

Ο ρόλος των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη των Μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης

The Role of special education paraprofessionals in the Inclusion of Special Secondary Education Units students’

Χρίστος Παπαδημητρίου, Λέκτορας Διοίκησης Πανεπιστημίου Νεάπολις, *c.papademetriou@nup.ac.cy*

Κωνσταντία Χαραλάμπους, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Νεάπολις,
constantiacharalambous@gmail.com

Christos Papademetriou, *Lecturer in Management Neapolis University, c.papademetriou@nup.ac.cy*

Constantia Charalampous, *PHD Candidate Neapolis University, constantiacharalambous@gmail.com*

Abstract: During the recent years, the marginalization of students characterized as having special educational remains, despite the tremendous progress made in the field of education. Among the factors that can help to change the prevailing situation and turn it towards the inclusion of students characterized as having special educational needs may be special education professionals (carers). For the purpose of this research, we used mixed methodology. The study was conducted in five Cypriot Secondary Schools. Totally, 153 persons participated in the research. The research results showed that special education professionals (carers) can support the efforts of the school community in order to create an inclusive culture.

Keywords: Inclusion, Special Education Paraprofessionals, Mixed methodology.

Περίληψη. Παρά την αλματώδη πρόοδο που έχει επιτύχει ο τομέας της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, εντούτοις η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) εξακολουθεί δυστυχώς να υφίσταται. Ανάμεσα στους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην τροποποίηση της επικρατούσας κατάστασης και τη στροφή της προς τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, ενδέχεται να συγκαταλέγονται και οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Τη διερεύνηση του ενδεχομένου αυτού, πρόκειται να μελετήσουμε στην παρούσα έρευνα μέσω της επιστράτευσης της μικτής μεθοδολογίας. Η έρευνα διεξήχθη σε πέντε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και έλαβαν μέρος συνολικά 153 άτομα. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ θα μπορούσαν κάλλιστα να ενισχύσουν την προσπάθεια της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ΑμΕΕΑ, μικτή μεθοδολογία.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι εμφανής η διατύπωση ποικιλίας όρων, σχετικών με την ειδική εκπαίδευση. Στόχος τους υπήρξε η αποφυγή της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Παρ’ όλα αυτά οι όροι που κυριαρχούν φαίνεται ότι διακρίνονται από μια ωραιοποιημένη παρουσίαση της επικρατούσας κατάστασης. Το κυρίαρχο θέμα όμως δεν είναι ποια ορολογία θα χρησιμοποιηθεί, αλλά ο βαθμός στον οποίο παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνονται ισότιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου, χωρίς να περιθωριοποιούνται. Προχωρώντας ένα βήμα πάρα πέρα, διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια αυτή φράζεται από ποικιλία παραγόντων εμποδίων (Charalamprous και Papademetriou, 2019).

Από την ειδική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Μελετώντας την ιστορική εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι διαφοροποιείται σταδιακά η χρήση των όρων που σχετίζονται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης αποδεικνύοντας την τάση προς εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσότερων δικαιωμάτων για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Τέτοιοι όροι είναι η «ένταξη», η «ενσωμάτωση» και η «συμπερίληψη». Σύμφωνα με τον Σούλη (2002) αυτή η ποικιλία όρων δεν κατάφερε να αποφύγει την παγίδα της δημιουργίας εννοιολογικών συγχύσεων. Γι’ αυτό, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα προχωρήσουμε στη διασαφήνιση των εν λόγω όρων, έχοντας παράλληλα υπόψη ότι η ερμηνεία τους ποικίλει (Kyriazoroulou και Weber, 2009). Η «Ειδική Αγωγή ή Εκπαίδευση» παρέχεται σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως «αποκλίνοντα από το φυσιολογικό» (Paris, Nonis και Bailey, 2018), ενώ αποτελεί μέρος ολόκληρου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά ταυτόχρονα και ενός εξειδικευμένου, ατομικού ή ομαδικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2011). Παράλληλα, επικεντρώνεται στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ορίζοντάς τα ως «ιατρικά προβλήματα». Η άποψη αυτή οδηγεί στην περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Felekidou και Lenakakis, 2018).

Στον αντίποδα της «ειδικής» βρίσκεται η «γενική εκπαίδευση». Ως «γενική», «τυπική», «κανονική» ή «συνηθισμένη» εκπαίδευση ορίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται χωρίς διαφοροποιήσεις, στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001). Προχωρώντας ένα βήμα πάρα πέρα και μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο πρώτος όρος που χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη συνύπαρξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι ο όρος «ένταξη» (integration).

Όπως τονίζουν οι Rodriguez και Garro-Gil (2015) η «ένταξη» είναι η απλή τοποθέτηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται ρητά στην απλή συνύπαρξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς ιδιαιτερότητες, παρόλο που δεν προϋποθέτει καμία συναναστροφή ή αλληλεπίδραση. Ουσιαστικά, η διαδικασία της «ένταξης» επιτρέπει στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο με όλα τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να μπορούν να εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο, να συναναστρέφονται ή να ακολουθούν γενικά τις ίδιες δραστηριότητες.

Ο όρος «ενσωμάτωση» που διαδέχεται τον όρο «ένταξη» οδηγεί στην τοποθέτηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στον ίδιο φυσικό χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς όμως να σημαίνει ταυτόχρονα πως πρέπει να μοιράζονται και την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία (Kyriazopoulou και Weber, 2009). Παραπέμπει στη διδασκαλία ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας σε μια αίθουσα ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο, ενώ το τοποθετεί στη «γενική» τάξη μόνο για μικρό χρονικό διάστημα ημερησίως (McCarthy, 2006).

Στα πλαίσια της προσπάθειας για «ενσωμάτωση» των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, έχουν λειτουργήσει στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση) οι «Ειδικές Μονάδες». Σύμφωνα με τον κανονισμό του 2001 του ΥΠΠΚ, οι «Ειδικές Μονάδες» λειτουργούν στα γενικά σχολεία σε χώρους άνετους και προσβάσιμους σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος συγκεκριμένα για τις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης (EMME). Η EMME σύμφωνα με τους «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» κανονισμούς του 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001) είναι:

«ένας χώρος ενταγμένος και ενσωματωμένος σε συνηθισμένα σχολεία, στον οποίο φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Πιο συγκεκριμένα όμως, σύμφωνα με τον MacCarthy (2010) η «ενσωμάτωση» εστιάζει στον εντοπισμό των μαθησιακών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, δημιουργώντας έτσι μαθησιακά περιβάλλοντα στηριγμένα στις ικανότητες του, διαχωρίζοντάς το παράλληλα από τους συνομήλικους του, που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρά το γεγονός ότι οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» διαφέρουν εννοιολογικά μεταξύ τους, χρησιμοποιούνται και οι δύο για να δηλώσουν την τοποθέτηση ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ με οποιοδήποτε τρόπο σε μια σχολική τάξη χωρίς όμως να προϋποθέτουν και την αποδοχή του από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές συνθήκες γενικότερα (Βόμβα, 2012).

Βέβαια, καθίσταται κατανοητό ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα. Το γεγονός όμως, ότι έστω και σε θεωρητικό επίπεδο δεν εκλαμβάνεται ως αναγκαία η αποδοχή του μαθητή, καθιστά τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» αταίριαστους με την προσπάθεια εξασφάλισης ίσων δικαιωμάτων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι όροι αυτοί κατηγορήθηκαν ότι αποδίδουν απλά την συνύπαρξη στα «γενικά»

σχολεία, των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι την ίση εκπαιδευτική τους μεταχείριση (Haug, 2014).

Τα τελευταία χρόνια, οι προαναφερθέντες όροι έχουν παραχωρήσει τη θέση τους σύμφωνα με τους Lauchlan και Greig (2015) στον όρο «inclusion». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική ως: η «εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους» λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων.

Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2004) ο όρος «inclusive education» μεταφράζεται στα ελληνικά από κάποιους ερευνητές ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση» και από άλλους ως «σχολική ενσωμάτωση» (Barton 2008), ενώ κάποιοι προτιμούν τη χρήση του όρου «ενιαία εκπαίδευση» (Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012).

Ο όρος «συμπερίληψη» λοιπόν αναφορικά με τον οποίο γίνεται λόγος τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως (Messiou, 2017) αναφέρεται στην προσπάθεια αποφυγής της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με στόχο τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση (Messiou, 2019; Linde, Lemonik και Mikaila, 2015).

Στην εφαρμογή της συμπερίληψης εξέχοντα ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν διδακτικές πρακτικές όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Papademetriou and Charalambous, 2019), η συνδιδασκαλία (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2018), αλλά και η συμπεριληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Charalambous and Papademetriou, 2019).

Η χρήση του όρου «συμπερίληψη» όμως έρχεται σε αντιπαράθεση με τη λειτουργία των ΕΜΜΕ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η ύπαρξή τους και μόνο συμβάλλει στη διαίωνιση συναισθημάτων περιθωριοποίησης (Charalambous και Papademetriou, 2018). Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι υπάρχει ένα πρόβλημα, στο οποίο πρέπει άμεσα να εξευρεθεί η αρμόζουσα λύση.

Σύμφωνα με τους Symeonidou και Phtiaka (2009) η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν παρέχεται αποτελεσματικά στα σχολεία της Κύπρου γιατί έρχεται αντιμέτωπη με ποικιλία εμποδίων, όπως τα ακόλουθα: η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Symeonidou, 2017), οι απόψεις των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα (Messiou, 2019), οι απόψεις των συνοδών των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Κλεάνθους, Παπαλεξανδρή και Φτιάκα, 2012), οι ελλείψεις γνώσεις του διευθυντή (Charalambous and Papademetriou, 2019), το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠΚ) και το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017).

Συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Η συμβολή των συνοδών στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ είναι εξέχουσας σημασίας (Giangreco, Halvorsen, Doyle και Broer, 2004; Day, 2019). Διεθνώς αναγνωρίζεται ο ρόλος τους στη μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Wise και

Glass, 2000). Γι’ αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρουν τον τρόπο να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους συνοδούς Giangreco και Doyle (2002). Ας μελετήσουμε όμως τα καθήκοντα τους, τα οποία εστιάζονται σύμφωνα με το ΥΠΠΚ (2009) στην:

«αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την εχεμύθεια, τη βοήθεια την οργάνωση και εκτέλεση δραστηριοτήτων, την καθαριότητα των παιδιών, τη μεταφορά των παιδιών εντός και εκτός σχολείου και τη συνεργασία με τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου».

Ανάμεσα στις ευθύνες τους συγκαταλέγεται και η παρακολούθηση σεμιναρίων που τους υποδεικνύονται από το ΥΠΠΚ (http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikies_anagkes_prosonta.pdf). Οι Κλεάνθους, Παπαλεξανδρή και Φτιάκα (2012) αναφέρουν ότι οι συνοδοί συνήθως είναι τα πρόσωπα που στηρίζουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, καθώς και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας τους. Γι’ αυτό, αξίζουν τον σεβασμό, την εκτίμηση και την αναγνώριση μας, όπως ακριβώς συμβαίνει στις Η.Π.Α. Στις Η.Π.Α. το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνοδοί διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τα όσα συμβαίνουν στην Κύπρο, όπου οι συνοδοί έχουν τον ρόλο κυρίως των φροντιστών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Συνεπώς, αναβάθμιση του ρόλου τους, από την οποία θα μπορούσε να προκύψει ο ενισχυμένος σεβασμός, η εκτίμηση και η αναγνώριση, θα αποτελούσε ένα σημαντικό βήμα προς τη συμπερίληψη.

Η θέση όμως και των ιδίων των συνοδών φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολη, αφού βρίσκονται υπό τη συνεχή επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ανήκουν στην ομάδα των ατόμων που συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να απομονώνονται, αφού είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Κωνσταντίνου και Αγγελίδης, 2009).

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Αγγελίδη (2009) ο ρόλος των συνοδών στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι άλλοτε θετικός κι άλλοτε αρνητικός, αφού λόγω άγνοιας υπάρχει πιθανότητα να οδηγήσουν τους μαθητές στην περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με τους Φτιάκα, Σοφοκλέους και Αντρέου (2005) δεν επιτρέπουν στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να κοινωνικοποιηθούν, αφού βρίσκονται συνέχεια υπό την προστασία και το «άγρυπνο μάτι» των συνοδών τους, ακόμα και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Η πιθανή αντισυμπεριληπτική στάση των συνοδών ενδέχεται να πηγάζει, όπως επισημαίνουν οι Κλεάνθους, Παπαλεξανδρή και Φτιάκα (2012, σ. 255) από το γεγονός ότι στην Κύπρο οι περισσότεροι συνοδοί «είναι απόφοιτοι Λυκείου και δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες ή βιώματα, είτε από γενική, είτε από ειδική εκπαίδευση, τόσο επαγγελματικά όσο και ακαδημαϊκά». Αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού το ίδιο το ΥΠΠΚ (2009a) θεωρεί ως απαραίτητο προσόν για την πρόσληψη στη θέση του συνοδού μόνο το Απολυτήριο Λυκείου και το Πιστοποιητικό Υγείας του υποψήφιου, ενώ ως επιπρόσθετο προσόν θεωρούν το δίπλωμα ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, νηπιαγωγείου,

ψυχολογίας, νοσηλευτικής, κοινωνικού λειτουργού ή άλλου, συναφές με την εργασία αυτή (http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikes_anagkes_prosonta.pdf).

Μεθοδολογία

Βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ μέσω ενός σχεδίου δράσης, το οποίο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Ο λόγος για τον οποίο προβήκαμε στη διερεύνηση της συγκεκριμένης παραμέτρου σχετίζεται άμεσα με τη γενικότερη ερευνητική προσπάθεια για εντοπισμό των λόγων για τους οποίους η συμπεριληπτική φιλοσοφία ενδέχεται να μην υλοποιείται στον χώρο των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

-Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η προσπάθεια των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να συμπεριλάβουν τους μαθητές των ΕΜΜΕ;

-Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ;

Η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει επαρκώς το συγκεκριμένο θέμα, αφού αποτελεί μία από τις αντικειμενικότερες ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2014). Επιτρέπει τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας παρέχοντας την ευχέρεια για τριγωνοποίηση των δεδομένων (Rendani Siphon, 2012), αφού αντλεί στοιχεία από ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια. Επιπρόσθετα, μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματα, ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη και βαθιά κατανόηση του θέματος της έρευνας και επομένως, η μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Ponce και Pagán-Maldonado, 2014). Σύμφωνα με την Klette (2012) η μικτή μεθοδολογία περιορίζει τις επικρίσεις εναντίον της ποιοτικής μεθόδου για υποκειμενικότητα, αλλά και την απόκλιση που μπορεί να υπάρξει σε μια ποσοτική έρευνα λόγω ίσως του λανθασμένου χειρισμού των αριθμητικών αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 153 ενήλικες. Συγκεκριμένα, 82 εκπαιδευτικούς, 15 συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 11 βοηθούς διευθυντές, 4 διευθυντές, 13 γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 25 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 64% των ενηλίκων συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 36% γυναίκες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκε ηλικιακά στην κατηγορία των 45-54 (52%), ενώ το 31% ανήκε στην κατηγορία των 35-44 ετών και το 17% ήταν μεγαλύτεροι από 55 ετών. Το κριτήριο για την επιλογή των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν η εμπλοκή τους στη διδασκαλία μαθητών της ΕΜΜΕ είτε εντός της ΕΜΜΕ, είτε εντός της γενικής τάξης. Οι συμμετέχοντες-γονείς επιλέγηκαν λόγω του ότι τα

παιδιά τους διδάσκονταν σε τμήματα στα οποία εντάσσονταν μαθητές της ΕΜΜΕ ή λόγω του ότι τα παιδιά τους ήταν μαθητές της ΕΜΜΕ. Επιπρόσθετα, στην έρευνα συμμετείχαν και 122 μαθητές εκ των οποίων οι 32 φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι τον Δεκέμβριο του 2018, σε πέντε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου τα οποία διαθέτουν ΕΜΜΕ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές των ΕΜΜΕ που λειτουργούσαν στα υπό έρευνα σχολεία, αλλά και όλοι οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ που υπηρετούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία. Ο κάθε συνοδός είχε υπό την ευθύνη του 2 ή 3 μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος ένα σχολείο από την Λεμεσό, ένα από τη Λάρνακα, ένα από τη Λευκωσία και δύο από την Πάφο.

Η μεθοδολογική πορεία της παρούσας έρευνας οδηγεί αυτομάτως στην επιλογή του μοντέλου της «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» (sequential exploratory strategy), ένα μοντέλο συλλογής μικτών δεδομένων, το οποίο δίνει προτεραιότητα στην ποιοτική έρευνα, ενσωματώνοντας έπειτα και τις δύο μεθόδους (Creswell, 2014). Η έρευνα περνά από τα στάδια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων διαδοχικά (Καλογεράκη, 2013).

Το μοντέλο «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» χρησιμοποιείται κυρίως για να επεξηγήσει σχέσεις μεταξύ ατόμων, ενώ εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να αναπτύξει περισσότερο τα αποτελέσματα μιας μικτής μελέτης ή να αντλήσει πληροφορίες για τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας (Καλογεράκη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής ακολουθεί τρία στάδια: τη συλλογή, την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και τη χρήση της ανάλυσης για την ανάπτυξη ενός οργάνου, που απευθύνεται σε ένα δείγμα πληθυσμού. Το μοντέλο είναι κατάλληλο για χρήση στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2014). Η «ακολουθητική διερευνητική στρατηγική» καθίσταται περισσότερο αντιληπτή με τη μελέτη της εικόνας 1 που ακολουθεί:



Εικόνα 1: Ακολουθητική διερευνητική στρατηγική

Αξίζει ακόμη να επισημάνουμε ότι για τους σκοπούς της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) (Strauss και Corbin, 1990), μία ερμηνευτική, κονστрукτιβιστική μέθοδο που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν την άποψή τους και έπειτα να τη συνδυάσουν με την άποψη των ερευνητών (Hutchinson, 1998). Συγκεκριμένα, έχουμε επιλέξει τον συστηματικό σχεδιασμό (systematic design), το ένα δηλαδή από τα τρία είδη σχεδιασμού που προτείνει η θεμελιωμένη (grounded)

θεωρία (systematic, emerging and constructivist design), ο οποίος αποτελείται από τρία στάδια, την κωδικοποίηση, την ονομαστική ανοικτή κωδικοποίηση, την αξονική κωδικοποίηση και την επιλεκτική κωδικοποίηση (Creswell, 2014).

Παρόλο που η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τον Johnson (2008) μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Αποσκοπώντας στη συνολική ανάλυση των μικτών δεδομένων ποσοτικοποιήσαμε τα ποιοτικά δεδομένα και ποιοτικοποιήσαμε τα ποσοτικά δεδομένα. Η προσπάθεια αυτή περιλάμβανε τη μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων από λέξεις ή εικόνες σε αριθμούς μέσω της ανάγνωσης, της κωδικοποίησης, της παρουσίασης και της ερμηνείας τους. Επιπρόσθετα, τα ποσοτικά δεδομένα συσχετίστηκαν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι συμμετοχικές παρατηρήσεις και οι ομάδες εστίασης. Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε συνολικά ένα μήνα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2018-2019. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθώς και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια 20 περίπου λεπτών. Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις διήρκεσε περίπου 10 λεπτά, η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης περίπου 20 λεπτά και οι παρατηρήσεις περίπου 40 λεπτά. Οι ατομικές συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε γραφεία Βοηθών Διευθυντών σε πρωινό χρόνο, ενώ οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο, σε αίθουσες διδασκαλίας, στην αυλή του σχολείου και στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία για όλους τους συμμετέχοντες. Με στόχο να καταστεί όσο το δυνατόν πιο κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας παρατίθεται ο πίνακας 1.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ Α ΕΡΓΑΛΕΙΑ	82 Εκπαιδευτικοί	15 Συνοδοί	11 Βοηθοί Διευθυντές	4 Διευθυντές	13 Γονείς μαθητών ΑμΕΕΑ	25 Γονείς μαθητών χωρίς ΑμΕΕΑ	90 μαθητές γενικής εκπαίδευσης	32 μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ
Ερωτηματολόγιο	✓							
Παρατηρήσεις	✓	✓						
Συνεντεύξεις	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ομάδες Εστίασης	✓	✓			✓	✓	✓	✓

Πίνακας 1: Ερευνητικά εργαλεία και συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη: «Μέρος Α': Δημογραφικά Στοιχεία», «Μέρος Β': Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους Συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ» και «Μέρος Γ: Αντιμετώπιση των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ από τους συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ». Οι ερωτήσεις

κλειστού τύπου τις οποίες περιλάμβαναν το Β΄ και Γ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου βασίζονταν σε απαντήσεις πέντε σημείων (Likert 5-point scale), οι οποίες προσέφεραν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στις εξής πιθανές απαντήσεις: 1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απολύτως.

Τα ποιοτικά δεδομένα συνελέγησαν με τη χρήση ηχογραφήσεων και καταγραφής εδαφικών σημειώσεων. Τα μικτά δεδομένα μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στη συμφωνία ή τη διαφωνία τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα ποιοτικά δεδομένα αντανακλούσαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Παράλληλα, τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτει ότι ο συντελεστής Cronbach α εμφανίζεται ως ικανοποιητικός ($\alpha=0,767$), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις, που έχουμε επιλέξει συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα Likert (ερωτήσεις με πέντε επιλογές), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί. Από την άλλη, τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων έχουν επιστραφεί στους συμμετέχοντες πριν την ολοκλήρωση της έρευνας, ενώ δεδομένα καταστράφηκαν έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Τα πιο πάνω στοιχεία αποδεικνύουν κατά την άποψή μας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να συμφωνήσουν, εάν το επιθυμούν, με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας, χωρίς συνέπειες. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Αποτελέσματα

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η μικτής μεθοδολογίας έρευνα έχει ξεκινήσει με το ποιοτικό της μέρος. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι ερευνητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν φιλικό κλίμα στις σχέσεις τους με τους συμμετέχοντες, ούτως ώστε να αισθάνονται και οι ίδιοι με τη σειρά τους άνετα να λάβουν μέρος στην έρευνα. Κατά πρώτο λόγο λοιπόν οι ερευνητές πραγματοποίησαν μία γενική συζήτηση, υπό μορφή ομάδας εστίασης, στην οποία συμμετείχαν οι συνοδοί των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με βασικό σκοπό κυρίως να διερευνήσουν τις απόψεις τους γύρω από τον ρόλο τους στην προσπάθεια για εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στα σχολεία όπου εργάζονται. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες απόψεις:

«Η ύπαρξη της Ειδικής Μονάδας δεν μας αφήνει να προχωρήσουμε στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (κ. Μαρία-συνοδός)

«Αν μας έδινε την ελευθερία το Υπουργείο να βάζουμε τα παιδιά, όλη τη μέρα στην κανονική τάξη θα ήταν καλά. Δεν γίνεται όμως» (κ. Γιάννης-συνοδός)

«Οι νόμοι και οι κανονισμοί που σχετίζονται με τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση έχουν βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στη συμπερίληψή τους. Πολλές φορές όμως στερεί και τα δικαιώματά τους. Εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθούμε τους νόμους. Δεν μπορούμε να βάζουμε τα παιδιά μέσα στις κανονικές τάξεις όποτε θέλουμε» (κ. Κώστας-συνοδός)

«Δεν φταίνε μόνο οι νόμοι. Ούτε κι εμείς δεν έχουμε γνώσεις για να βοηθήσουμε τα παιδιά να ανήκουν στο σύνολο. Ότι μάθαμε το μάθαμε από πείρα» (κ. Ιωάννα-συνοδός)

« Εντάξει, μας προσλαμβάνουν στη θέση του συνοδού με ένα απλό απολυτήριο Λυκείου. Καλά κάνουν! Δίνουν δουλειά στον κόσμο. Πρέπει όμως να επιμορφωνόμαστε για να ξέρουμε πως να χειριστούμε τα παιδιά. Άσε που το καθένα θέλει τον δικό του χειρισμό. Αν προσπαθήσεις ακόμη να τα βάλεις και στην κανονική τάξη...τα πράγματα γίνονται πιο περίπλοκα» (κ. Γεωργία-συνοδός)

Μελετώντας τις προαναφερθείσες απόψεις και ποσοτικοποιώντας τα ποιοτικά δεδομένα, προκύπτει ότι 1) οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αναγνωρίζουν πως η συμπεριληπτική φιλοσοφία μάλλον δεν προωθείται πλήρως στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, 2) για την κατάσταση αυτή, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις τους ευθύνεται το γεγονός ότι μία μερίδα μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ απομονώνονται στον χώρο της ΕΜΜΕ, 3) το ΥΠΠΚ δεν είναι αρκετά ευέλικτο με αποτέλεσμα το πλαίσιο εκπαίδευσης των μαθητών να κατευθύνεται αυστηρά από το ΥΠΠΚ, αντί το ΥΠΠΚ να εκχωρεί περισσότερη στη σχολική μονάδα και 4) υπάρχουν περιορισμοί εξαιτίας του θεσμικού πλαισίου της ειδικής εκπαίδευσης, της έλλειψης ακαδημαϊκών προσόντων εκ μέρους των συνοδών, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συμπερίληψη, καθώς και του γεγονότος ότι απαραίτητο προσόν για την πρόσληψή τους αποτελεί μόνο το Απολυτήριο Λυκείου. Τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους της έρευνας που προαναφέρθηκε επαληθεύονται και μέσω των ποσοτικών στοιχείων που παρουσιάζονται μέσω του πίνακα 5 στον οποίο γίνεται αναφορά στη συνέχεια. Επομένως οι συνοδοί, οι οποίοι προέρχονται από τα πέντε υπό έρευνα σχολεία φαίνεται να συμφωνούν μεταξύ τους αναφορικά με τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην προσπάθειά τους για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Με τους συνοδούς όμως φαίνεται ότι συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (πίνακας 5).

Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω τόσο τις απόψεις των συνοδών, όσο και τις απόψεις της σχολικής κοινότητας γενικότερα σχετικά με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, προχωρήσαμε σε συνεννόηση με τις διευθύνσεις των πέντε σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ανατέθηκε λοιπόν στους συνοδούς να συμβάλουν στην υλοποίηση ενός σχεδίου

δράσης που θα εφαρμοζόταν στα σχολεία τους με στόχο την πιο αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές, οι οποίοι καθοδήγησαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Προτού εφαρμοστεί το σχέδιο δράσης προηγήθηκε σχετική ενημέρωση του διευθυντή του σχολείου, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των συνοδών, αναφορικά με τη διαδικασία εφαρμογής και τους στόχους της προσπάθειας. Οι συμμετέχοντες υπέγραψαν ο καθένας ξεχωριστά το έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα. Οι βασικές αρχές του σταδίου δράσης πέρα από τον γενικό στόχο που ήταν η συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ στις γενικές τάξεις για όσο το δυνατόν περισσότερες διδακτικές περιόδους, υπήρξαν οι ακόλουθες: 1)διακριτική επίβλεψη των μαθητών της ΕΜΜΕ από τους συνοδούς, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και άλλων δραστηριοτήτων, 2)δημιουργία όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικού ενιαίου (για όλα τα τμήματα και για την ΕΜΜΕ) ωρολογίου προγράμματος (προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ στα γενικά τμήματα), 3)συμμετοχή των συνοδών στις συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού, ώστε να μην απομονώνονται.

Ανατέθηκε λοιπόν στους συνοδούς το καθήκον να φροντίσουν για μερική απεξάρτηση των παιδιών της ΕΜΜΕ, ώστε να επιτρέψουν την κοινωνικοποίηση και κατ’ επέκταση την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη συμπερίληψή τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε και στην αφήγηση ενός περιστατικού σχετικού με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ. Παρατίθενται τα λόγια του κ. Κώστα, ενός βοηθού διευθυντή:

«...Οι μαθητές εξακολουθούσαν να βρίσκονται υπό την ευθύνη των συνοδών με κάθε διακριτικότητα βέβαια, επιτρέποντας τους σχετική ελευθερία κινήσεων. Συγκεκριμένα, οι οδηγίες που είχαν ήταν να φροντίζουν γι’ αυτό, έχοντας οπτική επαφή με τα παιδιά. Για να υλοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο, η διεύθυνση είχε εκ των προτέρων φροντίσει, ώστε οι αίθουσες στις οποίες διδάσκονταν οι μαθητές αυτοί, να βρίσκονται κοντά στην αίθουσα της ΕΜΜΕ. Το εγχείρημα αυτό βέβαια έχει προκαλέσει αρκετές τεχνικές δυσκολίες που σχετίζονταν κυρίως με τις υφιστάμενες κτηριακές εγκαταστάσεις, αλλά και τον αριθμό των συνοδών. Οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ήταν αρχικά μόνο δύο για εννέα παιδιά, όμως μετά από αρκετές πιέσεις προς τη Σχολική Εφορεία και το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας αυξήθηκαν σε τρεις».

Ας μελετήσουμε όμως, την άποψη μίας συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, σχετικά με τη διαδικασία. Η συνοδός κυρία Μαρία εξέφρασε τα ακόλουθα:

«Είμαι ενθουσιασμένη με τα αποτελέσματα της προσπάθειας. Χάρηκα που ήμουν μέρος της διαδικασίας. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπεις την ικανοποίηση στα μάτια των παιδιών γιατί νιώθουν ότι σιγά σιγά γίνονται όμοια με τα άλλα».

Η απόπειρα για εφαρμογή της φιλοσοφίας της συμπερίληψης οδήγησε στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ στα γενικά τμήματα για όσο το δυνατόν περισσότερες

διδασκαλικές περιόδους, ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της μέρας εάν αυτό ήταν εφικτό. Η εν λόγω προσπάθεια εφαρμόστηκε στα πέντε υπό έρευνα σχολεία επηρεάζοντας και το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, κάτι που επέφερε μεγάλες εντάσεις στο σχολείο. Όπως αναφέρει ο διευθυντής του ενός σχολείου:

«Χρειάστηκε να αλλάξουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα πολλών εκπαιδευτικών και μαθητών για να το προσαρμόσουμε στο νέο ζητούμενο. Είχαμε θέματα και με τις αίθουσες διδασκαλίας λόγω του ότι κάποια παιδιά της Μονάδας είχαν κινητικά προβλήματα και δεν μπορούσαν να ανεβαίνουν σκάλες. Κι αυτό επηρέασε το πρόγραμμα»

Αξίζει ακόμη να σημειώσουμε ότι κάποιοι από τους διδάσκοντες, στους οποίους προτάθηκε να εντάσσονται στα τμήματα τους οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντέδρασαν. Στην αρχή οφείλουμε να ομολογήσουμε πως τους θεωρήσαμε παράλογους. Έπειτα βέβαια αντιληφθήκαμε ότι οι ανασφάλειες τους θα μπορούσαν να θεωρηθούν λογικές. Ενδεικτικά είναι τα λόγια της εκπαιδευτικού κ. Έλλης:

«Ξέρω ότι μας θεωρείτε παράλογους που δεν θέλουμε να μπαίνουν μες την τάξη μας τα παιδιά. Το βλέπω στα μάτια σας. Να σας πω όμως γιατί. Είναι δύσκολο να έχεις στην τάξη ένα παιδί που έχει τέτοια προβλήματα. Δεν μπορείς ούτε να υψώσεις τον τόνο της φωνής σου, ούτε να παραφερθείς γιατί αμέσως αναστατώνονται. Και οι συνοδοί από την άλλη που πρέπει να είναι μες την τάξη με τα παιδιά...είναι πρόβλημα...Εεε ...Όπως και να το κάνουμε είναι δύσκολο να παρακολουθεί το μάθημα σου άλλος ενήλικας, νιώθεις άβολα. Και να μην ξεχνάμε ότι πρέπει να προσαρμόξεις κανονικά και τη διδασκαλία σου στον κάθε μαθητή. Σκέψου να έχεις κι άλλους μες την τάξη που να θέλουν...πως το λέτε...εεε...διαφοροποίηση;...εναλλακτική; Έχουμε και εργαστήρια με υλικά επικίνδυνα. Τί να τους κάνουμε εκείνη την ώρα;...να βλέπουν μόνο; Σκέφτηκε κανένας αν έχουμε τις γνώσεις να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά;»

Μέσα από την προαναφερθείσα δήλωση και την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων αντιλαμβανόμαστε ακόμη ότι: 1)πέρα από τα θέματα της συνύπαρξης και της δυσκολίας στην εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων υπάρχει μάλλον και 2)έλλειψη συνεργασίας και οικειότητας ανάμεσα στους συνοδούς και τους εκπαιδευτικούς. 3)Ενδέχεται μάλιστα η σχέση αυτή να μετατρέπεται κάποτε και σε σχέση καχυποψίας σύμφωνα με την πιο πάνω συνέντευξη. Η άποψη ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ στη γενική τάξη είναι έντονες ενισχύεται ακόμη περισσότερο με τις απόψεις αρκετών εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτές ξεχωρίζει και η αντιπροσωπευτική άποψη της εκπαιδευτικού κ. Θεοδώρας:

«Δυσκολεύομαι πολύ όταν έχω τα παιδιά της Μονάδας στην τάξη. Οι μαθητές μου είναι πολύ άτακτοι. Με δυσκολία τα καταφέρνω να παραμείνουν στις καρέκλες για 40 λεπτά. Δεν μπορώ να έχω και την ευθύνη των παιδιών της Μονάδας που έχουν τόσα προβλήματα. Από την άλλη ένας συνοδός δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών».

Συμπληρωματικά, είναι απαραίτητο να δώσουμε τη δέουσα προσοχή και στην άποψη της κ. Μαρίνας, συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Αυτό που αποφασίσατε να κάνετε είναι πολύ δύσκολο. Εμείς (οι συνοδοί) είμαστε όλα κι όλα τρία άντε τέσσερα άτομα σε κάθε σχολείο. Τα παιδιά είναι από έξι έως δώδεκα συνήθως. Δεν μπορούμε να βρισκόμαστε κοντά σε εννέα δέκα αίθουσες ταυτόχρονα. Το σχολείο είναι τεράστιο. Έχει τόσα εργαστήρια».

Την προσπάθεια να αποκτήσουμε μια όσο το δυνατόν πιο πλήρη εικόνα της κατάστασης ενισχύει και μία συμμετοχική παρατήρηση. Αφηγείται η εκπαιδευτικός κ. Αντιγόνη:

«Μια μέρα στα μέσα του Οκτώβρη βρισκόμουν στην τάξη για μάθημα. Ξαφνικά άκουσα έντονο θόρυβο. Βλέπω καμία δεκαριά μαθητές να τρέχουν βγαίνοντας έξω από την τάξη. Πίσω τους έτρεχε ένα κορίτσι της Ειδικής Μονάδας. Μετά οι μαθητές έρχονταν ξανά στην τάξη και το κορίτσι της Ειδικής Μονάδας έτρεχε πίσω τους φωνάζοντας και ρίχνοντάς τους διάφορα αντικείμενα. Οι συνοδοί και η καθηγήτρια προσπαθούσαν μάταια να την ηρεμήσουν. Η αναστάτωση που προκλήθηκε σε όλο το σχολείο ήταν τεράστια. Όταν κτύπησε κουδούνι μίλησα με την εκπαιδευτικό της τάξης και την συνοδό. Μου εξήγησαν ότι τελικά ο λόγος για τον οποίο η μαθήτρια εξαγριώθηκε ήταν γιατί μόλις έβλεπε στυλό αναστατώνόταν. Ήθελε να γράφει μόνο με μολύβι. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή όμως αναστατώθηκε έντονα για τον λόγο ότι όλα τα παιδιά έγραφαν με στυλό, κάτι το οποίο δεν είχε ξανασυμβεί. Τα υπόλοιπα παιδιά φοβήθηκαν όταν την είδαν να συμπεριφέρεται έτσι με αποτέλεσμα να αρχίσουν να τρέχουν».

Ανάλογα, μικρότερης έντασης βέβαια προβλήματα, άρχισαν να δημιουργούνται με την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ και σε άλλα τμήματα. Δυστυχώς τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι συνοδοί φαίνεται ότι είχαν δίκιο. Η προσπάθεια αυτή ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί μεμονωμένα από το σχολείο, χωρίς τη δέουσα στήριξη ενός καλά θεσμοθετημένου νομικού πλαισίου. Αντιλαμβανόμαστε επομένως, ότι είναι αρκετοί και βάσιμοι οι προβληματισμοί με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και ότι πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος να αποφευχθούν ή έστω να μειωθούν οι σκέψεις αυτές, που όπως φαίνεται τους ταλανίζουν έντονα.

Η προσπάθεια για δημιουργία ενός πρωτοποριακού προγράμματος συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ κατέληξε δυστυχώς σε αποτυχία. Γι' αυτό, οι διευθύνσεις των σχολείων αποφάσισαν ότι θα ήταν καλύτερα να καταρτιστεί ένας κατάλογος με άτομα που οικειοθελώς θα αναλάμβαναν την ευθύνη να εντάξουν στις γενικές τάξεις τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Κατά προτίμηση βέβαια, επιλέγονταν όπου ήταν εφικτό εκπαιδευτικοί, των οποίων το διδακτικό αντικείμενο σχετιζόταν με τις ατομικές προτιμήσεις του κάθε μαθητή. Παρ' όλα αυτά και η εν λόγω προσπάθεια δεν φαίνεται να οδήγησε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ας μελετήσουμε όμως την άποψη της συνοδού κ. Μαρίας.

«Η διαδικασία ήταν πολύ κουραστική, ειδικά για εμάς τους συνοδούς. Περάσαμε και κάποιες φάσεις που συζητήσαμε έντονα μεταξύ μας, όμως τα βρήκαμε σιγά σιγά. Σημασία έχει το γεγονός ότι ήταν για το καλό των παιδιών».

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα επισήμανση, η διαδικασία αυτή έχει προκαλέσει εντάσεις στις σχέσεις ανάμεσα στους συνοδούς. Καλό θα ήταν όμως να αποκτήσουμε μια σφαιρική

άποψη της διαδικασίας μελετώντας σε βάθος την κατάσταση. Απευθυνθήκαμε λοιπόν στον υπεύθυνο καθηγητή της ΕΜΜΕ για να ρίξει φως στα συμβάντα. Ο υπεύθυνος καθηγητής λοιπόν αφηγήθηκε τα ακόλουθα:

«Όταν ανακοίνωσα στους συνοδούς ότι θα προσέχουν διακριτικά τα παιδιά που γίνονται παρατηρητές ή κανονικοί μαθητές, δεν αντέδρασαν ιδιαίτερα. Ήξεραν ότι θα έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας όμως αντιλαμβάνονταν ότι όλο αυτό ήταν για το καλό των παιδιών. Σύντομα όμως, άρχισαν να εμφανίζονται τα πρώτα προβλήματα. Οι τρεις συνοδοί ανέλαβαν από τρία παιδιά. Θεωρούσαν όμως, ότι ο ένας ήταν πιο ευνοημένος από τον άλλο για τον λόγο ότι κάποια παιδιά είχαν κινητικές δυσκολίες, ενώ κάποια άλλα αντιδρούσαν και κτυπούσαν πολλές φορές τον συνοδό. Λογομαχούσαν επίσης γιατί θεωρούσαν ότι κάποιοι έκαναν περισσότερη ώρα διάλειμμα από τους υπόλοιπους. Τους είπα λοιπόν να συναντηθούμε για να λύσουμε όλα τα προβλήματα που προκύπτουν χωρίς να κατηγορούν πισώπλατα ο ένας τον άλλον. Τελικά, αποφασίσαμε όλοι μαζί ότι το καλύτερο θα ήταν να φτιάξω ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα ώστε ο υπεύθυνος συνοδός για κάθε παιδί να αλλάζει κάθε βδομάδα. Επιπλέον φτιάξαμε και ένα πρόγραμμα για διάλειμμα για να ηρεμούν λίγο. Νομίζω ότι λύθηκε το πρόβλημα».

Σύμφωνα με την κ. Γεωργία, τη συνοδό ενός από τα πέντε σχολεία:

«Στο πρόγραμμα είχε αποφασιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να βρίσκονται στην ίδια ομάδα η Ιωάννα με τον Νίκο, αφού η Ιωάννα χαρακτηρίζεται από επιθετική συμπεριφορά, ενώ ο Νίκος έχει βαλβίδα στον εγκέφαλο. Επομένως, είναι δύο περιπτώσεις τις οποίες πρέπει να έπρεπε να προσέξουμε ιδιαίτερα, ώστε να μην δημιουργηθούν επιπρόσθετα προβλήματα».

Ο υπεύθυνος καθηγητής της κάθε ΕΜΜΕ ανέλαβε όπως φαίνεται πιο πάνω τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος των συνοδών λαμβανομένων υπόψη των οποιωνδήποτε ιδιαιτεροτήτων. Το πρόγραμμα βέβαια δεν αφορούσε μόνο την εποπτεία των παιδιών, αλλά και τις ώρες κατά τις οποίες οι συνοδοί θα πήγαιναν για διάλειμμα. Αναφορικά με το πρόγραμμα του διαλείμματος επισημάνθηκε στους συνοδούς ότι όταν κάποιος από αυτούς πηγαίνει για διάλειμμα, τότε οι υπόλοιποι οφείλουν να επιβλέπουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εάν σύμφωνα με το πρόγραμμα δεν ήταν υπεύθυνοι για κάποιο μαθητή.

Στόχος του νέου εβδομαδιαίου προγράμματος των συνοδών ήταν η όσο το δυνατόν πιο ομαλή λειτουργία της ΕΜΜΕ, αφού πλέον οι μαθητές με την εφαρμογή των καινοτομιών που προαναφέρθηκαν, δεν ήταν δυνατόν να παρευρίσκονται όλοι στον ίδιο χώρο, ώστε η επίβλεψη τους να είναι εύκολη. Η παρατήρηση που παρατίθεται φέρνει στο φως και κάποιες πρακτικές δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική καθημερινότητα των συνοδών. Οι δυσκολίες αυτές βέβαια χρειάζονται και τον ανάλογο χειρισμό και προγραμματισμό. Πολλές φορές μάλιστα φαίνεται ότι έρχονται αντιμέτωπες με την ποικιλία ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός μάλιστα που προκαλεί δυσκολίες που σχετίζονται με τη συνύπαρξή τους. Οι προαναφερθείσες εξελίξεις όμως, έφεραν στο φως και

επιπρόσθετα προβλήματα, τα οποία ούτε καν φανταζόμασταν. Συγκεκριμένα, η μία συνοδός μας εκμυστηρεύτηκε τα ακόλουθα:

«Κάποιες φορές καταλαβαίνω τα παιδιά. Απομονώνονται. Και μας, μας απομονώνουν κάποιои. Δεν είμαστε μέρος του προσωπικού...Πρέπει να μας ρωτούν κι εμάς κάποτε αν συμφωνούμε με αυτά που κάνουν σχετικά με τη Μονάδα».

Έτσι, πάρθηκε τελικά από τη διεύθυνση του σχολείου η απόφαση για άμεση επίλυση του προβλήματος, αφού θεωρήθηκε ότι είναι πιθανόν τα συναισθήματα των συνοδών να επηρεάζουν αρνητικά και τα συναισθήματα των μαθητών της ΕΜΜΕ. Γι’ αυτό, αποφασίστηκε ότι στα πέντε υπό έρευνα σχολεία, οι συνοδοί θα συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του προσωπικού, έστω και εκ περιτροπής, αφού ταυτόχρονα έπρεπε κάποιος από αυτούς να επιβλέπει τους μαθητές της ΕΜΜΕ και κάποιος άλλος να ενημερώνεται σχετικά με την εφαρμογή των αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Λαμβανομένων υπόψη των απόψεων των άμεσα εμπλεκομένων στο θέμα, φαίνεται πως τελικά η κατάσταση είχε μάλλον βελτιωθεί. Σύμφωνα με τον διευθυντή του ενός από τα πέντε σχολεία:

«Τα πράγματα πάνε καλύτερα! Οι εκπαιδευτικοί και οι συνοδοί αρχίσαν να συνεργάζονται, να συζητούν, να κάνουν παρέα...Τα παιδιά επηρεάζονται από αυτή τη σχέση. Ίσως έτσι να αισθάνονται πιο άνετα ή πιο κοντά στο σύνολο του σχολείου».

Με την ολοκλήρωση του ποιοτικού μέρους της έρευνας, θεωρήσαμε ότι για να λάβουμε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα έπρεπε να προχωρήσουμε και στη διεξαγωγή του ποσοτικού μέρους. Ουσιαστικά τα ποιοτικά δεδομένα τροφοδότησαν το ποσοτικό μέρος της έρευνας, αφού το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων και των ομάδων εστίασης έδωσαν στους ερευνητές τη δυνατότητα να δομήσουν τα περιεχόμενα του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεγεί οδήγησε στη δημιουργία του πίνακα 2, ο οποίος ακολουθεί αποδεικνύει ότι οι διευθύνσεις των σχολείων πιστεύουν εντονότερα ότι η συμπεριληπτική θεωρία εφαρμόζεται στο σχολείο, σε αντίθεση με τους συνοδούς.

	Συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	Εκπαιδευτικοί	Διεύθυνση του σχολείου	Γονείς
Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο επιτρέπει στους συνοδούς να συμβάλουν στη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	11%	17%	59%	13%

Πίνακας 2: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον συμπεριληπτικό ρόλο των συνοδών

Η διαφοροποίηση στις πιο πάνω απόψεις δικαιολογείται σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί στο ποιοτικό μέρος της έρευνας. Ενδεικτικά, ακολουθεί η άποψη ενός συνοδού μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, η οποία ακολουθεί:

«Εμείς ξέρουμε αν υπάρχει συμπερίληψη στο σχολείο μας ή αν δεν υπάρχει. Μπορεί οι υπόλοιποι λόγω της θέσης τους να τα βλέπουν όλα ρόδινα...Μακάρι να ήταν...Δυστυχώς όμως δεν είναι. Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά της Μονάδας και τα περισσότερα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες ζουν στο περιθώριο».

Χρησιμότητα για την πληροφόρηση της έρευνας είναι και η μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τον συμπεριληπτικό ρόλο των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 3 που ακολουθεί. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε τον βαθμό στον οποίο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη ότι «Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο επιτρέπει στους συνοδούς να συμβάλουν στη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ» και τις ερωτήσεις που εμφανίζονται στον πίνακα 3.

Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μου επιτρέπει στους συνοδούς να συμβάλουν στη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ		
Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του ρόλου των συνοδών στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες	R	-,372
	p. value	,001
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	r	-,217
	p. value	,030
Η νομοθεσία που σχετίζεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης οδηγεί στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	R	-,468
	p. value	,010
Οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναναστρέφονται με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	R	-,221
	p. value	,005
Οι γονείς μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλουν στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	r	-,105
	p. value	,001

Πίνακας Συσχέτισης Δεδομένων 3: Εμπόδια στον συμπεριληπτικό ρόλο των συνοδών

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, μέσα από την εξέταση του συντελεστή Pearson r προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μου επιτρέπει στους συνοδούς να συμβάλουν στη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ» και στις ακόλουθες απόψεις: «Ο διευθυντής του σχολείου

μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του ρόλου των συνοδών στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες», «Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ», «Η νομοθεσία που σχετίζεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης οδηγεί στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «Οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναναστρέφονται με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «Οι γονείς μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλουν στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ», οι οποίες συσχετίστηκαν μία προς μία. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν μέσα από την πιο πάνω συσχέτιση, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες (διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, η νομοθεσία, οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς) χαρακτηρίζονται ως εμπόδια σε μια ενδεχόμενη προσπάθεια των συνοδών να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική διαδικασία. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και μέσω του ποιοτικού μέρους της έρευνας η οποία διαδέχθηκε το ποσοτικό (ακολουθητική διερευνητική στρατηγική) με την άποψη ενός πατέρα παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ:

«Δεν νομίζω να μπορούσε να πει κανείς ότι δεν γίνονται προσπάθειες για συμπερίληψη. Δυστυχώς όμως αποτυγχάνουν...Γιατί;...Μάλλον επειδή η συμπερίληψη δεν εξαρτάται ούτε μόνο από τους εκπαιδευτικούς, ούτε μόνο από τους συνοδούς. Εξαρτάται από όλους όσοι σχετίζονται με τη λειτουργία ενός σχολείου, είτε είναι ανθρώπινοι παράγοντες, είτε είναι νόμοι συνθήκες, εγκαταστάσεις, ή οτιδήποτε άλλο.

Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και μία εκπαιδευτικός, η οποία επεσήμανε:

«Ο ένας εμποδίζει τον άλλο κι έτσι δεν έχουμε την πραγματική συμπερίληψη που διεκδικούμε. Οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν όπως πρέπει γιατί δεν έχουν την ελευθερία από το υπουργείο να το κάνουν.

Επιπρόσθετα, ένας συνοδός ανέφερε:

«Είμαστε όλοι υποχρεωμένοι να τηρούμε τους κανονισμούς είτε μας αρέσει είτε όχι. Εμείς για παράδειγμα πρέπει να είμαστε συνέχεια με τους μαθητές παρόλο που ξέρουμε ότι με αυτό τον τρόπο δεν τους αφήνουμε να συμπεριληφθούν»

Κωδικοποιώντας τα πιο πάνω δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων εστιάζονται στα ακόλουθα εμπόδια: «εκπαιδευτικοί», «εγκαταστάσεις», «υπουργείο» και «κανονισμοί». Η κωδικοποίηση των δεδομένων μας οδήγησε στην ποσοτικοποίησή τους και στη συνέχεια στη συσχέτισή τους με τα ποσοτικά δεδομένα που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Έτσι, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι προαναφερθέντες παράγοντες εμποδίζουν το συμπεριληπτικό έργο των συνοδών.

Πέρα από τα προαναφερθέντα όμως, οφείλουμε να μελετήσουμε και τη συσχέτιση (συντελεστής Pearson r) που ενδέχεται να υπάρχει ανάμεσα στην άποψη ότι «οι μαθητές που

χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνονται ότι περιθωριοποιούνται όταν τους φροντίζουν οι συνοδοί μαθητών με ειδικές ανάγκες» και διάφορες άλλες παραμέτρους που σχετίζονται με τους συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (πίνακας 4).

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνονται ότι περιθωριοποιούνται όταν τους φροντίζουν οι συνοδοί μαθητών με ειδικές ανάγκες		
Οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ διαθέτουν τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα ώστε να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα	r	- ,457
	p. value	,001
Οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ επιμορφώνονται κατάλληλα ώστε να μπορούν να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα.	r	- ,258
	p. value	,021
Οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ πιστεύουν ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα μπορούν να συμπεριληφθούν στις γενικές τάξεις.	r	- ,237
	p. value	,038

Πίνακας Συσχέτισης Δεδομένων 4: Απόψεις σχετικά με τους συνοδούς

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον πίνακα 4 προκύπτει ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνονται ότι περιθωριοποιούνται όταν τους φροντίζουν οι συνοδοί παιδιών με ειδικές ανάγκες λόγω το ότι οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν διαθέτουν ακαδημαϊκά προσόντα που σχετίζονται με την παροχή ειδικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν επιμορφώνονται ώστε να τα αποκτήσουν και πιστεύουν ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ δεν μπορούν να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να μελετήσουμε και την άποψη ενός από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα:

«Οι συνοδοί έχουν πολλά να προσφέρουν. Πρέπει όμως η πρόσληψή τους να γίνεται πιο στοχευμένα. Πρέπει να έχουν τουλάχιστον κάποια στοιχειώδη παιδαγωγική κατάρτιση για να λειτουργήσουν συμπεριληπτικά...Βέβαια, αυτό δεν λύνει όλα τα προβλήματα. Είναι και θέμα χαρακτήρα και απόψεων το εάν θα δεχτεί κάποιος ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Πρέπει όμως να επιμορφώνεται κιόλας αφού προσληφθεί στη θέση αυτή»

Σύμφωνα με ένα μαθητή χωρίς ιδιαιτερότητες:

«Εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι ο χαρακτήρας του συνοδού, πως αισθάνεται δηλαδή για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και αν θέλει πραγματικά να το βοηθήσει να έχει τα ίδια δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά»

Αφού μελετήσαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα τις κωδικοποιήσαμε και τις ερμηνεύσαμε καταλήγοντας τελικά στο συμπέρασμα ότι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες οι συνοδοί θα ήταν καλό να διαθέτουν «παιδαγωγική κατάρτιση» σχετική με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και τις απαραίτητες συμπεριληπτικές απόψεις. Η προσπάθεια αυτή μας οδήγησε στην ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων του ποσοτικού μέρους της έρευνας.

Μελετώντας λοιπόν και συνεξετάζοντας τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα, προβάλλει ως επιτακτική η ανάγκη για ενίσχυση του ρόλου των συνοδών μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αφού θα μπορούσαν να συμβάλουν ως ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες που δύνανται να οδηγήσουν στη δημιουργία και τη σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας σε ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Απεναντίας, είναι χρονοβόρα και δεν θα μπορούσε κανείς να εγγυηθεί ότι θα εξακολουθήσει να υφίσταται με το πέρασμα των χρόνων. Με τη χρήση της μικτής ερευνητικής μεθοδολογίας μελετήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης, των γονέων και των συνοδών πέντε σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με τον ρόλο των συνοδών στην προσπάθεια για αποτελεσματική και διαρκή συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ θα μπορούσαν κάλλιστα να συμβάλουν στην προσπάθεια της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, μία άποψη με την οποία συνηγορούν και οι Giangreco, Suter και Doyle (2010). Ως ανασταλτικοί παράγοντες στη συμπεριληπτική προσπάθεια των συνοδών θα μπορούσαν να θεωρηθούν: 1) τα ανεπαρκή ακαδημαϊκά προσόντα των συνοδών, 2) η ελλιπής επιμόρφωσή τους, 3) οι περιθωριοποιητικές απόψεις τους, 4) η διαδικασία πρόσληψής τους, 5) το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης, 6) Η ύπαρξη ΕΜΜΕ, 7) το γενικότερο σχολικό κλίμα (απόψεις διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 8) ο ημιτελής προγραμματισμός, 9) ποικιλία διαφορετικών περιπτώσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ταυτόχρονα ένας συνοδός μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 10) σε κάποιες περιπτώσεις η δυσκολία στη συνεργασία ανάμεσα στους συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και στους εκπαιδευτικούς.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι παρόλο που ο ρόλος των συνοδών είναι εκ φύσεως περιθωριοποιητικός, αφού μόνο και μόνο με την παρουσία τους στο πλευρό των μαθητών ενδεχομένως να συμβάλλουν στην απομόνωσή τους. Βέβαια η παρουσία τους είναι απαραίτητη κατά την άποψή μας, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Παρ’ όλα αυτά τα πορίσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι ο ρόλος τους με την εκμετάλλευση του συμπεριληπτικού σχεδίου δράσης που προαναφέραμε θα μπορούσε να συμβάλει εν μέρει στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, όπως είναι άλλωστε λογικό έρχεται αντιμέτωπη με κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά περιορισμένο για να μπορέσουμε να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα γενικεύσιμα. Επιπρόσθετα, ως περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο έχει συμπληρωθεί μόνο από τους εκπαιδευτικούς των υπό έρευνα σχολείων, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τις απόψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων με ποσοτικά δεδομένα. Από την άλλη όμως εάν προβαίναμε στο βήμα αυτό θα ήταν εφικτή η αποκάλυψη της ταυτότητας των συμμετεχόντων (π.χ. συνοδών) μέσα από τη συσχέτιση των δημογραφικών τους στοιχείων (π.χ. φύλο, ηλικία).

Συνοψίζοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η γενικότερη ερευνητική διαδικασία μας έδωσε την εντύπωση ότι παρά τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα, εντούτοις προκύπτει ότι καλή διάθεση και θέληση για συνεργασία υπάρχει εκ μέρους όλων των εμπλεκομένων. Αυτήν ακριβώς τη σκέψη πρέπει να κρατήσουμε, συνεχίζοντας την προσπάθεια για παροχή όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2004). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;), Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, (σ. 55-58)
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*, London: Institute of Education, University of London.
- Βουλή των αντιπροσώπων (2001). *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός. 69(Ι)/2001* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.3496, 04/05/2001), Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus, *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), (p.30-36).

- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019). Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), London: Sage Publications Ltd.
- Day, C. (2019) An empirical case study of young adult carers' engagement and success in higher education, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624843>
- Felekidou, K. & Lenakakis, A. (2018). Play and Inclusive Education: Greek Teacher's Attitudes, *European Journal of Special Education Research*, 3(3), (p.149-159).
- Giangreco, M. F., Halvorsen, A., Doyle, M. B., & Broer, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership*, 17, (p.82-90).
- Giangreco M.F. & Doyle, M.B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids, *Exceptional Children*, 34 (7), (p.1-12).
- Haug, P. (2014). The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective, *Emotional & Behavioral Difficulties*, 19(3), (p.296-310).
- Hutchinson, S. A. (1998). Grounded theory. In: R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, (p.123-140). London, UK: Falmer.
- Johnson, T. (2008). Doing quantitative grounded theory: A review. *Grounded Theory Review: An International Journal*, 3(7), (p.1-13).
- Καλογεράκη, Σ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης Κοινωνικών ερευνών. Στο: Πουρκός, Μ. (Επιμ). *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Κλεάνθους, Α., Παπαλεξανδρή, Τ. & Φτιάκα Ε. (2012). *Ο ρόλος της συνοδού στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (p.254-263).
- Klette, K. (2012). Mixed method research in education: Some challenges and possibilities. In: Norwegian Educational Research towards 2020-UTDANNING 2020 (Eds). *Mixed Methods in Educational Research Report from the March Seminar 2012*. The research Council of Norway.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Ανάπτυξη ενός συνόλου δεικτών-για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Κωνσταντίνου, Κ. & Αγγελίδης, Π. (2009). *Ο ρόλος των συνοδών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*, Αθήνα: Ατραπός, (p.235-259).
- Lauchlan F. & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions, *Support for Learning*, 30(1), (p.69-82).
- Linde, R., Lemonik, A. & Mikaila, M. (2015). Teaching Progress: A Critique of the Grand Narrative of Human Rights as Pedagogy for Marginalized Students, *Radical Teacher*, 103, (p.26-36).
- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling: An Overview Azusa Pacific University.
- Messiou, K. (2017). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>, (p.1311-1322).
- Papademetriou, C. & Charalampous, C. (2019). Differentiated teaching: A possible answer to the unsolved puzzle of inclusive education provision, *3rd International Conference on Quantitative, Social, Economic and Biomedical Issues (ICQSEBI 2019)*, 24-26 May 2019, Athens: Crystal City Hotel.
- Paris, L., Nonis, K. & Bailey, J. (2018). Pre-service Arts Teachers' Perceptions of Inclusive Education Practice in Western Australia, *International Journal of Special Education*, 33(1), (p.3-20).
- Ponce, O. & Pagán-Maldonado, N. (2014). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence* 1(1), (p.111-135).
- Rendani Siphon, N. (2012). Mixed methods-triangulation war: Hodden challenges to their conceptual survival. *Journal of Applied Global Research*, 5(14), (p.45-55).
- Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015). *Inclusion and integration on Special Education*. Science Direct Procedia-Social and Behavioral Sciences, (p.1323-1327).
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory-Procedures and techniques*. London, UK: Sage.
- Symeonidou S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature, *Disability & Society*, DOI:10.1080/09687599.2017.1298992

- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, (p.543–550).
- Συμεωνίδου Σ. & Φτιάκα Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009). *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής Εγκύκλιος 7.1.10.2/3. 28.08.09*, Λευκωσία.
- Φτιάκα, Ε., Σοφοκλέους Α. & Αντρέου, Μ. (2005). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Οι στάσεις των δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Επιστήμες Αγωγής*, 4. (p.1-11).
- Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017). *Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Το Νομικό Πλαίσιο λειτουργίας τους στην Κύπρο*, 24-26 Νοεμβρίου 2017, Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2018). Η συνδιδασκαλία ως μέθοδος προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης, 13 Οκτωβρίου, 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες-Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Διάδραση.
- http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikes_anagkes_prosonta.pdf
- Wise, L. & Glass, C. (2000). *Working with Hannan, a special girl in a mainstream school*. London: Routledge/Falmer.