

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

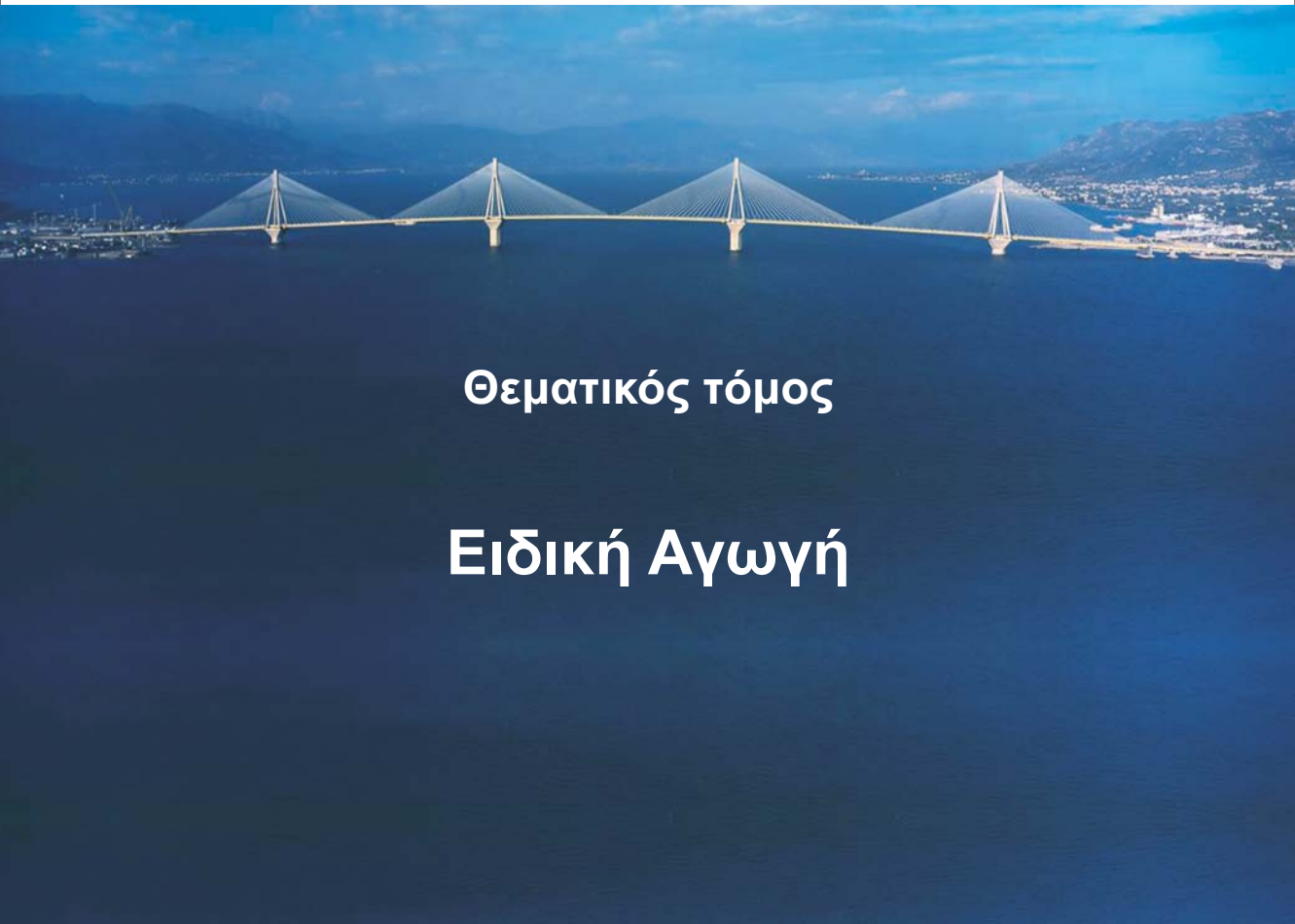
Τεύχος 18

Μάιος 2017

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ειδική Αγωγή

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 18

Πάτρα, Μάιος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 90, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ασημάκη-Δημακοπούλου Αννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Αναπλ. Καθηγητής Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης Δρ. Παιδαγωγικής. Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης

Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Ψυχολογίας - ΠΤΔΕ Κρήτης

Λαζαρίδου Αγγελική, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μάνου Αγγελική, MSc., Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αντικής Μακεδονίας

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πλατίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις επιστήμες της αγωγής: Μία βιβλιογραφική προσέγγιση	7
<i>Μπούτσκου Λεμονιά</i>	
Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης	19
<i>Βουλγαρίδου Όλγα</i>	
Κριτική αποτίμηση των δρόμων εμπλεκομένων στις ΕΔΕΑΥ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου εν σχέσει με τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του θεσμού	39
<i>Νοβάκος Ιωάννης Ν.</i>	
Διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο	55
<i>Δροσινού – Κορέα Μαρία - Γερογιώργη Ι. Στυλιανή</i>	
Η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία: Στάσεις και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	71
<i>Γεωργολοπούλου Μιχαέλα - Περίδου Μύρια</i>	

Μπούτσκου Λεμονιά

Ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις επιστήμες της αγωγής: Μία βιβλιογραφική προσέγγιση

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο πιο σύγχρονος στις επιστήμες της αγωγής και ήρθε για να αντικαταστήσει παλαιότερες και παρωχημένες πλέον θεωρίες της ειδικής εκπαίδευσης, της ένταξης και της ενσωμάτωσης. Η συμπερίληψη είναι το είδος της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Οι Booth και Ainscow¹ προτείνουν τον όρο «εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή» ως εναλλακτική λύση για τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που χρησιμοποιείται σήμερα. Η άποψή τους θεμελιώνεται στη λογική πως η αλλαγή της ορολογίας μπορεί να επηρεάσει θετικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές και, γενικότερα, τις αντιλήψεις της κοινωνίας. Έτσι, θα περάσουμε από τα προαναφερθέντα παρωχημένα εκπαιδευτικά μοντέλα στο μοντέλο της συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 Booth & Ainscow. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Bristol.

The role of inclusive education in the education sciences: Literature review

Abstract

This paper aims to study the issue of inclusive education. The term of inclusive education is the most modern in education sciences and came to replace older and outdated theories of special education, inclusion and integration. Inclusion is the sort of education addressed to all children without discrimination. The Booth and Ainscow propose the term “barriers to learning and participation ‘as an alternative to the term ‘special educational needs’ used today. Their view is based on the logic that the change of terminology can positively influence educational practice and, more generally, the perceptions of society. So we will go through the above obsolete educational models to the inclusion model.

Keywords: Inclusive education, barriers to learning and participation, special educational needs.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα ζήτημα που, ειδικά τα τελευταία χρόνια, έχει μελετηθεί εκτενώς από τους ειδικούς επιστήμονες των επιστημών αγωγής. Είναι γνωστό πως παλαιότερα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονταν στο περιθώριο της κοινωνίας. Ήταν άτομα τα οποία θεωρούνταν «προβληματικά», ήταν κοινωνικά στιγματισμένα και θεωρούνταν πως κουβαλούσαν εκ γενετής ελλείμματα. Η αδυναμία της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει τα άτομα αυτά αποδιδόταν, έτσι, ως δική τους ανεπάρκεια και ανικανότητα.

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βίωναν με τον τρόπο αυτό, και πολλές φορές εξακολουθούν να βιώνουν, το ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο² ως ρατσισμός ορίζεται «ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά –αλλά όχι πάντα- μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα».

Όσον αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό³ ορίζεται ως «κατάσταση της ταυτόχρονης αποξένωσης ενός ατόμου από την κοινότητα και μη συμμετοχή του

2 Τσιάκαλος, Γ. (2007). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. σ. 77

3 Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of disability policy studies*, 16(4), pp. 236-247

στις πολιτικές διεργασίες και την αγορά εργασίας». Η ίδια επισημαίνει πως τα άτομα που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στερούνται τα δικαιώματά τους σε πολλούς τομείς, όπως στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Έτσι, γίνεται φανερό πως η ίδια η κοινωνία τα θέτει στο περιθώριό της και τα μεταχειρίζεται με τρόπο άνισο.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, δύο είναι τα κυρίαρχα μοντέλα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Το ιατρικό μοντέλο τονίζει πως το πρόβλημα οφείλεται στο ίδιο το άτομο και υποστηρίζει την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε χωριστά σχολεία από τα υπόλοιπα παιδιά με ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό μοντέλο προβάλλει την άποψη πως το πρόβλημα προέρχεται από τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δίνει έμφαση σε μια ισότιμη εκπαίδευση που θα περιλαμβάνει όλα τα παιδιά και θα τους προσφέρει ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία^{4,5}.

Η ειδική αγωγή εντάσσεται στο ιατρικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα πλαίσιο εκπαίδευσης αυστηρά διαχωρισμένο από το γενικό σχολείο. Μετεξέλιξη της ειδικής αγωγής αποτελεί η ενταξιακή εκπαίδευση και η ενσωμάτωση⁶. Ωστόσο, και τα τρία αυτά μοντέλα θεωρούνται παρωχημένα. Οι επιστήμονες, πλέον, προτάσσουν το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απηχεί το κοινωνικό μοντέλο και διεκδικεί ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά μέσα στο γενικό σχολείο.

Υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι Booth και Ainscow⁷ προτείνουν αλλαγή ακόμα και στη χρήση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και αντικατάστασή του με τον όρο «εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή», αφού θεωρούν πως η αλλαγή ορολογίας μπορεί να κομίσει αλλαγή και στις πρακτικές του σχολείου και της κοινωνίας. Τα ζητήματα αυτά θα συζητηθούν εκτενέστερα παρακάτω.

2. Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παρακάτω θα αναλυθούν τα δύο μοντέλα που προαναφέρθηκαν. Το ιατρικό

4 Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), σ.σ 595-605.

5 Δαμιανίδου, Ε. (2015). *Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.

6 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

7 Booth & Ainscow. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Bristol.

μοντέλο προβάλλει μια δίθην αδυναμία και ανικανότητα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα άτομα αυτά, μάλιστα, προβάλλονται ως εύθραυστα και παθητικά, τα οποία δεν έχουν καν τη δυνατότητα να φροντίζουν τον εαυτό τους^{8,9}. Πρόκειται για ένα μοντέλο που προσεγγίζει τις ειδικές ανάγκες ως ασθένεια, η οποία χρειάζεται ειδική θεραπεία. Η ορολογία που χρησιμοποιείται σ' αυτό το μοντέλο είναι καθαρά ιατρική. Αυτό που προβάλλεται είναι το προσωπικό πρόβλημα των ανθρώπων σαν μια τραγωδία. Για το λόγο αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό γιατί το μοντέλο αυτό αποκαλείται και φιλανθρωπικό. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα προβλήματα τοποθετούνται μέσα στα ίδια τα παιδιά. Αυτά θεωρούνται πως έχουν ανεπάρκειες που δεν τους επιτρέπουν να επωφεληθούν από αυτά που τους προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα¹⁰.

Το κοινωνικό μοντέλο, από την άλλη πλευρά, τονίζει πως οι ειδικές ανάγκες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Η αναπηρία εδώ προβάλλεται ως κοινωνικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί από το κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνία, δηλαδή, έχει την ευθύνη να παραμερίσει τα εμπόδια που θέτει στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό θεωρείται πως η κοινωνία δομείται από διάφορες απόψεις περί «κανονικότητας» και όσα άτομα αποκλίνουν από αυτό το πρότυπο αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στη συμμετοχή τους στα κοινωνικά αγαθά. Έτσι, καταπιέζονται και τίθενται στο περιθώριο της κοινωνίας^{11,12}. Ο Reeve, όπως αναφέρει η Μποπότα¹³, τονίζει πως εδώ «η αναπηρία ορίζεται ως προϊόν συγκεκριμένων οικονομικών και κοινωνικών δομών και το κοινωνικό μοντέλο στοχεύει στην αντιμετώπιση της καταπίεσης και των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, που θεωρείται ότι προκαλούνται από θεσμικές και πολιτισμικές μορφές αποκλεισμού». Όσον αφορά την εκπαίδευση, θεωρείται υποχρέωση του σχολείου να καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών και να καλύπτει τα μαθησιακά στίλ όλων των μαθητών. Όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν ή εγκαταλείπουν το σχολείο σημαίνει ότι το σχολείο δε μπόρεσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ό,τι χρειαζόνταν τα παιδιά.

3. Εκπαιδευτικά μοντέλα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει απασχολήσει

8 Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), p.p 279-291.

9 Oliver, M. (2009). Αναπηρία και πολιτική. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

10 Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

11 Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of disability policy studies*, 16(4), 236-247.

12 Humpage, L. (2007). Models of disability, work and welfare in Australia. *Social Policy & Administration*, 41(3), p.p 215-231.

13 Μποπότα, Ο. (2015). Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

ιδιαίτερα τους επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που διακρίνουμε στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών είναι τέσσερα: η ειδική αγωγή, η ένταξη, η ενσωμάτωση και η συμπερίληψη.

Το παλαιότερο μοντέλο είναι αυτό της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη όπως αναφέρει η Τσινιάρα (2016)¹⁴, πρόκειται για «μια αγωγή που προσφέρεται με ιδιαίτερο τρόπο μεταχείρισης και εκπαίδευσης, με βάση ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα και κάτω από ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση ανάλογη με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Η ειδική αυτή αγωγή θα προσπαθεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ιδιαίτερες όπως είναι φυσικό - παιδαγωγικές μεθόδους και προσεγγίσεις». Σύμφωνα με τον Κασίδη και συν¹⁵ η ειδική αγωγή ήταν συνδεδεμένη για πολλά χρόνια με την ιδρυματοποίηση. Μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα δημιουργούνται στην Ελλάδα ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹⁶. Η ειδική αγωγή θεμελιώνεται θεωρητικά με βάση το ιατρικό μοντέλο που θεωρεί τα προβλήματα της εκπαίδευσης ως ανεπάρκεια και αδυναμία των ίδιων των ατόμων¹⁷. Έτσι, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα «κανονικά» παιδιά, με ειδικούς παιδαγωγούς και με εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν φτιαχτεί εξατομικευμένα για αυτά. Συνήθως, η κοινωνία και το σχολείο φορτώνει τα παιδιά αυτά με το στίγμα της μειονεξίας, τα κατηγοριοποιεί ανάλογα και με τα «συμπτώματα» τους και προσπαθεί να τα φέρει στα πλαίσια της θεωρούμενης κανονικότητας.

Το μοντέλο της ειδικής αγωγής σταδιακά άρχισε να εγκαταλείπεται. Ο στιγματισμός, η περιθωριοποίηση, η απομόνωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στηλιτεύτηκαν έντονα από τους επιστήμονες και από ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας. Τη θέση του πήρε το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Τσινιάρα¹⁸ «η ένταξη επιδιώκεται από όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες ιδιαίτερα μετά την Συνδιάσκεψη της Σαλαμάνκας το 1994, η οποία τόνισε την ύπαρξη μιας εκπαίδευσης που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και υποστήριξε πως τα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να φροντίζουν όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το μοντέλο αυτό οδηγεί στην ένταξη κάποιων παιδιών από τα ειδικά σχολεία στα γενικά σχολεία της

14 Τσινιάρα, Ε. (2016). Ειδική ή ενταξιακή εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο για τη λειτουργικότητα και τον ρόλο του ειδικού σχολείου. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

15 Κασίδη, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), σ.σ 595-605.

16 Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

17 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

18 Τσινιάρα, Ε. (2016). *Ειδική ή ενταξιακή εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο για τη λειτουργικότητα και τον ρόλο του ειδικού σχολείου*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

γειτονιάς τους¹⁹. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση η φοίτηση των μαθητών γινόταν σε ξεχωριστές τάξεις και από ειδικούς παιδαγωγούς με εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Επομένως, οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση συνεχίζονται.

Μετά την ένταξη χρησιμοποιήθηκε ο όρος της ενσωμάτωσης²⁰. Στο μοντέλο αυτό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στα γενικά σχολεία στις ίδιες τάξεις με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό αλλά αποσύρονται για κάποιες ώρες από την τάξη και τους παρέχεται εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία από ειδικούς παιδαγωγούς. Και στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αναπαράγει τις διακρίσεις και εξακολουθεί να διαχωρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν βασίζονται στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο για την αναπηρία. Η συμπερίληψη που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο είναι ο πιο σύγχρονος όρος έναντι των προαναφερθέντων στις επιστήμες της αγωγής. Βασίζεται στην ιδέα του σχολείου για όλους. Όταν μιλάμε για συμπερίληψη δεν αναφερόμαστε μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό σημαίνει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δε στοχοποιεί καμιά ομάδα μαθητών αλλά τονίζει την ανάγκη για παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Σύμφωνα με τον Κασίδη και συν.²¹ «η συμπεριληπτική φιλοσοφία δεν εστιάζει μόνο σε ένα διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων εντός του σχολείου, αλλά στοχεύει σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι. Ενός κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι που έχει μάθει να πορεύεται με γνώμονα το ιατρικό/ατομικό μοντέλο και όχι το κοινωνικό». Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα μοντέλο που στοχεύει να αλλάξει τα δεδομένα και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις όχι μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου αλλά να επηρεάσει και ευρύτερα την κοινωνία ώστε να πάψει να θεωρεί κάθε διαφορετικό άτομο ως «ειδικό» και να το αντιμετωπίζει με υποτίμηση.

4. Το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι Αγγελίδης και Αβρααμίδου²² θεωρούν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια ατέρμονη διαδικασία. Η Ηλιάδου²³ επισημαίνει τη δυσκολία διατύπωσης

19 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

20 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

21 Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), σ.σ 595-605.

22 Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασάκου, Μ. Σ. (2012). *Κοινωνικός αποκλεισμός και άτομα με ειδικές ανάγκες*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

23 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

ορισμού για τη συμπερίληψη, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που δεν πρέπει να θέτει όρια. Σύμφωνα με την Unesco «ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται σ' ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου. Δηλαδή, τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών»²⁴. Η Ρούσου και συν.²⁵ διατυπώνουν την άποψη πως η συμπερίληψη προϋποθέτει πέντε βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού προγράμματος. Αυτά είναι: «η ετερογενής ομαδοποίηση, δηλαδή όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί σε ομάδες, η αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα, δηλαδή όλοι οι μαθητές θεωρούνται μέλη της τάξης και όχι απλοί επισκέπτες ή φιλοξενούμενοι, οι κοινές δραστηριότητες με διαφορετικά αποτελέσματα, δηλαδή οι μαθητές μοιράζονται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες αλλά δεν επιδιώκεται ομοιόμορφη επίδοση, το περιβάλλον διδασκαλίας είναι το γενικό σχολείο και τέλος, η ισορροπημένη διαδικασία μάθησης, δηλαδή η συμπερίληψη επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των ακαδημαϊκών/λειτουργικών και κοινωνικών/προσωπικών πτυχών της σχολικής διαδικασίας».

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μας βοηθά να κατανοήσουμε τη φράση εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή. Υπό το πρίσμα αυτής της θεωρίας, γίνεται κατανοητό πως το πρόβλημα δεν προέρχεται από τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά από τα εμπόδια που δημιουργεί η κοινωνία και το σχολείο στα άτομα αυτά. Αντί το σχολείο να προσπαθεί να φέρει τα παιδιά στα πλαίσια της θεωρούμενης κανονικότητας θα πρέπει το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν να καταστήσουν δυνατή τη φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε αυτό επί ίσοις όροις με τα άλλα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι η υποχρέωση του σχολείου και της κοινωνίας δεν εξαντλείται μόνο στο να δεχτεί τα παιδιά να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Θα πρέπει οι δομές να είναι τέτοιες που να επιλύουν πρακτικά προβλήματα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις να αλλάζουν ριζικά και το αναλυτικό πρόγραμμα να αναθεωρηθεί προς όφελος όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Μάμα²⁶ «Η προοπτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας

24 Σπάρταλη, Ι., Χαρίτου, Σ., Σκορδύλης, Μ., Χρυσάγης, Ν., Δούκα, Α., & Καλύβας, Β. (2011). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Σεμινάριο επιμόρφωσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

25 Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), σ.σ 800-814.

26 Μάμας, Χρ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφάντος, Κ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα

ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου. Το «Ένα σχολείο για όλους» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μετέχει στο «μετασχηματισμό» αυτό, ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες όλων των μαθητών στο σύνολό τους».

Στην Ελλάδα μπορεί το σχολείο για όλους να φαίνεται ακόμα κάτι πολύ μακρινό, ωστόσο δεν είναι ανέφικτο να πραγματοποιηθεί. Ένα βασικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η αλλαγή της ορολογίας που χρησιμοποιείται για τις ειδικές ανάγκες, η οποία αναμένεται να επιφέρει αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και αντίστοιχα στον τρόπο δράσης τους.

5. Τα «εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή» ως εναλλακτική λύση στην έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών»

Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow ²⁷ ο όρος «εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή» παρέχει μια εναλλακτική λύση στην έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Οι επιστήμονες υποστηρίζουν πως θα πρέπει να αλλάξει η ορολογία που χρησιμοποιούμε και αντί για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υιοθετήσουμε το όρο εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή. Σύμφωνα με τους ίδιους, δεν πρόκειται για μια απλή αλλαγή όρων αλλά και για αλλαγή νοοτροπίας, διότι υποστηρίζουν πως όσο αποκαλούμε τα άτομα αυτά με όρους που δηλώνουν ανεπάρκεια ή έλλειμμα τόσο εδραιώνεται στην συνείδησή μας η πεποίθηση πως τα άτομα αυτά υστερούν και έτσι τα στερεότυπα και η άσχημη μεταχείριση απέναντί τους διαιωνίζονται.

Από την άλλη πλευρά, αν αντικαταστήσουμε τον όρο που υποδηλώνει πως αυτά τα άτομα είναι «ειδικά», δηλαδή προβληματικά, με τον όρο άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή μετατοπίζεται η ευθύνη από τα άτομα στην ίδια την κοινωνία που δεν τους παρέχει ισότιμες ευκαιρίες για πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά.

Ακόμα και το σχολείο αν και διατείνεται πως απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και τα δέχεται στους κόλπους του χωρίς διακρίσεις, είναι φανερό πως στις περισσότερες περιπτώσεις αναπαράγει το ρατσισμό και τις διακρίσεις. Αν και δέχεται τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα εκπαιδεύει σε διαφορετικές τάξεις με ειδικούς εκπαιδευτικούς και με πολύ χαμηλές προσδοκίες. Το αποτέλεσμα είναι να τα στιγματίζει και να τα οδηγεί σε σχολική αποτυχία.

Το σχολείο αποτελεί ένα κομμάτι μόνο των εμποδίων που θέτει η κοινωνία στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εργασία, η συμμετοχή στα κοινά, ακόμα και η καθημερινή αξιοπρεπής διαβίωση δυσχεραίνεται από τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις αδιαφορεί

27 Booth & Ainscow. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Bristol.

για τα άτομα αυτά και ξεχνά πως τα ανθρώπινα δικαιώματα αφορούν όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Είναι, επομένως, επιτακτική η ανάγκη να αλλάξει τόσο η ορολογία που χρησιμοποιούμε όσο και οι καθημερινές μας πρακτικές και να κατανοήσουμε τη σημασία του αγώνα για κατάρριψη των στερεοτύπων και της πάλης για διεκδίκηση ισότιμων ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους.

6. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτέλεσε πηγή προβληματισμού για τους επιστήμονες κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες. Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για την παροχή εκπαίδευσης στα άτομα αυτά.

Ξεκινώντας από την ειδική αγωγή και προχωρώντας αργότερα στην ένταξη και στην ενσωμάτωση, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν ως «πρόβλημα» των ίδιων των ατόμων, το οποίο χρειαζόταν «θεραπευτική» αντιμετώπιση. Η «θεραπευτική» αγωγή προσφερόταν από ειδικούς παιδαγωγούς σε ειδικά σχολεία ή μέσα στο γενικό σχολείο αλλά σε διαφορετικές τάξεις.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ωστόσο, η οποία διαδέχτηκε τις προηγούμενες θεωρίες υποστηρίζει την παροχή ισότιμης εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Πρόκειται για έναν ορισμό που σχετίζεται με «τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και το σεβασμό προς οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας»²⁸.

Σύμφωνα με τον Κασίδη και συν.²⁹ η συμπερίληψη προωθεί την ιδέα του σχολείου για όλους που «ο σκοπός του δεν θα εξαντλείται στη μαθησιακή επάρκεια που θα προσφέρει, αλλά και στο σμίλευμα των συνειδήσεων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε η συμπεριληπτική ουτοπία του σήμερα να γίνει ο συμπεριληπτικός ρεαλισμός του αύριο».

Στα πλαίσια αυτά οι Booth και Ainscow³⁰ προτείνουν να χρησιμοποιείται ο όρος εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή αντί για τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η λογική τους, δηλαδή, είναι πως η κοινωνία μπορεί να αλλάξει νοοτροπία και την γνώμη που έχει για τα άτομα αυτά, αν αλλάξει η ορολογία. Έτσι, για να καταπολεμήσουμε το στίγμα, την προκατάληψη και τα στερεότυπα θεωρούν απαραίτητο βήμα να εγκαταλειφθεί η στερεοτυπική ορολογία που θέλει τα άτομα αυτά να είναι «ειδικά» και «προβληματικά». Χρησιμοποιώντας έναν όρο που θέτει ως πρόβλημα την κοινωνία και όχι τα

28 Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

29 Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), σ.σ 595-605.

30 Booth & Ainscow. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Bristol.

άτομα, μπορεί να μετατοπιστεί και η ευθύνη για τις διακρίσεις από τα άτομα στο σχολείο και στην κοινωνία. Έτσι, θα είναι πλέον εφικτό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά και να τους δοθούν ισότιμες ευκαιρίες για μάθηση και για συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά.

Το σημερινό σχολείο έχει κάνει κάποια βήματα προόδου σε σχέση με το παρελθόν, ωστόσο απέχουμε πολύ από την επίτευξη μιας πραγματικά συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το σχολείο για όλα τα παιδιά φαντάζει ακόμα και στην εποχή μας μια ουτοπική διεκδίκηση. Συμπεραίνουμε πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την ανατροπή της παρούσας κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργαστούν για την οικοδόμηση ενός σχολείου ανθρώπινου και δημοκρατικού που αντί να βάζει στο περιθώριο τα παιδιά που αποκλίνουν από τα κοινωνικά πρότυπα, θα βάζει στο περιθώριο τις διακρίσεις. Αυτό θεωρείται χρέος κάθε δημοκρατικού παιδαγωγού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμιανίδου, Ε. (2015). *Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Ηλιάδου, Α. (2016). *Σημειώσεις μαθήματος*. Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*; 2015 (1), 595-605.
- Μάμας, Χρ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Μποπότα, Ό. (2015). *Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών

- με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*; 2014(2), 800-814.
- Σπάρταλη, Ι., Χαρίτου, Σ., Σκορδίλης, Μ., Χρυσάγης, Ν., Δούκα, Α., & Καλύβας, Β. (2011). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Σεμινάριο επιμόρφωσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιάκαλος, Γ. (2007). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Booth & Ainscow. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Bristol.
- Humpage, L. (2007). Models of disability, work and welfare in Australia. *Social Policy & Administration*, 41(3), 215-231.
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of disability policy studies*, 16(4), 236-247.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 279-291.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μπούτσκου Λεμονιά** είναι καθηγήτρια μαθηματικών στο Γυμνάσιο Αμυνταίου. Έχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην Εφαρμοσμένη Στατιστική για εκπαιδευτικούς και στελέχη επιχειρήσεων από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και στη Διδακτική των Μαθηματικών (Διατμηματικό - Διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα). Έχει συμμετοχές σε πολλά συνέδρια και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Είναι επιμορφώτρια Β επιπέδου μετά από 9 μνην επιμόρφωση με πιστοποίηση στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων και έχει παρακολουθήσει πολλά επιμορφωτικά προγράμματα στην Ειδική Αγωγή.

Βουλγαρίδου Όλγα

Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τη διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων - Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη» για τη διδασκαλία της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού στη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιγράφονται τα γενικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του λογισμικού και αναδύονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του. Στη συνέχεια εξετάζει μελέτη περίπτωσης μαθητή της Α΄ τάξης Δημοτικού που παρουσιάζει μέτρια νοητική καθυστέρηση μέσα από ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) παρέμβασης το οποίο διαμορφώθηκε σύμφωνα με το διαθεματικό μοντέλο προσέγγισης της γνώσης. Η παρέμβαση έχει ως στόχο την πλήρη κατάκτηση των γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου από τον μαθητή και ως εκ τούτου την αναγνώριση των γραμμάτων και την αναπαραγωγή τους, φωνητική και γραπτή, μέσα από ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό λογισμικό, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Utilization of educational software for students with special needs. Case study.

Abstract

This paper discusses the didactic utilization of the educational software “Journey in the land of letters – The adventures of Smarty” for the purpose of teaching the lesson of Greek Language of first grade, within the process of integration and inclusion of students with special educational needs. The general and technical features of the software as well as its capabilities and limitations are described. A case study of a first grade student who shows moderate intellectual disability is examined through an Individualized Educational Program (IEP) which was formed in conformity with the interdisciplinary approach to knowledge. The objective of this intervention is complete comprehension of the Greek alphabet, and therefore the ability to recognize and reproduce letters phonetically and in writing by the student, within a friendly environment.

Keywords: educational software, special educational needs, primary education

1. Εισαγωγή

Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) διαπερνά στις μέρες μας το σύνολο του κοινωνικού ιστού και καθιστά καταλυτική την παρουσία της σ’ όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Απ’ αυτή την πραγματικότητα δεν εξαιρείται και ο τομέας της εκπαίδευσης ιδιαίτερα αυτής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, με βεβαιότητα μπορούμε να πούμε ότι οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Η/Υ) με το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό και την υποστηρικτική τεχνολογία συνεπικουρούν στη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την εφαρμογή τους ενισχύεται η διδασκαλία, η μάθηση και μια σειρά εκπαιδευτικών στόχων. Το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά, παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας στην Α΄ τάξη του δημοτικού. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν και κατά πόσο συμβάλλει στην πλήρη κατάκτηση των γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου, την αναγνώριση των γραμμάτων και την αναπαραγωγή τους, φωνητική και γραπτή που απαιτείται από ένα μαθητή της Α΄ τάξης ή έναν μαθητή του Τμήματος Ένταξης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό «ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ» από τη σειρά «ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΟΥ ΞΕΦΤΕΡΗ» το οποίο έχει κατασκευαστεί για να συνεπικουρήσει το σχολικό εγχειρίδιο και τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

Το περιεχόμενο του υπό εξέταση λογισμικού είναι πλήρως εναρμονισμένο με τις επιδιώξεις τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το γλωσσικό μάθημα και συγκεκριμένα για την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, την εμπέδωση και τον εμπλουτισμό του βασικού εμπλουτισμού της γλώσσας. Κύριες επιδιώξεις και επιμέρους στόχοι του συγκεκριμένου λογισμικού είναι να βγουν οι μαθητές από την όποια απομόνωσή τους, ν' απελευθερωθούν και να κατακτήσουν τη γλωσσική επικοινωνία. Τέλος οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου λογισμικού είναι οι εξής:

- Εφαρμόζεται ευρέως στα Τμήματα Ένταξης και τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της ελληνικής εκπαίδευσης
- Παρότι ο σχεδιασμός και η κατασκευή του διαμορφώθηκε με στόχο την κάλυψη του προαναγνωστικού και προγραφικού σταδίου, του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής καθώς και χρήσης της γλώσσας για την Α΄ τάξη του Γενικού Σχολείου, ωστόσο έχει τύχει μεγάλης αποδοχής απ' τις τάξεις των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) και των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. Για τον λόγο αυτό συγκαταλέγεται μεταξύ των λογισμικών που χρησιμοποιούνται στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης¹.

Στην παρούσα μελέτη λοιπόν επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού ως προς την αξία του και τη χρησιμότητά του τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Αναλύονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του λογισμικού, η διδακτική αξιοποίησή του στην τάξη, στο πλαίσιο των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Στη συνέχεια παρατίθεται μελέτη περίπτωσης μαθητή με μέτρια νοητική καθυστέρηση και εξετάζεται πρόγραμμα εκπαιδευτικής του παρέμβασης για την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, διαμορφωμένο σύμφωνα με το διαθεματικό μοντέλο προσέγγισης της γνώσης. Μέσα από την έρευνα αναμένεται να διαφανεί η αποτελεσματικότητα της σχεδιασμένης από τον εκπαιδευτικό εξατομικευμένης παρέμβασης με τη χρήση του εξεταζόμενου εκπαιδευτικού λογισμικού μέσα σε ένα ευχάριστο και εύχρηστο περιβάλλον εργασίας για τον μαθητή.

2. Θεωρία

2.1. Γενικά χαρακτηριστικά του λογισμικού

Το λογισμικό “ΞΕΦΤΕΡΗΣ” στη “ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ” απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4-7 χρόνων, ωστόσο στην παρούσα εργασία και μέσα απ' την πρακτική χρήση του καταρρίπτεται το ηλικιακό αυτό όριο αφού εξυπηρετεί τις ανάγκες διδασκαλίας παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 <http://www.prosvasimo.gr/wp-content/uploads/2013/07/material.pdf> (προσπελάστηκε στις: 1-7-2013).

- Η οργάνωση του περιεχομένου εναρμονίζεται με τις επιδιώξεις και τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος της Α΄ τάξης σύμφωνα με το Α.Π.Σ στα πλαίσια των Δ.Ε.Π.Π.Σ.
- Η χρήση ελκυστικών κινούμενων γραφικών, η πληθώρα ηχητικών εφέ, συμπεριλαμβανομένης και της ανθρώπινης ομιλίας (25 διαφορετικές φωνές: 24 των γραμμάτων και 1 του Ξεφτέρη) καθώς και το φιλικό περιβάλλον προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή για απόκτηση γνώσεων και διαδικασιών μάθησης.

Εικόνα 1: «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων - Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη»



Η εφαρμογή² συνδυάζει τη μάθηση και την ψυχαγωγία. Μέσα από ένα πλούσιο σε ερεθίσματα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, βοηθά στην εξοικείωση με την αναπαράσταση, προφορά και τον τρόπο γραφής των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας. Το παιδί, βοηθώντας τον Ξεφτέρη στην αναζήτηση των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου, επισκέπτεται 3 πόλεις με 24 διαφορετικά σπίτια τα οποία κατοικούνται από ανθρωπόμορφα ζώακια που μιλούν, χαιρετούν, κάνουν γκριμάτσες και απαγγέλλουν ποιήματα. Η εφαρμογή είναι κατάλληλη για χρήση και από άτομα που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Δίγλωσσο, Ελληνικά -Αγγλικά). Υπάρχει δυνατότητα αναβάθμισης μέσω του διαδικτύου (internet). Το λογισμό μπορεί να λειτουργήσει με χρήση ενός μόνο πλήκτρου ή διακόπτη και είναι εγγενώς προσβάσιμο από τους μαθητές με κινητικά προβλήματα των άνω άκρων χωρίς να απαιτείται επιπλέον υποστηρικτικό λογισμικό ή/και ειδικές περιφερειακές συσκευές πέρα από αυτές που είναι ήδη εγκατεστημένες στα εργαστήρια πληροφορικής του σχολείου.

2 Αρχεία Εκπαιδευτικού Υλικού και Λογισμικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων ή άλλων δράσεων για μαθητές με αναπηρία. Στο: <http://www.prosvasimo.gr/wp-content/uploads/2013/07/material.pdf> (προσπελάστηκε 1-7-2013).

2.2. Δυνατότητες – Περιορισμοί

Η διδασκαλία η οποία πλαισιώνεται από σύγχρονη τεχνολογική υποστήριξη εμπλουτίζεται και αναμορφώνεται ολόκληρη η διδακτική προσέγγιση. Είναι αλήθεια³ ότι γενικότερα ένα περιβάλλον μάθησης που στηρίζεται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ενθαρρύνει τη μάθηση, όπως η εκτεταμένη χρήση εικόνων, οπτικοακουστικού υλικού, η άμεση ανατροφοδότηση, η δυνατότητα να έχει ο μαθητής μεγαλύτερο έλεγχο στη μάθηση, η διευκόλυνση της πρόσβασης σε πληροφορίες και η μεγάλη δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αν συνδεθούν με τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας θα αποφέρουν πλούσια εκπαιδευτικά οφέλη για τους μαθητές.

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) στόχος της Ειδικής Αγωγής για το γλωσσικό μάθημα είναι να καλλιεργήσει και να αναπτύξει με τις διδακτικές και μαθητικές δραστηριότητες⁴:

- τον προφορικό λόγο (ακρόαση, συμμετοχή σε διάλογο, έκφραση σαφή και ακριβή)
- τη συναισθηματική οργάνωση (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με άλλους)
- την ψυχοκινητικότητα (αδρή και λεπτή κινητικότητα, προσανατολισμό στο χώρο, ρυθμό, χρόνο, πλευρίωση)
- τις νοητικές ικανότητες (οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λειτουργική μνήμη, συλλογισμό).

Σε σχέση με τα παραπάνω, επικεντρώνοντας στις προσφερόμενες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού λογισμικού καταλήγουμε στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Η παρουσίαση του πρότυπου γράμματος καθιστά το χρήστη πομπό και δέκτη μέσα από τις εικονογραφημένες παραστάσεις (αντιστοίχιση αρχικού γράμματος-λέξης-ήχου της).
2. Η ταυτόχρονη εμφάνιση γράμματος και φωνής καλλιεργεί και βελτιώνει την οπτικοακουστική αντίληψη και παρατήρηση. Επίσης ασκεί την ακουστική και λειτουργική μνήμη καθώς και την συγκέντρωση προσοχής.
3. Η απαγγελία ποιημάτων με εμφανή την παρήχηση του πρότυπου γράμματος, ο μονόλογος του Ξεφτέρη και η σχετικές δραματοποιήσεις ενεργοποιούν μέσω της μίμησης και της επανάληψης τη χρήση, την κατάκτηση και την εμπέδωση βασικών λέξεων του καθημερινού λεξιλογίου.
4. Η πολυαισθητηριακή παρουσίαση γράμματος - λέξης - εικόνας - ήχου (συνδυασμός ποικίλων χρωματικών, ηχητικών και οπτικών εφέ) συμβάλλουν

3 Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

4 Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004). Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm (προσπελάστηκε 8-2-2016).

- στην ολόπλευρη αντίληψη κάθε αντικειμένου αφού παρουσιάζεται συνδυαστικά η εικόνα του, ο ήχος του και η οπτική απόδοση του ονόματός του(λέξη) π.χ για το πρότυπο γράμμα Τ,τ , τηλέφωνο, εικόνα τηλεφώνου, ήχος τηλεφώνου, καρτέλα με τη λέξη τηλέφωνο.
5. Το παζλ και η δραστηριότητα της ιχνηλασίας του κεφαλαίου και πεζού γράμματος στοχεύουν στην μυοκινητική ανάπτυξη του χρήστη, στην παρατηρητικότητα, στην ανάπτυξη μνήμης, στον προσανατολισμό στο χώρο⁵.
 6. Η άσκηση συγκέντρωσης προσοχής καθώς και ο συντονισμός οπτικής ικανότητας και κίνησης επιτυγχάνονται με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού της σκοποβολής. Με την ίδια δραστηριότητα επανεξετάζεται η φωνολογική ενημερότητα και η συγκράτηση και η αναμετάδοση πληροφοριών.
 7. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας μέσα απ' το συγκεκριμένο λογισμικό επιτυγχάνεται απ' το μονόλογο του Ξεφτέρη στην αρχή των παιχνιδιών και από τη διαλογική σχέση που αναπτύσσει με το χρήστη κατά τη διάρκεια της καθοδήγησής του σε κάθε δραστηριότητα (κατευθυντικός λόγος). Έτσι ο χρήστης διευρύνει τη γλωσσική του επικοινωνία.
 8. Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (interface) μεταξύ χρήστη-υπολογιστή επιτυγχάνεται μέσω της δράσης του χρήστη και της αντίδρασης του λογισμικού π.χ. στο puzzle-memo των παιχνιδιών, η σωστή αντιστοίχιση γραμμάτων-αντικειμένων απ' το χρήστη (δράση) μεταφράζονται με την ολοκληρωμένη εμφάνιση της εικόνας του puzzle(αντίδραση λογισμικού).
 9. Το λογισμικό προσφέρεται και για διαθεματικές δραστηριότητες καθώς μπορεί να συνδέσει έννοιες του γλωσσικού πεδίου με γεωγραφικούς όρους απ' το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος π.χ ονόματα πόλεων λογισμικού, το νησί, το ηφαίστειο, ο ωκεανός, το ποτάμι, το περιβόλι, το πάρκο, τα ζώα και τα χαρακτηριστικά τους. Επίσης έχει δυνατότητα σύνδεσης με την Αισθητική Αγωγή π.χ χρωματισμός, ιχνηλασία, ποιήματα, μουσικά θέματα επιβεβαιώνοντας έτσι τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης κατά Gardner.
 10. Το λογισμικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές που φέρουν σύνδρομο Down, αυτισμό, Asberger, νοητική καθυστέρηση, εγκεφαλική παράλυση, κινητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσφασία, Δ.Ε.Π.Υ.. Ειδικότερα στα παιδιά με κινητικά προβλήματα, με κατάλληλα υποστηρικτικά μέσα, όπως εναλλακτικά ποντίκια (track ball, roller all, joy stick, tooth pad κ.ά) προσαρμοσμένα στην ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου το λογισμικό γίνεται ένα εύχρηστο και φιλικό εργαλείο για γνώση, μάθηση και κοινωνικοποίηση⁶ . Η εφαρμογή του δεν είναι δυνατή σε μαθητές με

5 Σουτόπουλος,Ν., Κυριακίδης, Ι., (2005) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού Λογισμικού: Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας (case study) στην Α΄ Δημοτικού. Στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/04_.pdf (προσπελάστηκε στις : 8-3-2017).

6 Ντρενογιάννη, Ε., (2006-2007), Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στο σχολείο. Θεσσαλονίκη.

προβλήματα όρασης. Επίσης υπάρχει μερικός περιορισμός εφαρμογής του σε μαθητές με προβλήματα ακοής. Σε μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί δεδομένου ότι οι μαθητές δεν μπαίνουν στην διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό κρίνεται ικανό να χρησιμοποιηθεί στα Τμήματα Ένταξης και σε Ειδικά Σχολεία καθώς εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) που είναι:

- ◆ Η κινητοποίηση των μαθητών.
- ◆ Η διατήρηση της προσοχής τους.
- ◆ Η δυνατότητα επιλογής εξατομικευμένων δραστηριοτήτων που δεν κουράζουν και δεν απομονώνουν το χρήστη.
- ◆ Η παροχή αυτονομίας ανάλογα με το ατομικό προφίλ και το ρυθμό μάθησης.
- ◆ Η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης τους χωρίς κρίσεις και επιπλήξεις.
- ◆ Η καλλιέργεια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vygotsky, κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης).
- ◆ Οι ευκαιρίες για να εκφράσουν τον εαυτό τους και να διευρύνουν τη γλωσσική τους επικοινωνία.
- ◆ Η αλληλεπίδραση χρήστη-υπολογιστή (interface) , η λειτουργικότητα και η αισθητική του και η ευχρηστία του (usability).
- ◆ Η παροχή κινήτρων (συμπεριφοριστικές θεωρίες).
- ◆ Η ανατροφοδότηση (feedback).
- ◆ Η προσομοίωση της πραγματικότητας.
- ◆ Η δυνατότητα εφαρμογής από τις περισσότερες κατηγορίες ειδικών παιδευτικών αναγκών.

2.3. Διδακτική Αξιοποίηση

Η ένταξη των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον μία απόλυτη αναγκαιότητα, αν θέλουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να παρέχει στους μαθητές ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις για τη μάθηση, τις συνεργατικές θεωρήσεις και την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων βοηθούν στην ενεργοποίηση του δυναμικού των μαθητών στη διαδικασία της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν στις διδακτικές τους προσεγγίσεις να ενσωματώνουν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, τη νέα τεχνολογία εξοικειώνοντας τους μαθητές με αυτήν ώστε να βοηθηθούν και να αναπτύξουν ικανότητες έρευνας, κρίσης και

δημιουργικότητας⁷. Πρωταρχικός στόχος της σύγχρονης κοινωνίας μας είναι η αλλαγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και η προσαρμογή του Σχολείου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στις ανάγκες του μαθητή. Ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση κατάλληλου και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του παιδιού⁸.

Ο Τσιάκαλος⁹ (2001) στο άρθρο του «Κανονικό κάθε τι ανθρώπινο» αναφερόμενος στον Vygotsky υποστηρίζει ότι σ' αυτόν οφείλουμε τις πολύ σημαντικές παρατηρήσεις: «*Το Α και το Ω της εξέλιξης του πολιτισμού είναι η δημιουργία πλάγιων διαδρομών*», καθώς και «*η ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και η συμμετοχή τους στον πολιτισμό είναι δυνατή με τη δημιουργία κατάλληλων πλάγιων διαδρομών και προσβάσεων, πέρα από εκείνες που χρησιμοποιεί η κυρίαρχη ομάδα*».

Ο Seymour Papert, ο οποίος υπήρξε στενός συνεργάτης του Piaget κατά τη δεκαετία του '60 τονίζει μεταξύ άλλων: «*Τα σχολεία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σημερινές ανάγκες των παιδιών και να διατηρήσουν το ρόλο τους, θα πρέπει να δημιουργήσουν νέες και ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές. Θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως πηγή πληροφόρησης, αλλά και ως υλικό με το οποίο θα φτιάχνουν πράγματα μόνα τους. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να εξερευνούν και να αξιοποιούν την πληροφορία δημιουργικά. Να εξακολουθούν και οι ίδιοι να μαθαίνουν με τους μαθητές τους. Η εκπαίδευση θα πρέπει να επιτρέπει στους ανθρώπους να γνωρίσουν πράγματα που θα γεμίσουν τη ζωή τους. Θα πρέπει να τους μαθαίνει να παράγουν και να αποκτούν κριτική στάση απέναντι σ' αυτά που καταναλώνουν*¹⁰»

Αν θεωρήσουμε τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (Η/Υ) ως εναλλακτικό δρόμο για τη εμπέδωση αλγοριθμικών διαδικασιών πχ αναγνώριση γραμμάτων, φωνημάτων, συλλαβών, επανάληψης πράξεων κλπ στη διδακτική διαδικασία μιας γενικής τάξης, τότε ίσως η χρήση τους είναι η «πλάγια διαδρομή» για να διδάξουμε γλώσσα ή μαθηματικά σε παιδιά με αναπηρία.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) για παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση «*Η χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, όποτε είναι απαραίτητο, μπορεί να βελτιώνει τους όρους και τις συνθήκες επιτυχίας των διδακτικών προγραμμάτων και να ενισχύει την επικοινωνία και την μάθηση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.*» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής για άτομα με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση, 2004).

7 Newby, J.T., Stepich A. D., Lehman, D.J. & Russel, D.J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση* (επιμ. Ντρενογιάννη, Ε.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

8 Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004). Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm (προσπελάστηκε 8-2-2016).

9 Τσιάκαλος, Γ. (2001), «Κανονικό κάθε τι ανθρώπινο». «Ελευθεροτυπία», 14/7

10 Seymour Papert (άρθρο στην εφημερίδα Το Βήμα (26/7/1998σχ. Αναφ. Αγγελόπουλος κ. συν., 2002)

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της ειδικής αγωγής «η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών από την αυθόρμητη ομιλία στην καλλιεργημένη προφορική γλώσσα. Ειδικότερα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον προφορικό και το γραπτό λόγο στην καθημερινή σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει.» (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής για άτομα με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση, 2004¹¹).

Έχοντας υπόψη μας τα επιστημονικά δεδομένα για την θετική συνεισφορά των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) στην μάθηση καθώς και τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος όπως αυτοί καθορίζονται από το ΑΠΣ για το μάθημα της γλώσσας της Α Δημοτικού, χρησιμοποιήσαμε, ως επιπλέον αλλά βασικό υλικό το πρόγραμμα «ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ¹²». Πρόκειται για ένα λογισμικό που έχει σχεδιαστεί στη βάση της συμπεριφορικής προσέγγισης. Ανήκει στα σχεδιαστικά «κλειστά» λογισμικά καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα μετασχηματισμού τους από τον χρήστη.

Η παραπάνω εφαρμογή περιλαμβάνει γραφή, παζλ και παιχνίδι ζωγραφικής για κάθε γράμμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στα οποία περιλαμβάνεται πλήθος ασκήσεων (σκοποβολή, σταυρόλεξο, κορίνες, τροχός, παιχνίδι μνήμης, μήλα, χρωμάτισμα εικόνας, ζωγραφική, ψάρεμα, κουλοχέρης) για εξάσκηση, εμπέδωση και αξιολόγηση δεξιοτήτων πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Μπορεί ακόμα να αξιοποιήσει για τον ίδιο σκοπό τα 128 φύλλα εργασιών που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή και είναι βασισμένα στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τίτλου.¹³

2.4. Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η δυνατότητα χρήσης του υπό εξέταση εκπαιδευτικού λογισμικού για την εξυπηρέτηση των επιμέρους σκοπών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής του γλωσσικού μαθήματος και την κάλυψη πολλών και διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μία εκ των οποίων είναι η μέτρια νοητική καθυστέρηση. Επίσης στοχεύει στην ανάδειξη της σχέσης και της θετικής ανταπόκρισης των μαθητών

11 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση (2004), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

12 «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων - Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη». Εκπαιδευτικό Λογισμικό για τη διδασκαλία της Γλώσσας Α' Δημοτικού. Στο: <http://www.dyskolies.gr/files/software/ypaithpa.pdf>. Προσπελάστηκε στις: 24-1-2017.

13 Αρχεία Εκπαιδευτικού Υλικού και Λογισμικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων ή άλλων δράσεων για μαθητές με αναπηρία. Στο: <http://www.prosvasimo.gr/wp-content/uploads/2013/07/material.pdf> (προσπελάστηκε στις: 1-7-2013).

με εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο αποτελεί σημαντικό βοήθημα στα χέρια του εκπαιδευτικού για την οικοδόμηση της γνώσης, αρκεί να το χρησιμοποιεί υποστηρικτικά και να το εντάσσει κατάλληλα στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

2.5. Γενική υπόθεση

Κεντρικό ερώτημα της εργασίας αποτελεί αν το περιεχόμενο του λογισμικού «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων» είναι κατάλληλο για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη και στα τμήματα ένταξης.

2.5.1. Επιμέρους υποθέσεις

Το υπό διερεύνηση λογισμικό α) εξυπηρετεί επαρκώς τους επιμέρους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής του γλωσσικού μαθήματος; β) λειτουργεί υποστηρικτικά για τον μαθητή με νοητική καθυστέρηση; β) προσφέρεται για διαθεματικές δραστηριότητες; γ) Προσφέρει τη δυνατότητα χρήσης για την κάλυψη πολλών και διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών;

3. Μεθοδολογία

Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού λογισμικού που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας Νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού είναι να βοηθήσει τον μαθητή μέσα από τα πολυμέσα στην εξοικείωση με την αναπαράσταση, την προφορά και τον τρόπο γραφής των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας. Προσφέρει στον μαθητή καθοδηγητική διδασκαλία για την εξερεύνηση και αναζήτηση των γραμμάτων προς εκμάθηση και κατάκτηση του ελληνικού αλφαβήτου. Η έρευνα εστίασε στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, τη συλλαβική και φωνημική επίγνωση, την ορθογραφία, την αναγνώριση πρότυπου γράμματος και την ανάκλησή του. Η επίδραση του εκπαιδευτικού λογισμικού σε αυτό το στάδιο των εξαιρετικά σημαντικών γλωσσικών διεργασιών καθίσταται πολύ σημαντική για τους μικρούς μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία εξ ορισμού πραγματεύεται τη «μελέτη περίπτωσης» μαθητή με μέτρια νοητική καθυστέρηση ως προς την υποστήριξή του στο γλωσσικό αντικείμενο στη γενική τάξη ή στο τμήμα ένταξης. Η μελέτη περίπτωσης στη γενικότερη μορφή της αποτελεί μία μεθοδολογία έρευνας η οποία αναπτύσσεται σε βάθος και επεξηγεί ή περιγράφει ένα στιγμιότυπο ενός προβλήματος δηλαδή μία περίπτωση σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Μπορεί να εφαρμοστεί ως ένας συστηματικός τρόπος εξέτασης γεγονότος, συλλογής δεδομένων και ανάλυσης

τους καθώς και εξαγωγής αποτελέσματος πάνω σε ένα υποθετικό πρόβλημα. Εναλλακτικά, μπορεί να αποτελέσει μια στρατηγική αναζήτησης, η οποία εξετάζει την περίπτωση ως ένα φαινόμενο στις πραγματικές του διαστάσεις και με τεχνικές συλλογής δεδομένων και με μεθοδολογία παραδειγμάτων καταλήγει και αυτή στην εξαγωγή αποτελεσμάτων¹⁴.

Κατά τη διάρκεια της προγραμματισμένης παρέμβασης μέσα από ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα 3-4 διδακτικών ωρών τέθηκαν οι στόχοι της ενότητας, διερευνήθηκε η προηγούμενη γνώση, οι δεξιότητες του μαθητή και έγινε χρήση της διαθεματικής προσέγγισης για ενιαία πρόσληψη της γνώσης μέσω όλων των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.

4. Πραγματοποίηση της «Μελέτης Περίπτωσης»

Ο Κωνσταντίνος μαθητής της Α' τάξης Δημοτικού ηλικίας 8 ετών παρουσιάζει μέτρια νοητική καθυστέρηση.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει¹⁵: «Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν και να εφαρμόσουν αυθόρμητα ή και αυτόματα κάποιες γνωστικές συμπεριφορές ή, σε άλλες περιπτώσεις, οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν δεν επαρκούν για την αποτελεσματική επίλυση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Πολλές φορές αδυνατούν να δομήσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν αυτόνομα, ώστε να περάσουν στο επόμενο στάδιο μάθησης και μετασχηματισμού».

Συσχετίζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στις γνωστικές τους λειτουργίες με τις τρεις φάσεις της διανοητικής πράξης: α) τη φάση πρόσκτησης των πληροφοριών, β) τη φάση της επεξεργασίας και γ) τη φάση της αντίδρασης/ανταπόκρισης καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- α) στην πρώτη φάση οι δυσκολίες σχετίζονται με την ποσότητα και την ποιότητα των στοιχείων που συγκεντρώνει ο μαθητής για την κατανόηση της φύσης του ερεθίσματος. Οι δυσκολίες είναι: ανοργάνωτη παρορμητική συμπεριφορά, αδυναμία κατανόησης χρονικών εννοιών, αδυναμία συγκράτησης σταθερών (σχήμα, ποσότητα, μέγεθος, προσανατολισμός), αδυναμία ταυτόχρονης θεώρησης δυο ή περισσότερων πηγών πληροφοριών και δυσκολίες στη χωρική οργάνωση.
- β) στη δεύτερη φάση οι γνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με παράγοντες που εμποδίζουν το μαθητή να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τα προσκτηθέντα

14 «Μελέτης Περίπτωσης». Στο: <https://diaries.wikispaces.com/Μελέτη+Περίπτωσης>. (προσπελάστηκε στις 8-2-2016).

15 Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004), «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με Νοητική καθυστέρηση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Β' Πράξη (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

στοιχεία. Οι παράγοντες είναι: αδυναμία οριοθέτησης ενός πραγματικού ερεθίσματος, αδυναμία επιλογής σχετικών με το ερέθισμα στοιχείων, έλλειψη αυθόρμητης συγκριτικής συμπεριφοράς, αποσπασματικής σύλληψη της πραγματικότητας, έλλειψη ή αδυναμία ανάπτυξης υποθετικών στρατηγικών και έλλειψη οργανωτικής συμπεριφοράς-αδυναμία σχεδιασμού. Συνήθως οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν συνδυαστικά.

- γ) κατά την τρίτη φάση της αντίδρασης/ανταπόκρισης οι δυσκολίες σχετίζονται με παράγοντες που καταλήγουν σε λύσεις μη αποτελεσματικές. Οι δυσκολίες αυτές είναι: εγωκεντρική επικοινωνιακή συμπεριφορά, δυσκολίες στην προβολή σχέσεων, τυχαίες απαντήσεις, έλλειψη συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων για την έκφραση και ανάπτυξη επεξεργασμένων εννοιών και παρορμητική συμπεριφορά¹⁶.

Σε συσχετισμό των παραπάνω και των χαρακτηριστικών που στοιχειοθετούν την «ιδιαιτερότητα» του Κωνσταντίνου παρατηρούνται τα εξής: προσλαμβάνει περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, παρουσιάζει μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη (φάση πρόσκτησης πληροφοριών). Οι ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων είναι περιορισμένες και εντοπίζονται δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών (φάση επεξεργασίας των πληροφοριών). Επίσης παρουσιάζει ελαφρά προβλήματα λόγου και ομιλίας (φάση αντίδρασης/ανταπόκρισης). Ο Κωνσταντίνος παρουσιάζει προβλήματα κινητικού συντονισμού τα οποία εντοπίστηκαν πολύ νωρίς και από την ηλικία των τριών μηνών δέχτηκε φυσιοθεραπευτική παρέμβαση η οποία συμπληρώθηκε αργότερα και με εργοθεραπεία. Επίσης από την ηλικία των τεσσάρων ετών δέχτηκε και λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο μαθητής δεν παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους του και στις συνεργατικές δραστηριότητες έδειχνε ιδιαίτερη προθυμία. Είναι αναγκαίο δε να επισημανθεί ότι σε κάθε προσπάθειά του έβρισκε πάντα την αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειάς του. Η γνωριμία μας με τον Κωνσταντίνο έγινε κατά την διάρκεια της επανάληψης (δεύτερη χρονιά) της Πρώτης Τάξης. Είχε ήδη παρακολουθήσει την προηγούμενη χρονιά τα μαθήματα της γενικής Α΄ τάξης του σχολείου του και του τμήματος ένταξης. Δεν επιτεύχθηκε η εκμάθηση των γραμμάτων - φωνολογικά και γραπτά - τη χρονιά αυτή και αποφασίστηκε η επανάληψη της τάξης. Ωστόσο είχε ήδη μια πρώτη επαφή με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή (H/Y) και απέκτησε μια σχετικά ικανοποιητική ικανότητα χρήσης του ποντικιού. Αντίθετα η χρήση του κοινού πληκτρολογίου ήταν ιδιαίτερα δύσκολη.

16 Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004), «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με Νοητική καθυστέρηση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Β΄ Πράξη (β΄ έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4.1. Η εκπαιδευτική παρέμβαση

Το πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο προβήκαμε, διαμορφώθηκε σύμφωνα με το διαθεματικό μοντέλο προσέγγισης της γνώσης ως μοναδική μεθοδολογική και θεματική βάση του σχολικού προγράμματος. Θεωρούμε ότι αξιοποιώντας τις δυνατότητες εξατομίκευσης που μας παρέχει η ανάπτυξη και η προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας, μέσω του διαθεματικού μοντέλου διδασκαλίας, μπορούμε να έχουμε ουσιαστικότερη παρέμβαση στην διδασκαλία παιδιών με αναπηρία.

Η πρόσβαση των παιδιών αυτών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), το οποίο συνιστά διαθεματική προσέγγιση της γνώσης καθορίζεται ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας του ατόμου μέσα από διαγνωστική αξιολόγηση με την διερεύνηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής του¹⁷. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω εξατομικεύσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και το πλάνο εργασίας της διαθεματικής ενότητας, θέτοντας βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους διδακτικούς στόχους. Η όλη ενότητα είχε ως στόχο την πλήρη κατάκτηση των γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου που σημαίνει την αναγνώριση των γραμμάτων και την αναπαραγωγή τους φωνητική και γραπτή. Για να διδάξουμε τα γράμματα της αλφαβήτου επιλέξαμε ιστορίες- παραμύθια που βασίζονται στα χρώματα (κόκκινο, ροζ, μπλε, άσπρο, γκρι, βυσσινί, πράσινο κλπ) για να δημιουργήσουμε ευχάριστο και χαρούμενο περιβάλλον εργασίας¹⁸. Το αραχνόγραμμα της διαθεματικής οργάνωσης της διδασκαλίας ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. και έχει ως εξής:

Οργάνωση της ενότητας – Διδασκαλία του γράμματος Κ, κ

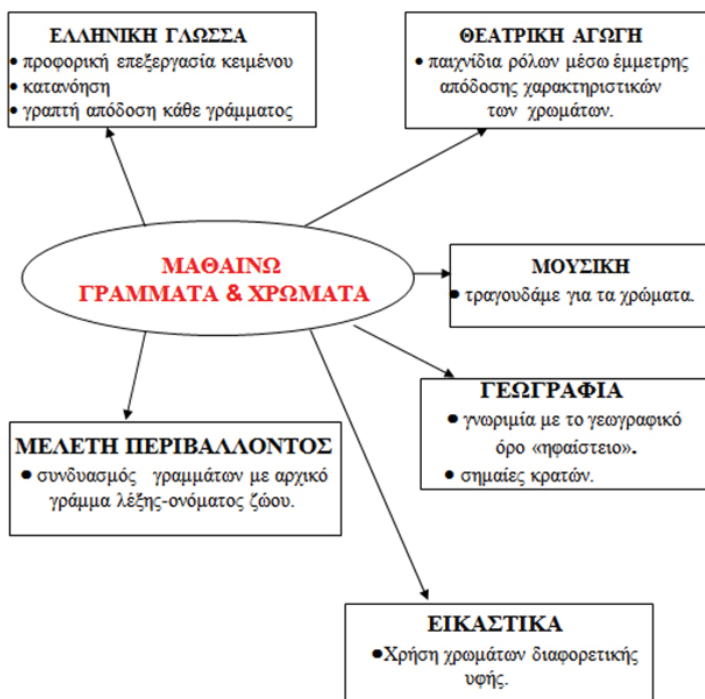
- **Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα:** για κάθε γράμμα υπολογίσαμε το χρονικό διάστημα των 3-4 διδακτικών ωρών ως ικανό χρόνο για την πρώτη διδασκαλία των γραμμάτων.
- **Στόχοι ενότητας:** Ο Κωνσταντίνος να αναγνωρίζει το γράμμα Κ (κάπα) μέσα στις λέξεις, να μπορεί να το διαβάζει μόλις το αναγνωρίσει και να το γράφει.
- **Γνώσεις:** Ο μαθητής αναγνωρίζει τα γράμματα Α, Ε, Ο, Ι, Τ, Λ. Έχει δουλέψει τα προηγούμενα γράμματα με τον ίδιο τρόπο με κάποιες μικροαλλαγές κάθε φορά ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του γράμματος.
- **Δεξιότητες:** Ο μαθητής έχει δουλέψει εταιρικά με την συμμαθήτριά του Ελένη. Αναγνωρίζει τι σημαίνει γράμμα και ότι κάθε γράμμα αντιστοιχεί ταυτόχρονα σε μια εικόνα (Κ) και σε ένα ήχο (κάπα).

17 Εφ. Κυβερνήσεως, Τεύχος δεύτερο, σ. 19670

18 Καρύδη Πυρουνάκη, Α (2001), Παίζω, ανακαλύπτω και μαθαίνω με τους Η/Υ στο Νηπιαγωγείο, *Δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών» Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου 2001*, σ.σ. 103 -115 . Στο: <http://www2.e-yliko.gr/epimorf/articles/Rhode.doc> (προσπελάστηκε στις 8-2-2007).

- **Διαθεματικότητα:** Αισθητική Αγωγή, Θεατρική Αγωγή, Γλώσσα, , Μουσική, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω όλων των γνωστικών αντικειμένων που αντιμετωπίζονται διαθεματικά.
- **Δεξιότητες που θα καλλιεργούνται:** Αναγνώριση, Διάκριση, Οπτική μνήμη, Λεπτή κινητικότητα, εκφορά του γράμματος.
- **Δεξιόλογο:** κάπα (κεφαλαίο), κάπα (πεζό), κόκκινο, Κώστας

Εικόνα 2. Διαθεματική οργάνωση διδασκαλίας (αραχνόγραμμα)



4.2. Διδακτική περιγραφή της ενότητας

Για να διδάξουμε το γράμμα κάπα (Κ) επιλέγουμε από το βιβλίο «Μιλάμε για τα χρώματα», «το κόκκινο», το οποίο συνοδεύεται και με CD ήχου¹⁹(Γιαννίκου,2001). Αφού τα παιδιά ακούσουν το τραγουδάκι που αναφέρεται στο κόκκινο χρώμα συζητούν για το χρώμα αυτό και τα λεγόμενα του τραγουδιού. Ζητάμε να ανοίξουν και το βιβλίο και να υποθέσουν ποια λέξη μπορεί να λείει «κόκκινο». Με κόκκινο μολύβι, μαρκαδόρο, δακτυλομπογιά, ξυλομπογιά, λαδοपाστέλ ζωγραφίζουν τη λέξη «κόκκινο» όπως θέλουν. Στη συνέχεια δείχνουμε σημαίες

19 Γιαννίκου, Κ (2001), Μιλάμε για τα χρώματα. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί.

κρατών οι οποίες έχουν κόκκινο χρώμα. Γράφουμε στον πίνακα τα ονόματα των κρατών και εστιάζουμε την προσοχή των παιδιών στο πρώτο γράμμα κάθε λέξης. Ζητάμε να βρουν αρχικό γράμμα μιας χώρας που να είναι το ίδιο με το γράμμα Κ. Έπειτα ο Κωνσταντίνος γράφει-ζωγραφίζει το όνομά του και βρίσκει και σ' αυτό το γράμμα Κάπα και η Ελένη το δικό της με κίτρινο χρώμα. Βρίσκουν ποιο όνομα και ποιο χρώμα έχει το γράμμα Κ (κάπα).

Στην δεύτερη ενότητα ξεκινάμε πάλι από

- την αναγνώριση του ονόματος «Κώστας και κόκκινο» από τα δυο παιδιά,
- την αναγνώριση του γράμματος Κ σε λέξεις που είχαμε γράψει την προηγούμενη μέρα και
- ζητάμε από τα παιδιά να βρουν το γράμμα σε μια σειρά λέξεων που έχουν μπροστά τους ή σε αντικείμενα που έχουν το Κάπα στη σύνθεσή τους.



Στην ίδια ενότητα χρησιμοποιούμε από το πρόγραμμα **ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ** τις θόνες που αναφέρονται στο γράμμα Κ. Για την είσοδο στο σπιτόγραμμα του Κ απαιτείται το πέρασμα από την Ηφαιστειούπολη. Εδώ γίνεται συσχετισμός του ονόματος της πόλης και του κυρίαρχου στοιχείου της θόνης της που είναι το ηφαίστειο. Γίνεται αναφορά στο γεωγραφικό όρο «ηφαίστειο» και συνδέεται το κόκκινο χρώμα της λάβας και τις λέξεις (προφορικά) «καυτός» και «καίει» με το γράμμα κ.



Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να παρατηρήσουν το εικονιζόμενο πλαίσιο και να προβούν στην αναγνώριση του πρότυπου προς διδασκαλία γράμματος Κ, κ στην φράση η «Κική η κότα» και κατόπιν να επαναλάβουν τον έμμετρο λόγο της κότας Κικής, υποδύομενα το ρόλο της. Δίνεται στους δυο μαθητές μικρή εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια ζώων και τους ζητάμε να εργαστούν συνεργατικά και να εντοπίσουν ζώα που το όνομά τους αρχίζει από κ.



Προσπαθούν εναλλάξ να ακολουθήσουν τη γραφή του γράμματος με το ποντίκι πριν το γράψουν με το μολύβι. Η κίνηση με το ποντίκι δίνει την γενική κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν με το μολύβι αργότερα. Η δεύτερη ενότητα εξολοκλήρου καλύπτεται από την χρήση του ΗΥ. Τα παιδιά συνεργάζονται για να βρουν τα αντικείμενα της οθόνης και αποφασίζουν αν θα μείνουν μόνο στο γράμμα Κ ή αν θα επαναλάβουν τα προηγούμενα γράμματα που είχαν διδαχτεί.

Τελειώνοντας από τη χρήση του προγράμματος «ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ» σε μια κενή οθόνη word στην οποία έχουμε επιλέξει μεγάλα γράμματα και χρώματος κόκκινου, επιλέγουμε τα κεφαλαία γράμματα και ζητάμε από τον Κωνσταντίνο να γράψει τις λέξεις που έμαθε και θυμάται οι οποίες έχουν στην αρχή το γράμμα Κ(κάπα) χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο. Είναι περισσότερο εύκολο γι' αυτόν να χρησιμοποιεί το πληκτρολόγιο από το μολύβι.

Στην τρίτη ενότητα ξεκινάμε πάλι από τον «Ξεφτέρη» για να θυμηθεί τις λέξεις αλλά κυρίως για να γράψει ξανά το γράμμα στον ΗΥ. Στη συνέχεια με τη βοήθειά μας τον οδηγούμε στη γραφή του γράμματος με μολύβι σε ειδικά διαμορφωμένο χαρτί με τετραγωνάκια ώστε να τον οδηγούν έμμεσα στο σχηματισμό του γράμματος. Ως επιβράβευση στο τέλος της ενότητας παίζει με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή (Η/Υ) στη ζωγραφική χρησιμοποιώντας χρώματα που να έχουν κάπα μέσα στη λέξη τους. Τέλος το λογισμικό προσφέρεται για την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή με νοητική καθυστέρηση στο συγκεκριμένο

γνωστικό αντικείμενο αλλά ταυτόχρονα και των συμμαθητών μετά από κοινού χρήση του γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στο πλαίσιο «ενός σχολείου για όλους».

Ο Κωνσταντίνος εκείνη τη χρονιά έμαθε όλα τα γράμματα ακολουθώντας ίδια διαδικασία και την επόμενη τάξη έκανε χρήση και άλλων δραστηριοτήτων του λογισμικού και εξοικειώθηκε με τη χρήση του Paint και λιγότερο με το Word. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανέπτυξε ιδιαίτερα ορθογραφική μνήμη τέτοια που αρκούσε μια φορά να δει γραμμένη τη λέξη και κατόπιν την έγραφε σωστά. Απέκτησε αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο. Σήμερα ο Κωνσταντίνος είναι 15 χρονών και παρακολουθεί την Α΄ Τάξη Ειδικού Γυμνασίου. Εξακολουθεί να έχει προβλήματα κινητικού συντονισμού - μειωμένα - η ομιλία του δεν είναι «καθαρή» και συνεχίζει εργοθεραπεία και λογοθεραπεία. Κάνει κολύμπι αρκετές ώρες την εβδομάδα και συμμετέχει στις απογευματινές δραστηριότητες συλλόγου όπου ασχολείται με την πηλοπλαστική και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (H/Y). Οι καθηγητές του εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τη μαθησιακή του πορεία.

5. Συμπεράσματα

Στη γενική θεώρησή του το λογισμικό «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων» εξυπηρετεί επαρκώς τους επιμέρους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής του γλωσσικού μαθήματος και προσφέρεται για διαθεματικές δραστηριότητες. Προσφέρει δε τη δυνατότητα χρήσης για την κάλυψη πολλών και διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η απλή και σαφής γλώσσα, η ποικιλία των χρωμάτων και των ήχων, η ποιότητα των εικόνων και η παρουσία διαφορετικών δραστηριοτήτων παρέχουν στους μαθητές κίνητρα για αναπαραστάσεις ενώ εξασφαλίζουν την προσέλκυση της προσοχής τους και της ενεργούς συμμετοχής τους. Κρίνονται ιδιαίτερα θετικά η πληροφοριακή εισαγωγή με τη μορφή παραμυθιού, η παρουσίαση του μενού βοήθειας σε κάθε δραστηριότητα, η κάθε είδους επεξηγηματική ενίσχυση και οι ανατροφοδοτήσεις που δίνονται από τον πρωταγωνιστή «Ξεφτέρη». Ειδικότερα οι μαθητές κινητοποιούνται μέσω της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης, ενεργοποιούν την αισθητηριακή τους καταγραφή και συνεπώς βελτιώνεται η απομνημόνευση της εισερχόμενης πληροφορίας. Επίσης χάρη στα ακουστικά ερεθίσματα που παρέχει το εκπαιδευτικό λογισμικό συμβάλλει στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών και της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας.

Ωστόσο το λογισμικό περιορίζει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και εξερεύνησης γιατί εμποδίζεται η ελεύθερη μετάβαση από μια δραστηριότητα σε άλλη λόγω της δένδροειδούς σχεδίασής του. Κάτι τέτοιο για ορισμένες περιπτώσεις ειδικών αναγκών χαρακτηρίζεται βέβαια θετικά γιατί αποτρέπει το μαθητή από την τυχαία και λάθος μετάβαση σε άλλη δραστηριότητα. Οι

δραστηριότητες της ιχνηλασίας, του παζλ και της σκοποβολής κρίνονται ιδιαίτερα δύσκολες για την εκτέλεσή τους από μαθητές με έντονα κινητικά προβλήματα. Παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων συμβόλων του λογισμικού, όπως το καράβι-έξοδος από την οθόνη, η πόρτα-έξοδος από το σπιτόγραμμα, η αναγνώριση του σχεδιασμένου γράμματος πάνω στο σπιτόγραμμα. Επίσης η παρουσίαση γράμματος μέσω των ανθρωπόμορφων ζώων - έχουν όνομα, μιλούν, κινούνται, παρουσιάζονται έμμετρα – πρέπει να τύχει προσεκτικής παρουσίασης από τον εκπαιδευτικό ώστε να αποφευχθούν τυχόν ρατσιστικές-διαχωριστικές διαθέσεις και είναι απαραίτητο να τονιστεί η τεχνική παράμετρος της διάκρισης αυτής. Η αδυναμία παρέμβασης και διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες του χρήστη καθιστά περιοριστική τη χρήση ορισμένων δραστηριοτήτων.

Αναμφίβολα το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ταξίδι στη Χώρα των Γραμμάτων», αν και δεν έχει σχεδιαστεί για να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά ταύτα αποτελεί σημαντικό βοήθημα στα χέρια του εκπαιδευτικού αρκεί να το συμπεριλάβει και να το εντάξει προγραμματισμένα στις φάσεις της διδασκαλίας του. Το λογισμικό είναι εναρμονισμένο με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, βοηθά στην αλληλεπίδραση, διευκολύνει την πλοήγηση καθώς η σχεδίαση είναι απλή χωρίς διασπαστικά εφέ και συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης. Προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν και να εργάζονται συνεργατικά κάτι που εκτιμάται από τους ίδιους.²⁰

Ως γενικό συμπέρασμα, μπορούμε να αναφέρουμε ότι με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών στη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές κινητοποιούνται, οδηγούνται από την παθητικότητα στη δραστηριοποίηση «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν»²¹. Ιδιαίτερα οφέλη έχει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης, ο οποίος πρώτα από όλα «για να μάθει πρέπει να υπάρχει μέσα στην τάξη και για αυτό θα πρέπει να αναγνωριστεί από τον εκπαιδευτικό ως άτομο και για να αναγνωριστεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τον ακούσει, να τον σέβεται²²». Μέσα από τη διαφοροποιημένη και την εξατομικευμένη διδασκαλία που καλείται ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να εφαρμόσει στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ο μαθητής μυείται στην αυτενέργεια και τη λήψη πρωτοβουλιών, εισπράττει αισθήματα ικανοποίησης και επιτυχίας καθώς χτίζει την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθηση του βελτιώνοντας τη γενικότερη μαθησιακή του πορεία.

20 Banerji & Dailey (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*.

21 Rogers, A. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα, Μεταίχμιο.

22 Unesco (2002). Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors. Αθήνα, Gutenberg.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Ι., Καραντζής, Ι. , Φραγκούλης, Ι. , Φωκάς, Ε. (2002), Η διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2004), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση (2004), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004). «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Β΄ Πράξη (β΄ έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γιαννίκου, Κ (2001), *Μιλάμε για τα χρώματα*. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί.
- Ντρενογιάννη, Ε., (2006-2007), Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στο σχολείο. Θεσσαλονίκη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001), «Κανονικό κάθε τι ανθρώπινο». «Ελευθεροτυπία», 14/7.
- Unesco (2002). Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors. Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Banerji & Dailey (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*.
- Newby, J.T., Stepich A. D., Lehman, D.J. & Russel, D.J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για τη Διδασκαλία και Μάθηση* (επιμ. Ντρενογιάννη, Ε.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Rogers, A.(1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ιστοσελίδες

- Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004). Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm. (προσπελάστηκε στις 8-2-2016).
- Αρχεία Εκπαιδευτικού Υλικού και Λογισμικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

- που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων ή άλλων δράσεων για μαθητές με αναπηρία. Στο: <http://www.prosvasimo.gr/wp-content/uploads/2013/07/material.pdf> (προσπελάστηκε στις: 1-7-2013).
- Βήμα της Κυριακής «Σέιμουρ Πέιπερτ : Ο γκουρού της Εκπαίδευσης». (Κυριακή 26 Ιουλίου 1998). Στο: http://www.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathcommon_100006_06/11/2007_1287051 (προσπελάστηκε στις 22-2-2010).
- Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσας Α΄ Δημοτικού «Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων-Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη». Στο: <http://www.dyskolies.gr/files/software/ypaithpa.pdf> (προσπελάστηκε στις 24-1-2017).
- Καρύδη-Πυρουνάκη, Α. (2001), Παίζω, ανακαλύπτω και μαθαίνω με τους Η/Υ στο Νηπιαγωγείο, Δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών» Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου 2001, σ.σ. 103-115. Στο: <http://www2.e-yliko.gr/epimorf/articles/Rhode.doc> (προσπελάστηκε στις 8-2-2007).
- Μελέτης Περίπτωσης. Στο: <https://ldiaries.wikispaces.com/Μελέτη+Περίπτωσης> (προσπελάστηκε στις 8-2-2016).
- Ξάνθη, Σ., (2005). Η χρησιμότητα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στα τμήματα ένταξης. Στο: <http://www.dys.gr/f/viewtopic.php?t=100> (προσπελάστηκε στις 8-2-2007).
- Σουτόπουλος, Ν., Κυριακίδης, Ι., (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού Λογισμικού: Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας (case study) στην Α΄ Τάξη Δημοτικού, από το site http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/04_.pdf (προσπελάστηκε στις 8-3-2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βουλγαρίδου Όλγα** είναι πτυχιούχος της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μετεκπαιδεύτηκε στην Ειδική Αγωγή στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Διγλωσσία και συνέχισε με Διαπολιτισμικές Σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Υπηρέτησε σε μειονοτικά και δημόσια σχολεία και είναι Σχολική Σύμβουλος της 2^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης. Στοιχεία Επικοινωνίας: E-mail: olgavoul@yahoo.gr.

Νοβάκος Ιωάννης Ν.

**Κριτική αποτίμηση των δρώντων
εμπλεκομένων στις ΕΔΕΑΥ
της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου
εν σχέσει με τη λειτουργία
και αποτελεσματικότητα του θεσμού**

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο πραγματευόμαστε και διερευνούμε το βαθμό εισδοχής, διάχυσης, εφαρμογής και αποτελεσματικότητας του θεσμού της ΕΔΕΑΥ (*Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης*) στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λασιθίου, η οποία (ΕΔΕΑΥ) στην ουσία, άρχισε να λειτουργεί σε ελάχιστες εκπαιδευτικές μονάδες (Π/θμιας και Δ/θμιας) τα τελευταία δύο (2) σχολικά έτη (2014-15, 2015-16). Η συγγραφή του άρθρου, ερείδεται στις προσωπικές εμπειρίες και στα βιώματα ατόμων (Δ/ντές/τριες), στα σχολεία των οποίων λειτούργησε ΕΔΕΑΥ, καθώς και των εργαζόμενων (ΕΕΠ: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό), που προσκλήθηκαν για πρώτη φορά να εφαρμόσουν τον εν λόγω θεσμό στην πράξη. Επιπροσθέτως, πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων των δρώντων εμπλεκομένων στο θεσμό της ΕΔΕΑΥ. Συνεπαγωγικά, αξίζει πολύ χαρακτηριστικά να υπογραμμισθεί και να τονισθεί η αμφισημία των απόψεων που συνάχθηκαν από τα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα μεταξύ των συνεντευξιζόμενων, που πολλές φορές ήταν αντιφατικά, αντικρουόμενα και συγκρουόμενα.

Critical valuation of the involved people in Diagnostical Educational Evaluation and Support Committee (DEESC) of the Lasithi Educational Periphery in relation to the function and effectiveness of this institution

Abstract

In this project/article, we deal and explore the extent of admission, application and effectiveness of the institution of the Diagnostical Educational Evaluation and Support Committee in the Lasithi Educational Department, which started working in very few educational units (Primary and Secondary) in the last two (2) school years (2014-15, 2015-16). The writing of this article is based on personal experiences of the headmaster/headmistresses of the schools that DEESC was on, as well as the experiences of the specialized personnel which was called to apply this form. Moreover, it needs to be referred that this research was through interviews of those involved in this institution. As a result, we need to point and stress the ambiguity of opinions from the results of the research among the people who were interviewed, which were many times contradictory and conflicting.

1. Εισαγωγή

Βάσει του νόμου¹, ιδρύεται και λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, ως Πρωτοβάθμιο Όργανο Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, σε κάθε σχολική μονάδα της Γενικής Εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). Κάθε ΣΔΕΥ έχει ως σκοπό και έργο: α) το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την προώθηση της συνεργασίας και ενδυνάμωσης των μονάδων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται δεόντως στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης, της παράλληλης στήριξης/συνεκπαίδευσης και, των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία, γ) την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό πλαίσιο². Τα ΣΔΕΥ, ωστόσο, συνιστώνται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Η ΕΔΕΑΥ, συγκροτείται με απόφαση του εκάστοτε οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης³ και, αποτελείται απ' τα κάτωθι εξής μέλη:

- α) το Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας ή, απ' το νόμιμο αντικαταστάτη του σε περίπτωση απουσίας του,
- β) από έναν (1) εκπαιδευτικό της Π/θμιας ή Δ/θμιας Εκπ/σης, που υπηρετεί σε

1 4115 ΦΕΚ Α' 24/30.01.2013 αρ.39, παρ.4{γ}.

2 Ν.4115/2013 αρ.39, παρ.4{β}.

3 Ν.4115/2013 αρ.39, παρ.4{γ}.

Τμήμα Ένταξης, σε παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση κ.λπ.,
γ) από έναν (1) ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23,
δ) από έναν (1) κοινωνικό λειτουργό ΠΕ30.

Τοιουτοτρόπως διαπιστώνουμε ότι, στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ συμμετέχουν όλα τα προαναφερόμενα μέλη, προκειμένου να αποφασισθεί ποια παιδιά έχουν ανάγκη παρακολούθησης, υποστήριξης ή/και παραπομπής για αξιολόγηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πέραν τούτων, ο νόμος επιτρέπει να παρίστανται στις συνεδριάσεις της επιτροπής, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της Γενικής Αγωγής, στο τμήμα του οποίου φοιτά/ούν ο/οι μαθητής/ες που χρήζουν ειδικής παρακολούθησης και υποστήριξης απ' την επιτροπή. Συν τοις άλλοις, η επιτροπή έχει το δικαίωμα –πριν από κάθε σοβαρή απόφαση εν σχέσει με την αξιολόγηση των μαθητών που φέρουν ενδείξεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών–, να ζητήσει την τεκμηριωμένη γραπτή εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων, για τις δυσκολίες και τα προβλήματα των προς αξιολόγηση μαθητών.

Όλες οι προρρηθείσες αναφορές, είναι μερικές μόνο απ' τις αρμοδιότητες και υποχρεώσεις με τις οποίες είναι εφομισμένα τα μέλη της επιτροπής και, που φυσικά, εδράζονται στο νόμο⁴ περί συστάσεως και λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ.

2. Θεωρία

Σύμφωνα με την επιστημονική παραδοχή και άποψη των Κυρίδη κ.ά.⁵, οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών είναι περιχαρακωτικοί, αμυντικοί, φοβικοί και συντηρητικοί, –σε κάθε νέα και σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αλλαγή–, η οποία δύναται να ενισχύσει, να βελτιώσει και να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμά της. Υπό το πρίσμα αυτό, η πλειοψηφία εξ αυτών, αρέσκειται στο να «απολαμβάνει τη σταθερότητα που διακρίνει το επάγγελμά τους και να αντιμετωπίζει τις αλλαγές στη σχολική πραγματικότητα ως απειλή»⁶. Τούτων λεχθέντων, ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ, εκλαμβάνεται απ' τους εκπαιδευτικούς ως μια έμμεση απειλή και πραγματικότητα, που «αποσταθεροποιεί» την καθησθηκία εκπαιδευτική τους θέση και, αμφισβητεί ευθέως, την πρωτοκαθεδρία, δεσποτεία και αυθεντία που έως τώρα είχαν και κατείχαν στη διδακτική πράξη καθαυτή. Βάσει των προρρηθέντων, υφίστανται εφεξής, ανακατατάξεις, αναδιαρθρώσεις και αναδιατάξεις των αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, –που εκπηγάζουν εκ του ρόλου τους–, στην εν γένει λειτουργία των σχολικών οργανισμών.

Η ΕΔΕΑΥ ως νεοπαγής/νεοσύστατος εκπαιδευτικός θεσμός, απαιτεί απ' τους περισσότερους παιδαγωγούς τη ριζική αλλαγή και το μετασχηματισμό των

4 Ν.4115/2013.

5 Κυρίδης, Α. κ.ά. (2003). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

6 Κυρίδης, Α. κ.ά. (2003). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ. 30.

αντιλήψεών τους εν σχέσει με το λόγο ύπαρξης και λειτουργίας ενός τέτοιου θεσμού, επίσης, την απόκτηση συγκαιρινών γνώσεων και δεξιοτήτων, –μέσω των οποίων θα τους παρέχεται η δυνατότητα να συνεργάζονται τελέσφορα και αγαστά με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της ΕΔΕΑΥ– στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια τέλεσης των διεργασιών της συγκεκριμένης επιτροπής και, το βασικότερο, την ουσιαστική μεταμόρφωση της νοοτροπίας τους, όσον αφορά τον καθημερινό τρόπο εργασίας τους. Όλες οι άνωθεν αναφορές, συνεπάγονται, τη –μετάβαση– από την ατομική μορφή σκέψης και λειτουργίας των δρώντων υποκειμένων διδασκόντων που εργάζονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς –όπου υφίσταται ΕΔΕΑΥ–, προς το συλλογικό, συνεργατικό και συμμετοχικό τρόπο και μέθοδο δράσης. Σημειωτέον ότι, οι γνώσεις που διαθέτουν τα άτομα/ εκπαιδευτικοί, επενεργούν εμπροσθοβαρώς και βαρυσήμαντα στις απόψεις και στη γνώμη που έχουν, για τη θετική αντιμετώπιση, ενίσχυση και υποστήριξη ενός τέτοιου μεταρρυθμιστικού θεσμού.

Βάσει των προρρηθέντων, διαπιστώνουμε ότι η άκρως ραγδαία μεταβολή και αλλαγή του συγκαιρινού εκπαιδευτικού τοπίου, –εν σχέσει με τις αδυναμίες και ανάγκες των μαθητών–, απαιτεί πολυσύνθετες και πολυδιάστατες δεξιότητες και ικανότητες απ’ τους διδάσκοντες και, επιπροσθέτως, στενή, αγαστή, ειλικρινή, επαγγελματική και τελέσφορη συνεργασία σ’ όλα τα επίπεδα μεταξύ του προσωπικού (γενικής και ειδικής αγωγής). Η ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών, δύναται να συντελεσθεί επιτυχώς, μόνο όταν διεξάγεται συνεκτικά, συντονισμένα και επί ίσους όρους. Το γεγονός αυτό, διασφαλίζεται μέσα από την ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς. Κοντολογίς, αναφαίνεται ότι η ανάπτυξη συλλογικής και συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των διδασκόντων, έχει άμεσα και ορατά αποτελέσματα στην επίλυση των καθημερινών μαθησιακών προβλημάτων, που ενσκήπτουν κατά τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων^{7,8}.

Τούτων λεχθέντων, παρατηρούμε και αντιλαμβανόμαστε ότι, απουσιάζει και εκλείπει –ελέω επιμόρφωσης και ιδίου χαρακτηριστικού γνωρίσματος του επαγγέλματος–, το κίνητρο, η ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον απ’ τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, για δημιουργική και τελέσφορη συνεργασία με τους φορείς δράσης, οι οποίοι εμπλέκονται με οιονδήποτε τρόπο και μορφή στη διαδικασία της μαθησιακής πρακτικής. Υπό το πνεύμα αυτό, διαφαίνεται και αποδεικνύεται ότι η αδυναμία και περιχαράκωση που αναπτύσσουν, εκφράζουν και εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής απέναντι στους συναδέλφους

7 Delors, J., et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco, p. 157.

8 Tiedao, Z. (2002). Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs. In C. Medel-Añonuevo (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg, Unesco. Institute for Education, pp. 302-306.

της ειδικής αγωγής, λειτουργεί και επενεργεί αρνητικά και ανασχετικά στις προσπάθειες που καταβάλλει το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ούτως ώστε να αντιμετωπίσει και να εξομαλύνει επιτυχώς τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προβλήματα^{9,10,11}.

Η αδυναμία ανεύρεσης, ως εκ τούτου, κοινού τόπου εν σχέσει με τους στόχους και τη μορφή συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνει υπέρμετρα, –αντί να διευκολύνει–, την ομαλή, αρμονική και συμπεριληπτική ένταξη και προσαρμογή αυτής της ιδιαίτερης ομάδων ατόμων/παιδιών, στο περιβάλλον και κλίμα των δομών των εκπαιδευτικών οργανισμών της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, οι διδάσκοντες συλλήβδην, οφείλουν να αυξήσουν το εύρος της διδακτικής και παιδαγωγικής τους εμβέλειας και αποτελεσματικότητας και, να διαφοροποιήσουν το ρόλο και τη θέση τους, όσον αφορά την άμβλυνση των μαθησιακών φραγμών, διαμέσου της επιμόρφωσής τους. Η επιμόρφωσή τους, ωστόσο, πρέπει να έχει επιστημονικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο, ώστε να καλύπτει τις σύγχρονες διδακτικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες και αδυναμίες, που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας^{12,13,14}.

Όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει, άλλωστε, ο Keller¹⁵, η έλλειψη αγωγής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, δημιουργεί ένα μαθησιακό κενό στην εκπαιδευτική πράξη. Η προρρηθείσα επιστημονική άποψη και παραδοχή, ουσιαστικά υποστηρίζει και αναδεικνύει την παιδαγωγική και κοινωνική θεώρηση ότι, ο αποκλεισμός, η ετικετοποίηση και ο απομονωτισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπαράγεται, συντηρείται και διαιώνίζεται μέσα στους σχολικούς οργανισμούς¹⁶. Εξ ου και η ριζική και εις βάθρων αλλαγή και αναδιαμόρφωση αυτής της παθογόνου κατάστασης, δύναται να ευοδωθεί και να πραγματοποιηθεί τελέσφορα, μόνο μέσα από συμπεφωνημένα

9 Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, σ.σ. 46-54.

10 Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

11 Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 5-19.

12 Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, σ.σ. 67-73.

13 Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στο Π.Ι. (Επιμ.), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα: Π.Ι.

14 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

15 Keller, J.M. (1987). Development and the use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), pp. 2-10.

16 Μυλωνάς, Θ. & Μάνεσης, Ν. (1997, 10-12 Νοεμβρίου). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο. Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου, *Κοινωνία των 2/3: διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ.σ. 563-76.

οργανωμένες και συστηματικές παρεμβάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών^{17,18}.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί και να υπογραμμισθεί ότι, ο τρόπος σκέψης, λειτουργίας και δράσης των εκπαιδευτικών, ήτοι, η άποψη που έχουν για την εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού μέσα στα σχολεία, όπως επίσης η στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, οροθετείται, ορίζεται και καθορίζεται από την κυρίαρχη παιδαγωγική κουλτούρα και ιδεολογία τους και, παράλληλα, συναρτάται απ' το βαθμό αυτοεκτίμησής τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, το επικοινωνιακό τους προφίλ, την αυτοεικόνα τους και τα διαφοροποιημένα κίνητρά τους, εν σχέσει με τον εν γένει ρόλο και θέση τους, μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς¹⁹.

Κατόπιν τούτων, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες, όταν εισέρχονται στον επαγγελματικό τους βίο, τουτέστιν, στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαθέτουν μόνο γνωστική ακαδημαϊκή εξειδίκευση και επάρκεια και, καθόλου βασικές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ελέω ελάχιστων/μηδαμινών εμπειριών, συγκεκριμένων προσδοκιών και στόχων και, ενίοτε, παγιωμένων συμπεριφορών, αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων²⁰. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, φρονούν ότι κατέχουν την παιδαγωγικο-εκπαιδευτική αυθεντία και μοναδικότητα, για όλα τα θέματα, ζητήματα, προβλήματα και καταστάσεις, που άπτονται της μαθησιακής διαδικασίας και πρακτικής και, ενσκήπτουν κατά τη διάρκεια αυτής. Όλες οι προρρηθείσες αναφορές, φυσικά, συνιστούν μόνο, μερικούς από τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν –πεισματικά, έντονα και ανατιολόγητα–, την επιστημονική και παιδαγωγική συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στο χώρο δραστηριοποίησής τους, ήτοι, στις σχολικές τάξεις^{21,22}.

Βάσει της άνωθεν συλλογιστικής, δεν έχουν τις αντίστοιχες επιστημονικές δυνατότητες και δεξιότητες, ούτε επίσης και την ανάλογη εξειδίκευση ή/και ακόμη μια –διαπιστωμένα– υποτυπώδης επιμόρφωση, για να αντιμετωπίζουν όσο το δυνατόν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά, τα αενάως αυξανόμενα ειδικά μαθησιακά προβλήματα, που εγείρονται καθημερινά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό έλλειμμα που παρουσιάζουν οι διδάσκοντες, –ειρήσθω εν παρόδω– άνευ δικής τους υπαιτιότητας, καλύπτει στην

17 Eraut, M. (1995). In Service Teacher Education. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

18 Duncombe, R. & Armour, K. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), pp. 141-66.

19 Brown, C. & Ainley, K. (2005). *Understanding international relations* (3rd ed.). New York: Palgrave Macmillan.

20 Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

21 Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in action: insights from practice. New Directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-12.

22 Hunt, G. (1986). Needs Assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, pp. 287-96.

ουσία, η εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού της ΕΔΕΑΥ με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο έχει εκπαιδευτεί προσηκόντως, ούτως ώστε να αμβλύνει και πολλές φορές να εξαλείφει τα ειδικά μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα και δυσκολίες, στο πεδίο δημιουργίας, αναπαραγωγής και συντήρησής τους.

Εν ολίγοις, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της ΕΔΕΑΥ, επεμβαίνει στον πυρήνα γέννησης των διάφορων μαθησιακών θεμάτων, επιχειρώντας υπό το πνεύμα ενός ολιστικά συνεργατικού και συμμετοχικού πλαισίου και λογικής, –όπου εμπλέκει άμεσα όλους τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους–, να αντιμετωπίσει και να διευθετήσει λυσιτελώς και επωφελώς τόσο για τους μαθητές όσο και για τη σχολική μονάδα, συλλήβδην, τις οιοσδήποτε δυσλειτουργίες και στρεβλώσεις παρατηρούνται εν σχέσει με τα προαναφερόμενα μαθησιακά θέματα και ζητήματα.

2.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

2.1.1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Κατόπιν σχοινοτενούς, ενδελεχούς και διεξοδικής έρευνας όσον αφορά το θεσμό της ΕΔΕΑΥ, διαπιστώνεται ότι απ' την ημερομηνία ιδρύσεώς της βάσει του νόμου²³, έως και σήμερα, δεν υφίσταται κάποια ανάλογη επιστημονική μελέτη και έρευνα, για το βαθμό εφαρμογής, αποδοχής, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της ΕΔΕΑΥ στην εκπαιδευτική κοινότητα συλλήβδην (Δ/ντές/τριες, εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς κ.λπ.). Το αίτημα και η ανάγκη²⁴ μιας εις βάθους επιστημονικής έρευνας, εν σχέσει με τις ΕΔΕΑΥ που έχουν συσταθεί σε ορισμένες σχολικές μονάδες της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου το διάστημα των δύο (2) τελευταίων χρόνων (2014-15, 2015-16), ως εκ τούτου, εκπηγάζει και ερείδεται στο γεγονός ότι, υφίσταται μια διχογνωμία, διάσταση, σύγκρουση και αντιφατικότητα στις απόψεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των δρώντων εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, για θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του θεσμού.

Συν τοις άλλοις, αξίζει να επισημανθεί ότι, η ιδέα της ερευνητικής διαδικασίας, εδράστηκε στη στρατηγική της ανεύρεσης και αντιμετώπισης των φραγμών που εγείρονται από ετερόκλητους παράγοντες, στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματική οργάνωση της ΕΔΕΑΥ. Εν προκειμένω, γνωρίζουμε ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών, ανέκαθεν ήγειρε αντιστάσεις –εν είδει αρνητισμού–, σε οιαδήποτε πιονερίστικη και ρηξικέλευθη αλλαγή και μεταρρύθμιση απαιτούσε ως κύρια και καταστατική συνθήκη, την πλήρη, ουσιαστική και ειλικρινή συνεργασία

23 Ν.4115 (2013). ΦΕΚ24/τ.Α' 30-Ι-2013.

24 Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 22-37.

με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Κατά συνέπεια, παρατηρούμε ότι δεν ευνοείται η οικοδόμηση και καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος και κλίματος, το οποίο προτάσσει και εδράζει την ισοτιμία και συμμετοχικότητα όλων των διδασκόντων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Στην ουσία, η έρευνα αυτή δεν έχει ως στόχο να στηλιτεύσει τα κακώς κείμενα, τις αστοχίες, τις δυσλειτουργίες και τα ελλείμματα του θεσμού, αλλά τουναντίον, να συντείνει ως συμπλήρωμα στην εκπλήρωση –όσο το δυνατόν περισσότερο– του σκοπού της σύστασης και λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς²⁵.

2.1.2. Ειδικός σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα έως τώρα δεδομένα, σχετικά με το θεσμό της ΕΔΕΑΥ, όπως επίσης και το αίτημα ορισμένων φορέων δράσης (Δ/ντές/τριες και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) που εμπλέκονται με οιονδήποτε τρόπο στην οργάνωση και λειτουργία της ΕΔΕΑΥ στις σχολικές μονάδες, η συγκεκριμένη έρευνα και μελέτη, διεξήχθη, προκειμένου να διερευνήσει και να πραγματευτεί, αφενός, το είδους και τη μορφή των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται κατά τη συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού της ΕΔΕΑΥ με το Δ/ντή/τρια και τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε σχολείου όπου υφίσταται η δομή, αφετέρου, να ανακαλύψει και να αναλύσει τους λόγους που δημιουργούν προβλήματα και δυσλειτουργίες στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία. Με άλλα λόγια, βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε ότι, ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο που είναι η ΕΔΕΑΥ, το οποίο υφίσταται, εφεξής, στη φαρέτρα των σχολικών οργανισμών, δύναται να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και συμπεριφορικών θεμάτων και ζητημάτων που ενσκήπτουν στη διδακτική πράξη, μέσα από την παροχή ποικιλότροπων και πολυμορφικών μεθόδων και τεχνικών²⁶.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο έρευνας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (*semi-structured interviews*). Η ημιδομημένη συνέντευξη, –ως μέθοδος έρευνας–, ξεχωρίζει/διακρίνεται για την ευελιξία που παρουσιάζει ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης θεμάτων και ερωτήσεων, ως προς τη σχοινοτενή συζήτηση και ανάλυσή τους και, ως προς την αλλαγή και τροποποίηση του περιεχομένου των

25 Clements, D. & Sarama, J. (2003). Young Children and Technology. What does the research say?. *Young Children*, 58(6), pp. 34-41.

26 Miltiadou, M. & Savenye, W.C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), pp. 78-95.

ερωτήσεων, ανάλογα με το γνωστικό και νοητικό υπόβαθρο/ποιόν (*background*) του συνεντευξιαζόμενου. Μολαταύτα, το κύριο σώμα της συνέντευξης, χαρακτηρίζεται από ένα σταθερά (*steady*) προσχεδιασμένο και προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων^{27,28,29,30,31}.

Στο πλαίσιο της προρρηθείσας λογικής, ετέθησαν σ' όλους τους συνεντευξιαζόμενους συγκεκριμένες ερωτήσεις, τις οποίες έπρεπε να απαντήσουν, ενώ είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σε ελεύθερη απόδοση, οιοδήποτε συμπληρωτικό δεδομένο και στοιχείο, που κατά την άποψη και γνώμη τους, μπορούσε να συμβάλει στη διευκόλυνση και τον εμπλουτισμό της έκβασης της έρευνας. Εντούτοις, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι, το πιο εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή έκβαση του ερευνητικού εγχειρήματος της συνέντευξης, είναι, ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιείται κυρίως στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, –είναι ανοικτού τύπου (*open questions*)–, καθόσον οι συνεντευξιαζόμενοι/ερωτώμενοι, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα το συλλογισμό των απαντήσεών τους, άνευ προαπαιτούμενων και προσκομιμάτων^{32,33}. Με την έννοια αυτή, οι συνεντεύξεις συνιστούν τη «φωνή» και τις εκφράσεις των συνεντευξιαζόμενων υποκειμένων^{34,35}.

Τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν και πραγματεύτηκαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, ήταν τα εξής: 1) εάν ήταν προς τη σωστή και ορθή κατεύθυνση, η πρωτοβουλία των επαϊόντων του Υπουργείου, να νομοθετήσουν την ίδρυση, σύσταση και λειτουργία της ΕΔΕΑΥ στις σχολικές μονάδες; 2) εάν υπήρχε επιστημονική προετοιμασία και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, για τη φιλοσοφία της προκείμενης μεταρρύθμισης και καινοτομίας; 3) εάν υπήρχαν απτά και ουσιαστικά αποτελέσματα από τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι; 4) εάν είναι πλήρεις και επαρκείς οι σπουδές του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να προσληφθούν και να εργαστούν σε μια τέτοια δομή; 5) εάν χρειάζεται αναθεώρηση του ρόλου του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, βάσει των ανακυπτόντων αναγκών κατά τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ; 6) εάν είναι επιτακτική και επιβεβλημένη η αέναη επιμόρφωσή τους, λόγω της ιδιαιτερότητας της προκείμενης δομής; 7) ποια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών

27 Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.

28 Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, p. 67.

29 Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ.σ. 9-10.

30 Dunn, K. (2000). Interviewing. In I. Hay (Ed.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.

31 Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

32 Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

33 Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

34 Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: MacMillan.

35 Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

και γονέων απέναντι στο θεσμό και, πώς υποδέχτηκαν και αντιμετώπισαν την ένταξη και λειτουργία του, μέσα στους σχολικούς οργανισμούς; 8) εάν πρέπει να καθιερωθεί η συγκεκριμένη δομή, σ' όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες των δύο βαθμίδων (Π/θμιας και Δ/θμιας); 9) εάν φρονούν οι δρώντες εμπλεκόμενοι στη δομή, ότι υφίστανται διάφοροι φραγμοί, που ανακόπτουν, παρεμποδίζουν και επιβραδύνουν την απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία της; 10) προτάσεις, σχόλια, ενστάσεις και προβληματισμοί των φορέων δράσης που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί (Δ/ντών/τριών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού) στις ΕΔΕΑΥ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου, εν σχέσει με την περαιτέρω ενίσχυση και βελτίωση του θεσμού.

3.2. Δείγμα έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, εδράστηκε σ' ένα δείγμα εννιά (9) εκπαιδευτικών (Δ/ντές/τριες και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), εκ των οποίων οι πέντε (5) ήταν γυναίκες και οι τέσσερις (4) άντρες. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας κατά το χρόνο της διεξαγωγής της (2014-15, 2015-16), ήταν, οι μοναδικοί εμπλεκόμενοι στην οργάνωση και λειτουργία της ΕΔΕΑΥ, στις σχολικές μονάδες της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου όπου συστάθηκε η προκείμενη δομή.

3.3 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Το υλικό της έρευνας όπως προαναφέρθηκε, λήφθηκε απ' τους εννιά (9) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάστηκαν στη δομή της ΕΔΕΑΥ και, διέθεταν εμπειρίες, βιώματα και τεχνογνωσία (*know how*), εν σχέσει με τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητά της. Οι διάλογοι των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων, καταγράφηκαν απ' το συνεντευκτή με συσκευή μαγνητοφώνησης (*voice recorder*). Εν συνεχεία, απομαγνητοφωνήθηκαν, εισήλθαν στη μέγγενη της αντιπαραβολής οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, επεξεργάστηκε και αναλύθηκε το περιεχόμενό τους (απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων απ' τους απομαγνητοφωνημένους διαλόγους), ερμηνεύτηκαν απ' το συνεντευκτή τα συλλεγόμενα ποιοτικά δεδομένα, χωρίστηκαν σε κατηγορίες, απομονώθηκαν συγκεκριμένες απαντήσεις, ώστε να εντοπιστούν και να συναχθούν τα πιο ουσιαστικά συμπεράσματα και, επιλέχθηκαν τα σημαντικότερα ερευνητικά ευρήματα και στοιχεία των δειγμάτων, –ορισμένα εκ των οποίων– παρατίθενται στις επόμενες αράδες, προκειμένου να εξεταστεί και ελεγχθεί κατά πόσο συμβαδίζουν ή διαφοροποιούνται τα αποτελέσματά τους, με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας^{36,37}.

36 Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observers, I's. In D. Berg & K.K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research*. SAGE: Beverly Hills, pp. 124-35.

37 Tesch, G. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: Falmer.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στις κάτωθι σειρές, παρουσιάζονται και αποτυπώνονται ορισμένα μόνο ερευνητικά ευρήματα και δεδομένα, που συνάχθηκαν μέσα από τη διεξοδική και σχολιοτενή ανάλυση και αντιδιαστολή του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτώμενων συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών (Δ/τών/τριών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού), που εργάζονται στις δομές των ΕΔΕΑΥ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου. Τα ερευνητικά ευρήματα, βέβαια, απηχούν έστω και ενδεικτικά, τις αρχές, απόψεις, αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που επικρατούν στις τάξεις τους. Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ ως ιδέα και σύλληψη, –είναι εξαιρετικός–, απλώς πάσχει στην υλοποίηση. Εξ ου και χρειάζεται βελτίωση στην οργάνωση και λειτουργία της δομής της ΕΔΕΑΥ, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην αποστολή της και να μπορεί να επιτελεί το έργο της. Μολαταύτα, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του/της Δ/ντή/τριας είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθότι συνιστά το συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να είναι αγωγική, ειλικρινής, τελέσφορη και επιτυχής, η συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των προρρηθέντων ατόμων. Τοιουτοτρόπως, συντελεί στην ομαλή διευκόλυνση επίλυσης των όποιων διαδικαστικών προβλημάτων, προσκομμάτων και απρόβλεπτων παραγόντων, εγείρονται και ενσκήπτουν κατά τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ.

Δεδομένων τούτων, αναφαίνεται και καταδεικνύεται ότι σημείο κλειδί για την ουσιαστική και τελέσφορη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ, συνιστά, η αενάως σταθερή και μόνιμη παρουσία και εργασία των ίδιων προσώπων/ατόμων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, γιατί τα αποτελέσματα της παρέμβασης της επιτροπής, καθίστανται συνήθως, ορατά και απτά εις βάθος χρόνου. Εν τοιαύτη περιπτώσει, αναδεικνύεται και διαπιστώνεται –λόγω του αυξανόμενου αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες–, η επιτακτική και επιβεβλημένη ανάγκη για διάχυση και εφαρμογή του θεσμού σ’ όλους τους σχολικούς οργανισμούς, εν αντιθέσει με τον πολύ μικρό βαθμό ένταξης και αξιοποίησης του θεσμού που ισχύει σήμερα. Η εξεύρεση, επίσης, μόνιμου χώρου για τη συνεδρίαση και εργασία της ΕΔΕΑΥ μέσα στα σχολεία, θα συμβάλει στην επίλυση πάρα πολλών θεμάτων και ζητημάτων και, θα αναπτύξει, θα ενισχύσει, θα αναβαθμίσει και θα προάγει το θεσμό καθαυτό.

Πέραν τούτων, αναδεικνύεται με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο, το αίτημα για ισότιμη αναγνώριση και αντιμετώπιση του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού απ’ τη μεριά της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθότι με τη –μορφή που λειτουργεί ο θεσμός σήμερα–, τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού εκλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται ως επισκέπτες και, όχι ως ισάξια μέλη των σχολικών μονάδων. Βασική και εμπροσθοβαρή παράμετρος για την καλύτερη οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία του θεσμού, ωστόσο, συνιστά η αενάως

και διαρκώς εξειδικευμένη και πλήρης επιστημονική επιμόρφωση του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω της οποίας, θα αμβλυθθεί η οιαδήποτε δυσπιστία και επιφυλακτικότητα υφίσταται στους εκπαιδευτικούς, για το έργο που επιτελούν στις σχολικές μονάδες.

Αξιοσημείωτη, επίσης, διαφαίνεται να είναι η υπέρμετρα διευρυμένη διάσταση των απόψεων και αντιλήψεων που υφίσταται μεταξύ των διδασκόντων και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Κατόπιν τούτων, διαπιστώνουμε ότι οι μεν πρώτοι επικαλούνται την έλλειψη και απουσία ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των δευτέρων, με έκβαση την αδυναμία αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσχερειών και ανεπαρκειών των παιδιών/μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πεδίο δράσης, που είναι, βέβαια, οι σχολικές τάξεις. Συνακόλουθα οι δεύτεροι, επικαλούνται το κενό/έλλειμμα που υφίσταται στην επιστημονική επάρκεια των πρώτων, καθώς δεν διαθέτουν τις ανάλογες ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να εφαρμόζουν τις μεθοδολογικές πρακτικές και αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή πράξη, –στο βαθμό και στο μέτρο φυσικά–, που δεν αναιρείται το διδακτικό τους έργο, λόγω των πάγιων παθογενειών και στρεβλώσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και γίνεσθαι.

Το σημείο, ωστόσο, στο οποίο κατατείνει και εστιάζει –ιδιαιτέρως– το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό είναι, η σταθερή και μόνιμη διασύνδεση των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, με το αντίστοιχο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), που υφίσταται στην έδρα κάθε νομού, προκειμένου να αξιολογεί και να γνωματεύει για τις μαθησιακές δυσκολίες ή, όχι, των εκπαιδευόμενων. Η άνωθεν παραδοχή του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ερείδεται στο ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνιστά τον επίσημο επιστημονικό φορέα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., που εν προκειμένω, δύναται να συνεισφέρει με την εμπειρία και την τεχνογνωσία του (*now how*) στον τομέα των συμβουλευτικών υπηρεσιών.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ως απαύγασμα συμπερασμάτων των προρηθέντων ερευνητικών δεδομένων και αναφορών, δυνάμεθα να υποστηρίξουμε συνεπαγωγικά ότι, οι σχολικές μονάδες, –δεν ήταν και δεν είναι προετοιμασμένες–, ούτως ώστε να υποδεχθούν στις δομές τους, την προκείμενη εκπαιδευτική καινοτομία και μεταρρύθμιση. Εν ολίγοις, ο θεσμός της εισαγωγής και λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, αφενός, δεν συνιστά πανάκεια αντιμετώπισης και επίλυσης των ειδικών μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών/διδασκόμενων, αφετέρου, συνιστά ένα θετικό και σημαντικό βήμα των παιδιών που χαράσσουν και εκπονούν ρηξικέλευθες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το οποίο κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, όσον αφορά την επιστημονική, στοχευμένη, καίρια, έγκαιρη,

τελέσφορη και άμεση παρέμβαση του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει τη δομή της ΕΔΕΑΥ, εντός των σχολικών οργανισμών.

Υπό τη σκοπιά αυτή, διαπιστώνουμε να υφίσταται μετ' επιτάσεως το αίτημα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, για εν μέρει αλλά ενεργητική διαμεσολαβητική εμπλοκή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο σχολικό τους έργο, ούτως ώστε να διευκολύνεται τελέσφορα και ουσιαστικά η έκβαση του αντικειμένου της εκπαιδευτικής τους λειτουργίας και, να ενισχύονται και να βελτιώνονται επιστημονικά και επικοινωνιακά οι συνεργατικές τους σχέσεις με τους διδάσκοντες. Εν κατακλείδι, οφείλουμε να επιστημόνουμε και να υπογραμμίσουμε ιδιαίτερος ότι, η έγκυρη και αξιόπιστη επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών των σχολικών οργανισμών, αναφορικά με τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και το αντικείμενο εργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού της ΕΔΕΑΥ, συνιστά ένα καθοριστικό γεγονός, που είναι προεξάρχουσας σημασίας και βαρύτητας, το οποίο με τη σειρά του, σηματοδοτεί την αρχή εξομάλυνσης και διευθέτησης των περισσότερων θεμάτων και παρερμηνειών, που δημιουργούνται σε επίπεδο επαγγελματικής συνεργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, σ.σ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στο Π.Ι. (Επιμ.), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα: Π.Ι.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 22-37.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρίδης, Α., κ.ά. (2003). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ. 30.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, σ.σ. 46-54.

- Μυλωνάς, Θ. & Μάνεσης, Ν. (1997, 10-12 Νοεμβρίου). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο. Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου, *Κοινωνία των 2/3: διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ.σ. 563-76.
- N.4115 (2013). *ΦΕΚ24/τ.Α' 30-1-2013*, αρ.39, παρ.4, {β,γ}.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 5-19.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ.σ. 9-10.

Ξενογλώσση

- Brown, C. & Ainley, K. (2005). *Understanding international relations* (3rd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Clements, D. & Sarama, J. (2003). Young Children and Technology. What does the research say?. *Young Children*, 58(6), pp. 34-41.
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco, p. 157.
- Duncombe, R. & Armour, K. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), pp. 141-66.
- Dunn, K. (2000). Interviewing. In I. Hay (Ed.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: MacMillan.
- Eraut, M. (1995). In Service Teacher Education. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hunt, G. (1986). Needs Assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, pp. 287-96.
- Keller, J.M. (1987). Development and the use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), pp. 2-10.

- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, p. 67.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in action: insights from practice. New Directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-12.
- Miltiadou, M. & Savenye, W.C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), pp. 78-95.
- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observers, I's. In D. Berg & K.K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research*. SAGE: Beverly Hills, pp. 124-35.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Tesch, G. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: Falmer.
- Tiedao, Z. (2002). Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs. In C. Medel-Añonuevo (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg, Unesco. Institute for Education, pp. 302-306.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νοβάκος Ιωάννης Ν.** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας δύο επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός» και, «Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: novakos@sch.gr.

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Γερογιώργη Ι. Στυλιανή

Διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο

Περίληψη

Οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η βλεμματική επαφή, η κοινή εστίαση προσοχής, η αλληλεπίδραση, η εναλλαγή σειράς και οι κοινωνικοί κανόνες, η μίμηση και η συνεργασία με τους άλλους. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ειδική διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις για την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή με αυτισμό, σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Η βασική ερευνητική υπόθεση εξετάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μουσικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας. Η μεθοδολογία βασίστηκε στην εφαρμογή ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού διδακτικού προγράμματος παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιήθηκαν σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές και μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Εφαρμόστηκαν 24 διδακτικές παρεμβάσεις και καταγράφηκαν σε ημερήσια πρωτόκολλα. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ειδική διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, μουσικές παρεμβάσεις, ειδικό δημοτικό σχολείο

Teaching work with musical interventions for autistic student in a special primary school

Abstract

Students with autism have difficulties in social skills such as eye contact, joint attention focus, interaction, serial switching and social rules, imitation and cooperation with others. This study focuses on special teaching work with musical interventions to support student social skills with autism, a special primary school. The main research hypothesis is considering the development of social skills through musical learning readiness activities. The methodology was based on the application of a targeted, individual, structured, inclusion program for students with special education needs (TISIPfSEnS) under which utilized contemporary music education and musical therapeutic approaches. Implemented 24 teaching interventions and recorded daily protocols. The results showed that the special teaching work can support the development of social skills through music.

Key words: autism, music interventions, special primary school

1. Εισαγωγή

Το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM V, κατατάσσει τον αυτισμό στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές (299.00, F84.0). Τα διαγνωστικά κριτήρια αναφέρονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτές των ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και αυτών των περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων¹.

Σύμφωνα με την καθηγήτρια ψυχοπαθολογίας Κλαίρη Συνοδινού, ο αυτισμός είναι μία νευροψυχιατρική διαταραχή και συνοδεύει το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή του². Ο όρος "αυτισμός", δόθηκε από τον Bleuler, προέρχεται από την ελληνική λέξη "αυτός", που σημαίνει "εαυτός", και περιγράφει τις κοινωνικές διαταραχές των ατόμων με αυτισμό. Η έννοια του φάσματος των διαταραχών στον αυτισμό εισήχθη από την παιδοψυχίατρο Wing. Οι ερμηνείες που έχουν προταθεί για την εξήγηση του προβλήματος ποικίλουν και διακρίνονται σε γενετικές, σε ψυχογενείς³, σε ψυχαναλυτικές⁴ και σε γνωστικές θεωρίες αναφορικά με την θεωρία του νου, την θεωρία της κεντρικής εκτελεστικής λειτουργίας και την θεωρία της κεντρικής συνοχής. Πρόσφατες νευροαναπτυξιακές και

1 American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

2 Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 193-203

3 Happe, F. (1998), *Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση*, (Δ. Στασινός, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

4 Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 9-32

νευρογνωστικές έρευνες⁵ στην συμπεριφορά αναφέρονται στη δυσλειτουργία των καθρεπτικών νευρώνων⁶ που ευθύνονται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την κοινωνική μάθηση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με σκοπό να διαπιστωθεί αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να υποστηρίξουν ένα μαθητή με αυτισμό στο ειδικό δημοτικό σχολείο στην περιφέρεια. Η διδακτική μεθοδολογία βασίστηκε στις αρχές και την φιλοσοφία του πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) με βάση το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό, διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ⁷. και με έμφαση στις κοινωνικές του δεξιότητες. Το πρόγραμμα έχει συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος δομείται και αναλύεται κατάλληλα σε υπο-στόχους, είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες, στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ακόμη, σκοπεύει να τον βοηθήσει στην ένταξή του στην κοινωνία, εξατομικεύοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, τα παιδαγωγικά υλικά και τα μέσα, τη διαδικασία και την αξιολόγησή της. Τέλος, η εφαρμογή του περιλαμβάνει ορισμένα βήματα ειδικής διδακτικής, μεθοδολογίας παρατήρησης και μεθοδολογίας παρέμβασης⁸ στον αυτισμό.

2. Θεωρητική θεμελίωση – Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής⁹. Οι κοινωνικές δεξιότητες ως έκφραση της κοινωνικής προσαρμογής (ΠΑΠΕΑ) αποτελούν πρωταρχικούς στόχους ανάπτυξης στις διδακτικές παρεμβάσεις των παιδιών με αυτισμό. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάζουμε θέματα αναφορικά με τους μαθητές με αυτισμό, την διαφοροποιημένη διδακτική εργασία στο ειδικό σχολείο, τις μουσικές παρεμβάσεις στον αυτισμό και την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό.

5 Gallese, V. (2005), Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the cognitive sciences.*, 4(1), p.p. 23-48.

6 Hickok, G. (2008). Eight Problems for the Mirror Neuron Theory of Action Understanding in Monkeys and Humans. *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 21(7), p.p.1229-1243.

7 Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό.. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σφ. 83-105

Δροσινού, Μ. (2015). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Στο: <http://eclass.uop.gr/courses/LITD170/> (Προσπελάστηκε στις 4/2/2015).

8 ΥΠΕΠΘ-ΙΙΙ. (2009), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΟΕΔΒ..

9 Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο: Κ. Χρηστάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 190-232.

2.1. Μαθητές με αυτισμό

Οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα στη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία ορίζεται με την κοινή εστίαση προσοχής, τη μίμηση, τη συναισθηματική έκφραση, την ενσυναίσθηση τη δημιουργία σχέσεων αλλά και την επικοινωνιακή ομιλία¹⁰ με τους συμμαθητές. Τα κοινωνικά τους ελλείμματα εντοπίζονται στη μη λεκτική επικοινωνία αναφορικά με την βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, την σωματική επαφή και εγγύτητα, τον συγχρονισμό με τους άλλους¹¹ με αυθόρμητες συναλλαγές μέσα στην τάξη και στην αυλή.

2.2. Διαφοροποιημένη διδακτική εργασία στο ειδικό σχολείο

Το ειδικό δημοτικό σχολείο σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία (2817/2000 και 3699/2008) αποτελεί οργανικό μέρος της ενιαίας ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διδακτική φοίτηση στο ειδικό σχολείο είναι τυπική, υποχρεωτική και επιφορτισμένη με την ευθύνη διαχείρισης διδακτικών εμποδίων αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Επίσης, η διδακτική εργασία προσδιορίζεται ως διαφοροποιημένη επειδή προσεγγίζει τις ΕΕΑ των μαθητών προσαρμόζοντας κατάλληλα τα διδακτικά αγαθά. Οι ΕΕΑ στον αυτισμό καταγράφονται σε σοβαρές δυσκολίες στην βλεμματική επαφή, στην μίμηση, στην εναλλαγή σειράς, στην εγγύτητα, στις αλληλεπιδράσεις με τα πρόσωπα του σχολείου, στη συμμετοχή στο συνεργατικό παιχνίδι, και στην συνεργασία με άλλους με εμπρόθετη επικοινωνία. Έτσι όταν αναφερόμαστε στην διαφοροποιημένη εργασία εξετάζουμε την δομική τροποποίηση της διδασκαλίας¹² με έμφαση τον διδακτικό στόχο, το χρονοδιάγραμμα, τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, τα κριτήρια επιτυχίας αυτού που διδάσκεται, την αμοιβή και την αναμενόμενη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό. Οι μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό αποτελούν εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδακτικής εργασίας στο ειδικό σχολείο, η οποία διατυπώνεται με παιδαγωγικό ρεαλισμό ως προς τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

2.3. Μουσικές παρεμβάσεις στον αυτισμό

Πολλές έρευνες¹³ που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια τονίζουν τη σημασία

10 Vaiouli, P., Grimmer, K., & Ruich, L. J. (2013). Bill is now singing?: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 19(1), 73-83

11 Ουέινραϊτ, Γκ. (1999). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημόλιτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.

12 Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση

13 Schumacher, K. (2013). Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και

των μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Η μουσική έχει κερδίσει έδαφος ως μέσο παρέμβασης στις περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό. Οι πιο γνωστές παρεμβάσεις είναι οι μουσικοθεραπευτικές, οι μουσικοπαιδαγωγικές και οι μουσικοκινητικές. Οι προσεγγίσεις αυτές προωθούν την πολυαισθητηριακή μουσική παρέμβαση, ώστε το άτομο να υποστηριχτεί τόσο στην ψυχοσωματική του ανάπτυξη¹⁴ όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Οι μουσικές παρεμβάσεις στον αυτισμό υλοποιούνται σε ειδικά σχολεία αλλά και σε εξωσχολικά πλαίσια ειδικής αγωγής όπως είναι τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης.

2.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό

Οι μαθητές με αυτισμό βελτιώνουν την βλεμματική επαφή και την κοινή εστίαση προσοχής όταν διδάσκονται τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω των μουσικών παρεμβάσεων και των μουσικοθεραπευτικών αυτοσχεδιασμών. Επίσης, έρευνες¹⁵ και μετα – αναλύσεις ερευνών¹⁶ αναφορικά με τις μουσικοθεραπευτικές, μουσικοπαιδαγωγικές και μουσικοκινητικές παρεμβάσεις ορίζουν τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας με την μείωση ηχολαλίας, την εμπρόθετη επικοινωνία, την βελτίωση της ομιλίας - των γλωσσικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ακόμη, η διδασκαλία της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και η μείωση των επιθετικών συμπεριφορών επιτυγχάνεται καλύτερα με μουσικές κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές με αυτισμό από ότι με την διδασκαλία με τις κλασικές κοινωνικές ιστορίες¹⁷. Επιπλέον, το προβάδισμα της μουσικής¹⁸ σε σχέση με τις

στη μουσικοθεραπεία, (μτφρ.) Α. Φραγκούλη. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική Ειδικό Τεύχος 5* (2), σ.σ. 106-112.

14 Φραγκούλη, Α. (2015). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας.*

Στο: <https://class.uop.gr/courses/LITD187/> (Προσπελάστηκε στις 3/6/2015).

15 Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Music Therapy & Special Music Education Special Issue*, 5(2), p.p. 125-131.

Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό: Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό Βήμα* (3), σσ. 95-103

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2000, 2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευόμενα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (11, 12), σσ. 49-57, 43-52.

16 Kaplan, R. S., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of music therapy*, 42(1), p.p. 2-19.

Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: narrative review of the literature. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), p.p. 1507-1514.

17 Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of music therapy*, 39(2), p.p. 117-144.

18 Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: A comparison of music and non-music interventions. *Autism*, vol.14(4), p.p. 321-348.

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,

παραδοσιακές ειδικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις υπογραμμίζεται με την πρόοδο στις δεξιότητες της βλεμματικής επαφής, της μίμησης, της εναλλαγής σειράς, της εγγύτητας, της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής στο συνεργατικό παιχνίδι, της συνεργασίας με άλλους και της εμπρόθετης επικοινωνίας¹⁹.

2.3. Κριτική ερευνών

Η κριτική για την μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό δημοτικό σχολείο διατυπώνεται μέσω του θεωρητικού προβληματισμού αναφορικά με την νοηματοδότηση της θεραπείας και την διάκριση της από την εκπαίδευση. Η μουσική διδασκαλία στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κρίνεται από το αποτέλεσμα των θεωρητικών αρχών που εφαρμόζονται σύμφωνα με το ιατρικό και το εκπαιδευτικό μοντέλο.

Έτσι το εκπαιδευτικό μοντέλο υπογραμμίζει ότι δεν απαιτούνται πολυετείς και εξειδικευμένες ακαδημαϊκές θεωρητικές γνώσεις σε κάποιο μουσικό όργανο για την ανάπτυξη της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας που υλοποιείται στο ειδικό σχολείο αλλά η κατάλληλη μουσικό παιδαγωγική διδασκαλία που προσαρμόζεται στις ΕΕΑ των μαθητών με αυτισμό. Οι ειδικοί παιδαγωγοί και θεωρητικοί μουσικοπαιδαγωγοί υπογραμμίζουν εμφαστικά ότι πρόκειται για ένα ακόμη παιδαγωγικό²⁰ εργαλείο που συμπράττει στην διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής προσαρμογής. Στον αντίποδα η κριτική ερευνών αναφέρεται στις αμιγώς μουσικοθεραπευτικές μεθόδους, οι οποίες επικαλούνται την εξειδικευμένη γνώση σύμφωνα με τις αρχές και την φιλοσοφία των θεραπευτικών συνεδριών που υλοποιούνται σε ελεγχόμενα εργαστηριακά και θεραπευτικά πλαίσια για τον αυτισμό. Οι μουσικοθεραπευτές²¹ ισχυρίζονται ότι πρόκειται για θεραπευτική μέθοδο η οποία κωδικοποιείται σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο της ειδικής αγωγής.

2.4. Αναγκαιότητα της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις

Το θέμα της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε σημαντικό και οι αφορμίσεις για τη διενέργειά της αποτέλεσαν το ίδιο το παιδί και οι κοινωνικές ελλείψεις του. Αλλά και το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία ελάχιστες έρευνες ασχολούνται με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό μέσω μουσικών

25(5), p.p. 541-552.

19 Wetherick, D. (2014), Music therapy and children with a language impairment: Some examples of musical communication in action. *Psychology of Music*, 42(6), p.p. 864-868.

20 Drossinou-Korea, M., and Fragkouli, Asp. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015.), pp. 440-444

21 Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(9), p.p. 1758-1766.

διδασκτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο εφαρμογής της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας.

Η βασική ερευνητική υπόθεση διερευνά βήμα - βήμα αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητή με αυτισμό. Ακόμη, η δεύτερη υπόθεση διερευνά αν η διδακτική εργασία ΣΑΔΕΠΕΑΕ με μουσικές παρεμβάσεις μπορεί να υποστηρίξει μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο συμβάλλοντας στη γενικότερη βελτίωση και κάλυψη των ειδικών αναγκών του.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η ερευνητική διδακτική στρατηγική που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης²² αφορούσε ένα αγόρι δώδεκα ετών που γεννήθηκε στην Ελλάδα από γονείς αλβανικής καταγωγής με διάγνωση διαταραχών αυτιστικού φάσματος που παρακολουθούσε το ειδικό δημοτικό σχολείο στην κατώτερη βαθμίδα 2. Στο δείγμα συμμετείχαν το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και τα πρόσωπα της οικογένειας. Σύμφωνα με την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ καταγράφηκαν πληροφορίες από το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του παιδιού. Στις νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας σημειώνεται ότι ο προφορικός του λόγος χρησιμοποιείται σπάνια για επικοινωνιακούς λόγους, η ψυχοκινητικότητα είναι περισσότερο αναπτυγμένη, οι νοητικές ικανότητες εντοπίζονται σε ένα ευρύ φάσμα, έχει μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης μόνος του. Η συναισθηματική του οργάνωση και οι κοινωνικές του δεξιότητες βρίσκονται αρκετά χαμηλά.

3.1. Εργαλεία έρευνας – Μέθοδος συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ποιοτικά μέσω της μεθοδολογίας παρατήρησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στον αυτισμό, την ειδική διδακτική, μεθοδολογία παρέμβασης, και τις συζητήσεις – συνεντεύξεις με τους ενήλικες. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και με πειραματικές μουσικές κοινωνικές ιστορίες.

Η μέθοδος συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων αξιοποίησε την συμμετοχική συστηματική εμπειρική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) με ορισμένες λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με την πρώτη και δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Οι λίστες αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες αναφορικά με την γραμμή βάσης και ορίζεται από το επίπεδο τυπικής και υποχρεωτικής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που βρίσκεται το παιδί (τάξη και εξάμηνο). Στον πίνακα σημειώνονται οι αποκλίσεις

22 Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.

ως προς τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας (1), τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (2), τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (ΓΜΔ) σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) (3), τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο φάσμα του αυτισμού. Οι ΑΠΑ κατέγραψαν τις μεταβολές στις επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες μέσω της μουσικής και ορίστηκαν σε αρχική, ενδιάμεση και τελική. Για την αποτύπωση των μεταβολών αυτών αξιοποιήθηκε και ο σχεδιασμός χωροταξικών σκαριφημάτων που περιέγραφαν τις αλληλεπιδραστικές μικροομαδικές σχέσεις του παιδιού στους χώρους του σχολείου.

Η ειδική διδακτική σχεδιάστηκε σύμφωνα με την τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες. Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος ορίστηκαν ως ετήσιοι, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι, με τεμαχιοποίηση του βασικού διδακτικού στόχου σε επιμέρους στοχευμένα βήματα. Στο σχεδιασμό συμπεριελήφθησαν και τα διάφορα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιούνταν στις ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις. Η μεθοδολογία παρέμβασης αναπτύχθηκε σύμφωνα με την τέταρτη και πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αξιοποίησε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), στο οποίο καταγράφονται λεπτομερώς οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της ειδικής διδακτικής εργασίας. Το ΕΔΑ εστιάζει στην αυτοπαρατήρηση με τον αναστοχασμό του ειδικού παιδαγωγού επί των μουσικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων και την ετεροπαρατήρηση επί της αποτελεσματικότητας των στοχευμένων παρεμβάσεων.

Ακόμη για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η πειραματική διδακτική παρέμβαση μέσω της χορήγησης πέντε μουσικών κοινωνικών ιστοριών σε συνέχεια των μουσικών παρεμβάσεων. Τέλος, στα δεδομένα συμπεριελήφθησαν δέκα δεκάλεπτες δομημένες συνεντεύξεις με ερωτηματολόγια με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και στα μέλη της οικογένειας.

3.3. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Η πορεία της παρούσας έρευνας με τις μουσικές διδακτικές παρεμβάσεις διήρκεσαν από τις 19/11/2014 έως τις 14/05/2015. Οι αρχικές ΑΠΑ πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από 19/11/2014 έως 22/12/2014. Οι ενδιάμεσες ΑΠΑ από 08/01/2015 έως 18/02/2015 και οι τελικές ΑΠΑ από 01/03/2015 έως 01/05/2015. Μέσα σε αυτό το διάστημα πραγματοποιήθηκαν είκοσι τέσσερις ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις στη μουσική και πέντε πειράματα που κατεγράφησαν σε ημερήσια πρωτόκολλα.

Οι ερευνητικοί περιορισμοί αναφορικά με το νεοσύστατο ειδικό δημοτικό ήταν ότι δεν είχε χώρους και ορισμένη μεγάλη αίθουσα για τις μουσικές

παρεμβάσεις με μουσικό. Το ίδιο το παιδί ήταν αρκετά κλειστό και άκαμπτο ως προς το ρόλο της μουσικής και ως προς τους άλλους. Οι συμμαθητές του στην τάξη είχαν αρκετά χαμηλές δεξιότητες και δύσκολα μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν μουσικά.

4. Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων αποδεικνύουν πλήρως τις υποθέσεις και ισχυροποιούνται από τη συσχέτισή τους με τις βιβλιογραφικές αναφορές.

4.1. Οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες βήμα - βήμα.

Η βασική υπόθεση εργασίας αποδείχτηκε πλήρως και βρέθηκε ότι η ειδική διδακτική σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνέβαλε στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με την βλεμματική επαφή, την κοινή εστίαση προσοχής, την αλληλεπίδραση, το μοίρασμα, την ακολουθία κανόνων, την εναλλαγή σειράς, την μίμηση και την συνεργασία.

Με βάση τα πρωτόκολλα καθημερινής παρακολούθησης, παρατηρήθηκε μεταβολή στην σχέση του μαθητή με αυτισμό. με τη μουσική, η οποία στην αρχή της διδακτικής εργασίας ήταν ανύπαρκτη. Την ώρα της μουσικής στις αρχικές ετεροπαρατηρήσεις, κάθε φορά που η δασκάλα της τάξης προσπαθούσε να εμπλέξει τα παιδιά σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, ο μαθητής με αυτισμό συμπεριφερόταν άβολα και συνήθως αρνούνταν να συμμετάσχει. Σταδιακά καταγράφηκε ότι η ήρεμη, απαλή μουσική με το αρμόνιο, τα μελωδικά μουσικά όργανα τον βοηθούσε να συγκεντρωθεί, ενώ γινόταν ανήσυχος με τα κρουστά όργανα. Τέλος, σημειώνεται ότι του άρεσε πολύ να βλέπει τηλεόραση και συνήθως επαναλάμβανε τα λόγια που άκουσε και του άρεσαν από τα βίντεο – κλιπ με παιδικά τραγούδια. Δεν του άρεσε να κινείται στο χώρο με συνοδεία μουσικής.

Η διδακτική εργασία ορίστηκε με διδακτικό στόχο «την συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολείου» και επιλέχθηκε από την περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης από το βιβλιοτετράδιο του μαθητή με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΔΜΕ). Η συνεργασία με τους άλλους προσδιορίστηκε από την ανάγκη του μαθητή να μάθει να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες με μουσικές δραστηριότητες α) σε δυαδική και β) σε μικροομαδική σχέση. Από την εφαρμογή της τεμαχιοποίησης του διδακτικού στόχου σε βήματα σύμφωνα με την στρατηγική της ανάλυσης διδακτικού έργου (task analysis) αποδείχτηκε για το κάθε βήμα σταδιακή πρόοδος, η οποία παρατίθεται στη συνέχεια.

1^ο βήμα: Να γνωρίσει τα μουσικά όργανα και τους ήχους τους και να αναπτύξει βλεμματική επαφή. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μουσικά όργανα

(μελόντικα, τρομπετούλες, κύμβαλα, tone block, κουδουνάκια, τρίγωνο, ξυλάκια, καστανιέτες, τύμπανο, μαράκες, ταμπούρινο, ντέφι) και κυρίως το αρμόνιο. Η επίτευξη συγκέντρωσης, ταυτόχρονα με τη χρήση ενός ομοιώματος ματιών και την αναφορά της λέξης «μάτια» στα μουσικά κομμάτια βοήθησαν στην βλεμματική επαφή για μεγάλα χρονικά διαστήματα, και μάλιστα αρκετές φορές το ίδιο το παιδί ξεκινούσε πρώτο να κοιτάζει τη δασκάλα όχι τυχαία και άτονα, αλλά με νόημα.

2^ο βήμα: *Να αναπτύξει το μουσικό ρυθμό και ταυτόχρονα την κοινή εστίαση προσοχής.* Εδώ χρησιμοποιήθηκαν κι άλλα μουσικά όργανα, με την φλογέρα και τη φουσαρμόνικα, τα πλήκτρα ρυθμών και ηχοχρωμάτων του αρμονίου και την εισαγωγή ρυθμικών φράσεων με κιθάρα, κανονάκι και γιουκαλίλι σε tablet. Η εισαγωγή ρυθμικών φράσεων με την ταυτόχρονη εναλλαγή και εστίαση στα πλήκτρα ρυθμών και ηχοχρωμάτων του αρμονίου και στα άλλα μουσικά όργανα άρεσαν στο μαθητή και τον βοηθούσαν στην κοινή εστίαση προσοχής και στην διατήρηση της για αρκετά μεγάλα χρονικά διαστήματα.

3^ο βήμα: *Να αναπτύξει τη μουσική μελωδία και τονικότητα και ταυτόχρονα δεξιότητες αλληλεπίδρασης και μοιράσματος.* Εδώ χρησιμοποιήθηκαν αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού όπως ο χάρτης Ελλάδος, αυτοκινητάκια lego μαζί με παιχνιδιοτράγουδα και παιδικά βίντεο – τραγούδια στο tablet, και διαλογικές κάρτες με τα λόγια των τραγουδιών. Μέσα από την εμπλοκή σε τραγουδίσματα αλληλεπιδραστικού διαλογικού χαρακτήρα το παιδί έμαθε να αναπτύσσει δεξιότητες αλληλεπίδρασης και μοιράσματος δραστηριοτήτων αλλά και συναισθημάτων.

4^ο βήμα: *Να εξασκηθεί στη μελωδία και την κίνηση αναπτύσσοντας δεξιότητες ακολουθίας κοινωνικών κανόνων και εναλλαγής σειράς.* Εδώ χρησιμοποιήθηκαν βίντεο – τραγούδια στο tablet ταυτόχρονα με κάρτες με τα λόγια των τραγουδιών με εικόνες –οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές σε τρισδιάστατες γνωστικές μηχανές παπουτσόκουτα με τρισδιάστατες φιγούρες προσώπων των τραγουδιών με έμφαση στην αναπαράσταση των κοινωνικών κανόνων. Έτσι το παιδί έμαθε να αναπτύσσει δεξιότητες εναλλαγής σειράς και δεξιότητες ορισμένων κοινωνικών κανόνων.

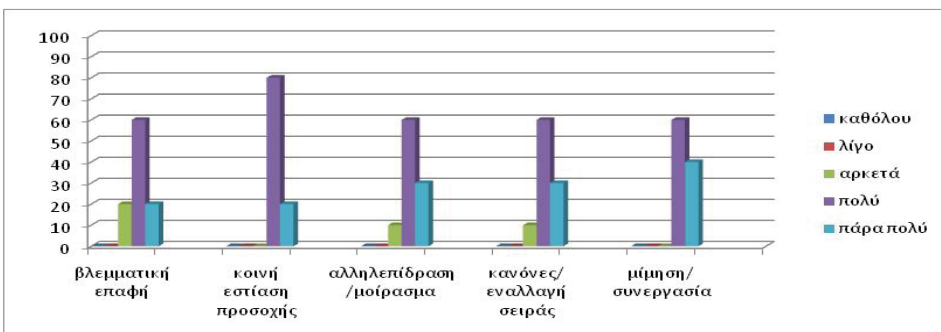
5^ο βήμα: *Να αρχίσει να εκφράζεται μουσικά με το σώμα του, αναπτύσσοντας δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας.* Εδώ χρησιμοποιήθηκαν βίντεο – τραγούδια στο tablet, ταυτόχρονα με τρισδιάστατες φιγούρες από τα τραγούδια για τη μίμηση κινήσεων, το άλμπουμ με οπτικές ακολουθίες με φωτογραφίες σε σταθερές και κινητές κάρτες με βέλκρο που προωθούσαν τη μίμηση και τη συνεργασία.

Από το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης για το μέρος της ετεροπαρατήρησης σημειώνουμε τις συμπεριφορές. Το παιδί έπεφτε κατά διαστήματα στην αγκαλιά της δασκάλας, εξερευνούσε τα χέρια της και το πρόσωπό της, ανοιγόταν μαζί της στον κόσμο της μουσικής και δοκίμαζε να παίζει κάποιο όργανο μαζί της. Δεχόταν σταδιακά την επαφή με τους μη οικείους

ήχους και τα ξένα προς αυτόν μουσικά όργανα. Μάθαινε να διαχειρίζεται τις κρίσεις από διάφορα γεγονότα που συνέβαιναν μέσα στην ημέρα βγάζοντας την ενέργειά του στη μουσική. Εισαγόταν σε μουσικές αλληλεπιδράσεις και μουσικούς διαλόγους συμμετέχοντας σε γνωστά τραγουδάκια. Μάθαινε να μοιράζεται την προσοχή του στα διάφορα μουσικά όργανα, αλλά και να εισάγει μουσικά μοτίβα, προτείνοντας μουσικές δραστηριότητες. Ρωτούσε τη δασκάλα για τραγουδιστές και συγκροτήματα και ξεκινούσε ο ίδιος τα τραγούδια που του άρεσαν. Έμαθε να συμμετέχει σε μουσικά παιχνίδια μίμησης, να περιμένει τη σειρά του για να δράσει και να ακολουθεί ορισμένους κοινωνικούς κανόνες. Ανέπτυξε δεξιότητες συνεργασίας, έμαθε να τραγουδά μαζί την δασκάλα του και να κινείται χορεύοντας, δηλαδή ουσιαστικές δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ακόμη πέτυχε να επεκτείνει τις δεξιότητες συνεργασίας και κατά τη διάρκεια των υπολοίπων ωρών του σχολικού ωραρίου, εκτός των μουσικών παρεμβάσεων, δείγμα μερικής γενίκευσης. Ο μαθητής σταδιακά άρχισε να κάθεται περισσότερο μαζί με τους συμμαθητές του, ήταν πιο ανεκτικός, ανέπτυξε για πρώτη φορά προτάσεις ενεργητικής επικοινωνίας και προέβαινε σε σχολιασμό των πράξεών τους. Πολλές φορές πήγαινε κοντά σε ορισμένα παιδιά και τα χάιδευε κι άλλες φορές τα προσέγγιζε, τα άγγιζε και τα κοιτούσε. Άρχισε επίσης να μιμείται κινήσεις άλλων παιδιών και να τραγουδά μαζί τους όταν αυτά τραγουδούσαν. Οι πληροφορίες από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα επιβεβαίωναν την σταδιακή αλλά αυξανόμενη πρόοδό του.

Τέλος τα ευρήματα από τις δεκάλεπτες δομημένες συνεντεύξεις και τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια συνηγορούν υπέρ του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος για το οποίο αποδεικνύεται ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες βήμα - βήμα μαθητή με αυτισμό (γράφημα 1).

Γράφημα 1: Οι ενήλικες απαντούν θετικά ότι οι μουσικές διδακτικές παρεμβάσεις βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες



4.2 Η διδακτική εργασία ΣΑΔΕΠΕΑΕ με μουσικές παρεμβάσεις μπορεί να υποστηρίξει μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο συμβάλλοντας στη γενικότερη βελτίωση και κάλυψη των αναγκών του.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως. Σύμφωνα με αυτό η διδακτική εργασία με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστήριξε μαθητή με αυτισμό στο ειδικό δημοτικό σχολείο με έμφαση τις μουσικές παρεμβάσεις και συνέβαλε στη γενικότερη βελτίωση και κάλυψη των ειδικών αναγκών του συγκρίνοντας στοιχεία από τις καταγραφές παρατηρήσεων και δεδομένα από τις μεταβολές και αποκλίσεις των άτυπων παιδαγωγικών αξιολογήσεων. Οι μεταβολές ελέγχονται με πρόοδο από ένα έως τρία εξάμηνα σε όλες ανεξαιρέτως τις περιοχές που παρατηρήθηκαν να αναδύονται δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από τα σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης και της θέσης του λάμβανε κατά την συνεργασία του ο μαθητής στην αίθουσα, στην αυλή του σχολείου. Στην αρχή της χρονιάς, καταγράφηκε ότι ο μαθητής καθόταν απομονωμένος στο θρανίο του και είχε ελάχιστες επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά. Καθώς εξελίσσονταν οι μουσικές παρεμβάσεις στην μουσική γωνιά καθόταν όλο και περισσότερο μαζί με τους άλλους και συμμετείχε στις μικροομαδικές δραστηριότητες της τάξης.

Η διδακτική εργασία ΣΑΔΕΠΕΑΕ με μουσικές παρεμβάσεις αποδείχτηκε ότι υποστηρίζει το μαθητή με αυτισμό και με την πειραματική παρέμβαση, με την παράθεση μετρήσιμων ποσοτικών στοιχείων βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι πέντε μουσικές "κοινωνικές ιστορίες" προωθούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες, και αποτελούσαν μια ανακεφαλαίωση όλων των μουσικών διδακτικών παρεμβάσεων της χρονιάς. Οι ιστορίες αποτυπώθηκαν σε τρισδιάστατα "μουσικά" βιβλία, με έγχρωμες σελίδες. Κάθε ιστορία είχε τη μορφή τραγουδιού με γνωστές μελωδίες και ζητούσε από το παιδί να συνεργαστεί και να ανταποκριθεί σε διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Οι ιστορίες περιείχαν οπτικούς διευκολυντές και πραγματικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού. Η μελωδία τους είχε ηχογραφηθεί και ακουγόταν από MP3 με ηχεία που ήταν ενσωματωμένα στο βιβλίο ώστε να μοιάζει με μουσικό βιβλίο.

Η πειραματική διδακτική παρέμβαση είχε ορισμένο διδακτικό στόχο ενταγμένο στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ και υποστήριξε το μαθητή με αυτισμό στο ειδικό δημοτικό σχολείο συμβάλλοντας στο να τον μάθει να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου, στην κατανόηση ορισμένου μουσικού κειμένου 80-90 περίπου λέξεων, και με 9 - 10 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές. Τα διδακτικά βήματα του στόχου του πειράματος ήταν να αναπτύσσει: 1) βλεμματική επαφή με τα πρόσωπα του σχολείου στην κατανόηση μουσικού κειμένου, 2) κοινή εστίαση προσοχής με τα πρόσωπα του σχολείου στην κατανόηση μουσικού κειμένου 3) αλληλεπίδραση – μοίρασμα με τα πρόσωπα του σχολείου στην κατανόηση μουσικού κειμένου, 4) δεξιότητες κανόνων και εναλλαγής σειράς με τα πρόσωπα

του σχολείου στην κατανόηση μουσικού κειμένου, 5) δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου στην κατανόηση μουσικού κειμένου.

Οι επιδόσεις στις μουσικές κοινωνικές ιστορίες επιβεβαίωσαν την δεύτερη υπόθεση πλήρως. Στην πρώτη μουσική ιστορία καταγράφηκαν εννιά στις εννιά σωστές απαντήσεις με βλεμματική επαφή, στη δεύτερη δέκα στις δέκα με ανταπόκριση και έναρξη κοινής εστίασης προσοχής, στην τρίτη εννιά στις εννιά με διαλογική αλληλεπίδραση, στην τέταρτη έξι στις επτά με την εναλλαγή σειράς και την ακολουθία κοινωνικών κανόνων και στην πέμπτη εννιά στις δέκα με την μίμηση και συνεργασία. Αποδείχτηκε λοιπόν ότι οι κοινωνικές του δεξιότητες βελτιώθηκαν αρκετά μέσα από τις μουσικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, υπήρξε και επέκταση των δεξιοτήτων συνεργασίας που καταγράφηκε στα πρωτόκολλα παρακολούθησης αφού προχώρησε από τη δυαδική στη μικρο-ομαδική σχέση, και πέτυχε να συνεργαστεί με δύο συμμαθητές του κατά την υλοποίηση των μουσικών ιστοριών.

5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Μέσα από τις ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σημειώθηκε πρόοδος στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού που έχουν μεγάλη σημασία, όπως η βλεμματική επαφή, η εγγύτητα, η κοινή εστίαση προσοχής, η αλληλεπίδραση και το μοίρασμα, η εναλλαγή σειράς και η ακολουθία κοινωνικών κανόνων, η μίμηση και η συνεργασία. Οι όποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας κρίνεται χρήσιμο να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές παρόμοιες έρευνες. Κλείνοντας, υπογραμμίζεται ότι θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο χώρος διεξαγωγής, της διδακτικής εργασίας με μουσικές παρεμβάσεις αφού τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται, έστω στα αρχικά στάδια των παρεμβάσεων, την αποκλειστικότητα στην παρέμβαση και την έλλειψη παρεμβολής έντονων ερεθισμάτων. Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και ενηλίκων και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε τα αποτελέσματά τους να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδεχόμενο γενίκευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. *Οπτικοποιημένο τραγούδι. Επιστημονικό Βήμα* (3), σσ. 95-103.

- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 83-105.
- Δροσινού, Μ. (2000, 2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευόμενα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (11, 12), σσ. 49-57, 43-52.
- Ουέινραϊτ, Γκ. (1999). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημολιάτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2009), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΟΕΔΒ.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'* (σσ. 190-232). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of music therapy*, 39(2), 117-144.
- Drossinou-Korea, M., and Fragkouli, Asp. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015.), pp. 440-444
- Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Music Therapy & Special Music Education Special Issue*, 5 (2), σσ. 125-131.
- Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism A comparison of music and non-music interventions. *Autism*, 14(4), 321-348.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4(1), 23-48.
- Happe, F. (1998). *Αυτισμός Ψυχολογική Θεώρηση*. (Δ. Στασινός, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Hickok, G. (2008). Eight Problems for the Mirror Neuron Theory of Action Understanding in Monkeys and Humans. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(7), 1229–1243.
- Kaplan, R. S., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of music therapy*, 42(1), 2-19.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(9), 1758-1766.
- Schumacher, K. (2013). Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία. (Α. Φραγκούλη, Μτφρ.) *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική Ειδικό Τεύχος*, 5 (2), σσ. 106-112.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: narrative review of the literature. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), 1507-1514.
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2013). “Bill is now singing”: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism, The International Journal of Research and Practice*, 19(1), 73-83.
- Wetherick, D. (2014). Music therapy and children with a language impairment: Some examples of musical communication in action. *Psychology of Music*, 42(6), 864-868.
- Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 541-552.

Ιστοσελίδες

- Δροσινού. Μ. (2015). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Στο : <http://eclass.uop.gr/courses/LITD170/> (Προσπελάστηκε στις 4/2/2016).
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας - μέρος β΄*. Στο <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/> (Προσπελάστηκε στις 3/6/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δροσινού – Κορέα Μαρία** είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011. Στοιχεία Επικοινωνίας: drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr.

Η **Στυλιανή Ι. Γερογιώργη** είναι δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, απ' όπου και αποφοίτησε με Άριστα. Είναι κάτοχος διακρατικού μεταπτυχιακού διπλώματος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Τορίνο. Εργάζεται σε παράλληλη ενταξιακή υποστήριξη σε δημοτικό σχολείο στην περιφέρεια Πελοποννήσου. Στοιχεία Επικοινωνίας: gerstella@hotmail.com.

Γεωργολοπούλου Μιχαέλα
Πιερίδου Μύρια

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία: Στάσεις και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής συνιστά πλέον θεμελιώδες δικαίωμα. Καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης θεωρούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση και τα παιδιά με αναπηρία, οι οποίες μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Ένα ακόμη στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχετικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την στάση αυτών. Επιπλέον, μελετήθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται πως παρατηρούνται αντιφάσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, και ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεκπαίδευση, παιδιά με αναπηρία, στάσεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση.

The inclusion of children with disability: Attitudes and in-service training of mainstream primary school teachers

Abstract

The inclusion of children with disability in mainstream primary schools constitutes a fundamental right. Teachers' attitudes towards inclusion and children with disability, which was investigated in this research, are considered to be of paramount importance for the successful realisation of inclusion. Another goal of this study was the investigation of teachers' relevant tertiary education and in-service training, as these are factors that may influence teachers' attitude. Moreover, teachers' need for in-service training was studied. For this study, a qualitative approach was chosen and data collection took place through semi-structured interviews. Research findings reveal contradictions amongst teachers' attitudes, while findings also suggest the need for in-service training.

Key words: Inclusion, children with disability, teachers' attitudes, in-service training.

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά με αναπηρία πολύ συχνά περιθωριοποιούνται κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, κάτι το οποίο προμηνύει μελλοντικές κοινωνικές αδικίες και κοινωνικό αποκλεισμό που δύναται να βιώσουν. Προς αντιμετώπιση του διαχρονικού αποκλεισμού παιδιών με αναπηρία από την εκπαίδευση, βασική αρχή της UNESCO είναι η «Εκπαίδευση για Όλους», η οποία ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των ατόμων¹. Παράλληλα, το κίνημα των ατόμων με αναπηρία, μαζί με άλλες οργανώσεις, αγωνίζεται για την «Εκπαίδευση για Όλους» ή συνεκπαίδευση, την οποία υποστηρίζει μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων², καθώς θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία θα πρέπει να συνδέεται με τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και άρσης των εμποδίων που η ίδια η κοινωνία δημιουργεί. Κατά συνέπεια, τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως ισάξια μέλη της κοινωνίας, και απολαμβάνουν το δικαίωμα εκπαίδευσης στο γειτονικό τους σχολείο³. Αντίστοιχα, σημαντικά διεθνή έγγραφα όπως η

1 UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education, a challenge and a vision*. Στο: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016).

2 Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Great Britain: David Fulton Publishers.

3 Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policy making*. London : Continuum.

διακήρυξη της Σαλαμάνκα⁴ και η Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων⁵ κατοχυρώνουν τη συνεκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα και μέσο επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η προάσπιση της συνεκπαίδευσης σε διεθνείς διακηρύξεις συνέτεινε ώστε αυτή να αποτελεί στόχο εκπαιδευτικών πολιτικών στο δυτικό κόσμο, μέσα από την εισήγηση για τη δημιουργία μη περιοριστικών περιβαλλόντων, κάτι που «συνεπάγεται αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου ηλικιακού φάσματος και μία πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του κανονικού συστήματος να μορφώσει όλα τα παιδιά»⁶. Παρόλα αυτά, η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης δεν αρκεί για να επέλθει η απαραίτητη αλλαγή, καθώς είναι μείζονος σημασίας η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσα από τις στάσεις, αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές τους δύναται να καθορίσουν το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών⁷.

Τα παραπάνω αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα έρευνα που σκοπό έχει να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στις τάξεις γενικής αγωγής, όπως επίσης την κατάρτιση και τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων υφίσταται καθώς οι στάσεις μπορούν να μεταβληθούν μέσα από την κατάρτιση και επιμόρφωση, επιφέροντας και αντίστοιχη μεταβολή της συμπεριφοράς και παιδαγωγικής πρακτικής⁸. Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη μπορεί να συντελέσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων όσον αφορά στην πορεία της συνεκπαίδευσης και στις περαιτέρω ενέργειες που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση και επιτυχή εφαρμογή της στο τοπικό πλαίσιο.

4 UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, p. 6.

5 United Nations (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Στο: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016).

6 UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016), p. 13.

7 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

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

8 Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), p.p.649-653.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών: Αναπηρία και Συνεκπαίδευση

Η αναπηρία είναι μια πολύπλοκη έννοια, η οποία αν και ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο εντούτοις διαχρονικά αποτέλεσε αιτία αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Μέσα από τη διεθνή τάση, και την απαίτηση από τα κινήματα αναπήρων, για ένταξη και συνεκπαίδευση, τα συστήματα υγείας και εκπαίδευσης μετακινήθηκαν από τον έντονο διαχωρισμό σε νέο σύστημα ταξινόμησης και αξιολόγησης της αναπηρίας (ICF), το οποίο εκτιμά πως η αναπηρία μπορεί να επηρεάσει το άτομο σωματικά, στην απόδοσή του στην καθημερινή ζωή και στον κοινωνικό τομέα, αλλά δεν αποτελεί αιτία αποκλεισμού του από τις συνήθεις κοινωνικές δραστηριότητες⁹. Πιο αναλυτικά, επισημαίνεται πως η κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας λαμβάνει υπόψη τα εμπόδια που συναντώνται στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία δημιουργούν φραγμούς και κατ' επέκταση αποκλείουν τα παιδιά με αναπηρία¹⁰.

Αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον στόχο της συνεκπαίδευσης, που αφορά την ουσιαστική και πλήρη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία σε εκπαιδευτικά πλαίσια, μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών, και την προώθηση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών¹¹. Κατά συνέπεια, η συνεκπαίδευση αφορά τη μετάβαση από την ειδική εκπαίδευση και το διαχωρισμό, προς την απόρριψη διαχωριστικών πρακτικών και την αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών.

Υπό το πρίσμα των διεθνών αλλαγών, παρατηρείται στο τοπικό πλαίσιο από το 1981 η θέσπιση μιας σειράς νόμων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, από τον αποκλεισμό, στο διαχωρισμό, και τέλος στη θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης. Η ισχύουσα Ελληνική νομοθεσία, Ν. 3699/2008¹², υιοθετεί, ρητορικά, το πλαίσιο διασφάλισης των ίσων ευκαιριών και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, καθώς γίνεται αναφορά στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία γενικής αγωγής και προβλέπονται ειδικές πρόνοιες προς

9 Υπουργείο Υγείας. Στο : <http://www.moh.gov.gr/articles/social-solidarity/domes-kai-drasesis-koinwnikh-s-allhleggyhs/atoma-me-anaphries/164-folder-xrhisimoi-syndesmoi-folder-prokhyrkyseis-anakoinwseis-folder-domes-kai-drasesis-koinwnikh-s-allhleggyhs-briskeste-edw-arxikh-selida-rarr-koinwnikh-allhleggyh-rarr-domes-kai-drasesis-koinwnikh-s-allhleggyhs-rarr-atoma-me-anaphries-rarr-karta-leitoyrgikoth> (προσπελάστηκε στις 19/4/2017).

10 Barnes, C. (2005). The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists?. In T. Shakespeare (Ed.), *The disability reader: Social science perspectives* (65-78). London: Continuum.

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

12 Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, παρόλο που ο ισχύων νόμος δημιουργεί ελπίδες για τη συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, υπάρχει προβληματισμός για αρκετές από τις πρόνοιες της νομοθεσίας και την εφαρμογή τους, καθώς η ειδική αγωγή φαίνεται να αποκτά μια σταθερή θέση μέσα στην γενική εκπαίδευση¹³.

2.2. Στάσεις των Εκπαιδευτικών και Ανάγκη Επιμόρφωσης

Κατά συνέπεια, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλουν. Συχνά εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση χωρίς όμως να αποδέχονται την πλήρη συνεκπαίδευση¹⁴, ενώ σε άλλες αντίστοιχες έρευνες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης όταν αναλαμβάνουν παιδιά με αναπηρία γιατί αισθάνονται πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι¹⁵ ή επειδή δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις¹⁶. Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ουδέτερη στάση, καθώς μεταθέτουν την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στην ειδική αγωγή, με το επιχείρημα ότι στη γενική τάξη τα παιδιά αυτά μπορεί να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετες δυσκολίες και προβλήματα¹⁷. Οι αντιφατικές αυτές απόψεις παρουσιάζονται τόσο στο διεθνές, όσο και στο τοπικό πλαίσιο, εφόσον παρατηρείται ότι παρόλη τη θετική στάση προς τη θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διακατέχονται από πεποιθήσεις που ενισχύουν τον διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία¹⁸ και που τονίζουν την ευθύνη των ειδικών δασκάλων για τα παιδιά με αναπηρία, έναντι των ευθυνών των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το θέμα της ελλιπούς εκπαίδευσης¹⁹ και του ευκαιριακού χαρακτήρα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης²⁰, κάτι που υπενθυμίζει την ανάγκη για περισσότερη στήριξη των εκπαιδευτικών κατά

13 Ντεροπούλου - Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου και Α. Βλάχου - Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 123-151.

14 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

15 Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), p.p. 191-211.

16 Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

17 Galović, D., Brojčin, B. & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), p.p. 1262-1282.

18 Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα. ZoniouCSideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), p.p. 379-394.

19 Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), p.p. 201-219.

20 Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία²¹, ώστε να έρθουν σε επαφή με επιμόρφωση που διατηρεί πρακτικό χαρακτήρα²², που έχει μακρά διάρκεια²³, και που πραγματοποιείται σε ώρες εργασίας²⁴.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Με βάση όσα ήδη αναφέρθηκαν σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στις τάξεις γενικής αγωγής και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην έρευνα επιχειρείται να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία;
3. Ποια είναι η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τα παιδιά με αναπηρία;
4. Ποιες είναι οι ανάγκες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε θέματα που αφορούν τη συνεκπαίδευση και τα παιδιά με αναπηρία;

Μέσα από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν και κάποια επιπλέον θέματα όπως είναι η κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών πανεπιστημιακών τους σπουδών. Ακόμη, επισημαίνεται πως τα τελευταία χρόνια συμμετέχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά

21 Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), p.p. 191-211.

22 Σιπητάνου, Α. Α., Σαλιγγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) (2012), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, τόμ. Β. Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2012). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

23 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), p.p. 367-389.

24 Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

εκπαιδευτικά πλαίσια. Για το λόγο αυτό ερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων τόσο σε επίπεδο στάσεων όσο και σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εμβαθύνει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και την επιμόρφωση, γεγονός που οδήγησε στον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους όπως αυτοί τις βιώνουν²⁵. Η έρευνα επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός νομού της Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τη βολική/ευκαιριακή δειγματοληψία, καθώς περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς τους οποίους οι ερευνητές μπορούσαν εύκολα να προσεγγίσουν και το δείγμα της έρευνας συνιστά ένα δείγμα μη πιθανοτήτων. Ταυτόχρονα όμως πρόκειται και για ένα δείγμα σκοπιμότητας, καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με σκοπό να καλύπτουν συγκεκριμένα κριτήρια και να διαθέτουν τυπικά χαρακτηριστικά που συναντώνται στον εκπαιδευτικό πληθυσμό²⁶, ώστε να συμβάλλουν στην συλλογή χρήσιμων δεδομένων²⁷.

Συνολικά, δώδεκα από τους δεκατέσσερις ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στην έρευνα, εκ των οποίων δέκα είναι γυναίκες και δύο άνδρες, δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ο οποίος όμως δεν αφορά την ειδική αγωγή, και εννιά εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι, ενώ τρεις είναι αναπληρωτές. Επιπλέον, έξι από τους/ις εκπαιδευτικούς είναι δάσκαλοι (ΠΕ70) και έξι είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΠΕ05 Γαλλικής, ΠΕ06 Αγγλικής, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών, ΠΕ16.2 Μουσικής, ΠΕ19 Πληροφορικής ΑΕΙ και ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών). Επίσης, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από τέσσερα μέχρι τριάντα ένα, και όλοι τους έχουν κάποια εμπειρία με παιδιά με αναπηρία στα χρόνια που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3.2. Συλλογή Δεδομένων

Εφόσον η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, τη σχετική

25 Sherman, R. R. & Webb, R. B. (2001). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Routledge Falmer.

26 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μανράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

27 Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

επιμόρφωση που έχουν λάβει και τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, μέσα από όσα οι ίδιοι εκφράζουν για τα υπό μελέτη θέματα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κρίθηκαν ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ένα χρήσιμο χαρακτηριστικό των ημι-δομημένων συνεντεύξεων είναι ότι επιτρέπουν τη χρήση συγκεκριμένου οδηγού θεμάτων και ερωτήσεων, χωρίς ωστόσο να ακολουθούν απόλυτα ένα ερωτηματολόγιο, επιτρέποντας έτσι α) στους συμμετέχοντες να μοιραστούν ελεύθερα σχετικές απόψεις και εμπειρίες, και β) στους ερευνητές να θέσουν επιπρόσθετες διευκρινιστικές ερωτήσεις²⁸. Ο οδηγός των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας περιελάμβανε σαράντα δύο συνολικά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μπορούν να συμβάλλουν στην συλλογή ποικίλων δεδομένων²⁹ και προσφέρουν ευελιξία και τη δυνατότητα μιας σε βάθος διερεύνησης αυτών που πιστεύει ο απαντών³⁰. Σημειώνεται επίσης, ότι ο οδηγός των συνεντεύξεων ήταν χωρισμένος σε τρία μέρη: α) το προφίλ του εκπαιδευτικού, β) οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και γ) η επιμόρφωση και οι ανάγκες επιμόρφωσης.

3.3. Διαδικασία

Έπειτα από τον καθορισμό του ερευνητικού θέματος και την λεπτομερή βιβλιογραφική επισκόπηση πραγματοποιήθηκε προσεκτικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναγνωρίζοντας τη σύνθετη διαδικασία της κοινωνικής έρευνας, ο σχεδιασμός αυτής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη διεξαγωγή της³¹.

Ακολούθως οργανώθηκε η συλλογή δεδομένων, μέσα από μια πρώτη προσέγγιση των συμμετεχόντων, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να συζητηθούν κάποια βασικά ηθικά ζητήματα. Έτσι, εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση όλων των συμμετεχόντων³², οι οποίοι ενημερώθηκαν για την όλη διαδικασία, για τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούσαν, καθώς και για το γεγονός ότι δεν πρόκειται να έχουν κάποια αρνητική συνέπεια από την συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή³³. Ακόμη, ενημερώθηκαν πως θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και πως κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα δεδομένα θα είναι ανώνυμα³⁴. Πληροφορίες δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς

28 Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.

29 Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. L. (2011). *The practice of qualitative research*. California: Sage Publications.

30 Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (μτφρ.) Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

31 Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London and New York: Continuum.

32 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρη & Μ. Φίλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

33 O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: Sage Publications.

34 Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S., Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, p.p. 61-80.

και την ημέρα της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία είχε διάρκεια περίπου τριάντα λεπτά έκαστη. Σημειώνεται ότι οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κάτω από παρόμοιες συνθήκες για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθήθηκε ένας συγκεκριμένος οδηγός ερωτήσεων, αλλά γίνονταν κάποιες τροποποιήσεις ή προσθήκες ερωτήσεων όπου κρινόταν απαραίτητο για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος ή όπου κρινόταν αναγκαίο να δοθούν επιπρόσθετες διευκρινίσεις. Αμέσως μετά από κάθε συνέντευξη ακολουθούσε η απομαγνητοφώνηση αυτής.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν, ώστε να γίνει η επεξεργασία αυτών και εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, έγινε κωδικοποίηση Α' και Β' τάξης σε δύο στήλες: κατά την κωδικοποίηση Α' τάξης δόθηκαν δίπλα από τις απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις επικεφαλίδες ως συνοπτικές περιλήψεις των απαντήσεων, ενώ στην στήλη της κωδικοποίησης Β' τάξης δόθηκαν κωδικοί, οι οποίοι δήλωναν την κατηγορία στην οποία ανήκε η κάθε απάντηση. Για τη σύνθεση των αποτελεσμάτων έγινε καταγραφή όλων των απαντήσεων από όλες τις συνεντεύξεις με τον ίδιο κωδικό Β' τάξης σε έναν κοινό πίνακα, ώστε τα αποτελέσματα να εξαχθούν με βάση τα λεγόμενα των υποκειμένων και την αυτούσια χρήση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων.

3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Παρόλο που υπάρχει διαφωνία όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα, καθώς οι όροι αυτοί έχουν συνδεθεί στενά με την ποσοτική έρευνα, η λύση θα μπορούσε να βρίσκεται στην εναλλακτική ερμηνεία των όρων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, έτσι ώστε να συνάδουν περισσότερο με την ποιοτική προσέγγιση³⁵. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αφορούν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα, αλλά διαφέρει ο τρόπος εφαρμογής τους, και σε κάθε περίπτωση δεν μιλάμε για απόλυτη εγκυρότητα και αξιοπιστία, αλλά για τρόπους να μειωθούν οι απειλές που αφορούν την ποιότητα της έρευνας³⁶.

Στην έρευνα έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα και ένας τρόπος για να διασφαλιστεί η ακρίβεια των όσων ειπώθηκαν είναι η μαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και έγινε άμεση απομαγνητοφώνηση, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν αυτούσια τα λεγόμενα των συμμετεχόντων για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η σχέση εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στη συνέντευξη συνέβαλε στην μείωση της μεροληψίας από την πλευρά των

35 Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (μτφρ.) Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

36 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μανυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

συμμετεχόντων³⁷, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκαν να απαντούν με ειλικρίνεια, καθώς έφεραν παραδείγματα και συνέδεαν τις απόψεις τους με προσωπικές εμπειρίες, χωρίς να κάνουν προσπάθεια να αποκρύψουν ή να παραποιήσουν κάτι. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας ακολουθήθηκε ένας καλά δομημένος μεθοδολογικός σχεδιασμός και έγινε λεπτομερής παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και παράθεση των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών στις οποίες βασίστηκε η έρευνα, ώστε να αναδειχθεί η λογική που υιοθετήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στα ακόλουθα υποκεφάλαια, όπως προέκυψαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα μετά την ομαδοποίηση των απαντήσεων με βάση τους κωδικούς που χρησιμοποιήθηκαν στην κωδικοποίηση Β' τάξης. Η επιλογή οργάνωσης των αποτελεσμάτων έγινε ώστε να διαφανεί πώς αυτά απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, και ποια νέα θέματα προς διερεύνηση πηγάζουν από αυτά.

4.1. Στάσεις των Εκπαιδευτικών – Εντυπώσεις και Κατάλληλο Σχολικό Περιβάλλον

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διδάξει σε τάξεις όπου υπήρχαν παιδιά με ποικίλες μορφές αναπηρίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (εφτά από τους δώδεκα) μιλούν για μια θετική και ενδιαφέρουσα εμπειρία. Παρόλα αυτά, εννιά από τους δώδεκα αναφέρουν αρχικά κάποιο συναίσθημα φόβου, άγχους ή προβληματισμού κυρίως για το πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν την κατάσταση. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως τα παιδιά αυτά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία γενικής αγωγής, θέτοντας ωστόσο ως κριτήριο ένταξής τους σε αυτά τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους. Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία θεωρεί πως το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον εξαρτάται από την σοβαρότητα της αναπηρίας, δικαιολογώντας με αυτό τον τρόπο την ύπαρξη διαχωριστικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αξιοσημείωτο είναι, πάντως, πως όλοι υποστηρίζουν την ύπαρξη κάποιας μορφής βοήθειας κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε αυτή προέρχεται από το τμήμα ένταξης είτε από την παράλληλη στήριξη, η μορφή της οποίας εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού, κατά τους περισσότερους. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για παροχή επιπρόσθετης βοήθειας μπορεί να συνδεθεί και με το ότι οι ίδιοι νιώθουν πως δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ή καταρτισμένοι για να ανταποκριθούν

37 Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (μτφρ.) Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, όπως διαφαίνεται στη συνέχεια.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τις αναπηρίες που θεωρούν πιο εύκολες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οκτώ συνολικά, αναφέρουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Η ΔΕΠ-Υ επισημαίνεται τρεις φορές και οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού επίσης. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δέκα εκπαιδευτικοί, χαρακτηρίζουν ως πιο δύσκολες τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και δεύτερη έρχεται η ΔΕΠ-Υ που αναφέρεται από τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

4.2 Αποτελεσματικότητα της Συνεκπαίδευσης και Δυσκολίες

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφοροποιήθηκαν σημαντικά. Επτά εκ των δώδεκα εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν θετικά, κάνοντας λόγο για το ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να κοινωνικοποιούνται μεταξύ τους, ενώ τέσσερις από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως υπάρχουν περιθώρια αλλαγής και βελτίωσης στις υφιστάμενες πρακτικές, αναφερόμενοι στο ρόλο που διαδραματίζει η σοβαρότητα της μορφής αναπηρίας κατά τη συνεκπαίδευση. Παράλληλα, οι τέσσερις αυτοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υφιστάμενη μορφή συνεκπαίδευσης δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε, καθώς απουσιάζουν οι ειδικοί που θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Σημειώνεται, τέλος, ότι μια εκπαιδευτικός ειδικότητας απαντά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία πρέπει να λαμβάνει χώρα σε διαχωριστικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί και η διαφοροποίηση στις στάσεις δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, καθώς θετικά απαντούν μόλις δύο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Ένα επιπλέον θέμα είναι αυτό της ικανότητας ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Οχτώ εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ως ένα βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, θέτοντας ως κύριο κριτήριο τη μορφή αναπηρίας τους. Εδώ και πάλι παρατηρείται μια διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Ειδικότερα, μία μόνο δασκάλα απαντά αρνητικά τονίζοντας την έλλειψη εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για τα παιδιά με αναπηρία, ενώ αντίστοιχα αρνητικά απαντούν τρεις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες που αναφέρονται περισσότερο κατά τη συνεκπαίδευση, αφορούν την ένταξη του παιδιού στην ομάδα της γενικής τάξης, την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία προσέγγισης των παιδιών που δεν έχουν κάποια αναπηρία έτσι ώστε να ενισχυθεί το κλίμα ένταξης και αποδοχής. Ακόμη, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι αυτό που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις είναι κυρίως η απόκτηση γνώσεων μέσα από την εκπαίδευση ή επιμόρφωσή τους και η βοήθεια ή καθοδήγηση από άτομα που έχουν τις κατάλληλες γνώσεις.

4.3 Επιμόρφωση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των δασκάλων όσον αφορά στην εκπαίδευση τους πάνω στο θέμα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία κατά τις βασικές τους σπουδές. Πιο αναλυτικά, κανένας από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν έχει λάβει σχετική εκπαίδευση, ενώ μόνο δύο δάσκαλοι δίνουν αντίστοιχη αρνητική απάντηση. Οι υπόλοιποι τέσσερις δάσκαλοι αναφέρουν πως αν και έλαβαν κάποια εκπαίδευση, εντούτοις δεν είναι ικανοποιημένοι, καθώς αυτή ήταν περιορισμένη.

Αναφορικά με το πόσο καλά ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι σχετικά με το θέμα της συνεκπαίδευσης και των παιδιών με αναπηρία, δέκα εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι μέτρια ή λίγο ενημερωμένοι, ενώ μόνο ένας δάσκαλος απαντά θετικά, και μία εκπαιδευτικός ειδικότητας απαντά αρνητικά. Παράλληλα, και σε αυτό το σημείο προέκυψε μια διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όσον αφορά την επιμόρφωση που έλαβαν πάνω στο θέμα κατά τον πρώτο διορισμό ή πρόσληψή τους. Πιο συγκεκριμένα, και οι έξι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων απαντούν πως δεν τους έχει γίνει καμία σχετική επιμόρφωση, ενώ οι μισοί δάσκαλοι απαντούν ότι έλαβαν κάποια περιορισμένη επιμόρφωση, την οποία χαρακτήρισαν επιφανειακή.

Κατά γενική ομολογία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πέντε δάσκαλοι και τρεις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, απαντούν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που να αφορά το θέμα υπό διερεύνηση. Όμως, δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δηλώνουν πως η επιμόρφωση αυτή διοργανώθηκε από κάποιο ιδιωτικό φορέα ή ήταν ένα πρόγραμμα επί πληρωμή, και αποτελούσε πρωτοβουλία που ανέλαβαν οι ίδιοι προσωπικά. Οι υπόλοιποι έξι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί αναφέρουν στο σύνολό τους πως έχουν παρακολουθήσει κυρίως σεμινάρια τα οποία διοργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Αναφορικά με τη συχνότητα διεξαγωγής της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους επιμόρφωση θεωρούν πως είναι σποραδική, ενώ και οι έξι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απαντούν πως δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Θεωρούν πως μπορούν να γίνουν περισσότερα, πως η συχνότητα, τα θέματα και η εμβάθυνση στα θέματα δεν είναι ικανοποιητικά και επισημαίνεται η έλλειψη του πρακτικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει καμία ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επισημαίνουν πως ο τόπος διεξαγωγής, ο περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων ίσως και η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες.

4.4 Ανάγκες επιμόρφωσης

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως

επιθυμούν να γίνονται πιο συχνά ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα που να αφορούν τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποικίλα θέματα τα οποία επιθυμούν να καλύπτονται κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με κυριότερα θέματα τις πρακτικές λύσεις για ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη, και τους πρακτικούς τρόπους διαφοροποίησης των μαθημάτων και ενίσχυσης της ομαδικότητας στην τάξη κατά την ένταξη. Επιπλέον, από τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων επισημαίνεται και η ανάγκη επιμόρφωσης που να αφορά την εφαρμογή του γνωστικού τους αντικειμένου σε παιδιά με αναπηρία. Τέλος, αναφορικά με τις αναπηρίες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να περιλαμβάνονται, ο αυτισμός και η ΔΕΠ-Υ είναι αυτές που έρχονται πρώτες στις προτιμήσεις τους.

Σχετικά με τον χαρακτήρα και τη μορφή της επιμόρφωσης, έξι εκπαιδευτικοί προτιμούν μια επιμόρφωση πρακτικού χαρακτήρα και οι υπόλοιποι έξι εκπαιδευτικοί θέλουν να υπάρχει ένας συνδυασμός θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα σεμινάρια ως μία μορφή επιμόρφωσης που θα προτιμούσαν, ενώ περισσότεροι από τους μισούς θα ήθελαν να γίνονται και δειγματικές διδασκαλίες. Τέλος, για τον χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά η επιμόρφωση να γίνεται αποκλειστικά εντός εργασιακού ωραρίου και κυρίως κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενώ κατάλληλη περίοδος θεωρείται τόσο η αρχή όσο και το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν δεν διεξάγονται μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται εκτός ωραρίου για να μην δημιουργείται πρόβλημα με τους μαθητές.

5. Συμπεράσματα

Σε πρώτο επίπεδο παρατηρούνται κάποιες θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Ωστόσο, προκύπτει η αποδοχή της συνεκπαίδευσης υπό προϋποθέσεις, καθώς διαφαίνεται πως η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη σοβαρότητα της αναπηρίας³⁸. Η σοβαρότητα της αναπηρίας αποτελεί ένα παράγοντα που οι εκπαιδευτικοί συνδέουν με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών, με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, με τη δυνατότητα φοίτησης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία και με το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον³⁹. Κατά συνέπεια, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια διαχωριστική αντίληψη για τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία θεωρούν ότι είναι «τα παιδιά των

38 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), p.p. 367-389.

39 Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), p.p. 26-39.

ειδικών». Στην ουσία μεταθέτουν το βάρος της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής⁴⁰. Παρατηρείται, με αυτό τον τρόπο, πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποφεύγουν να συμμετάσχουν ενεργά στη συνεκπαίδευση των παραπάνω παιδιών⁴¹.

Αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση συνδέεται με την κατάρτιση και επιμόρφωση που έχουν λάβει, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλιπής⁴², καθώς αυτό επεξηγεί και την πεποίθησή τους πως οι ειδικοί, οι οποίοι διαθέτουν το πλεονέκτημα των γνώσεων, είναι αυτοί που παίζουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Βασικό και σταθερό εύρημα της έρευνας αποτελεί η έλλειψη γνώσεων ως συνέπεια της απουσίας μιας ουσιαστικής κατάρτισης και επιμόρφωσης και η καθοριστική σημασία της έλλειψης αυτής στη διαμόρφωση των στάσεων, την ανάληψη ευθυνών και την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μέσα από την έρευνα διαφαίνεται η ανάγκη, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των μεταβολών, να πραγματοποιηθούν αλλαγές και στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών και η ανάγκη επιμόρφωσης τους⁴³, ώστε να διαθέτουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να στηρίξουν όλα τα παιδιά κατά την εκπαιδευτική και κοινωνική τους πορεία στο σχολικό περιβάλλον.

Όσα προκύπτουν στην παρούσα φάση εγείρουν ανησυχίες, καθώς αποτελούν ενδείξεις μιας προβληματικής πορείας της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έχουν περάσει είκοσι χρόνια από την θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα με τον νόμο 1566/1985⁴⁴ χωρίς να έχουν γίνει ουσιαστικές αλλαγές στην βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να θεωρούν τον διαχωρισμό ως κατάλληλη πρακτική. Ενθαρρυντικό, βέβαια, είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον σχετικά με τη συνεκπαίδευση και επιθυμούν να επιμορφώνονται μέσα από ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, όπως είναι τα σεμινάρια και οι δειγματικές διδασκαλίες. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό παράγοντα της επιμόρφωσης⁴⁵, γιατί αν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί

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

41 Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα & Λ. Κυριακίδης (επιμ.), *Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (Λευκωσία 4-5 Ιουνίου 2010)*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

42 Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), p.p. 381-394.

43 Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1), p.p. 143-157.

44 Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

45 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Εκπαιδευτικοί (Μέρος 1ο)*.

που έχουν ενημερωθεί μέσα από προσωπική αναζήτηση και μελέτη, η ανάγκη επίσημης ενημέρωσης και επιμόρφωσης από άτομα που διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις παραμένει ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της συνεκπαίδευσης.

Κλείνοντας το κομμάτι των συμπερασμάτων επισημαίνεται πως παρατηρείται μια ελαφρώς πιο θετική στάση από την πλευρά των δασκάλων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Συγκεκριμένα όσον αφορά το θέμα της επίδρασης της συνεκπαίδευσης στα παιδιά χωρίς αναπηρία οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας διατηρούν μια πιο ουδέτερη και όχι τόσο θετική στάση σε σχέση με τους δασκάλους. Ακόμη, αναφορικά με την ικανότητα ανταπόκρισης τους στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία οι μισοί εκπαιδευτικοί ειδικότητας απαντούν πως νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν⁴⁶, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει και τη στάση τους και την ανάληψη ευθυνών στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Εφόσον η εκπαίδευση και η επιμόρφωση συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών⁴⁷, η διαφοροποίηση των στάσεων ίσως αιτιολογείται και από την διαφοροποίηση που παρατηρείται στην κατάρτιση και επιμόρφωση, με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας να βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους δασκάλους.

Καταληκτικά σημειώνεται ότι αν και πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με ένα βολικό και περιορισμένο σε αριθμό δείγμα που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, εντούτοις η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει την άμεση ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα από τη διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει ικανοποιητική επιμόρφωση ή έχουν παρακολουθήσει σχετικά μεταπτυχιακά προγράμματα. Παράλληλα, θα μπορούσαν να γίνουν αντίστοιχες έρευνες στις οποίες θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι οποίες θα επικεντρώνονται στο θέμα της επιμόρφωσης, καθώς στο σημείο αυτό η βιβλιογραφία είναι πιο περιορισμένη.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα ευρήματα που προκύπτουν μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη επιβάλλεται η δημιουργία κατάλληλου προγράμματος επιμόρφωσης που να είναι βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να στοχεύει στη δημιουργία ενός οράματος για μια ενιαία ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και το ποίο θα παρέχει πρακτικές γνώσεις για την εφαρμογή της

46 Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), p.p. 191-211.

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1), p.p. 143-157.

47 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), p.p.649-653.

συνεκπαίδευσης. Βέβαια, όπως επισημαίνεται και στην εισαγωγή, η επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός γενικότερου συνόλου αλλαγών που θα γίνουν για την προώθηση και αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς συνιστά έναν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Ντεροπούλου - Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου και Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.123-151.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Εκπαιδευτικοί (Μέρος Ιο)*.
- Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα & Λ. Κυριακίδης (επιμ.), *Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (Λευκωσία 4-5 Ιουνίου 2010)*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (μτφρ.) Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπυγγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμανος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) (2012), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, τόμ. Β. Πρακτικά

πανελληνίου συνεδρίου, (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2012). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), p.p. 191-211.

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), p.p. 367-389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

Barnes, C. (2005). The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists?. In T. Shakespeare (Ed.), *The disability reader: Social science perspectives* (65-78). London: Continuum.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), p.p. 201-219.

Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S., Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, p.p. 61-80.

Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), p.p. 26-39.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), p.p.649-653.

Galović, D., Brojčin, B. & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), p.p. 1262-1282.

[Hesse-Biber](#), S. N. & Leavy. P. L. (2011). *The practice of qualitative research*. California: Sage Publications.

- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1), p.p. 143-157.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), p.p. 381-394.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policy making*. London : Continuum.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: Sage Publications.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London and New York: Continuum.
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (2001). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Routledge Falmer.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), p.p.543-550.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), p.p. 379-394.

Ιστοσελίδες

- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education, a challenge and a vision*. Στο: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016).
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016).

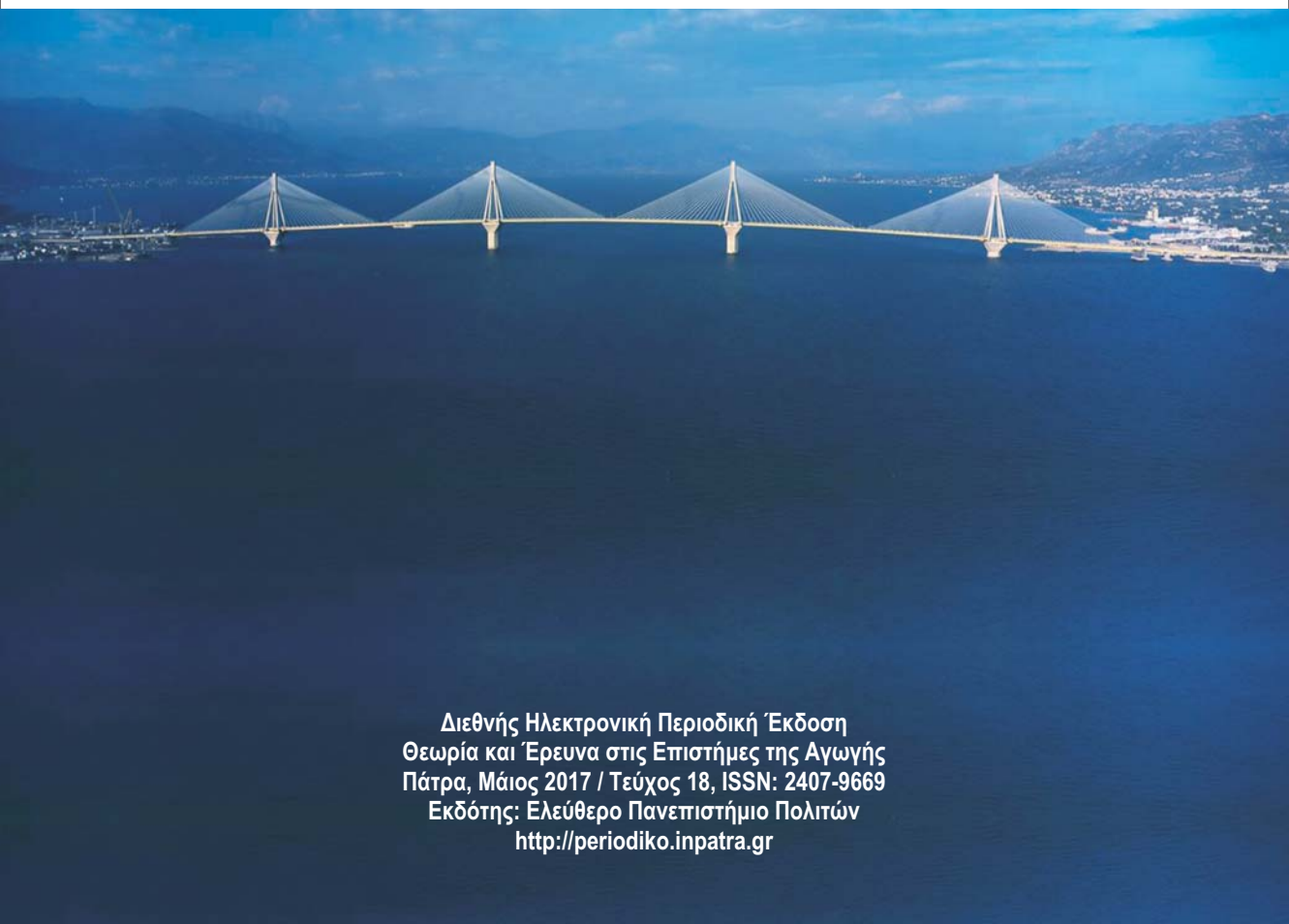
United Nations (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Στο: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 29/5/2016).

Υπουργείο Υγείας. Στο : <http://www.moh.gov.gr/articles/social-solidarity/domes-kai-draseis-koinwnikhs-allhleggyhs/atoma-me-anaphries/164-folder-xrhsimoi-syndesmoi-folder-prokhrykseis-anakoinwseis-folder-domes-kai-draseis-koinwnikhs-allhleggyhs-briskeste-edw-arikh-selidh-koinikhallhghardmskaidaskoinwksallhgyhsaratomaanaphrisakatakygkch> (προσπελάστηκε στις 19/4/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **κ. Γεωργολοπούλου Μιχαέλα** είναι απόφοιτος της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην «Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση» του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Εργάστηκε στην ιδιωτική εκπαίδευση και από το 2006 εργάζεται σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ωρομίσθια ή αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Στοιχεία επικοινωνίας: melageor@yahoo.gr

Η **Δρ. Πιερίδου Μύρια** είναι Λέκτορας Εκπαίδευσης (Ενιαία Εκπαίδευση) στο The Open University, London, όπου και εργάζεται στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και σε προπτυχιακά προγράμματα προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν το νομοθετικό και πρακτικό πλαίσιο ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης, τις ενταξιακές πρακτικές και τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, όπως και τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Τα τελευταία χρόνια ανέπτυξε και συντόνισε χρηματοδοτημένα ερευνητικά προγράμματα, με βάση τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Για περαιτέρω πληροφορίες: myria.pieridou@open.ac.uk



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2017 / Τεύχος 18, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>