

Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ  
Ελισσάβητ ΓΚΙΝΑΛΑ

*Στάσεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία*

**Η** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ εκπαίδευση απασχολεί στις μέρες μας τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή ορίζεται ως η συνεργασία του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό της γενικής, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Μια συνεργασία, που βασίζεται στο συνδυασμό «επιστημονικών γνώσεων, προοπτικών και δυνατοτήτων» και συμβάλει στην βελτίωση τους (Tucker, 2018. Vlachou, & Papananou, 2015). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης φανερώνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιορίζεται μόνο στην διδασκαλία των μαθητών/τριών με τα τυπικά αναπτυσσόμενα χαρακτηριστικά, αλλά δίνει την δυνατότητα για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η αναπηρία δεν εμφανίζεται ως «πρόβλημα» ατομικό αλλά σε συνδυασμό με την κατάλληλη παρεχόμενη εκπαίδευση το παιδί με αναπηρία δεν αποκλείεται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Σούρτζη και συν., 2016). Σημαίνει την κατανόηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και την ενσωμάτωση όλων των αξιών της κοινωνίας (Armstrong et al., 2016). Η συνεκπαίδευση σηματοδοτεί την αλλαγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και της νοοτροπίας της κοινωνίας και αναδεικνύει σε εκπαιδευτικό πρόταγμα την ισότητα ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και την κατανόηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Whitty, 2002). Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης στηρίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, στον διάλογο, στην ενσυναίσθηση και στον σεβασμό στην διαφορετικότητα. Η έμφαση στην αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζεται με πρακτικές είτε άμεσες, είτε άμεσες

προκειμένου να αποθαρρυνθεί η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από το κοινωνικό σύνολο (Obiakor et al., 2012).

Η ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση διαφέρει από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας καθώς χαρακτηρίζεται από ακρίβεια στην υλοποίηση και την καλή κατανόηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία (Guise et al., 2017). Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνει: (α) την συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, (β) τη αμοιβαία ανάληψη ευθύνης για την διδασκαλία και από τους δύο εκπαιδευτικούς, (γ) την αντίληψη της διαφορετικότητας από όλους τους/τις μαθητές/τριες και (δ) την χωρική διάσταση, καθώς οι μαθητές/τριες συνυπάρχουν σε έναν ενιαίο χώρο (Tzivinikou, 2015. Mavropalias, & Athanasiou, 2017).

Πρωταρχικό στοιχείο της επιτυχημένης συνεκπαίδευσης είναι η σωστή σύνδεση της διδασκαλίας με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία (DeMartino, & Specht, 2018), ενώ απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται, η επάρκεια του σχολείου με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υποδομές και τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία, με τη χρήση απλοποιημένου υλικού και την διαφοροποίηση των σχολικών εγχειριδίων, ενώ η συμβολή των νέων τεχνολογιών επιδρά θετικά στη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία (Κουρμπέτης, 2016). Εκτός από την επάρκεια σε τεχνολογικό εξοπλισμό, απαραίτητη είναι και η ένταξη των απαραίτητων ειδικοτήτων στην σχολική μονάδα. Η παροχή πλήρους και εξειδικευμένης βοήθειας συνδέεται με την συνεργασία με τις κατάλληλες ειδικότητες. Μέσα από την συγκεκριμένη συνεργασία ο/η μαθητής/τρια λαμβάνει πολύπλευρη βοήθεια καθώς, η διδασκαλία του υποβάλλεται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση (Westwood, 2018: 10). Η εφαρμογή της έννοιας της συνεκπαίδευσης, καθορίζεται από τις ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, γι' αυτό και οι διαφοροποιήσεις στις πολιτικές πρακτικές διαμορφώνει και τα εφαρμοστικά μοντέλα της.

### *Μοντέλα συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία*

Τα μοντέλα συνεκπαίδευσης, που εμφανίζονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, ενώ τα σημεία διαφοροποίησης τους είναι μικρά. Τα μοντέλα της συνεκπαίδευσης

προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και εφαρμόζονται συνδυαστικά ανάλογα με τον/τους μαθητή/τές με αναπηρία και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Casserly et al., 2018). Τα βασικά μοντέλα συνεκπαίδευσης είναι έξι σύμφωνα με τους Friend και Cook (2010): (α) *Ένας/Μία δάσκαλος/α, ένας/μία παρατηρητής/τρια*. Σύμφωνα με το παρόν μοντέλο συνεκπαίδευσης ο/η ένας/μία από τους/τις δυο εκπαιδευτικούς της τάξης διδάσκει το μάθημα και ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός παρατηρεί την διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός που παρατηρεί την μαθησιακή διαδικασία είναι σε θέση να παρατηρήσει και να συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει ένας/μία μαθητής/τρια ή μια ομάδα μαθητών/τριών. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να είναι μαθησιακά είτε κοινωνικά. (β) *Διδασκαλία με κέντρο μάθησης* (Station Teaching). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες ομαδικές έτσι ώστε να υπάρχει μια συνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες της τάξης χωρίζονται σε τρεις ή και παραπάνω ομάδες, ώστε να είναι λειτουργικές και να επιτυγχάνεται η μαθησιακή διαδικασία. (γ) *Παράλληλη στήριξη* (Parallel Teaching). Στην παράλληλη στήριξη οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό αλλά με διαφορετική μορφή διδασκαλίας. Η τάξη διαχωρίζεται σε δύο ισάριθμες ομάδες με σκοπό την παροχή πιο εξειδικευμένης διδασκαλίας σε ένα ή σε συγκεκριμένα άτομα που παρουσιάζουν κάποιες περεταίρω ανάγκες. (δ) *Εναλλακτική διδασκαλία* (Alternative Teaching). Στην εναλλακτική διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης εστιάζει στην συνεργασία με το μεγαλύτερο αριθμό μαθητών της τάξης ενώ ο/η εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης εργάζεται με μια μικρότερη ομάδα μαθητών/τριών με σκοπό την προετοιμασία, την αξιολόγηση και τον πιο εξειδικευμένο εφοδιασμό των μαθητών/τριών αυτών. (ε) *Ομαδική διδασκαλία* (Teaming). Στην ομαδική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με το σύνολο της τάξης και μοιράζονται τις αρμοδιότητες ισότιμα. Οι αρμοδιότητες αυτές περιλαμβάνουν την οργάνωση της ύλης, την προετοιμασία των μαθητών/τριών και την διδασκαλία της ύλης, και (στ) *Ένας δάσκαλος, ένας βοηθός*. Σε αυτή τη περίπτωση ο/η δάσκαλος/α γενικής εκπαίδευσης ασχολείται με το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών/τριών ενώ ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός «περιφέρεται» και παρέχει εξειδικευμένη βοήθεια στους/στις μαθητές/τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες. Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν διαφέρει από το πρώτο «ένας δάσκαλος, ένας παρατηρητής», κινούνται πάνω στην ίδια λογική (Mavropalias, & Anastasiou, 2016 .Pansofar, & Petroff, 2016).

### *Παράγοντες διαμεσολάβησης της συνεκπαίδευσης*

Η εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης διαφέρει σε κάθε σχολείο, αν και όλες οι σχολικές μονάδες υπάγονται σε ένα κοινό νομοθετικό πλαίσιο. Οι παράγοντες, που διαμεσολαβούν στην αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης είναι κυρίως κοινωνικοί. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαδικασία της συνεκπαίδευσης παρεμποδίζεται σε έναν πολύ μικρό βαθμό από βιολογικούς παράγοντες (π.χ. βαθμός, είδος της αναπηρίας) (Jordan et al., 2009. Westwood, 2018: 10), αλλά, κατά κύριο λόγο, από κοινωνικούς παράγοντες (Miller et al., 2013). Οι έρευνες τοποθετούν στους κοινωνικούς παράγοντες, κυρίως, ζητήματα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης έχει κομβικό ρόλο. Η κατανόηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης από τον/την ίδιο/α και η σύνδεσή του με το γνωστικό του πεδίο, αποτελεί κύριο παράγοντα επηρεασμού της διαδικασίας. Η καλή γνώση του αντικειμένου της Ειδικής Αγωγής συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας γενικότερης φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης, αλλά έχει και καθημερινή πρακτική εφαρμογή εντός της τάξης (Strogilos, & Stefanidis, 2015). Επηρεάζει, επίσης, την στάση τους για τη συνεκπαίδευση, εάν δηλαδή βλέπουν θετικά ή αρνητικά την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση και διαμορφώνουν την αντίληψη της ικανότητάς τους να διαχειριστούν την σχολική τάξη, να οργανώσουν ένα ανομοιογενές τμήμα και να καταρτίσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα (Parham, 2015).

Σημαντικός κοινωνικός παράγοντας είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και του/της διευθυντή/τριας. Η ομαλή συνεργασία και η συνύπαρξη μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για την διαδικασία της συνεκπαίδευσης (Chanmugam, & Gerlach, 2013). Η συνεργασία μεταξύ τους και με τις υπόλοιπες ειδικότητες συμβάλλει στην λήψη και στην ανταλλαγή κατάλληλων γνώσεων και τεχνικών, στην βελτίωση και στην επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να ανταλλάξει πληροφορίες, παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και τη γενικότερη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης (Strogilos, & Tragoulia, 2013. Strogilos et al., 2017) και να χρησιμοποιούν μια κοινή γλώσσα, η οποία αντιπροσωπεύεται από μια συγκεκριμένη ιδεολογία πάνω στο κομμάτι της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία (Obiakor et al., 2012). Ο/Η εκπαιδευτικός εισέρχεται σε μια διαδικασία κατανόησης του/της άλλου/ης, μπαίνει στην θέση του/της και

μπορεί να δώσει άμεσες λύσεις (Baeten, & Simons, 2014. Chanmugam, & Gerlach, 2013. Walsh, 2012). Η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού. Έρευνες υποστηρίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός στα πρώτα χρόνια της καριέρας του/της ή σε πλαίσιο πρακτικής εξάσκησης με μαθητές/τριες με αναπηρία στην γενική τάξη είναι σε θέση να αναπτύξει το γνωστικό του πεδίο και να γνωρίσει καινούργιες τεχνικές (Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014. Morelock et al., 2017). Επιπλέον, η ένταξη συγκεκριμένων ειδικοτήτων (π.χ. κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου, λογοθεραπευτή/τριας κλπ.) συμβάλλει στην παροχή πιο εξειδικευμένης βοήθειας στον/στην μαθητή/τρια με αναπηρία (Idol, 2006). Αν και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ρόλοι τους θα συγχέονται. Ειδικότερα, οι ρόλοι πρέπει να είναι διακριτοί και να συμβάλλουν στην αποφυγή διακρίσεων και εντάσεων εντός της σχολικής τάξης και στην δημιουργία ενός καλού μαθησιακού κλίματος (Daniel et al., 2018. Pratt, 2014. Soslau et al., 2018). Παράλληλα, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, επηρεάζει την πορεία της συνεκπαίδευση ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων και της στάσης του για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Ο/Η διευθυντής/ντρια αποτελεί ένα συνεκτικό θεσμό για τη σχολική μονάδα και η στάση του απέναντι σε σημαντικά προβλήματα είναι κομβική, π.χ. πως μπορεί να διαχειριστεί αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία για τη συνεκπαίδευση του/της μαθητή/τριας (Shin et al., 2016).

Η συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε έρευνες έχει διαφανεί ότι οι γονείς των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία δεν δρουν υποστηρικτικά, δεν συμφωνούν με το θεσμό της συνεκπαίδευσης και αποκλείουν το παιδί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν συμφωνήσουν να ενταχθεί ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία παρά την αρνητική προδιάθεση τους, ο/η μαθητής/τρια στερείται από την παροχή κινήτρων (Sharma, 2017). Παράλληλα, οι γονείς των ατόμων με αναπηρία σε συνεργασία το ειδικό προσωπικό συμβάλλουν σε μια πιο συλλογική ενδυνάμωση του/της μαθητή/τριας (Fallah, & Murawski, 2018). Ο δικός τους ρόλος είναι καθοριστικός, καθώς παρέχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό που ο ίδιος δεν είναι σε θέση να αντλήσει άμεσα. Οι πληροφορίες αυτές για παράδειγμα, ίσως αφορούν κάποιες λεπτομέρειες στις συνήθειες του παιδιού, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την διδασκαλία (Strogilos et al, 2013: 82).

Οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία επηρεάζουν την διαδικασία της συνεκπαίδευσης, ως μέλη της σχολικής κοινότητας. Τείνουν να υιοθετούν

λανθασμένα πρότυπα και συμπεριφορές εξαιτίας της ευαισθησίας τους σε εξωτερικά ερεθίσματα. Παρατηρείται ότι αντλούν κυρίως τις αναπαραστάσεις τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον, εάν οι γονείς τους είναι θετικοί ως προς τη συνεκπαίδευση, τότε ο/η μαθητής/τρια αποδέχεται τον/την μαθητή/τρια με αναπηρία. Η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία και η ισότιμη αντιμετώπιση συμβάλλει στην ομαλή συνεκπαίδευση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία (Soulis et al., 2016). Επιπρόσθετα, η συνύπαρξη αυτή αυξάνει τα επίπεδα του ανταγωνισμού μεταξύ όλων των μαθητών/τριών (Goldberg, 2017). Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Walsh (2012) μέσα από προσωπική του εμπειρία ως ειδικός παιδαγωγός παρατηρεί, ότι ένα από τα οφέλη των μαθητών/τριών είναι η καλή σχολική επίδοση, η οποία συνοδεύεται από θέληση για μάθηση και το αίσθημα της ικανοποίησης. Παράλληλα, οι πιθανότητες εκφοβισμού του/της μαθητή/τριας με αναπηρία είναι αυξημένες, λόγω της διαφορετικότητας του. Οι μαθητές/τριες με αναπηρία αναφέρουν ότι βιώνουν λιγότερα περιστατικά βίας, όταν υπάρχουν σε ένα περιβάλλον πιο δομημένο εντός και εκτός τάξης. Ακόμα, νιώθουν μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας. Στο πλαίσιο του καλού σχολικού κλίματος, ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία τίθεται με μεγαλύτερη δυσκολία στο περιθώριο (Shogren et al., 2015).

### *Εκπαιδευτική πολιτική στον ελληνικό χώρο για τη συνεκπαίδευση*

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές για τα άτομα με αναπηρία άργησαν να εισαχθούν στην περίπτωση της Ελλάδας. Η πρώτη περίοδος ξεκινά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, όπου η εκπαίδευση του ήταν αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Ο/Η μαθητής/τρια προσεγγιζόταν ως «πνευματικά καθυστερημένος/η» ή «μαθητής/τρια με πνευματική και ηθική ανεπάρκεια» ή «παθολογικός/ή μαθητής/τρια». Μετά το 1950 μέχρι την δεκαετία του '70, παρατηρείται μια πιο ουσιαστική αλλαγή στη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία. (Μπικάκης, 2017). Από το 1974 μέχρι και σήμερα παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για το πεδίο της Ειδικής Αγωγής συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Αρχικά, εμφανίζεται εκτός από το αναπηρικό κίνημα, το κίνημα γονέων παιδιών με αναπηρία. Ο πρώτος Νόμος για την Ειδική Αγωγή ψηφίζεται το 1981. Το 1984, παρατηρείται μια προοδευτική αλλαγή στην χρήση των όρων, και εισάγονται όροι όπως «ειδική εκπαίδευση», «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «ειδική επαγγελματική κατάρτιση», «ένταξη», κοινωνική πρόνοια και κοινω-

νική προστασία» (Κοκκινάκη, & Κοκκινάκη, 2016). Με τον Νόμο 1566/85 πραγματοποιείται η πρώτη αλλαγή στη νομοθεσία, όπου εισάγεται ο όρος «συνεκπαίδευση», ενώ με το Ν. 1824/1988 θεσμοθετείται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Το 2000 σύμφωνα με τον νόμο 2817, καθορίζονται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εισάγεται ο θεσμός των ΚΔΑΥ και η λειτουργία των δομών συνεκπαίδευσης (Οικονόμου, & Κονιδάρη, 2016). Στην συνέχεια, ψηφίζεται ο Νόμος 3699/2008, όπου στο άρθρο 1 αναφέρει ότι «η *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (ΦΕΚ 3699/2008). Η εκπαίδευση που παρέχεται σχετίζεται με την φύση της αναπηρίας και το ποσοστό αναπηρίας του/της μαθητή/τριας. Στην πραγματικότητα, αν και μιλάμε για ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο φαίνεται ότι ουσιαστικά επιτυγχάνουν να ενταχθούν οι μαθητές/τριες με μέτρια νοητική αναπηρία, με μέτρια μορφής αυτισμό και με κινητική αναπηρία (Strogilos, & Tragoulia, 2013: 83). Σύμφωνα με την νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, το 2014 εμφανίζεται ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ. Ο ρόλος τους στην ειδική εκπαίδευση είναι η οργάνωση και η υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Ν. 314/2014). Επιπλέον, στο άρ. 82 του Νόμου 4368/2016 αναφέρεται η λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και των τμημάτων ένταξης, όπου δίνεται η δυνατότητα της υλοποίησης προγραμμάτων για την προώθηση της συνεκπαίδευσης. Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης έχουν ως στόχο την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης, της διαφορετικότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Η εφαρμογή πεδίο της παιδαγωγικής πρακτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η συνεκπαίδευση στηρίζεται, κυρίως, στην παράλληλη στήριξη. Έτσι, σε περιπτώσεις, που κρίνεται δυνατή η ένταξη στην τυπική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, αυτή πραγματοποιείται μέσω της παράλληλης διδασκαλίας. Παράλληλη στήριξη μπορούν να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες με αναπηρία εφόσον πραγματοποιηθεί διάγνωση και κριθεί αναγκαία η παράλληλη διδασκαλία. Στην παράλληλη στήριξη, ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τον/την σύμβουλο ειδικής αγωγής καταρτίζει εξατομικευμένο πρόγραμμα βάσει του οποίου ενημερώνεται ο/η διευθυντής/τρια, ο/η δάσκαλος/α της τάξης και

η υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα βασίζεται πάνω στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει ως αρμοδιότητα την διαρκή και επισταμένη παρατήρηση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία εντός και εκτός μαθήματος (Bebetsos et al., 2017).

Σε μια κριτική αποτίμηση των ενταξιακών πολιτικών και της συνεκπαίδευσης διαχρονικά για τα άτομα με αναπηρία, αν και υπάρχει το πρόταγμα για μια ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, βασισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη και στο δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, ωστόσο, στην γενική εκπαίδευση στην πραγματικότητα εντοπίζεται πλήθος ελλειμμάτων. Τα ελλείμματα αυτά εμφανίζονται κυρίως στις υλικοτεχνικές υποδομές, στον εξοπλισμό και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, αδυναμία μετακίνησης λόγω της διαμόρφωσης του χώρου και έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το κράτος αν και θεωρητικά δίνει την δυνατότητα φοίτησης μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί στους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία μαζί με τους/τις μαθητές/τριες με τυπικά αναπτυσσόμενα χαρακτηριστικά, συμβάλλει σε περεταίρω αποκλεισμό και περιθωριοποίηση αυτών (Μανροπάλιας, & Αναστασιου, 2016. Σπυρόπουλος, 2016: 6-9). Η αναζήτηση ιδιωτικής βοήθειας είναι απαραίτητη λόγω του μικρού αριθμού των δομών και των λειτουργιών που παρέχουν. Τα άτομα με αναπηρία βιώνουν την απόρριψη της κοινωνίας καθώς δεν υπάρχει κάποια μέριμνα για αυτά. Οι εκπαιδευτικές ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζονται δεν συναντούν τους αρχικούς στόχους της συνεκπαίδευσης (O'Hanlon, 2017).

### *Στάσεις των φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων για την συνεκπαίδευση*

Οι φοιτητές/τριες τονίζουν ότι, ένα βασικό κριτήριο είναι ο βαθμός αναπηρίας. Δηλώνουν ότι, είναι πιο εύκολο σε αυτούς να διδάξουν σε μαθητές με μέτριο βαθμό αναπηρίας και όχι με μια βαριά αναπηρία. Ακόμα, οι φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων στα πρώτα χρόνια της φοίτησης τους, δεν επιθυμούν να διδάξουν σε μαθητές/τριες με νοητικές αναπηρίες καθώς θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμα. Οι φοιτητές/τριες, επίσης, επιθυμούν να ε-



ντάσσονται στην γενική εκπαίδευση μαθητές/τριες με αναπηρίες που ήδη γνωρίζουν, δεν απαιτούν λεπτούς χειρισμούς και δεν παρεκκλίνουν από το γνωστικό τους πεδίο (Varcoe, & Boyle, 2014).

Καθοριστικής σημασίας, για την στάση που διατηρούν οι φοιτητές/τριες για τη συνεκπαίδευση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία είναι το πρόγραμμα σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα σπουδών, αν και, εντάσσονται μαθήματα σχετικά με την ετερότητα στην εκπαίδευση, ουσιαστικά οι φοιτητές/τριες δεν διδάσκονται μαθήματα για την διαδικασία της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Οι παρεχόμενες γνώσεις, περιορίζονται σε επίπεδο εισαγωγικό στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, ενώ οι απαιτήσεις εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι πολλαπλές. Επίσης, λόγω της έλλειψης γνωστικών εφοδίων, παρουσιάζουν δυσκολία στην χρήση τεχνικών και στην δημιουργία δραστηριοτήτων για την συνεκπαίδευση. Μελετώντας αντίστοιχες έρευνες, γίνεται αντιληπτό ότι, η έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης ενισχύει τις πιθανότητες δημιουργίας αρνητικής στάσης προς την πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης (Shadreck, 2012). Σε επίπεδο πρακτικής άσκησης, σύμφωνα με τους φοιτητές, η εξάσκηση με μαθητές με αναπηρία συνδέει τις διδαγμένες θεωρητικές προσεγγίσεις με την άμεση εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ παράλληλα, οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν μέσα από τυχόν λάθη και συμπεριφέρονται με περισσότερο επαγγελματισμό (Swain, & Nordness, 2012). Οι Tindall και συν., (2015) συμφωνούν ότι η κατά πρόσωπο επαφή με μαθητές/τριες με αναπηρία και η συνεργασία των φοιτητών/τριών με τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία δημιουργεί ένα αίσθημα εξοικείωσης. Ωστόσο, υποστηρίζεται και μια διαφορετική άποψη απέναντι στην αναπηρία. φοιτητές ερχόμενοι σε επαφή με τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία, φαίνεται ότι αποκτούν μια θετική εικόνα για την αναπηρία και όχι προς την φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης (Forlin et al., 2011). Τέλος, οι φοιτητές/τριες, γενικότερα, διατηρούν επιφυλάξεις και τονίζουν ότι οι πιθανότητες επιτυχίας της συνεκπαίδευσης είναι λιγοστές. Οι φοιτητρίες παιδαγωγικών τμημάτων, τείνουν να διατηρούν μια θετική στάση προς την συνεκπαίδευση. Οι επιφυλάξεις τους στηρίζονται στο αδύναμο πλαίσιο εκπαιδευτικών πολιτικών για τον σχεδιασμό του θεσμού της συνεκπαίδευσης (Varcoe, & Boyle, 2014). Αντίστοιχες έρευνες έδειξαν ότι, παρά τους ενδοιασμούς που διατηρούν για την διαδικασία της συνεκπαίδευσης θεωρούν ότι τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία είναι πολλά σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Altman, 2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των

φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων για τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας ήταν 8 φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων. Οι φοιτητές/τριες της έρευνας βρίσκονταν στο 4ο έτος σπουδών τους. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους ήταν μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία παρέχονται στον παρακάτω πίνακα. Σκόπιμα επιλέχθηκαν οι φοιτητές/τριες να βρίσκονται στο τέταρτο έτος των σπουδών τους, προκειμένου να παρέχουν μια πιο σαφή εικόνα, έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία. Οι φοιτητές/τριες δεν έχουν κάνει πρακτική άσκηση πάνω σε μαθητές/τριες με αναπηρία, ωστόσο έχουν παρακολουθήσει μόνο τα υποχρεωτικά μαθήματα ειδικής αγωγής, που παρέχονται στον οδηγό σπουδών του τμήματος τους.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών/τριών

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ
1.	Γυναίκα	21 ετών	Αγροτικά και οικιακά
2.	Γυναίκα	21 ετών	Αστυνομικός και συνταξιούχος
3.	Γυναίκα	21 ετών	Καθηγητής και άνεργη
4.	Γυναίκα	21 ετών	Άνεργος και άνεργος
5.	Γυναίκα	21 ετών	Άνεργος και βρεφονηπιοκόμος
6.	Άνδρας	21 ετών	Ιδιωτικός υπάλληλος και αστυνομικός
7.	Άνδρας	20 ετών	Καθηγητής και οικιακά
8.	Άνδρας	21 ετών	Χειριστής μηχανημάτων και ιδιωτικός υπάλληλος

### Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να εξεταστούν σε βάθος οι στάσεις των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων (Ιωσηφίδης, 2017). Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης σχετίζονταν με την α-

ναπηρία, τις διαδικασίες της συνεκπαίδευσης, τις απόψεις και γνώσεις των φοιτητών/τριών για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη θεματική οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τον όρο αναπηρία, τα είδη της αναπηρίας και εάν η αναπηρία εμπίπτει στο πλαίσιο της διαφορετικότητας. Στη δεύτερη θεματική οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τη συνεκπαίδευση και εξετάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για αυτές. Στην τελευταία θεματική οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τις απόψεις και γνώσεις των φοιτητών/τριών για τη λειτουργία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τη συνεκπαίδευση, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους προς τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία και τα εμπόδια που θα συναντήσουν κατά την διάρκεια της συνεκπαίδευσης και τις αντιδράσεις της σχολικής κοινότητας.

#### *Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων*

Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Οκτώβριο 2017- Απρίλιο 2018. Η προσέγγιση των ατόμων πραγματοποιήθηκε μέσα από τη δειγματοληψία χιονοστιβάδα (*snowball sampling*). Η συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας παρουσιάζεται αρκετές φορές και είναι αρκετά διαδεδομένη. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας στην ουσία υποδεικνύουν στον/στην ερευνητή/τρια εν δυνάμει συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2017:33). Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα αρχικά ενημερώθηκαν για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας. Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από την αρχή τους έγινε γνωστό ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθεί σύστημα ηχογράφησης και οι συμμετέχοντες ρωτηθήκαν εάν επιθυμούν να ηχογραφηθεί ο διάλογος. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 40-45 λεπτά. Μετά την συλλογή των πληροφοριών η επόμενη διαδικασία ήταν η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει στην συνέχεια τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μετά την ανάλυση και την κωδικοποίηση (Strauss, & Cobrin, 1990). Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με βάση την νοηματική ταξινόμηση. Η κωδικοποίηση αυτής της μορφής ονομάζεται *θεωρητική ή ερμηνευτική κωδικοποίηση*. Οι ερμηνείες των υποκειμένων κωδικοποιούνται και δίνεται περισσότερη έμφαση σε έννοιες που προσελκύουν το ερευνητικό ενδιαφέρον. Η κωδικοποίηση αυτή, ονομάζεται ανοιχτή και με βάση αυτή δημιουργείται μια περεταίρω ταξινόμηση, η οποία στηρίζεται σε μια πιο αναλυτική επεξερ-

γασία των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:183-186). Όσον αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του οδηγού συνέντευξης και των διαδικασιών απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και ανάλυσης τους τηρήθηκαν όλες οι πρακτικές, ούτως ώστε να τηρηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 269-272), η εγκυρότητα σχετίζεται με το «βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων, ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας». Εντοπίζεται μια αντιστοίχιση μεταξύ των αποτελεσμάτων, ερωτημάτων και της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ η αξιοπιστία, σημαίνει «τον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και το βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία».

### *Ευρήματα*

Οι φοιτητές/τριες της έρευνας όρισαν την διαδικασία της συνεκπαίδευσης ως μια διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην συνεργασία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αν και πρόκειται για δύο διαφορετικές ειδικότητες δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει κοινή βάση για συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «.....*Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών το ότι ο ένας είναι γενικής και ο άλλος ειδικής δεν σημαίνει ότι κάνουν δυο διαφορετικά πράγματα.....*». Υποστηρίζουν ότι ο βαθμός της αναπηρίας του/της μαθητή/τριας επηρεάζει την ένταξη του/της μαθητή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φοιτητές/τριες αναφέρουν ότι ο βαθμός της αναπηρίας είναι αυτός που θα καθορίσει την ένταξη του/της μαθητή/τριας στην τυπική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες με βαριά μορφή αναπηρίας δεν εντάσσονται αλλά παραπέμπονται απευθείας σε ειδικά σχολεία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «...*ότι εξαρτάται και από την βαρύτητα δηλαδή εάν είναι βαριά μορφή δεν το συζητάνε καν για ένταξη εάν είναι μέτρια ή ήπια...*».

Οι φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων δηλώνουν ότι τα εμπόδια των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν οφείλονται μόνο στην αναπηρία αλλά και σε εμπόδια του κοινωνικού περιβάλλοντος. Υποστηρίζουν ότι η αναπηρία σχετίζεται με ένα συνδυασμό βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι καθιστούν το άτομο αδύναμο να ανταπεξέλθει σε δραστηριότητες της καθημερινότητας. Χαρακτηριστικά

αναφέρουν: «.....αφορά την αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί διάφορες δραστηριότητες και φάσεις της ζωής του αλλά από την άλλη φταίει και η κοινωνία που τους βάζει εμπόδια στην ζωή τους....». Σε αυτό το πλαίσιο οι φοιτητές/τριες αναφέρουν ως σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης αποτελεί το ομαλό σχολικό περιβάλλον μεταξύ των μαθητών/τριών με αναπηρία και των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία. Χαρακτηριστικά δηλώνουν ότι: «....ομαλό περιβάλλον για να γίνει για να πραγματοποιηθεί αυτή η κοινή διδακτική διαδικασία.....των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και των παιδιών χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες..... θα δημιουργηθεί κλίμα άνεσης και κοινωνικοποίησης»

Οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία γίνονται αποδέκτες επιθετικής συμπεριφοράς είτε μέσα από την μορφή σωματικής είτε μέσα από την μορφή λεκτικής βίας. Σύμφωνα με τις στάσεις τους, το φαινόμενο της επιθετικότητας αυξάνεται καθώς ο/η μαθητής/τρια προχωρά σε επόμενες βαθμίδες: «....εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά πιστεύω απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί που αυτό σίγουρα θα καταλήξει κάποια στιγμή να είναι μορφή βίας είτε σωματική είτε λεκτική και ανεβαίνοντας βαθμίδες πηγαίνοντας δηλαδή γυμνάσιο λύκειο αυτό γίνεται περισσότερο ακραίο νομίζω»

Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ελλείψεις, οι οποίες επηρεάζουν την διαδικασία της συνεκπαίδευσης, από την στιγμή που δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για ένταξη του/της μαθητή/τριας με αναπηρία στο γενικό σχολείο: «....Οι ελλείψεις στην εποχή μας είναι πολλές πρώτον δεν υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος, δεύτερον δεν υπάρχουν κατάλληλα υλικά και εποπτικά μέσα ...», «.....από τα βιβλία που πρέπει να είναι διαφορετικά από το υλικό που πρέπει να είναι εξειδικευμένο δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα..». Οι φοιτητές/τριες, επίσης, αναφέρουν ότι υπάρχει ελλιπής χρηματοδότηση και ανυπαρξία πολιτικών για την συνεκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «....σχολικό περιβάλλον οφείλονται στην ελλιπή χρηματοδότηση από το κράτος ώστε να διαθέτουν εξελεγμένα μέσα τεχνολογίας αλλά και υλικού στα χέρια τους.... επίγνωση για τις πολιτικές δεν έχω ασχοληθεί με το κομμάτι των προγραμμάτων οπότε δεν γνωρίζω....»

Οι φοιτητές/τριες της έρευνας μας υποστηρίζουν ότι η συμβολή των γονέων των μαθητών/τριών με αναπηρία είναι πολύ σημαντική. Αρχικά, σε πρώτο στάδιο οι γονείς πρέπει να αποδεχτούν ότι τα παιδιά τους και να αντιληφθούν την κατάσταση της αναπηρίας. Επίσης, οι φοιτητές/τριες τονίζουν ότι σχέση σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική και περι-

πλοκή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «...γονείς επειδή είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο και οι σχέσεις τους με το σχολείο θα έπρεπε οι γονείς να έχουν δεχτεί ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει μια αναπηρία για να το δεχτούν.....». Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι, οι υπόλοιποι γονείς συνήθως είναι αρνητικά διακείμενοι ως προς τη συνεκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι γονείς μπορεί να μην έχουν αντιδράσεις προς την ένταξη του παιδιού με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση, αλλά όταν η αναφορά γίνεται στο μικροεπίπεδο της τάξης εκφράζουν αρνητικές αντιδράσεις. Θεωρούν ότι το παιδί τους θα παραμεληθεί και ότι θα «μείνει πίσω» στα μαθήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «...τόρα με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών θεωρώ ότι ναι θα υπάρξει κάποιο πρόβλημα γιατί θα πιστεύουν πως τα δικά τους παιδιά θα παραμεληθούν και επομένως και η μάθησή τους και ότι οι γονείς γενικά δεν είναι έτοιμοι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση...»

Όσον αφορά τι θα έκαναν οι φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία, αναφέρουν ότι, θα χρησιμοποιούσαν διαδικασίες ενημέρωσης για τη διαφορετικότητα, ομαδικές συζητήσεις, αλλά και καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ένα ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας, για την ομαλή διεξαγωγή της συνεκπαίδευσης. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, περιλαμβάνουν τη ζωγραφική, το θέατρο και το τραγούδι και θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ακόμα, υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών εντάσσοντας ανάλογες δραστηριότητες:

«.....θα έκανα θα λάμβανα μέρος με την τάξη μου σε προγράμματα με θέμα την διαφορετικότητα»,

«.....θα δημιουργούσα ομαδικές δραστηριότητες θα δημιουργούσα ανάλογες συζητήσεις ώστε να καταλάβουν τα παιδιά ότι δεν πρέπει να δρουν ρατσιστικά ή να βλέπουν διαφορετικό τον μαθητή με αναπηρία θα τους προέτρεπα να πηγαίναμε σε χώρους όπου υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες για να δουν την καθημερινότητα τους»,

«.....να ζωγραφίζει να βλέπει ταινίες κόμικς να προσπαθήσουμε τις διάφορες έννοιες που θέλουμε να διδάξουμε να τις δώσουμε με τη μορφή που προτιμάει το παιδί να παίρνει τη γνώση αν είναι μαθητικά και του αρέσουν τα κόμικς να το κάνουμε με τη μορφή κόμικς ή με κάποιο θέατρο ή με κάποιο τραγούδι του παίρνεις τη προσοχή

*...να υπάρξει εννοιολογική πλαισίωση του υλικού χωρίς να το διαχωρίζουμε από τους άλλους.....».*

Επιπλέον, θα χρησιμοποιούσαν την μέθοδο της παρατήρησης, αρχικά, για να δουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού και τις σχέσεις του με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα θα παρατηρούσαν τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών. Εάν ο/η μαθητής/τρια ήταν μέλος μιας ομάδας ή εάν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες τον/την απέκλειαν. Επίσης, οι φοιτητές/τριες προτείνουν την αύξηση των εφημερευόντων/εφημερευουσών εκπαιδευτικών για να έχουν την εποπτεία των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: *«Θα προσπαθούσα να δω πρώτα από όλα την αντιμετώπιση των συμμαθητών του εάν το ήθελαν στην παρέα ή εάν το απέκλειαν.... ο εν λόγω μαθητής ένας τρόπος ίσως είναι να αυξηθούν οι αρμόδιοι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί και να εποπτεύουν συνεχώς τα παιδιά.....».* Επίσης,

Στις προτάσεις τους δίνουν έμφαση στις γνώσεις και στην πρακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Η σχέση θεωρίας και πρακτικής άσκησης έρχεται σε αλληλεπίδραση και βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από την θεωρία και την πράξη έχει την δυνατότητα να δοκιμάσει τις ικανότητες του. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι:

*«.....πρέπει να βοηθήσω ένα μαθητή μέσα στην λόγω γνώσεων πιστεύω ότι οι υπόλοιποι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ένταξης χρειάζεται να παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια»,*

*«.....οι δάσκαλοι δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν το μαθητή με αναπηρία γιατί δεν έχουν εξειδικευτεί...»*

*«...η πρακτική εμπειρία μετρά θετικά και είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη θεωρία και στην δική μου πρακτική αυτό εκτίμησα ότι υπήρχε θεωρία πράξη θεωρία πράξη οπότε και εδώ ο δάσκαλος θα πρέπει να διαβάσει και να δοκιμάσει...»*

Οι φοιτητές/τριες της παρούσας έρευνας, αναφέρουν ότι παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί δεν λάμβαναν κανενός είδους επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα αναπηρίας. Ωστόσο, τονίζουν ότι πλέον οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο να επιμορφωθούν. Η θέλησή τους για επιμόρφωση δεν σημαίνει ότι έχουν φτάσει στην πλήρη κατάρτιση τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: *«...η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με παλαιότερα υπήρχε μηδενική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας αλλά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον ενδιαφέρονται περισσό-*

*τερο... αλλά ακόμα υπάρχει πολύς δρόμος προς την πλήρη κατάρτιση γιατί υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν για θέματα αναπηρίας...»*

Οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι οι λύσεις μπορούν να δοθούν και σε προσωπικό και συνδικαλιστικό επίπεδο, μέσα από την διάδοση της προσέγγισης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: «.....από προσωπικό επίπεδο μέχρι κάτι συνδικαλιστικό με κάποιους που ασπαζόμαστε τις ίδιες ιδέες να μέσα από τη δουλειά μας να διαδώσουμε μια τέτοια προσέγγιση.....».

### *Συζήτηση*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις στάσεις των φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων για τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους φοιτητές η αναγκαιότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι υψηλή αλλά τονίζουν ότι εξωτερικοί παράγοντες θέτουν περιορισμούς στην εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες σχετιζόμενοι με την αναπηρία (π.χ. μορφή αναπηρίας, βαρύτητα αναπηρίας) και εκπαιδευτικοί παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτικές πολιτικές, ακατάλληλοι χώροι, έλλειψη επιμόρφωσης, έλλειψη εποπτικού υλικού) καθιστούν ένα αδύναμο πλαίσιο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Το κράτος αν και θεωρητικά δίνει την δυνατότητα φοίτησης μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία μαζί με τους/τις μαθητές/τριες με τυπικά αναπτυσσόμενα χαρακτηριστικά, συμβάλλει σε περεταίρω αποκλεισμό και περιθωριοποίηση αυτών (Σπυρόπουλος, 2016: 6-9). Τα τυπικά σχολεία δεν στελεχώνονται με το κατάλληλο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να παρέχονται ολοκληρωμένες υπηρεσίες στα παιδιά με αναπηρία αλλά και στις οικογένειες αυτών (Manoraliás & Anastasiou, 2016) και οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι ελλιπείς (Vargoe & Boyle, 2014).

Οι φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών τμημάτων, διατηρούν μια θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Η στάση τους προς τη συνεκπαίδευση αναδύει ότι νοηματοδοτούν την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή. Θεωρούν ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα κοινωνικών εμποδίων, καθώς η κοινωνική διάδραση εδράζεται στις ανάγκες της κυρίαρχης πλειονότητας αποκλείοντας μικρότερες ομάδες του πληθυσμού. Το άτομο δεν είναι το ίδιο υπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνει, αλλά τα αίτια εντοπίζονται εξαι-



τίας της παραμέλησης των δικαιωμάτων και των αναγκών τους από την κοινωνία (Bailey et al., 2015. Smith, & Bundon, 2018).

Οι μαθητές/τριες με αναπηρία σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών/τριών, επειδή τις περισσότερες φορές είναι απομονωμένοι ή βιώνουν αρνητικές αντιδράσεις από μέλη της σχολικής κοινότητας (συμμαθητές, γονείς) χρειάζονται ένα υποστηρικτικό κοινωνικό πλαίσιο, όπως οι γονείς τους, έτσι, ώστε να μπορούν να ενταχθούν. Στο πλαίσιο του καλού σχολικού κλίματος, ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία τίθεται με μεγαλύτερη δυσκολία στο περιθώριο εφόσον είναι ήδη ενταγμένος στο σχολικό περιβάλλον, έτσι, μειώνονται οι πιθανότητες να δεχτεί κάποια επιθετική συμπεριφορά λόγω της διαφορετικότητας του (Shogren et al., 2015). Οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι, οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν ψυχολογικά το παιδί και να προωθούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού του. Έχει βρεθεί ότι, οι γονείς έχουν κριτικό και υποστηρικτικό ρόλο στο μεταβατικό στάδιο των παιδιών τους, από την φροντίδα στο σπίτι στο πέρασμα την εκπαιδευτική διαδικασία (Horner-Johnson et al., 2002. Leonard et al., 2016. Soulis et al., 2016).

Οι φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών τμημάτων αναφέρουν ότι απαιτείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία μέσω «του συνδυασμού επιστημονικών γνώσεων, προοπτικών και δυνατοτήτων» συμβάλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tucker, 2018. Vlachou, & Papananou, 2015). Σύμφωνα με έρευνες, ο/η κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί το δικό του λειτούργημα έχοντας υπ όψιν του ότι προϋπόθεση επιτυχία της διδακτικής πράξης είναι η συνεργασία, ενώ η συμβολή συγκεκριμένων ειδικοτήτων (όπως για παράδειγμα κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου, λογοθεραπευτή κλπ.) προσθέτει στην παροχή πιο εξειδικευμένης βοήθειας στον/στην μαθητή/τρια με αναπηρία (Idol, 2006).

Στις διδακτικές πρακτικές για μια αποτελεσματική συνεκπαίδευση εστιάζουν σε έμμεσες και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές (ομαδικές συζητήσεις, παρατήρηση), σε επικοινωνιακές δεξιότητες και σε διαδικασίες ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης του μαθητικού πληθυσμού. Η συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες βελτιώνει την προσωπική των μαθητών/τριών με αναπηρία ανάπτυξη σε ψυχολογικό και σωματικό επίπεδο (Beadle-Brown et al., 2016), ενώ το εξατομικευμένο πρόγραμμα, που μπορεί να εφαρμοστεί, βασίζεται πάνω στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας, που αναδεικνύονται με την διαρκή και επισταμένη παρατήρηση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία εντός και εκτός μαθήματος (Bebetsos et al., 2017).

Σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης θεωρούνται από τους φοιτητές/τριες οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους, η πρακτική τους εμπειρία και επαφή τους με τα άτομα με αναπηρία και η συνδικαλιστική δράση. Οι γνώσεις που παρέχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι, συνήθως, σε επίπεδο εισαγωγικό στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Shadreck, 2012). Η ίδια κατάσταση υπάρχει, γενικότερα και στους/στις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία (Κουντουριώτου και συν., 2016. Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα αναπηρίας κρίνεται αναγκαία, εφόσον γίνεται λόγος για μια ενιαία και ισότιμη εκπαίδευση (Bebetsos, 2017). Σε επίπεδο πρακτικής άσκησης, σύμφωνα με έρευνες σε φοιτητικό πληθυσμό, η επαφή με μαθητές/τριες με αναπηρία συνδέει τις διδαγμένες θεωρητικές προσεγγίσεις με την άμεση εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τυχόν λάθη και η συμπεριφορά γίνεται περισσότερο επαγγελματική (Beninghof, 2012. Forlin et al., 2011. Swain & Nordness, 2012). Επιπρόσθετα, η αναφορά σε συλλογικές δράσεις αποτελεί τρόπο, όπου η κοινωνική δικτύωση δημιουργεί τις προϋποθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εδραίωσης ιδεολογικών και πολιτικών εναλλακτικών πολιτικών, που αναδύονται από τη βάση προς τα πάνω.

Συμπερασματικά, οι φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών τμημάτων είναι θετικοί στην ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση, έχοντας όμως κάποιους ενδοιασμούς σε σχέση με τη βαρύτητα της μορφής της αναπηρίας, ενώ επισημαίνουν εμπόδια που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η ελληνική εκπαίδευση παρά το δημόσιο λόγο για τη εισαγωγή της συνεκπαίδευσης σε αυτή, υστερεί σε οργανωτικά θέματα, αλλά και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Γεγονός, που αναδεικνύεται και στις προτάσεις των φοιτητών/τριών για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ειδικοτήτων και γονέων, περισσότερη εκπαίδευση, κατάρτιση και εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και την ανάληψη συλλογικής δράσης. Η αποσπασματικότητα και οι ελλείψεις εμφανείς και τονίζουν την ιεραρχική θέση των ατόμων με αναπηρία στις εφαρμοζόμενες πολιτικές.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν στην φύση της ποιοτικής έρευνας και στη δυνατότητα γενίκευσης στον συνολικό αριθμό των φοιτητών/τριών. Γι' αυ-

τό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών για τις απόψεις των φοιτητών/τριών στον ελληνικό χώρο.

### *Βιβλιογραφία*

- ALTMAN B.M., 2014, Definitions, concepts, and measures of disability, *Annals of Epidemiology*, 24(1), 2-7
- BAETEN M. & SIMONS M., 2014. Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation, *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110
- BAILEY K., HARRIS J., SIMPSON S., 2015, Stammering and the social model of disability: Challenge and opportunity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193, 13-24
- BEADLE-BROWN J., LEIGH J., WHELTON B., RICHARDSON L., BEECHAM J., BAUMKER T. & BRADSHAW J., 2016, Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 409-421
- BEBETSOS E., DERRI V., ZAFEIRIADIS S. & KYRGIRIDIS P., 2017. Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248
- BENINGHOF A.M., 2012, *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*, UK: John Wiley & Sons
- CASSERLY A.M. & PADDEN A., 2018, Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms, *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 1-17
- CHANMUGAM A. & GERLACH B., 2013, A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117
- DANIEL M.M., ROSS P., STALMEIJER R.E. & DE GRAVE W., 2018, Teacher Perspectives of Interdisciplinary Coteaching Relationships in a Clinical Skills Course: A Relational Coordination Theory Analysis, *Teaching and learning in medicine*, 30(2), 141-151

- DEMARTINO P. & SPECHT P., 2018, Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-13, retrieved 1/2/2017 from <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1446413>
- FALLAH S. & MURAWSKI W.W., 2018, Challenges and Strategies for Establishing Strong Partnerships: Special Education and CLD Families, *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts*, 65-84, DOI: 10.4018/978-1-5225-3943-8.ch004
- FORLIN C. & CHAMBERS D., 2011, Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32
- FRIEND M., COOK L., HURLEY-CHAMBERLAIN D. & SHAMBERGER C., 2010, Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education, *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27
- GOLDBERG R., 2017, *Co-Teaching in Inclusive Classrooms* (Master of Teaching), University of Toronto: Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education
- GUISE M., THIESSEN K., ROBBINS A., HABIB M., STAUCH N. & HOELLWARTH C., 2017, The evolution of clinical practice: Moving from traditional student teaching to co-teaching, in C. MARTIN & D. POLLY (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development*, IGI Global, 1-33
- HORNER-JOHNSON W., KEYS C., HENRY D., YAMAKI K., OI, F., WATANABE K., SHIMADA H. & FUGJIMURA I., 2002, Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 365-378
- IDOL L., 2006, Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools, *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θ., 2017, *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θ., 2008, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική
- JORDAN A., SCHWARTZ E. & MCGHIE-RICHMOND D., 2009, Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542

- LEONARD H., FAIRTHORNE J., DE KLERK N. & BOURKE J., 2016, The relationships between autism or intellectual disability in the child and maternal psychiatric history before or after the birth of the child, *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7), 696
- ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ Δ. & ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ Α., 2016. Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 7-16
- ΚΟΥΝΤΟΥΡΙΩΤΟΥ Π., ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Μ. & ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ., 2016. Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 103-115
- ΚΟΥΡΜΠΕΤΗΣ Β., 2016, Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 14-25
- ΛΑΪΝΑ Μ.Μ. & ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Κ., 2016, Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 754-763
- ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ Τ. & ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Δ., 2016, What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233
- MILLER K.J., MORFIDI E. & SOULIS S., 2013, Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices, *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 53-65
- MORELOCK J.R., LESTER M.M., KLOPFER M.D., JARDON A.M., MULLINS R.D., NICHOLAS E.L. & ALFAYDI A.S., 2017, Power, Perceptions, and Relationships: A Model of Co-Teaching in Higher Education, *College Teaching*, 65(4), 182-191
- ΜΠΙΚΑΚΗΣ Ι., 2017, Οι λόγοι που οι καθηγητές Α, & Β βάρθμιας εκπαίδευσης επιμορφώνονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 781-798
- Ν. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)
- Ν. 1824/1988, *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1824/1988 / Α-296)

- N. 2817/2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000)
- N. 314/2014, *Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 315/τΒ'/12-02-2014)
- N. 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008)
- N. 4368/2016, *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016), *Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου*, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016).
- OBIAKOR F.E., HARRIS M., MUTUA K., ROTATORI A. & ALGOZ-ZINE B., 2012, Making inclusion work in general education classrooms, *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490
- O'HANLON C. (Ed.), 2017, *Inclusive education in Europe*, London: Routledge
- OIKONOMOY M. & KONIDAPH A., 2016, Ο Εθελοντισμός εν μέσω οικονομικής κρίσης. Αναξιοποίητη πηγή προσφοράς στην Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 224-241
- PANCOSOFAR N. & PETROFF J.G., 2016, Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053
- PARHAM I.R., 2015, The Efficacy of Co-Teaching to Support the Needs of Diverse Learners in the Same Classroom (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago), retrieved 15/5/2017 from <https://search.proquest.com/openview/7bb277e746f009ed1daa236c9e656c09/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- PRATT S., 2014, Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships, *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12
- SHADRECK, M., 2012, Bachelor of education in service teacher trainees' perceptions and attitudes on inclusive education in Zimbabwe, *Asian Social Science*, 8(13), 227
- SHARMA, N., 2017, Parental Attitude towards the Special and Inclusive Education and Other Perspectives of Children with Visual Impair-

- ment, *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27
- SHIN M., LEE H. & MCKENNA J.W., 2016, Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research, *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107
- SHOGREN K.A., GROSS J.M., FORBER-PRATT A.J., FRANCIS G.L., SATTER A.L., BLUE-BANNING M. & HILL C., 2015, The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools, *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4), 243-260
- SMITH B. & BUNDON A., 2018, Disability models: Explaining and understanding disability sport in different ways, in I. BRITAIN & A. BEACOM (eds.), *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies*, London: Palgrave Macmillan, 15-34
- SOSLAU E., GALLO-FOX J. & SCANTLEBURY K., 2018, The Promises and Realities of Implementing a Coteaching Model of Student Teaching, *Journal of Teacher Education*, retrieved 11/11/2018 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117750126>
- SOULIS S.G., GEORGIU A., DIMOULA K. & RAPTI D., 2016, Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students, *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783
- ΣΟΥΡΤΖΗ Μ., ΙΩΑΚΕΙΜΙΔΟΥ Β., ΒΛΑΧΟΣ Ν., ΚΟΥΤΣΟΣΠΥΡΟΥ Χ. & ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΪΛΙΔΗΣ Β., 2016, Μια τάξη για όλους, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή, & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 161-169, ανακτήθηκε από <https://t2m.io/UfJyEpSc>
- ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Τ., 2016, Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 22-31
- STRAUSS A. & CORBIN J., 1990, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA: Sage
- STROGILOS V. & STEFANIDIS A., 2015, Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement, *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229

- STROGILOS V. & TRAGOULIA E., 2013, Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents, *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91
- STROGILOS V., TRAGOULIA E., AVRAMIDIS E., VOULAGKA A. & PAPANIKOLAOU V., 2017, Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms, *Disability, & Society*, 32(8), 1216-1238
- SWAIN K.D., NORDNESS, P.D. & LEADER-JANSSEN E.M., 2012, Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81
- TINDALL D., MACDONALD W., CARROLL E., & MOODY B., 2015. Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective, *European Physical Education Review*, 21(2), 206-221
- TSAKIRIDOU H. & POLYZOPOULOU K., 2014, Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs, *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218
- TUCKER T., 2018 *Powerful Co-Teaching: Special Education, & General Education*, Smyrna: E.B.I.Q.
- TZIVINIKOU S., 2015, Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes, *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108-119
- VARCOE L. & BOYLE C., 2014, Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology*, 34(3), 323-337
- VLACHOU A. & PAPANANOU I., 2015, Disabled students' narratives about their schooling experiences, *Disability, & Society*, 30(1), 73-86
- WALSH J.M., 2012, Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36
- WESTWOOD P., 2018, Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom, New York: Routledge
- WHITTY G., 2002, *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Sage





*Abstract*

Nowadays, inclusion of students with disabilities in general education concerns modern educational systems. This is defined as the cooperation of the special education teacher with the general teacher in order to meet the needs of students with disabilities in general education. In a critical assessment of integration policies and inclusive education over time for people with disabilities, although there is a proposal for equal education of all students regardless of their specific features, which is based on social justice and the right to education of all students. There is, however, a number of deficiencies identified actually in general education in Greece. The purpose of this paper is to investigate the attitudes of students of Education departments towards the inclusion of students with disabilities. Eight (8) students of Education departments participated in the research process. The semi-structured interview was used as a research tool. Research findings show that the participants are positive in integrating students with disabilities into formal education, but with some reservations about the gravity of the form of disability. The implementation of inclusive education provides multiple recognized benefits to the disability learner at a cognitive and social level. Biological and educational/social factors of disability seem to create barriers and exclude students with disabilities from formal education. Essential prerequisite for the success of inclusion or inclusive education is cooperation between general teachers and those of other specialities as well as education, training and experience of teachers in special education, collective action and a supportive family and school environment.

Ο Παναγιώτης Γιαβρίμης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Από το 1997 μέχρι και σήμερα συμμετέχει ενεργά σε επιμορφωτικές, παρεμβατικές και ερευνητικές δραστηριότητες. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και αφορούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τις ΤΠΕ, τη δια βίου εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, την εκπαιδευτική πολιτική και τη διδακτική της Κοινωνιολογίας.

Η Ελισσάβητ Γκινάλα είναι απόφοιτος του τμήματος Κοινωνιολογίας

του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2012-2016), κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Έρευνα για την Τοπική Ανάπτυξη και Συνοχή» (2016-2018). Έχει συμμετάσχει με εισηγήσεις σε συνέδρια και ημερίδες, ενώ έχει υποστηρίξει οργανωτικά και επιστημονικά την υλοποίηση επιστημονικών συνεδρίων. Την τρέχουσα περίοδο εργάζεται την διοικητική υποστήριξη των Προγραμμάτων Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.