

## Αντιλήψεις φοιτητών,-τριών για τη σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δελλασούδας Λαυρέντιος, *Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.*

Κατσανδρή Αικατερίνη, *Δρ. Ε.Κ.Π.Α., Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Β' Αθήνας*

Κόκκινος Θεόδωρος, *Υπ. Δρ. Ε.Κ.Π.Α., υπότροφος Ι.Κ.Υ.*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν δημοσιευτεί ερευνητικές μελέτες για τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στη σχολική ένταξη των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μ.μ.Ε.Ε.Α.). Αντιθέτως, οι αντίστοιχες αντιλήψεις των δυνάμει εκπαιδευτικών, δηλαδή φοιτητών,-τριών και, κυρίως, αυτών των καθηγητικών σχολών, δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά, παρ' όλο ότι η διαδικασία διαμόρφωσής τους –κατά τη διάρκεια των σπουδών τους– αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής προσέγγισης. Η έρευνα, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια, αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων αυτών, προκειμένου να εκτιμηθούν τρεις βασικοί παράγοντες της ένταξης: (α) ο βαθμός συμβολής της εκπαίδευσης στην ενημέρωση των φοιτητών,-τριών για τις συνιστώσες και τις προεκτάσεις της σχολικής ένταξης, (β) η ανάδειξη του είδους και της έκτασης «πιθανών» επιφυλάξεών τους, έπειτα από την παρακολούθηση σχετικού μαθήματος και (γ) η ενδεχόμενη «μεταλλαγή» των απόψεών τους έπειτα από την παρακολούθηση σχετικού μαθήματος. Η παρούσα ανακοίνωση αφορά στην παρουσίαση ορισμένων αποτελεσμάτων της έρευνας από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τυχαίου δείγματος (10%), το οποίο ελήφθη από τον συνολικό πληθυσμό των φοιτητών που απάντησαν στα ερωτήματα της έρευνας.

### 1. Εισαγωγή: Αντικείμενο, σκοπός και προβληματική της έρευνας

Η σχολική ένταξη των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μ.μ.Ε.Ε.Α.) στη γενική εκπαίδευση υποστηρίζεται όχι μόνο θεσμικά αλλά και ερευνητικά. Η αποτελεσματική εφαρμογή της, όμως, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και: (i) η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, (ii) οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, (iii) η γνωστική προετοιμασία του, ώστε να είναι σε θέση να «αποδεχτεί» την «πρόκληση της παρουσίας» των Μ.μ.Ε.Ε.Α. μέσα στην τάξη του κοινού σχολείου, και (iv) η στάση του απέναντι στην ενταξιακή πρακτική, επειδή αυτή η στάση αποτελεί στοιχείο που θα επηρεάσει σημαντικά τις διδακτικές δραστηριότητες που θα εφαρμόσει. Όμως, οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού για τις συνιστώσες και τις προεκτάσεις της σχολικής ένταξης μορφοποιούνται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια των σπουδών του και, κυρίως, στο πλαίσιο της παρακολούθησης συναφών γνωστικών αντικειμένων και της παράλληλης πρακτικής άσκησης, εφόσον αυτή προβλέπεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του οικείου Τμήματος. Παρ' όλα αυτά, αν εξετάσουμε τη σχετική βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε έλλειψη αντίστοιχων ερευνητικών μελετών, διεθνώς (Van Reusen *et al.*, 2000, σ. 7-20· Mdikana *et al.*, 2007, σ. 127). Η βιβλιογραφία που αφορά στην ελληνική πραγματικότητα περιλαμβάνει, βέβαια, ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν τη στάση εν ενεργεία εκπαιδευτικών [γενικής και ειδικής αγωγής και κατά κύριο λόγο πρωτοβάθμιας] απέναντι στη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, σ. 379-394· Avramidis & Kalyva, 2007, σ. 367-389· Lampropoulou & Padeliaou, 1997, σ. 26-33· Koutrouba, Vamvakari &

Theodoropoulos, 2008, σ. 413-421· Boutskou, 2007, σ. 289-302· Πέννα, 2008· Κατσένου, 2007), πλην όμως δεν διερευνούν τις αντιλήψεις των δυνάμει εκπαιδευτικών, δηλαδή των φοιτητών,-τριών καθηγητικών Σχολών. Επομένως, κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να συμβάλλει στην ανάδειξη της χρησιμότητας ολοκληρωμένης αντιμετώπισης τού ζητήματος της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί προδημοσίευση μέρους των αποτελεσμάτων μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία –με αφετηρία το γεγονός της έλλειψης επαρκών δομών ειδικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τής δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης (Δελλασούδας, 2005α, σ. 325-329· Σπανός, 2010, σ. 20-21· Ξωχέλλης, 2003)– εστιάζεται στη συμβολή τής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση τής στάσης των δυνάμει εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. Ειδικότερα, οι στόχοι τής συνολικής ερευνητικής προσπάθειας αφορούν: (α) στη διερεύνηση τού βαθμού συμβολής τής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην ενημέρωση των φοιτητών,-τριών για τις συνιστώσες και τις προεκτάσεις τής σχολικής ένταξης, (β) στην ενδεχόμενη μεταλλαγή των απόψεών τους για την ένταξη και, κυρίως, στη διερεύνηση τού είδους και τής έκτασης πιθανών επιφυλάξεών τους απέναντι σ' αυτή –έπειτα από την εκ μέρους τους «παρακολούθηση» ή/και απλή μελέτη γνωστικού αντικείμενου με εισαγωγικό χαρακτήρα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση–, (γ) στην ανάδειξη τής αναγκαιότητας ολιστικής μελέτης τού περιεχομένου τής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και (δ) στην, εν συνεχεία, εξέταση τής αναγκαιότητας για προσαρμογή/τροποποίηση τού τρόπου θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δελλασούδας, 2005α).

## 2. Σύντομη επισκόπηση ερευνητικών μελετών

Από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώνεται ότι κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχία τής ένταξης αποτελούν, μεταξύ άλλων, οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στο προβαλλόμενο σήμερα «αξίωμα» τής ένταξης και στο μαθησιακό προφίλ κάθε ομάδας Μ.μ.Ε.Ε.Α. και κάθε Μ.μ.Ε.Ε.Α. μέσα στην ομάδα (Cook, 2001, σ. 203-213· Avramidis *et al.*, 2000α, σ. 191-211). Κατά την εκτίμησή μας, εξίσου κρίσιμο –αν όχι κρισιμότερο– στοιχείο αποτελούν και το είδος και η έκταση τής συνολικής προετοιμασίας τους και, κυρίως οι αντιλήψεις που διαμορφώνονται κατά την περίοδο των σπουδών τους για το ζήτημα τής σχολικής ένταξης των Μ.μ.Ε.Ε.Α. Άλλωστε, η έρευνα –ήδη από πολύ νωρίς (Curtis, 1985, σ. 28-31· Leyser & Abrams, 1986, σ. 173-180)– έχει υποστηρίξει πως οι δυνάμει εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διαχειριστούν αποτελεσματικά ενταξιακά περιβάλλοντα και ενδεχομένως γι' αυτό τον λόγο είναι θετικοί απέναντι σε μια ειδική –περιορισμένης μορφής– ένταξη (Winzer, 1984, σ. 23-26). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι δυνάμει εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στην ένταξη, σε συνάρτηση πάντοτε και με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις όποιες αντιλήψεις τους. Βεβαίως, τελικά, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δεν παρουσιάζουν ομοφωνία.

Έτσι, σύμφωνα με τη μία πλευρά, οι δυνάμει εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν την ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. (Romi & Leyser, 2006, σ. 85-105· Mdikana *et al.*, 2007, σ. 125-131· Agran *et al.*, 1999, σ. 58-62· Jobe *et al.*, 1996, σ. 148-153· Monahan *et al.*, 1996, σ. 316-320· Burke & Sutherland, 2004, σ. 163-172), πιστεύοντας στα πολλαπλασιαστικά οφέλη που προκύπτουν όχι μόνο για τους μαθητές αυτούς αλλά για το σύνολο τής τάξης (για την έννοια των

πολλαπλασιαστικών οφελών βλ. και: Δελλασούδας, 2005β, σ. 64-66). Σύμφωνα με ένα άλλο ερευνητικό συμπέρασμα οι δυνάμει εκπαιδευτικοί είχαν θετική προδιάθεση απέναντι στη γενική φιλοσοφία τής ένταξης (Avramidis *et al.*, 2000β, σ. 277-293), άποψη που ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια τής υπηρεσίας τους εμφανίζονται θετικότεροι απέναντι στην ένταξη (Center & Ward, 1989, σ. 117-132).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες που αναφέρουν ότι οι δυνάμει εκπαιδευτικοί: (α) τηρούν, κατά πλειοψηφία, μάλλον επιφυλακτική στάση απέναντι στην ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. (Crawford *et al.*, 2002, σ. 95-118· Romi & Daniel, 2001, σ. 259-285), (β) εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με θέματα διαχείρισης τής σχολικής τάξης, στην οποία περιλαμβάνονται Μ.μ.Ε.Ε.Α., και (γ) θεωρούν ως πρόβλημα την έλλειψη προετοιμασίας και διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών τής γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζουν τη φοίτηση των Μ.μ.Ε.Ε.Α. σε δομές ειδικής αγωγής (Romi & Leyser, 2006, σ. 85-105). Οι επιφυλάξεις αυτές εξειδικεύονται ακόμα περισσότερο σε ευρήματα άλλων ερευνών (βλ. και: Hastings & Oakford, 2003, σ. 87-94), σύμφωνα με τις οποίες οι δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στην ένταξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, επειδή πιστεύουν ότι ασκούν αρνητική επίδραση στους συμμαθητές τους, στον εκπαιδευτικό και γενικά στο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό αποδέχονται την ένταξη των μαθητών εκείνων των οποίων ο βαθμός αναπηρίας τους δεν εμποδίζει τη μάθηση τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους (Romi & Leyser, 2006, σ. 85-105).

Όμως, όπως προαναφέραμε, εκτός από το δίπολο θετική/αρνητική προδιάθεση αναδεικνύονται και άλλοι παράγοντες που φαίνεται να ασκούν επίδραση στις αντιλήψεις των δυνάμει εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. Οι κυριότεροι απ' αυτούς είναι ο βαθμός προετοιμασίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών στο Πανεπιστήμιο και η πρακτική άσκηση σε ειδικά σχολεία και σε ενταξιακά περιβάλλοντα (Bender *et al.*, 1995, σ. 8-24· Bennett *et al.*, 1997, σ. 115-131).

### 3. Ερευνητική μεθοδολογία

Έχοντας υπόψη ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν συναντώνται έρευνες με αντίστοιχη ή συναφή με το αντικείμενο τής ερευνάς μας θεματική –και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα– επιχειρήσαμε μια πρώτη καταγραφή-αποτύπωση τάσεων και απόψεων ενός «τυπικού» φοιτητικού πληθυσμού (των δυνάμει εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για το ζήτημα τής ένταξης. Οι βασικές μεταβλητές διερεύνησης ήταν: (α) εμπειρίες και αντιλήψεις φοιτητών,-τριών καθηγητικών σχολών για την ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α., (β) πιθανή τροποποίηση των αντιλήψεών τους μετά την παρακολούθηση ή/και μελέτη θεμάτων Ειδικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο μαθημάτων με εισαγωγικό, κατά κύριο λόγο, χαρακτήρα: [«Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική»: Σχολική ένταξη, Διδακτική, Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ποιότητα ζωής] (Δελλασούδας, 2004· 2005β· 2005γ· 2006) και (γ) λόγοι ύπαρξης επιφυλάξεων απέναντι στην ένταξη.

Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από τις απαντήσεις που έδωσαν –σε προαιρετική βάση, φοιτητές,-τριες των Τμημάτων: (α) Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, (β) Προγράμματος Ψυχολογίας και (γ) Κοινωνικής Θεολογίας τού Πανεπιστημίου Αθηνών– στο τελευταίο ερώτημα (εκ των 6-7 υποχρεωτικών) που περιλαμβανόταν στο φυλλάδιο-ερωτηματολόγιο των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων. Το ερώτημα περιλάμβανε υποερωτήματα, τα οποία είχαν ως αφορμή τις

δεδηλωμένες επιφυλάξεις που εξέφραζαν, αυθόρμητα, οι φοιτητές κατά τις παραδόσεις, θέλοντας να «αντιδράσουν» σε προτάσεις ενταξιακού προσανατολισμού των Μ.μ.Ε.Ε.Α. και, κυρίως, στην πρόταση για κοινές για όλους τους μαθητές εκπαιδευτικές μονάδες. Τα υποερωτήματα αυτά είναι τα ακόλουθα: (α) «*Είχατε οποιαδήποτε προηγούμενη γνώση για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α.;*». (β) «*Εάν ναι, ποιες οι διαφορές μεταξύ τής προηγούμενης γνώσης και τής τωρινής;*». (γ) «*Ποιοι είναι οι λόγοι που σας δημιουργούν τις μεγαλύτερες επιφυλάξεις για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α.;*».

Μέσω των ερωτημάτων αυτών επιδιώχθηκε να εντοπιστούν: **Πρώτον:** η ενδεχόμενη αλλαγή τής αντίληψής τους για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α., σε συνάρτηση με την ενημέρωσή τους έπειτα από την παρακολούθηση σχετικού μαθήματος –οπότε θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η αλλαγή αυτή είναι: (i) γνωστικής υφής, χωρίς αυτό να αποκλείει την αστάθμητη από πλευράς τους επίδραση άλλων παραγόντων, όπως: (ii) συναισθηματικής υφής (πιθανή συναισθηματική διακίνησή τους ή και σχετικές βιωματικές εμπειρίες), (iii) αξιακής υφής (σε συνάρτηση με την προσήλωσή τους στις αρχές τής δημοκρατικής εκπαίδευσης και των θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων) και (iv) συνδυασμός των προηγούμενων περιπτώσεων– και, **δεύτερον,** οι αντιλήψεις τους απέναντι στην πραγματικότητα τής σχολικής ένταξης των Μ.μ.Ε.Ε.Α., σε συνάρτηση και με ορισμένα χαρακτηριστικά τους (Φίλιας, 2004, σ. 197), όπως: το φύλο και το Τμήμα φοίτησης.

Ο συνολικός αριθμός τού φοιτητικού πληθυσμού –που συμμετείχε στις υπόψη εξετάσεις κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-5 έως και 2007-8– ανέρχεται σε 2.429 υποκείμενα, ενώ ο αριθμός των φοιτητών,-τριών που απάντησε στα τρία υποερωτήματα τού υπόψη ερωτήματος ανέρχεται στους 1.111 (ποσοστό 46% περίπου). Από το τελευταίο αυτό σύνολο λήφθηκαν με τυχαία δειγματοληψία 109 απαντήσεις (ποσοστό 10% περίπου), προκειμένου να εφαρμοστεί μια διαδικασία προανάλυσης, ώστε να εκτιμηθούν εκ των προτέρων μεθοδολογικά προβλήματα πρακτικής φύσεως, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την επεξεργασία και ανάλυση τού συνόλου των απαντήσεων (N=1.111). Ορισμένα από τα αποτελέσματα τής προπαρασκευαστικής αυτής επεξεργασίας δημοσιεύονται στην παρούσα ανακοίνωση –σύμφωνα, βέβαια, με τις προδιαγραφές υποβολής των εισηγήσεων για τα ηλεκτρονικά πρακτικά στον διαδικτυακό τόπο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων ακολουθήσαμε τη μέθοδο τής *ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου* (content analysis), η οποία προσιδιάζει στην επεξεργασία ποιοτικού υλικού που παράγεται αυθόρμητα από τους δημιουργούς του χωρίς να υπόκειται σε ειδικά πρότυπα (Kerlinger, 1973, σ. 457-534- Dane, 1990, σ. 170-180). Ως προς τις *ενότητες ανάλυσης*, σημειώνεται ότι κρίθηκε σκόπιμη η συνδυαστική εξέταση των διαθέσιμων ενοτήτων, με απώτερο σκοπό τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση τού περιεχομένου των απαντήσεων που είχαν δοθεί από τους φοιτητές,-τριες. Έτσι, ενώ κατά βάση χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, κάθε θέμα δεν εξετάστηκε μεμονωμένα αλλά σε συσχέτιση με το περιεχόμενό του, το οποίο εμπερικλείεται στις άλλες μονάδες ανάλυσης (φραστική ανάλυση & λεξιλογική ανάλυση). Άλλωστε, η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση που είναι συνήθης στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης. Δηλαδή, συγκεντρώνονται πληροφορίες για: (i) το πώς βιώνεται ή γίνεται αντιληπτό από τα υποκείμενα (φοιτητές) ένα αντικείμενο (η σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α.), (ii) για τις γνώμες, τις πεποιθήσεις και τους φόβους τους και, γενικά, (iii) για τη συγκινησιακή τους κατάσταση (Βάμβουκας, 1998, σ. 271).

Οι θεματικές κατηγορίες –που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών,-τριών– πληρούν τα εξής κριτήρια: αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και αμοιβαίου αποκλεισμού.

Για τη διασφάλιση τής εσωτερικής εγκυρότητας τής έρευνας εργάστηκαν τέσσερεις κωδικογράφοι (φοιτητές που δεν είχαν λάβει μέρος στις εξετάσεις που δόθηκαν τα ερωτήματα), οι οποίοι: (i) ανέλαβαν, αυτοτελώς και ανεξάρτητα, την επεξεργασία τού συνόλου των απαντήσεων, από τις οποίες προέκυψε τόσο ο σχηματισμός τού αναλυτικού κώδικα-πίνακα κατηγοριών (ώστε να μην χαθούν ουσιώδεις πληροφορίες) όσο και του συμπυκνωμένου ενιαίου κώδικα-πίνακα των κατηγοριών (ώστε να αποτυπωθεί με ευχέρεια η συχνότητα εμφάνισης παραγόντων που δυσχεραίνουν τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α.), και (ii) εργάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην παραβιάζονται κατά την κωδικοποίηση οι βασικές αρχές τής αξιοπιστίας και τής ομοιογένειας (βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κωδικογράφων 91%).

#### **4. Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων τής έρευνας**

Στο πρώτο υποερώτημα, που αφορά στην ύπαρξη οποιασδήποτε προηγούμενης γνώσης για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. μόνο το 40%, περίπου, των φοιτητών δίνει καταφατική απάντηση, ενώ οι υπόλοιποι (60%, περίπου) απαντούν αρνητικά. Στη φάση αυτή δεν εξετάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές διαφυλικά και διατηματικά –τόσο στο υποερώτημα αυτό όσο και στα επόμενα– δεδομένου ότι το δείγμα είναι μεν τυχαίο, πλην όμως δεν έχει στρωματικό χαρακτήρα. Πάντως, από μια πρώτη εκτίμηση των διαφορών παρατηρούμε ότι το ποσοστό των ανδρών που είχε προηγούμενη γνώση –έναντι αυτών που δεν είχε– είναι 46,4%, ενώ το αντίστοιχο των γυναικών είναι πολύ μικρότερο (38,3%). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι σπουδαστές,-τριες –και κυρίως τα κορίτσια– φθάνουν στο Πανεπιστήμιο με ελλιπή ενημέρωση, τουλάχιστον ως προς το ζήτημα τής ένταξης.

Στο δεύτερο υποερώτημα –που αφορά στην ύπαρξη τυχόν διαφορών μεταξύ τής προηγούμενης γνώσης και αυτής που αποκτήθηκε στο πλαίσιο εισαγωγικού μαθήματος στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση– η πλειοψηφία (72,7%) αυτών που απάντησαν στο πρώτο υποερώτημα θετικά δίνουν και στο δεύτερο καταφατική απάντηση, δηλαδή δηλώνουν ύπαρξη διαφοράς μεταξύ προηγούμενης και νέας γνώσης, ενώ μόλις το 9,1% δίνει αρνητική απάντηση. Το υπόλοιπο ποσοστό (18,2%), το οποίο αφορά στην έλλειψη απάντησης, προστίθεται στο ποσοστό τής αρνητικής απάντησης και το αυξάνει σε 27,3%, εάν το ερμηνεύσουμε ως εικαζόμενη αρνητική απάντηση. Πάντως, ένα ποσοστό τού 9,1%, τουλάχιστον, προφανώς εννοεί ότι τα όσα γνώριζε ή διαισθανόταν ή νόμιζε, αυτοτελώς ή συνδυαστικά, δεν διαφέρουν από τα όσα τού προσφέρθηκαν μέσω τής ανάγνωσης ή/και τής παρακολούθησης τού περιεχομένου των διαφόρων θεματικών που περιλάμβαναν τα μαθήματα τής Ειδικής Παιδαγωγικής. Ενδοφυλικά, το ποσοστό αυτών των οποίων η γνώμη διαφοροποιήθηκε εκπροσωπεί το 92,3% των ανδρών και το 71% των γυναικών. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως επιβεβαίωση των «εσφαλμένων» αντιλήψεων που επικρατούν για το ζήτημα τής ένταξης και ότι η προσφερθείσα νέα γνώση παρέχει «ισχυρά» ερείσματα διαφοροποίησής τους.

Στο τρίτο υποερώτημα, το οποίο ζητά από τα υποκείμενα τής έρευνας να προσδιορίσουν τους λόγους που τους δημιουργούν τις μεγαλύτερες επιφυλάξεις για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α., απάντησε καταφατικά –δηλαδή δηλώνοντας ύπαρξη επιφυλάξεων– το 74,3% τού δείγματος.

Τα θεματικά πεδία, στα οποία εμπίπτουν οι λόγοι που τους δημιουργούν τις μεγαλύτερες επιφυλάξεις, κατανέμονται ως εξής: κοινωνικοί συντελεστές (32,4%), σχολικό περιβάλλον (31,0%), προσωπικοί συντελεστές (14,1%), κράτος (11,3%), εκπαιδευτικός (9,2%) και υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων (2%). Επομένως, σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτών που έχουν επιφυλάξεις, η ευθύνη τού εκπαιδευτικού για τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α. έπεται τόσο τής κοινωνικής όσο και τής πολιτειακής ευθύνης και, γενικά, η «ευθύνη» των λοιπών συντελεστών τής εκπαίδευσης είναι συγκριτικά μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών.

Η ενδοφυλική ιεράρχηση των θεματικών πεδίων παρουσιάζει την εξής εικόνα: Οι περισσότεροι άνδρες (38,5%) εντοπίζουν τις επιφυλάξεις τους στους κοινωνικούς συντελεστές, λιγότεροι στο σχολικό περιβάλλον (25,6%), ακόμη λιγότεροι στον εκπαιδευτικό και στους ίδιους τους Μ.μ.Ε.Ε.Α. (προσωπικοί συντελεστές) με το ίδιο ποσοστό (12,8%) και, τέλος, στο κράτος (10,3%). Οι γυναίκες διατυπώνουν λόγους επιφυλάξεων κατά την εξής σειρά: σχολικό περιβάλλον (33%), κοινωνικοί συντελεστές (30,1%), προσωπικοί συντελεστές (14,6%), κράτος (11,6%), εκπαιδευτικός (7,8%) και τέλος υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων (2,9%).

Σημειώνεται ότι σε ενδομηματικό επίπεδο, καταγράφονται οι εξής διαφοροποιήσεις: οι φοιτητές,-τριες τού Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας εστιάζουν τις επιφυλάξεις τους πρώτα στο σχολικό περιβάλλον (34,2%) και μετά στους κοινωνικούς συντελεστές (31,6%) ενώ οι τού Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας αντιστρόφως, δηλαδή, πρώτα στους κοινωνικούς συντελεστές (31,1%) και μετά στο σχολικό περιβάλλον (27,9%). Επίσης, το σύνολο των φοιτητών,-τριών τού Προγράμματος Ψυχολογίας αποδίδει την ευθύνη για τη δυσκολία τής σχολικής ένταξης των Μ.μ.Ε.Ε.Α. στους κοινωνικούς συντελεστές.

Όσον αφορά στις θεματικές κατηγορίες, στις οποίες ταξινομήθηκαν οι επιφυλάξεις που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα, η τακτική σειρά με τα αντίστοιχα ποσοστά έχει ως εξής: υποκειμενικοί λόγοι (15,6%), ετοιμότητα των συμμαθητών απέναντι στην σχολική ένταξη (14,8%), ετοιμότητα τής κοινωνίας απέναντι στην σχολική ένταξη (12,5%), έλλειψη παιδείας (11,7%), υλικοτεχνικές υποδομές (10,9%), ρατσισμός (10,2), εκπαιδευτικός (7%), πολιτειακή μέριμνα (6,3%), προκαταλήψεις (5,5%) και επιβράδυνση τού μαθησιακού ρυθμού των συμμαθητών (5,5%). Ομαδοποιώντας τις επιμέρους κατηγορίες, διαπιστώνουμε ότι οι επιφυλάξεις που αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (59,5%) αφορούν σε κοινωνικές και όχι σε εκπαιδευτικές/σχολικές παραμέτρους.

Ενδοφυλικά, η τακτική σειρά των θεματικών κατηγοριών είναι η εξής: οι άνδρες διατυπώνουν επιφυλάξεις για: την ετοιμότητα των συμμαθητών (21,1%), το ρόλο τού εκπαιδευτικού και την έλλειψη παιδείας, με το ίδιο ποσοστό (13,2%), τους υποκειμενικούς λόγους, τις υποδομές και την έλλειψη ετοιμότητας τής κοινωνίας, με το ίδιο ποσοστό (10,5%), την πολιτειακή μέριμνα (7,9%), τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό, με το ίδιο ποσοστό (5,3%) και την επιβράδυνση τού μαθησιακού ρυθμού των συμμαθητών (2,6%). Αντίθετα, στις γυναίκες οι επιφυλάξεις ιεραρχούνται ως εξής: υποκειμενικοί λόγοι (17,8%), ετοιμότητα τής κοινωνίας (13,3%), ρατσισμός και ετοιμότητα των συμμαθητών με το ίδιο ποσοστό (12,2%), έλλειψη παιδείας και υποδομές με το ίδιο ποσοστό (11,1%), επιβράδυνση τού μαθησιακού ρυθμού, προκαταλήψεις και πολιτειακή μέριμνα με το ίδιο ποσοστό (5,6%), ενώ στην τελευταία θέση τοποθετείται η ευθύνη τού εκπαιδευτικού (4,4%).

Σε ενδομηματικό επίπεδο, η τακτική σειρά των θεματικών κατηγοριών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών,-τριών τού Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας έχει ως εξής: υποκειμενικοί λόγοι (34,1%), ρατσισμός

(24,4%), έλλειψη παιδείας (22%), ετοιμότητα τής κοινωνίας και υποδομές με το ίδιο ποσοστό (19,5%), ετοιμότητα των συμμαθητών και πολιτειακή μέριμνα (14,6%), επιβράδυνση τού μαθησιακού ρυθμού και προκαταλήψεις με το ίδιο ποσοστό (12,1%) και, τέλος, εκπαιδευτικός (9,7%). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις, αθροιστικά, συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (37%). Η αντίστοιχη τακτική σειρά, σύμφωνα με τους φοιτητές τού Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας, διαμορφώνεται ως εξής: ετοιμότητα συμμαθητών (40,6%), υποκειμενικοί λόγοι, έλλειψη παιδείας και υποδομών με το ίδιο ποσοστό (18,8%), εκπαιδευτικός (15,6%), επιβράδυνση μαθησιακού ρυθμού, ρατσισμός και προκαταλήψεις (6,2%). Τέλος, οι φοιτητές τού προγράμματος Ψυχολογίας αναφέρονται κυρίως στο ρατσισμό (50%) και στην ετοιμότητα τής κοινωνίας (50%).

Οι λόγοι των επιφυλάξεων, όπως διατυπώθηκαν από κάθε φοιτητή, δεν ήσαν πάντοτε ένας. Έτσι, προκύπτουν συνδυαστικές απαντήσεις τόσο στα θεματικά πεδία όσο και στις θεματικές κατηγορίες. Οι συνδυασμοί που επικρατούν στην πρώτη περίπτωση (θεματικά πεδία) είναι: σχολικό περιβάλλον και κοινωνικοί συντελεστές (27%), σχολικό περιβάλλον και εκπαιδευτικός (16%), σχολικό περιβάλλον και προσωπικοί συντελεστές (14%), κοινωνικοί και προσωπικοί συντελεστές (11%), σχολικό περιβάλλον και κράτος (8%), κοινωνικοί συντελεστές και εκπαιδευτικός (6%) ενώ οι υπόλοιποι επτά συνδυασμοί κυμαίνονται από 1-2%. Στη δεύτερη περίπτωση (θεματικές κατηγορίες), κανένας συνδυασμός από τους 21 των θεματικών κατηγοριών δεν υπερβαίνει το 2%, πλην ενός που αφορά στην έλλειψη ετοιμότητας τόσο τής κοινωνίας όσο και των συμμαθητών, ο οποίος φθάνει στο 4%.

Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων τής παρούσας προερευνητικής φάσης –καθώς και αυτής που θα γίνει στην επόμενη φάση– θα είναι ενδεικτική των χαρακτηριστικών τού συγκεκριμένου πληθυσμού, διότι το ερευνώμενο πεδίο είναι περιορισμένο (τρία Τμήματα δύο Σχολών). Μπορεί όμως κανείς μέσα απ' αυτό να ανιχνεύσει γενικές τάσεις και να οδηγηθεί σε κάποια πρώτα συμπεράσματα. Στο πλαίσιο αυτό, ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα τής προερευνητικής αυτής φάσης, παρατηρούμε ότι οι δυνάμει εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από το περιεχόμενο τού προγράμματος σπουδών τού Τμήματος στο οποίο φοιτούν, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται η προδιάθεσή τους απέναντι στο ζήτημα τής σχολικής ένταξης των Μ.μ.Ε.Ε.Α. Δηλαδή, υπάρχουν διαφοροποιήσεις και λόγω ειδικής φιλοσοφικής θεώρησης, όπως προκύπτει και από τις αντιλήψεις των φοιτητών, -τριών Κοινωνικής Θεολογίας για απόδοση ευθυνών στους κοινωνικούς παράγοντες, σε αντίθεση προς την τάση των φοιτητών τού Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας για απόδοση ευθυνών στο σχολικό περιβάλλον. Πάντως, αυτό που θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής είναι ότι τόσο σε διαφυλικό όσο και σε διατμηματικό επίπεδο, ο παράγοντας που τους δημιουργεί τις λιγότερες επιφυλάξεις, σχετικά με τη σχολική ένταξη των Μ.μ.Ε.Ε.Α., είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Μετά τα παραπάνω, θα ήταν σκόπιμη η... «αξιοποίηση» –εκ μέρους των διαμορφωτών τής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής– τής προβληματικής που αναδεικνύουν οι επιφυλάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, με στόχο την αναμόρφωση τόσο τής βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης όσο και τής εισαγωγικής και ενδο- υπηρεσιακής επιμόρφωσης (Α.Ε.Ι., Ο.Ε.Π.ΕΚ., Π.Ε.Κ., Π.Ι., κ.ά.). Βεβαίως, είναι αυτονόητο ότι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της βασικής εκπαίδευσης και τής επιμόρφωσης πρέπει να διέπονται από ένα πνεύμα που (ανα)τροφοδοτείται από τα εκάστοτε ερευνητικά συμπεράσματα. Όμως, από μόνη της η αναμόρφωση του θεωρητικού περιεχομένου των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών

προγραμμάτων δεν υποκαθιστά την πάγια απαίτηση για «διασύνδεση» των επιστημονικών θεωριών με την εντατική πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών,-τριών καθηγητικών σχολών με στόχο την αναβάθμιση τής ποιότητας τού προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου στους νέους ανθρώπους και ειδικά στους Μ.μ.Ε.Ε.Α.

#### **Βιβλιογραφικές παραπομπές:**

- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). A survey of secondary level teachers' opinions on community-based instruction and inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(1), 58-62.
- 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), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000α). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000β). Student teachers' attitudes toward inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 8-24.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Crawford, L., Almond, P., Tindal, G., & Hollenbeck, K. (2002). Teacher perspectives on inclusion of students with disabilities in high school stake assessments. *Special Services in the Schools*, 18(1-2), 95-118.
- Curtis, C. K. (1985). Are education students being prepared for mainstreaming? *Education Canada*, 25(2), 28-31.
- Dane, F. (1990). *Research methods*. California: Brooks/Cole Publishing.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005α, 15 Ιουλίου). Η παιδαγωγική προετοιμασία τού εκπαιδευτικού. *ΤΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ*, 71.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, (2005β) τόμ. Α', *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (2<sup>η</sup> έκδ.), (2005γ) τόμ. Β', *Διδακτική Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*, (2004) τόμ. Γ', *Σχολικός Επαγγελματικός προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία*, (2006) τόμ. Δ', *Ποιότητα ζωής Ατόμων με Αναπηρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117*, 148-153.
- Κατσένου, Κ. (2007). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of behavioral research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Clochester and Beccies.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421.
- Lampropoulou, V., & Padelidiu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes towards people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf, 142*(1), 26-33.
- Leyser, Y., & Abrams, P. (1986). Perceived training needs of regular and special education student teachers in the area of mainstreaming. *Exceptional Child, 33*(3), 173-180.
- Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 125-131.
- Monahan, R. G., Marino, S. B., & Miller, R. (1996). Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools 2000. *Education, 117*, 316-320.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Romi, S., & Daniel, E. (2001). Integration of students with special needs in the regular classroom: Attitudes of student teachers in colleges in Israel. In B. Zozouski, T. Ariav & A. Kenan (Eds.), *Teacher preparation and their professional development: Exchange of ideas* (pp. 259-285). Jerusalem: Ministry of Education, Department of Teacher Education.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία, τόμ. Β', Η διδασκαλία τού πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Van Reusen, A. K., Shosho, A. R., & Bonker, K. S. (2000). High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal, 84*(2), 7-20.
- Φίλιας, Β. και συνεργάτες (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, J., & Le Dean, L. (1996). Student teachers' attitudes towards special education provision. *Educational Psychology, 16*(2), 207-218.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: Attitudes teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children, 1*(1), 23-26.

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