

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Προκλήσεις και ευκαιρίες



European Agency for Development in Special Needs Education

**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ
– Προκλήσεις και ευκαιρίες**

Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Η έκδοση αυτού του κειμένου έγινε με την υποστήριξη της DG Education and Culture (Γενική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Η παρούσα έκδοση αντικατοπτρίζει τις απόψεις των εταίρων του προγράμματος και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για την χρήση των πληροφοριών που περιέχει το παρόν κείμενο.

Εκδότες: Verity Donnelly, Μέλος του προσωπικού του Φορέα

Στην σύνταξη του συγκεκριμένου εγγράφου αναγνωρίζεται με ευγνωμοσύνη η συμμετοχή των προτεινόμενων ειδικών των χωρών οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών για την Ένταξη.

Η χρήση αποσπασμάτων του κειμένου επιτρέπονται υπό τον όρο να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή. Η παραπομπή στην παρούσα έκθεση πρέπει να πραγματοποιείται ως εξής: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες*, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή

ISBN (Print): 978-87-7110-192-8 ISBN (Electronic): 978-87-7110-213-0

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | 5 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 7 |
| 1.1 Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε από τον Φορέα του προγράμματος σχετικά με την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης..... | 8 |
| 1.1.1 Αποτελέσματα του προγράμματος..... | 10 |
| 1.2 Η έκθεση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης..... | 11 |
| 1.2.1 Στόχοι της έκθεσης..... | 12 |
| 1.2.2 Παραδείγματα πρακτικής χωρών..... | 13 |
| 1.2.3 Δομή της έκθεσης..... | 13 |
| 2. ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ..... | 15 |
| 3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 21 |
| 3.1 Δομή της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών..... | 21 |
| 3.1.1 Κριτήρια εισόδου..... | 23 |
| 3.1.2 Εκπροσώπηση από μειονοτικές ομάδες..... | 25 |
| 3.2 Το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών..... | 25 |
| 3.2.1 Αξιολόγηση..... | 27 |
| 3.3 Προσεγγίσεις βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών..... | 29 |
| 3.3.1 Διακριτές και συνδυαστικές ενότητες μαθημάτων..... | 32 |
| 3.3.2 Ενοποιημένοι κύκλοι μαθημάτων..... | 37 |
| 3.4 Στάσεις και αξίες στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών..... | 39 |
| 3.5 Περίληψη..... | 41 |
| 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ..... | 43 |
| 4.1 Περίληψη..... | 51 |
| 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 52 |
| 5.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη..... | 56 |
| 5.2 Περίληψη..... | 57 |
| 6. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 58 |



| | |
|--|------------|
| 6.1 Η αξιολόγηση των ικανοτήτων | 63 |
| 6.2 Περίληψη | 65 |
| 7. ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ | 66 |
| 7.1 Περίληψη | 69 |
| 8. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ..... | 71 |
| 8.1 Ορολογία | 72 |
| 8.2 Ολιστικές πολιτικές για την υποστήριξη όλων των μαθητών | 73 |
| 8.3 Υπευθυνότητα..... | 75 |
| 8.4 Περίληψη | 76 |
| 9. ΒΑΣΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | 77 |
| 9.1 Ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών..... | 77 |
| 9.1.1 Προσλήψεις και διατήρηση θέσεων εργασίας | 77 |
| 9.1.2 Εκπαιδευτές εκπαιδευτικών | 79 |
| 9.1.3 Συνεργασίες στα σχολεία..... | 81 |
| 9.1.4 Αλλαγή βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα..... | 82 |
| 9.1.5 Ικανότητες των εκπαιδευτικών | 83 |
| 9.2 Ευρύτερα ζητήματα πολιτικής..... | 84 |
| 9.2.1 Ορολογία | 84 |
| 9.2.2 Εντοπισμός των μαθητών | 85 |
| 9.2.3 Υποστήριξη όλων των μαθητών | 86 |
| 9.2.4 Συγκρουόμενα συμφέροντα | 87 |
| 10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 90 |
| 10.1 Προτάσεις για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών | 90 |
| 10.2 Προτάσεις για την ευρύτερη πολιτική | 94 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ..... | 98 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 100 |
| ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ | 108 |



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την έκδοση της *Παγκόσμιας Έκθεσης για την Αναπηρία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας* στη Νέα Υόρκη (Ιούνιος 2011), τόνισα τη σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών λειτουργιών «Μπορούμε να μιλάμε για την ένταξη σε πολλαπλά επίπεδα: σε εννοιολογικό επίπεδο, σε πολιτικό επίπεδο, ιδεαλιστικό ή ερευνητικό επίπεδο, αλλά σε τελικό επίπεδο είναι ο εκπαιδευτικός αυτός ο οποίος καλείται να υποστηρίξει μια διαφορετικούς μαθητές μέσα σε μια τάξη. Είναι ο εκπαιδευτικός αυτός που καλείται να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει τη διαφορετικότητα των μαθητών μέσα στη γενική τάξη, τότε όλες οι καλές προθέσεις προς μια ενταξιακή εκπαίδευση είναι ανούσιες. Επομένως, η πρόκληση για το μέλλον είναι να αναπτύξουμε κύκλους μαθημάτων και να εκπαιδεύσουμε τους εκπαιδευτικούς στο πώς θα μπορέσουν να διαχειριστούν αυτήν τη διαφορετικότητα».

Το τριετές πρόγραμμα του Φορέα ξεκίνησε το 2009 και σκοπός του ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι μέσω της βασικής τους εκπαίδευσης να είναι «ενταξιακοί». Πενήντα πέντε εμπειρογνώμονες συμμετείχαν στην προσπάθεια από 25 χώρες και συγκεκριμένα από: την Αυστρία, το Βέλγιο (ομιλούσες Φλαμανδικά και Γαλλικά κοινότητες), τη Γαλλία, τη Γερμανία, τη Δανία, την Ελβετία, την Εσθονία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία και Ουαλία), την Ιρλανδία, την Ισλανδία, την Ισπανία, την Κύπρο, τη Λετονία, τη Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα, τη Νορβηγία, την Ολλανδία, την Ουγγαρία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σλοβενία, τη Σουηδία, την Τσέχικη Δημοκρατία, τη Φιλανδία.

Η ομάδα των εμπειρογνομόνων συμπεριελάμβανε υπευθύνους για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής – αρμόδιους για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για την ενταξιακή εκπαίδευση- και εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, ένας μεγαλύτερος αριθμός ενδιαφερόμενων συμμετείχαν, επίσης, στο πρόγραμμα συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων, φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης, αντιπροσώπων εθελοντικών οργανώσεων, μαθητών και γονέων. Ο Φορέας οφείλει να ευχαριστήσει όλους για την πολύτιμη συνεισφορά τους. (Επιπλέον



πληροφορίες καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας των ειδικών μπορούν να αναζητηθούν στο Παράρτημα 1.)

Η παρούσα έκθεση αποτελεί μια σύνθεση όλων των λεπτομερών εκθέσεων της καθεμίας συμμετέχουσας χώρας σχετικά με την πολιτική και πρακτική της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Επιπλέον, αντλεί πληροφορίες από τη βιβλιογραφική επισκοπή της πολιτικής και έρευνας, η οποία διενεργήθηκε ως μέρος του προγράμματος, καθώς και από δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια των 14 Επισκέψεων Μελέτης των Χωρών για να επισημάνει σημαντικά παραδείγματα και παρουσιάσει προτάσεις για το μέλλον. Το πρόγραμμα, επίσης, θα συγκροτήσει ένα *Προφίλ Ενταξιακών Εκπαιδευτικών* το οποίο ουσιαστικά θα σκιαγραφεί ένα πλαίσιο διαφορετικών περιοχών ικανοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μπορούν να εργαστούν σε ενταξιακά πλαίσια, λαμβάνοντας σε κάθε περίπτωση υπόψη όλες τις μορφές διαφορετικότητας. Ελπίζουμε ότι η συγκεκριμένη έκθεση, μαζί με το έγγραφο περιγραφής του Προφίλ των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης σε όλη την Ευρώπη.

Cor Meijer

Διευθυντής

Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή



1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχο στην πολιτική ατζέντα της Ευρώπης αλλά και παγκοσμίως. Επιπλέον, ευρέως αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσής τους στα πλαίσια της προσπάθειας μετακίνησης προς τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων με έναν περισσότερο ενταξιακό προσανατολισμό.

Η *Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία* (2011) τονίζει ότι: 'Η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα καίριο και κρίσιμο ζήτημα για να μπορούν να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί βέβαιοι και ικανοί να διδάξουν παιδιά με «διαφορετικές ανάγκες». Επιπλέον δίνει έμφαση Στην αναγκαιότητα να εστιαστεί αυτή η κατάρτιση όχι μόνο στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά κυρίως σε αντιλήψεις και σε αξίες' (σελ. 222).

Προς το τέλος του 2007, εκπρόσωποι από τα κράτη μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (στο εξής θα ονομάζεται «Φορέας») συναντήθηκαν με σκοπό να συζητήσουν ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ένταξη, μια συζήτηση που είχε τεθεί ως προτεραιότητα προς διερεύνηση από τον Φορέα από το 2009 και μετά.

Έπειτα από συζητήσεις και λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες προτεραιότητες σε Ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο εντός των κρατών μελών, λήφθηκε η απόφαση να επικεντρωθούμε σε μια ουσιαστική ερώτηση: πως μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται από τη βασική τους εκπαίδευση ώστε να είναι «ενταξιακοί»;

Αρχικά, η συνεπτυγμένη έκδοση του προγράμματος αναφερόταν σε «εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης», αλλά αυτό αργότερα άλλαξε σε «όλους» τους εκπαιδευτικούς, κυρίως επειδή οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα υποστήριξαν έντονα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους μαθητές στις τάξεις τους. Επιπλέον, αναγνώρισαν το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν υποστήριξη στην προσπάθειά τους να χτίσουν τις ικανότητές τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

Το τριετές πρόγραμμα είχε ως στόχο να εξετάσει τις απαραίτητες δεξιότητες, τις γνώσεις και το βαθμό κατανόησης, τις αντιλήψεις και



αξίες που είναι απαραίτητες στον κάθε νέο εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από το αντικείμενο, την ειδικότητα, την ηλικιακή ομάδα που καλείται να διδάξει ή τον τύπο του σχολείου στο οποίο θα εργαστεί.

Στόχος του προγράμματος ήταν να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με την καλύτερη πολιτική και πρακτική και να υποστηρίξει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με την ένταξη. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται με τη μορφή:

- Προτάσεων για τη δημιουργία κέντρων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών·
- Προτάσεων προς τους φορείς χάραξης πολιτικής·
- Παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών·

Καθώς οι χώρες-μέλη του Φορέα ζήτησαν επιπλέον πληροφορίες για τις ικανότητες, τις αντιλήψεις και τα πρότυπα που απαιτείται να διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ενταξιακά πλαίσια, ένα βασικό παραδοτέο του προγράμματος θα είναι ένα προφίλ ενταξιακών εκπαιδευτικών, το οποίο θα βασίζεται σε πληροφορίες από τα δεδομένα κάθε χώρας, συμφωνημένες όμως σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Περισσότερες σχετικές πληροφορίες παρέχονται στην ενότητα 1.1.

Η έκθεση καθορίζει τη μεθοδολογία του προγράμματος και το πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης σε όλη την Ευρώπη. Παρέχει συνοπτικές πληροφορίες οι οποίες έχουν συγκεντρωθεί από τις εκθέσεις που υποβλήθηκαν από τις συμμετέχουσες χώρες, οι οποίες παρατίθενται στον πρόλογο. της κάθε συμμετέχουσας χώρας όπως αυτές αναφέρθηκαν στον Πρόλογο. Παρά το γεγονός ότι 25 χώρες συμμετείχαν στο πρόγραμμα, 29 εκθέσεις υποβλήθηκαν, συμπεριλαμβανομένων μεμονωμένων εκθέσεων από τις ομιλούσες Φλαμανδικά και Γαλλικά κοινότητες του Βελγίου και τις τέσσερις περιοχές δικαιοδοσίας του Ηνωμένου Βασιλείου- Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία και Ουαλία.

1.1 Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε από τον Φορέα του προγράμματος σχετικά με την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης

Μετά από την επισκόπηση των διεθνών εγγράφων πολιτικής και της ερευνητικής βιβλιογραφίας από το έτος 2000 και μετά (διαθέσιμες στον ιστότοπο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), μια βασική έρευνα των χωρών



μελών του Φορέα διενεργήθηκε σχετικά με κεντρικά ζητήματα και προκλήσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πολιτική και την πρακτική συγκεντρώθηκαν στη συνέχεια μέσω ενός ερωτηματολογίου απευθυνόμενο σε καθορισμένους εμπειρογνώμονες των συμμετεχουσών χωρών.

Η εναρκτήρια συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο Δουβλίνο τον Οκτώβριο του 2009 και η δεύτερη συνάντηση για το πλήρες σχέδιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στη Ζυρίχη το 2010. Και οι δύο συναντήσεις, επιπρόσθετα από την παροχή πολύτιμων ευκαιριών για την δημιουργία δικτύου, ενθάρρυναν τη συμμετοχή εμπειρογνομένων όλων των χωρών μελών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα με σκοπό την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την καταγραφή των βασικών αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Το 2010 πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις μελέτης σε 5 χώρες και 9 επιπλέον επισκέψεις το 2011. Οι επισκέψεις αυτές συνεισέφεραν σημαντικά στο πρόγραμμα κυρίως γιατί προσέφεραν τη δυνατότητα για διενέργεια ανοιχτού διαλόγου σχετικά με ζητήματα-κλειδιά καθώς και τη δυνατότητα να συζητήσουν οι εμπειρογνώμονες της κάθε χώρας και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής για τις συγκεκριμένες ικανότητες που είναι απαραίτητες για τους «ενταξιακούς» εκπαιδευτικούς. Λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις επισκέψεις μελέτης είναι διαθέσιμες στον ιστότοπο :<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε από μια Ομάδα Συμβούλων αποτελούμενη από τους Εκπροσώπους Μελών του Φορέα και τους Εθνικούς Συντονιστές, από το προσωπικό του Φορέα και έναν εξωτερικό σύμβουλο, τον Kari Nes από την Νορβηγία. Επίσης, μία διευρυμένη Ομάδα Συμβούλων του Προγράμματος συναντήθηκε κατά την διάρκεια του προγράμματος με εκπροσώπους από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή-τη Γενική Γραμματεία για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό (DG-EAC), από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (OECD-CERI) και από το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO (IBE) για να διασφαλίσει την συνοχή και την συνέπεια με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές και διεθνείς πρωτοβουλίες σε αυτόν τον τομέα.



1.1.1 Αποτελέσματα του προγράμματος

Επιπροσθέτως από τη διενέργεια βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικά με θέματα πολιτικής και έρευνας, η οποία προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματα του προγράμματος περιλαμβάνουν:

- Εκθέσεις 29 χωρών σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Όλες αυτές οι εκθέσεις είναι διαθέσιμες προς μεταφόρτωση από τον ιστότοπο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info> . Επιπλέον, οι εκθέσεις των χωρών παρουσιάζονται σε συναφή μορφή με σκοπό να διευκολύνουν τη διερεύνηση συγκεκριμένων θεμάτων μεταξύ των χωρών.
- Ένας «πίνακας παρουσίασης δεδομένων» ο οποίος συνδέει τα ευρήματα από το πρόγραμμα απευθείας με τις προτάσεις που προέκυψαν από αυτό, αποτελεί την τελική έκθεση σύνθεσης του προγράμματος. Ο πίνακας παρουσίασης δεδομένων αντλεί πληροφορίες από τη βιβλιογραφία και τις αξιολογήσεις της πολιτικής της κάθε χώρας, από τις εκθέσεις των χωρών και από τις επισκέψεις και συνδέει τα ευρήματα αυτά με τις αντίστοιχες προτάσεις που παρουσιάζονται στα τελευταία κεφάλαια της παρούσας έκθεσης. Το έγγραφο είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.european-agency.org/agencyprojects/teacher-education-for-inclusion>.
- Ένα *Προφίλ των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών* αναπτύχθηκε κατά την διάρκεια του προγράμματος ως αποτέλεσμα της έρευνας, των πληροφοριών που παρείχε η κάθε χώρα και πιο συγκεκριμένα, των συζητήσεων με τους εμπειρογνώμονες του προγράμματος και τα ενδιαφερόμενα μέλη κατά τη διάρκεια των επισκέψεων μελέτης. Οι 9 επισκέψεις μελέτης το 2011 αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα με σκοπό την επικύρωση και επαλήθευση του περιεχομένου του *Προφίλ των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών*.

Το Προφίλ παρέχει ένα πλαίσιο περιοχών ικανοτήτων που ισχύουν σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (δηλαδή δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στην ηλικία, στη φάση, στον τομέα ή σε οποιοδήποτε τρόπο παράδοσης ή μέθοδο). Οι περιοχές ικανότητας



πρέπει να αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της Βασικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών (BEE) και να χρησιμοποιούνται ως βάση για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το προφίλ βασίζεται σε συμφωνημένες βασικές αξίες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην ενταξιακή εκπαίδευση, και έχουν την ευθύνη όλων των μαθητών. Περιοχές ικανότητας αποτελούν οι:

- Εκτίμηση της διαφορετικότητας των μαθητών: η διαφορετικότητα θεωρείται πλούσια πηγή και πλεονέκτημα για την εκπαίδευση·
- Υποστήριξη όλων των μαθητών: οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων από όλους του μαθητές·
- Εργασία με τους άλλους: η συνεργασία και ομαδική εργασία είναι βασικές προσεγγίσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς·
- Προσωπική επαγγελματική εξέλιξη: η διδασκαλία ως μια μαθησιακή δραστηριότητα – οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διαρκή εκπαίδευση και μάθησή τους.

Στάσεις και πεποιθήσεις, δεξιότητες και ικανότητες καθορίζονται για καθεμία περιοχή ικανοτήτων. Το προφίλ είναι εσκεμμένα ευρύ για να επιτρέπει στις χώρες να το προσαρμόσουν στα συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, μετά από διάλογο με όλο το φάσμα των ενδιαφερόμενων.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Προφίλ είναι διαθέσιμες στην στον ιστότοπο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Τέλος, το πρόγραμμα οδήγησε στην ανάπτυξη της παρούσας έκθεσης, η οποία αντλεί από όλες τις πηγές των πληροφοριών του προγράμματος με σκοπό να παρουσιάσει τα ευρήματα-κλειδιά σχετικά με την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης σε όλη την Ευρώπη.

1.2 Η έκθεση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης

Η ομάδα προγράμματος του Φορέα ήταν ενήμερη ότι οι εκθέσεις της EURYDICE Eurymbase παρέχουν μια περιεκτική πηγή πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών σχετικά με την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις της EURYDICE



Eurybase μπορούν να αναζητηθούν στον ιστότοπο:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php


Οι ομάδες των χωρών όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τους Εκπροσώπους των Μελών του Φορέα και τους Εθνικούς Συντονιστές, σε συνεργασία με τους εμπειρογνώμονες των χωρών, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης το οποίο στόχευε στον εμπλουτισμό των πληροφοριών που παρείχε το Eurybase και όχι στην αναπαραγωγή τους. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν τον ορισμό της ένταξης, την εθνική πολιτική και τις αρχές που συγκεκριμένα επηρεάζουν την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην χώρα τους. Επιπλέον συμπεριέλαβαν πληροφορίες σχετικά με καινοτόμα παραδείγματα τρεχουσών πολιτικών και πρακτικών στον εξειδικευμένο τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο του προγράμματος της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ένταξης (TE4I) στο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Αυτές οι πληροφορίες τις οποίες παρείχε η κάθε χώρα αποτέλεσαν τη βασική πηγή τεκμηρίωσης στην προετοιμασία της παρούσας έκθεσης. Ωστόσο, εξαιτίας των διαφορετικών πλαισίων και των διαφορετικών κατανοήσεων της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι πληροφορίες από τις εκθέσεις των χωρών χρησιμοποιήθηκαν βασικά στην παρούσα έκθεση για να δοθεί έμφαση στο κοινό έδαφος και στα κοινά ζητήματα που εγείρονται και να παρασχεθεί μια ανάλυση των διαφορών που προκύπτουν, με σκοπό την ενημέρωση και υπόδειξη πιθανών περαιτέρω τρόπων εξέλιξης την πρόταση πιθανών τρόπων εξέλιξης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, εξαιτίας των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη, στις οποίες οι περισσότερες χώρες έχουν πρόσφατα προχωρήσει – ή προχωρούν επί του παρόντος – έχουν προκύψει σημαντικές αλλαγές από τη στιγμή που ολοκληρώθηκε η έρευνα.

1.2.1 Στόχοι της έκθεσης

Στόχοι της έκθεσης αποτελούν:

- Η παροχή μιας σύνθεσης των τάσεων σε εθνικό επίπεδο, των ομοιοτήτων και των διαφορών σε σχέση με το ισχύον πλαίσιο καθώς και των υποστηρικτικών πληροφοριών από τα υπόλοιπα



σκέλη του προγράμματος – δηλαδή από τις επισκοπήσεις της βιβλιογραφίας και από τις επισκέψεις της μελέτης των χωρών·

- Η αναγνώριση κεντρικών ζητημάτων και κοινών προκλήσεων για τους φορείς χάραξης πολιτικής και τα ιδρύματα βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (ΒΕΕ) στα πλαίσια της προσπάθειας μετακίνησης προς μια κατεύθυνση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια πολιτικής·
- Η διάδοση των πληροφοριών σχετικά με καινοτομίες και προσεγγίσεις αντιμετώπισης των εμποδίων κατά τη διάρκεια αλλαγών στην πολιτική και πρακτική για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών·
- Σύσταση προτάσεων για τη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, οι οποίες τεκμηριώνονται από πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν σε Ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και από την έρευνα του προγράμματος.

1.2.2 Παραδείγματα πρακτικής χωρών

Πολλές χώρες παρείχαν παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τα οποία αξιοποιήθηκαν στη παρούσα έκθεση με σκοπό να προβάλλουν κάποια βασικά θέματα. Λόγω του ότι οι πρακτικές διαφέρουν ανάμεσα και στις ίδιες τις χώρες, τα παραδείγματα αυτά δεν αντιπροσωπεύουν απόλυτα και με συνέπεια την ευρύτερη πολιτική των χωρών αυτών.

Ορισμένα αυτόνομα παραδείγματα παρουσιάζονται σε πίνακες στα κεφάλαια 2,3,5 και 6 για να παρουσιάσουν καινοτόμες προσεγγίσεις στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στόχος τους αποτελεί να προκαλέσουν έναν στοχασμό επί του ζητήματος της μετακίνησης σε μία κατεύθυνση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών η οποία αποτελεσματικά να προετοιμάζει όλους τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζονται στις σημερινές τάξεις. Συνοπτικά παραδείγματα πρακτικής των χωρών περιλαμβάνονται σε όλο το κυρίως κείμενο.

1.2.3 Δομή της έκθεσης

Σε όλη την έκθεση, ο όρος «μαθητές» χρησιμοποιείται γενικά και αναφέρεται σε παιδιά και νέους σχολικής ηλικίας και ο όρος «εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός» ή «ΒΕΕ φοιτητής» αναφέρεται σε όσους εκπαιδευτικούς βρίσκονται επί του παρόντος στη διαδικασία εκπαίδευσής τους. Ο όρος «εκπαίδευση εκπαιδευτικών»



χρησιμοποιείται ως προτιμητέος αντί του όρου «κατάρτιση εκπαιδευτικών» για να δηλώσει την ανάγκη να συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι σε διαδικασίες μελέτης και αναστοχασμού για την ανάπτυξη της υποστηρικτικής γνώσης και κατανόησης η οποία θα οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Η επόμενη ενότητα της παρούσας έκθεσης ασχολείται με ορισμένες από τις κοινές προκλήσεις οι οποίες αναγνωρίζονται από τις χώρες μέλη που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και από την πρόσφατη ευρωπαϊκή και διεθνή βιβλιογραφία. Η έκθεση στη συνέχεια παρέχει μια συνοπτική παρουσίαση της πρακτικής των χωρών στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης, συμπεριλαμβανομένων των βασικών χαρακτηριστικών, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση, τις πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και των τις ικανότητες αυτών. Η ανάλυση των ευρημάτων όλης της έκθεσης συνοψίζεται στην ενότητα σχετικά με τα βασικά ζητήματα και τις προκλήσεις, προτού παρουσιαστούν οι προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών με στόχο την ενίσχυση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης.



2. ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφει ορισμένες από τις κοινές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι χώρες καθώς προχωρούν στη δημιουργία περισσότερο ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων και, συγκεκριμένα, περιγράφει κάποια βασικά ζητήματα ως προς την ανάπτυξη μιας περισσότερο ενταξιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Πολλές χώρες χρησιμοποιούν πλέον τον όρο «ένταξη» σε σχέση με ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών ευάλωτων στον αποκλεισμό από ότι σε σχέση με εκείνους που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η 48^η σύνοδος της Διεθνούς Διάσκεψης για την Εκπαίδευση (ICE) (2008) συνέστησε στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής να αναγνωρίσουν ότι: «η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία η οποία στοχεύει στο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους ενώ παράλληλα επιδεικνύει σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, στα χαρακτηριστικά και στις μαθησιακές προσδοκίες των μαθητών και των κοινοτήτων, εξαλείφοντας όλες τις μορφές διάκρισης» (UNESCO-IBE 2008, σελ. 3).

Ωστόσο, ένα βασικό ζήτημα που τίθεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία καθώς και στις εκθέσεις των χωρών του προγράμματος είναι αυτό της ορολογίας. Ο Ainscow και οι συνεργάτες του (2006), αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του ζητήματος αυτού, ανέπτυξαν την ακόλουθη τυπολογία έξι τρόπων κατανόησης της ένταξης, οι οποίοι εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό και στις εκθέσεις των χωρών του προγράμματος:

- Η ένταξη ως ενδιαφέρον για τους μαθητές και για άλλους οι οποίοι έχουν κατηγοριοποιηθεί ως «έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»·
- Η ένταξη ως απάντηση στην εξάλειψη του αποκλεισμού·
- Η ένταξη σε σχέση με όλες τις ομάδες που είναι ευάλωτες στον αποκλεισμό·
- Η ένταξη ως ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους·
- Η ένταξη ως «Εκπαίδευση για όλους»·
- Η ένταξη ως μια αξιακή προσέγγιση για την εκπαίδευση και την




κοινωνία.

Ο Haug (2003) προτείνει την ύπαρξη δύο επιπέδων ορισμού – ένα που αφορά την ιδεολογία και τις αξίες και ένα δεύτερο που ασχολείται με το πώς αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική (δηλαδή μέσω της αύξησης της συντροφικότητας, της συμμετοχής, του εκδημοκρατισμού και της παροχής προνομίων για όλους).

Ενώ πολλές χώρες στρέφονται προς την έννοια ενός «σχολείου για όλους», άλλες χώρες συνεχίζουν να εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μαθητές των οποίων η συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στην τάξη. Η χρήση του όρου «ενσωμάτωση», επίσης, συνεχίζεται σε ορισμένες χώρες, και συνδέεται με συζητήσεις που εξετάζουν την τοποθέτηση μαθητών σε ειδικά ή σε γενικά σχολεία. Η έκθεση της Ουγγαρίας αναφέρει τον πρόσφατο διάλογο σχετικά με το αν η ένταξη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει «να βρίσκονται κάτω από την ίδια στέγη» σε ένα κοινό σχολείο, ή σημαίνει να συμμετέχουν σε μια «κοινή προσπάθεια μάθησης» με αποτέλεσμα η ένταξη να παρουσιάζεται ως συμβατή με τα ειδικά πλαίσια.

Η μειοψηφία των χωρών έχουν ξεκινήσει να αντικαθιστούν τις κατηγορίες οι οποίες σχετίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες με ιδέες περί εμποδίων στη μάθηση και στη συμμετοχή. Ο Norwich (2010) εξηγεί πώς ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εισήχθη για να απομακρυνθούμε από κατηγορίες ελλείμματος και να επικεντρωθούμε στα σημεία που χρειάζονται προσοχή για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών και υποστήριξης στη μάθηση. Ωστόσο, παρά την αυξημένη προσοχή που έχει δοθεί στο πλαίσιο αξιολόγησης και το μαθησιακό περιβάλλον, εξακολουθεί να παρατηρείται εστίαση στην αρνητική ετικετοποίηση. Ο διάλογος αυτός δεν είναι καινούργιος. Το 1993, ο Ayers δήλωσε ότι: «Στην ανθρωποκεντρική διαδικασία της διδασκαλίας όλες οι προσπάθειες να ορίσουμε κατηγορίες περιορίζουν την οπτική μας, οδηγούν σε λάθους δρόμους το όραμά μας και παραπλανούν τις προθέσεις μας. Οι ταμπέλες ... προσφέρουν ένα μονό φακό εστίασης επικεντρωμένο σε ένα συγκεκριμένο έλλειμμα τη στιγμή που αυτό που πραγματικά χρειαζόμαστε είναι πολλαπλούς τρόπους για να παρακολουθήσουμε τις συνεχώς μεταβαλλόμενες δυνάμεις του παιδιού» (σελ. 228).

Ο Naukkarinen (2010) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βλέπουν τους μαθητές ως έχοντες «πολλαπλή νοημοσύνη και μαθησιακά στυλ με πολλαπλές διαστάσεις, και όχι ως μέλη μιας



κατηγορίας» (σελ. 190). Η κατανόηση αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη ενός μοντέλου «συνεχιζόμενων υπηρεσιών στήριξης» και όχι ενός μοντέλου ειδικής εκπαίδευσης βασισμένου στην κατηγοριοποίηση και την εξειδίκευση. Έμφαση χρειάζεται να δοθεί τόσο στη συμμετοχή όσο και στη μάθηση ενώ παράλληλα χρειάζεται να απομακρυνθούμε από πρακτικές αποχώρησης των μαθητών από την τάξη με σκοπό να λάβουν ειδική καθοδήγηση για τη «διόρθωση» δυσκολιών. Ο Pijl (2010) υποστηρίζει ότι αυτός ο τρόπος σκέψης, ο οποίος βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο, συμπεριλαμβανομένης της εξειδικευμένης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί, από μόνος του, να οδηγήσει στην αύξηση παραπομπών παιδιών σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια ενώ το ίδιο μπορεί να συμβεί επίσης όσο οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να αισθάνονται ανίκανοι να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ευρέως η ανάγκη να αντικατασταθεί η «αντισταθμιστική υποστήριξη» με μεταρρυθμίσεις στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και με την επίδειξη επιμέλειας ως προς το περιβάλλον προκειμένου να αυξηθεί η ικανότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται στην διαφορετικότητα.

Η Sliwka (2010) περιγράφει την αλλαγή νοοτροπίας διαδοχικά από την ομοιογένεια στην ετερογένεια και τελικά στην διαφορετικότητα – μια μορφή ορολογίας η οποία επίσης χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην Ευρώπη. Σε αυτό το σενάριο, η διαφορετικότητα στην αρχή δεν αναγνωρίζεται, στη συνέχεια αντιμετωπίζεται ως μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί, και τέλος αναγνωρίζεται ως πλεονέκτημα ή ευκαιρία. Σύμφωνα με το πρώτο παράδειγμα (ομοιογένεια), οι μαθητές θεωρούνται παρόμοιοι και αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με το δεύτερο παράδειγμα (ετερογένεια), θεωρείται απαραίτητο να προχωρήσουμε σε κατάλληλες προσαρμογές για τον μαθητή ενώ σύμφωνα με το τρίτο (διαφορετικότητα), οι διαφορές θεωρούνται πηγή πληροφοριών για την προσωπική και αμοιβαία μάθηση και εξέλιξη. Στις εκθέσεις των χωρών, εννιά χώρες χρησιμοποιούν τον όρο «ετερογενείς» ή «ετερογένεια», και ενώ πολλές περισσότερες χρησιμοποιούν τον όρο «διαφορετικότητα», αυτή η αλλαγή στην ορολογία δεν αντικατοπτρίζει μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης.

Είναι σημαντικό να συμφωνηθεί μια συνεπής ορολογία σε κάθε χώρα και, ει δυνατόν, ανάμεσα στις χώρες ώστε να υποστηριχθεί μια κίνηση προς τη γενικότερη ένταξη στην εκπαίδευση και στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινωνία. Επιπλέον, είναι απαραίτητο η



υποστηρικτική ιδεολογία να συνδεθεί με όρους που είναι γενικότερα κατανοητοί από όλους, όπως για παράδειγμα, με γλώσσα η οποία υποστηρίζει τη μετακίνηση από μια «φιλανθρωπική» θεώρηση της αναπηρίας προς μια προσέγγιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ζήτημα της ορολογίας θα συζητηθεί σε περισσότερο βάθος στο κεφάλαιο 8 της παρούσας έκθεσης.

Για να επιτύχουμε συνέπεια στην ορολογία και μια ολιστική προσέγγιση στην χάραξη πολιτικής, είναι απαραίτητος ένας ευρύς διάλογος που θα οδηγήσει σε μία συμφωνία μεταξύ των βασικών ομάδων ενδιαφερόμενων σχετικά με τις κατευθυντήριες αξίες και αρχές. Ο Arnesen και οι συνεργάτες του (2009) υποστηρίζουν ότι στην εκπαίδευση, οι πολιτικές ένταξης έχουν συνδεθεί με τις ακόλουθες ευρύτερες αξίες και αρχές:

- Πρόσβαση και ποιότητα
- Ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη
- Δημοκρατικές αξίες και συμμετοχή
- Ισορροπία μεταξύ συλλογικότητας και διαφορετικότητας.

Αβεβαιότητες σχετικά με την πολιτική της ένταξης προκύπτουν, βέβαια, όσο εντείνονται οι προσπάθειες για να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές αξίες και να επιλυθεί το δίλημμα σχετικά με τα κοινά χαρακτηριστικά (την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών και την προώθηση του αισθήματος του «ανήκειν» και της αποδοχής) και με τη διαφοροποίηση (την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες) και εκφράζονται και από τον Minnow (1990): «Πότε η αντιμετώπιση των ανθρώπων με διαφορετικό τρόπο τονίζει τις διαφορές τους και τους στιγματίζει ή τους εμποδίζει να εξελιχθούν; Και πότε το να αντιμετωπίζεις τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο έγινε ένδειξη έλλειψης ευαισθησίας της διαφορετικότητας τους και είναι πιθανόν να τους στιγματίσει και να τους εμποδίσει να εξελιχθούν;» (σελ. 20).

Το ίδιο ζήτημα έχει επίπτωση και όσον αφορά το που θα πρέπει ο κάθε μαθητής να εκπαιδεύεται, σε τι είδους γνώσεων (περιεχόμενο προγράμματος σπουδών) θα πρέπει να εκτίθεται και πως (παιδαγωγική πράξη) πρέπει να διδάσκεται. Αυτές οι τάσεις θα συζητηθούν περαιτέρω στο κεφάλαιο 8.

Ωστόσο, πρέπει να αναγνωριστεί ότι υπάρχει μια ομάδα νέων ανθρώπων με πολύ σύνθετες ανάγκες που είναι πάντοτε πιθανόν να χρειαστούν υποστήριξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το επιτακτικό



αίτημα για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι να τους υποστηρίξει ώστε να αναπτύξουν ανεξαρτησία στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και να διασφαλίσει ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι θα μπορούν να βιώσουν ικανοποιητικές σχέσεις και να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη δικτύων στήριξης μέσα στις τοπικές κοινότητες.

Όσον αφορά τα παιδιά και τους νέους με αναπηρίες, *Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες* παρέχει ένα ισχυρό κίνητρο για αλλαγή, αλλά ενώ πολλές χώρες έχουν υπογράψει και επικυρώσει την Σύμβαση – και η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υπογράψει την Σύμβαση και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο (βλέπε: <http://www.un.org/disabilities/> για περισσότερες πληροφορίες) – εξακολουθούν να παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε όλη την Ευρώπη σχετικά με τις ερμηνείες της «ενταξιακής εκπαίδευσης» και το τι αυτή περιλαμβάνει στην πράξη.

Το άρθρο 24 της Σύμβασης αναφέρει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση παρέχει το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για αυτά τα παιδιά και βοηθά στην κατάργηση των εμποδίων και την αντιμετώπιση των στερεότυπων. Η σύμβαση υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διδάξουν σε ενταξιακές τάξεις – ένα συμπέρασμα που υποστηρίζεται και από άλλες συζητήσεις σε Ευρωπαϊκό επίπεδο οι οποίες αναγνωρίζουν την αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών που παρατηρείται στις σημερινές τάξεις.

Τα πρόσφατα συμπεράσματα του *Συμβουλίου για την Κοινωνική Διάσταση της Εκπαίδευσης και Αγωγής* (Συμβούλιο Υπουργών, 2010) τονίζουν ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και αγωγής στην Ευρώπη χρειάζεται να εξασφαλίσουν τόσο την ισότητα όσο και την αριστεία και αναγνωρίζουν ότι ένα κρίσιμο σημείο είναι η επίτευξη της σχολικής επιτυχίας και η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για όλους, όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα αλλά, επίσης, για τη μείωση της φτώχειας και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας ολιστικών πολιτικών οι οποίες θα προωθούν τη συνεργασία μεταξύ φορέων και θα διασφαλίζουν την συνέπεια σε όλους τους τομείς εργασίας. Όπως ο Garcia-Huidobro (2005) επισημαίνει, η ισότητα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των γενικών πολιτικών αποφάσεων και να μην παραμένει περιορισμένη σε περιφερειακές πολιτικές οι οποίες προσανατολίζονται στην διόρθωση των επιπτώσεων των γενικών πολιτικών που δεν



βρίσκονται σε αρμονία με τη λογική της δικαιοσύνης ή της πρόληψης.

Ο ΟΟΣΑ (2007) εντόπισε δύο διαστάσεις της ισότητας στην εκπαίδευση τη δικαιοσύνη, η οποία διασφαλίζει έμμεσα ότι οι προσωπικές και οι κοινωνικές συνθήκες δε θα αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, και την ένταξη, η οποία διασφαλίζει έμμεσα την ύπαρξη ενός ελάχιστου βασικού προτύπου ένα βασικό ελάχιστο πρότυπο εκπαίδευσης για όλους. Ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι επιθυμητή διότι:

- Υπάρχει μια επιτακτική απαίτηση σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το να μπορούν όλοι οι άνθρωποι να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Το μακροχρόνιο κοινωνικό και οικονομικό κόστος της εκπαιδευτικής αποτυχίας είναι υψηλό.
- Όσοι δεν αναπτύσσουν δεξιότητες που να τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στα οικονομικά και κοινωνικά δρώμενα δημιουργούν μεγαλύτερα κόστη για την υγεία, την εισοδηματική ενίσχυση, την παιδική πρόνοια και την ασφάλεια.
- Η αυξανόμενη μετανάστευση δημιουργεί νέες προκλήσεις για την κοινωνική συνοχή σε κάποιες χώρες ενώ άλλες χώρες έρχονται αντιμέτωπες με ζητήματα ενσωμάτωσης μειονοτήτων. Η ισότητα στην εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική συνοχή και εμπιστοσύνη.

Ένα συμπέρασμα απόλυτα συμβατό με αυτό το κεφάλαιο παρέχεται από τον Barton (1997) ο οποίος γράφει: «Ένταξιακή εκπαίδευση σημαίνει η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα· σημαίνει να ακούμε τις μη οικείες φωνές, να είμαστε ανοιχτοί, να ενδυναμώνουμε όλα τα μέλη και να γιορτάζουμε 'τη διαφορετικότητα' με αξιοπρεπείς τρόπους» (σελ. 234).

Το υπόλοιπο της παρούσας έκθεσης επικεντρώνεται στη συζήτηση των βασικών σημείων σχετικά με την ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να εφοδιάζει τον επαγγελματία με τις κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις καθώς και με την κατανόηση, τις στάσεις και τις αξίες που θα τον καταστήσουν ικανό να εκπληρώσει τέτοιου είδους προσδοκίες. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους πίνακες αποσπασμάτων και τα παραδείγματα που περιλαμβάνονται στα ακόλουθα κεφάλαια είναι διαθέσιμα στις εκθέσεις κάθε χώρας στον ιστότοπο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η συγκεκριμένη ενότητα επισημαίνει κάποια βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στις χώρες μέλη του Φορέα και παρέχει κάποια ανάλυση σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

3.1 Δομή της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Μια από τις βασικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η οποία επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες κατά την έναρξη της μελέτης, είναι και η ανάγκη για επανεξέταση των δομών με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και την συνένωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο μεταλλασσόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο και τονίζεται η ανάγκη για ύπαρξη σημαντικών αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για να αναλάβουν τους επαγγελματικούς ρόλους και τις ευθύνες τους. Η έκθεση της Λιθουανίας αναφέρει: «Η κοινωνία της γνώσης θα αλλάξει τον ρόλο του εκπαιδευτικού: ο κάτοχος της γνώσης θα αντικατασταθεί από τον διοργανωτή της μαθησιακής διαδικασίας, τον δημιουργό ευκαιριών μάθησης, τον σύμβουλο μάθησης, τον συνεργάτη, τον διαμεσολαβητή μεταξύ του μαθητή και των διαφορετικών σύγχρονων πηγών πληροφόρησης» (σελ. 4).

Οι πληροφορίες από τις εκθέσεις των χωρών δείχνουν ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων σπουδών βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ποικίλης διάρκειας και περιεχομένου. Παρά το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη κατευθύνουν τις χώρες επισήμως στην τήρηση μίας συνέπειας ως προς τους κύκλους μαθημάτων ωστόσο, η διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ποικίλει και κυμαίνεται σήμερα μεταξύ των 2 και 5.5 ετών. Η πλειοψηφία των χωρών, ωστόσο, απαιτούν ένα τριετές ή τετραετές πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών ενώ λιγότερες είναι οι χώρες που απαιτούν την επέκταση των σπουδών με ένα τετραετές ή πενταετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (π.χ. η Γαλλία, η Ισλανδία, η Ισπανία η Πορτογαλία, η Φιλανδία). Πρόκειται σαφώς για μία θετική εξέλιξη σε




ότι αφορά το κύρος των εκπαιδευτικών αλλά και τον αυξανόμενο χρόνο για σχετικές σπουδές και πρακτική – έχοντας κατά νου ότι για να επιτευχθεί η εφαρμογή ενταξιακών προσεγγίσεων δεν αρκεί μόνο η παροχή «πρόσθετων» πληροφοριών.

Τα δύο κύρια μοντέλα βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι τα «συντρέχοντα», στα οποία τα «γνωστικά αντικείμενα» του σχολείου, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζεται να διδαχθούν οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο ταυτόχρονης μελέτης, και τα «διαδοχικά» στα οποία η εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος (AEI) ενός ή περισσότερων σχολικών «γνωστικών αντικειμένων» ακολουθείται από ένα ξεχωριστό μάθημα το οποίο καλύπτει ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής, πρακτικής στην τάξη, κ.λπ.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η Ισπανία ως προς το ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετακινείται από ένα σύστημα που θέτει ως προαπαιτούμενο από τους εκπαιδευτικούς την απόκτηση ενός πτυχίου σε συνδυασμό με ένα σύντομο μάθημα «εκπαιδευτικής ενημέρωσης» σε ένα σύστημα που απαιτεί την κατάρτισή τους σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, κυρίως λόγω της ανησυχίας που έχει προκληθεί από τη διαπίστωση του ποσοστού μαθητικής διαρροής που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη Γαλλία, επίσης, γίνονται προσπάθειες μετακίνησης από ένα «διαδοχικό» σε ένα μοντέλο «παράλληλων» σπουδών. Στη Γερμανία, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών χωρίζεται σε δύο στάδια, αρχικά παρέχεται ένα μάθημα ανώτατης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία η οποία πραγματοποιείται σε σχολεία υπεύθυνα για την πρακτική άσκηση.

Σε κάποιες χώρες, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία δεν είναι ισότιμα των Πανεπιστημίων αλλά έχουν την δικαιοδοσία να απονέμουν πτυχία. Ωστόσο, η Γαλλία προσφάτως ανέθεσε την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια και προχώρησε στη δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με μεγαλύτερη έμφαση στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Η δομή των προγραμμάτων σπουδών, το περιεχόμενο και ο χρόνος που προβλέπεται για τη διενέργεια των τοποθετήσεων στα σχολεία διαφέρει από χώρα σε χώρα και τα ζητήματα αυτά θα διερευνηθούν στις επόμενες ενότητες της παρούσας έκθεσης.



Ένας μικρός αριθμός των χωρών αναπτύσσουν μοντέλα «ταχύρρυθμα» ή επαγγελματικά προσανατολισμένη κατάρτιση. Το Πρόγραμμα «Δίδαξε πρώτα» του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία) παρέχει κατά τη διάρκεια ενός διετούς προγράμματος σπουδών τη δυνατότητα ανάπτυξης γνώσεων ηγεσίας και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων για «αποφοίτους με υψηλό επίπεδο και υψηλό βαθμό κατανόησης». Ένα παρόμοιο πρόγραμμα αναπτύσσεται στην Γερμανία, στην Εσθονία και στη Λετονία. Η πλειοψηφία των προγραμμάτων σπουδών ωστόσο, ακολουθούν ένα παραδοσιακό μοντέλο πλήρους συμμετοχής στις σχολές με περιόδους πρακτικής άσκησης στα σχολεία.

Η αυξανόμενη χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε κύκλους μαθημάτων μέσω διαδικτύου και σε ένα «μίγμα» μαθημάτων (στα οποία γίνεται αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων) έχει ως σκοπό τόσο το να αυξήσει την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών όσο και το να επηρεάσει το περιεχόμενο όλων των προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, μαθήματα εξ αποστάσεως και μέσω διαδικτύου εισάγονται ειδικά όταν η γεωγραφική θέση και ο αραιός πληθυσμός μιας περιοχής δυσκολεύουν τη μετακίνηση από και προς το πανεπιστήμιο ή δυσκολεύουν την δημιουργία βιώσιμων ομάδων φοίτησης. Είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η προοπτική τέτοιων εξελίξεων με σκοπό να ενισχυθεί η πρόσβαση στην κατάρτιση και να αναπτυχθεί η ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού δυναμικού.

3.1.1 Κριτήρια εισόδου

Για την είσοδο στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όλες οι χώρες απαιτούν ένα ικανοποιητικού βαθμού απολυτήριο από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή κάποιο ισότιμο πιστοποιητικό βαθμολογίας σε εξετάσεις ανώτερου επιπέδου. Η Λιθουανία πρόσφατα εισήγαγε ένα «τεστ κινητοποίησης» για την υποστήριξη της επιλογής υποψηφίων εκπαιδευτικών. Μια μειοψηφία των χωρών πραγματοποιεί εξετάσεις για να ρυθμίσει την εισαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά πρόσφατη έρευνα από τον Menter και τους συνεργάτες του (2010) παρουσιάζει στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι υπάρχουν πολλές διαστάσεις αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν αξιόπιστα μέσα από εξετάσεις που εστιάζουν στις ακαδημαϊκές ικανότητες των υποψηφίων. Το συμπέρασμα αυτό στηρίζεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που



διενεργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος και από αυτή που παρατίθεται στις εκθέσεις των χωρών καθώς και οι δύο υπογραμμίζουν – συμπληρωματικά ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες – τη σημασία των στάσεων, των αξιών και των πεποιθήσεων για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών. Τα παραπάνω, σύμφωνα και με τις απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, είναι δύσκολο να εξακριβωθούν ακόμα και μέσα από μια διαδικασία συνεντεύξεων. Επομένως μια σε βάθος έρευνα των μεθόδων επιλογής υποψηφίων εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη.

Ακόμα και σε χώρες όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τυγχάνει μεγάλης εκτίμησης και υπάρχει μεγαλύτερος ανταγωνισμός για την απόκτηση θέσεων, όπως συμβαίνει στη Φιλανδία, δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι οι ικανότεροι ακαδημαϊκά υποψήφιοι θα εξελιχθούν σε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι πρότερες εμπειρίες των υποψηφίων ως προς την ενασχόλησή τους με μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και οι προβληματισμοί τους σε σχέση με τις εμπειρίες αυτές παράλληλα με τις συστάσεις εξειδικευμένου προσωπικού σχετικά με προδιαθέσεις που μπορεί να ανιχνευθούν και οι οποίες κρίνονται καίριες στην ενταξιακή πρακτική.

Τα κριτήρια εισόδου γίνονται ολοένα και πιο ευέλικτα για τους υποψηφίους μεγαλύτερης ηλικίας και τους αναπήρους και σε αυτές τις περιπτώσεις λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις που έχουν ήδη αυτοί κατακτήσει. Ωστόσο, κάποιες από τις εκθέσεις των χωρών εγείρουν ανησυχίες σχετικά με τα κριτήρια εισόδου τα οποία προβαίνουν σε διακρίσεις έναντι συγκεκριμένων ομάδων μειονοτήτων σε μια εποχή όπου είναι γενικά αποδεκτό ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού μίας χώρας θα πρέπει να αντικατοπτρίζει πιο στενά τη συνολική σύνθεση του πληθυσμού της.

Το Άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα Ατόμων με Αναπηρία (2006) απαιτεί από τα συμβαλλόμενα κράτη να «λάβουν τα απαραίτητα μέτρα πρόσληψης εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων αυτών με αναπηρίες, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στη χρήση νοηματικής γλώσσας και/ή γραφής Braille» (σελ. 15). Ορισμένες χώρες (π.χ. η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, η Κύπρος, η Σουηδία) δηλώνουν ότι προσπαθούν δυναμικά να αντιμετωπίσουν αυτό το ζήτημα.



3.1.2 Εκπροσώπηση από μειονοτικές ομάδες

Μόνο 7 από τις 29 εκθέσεις χωρών παρέχουν πληροφορίες βασισμένες σε επίσημη συλλογή στοιχείων σχετικά με τον αριθμό των μαθητών και εκπαιδευτικών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Σε ορισμένες χώρες, υπάρχουν περιορισμοί κατά την συλλογή στοιχείων, ειδικότερα όσον αφορά στον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Οι περισσότερες χώρες οι οποίες δεν έχουν προχωρήσει στη συλλογή στοιχείων αναφέρουν ανεπίσημα την υπό-εκπροσώπηση των ατόμων με αναπηρίες και εκείνων που προέρχονται από μειονοτικές εθνικές ομάδες μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και των καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Παρόμοια κατάσταση παρατηρείται και ανάμεσα στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών.

Καταβάλλονται προσπάθειες σε ορισμένες χώρες ώστε να αυξήσουν αφενός τον αριθμό των εισακτέων ανδρών, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου τη διαφορετικότητα στο εργατικό δυναμικό των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ενώ αναγνωρίζεται ευρέως ότι η παροχή κατάλληλων προτύπων είναι μια σημαντική πτυχή της ανάπτυξης της ενταξιακής πρακτικής, χρειάζεται πολύ δουλειά για να αρθούν τα εμπόδια που εγείρονται στα πλαίσια της επιλογής κατάλληλων υποψηφίων σε πολλές χώρες.

3.2 Το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Σε ένα μικρό αριθμό χωρών το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καθορίζεται από τη νομοθεσία. Μια δεύτερη ομάδα χωρών έχει καθορίσει πρότυπα και ευρείες περιοχές ικανοτήτων αλλά οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παραμένουν στην δικαιοδοσία του κάθε ιδρύματος. Μία τρίτη ομάδα χωρών αφήνουν την επιλογή του περιεχομένου ολοκληρωτικά στη διακριτική ευχέρεια των ιδρυμάτων. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε διαφορές όχι μόνο ανάμεσα στις χώρες αλλά και στο εσωτερικό της κάθε χώρας χωριστά. Μια αυξανόμενη τάση προτείνει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών.

Στις περισσότερες χώρες, τα μαθήματα συμπεριλαμβάνουν ένα συνδυασμό του κυρίου γνωστικού αντικείμενου και συμπληρωματικών γνωστικών αντικειμένων, γενικών εκπαιδευτικών σπουδών – όπως παιδαγωγικής, ψυχολογίας, φιλοσοφίας, κλπ.




καθώς και περιόδων διδακτικής πρακτικής. Το περιεχόμενο συνήθως διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των μαθητών τους οποίους ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διδάξει και πολλές χώρες αναφέρουν ότι τα μαθήματα που παρέχονται για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εστιασμένα στο αντίστοιχο γνωστικό τους αντικείμενο ενώ τα μαθήματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενέχουν μία μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα παιδαγωγικής.

Αρκετές χώρες αναγνωρίζουν το πρόβλημα μη επάρκειας χρόνου ώστε να καλυφθεί όλο το περιεχόμενο το οποίο θεωρείται απαραίτητο στα μαθήματα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνει η έκθεση από την Μάλτα, αυτό δυσκολεύει την εισαγωγή οποιουδήποτε «πρόσθετου» περιεχομένου σχετικά με την ένταξη και τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα στην προετοιμασία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μετάβαση προς ένα μοντέλο όπου το περιεχόμενο ζητημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης θα ενσωματώνεται σε όλα τα μαθήματα και θα γίνονται οι απαραίτητες συνδέσεις ανάμεσα σε όλα τα μαθήματα των σχολών θα βοηθούσε στη βελτίωση της τωρινής κατάστασης.

Έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) προτείνει ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές θα πρέπει να ενοποιηθεί ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στην οποία ο εκπαιδευτικός απευθύνεται. Αν και αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, πάνω από όλα να είναι εκπαιδευτικοί παιδιών – όχι «πάροχοι» του προγράμματος σπουδών – η ιδέα αυτή μπορεί να μη γίνει αναντίρρητα δεκτή από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Μία πρόσφατη έρευνα που ολοκληρώθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσίασε ότι λιγότερο από το 50% των 43 Γερμανικών Πανεπιστημίων με προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν διαλέξεις ή σεμινάρια εστιασμένα στην ένταξη/ενταξιακή εκπαίδευση. Ομοίως, έρευνα μικρής κλίμακας στην Λιθουανία έδειξε ότι μόνο το 31% των πανεπιστημίων και των κολλεγίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών περιελάμβανε κάποια μαθήματα με περιεχόμενο σχετικό με την εκπαίδευση ειδικής αγωγής/ένταξης- και τα περισσότερα από αυτά ήταν βασικά.



Η Δανία, μαζί με αρκετές χώρες ταυτίζεται με το δίλλημα που εκφράζεται στην έκθεση της Σουηδίας, η οποία αναφέρει ότι τα θέματα γύρω από τη διαφορετικότητα και την ένταξη εξακολουθούν να αναλύονται πιο συχνά στα πλαίσια προγραμμάτων σπουδών ειδικής αγωγής, και όχι από όλους τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε όλα τα γενικά μαθήματα. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι μπορεί να υπάρχει ο κίνδυνος, στην περίπτωση που ενσωματωθούν ζητήματα ένταξης σε όλα τα μαθήματα, να μειωθεί η βαρύτητά της ή να χαθεί εντελώς η εστίαση στα θέματα αυτά. Αναγνωρίζουν ότι οι παιδαγωγικές επιπτώσεις διαφορετικών αναπηριών χρειάζονται την υποστήριξη κάποιου ειδικού. Ωστόσο, στοιχεία από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και η βαρύτητα της γνώμης των ειδικών του προγράμματος επισημαίνουν ότι, μακροπρόθεσμα, ο στόχος πρέπει να είναι η ανάπτυξη μίας μεμονωμένης σειράς προγραμμάτων σπουδών που θα αποσκοπεί στην προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες του πλήρους φάσματος των διαφορετικών αναγκών.

Η έκθεση της Ισπανίας επισημαίνει ότι πολλοί κύκλοι μαθημάτων σχετικά με την ένταξη συνδέονται με την «εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αντί με την αντιμετώπιση ζητημάτων διαφορετικότητας γενικότερα γεγονός που συμφωνεί με την άποψη του Gultig (1999) που παρατίθεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση του προγράμματος, ο οποίος δηλώνει ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών τείνει να παγιδευτεί και να επικεντρώνεται σε λεπτομέρειες, για παράδειγμα στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παρά στην υιοθέτηση μίας οπτικής ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο, ο Haug (2003) επισημαίνει ότι οι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να εξοικειωθούν με τα επιχειρήματα και τις λύσεις που έχουν δοκιμαστεί και απορριφθεί στην πορεία προς ένα σχολείο για όλους, για να αποφευχθεί το να «εξαπατηθούν από μια λαϊκιστική πολιτική ρητορική» (σελ. 111).

3.2.1 Αξιολόγηση

Δεδομένου ότι όλο και πιο ενεργητικές (active) μέθοδοι διδασκαλίας εισάγονται στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, οι τρόποι με τους οποίους αξιολογούνται τόσο οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις όσο και η διδακτική/σχολική πρακτική πρέπει επίσης να αλλάξει. Όλο και περισσότερο, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην αξιολόγηση της ίδιας τους της εργασίας και της μάθησης όσο και



αυτής των συναδέλφων τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από τις ακαδημαϊκές εργασίες και την πρακτική στα σχολεία με την προσέγγιση της «αξιολόγησης με σκοπό την μάθηση» η οποία ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν σε σχέση με την ίδια τους τη δουλειά και απόδοση και με την κατάλληλη υποστήριξη να μπορούν να διατυπώσουν τους δικούς τους στόχους για βελτίωση καθώς και τα σχέδιά τους για μελλοντική μάθηση. Οι Harris και Lázár (2011) τονίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός κατευθυνόμενου αναστοχασμού και λένε ότι: «Θα είναι δύσκολο να προσφέρουμε οποιαδήποτε πρόκληση στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αν δεν αναγνωρίσουμε πρώτα «σε ποιο επίπεδο βρίσκονται» (σελ. 105).

Η Hattie (2009), επίσης, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί κατανοούν αν θέλουμε να παρέχουμε διαδοχικές προκλήσεις για την πρόοδό τους. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα μπορούν με τη σειρά τους να παρέχουν ένα καλό μοντέλο για ενταξιακές πρακτικές αξιολόγησης στα σχολεία.

Σε αρκετές χώρες [π.χ. στη Γαλλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία), στη Μάλτα] χρησιμοποιούν φακέλους εργασίας ως έναν τρόπο συλλογής πληροφοριών και υποβολής εκθέσεων για την πρόοδο των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς ικανοτήτων. Οι φάκελοι οι οποίοι περιλαμβάνουν δείγματα δουλειάς και αναστοχασμούς επί της φοίτησης και επί των εμπειριών του εκπαιδευόμενου από την πρακτική άσκηση μπορούν να επικεντρωθούν σε διαφορετικούς τομείς εργασίας (όπως είναι οι «λεπτές δεξιότητες» που κατακτήθηκαν μέσα από τη διδακτική πρακτική), τομείς οι οποίοι είναι δυσκολότερο να αξιολογηθούν μέσα από πιο επίσημες εργασίες ή διαγωνίσματα/εξετάσεις. Οι φάκελοι μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στο να αναρωτηθούν το «γιατί» και να εμπλακούν σε μια βαθύτερη κριτική σκέψη. Ωστόσο, τέτοιες μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να απαιτούν πιο εντατική ενασχόληση και νέες και διαφορετικές δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρία από πλευράς των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης με αναφορές σε παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής από τις εκθέσεις των χωρών.



3.3 Προσεγγίσεις βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ενότητα θα χρησιμοποιηθούν οι κύριες προσεγγίσεις στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναγνωρίζονται από τους Pugach και Blanton (2009). Οι προσεγγίσεις αυτές περιλαμβάνουν μία σειρά «διακριτών» κύκλων μαθημάτων/ενοτήτων μαθημάτων ή ξεχωριστών προγραμμάτων· οι «συνδυαστικοί» κύκλοι μαθημάτων οι οποίοι έχουν αναπτυχθεί μετά από συνεργασία μεταξύ σχολών και προσωπικού γενικής και ειδικής αγωγής και οι «ενοποιημένοι» κύκλοι μαθημάτων στους οποίους η βασική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών τους εφοδιάζει με δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις ώστε να αναλάβουν την ευθύνη και να είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Στην πορεία προς μια «ενοποιημένη» πρόνοια, ένα κατάλληλο βήμα μπορεί να είναι να συμπεριληφθεί κάποιο περιεχόμενο υπό μορφή ξεχωριστών προγραμμάτων σπουδών (διακριτών προγραμμάτων σπουδών) ή να υιοθετηθεί μια συνδυαστική προσέγγιση, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τις ευκαιρίες για συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό. Κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί προσεχτική διαχείριση για να εξεταστεί, για παράδειγμα, η καταλληλότητα της κατανομής του χρόνου μέσα στα προγράμματα και ο τρόπος με τον οποίο τα προγράμματα αυτά θα συνδεθούν καλύτερα ούτως ώστε να εξασφαλιστεί ότι το πρόσθετο περιεχόμενο θα έχει την αναμενόμενη επίδραση στην ευρύτερη σκέψη και πρακτική.

Μία επισκόπηση των εκθέσεων 29 χωρών οι οποίες υποβλήθηκαν, επισημαίνει ότι λιγότερο ποσοστό από το 10% των χωρών προσφέρουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την διάρκεια των σπουδών στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες χώρες, περιλαμβάνουν πλέον ένα σχετικό περιεχόμενο αναφορικά με την ανταπόκριση στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών αλλά το περιεχόμενο αυτό ποικίλει ευρέως, από μία εστίαση στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, έως την έμφαση στην ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Καθώς η ορολογία που χρησιμοποιείται, επίσης ποικίλει, είναι δύσκολο να αποτυπωθεί μία σαφής εικόνα, αλλά η πλειοψηφία των χωρών αναφέρουν ότι τέτοιου είδους περιεχόμενο στην βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι μη οργανωμένο και συνήθως αποκομμένο από άλλες περιοχές μελέτης. Αναφορικά με την κατανομή του χρόνου, το περιεχόμενο σχετικά με ζητήματα ένταξης επίσης ποικίλει από ένα ή περισσότερα μαθήματα, μέχρι το να αποτελεί ένα ουσιαστικό και σε



αρκετές περιπτώσεις υποχρεωτικό μέρος του προγράμματος σπουδών.

Στην Ισλανδία, πραγματοποιήθηκε μια μελέτη σχετικά με το είδος της παρεχόμενης βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος στις αρχές του 2010 και στα πλαίσια της ομαδοποιήθηκαν πάνω από 200 ενότητες μαθημάτων σε πέντε διαφορετικούς τύπους και συγκεκριμένα σε αυτούς που:

- Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι το βασικό περιεχόμενο των μαθημάτων: αυτά είναι μαθήματα σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Βασίζονται σε ιδέες σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και κεντρικό περιεχόμενο αυτών είναι οι ενταξιακές πρακτικές. Δύο μαθήματα βρέθηκαν σε αυτήν την ομάδα.
- Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνεται σε κάποιο βαθμό: Πρόκειται για μαθήματα τα οποία ενσωματώνουν την ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης και αυτή είναι μέρος του περιεχομένου των μαθημάτων. Δέκα μαθήματα βρέθηκαν σε αυτή την ομάδα.
- Η ενταξιακή εκπαίδευση διδάσκεται εμμέσως: Το μάθημα βασίζεται στην ιδέα της διαφορετικότητας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους αν και η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σπάνια ή ποτέ. Είκοσι μαθήματα βρέθηκαν σε αυτήν την ομάδα.
- Δεν γίνεται καθόλου μνεία στην ενταξιακή εκπαίδευση: Δεν υπάρχει καμία ένδειξη στην περιγραφή του περιεχομένου του μαθήματος στην οποία να αναφέρεται ότι δίνεται έμφαση στον διαφορετικό πληθυσμό, στην ενταξιακή, διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι περισσότερες ενότητες μαθημάτων κατά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται σε αυτήν την ομάδα.
- Γίνεται αναφορά σε ζητήματα εκπαιδευτικών αναγκών ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων είναι εξειδικευμένο· κάποια παρέχουν εισαγωγή στις αναπηρίες ή σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και σε άλλα έμφαση δίνεται στην πολυτισμικότητα. Δύο μαθήματα βρέθηκαν σε αυτήν την ομάδα.

Το απόσπασμα από την Ισλανδία παρουσιάζει μία ευρεία γκάμα πιθανών τρόπων τρόπους διαπραγμάτευσης θεμάτων ένταξης και διαφορετικότητας στους κύκλους μαθημάτων και προτείνει οι



προσεγγίσεις αυτές να γίνονται κατανοητές ως ένα συνεχές και όχι η καθεμία αυτόνομα.

Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να διαπιστωθεί η επίδραση καθεμιάς από τις τρεις προσεγγίσεις στη συνοχή του προγράμματος σπουδών και στην ανάπτυξη της γνώση και των δεξιοτήτων και επίσης αξίζει να μελετηθεί η επίδραση που έχει η συνεργασία μεταξύ των σχολών και των εκπαιδευτών γενικής και ειδικής αγωγής στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη όλων των μαθητών. Ενδέχεται να ισχύει το γεγονός ότι κάποιοι τείνουν να συμμορφώνονται στις πιο «παραδοσιακές» αντιλήψεις για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου οποιοδήποτε μάθημα επιχειρεί να εισάγει θέματα ένταξης και διαφορετικότητας θα έχει περιορισμένη επίδραση στη σκέψη του προσωπικού ή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ορισμένες χώρες αναφέρουν ότι ξεχωριστά μαθήματα βοηθούν στο να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις πιθανές ανισότητες στο σχολείο και προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση των σχετικών θεμάτων.

Σε κάποιες περιπτώσεις είναι ίσως δύσκολο να γίνει κριτική σχετικά με το περιεχόμενο, εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Στην Αυστρία, αν και τα περισσότερα πανεπιστήμια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης καλύπτουν θέματα ετερογένειας, ένταξης, εξατομίκευσης, προώθηση των χαρισματικών μαθητών, προγραμμάτων βασισμένων σε ένα συγκεκριμένο θέμα, μεθόδων βασισμένων στις ανάγκες του μαθητή, ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται σε κύκλους μαθημάτων μόνο σε τέσσερα πανεπιστήμια. Στη Δανία, χρησιμοποιείται πιο συχνά ο όρος διαφοροποίηση.

Το ίδιο σημείο τονίζεται, επίσης, στις εθνικές προτάσεις της Ελβετίας σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας που αφορά στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (COHER, 2008). Οι προτάσεις αυτές προχωρούν πέρα από την παραδοσιακή αντίληψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ αναπηρίας και περιλαμβάνουν: βασικά ερωτήματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ερωτήματα σχετικά με τη διαφορετικότητα: διδασκαλία σε ενταξιακά πλαίσια· συνεργατικές πρακτικές, σχολική ανάπτυξη και οργάνωση ως προς την ένταξη. Το περιεχόμενο αυτό θα πρέπει να καλύπτει το 5 % των προγραμμάτων



πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των προγραμμάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.


3.3.1 Διακριτές και συνδυαστικές ενότητες μαθημάτων

Αρκετές χώρες έχουν εισάγει κύκλους μαθημάτων ή ενότητες μαθημάτων σχεδιασμένα ούτως ώστε να υποστηρίζουν την ενταξιακή πρακτική. Αν και πολλές από τις ενότητες μαθημάτων είναι επί του παρόντος διακριτές, ωστόσο τα περισσότερα περιλαμβάνουν τη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημιακών σχολών και του διδακτικού προσωπικού και προωθούν ορισμένες ιδέες ή έννοιες κατά μήκος του προγράμματος. Για αυτό τον λόγο, είναι ευκολότερο να δούμε τις ενότητες αυτά ως μια συνέχεια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Η συγκεκριμένη επομένως ενότητα περιγράφει τους τύπους των διακριτών και συνδυαστικών ενοτήτων μαθημάτων. Αυτό παρουσιάζεται από το ακόλουθο παράδειγμα που προέρχεται από την Ισπανία:

Το αυτόνομο Πανεπιστήμιο της Μαδρίτης έχει αναπτύξει ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς 6 Διδακτικών Μονάδων το οποίο ονομάζεται «Ψυχο-παιδαγωγικές Βάσεις για την Ενταξιακή Εκπαίδευση» και διδάσκεται στο δεύτερο μισό της διάρκειας του πτυχίου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το μάθημα αυτό υιοθετεί μια προσέγγιση βασισμένη στην έννοια της διαφορετικότητας και όχι στη φροντίδα μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών και είναι ειδικά σχεδιασμένο για να ενισχύσει έννοιες, διαδικασίες και αξίες ενταξιακής εκπαίδευσης στο μάθημα Εκπαίδευση για την Ισότητα και τα δικαιώματα του πολίτη (6 ECTS).

Το μάθημα οργανώνεται αντίστοιχα γύρω από τα τρία επίπεδα που υποδεικνύονται στον ορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης που διατυπώνεται από την UNESCO (2005): στην παρουσία, στη μάθηση και στη συμμετοχή και επικεντρώνεται, συγκεκριμένα, σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε παιδιά μεταναστών. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις αρχές του Παγκόσμιου Σχεδίου για τη Μάθηση (CAST 2008) και ζητήματα αντιμετώπισης των εμποδίων προς την ουσιαστική μάθηση.

Οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται για την ανάπτυξη του γνωστικού αντικειμένου προσπαθούν να είναι συνεπείς με την ίδια την προσέγγιση και επιπλέον στοχεύουν να αναπτύξουν στους εκπαιδευόμενους ένα αίσθημα για την ίδια τους τη μάθηση. Γράφουν



ένα ημερολόγιο μάθησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος και διατηρούν έναν ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών. Ολόκληρη η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης υποστηρίζεται από την χρήση μίας ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε Moodle για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους η οποία συνδέεται άμεσα με την ατομική μαθησιακή τους πρόοδο.

Τρία κομβικά σημεία σε σχέση με την αξιολόγηση έχουν συσταθεί: το ένα σχετίζεται με τη «γνώση» (όπως αντικατοπτρίζεται στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους, στις εξετάσεις και τις αξιολογήσεις τους), ένα δεύτερο σχετίζεται με «τη γνώση του τρόπου δράσης και οργάνωσης» (όπως αυτός αντικατοπτρίζεται στην ποιότητα του φακέλου εργασιών τους, στις εργασίες τους και στη συμμόρφωσή τους με τις προθεσμίες υποβολής αυτών), και τέλος, ένα τρίτο που σχετίζεται με «τη γνώση του τρόπου με τον οποίο κάποιος πρέπει να συμμετέχει στην τάξη» (όπως αυτή αντικατοπτρίζεται) στην ενεργή συμμετοχή σε συζητήσεις αυτοπροσώπως ή εικονικά μέσα από το διαδικτυακό χώρο συζήτησης (forum).

Παρομοίως, μια κοινοπραξία των πανεπιστημίων με επίκεντρο το Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) στο Παρίσι προσφέρει ένα διετές πρόγραμμα σπουδών το οποίο ονομάζεται «Ποικίλες προσεγγίσεις της διαφορετικότητας στην κοινωνία» και το οποίο έχει συνολική διάρκεια 80 ωρών. Στο Πανεπιστήμιο Borås της Σουηδίας, περιλαμβάνεται στο πλαίσιο σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ένα μάθημα 7,5 διδακτικών μονάδων το οποίο ονομάζεται «Θεωρήσεις της ειδικής αγωγής»· το μάθημα αυτό στοχεύει στο να παράσχει μια βασική κατανόηση του ρόλου της ειδικής αγωγής σε ένα «σχολείο για όλους». Σε αυτό αναλύονται ερωτήματα σχετικά με την ένταξη/ τον αποκλεισμό και τη συνάφεια των δεξιοτήτων «ειδικής αγωγής» για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην Λετονία, όλοι οι φοιτητές παρακολουθούν ένα εισαγωγικό κύκλο μαθημάτων στην ειδική αγωγή. Το ακόλουθο απόσπασμα από την έκθεση του Ηνωμένου Βασιλείου (της Βόρειας Ιρλανδίας) περιγράφει ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.




Για την αντιμετώπιση των «νέων» απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την κατανόηση από πλευράς τους των διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών και των προκλήσεων οι οποίες εγείρονται από τη διδασκαλία μαθητών των οποίων η Αγγλική δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα, ένας από τους παρόχους της Βασικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (ΒΕΕ) στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα το οποίο αποτελείται από δύο ενότητες: την κατανόηση της διαφορετικότητας και την εργασία με μαθητές των οποίων τα Αγγλικά είναι μια Πρόσθετη Γλώσσα (ΑΠΓ).

Το πρόγραμμα πραγματοποιείται μέσα από μια σειρά εισηγήσεων, σεμιναρίων και εργαστηρίων από το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου και σε κάποιες περιπτώσεις από εξωτερικούς ομιλητές. Οι ικανότητες που αναπτύσσονται σχετίζονται με τις επαγγελματικές αξίες (δέσμευση προς όλους τους μαθητές), τα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια, την ειδική αγωγή και ένταξη και τις επαγγελματικές δεξιότητες και την εφαρμογή τους (δηλαδή τη σχεδίαση και την προετοιμασία, την εργασία με άλλους ενήλικες, την προώθηση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος γεμάτου προκλήσεις και την εφαρμογή μιας ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών αξιολόγησης).

Στην Γερμανία, το Πανεπιστήμιο του Köln προσφέρει κύκλους μαθημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης, όπου εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εργάζονται «σε συνδυασμό» και συζητούν τους προβληματισμούς τους σε σχέση με τις επισκέψεις στα σχολεία, με τις εργασίες στα μαθήματα και με τις αξιολογήσεις. Μια παρόμοια συνεργατική προσέγγιση υιοθετείται από το Πανεπιστήμιο του Siegen. Εδώ στο μάθημα 'Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht' (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση – Ειδικό σχολείο – Ενταξιακή εκπαίδευση), οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν ένα πλήθος από ειδικά και γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια, να μελετήσουν τις προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού διαφορετικών ειδικοτήτων και να συνεργαστούν κατά την διάρκεια σεμιναρίων και συζητήσεων.

Στη Νορβηγία, εισάγεται ένα νέο υποχρεωτικό μάθημα 60 διδακτικών μονάδων το οποίο ονομάζεται «Παιδαγωγική και Δεξιότητες που σχετίζονται με τον Μαθητή» (ΠΑΜ). Αυτό το μάθημα είναι διαθέσιμο κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της βασικής



εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στοχεύει στην ανάπτυξη των ειδικών γνώσεων σχετικά με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, της μεθοδολογικής ικανότητας και ανάλογων δεξιοτήτων ως προς την αντιμετώπιση των σχέσεων και κοινωνικών ζητημάτων. Επιπλέον, οι μαθητές συγγράφουν μια πτυχιακή εργασία (15 Διδακτικών μονάδων) που σχετίζεται με θέματα που εξετάστηκαν κατά την διάρκεια του ΠΔΜ.

Στο παρακάτω παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με αναπήρους με σκοπό να αναπτύξουν τα εφόδια τα οποία θα χρησιμοποιήσουν στα τοπικά σχολεία.

Στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Κύπρου, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εισάγονται στο θεωρητικό πλαίσιο των Αναπηρικών Σπουδών. Ενθαρρύνονται να κάνουν συνδέσεις με την ατζέντα της ενταξιακής εκπαίδευσης ώστε να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές που να αποδέχονται την αναπηρική κουλτούρα και να στοχεύουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία.

Όσο η αναπηρία είναι απύσχα από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων και των σχολικών εγχειριδίων, οι κύκλοι μαθημάτων ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται κριτικά και να συνδυάζουν το θεωρητικό πλαίσιο με τις διδακτικές τους δεξιότητες, προκειμένου να αναπτύξουν προγράμματα παρέμβασης και να προωθήσουν το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας αντί για το ιατρικό ή το μοντέλο της φιλανθρωπίας.

Σε αυτό το μάθημα, παρουσιάζεται η δουλειά αναπήρων και αναλύεται με σκοπό να αξιοποιηθεί ως πηγή στη διδασκαλία. Συχνά, άνθρωποι με αναπηρίες καλούνται σε συζητήσεις στις τάξεις και μοιράζονται τις εμπειρίες τους από τη ζωή και τη δουλειά τους. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οργανώσεις αναπήρων με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και επιπλέον καλούνται να συνεργαστούν με τα τοπικά σχολεία με σκοπό να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης. Αυτή η ενότητα μαθημάτων αποτελεί μέρος της διαδικασίας εξειδίκευσης για εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έρευνα δείχνει ότι οι διακριτές ενότητες ή μαθήματα που βασίζονται στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές άλλων μειονοτικών ομάδων μπορεί να ενισχύσουν τη




«διαφορά» ανάμεσα τους. Αυτό με την σειρά του, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αισθάνονται, αν δεν έχουν παρακολουθήσει προηγουμένως εξειδικευμένα μαθήματα, ότι δεν θα είναι ικανοί να διδάξουν ορισμένες ομάδες μαθητών. Ωστόσο, πολλές χώρες αναφέρουν ότι τέτοιου είδους μαθήματα έχουν θετική επίδραση στις δεξιότητες, γνώσεις και αντιλήψεις, τις οποίες ο εκπαιδευόμενος «μεταφέρει» σε άλλα μαθήματα και στην πρακτική του εργασία.

Το παράδειγμα που ακολουθεί από την Ελβετία χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική μάθηση για να αναπτύξει μια ποικιλία από σχετικές δεξιότητες και γνώσεις.

Ο «Μαθησιακός Στίβος: Ενταξιακή Ειδική Εκπαίδευση (LAISE)» στον τομέα Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης είναι ένα πρόγραμμα μαθημάτων επιλογής το οποίο συνδυάζει τη μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων και την συνδυαστική μάθηση για να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ρεαλιστικά πλαίσια. Μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα παρουσιάζονται οι περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ενταξιακά πλαίσια υπό μορφή εγγράφων, περιγραφών, ταινιών και συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί παίρνουν το ρόλο μιας ομάδας εκπαιδευτικών που εργάζονται με έναν συγκεκριμένο μαθητή και καλούνται να αναπτύξουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα μέσα για να υποστηρίξουν τον μαθητή αυτόν στο σχολείο. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές τους οι οποίοι λειτουργούν σαν «προπονητές» συζητούν και αξιολογούν τα αποτελέσματα μαζί. Αυτό το πρόγραμμα μαθημάτων αναπτύσσει γνώσεις σχετικά με: τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, τη διάγνωση, την αξιολόγηση της μάθησης, τον σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση.

Στην Γερμανία, δημιουργήθηκε το συνδυαστικό Πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Bielefeld για να ξεπερασθεί ο αυστηρός διαχωρισμός της επαγγελματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Το πεδίο της ειδικής αγωγής ενσωματώνεται στο μάθημα της «επιστήμης της αγωγής». Διδάσκεται από τη σκοπιά μίας διεπιστημονικής συγκριτικής οπτικής των διαφορετικών προσεγγίσεων και περιλαμβάνει συζητήσεις σχετικά με την



ετερογένεια, τη διαφορετικότητα και τη διαφορά. Το συνδυαστικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής επικεντρώνεται στη μάθηση, στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και στοχεύει στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για «τα σχολεία για όλα τα παιδιά».

3.3.2 Ενοποιημένοι κύκλοι μαθημάτων

Ορισμένες χώρες εργάζονται για να εξασφαλίσουν ότι το περιεχόμενο σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνεται σε όλα τα μαθήματα.

Στη Φιλανδία, τα μαθήματα για τις βασικές αρχές της ειδικής αγωγής είναι υποχρεωτικά στην εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, αν και το περιεχόμενο διαφέρει ανάμεσα στα Πανεπιστήμια. Γενικά, διεξάγονται συζητήσεις σχετικά με την αναγνώριση και τον εντοπισμό των διαφορών και των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πως επαγγελματικό τους καθήκον είναι να ενισχύσουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες διεπιστημονικής εργασίας, να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν τους γονείς και να γνωρίζουν τον ρόλο που έχουν στην ενίσχυση της ισότητας στην κοινωνία. Τέλος, μαθαίνουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών για διαφορετικούς μαθητές ακολουθώντας τις αρχές του παγκόσμιου σχεδιασμού. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο σύνολο της είναι βασισμένη στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές, και με την απαιτούμενη υποστήριξη, αναστοχάζονται, αναλύουν και στη συνέχεια προσαρμόζουν την διδασκαλία τους διαρκώς.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (στη Βόρεια Ιρλανδία), η ενότητα μαθημάτων της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίζεται στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, στοχεύει στο να προσφέρει γνώσεις και να ενισχύσει την κατανόησή τους σε σχέση με την πολιτική των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σε σχέση με τις καλές πρακτικές και να τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εργάζονται με μαθητές όλων των ικανοτήτων. Σε αυτό υιοθετείται μια ενοποιημένη πρακτική όπου σε όλα τα μαθήματα της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αναλογιστούν τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους αναλόγως. Επιπρόσθετα, σε εξειδικευμένα μαθήματα και ενότητες εξετάζονται




πιο ενδελχώς ζητήματα πολιτικής και πρακτικής σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι για να είναι συνεπής και αποτελεσματική μια προσέγγιση ενοποίησης των προγραμμάτων σπουδών απαιτείται προσεχτικός σχεδιασμός και συνεργασία ανάμεσα στα τμήματα. Το πώς μπορούν τα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να κινηθούν προς μια τέτοια προσέγγιση περιγράφεται στο παρακάτω παράδειγμα από το Ηνωμένο Βασίλειο (τη Σκωτία).

Το Πανεπιστήμιο του Aberdeen χρηματοδοτήθηκε από την Εκτελεστική Αρχή της Σκωτίας (2006–10) για να αναπτύξει νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης και να διασφαλίσει ότι οι νέο-καταρτισθέντες εκπαιδευτικοί θα: (1) έχουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και κατανόηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων/ζητημάτων τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση ενός παιδιού· και (2) θα μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές τις οποίες θα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν τέτοιες δυσκολίες. Αυτή η προσπάθεια λαμβάνει υπόψη την ευρύτερη έννοια της εκπαιδευτικής ένταξης και τις πιέσεις που ωθούν σε αποκλεισμό και οι οποίες συνδέονται με τη μετανάστευση, την κινητικότητα, τη γλώσσα, την εθνικότητα και τη διαιώνιση της φτώχειας.

Οι μεταρρυθμίσεις σχετικά με τους κύκλους μαθημάτων της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίστηκαν σε τρεις βασικές έννοιες: (1) στην κατανόηση του ότι η πρόκληση της ενταξιακής πρακτικής είναι ο σεβασμός και η ανταπόκριση στις ανθρώπινες διαφορές με τρόπους οι οποίοι θα εντάσσουν και δεν θα αποκλείουν μαθητές από πράγματα τα οποία είναι συνήθως διαθέσιμα στους υπόλοιπους μαθητές στην καθημερινή ζωή της τάξης. Μια τέτοια κατανόηση είναι προφανής όταν (2) ο εκπαιδευτικός εργάζεται ώστε να επεκτείνει αυτά τα οποία είναι συνήθως διαθέσιμα σε όλους, αντί να κατασκευάζει κάτι «επιπλέον» ή «διαφορετικό» από αυτό το οποίο είναι διαθέσιμο στους άλλους. Πρόκειται για μια πολύπλοκη παιδαγωγική προσπάθεια η οποία εξαρτάται από (3) μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, από αυτό που λειτουργεί για τους περισσότερους μαθητές σε συνδυασμό με κάτι «επιπλέον» ή «διαφορετικό» για αυτούς οι οποίοι



αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στη δημιουργία των μαθημάτων και των ευκαιριών μάθησης που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη ζωή της τάξης (Florian και Rouse, 2009). Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών βασικών εννοιών εκφράζεται στην πράξη ως η αλληλεπίδραση της γνώσης, της πράξης και της πίστης των εκπαιδευτικών. Αυτή η πρακτική έκφραση σκιαγραφείται στην σύλληψη του Shulman's (2007) περί επαγγελματικής μάθησης ως συνεργασίας του κεφαλιού (της γνώσης), του χεριού (της δεξιότητας, ή πράξης) και της καρδιάς (των στάσεων και πεποιθήσεων).

Στην πράξη, αυτές οι ιδέες έχουν αποτελέσει τη βάση για τις μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών του Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Εκπαίδευση (PGDE) και είναι επιπλέον συνεπείς με το περιεχόμενο του προγράμματος για το τετραετές Προπτυχιακό Πρόγραμμα στην Εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα Ενταξιακής Πρακτικής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται ευρέως σχετικά με την ευθύνη που έχουν για τη μάθηση των παιδιών.

Τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης μέσα από κύκλους μαθημάτων τα οποία στοχεύουν να αυξήσουν τη γνώση και την κατανόηση των βασικών ζητημάτων σχετικά με την ένταξη, την παιδαγωγική και την πρακτική που αποσκοπεί στην κάλυψη διαφορετικών αναγκών μέσα στην τάξη. Για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από την εισαγωγή μαθημάτων τα οποία «καλύπτουν» την ένταξη προς μια κατάσταση όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βασικής εκπαίδευσης θα διδάσκονται το ίδιο πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα τους προετοιμάζει ώστε να εντάσσουν όλους τους μαθητές τους, απαιτείται μια αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που είναι εξειδικευμένοι σε αυτόν τον τομέα και στους συναδέλφους τους από άλλα τμήματα. Απαιτείται, επίσης, μια ευρύτερη μεταρρύθμιση που θα διασφαλίσει ότι τα σχολεία που συνδέονται με τα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα θα ακολουθούν το δικό τους μοντέλο αποτελεσματικών ενταξιακών πρακτικών και θα προωθούν με συνέπεια τα βασικά μηνύματα της ένταξης.

3.4 Στάσεις και αξίες στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η σημασία των στάσεων και των αξιών στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που τέθηκε σε πολλές εκθέσεις των



χωρών. Όπως ο Forlin (2010) επισημαίνει, η ενταξιακή εκπαίδευση προκαλεί άμεσα τα συστήματα αξιών των εκπαιδευτικών και προκαλεί τις ενδότερες σκέψεις τους για το τι είναι σωστό και τι δίκαιο.


Ο Ryan (2009) εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προτού αναλάβουν υπηρεσία και όρισε ότι η στάση έχει πολυδιάστατα γνωρίσματα και αποτελείται από: τη νόηση (τις πεπειθήσεις και τη γνώση) η οποία επηρεάζει τις πράξεις (τη συμπεριφορά) και εν συνεχεία επηρεάζει τα συναισθήματα.

Η σπουδαιότητα των θετικών εμπειριών στην αλλαγή των αντιλήψεων αναφέρεται από μία σειρά χωρών αλλά παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεπειθήσεις, ωστόσο λίγα παραδείγματα παρέχονται στις εκθέσεις των χωρών σχετικά με το καταλληλότερο τρόπο για να γίνουν αλλαγές. Τα στοιχεία από όλα τα σκέλη του προγράμματος υποστηρίζουν ωστόσο την άποψη ότι η ένταξη είναι ένας τρόπος σκέψης και πράξης και δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί απλά με την παροχή γνώσεων και πληροφοριών ή με την συμπλήρωση μίας λίστας αποκτημένων δεξιοτήτων.

Στο Πανεπιστήμιο Charles στην Πράγα, οι φοιτητές που σπουδάζουν ειδική αγωγή συνδυασμένη με άλλα θέματα (οι οποίοι θα γίνουν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής) συνεργάζονται στο πρόγραμμα «Ζούμε την κάθε ημέρα μέσα από τα μάτια σου» ('Jedeme v tom s vámi').

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ένταξη είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιεί συγκεκριμένα παραδείγματα και όχι προφορικές και αόριστες παρουσιάσεις. Σε αυτά τα πλαίσια, οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ενισχύονται εμπράκτως με το να ταξιδεύουν με τα μέσα μαζικής μεταφοράς ως (α) άτομα που χρησιμοποιούν αναπηρικό καροτσάκι, και (β) ως βοηθοί σε άτομα με αναπηρία. Αυτό αναπτύσσει ένα φάσμα ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας, του αναστοχασμού, της ομαδικής εργασίας, της ευελιξίας και της ικανότητας να αναγνωρίζουν ανήθικες και ακατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τα φυσικά και τα κοινωνικά εμπόδια τα οποία τα άτομα με αναπηρία έχουν να



αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Γίνονται συνήγοροι για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες βασισμένοι σε γραπτές αναφορές των εμπειριών τους και μπορούν να αξιοποιήσουν μια πρακτική προσέγγιση όταν θα χρειαστεί να δημιουργήσουν ένα ενταξιακό περιβάλλον στην μελλοντική τους τάξη/σχολείο.

Στην Αυστρία, η επίσημη τοποθέτηση του Υπουργείου Παιδείας επί του θέματος αναφέρει ότι:

«Είναι ένα από τα κεντρικά καθήκοντα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τους ενθαρρύνει να συζητούν και να σκέφτονται κριτικά τις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναπηρία και να ξεπεράσουν στάσεις διαχωρισμού.

Κάθε φοιτητής πρέπει να γνωρίζει τις εννοιολογικές και λειτουργικές προσεγγίσεις (παραδείγματα) της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης, και την εξέλιξή τους σε ιστορικό πλαίσιο. Οι φοιτητές θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να αναλογιστούν τα θεμελιώδη ερωτήματα ηθικής που σχετίζονται με τα αντίστοιχα παραδείγματα, και να προβούν σε σκόπιμες αποφάσεις σε σχέση με τις αξίες» (Feyerer, Niedermair και Tuschel 2006, σελ. 16).

Η έκθεση από την Αυστρία δείχνει ότι το περιεχόμενο και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια ενός διεπιστημονικού προγράμματος σπουδών σχετικά με την «ένταξη» έχουν θετική επίδραση στη στάση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ω προς το ζήτημα της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος αυτογνωσίας στο Κολλέγιο κατάρτισης εκπαιδευτικών στο Salzburg, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, επίσης, ανέφεραν την ύπαρξη διαρκών αποτελεσμάτων ως προς τις αντιλήψεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες.

3.5 Περίληψη

Αυτό το κεφάλαιο περιέγραψε την τάση προς ένα κοινό βασικό περιεχόμενο στα μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όλων των μαθητών και νέων ανθρώπων· συγκεκριμένα αυτό που μπορεί να χρειάζεται είναι μια αυξημένη εστίαση στην παιδαγωγική, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύονται στο να διδάξουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Τα παραδείγματα από τις εκθέσεις των χωρών δείχνουν ότι είναι εφικτό να περιλαμβάνεται περιεχόμενο (στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών) το οποίο να αυξάνει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών – όχι μόνο αυτών οι οποίοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες – αλλά και όσων μπορεί να είναι ευάλωτοι στην αποτυχία και στον αποκλεισμό.

Τα παραδείγματα αυτά υπογραμμίζουν, επίσης, την ανάγκη για εξέλιξη της συνεργασίας ανάμεσα στα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και για περαιτέρω ενσωμάτωση τέτοιου περιεχομένου σε όλα τα μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη να παρέχονται εμπειρίες και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συζήτηση με σκοπό να επηρεασθούν οι στάσεις και οι αξίες των μαθητών. Όπως ο Richardson (1996) δηλώνει, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις μπορεί να δημιουργήσουν στεγανά στο νου, αφήνοντας το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν αντιλήψεις που στηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών, ενώ παράλληλα να προβαίνουν σε αντιφατικές ενέργειες μέσα στην τάξη. Αυτό ενισχύει τη σημασία του να είμαστε σαφείς σχετικά με τις ιδέες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση τυχόν ασυμβατοτήτων ανάμεσα στην ιδεολογία των ίδιων και στην ανάπτυξη της πρακτικής τους.



4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Η Διδακτική πρακτική αποτελεί μία κύρια συνιστώσα της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ασκούνται στα σχολεία διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ορισμένες χώρες κινούνται προς την υιοθέτηση ενός μοντέλου πρακτικής περισσότερο προσανατολισμένου στην πρακτική άσκηση ένα μοντέλο αποκλειστικής πρακτικής άσκησης ενώ άλλες εκφράζουν την ανησυχία τους ότι μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία «εκπαιδευτικών τεχνικών» οι οποίοι στερούνται την αυστηρή ακαδημαϊκή συγκρότηση που παρέχεται στα βασικά μαθήματα των Ανώτατων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Η πρακτική επίσης ποικίλει σε σχέση με το πώς επιχειρείται η ανεύρεση σχολικών πλαισίων τοποθέτησης για τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης. Ένας μικρός αριθμός χωρών χρησιμοποιούν ένα κεντρικό σύστημα, ενώ άλλες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μόνοι τους τα σχολεία για την τοποθέτηση τους. Στην Ισλανδία, για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών παραμένουν στο ίδιο σχολείο, στο οποίο έχουν τοποθετηθεί, για τρία χρόνια και χτίζουν εκεί την εμπειρία τους, ενώ στις περισσότερες άλλες χώρες οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αποκτήσουν εμπειρία σε διαφορετικά σχολεία και πλαίσια.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) η εθνική υπηρεσία ελέγχου, Ofsted (2008) αναγνώρισε την ύπαρξη ποικιλότητας ως προς τις σχολικές τοποθετήσεις ως το κλειδί για την ποιότητα της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Πολλές χώρες αναφέρουν δυσκολίες στην εύρεση επαρκών, υψηλής ποιότητας σχολικών πλαισίων τοποθέτησης, και συγκεκριμένα τοποθετήσεων σε σχολεία που υιοθετούν ένα μοντέλο ενταξιακής πρακτικής, γεγονός που αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Προκειμένου να παρέχουν ευκαιρίες για εργασία απευθείας με μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, κάποιες χώρες χρησιμοποιούν τοποθετήσεις σε ειδικά σχολεία ή στην τοπική κοινότητα. Άλλες χώρες συμπληρώνουν την πρακτική άσκηση στα σχολεία με μια ευρεία γκάμα προσομοιωμένων εμπειριών όπως συμβαίνει στο παρακάτω παράδειγμα.




Στη Λετονία, επειδή οι ευκαιρίες για αντιμετώπιση πολύπλοκων πρακτικών καταστάσεων μπορεί να είναι περιορισμένες για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής, οι δεξιότητες αξιολόγησης, λήψης αποφάσεων και ανταπόκρισης σε μια δεδομένη κατάσταση αναπτύσσονται μέσα από παιχνίδια εναλλαγής ρόλων και μέσα από αναλύσεις μελέτης περιπτώσεων. Οι φοιτητές στα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τα δεδομένα και προσπαθούν να αναλύσουν την κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες αναζητώντας τα επιχειρήματα και τις πράξεις όλων των εμπλεκόμενων. Όλοι έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τις απόψεις τους και να δικαιολογήσουν τις τοποθετήσεις τους.

Για παράδειγμα, η ακόλουθη κατάσταση μπορεί να αποτελέσει θέμα συζήτησης:

Μία μητέρα ενός αγοριού 8 χρονών με προβλήματα ακοής που χρησιμοποιεί αναπηρικό καρότσι φτάνει στο γενικό σχολείο τον Απρίλιο και ζητά μία θέση για τον Σεπτέμβριο. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν ποια πρόσωπα (εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντής, κοινωνικοί λειτουργοί, άλλοι επαγγελματίες) πρέπει να συμμετέχουν και τι είδους ερωτήματα πρέπει να τεθούν για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Οι φοιτητές της Βασικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών χρειάζεται να σκεφτούν τις πιθανές δυσκολίες και τις κατάλληλες λύσεις για το παιδί, τους γονείς, το σχολείο και τους συμμαθητές και επιπλέον να οργανώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη φυσική πρόσβαση του παιδιού.

Αυτή η διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να επαναδιαπραγματευθούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σχετικά με τις διαφορετικές αναπηρίες και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Βοηθά επίσης στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για την επίλυση συγκρούσεων, στη λήψη αποφάσεων, στην τεκμηρίωση της οπτικής τους και στην ομαδική εργασία – το πώς να εμπλέκουν και άλλους επαγγελματίες. Κρίνεται σημαντικό, το ότι με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα μόνος του και να κάνει τα πάντα· πρέπει να γνωρίζει από πού να ζητήσει βοήθεια και δεν πρέπει να ντρέπεται να ζητήσει βοήθεια.

Ενώ κατά τη διαδικασία της διδακτικής πρακτικής, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στην Ισπανία έχουν «διπλή διδασκαλία»: α) στο



σχολείο από έναν επαγγελματία εκπαιδευτή ο οποίος παρακολουθεί και αξιολογεί τη δουλειά τους σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία παρέχονται από τα πανεπιστήμια και β) από έναν ακαδημαϊκό εκπαιδευτή ο οποίος επίσης παρακολουθεί την πορεία του εκπαιδευόμενου, προωθεί τον αναστοχασμό του επί της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο και στο τέλος αξιολογεί τον εκπαιδευόμενο.

Μια στενή και θετική σχέση ανάμεσα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα σχολεία είναι σαφώς απαραίτητη για την αποκομιδή του μέγιστου οφέλους των εκπαιδευόμενων από την πρακτική άσκηση στα σχολεία. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη Φιλανδία περιγράφει την πρακτική αυτή.

Στη Φιλανδική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η θεωρία και η πράξη είναι στενά συνδεδεμένες. Μετά από ορισμένες θεωρητικές σπουδές, οι εκπαιδευόμενοι ΒΕΕ προχωρούν σε διδακτική πρακτική διάρκειας 5-6 εβδομάδων κάθε χρόνο. Εισηγητές από το σχολείο πρακτικής άσκησης μαζί με ομιλητές από το πανεπιστήμιο εποπτεύουν την πρακτική των εκπαιδευόμενων με βάση το μοντέλο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και παρέχουν μια ευρύτερη οπτική σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκεις σε ετερογενείς τάξεις. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μαζί με συναδέλφους τους για να βιώσουν τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας στην πράξη. Κατά τη διάρκεια ή μετά από κάθε διδακτική πρακτική πραγματοποιείται ένα παιδαγωγικό ή διδακτικό σεμινάριο στο πανεπιστήμιο, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους από τις διδακτικές τους πρακτικές και από τις επισκέψεις τους σε διαφορετικά σχολεία. Ο αναστοχασμός θεωρείται ως ένα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη θεωρία για να στηρίξουν την πρακτική τους κομμάτι-κομμάτι με στόχο να διαμορφώσουν την προσωπική τους φιλοσοφία και ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει τη θεώρηση της πρακτικής ως μιας αμφίδρομη διαδικασία η οποία όχι μόνο επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από τα μαθήματα αλλά, επίσης, έχει επίπτωση και στην απόκτηση και στην αξιοποίηση νέων θεωρητικών γνώσεων.

Ομοίως η Ισλανδία έχει εισάγει την ιδέα των σχολείων «συνεργατών» τα οποία αναλαμβάνουν ενεργό δράση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε μια «κοινότητα μάθησης»




μεταξύ των εκπαιδευτών που εργάζονται στα σχολεία και των καθηγητών των ΑΕΙ. Αυτή η προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν όλο και περισσότερο σε τι είδους ενέργειες θα πρέπει να προβούν ανάλογα με τις διαφορετικές καταστάσεις που θα συναντήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τα αίτια των ενεργειών τους, κάνοντας με αυτό τον τρόπο τη γνώση που καθοδηγεί την δράση πιο σαφή.

Το Πανεπιστήμιο της Μάλτας, έχει εισάγει μία ενότητα 4 διδακτικών μονάδων σχετική με ζητήματα ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα και αξιολογείται μέσω ενός προγράμματος το οποίο ολοκληρώνεται μέσα σε 6 εβδομάδες πρακτικής άσκησης. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες. Καλούνται να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τέσσερα σχέδια μαθήματος τα οποία θα ανταποκρίνονται σε αυτήν τη διαφορετικότητα και τηρούν ένα σύντομο ημερολόγιο ανατροφοδότησης σχετικά με τη διαδικασία αυτή το οποίο αργότερα μοιράζονται με τους συναδέλφους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Το διδακτικό κομμάτι της ενότητας παρέχει μια εισαγωγή σε που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, το ανθρώπινο δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ΒΕΕ σημειώνουν ότι ξεπερνούν τον φόβο τους και αναπτύσσουν εμπιστοσύνη στο να εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι χρειάζονται εξατομικευμένη μάθηση. Επιπλέον, το μάθημα οδηγεί στην επιτυχημένη ένταξη ενός μαθητή ο οποίος διαφορετικά θα ήταν αποκλεισμένος με κάποιο τρόπο από την τάξη του/της και στη βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς και το υποστηρικτικό προσωπικό.

Το συγκεκριμένο παράδειγμα ενισχύει την ανάγκη για την υιοθέτηση περισσότερο συνδυαστικών προσεγγίσεων όπου τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τα σχολεία πρακτικής άσκησης συνεργάζονται για να υποστηρίξουν ένα συνεχή διάλογο της πορείας του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των εβδομάδων της πρακτικής του άσκησης.

Σε ορισμένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Λιθουανία, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια διαδικασία ανατροφοδοτικής παρατήρησης στην αρχή των σπουδών τους. Περνούν μερικές εβδομάδες σε διαφορετικά πλαίσια πρακτικής



εξάσκησης και τους δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν, να προβληματιστούν και να συζητήσουν διαφορετικές καταστάσεις. Η πρακτική της παρατήρησης πραγματοποιείται και σε άλλες χώρες (π.χ. στην Αυστρία, στη Λετονία) και είναι σύμφωνη με την έρευνα στις ΗΠΑ (Darling-Hammond και συνεργάτες, 2005) η οποία προτείνει να παρέχεται η δυνατότητα απόκτησης τέτοιων εμπειριών σε όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην αρχή του προγράμματος εκπαίδευσής τους. Η πρακτική εμπειρία από πολύ νωρίς μπορεί να πλαισιώσει τη θεωρία και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τη συνάφεια μιας τέτοιου είδους μάθησης.

Ορισμένες χώρες έχουν καθορίσει ένα σχέδιο προοδευτικής ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω της πρακτικής στα σχολεία για κάθε έτος της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Στη Δανία, η Δράση του 2007 σχετικά με την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών για το Δανικό Folkeskole καθορίζει τις ικανότητες διδασκαλίας οι οποίες πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στα σχολεία. Η πρακτική αυτή διαρκεί 24 εβδομάδες (36 διδακτικές μονάδες) σε ένα τετραετές πρόγραμμα. Κάθε έτος εστιάζει σε διαφορετικές ενότητες:

- 1 – Ταυτότητα των εκπαιδευτικών, σχολείο και εκπαιδευτική κουλτούρα
- 2 – Στόχοι, περιεχόμενο και αξιολόγηση της διδασκαλίας
- 3 – Συνεργατικότητα και μαθησιακό περιβάλλον
- 4 – Επαγγελματική διδασκαλία.

Στη Νορβηγία, χρησιμοποιείται ένα παρόμοιο μοντέλο το οποίο εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα κατά τη διάρκεια κάθε κύκλου πρακτικής άσκησης: Έτος 1 – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και θέματα διδακτικής· Έτος 2 – Διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού· Έτη 3 και 4 – Το σχολείο ως ένας οργανισμός και μία επαγγελματική κοινότητα, συνεργασία με γονείς και άλλους.

Στο Πανεπιστήμιο του Oslo, ένα νέο υποχρεωτικό πρόγραμμα εισάγεται το 2011/12. Οι φοιτητές παίρνουν Μαθηματικά, Παιδαγωγική και ένα επιπλέον μάθημα, σε συνδυασμό με την υποστήριξη στον τομέα των ΤΠΕ. Το πρόγραμμα βασίζεται στο γεγονός ότι, όσο η εκπαίδευση στις ανώτερες βαθμίδες της



πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται πιο απαιτητική σε ότι αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, οι μαθητές με μειονοτικό υπόβαθρο μπορεί να γίνουν ακόμα περισσότερο ευάλωτοι. Το πρόγραμμα συνδέεται με πρακτικές ασκήσεις στα σχολεία διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων κατά το εαρινό εξάμηνο.

Πριν από την πρακτική άσκηση, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διαλέξεις βασικών δεξιοτήτων σε διαφορετικά θέματα. Στη συνέχεια αναπτύσσουν ένα πρόγραμμα μαθήματος το οποίο περιλαμβάνει την περαιτέρω ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων που απευθύνονται σε μαθητές που έχουν και μαθητές που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τα Νορβηγικά, πάντα υπό την εποπτεία του διδακτικού προσωπικού του κολlegίου. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί υλοποιούν το πρόγραμμα μαθήματος σε μια πολυπολιτισμική τάξη, κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης με την παρουσία ενός μέλους του διδακτικού προσωπικού του κολlegίου.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναπτύσσει μια ευρεία κατανόηση της διεπιστημονικής φύσης των «βασικών δεξιοτήτων», και της σπουδαιότητας της συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, οι φοιτητές ΤΠΕ κατανοούν, βάσει ερευνητικών δεδομένων, το πώς η έλλειψη αναγνωστικής κατανόησης σε διαφορετικά μαθήματα μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών, αλλά κυρίως αυτών των οποίων η Νορβηγική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους. Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα αποτελεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιούν ενεργά τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες των μαθητών τους στην τάξη.

Αν και εδώ δίνεται έμφαση στις βασικές δεξιότητες, το παραπάνω παράδειγμα υποδεικνύει μεταξύ άλλων και έναν αποτελεσματικό τρόπο συνδυασμού του διδακτικού περιεχομένου σε μία σειρά μαθημάτων/θεματικών ενοτήτων που αποσκοπεί στην ανάπτυξη μίας ευρύτερης κατανόησης σχετικά με τη διεπιστημονική φύση των βασικών δεξιοτήτων και σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) πηγές που αφορούν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην επαγγελματική εξέλιξη παρέχονται από τον Φορέα Σχολών Κατάρτισης και Εξέλιξης (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Το υλικό για τις ΤΠΕ αποτελείται από έναν οδηγό χρήσης, πληροφορίες αναφορικά με τις κατευθυντήριες αρχές της ένταξης, αποσπάσματα ταινιών και καθοδηγητικές υποδείξεις για την παρατήρηση μαθημάτων. Οι πηγές για τα μονοετή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τις θεματικές ενότητες και μία ατομική εργασία. Η υποχρεωτική αυτή εργασία απαιτεί από όλους τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν εντατικά σε ένα χρονικό διάστημα 6-8 ωρών με έναν μαθητή με συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία/αναπηρία.

Η εργασία περιλαμβάνει την παρατήρηση, τη μελέτη του αρχείου του μαθητή και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του συντονιστή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του σχολείου και του εκπαιδευτή της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εκπροσωπεί το πρόγραμμα στο σχολείο πρακτικής άσκησης.

Οι ικανότητες που αναπτύσσονται αφορούν στην εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση, στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και στη δημιουργία σχέσεων με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες και στην καλλιέργεια πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Έχει αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, οι φοιτητές ΤΠΕ και οι μαθητές που συμμετέχουν ωφελούνται από αυτήν τη διαδικασία.

Οι εκθέσεις των χωρών και η επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός ξεκάθਾਰου θεωρητικού πλαισίου το οποίο θα βοηθήσει τους φοιτητές να συνδέσουν την θεωρητική με την πρακτική γνώση. Αν μία τέτοια προσέγγιση δεν εφαρμοστεί, τότε η πρακτική άσκηση στα σχολεία μπορεί έχει μεγαλύτερη επιρροή από την φοίτηση στα ΑΕΙ και – δεδομένης της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες χώρες ως προς την εύρεση επαρκών ποιοτικών σχολικών πλαισίων τοποθέτησης των εκπαιδευομένων – η ανάπτυξη ενταξιακής πρακτικής μπορεί να μην υποστηριχτεί επαρκώς.



Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) το ακαδημαϊκό μέρος του προγράμματος πλαισιώνεται από την τοποθέτηση σε σχολεία πρακτικής άσκησης όπου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτό-αναστοχασμού και δραστηριότητες αξιολόγησης. Στο τελευταίο έτος της πρακτικής τους άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εργάζονται δίπλα στον εκπαιδευτικό της τάξης, στον εκπαιδευτικό υποστήριξης και σε άλλους επαγγελματίες με σκοπό να γνωρίσουν έναν μαθητή/μία μαθήτρια και να προσπαθήσουν να τον/την εντάξουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Καταγράφουν πληροφορίες σχετικά με τις μαθησιακές προτεραιότητες για το μαθητή και τις ανάγκες υποστήριξης του λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσουν οι ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες/αναπηρίες τη διαδικασία μάθησης. Οργανώνονται οι στόχοι και αξιολογείται η πρακτική τους. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτό το κομμάτι του τελευταίου έτους της πρακτικής τους άσκησης αποτελεί μια πρόκληση αλλά και ανταμοιβή και συνειδητοποιούν ότι ακόμα και χωρίς εμπειρία, εξειδίκευση και πόρους είναι δυνατόν ο κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι είναι ευπρόσδεκτος, ότι είναι πολύτιμο μέλος της τάξης και ότι συνεισφέρει. Οι ικανότητες που αναπτύσσονται περιλαμβάνουν: τον εκπαιδευτικό ως εκπαιδευτικό της ενταξιακής εκπαίδευσης· συνεργάτη· ερευνητή· ενισχυτή της μάθησης· διαφοροποιητή της πρακτικής· αξιολογητή και επόπτη.

Το επίπεδο και η φύση της υποστήριξης και της εποπτείας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση στα σχολεία είναι επίσης ένα κρίσιμο θέμα και τα παραπάνω παραδείγματα περιέγραψαν τη σημαντικότητα της στενής σύνδεσης ανάμεσα στα ΑΕΙ και την πρακτική στα σχολεία όπως και της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων το οποίο συμμετέχει στην εποπτεία της πρακτικής άσκησης. Μέτρα όπως αυτά πρέπει να ληφθούν για να διασφαλιστεί το γεγονός ότι τα γνώσεις που παρέχονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των θεωρητικών συζητήσεων στις σχολές είναι συμβατά με αυτά που παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς και το έμπειρο προσωπικό στα σχολεία πρακτικής άσκησης.



4.1 Περίληψη

Η ενότητα αυτή εξέτασε την σπουδαιότητα ύπαρξης πρακτικών πλαισίων για την τοποθέτηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε σχολεία πρακτικής άσκησης για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρουν οι Hagger και Macintyre (2006): «οτιδήποτε χρειάζεται να μάθουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί στα σχολεία στη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία, πρέπει να το μάθουν μέσα στα σχολεία» (σελ. 65).

Αν και οι τοποθετήσεις σε ενταξιακά πλαίσια που πληρούν προδιαγραφές ποιότητας μπορεί να είναι δύσκολο να οργανωθούν, οι εκθέσεις των χωρών παρουσιάζουν πολλά παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών όπου ο προσεχτικός σχεδιασμός των αντίστοιχων εγχειρημάτων και η ποιοτική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών επιχειρούν να καλύψουν το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης και προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους μια ευκαιρία να εξετάσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες και να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες στην τάξη. Τίθενται, επίσης, ως ζητήματα η σπουδαιότητα της ύπαρξης και η ανάγκη μιας ευρύτερης συστημικής αλλαγής στην ανάπτυξη σχολείων με περισσότερο ενταξιακό προσανατολισμό και της ανάγκης για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των μεντόρων και των εποπτών στα σχολεία πρακτικής άσκησης, αλλά και των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών. Τα ζητήματα αυτά θα συζητηθούν στα επόμενα κεφάλαια.



5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η Έκθεση που αφορά στη Μάθηση μεταξύ Συναδέλφων σχετικά με το Επάγγελμα του Εκπαιδευτή Εκπαιδευτικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούνιος 2010) ορίζει ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών «όλους αυτούς που ενεργά διευκολύνουν την (επίσημη) μάθηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών» (σελ. 3). Αυτό περιλαμβάνει και όσους εμπλέκονται στη Βασική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και στα προγράμματα Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Ο ορισμός αυτός υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είναι μία ιδιαίτερος ετερογενής ομάδα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει κυρίως στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών των ΑΕΙ, αν και μεγάλο μέρος του περιεχομένου αυτής της έκθεσης μπορεί να εφαρμοστεί και σε εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Σε ορισμένες χώρες, οι εκπαιδευτές των ΑΕΙ έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών) σε ένα συναφές (με την εκπαίδευση) θεματικό πεδίο. Η διδακτική τους εμπειρία, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής εμπειρίας με εκπαιδευόμενους από διαφορετικά υπόβαθρα, αναφέρεται όλο και πιο συχνά ως πλεονέκτημα. Ωστόσο, το έργο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στα πλαίσια δραστηριοτήτων μεταξύ συναδέλφων υποδεικνύει ότι πολλές χώρες δεν έχουν συγκεκριμένα κριτήρια για να καταστεί κάποιος εκπαιδευτής εκπαιδευτικών και ότι αυτή η ομάδα, με κάποιο βαθμό αβεβαιότητας, ευθυγραμμίζεται με άλλους ακαδημαϊκούς κλάδους.

Οι Snoek, Swenne και van der Klink (2009) ανέλυσαν τα έγγραφα πολιτικής για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο και ανακάλυψαν περιορισμένες αναφορές σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών. Ως εκ τούτου, προτείνουν την ανάπτυξη μιας διαδικασίας εισαγωγής και περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης για να ενισχύσουν το κύρος των εκπαιδευτών ως μίας εξειδικευμένης επαγγελματικής ομάδας.

Πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για τις ανάγκες του προγράμματος του Φορέα δείχνουν ότι ενώ στα ΑΕΙ που προσφέρουν μαθήματα στην ειδική αγωγή, το προσωπικό μπορεί να έχει προσόντα και εμπειρία σε αυτή την περιοχή, ένα τέτοιο



υπόβαθρο συνήθως δεν απαιτείται για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που παραδίδουν μαθήματα γενικής εκπαίδευσης.

Στην Αυστρία, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών απαιτείται να είναι σε θέση να επιδείξουν ότι διαθέτουν 7 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί, ούτως ώστε να θεωρηθεί ότι έχουν αποκτήσει εμπειρία τουλάχιστον σε κάποιους τομείς της ενταξιακής εκπαίδευσης (π.χ. διαταραχές συμπεριφοράς, παιδιά και εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο, χαρισματικά παιδιά). Άλλες χώρες προσδιορίζουν την ανάγκη για πρόσφατη και σχετική διδακτική εμπειρία. Η απαίτηση ύπαρξης μίας τέτοιου είδους διδακτικής εμπειρίας είναι ίσως πιο αυστηρά εδραιωμένη σε ΑΕΙ όπου οι εκπαιδευτές συνεχίζουν να διδάσκουν σε σχολεία πρακτικής άσκησης (π.χ. Φιλανδία).

Ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών γενικής αγωγής συνεργάζονται με συναδέλφους εξειδικευμένους στο τομέα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών/Αναπηρίας ή της διαφορετικότητας επίσης ποικίλει. Στις περισσότερες χώρες, τέτοιου είδους συνεργασίες πραγματοποιούνται άτυπα αν και σε ορισμένες χώρες όπως η Μάλτα, πραγματοποιούνται κινήσεις για να γίνουν αυτές οι συνδέσεις περισσότερο επίσημες. Σε ορισμένες χώρες, οι πρόσφατα τοποθετημένοι εκπαιδευτές ΒΕΕ έχουν προσόντα τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, σε μια προσπάθεια να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στις δύο.

Πρακτικά εμπόδια αναφέρονται, για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών δεν εργάζονται μαζί σε καθημερινή βάση. Σχετικό αντίκτυπο μπορεί να έχουν η γεωγραφική θέση των διαφόρων μαθημάτων και η αξιοποίηση του φυσικού χώρου. Η έκθεση της Αυστρίας αναφέρει ότι, εξαιτίας δυσκολιών στην χρηματοδότηση «διπλής στελέχωσης», πολλά ΑΕΙ προσφέρουν μόνο ένα περιορισμένο μοντέλο συνεργασίας.

Υπάρχει μια εκτεταμένη συμφωνία ότι όλοι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να εφαρμόζουν αυτά που κηρύττουν και να κινούνται προς την αξιοποίηση μίας μεγαλύτερης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων όπως αυτών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όπως αναφέρει η έκθεση του Ηνωμένου Βασιλείου (Βόρεια Ιρλανδία): «Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες υιοθετούνται στα μαθήματα ΒΕΕ πρέπει να προωθούν τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη συζήτηση».




Ο Boyd και οι συνεργάτες του (2007) προτείνουν ότι αποτελεί πρόκληση για τους νέους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών στην ανώτατη εκπαίδευση, η μετακίνηση από ένα περιοριστικό μαθησιακό περιβάλλον (το οποίο παρατηρείται σε πολλά σχολεία) σε ένα πιο διευρυμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει ανάμεσα σε άλλα, περισσότερη συνεργασία, ευκαιρίες για αναστοχασμό και προσωπική ανάπτυξη και την επέκταση των επαγγελματικών ορίων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που γίνονται εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, οι Swennen και van der Klink (2009), επίσης, αναφέρουν ότι πρόκειται για μια μετακίνηση προς ένα άλλο, ξεχωριστό επάγγελμα το οποίο απαιτεί ικανότητα σε μία δεύτερη κατά σειρά διδασκαλία (δηλαδή διδασκαλία της διδασκαλίας).

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών θα έπρεπε ιδεατά να παρέχουν ένα προσομοιωμένο μοντέλο ενταξιακής πρακτικής αλλά οι Burns και Shadoian-Gersing (2010) σημειώνουν ότι ελάχιστοί από τους τωρινούς εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών είχαν προσωπική εμπειρία από ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια κατά την διάρκεια της δικής τους εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να αποδειχτεί προβληματικό.

Οι συγγραφείς της Ισπανικής έκθεσης, επίσης, θεωρούν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τη βελτίωση της δικής τους ενταξιακής πρακτικής είναι αυτές τις οποίες οι εκπαιδευτές ΑΕΙ εφαρμόζουν τις ίδιες αρχές και υλοποιούν μεθοδολογίες σχετικές με την ένταξη στα πλαίσια των μαθημάτων τους. Για παράδειγμα:

- Επιδεικνύουν αποδοχή και σεβασμό της διαφορετικότητας των φοιτητών τους ως έναν παράγοντα εμπλουτισμού της διδασκαλίας τους.
- Γνωρίζουν το σημείο αφετηρίας του κάθε φοιτητή, αξιολογούν το τι γνωρίζουν σχετικά με τα ζητήματα πάνω στα οποία θα εργαστούν προτού προβούν στην παροχή νέων εμπειριών μάθησης ή στην εμπλοκή με αντίστοιχα περιεχόμενα.
- Ενθαρρύνουν μια ενεργή και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία, η οποία λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των δεξιοτήτων, τους τρόπους μάθησης και κινητοποίησης των φοιτητών.

- 
-
- Προωθούν τη δυνατότητα διαφοροποίησης των διδακτικών περιεχομένων, ενδυναμώνουν τους φοιτητές στο να επιλέγουν, και αξιοποιούν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της μάθησης.
 - Διαφοροποιούν τις μεθόδους αξιολόγησης, συγκεντρώνουν διαφορετικά στοιχεία της προόδου και της επίδοσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.
 - Προωθούν την ομαδική και συνεργατική εργασία ανάμεσα στους φοιτητές, ενώ παράλληλα κάνουν σαφή την προσωπική ατομική ευθύνη του καθενός φοιτητή σε σχέση με την πρόοδο του.
 - Αξιοποιούν την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας για να διευκολύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.
 - Ενθαρρύνουν ανοιχτά τις αξίες και την ηθική που σχετίζονται με το δικαίωμα όλων σε μια ποιοτική εκπαίδευση.
 - Υποστηρίζουν ανά πάσα στιγμή και μέσα από διαφορετικές διαδικασίες, την κριτική σκέψη σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις έναντι στην διαφορετικότητα και στην αντιμετώπισή της σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η έκθεση της Ισλανδίας τονίζει εξίσου την ανάγκη οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να ακολουθούν τον ίδιο δρόμο στη διδασκαλία και στην εργασία με αυτόν ακριβώς που θα ήθελαν να ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ως προς τη διδασκαλία τους και ως προς την παροχή μίας ποικιλίας προσεγγίσεων ενταξιακής παιδαγωγικής. Στο Πανεπιστήμιο της Ισλανδίας ένα μάθημα επιλογής που προσφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και που εστιάζει στην ενταξιακή εκπαίδευση διδάσκεται από κοινού από έναν εκπαιδευτή εκπαιδευτικών και από έναν ενταξιακό εκπαιδευτικό σχολείου υποχρεωτικής φοίτησης Ένα πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών εισάγεται και εξετάζει τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για μια ετερογενή ομάδα μαθητών.

Όλο και περισσότερο η μορφή των μαθημάτων περιλαμβάνει όχι μόνο διαλέξεις και σεμινάρια αλλά και ευκαιρίες για συζήτηση και προβληματισμό, συνεργασία με διάφορους συναδέλφους, καθηγητές και άλλους ενδιαφερόμενους. Η πρακτική άσκηση στην Πολωνία περιλαμβάνει πιο ενεργητικές μεθόδους όπως είναι η μαγνητοσκόπηση των τάξεων με σκοπό την ανάλυση και τη



διενέργεια εναλλαγής ρόλων. Οι περισσότερες χώρες σήμερα αξιοποιούν ένα συνδυασμό από πιο επίσημες μεθόδους διδασκαλίας μαζί με τεχνικές αυτοκατευθυνόμενης μελέτης και επίλυσης προβλημάτων. Η καινοτόμος πρακτική περιλαμβάνει «προσομοιωμένες» αρχές όπως είναι ο παγκόσμιος σχεδιασμός και διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του περιεχομένου, ενθάρρυνσης της συμμετοχής και της έκφρασης απόψεων.

5.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σε πολλές χώρες, τα ΑΕΙ οργανώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω επισήμων, εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών, μέσω παροχής πληροφοριών και μέσω της συμμετοχής σε εθνικά και διεθνή συνέδρια και σε ερευνητικές δραστηριότητες. Ωστόσο, αυτές οι ευκαιρίες στοχεύουν κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτών εκπαιδευτικών των ΑΕΙ, και λίγη προσοχή δίνεται στους εκπαιδευτές που εργάζονται στα σχολεία.

Στην Εσθονία, όλα τα πανεπιστήμια παρέχουν μαθήματα «Διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» τα οποία περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την διαφορετικότητα στην κοινωνία. Το «Πρόγραμμα Eduko», επίσης, παρέχει δραστηριότητες για τη συνεχή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού το οποίο ενθαρρύνεται να συμμετάσχει σε μαθήματα και σε συνέδρια, σε σεμινάρια και σε καλοκαιρινά και χειμερινά σχολεία για ειδικά θέματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το 2008 το Κέντρο Ικανοτήτων Εκπαιδευτικών στη Λιθουανία, επίσης, δημιούργησε κατευθυντήριες αρχές για την κατάρτιση των μεντόρων και των καθηγητών των σχολείων.

Στη Σουηδία οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους μέσα από στενή επαφή με τα σχολεία η οποία περιλαμβάνει την εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών και την εκπόνηση έρευνας δράσης. Στο Βέλγιο (στην ομιλούσα Φλαμανδικά κοινότητα) οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών δίνουν ιδιαίτερη αξία στην έρευνα δράσης και στη συνεργασία με τα προγράμματα πτυχίο-μετά το-πτυχίο (bachelor-after-bachelor programmes) (ένα δεύτερο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με επαγγελματική εξειδίκευση) για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πραγματοποιούνται στο ίδιο ίδρυμα.



Οι διευθυντές των σχολείων και οι μέντορες που βρίσκονται μέσα στα σχολεία κατέχουν επίσης ένα ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και θα έπρεπε, επίσης, να τους δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Αν και στις περισσότερες χώρες, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών συμμετέχουν ατομικά σε εθνικά και διεθνή δίκτυα, προγράμματα ή ερευνητικές κοινότητες, φαίνεται να υπάρχει ελάχιστη συνοχή ανάμεσα στο διορισμό των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία δεν είναι οργανωμένη ενώ αντίθετα είναι συχνά βασισμένη σε αυτοσχεδιασμούς. Πρόσφατες έρευνες (Boyd και άλλοι, 2006· Murray, 2005) δείχνουν ότι η εισαγωγή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτών εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο δεν είναι πάντα ομαλή ενώ ορισμένες φορές είναι και ανεπαρκής και συχνά πραγματοποιείται στα πλαίσια των τμημάτων και μέσω μη τυπικών διαδικασιών μάθησης.

5.2 Περίληψη

Τα προσόντα και η εμπειρία-και κυρίως οι ρόλοι-των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την Ευρώπη διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό όπως, επίσης, και οι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των σχολών και των συναδέλφων τους. Αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών τα οποία προωθούν την ενταξιακή πρακτική. Παρομοίως, δεν υπάρχουν αξιολογες ευκαιρίες για την εισαγωγική επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη ούτε των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών των ΑΕΙ ούτε όμως και αυτών οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία. Πρόκειται για έναν τομέα που απαιτεί άμεση προσοχή ούτως ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω «το κρυφό επάγγελμα» του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010, σελ. 1).



6. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πάνω από το 75% των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα περιγράφουν κάποια μορφή ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ή αντίστοιχων προτύπων. Οι περισσότερες από αυτές τις ικανότητες έχουν συμφωνηθεί σε εθνικό επίπεδο και σε ορισμένες χώρες υποστηρίζονται από τη νομοθεσία, ενώ άλλες χώρες παρέχουν ανεπίσημη καθοδήγηση. Σε ένα μικρό αριθμό χωρών, αυτά τα αποτελέσματα δεν έχουν συμφωνηθεί σε κεντρική βάση αλλά παρέχονται οδηγίες για κάθε ΑΕΙ ανεξάρτητα είτε σε εθνική είτε σε περιφερειακή βάση. Ανεξάρτητα από την ύπαρξη επιθυμητών προτύπων ή ικανοτήτων, σε πολλές χώρες, ο πρακτικός σχεδιασμός και η υλοποίηση των μαθημάτων παραμένει στη διακριτική ευχέρεια του κάθε ΑΕΙ ξεχωριστά. Μια συνοπτική παρουσίαση πληροφοριών για κάθε χώρα σχετικά με την ΒΕΕ και την αξιοποίηση των ικανοτήτων για ενταξιακή εκπαίδευση είναι διαθέσιμες στο: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Ο Snoek και οι συνεργάτες του (2009) αναφέρουν ότι «μια βασική προτεραιότητα για τις χώρες είναι να δημιουργήσουν μια σαφή και περιεκτική έκθεση ή προφίλ του τι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να κάνουν» (σελ. 2). Σε συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ορισμένοι εμπειρογνώμονες εξέφρασαν την άποψη ότι με την άνοδο των εκπαιδευτικών συστημάτων που βασίζονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στα πλαίσια των οποίων τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως ‘αγοραστές’ προγραμμάτων κατάρτισης από μία πληθώρα παρόχων αντίστοιχων υπηρεσιών, η εφαρμογή συμφωνημένων ικανοτήτων γίνεται ολοένα και πιο σημαντική για τη διασφάλιση συνέπειας ως προς την ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της.

Οι όροι «ικανότητες» και «πρότυπα» δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εναλλαγή και οι παρακάτω ορισμοί συμφωνήθηκαν μεταξύ των εμπειρογνομόνων να χρησιμοποιηθούν στο πρόγραμμα TE4I.

- Τα πρότυπα αναφέρονται εν γένει σε ένα σύνολο μέτρων βάσει των οποίων οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτικοί/τα μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί να αξιολογηθούν-



σε επίπεδο συνολικών αποτελεσμάτων στο τέλος κάθε προγράμματος σπουδών.

- Οι ικανότητες θεωρούνται αναπτυσσόμενες με την πάροδο του χρόνου όσο οι εκπαιδευόμενοι BEE και οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν πρόοδο στην απόκτηση εμπειριών από μια σειρά εκπαιδευτικών πλαισίων και καταστάσεων. Ως εκ τούτου, αποτελούν τα θεμέλια της BEE και την βάση για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Το ζήτημα το οποίο συζητήθηκε στην ενότητα 3.3 σχετικά με τα ξεχωριστά, συνδυαστικά και ενοποιημένα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επίσης, επηρεάζει την ανάπτυξη των προτύπων και των ικανοτήτων. Ενώ ορισμένες χώρες καλύπτουν κυρίως τις βασικές πτυχές της ενταξιακής πρακτικής στα πρότυπα επαγγελματιών εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και οι εκθέσεις ικανοτήτων καθορίζονται για την BEE, άλλες χώρες προσδιορίζουν πιο συγκεκριμένες απαιτήσεις με στόχο την προώθηση καλύτερης κατανόησης της ένταξης. Το γεγονός αυτό εγείρει και πάλι το δίλλημα που συζητήθηκε νωρίτερα σχετικά με το εάν η ενοποίηση αυτών των ζητημάτων σε γενικές ικανότητες μπορεί να οδηγήσει σε μια απώλεια της εστίασης- αν και, σε μακροπρόθεσμη βάση, μια τέτοια προσέγγιση αντιπροσωπεύει ξεκάθαρα το ιδεώδες.

Στην Πορτογαλία, η αρχή της ένταξης, νοείται ως ένα αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας της χώρας, και ως εκ τούτου, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης δεν καθορίζονται ρητά αλλά η ύπαρξη τους απαιτείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ικανότητες αυτές περιλαμβάνουν:

- Ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενσωμάτωση της επιστημονικής γνώσης και των απαραίτητων δεξιοτήτων για την προώθηση της μάθησης των μαθητών·
- Οργάνωση, ανάπτυξη και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση την πραγματική ανάλυση της κάθε (εκπαιδευτικής) συνθήκης, τούτέστιν της ποικιλίας των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών τις οποίες ο κάθε μαθητής/μαθήτρια έχει κατακτήσει στην αρχή ή την εξέλιξη της μάθησης του·
- Ανάπτυξη ενδιαφέροντος και σεβασμού για τους άλλους




ανθρώπους, τις διαφορετικές κουλτούρες και προώθηση της διδασκαλίας άλλων γλωσσών, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών·

- Προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού για μια δημοκρατική εκπαίδευση.

Στη Γαλλία, συντάχθηκαν 10 δεξιότητες οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες για όλους τους εκπαιδευτικούς. Λεπτομέρειες σχετικά με τις πτυχές αυτών, που σχετίζονται με την ανάπτυξη ενταξιακής πρακτικής, παρέχονται στην έκθεση της Γαλλίας.

Ένα κολλέγιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Φλαμανδικής Κοινότητας στο Βέλγιο εκπόνησε μια έρευνα με σκοπό να προσδιορίσει τις βασικές ικανότητες που απαιτείται να αποκτήσουν οι ενταξιακοί εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτέλεσε τη βάση για την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών. Ενώ αρχικά, οι ερευνητές αναζήτησαν ικανότητες σχετικά με την εξειδίκευση στις ειδικές ανάγκες, στο τέλος της μελέτης, αυτές δεν θεωρούνταν πλέον κεντρικές για την ενταξιακή πρακτική. Οι ακόλουθες ικανότητες επιλέχθηκαν ως κρίσιμες για την ένταξη, και συγκεκριμένα αναφέρονται στο τελικό σημείο της έρευνας το οποίο αναφέρεται στις στάσεις: η επίδειξη επιμέλειας για την ευημερία των μαθητών· η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών· η υποστήριξη και η αξιολόγηση (κατά προτίμηση μέσα στην τάξη)· η βαθύτερη επικοινωνία με τους γονείς· η συνεργασία με εξωτερικούς και εσωτερικούς συναδέλφους μέσα στην τάξη· η περιέργεια, η κριτική σκέψη, η ευελιξία και το αίσθημα ευθύνης.

Η έκθεση της Νορβηγίας αναφέρει ότι: «οι νέοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να μπορούν μόνο να αναγνωρίσουν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους και να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα αντιμετώπισής τους ... καλούνται, ως εκπαιδευτικοί, να αντιμετωπίσουν/να προλάβουν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών για κάθε ένα μαθητή και να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στις ικανότητες και τις απαιτήσεις του κάθε μαθητή ατομικά, διατηρώντας ένα καλό (ενταξιακό) περιβάλλον στην τάξη» (σελ. 5). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στη Νορβηγία αναμένεται να γνωρίζουν τους στόχους της εκπαίδευσης, την αξιακή βάση και τη νομική βάση της εκπαίδευσης καθώς και τα δικαιώματα των μαθητών.



Στην Αυστρία, οι ικανότητες θεωρούνται προσωπικές προϋποθέσεις απαραίτητες για την επιτυχή αντιμετώπιση καταστάσεων και περιλαμβάνουν γνωστικές αλλά και μετά-γνωστικές πτυχές και κίνητρα. Οι ικανότητες που απαιτούνται για την ενταξιακή εκπαίδευση έχουν δημοσιευτεί σε έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας (Feyerer και άλλοι, 2006) και περιλαμβάνουν:

- Διαφοροποίηση και εξατομίκευση, εκπαίδευση βασισμένη στον μαθητή
- Αξιοποίηση και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων
- Αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και εκτίμηση των επιτευγμάτων των μαθητών
- Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό άλλων ειδικοτήτων
- Αναστοχασμό και προσαρμογή των προσωπικών αξιών, στάσεων και πράξεων
- Διαπολιτισμική μάθηση, εκπαίδευση των δύο φύλων και εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών
- Αυτόνομη ανάπτυξη της περαιτέρω κατάρτισης μέσω έρευνας, εμπειρίας
- Διασφάλιση της ποιότητας και της ανάπτυξης του σχολείου (π.χ. χρησιμοποιώντας τους Δείκτες για την ένταξη)
- Καλές σχέσεις με όλους τους συνεργάτες του σχολείου με σκοπό τη θετική επιρροή της κοινής γνώμης.

Εφτά πανεπιστήμια στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) συνεργάστηκαν στην παραγωγή ενός Πλαισίου για την Ένταξη με σκοπό να υποστηρίξουν τα πρότυπα για τη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει συγκεκριμένα τη συνεχή ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, και Ουαλία) τα πρότυπα περιλαμβάνουν πολλές από τις ικανότητες που περιγράφηκαν παραπάνω ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι των πρότυπων που απαιτούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς.




Το Προφίλ των Ικανοτήτων του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού (2007) της Λιθουανίας καθορίζει 4 περιοχές ικανοτήτων: κοινές-πολιτισμικές ικανότητες, επαγγελματικές ικανότητες, γενικές ικανότητες και ειδικές ικανότητες. Ενώ πολλές από τις ικανότητες που αναφέρονται συμπίπτουν με αυτές που αναφέρονται παραπάνω, η Λιθουανία επιπλέον ορίζει την ανάγκη για:

- Αναγνώριση της σπουδαιότητας του περιβάλλοντος του σπιτιού για την εκπαίδευση του παιδιού και της διαφορετικότητας των οικογενειακών αξιών·
- Διδασκαλία των μαθητών σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές αξίες·
- Δημιουργία ενός περιβάλλοντος με βάση την ανοχή και τη συνεργασία.

Στην Τσέχικη Δημοκρατία, για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο Charles της Πράγας, προστέθηκαν μαθήματα για να βελτιώσουν τη συνεργασία με τους γονείς. Άλλες χώρες όπως η Σλοβενία προωθούν την ιδέα μιας διεπιστημονικής συνεργασίας και ορισμένες χώρες καλούν ομιλητές από άλλους Φορείς για να συμβάλλουν στα μαθήματα. Στην Εσθονία, στο Πανεπιστήμιο Tartu, ένα υποχρεωτικό μάθημα «Παιδαγωγικής Επικοινωνίας» δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές της ΒΕΕ να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν επαφές με παιδιά και με γονείς από διαφορετικά υπόβαθρα με στα πλαίσια μιας σειράς δραστηριοτήτων που απαιτούν αμοιβαία συνεργασία και επικοινωνία ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα με ανοιχτό μυαλό με καρδιά γεμάτη κατανόηση και με τροποποιημένες στάσεις.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση του προγράμματος, οι εκθέσεις χωρών και οι επισκέψεις μελέτης δείχνουν ότι η αναστοχαστική πρακτική αποτελεί ένα βασικό τομέα ικανοτήτων για όλους τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

- Το ανοιχτό πνεύμα (την «επιθυμία για μάθηση» και αναζήτηση του βέλτιστου), την υπευθυνότητα (τον προβληματισμό σχετικά με το πως επηρεάζει η πρακτική τις ευκαιρίες ζωής των μαθητών) και την αφοσίωση·
- Τη λήψη αποφάσεων βασισμένων στην ανάλυση και την έρευνα – τον αναστοχασμό-στην πράξη και αναστοχασμό-της-πράξης (Schön, 1983)·

-
- 
- Τη δημιουργική προσαρμογή εξωτερικά αναπτυγμένων πλαισίων διδασκαλίας και μάθησης και την αμφισβήτηση της «δεδομένης αλήθειας» (Pollard και οι συνεργάτες του, 2005).

Στις επισκέψεις μελέτης του προγράμματος κατά το 2011, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύσσουν το δικό τους σκεπτικό δράσης, να υποστηρίζονται από τους διευθυντές των σχολείων και τους επιθεωρητές οι οποίοι με την σειρά τους πρέπει να ενθαρρύνουν «την επαγγελματική ελευθερία» και τις καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Η Lauriala (2011) πιστεύει ότι η πολυπλοκότητα των απαιτήσεων μιας τάξης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό «μοναδική και αυθεντική» δράση. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, χρειάζεται να δημιουργήσουν τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα και γνώση σε συνδυασμό με τις προσωπικές τους παιδαγωγικές θεωρίες.

Η Sciberras (2011) ομοίως, δήλωσε ότι κρίσιμο σημείο στη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί ο σεβασμός της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών και η δημιουργία πλαισίων τα οποία θα τους επιτρέπουν να είναι δημιουργικοί με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Πιστεύει ότι ο/η εκπαιδευτικός που απολαμβάνει τον σεβασμό των άλλων και την υποστήριξη τους σε σχέση με την προσωπική του επαγγελματική διαφορετικότητα, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσει και να ενθαρρύνει ένα ενταξιακό περιβάλλον στην τάξη του.

6.1 Η αξιολόγηση των ικανοτήτων

Προκειμένου να καθοριστεί η επιρροή που έχουν τέτοιου είδους προφίλ ή εκθέσεις ικανοτήτων στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, απαιτείται να υπάρχει και ένας συνεπής τρόπος αξιολόγησης της προόδου. Αυτή η αλλαγή είναι πιθανόν να απαιτεί νέες δεξιότητες και προσεγγίσεις από πλευράς των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα χρειαστεί να αξιολογήσουν το επίπεδο ικανότητας των εκπαιδευτικών πριν την είσοδό τους στα σχολεία και να εντοπίσουν πως μπορούν να τους βοηθήσουν ώστε να προχωρήσουν στην εκπαίδευση τους.

Ο Warford (2011) εφαρμόζει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών το έργο του Vygotsky (1986) σχετικά με την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη μπορεί να υποστηριχθεί με την αναγνώριση της απόστασης ανάμεσα σε όσα ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μόνος τους και το επίπεδο στο οποίο



μπορεί να φτάσει με την παροχή κατάλληλης, στρατηγικά διαμεσολαβημένης υποστήριξης από άλλους.

Ο κύκλος μαθημάτων στο Κολλέγιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών της Άνω Αυστρίας διαφοροποιείται με βάση τους παρακάτω τομείς ικανοτήτων: Να καθίσταται κάποιος επαγγελματίας στη διδασκαλία (ικανότητα διδασκαλίας): να μπορεί να συναναστρέφεται καλά με νέους ανθρώπους (εκπαιδευτική ικανότητα): να έχει επιτυχίες στην (επαγγελματική) ζωή (αυτό-ικανότητα): να μπορεί να οργανώσει ενεργά ένα σχολείο (ικανότητα ανάπτυξης του σχολείου). Η ικανότητά του να μπορεί να διαχειριστεί την ετερογένεια διατρέχει όλους τους τομείς.

Τα ακόλουθα στάδια ικανοτήτων έχουν προσδιοριστεί από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών:

- Αφελής δράση και αντιγραφή·
- Δράση σύμφωνα με προδιαγραφές·
- Προσαρμογή και γενίκευση·
- Αυτόνομος έλεγχος.

Το κολλέγιο αναγνωρίζει ότι δεν ξεκινούν όλοι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους από το πρώτο στάδιο και ότι διαφορετικές ικανότητες αποκτώνται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Τα παραπάνω υποδεικνύουν την αυξανόμενη αυτονομία που καλλιεργείται συν τω χρόνω στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτέλεσμα ενός διαρκούς αναστοχασμού των ίδιων καθοδηγούμενου από τη θεωρία. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η μηχανιστική χρήση των ικανοτήτων από τους ίδιους. η προώθηση μιας σταθερής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, μέσω της εφαρμογής του θεωρητικού περιεχομένου της κατάρτισης στην πράξη το συντομότερο δυνατόν και μέσω της ενθάρρυνσης του αναστοχασμού ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα αδρανοποίησης της θεωρητικής γνώσης. Λόγω του ότι οι ικανότητες δεν μπορούν να τεθούν υπό άμεση παρατήρηση, οι αξιολογικές κρίσεις γίνονται σχετικά με την επιτυγχανόμενη απόδοση στη βάση των αντίστοιχων κριτηρίων.

Η Jansma (2011) συγκρίνει την επαγγελματική ικανότητα με ένα παγόβουνο, όπου μόνο η κορυφή του (η οποία αντιπροσωπεύει την εκπαιδευτική δράση) είναι ορατή. Κάτω από την επιφάνεια κρύβονται οι βάσεις των ατομικών προσόντων, των επαγγελματικών στάσεων



και πεπαιθώσεων και του επαγγελματικού ρεπερτορίου το οποίο βασίζεται στην γνώση και την υπευθυνότητα.

6.2 Περίληψη

Περίληπτικά, οι βασικές ικανότητες που επισημαίνονται από την πλειοψηφία των χωρών ως πιο σχετικές με την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών συνήθως περιλαμβάνουν:

- Τον αναστοχασμό επί της ατομικής μάθησης και τη συνεχή αναζήτηση πληροφοριών με σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την υποστήριξη καινοτόμων πρακτικών·
- Τη μέριμνα για την ευημερία των μαθητών, την ευθύνη κάλυψης όλων των μαθησιακών και υποστηρικτικών αναγκών και τη διασφάλιση θετικού ήθους και καλών σχέσεων·
- Τη συνεργασία με άλλους (επαγγελματίες, γονείς) με σκοπό την αξιολόγηση και την δημιουργία ενός ελκυστικού προγράμματος σπουδών το οποίο θα καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, επικεντρωμένου σε ζητήματα ισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων·
- Την αξιοποίηση μιας ποικιλίας «ενταξιακών» διδακτικών μεθόδων, την ομαδική και ατομική εργασία των μαθητών σε συμφωνία με τους μαθησιακούς στόχους, την ηλικία των μαθητών, τις δυνατότητες/το στάδιο ανάπτυξής τους και την αξιολόγηση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν·
- Την προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά πλαίσια και την αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως εργαλείου μάθησης.

Η ανάπτυξη τέτοιου είδους περιγραφών των ικανοτήτων πρέπει να θεωρηθεί κρίσιμη για τη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών αλλά επιπλέον πρέπει να θεωρηθεί ότι μπορεί να ενισχύσει τη συνεχή μάθηση και κατά την σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, βασισμένη στην ισχυρή πίστη και δέσμευση στις ενταξιακές αρχές. Ο Moran (2009) υποστηρίζει ότι μόνο εάν ασχοληθούμε και διερευνήσουμε την ευρύτερη έννοια των ικανοτήτων, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θα «κατανοήσουν τις προσωπικές τους ταυτότητες και αξίες, και τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν στην προετοιμασία και διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών μιας



δημοκρατικής κοινωνίας» (σελ. 8).

7. ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ

Στις περισσότερες χώρες τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να διαπιστευθούν εγκριθούν εξωτερικά από έναν κεντρικό φορέα και/ή τα Υπουργεία Παιδείας. Η συνεχής διασφάλιση της ποιότητας μπορεί να παρέχεται από εξωτερικές επιθεωρήσεις (π.χ. ο οργανισμός Ofsted στην Αγγλία) και με τη συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών στην αξιολόγηση και στις εξετάσεις. Άλλες μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας περιλαμβάνουν: την εξωτερική πιστοποίηση των προγραμμάτων μέσω της αξιολόγησης (συνήθως ετησίως) της ποιότητας των αποτελεσμάτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών από εξωτερικούς εξεταστές, τις εσωτερικές διαδικασίες έγκρισης και πιστοποίησης του προγράμματος, την εσωτερική αυτό-αξιολόγηση και τις διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας.

Πρόσφατα στην Ιρλανδία, το Συμβούλιο Διδασκαλίας καθόρισε τα κριτήρια και τις κατευθυντήριες γραμμές που υποχρεούνται να τηρούν οι πάροχοι προγραμμάτων ΒΕΕ. Ο ρόλος αυτός για την αξιολόγηση και πιστοποίηση των προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαχωρίζεται από την ακαδημαϊκή πιστοποίηση στην οποία επίσης υποβάλλονται τα προγράμματα. Η ακαδημαϊκή πιστοποίηση βασίζεται στην καταλληλότητα ενός προγράμματος για την απονομή ενός πτυχίου/διπλώματος ενώ η επαγγελματική πιστοποίηση κρίνει το αν ένα πρόγραμμα προετοιμάζει κάποιον για την είσοδο του στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

Η διασφάλιση της ποιότητας μπορεί επίσης να βασιστεί, όπως συμβαίνει στην Εσθονία, στην αυτό-αξιολόγηση. Τα συμβουλευτικά όργανα για τα προγράμματα ΒΕΕ (Πρόγραμμα Συμβουλίων) εμπλέκουν εκπροσώπους από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών και των εργοδοτών. Τα συμβουλευτικά όργανα φέρουν την ευθύνη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδίου. Ωστόσο, η έκθεση από την Εσθονία τονίζει ότι οι εργοδότες θα πρέπει να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αξιολόγηση και τον σχεδιασμό μαθημάτων ΒΕΕ. Άλλες χώρες



αναφέρουν, επίσης, τη σημαντικότητα της συμμετοχής ατόμων με αναπηρία στον σχεδιασμό του προγράμματος.

Ενώ πραγματοποιείται όλο και συχνότερα η συγκέντρωση των απόψεων των παλαιότερων αποφοίτων ή των νεοκαταρτιζόμενων εκπαιδευτικών (ΝΚΕ), για παράδειγμα μέσω ενός ερωτηματολογίου ή μίας έρευνας, ωστόσο ελάχιστες χώρες εφαρμόζουν μια συστηματική μετα-παρακολούθηση των νέων εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της ΒΕΕ η οποία εστιάζει κυρίως στην ένταξη ή τη διαφορετικότητα.

Το πρόγραμμα Ενταξιακής Πρακτικής στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) μετα-παρακολουθεί την πορεία των νέων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ερευνητικής του δράσης του ερευνητικού του έργου, με σκοπό να αξιολογηθούν οι επιπτώσεις των μεταρρυθμίσεων, και στο Βέλγιο (ομιλούσα Φλαμανδικά κοινότητα αναπτύσσεται επί του παρόντος ένα εργαλείο μετα-παρακολούθησης της πορείας των φοιτητών. Με σκοπό την εφαρμογή μελλοντικών αλλαγών, απαιτείται μια πιο αυστηρή προσέγγιση αξιολόγησης και μετα-παρακολούθησης της πορείας των νέων εκπαιδευτικών, ενδεχομένως χρησιμοποιώντας μία σειρά συμφωνημένων ικανοτήτων ως βάση για τη διενέργεια αξιολογικών κρίσεων σχετικά με την «ποιοτική» ενταξιακή πρακτική.

Στην Ιρλανδία, ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα λαμβάνουν μια μορφή άτυπης αξιολόγησης μέσω των αποφοίτων που επιστρέφουν και αναζητούν συμβουλές και μέσω των σεμιναρίων που πραγματοποιούνται για τους αποφοίτους στα πλαίσια των οποίων αφενός οι ίδιοι δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαίδευσή τους πριν από την είσοδο τους στην αγορά εργασίας και αφετέρου μοιράζονται τις προκλήσεις και τις εμπειρίες τους από τον πρώτο έτος της διδασκαλίας τους. Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα αναφέρθηκε επίσης και στη συλλογή αντίστοιχων αξιολογικών στοιχείων που έγινε στα πλαίσια κάποιου πρόσφατου γεγονότος κατά το οποίο οι απόφοιτοι επέστρεψαν στο κολλέγιο για μια σειρά υποστηρικτικών συναντήσεων επί θεμάτων ειδικής αγωγής/ένταξης κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της διδασκαλίας τους. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν η διενέργεια ενός καλοκαιρινού μαθήματος το οποίο σχεδιάστηκε από νέο-καταρτισμένους εκπαιδευτικούς για νέο-καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με σκοπό την επεξεργασία ζητημάτων τα οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν κατά το πρώτο έτος διδασκαλίας τους.




Στο Πανεπιστήμιο Tampere στη Φιλανδία, οι εισηγητές κάλεσαν τους φοιτητές να συζητήσουν ζητήματα ένταξης. Παρόμοιες συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν, επίσης, με νέους εκπαιδευτικούς, έμπειρους εκπαιδευτικούς και ερευνητές με σκοπό να αναπτυχθεί ένα νέο μάθημα που ονομάστηκε «Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση».

Οι πάροχοι ΒΕΕ στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία) έχουν την ευθύνη να παρέχουν σε κάθε εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό ένα Προφίλ Εισόδου στο Επάγγελμα (ΠΕΕ) για να στηρίξουν την μετάβαση από την ΒΕΕ στην είσοδο τους στο επάγγελμα καθώς αρχίζουν να εργάζονται σε σχολεία. Οι ΝΚΕ έχουν την ευθύνη να μοιραστούν το προφίλ τους με τον εκπαιδευτή της εισαγωγικής κατάρτισης τους ο οποίος είναι ο εκπαιδευτικός που έχει οριστεί να τους υποστηρίξει μόλις αρχίσουν να εργάζονται. Το ΠΕΕ βοηθάει τους ΝΚΕ να επικεντρωθούν στα επιτεύγματα και τους στόχους στα πρώτα στάδια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας: να εμπλέκονται σε συνεργατικές συζητήσεις όταν σχεδιάζουν το πώς θα καλύψουν τις ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, και με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια σύνδεση ανάμεσα στην ΒΕΕ και στα σχολεία στα οποία εργάζονται κατά τη διάρκεια υπηρετήσης της εισαγωγικής τους στο επάγγελμα περιόδου.

Αρκετές χώρες αναπτύσσουν ρόλους εποπτών στα σχολεία ή μεντόρων και παρέχουν κατάρτιση για αυτούς τους ανθρώπους-κλειδιά [π.χ. Αυστρία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), Σουηδία] Η βασική εκπαίδευση στη Νορβηγία αποτελεί αρμοδιότητα των τοπικών κοινοτήτων οι οποίες οργανώνουν τα προγράμματα εποπτείας στα σχολεία. Ζητήθηκε από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα μερικής παρακολούθησης, 30 διδακτικών μονάδων, για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να γίνουν μέντορες. Το πρόγραμμα θα παρέχει τα κατάλληλα προσόντα στους μέντορες και αναπτύσσεται με την ελπίδα επίσης ότι θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ποιότητα τους εξέλιξη στη διδασκαλία.

Η Λευκή Βίβλος που συντάχθηκε το 2009 στη Νορβηγία αναγνωρίζει ως σοβαρή πρόκληση το ποσοστό των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευσή τους, αλλά και τον μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα. Όπως αναφέρεται στο ακόλουθο απόσπασμα της έκθεσης:

«Η εμπειρία και η έρευνα δείχνουν ότι η ξαφνική αναμέτρηση με την πραγματικότητα της τάξης και με την απόλυτη ευθύνη του



εκπαιδευτικού μπορεί να είναι τραυματική για τους νέους εκπαιδευτικούς. Η εμπειρία μέσα σε μια τάξη, κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, με τη συνεχή υποστήριξη εξαιρετικά ικανών εκπαιδευτών ... Ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός, από την άλλη, λειτουργεί χωρίς δίχτυ ασφαλείας ... Δεν προκαλεί έκπληξη, λοιπόν, το ότι πολλοί πιέζονται υπερβολικά από αυτήν την κατάσταση (σελ. 7).

Ένας στόχος για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Νορβηγία είναι να παρέχει ένα ομαλό ξεκίνημα στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία και τη δια-βίου ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων. Όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να μετα-παρακολουθούνται από έναν καταρτισμένο και έμπειρο μέντορα, ο οποίος θα παρέχει επαγγελματική και πρακτική υποστήριξη και θα τους βοηθάει να χτίσουν την αυτοπεποίθησή τους, μέσω της πρόσβασης στις συλλογικές ικανότητες και εμπειρίες της σχολικής κοινότητας. Μια τέτοιου είδους πρακτική θα μπορεί επιπλέον να παρέχει δυνατότητες για μάθηση μέσα από τη συζήτηση της παρατήρησης των πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία οι οποίες μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τα βασικά μηνύματα που μεταφέρονται κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, παράλληλα με την εξάλειψη της εσωτερικής φθοράς που υφίσταται ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διδασκαλία (εγκατάλειψη), μια τέτοια πρακτική υποστήριξης πιθανόν να βελτιώσει και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Αυτό εγείρει το ερώτημα του πως ορίζεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών. Θα έπρεπε να κρίνουμε τους εκπαιδευτικούς βασισμένοι μόνο στη ακαδημαϊκή τους επίδοση; Στην περίπτωση που ευρύτερα αποτελέσματα πρέπει να ληφθούν υπόψη και αξιολογηθούν, πως μπορούν αυτά να οριστούν ξεκάθαρα και να μετρηθούν; Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να μελετήσουμε τα ζητήματα αυτά και να διευκρινισθεί το τι ακριβώς σημαίνει η ποιοτική διδασκαλία στην πράξη.

7.1 Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συζητήθηκαν ζητήματα σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τη μετα-παρακολούθηση της πορείας των νέων εκπαιδευτικών. Είναι σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για μια πιο αυστηρή και συστηματική



αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και για μετα-παρακολούθηση της πορείας των νέων εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της «αντίληψης» για την αναγκαιότητα ύπαρξης μίας ανατροφοδοτικής, δια βίου μάθησης όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών.



8. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Πολλά από τα θέματα που αφορούν στα Ευρωπαϊκά και Διεθνή πλαίσια τα οποία συζητήθηκαν στο κεφάλαιο 2 της παρούσας έκθεσης, έχουν επίσης τεθεί στις εκθέσεις των χωρών και τώρα θα εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος.

Αρκετές χώρες έχουν ήδη θεσπίσει υποστηρικτική νομοθεσία για την ένταξη, ενώ άλλες έχουν αναπτύξει στρατηγικές ή σχέδια δράσης συμβουλευτικού χαρακτήρα. Η επιρροή, της *Συμβάσεως των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* αυξάνεται διαρκώς.

Η πλειοψηφία των χωρών έχουν πρόσφατα διενεργήσει ή επί του παρόντος διενεργούν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική τους πολιτική και στους κύκλους μαθημάτων τους, παρακινούμενες από έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω παράγοντες:

- από μία ανησυχία αναφορικά με τη μειωμένη επίδοση των μαθητών, όπως αυτή αποδεικνύεται μέσα από εθνικές αξιολογήσεις και διεθνή προγράμματα σύγκρισης όπως είναι το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA)
- από μία αύξηση της απομάκρυνσης των μαθητών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της εγκατάλειψης του σχολείου από πολύ νωρίς
- από τις αλλαγές στα δημογραφικά δεδομένα και από τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα
- από την ανάγκη για επαναξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και για επικέντρωση σε βασικές προτεραιότητες, όπως για παράδειγμα την προώθηση κοινωνικής συνοχής και η αντιμετώπιση των επιπτώσεων της τρέχουσας οικονομικής κατάστασης.

Η επόμενη ενότητα εξετάζει ορισμένα από τα βασικά ζητήματα τα οποία επί του παρόντος είναι υπό διαπραγμάτευση καθώς οι χώρες εργάζονται με στόχο να ανταποκριθούν σε αυτούς τους παράγοντες.




8.1 Ορολογία

Περιγράφοντας το υπόβαθρο και κυρίως, το πολιτικό πλαίσιο ανάπτυξης σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης, περίπου το ένα τρίτο των εκθέσεων των χωρών του έργου παρέχει έναν ορισμό της ένταξης. Ορισμένες χώρες δεν χρησιμοποιούν τον όρο «ένταξη», αλλά χρησιμοποιούν εναλλακτικούς όρους, όπως: «ένα σχολείο για όλους» (Σουηδία) «προσοχή στη διαφορετικότητα» (Ισπανία) και «διαφοροποίηση» (Δανία). Επιπλέον οι χώρες βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια μετάβασης από τη χρήση του όρου «ενσωμάτωση». Αυτός ο όρος, όπως συζητήθηκε και στο κεφάλαιο 2 της παρούσας έκθεσης, έχει κατά κόρον συνδεθεί με ζητήματα σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία σε γενικά πλαίσια, και συχνά επικεντρώνεται στα ατομικά ελλείμματα του παιδιού παρά στους περιορισμούς του σχολικού περιβάλλοντος.

Ενώ πολλές χώρες έχουν προχωρήσει στη χρήση του όρου «ένταξη» και σε μια ευρύτερη κατανόηση της έννοιας (όπως αυτή που παρέχεται από την UNESCO, 2009), υπάρχουν ακόμα μεγάλες διαφορές στην κατανόηση και, επομένως, στην πρακτική. Είναι, επίσης, εμφανές από τις εκθέσεις των χωρών ότι οι χώρες χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την ορολογία σχετικά με την «ετερογένεια» και βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια μετακίνησης προς μια νοοτροπία διαφορετικότητας.

Ενώ πολλές χώρες έχουν προχωρήσει στη χρήση του όρου «ένταξη» και σε μια ευρύτερη κατανόηση της έννοιας (όπως αυτή που παρέχεται από την UNESCO, 2009), υπάρχουν ακόμα μεγάλες διαφορές στην κατανόηση και, επομένως, στην πρακτική. Είναι, επίσης, εμφανές από τις εκθέσεις των χωρών ότι οι χώρες χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την ορολογία σχετικά με την «ετερογένεια» και βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια μετακίνησης προς μια νοοτροπία διαφορετικότητας).

Συνολικά, η έλλειψη συμφωνημένων ορισμών αναφορικά με τους βασικούς όρους, παραμένει μια πρόκληση και αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο τονίζεται ιδιαίτερα στην έκθεση της Σλοβενίας. Η Γαλλική έκθεση, επίσης, κάνει αναφορά στο ζήτημα της χρήσης της γλώσσας, και σημειώνει ότι, παρά τις αλλαγές στην ορολογία, οι έννοιες δεν έχουν πραγματικά αλλάξει. Η έκθεση της Ισπανίας αναφέρει ότι 'όταν μιλάμε για την ένταξη, πολλοί εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων συχνά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους «ειδικούς



μαθητές και μέτρα αντιμετώπισης των δυσκολιών», ενώ η προσοχή στη διαφορετικότητα θα έπρεπε να είναι μια συνηθισμένη γενική δραστηριότητα’.

Τέτοιου είδους αβεβαιότητες αντικατοπτρίζουν διαφορές σχετικά με τους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου στην κοινωνία καθώς και την υποστηρικτική ιδεολογία και μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη σαφών και συνεκτικών πολιτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.

8.2 Ολιστικές πολιτικές για την υποστήριξη όλων των μαθητών

Ολοένα και περισσότερο, φαίνεται να υπάρχει μια συνειδητοποίηση της ανάγκης για ύπαρξη ολιστικών και αλληλοσυνδεόμενων πολιτικών για το γεγονός δηλαδή ότι η μετακίνηση προς μία πιο ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί πραγματοποιείται απομονωμένα αλλά απαιτεί μια συστημική μεταρρύθμιση – Συγκεκριμένα σε αυτά τα πλαίσια απαιτείται μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των φορέων λήψης αποφάσεων και μίας «καθολικής κυβερνητικής» προσέγγισης που υποστηρίζεται από τον ΟΟΣΑ (2010).

Στην Πορτογαλία ο νόμος 49/2005 υπογραμμίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στη συνεχή μάθηση με στόχο την προώθηση της σφαιρικής ανάπτυξης των ατόμων σε μία προσπάθεια εμπέδωσης μίας περισσότερο δημοκρατικής κοινωνία. Ο Οργανικός νόμος του 2006 στην Ισπανία, ο οποίος στηρίζεται σε ισχυρές αξίες, ομοίως υποστηρίζει μια ολιστική προσέγγιση της ένταξης, της ισότητας και της μη διάκρισης. Στην Γαλλία, επίσης, ο Νόμος 2005/02 υποστηρίζει τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες, τη συμμετοχή και την αναγνώριση των αναπήρων ως ισότιμους πολίτες της κοινωνίας.

Ήδη από το 1976, η Νορβηγία ένωσε τη νομοθεσία που αφορά στα γενικά και στα ειδικά σχολεία και η πρόσφατη έκθεση «Δικαίωμα στη Μάθηση» τονίζει τη σπουδαιότητα των σχέσεων, της συμμετοχής και της εξατομικευμένης μάθησης για όλους.

Ορισμένες σημαντικές αρχές σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών αναφέρονται στις εθνικές προτάσεις της Ελβετικής Διάσκεψης των Πρυτάνεων των Πανεπιστημίων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (COHEP, 2008). Αυτές περιλαμβάνουν την αναγνώριση του γεγονότος ότι τα γενικά σχολεία αποτελούν το χώρο ενταξιακής μάθησης όλων των μαθητών και ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων πρέπει να μπορούν να




λειτουργούν επαγγελματικά και ικανά σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Στην Γερμανία, η Τακτική Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού του Bundeslander (ΚΜΚ) σε ένα έγγραφο στρατηγικής (Απρίλιος 2010) δηλώνει ότι: «όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται και να εκπαιδεύονται για την ενταξιακή εκπαίδευση όλων των μαθητών ... με σκοπό να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για την αντιμετώπιση των διαφορετικών μορφών της ετερογένειας» (σελ. 4).

Για την εφαρμογή μίας τέτοιου είδους πολιτικής και πρακτικής και για να υποστηριχθεί η μετακίνηση προς πιο ενταξιακές κατευθύνσεις, οι χώρες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των υποστηρικτικών αξιών και της θετικής κουλτούρας στα σχολεία και τις κοινότητες. Η έκθεση της Ισλανδίας δηλώνει ότι ένας από τους στόχους για τους μαθητές είναι η απόκτηση κατανόησης και ανοχής στη διαφορετικότητα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς από όλο τον κόσμο που βρίσκονται στην Ισλανδία. Οι συγγραφείς πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αντιληφθούμε πως μπορεί να αναπτυχθεί μια τέτοια κατανόηση όταν εξακολουθούν να υπάρχουν σχολεία και πρακτικές διαχωρισμού και οι όταν οι μαθητές δεν εκτίθενται στη διαφορετικότητα που υπάρχει στη χώρα. Επιπρόσθετα, αν τέτοιου είδους πρακτικές δεν μπορεί να εντοπισθούν στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τότε θα είναι εξίσου δύσκολο να προετοιμασθούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας.

Η ύπαρξη διαχωριστικών παροχών για ορισμένες ομάδες μαθητών που παρατηρείται σε πολλές χώρες σήμερα, αναπόφευκτα επηρεάζει την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα σπουδών και οι ρυθμίσεις αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική, πρέπει να σχεδιαστούν με σκοπό τη διευκόλυνση της επιτυχίας των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, που εργάζονται σε διαφορετικά επίπεδα μέσα στην ίδια τάξη και πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι ευρύτερες ανάγκες υποστήριξης – συμπεριλαμβανόμενων, για παράδειγμα, της υγείας και των κοινωνικών αναγκών – επίσης πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσα από τη στενή συνεργασία με άλλους φορείς.

Σε πολλές από τις εκθέσεις των χωρών τονίζεται η ανάγκη για περισσότερη συνεργασία και κοινή εκπαίδευση της ευρύτερης ομάδας των επαγγελματιών οι οποίοι εργάζονται με μαθητές με σκοπό να υποστηρίξουν την μετακίνηση προς ένα περισσότερο



ενταξιακό σύστημα. Πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στην Γερμανία τονίζουν, επίσης, τη σπουδαιότητα υιοθέτησης κοινών προσεγγίσεων και τοπικών συνεργασιών για τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τη μάθηση πέρα από το σχολείο.

Η έκθεση του Φορέα με τίτλο «*Πρώιμη παρέμβαση- Πρόοδος και Εξελίξεις 2005–2010*» συστήνει τη βελτίωση του συντονισμού των υπηρεσιών, με μία κοινή κατανόηση των διαφορετικών επαγγελματιών και κοινά πρότυπα αξιολόγησης σε συνδυασμό με την ολιστική υποστήριξη των οικογενειών μέσω πολιτικών Πρώιμης Παρέμβαση, παιδικής μέριμνας, απασχόλησης, στέγασης, κ.λπ.

Αν και το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει επικεντρωθεί στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πολλοί εμπειρογνώμονες των χωρών, έχουν τονίσει την ανάγκη του να υπάρχει μία ακολουθία μεταξύ της βασικής εκπαίδευσης και των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων χωρίς να δημιουργούνται κενά ή ασυνέπειες μεταξύ των διαφορετικών τομέων της εκπαίδευσης.

8.3 Υπευθυνότητα

Προκειμένου να υποστηριχθεί η μετακίνηση προς περισσότερο ενταξιακές κατευθύνσεις, τα τρέχοντα συστήματα ευθύνης και η επίπτωση αυτού του είδους των συστημάτων στα οριζόμενα πρότυπα και στην ισότητα θα πρέπει να τύχουν ξεχωριστής προσοχής. Μερικές από τις εκθέσεις χωρών αναφέρουν ότι η έμφαση σε υψηλά πρότυπα ακαδημαϊκής επιτυχίας μπορεί να λειτουργήσει ενάντια παρά υποστηρικτικά προς τις πολιτικές της ένταξης. Το έργο του Meijer (2003) αναφέρει ότι αυξάνεται η ένταση μεταξύ, αφενός, της πίεσης για καλύτερα αποτελέσματα στα σχολεία και, αφετέρου, της θέσης των ευάλωτων μαθητών. Ο Forlin (2010), επίσης, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν εντάσεις όταν η κυβερνητική πολιτική απαιτεί από τη μία την υιοθέτηση πιο ενταξιακών κατευθύνσεων και από την άλλη εξακολουθεί να υποστηρίζει τις προσδοκίες των σχολείων για επίτευξη (διάρκως βελτιωμένων) αποτελεσμάτων στις παραδοσιακές εξετάσεις.

Ο Moran (2009) προτείνει ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί επιπλέον να είναι «υπερβολικά αφοσιωμένοι στην ομοιογένεια και στην αμυντική επιδίωξη της συμμόρφωσης καθώς πολεμούν να ανταποκριθούν στα πρότυπα» (σελ. 3). Χρειάζεται να κατανοήσουν την εργασία τους μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, και να έχουν κατά



νου ότι η διδασκαλία πρέπει να τοποθετείται σε έναν δημοκρατικό διάλογο, με γνώμονα τις αξίες, τον ηθικό προσανατολισμό και την κοινωνική ευαισθησία (Sachs, 2003).

Τα πορίσματα της έκθεσης της UNESCO «*Η μάθηση διαχωρίζει*» (Willms, 2006) παρέχουν δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η υψηλή σχολική επίδοση και η ισότητα μπορούν να συμβαδίζουν. Οι *κατευθυντήριες αρχές για την ένταξη στην Εκπαίδευση* της UNESCO (2009) ορίζουν δύο σημαντικές συνιστώσες της ποιότητας – τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και το ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση αξιών και αντιλήψεων για τη συγκρότηση ενός υπεύθυνου πολίτη καθώς και/ή για τη δημιουργική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτού. Είναι αυτή η ευρεία προοπτική που χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη όταν εξετάζουμε το πώς «η ποιότητα» στην εκπαίδευση – και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών – μπορεί να μετρηθεί.

8.4 Περίληψη

Η ενότητα αυτή συνοψίζει το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο το οποίο κρίνεται απαραίτητο για να υποστηριχθεί η περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης συνέπειας σε βασικά ζητήματα ανάμεσα σε όλα τα κράτη μέλη του Φορέα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ειδικότερα, αυτή η ενότητα υπογραμμίζει την ανάγκη για ύπαρξη:

- Συνέπειας στην ορολογία σχετικά με την ένταξη και τη διαφορετικότητα και μιας σαφούς κατανόησης της υποστηρικτικής ιδεολογίας·
- Ολιστικών και διασυνδεδεμένων πολιτικών καθώς και βελτιωμένων συνεργατικών πρακτικών·
- Μεγαλύτερης σαφήνειας σχετικά με ζητήματα υπευθυνότητας και διαχείρισης της σύγκρουσης που αναδύεται μεταξύ της επίτευξης υψηλών ακαδημαϊκών προτύπων και της εμπέδωσης μίας πιο ενταξιακής εκπαίδευσης.



9. ΒΑΣΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Η ενότητα αυτή συνοψίζει τα βασικά ζητήματα και τις προκλήσεις που προέκυψαν μέσα από τις εκθέσεις των χωρών και υποστηρίζονται από την τρέχουσα βιβλιογραφία και τα Ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2. Παρέχει κάποια ανάλυση πάνω στην οποία θα βασιστούν οι προτάσεις που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 10.

9.1 Ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Στην πορεία μετακίνησης προς περισσότερο καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών υπάρχει ένα εύρος απαιτήσεων που, σύμφωνα με τον Bates (2005), προκύπτουν από τις πολιτικές προσδοκίες, τα γραφειοκρατικά πρότυπα και τους ισχυρισμούς για συγκεκριμένα συμφέροντα της κοινότητας. Αυτή η ενότητα θα εξετάσει κάποια από τα βασικά ζητήματα που απαιτούν προσοχή εάν πρόκειται να προχωρήσουμε σε ισχυρές και βιώσιμες αλλαγές στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

9.1.1 Προσλήψεις και διατήρηση θέσεων εργασίας

Στην Ευρώπη, τα ζητήματα προσφοράς και διατήρησης των θέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Σε μία ομάδα χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Γαλλίας και της Γερμανίας, ο αριθμός αυτών που επιθυμούν να ειδικευτούν στη διδασκαλία υπερβαίνει τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων. Στη Φιλανδία και στην Ιρλανδία η προσφορά είναι επίσης μεγάλη και στην Αυστρία, οι άρτι ειδικευθέντες εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τον αριθμό των κενών θέσεων. Σε μια δεύτερη ομάδα χωρών, ωστόσο, οι εκάστοτε αρχές αγωνίζονται να καλύψουν τις θέσεις στα προγράμματα ΒΕΕ και να καλύψει τις κενές θέσεις διδασκαλίας με κατάλληλα εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ιδιαίτερος προβληματική ειδικότερα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη στα μαθηματικά και τις επιστήμες.

Το ηλικιακό προφίλ του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αποτελεί, επίσης, ένα ζήτημα, με πολλούς εκπαιδευτικούς να αναμένεται να συνταξιοδοτηθούν στα επόμενα 10 χρόνια και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα να αναπληρώνουν τους ελλείποντες εκπαιδευτικούς με έναν αυξημένο αριθμό παρα-επαγγελματιών που αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους (Moon, 2007).




Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο να καλυφθούν οι κενές θέσεις διδασκαλίας. Είναι αναγκαία η προσέλκυση ατόμων με τις σωστές αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις. Η έρευνα του Auguste και των συνεργατών του (2010) δείχνει ότι τα καλύτερα σε επιδόσεις εκπαιδευτικά συστήματα προσλαμβάνουν όλους τους εκπαιδευτικούς από την εκπαιδευτική «αφρόκρεμα» (σε επίπεδο επιδόσεων) των Πανεπιστημιακών αποφοίτων και με αυτό τον τρόπο καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια αμοιβαίως τροφοδοτούμενη ισορροπία ανάμεσα στην υψηλή εκλεκτικότητα και τις ελκυστικές συνθήκες εργασίας. Ελάχιστες, όμως, Ευρωπαϊκές χώρες το έχουν καταφέρει αυτό.

Σε χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία η θέση των εκπαιδευτικών ως δημοσίων υπαλλήλων τους προσφέρει ασφάλεια και σταθερότητα. Σε ορισμένες περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου, ωστόσο, πρόσθετες οικονομικές ενισχύσεις κρίθηκαν απαραίτητες για προσελκύσουν τους εκπαιδευτικούς στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τη διδασκαλία μαθημάτων στα οποία υπήρχε έλλειψη. Λιγότερα προβλήματα παρουσιάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα από όταν η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες περιήλθε στην αρμοδιότητα των ΑΕΙ και το κύρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βελτιώθηκε. Ωστόσο, μια πιο προσεχτική ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την προσφορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα ήταν σημαντική για τη διαμόρφωση πολιτικής σε αυτόν τον τομέα.

Η Moran (2009) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναδιακηδίκησουν το κύρος και την αξιοπρέπεια τους ως κάποιιοι από τους κορυφαίους διανοούμενους της κοινωνίας, και όχι ως αυτοί που «εφαρμόζουν τις διατάξεις άλλων». Η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: «Εκείνοι που επικεντρώνονται μόνο στις διδακτικές τεχνικές και στα πρότυπα προγραμμάτων σπουδών, και οι οποίοι δεν εμπλέκονται, επίσης, στην εξέταση των κρίσιμων κοινωνικών και ηθικών ερωτημάτων της εποχής τους, προωθούν μια υποβαθμισμένη εικόνα της διδασκαλίας και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» (σελ. 15).

Περαιτέρω εργασία απαιτείται, επίσης, σχετικά με τις διαδικασίες επιλογής υποψηφίων για τα μαθήματα βασικής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Πως μπορούν να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τις αξίες και τις αντιλήψεις των εν δυνάμει υποψηφίων εκπαιδευτικών; Είναι σαφές ότι τα προσόντα και οι εισαγωγικές εξετάσεις δεν



παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες (βλ. Ενότητα 2.1) και οι συνεντεύξεις μπορεί να έχουν μια περιορισμένη οπτική. Ενώ το Άρθρο 24 της *Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* απαιτεί από τα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα για τη διασφάλιση της απασχόλησης των εκπαιδευτικών με αναπηρίες, πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό μέσα από την διαδικασία πρόσληψης;

Ο Moon (2007) τονίζοντας την ανάγκη για συνεκτική πολιτική ανάπτυξη σε αυτό τον τομέα, θέτει 10 βασικές ερωτήσεις. Οι τρεις περισσότερο σχετικές με το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι οι εξής:

- Ποια θα ήταν τα καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας ισχυρής εθνικής και τοπικής πολιτικής δομής σχετικά με την προσφορά, τη διατήρηση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;
- Πώς μπορεί ένα πλαίσιο πολιτικής του 21^{ου} Αιώνα να δημιουργηθεί με την δημοκρατική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων;
- Μπορεί να εντοπιστεί μια σειρά από εργασιακά δικαιώματα τα οποία να προσδίδουν ουσιαστική αξιοπρέπεια στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στον 21^ο Αιώνα;

Μία έκθεση της UNESCO το 2010 και ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας, επίσης, υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών, δηλώνοντας ότι «... η ελλιπής επένδυση στους εκπαιδευτικούς είναι κοντόφθαλμη και τελικά λειτουργεί εις βάρος της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας» (σελ. 4). Παρομοίως, η αποτυχία πρόσληψης εκπαιδευτικών από διαφορετικά υπόβαθρα στο επάγγελμα μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής.

9.1.2 Εκπαιδευτές εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς συντελεστές για την εξασφάλιση μιας υψηλά ποιοτικής διδακτικής δύναμης· ωστόσο πολλές Ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν σαφή πολιτική σχετικά με τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτουν ή σχετικά με το πώς θα πρέπει να επιλέγονται ή να καταρτίζονται.


Οι Swennen και van der Klink (2009) επισημαίνουν ότι πολλοί εκπαιδευτές εκπαιδευτικών έχουν δυσκολίες στο να προσαρμοστούν στις ακαδημαϊκές προσδοκίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – για



την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες στο να εργασθούν με ενήλικους μαθητές. Προσθέτουν, ότι η εισαγωγή στην επίσημη έρευνα και τις δημοσιεύσεις είναι, επίσης, αναγκαία. Ο Cochran-Smith (2005) τονίζει τη σπουδαιότητα αυτής της «συμβιωτικής» σχέσης του να είσαι ερευνητής και ταυτόχρονα επαγγελματίας ως προς εμπλουτισμό της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Ο Boyd και οι συνεργάτες του (2007) πιστεύουν ότι η εισαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται σε μια περίοδο 3 ετών, ούτως ώστε να τους παρέχεται ο απαραίτητος χρόνος να συνεργασθούν με τους διευθυντές και τους μέντορες στα πλαίσια ανάλυσης του νέου τους ρόλου και των παιδαγωγικών απαιτήσεων της BEE, να εργαστούν με σχολεία και να συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες. Σε προηγούμενο έργο του, ο Cochran-Smith (2004) προτείνει ότι πολλοί εκπαιδευτές εκπαιδευτικών δεν είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τις μεταμορφωτικές εκείνες εμπειρίες μάθησης που θα ήταν απαραίτητες για να περιορίσουν τις συντηρητικές υποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζονται πολλά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, χρειάζονται υποστήριξη για να ενημερωθούν σχετικά με ζητήματα φυλής, ρατσισμού, διαφορετικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Η προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών ώστε να είναι «ενταξιακοί» απαιτεί πολλά περισσότερα από μια προσθήκη ενός μαθήματος ειδικής αγωγής ή μιας ενότητας μαθημάτων και οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να αναπτύξουν εξειδίκευση στην αντιμετώπιση των αμφιλεγόμενων ζητημάτων και στην ανάλυση των δικών τους προσωπικών βαθύτερων αξιών και αντιλήψεων. Η πρακτική τους θα πρέπει επιπλέον να «προσομοιώνει» τις ιδέες που παρουσιάζουν, για παράδειγμα μέσω της διασφάλιση κάποιου βαθμού εξατομίκευσης και διαφοροποίησης των μαθημάτων για φοιτητές διαφορετικών ηλικιών/εμπειριών ζωής, κοινωνικών, πολιτισμικών ή γλωσσικών υπόβαθρων όπως επίσης και αυτών με αναπηρίες. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, επίσης, κουβαλάνε τις δικές τους διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες και τις διαφορετικές οπτικές και εμπειρίες «αποτελεσματικής» διδασκαλίας και αυτές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται σαν αφετηρία για περεταίρω ανάπτυξη. Οι απαραίτητες αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επίσης, θα έχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών καθώς



και απαιτούν τη διενέργεια αξιολογήσεων σχετικά με το επίπεδο των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και κυρίως σχετικά με τον προσδιορισμό του τι ακριβώς χρειάζονται για να προχωρήσουν στην πρακτική τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την αλλαγή στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ένα μετά-επίπεδο, ο Haug (2003) επισημαίνει ότι φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια σταθερή συλλογική κουλτούρα η οποία ανταποκρίνεται αργά στις αλλαγές. Υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες, οι γνώσεις και η κατανόηση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναπτυχθούν με τη λήψη απλών μέτρων και ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κατά την προετοιμασία τους για μία μακρά σταδιοδρομία, χρειάζεται να υιοθετήσει μία ευρύτερη οπτική και μια περισσότερο γενική προσέγγιση από αυτή που χρησιμοποιείται στα σημερινά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Δηλώνει ότι: «η σπουδαιότητα (στα ενταξιακά σχολεία) για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αγνοηθεί ή να αμφισβητηθεί κάτω από την προκάλυψη του ινστρουμενταλισμού ή επειδή θεωρείται ότι έχει μικρής διάρκειας σημασία» (σελ. 98).

9.1.3 Συνεργασίες στα σχολεία

Η διδακτική πρακτική είναι κύρια συνιστώσα όλων των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και επηρεάζεται κατά πολύ από τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνεργάζονται με τα σχολεία. Πιθανά μοντέλα περιλαμβάνουν τα σχολεία επίδειξης διδασκαλίας (π.χ. στη Φινλανδία) όπου το έργο των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών στα σχολεία και η πρακτική ενισχύεται από την έρευνα. Δίκτυα ή κοινότητες πρακτικής άσκησης τα οποία περιλαμβάνουν ομάδες σχολείων μαζί με τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών μπορούν προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των νέων εκπαιδευτικών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να παρέχουν ανατροφοδότηση μέσω τέτοιου είδους δικτύων σχετικά με το μελλοντικό περιεχόμενο των μαθημάτων και με τις τρέχουσες προκλήσεις που εγείρονται στην σχολική πρακτική. Τα δίκτυα μπορούν να προχωρήσουν πέρα από την ανταλλαγή πρακτικών στην υποστήριξη καινοτομιών και δράσεων βελτίωσης καθώς και στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Ως εκ τούτου, πρέπει να είναι οργανικά και οριζόντια οργανωμένα (όχι ιεραρχικά) και συνεχώς να αναπτύσσονται με σκοπό να εξασφαλίσουν νέες επαφές, να διευρυνθούν και να προκαλέσουν την σκέψη.



Μία τέτοιου είδους συνεργασία και συναδελφικότητα, επομένως, υποστηρίζει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της δικής τους παιδαγωγικής οπτικής και στην ανάπτυξη ευέλικτων μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. φάκελων εργασιών του φοιτητή). Η συνεργατική, βασισμένη στην έρευνα δράσης εντός του σχολείου ενταξιακή πρακτική, ακόμα και στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θα πρέπει να στοιχειοθετηθεί ως ένας «κλάδος» επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών.


9.1.4 Αλλαγή βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα

Η έλλειψη συγκεντρωτικών ερευνών μεγάλης κλίμακας και εμπειρικών δεδομένων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών επισημαίνεται από τον ΟΟΣΑ (2010) και από την πρόσφατη αναθεώρηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) (Menter και συνεργάτες, 2010). Τέτοιου είδους έρευνες πρέπει να εκπονηθούν για να εξασφαλίσουν ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων πάνω στα οποία θα βασιστούν οι αλλαγές. Τα παραδείγματα στη συγκεκριμένη έκθεση υπογραμμίζουν ορισμένα βασικά ζητήματα έρευνας τα οποία περιλαμβάνουν:

- Την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών οδών διδασκαλίας·
- Τις προσεγγίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα σπουδών βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και·
- Το ρόλο των διακριτών, συνδυαστικών και ενοποιημένων μαθημάτων και τον βέλτιστο τρόπο μετακίνησης κατά μήκος του φάσματος προς τη δημιουργία ενός ενιαίου κύκλου σπουδών στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών το οποίο θα προετοιμάζει όλους τους εκπαιδευτικούς για την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα.

Άλλα ζητήματα συμπεριλαμβάνουν την επιλογή των εκπαιδευτικών, τον βέλτιστο τρόπο μετάβασης τους στον επαγγελματικό στίβο και την υποστήριξη τους, τη μετα-παρακολούθηση της πορείας των νέων εκπαιδευτικών, τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και, κυρίως, των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών.

Η αξιοποίηση των περιοχών ικανότητας πρέπει να διερευνηθεί για να διασφαλιστεί η συμφωνία σχετικά με το πώς νοείται η «ποιότητα» στις ενταξιακές πρακτικές και το πως μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίηση των



αποτελεσματικότερων προσεγγίσεων. Οι ικανότητες αποτελούν έναν δυναμικό συνδυασμό των γνώσεων, της κατανόησης, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και δεν είναι πάντα εύκολα μετρήσιμες. Επομένως, μία προσέγγιση ικανοτήτων επίσης απαιτεί αλλαγές στην πρακτική αξιολόγησης και θα έχει επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, όπως περιγράφεται παραπάνω.

9.1.5 Ικανότητες των εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος του Φορέα παρατηρήθηκε μια ευρεία συμφωνία απόψεων σχετικά με τις ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να αναλάβουν με αυτοπεποίθηση την ευθύνη όλων των μαθητών στις τάξεις τους, να διαχειριστούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά. Συμπληρωματικά με την ειδίκευση στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού/εφήβου, να αποκτήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές δεξιότητες-συμπεριλαμβανόμενων των κονστρουβιστικών προσεγγίσεων, των μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, και της συνεργατικής μάθησης-μίας σειράς προσεγγίσεων δηλαδή οι οποίες θα τους επιτρέψουν να δημιουργήσουν επιλογές και ευκαιρίες για όλους τους μαθητές στην πρόσβαση, στην κατανόηση των πληροφοριών και στην ανταπόκριση σε αυτές με διαφορετικούς τρόπους.

Είναι αναγκαίο, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να δουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευόμενους συνεχούς μάθησης. Πρέπει να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες αξιοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η κατανόηση της φύσης της συνεργασίας είναι ουσιαστικές για τη συνεργασία τους με άλλους, επαγγελματίες και γονείς, οι οποίοι συνεισφέρουν στην πλήρη κατανόηση των αναγκών των μαθητών.

Ολοένα και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μετακινηθούν από μία «ατομική» θεώρηση της επαγγελματικής τους δράσης σε μία «συλλογική» πρακτική και να συνειδητοποιήσουν ότι συνεισφέρουν στην παροχή συμπληρωματικών δεξιοτήτων στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει, επίσης, να μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές τους αξίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν, τουλάχιστον εν μέρει, μέσα από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους με διαφορετικές



ανάγκες. Τέτοιες είδους (εκπαιδευτικές) εμπειρίες θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι είναι υψηλής ποιότητας, ότι επιτρέπουν χρόνο για εις βάθος συζητήσεις, ότι υποστηρίζονται από σχετική έρευνα και μελέτη και ότι χαίρουν της καθοδήγησης καθηγητών με την δέουσα αυτοπεποίθηση, δέσμευση και ειδίκευση.


Δεδομένου ότι όλο και περισσότεροι μαθητές σήμερα εκπαιδεύονται σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, ο αριθμός των φοιτητών που εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχοντας άμεσες και θετικές εμπειρίες σχετικά με την ένταξη είναι αναγκαίο να αυξηθεί, δεδομένου του ότι. Αυτό, με την σειρά του, αυξάνει την ποιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς τέτοιου είδους εκπαιδευτικοί προχωρούν στη σταδιοδρομία τους και λειτουργούν ως πρότυπα, ως καθηγητές και μέντορες για τους φοιτητές και τους νέους εκπαιδευτικούς. Η κατάλληλη εξειδίκευση πρέπει επίσης να διατηρηθεί για την κάλυψη των πιο σύνθετων αναγκών κάποιων μαθητών.

Η ανάπτυξη ενός αυξανόμενου συνόλου εμπειρίας και εξειδίκευσης ως μέρους της γενικότερης συστημικής αλλαγής θα ενισχύσει, κατά συνέπεια, τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στις τοποθετήσεις σε σχολικά πλαίσια πρακτικής άσκησης και θα μειώσει το «χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης».

9.2 Ευρύτερα ζητήματα πολιτικής

9.2.1 Ορολογία

Ένα βασικό ζήτημα για όλες τις χώρες του προγράμματος αποτελεί η ορολογία που χρησιμοποιείται σήμερα σχετικά με την ένταξη και τη διαφορετικότητα. Οι περισσότερες χώρες κινούνται προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης ενός ευρύτερου ορισμού της ένταξης. Παρά ταύτα, γίνεται παράλληλα σαφές ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις μόνο η γλώσσα έχει αλλάξει με μικρή επίδραση στην πράξη. Αυτό ισχύει κυρίως στον τομέα της αναπηρίας, όπου η γλώσσα είναι ιδιαίτερος συγκινησιακή και κουβαλάει μακροχρόνια «κρυμμένα» νοήματα και συνειρμούς (για παράδειγμα το μοντέλο της φιλανθρωπίας ή το ιατρικό μοντέλο και η έννοια της «ενσωμάτωσης»). Οι τρέχουσες εργασίες σχετικά με την *Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία*, η οποία προσφάτως επικυρώθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και από πολλά επιμέρους κράτη μέλη, θα πρέπει να υποστηρίξουν τη συνεχή αλλαγή στον τομέα αυτό.



Η γλώσσα που χρησιμοποιείται για την ένταξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις θεμελιώδεις πεποιθήσεις σχετικά με την φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης και της ισότητας στην κοινωνία. Επομένως, το ζήτημα αυτό είναι αναγκαίο να συζητηθεί περαιτέρω με σκοπό να διασφαλιστεί ότι δεν θα έχει αρνητική επίδραση στη χάραξη πολιτικής σε αυτόν τον τομέα- ότι θα αποτελέσει δηλαδή, με άλλα λόγια, αναπόσπαστο κομμάτι της χάραξης πολιτικής. Αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται συνεχίσει να προωθεί «τον διαχωρισμό» ή «τη διαφορά» των διαφορετικών ομάδων μέσα στην κοινωνία, τότε είναι πιθανό και η πολιτική να αναπτύσσεται υπό την μορφή αναγκαιών «πρόσθετων» μέτρων που έρχονται να διορθώσουν τις αρχικές πολιτικές οι οποίες δεν ήταν ενταξιακές.

9.2.2 Εντοπισμός των μαθητών

Τα γλωσσικά ζητήματα που συζητήθηκαν παραπάνω επηρεάζουν και τον εντοπισμό των μαθητών με επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σημαντικών διαφορών στις διαδικασίες και στις μεθόδους, που συχνά συνδέονται με σύνθετες ρυθμίσεις χρηματοδότησης. Η «υπερφόρτωση πρωτοβουλιών», τα γραφειοκρατικά συστήματα και οι απαιτήσεις των άκαμπτων πολιτικών μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη ενταξιακής πρακτικής. Η Meijer (2003) επισημαίνει πως το γεγονός ότι ορισμένες χώρες αναγνωρίζουν περισσότερους μαθητές ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία από ότι άλλες συνδέεται με τους διοικητικούς, οικονομικούς και διαδικαστικούς κανονισμούς της κάθε χώρας και δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική συχνότητα και τους τύπους των ΕΕΑ. Είναι τέτοιου είδους διαδικασίες και μέθοδοι που μπορεί να περιορίσουν το χρόνο, την προσπάθεια και τους πόρους που επενδύονται στα όποια ενταξιακά εγχειρήματα.

Η πρόνοια σε πολλές χώρες επικεντρώνεται κυρίως στον εντοπισμό και στην κατηγοριοποίηση των μαθητών, παρά στην παροχή ενός φάσματος υπηρεσιών για την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των ατομικών αναγκών. Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στην παροχή υποστήριξης στις τάξεις, αντί να απαιτείται ο «διαχωρισμός» των μαθητών από τους συμμαθητές τους.

Ο McGrady και οι συνεργάτες του (2001) ανέλυσαν τις ιστορίες ζωής μαθητών που αναγνωρίστηκαν ως «έχοντες νοητική αναπηρία» και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μια εκπαιδευτική ετικέτα έχει νόημα μόνο στην περίπτωση που επιτρέπει στα άτομα να αποκτήσουν μια



ακριβή κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών προκλήσεων.

Η μακροπρόθεσμη αλλαγή σε σχέση με τον εντοπισμό μαθητών με επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης είναι αναγκαίο να υποστηριχθεί από μία σαφή ιδεολογία και μία δέσμευση σε θεμελιώδεις αρχές, σε βασικές έννοιες και στην ορολογία που επηρεάζει την πρακτική όπως είναι η «ηθική του καθενός» (Hart και συνεργάτες, 2006). Σε αυτή την περίπτωση καμία παραδοχή δεν γίνεται σχετικά με την «δυνατότητα» και το δυνατό επίπεδο προόδου των μαθητών, αλλά αντίθετα η έμφαση δίνεται στην αύξηση της ικανότητας όλων των μαθητών.

9.2.3 Υποστήριξη όλων των μαθητών

Η *Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία* (2011) επισημαίνει ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να απομακρυνθούν από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους και να υιοθετήσουν πιο μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν ότι κάθε άτομο έχει την δυνατότητα να μάθει, με έναν συγκεκριμένο τρόπο μάθησης» (σελ. 220).

Η καλή πρακτική στην διδακτική είναι ουσιαστικά η ίδια για όλους τους μαθητές αλλά απαιτεί καινοτόμο σκέψη και υψηλές προσδοκίες για να αυξηθεί η «μαθησιακή ικανότητα». Ευέλικτες και αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις είναι αναγκαίες για την υποστήριξη της συμμετοχής και της μάθησης οποιουδήποτε περνά την πόρτα του σχολείου, επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές να αντιλαμβάνονται, να καταλαβαίνουν, να εμπλέκονται, να επεξεργάζονται πληροφορίες και να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει, σε ευθυγράμμιση με αυτές τις αρχές, να έχουν ως δεδομένο ότι οι φοιτητές έχουν την δυνατότητα να γίνουν επιτυχημένοι «ενταξιακοί» παιδαγωγοί. Το κλειδί για όλους τους μανθάνοντες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και νέων ανθρώπων στα σχολεία, των φοιτητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας «ανάπτυξης» (Dweck, 2006) και η εμπέδωση της σπουδαιότητας του να αισθάνεται κανείς ασφαλής να διερευνήσει ιδέες και να αξιοποιήσει τα λάθη του ως ευκαιρίες μάθησης.



Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας και της μάθησης και το πως αυτές επηρεάζονται από διαφορετικούς παράγοντες. Θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην κατανόηση της μάθησής τους, και όχι να παραμένουν παθητικοί αποδεκτές ενός αυστηρά προκαθορισμένου περιεχομένου του προγράμματος σπουδών.

Ο Alexander (2008) προτείνει ότι ο όρος παιδαγωγική θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να «υποδηλώσει τον συνδυασμό της διδακτικής πράξης, με τις αξίες, με τα ερευνητικά ευρήματα, με τις θεωρίες και με τις συλλογικές εμπειρίες οι οποίες την ενημερώνουν, τη διαμορφώνουν και την εξηγούν». Είναι, προσθέτει, «μία λέξη που θα μας οδηγήσει μακριά από τον παρωπιδικό πραγματισμό του «τι λειτουργεί» προς τη σφαίρα των ιδεών και των επιχειρημάτων» (σελ. 173).

Για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετικότητα και να προχωρήσουν προς την ενταξιακή πρακτική, πρέπει να καταλάβουν ποιοι είναι οι ίδιοι και ποιές είναι οι αξίες τους σε σχέση με τους άλλους. Ο Rodriguez (2010) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι σε γενικά πλαίσια είναι σαν όλους τους άλλους, ότι δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με συγκεκριμένους άλλους αλλά, επίσης, και ορισμένα χαρακτηριστικά που τους κάνουν μοναδικούς. Αυτός ο τρόπος σκέψης πρέπει εν συνεχεία να επεκταθεί σε όλους τους μαθητές ως βάση για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των γενικών, ειδικών και ατομικών τους αναγκών.

9.2.4 Συγκρουόμενα συμφέροντα

Ελάχιστοι άνθρωποι μπορούν να αμφισβητήσουν την ανάγκη για την ύπαρξη υψηλών προδιαγραφών υψηλά πρότυπα για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχει η ανάγκη να εξετάσουμε τις αξίες και τις παραδοχές σχετικά με την έννοια των «προδιαγραφών» και τι αυτές αντικατοπτρίζουν σε διαφορετικές χώρες. Αν μόνο μια περιορισμένη γκάμα των «δυνατοτήτων» θεωρείται σημαντική, τότε οι διάφορες μορφές κατηγοριοποίησης και ετικετοποίησης είναι πιθανό ότι θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται, δυσκολεύοντας με αυτό τον τρόπο τη δημιουργία τάξεων μέσα στις οποίες όλοι μπορούν να επιτύχουν. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αμφισβητήσουν τις συνήθειες πεποιθήσεις σχετικά με τις αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών και να αναρωτηθούν με ποιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα



επηρεάζεται από – και διαιωνίζει – μεγαλύτερες κοινωνικές ανισότητες. Δεν πρέπει να ανέχονται την ύπαρξη ενός περιορισμένου – ή περιοριστικού – προγράμματος σπουδών για κανένα παιδί (Abu El-Haj και Rubin, 2009).


Ο Carini (2001) μιλάει για «ανθρωπιά και την εκτίμηση της ανθρωπιάς» ως εφιαλτήριο της εκπαίδευσης, και τονίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να «να δημιουργούν και να πράττουν, να είναι ενεργοί παράγοντες στον κόσμο και στις ζωές τους» (σελ. 20). Αυτή η άποψη απαιτεί μια αλλαγή στην μεθοδολογία αξιολόγησης – και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές- και οι εκπαιδευτικοί τους – «μετριοούνται» και εκτιμούνται.

Ορισμένες χώρες περιορίζουν την ύπαρξη εξωτερικού ελέγχου για τα επιτεύγματα των μαθητών εξαιτίας ζητημάτων διαχείρισης, καθώς και των πιθανών συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ της επικέντρωσης σε ακαδημαϊκά πρότυπα και της επικέντρωσης σε γενικότερα επιτεύγματα, τα οποία είναι στενότερα ευθυγραμμισμένα με τις αρχές της ένταξης. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας αλλά και να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις των εξωτερικών αρχών με την ανάγκη για αναγνώριση και μεγιστοποίηση της προόδου όλων των μαθητών.

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών χρειάζεται να προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να παρατηρούν τους μαθητές με μη κατηγοριοποιητικές μεθόδους – με την περιγραφή δηλαδή των μαθησιακών εκείνων διαδικασιών και αποτελεσμάτων τα οποία δεν αντικατοπτρίζονται επαρκώς μέσω της διεξαγωγής διαγωνισμάτων ή της συγκρότησης λιστών ελέγχου αλλά που με μεγαλύτερη ακρίβεια αντικατοπτρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών και καθοδηγούν την περαιτέρω μάθηση.

Περαιτέρω συζήτηση επί αυτών των ζητημάτων μπορεί να αναζητηθεί στην έκθεση «*Η Αξιολόγηση στα Ενταξιακά Εκπαιδευτικά Πλαίσια*», που συντάχθηκε από τον Φορέα το 2007. Η «γλώσσα της αξιολόγησης» είναι αναγκαίο να αναθεωρηθεί και να αναπτυχθεί μία παιδαγωγική επικεντρωμένη σε όλη την γκάμα των μαθητών, και όχι μόνο στο «μέσο» μαθητή.

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί επομένως πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αναπτύξουν και να διδάξουν ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα αμφισβητεί τις δομικές ανισότητες και τα



«ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα». Ο Ivatts (2011) τονίζει την ανάγκη «να διευρυνθεί η βάση ευθύνης της κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ποιες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και ποιά νοήματα είναι συναφή και σημαντικά ούτως ώστε να μεταδοθούν στα παιδιά και τους νέους ανθρώπους». Πιστεύει ότι αυτό θα ενισχύσει τη δημοκρατική συμμετοχή και θα βοηθήσει στην αντίσταση ενάντια στην ανταγωνιστική φύση της διαδικασίας σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών καθώς και ενάντια στον επικείμενο κίνδυνο κατά τον οποίο «σημαντικά μηνύματα ... γίνονται ευάλωτα στο να περιοριστούν στη συγκρότηση «λιστών ελέγχου» σχετικά με την ένταξη και στη συμμόρφωση» (σελ. 35).

Ο ΟΟΣΑ (2011) επισημαίνει ότι η βελτίωση των μαθητών με τη χαμηλότερη επίδοση δεν χρειάζεται να γίνεται εις βάρος των μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης των μαθητών (PISA) αναφέρουν ότι οι χώρες οι οποίες έχουν βελτιωθεί περισσότερο, ή βρίσκονται στην κατηγορία καλύτερων επιδόσεων, είναι αυτές οι οποίες έχουν καθορίσει σαφείς, φιλόδοξους στόχους πολιτικής, παρακολουθούν την πορεία επίδοσης των μαθητών, παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία, προσφέρουν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών σε όλους τους 15-χρονους μαθητές, επενδύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξή τους, και υποστηρίζουν τα σχολεία και τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

Ενώ εν δυνάμει υπάρχει μία σύγκρουση ανάμεσα στον στόχο της αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών και στην προσδοκία ανταπόκρισης όλων σε κοινές προδιαγραφές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν τις προσπάθειες τους στην παροχή πραγματικών μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους νέους ανθρώπους και όχι μόνο στην παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στην τάξη και εν συνεχεία αξιολόγησή τους μέσω μεθόδων υψηλών κριτηρίων, οι οποίες μικρή σημασία έχουν για αυτούς.

Οι προτάσεις που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που τέθηκαν σε αυτήν την ενότητα και αντλούν κυρίως από την ανάλυση της τρέχουσας πρακτικής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη, όπως περιγράφηκε από τους εμπειρογνώμονες των κρατών μελών του Φορέα και, επίσης, από συναντήσεις και σε συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.



10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλη την Ευρώπη χρειάζεται να αναπτυχθεί περαιτέρω αν αποσκοπεί στο να προετοιμάσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς για την ανταπόκρισή τους στη διαφορετικότητα των ενταξιακών τάξεων. Τα παραδείγματα καινοτόμου πρακτικής στην παρούσα έκθεση σκιαγραφούν το πώς τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να κινηθούν προς περισσότερο ενταξιακές πρακτικές ούτως ώστε να προετοιμάσουν καλύτερα τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Αυτές οι αλλαγές πρέπει να παρακολουθούνται στενά για να καθοδηγήσουν περαιτέρω τις δράσεις που συστήνονται στην παρούσα έκθεση.


Οι προτάσεις σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται σε δύο μέρη. Η πρώτη σειρά προτάσεων συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και είναι, επομένως, κυρίως προσανατολισμένη προς τους επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτό το χώρο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οποιαδήποτε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν είναι πιθανόν να είναι επιτυχής αν δεν υποστηριχτεί από ευρύτερες πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης-και παραπέρα.

Η δεύτερη σειρά προτάσεων προσανατολίζεται προς τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής οι οποίοι είναι αναγκαίο να παρέχουν ένα συνεκτικό πλαίσιο πολιτικής για τη διαχείριση της ευρύτερης, συστημικής αλλαγής, που χρειάζεται να πραγματοποιηθεί ούτως ώστε να υπάρξει σαφής επίπτωση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ένταξης.

10.1 Προτάσεις για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών

| |
|---|
| Οι αποτελεσματικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της στελέχωσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την αύξηση των ποσοστών παραμονής στο επάγγελμα πρέπει να διερευνηθούν παράλληλα με τους τρόπους αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών από διαφορετικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανόμενων και των εκπαιδευτικών με αναπηρίες. |
|---|

Πρόσφατες έρευνες προτείνουν ότι τα τεστ δεξιοτήτων δεν αποτελούν αξιόπιστο εργαλείο στην επιλογή των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ωστόσο πολλά από τα προσόντα τα οποία κρίνεται



απαραίτητο να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εύκολο να αναγνωριστούν μέσα από την ανίχνευση των τυπικών προσόντων ή μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων.

Για την επιλογή κατάλληλων υποψηφίων εκπαιδευτικών και τη μείωση του ποσοστού αυτών που διαρρέουν είτε κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είτε αργότερα, όταν προσλαμβάνονται, κρίνεται αναγκαία περαιτέρω εργασία προκειμένου να:

- Εξεταστεί η διαδικασία επιλογής υποψηφίων, λαμβάνοντας υπόψη ότι στόχο πρέπει να αποτελεί η αύξηση της διαφορετικότητας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν και ως πρότυπα προς μίμηση αλλά και να αυξηθεί στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η γνώση σχετικά με πολιτισμικά ζητήματα και η κατανόηση ζητημάτων αναπηρίας μέσα από διαφορετικές σκοπιές.

- Μελετηθεί το κύρος των εκπαιδευτικών και οι τρόποι ενίσχυσής του μέσα από την παροχή δυνατοτήτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνης με αντίστοιχα ακαδημαϊκά πρότυπα και παράλληλης με αυτή που προβλέπεται για άλλες επαγγελματικές ομάδες. Η έννοια των εκπαιδευτικών ως αναστοχαζόμενων επαγγελματιών οι οποίοι τακτικά ανανεώνουν τις ικανότητες τους και εφαρμόζουν σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα στο έργο τους, πρέπει να διαδοθεί, και να αντισταθεί σε προσεγγίσεις οι οποίες μειώνουν τους εκπαιδευτικούς σε «τεχνίτες» ή μειώνουν τη διδακτική διαδικασία σε μια συμπλήρωση λίστας ελέγχου.

| |
|---|
| <p>Είναι κρίσιμο να εκπονηθεί έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών μεθόδων διδακτικής και την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και σχετικά με το περιεχόμενο και την παιδαγωγική, ούτως ώστε να αναπτυχθούν με τον καλύτερο τρόπο οι ικανότητες των εκπαιδευτικών για την ανταπόκρισή τους στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.</p> |
|---|

Η βάση ερευνητικών δεδομένων για την ενημέρωση της πολιτικής και πρακτικής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης είναι ακόμα περιορισμένη. Η μετάβαση προς μια προσέγγιση ικανοτήτων απαιτεί αλλαγές στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική πρακτική και την αξιολόγηση της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Καθίσταται αναγκαία η διενέργεια μίας εξονυχιστικής, μακροπρόθεσμης έρευνας ούτως ώστε να διερευνηθεί:



- Η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών οδών στη διδασκαλία π.χ. των τετραετών/πενταετών προγραμμάτων προπτυχιακών/ μεταπτυχιακών σπουδών, των προγραμμάτων για αποφοίτους, των ταχύρρυθμων προγραμμάτων και των προγραμμάτων που στηρίζονται στη σχολική πρακτική για τους εκπαιδευτικούς όλων μαθητών όλων των ηλικιών και όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Η οργάνωση των προγραμμάτων της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε διακριτούς, συνδυαστικούς ή ενοποιημένους κύκλους μαθημάτων και οι τρόποι μετάβασης, διαμέσου της μεγαλύτερης συνεργασίας και του συνδυασμού του περιεχομένου, από μία σειρά διακριτών κύκλων μαθημάτων προς την ενοποίηση των παροχών.
- Οι περιοχές ικανοτήτων που απαιτούνται για την ποιοτική, ενταξιακή πρακτική με σκοπό να καθοδηγήσουν συνεπείς κρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και την πρακτική των νέων εκπαιδευτικών.
- Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι που έχουν επίδραση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών πριν την είσοδο τους στο επάγγελμα (αξίες, αντιλήψεις, δεξιότητες, γνώση και κατανόηση), τούτέστιν, το περιεχόμενο, η παιδαγωγική πρακτική και η αξιολόγηση που θα τους προετοιμάσουν για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το «επάγγελμα» των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών χρειάζεται να αναπτυχθεί περαιτέρω με βελτιώσεις αναφορικά με τη στελέχωση, την εισαγωγή στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Το προφίλ των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στα ΑΕΙ και του προσωπικού του σχολείου με την ίδια ευθύνη, πρέπει να ενισχυθεί με την πρόσληψη υποψηφίων με την κατάλληλη εξειδίκευση και τα κατάλληλα προσόντα. Η συνεργασία μεταξύ των τμημάτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και μεταξύ των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί περαιτέρω, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί το ότι τόσο οι θετικές αντιλήψεις όσο και η γνώση/κατανόηση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, συνεισφέρει σε μια συνεπή, συνολική προσέγγιση ολοκλήρου του εκπαιδευτικού ιδρύματος για την ένταξη με ισχυρές εννοιολογικές συνδέσεις ανάμεσα σε όλους τους κύκλους μαθημάτων.

Απαιτείται περαιτέρω εργασία ούτως ώστε:



- Να αναπτυχθεί μια επίσημη διαδικασία εισαγωγής στο επάγγελμα ως μέρος ενός φάσματος συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Να διερευνηθούν οι τρόποι διατήρησης της πρόσφατης, σχετικής σχολικής εμπειρίας του διδακτικού προσωπικού το οποίο είναι τοποθετημένο στα ΑΕΙ π.χ. μέσα από τη στενή συνεργασία με ενταξιακά σχολεία, τις ευκαιρίες για συμμετοχή σε έρευνες δράσης και την πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται ως μέλη του προσωπικού των σχολείων πρέπει, παρομοίως, να έχουν ευκαιρίες συμμετοχής στην ακαδημαϊκή έρευνα.
- Να εξεταστούν οι επιπτώσεις της εισαγωγής μιας προσέγγισης ικανοτήτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, της γνώσης και της κατανόησης ούτως ώστε να είναι ικανοί να εξακριβώσουν το επίπεδο στο οποίο οι ικανότητες έχουν κατακτηθεί, να οργανώσουν και να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές της μάθησης μαζί με τον φοιτητή αποσκοπώντας τελικά στη βελτίωση βασικών περιοχών.

Τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να συνεργαστούν για να εξασφαλιστούν καλά μοντέλα πρακτικής άσκησης στα σχολεία και κατάλληλες τοποθετήσεις σε σχολικά πλαίσια πρακτικής άσκησης.

Ως ένα σημαντικό κομμάτι των προγραμμάτων σπουδών της ΒΕΕ, η διδακτική πρακτική χρειάζεται να υποστηριχθεί από μία σαφή κατανόηση των υποστηρικτικών θεωρητικών ζητημάτων ώστε να μειωθεί το χάσμα θεωρίας-πράξης και να διασφαλιστεί ότι η πρακτική άσκηση δε θα υποβαθμιστεί στη συμπλήρωση λιστών ελέγχου οι οποίες επικεντρώνονται μόνο στις δεξιότητες εκείνες που μπορούν ευκολότερα να παρατηρηθούν και να μετρηθούν. Η εισαγωγή των ικανοτήτων μπορεί να υποστηρίξει περαιτέρω την αποτελεσματική αξιολόγηση σε πρακτικές καταστάσεις. Το μοντέλο σχολείων επίδειξης διδακτικής πρακτικής αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο ακριβώς επειδή υποστηρίζει την πρακτική άσκηση στα σχολεία η οποία έχει μορφοποιηθεί στη βάση των αποτελεσμάτων προσφάτων έρευνες και συντηρεί τις δεξιότητες των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών. Απαιτείται περαιτέρω εργασία για την:

- Διερεύνηση αποτελεσματικών μοντέλων διδακτικής πρακτικής (π.χ. παράλληλη και όχι διαδοχική, σπειροειδής ανάπτυξη των βασικών εννοιών) για τη συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου.



- Διερεύνηση του είδους της αποτελεσματικής εποπτείας, η οποία δρα διαμεσολαβητικά για την υποστήριξη της περαιτέρω μάθησης. Αυτό θα μπορούσε, επίσης, να περιλαμβάνει τη μελέτη των απαραίτητων αντιλήψεων, αξιών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εποπτών/μεντόρων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και των σχολείων.

- Αποσαφήνιση του δυναμικού ρόλου των εστιασμένων και εξειδικευμένων τοποθετήσεων σε σχολικά πλαίσια πρακτικής άσκησης ως προς την παροχή ευαισθητοποίησης και ως προς την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν τον αναστοχασμό αναφορικά με βασικά ζητήματα σχετικά με την ένταξη. Τέτοιου είδους τοποθετήσεις σε σχολικά πλαίσια, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη ότι η ένταξη είναι μια διαρκής διαδικασία, θα αποτελέσουν «θεμελιώδη λίθο» για την περαιτέρω ανάπτυξη ειδικότερα την στιγμή που οι τοποθετήσεις σε ενταξιακά σχολικά πλαίσια είναι δύσκολο να βρεθούν.

- Διερεύνηση των δυνατοτήτων των δικτύων για την παροχή ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε σχολεία και οι οποίοι, επίσης, εμπλέκονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μίας ευρύτερης γκάμας οργανισμών οι οποίοι ενδεχομένως έχουν τη δυνατότητα να τους προσφέρουν πρακτικές εμπειρίες και προσωπικές επαφές με σκοπό τη διεύρυνση των γνώσεών τους και την κατανόηση της διαφορετικότητας.

10.2 Προτάσεις για την ευρύτερη πολιτική

Οι προτάσεις που ακολουθούν απευθύνονται σε όλους τους φορείς χάραξης πολιτικής και δεν στοχεύουν μόνο σε εκείνους οι οποίοι ασχολούνται αποκλειστικά με την ειδική αγωγή και τα ζητήματα αναπηρίας. Η ανάπτυξη μίας πιο ενταξιακής πολιτικής και πρακτικής αποτελεί κοινή ευθύνη και θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής όλων των υπευθύνων χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Μια ευρύτερη, συστημική μεταρρύθμιση απαιτείται για να διασφαλιστεί η ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων, και να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης.

Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, η εκπαίδευσή τους πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα. Ωστόσο, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών



δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει απομονωμένη. Η ολική μεταρρύθμιση του συστήματος η οποία είναι αναγκαία για την υποστήριξη της αλλαγής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών απαιτεί δέσμευση και ισχυρή ηγεσία από τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής όλων των τομέων και από το ευρύτερο φάσμα των ενδιαφερόμενων μελών στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους συνεργασίες ανάμεσα στους τομείς προσφέρουν τη δυνατότητα να σπάσει ο κύκλος εμπειρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και να αρχίσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν εκείνες τις αντιλήψεις και τις αξίες που είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ενταξιακής πρακτικής.

Περαιτέρω εργασία πρέπει να επικεντρωθεί:

- Στην ανάπτυξη πολιτικής ανάμεσα στους διαφορετικούς τομείς με σκοπό να υποστηριχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση ως κεντρικό κομμάτι μιας πιο ενταξιακής κοινωνίας.
- Στην εφαρμογή διεπιστημονικής πρακτικής σε όλα τα επίπεδα ούτως ώστε να υποστηριχθεί μια ολιστική προσέγγιση για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους.

Η μεταρρύθμιση πρέπει να περιλαμβάνει την διευκρίνηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται αναφορικά με την ένταξη και τη διαφορετικότητα.

Η κατηγοριοποίηση και η ετικετοποίηση ενισχύει τις συγκρίσεις, χτίζει ιεραρχίες, μπορεί να περιορίσει τις προσδοκίες και, ως αποτέλεσμα, να περιορίσει την μάθηση. Η προσπάθεια πρέπει να επικεντρωθεί στην εδραίωση ομοφωνίας σχετικά με την κατάλληλη γλώσσα και στην ανάπτυξη ενός σαφούς σκεπτικού σχετικά με τη χρήση της. Χρειάζεται να πραγματοποιηθεί:

- Η απομάκρυνση από την κατηγοριοποίηση και την «ετικετοποίηση» των παιδιών και των νέων ανθρώπων η οποία ενθαρρύνει τη δημιουργία «διαχωρισμένων» από τη γενική εκπαίδευση πλαισίων και παροχών για μαθητές από τις πιο ευάλωτες ομάδες.
- Μια πολιτική μεταρρύθμιση που να υποστηρίζει όλους τους εκπαιδευτικούς και τους βασικούς επαγγελματίες με σκοπό να αναπτύξουν μία σαφή κατανόηση των υποστηρικτικών αρχών που σχετίζονται με και επηρεάζονται από τη χρήση διαφορετικής ορολογίας.



- Α μια προσέγγιση των μαθητών ως εχόντων ατομικών, πολλαπλών και μεταλλασσόμενων ταυτοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με αυτοπεποίθηση στις διαφορετικές ανάγκες οι οποίες παρουσιάζονται σήμερα στις τάξεις της Ευρώπης.

Είναι αναγκαίο να εισαχθούν πολιτικές για την ανάπτυξη ενός «φάσματος υποστήριξης» το οποίο θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στην πλήρη διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών.

Η ανταποκριτική αξιολόγηση πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τις ανάγκες όλων των μαθητών από τα πρώτα στάδια και να διευκολύνει την οργάνωση κάθε απαραίτητης υποστήριξης με τρόπους οι οποίοι θα διασφαλίζουν την πλήρη συμμετοχή στην τάξη, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα. Αυτό απαιτεί:

- Μια αύξηση στη δυνατότητα ανταπόκρισης των σχολείων στη μεγαλύτερη διαφορετικότητα των αναγκών και στην υποστήριξη όλων των μαθητών στις τοπικές κοινότητες.

- Την διατήρηση της εξειδικευμένης και αποτελεσματικής υποστήριξης των μαθητών με πιο σύνθετες ανάγκες – σύμβουλοι εκπαιδευτικών/εμπειρογνώμονες και άλλοι επαγγελματίες (που μπορεί σύμφωνα με τις τρέχουσες συνθήκες να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς από ειδικά σχολεία/ κέντρα πληροφοριών) θα πρέπει να παρέχουν υποστήριξη μέσα στις τάξεις ούτως ώστε να μοιράζονται την εξειδίκευσή τους και να αναπτύσσουν περαιτέρω τις δεξιότητες όλων των εκπαιδευτικών.

Μέτρα εγκυρότητας τα οποία έχουν επίπτωση στη εργασία των εκπαιδευτικών πρέπει να αντικατοπτρίζουν τη σπουδαιότητα των ευρύτερων επιτευγμάτων τα οποία είναι πιο στενά συνδεδεμένα με τις ενταξιακές πρακτικές.

Η ανάπτυξη μίας περισσότερο ενταξιακής πολιτικής και πρακτικής, έρχεται εν δυνάμει σε σύγκρουση με μία στενή εστίαση σε ακαδημαϊκά πρότυπα – είναι αναγκαίο να γίνει περισσότερο σαφής αναφορικά με τις αξίες που καθοδηγούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και να διασφαλίσει ότι τα «μέτρα» είναι εστιασμένα σε αυτό που πραγματικά αξίζει. Κατά τον συλλογισμό σχετικά με το ευρύτερο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, βασικό ερώτημα αποτελεί το «τι είδους εκπαίδευση για τι είδους κοινωνία;» Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν:



- Να λαμβάνουν υπόψη τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την Κοινωνική Διάσταση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (Υπουργικό Συμβούλιο, 2010), και να διερευνήσουν τρόπους μέτρησης και εκτίμησης ενός ευρύτερου φάσματος εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αναγνωρίζοντας το ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης είναι κρίσιμη για τη μείωση της φτώχειας και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης.

- Να επισημάνουν τη σημασία όλων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών στην προώθηση της ενταξιακής ατζέντας, να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν τέτοιου είδους δράσεις με συνεπείς, μακροπρόθεσμες πολιτικές σε διεθνές, Ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο αναφορικά με τους αλληλένδετους τομείς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών, της παιδαγωγικής πρακτικής, της αξιολόγησης και της υπευθυνότητας.

Εκφράζεται η ελπίδα ότι οι προτάσεις στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αποτελέσουν ερέθισμα για συζήτηση και θα αναδείξουν κάποιες ιδέες προώθησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με την ένταξη ως ένα βασικό παράγοντα στη μετάβαση προς περισσότερο ενταξιακά συστήματα σε όλη την Ευρώπη.




ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Οποιαδήποτε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μέρος μίας ευρύτερης συστημικής μεταρρύθμισης για την υποστήριξη της ένταξης. Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, καθώς και το γεγονός ότι η πολιτική και πρακτική σε αυτό τον τομέα απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των φορέων χάραξης πολιτικής με σκοπό να εξασφαλιστεί μία ολιστική προσέγγιση.

Είναι σημαντικό να αναγνωρισθεί η πολυπλοκότητα των ζητημάτων σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Ο Dyson (2005) προτείνει ότι είναι καιρός να μετακινηθούμε πέρα από απλοϊκές συζητήσεις αναφορικά με τη θεωρία/πράξη· το επάγγελμα/τεχνική· τις δεξιότητες/γνώσεις· την εστίαση στο σχολείο στα ΑΕΙ, προς μία νέα εποχή που θα βασίζεται στη συνεργασία, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στον αποτελεσματικό διάλογο και στην ανταλλαγή πληροφοριών, σχετικά με ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους εξελίξεις είναι απίθανο να πραγματοποιηθούν παρά μόνο εάν η αρχή της ένταξης αποτελέσει ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σκέψης των φορέων χάραξης πολιτικής και άλλων παραγόντων – ιδιαίτερα της ηγεσίας του σχολείου – και παρά μόνο εάν εμπεδωθεί στην κουλτούρα της κοινωνίας και των σχολείων της.

Μία μεγάλης κλίμακας αλλαγή αναπόφευκτα χρειάζεται χρόνο για να πραγματοποιηθεί και υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης συνεπών, μακροπρόθεσμων πολιτικών, παρά συνεχιζόμενων μεταρρυθμίσεων μικρής εμβέλειας. Στον πρόλογο της έκδοσης του Συμβουλίου της Ευρώπης *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για αλλαγή* (2011), ο Ólafsdóttir επισημαίνει ότι: «Τα εκπαιδευτικά μας συστήματα συνεχίζουν να αναπαράγουν μοτίβα ... τα οποία εστιάζουν κυρίως στην μετάδοση γνώσεων και στην επαγγελματική προετοιμασία, ξεχνώντας, όμως, ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι, επίσης, η προετοιμασία για την ζωή ως ενεργοί πολίτες, η προσωπική ανάπτυξη και η συντήρηση, στα πλαίσια μίας δια βίου θεώρησης, μίας ευρείας και προοδευτικής βάσης» (σελ. 8).

Τα οφέλη μίας αυξανόμενης ένταξης, συνδεδεμένης με άλλες προτεραιότητες όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή, είναι, επίσης, μακροπρόθεσμα και μία επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση και σε ένα αυξανόμενα ενταξιακό



εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιθανό να αντιπροσωπεύει μία περισσότερο αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων αντίθετα με τη περίπτωση βραχυπρόθεσμων πρωτοβουλιών οι οποίες σχεδιάστηκαν με σκοπό να ‘καλύψουν κενά’ ή να υποστηρίξουν συγκεκριμένες περιθωριοποιημένες ομάδες.

Στο συνέδριο του προγράμματος στη Ζυρίχη τον Σεπτέμβριο του 2010, ο κεντρικός εισηγητής Tony Booth δήλωσε ότι η ένταξη είναι μία ‘αξιακή προσέγγιση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κοινωνίας’. Τόνισε ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη μεγαλύτερης σαφήνειας αναφορικά με τις διαφορετικές θεωρήσεις σχετικά με την ένταξη, ούτως ώστε να καταστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι ικανοί να προβούν σε συνειδητές επιλογές. Αυτό είναι σαφώς αληθές για όλους τους εκπαιδευτικούς- και για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης και στη διαμόρφωση της πρακτικής των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο Huber (2011) γράφει: ‘Αν επιθυμούμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις που παρουσιάζονται σε παγκόσμιο επίπεδο σήμερα, τότε η προσφερόμενη εκπαίδευση είναι αναγκαίο να αναπτύξει την πλήρη δυνατότητά του κάθε πολίτη στις διαφορετικές δημοκρατίες μας, ούτως ώστε να μπορούν όλοι να συνεισφέρουν με ολόκληρη την εμπειρία και την ειδικευση τους στην πρόοδο. Αυτό έχει προχωρήσει πέρα από μία ανθρωπιστική ευχή, έχει γίνει μία αναγκαιότητα για την επιβίωση των δημοκρατιών μας’ (σελ. 146).


Το 2005, ο ΟΟΣΑ υποστήριξε ότι η πολιτική η οποία πιθανότατα θα οδηγήσει σε επιτυχίες αναφορικά με την σχολική επίδοση είναι εκείνη η οποία θα βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα προτείνουν την επέκταση αυτού του επιχειρήματος – η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα μπορεί να είναι η πολιτική η οποία πιθανότατα θα επηρεάσει την ανάπτυξη περισσότερο ενταξιακών κοινοτήτων.

Το όραμα για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί εκπαιδευτικούς εφοδιασμένους με τις αναγκαίες ικανότητες για την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες και υπάρχει η ελπίδα ότι αυτή η συνεκτική έκθεση μπορεί να προσφέρει ορισμένες ιδέες και έμπνευση για την συνέχιση της πορείας προς την παροχή μίας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abu El Haj, T. R. και Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. με τους Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. και Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. και Simonsen, E. (επιμ.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. και Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. και McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors στο Higher Education, στο Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (επιμ.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: www.escalate.ac.uk/2419 (Προσπελάστηκε τον Απρίλιο του 2011)
- Boyd, P., Harris, K. και Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. και Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. και Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Προσπελάστηκε 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Ανάλυση και συστάσεις: ειδική αγωγή στη γενική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών] Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Darling-Hammond L. και Bransford, J. (επιμ.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Προσπελάστηκε τον Ιούνιο του 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books



Ευρωπαϊκή Επιτροπή ΓΔ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός (2010) *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Εκπαίδευση και Κατάρτιση Πρόγραμμα 2020, Ομάδα: Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές*. Έκθεση από τις δραστηριότητες της ομάδας, Reykjavik, Ισλανδία 21–24 Ιουνίου 2010

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στη Ειδική Αγωγή (2010) *Πρωιμή Παιδική Παρέμβαση – Πρόοδος και Εξελίξεις 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education


Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στη Ειδική Αγωγή / Ηνωμένα Έθνη (2010) *Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Πράξη – Το πλαίσιο και το σκεπτικό του προγράμματος*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Feyerer, E., Niedermair, C. and Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση – Κατάρτιση και Επαγγελματικά Προσόντα*. Κείμενο τοποθέτησης σε σχέση με τη βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και μετεκπαίδευση στα Πανεπιστήμια Αγωγής και Εκπαίδευσης]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., και Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comite Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [Ισότητα στην Εκπαίδευση ως ένα γενικότερο δημοκρατικό καλό προς ανάπτυξη. Κείμενο το οποίο υποβλήθηκε κατά την συνάντηση της Διακυβερνητικής Επιτροπής του PRELAC, και οργανώθηκε από την UNESCO-OREALC, Σαντιάγκο της Χιλής, 6–7 Δεκεμβρίου 2005]



Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H. και McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. και Lázár, I. (2011) Ways to bring about change στο Huber, J. και Mompoin-Gaillard, P. (επιμ.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. και Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all στο Booth, T., Nes, K. και Stromstad, M. (επιμ.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Ηνωμένα Έθνη (2005) *Κατευθυντήριες Γραμμές για την ένταξη: Διασφάλιση της Πρόσβασης σε μία Εκπαίδευση για όλους*. Ηνωμένα Έθνη, Παρίσι

Ηνωμένα Έθνη (2009) *Κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής χάραξης για την Ένταξη στην Εκπαίδευση*. Ηνωμένα έθνη, Παρίσι

Ηνωμένα Έθνη (2006) *Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, Νέα Υόρκη, Ηνωμένα Έθνη*. Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc

Huber, J. (2011) Making a difference στο Huber, J. και Mompoin-Gaillard, P. (επιμ.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. Και Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009



Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations στο Huber, J. και Mompoin-Gaillard, P. (επιμ.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Κείμενο το οποίο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Ζητήματα Ένταξης σε Επίσκεψη μελέτης χώρας, University of Cyprus, March 2011

Kyriazopoulou, M. και Weber, H. (επιμ.) (2009) *Ανάπτυξη δέσμης δεικτών – για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Κείμενο το οποίο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Ζητήματα Ένταξης σε Επίσκεψη μελέτης χώρας, University of Lapland, April 2011

McGrady, H., Lerner, J. και Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities στο Rodis, P. Garrod, A. και Boscardin, M. L. (επιμ.), *Learning disabilities and life stories (177-193)*. Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (επιμ.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (επιμ.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. και Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper



Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' στο Terzi, L. (επιμ.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword στο Huber, J. και Mompoin-Gaillard, P. (επιμ.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011



- Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. και Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum
- Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (επιμ.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan
- Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Κείμενο το οποίο παρουσιάστηκε κατά την διάρκεια του προγράμματος Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Πράξη. Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>
- Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 180-187
- Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Κείμενο το οποίο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Ζητήματα Ένταξης σε Επίσκεψη μελέτης χώρας, University of Malta, March 2011
- Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007
- Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. Στο *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD



Snoek, M., Swennen, A. και van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*, Βρυξέλλες, 11 Μαΐου 2010

Swennen, A. και van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Electronic source available online at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (επιμ.) (2007) *Η αξιολόγηση στο Πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης – Θέματα Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής Εφαρμογής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2011) *Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία*, Γενεύη, Ελβετία, ΠΟΥ



ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

| Χώρα | Όνομα |
|------------------------------------|--|
| Αυστρία | Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer |
| Βέλγιο (Γαλλόφωνη κοινότητα) | Mr Jean-Claude De Vreese |
| Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα) | Ms Annet de Vroey |
| Γαλλία | Ms Nathalie Lewi-Dumont Ms Catherine Dorison |
| Γερμανία | Mr Thomas Franzkowiak Ms Kerstin Merz-Atalik |
| Δανία | Ms Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg |
| Ελβετία | Mr Pierre-André Doudin Mr Reto Luder |
| Εσθονία | Ms Vilja Saluveer Ms Karmen Trasberg |
| Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) | Mr Brahm Norwich Mr John Cornwall |
| Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) | Mr John Anderson Mr Martin Hagan |
| Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία) | Mr Huw Roberts Ms Sue Davies |
| Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) | Ms Lani Florian |
| Ιρλανδία | Mr Alan Sayles Ms Áine Lawlor |
| Ισλανδία | Ms Hafdís Guðjónsdóttir Ms Jóhanna Karlsdóttir |
| Ισπανία | Ms Pilar Pérez Esteve Mr Gerardo Echeita Sarrionandia |

| | |
|--------------------|---|
| Κύπρος | Ms Elli Hadjigeorgiou Ms Simoni Symeonidou |
| Λετονία | Ms Guntra Kaufmane Ms Sarmīte Tūbele |
| Λιθουανία | Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene |
| Λουξεμβούργο | Mr Alain Adams |
| Μάλτα | Ms Felicienne Mallia Borg Mr Paul Bartolo |
| Νορβηγία | Ms Toril Fiva Ms Unni Vere Midthassel |
| Ολλανδία | Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans |
| Ουγγαρία | Ms Csilla Stéger Mr Iván Falus |
| Πολωνία | Ms Agnieszka Wołowicz Ms Beata Rola |
| Πορτογαλία | Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira |
| Σλοβενία | Ms Damjana Kogovšek |
| Σουηδία | Mr Bengt Persson Ms Miroslava Salavcová |
| Τσέχικη Δημοκρατία | Ms Kateřina Vitásková Ms Miroslava Salavcová |
| Φιλανδία | Ms Suvī Lakkala Ms Helena Thuneberg |

Θα θέλαμε, επίσης, να αναγνωρίσουμε την συνεισφορά των:

| | |
|------------------------------|---------------------------|
| Γαλλία | Mr Pierre Francois Gachet |
| Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία) | Mr Cliff Warwick |
| Λουξεμβούργο | Mr Marco Suman |



| | |
|--------------------|---------------------|
| | Ms Joëlle Renoir |
| Νορβηγία | Ms Marit Stromstad |
| Ολλανδία | Mr Rutger Stafleu |
| | Mr Jos Louwe |
| Σουηδία | Ms Kerstin Hultgren |
| Τσέχικη Δημοκρατία | Ms Iva Strnadová |
| | Ms Radka Topinková |
| Φιλανδία | Ms Marita Makinen |

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερως την Kari Nes, Συμβούλου του Προγράμματος και τα μέλη της PAG για την υποστήριξή τους: Irene Moser-Αυστρία (μέλος της ομάδας μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2010), Bernadette Céleste-Γαλλία, Don Mahon- Ιρλανδία, Mudite Reigase- Λετονία.

Η παρούσα έκθεση «Η εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ένταξης στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες» παρουσιάζει μία σύνθεση της πολιτικής και πρακτικής βασισμένη στις εκθέσεις 25 κρατών μελών του Φορέα. Το πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ένταξης διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται δια μέσου της βασικής κατάρτισης τους για την ανταπόκριση στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών μέσα στην τάξη.

Η παρούσα έκθεση στηρίζεται από τις λεπτομερείς αναφορές σχετικά με την πολιτική και πρακτική σε αυτόν τομέα, οι οποίες προετοιμάστηκαν από τις συμμετέχουσες χώρες, και επιπλέον από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά την διάρκεια των επισκέψεων στις χώρες.

Η έκθεση καθορίζει τη μεθοδολογία του προγράμματος και το πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη, και περιλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με την δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής πρακτικής, του ρόλου και της ανάπτυξης των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και τις ικανότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για έναν αποτελεσματικό, ενταξιακό εκπαιδευτικό.

Παραδείγματα καινοτόμου πρακτικής περιλαμβάνονται σε όλη την έκθεση, η οποία καταλήγει με μία επισκόπηση του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου για την υποστήριξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και μία περίληψη των βασικών ζητημάτων και προκλήσεων. Η έκθεση συστήνει προτάσεις τόσο για την ευρύτερη πολιτική όσο και, ειδικότερα, για την υποστήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης.