

Η συμβολή των σχολικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης

Δημήτρης Στεφανίδης

Μεταδιδάκτορας Ερευνητής του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική

Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

distefan81@yahoo.gr

Περίληψη

Τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, αποτελούν συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή και άμεση αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, καθορίζοντας την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζονται κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία, όταν τα ειδικά σχολεία ανοίγουν προς την κοινότητα και επιδιώκουν συνεργασίες, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αποϊδρυματοποίηση των εν λόγω σχολικών μονάδων. Διαπιστώνεται ότι μέσα στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες με αναπηρία εκπαιδεύονται και εξελίσσονται τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας, τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν την ισότιμη ένταξή τους τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην κοινωνική δραστηριότητα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι θεωρούνται η θετική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία και ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού κοινωνικού περιβάλλοντος, που θα ευνοεί την αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και το κοινωνικό σύνολο. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων των δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικών στο σύνολο των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναφορικά με τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν οι εν λόγω σχολικές μονάδες και τις συνθήκες κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν σε αυτές. Μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι η κοινοτικά προσανατολισμένη μάθηση συμβάλλει σημαντικά τόσο στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία όσο και στην ευαισθητοποίηση των μελών της κοινωνίας, ενισχύοντας την αποδοχή της αναπηρίας και την άρση των προκαταλήψεων. Από τις συνθήκες αυτές φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού πλαισίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συνακόλουθα η ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί ΣΜΕΑΕ, αλληλεπίδραση σχολείου-τοπικής κοινωνίας, αποδοχή της αναπηρίας, σχολική και κοινωνική ένταξη, σχολικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η πλειοψηφία των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη βελτίωση της ποιότητας, τόσο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας (Davis & O'donald, 1976). Με τον τρόπο αυτόν, θεωρούν ότι επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική σχολική και συνακόλουθα κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, ενώ, παράλληλα, ενισχύεται η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας απέναντι στα εν λόγω άτομα.

Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται μια προσπάθεια των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να αυξήσουν τον αριθμό των σχολικών πολιτιστικών



δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου, καθώς φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε αυτές, λειτουργεί εκπαιδευτικά και θεραπευτικά. Ειδικότερα, οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια να εμψυχήσουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, έχοντας από τη μία πλευρά τα παιδιά που μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό και, από την άλλη, τα παιδιά με αναπηρία που βρίσκουν ευνοϊκές συνθήκες για μια ισότιμη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Διαπιστώνεται ότι η πολιτισμική δραστηριότητα σε επίπεδο σχολείου δύναται να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εν λόγω παιδιών και συνακόλουθα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίησή τους, αποδομώντας τις όποιες προκαταλήψεις λόγω της μορφής και του βαθμού της αναπηρίας (Κυπριωτάκης, 1997). Μέσω της συμμετοχής στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, τα παιδιά με αναπηρία νιώθουν ενεργά μέλη της σχολικής πραγματικότητας και συνακόλουθα του κοινωνικού συνόλου, ενώ, ταυτόχρονα, επιβεβαιώνουν την παρουσία και την προσφορά τους μέσα σε μια σχολική ομάδα προς την επίτευξη ενός στόχου. Είναι γεγονός ότι οι εν λόγω δραστηριότητες ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις του σχολείου με τα υπόλοιπα δρώντα υποκείμενα (οικογένεια, κοινότητα), μέσα σε ένα πλαίσιο ουσιαστικής συνεργασίας και άμιλλας.

Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες επηρεάζουν σημαντικά το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας και, συνακόλουθα, επανακαθορίζουν κάθε φορά την εκπαιδευτική κατάσταση. Για τον λόγο αυτόν, η ισχύουσα νομοθεσία θέτει ως προτεραιότητα τόσο την καταπολέμηση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία όσο και την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία (π.χ. απασχόληση, διασκέδαση, εκπαίδευση). Άλλωστε, σύμφωνα με το άρθρο 21 του Συντάγματος της Ελλάδας, τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας μας.

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, θεωρώντας ότι μέσα από το έργο και τον ρόλο τους αντιλαμβάνονται και επισημαίνουν τις στάσεις των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας, καθώς και τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν και τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή και άμεση αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Epstein (2004), οι εμπλεκόμενοι φορείς στην παιδαγωγική διαδικασία (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) αποτελούν τρία διακριτά αλλά ταυτόχρονα και αλληλοεξαρτώμενα συστήματα. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μπορεί να δεχτεί και να ασκήσει πιέσεις, καθώς και ευεργετικές επιδράσεις (Γεωργίου, 2000; Epstein, 2001; Σακελλαρίου, 2005). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, διαπιστώνεται ότι η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία σχετίζεται με τη φύση και τον βαθμό των επικοινωνιών και των συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ αυτών των τριών συστημάτων, τα οποία έχουν ως σημείο τομής το παιδί (Γεωργίου, 2000). Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι κοινές πολιτιστικές δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοτική αλληλεπίδραση των τριών εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και στη μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών/τριών (Banks, 2006; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).



Σε ό,τι αφορά στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την καταπολέμηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού, μπορούμε να πούμε ότι το 2008 έγινε ένα πολύ σημαντικό βήμα, σε διεθνές νομοθετικό πλαίσιο, με την υπογραφή της Σύμβασης του ΟΗΕ, η οποία κατοχυρώνει τα δικαιώματα των εν λόγω ατόμων. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 3 της συγκεκριμένης σύμβασης αναφέρεται ότι οι βασικές αρχές είναι η άρση των διακρίσεων, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ενσωμάτωση στην κοινωνία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, καθώς και η ισότητα ευκαιριών. Επίσης, στο άρθρο 4 αναφέρεται ρητά ότι τα κράτη μέλη του ΟΗΕ αναλαμβάνουν να υιοθετήσουν την κατάλληλη νομοθεσία και να λάβουν μέτρα, με σκοπό την προώθηση, προστασία και διασφάλιση των δικαιωμάτων τα οποία αναγνωρίζει η παρούσα σύμβαση.

Στη χώρα μας, τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καλούνται να «συνδέσουν» τη μαθησιακή διαδικασία και συνακόλουθα τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία με την εκάστοτε τοπική κοινότητα προς όφελος των ιδίων αλλά και της κοινωνίας (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η ισχύουσα νομοθεσία προβλέπει την ενίσχυση του μοντέλου της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία, σε μια προσπάθεια να εναρμονιστεί πλήρως και να ακολουθήσει τις καλές πρακτικές των διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 2 του Ν. 3699/2008, αναφέρεται ότι βασικοί σκοποί της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η ένταξη ή επανένταξη των εν λόγω παιδιών στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή, καθώς και η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Με βάση τα παραπάνω, το ειδικό σχολείο είναι σημαντικό να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες και δεξιότητες, με τις οποίες θα οικοδομήσουν της κοινωνικής τους πραγματικότητα, όπως προστάζει ο προαναφερθέν νόμος.

Σύμφωνα με τον Θωίδη (2015), το κοινοτικό σχολείο είναι προσανατολισμένο προς τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και υιοθετεί ένα μοντέλο διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας που επιδιώκει πρώτιστα την ισότιμη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Διεθνείς και εγχώριες έρευνες επισημαίνουν τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία όταν το ειδικό σχολείο πραγματοποιεί πολιτιστικές δράσεις «ανοιχτές» προς την κοινότητα και επιδιώκει να δημιουργήσει συνεργασίες (Θωίδης, Πνευματικός & Χαϊτίδου, 2014). Ειδικότερα, η ενεργή παρουσία των μαθητών/τριών με αναπηρία στην κοινότητα και στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της αποϊδρυματοποίησης και της αποδόμησης των κοινωνικών προκαταλήψεων (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Η συμμετοχή στις εξωσχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες και, κατ' επέκταση, η παρουσία στους χώρους της κοινότητας, αποτελούν τόσο τον κύριο παράγοντα αποφυγής της περιθωριοποίησης που τους απειλεί όσο και ένα βασικό εργαλείο για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Δημητριάδου, 2016; Νόβα - Καλτσούνη, 2010; Bates & Fabian, 2004; Μαρκοπούλου, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες δεν περιλαμβάνουν μόνο την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια θεατρική ή μουσική παράσταση (Παπαζαρή, 2012; Καρτασίδου, 2004). Διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε οργανωμένες σχολικές εκδρομές ή εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού πλαισίου και περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, θέατρα, μουσικές συναυλίες ή αθλητικές εκδηλώσεις, ενισχύουν εξίσου τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής όσων στελεχώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών δημοτικών σχολείων είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τόσο τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου, μέσα στο



οποίο τα παιδιά με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα της ισότιμης συμμετοχής τους στις παραπάνω πολιτιστικές δραστηριότητες όσο και της «διαμεσολάβησης» με την τοπική κοινωνία, ώστε να ενεργοποιηθούν τα μέλη της και συνακόλουθα να ενισχυθεί το πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης/συνεργασίας (Sanders & Harvey, 2002).

Απαραίτητες, βέβαια, προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι θεωρούνται τόσο η θετική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία όσο και ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικό σύνολο (Booth & Butler, 2016). Ωστόσο, παρά τα εμφανή οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες που αναχαιτίζουν την ομαλή κοινωνικοποίηση των εν λόγω παιδιών. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι τα στερεότυπα και ο ρατσισμός εις βάρος των μαθητών/τριών με αναπηρία υπερισχύουν στα μέλη της κοινωνίας, δυσκολεύοντας ή καθιστώντας απαγορευτική τη συμμετοχή τους στα πολιτιστικά δρώμενα και, συνακόλουθα, συμβάλλοντας στον διαχωρισμό και στην περιθωριοποίησή τους (Γκότοβος, 1996).

Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη (2010), οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας επηρεάζουν σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε αυτά. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία που διεξήχθη το 2008 σε πανελλαδικό επίπεδο, καθώς φαίνεται ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας μας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, αντιμετωπίζοντάς τα με προκατάληψη και αρνητική στάση, με οίκτο αλλά και απόρριψη.

Μέσα από άλλες έρευνες (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008), αναδεικνύονται οι τάσεις απόρριψης και σχολικής περιθωριοποίησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με αναπηρία, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Διαπιστώνεται ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες δέχονται συχνά τα πειράγματα και την κοροϊδία των συμμαθητών τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο σχολικό και συνακόλουθα στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003), διαπιστώνεται ότι οι συνθήκες στα γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας μας δεν είναι ακόμα οι κατάλληλες για να υποστηρίξουν την ισότιμη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, διαπιστώσαμε ότι προστίθενται ολοένα και περισσότερα θεσμικά εμπόδια στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία, με αποτέλεσμα να αναχαιτίζονται οι στόχοι που έθετε ο προαναφερθέν Νόμος 3699/08 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναφορικά με την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών/τριών με αναπηρία.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, κρίθηκε αναγκαία μια επικαιροποιημένη και συστηματική διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας των οχτώ (8) συνολικά ειδικών δημοτικών σχολείων στη περιοχή της Θράκης και της αλληλεπίδρασής τους με την τοπική κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού των εν λόγω σχολείων, δηλαδή των δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, όπου πραγματώνεται η σχολική μάθηση των παιδιών με αναπηρία και εκτυλίσσονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα σχολικά δρώμενα υποκείμενα



(Γώγου, 2017; Κυρίδης, 1999). Άλλωστε, είναι γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού καλούνται να έχουν έναν περισσότερο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τις καινοτόμες δράσεις και κυρίως αυτές που συνδέουν το σχολείο με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης σχολείου-κοινωνίας και συνακόλουθα τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης.

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στους/στις δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικούς των οχτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης. Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες (14/17) (82,3%), ενώ μόνο το 17,7% (3/17) είναι άντρες. Όσον αφορά στις ηλικιακές ομάδες που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11/17) (64,6%) είναι ηλικίας 24-33 ετών, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 34-43 ετών. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) του δείγματός μας, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 44-53 ετών. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9/17) (52,9%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, πέντε εκπαιδευτικοί (5/17) (29,4%) δηλώνουν προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, ένας εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) εμφανίζει 11-15 έτη προϋπηρεσίας, ένας εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) καταγράφεται με προϋπηρεσία 16-20 έτη και μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας, δηλώνει ότι διαθέτει τη μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια προϋπηρεσία, η οποία ανέρχεται σε περισσότερα από 20 έτη.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης είναι απόφοιτοι/ες είτε του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος), είτε του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κατεύθυνση στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι απόφοιτοι/ες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) είναι πτυχιούχος Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ). Αμφότεροι/ες δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, όπως ορίζει η ισχύουσα νομοθεσία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Σε ό,τι αφορά στην εργασιακή σχέση με τον φορέα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας, είναι αναπληρωτές/τριες, με αποτέλεσμα να αλλάζουν σχολικό πλαίσιο σχεδόν σε ετήσια βάση. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι μόνιμοι/ες ή με οργανικοί τοποθέτηση, ενώ μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας είναι μόνιμος/η ή με απόσπαση στο δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που διδάσκει. Σημειωτέον ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας δηλώνουν ότι είχαν επαγγελματική εμπειρία με μαθητές/τριες με αναπηρία, πριν την τοποθέτησή τους σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και, ειδικότερα, την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, για να οργανωθεί με αυτόν τον τρόπο μια αποτελεσματική προφορική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001; Ιωσηφίδης, 2008;



Mason, 2011). Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιαζόμενων έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι, με τον τρόπο αυτόν, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσει σε βάθος τα λεγόμενά τους (Λυδάκη, 2001; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα τηρούσαν τους γενικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το σύνολο των επιστημονικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι δεκαεφτά (17) ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο σύνολό τους, ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στους χώρους των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί είχαν κενό, ενώ κάποιες άλλες πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, με την εκ των προτέρων συναίνεσή τους, έτσι, ώστε να παρέχεται άνεση στα υποκείμενα της έρευνας (Λυδάκη, 2001).

Στη φάση της ανάλυσης, όπως αναφέρουν και οι Altrichter, Posch & Somekh (2001), προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, αρχικά, προβήκαμε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη χρονική σειροθέτηση του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, διατηρώντας την αυθεντικότητα των λεγομένων τους (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι κατηγορίες αναδεικνύονται μέσα από τα δεδομένα και τις κοινές θεματικές τους συνδέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα που συγκλίνουν ταξινομούνται σε κατηγορίες για την επικείμενη ανάλυση και ερμηνεία τους. Η οργάνωση και η κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την μετέπειτα εννοιολογική επεξεργασία των γεγονότων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

4. Ευρήματα - Συζήτηση

Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μελών της τοπικής κοινωνίας της Θράκης δεν είναι επαρκώς ενήμεροι/ες αναφορικά με την ύπαρξη των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που λειτουργούν στην περιοχή τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, προκύπτει ότι ο φόβος, η ντροπή και η λύπηση είναι τα βασικά συναισθήματα που προσλαμβάνουν από την κοινωνία για τα παιδιά με αναπηρία, με αποτέλεσμα να εκφράζουν την απαισιοδοξία τους για την ενδεχόμενη μελλοντική αποδοχή των εν λόγω παιδιών και συνακόλουθα την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Διαπιστώνουν, με βάση τις εμπειρίες τους, ότι η εν λόγω άγνοια σχετικά με τον σχολικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία ενισχύεται, τόσο από την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για την ειδική αγωγή όσο και από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, τον ρατσισμό και την έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για το πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν, αφενός, στην αναχαίτιση των προσπαθειών αποδοχής της αναπηρίας από τα μέλη της κοινωνίας και, αφετέρου, ενισχύουν την αποστασιοποίηση και την απροθυμία ουσιαστικής εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα.

"...Νομίζω ότι η τοπική κοινωνία δεν είναι καθόλου έτοιμη να αποδεχτεί την ειδική αγωγή και τα παιδιά με αναπηρία. Ποτέ δεν θα είναι έτοιμη. Είμαι λίγο απαισιόδοξη. Αν δεν ασχοληθείς με αυτόν τον τομέα, δεν πρόκειται να καταλάβεις τι γίνεται. Ακόμα και τα βιβλία που γράφουν ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, θεωρώ ότι είναι μια ουτοπία."



"...Πιστεύω ότι η τοπική κοινωνία μας είναι αρκετά προκατειλημμένη προς το ειδικό σχολείο και σίγουρα είναι από τις χειρότερες σε όλη την Ελλάδα σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Νομίζω ότι φοβούνται τη διαφορετικότητα και δεν την αποδέχονται, γιατί δεν ξέρουν πώς να την αντιμετωπίσουν. Πολλοί λυπούνται κιόλας και προτιμούν να αποστασιοποιούνται".

Σε όλες τις εποχές, οι επιστημονικές και κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν ήταν εκείνες που προσδιόριζαν με τη σειρά τους την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τη σχολειοποίησή τους (Τσιμπιδάκη, 2007). Τα εν λόγω άτομα δέχτηκαν, αρχικά, τη φιλανθρωπία, τον οίκτο, την απόρριψη, την ιδρυματοποίηση, τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό, συνοδευόμενο από κοινωνικές ετικέτες, όπως άρρωστος, αμαρτωλός, επικίνδυνος και πολλές φορές ως βάρος για το υπόλοιπο "υγιές" κομμάτι της κοινωνίας, για να καταλήξουμε στη σύγχρονη εποχή του "ενός σχολείου για όλους" (Πολυχρονοπούλου, 2003; Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τον Γ. Κρουσταλάκη (2005), πρόκειται για κοινωνικές ετικέτες που, με την πάροδο του χρόνου, εξαλείφονται, γίνονται πιο υποτονικές ή αντικαθίσταται από άλλους όρους πιο δόκιμους, που απορρέουν από την εκάστοτε κοινωνική ευαισθησία.

Κάποιοι/ες από τους/τις εν λόγω εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, επισημαίνουν ότι η γεωγραφική θέση του εκάστοτε δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη γενικότερη στάση των μελών της τοπικής κοινωνίας απέναντι στις εν λόγω σχολικές δομές και, συνακόλουθα, απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία. Μέσα από τα λεγόμενά τους διαπιστώνεται ότι τα ειδικά δημοτικά σχολεία που είναι εγκατεστημένα σε μικρές αγροτικές περιοχές της Θράκης, μπορεί να επιτυγχάνουν ταχύτερη και αποτελεσματικότερη κοινωνική αλληλεπίδραση με τα μέλη της τοπικής κοινωνίας, εντούτοις φαίνεται ότι ο φόβος των πολιτών για το διαφορετικό και τα στερεότυπα για την αναπηρία είναι εντονότερα, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν τόσο στην περιθωριοποίηση και απομόνωση των ειδικών σχολείων από την υπόλοιπη κοινωνία όσο και στην αποδυνάμωση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε αυτά.

"...Στο χωριό, οι άνθρωποι ξέρουν για το ειδικό σχολείο. Ωστόσο, νομίζω ότι ακόμα αντιμετωπίζουν με κάποια επιφύλαξη το συγκεκριμένο σχολείο και τα παιδιά. Μάλιστα, αρκετοί κάτοικοι βλέπουν τα παιδιά με αναπηρία ως τα μιάσματα του χωριού. Δυστυχώς, σε μικρές περιοχές είναι πιο έντονο το ταμπού απέναντι στα άτομα με δυσκολίες. Σκεφτείτε ότι ακόμα και οι γονείς των μαθητών που έχω στο σχολείο, στην αρχή, ήταν και οι ίδιοι αρκετά προκατειλημμένοι".

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα συνάδουν με την πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην ξέρουν πώς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους απέναντί τους, αντιμετωπίζοντάς τα με προκατάληψη, οίκτο και απόρριψη (Πολυχρονοπούλου, 2003; Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Σύμφωνα με τους Η. Μπεζεβέγκη, Α. Καλαντζή-Αζίζι και Α. Ζώνιου-Σιδέρη (1997), πρόκειται για λανθασμένες αντιλήψεις και παγιωμένα στερεότυπα που αναπαράγονται από γενιά σε γενιά, δημιουργώντας αναμφίβολα τον κίνδυνο παρερμηνείας της πραγματικής διάστασης της αναπηρίας. Όσον αφορά στη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η εν λόγω έρευνα επισημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από αποστασιοποίηση και διάθεση αποφυγής μιας κατάστασης που τους είναι δυσάρεστη.



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, διαπιστώνοντας την άγνοια και τις προκαταλήψεις των συμπολιτών τους σχετικά με τον σχολικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία, φαίνεται ότι ενίσχυσαν το ήδη υπάρχον ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Μέσα από τα λεγόμενά τους, αναδεικνύονται οι δράσεις που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, με σκοπό την αποδόμηση των στερεοτύπων, την κοινωνικοποίηση των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες, καθώς και την περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα σύνολο εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων εντός του αστικού ιστού με τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, πάρκα), για την υλοποίηση των οποίων, είναι απαραίτητη η συνεργασία του εκάστοτε ειδικού δημοτικού σχολείου με τους κατά τόπους φορείς και συλλόγους της περιοχής.

"...Εμένα προσωπικά μου αρέσει πάρα πολύ να βγάζω τα παιδιά από το σχολείο. Επιδιώκω να κάνω επισκέψεις είτε σε κάποιο μουσείο είτε σε έναν αρχαιολογικό χώρο είτε σε ένα πάρκο αλλά και οπουδήποτε αλλού. Μ' αρέσει να παίρνω τα παιδιά έξω από το σχολείο και βλέπω ότι υπάρχει αποδοχή γενικότερα από την τοπική κοινωνία."

"...Σε καμία περίπτωση δεν κρατάμε τα παιδιά κλεισμένα μέσα στο σχολείο. Συνεργαζόμαστε με διάφορους φορείς και θεσμούς σημαντικούς για μια κοινωνία, όπως, για παράδειγμα, τα ΚΑΠΗ. Εκεί, λοιπόν, πηγαίνουμε με τα παιδιά για να παίξουν παραδοσιακά παιχνίδια με τον παππού και τη γιαγιά ή για να φτιάξουν χαρταετό για την Καθαρά Δευτέρα. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρούμε ένα άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία."

Αναφορικά με το ζήτημα των πολιτιστικών εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται από τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, τοποθετήθηκαν, επιπλέον, ορισμένα υποκείμενα του δείγματός μας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. γιορτή με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, χριστουγεννιάτικη γιορτή), που πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου και είναι «ανοιχτές» προς το κοινό, ώστε να δύναται να τις παρακολουθήσουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με αναπηρία συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς και εθνικές γιορτές/παρελάσεις, ενώ έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν ημερολόγια και λαμπάδες, τα οποία και εκθέτουν σε bazaar που διοργανώνονται από το σχολείο τους σε δημόσιους χώρους, αποσκοπώντας, αφενός, στην οικονομική ενίσχυση του σχολείου και, αφετέρου, στην ομαλή και ισότιμη κοινωνική ένταξη των εν λόγω παιδιών.

"...Γίνονται αρκετά πράγματα προς την κατεύθυνση ανοίγματος του ειδικού σχολείου προς την τοπική κοινωνία. Για παράδειγμα, στις 3 Δεκεμβρίου που είναι η Παγκόσμια Ημέρα ατόμων με αναπηρία, πραγματοποιούμε πάντα κάποιο σχολικό δρώμενο και καλούμε τον κόσμο".

"...Πέρσι, κατά τη διάρκεια των εορτασμών για τη 14^η Μαΐου, συμμετείχαμε με το σχολείο και τα παιδιά στην παρέλαση. Επίσης, κάθε Πάσχα, κατασκευάζουμε ημερολόγια και λαμπάδες και τα πουλάμε. Γενικά, κάνουμε ότι κάνουν και τα άλλα σχολεία αλλά με διαφορετικό τρόπο".

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναδεικνύονται εξίσου οι σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Θράκης, από κοινού με τα γενικά δημοτικά σχολεία, όπως, για παράδειγμα, θεατρικές και μουσικές παραστάσεις, αλλά και συνδιδασκαλία ορισμένων σχολικών μαθημάτων. Διαπιστώνεται ότι η εν λόγω σύμπραξη συμβάλλει σημαντικά στην



ανάπτυξη ενός πλαισίου συνεργασίας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες των δύο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επισημαίνουν ότι οι εν λόγω δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, καθώς και στην καταπολέμηση του σχολικού διαχωρισμού.

"...Είναι ωραία η δυνατότητα συνεργασίας με τυπικά σχολεία σε διάφορες γιορτές, οι οποίες είναι ανοιχτές στο κοινό. Έτσι, με αφορμή τις εθνικές εορτές, την εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και τη γιορτή των Χριστουγέννων, διοργανώνουμε από κοινού διάφορες μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, ώστε να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά και να γνωριστούν."

"...Αυτό που έχουμε κάνει είναι συνδιδασκαλία στο μάθημα των εικαστικών, σε συνεργασία με ένα τυπικό δημοτικό της πόλης. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, τα παιδιά από κοινού ζωγράφισαν κάποιους πίνακες, οι οποίοι εκτέθηκαν σε μια έκθεση ζωγραφικής στην Αθήνα. Το γεγονός ότι ζωγράφισαν όλοι μαζί, άρεσε όχι μόνο στα παιδιά μας, αλλά και στα άλλα παιδιά."

Άλλοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επισημαίνουν ότι οι δράσεις των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε γιορτές και παρελάσεις, αλλά επεκτείνονται και σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, πρόγραμμα αγωγής υγείας, πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής) που ενισχύουν τη σχολική, καθώς και την περαιτέρω κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Διαπιστώνεται ότι ορισμένα από τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται από κοινού με τα γενικά δημοτικά σχολεία, συμβάλλοντας, όπως αναφέραμε και παραπάνω, στην ουσιαστική συνεργασία και αποδοχή της αναπηρίας.

"...Κάνουμε αρκετές δράσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και φυσικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών μας, όπως, για παράδειγμα, προγράμματα περιβαλλοντικής, αγωγής υγείας, αλλά και κυκλοφοριακής αγωγής. Σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργαζόμαστε με κάποιο γενικό σχολείο και νιώθουμε ότι όντως επιτυγχάνεται η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία".

Μέσα από τα λεγόμενα της πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, αναδεικνύονται τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση όλων των προαναφερθέντων εκδηλώσεων και προγραμμάτων που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Αναλυτικότερα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι σχολικές δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, στην ενημέρωση των μελών της τοπικής κοινωνίας για τη λειτουργία και το έργο των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, καθώς και στην ευαισθητοποίησή τους για το ζήτημα της αναπηρίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να ενισχύεται η αποδοχή της αναπηρίας από την κοινωνία, καθώς και η άρση των προκαταλήψεων (Κατσαρού & Ζήση, 2015; Καβρουλάκη, 2016; Σούλης, 2013).

"...Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, εφόσον είναι δράσεις που ενσωματώνουν τα παιδιά και βοηθούν την ίδια την κοινωνία να αποδεχτεί την ειδική αγωγή. Άλλωστε, το κυρίαρχο ζητούμενο είναι η αποδοχή της αναπηρίας. Θα πρέπει να πάψουμε ως κοινωνία να κρύβουμε κάτω από το χαλί τα ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία και να συνεισφέρουμε στο να αλλάξει ολόκληρη η νοοτροπία".

"...Κάνουμε αρκετές ενέργειες, ούτως, ώστε να μάθουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας για την ύπαρξη του ειδικού σχολείου και να γνωρίζουν ποια παιδιά φοιτούν εκεί. Πιστεύω ότι όλα είναι θέμα ενημέρωσης. Όταν δεν τον γνωρίζω, αναπτύσσω



φιλανθρωπία και όχι αποδοχή. Ευτυχώς, μέσα από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις επιτυγχάνεται μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση για τα παιδιά με αναπηρία και καλύτερη ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας".

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, που προέκυψαν μέσω μιας ποιοτικής προσέγγισης, αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναφορικά με τις πολιτιστικές δράσεις που πραγματοποιούν τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης και τον βαθμό που αυτές συμβάλλουν, τόσο στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία όσο και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας για την αναπηρία. Ειδικότερα, μέσα από τον λόγο των υποκειμένων του δείγματός μας, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με την αναπηρία συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σχολικών δρώντων υποκειμένων (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτει ότι τα μέλη της τοπικής κοινωνίας της Θράκης δεν γνωρίζουν επαρκώς για την ύπαρξη και λειτουργία των εν λόγω σχολικών μονάδων και, συνακόλουθα, για το ζήτημα της αναπηρίας, με αποτέλεσμα να επιλέγουν να αποστασιοποιούνται και να μη συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στις σχολικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, επηρεάζοντας αρνητικά την αποτελεσματική συνύπαρξη όλων των μελών της κοινωνίας (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναγνωρίζουν και επισημαίνουν ότι οι προκαταλήψεις καθώς και η αδιαφορία των πολιτών για την αναπηρία επιβαρύνουν την υπάρχουσα κατάσταση και αναχαιτίζουν την κοινωνική ενταξιακή διαδικασία των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης, όπου και διεξήχθη η παρούσα έρευνα.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται τις προκαταλήψεις και την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία και για τον λόγο αυτόν πραγματοποιούν ένα σύνολο πολιτιστικών εκδηλώσεων (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, μουσικές συναυλίες, εκπαιδευτικές εκδρομές, συνδιοργανώσεις εκδηλώσεων με γενικά δημοτικά σχολεία), με σκοπό την προβολή και ανάδειξη του έργου των ειδικών δημοτικών σχολείων, καθώς και την ευαισθητοποίηση των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας. Με τις εν λόγω σχολικές δράσεις, τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προσπαθούν να προσεγγίσουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας της Θράκης, αναπτύσσοντας ένα οργανωμένο δίκτυο συνεργασίας που θα συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά.

Οστόσο, παρά τα εμφανή οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και τις προσπάθειες που φαίνεται να καταβάλλουν τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, μέσα από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματός μας, προκύπτει ότι οι διαμορφούμενες συνθήκες δεν συμβαδίζουν με τις γενικότερες διατάξεις του Ν. 3699/08 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να αποδυναμώνεται η ικανότητα των εν λόγω σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν τόσο στις πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού όσο και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης καλούνται να αντιμετωπίσουν και να καταπολεμήσουν αυτές τις συμπεριφορές των μελών της τοπικής κοινωνίας που οδηγούν σε διακρίσεις εις βάρος των μαθητών/τριών τους,



παρεμποδίζοντας την ομαλή πορεία της σχολικής τους εξέλιξης και αποκλείοντας ή καθιστώντας προβληματική την κοινωνικοποίησή τους (Γκότοβος, 1996). Ειδικότερα, τα υποκείμενα του δείγματός μας τονίζουν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση περισσότερων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας για το ζήτημα της αναπηρίας δύναται να δημιουργήσει περισσότερο ευνοϊκές συνθήκες για τη διαμόρφωση ποιοτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, στοχεύοντας, παράλληλα, στην αποδόμηση των στερεοτύπων για την αναπηρία και, συνακόλουθα, στην ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Banks, O. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Επιμ. Τ. Δαρβέρης, Μτφ. Γ. Λόλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bates, P., & Fabian, D. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 19(3), 195-207.
- Booth, J., & Butler, M. (2016). School-Family-Community Collaboration for African American Males with Disabilities. *Journal of African American Males in Education*, 7(1), 87-97.
- Davis, J., & O'donald, P. (1976). Sexual selection for a handicap: a critical analysis of Zahavi's model. *Journal of Theoretical Biology*, 57(2), 345-354.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Sanders, M., & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.
- Βασιλειάδης, Η. (2010). Η Κοινωνική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Αναπηρίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 49, 3-20.
- Βλάχου, Α., & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ* (σσ. 87-112). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2011). *Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/ratsismos-koinwnikes-psychologikes-kai-paidagwgikes-opseis-mias-ideologias-kai-mias-praktikis/>.
- Γώγου, Λ. (2017). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχολείου οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; (3η έκδ.). Αθήνα: Πορεία.
- Δημητριάδου, Α. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2008). *Η Κοινωνία τοποθετείται για την Αναπηρία και απαιτεί τη Λήψη Μέτρων για την Προστασία των Ατόμων με Αναπηρία από τις Διακρίσεις και τον Αποκλεισμό*. Ανακτήθηκε από: http://www.esaea.gr/files/december/104/3rdDec_2008.pdf.



- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και πρακτικές, Πρακτικά ΙΧ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & ΚΟΕΕ* (σσ. 755-768). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Θωίδης, Ι., Πνευματικός, Δ., & Χαϊτίδου, Π. (2014). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 67-88.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Διαστάσεις* (Έκδοση Β'). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβρουλάκη, Ν. (2016). Κοινωνικές Στάσεις Απέναντι στα ΑμΑ & στα ΑμΕΕΑ. Αλληλεπίδραση & Συνεργασία Σχολείου, Γονέων και Συλλογικοτήτων της Τοπικής Κοινωνίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 71, 74-80.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Οικογένεια και το Σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αθηνά.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Ά. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρκοπούλου, Χ. (2006). *Η Κοινωνική Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καϊλά (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (σσ. 706-711). Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Επιμ. Χ. Σταυρόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαζαρή, Α. (2012). *Η Μουσική στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Θέματα Παιδαγωγικής της Μουσικής, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Παπαναστασίου, Έ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3^η έκδ.). Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού*



- Τμήματος Νηπιαγωγών της σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jret.971>.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Τεύχος 3. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α). Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria/>.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση)*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'/2-10-2008)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

