

Διερεύνηση απόψεων και επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Exploring the views and training needs of teachers of Secondary Education regarding the inclusion of students with special educational needs.

Ευθυμία Σμυρνάκη, ΠΕ04.04, MEd, efismirnaki@gmail.com

Σοφία Παπαστεφανάκη, MEd, PhD, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, sofiapapastefanaki@hotmail.com

Efthymia Smyrnaki, PE04.04, MEd, efismirnaki@gmail.com

Sofia Papastefanaki, MEd, PhD, Hellenic Open University, Hellenic Mediterranean University, sofiapapastefanaki@hotmail.com

Abstract: The modern school, called to operate in accordance with the principles of inclusive education, including students with special educational needs (SEN), creates new training needs for teachers. In the present study, the views and training needs of the Secondary Education teachers of the prefectures of Heraklion and Rethymno regarding the inclusion of students with SEN in the general school are investigated. The quantitative methodology was utilized for the implementation of the research, by providing an electronic questionnaire to the teachers. The most important results of the study include the positive view of the majority of teachers regarding the inclusion of students with SEN in general school. In addition, the need for in-service training emerges, and in fact with a mandatory nature, for all teachers in the field of Special Education, while teachers show a high degree of interest in training in all topics proposed by the researchers. For their training in the E.E.A., the teachers of the sample consider the experiential and participatory techniques to be more appropriate.

Key-words: In-service teacher training, Inclusion, Special educational needs, Secondary Education

Περίληψη: Το σύγχρονο σχολείο, καλούμενο να λειτουργήσει σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.), δημιουργεί νέες ανάγκες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Στα σημαντικότερα αποτελέσματα της μελέτης συγκαταλέγεται η θετική άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη των

μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Επιπλέον, διαφαίνεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης, και μάλιστα με υποχρεωτικό χαρακτήρα, όλων των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλού βαθμού ενδιαφέρον να επιμορφωθούν σε όλες τις θεματικές που προτείνονται από τις ερευνήτριες. Για την επιμόρφωσή τους στις Ε.Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν καταλληλότερες τις βιωματικές και συμμετοχικές τεχνικές.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Συμπερίληψη, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο, στο πλαίσιο της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο, καλείται να αναπροσαρμοστεί με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011; Μάμας, 2014; Στασινός, 2016). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει νέους ρόλους προκειμένου να ακολουθήσει τις εκπαιδευτικές εξελίξεις ως συνδιαμορφωτής της σχολικής ζωής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Πασιάς, 2015), στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία της επιμόρφωσης για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στο παρόν άρθρο αρχικά παρουσιάζονται οι κατηγορίες των Ε.Ε.Α., περιγράφεται η έννοια και το πλαίσιο της συμπερίληψη και παρατίθεται η ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τις απόψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δ.Ε. για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Ακολουθώς περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα της, όπως προέκυψαν μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι Ε.Ε.Α. καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ανομοιογενών περιπτώσεων παιδιών που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, αισθητηριακές ανεπάρκειες όρασης και ακοής, διαταραχές λόγου, φυσικές ανεπάρκειες και πολλαπλές διαταραχές, χρόνιες παθήσεις, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, ψυχικές διαταραχές, κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές δυσχέρειες και παραβατικότητα που οφείλονται σε κακοποίηση, παραμέληση, εγκατάλειψη και ενδοοικογενειακή βία, καθώς και ιδιαίτερα υψηλού βαθμού νοητικό επίπεδο και ταλέντα σε συνάρτηση με την ηλικία τους (Heward, 2011; Ν. 3699/2008; Στασινός, 2016). Οι Ε.Ε.Α. μπορούν να εμφανιστούν με μεγάλη ανομοιογένεια όσον αφορά στη βαρύτητα και το εύρος των χαρακτηριστικών τους. Ο αριθμός των ατόμων που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. και

απαιτείται να λάβουν εξατομικευμένη υποστήριξη στο σχολείο τείνει να αυξάνεται με το πέρασμα των ετών (Heward, 2011; Κουρκούτας, 2011).

1.2 Συμπερίληψη

Η εκπαίδευση δύναται να οδηγήσει σε καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού ατόμων που διαφοροποιούνται από την επικρατούσα αριθμητικά πληθυσμιακή ομάδα, στην περίπτωση που εκλαμβάνει την ετερότητα ως κριτήριο διαχωρισμού (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016; Σπυρόπουλος, 2014).

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης υποστηρίζει την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου προκειμένου όλα τα παιδιά να μπορέσουν να συμπεριληφθούν σε αυτό, σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου εκπαίδευσης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011; Γεροσίμου, 2013; Florian, 2008). Το σχολείο, ακολούθως, καλείται να υιοθετήσει μια νέα κουλτούρα και να εφαρμόσει τις αντίστοιχες πρακτικές, συνυπολογίζοντας την υπαρκτή ετερότητα μεταξύ των μαθητών καθώς και την ισότητα δικαιωμάτων και ευκαιριών για ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Acedo, Ferrer&Pàmies, 2009; Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori&Algozzine, 2012).

1.3 Το πλαίσιο της συμπερίληψης

Το πλαίσιο της συμπερίληψης προωθεί την ανάπτυξη του σχολείου σε τρεις διαστάσεις, δηλαδή την ανάπτυξη της αντίστοιχης κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών (Booth&Ainscow, 2011). Η συμπεριληπτική κουλτούρα είναι η βάση της ύπαρξης ενός κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά, όπου κυριαρχεί η ασφάλεια, η αποδοχή, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και το συνεργατικό κλίμα (Booth&Ainscow, 2011; Obiakoretal., 2012). Αναμφίβολα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καίριος για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Καλογήρου, 2014) μέσω της διαμόρφωσης από μέρους τους κουλτούρας σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας (Μάμας, 2014).

Οι σχετιζόμενες με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση πολιτικές περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού και προσβάσιμου από όλους, στο οποίο η ετερότητα υποστηρίζεται με συντονισμένο και οργανωμένο τρόπο. Απαραίτητος θεωρείται ένας σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής που θα υποστηρίζει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό ικανό να δρα με ευελιξία (Αγαλιώτης, 2008; Booth&Ainscow, 2011).

Όσον αφορά στις πρακτικές που εφαρμόζονται και προάγουν τη συμπερίληψη, είναι αυτές που εμπλέκουν ενεργά όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική και κοινωνική σχολική ζωή (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011; Booth&Ainscow, 2011; Καλογήρου, 2014). Η υλοποίηση των συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει απομάκρυνση από τον παραδοσιακό τους ρόλο και τις αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και πεποιθήσεις. Οι

εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι θετικά διακείμενοι προς τις συμπεριληπτικές αρχές, ώστε να θέλουν να τις εφαρμόσουν, αλλά και να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση ώστε να μπορούν να τις υλοποιήσουν (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011; Acedoetal., 2009; Florian, 2008; Μάμας, 2014).

Σήμερα στην Ελλάδα οι περισσότεροι από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. τείνουν να φοιτούν στο γενικό σχολείο, όπου εφαρμόζονται οι συμπεριληπτικές αρχές εκπαίδευσης και να διδάσκονται από έναν κοινό εκπαιδευτικό, να δέχονται παράλληλη στήριξη ή να φοιτούν σε τμήμα ένταξης σε συνάρτηση με το επίπεδο των δυσκολιών τους. Υπάρχει δηλαδή η τάση μαθητές που μέχρι πρότινος φοιτούσαν σε χωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο να συμπεριλαμβάνονται στο τυπικό σχολείο (Αγγελίδης, & Στυλιανού, 2011; Ν. 3699/2008; Στασινός, 2016).

1.4 Ανασκόπηση ερευνών για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Οι απόψεις που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο σε έρευνες δύνανται να είναι θετικές, στην περίπτωση που υποστηρίζουν την ευεργετική επίδρασή της στους μαθητές της τάξης (Hadjikakou, Petridou&Stylianou, 2008; Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016), αλλά και αρνητικές, δεδομένης της δυσκολίας του εγχειρήματος αυτού (Tsakiridou&Polyzoroulou, 2014; Zoniou-Sideri&Vlachou, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο (Koutrouba, Vamvakari&Theodoropoulos, 2008) και τη σχολική τους πρόοδο (Hadjikakouetal., 2008). Η διαδικασία διευκολύνεται όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται με την αντίστοιχη επιμόρφωση και την παροχή κινήτρων αύξησης των προσόντων τους (Hadjikakouetal., 2008;Koutroubaetal., 2008; Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016). Επιπλέον, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο εμφανίζεται να βρίσκεται σε συνάρτηση με τις συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών (Λαϊνά& Παπαδοπούλου, 2016) καθώς θεωρούν ότι οι περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα και αισθητηριακές ανεπάρκειες είναι περισσότερο διαχειρίσιμες στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης (Koutroubaetal., 2008).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, υπάρχουν και δεδομένα ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. πρέπει να φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Zoniou-Sideri&Vlachou, 2006), εκδηλώνοντας αρνητική στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο (Coutsocostas&Alborz, 2010; Tsakiridou&Polyzoroulou, 2014) και υποστηρίζοντας στην πλειοψηφία τους (79,5%) ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν υλοποιείται επιτυχώς στα ελληνικά σχολεία (Coutsocostas&Alborz, 2010). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση και παραβατική συμπεριφορά θα πρέπει

να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Coutsocostas&Alborz, 2010; Koutroubaetal., 2008).

Ποικίλες είναι και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δ.Ε. που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο, καθώς θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους στις μαθησιακές δυσκολίες (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016; Κούλης & Μπαγάκη, 2018; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Χούσου κ. συν., 2018), τις συναισθηματικές διαταραχές (Κούλης & Μπαγάκη, 2018; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008), τα προβλήματα συμπεριφοράς (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; Χούσου κ. συν., 2018), τα θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016) και συνεργατικών σχέσεων σχολείου, γονέων και αρμόδιων φορέων (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και δηλώνουν ότι, παρά τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με αντίστοιχες δυσκολίες, δεν λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς (Coutsocostas&Alborz, 2010; Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Δ.Ε. των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Αντίστοιχα, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δ.Ε. των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου προκειμένου να ανταποκριθούν στην αποτελεσματική διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο;

Υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο δημιουργήθηκε μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση του εξεταζόμενου ζητήματος (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 30 ερωτήσεις, ήταν κλειστό και δομημένο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και διαρθρώθηκε σε τρεις άξονες σε συνάρτηση με τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα: το α΄ μέρος αφορούσε στα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, το β΄ μέρος στις απόψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο και το γ΄ μέρος στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους.

Υλοποιήθηκε απογραφική έρευνα (Creswell, 2016) στους δυο νομούς, καθώς τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διεύθυνση κάθε σχολείου των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου ώστε να προωθηθούν στους εκπαιδευτικούς που

ανήκουν στον πληθυσμό της έρευνας και να συμπληρωθούν από αυτούς. Στον πληθυσμό της έρευνας ανήκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ΠΕ02-Φιλολόγων, ΠΕ03-Μαθηματικών και ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών των δημόσιων σχολείων Γενικής Αγωγής των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου οι οποίοι υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί Γενικής ή Ειδικής Αγωγής (παράλληλη υποστήριξη μαθητών με Ε.Ε.Α.). Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 75 εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα IBMSPSSStatistics 19.

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας έρευνας είναι προϋπόθεση για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων (Creswell, 2016; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας η διασφάλιση της εγκυρότητας επιτυγχάνεται μέσω της δειγματοληψίας, του ερευνητικού εργαλείου και της επεξεργασίας των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε απογραφική μελέτη η οποία παρέχει την υψηλότερη αντιπροσωπευτικότητα. Για την αύξηση του βαθμού εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, η κατασκευή του πραγματοποιήθηκε μετά τη διασφάλιση επαρκών πηγών, την επιλογή της βέλτιστης μεθοδολογίας και του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν σε αντιστοιχία με τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων αντιπροσωπεύοντας όλες τις πτυχές του υπό μελέτη θέματος διασφαλίζοντας την εγκυρότητα περιεχομένου (Cohen, Manion&Morrison, 2008) ενώ, η έκταση του ερωτηματολογίου ήταν κατάλληλη για έναν επαρκή αριθμό στοιχείων κάθε ζητήματος. Διασφαλίστηκε καλό επίπεδο αναγνωσιμότητας, διατυπώθηκαν σαφείς οδηγίες και ερωτήσεις χωρίς διάθεση για καθοδήγηση ή πρόκληση σύγχυσης. Επιπρόσθετα διενεργήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 3 εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με κατάλληλη στατιστική επεξεργασία χωρίς διατύπωση γενικεύσεων ενώ, αποφεύχθηκε η επιλεκτική επεξεργασία και η υποκειμενική ερμηνεία. Τέλος, τα δεδομένα παρουσιάστηκαν με αντιπροσωπευτικό τρόπο ενώ, διασφαλίστηκε η απάντηση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohenetal., 2008; Creswell, 2016; Robson, 2010). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ενισχύθηκε καθώς διασφαλίστηκε η ανωνυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος, επιτρέποντας τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων (Cohenetal., 2008) και επιλέχθηκε πληθυσμός κατάλληλος για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016).

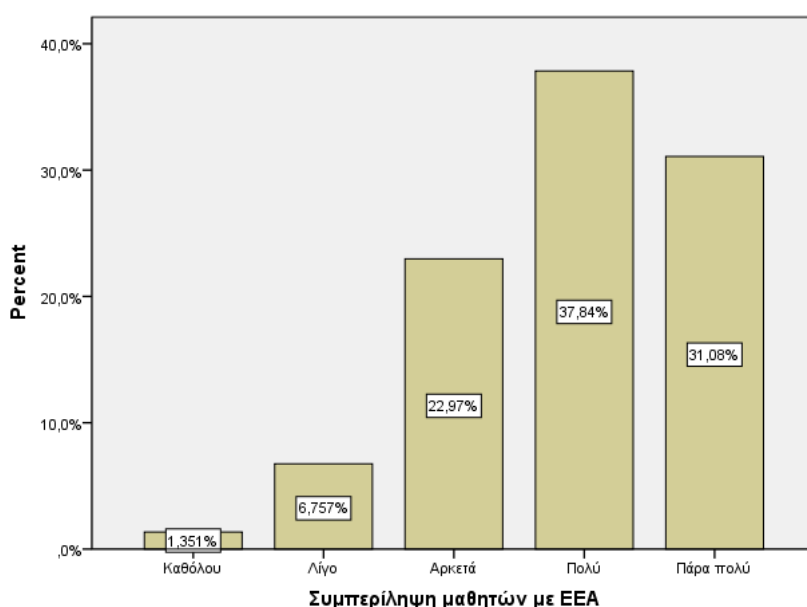
Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνεται η επιλογή της υλοποίησης της σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δύο νομών της χώρας, καθώς θα ήταν σκόπιμο να επεκταθεί η μελέτη σε όλους τους νομούς.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων προσδιορίστηκαν τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, η πλειονότητα των οποίων είναι γυναίκες (81,3%), με πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα εκείνη μεταξύ 31-40 ετών (33,8%) και πολυπληθέστερη ειδικότητα την ΠΕ04 (φυσικοί, χημικοί, γεωλόγοι, βιολόγοι)

(43,8%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 11-20 έτη (42,7%) ενώ, οι περισσότεροι έχουν εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με Ε.Ε.Α. (58,7%). Επιπρόσθετα, το 66,7% των εκπαιδευτικών υπηρετεί στη Γενική Αγωγή, το 54,8% υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 65,3% σε αστική περιοχή και το 61,3% σε σχολεία του νομού Ηρακλείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (60%) ενώ, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή (50,7%) έχοντας παρακολουθήσει αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα (33,3%) ή επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών (32%).

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο με $M.T.=3,91$ που προσεγγίζει το «πολύ» ($T.A.=0,968$) σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολείο;»

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ($M.T.=4,33$, $T.A.=0,794$) με την ικανότητα σχολικής επιτυχίας των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο μέτρο των δυνατοτήτων τους ενώ, δηλώνουν ότι αισθάνονται άγχος από την παρουσία στην τάξη μαθητών με Ε.Ε.Α., το οποίο κυμαίνεται σε χαμηλό προς μέτριο επίπεδο ($M.T.=2,36$, $T.A.=1,215$).

Αναφορικά με τις κατηγορίες Ε.Ε.Α. που εμφάνιζαν οι μαθητές που έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί, προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (94,7%), ΔΕΠ-Υ (90,7%) και προβλήματα συμπεριφοράς (74,7%). Επιπρόσθετα, οι Ε.Ε.Α. που δυσκόλεψαν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς ($M.T.=3,23$), η ΔΕΠ-Υ ($M.T.=3,03$) και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή ($M.T.=2,89$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Αντιμετώπισατε σημαντική δυσκολία στη διαχείριση μαθητών με:»

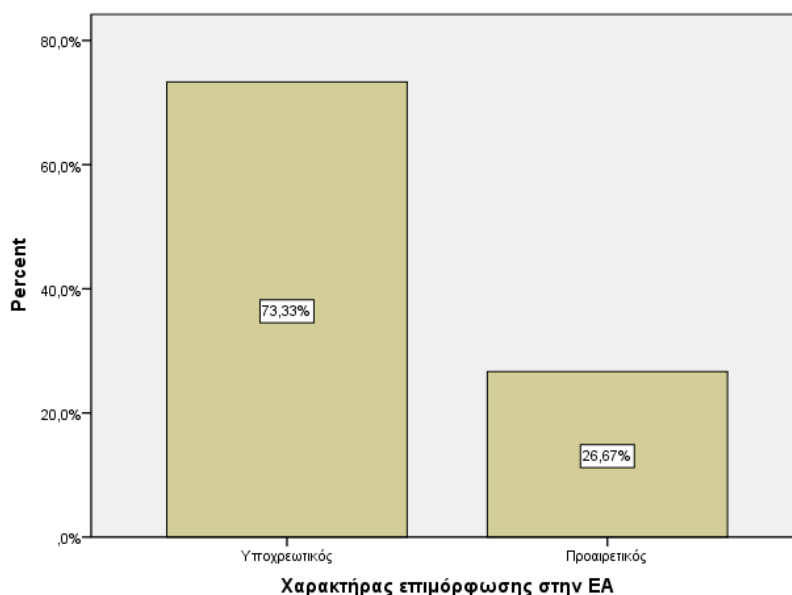
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	M.T.	T.A.
1. Νοητική υστέρηση	12,0	28,0	22,7	6,7	1,3	2,40	0,947
2. Προβλήματα όρασης και ακοής	17,3	29,3	9,3	2,7	2,7	2,09	1,007
3. Διαταραχές λόγου	17,3	25,3	13,3	2,7	2,7	2,15	1,032
4. Μαθησιακές δυσκολίες	20,0	34,7	25,3	9,3	4,0	2,39	1,067
5. ΔΕΠ-Υ	5,3	28,0	29,3	17,3	12,0	3,03	1,124
6. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή	5,3	18,7	18,7	14,7	4,0	2,89	1,080
7. Κινητικά προβλήματα	29,3	17,3	9,3	1,3		1,70	0,832
8. Προβλήματα συμπεριφοράς	4,0	20,0	17,3	24,0	10,7	3,23	1,150

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους στο πεδίο των Ε.Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι βασικές σπουδές τους, τούς επιτρέπουν να διδάξουν μαθητές με Ε.Ε.Α. με μέση συχνότητα που τείνει στο «λίγο» (M.T.=2,21, T.A.=1,318). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους με μέση συχνότητα που προσεγγίζει το «πάρα πολύ» (M.T.=4.64, T.A.=0,747) καθώς η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι η επιμόρφωση είναι πάρα πολύ αναγκαία (78,67%) και πολύ αναγκαία (8%) (Γράφημα 2).



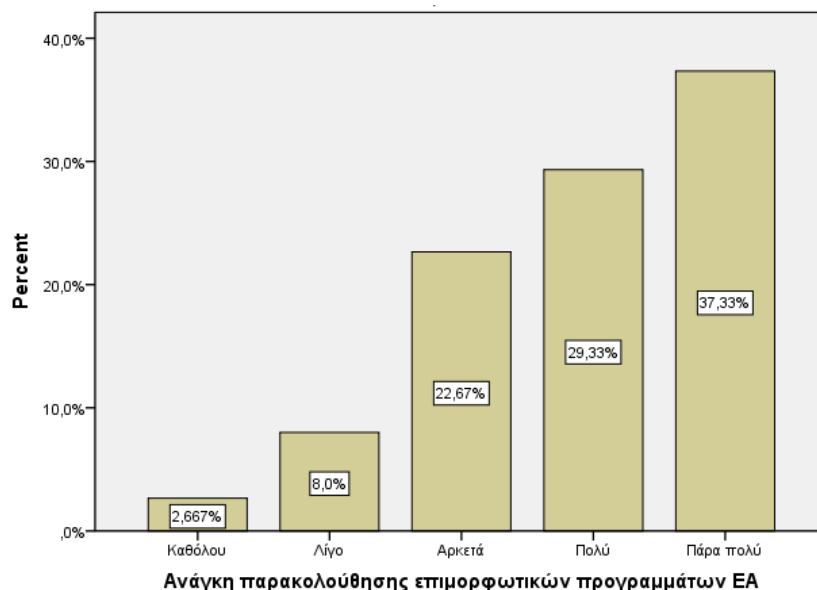
Γράφημα 2. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής;»

Όσον αφορά στον χαρακτήρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (73,33%) τάχθηκαν υπέρ της υποχρεωτικής επιμόρφωσής τους στο οικείο πεδίο (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής πρέπει να είναι: Υποχρεωτική/Προαιρετική»

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α., το 25,33% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, το 20% δήλωσε ότι η επιμόρφωσή του τού επιτρέπει πολύ και το 20% πάρα πολύ να ανταποκριθεί στο έργο αυτό (Μ.Τ.=2,91, Τ.Α.=1,490). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονται την ανάγκη να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής με μέση συχνότητα που προσεγγίζει το «πολύ» (Μ.Τ.=3,91, Τ.Α.=1,080). Ειδικότερα, το 37,33% των εκπαιδευτικών έχει την ανάγκη αυτή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και το 29,33% σε πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Αισθάνεστε την ανάγκη να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής ώστε να επεκτείνετε τις γνώσεις σας στο οικείο πεδίο;»

Εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο επιθυμούν να επιμορφωθούν στις επιμέρους κατηγορίες Ε.Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν άνω του μετρίου ενδιαφέρον για επιμόρφωσις στις κατηγορίες, με προεξάρχουσες: τα προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Τ.=4,09, Τ.Α.=1,105), τη ΔΕΠ-Υ (Μ.Τ.=3,81, Τ.Α.=1,238), τις μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Τ.=3,77, Τ.Α.=1,158) και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (Μ.Τ.=3,53, Τ.Α.=1,256) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Οι κατηγορίες Ε.Ε.Α. στις οποίες θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε:»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.	Τ.Α.
1. Νοητική υστέρηση	13,3	17,3	34,7	17,3	17,3	3,08	1,260
2. Προβλήματα όρασης και ακοής	10,7	21,3	32,0	18,7	17,3	3,11	1,237
3. Διαταραχές λόγου	6,7	16,0	37,3	18,7	17,3	3,32	1,176
4. Μαθησιακές δυσκολίες	4,0	12,0	20,0	30,7	33,3	3,77	1,158
5. ΔΕΠ-Υ	8,0	8,0	14,7	33,3	36,0	3,81	1,238
6. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή	10,7	8,0	24,0	32,0	25,3	3,53	1,256
7. Κινητικά προβλήματα	14,7	20,0	32,0	17,3	16,0	3,00	1,273
8. Προβλήματα συμπεριφοράς	4,0	5,3	16,0	26,7	48,0	4,09	1,105

Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλού βαθμού ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε όλες τις θεματικές που προτείνονται από τις

ερευνήτριες, συγκεκριμένα στη «Διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο» (Μ.Τ.=4,40, Τ.Α.=0,854), τις «Βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Ε.Ε.Α.» (Μ.Τ.=4,25, Τ.Α.=0,988), την «Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α.» (Μ.Τ.=4,20, Τ.Α.=0,900), την «Παιδική ψυχοπαθολογία» (Μ.Τ.=4,19, Τ.Α.=0,926), την «Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών» (Μ.Τ.=4,16, Τ.Α.=1,027), την «Παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού» (Μ.Τ.=4,11, Τ.Α.=0,981), τις «Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων» (Μ.Τ.=4,08, Τ.Α.=1,037), τη «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α.» (Μ.Τ.=4,04, Τ.Α.=0,992), τη «Σχολική Πρακτική Άσκηση» (Μ.Τ.=3,99, Τ.Α.=1,059), την «Αξιολόγηση μαθητών με Ε.Ε.Α.» (Μ.Τ.=3,92, Τ.Α.=1,062) και την «Ανίχνευση και διαφοροδιάγνωση Ε.Ε.Α.» (Μ.Τ.=3,67, Τ.Α.=0,905) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Οι θεματικές ενότητες που θεωρείτε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής:»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.	Τ.Α.
1. Ανίχνευση και διαφοροδιάγνωση Ε.Ε.Α.		8,0	38,7	32,0	21,3	3,67	0,905
2. Διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο		4,0	12,0	24,0	60,0	4,40	0,854
3. Βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Ε.Ε.Α.	2,7	1,3	18,7	22,7	54,7	4,25	0,988
4. Παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού	1,3	5,3	18,7	30,7	44,0	4,11	0,981
5. Αξιολόγηση μαθητών με Ε.Ε.Α.	2,7	6,7	24,0	29,3	37,3	3,92	1,062
6. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α.		2,7	24,0	24,0	49,3	4,20	0,900
7. Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών	2,7	1,3	25,3	18,7	52,0	4,16	1,027
8. Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων	2,7	4,0	21,3	26,7	45,3	4,08	1,037
9. Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α.	4,0		22,7	34,7	38,7	4,04	0,992
10. Παιδική ψυχοπαθολογία		6,7	14,7	32,0	46,7	4,19	0,926
11. Σχολική πρακτική άσκηση	4,0	2,7	24,0	29,3	40,0	3,99	1,059

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιοποιούνται στην επιμόρφωση για τις Ε.Ε.Α. προέκυψε ότι καταλληλότερες κρίνονται βιωματικές και συμμετοχικές τεχνικές και, συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης (Μ.Τ.=4,41, Τ.Α.=0,761), η πρακτική άσκηση (Μ.Τ.=4,16, Τ.Α.=0,922), οιομάδες εργασίας (Μ.Τ.=4,01, Τ.Α.=0,979) και το παιχνίδι ρόλων (Μ.Τ.=3,64, Τ.Α.=1,158), ενώ η εισήγηση-διάλεξη επιλέγεται τελευταία (Μ.Τ.=2,58, Τ.Α.=0,946).

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο εξέτασης του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πολύ τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τις μελέτες των Hadjikakouetal. (2008), Koutroubaetal. (2008) και Λαϊνά και Παπαδοπούλου (2016) οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης ενώ, άλλες μελέτες καταδεικνύουν την αρνητική τους στάση (Coutsocostas&Alborz, 2010; Tsakiridou&Polyzopoulou, 2014; Zoniou-Sideri&Vlachou, 2006). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι ικανοί να σημειώσουν σχολική επιτυχία στο μέτρο των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν μικρού έως μέτριου βαθμού άγχος κατά την παρουσία μαθητών με Ε.Ε.Α. στην τάξη τους.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ και προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίστοιχα, κατά τους Coutsocostas και Alborz (2010) οι σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες είναι η συχνότερη κατηγορία Ε.Ε.Α. που έχουν διαχειριστεί οι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α., δυσχέρεια αισθάνονται στις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ΔΕΠ-Υ και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Παρόμοια, σύμφωνα με τις έρευνες των Coutsocostas&Alborz(2010) και Koutroubaetal.(2008), οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εκείνο που αφορά στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι οι βασικές σπουδές τους επιτρέπουν σε μικρό βαθμό να διδάξουν μαθητές με Ε.Ε.Α. Η αναγκαιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή κατά τις προπτυχιακές σπουδές διαφαίνεται μέσω ανοικτής ερώτησης του ερωτηματολογίου, όπου υποστηρίζεται η ανάγκη αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών, όπως επίσης και από τη μελέτη της Σάφη κ. συν. (2018) όπου καταδεικνύεται η ελλιπής προετοιμασία των μελλοντικών φιλολόγων, φυσικών και μαθηματικών στο οικείο πεδίο.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία και την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, εύρημα σύμφωνο και με άλλες μελέτες (Κούλης & Μπαγάκη, 2018; Λαϊνά &

Παπαδοπούλου, 2016). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (73,33%) θεωρεί ότι η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή θα πρέπει να λάβει υποχρεωτικό χαρακτήρα, όμοια και με τη βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία στην Ειδική Αγωγή (Koutroubaetal., 2008).

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής της έρευνας δεν έχει επιμορφωθεί (72%) ενώ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (96%). Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει ανάλογη επιμόρφωση (Coutsocostas&Alborz, 2010; Koutroubaetal., 2008; Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκδηλώνουν μια τάση πολύ μεγάλης ανάγκης για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή ενώ, και το 60% των εκπαιδευτικών της μελέτης των Coutsocostas καιAlborz (2010) υποστηρίζει τη σημασία της επιμόρφωσης για τη διδακτική τους ετοιμότητα.

Αναφορικά με τις κατηγορίες Ε.Ε.Α., οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν πρωτίστως στα προβλήματα συμπεριφοράς, τη ΔΕΠ-Υ, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Αντίστοιχα, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως στα προβλήματα συμπεριφοράς (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; Χούσου κ. συν., 2018), τα συναισθηματικά προβλήματα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; Κούλης & Μπαγάκη, 2018) και τις δυσκολίες μάθησης (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016; Κούλης & Μπαγάκη, 2018; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; Χούσου κ. συν., 2018).

Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλού βαθμού ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε όλες τις θεματικές που προτείνονται από τις ερευνήτριες, και συγκεκριμένα, κατά σειρά προτεραιότητας, στη «Διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο», τις «Βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Ε.Ε.Α.», την «Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α.», την «Παιδική ψυχοπαθολογία», την «Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών», την «Παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού», τις «Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων», τη «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α.», τη «Σχολική Πρακτική Άσκηση», την «Αξιολόγηση μαθητών με Ε.Ε.Α.» και την «Ανίχνευση και διαφοροδιάγνωση Ε.Ε.Α.». Όμοια με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η θεματική ενότητα «Διαχείριση της σχολικής ζωής» αποτελεί κύρια επιλογή της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (93,1%) (Χούσου κ. συν., 2018). Η ενότητα «Διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη» συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των φιλολόγων (81,9%), των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών (74,4%) και των μαθηματικών (71,9%) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν επίσης την ενότητα «Παιδαγωγική και Ψυχολογία (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2016).

Ως καταλληλότερες τεχνικές για την επιμόρφωση στις Ε.Ε.Α. κρίνονται οι βιωματικές και συμμετοχικές και, συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, οιομάδες

εργασίας και το παιχνίδι ρόλων, ενώ η εισήγηση-διάλεξη επιλέγεται τελευταία. Σε συμφωνία με τα ευρήματα αυτά είναι και τα αποτελέσματα των Χούσου και συν. (2018) όπου το 86,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι επιθυμεί να συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης με βιωματικό χαρακτήρα, ενώ και στην έρευνα του Αγαλιώτη (2008) το 51,5% των εκπαιδευτικών επιθυμεί τα επιμορφωτικά προγράμματα στις Ε.Ε.Α. να περιλαμβάνουν την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης.

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν με ποσοτικά κριτήρια οι απόψεις και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δ.Ε. των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Μεταξύ των σημαντικότερων ευρημάτων περιλαμβάνεται η θετική άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Στο πλαίσιο της θετικής άποψης των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση εντάσσεται η θετική τους γνώμη αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α. να σημειώσουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στο μέτρο των δυνατοτήτων τους. Αναφορικά με το επίπεδο άγχους που δύναται να προκαλείται στους εκπαιδευτικούς από τη διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α., αυτό αναφέρεται από μικρό έως μέτριο και φαίνεται να σχετίζεται με το είδος και τη σοβαρότητα των Ε.Ε.Α. που καλούνται να διαχειριστούν. Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορά κυρίως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ και προβλήματα συμπεριφοράς, καταδεικνύοντας πιθανώς και την αυξητική τάση των συγκεκριμένων δυσκολιών. Αναφορικά με τις κατηγορίες Ε.Ε.Α που δυσκόλεψαν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς αυτές αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς, τη ΔΕΠ-Υ και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών στο πεδίο των Ε.Ε.Α., λόγω και της ελλιπούς τους προετοιμασίας σε επίπεδο βασικών σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό, απαραίτητος κρίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζουν την έντονη ανάγκη τους να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα. Εστιάζοντας στις κατηγορίες Ε.Ε.Α. στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως τα προβλήματα συμπεριφοράς, η ΔΕΠ-Υ, οι μαθησιακές δυσκολίες και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Όσον αφορά στις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλού βαθμού ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε όλες τις θεματικές που προτείνονται από τις ερευνήτριες, και συγκεκριμένα, κατά σειρά προτεραιότητας, στη «Διαχείριση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο», τις «Βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Ε.Ε.Α.», την «Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α.», την «Παιδική ψυχοπαθολογία», την «Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών», την «Παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού», τις «Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων», τη «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α.», τη «Σχολική Πρακτική

Άσκηση», την «Αξιολόγηση μαθητών με Ε.Ε.Α.» και την «Ανίχνευση και διαφοροδιάγνωση Ε.Ε.Α.». Καταλληλότερες για την επιμόρφωση στις Ε.Ε.Α. κρίνονται οι βιωματικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Μέσω της παρούσας έρευνας γίνεται σαφής η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής για όλους τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε.. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο οικείο πεδίο με τρόπο που θα λαμβάνονται υπόψη και θα αξιοποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ. 191-218). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Α.Ι. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*, Τεύχος 51 (σ. 10-14). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Acedo, C., Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227 -238.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Επιμ. Ι. Κατερέλος & Σ. Χατζηφωτίου, Μτφ. Α. Μήλιος, Π. Παπαδοπούλου & Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Third Edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Βορβή, Ι. & Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2016). Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συνέχειες και Ασυνέχειες. Η περίπτωση των Φιλολόγων. Στο: Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων «Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα»*, 27-29 Μαΐου 2015 (σ. 268-278). Τόμος Γ. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος της κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Α.Ι. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.),

Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, Τεύχος 51 (σ. 24-29).
Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Coutsocostas, G.G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. & Stylianiou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education* 23(1), 17-29.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"*, 3-4 Μαΐου 2014 (σ. 879-883). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου 2015 (σελ. 595-605). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κούλης, Α. & Γ. Μπαγάκης (2018). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης Στο: Γ. Νικολάου, Σ.Ν. Τσεσμελή, Κ.Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σ. 377 -386). Τόμος Β. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- 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.
- Λαϊνά, Μ. & Παπαδοπούλου, Κ. (2016). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*, 19-21 Ιουνίου 2015 (σ. 754-763). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ. 80-95). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Obiakor, F.E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-499.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Πασιάς, Γ.Κ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής – Gutenberg.
- Σάφη, Μ., Νούσιας, Π. & Σούλης, Σ.Γ. (2018). Πόσο καταρτισμένοι είναι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα; Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Στο: Γ. Νικολάου, Σ.Ν. Τσεσμελή, Κ.Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των*

εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σ. 87-101). Τόμος Β. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Η θεμελίωση της παιδαγωγικής συμπερίληψης μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"*, 3-4 Μαΐου 2014 (σ. 786-795). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 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.
- Χούσου, Π., Ιατράκη, Γ., Πάτση, Γ. & Σούλης, Σ.Γ. (2018). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων. Στο: Γ. Νικολάου, Σ.Ν. Τσεσμελή, Κ.Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σ. 299-315). Τόμος Α. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- 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.