



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

Μεταπτυχιακή εργασία

**Κοινωνικοπολιτική πρόταση για τον εκδημοκρατισμό της
εκπαιδευτικής πολιτικής: Διαμόρφωση εκπαιδευτικού σχεδίου για
την πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς της ειδικής
αγωγής**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καλεράντε Ευαγγελία

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Αλευριάδου Αναστασία

Φωτόπουλος Νικόλαος

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Τζαμαλή Δήμητρα ΑΕΜ 610

Σεπτέμβριος, 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1: Η ειδική αγωγή.....	8
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	8
1.2 Ειδική αγωγή στην Ελλάδα.....	10
1.2.1 Ιστορική αναδρομή.....	10
1.2.2 Αριθμητική καταγραφή της ΕΑΕ στην Ελλάδα.....	11
1.3 Νομοθετική κατοχύρωση της ειδικής αγωγής, πλαίσιο ΑΣΕΠ.....	11
1.4 Ο σκοπός και οι στόχοι της ειδικής αγωγής.....	13
1.5 Μέθοδοι της ειδικής αγωγής.....	14
1.6 Βαθμίδες της ειδικής αγωγής.....	15
1.7 Η διαδικασία εγγραφής και μετάβασης.....	15
1.8 Ειδική αγωγή και μαθητές.....	16
1.8.1 Σωματική ή αισθητηριακή αναπηρία, αυτισμός.....	16
1.8.2 Νοητική υστέρηση και διαταραχές λόγου και μάθησης.....	17
1.9 Η επιμόρφωση των γενικών παιδαγωγών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.....	17
1.10 Ο ειδικός παιδαγωγός.....	19
1.10.1 Επιμόρφωση.....	19
Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση και κρίση.....	21
2.1. Εκπαίδευση και εκδημοκρατισμένη εκπαίδευση.....	21
2.1.1. Εκδημοκρατισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	24
2.2. Πολιτικές ένταξης και ΑΜΕΑ.....	25
2.2.1. Πολιτικές σχολικής ένταξης.....	25
2.2.2. Πολιτικές για την επαγγελματική ένταξη.....	30
2.3. Το κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικές πολιτικές.....	33
2.3.1. Ορισμοί και Ιστορική Αναδρομή.....	33
2.4. Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ειδική αγωγή.....	33
Κεφάλαιο 3: Η εκπαιδευτική μετάβαση.....	37
3.1. Η μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	37
3.1.1. Εμπειρίες των μαθητών κατά τη μετάβαση.....	38
3.1.2. Η συμβολή του εκπαιδευτικού και της οικογένειας σε μια ομαλή μετάβαση.....	40
3.2. Η μετάβαση από την ειδική αγωγή σε γενικά σχολεία.....	42

3.3. Το ερευνητικό ερώτημα	44
3.3.1.Ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης.....	44
Για να μελετηθούν αυτές οι πολύπλοκες έννοιες, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Κεφάλαιο 4: Μέθοδος.....	45
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος	46
4.1. Συμμετέχοντες	46
4.1.1. Ηθική και δεοντολογία της μελέτης	47
4.2. Εργαλεία και συλλογή των δεδομένων	48
4.3. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων	50
5. Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	51
5.1. Ευρήματα από τη συνέντευξη	58
5.1.1.Αξιολόγηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής	59
5.1.2 Προσωπική συμβολή.....	61
5.1.3 Προτάσεις για το μέλλον.....	62
6. Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	64
6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	64
6.2. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις	69
6.3. Επίλογος	71
Βιβλιογραφία.....	72
Παράρτημα.....	77

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα του εκδημοκρατισμού της ειδικής αγωγής, εστιάζοντας στη μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανάμεσα στις βαθμίδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, ειδικής και γενικής, εκπαίδευσης. Η μετάβαση αυτή μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα δύσκολη εμπειρία για όλους τους μαθητές, κι ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των δύο εμπλεκόμενων σχολικών μονάδων, υπάρχουν αρκετές πρακτικές λύσεις οι οποίες θα μπορούσαν να ανακουφίσουν το άγχος των μαθητών. Στη παρούσα μελέτη, το θέμα προσεγγίστηκε με τη μέθοδο της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Βρέθηκε ότι υπάρχει έντονη επιθυμία για βελτίωση των πολιτικών εκπαίδευσης, και ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν τη καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων, καθώς αυτή είναι ιδιαίτερα περιορισμένη αυτή τη στιγμή. Αναφέρθηκαν πολλά εμπόδια, ανάμεσα τους η έλλειψη χρηματοδότησης και ευκαιριών επιμόρφωσης. Συμπερασματικά, οι προσπάθειες που γίνονται για να διευκολυνθεί η μετάβαση των μαθητών είναι ελλιπείς. Στο πνεύμα του εκδημοκρατισμού και της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης.

Abstract

The subject of this work is the democratisation and inclusion in special education, as reflected in the process of transition between primary and secondary education for students with special needs. Educational transition poses challenges for all students, which are more pronounced for students with special needs. Many options are available to ease students' anxiety, for which the cooperation of educators between school units is required. In this study, we collected data from educators using questionnaires and interviews.

We found a strong desire to improve the current transition practices which are deemed inadequate.

Many obstacles were noted including limited funding and opportunities for lifelong education. In conclusion, though the current attempts to enable student transition between school units seem inadequate, educators seem aware that the situation must improve in the name of inclusivity and democratisation of special education.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία σκοπεύει στη διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των παιδαγωγών ειδικών και γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, παρατίθενται βασικές πληροφορίες για τους στόχους και τις μεθόδους της ειδικής αγωγής, και μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, και τη νομοθετική κατοχύρωση αυτής μέσω του πλαισίου ΑΣΕΠ. Αναφέρονται οι βαθμίδες ειδικής αγωγής στη χώρα μας, καθώς και οι διαδικασίες εισαγωγής στην ειδική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και παρατίθενται πολιτικές και μέτρα ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες κι ικανότητες, σε σχέση με τις πολιτικές του κράτους πρόνοιας. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν στη μετάβαση των μαθητών από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στη διαδικασία. Στη συνέχεια, αναλύονται οι στόχοι της παρούσας έρευνας καθώς και η μεθοδολογία με την οποία προσεγγίσθηκαν.

Στο τελευταίο μέρος της έρευνας παρατίθενται τα ευρήματα των συνεντεύξεων και της ανάλυσης των ερωτηματολογίων. Αναλύονται και συζητούνται τα αποτελέσματα και παρατίθενται συμπεράσματα καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1: Η ειδική αγωγή

Ο κλάδος της ειδικής αγωγής είναι ένας δυναμικά εξελισσόμενος, διεπιστημονικός κλινικός τομέας του χώρου των επιστημών της αγωγής που έχει ως αντικείμενο του την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες (Κρουσταλλάκης, 2003).

Με τον όρο «ειδικές ανάγκες» γίνεται αναφορά σε ένα ευρύ φάσμα διαγνωστικών κατηγοριών, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργικότητα του παιδιού σε κάποιο βαθμό. Οι αναπηρίες που προκύπτουν μπορεί να επηρεάσουν τους ακόλουθους τομείς:

1. Κινητικότητα των άνω ή κάτω άκρων συμπεριλαμβανόμενης της λεπτής κινητικότητας αλλά και του συγχρονισμού των κινήσεων μεταξύ των μελών του σώματος. Ένα παράδειγμα τέτοιας αναπηρίας αποτελεί ο τραυματισμός της σπονδυλικής στήλης λόγω ατυχήματος, που οδηγεί σε μειωμένη κινητικότητα.
2. Αισθητηριακές αναπηρίες, που μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα ατυχήματος ή λοιμώδους νοσήματος ή εκ γενετής, και αφορούν συνήθως την όραση, την ακοή.
3. Γνωσιακή αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες, που περιλαμβάνουν τη δυσλεξία, κι άλλες διαταραχές του γραπτού ή προφορικού λόγου.
4. Ψυχολογικές διαταραχές, που συμπεριλαμβάνουν διαταραχές της διάθεσης και ψυχιατρικά νοσήματα, όπως οι διαταραχές της προσωπικότητας (WorldHealthOrganization, 2001).

Για τις ανάγκες αυτές απαιτείται τροποποίηση των κοινών σχολικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών (Κρουσταλλάκης, 2003). Στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η Ειδική Αγωγή εμφανίστηκε ως οργανωμένη εκπαιδευτική κίνηση τον 18-19ο αιώνα, καθώς πρωτύτερα η αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες λάμβανε τη μορφή ελεημοσύνης. Την περίοδο εκείνη σημειώθηκε μια τάση για Θεραπευτική Παιδαγωγική, με τους τομείς της Θεολογίας και της Ιατρικής να ασχολούνται πρώτοι με το θέμα. Μάλιστα οι πρώτες αναφορές που μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι

έχουν σχέση με μια προ-επιστημονική «Θεραπευτική Παιδαγωγική» αναφέρονται στην απαίτηση μιας απλής γλώσσας στη λειτουργία της θείας κοινωνίας, ώστε να μην αποκλείονται άτομα με νοητική υστέρηση (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Από τα μέσα του 18ου αιώνα και μετά, η Θεραπευτική Παιδαγωγική κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και αποκτά τους πρώτους επιφανείς υποστηρικτές της. Ο Comenius ήταν ο πρώτος παιδαγωγός που αναγνώρισε την αναγκαιότητα της αγωγής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, ενώ ο ηγούμενος Johann Felbiger υποστήριξε, στην οργάνωση του αυστριακού σχολικού συστήματος, την ισότητα μεταξύ όλων των μαθητών, με εγκύκλιο στους δασκάλους στην οποία ανέφερε ότι «οι αδύναμοι και οι άρρωστοι πρέπει να προσέρχονται εξίσου με τους καλούς μαθητές» (Ζώνιου Σιδέρη, 1996). Παράλληλα, ο Itard υποστήριξε ότι ένα άτομο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να βελτιωθεί, μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο παιδαγωγικό σύστημα. Στο σύστημα αυτό, υποστήριξε, θα πρέπει να απλοποιηθούν και να εξατομικευθούν οι ήδη υπάρχουσες παιδαγωγικές μέθοδοι, κάτι που εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα. Στις ιστορικές αναφορές της Παιδαγωγικής ο Itard χαρακτηρίζεται συχνά ως ο πατέρας της Ειδικής Αγωγής. Τέλος, ο Pestalozzi, γνωστή μορφή της Παιδαγωγικής, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την Παιδαγωγική των «κωφαλάων», των παραμελημένων και των παιδιών με νοητική υστέρηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «νοητικά καθυστερημένος», αντί του «βλάκας» και του «ηλίθιος» που χρησιμοποιούνταν ως τότε (Βασιλείου, 1998).

Συνοψίζοντας, σε αυτή τη συγκεκριμένη εποχή υπήρξαν τρεις κύριες πηγές που καθόριζαν τον κοινωνικό-παιδαγωγικό ρόλο των ανάπηρων ατόμων: Γιατροί, Θεολόγοι και Παιδαγωγοί-Φιλόσοφοι. Με τη θέσπιση της υποχρεωτικής κρατικής εκπαίδευσης άρχισε και η λεπτομερής διερεύνηση των ειδικών παιδαγωγικών προβλημάτων (Ζώνιου - Σιδέρη, 1996).

1.2 Ειδική αγωγή στην Ελλάδα

1.2.1 Ιστορική αναδρομή

Οι πρώτες αναφορές στον ελλαδικό χώρο έρχονται από τον Όμηρο. Ο Όμηρος ξεχωρίζει μορφές μειονεκτικότητας, όπως π.χ. «κουφός» (ανίκανος), «νήπιος» (κουτός), «αεσίφρων» (νοητικά καθυστερημένος), «νηπύτιος» (τρελός). Στην κλασική εποχή (600-350 π.Χ.) έχουμε αναφορές από τον Δημόκριτο, ο οποίος απαιτούσε αγωγή για όλους χωρίς διάκριση, και έδινε έμφαση στην διδασκαλία περισσότερο, παρά στη φύση του ατόμου. Ο Πλάτωνας, εξάλλου, παρόλο που στην «Πολιτεία» τοποθετείται αρνητικά απέναντι στους ανάπηρους, στους «Νόμους» συνιστά την ίδια αγωγή για όλα τα άτομα (Βασιλείου, 1998). Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης ασχολείται ιδιαίτερα με τους τυφλούς και τους κωφούς και προτείνει κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά, ενώ από το 143 π.Χ. έως τη βυζαντινή εποχή οι αναφορές για την αγωγή των μειονεκτικών ατόμων είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Η βυζαντινή εποχή, εποχή της «πρόνοιας», δείχνει μια τάση προς τα φιλανθρωπικά έργα και ιδρύματα περίθαλψης (Στασινός, 2001).

Η νεοελληνική εποχή, από το 1821 μέχρι και το 1900, ασχολείται πιο έντονα με τη θέσπιση μέτρων για την δημόσια υγιεινή και την ανάπτυξη κοινωνικής πρόνοιας. Κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862) γίνεται σύγχρονη προσπάθεια για την οργάνωση των υγειονομικών υπηρεσιών, με μέτρα για την περίθαλψη των αναπήρων και την προστασία των ανίκανων για εργασία. Βέβαια, χαρακτηριστικό και αυτής της εποχής είναι η τάση για ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων υπό την καθοδήγηση της Εκκλησίας (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Η περίοδος 1960-1970 χαρακτηρίζεται διεθνώς από αμφισβήτηση και κριτική στην, ως τότε καθιερωμένη, ξεχωριστή εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες, από επιστήμονες του κλάδου. Οι μεταβολές αυτές συνέβησαν παράλληλα με αγώνες μειονοτήτων για τη κοινωνική δικαιοσύνη στις Η.Π.Α. και με την εμφάνιση του κινήματος για τα δικαιώματα του παιδιού. Το αποτέλεσμα αυτών των κοινωνικών ζυμώσεων ήταν να ξεκινήσει ο διάλογος για την ένταξη στη γενική εκπαίδευση και στην Ευρώπη. Αντίθετα, στην Ελλάδα, δεν σημειώθηκε μετακίνηση από το ιατρικό μοντέλο, με προνοιακά ιδρύματα να περιθάλπουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες. Παρά το ότι δεν είχε ξεκινήσει ο διάλογος για ένταξη όπως

στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο, άρχισαν να δημιουργούνται οργανώσεις αναπήρων και γονέων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010).

Τη δεκαετία του 1970 - 1980, ενώ στο δυτικό κόσμο η νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος για συνεκπαίδευση έγινε πραγματικότητα και δημιουργήθηκαν κονδύλια ώστε να στηριχθεί η ειδική εκπαίδευση, η ελληνική πολιτεία ψηφίζει, μετά από πενταετή προετοιμασία, το νόμο 1143/1981. Με το νόμο αυτό κατοχυρώνεται το δικαίωμα εκπαίδευσης, αλλά μόνο σε ειδικές τάξεις ή σχολεία, και η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική. Ο νόμος 1566 προτείνεται το 1984, με ορισμένες βελτιώσεις επί του παλαιότερου νόμου, όπως τη δημιουργία Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής, αλλά με διατήρηση της ιατρογενούς οπτικής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010).

1.2.2 Αριθμητική καταγραφή της ΕΑΕ στην Ελλάδα

Στη καταγραφή επίσημων στοιχείων του ΥΠΕΠΘ αναφέρεται πως το 2005 καταγράφηκαν συνολικά 19.036 μαθητές με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία της χώρας μας (Σωτηρόπουλος, Πασσαλίδου & Φύτρος, 2005). Στους μαθητές αυτούς καταγράφηκε πως αντιστοιχούσαν 1354 εκπαιδευτικοί οργανικής θέσης, που σημαίνει ότι σε κάθε εκπαιδευτικό αντιστοιχούσαν 14 περίπου μαθητές. Συγκεκριμένα, 2.857 από αυτά τα παιδιά βρίσκονταν σε ειδικά Δημοτικά σχολεία και 12.559 σε τμήματα ένταξης Δημοτικών σχολείων. Άλλα 237 παιδιά φοιτούσαν σε ειδικά Γυμνάσια και 80 σε ειδικά Λύκεια, ενώ 186 ήταν εγγεγραμμένα σε ΤΕΕ ειδικής αγωγής.

Επί του συνόλου των παιδιών, τα περισσότερα (3.964) φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία λόγω νοητικής αναπηρίας, ενώ η λιγότερο συχνή καταγεγραμμένη αιτία ήταν τα προβλήματα όρασης (αναφέρθηκε ως αίτιο φοίτησης στην ειδική εκπαίδευση μόνο από 154 μαθητές) (Σωτηρόπουλος, Πασσαλίδου & Φύτρος, 2005). Παρατηρείται λοιπόν πως υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών ωφελούμενων από τις δομές ειδικής εκπαίδευσης και ένας ίσως μικρός αριθμός διδασκόντων που τους αντιστοιχεί.

1.3 Νομοθετική κατοχύρωση της ειδικής αγωγής, πλαίσιο ΑΣΕΠ

Στο ελληνικό νομικό σύστημα υπάρχουν διατάξεις οι οποίες προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες με πλέον σημαντικό νόμο τον 3699/2008 για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καλτσούνη, 2013). Το Σύνταγμα της Ελλάδας αναφέρεται στο δικαίωμα στην

εκπαίδευση με το άρθρο 16 (παράγραφος 4), στο οποίο καταγράφεται ότι το Κράτος υποστηρίζει τους μαθητές που έχουν ανάγκη από βοήθεια με βάση τις ικανότητές τους. Επιπλέον, οι αρχές των διεθνών συμβάσεων Committee on the Rights of the Child (CRC, 2016) και Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, 2014) υπογεγραμμένων και επικυρωμένων από την Ελλάδα, έχουν εισαχθεί στο νομικό μας σύστημα, ωστόσο, η εφαρμογή ορισμένων σημείων τους συχνά συναντά πρακτικά εμπόδια στη χώρα μας, πολλά από τα οποία πηγάζουν από την οικονομική κρίση, αλλά και τις κοινωνικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Καλτσούνη, 2013).

Άλλοι σημαντικοί νόμοι που κάνουν ιδιαίτερα λόγο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι οι εξής:

1. Η νομοθεσία 1566\1985 επαναλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τα προβλεπόμενα του προηγούμενου νόμου 1143/1981. Πάρα ταύτα, η 1566\1985 έχει περισσότερο προοδευτικό χαρακτήρα και εισηγείται επιπλέον την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (με τη 4η παράγραφο του άρθρου 32), διευρύνει τους σκοπούς της ειδικής αγωγής, και αποδίδει περισσότερη σημασία στο ρόλο των γονέων.
2. Ο Νόμος 3794/2009 κάνει λόγο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τα άτομα που πάσχουν από σοβαρές παθήσεις, οι οποίοι επιτρέπεται να εισάγονται χωρίς εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων κατά 5%, εφόσον έχουν απολυτήριο Λυκείου (ή αντίστοιχο σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής). Εξαιρέση αποτελούν τμήματα στα οποία, λόγω της φύσης της επιστήμης ή της τέχνης που διδάσκεται, δεν είναι προσβάσιμα σε άτομα με κάποια συγκεκριμένη αναπηρία, και ονομαστικά το τμήμα Εικαστικών Τεχνών της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών Αθήνας, και τα τμήματα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών των Πανεπιστημίων Θεσσαλονίκης και Δυτικής Μακεδονίας. Στο νόμο αυτό αναφέρονται λεπτομερώς κι όλες οι παθήσεις ή οι μορφές αναπηρίας οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο νόμο αυτό (3794/ 2009, 2009).
3. Ο νόμος 4186/ 2013 ορίζει ότι τα ΚΕΔΔΥ έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση των ατόμων με αναπηρία στη κατάλληλη μονάδα, καθώς και για την εύρεση πλαισίου υποστήριξης σε όσους φοιτούν στο γενικό σχολείο. Ορίζει επιπλέον ότι σε περίπτωση διαφωνίας με τους γονείς ή κηδεμόνες, υπερισχύει η γνώματευση του ΚΕΔΔΥ. Κάνει ακόμα λόγο για τη

κατανομή των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τμήματα φοίτησης, και υπογραμμίζει ότι οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων έχουν μόνιμη ισχύ, εκτός από όσες αποφάσεις οφείλουν να επανακαθορίζονται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Τα ΚΕΔΔΥ οφείλουν να γνωματεύσουν εντός 45 ημερών από την υποβολή αίτησης γνωμάτευσης από την οικογένεια. Κάθε παράβαση αυτής της προθεσμίας πρέπει να είναι απολύτως αιτιολογημένη. Ο νόμος αναφέρεται ιδιαίτερα στους μαθητές με αυτισμό, η φοίτηση των οποίων είναι και πάλι αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να προσφέρεται από ειδικό βοηθό που διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, εφόσον κάτι τέτοιο συναποφασιστεί από το ΚΕΔΔΥ και τους γονείς του μαθητή (4186, 2013) (Βομβά, 2012).

1.4 Ο σκοπός και οι στόχοι της ειδικής αγωγής

Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η υποβοήθηση, η υποστήριξη και η βελτίωση της σωματικής, της συναισθηματικής, της πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των παιδιών και των εφήβων με ειδικές ανάγκες. Βασική επιδίωξη της αποτελεί και η επαγγελματική τους αποκατάσταση και μέσω αυτής η κοινωνική τους ενσωμάτωση (Κρουσταλλάκης, 2003). Επιπλέον η Ειδική Αγωγή στοχεύει να αλλάξει τη νοοτροπία των γονέων για τον «άριστο» μαθητή και τη σχολική επίδοση, να ελαχιστοποιήσει τις διακρίσεις απέναντι σε ειδικές ομάδες μαθητών, να δώσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αλλά και συστημικά να συμβάλλει στη νομοθετική κατοχύρωση της Ειδικής Αγωγής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ξηρομερίτη, 1984).

Με άλλα λόγια, η ειδική αγωγή δεν μένει στη σχολική εκπαίδευση, αλλά είναι μια συνολική κι ολιστική υποστήριξη στη πορεία της ζωής αυτών των παιδιών (Κρουσταλλάκης, 2003). Αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση. Επιπλέον, μπορεί ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη διδασκαλία καθημερινών δεξιοτήτων αυτοφροντίδας, ατομικής υγιεινής, μετακίνησης κι επικοινωνίας, και τη συναισθηματική καλλιέργεια, καθώς και κάθε άλλη δεξιότητα που μπορεί να επιτρέψει στο άτομο να ζήσει ανεξάρτητο χωρίς ανάγκη υποστήριξης στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό με βάση τις δυνατότητες του (Στασινός, 2001).

1.5 Μέθοδοι της ειδικής αγωγής

Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους ανάλογα με το επίπεδο της μαθησιακής δυσκολίας ή αναπηρίας και τις ανάγκες του μαθητή, αλλά και ανάλογα με το μάθημα. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να χρειάζεται ειδική υλική υποστήριξη. Ένα παράδειγμα τεχνικής που χρησιμοποιείται σε μαθητές που δεν έχουν σοβαρή αναπηρία στο μάθημα της γλώσσας, είναι η χρήση σύντομων, απλών και καθαρών οδηγιών προς το μαθητή. Αυτό συμβάλλει στη κατανόηση, καθώς αυτοί οι μαθητές μπορεί να έχουν βραδύτερη γλωσσική ανάπτυξη σε σύγκριση με ομηλικούς, πιο περιορισμένο λεξιλόγιο και συντακτικές ή γραμματικές δομές, αλλά και προβλήματα ανάκλησης ή συγκέντρωσης. Επιπλέον, μπορούν να δίνονται γραπτές οδηγίες ή οδηγίες σε εικόνες ή να προταθεί στον μαθητή να «αντιγράψει» τις κινήσεις των συμμαθητών του ως «οδηγός». Οι πιο σύνθετες ασκήσεις μπορούν να απλοποιηθούν σε μικρά βήματα, και να δοθεί βάρος στην οπτική, αντί την ακουστική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός ίσως χρειαστεί να δώσει επιπλέον προσοχή στο σώμα του μαθητή, ώστε να αντιληφθεί κάποια δυσφορία με την ένταση των μυών ή την αλλαγή έκφρασης προσώπου, καθώς ο μαθητής μπορεί να μην επικοινωνήσει λεκτικά τα συναισθήματα του. Επιπλέον, μπορεί να προτιμηθεί ο μαθητής να απαντά στις ερωτήσεις με κινήσεις (π.χ. δείχνοντας τη σωστή λύση) παρά λεκτικά (National Council for Curriculum and Assessment, 2007^a).

Για τα μαθηματικά, οι οδηγίες συστήνουν να χρησιμοποιούνται αντικείμενα της καθημερινής ζωής (ξυλάκια, πολύχρωμα μαγνητικά αντικείμενα) αντί για θεωρητικές, ασαφείς μαθηματικές έννοιες. Σημαντικό είναι και το να μεταφράζονται οι γνώσεις των μαθηματικών σε καθημερινές πράξεις π.χ. να μάθουν τη χρήση των χρημάτων με αναγνώριση της αξίας τους και ικανότητα αφαίρεσης και πρόσθεσης. Αυτό μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας παιχνίδια που θυμίζουν κατάστημα σούπερ-μάρκετ. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται δηλαδή δημιουργικές τεχνικές, π.χ. οι μαθητές μπορούν να μάθουν τις μονάδες μέτρησης όπως γραμμάρια και λίτρα μέσω της μαγειρικής (National Council for Curriculum and Assessment, 2007^b). Βλέπουμε λοιπόν πόσο διαφορετικά είναι τα σημεία στα οποία ο δάσκαλος πρέπει να δώσει έμφαση, και πόσο πιο ευέλικτος πρέπει να είναι, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

1.6 Βαθμίδες της ειδικής αγωγής

Στη χώρα μας υπάρχουν όλες οι βαθμίδες της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό νηπιαγωγείο ως την επαγγελματική κατάρτιση σε ΤΕΕ. Παράλληλα, υπάρχουν ειδικές υποστηρικτικές τάξεις ενταγμένες σε γενικά σχολεία, π.χ. σε Γενικά Δημοτικά (Καλτσούνη, 2013). Για να λειτουργήσουν ομαλά οι διαφορετικές βαθμίδες της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, είναι ανάγκη να τις επιβλέπει ένα συντονιστικός φορέας σε κεντρικό αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο. Η έλλειψη τέτοιου φορέα αποτελεί πρόβλημα στη χώρα μας, και εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή των διεθνών συμβάσεων. Επιπλέον, η έλλειψη μιας εθνικής βάσης δεδομένων με αναλυτικά στοιχεία για τα παιδιά με αναπηρίες, δεν επιτρέπει πλήρη εικόνα για την εκπαίδευση τους. Υπάρχει συνεπώς ανάγκη για ένα Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα παιδιά αυτά (Καλτσούνη, 2013).

1.7 Η διαδικασία εγγραφής και μετάβασης

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και τοπικά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Οι μαθητές αξιολογούνται από τετραμελή διεπιστημονική ομάδα, που συμπεριλαμβάνει ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό, και εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης. Αυτοί προσδιορίζουν το είδος και το βαθμό των δυσκολιών του μαθητή και εισηγούνται την εγγραφή του στη κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και τη κατάρτιση προσαρμοσμένου προγράμματος διδακτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Η ομάδα αυτή παρέχει επίσης υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό και καθορίζει τι εκπαιδευτικά βοηθήματα έχει ανάγκη ο μαθητής. Μπορούν να εισηγηθούν κι επιπλέον μετατροπές της διαδικασίας αξιολόγησης (π.χ. αντικατάσταση των γραπτών με προφορικές εξετάσεις). Μετά την εγγραφή στη κατάλληλη σχολική μονάδα, την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή αναλαμβάνει η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης. Η επιτροπή αυτή λειτουργεί στα ειδικά σχολεία και αξιολογεί τη πορεία των μαθητών (3699/2008, 2008).

Οι αποφάσεις για την εκπαιδευτική μετάβαση ή παράταση της φοίτησης ενός μαθητή, λαμβάνονται επίσης από τα ΚΕΔΔΥ. Η διεπιστημονική ομάδα των ΚΕΔΔΥ λαμβάνει υπόψη την αξιολόγηση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ελλειμμάτων του μαθητή, καθώς και τις ανάγκες υποστήριξης που παρουσιάζει.

Επιπλέον, συνυπολογίζει τις κοινωνικο-συναισθηματικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη μετάβαση στην εφηβεία, καθώς και κοινωνικές διεργασίες, όπως τη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης μέσω της παρέας συνομηλίκων, και τη συμβολή του πλαισίου εκπαίδευσης στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Παρέχει επίσης συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς του μαθητή, με σκοπό να είναι ομαλή η μετάβαση (Λουάρη, 2015).

1.8 Ειδική αγωγή και μαθητές

1.8.1 Σωματική ή αισθητηριακή αναπηρία, αυτισμός

Κατόπιν ιατρικής γνωμάτευσης, τα άτομα με αισθητηριακές διαταραχές (διαταραχές της όρασης και της ακοής, κινητικά προβλήματα, χρόνια ή βαρέα νοσήματα) μπορούν να επωφεληθούν της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Το είδος των βοηθημάτων που έχει ανάγκη ο μαθητής καθορίζονται από την επιτροπή γνωμάτευσης, ενώ υπάρχουν ιδιαίτερες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών και το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών για τα κωφά και τυφλά άτομα. Για αυτές τις εκπαιδευτικές κατηγορίες, καθώς και για τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή άλλες ψυχικές διαταραχές, οι ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες συνεργάζονται με τα ΚΕΔΔΥ, για να καθορίσουν τις ανάγκες και τα απαραίτητα βοηθήματα του μαθητή. Οι τυφλοί μαθητές μπορούν να φοιτούν στο Γενικό Σχολείο με υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή και υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού (Ν. 3699/2008).

Οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που μπορεί να δυσχεράνουν τη φοίτηση τους σε Γενικό Σχολείο. Οι μαθητές υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στο Γενικό Σχολείο με τη στήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και όπου χρειάζεται με επιπλέον στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές με μέση ή χαμηλή λειτουργικότητα φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων όπου λαμβάνουν στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Σοβαρότερες περιπτώσεις φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής εξειδικευμένα στον αυτισμό (Ν. 3699/2008). Οι μαθητές με αυτισμό και αισθητηριακές αναπηρίες συχνά βρίσκονται στη τάξη του Γενικού Σχολείου υπό τη φροντίδα του Γενικού Εκπαιδευτικού. Φαίνεται έτσι η σημασία για την εκπαίδευση κι ευαισθητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών, κι όχι μόνο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι η νομοθεσία της χώρας μας για την ειδική

αγωγή καλύπτει και τους μαθητές με γνωστικές, συναισθηματικές ή κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και μαθητές που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας (Ν. 3699/2008).

1.8.2 Νοητική υστέρηση και διαταραχές λόγου και μάθησης

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στο Γενικό Σχολείο (εφόσον πρόκειται για ήπια αναπηρία). Υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και εάν χρειαστεί αυτός μπορεί να συνεργαστεί με σύμβουλο ειδικής εκπαίδευσης και με τα τοπικά ΚΕΔΔΥ. Εάν οι ανάγκες του μαθητή το επιβάλλουν, μπορεί να γίνει συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μέσα στο Γενικό Σχολείο. Εάν το επιβάλλουν οι ανάγκες τους, μπορεί να φοιτήσουν σε ειδικά Τμήματα Ένταξης του Γενικού Σχολείου ή να επωφεληθούν του διευρυμένου ωραρίου για επιπλέον υποστήριξη. Οι μαθητές με διαταραχές μάθησης μπορούν συγκεκριμένα να λάβουν ειδική υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες τους (π.χ. από λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο). Μαθητές με σοβαρότερες ανάγκες που δεν αυτοεξυπηρετούνται μπορεί να έχουν ανάγκη υποστήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Εάν η φοίτηση τους στα τμήματα αυτά είναι δύσκολη λόγω των αναγκών τους, μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικά ιδρύματα (π.χ. σχολεία ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, κέντρα αποκατάστασης μονάδων ψυχικής υγείας) (3699/2008).

1.9 Η επιμόρφωση των γενικών παιδαγωγών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου είναι οι βασικοί υπεύθυνοι επαγγελματίες για την εκπαίδευση των μαθητών. Συχνά, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εντάσσονται ή εντοπίζονται στις τάξεις του γενικού σχολείου. Συνεπώς έχει σημασία η εκπαίδευση και των δασκάλων των γενικών σχολείων να καλύπτει όλες τις πιθανές ιδιαιτερότητες των μαθητών, και να έχουν πρόσβαση σε επιπλέον κατάρτιση πέραν της αρχικής εκπαίδευσης τους σε ΑΕΙ (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η γενική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ποικίλει ιδιαίτερα από χώρα σε χώρα και συχνά έχει μόνο μεμονωμένα μαθήματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ σε ορισμένες χώρες η ειδική αγωγή διαπερνά όλα τα μαθήματα των

εκπαιδευτικών στις σχολές γενικής φοίτησης (π.χ. Κάτω Χώρες). Το εύρος των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ετοιμότητα τους να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που συναντούν στην επαγγελματική πρακτική τους (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής κατεύθυνσης στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες κι αναπηρίες, και να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε σε στην Αυστραλία με διάρκεια δέκα εβδομάδων και με εβδομαδιαίες συναντήσεις, με στόχο την ευαισθητοποίηση νέων εκπαιδευτικών που δεν είχαν διοριστεί μόνιμα. Το πρόγραμμα εστίαζε σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας και επικοινωνίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες κι αναπηρίες, στην εξάσκηση, στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της συμπεριφοράς, στη διαχείριση της διδακτέας ύλης και στη συνεργασία με συναδέλφους, καθώς και στη πληροφόρηση γύρω από ηθικά και νομικά ζητήματα που εμπλέκονται στη συνδιδασκαλία (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003). Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι σε σύγκριση με τις γνώσεις που είχαν στην αρχή των δέκα εβδομάδων, παρατήρησαν σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές ανάγκες κι αναπηρίες, καθώς και αύξηση της αυτοπεποίθησης τους ως διδάσκοντες. Μέσα από το πρόγραμμα, έμαθαν να εστιάζουν περισσότερο στο μαθητή ως άτομο, παρά στην αναπηρία ως διάγνωση.

Εξωτερικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες συχνά είναι διαθέσιμες εκτός του γενικού σχολείου, όπως τα ειδικά σχολεία ή τα τοπικά κέντρα εκπαιδευτικών υλικών (resourcecentres) ή τοπικές εκπαιδευτικές ομάδες υποστήριξης (και σε μερικές περιπτώσεις ακόμη και ανεπίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς όπως τοπικές ΜΚΟ). Γίνεται λοιπόν μια σαφής διάκριση ανάμεσα στο να υπάρχει παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για ένα παιδί που είναι μαθητής του γενικού σχολείου, και στο να φοιτά ένα παιδί στο ειδικό σχολείο. Στη πρώτη περίπτωση, το ειδικό σχολείο και ο καταρτισμένος δάσκαλος παίζουν και πάλι καθοριστικό ρόλο στη προσπάθεια του γενικού εκπαιδευτικού να στηρίξει τον μαθητή. Μπορεί δηλαδή να υποστηρίξει τον μαθητή στο γενικό σχολείο (ανάλογα με τους πόρους που διαθέτει) και το δάσκαλο παρέχοντας πληροφορίες, εκπαιδευτικά υλικά ή βοηθώντας στην κατάρτιση του με εκπαιδευτικές δράσεις π.χ. συνέδρια. Ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να

συμβάλλει συνεργαζόμενος με τον γενικό δάσκαλο στη κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

1.10 Ο ειδικός παιδαγωγός

1.10.1 Επιμόρφωση

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι πολύπλευρος και σύνθετος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν πώς να αναπτύσσουν μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογες των δυνατοτήτων κι αναγκών των μαθητών, συχνά με κοινωνικο-συμπεριφορικό περιεχόμενο, και να διαχειρίζονται καταστάσεις κρίσης με ασφάλεια. Επιπλέον, απαιτείται γνώση κάθε τύπου ειδικής ανάγκης που μπορεί να συναντήσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Συνεπώς, κατά την εκπαίδευση τους στην ειδική αγωγή, οι επαγγελματίες ειδικεύονται στην αντιμετώπιση των αισθητηριακών αναπηριών (κώφωση, τύφλωση), του φάσματος του αυτισμού, και των συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Σε ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνεται ειδική αναφορά σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης, μαθησιακές διαταραχές, και αναπηρίες σχετιζόμενες με άλλα προβλήματα σωματικής υγείας (Dempsey&Dally, 2014).

Τα ειδικά προσόντα ένταξης στον κλάδο εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν το βασικό πτυχίο της αντίστοιχης βαθμίδας (π.χ. σχολής Νηπιαγωγών), σε συνδυασμό με επιπλέον εξειδίκευση. Αυτή μπορεί να αναγνωριστεί με διδακτορικό, ή μεταπτυχιακό τίτλο ή τίτλο διετούς μετεκπαίδευσης, η πιστοποίηση παρακολούθησης αναγνωρισμένων ετήσιων σεμιναρίων. Σε κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μπορεί να μετατίθενται και εκπαιδευτικοί της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, εφόσον έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ή άλλη αναγνωρισμένη μετεκπαίδευση, ή το πτυχίο τους έχει κατεύθυνση στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, ή είναι οι ίδιοι άτομα με αναπηρία ή γονείς παιδιών με αναπηρία, ή διαθέτουν τουλάχιστον τρία έτη προϋπηρεσίας σε δομές ειδικής εκπαίδευσης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008).

Σε περίπτωση σημαντικής αναπηρίας των μαθητών, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι ο ειδικός παιδαγωγός θα ήταν ωφέλιμο ίσως να προέρχεται κι από άλλες επαγγελματικές κατευθύνσεις (π.χ. παιδιατρική νοσηλευτική), αντί μόνο από τις επιστήμες της αγωγής. Σημασία δίνεται στο να έχει ο ειδικός παιδαγωγός εξειδίκευση στην μαθησιακή δυσκολία με την οποία ασχολείται επαγγελματικά (π.χ.

θεωρητική ειδίκευση στο φάσμα του αυτισμού ή πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille στη διδασκαλία τυφλών μαθητών) (Simpson, Whelan & Zabel, 1993).

Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση και κρίση

2.1. Εκπαίδευση και εκδημοκρατισμένη εκπαίδευση

Η έννοια της εκδημοκρατισμένης εκπαίδευσης προστίθεται στην έννοια της ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να αποδώσει με ακρίβεια το πνεύμα εκδημοκρατισμού από το οποίο οφείλει να διέπεται. Εάν η δημοκρατία βασίζεται στην ίση συμμετοχή όλων των πολιτών, που έχουν την ευκαιρία μέσα από το δικαίωμα λόγου και ψήφου να συνδιαμορφώσουν τα κοινά, τότε η εκδημοκρατισμένη εκπαίδευση πρέπει να βασιστεί σε ανάλογες αρχές. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι, ανεξάρτητα από την εξειδίκευση ή την ηλικία τους, συμμετέχουν λοιπόν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης κατά τρόπο ουσιαστικό. Αυτό περιλαμβάνει τους διδάσκοντες, τους γονείς των μαθητών, τους ίδιους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες, και φυσικά τη τοπική κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο (Loxley & Thomas, 1997). Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης βασίζεται δηλαδή στις αρχές της ισότητας, της συμπερίληψης όλων, και της ένταξης όσων ήταν αποκομμένοι και περιθωριοποιημένοι από τα παλιότερα μοντέλα εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην ανάπτυξη δημοκρατικού ήθους στους μαθητές.

Ο εκδημοκρατισμός του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της υπηρετήσης-ηγεσίας (servant-leadership), μιας οπτικής υπό την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ακολουθούν μια ήπια, εναλλακτική μορφή ηγεσίας (Crippen, 2005). Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής είναι:

- η δόμηση μιας κοινότητας (buildingcommunity) στη βάση της συνεργασίας και της προσφοράς (π.χ. μέσω της εθελοντικής εργασίας μαθητών και προσωπικού του σχολείου ή μέσω της οικονομικής συμβολής τους στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας),
- η δέσμευση του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη και βελτίωση του κάθε ατόμου με βάση το προσωπικό του δυναμικό,
- η ενσυναίσθηση και η ενεργός ακρόαση (η δέσμευση στο να αφουγκράζεται προσεκτικά τους μαθητές του και να καλλιεργεί τη μεταξύ τους επικοινωνία, ταυτιζόμενος με την οπτική τους, τις απόψεις και τα συναισθήματα τους, ώστε να επιτύχει μια βαθύτερη κατανόηση).

Η προσέγγιση αυτή μπορεί, κατά τον Crippen (2005) να εφαρμοστεί πρακτικά μέσω της χρήσης κειμένων πάνω στον εκδημοκρατισμό για την εκπαίδευση του

προσωπικού του σχολείου, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των διδασκόντων, και μέσω της συνεργασίας του σχολείου με τη τοπική κοινότητα με τον εθελοντισμό.

Είναι σαφές ότι δε φτάνουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτό το σημείο με τον ίδιο τρόπο και ταυτόχρονα. Οι πολιτικές της εκπαίδευσης σε κάθε κράτος είναι ένα μοναδικό και διακριτό αποτέλεσμα των ιστορικών και πολιτικών βιωμάτων και ζυμώσεων του. Έτσι, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε σύστημα, κι εφαρμόζεται με διαφορετικό τρόπο κατά περίπτωση (Dempsey, 2012). Η ίδια η έννοια της ένταξης μπορεί άλλωστε να ερμηνευτεί διαφορετικά όχι μόνο από κράτος σε κράτος λόγω πολιτισμικών αξιών, αλλά κι από σχολείο σε σχολείο ακόμη.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναδεικνύει το ρόλο των ιστορικών και πολιτικών γεγονότων που έχουν οδηγήσει στις εκπαιδευτικές πολιτικές ισότητας αποτελεί η Νότιος Αφρική. Φέροντας τη κληρονομιά του Άπαρτχαιντ, η χώρα υπέφερε από διαχωρισμό, ο οποίος μεταφράστηκε και σε εκπαιδευτικές πολιτικές. Ο διαχωρισμός ήταν τόσο έντονος, που οδήγησε στη δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών συμβουλίων και οργάνων που φρόντιζαν για την εκπαίδευση των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων με βάση την εθνοτική προέλευση και τη φυλή (Engelbrecht, 2006). Δεν είναι παράξενο λοιπόν το ότι η Νότιος Αφρική υιοθέτησε εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης και ισότητας στη μετέπειτα προσπάθεια της να ανακάμψει από αυτό το ιστορικό τραύμα (Engelbrecht, 2006).

Έτσι η ειδική εκπαίδευση μετακινήθηκε από τις απομονωμένες εγκαταστάσεις και τοποθετήθηκε μέσα στο γενικό σχολείο, και η βιολογική και ιατρική οπτική της αναπηρίας αντικαταστάθηκε από το συστημικό μοντέλο, που προστάζει ότι η σωστή αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες απαιτεί την επιστράτευση αναπτυξιακών θεωριών, της μάθησης, και του κοινωνικού συνόλου (Engelbrecht, 2006). Κατά πόσο όμως είναι επιτυχημένες οι προσπάθειες επιμόρφωσης των διδασκόντων και συστέγασης ειδικών με γενικά σχολεία; Παρά τις προθέσεις για ένταξη, ισότητα, και για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, ο συγγραφέας καταλήγει ότι αυτοί οι στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί τελείως μέχρι και σήμερα (Engelbrecht, 2006).

Οι ερευνητές επισκέφτηκαν ένα σχολείο όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συνυπήρχαν με τους υπόλοιπους μαθητές στη τάξη και είχαν την ευκαιρία επιπλέον υποστήριξης όταν αυτό ήταν αναγκαίο, εκτός της τάξης (pulloutsystem). Παρατηρήθηκε σχολικός εκφοβισμός των παιδιών που έμοιαζαν «διαφορετικά»

στους συμμαθητές τους, και αυτό εμπόδιζε αυτά τα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα και να κατανοήσουν την ύλη. Ακόμη, πέρα από τους μαθητές, παρατηρήθηκε έλλειψη συνεργασίας και μεταξύ των επαγγελματιών, αλλά και μεταξύ επαγγελματιών και γονέων και τοπικής κοινότητας. Πρακτικά, πολλοί ερωτώμενοι στη μελέτη δεν ένιωθαν ότι η ηγεσία του σχολείου ήταν δημοκρατική. Πολλά θετικά στοιχεία αναδείχθηκαν, όπως η βελτιωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και η πρόβλεψη για σίτιση παιδιών από οικογένειες με οικονομική δυσχέρεια (Engelbrecht, 2006).

Ένα επιπλέον παράδειγμα αποτελούν τα Προγράμματα ατομικής εκπαίδευσης (Individual education programs, IEPs) τα οποία αποτελούν ένα «σχέδιο δράσης» προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού, και χρησιμοποιούνται σε πολλές δυτικές χώρες, ανάμεσα τους οι Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς, και η Νέα Ζηλανδία. Τα προγράμματα αυτά αναπτύσσονται σε συναντήσεις των εκπαιδευτικών, γονέων ή κηδεμόνων, και άλλων εμπλεκόμενων επαγγελματιών κατά περίπτωση, κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς. Σε ορισμένες περιπτώσεις το παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να παρακολουθήσει τη συνάντηση (Dempsey, 2012). Παρομοίως, υποστηρικτικό μέτρο αποτελεί η πρόσληψη βοηθών διδασκάλων (teacher assistants) που υποστηρίζουν τον διδάσκοντα στη διαχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, που επίσης εμφανίζεται σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου, και θεωρείται αναγκαίος θεσμός για να πραγματοποιηθεί πρακτικά η συμπερίληψη στην εκπαίδευση (Giangreco, 2013). Οι βοηθοί διδασκάλων αναλαμβάνουν πολλαπλά καθήκοντα, από τη προσωπική φροντίδα των μαθητών και τη κοινωνική-συμπεριφορική υποστήριξη τους, ως καθήκοντα διδασκαλίας.

Ένα άλλο παράδειγμα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης έχουμε από τη περίπτωση της Μαλαισίας, όπου η ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε μέρος της αλλαγής των εκπαιδευτικών πολιτικών (Sua, 2012). Συγκεκριμένα οι πολιτικές συμπεριλάμβαναν τη δημιουργία ειδικών σχολείων σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για μαθητές με ειδικές νοητικές και αισθητηριακές ανάγκες. Τα νέα σχολεία προσέφεραν τμήματα ένταξης στη γενική εκπαίδευση και προγράμματα για μαθητές με προβλήματα ακοής και όρασης. Φαίνεται πως η αλλαγή των εκπαιδευτικών κρατικών πολιτικών με σκοπό τον εκδημοκρατισμό έχουν την τάση να περιλαμβάνουν την ειδική εκπαίδευση σε κάποιο βαθμό (Sua, 2012).

2.1.1. Εκδημοκρατισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως αναφέρθηκε, ο εκδημοκρατισμός της ειδικής εκπαίδευσης διαφέρει ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών κρατών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ακολουθήσει κι αυτό το δικό του ρυθμό στον εκδημοκρατισμό της ειδικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, τη δεκαετία του 1950, παρατηρούμε ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούσαν κυρίως με ιδιωτική πρωτοβουλία, και οι κρατικές πολιτικές περιορίζονταν στη λήψη μέτρων οργανωτικού χαρακτήρα, και στη σύσταση της Επιτροπής Παιδείας, η οποία όμως είναι γενικού ενδιαφέροντος και ελάχιστες αναφορές κάνει αρχικά στα κείμενα της για την Ειδική Αγωγή. Στην πορεία, η Επιτροπή προτείνει πρακτικές διαχωρισμού της κανονικής από την ειδική εκπαίδευση. Μετά από μια δεκαετία ιδρύθηκε το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης που ασχολούνταν αποκλειστικά με το θέμα (Σιώζου, 2008).

Μετά το 1974, κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης, κατοχυρώνονται συνταγματικά τα «Δικαιώματα του Μειονεκτικού Παιδιού» και συγκροτείται η «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» που αποφάσισε να μετατρέψει τη μονοετή ως τότε μετεκπαίδευση των δασκάλων πάνω στην ειδική εκπαίδευση σε διετή και να εμπλουτίσει το αναλυτικό πρόγραμμα. Εισηγήθηκε ακόμη το θεσμό του ειδικού επιθεωρητή. Με την είσοδο της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι πολιτικές αυτής, επηρέασαν τις κρατικές πολιτικές. Ο στόχος είναι πλέον κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Παρά ταύτα το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται ακόμη από έντονο συγκεντρωτισμό, με την οργάνωση και το περιεχόμενο των σπουδών να καθορίζονται κεντρικά και το ωρολόγιο κι αναλυτικό πρόγραμμα να είναι εθνικά καθορισμένο. Τέτοια χαρακτηριστικά δεν επιτρέπουν την ευελιξία που απαιτείται για πλήρη εκδημοκρατισμό κι ένταξη στην εκπαίδευση (Σιώζου, 2008).

Φυσικά, υπήρξαν πολλές άλλες πρακτικές εκδημοκρατισμού όπως η καθιέρωση της φοίτησης στα σχολεία ειδικής αγωγής έως τα 22 έτη με την ενσωμάτωση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των μαθητών με σεβασμό και με ισότητα, καθώς δίνει τη δυνατότητα απόκτησης οικονομικής αυτονομίας στο μέλλον. Ενώ παλιότερες πολιτικές στόχευαν στην παροχή κυρίως εργασιοθεραπείας, η νέα πολιτική ενδιαφέρεται να υποστηρίξει τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με ζήτηση στην αγορά εργασίας, όπως

δηλαδή στοχεύει και η γενική εκπαίδευση για τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες (Ζαχαροπούλου, 2000).

2.2. Πολιτικές ένταξης και ΑΜΕΑ

Αξίζει να μελετηθούν οι πολιτικές ένταξης και συμπερίληψης σε βάθος. Όχι μόνο να γίνουν κατανοητές και να περιγραφούν τα στοιχεία τους, αλλά να εξεταστεί η εφαρμογή τους, καθώς και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά τους.

2.2.1. Πολιτικές σχολικής ένταξης

Στην Ευρώπη η τάση είναι η ύπαρξη ενός συστήματος «2 ταχυτήτων» (υπάρχει δηλαδή ένα κύριο εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα ένα σύστημα ειδικής εκπαίδευσης) (Meijer, 2010). Λίγα μόνο κράτη έχουν σχέδια ανάπτυξης του συστήματος χρηματοδότησης ώστε αυτό να συμπεριλαμβάνει την ένταξη στην εκπαίδευση για άτομα με ειδικές ανάγκες. Κατά τον Meijer οι βασικές προκλήσεις στην Ευρώπη είναι:

- Υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων και της φιλοσοφίας της ένταξης. Συγκεκριμένα, είναι σύνηθες, σε πολλές χώρες της Ευρώπης (ειδικά στη περίπτωση που οι γονείς μπορούν να επιλέξουν το σχολείο όπου θα φοιτήσουν τα παιδιά τους) να τίθεται ως στόχος το σχολείο να έχει καλή «εικόνα». Αυτό το πετυχαίνει μέσα από τους βαθμούς και τα επιτεύγματα (π.χ. πανεπιστημιακή είσοδος) των μαθητών του. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορεί να έχουν λιγότερες πιθανότητες να πετύχουν τέτοιους στόχους. Ακόμη, οι γονείς μπορεί να μην επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο ίδιο τμήμα της τάξης με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες λόγω της αντίληψης ότι κρατάει την τάξη «πίσω» και την εμποδίζει να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς.
- Η ένταξη λείπει δυσανάλογα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τη πρωτοβάθμια.
- Το ποσοστό των ενταγμένων μαθητών σε χώρες με σύστημα διαχωρισμού σε ειδική και γενική εκπαίδευση φαίνεται να μειώνεται, και το ποσοστό αυτών που βρίσκονται σε ειδικά σχολεία να αυξάνει αντίστοιχα (Meijer, 2010).

Οι Loxley και Thomas (1997) αναφέρουν ένα παράδειγμα συμπεριληπτικών πολιτικών ένταξης στην πολιτεία Queensland στην Αυστραλία, όπου παρατηρούνται πολλά χαρακτηριστικά μεθόδων ένταξης:

- Αποκέντρωση αντί για συγκέντρωση εκπαιδευτικών λειτουργιών: στη πολιτεία του Queensland το βάρος έχει δοθεί στις τοπικές διοικήσεις, παρά σε μια ισχυρή κεντρική διοίκηση μέσα στο Υπουργείο Παιδείας. Με άλλα λόγια, τα σχολεία σε κάθε περιοχή λαμβάνουν υλικές υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό, αλλά έπειτα αποφασίζουν ανεξάρτητα πώς θα τα διαθέσουν. Επιπλέον, λαμβάνουν υποστήριξη στο σχεδιασμό της σχολικής ύλης, αλλά απολαμβάνουν σχετική αυτονομία. Η κεντρική διοίκηση είναι υπεύθυνη περισσότερο για στρατηγικές αποφάσεις, για παράδειγμα για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και τη χάραξη νέων κατευθύνσεων. Η σχολική μονάδα αποτελεί κέντρο αναφοράς, με τα τοπικά και κεντρικά γραφεία εκπαίδευσης να έχουν υποστηρικτικό ρόλο και να βοηθούν με το συντονισμό μεταξύ των διάφορων υπηρεσιών. Αυτή η αυτονομία θεωρείται βασικό στοιχείο που επιτρέπει στα σχολεία να εφαρμόσουν τις πολιτικές ένταξης με βάση τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών τους, αντί για να υποχρεούνται να εφαρμόσουν κεντρικές πολιτικές που ορίζονται για όλα τα σχολεία της επικράτειας «στα τυφλά» χωρίς να λάβουν υπόψη τις εκάστοτε ειδικές συνθήκες.
- Εκδημοκρατισμός: ο εκδημοκρατισμός παρουσιάζεται ως κλειδί για την ένταξη, μέσω της συμμετοχής των γονέων, των μαθητών, και της ευρύτερης κοινότητας. Για παράδειγμα, πολλές αποφάσεις που λαμβάνονταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας καλούσαν τους γονείς να συμμετέχουν στη διαδικασία. Ακόμη, οι τοπικές εφαρμογές ισότητας στην κοινότητα εμπλέκονται καθώς αναλάμβαναν να εξετάσουν τις πρακτικές του σχολείου και να διαμοιράσουν τις πληροφορίες αυτές.
- Την λογική τοποθέτησης του καταναλωτή στο επίκεντρο: ο καταναλωτής της εκπαίδευσης (δηλαδή ο μαθητής με ειδικές ανάγκες) και οι προτιμήσεις του, τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του, κι οι στόχοι του, μπαίνουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης. Αυτό βρήκε πρακτική εφαρμογή, για παράδειγμα, στη προσφορά πολλών μαθημάτων σε μια ευρεία γκάμα θεματικών, για να καλύπτει τις επιθυμίες όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
- Τη τεκμηρίωση των μεθόδων ένταξης με συγκεκριμένα έγγραφα πολιτικής (στη συγκεκριμένη περίπτωση όλα τα παραπάνω αναφέρονταν ρητά στο έγγραφο «Framework for Social Justice») (Loxley & Thomas, 1997).

Ο Engelbrecht συζητά για τα προβλήματα των πολιτικών ένταξης στη Νότιο Αφρική. Αν και υπήρχαν προγράμματα επιμόρφωσης των διδασκόντων και

συστέγαση των γενικών με τα ειδικά σχολεία, ο συγγραφέας παρατήρησε πολλά κενά στην προσπάθεια της πολιτείας, αλλά και προσπάθειες να διορθωθούν αυτά.

Όπως παρατηρεί ο συγγραφέας, η ένταξη σημαίνει ότι οι διδάσκοντες πρέπει να αλλάξουν το παραδοσιακό τους ρόλο. Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης τους. Συγκεκριμένα, ευρήματα δείχνουν ότι βασική πηγή στρες για τους δασκάλους που έχουν πολυπολιτισμικές τάξεις ή μαθητές με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, είναι η δική τους έλλειψη κατάρτισης και προετοιμασίας. Έτσι, η ένταξη στην εκπαίδευση δημιουργεί άγχος στους δασκάλους που μπορεί να επηρεάσει τη ποιότητα της μάθησης των παιδιών (Engelbrechtetal., 2003). Σε αυτή την περίπτωση, οι πολιτικές ένταξης κινδυνεύουν να αποτύχουν πρακτικά.

Συνεπώς οι δάσκαλοι δε γίνεται να είναι πια απομονωμένοι ως επαγγελματίες, αλλά πρέπει να έχουν συνεργασίες που χρησιμοποιούν για να εντάξουν όλους τους διαφορετικούς μαθητές στο τμήμα τους. Οι διεπιστημονικές συνεργασίες αποτελούν μια ανεπίσημη πηγή μάθησης και κατάρτισης για το δάσκαλο. Σημαντικό είναι ότι ακόμη κι όταν οι δάσκαλοι παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης για την ένταξη στην εκπαίδευση, συχνά δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στην πράξη. Επιπλέον, βασικός λόγος που οι διδάσκοντες δε γνώριζαν πώς να εφαρμόσουν τις πληροφορίες των ερευνητικών μελετών (evidence based knowledge), είναι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και των επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η πολιτεία αναγνώρισε αυτό το εμπόδιο και με νέες πολιτικές της ενθάρρυνε τη συνεργασία ερευνητών και εν ενεργεία διδασκόντων (Engelbrecht, 2006). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης λοιπόν πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται, ώστε κάθε επόμενο βήμα να στοχεύει στις ελλείψεις του προηγούμενου και να γίνεται συνεχής αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση.

Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα περιγράφεται στο άρθρο του Slee, ο οποίος μελετά τη λύση της συστέγασης των ειδικών σχολείων στις εγκαταστάσεις των γενικών σχολείων αντίστοιχης βαθμίδας ως μέτρο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Slee, 2001). Αναφέρει πως με τη συστέγαση θα μπορούσε όχι μόνο να είναι πρακτικά εφικτό το να μετακινούνται οι μαθητές από ειδικές τάξεις στις γενικές, αλλά και να ομαλοποιηθεί και στον κοινό νου αυξάνοντας την αποδοχή προς το διαφορετικό. Συνεπώς η πρακτική αυτή ένταξης παρουσιάζει ενδιαφέρον εκ πρώτης

όψεως. Παρά ταύτα, ασκεί κριτική στο τρόπο που αυτή η λύση έχει εφαρμοστεί ως τώρα πρακτικά.

Όπως αναφέρει, οι θεωρήσεις κι οι αφηγήσεις στις οποίες πιστεύουμε για την ειδική εκπαίδευση, τη γενική εκπαίδευση, και τις ειδικές ανάγκες, μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη για την πραγματική συμπεριληπτική εκπαίδευση στη συστέγαση των ειδικών και γενικών σχολείων (Slee, 2001). Η κοινώς αποδεκτή άποψη είναι ότι η πρόοδος στην συμπερίληψη και την ισότητα πραγματώνεται σε μια βασική διαδικασία: τη γραμμική διαδρομή των μαθητών από την ειδική εκπαίδευση στη γενική. Δηλαδή για να υπάρχουν σχολεία ισότητας, πρέπει να μεταφερθούν σταδιακά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Μαζί πρέπει να μετακινηθούν και τα μέλη του προσωπικού, δηλαδή να μετατεθούν λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί και άλλοι εξειδικευμένοι επαγγελματίες στο γενικό σχολείο, μαζί με τις αντίστοιχες υλικές υποδομές. Κι αυτό αρκεί για να θεωρήσουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι συμπεριληπτική.

Αυτή, κατά τον ερευνητή, είναι μια αντίληψη που εστιάζει στη παθολογία και την ιατρική διάγνωση, από την οποία συχνά λείπει ο σχεδιασμός για την διδακτέα ύλη, οι παιδαγωγικές αλλαγές, οι λεπτομέρειες για τη διευθέτηση της αξιολόγησης, και την οργάνωση του σχολείου. Με βάση αυτή την αντίληψη, η ισότητα στην εκπαίδευση εστιάζει στις πολιτικές και τους κανονισμούς μετάβασης από τον ένα τύπο εκπαίδευσης στον άλλο, κι αρκείται σε αυτό το βήμα. Όμως ο συγγραφέας περιγράφει ότι αυτή η τακτική, όταν εφαρμόστηκε στο σύστημα εκπαίδευσης στην Αυστραλία, δεν οδήγησε σε ιδιαίτερη βελτίωση της συμπερίληψης. Μετέφερε τις ειδικές τάξεις μέσα στο γενικό σχολείο, κρατώντας τες όμως αποκομμένες και οδηγώντας σε άλλες μορφές διακρίσεων. Δηλαδή, οι αξίες και οι αντιλήψεις για τη κανονικότητα και τη διαφορετικότητα δεν άλλαξαν. Έτσι πολλοί μαθητές των ειδικών τάξεων ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν τη περιθωριοποίηση. Κατά περίπτωση αυτό συνέβη και στους επαγγελματίες που τους αναλογούσαν: βρίσκονταν κυριολεκτικά δίπλα στο γενικό σχολείο, κι όμως παρέμεναν στο περιθώριο, χωρίς ουσιαστική συμπερίληψη και κοινές δράσεις (Slee, 2001). Παρατηρούμε λοιπόν ότι μια ενδιαφέρουσα λύση ένταξης, είχε μη επιθυμητά αποτελέσματα. Άρα, δεν αρκεί η γεωγραφική μετακίνηση των μαθητών και των σχολείων τους για την κατάρριψη των στερεοτύπων.

Σημαντική είναι άλλωστε και η παρατήρηση του Rogers για τις απόψεις των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες σε τμήματα του γενικού σχολείου, υπό

την ομπρέλα των πολιτικών ένταξης της Μεγάλης Βρετανίας (Rogers, 2007). Ο ερευνητής διαπίστωσε πως οι απαιτήσεις που προέκυπταν από αυτή τη συνύπαρξη με τη γενική εκπαίδευση, τους γέμιζαν με άγχος και δυσφορία όταν το παιδί τους αντιμετώπιζε προβλήματα. Επίσης, το βίωμα του να χρειαστεί να μεταφερθεί το παιδί σε ειδική τάξη μετά τη φοίτηση του σε γενική τάξη, συνέβη σε ορισμένους γονείς, κι ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να το επεξεργαστούν συναισθηματικά. Η πραγματική ένταξη, καταλήγει ο συγγραφέας, πραγματοποιείται όταν το παιδί το ίδιο νιώθει το βίωμα του ότι είναι ενταγμένο, είναι πράγματι μέρος του γενικού σχολείου. Ένα βίωμα που δυστυχώς δε συμβαίνει πάντα στην πολιτική ένταξης όπως αυτή εφαρμόζεται τώρα. Αντίθετα, οδηγεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα «μπερδεμένο», ανάμεσα στο να «εντάξει» το διαφορετικό, και να επιτρέψει στο διαφορετικό τη δημιουργική έκφραση του.

Τέλος, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ένταξης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν διαπιστώσει την ύπαρξη διακρίσεων με βάση τη φυλή στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., όπου οι Αφροαμερικανοί μαθητές είναι πιθανότερο να εκπαιδευτούν σε τμήματα ειδικής αγωγής με μικρότερο βαθμό ένταξης, σε σχέση με λευκούς ομήλικους τους. Τα αίτια για αυτή τη διαφορά μπορεί να αφορούν τις ψυχομετρικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή (ύπαρξη προκατάληψης κατά των μειονοτήτων), την επίδραση της οικονομικής δυσχέρειας που συχνά βιώνουν οι μειονότητες, τα κριτήρια ένταξης στην ειδική αγωγή, και τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ μειονότητας και κυρίαρχης κουλτούρας (που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνδιαλεχθούν με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες). Ως μέτρα που μπορούν να ληφθούν απέναντι σε αυτό το φαινόμενο, έχουν προταθεί η πολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ιδιαίτερα όσον αφορά συμπεριφορικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζονται από πολιτισμικά στοιχεία, μέτρα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης σε μειονοτικές ομάδες, και συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της ειδικής εκπαίδευσης (Skiba et al., 2008).

2.2.2. Πολιτικές για την επαγγελματική ένταξη

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια από τις ομάδες του πληθυσμού με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά ένταξης στην εργασία (Pallisera, 2011). Η ύπαρξη υπηρεσιών μετάβασης από την βασική εκπαίδευση στην επαγγελματική εκπαίδευση ή την εργασία για άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως τα ελληνικά Εξειδικευμένα Κέντρα Κοινωνικής κι Επαγγελματικής Ένταξης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, είναι η γέφυρα των ατόμων αυτών προς εργασία. Όταν λείπουν ή υπολειτουργούν αυτές οι υπηρεσίες δεν υπάρχει ένταξη στο εργασιακό δυναμικό. Φυσικά, βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών αποτελεί συχνά η έλλειψη συντονισμού κι επικοινωνίας μεταξύ των υπηρεσιών εργασίας για τους ενήλικες με ειδικές ανάγκες (Pallisera, 2011).

Βασική πολιτική αλλαγή που υποστήριξε την εργασιακή ένταξη στη χώρα μας ήταν η επιμήκυνση της φοίτησης στα σχολεία ειδικής αγωγής έως τα 22 έτη της ηλικίας τους, με την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό στόχευε να εξαλείψει το ως τότε φαινόμενο της αποφοίτησης των μαθητών στα 17 έτη χωρίς επαγγελματικά εφόδια, με αποτέλεσμα να παραμένουν εξαρτημένοι από την οικογένεια τους. Σημαντικό στοιχείο αυτής της πολιτικής ήταν η διαμόρφωση προγραμμάτων όχι παρόμοιων με την εργασιοθεραπεία, όπως ίσχυε ως τότε, αλλά συνδεδεμένων με τα ζητούμενα προσόντα στην αγορά εργασίας (Ζαχαροπούλου, 2000).

Επιπλέον, η ίδρυση δομών γενικού τύπου (όπως τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) όπου οι επαγγελματίες είναι καταρτισμένοι να παρέχουν στήριξη και σε ειδικές περιπτώσεις, υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ζαχαροπούλου, 2000). Σημαντικό είναι ακόμη στις πολιτικές αυτές να συμπεριλαμβάνονται κι οι επαγγελματικές οργανώσεις, συντεχνίες και συνδικάτα. Συγκεκριμένα στη χώρα μας υπάρχει το παράδειγμα του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Ο ΟΑΕΔ έχει στο παρελθόν αναλάβει την εφαρμογή εθνικού σχεδίου ενσωμάτωσης των ενηλίκων με ειδικές ανάγκες στην εργασία. Οι δράσεις που απάρτιζαν το πρόγραμμα περιλάμβαναν την επιχορήγηση εργοδοτών για την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες, την επιχορήγηση των ίδιων των νέων ελεύθερων επαγγελματιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και προγράμματα για την επαγγελματική κατάρτιση τους (Ζαχαροπούλου, 2000).

Δομές εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους μαθητές για την επαγγελματική ένταξη είναι επίσης:

- Τα πενταετούς φοίτησης Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, όπου μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων.
- Τα τετραετούς φοίτησης Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, όπου φοιτούν απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου, ειδικών και γενικών γυμνασίων.
- Η τετραετούς φοίτησης Ειδική Επαγγελματική Σχολή, για απόφοιτους Επαγγελματικού Γυμνασίου και Ειδικού Γυμνασίου.
- Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, για αποφοίτους Ειδικών και Γενικών Δημοτικών σχολείων, όπου η φοίτηση διαρκεί μεταξύ πέντε κι οκτώ ετών (Λουάρη, 2005).

Φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνουν επίσης δράσεις ένταξης στην εργασία. Προγράμματα όπως τα περασμένα Horizon από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα, και τα προγράμματα HELIOS (Handicapped people in the European Community Living Independently in an Open Society) στόχευαν στην κοινωνική ένταξη κι αυτονόμηση των ενηλίκων με ειδικές ανάγκες μέσω της εργασιακής ένταξης. Οι ειδικές δράσεις περιλάμβαναν, μεταξύ άλλων, εκμάθηση νέων τεχνολογιών, κέντρα για την απόκτηση κατάρτισης και σύστημα πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζαχαροπούλου, 2000). Βέβαια τέτοια προγράμματα δεν μπορούν να αποτελούν «λύση» όταν λείπουν τα τοπικά προγράμματα, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά με τις πολιτικές ένταξης του κάθε κράτους μέλους.

Σε μελέτη της Pallisera για τη μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία και ουσιαστικά από την εφηβεία στην ενηλικίωση, η συγγραφέας τονίζει τη σχέση μεταξύ της ειδικής εκπαίδευσης και της εργασίας υπό το πρίσμα δύο βασικών ερωτημάτων:

- Προετοιμάζει επαρκώς η ειδική εκπαίδευση τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, για να βρουν και να διατηρήσουν μια εργασία που ανταποκρίνεται στις προσωπικές τους ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους;
- Είναι σε θέση τα ειδικά σχολεία να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη προετοιμασία των μαθητών τους για τη μετάβαση στο κόσμο της εργασίας; (Pallisera, 2011).

Αρχικά η συγγραφέας απαριθμεί ορισμένες δεξιότητες, απαραίτητες για τη διατήρηση μιας εργασιακής θέσης, πολλές από τις οποίες είναι κοινωνικού και προσωπικού χαρακτήρα. Παραδείγματος χάριν, ένας εργαζόμενος είναι σημαντικό να

κρατά το προσωπικό του συμφέρον κατά νου, να λαμβάνει βασικές αποφάσεις καθημερινά, να έχει αίσθηση της ευθύνης, και να διατηρεί τυπικές έστω, ευχάριστες σχέσεις με τους συναδέλφους του.

Έπειτα, η συγγραφέας παρατηρεί ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας της (Ισπανία), τα ειδικά σχολεία εστιάζουν στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων περισσότερο από ότι σε κοινωνικές κι επαγγελματικές δεξιότητες. Τονίζει επίσης ότι όσο σημαντικός κι αν είναι ο ρόλος των υπηρεσιών εύρεσης εργασίας και πρακτικής άσκησης για άτομα με ειδικές ανάγκες, η εκπαίδευση τους στο σχολικό επίπεδο παραμένει βασικός παράγοντας στη μετάβαση τους στην ενηλικίωση και την εργασία. Εφόσον αυτή η εκπαίδευση λοιπόν δε προικίζει τους μαθητές της με κοινωνικές και άλλες προσωπικές δεξιότητες πριν αυτοί να μάθουν τις τεχνικές δεξιότητες ενός επαγγέλματος, δημιουργείται ένα κενό. Η Pallisera καταλήγει ότι δεν είναι λοιπόν περίεργο το ότι μόνο 28.3% από τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε παραγωγική ηλικία εργάζεται στην Ισπανία(Pallisera, 2011).

Κινήσεις για την βελτίωση της εκπαίδευσης μπορούν να πραγματοποιηθούν με την αλλαγή ορισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών ώστε να υπάρχουν:

- Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό ειδικού σχολείου ώστε αποκτήσει δεξιότητες με τις οποίες θα στηρίξει την επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών του
- Προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης
- Εξασφάλιση προσβασιμότητας στους χώρους επαγγελματικής εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζαχαροπούλου, 2000).

Ας μη ξεχνάμε όμως ότι υπάρχουν κι άλλα είδη επιχορηγήσεων που θα έπρεπε να προβλέψουν οι πολιτικές συμπερίληψης στην εργασία, και που δεν έχουν να κάνουν με την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, επιχορηγήσεις για μηχανικές κι αρχιτεκτονικές εργασίες, αφού σημαντικό είναι φυσικά να είναι ο χώρος εργασίας προσβάσιμος για το άτομο με ειδικές ανάγκες με μπάρες για αμαξίδιο, υποδομή με πινακίδες και υλικά σε Braille, και άλλα (Ζαχαροπούλου, 2000).

Φυσικά σημαντική είναι και η παρούσα κουλτούρα της εργασίας, η οποία εστιάζει αποκλειστικά στην εκπλήρωση στόχων παραγωγικότητας και δεν λαμβάνει υπόψη την ευεξία των εργαζομένων, με αποτέλεσμα συχνά κρούσματα «burnout» και άλλων εργασιακών προβλημάτων υγείας. Αυτή η κουλτούρα που δεν χαρακτηρίζεται από

σεβασμό για τον εργαζόμενο κάνει ακόμη δυσκολότερη την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Pallisera, 2011).

2.3. Το κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικές πολιτικές

2.3.1. Ορισμοί και Ιστορική Αναδρομή

Η λέξη πρόνοια προέρχεται από το αρχαιοελληνικό «πρόνους» και αναφέρεται στην εκ των προτέρων φροντίδα για τη κάλυψη αναγκών του πληθυσμού. Αυτό πραγματώνεται μέσα από ποικίλες διαδικασίες, μέσα, και συνεργαζόμενες υπηρεσίες. Αφορά κάθε πληθυσμιακή ομάδα που μπορεί να θεωρηθεί ευαίσθητη και ότι χρήζει αρωγής. Η πρόνοια αποτελεί μέρος των κοινωνικών πολιτικών του κράτους (Παπαχριστόπουλος, 2016).

Ιστορικά, εμφανίστηκε το 19^ο αιώνα στη Γερμανία. Στη πρώτη περίοδο ανάπτυξης του, το κράτος πρόνοιας εμφανίστηκε κυρίως στην Μ. Βρετανία και τη Γερμανία και αφορά τη νομοθετική πλευρά του, με την θέσπιση νόμων που καλύπτουν την ανάγκη για ασφαλή διαβίωση, περίθαλψη και εκπαίδευση, και την καθιέρωση κοινωνικής ασφάλισης. Μια δεύτερη περίοδος εμφανίζεται μεταξύ 1930 και 1970. Στη περίοδο αυτή υπήρξε οικονομική άνθιση που επέτρεψε την επέκταση του κράτους πρόνοιας, και τη γενίκευση των κοινωνικών παροχών. Ταυτόχρονα έχουμε την εμφάνιση και άνθιση των συνδικάτων. Από τη δεκαετία του 1970 ως αυτή του 1990 αντίθετα, υπήρξε κάμψη, με οικονομική και κοινωνική κρίση που έπληξε τη χρηματοδότηση αλλά και τη φιλοσοφία της κοινωνικής πολιτικής κι οδήγησε σε περικοπές των κοινωνικών πολιτικών. Η τελευταία εποχή του κράτους πρόνοιας, που αγγίζει το σήμερα, επιτάσσει την ανάγκη για αναδόμηση του κράτους πρόνοιας, και διαπνέεται από φιλελευθερισμό (Παπαχριστόπουλος, 2016).

2.4. Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ειδική αγωγή

Σε περιόδους οικονομικής και κοινωνικής αναταραχής, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο να παραμεληθεί ο τομέας της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η Ελλάδα βρίσκεται σε οικονομική κρίση με κοινωνικές προεκτάσεις εδώ και σχεδόν μια δεκαετία, παρουσιάζει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις επιπτώσεις αυτής στο τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τα αίτια της κρίσης που εμφανίστηκε το 2007 στην Ελλάδα κι εκτυλίσσεται με αυξανόμενη ένταση κι επιπτώσεις μέχρι και σήμερα είναι πολλαπλά και περίπλοκα. Ανάμεσα τους, οι Arghyrou και Tsoukalas διακρίνουν δύο βασικά αίτια:

- Η σταθερή επιδείνωση που παρατηρήθηκε στα ελληνικά μακροοικονομικά μεγέθη μεταξύ του 2001 και του 2009, κι έφτασε σε επίπεδα τέτοια που ήταν πλέον ασυμβίβαστα με το να παραμείνει μακροπρόθεσμα στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ONE).
- Η μετατροπή στις προσδοκίες των διεθνών αγορών. Η ως τότε σταθερή και αξιόπιστη δέσμευση στην ONE, που σήμαινε πίστη στην εγγύηση της ONE και της Γερμανίας για την μελλοντική εκπλήρωση των ελληνικών δημοσιονομικών υποχρεώσεων, εξαφανίστηκε. Το κλίμα μεταστράφηκε και η χώρα θεωρήθηκε μη αξιόπιστη στις δεσμεύσεις της, χωρίς ισχύ για δημοσιονομικές εγγυήσεις, γεγονότα που συνέβησαν το 2009 και 2010 (Arghyrou & Tsoukalas, 2011).

Οι συγγραφείς υποστηρίζουν, τέλος, ότι υπάρχει κίνδυνος εξάπλωσης του φαινομένου και σε άλλες χώρες στη περιφέρεια της ONE. Άλλωστε κρούσματα της οικονομικής κρίσης κατά την ίδια χρονική περίοδο παρουσιάστηκαν και σε άλλα κράτη (Ισπανία, Πορτογαλία κι αλλού). Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για δομικές και λειτουργικές μεταρρυθμίσεις στην ONE, καθώς η οικονομική δυσχέρεια απειλεί τη μελλοντική βιωσιμότητα της (Arghyrou & Tsoukalas, 2011).

Το ζήτημα των επιπτώσεων της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί σε πρόσφατες έρευνες της παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, σε συγχρονική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς της περιοχής του Πειραιά, καταγράφηκε ότι η κρίση έχει επηρεάσει βαθύτατα και προς το χειρότερο τις συνθήκες διαβίωσης των ίδιων, των μαθητών, αλλά και των οικογενειών τους, σε σημείο μάλιστα που να μην εμφανίζονται αισιόδοξοι για άμεση βελτίωση (Νίκα, 2014).

Σημαντικό είναι ότι σύμφωνα με άρθρα στον Ελληνικό τύπο, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις υποσιτισμένων παιδιών, ακόμη και περιπτώσεις λιποθυμικών επεισοδίων μέσα στο σχολείο. Για παράδειγμα, το έτος 2012, 200 περιπτώσεις υποσιτισμένων βρεφών καταγράφηκαν στο Δήμο Αθηνών, παιδιά γονέων που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες. Την ίδια χρονιά η εφημερίδα «Αυγή» ανέφερε ότι υποσιτίζονται πάνω από 500 παιδιά σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης, και ξεκίνησαν πρωτοβουλίες σίτισης παιδιών μέσα στο σχολείο. Είναι

αναμενόμενο ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν τη φτώχεια καθημερινά, σε όλες τις εκφάνσεις της, από τον υποσιτισμό μέχρι το άγχος των γονέων τους για την εύρεση εργασίας, θα δυσκολευτούν να παρακολουθήσουν την εκπαίδευση τους (Φάτση, 2015).

Στη μελέτη της Skordi (2015), καταγράφονται οι επιπτώσεις της κρίσης σε προβλήματα που προϋπήρχαν και έγιναν εντονότερα, όπως η έλλειψη υλικών διδασκαλίας στο σχολείο και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που αναλογεί σε κάθε εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι γονείς δυσκολεύονται περισσότερο να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών για ιατρική ή ψυχοκοινωνική στήριξη από ειδικούς επαγγελματίες. Επίσης, τα προβλήματα που εμφανίζονται σε διοικητικές δομές της εκπαίδευσης (π.χ. λόγω της έλλειψης προσωπικού) καθυστερούν τις οργανωτικές διαδικασίες που απαιτούνται για την έναρξη της φοίτησης ή την εκπαιδευτική μετάβαση των μαθητών (Skordi, 2015).

Σε εμπειρικές έρευνες που έγιναν σε Δημοτικά Σχολεία των Ιωαννίνων καταγράφηκαν οι στάσεις και απόψεις των γονέων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία (Νικολάου, Σούλης, Καρατζένη & Πολύζου, 2016). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που βιώνουν λόγω της κρίσης, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να στηρίζουν και να έχουν στο σχολείο τους, αυτούς τους μαθητές. Με βάση τις απόψεις που εκφράζουν, δεν φαίνεται να αντιτίθενται στη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νικολάου και συν., 2016).

Σε περιόδους έντονων κοινωνικών μεταβολών και οικονομικής δυσχέρειας, συχνά παρατηρούμε ότι οι ήδη ευάλωτες ή στιγματισμένες ομάδες του πληθυσμού περιθωριοποιούνται ακόμη περισσότερο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα φαινόμενα δε παρατηρούνται φυσικά μόνο απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Πολλοί μαθητές είναι ευάλωτοι στη περιθωριοποίηση λόγω αντιλήψεων που επικρατούν για την εθνικότητα, το θρήσκευμα, το φύλο, ή την ταυτότητα του φύλου τους. Αυξημένο κίνδυνο για πολλαπλή περιθωριοποίηση και στιγματισμό μπορεί να αντιμετωπίσουν μαθητές που συγκεντρώνουν πάνω από ένα κοινωνικά «μη-επιθυμητά» χαρακτηριστικά, για παράδειγμα παιδιά με νοητική υστέρηση, από οικογένειες μεταναστών, με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες (Νικολάου και συν., 2016).

Στη προαναφερθείσα έρευνα, οι γονείς φάνηκαν θετικοί απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Νικολάου και συν., 2016). Φαίνεται όμως ότι αυτό δεν

ισχύει για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην ίδια μελέτη αναλύθηκαν και οι στάσεις 255 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ρατσιστικά περιστατικά προς αλλοδαπούς μαθητές. Οι δάσκαλοι ανέφεραν πως η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, επηρεάζεται από το κοινωνικό κι οικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Όταν διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και των αντιλήψεων αυτής για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, δε βρέθηκε συσχέτιση. Ίσως λοιπόν η συσχέτιση αυτή να αφορά μόνο τους αλλοδαπούς συμμαθητές των παιδιών, όπου οι δάσκαλοι ως αντικειμενικοί παρατηρητές εντοπίζουν κρούσματα αρνητικών συμπεριφορών. Οι γονείς από την άλλη, δηλώνοντας τις στάσεις τους, ίσως επιθυμούν να παρουσιάσουν μια κοινωνικά επιθυμητή εικόνα του εαυτού τους. Συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές προς τα παιδιά αλλοδαπών φάνηκε να έχουν χειροτερεύσει σημαντικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των δασκάλων.

Η αυξημένη εχθρότητα που φαίνεται να υπάρχει απέναντι στα αλλοδαπά άτομα αντικατοπτρίζει ίσως την απειλή που αισθάνονται οι γηγενείς σε μια περίοδο έντονης οικονομικής αβεβαιότητας και επισφαλούς εργασίας, που οδηγεί σε όξυνση των συναισθημάτων άγχους, φόβου και θυμού. Σε συνδυασμό με το φόβο της ανεργίας και της οικονομικής δυσχέρειας, δεν είναι δύσκολο μια ήδη παραγκωνισμένη ομάδα να μετατραπεί σε «αποδιοπομπαίο τράγο». Οι συγγραφείς λοιπόν υπογραμμίζουν ότι δεν είναι η ίδια η κρίση, αλλά η διαχείριση αυτής, που δημιουργεί το πρόβλημα, καθώς η χρήση του «ξένου» ως εύκολο στόχο αποτελεί, τρόπον τινά, τη βαλβίδα για την αποσυμπίεση των αρνητικών αισθημάτων του πληθυσμού (Νικολάου και συν., 2016).

Κεφάλαιο 3: Η εκπαιδευτική μετάβαση

3.1. Η μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία για τη μετάβαση των μαθητών από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση είναι σχετικά φτωχή. Ακόμη πιο περιορισμένη είναι η βιβλιογραφία που αφορά τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις μαθητών με κάποια αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία. Αυτό που είναι γνωστό από τις έρευνες γενικής εκπαίδευσης είναι ότι η μετάβαση στη δευτεροβάθμια τείνει να μειώνει την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα κι αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, και να επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον (Forgan&Vaughn, 2000). Αυτές οι αλλαγές συμβαίνουν μάλλον σταδιακά και αργά παρά ταυτόχρονα. Επιπλέον, οι αλλαγές σταθεροποιούνται σχετικά γρήγορα, και η αυτοεικόνα και η ακαδημαϊκή επίδοση ανακάμπτουν μερικώς προς το τέλος της πρώτης τάξης τους Γυμνασίου, χωρίς όμως να φτάνουν ποτέ ξανά στο επίπεδο που ήταν κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό (Forgan&Vaughn, 2000).

Οι μελετητές της μετάβασης αυτής αποδίδουν τα αποτελέσματα της στο διαφορετικό σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζει το Γυμνάσιο. Οι διδάσκοντες δεν δημιουργούν τόσο στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, όσο οι δάσκαλοι του Δημοτικού, κι είναι πιθανότερο να είναι τιμωρητικοί, με περισσότερες συμπεριφορές που στοχεύουν στον έλεγχο των μαθητών (Forgan&Vaughn, 2000). Επιπλέον, στο Γυμνάσιο η διδασκαλία και η υποστήριξη απευθύνεται σε όλη τη τάξη, και σε σχέση με το Δημοτικό υπάρχει λιγότερη εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές (και λιγότερη υποστήριξη από το δάσκαλο σε μικρές ομάδες μαθητών). Αυτή η «μαζική» κι ομοιόμορφη διδασκαλία σημαίνει ότι είναι πιθανό οι διδάσκοντες στο Γυμνάσιο να αξιολογήσουν πιο αυστηρά τη δουλειά των μαθητών τους (Forgan&Vaughn, 2000). Επιπλέον, παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές αυτών των μαθητών προέρχονται και από τη κοινωνικο-οικονομική τάξη στην οποία ανήκουν. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα τείνουν να κάνουν πιο προσβάσιμες, λιγότερο φιλόδοξες εκπαιδευτικές επιλογές, σε αντίθεση με μαθητές από υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα που στοχεύουν υψηλότερα στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish 2007). Οι επιλογές αυτές δεν ανήκουν

απόλυτα στο μαθητή, αλλά πιθανώς επηρεάζονται και από τους γονείς, την οικογένεια, ή τους επαγγελματίες που τον καθοδηγούν.

3.1.1. Εμπειρίες των μαθητών κατά τη μετάβαση

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορεί να παρουσιάσουν διάφορους φόβους κι ανησυχίες πριν τη μετάβαση. Το ότι δε θα είναι πλέον τα «μεγάλα» παιδιά του Δημοτικού μπορεί να σημαίνει απώλεια της αίσθησης ασφάλειας (Scanlon, Barnes-Holmes, McEnteggart, Desmond&Vahey, 2016). Είναι δε ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με δυσκολίες σε σχέση με τους συνομήλικους τους, καθώς αυτοί οι μαθητές συχνά κάνουν παρέα με μικρότερα σε ηλικία παιδιά. Αγχώνονται ακόμα ιδιαίτερα για την απώλεια της στενής σχέσης με τον δάσκαλο και για το ότι στο Γυμνάσιο θα αντιμετωπίζουν πολλούς δασκάλους, αντί για μόνο έναν. Τους ανησυχεί η πιθανότητα να χειροτερέψει η ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Ιδιαίτερα δύσκολο για αυτούς ήταν το να μη ξέρουν τι ακριβώς να περιμένουν από το Γυμνάσιο. Ήταν αντίστοιχα σημαντικό το να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για το καινούργιο τους σχολείο (Scanlon et al., 2016). Σημαντική ανησυχία για τους μαθητές είναι η πιθανότητα να χάσουν τους φίλους και συμμαθητές τους (Λιόντου, 2015). Επιπλέον οι μαθητές εκδηλώνουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για τη μετάβαση στο γυμνάσιο αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές γυμνασίου τείνουν να θεωρούν ότι τα μαθήματα τους και τα σχολικά εγχειρίδια είναι δυσκολότερα σε σχέση με τα μαθήματα του Δημοτικού, κι αναφέρουν συχνότερα προβλήματα κατανόησης του υλικού (Λιόντου, 2015).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν επίσης περισσότερες ανησυχίες από τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες για το τι είδους υποστήριξη θα προσφέρει το νέο τους σχολείο, και για τη κοινωνική αποδοχή. Συγκεκριμένα, ανησυχούν για τη πιθανότητα να θυματοποιηθούν, κάτι που τείνει να συμβαίνει συχνότερα σε αυτούς τους μαθητές παρά στους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Hughes, Banks & Terras, 2013).

Μια μελέτη με τη μέθοδο της συνέντευξης εστίασε σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και τις εμπειρίες τους μετά το πρώτο χρόνο στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση με παράλληλη στήριξη (Maras&Aveling, 2006). Για πολλούς από τους μαθητές σημαντικό πρόβλημα και στρεσογόνο παράγοντας ήταν η αύξηση στη δουλειά που είχαν για το σπίτι, και στις ώρες που περνούσαν

καθημερινά στο σχολείο. Αυτοί οι παράγοντες διέφεραν από τις εμπειρίες τους στο Δημοτικό, κι αυξήθηκαν απότομα, ενώ οι μαθητές ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν μια σταδιακή αύξηση στις ώρες εργασίας που απαιτούνταν να καταβάλουν. Ένα ακόμη εμπόδιο ήταν η πολυπλοκότητα του σχολείου: τα κτήρια ήταν μεγαλύτερα και έπρεπε να είναι παρόντες σε περισσότερα σημεία (π.χ. τάξεις, εργαστήρια), ενώ έπρεπε να παίρνουν σπίτι και να επιστρέφουν κόλλες χαρτί με ασκήσεις αντί για ένα ενιαίο βιβλίο ασκήσεων, και αυτό αύξανε το κίνδυνο να χάσουν τα φυλλάδια τους. Επιπλέον, ανέκυψε ξανά το θέμα των κοινωνικών προβλημάτων: ένας φόβος των μαθητών ήταν το πώς θα καταφέρουν να κάνουν νέους φίλους στο καινούργιο σχολείο τους. Η μετάβαση σε ένα σχολείο όπου φοιτεί και κάποιος παλιός συμμαθητής ή κάποιο παιδί που ο μαθητής γνωρίζει από τη γειτονιά του, μπορεί να δημιουργήσει αίσθηση οικειότητας και να μειώσει αυτό το άγχος (Maras&Aveling, 2006).

Η αυτοεικόνα κι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή στην έρευνα. Κάποιες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν λιγότερο θετική ακαδημαϊκή αυτοεικόνα από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τη γενική αυτοεικόνα, αυτή μοιάζει να είναι χειρότερη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με συνομήλικους χωρίς δυσκολίες στο δημοτικό, αλλά να εξομοιώνεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Forgan&Vaughn, 2000). Παρεμβάσεις που στοχεύουν να αυξήσουν τον αριθμό των μαθητών με ολοκληρωμένη φοίτηση μπορούν να συμβάλλουν στη καλύτερη μετάβαση μεταξύ των βαθμίδων, όπως αποδείχθηκε σε μελέτη που εφάρμοσε παρεμβατικό πρόγραμμα ειδικά σχεδιασμένο για μαθητές με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005).

Πάρα ταύτα, αυτά τα ευρήματα προέρχονται συχνά από συγχρονικού τύπου μελέτες, και οι μακρόχρονες διαδικασίες μετάβασης είναι μεθοδολογικά ορθό να διερευνώνται με προοπτικές μελέτες κοορτής (prospectivestudies) σε βάθος χρόνου. Μια τέτοια μελέτη ακολούθησε μαθητές της έκτης τάξης σε σχολείο αστικής περιοχής, 7 από τους οποίους είχαν κάποια διάγνωση μαθησιακής διαταραχής, και 7 χωρίς διάγνωση (Forgan&Vaughn, 2000). Οι μετρήσεις που έγιναν αφορούσαν την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και τη κοινωνική ζωή και προσαρμογή των μαθητών αυτών. Πράγματι, σε συμφωνία με παλιότερες μελέτες (ανασκόπηση του Chapman, 1988, στο Forgan&Vaughn, 2000) βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση τους και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση ήταν σε συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με

μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην ίδια ηλικία. Όσον αφορά τις κοινωνικές μετρήσεις, οι συγγραφείς θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της μελέτης τους, το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φίλιες και δεν παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες. Στις κοινωνικές μεταβλητές που εξετάστηκαν, η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων με συνομήλικους μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, όπως η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση του ατόμου επηρεάζεται θετικά από την ύπαρξη στενών δεσμών φιλίας (Forgan&Vaughn, 2000).

Πάρα ταύτα, σε συγχρονική μελέτη με εφήβους για τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εστίασε σε κοινωνικές εμπειρίες, βρέθηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες βίωναν περισσότερη απόρριψη από τους συνομήλικους χωρίς δυσκολίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τη κρίση των καθηγητών τους, οι μαθητές με διαταραχές είχαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων και περισσότερα συμπεριφορικά προβλήματα. Δεν βρέθηκαν διαφορές στις αυτοαναφορές των δύο ομάδων μαθητών για το βίωμα της μοναξιάς (Tur-Kaspa, 2002).

3.1.2. Η συμβολή του εκπαιδευτικού και της οικογένειας σε μια ομαλή μετάβαση

Οι εκπαιδευτικοί κι η οικογένεια αλλά και το σχολείο ως οργάνωση με τη δική του κουλτούρα μπορούν να συμβάλλουν σε μια ομαλή μετάβαση. Συγκεκριμένα, η ειδική βοήθεια με στήριξη από επαγγελματίες όπως οι λογοθεραπευτές μέσα στο νέο σχολείο βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα στοιχεία της μετάβασης (π.χ. ο ειδικός επιστήμων μπορεί να προνοήσει, ώστε το πολύπλοκο ωρολόγιο πρόγραμμα ή οι ασκήσεις για το σπίτι να είναι προσαρμοσμένα στις ικανότητες κι ανάγκες του μαθητή). Η ευελιξία του διδάσκοντα και του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική στη καθημερινή ζωή των μαθητών (π.χ. η δυνατότητα να βγαίνει από τη τάξη λίγα λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι, μπορεί να επιτρέψει σε ένα μαθητή με αυτισμό να αποφύγει τους διαδρόμους του σχολείου όταν αυτοί γεμίζουν με συμμαθητές που φωνάζουν ή τρέχουν, αμέσως μετά το κουδούνι) (Maras&Aveling, 2006).

Επιπλέον, η ευκαιρία να επισκεφτούν το σχολείο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς για να προσανατολιστούν με τη βοήθεια των δασκάλων ή των

γονιών τους, είναι σημαντική για τους μαθητές, ιδιαίτερα αν μπορέσουν να επισκεφτούν πάνω από μια φορά ώστε να συνηθίσουν τον χώρο και να τον νιώσουν περισσότερο οικείο (Maras&Aveling, 2006). Στη περίπτωση που αυτό δεν είναι δυνατόν, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητική η υποστήριξη από άλλους συμμαθητές, οι οποίοι βοηθούν το μαθητή να προσανατολιστεί στη σωστή τάξη. Πολύ σημαντική είναι και η ύπαρξη ειδικών δομών ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Για παράδειγμα, ένα δωμάτιο ειδικά για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όπου μπορούν να ηρεμήσουν από τα έντονα ερεθίσματα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με αυτισμό. Στη μελέτη των Maras και Aveling, ο προσωπικός αυτός χώρος χρησιμοποιήθηκε από κάποιους μαθητές και για άλλους πρακτικούς λόγους, για παράδειγμα για να τοποθετούν κάποια προσωπικά αντικείμενα, ώστε να μη τα ξεχάσουν ή τα χάσουν (Maras&Aveling, 2006).

Σημαντικό είναι ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες τους ίδιους φόβους για τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο όρος *διαφοροποιημένη διδασκαλία* παραμένει λέξη-κλειδί. Ιδανικά, το νέο σχολείο θα έρθει σε επικοινωνία και θα συνεργαστεί με το μαθητή και την οικογένεια του ή τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας, πριν να ξεκινήσει ο μαθητής τη φοίτηση στο νέο σχολείο. Μαζί θα μπορέσουν να διερευνήσουν τους φόβους, τις αδυναμίες, τις προσδοκίες, και τα δυνατά σημεία του μαθητή και θα τα υποστηρίξουν κατάλληλα με αρκετή ευελιξία και σεβασμό (Maras&Aveling, 2006). Η χρήση ιστοριών, φωτογραφιών, ή ημερολογίου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να εκφραστούν περισσότερο ελεύθερα για τις ανησυχίες τους σχετικά με τη σχολική μετάβαση (Hughes et.al., 2013).

Από την οπτική της κοινωνικής ένταξης, είναι σημαντικό να υπάρξει συνεργασία και με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες στη καινούργια τάξη, και πιθανώς κάποια σύντομη εκπαίδευση τους για το τι μπορούν να περιμένουν από ένα συμμαθητή με δυσκολίες, και πώς μπορούν να τον βοηθήσουν. Ίσως είναι ωφέλιμη και η σύντομη εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες ακριβώς πριν την έναρξη της φοίτησης στο νέο σχολείο, ώστε να αποφευχθεί η κοινωνική απόρριψη ή θυματοποίηση του μαθητή (Hughes et.al., 2013).

3.2. Η μετάβαση από την ειδική αγωγή σε γενικά σχολεία

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε βάσεις δεδομένων (όπως οι GoogleScholar και Pubmed) με σχετικούς όρους («educationaltransition», «transitiontosecondary», «disabilities», «specialeducation») εντοπίστηκαν μόνο δύο μελέτες που να απεικονίζουν τη μετάβαση από την ειδική στη γενική εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον αυτές οι μελέτες συχνά δεν είχαν λεπτομερή περιγραφή του δείγματος και της μεθοδολογίας τους, και μόνο μια ήταν δημοσιευμένη σε επιστημονικό περιοδικό (η δεύτερη μελέτη ήταν διατριβή φοιτητή πανεπιστημίου της Florida). Συνεπώς, υπάρχει ένα κενό στη βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη μπορεί να συμβάλλει στη συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα.

Τα περιορισμένα ευρήματα που εντοπίστηκαν δείχνουν ότι η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των φορέων που συμμετέχουν στην ειδική εκπαίδευση, η ελλιπής συνεργασία οικογένειας και σχολείου, κι ο προβληματικός σχεδιασμός τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι τροχοπέδη για την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, ακόμη κι όταν οι ατομικές τους ικανότητες θα τους επέτρεπαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του γενικού σχολείου (Young, 2005; George, Valore, Quinn&Varisco, 1997).

Η μελέτη των George, Valore, Quinn, &Varisco(1997) παρατήρησε επιτυχημένα προγράμματα ένταξης στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου 85% των μαθητών ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη μετάβαση από την ειδική στήριξη για συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, στη γενική εκπαίδευση, και εντόπισε σε ποια χαρακτηριστικά οφείλονταν αυτή επιτυχία (Georgeet.al., 1997). Οι συγγραφείς προσέγγισαν το θέμα κάνοντας μια ανασκόπηση επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης που εφαρμόζονταν στη χώρα κατά τη συγγραφή του άρθρου, και παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά τους και τις μεταξύ τους ομοιότητες. Η ανασκόπηση εστίασε σε εκπαιδευτικά προγράμματα που λειτουργούν σε επίπεδο πολιτείας, όπως το Lane School Program στη πολιτεία Όρεγκον, και το Positive Education Program (PEP) στο Οχάιο. Στην ανασκόπηση τους, οι ερευνητές παρουσιάζουν στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία των προγραμμάτων, και επισημαίνουν ότι ενώ υπάρχουν προγράμματα για να εισαχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην ειδική εκπαίδευση σε κάθε τόπο, σπάνια εντοπίζονται προγράμματα για να επιστρέψει ο μαθητής πίσω στη γενική εκπαίδευση

όταν έρθει η ώρα. Πρόκειται για κενό στις εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές, το οποίο αυτά τα σχολεία που περιγράφουν στη μελέτη τους προσπάθησαν να καλύψουν με διάφορα μέτρα.

Σε αυτά τα σχολεία, η προετοιμασία για την επιστροφή ξεκινά από την εκπαίδευση του μαθητή στην ειδική δομή, με έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες ανάλογα με τις ανάγκες του (π.χ. διαχείριση θυμού για τους μαθητές με προβλήματα εξωτερίκευσης) (Georgeet.al., 1997). Υπάρχει πρόβλεψη από νωρίς, ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν τη πορεία τους και να λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση με στόχο να μάθουν να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (για παράδειγμα χρησιμοποιούνται συστήματα πόντων, όπου ο μαθητής μαζεύει βαθμούς για θετικές πράξεις). Δίνεται λοιπόν έμφαση στην αυτονομία του μαθητή, αφού αυτό είναι σημαντικό για την επιστροφή στη γενική εκπαίδευση: ο μαθητής θα πρέπει μόνος του κι ανεξάρτητος να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντι στους δασκάλους και τους συνομηλίκους (Georgeet.al., 1997).

Επιπλέον, οι μαθητές συχνά έχουν παρακολουθήσει από την ειδική δομή (σε συνεργασία με το γενικό σχολείο και την οικογένεια) πριν τη μετάβαση, κατά τη διάρκεια αυτής, και μέχρι ένα έτος μετά την εγκατάστασή τους στο νέο σχολείο. Πριν τη μετάβαση, ένας εκπρόσωπος του ειδικού σχολείου ζητά από το μαθητή να αξιολογήσει τα πιθανά εμπόδια του στο γενικό σχολείο, και τα σημαντικά για τον ίδιο στοιχεία του ειδικού σχολείου που τον διευκόλυναν και τον στήριζαν, και θα επιθυμούσε να τα διατηρήσει στη ζωή του φεύγοντας από την ειδική δομή (Georgeet.al., 1997). Ο εκπρόσωπος της ειδικής δομής σχεδιάζει κατάλληλα με βάση αυτό την επίσκεψη του και τη συνεργασία του με διδάσκοντες του γενικού σχολείου.

Επιπλέον, ο εκπρόσωπος της ειδικής δομής προσφέρει στο γενικό σχολείο ένα σύντομο, γραπτό πλάνο αντίδρασης, σε περίπτωση που ανακύψουν προβλήματα με το μαθητή στο γενικό σχολείο. Με αυτό το πλάνο ο νέος δάσκαλος μπορεί να αναγνωρίσει τα συμπτώματα γρήγορα, και να δράσει κατάλληλα. Έπειτα, για να εξασφαλιστεί η θετική ενθάρρυνση του μαθητή, επιλέγεται ένας επαγγελματίας του γενικού σχολείου με τον οποίο ο μαθητής νιώθει άνετα (μπορεί να είναι ένας διδάσκων ή άλλος επαγγελματίας), και σε αυτό τον επαγγελματία προσφέρεται η ευκαιρία να παρακολουθεί το μαθητή μετά τη μετάβαση, να τον ενθαρρύνει, και να του υπογραμμίζει όλες τις καθημερινές επιτυχίες του (Georgeet.al., 1997).

Επιπρόσθετα, σε μια άλλη σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές που μετακινήθηκαν από ειδικές τάξεις

σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο, και τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μαζί με δεδομένα από τα αρχεία του σχολείου (βαθμολογία των μαθητών, σημειώσεις των διδασκόντων, καταγεγραμμένα πειθαρχικά προβλήματα) (Young, 2005). Οι μαθητές αντιμετώπιζαν συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Οι μαθητές αντιμετώπισαν λιγότερα προβλήματα στη μετάβαση στο γενικό σχολείο όταν είχαν περισσότερη στήριξη από τους δασκάλους, όταν βρέθηκαν στη τάξη ενός διδάσκοντα που επιθυμούσε να έχει ένα μαθητή με συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες στη τάξη του (δεν ήταν δηλαδή αρνητικός ή αντίθετος προς αυτό), και όταν βρίσκονταν σε τάξεις περισσότερο ήσυχες κι οργανωμένες. Σημαντικός παράγοντας ήταν οι θετικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου για τη προσαρμογή των μαθητών. Τέλος, ήταν ιδιαίτερα βασικό για τους μαθητές να έχουν υποστήριξη από ένα συστηματικό κι οργανωμένο σχεδιασμό για την ένταξη τους στη γενική τάξη, που να επιβραβεύει τις προσπάθειες τους και να προσφέρει συμπεριφορική στήριξη στις δύσκολες περιστάσεις (Young, 2005).

3.3. Το ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό μας ερώτημα είναι:

Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, και στην εκπαιδευτική μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια και τη γενική εκπαίδευση;

3.3.1.Ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και στη μετάβαση τους από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια και τη γενική εκπαίδευση, και να εντοπιστούν εμπόδια στη διαδικασία αυτή. Θα απαντηθούν τα παρακάτω επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες;
2. Ποιες τεχνικές έχουν χρησιμοποιήσει οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών;
3. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας την αποτελεσματική εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;

4. Πώς αξιολογούν την επικοινωνία μεταξύ ειδικών σχολείων και γενικών σχολείων;
- 4.1. Ποιες προτάσεις έχουν για τη βελτίωση αυτής της επικοινωνίας;
5. Πώς αξιολογούν την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- 5.1. Ποιες προτάσεις έχουν για τη βελτίωση αυτής της επικοινωνίας;

Για να μελετηθούν αυτές οι πολύπλοκες έννοιες, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου.

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αυτής της συγχρονικής πιλοτικής έρευνας είναι 51 εκπαιδευτικοί ειδικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι εργάζονται το ακαδημαϊκό έτος 2016-17 σε δημόσια σχολεία (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δείγμα ευκολίας, δηλαδή δείγμα που είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Κριτήριο αποκλεισμού ήταν η έλλειψη επιθυμίας συμμετοχής στη μελέτη. Η μελέτη διεξήχθη από τον Δεκέμβριο ως το Μάρτιο του 2017. Για την εύρεση του δείγματος κρίθηκε αναγκαία η συνεργασία με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση του νομού. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο νομό οι ανάγκες της ειδικής αγωγής για το σχολικό έτος 2016-2017 καλύπτονται στην πλειοψηφία από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι δάσκαλοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι 10 και οι νηπιαγωγοί 2. Οι αναπληρωτές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προσλήφθηκαν στο νομό μέχρι και το μήνα Ιανουάριο, με βάση τα στοιχεία της πρωτοβάθμιας ήταν 72, και αναμένονταν και οι επόμενες προσλήψεις.

Αναλυτικότερα, στη ποσοτική μελέτη (ερωτηματολόγιο) έλαβαν μέρος 51 εκπαιδευτικοί, κατά 85% γυναίκες. Η μέση ηλικία ήταν 29 (τυπική απόκλιση 5.5 έτη, ελάχιστο 23 και μέγιστο 54 έτη). Κατά μέσο όρο εργάζονταν ήδη 5 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (με το μέγιστο 25 χρόνια και το ελάχιστο λιγότερο από ένα πλήρες έτος). Οι συμμετέχοντες κατείχαν κυρίως πτυχίο ΑΕΙ (25%) ή και Μεταπτυχιακό τίτλο (48%) (Πίνακας 1). Μόνο 6% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ ήταν ως επί το πλείστον εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. Πρωτοβάθμιας (ΠΕ70.50 κατά 50% και ΠΕ71 κατά 23%). Τέλος, 33% δεν είχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ, ενώ 56% είχαν πιστοποίηση Α Επιπέδου κι οι υπόλοιποι Β Επιπέδου (Πίνακας 1).

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος (ποιοτική μελέτη με δομημένη συνέντευξη), αυτή έγινε με μια υποομάδα των συμμετεχόντων του ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που βρίσκονταν στο νομό Αιτωλοακαρνανίας για το ακαδημαϊκό έτος 2016-17. Από αυτούς 9 ήταν δάσκαλοι και 2 νηπιαγωγοί. Όλοι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο τίτλο μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Αναλυτικότερα όσον αφορά τους δασκάλους, οι δύο εργαζόταν σε ειδικό σχολείο, οι τρεις σε τμήμα ένταξης και οι υπόλοιποι τέσσερις στη παράλληλη στήριξη. Και οι

δύο νηπιαγωγοί εργαζόταν σε τμήματα ένταξης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τη προθυμία τους για συμμετοχή στην έρευνα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

	Απόλυτη τιμή (%)
Φύλο	
Γυναίκα	44(84.6)
Σημειώστε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο που κατέχετε.	
Επιμόρφωση	1(1.9)
Πτυχίο ΑΤΕΙ	2(3.8)
Πτυχίο ΑΕΙ	13(25)
Τίτλος Μετεκπαίδευσης (Ειδική Αγωγή)	5(9.6)
Μεταπτυχιακό	25(48.1)
Διδακτορικό	2(3.8)
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	4(7.7)
Είστε μόνιμος-η εκπαιδευτικός;	
Ναι	3(5.8)
Είστε εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε.:	
Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ60.50)	14(26)
Πρωτοβάθμιας (ΠΕ70.50)	26(50)
Πρωτοβάθμιας (ΠΕ71)	12(23)
Έχετε πιστοποίηση στις ΤΠΕ:	
Α Επιπέδου	29(55.8)
Β Επιπέδου	6(11.5)
Δεν έχω πιστοποίηση	17(32.7)

4.1.1. Ηθική και δεοντολογία της μελέτης

Η μελέτη τηρεί τους διεθνώς αναγνωρισμένους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας (General Assembly of the World Medical Association, 2014). Συγκεκριμένα, πριν τη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό της μελέτης και το τρόπο διεξαγωγής της. Ενημερώθηκαν επίσης ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να διακόψουν τη συμμετοχή τους, και ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα εάν δεν επιθυμούν. Η ερευνήτρια επιβεβαίωσε το απόρρητο των δεδομένων. Τα δεδομένα

(που αποτελούνται από ένα αρχείο spss και τα αρχεία των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων) βρίσκονται σε προσωπικό υπολογιστή προστατευμένο με κωδικό και έχει πρόσβαση σε αυτά μόνο η ερευνήτρια. Η φύση της μελέτης είναι μη παρεμβατική, συνεπώς δεν ενέχει κανένα κίνδυνο για τους συμμετέχοντες. Τέλος, υπογράφηκε ενήμερη συγκατάθεση πριν την αρχή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

4.2. Εργαλεία και συλλογή των δεδομένων

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης για μια μελέτη βασίζεται στη φύση του ερευνητικού ερωτήματος, και σε αντικειμενικούς περιορισμούς, όπως είναι το διαθέσιμο δείγμα ή η χρηματοδότηση της μελέτης (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ποιοτική αλλά και ποσοτική προσέγγιση, και συγκεκριμένα ερωτηματολόγιο και συνέντευξη.

Η ποιοτική προσέγγιση βοηθά στην εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος. Η ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίων είναι ευκολότερο να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα και συνεπώς να προσφέρει γενικεύσιμα δεδομένα με εξωτερική εγκυρότητα, πάρα ταύτα δεν επιτρέπει την ελεύθερη διερεύνηση ενός θέματος, καθώς παρέχει ένα περιορισμένο εύρος απαντήσεων στους συμμετέχοντες. Αντίθετα, στη συνέντευξη οι συμμετέχοντες εκφράζουν τη δική τους πραγματικότητα, με τα λόγια που οι ίδιοι επιλέγουν, διατηρώντας την αυθεντικότητα του βιώματος τους (Ιωσηφίδης, 2003). Η συνέντευξη είναι φυσικά περισσότερο χρονοβόρος από το ερωτηματολόγιο, συνεπώς δε μπορεί να εφαρμοστεί με πολύ μεγάλα δείγματα από έναν μόνο ερευνητή. Με το συνδυασμό των δύο μεθόδων, αντλήθηκαν πληροφορίες σε βάθος από ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, και σε περισσότερο επιφανειακό επίπεδο από περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη αποτέλεσε και το βασικό εργαλείο της έρευνας. Η συνέντευξη είχε προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η σειρά τους τροποποιούνταν ανάλογα με τις απαντήσεις και τον τρόπο ανταπόκρισης των συμμετεχόντων (Robson, 2007).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτοσχέδιο για να καλύψει τις ανάγκες της μελέτης, καθώς δεν εντοπίστηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο στη βιβλιογραφία. Συνεπώς, είναι μη σταθμισμένο, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη, ώστε να μη γίνει άκριτη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο δείκτης Cronbach's alpha καταδεικνύει την εσωτερική εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου και χρησιμοποιείται στη διαδικασία της ανάπτυξης και στάθμισης του. Όταν τα επιμέρους ερωτήματα σε ένα ερωτηματολόγιο έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, ο δείκτης έχει υψηλότερες τιμές. Δείκτες υψηλότεροι ή ίσοι του 0.9 θεωρείται ότι δείχνουν άριστη εσωτερική εγκυρότητα, δείκτες μεταξύ 0.8 και 0.9 καλή εσωτερική εγκυρότητα, και δείκτες μεταξύ 0.7 και 0.8 θεωρούνται ικανοποιητικοί. Δείκτες κάτω του 0.6 φανερώνουν μη αποδεκτή εσωτερική εγκυρότητα (DeVellis, 2012, σελ. 109-110).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο δείκτης ($\alpha=0,829$) δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητική αξιοπιστία καθώς είναι μεγαλύτερος του 0,7. Συνεπώς το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη παρούσα έρευνα.

Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτημάτων
0,823	18

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο επιχειρεί κυρίως μια περιγραφική καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, περιλαμβάνονται κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τους παράγοντες της ποιότητας της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2008). Πριν την διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια έκανε αίτηση στην πρωτοβάθμια Αιτωλοακαρνανίας και ζήτησε τα στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής, τα σχολεία που εργάζονται, τα mail και το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στον νομό μέχρι τον μήνα Ιανουάριο, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Η συμπλήρωση έγινε από το συμμετέχοντα και οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν βρήκαν το ερωτηματολόγιο κατανοητό. Δεν αναφέρθηκαν προβλήματα στη κατανόηση. Το πρώτο μέρος αφορούσε δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες για την εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς και την εργασιακή θέση κι εμπειρία του. Το δεύτερο μέρος αφορούσε ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, που κάλυπταν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε μια ερώτηση χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert

πέντε σημείων (Καθόλου έως Πάρα πολύ). Ακολουθούν παραδείγματα ερωτημάτων από το ερωτηματολόγιο (συμπληρωμένο δείγμα παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ι).

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε σε θέση να εντοπίσετε τους μαθητές / τις μαθήτριες της τάξης σας που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, με βάση τις γνώσεις σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

11. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες;

Η συνέντευξη ήταν δομημένη και αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις που αφορούσαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Έγινε ατομικά στο χώρο της ερευνήτριας ή στην εργασία του συμμετέχοντα και διήρκησε περίπου μισή ώρα, μαγνητοφωνήθηκε δε με την άδεια του συμμετέχοντα. Στην αρχή της συνέντευξης σημειώθηκαν δημογραφικά στοιχεία και τα έτη εμπειρίας του εκπαιδευτικού.

4.3. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε απομαγνητοφώνηση, και στη συνέχεια εντοπίστηκαν σημεία συμφωνίας και διαφωνίας σε κάθε ερώτημα μεταξύ των συμμετεχόντων και κοινά θέματα στις προτάσεις τους. Για την επεξεργασία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης SPSS (έκδοση 23, IBM). Χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα απόλυτες τιμές και συχνότητες ή μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις με την ελάχιστη και μέγιστη τιμή, ανάλογα με τα δεδομένα (κατηγορικά ή μη). Δεν υπήρχαν ελλιπή δεδομένα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη συζήτηση της παρούσας εργασίας αναλύονται μαζί τα αποτελέσματα των δύο εργαλείων.

5. Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στους Πίνακες 2 και 3. Συνοπτικά, οι συμμετέχοντες φαίνεται να θεωρούν ότι ο σημαντικότερος λόγος για την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου είναι η οργάνωση του κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος που θα βοηθήσει το παιδί στο πλαίσιο της γενικής τάξης (67%). Δευτερευόντως θεώρησαν ότι ο σκοπός είναι η παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ (13%) (Πίνακας 2). Όταν ερωτήθηκαν ποια θα ήταν η ιδανική διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου, οι περισσότεροι απάντησαν 201 ως 300 ώρες εκπαίδευσης (44%). Μόνο δύο συμμετέχοντες θεώρησαν ότι χρειάζεται περισσότερες από 300 ώρες. Έπειτα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τα θέματα στα οποία ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στοχεύει, αξιολογώντας πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις προκαθορισμένες θεματικές του ερωτηματολογίου. Οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών (με βαθμό συμφωνίας «πάρα πολύ» ή «πολύ» κατά 88% και «μέτρια» κατά 6%). Λιγότεροι συμφώνησαν ότι πρέπει να εστιάζει μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς) (βαθμός συμφωνίας «πάρα πολύ» ή «πολύ» 48% και «μέτρια» 25%). Δόθηκε τέλος η επιλογή εστίασης μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν τα βασικά μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά) και τις κοινωνικές δεξιότητες, με την οποία οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφώνησαν (μόνο το 38% δήλωσε βαθμό συμφωνίας «πάρα πολύ» ή «πολύ» και 17% «μέτρια») (Πίνακας 2).

Ως επί το πλείστον, οι ίδιοι θεωρούν ότι το επίπεδο γνώσεων τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «καλό» (48%) ή «μέτριο» (25%). Επτά συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι γνώσεις τους είναι λίγο ως πολύ ελλιπείς (13%). (Πίνακας 2). Θεωρούν επίσης πως τις γνώσεις τους για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών είναι σε «πολύ καλό» (27%) ή «καλό» επίπεδο (46%). Όταν ερωτήθηκαν για το επίπεδο της ικανότητας τους να εντοπίσουν μαθητές ή μαθήτριες στη τάξη τους που έχουν ανάγκη ειδικής υποστήριξης, απάντησαν κυρίως ότι το θεωρούν «καλό» (42%) ή «μέτριο» (35%) και κανείς δεν απάντησε «ελλιπές» (Πίνακας 2). Οι κύριες μέθοδοι που χρησιμοποιούν

για τον εντοπισμό είναι η χρήση άτυπης αξιολόγησης (π.χ. μέσα από το παιχνίδι ή δραστηριότητες που απαιτούν προσοχή) ή τεστ (40%) και η παρατήρηση (23%) ή ο συνδυασμός των δύο (13%).

Ζητήθηκε ακόμη από τους συμμετέχοντες να βάλουν σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας διάφορες ειδικές ανάγκες, από αυτή που δυσκολεύονται λιγότερο σε αυτή που δυσκολεύονται περισσότερο να διακρίνουν. Οι απαντήσεις δεν συγκεντρώθηκαν σε μια συγκεκριμένη σειρά δυσκολίας, με πολύ μικρά ποσοστά να συγκεντρώνονται σε κάθε δυνατή επιλογή. Ίσως αυτό δείχνει πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ιδιαίτερα, ίσως με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες. Συνεπώς, και οι ανάγκες μετεκπαίδευσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να διακρίνουν ευκολότερα τις διάφορες ειδικές ανάγκες, είναι διαφορετικές και ποικίλουν. Ενδεικτικά, 40% απάντησαν ότι το πρόβλημα που μπορούν να διακρίνουν ευκολότερα είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ 25% απάντησε ότι διακρίνει ευκολότερα τα κινητικά προβλήματα. Όσον αφορά το πρόβλημα που διακρίνουν δυσκολότερα, δε συγκεντρώθηκαν υψηλά ποσοστά σε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (συχνότερα απάντησαν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες») (χωρίς πίνακα).

Τέλος, οι συμμετέχοντες είχαν οργανώσει κατά 80% κάποιο πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη τους, κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά (39%) ή σε όλα τα μαθήματα (22%) Η εξατομίκευση αυτή φαίνεται πως παίρνει διάφορες μορφές. Συχνότερα αναφέρθηκαν η απλούστευση των ασκήσεων και της παρουσίασης του μαθήματος για να συμβαδίζει με τις ανάγκες του μαθητή (54%) και η εστίαση στις βασικές δεξιότητες (προμαθηματικές δεξιότητες και προφορικός ή βασικός γραπτός λόγος) (28%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (μέρος Α).

	Απόλυτη τιμή (%)
Ποιος είναι ο σημαντικότερος λόγος για την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;	
Η οργάνωση εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί μέσα στη γενική τάξη	35(67.3)
Η παραπομπή του παιδιού στο ΚΕΔΔΥ	6(13.4)

Η ενημέρωση της οικογένειας	4(7.7)
Η κατάλληλη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου προς το παιδί	3(5.8)
Η διδασκαλία του παιδιού σε μονάδα ειδικής αγωγής	1(1.9)
Για όλους τους παραπάνω λόγους	2(3.8)
Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;	
500 και άνω	1(1.9)
400 ώρες και πρακτική άσκηση	1(1.9)
201-300 ώρες	23(44.2)
101-200 ώρες	8(15.4)
51 –100 ώρες	8(15.4)
20-50 ώρες	6(11.5)
Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσετε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	
Πολύ καλό	7(13.5)
Καλό	25(48.1)
Μέτριο	13(25)
Λίγο ελλιπές	5(9.6)
Ελλιπές	2(3.8)
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε σε θέση να εντοπίσετε τους μαθητές / τις μαθήτριες της τάξης σας που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης;	
Πολύ καλό	9(17.3)
Καλό	22(42.3)
Μέτριο	18(34.6)
Λίγο ελλιπές	3(5.8)
Ελλιπές	0(0)
Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	
Τεστ ή άλλη άτυπη αξιολόγηση (π.χ. μέσα από το τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής στη τάξη του κι ανάλογα με το δυναμικό του)	21(40.3)
Παρατήρηση	12(23.1)
Παρατήρηση και τεστ/ άτυπη αξιολόγηση	7(13.4)

Παρατήρηση με καταγραφή σε ημερολόγιο ή το πορτφόλιο του μαθητή	3(5.8)
Παραπομπή προς διάγνωση στα ΚΕΔΔΥ / συνεργασία με ειδικούς	4(7.7)
Συνδυασμός άτυπων τεστ, παρατήρησης, κι επικοινωνία με γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς	2(2.8)
Παρατήρηση, βιβλιογραφική ανασκόπηση	1(1.9)
Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών;	
Πολύ καλό	14(26.9)
Καλό	24(46.2)
Μέτριο	12(23.1)
Λίγο ελλιπές	2(3.8)
Ελλιπές	0(0)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς);	
Πάρα πολύ	7(13.5)
Πολύ	18(34.6)
Μέτρια	13(25)
Λίγο	10(19.2)
Καθόλου	4(7.7)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται σε όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών;	
Πάρα πολύ	28(53.8)
Πολύ	18(34.6)
Μέτρια	3(5.8)
Λίγο	3(5.8)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες;	

Πάρα πολύ	2(3.8)
Πολύ	18(34.6)
Μέτρια	9(17.3)
Λίγο	15(28.8)
Καθόλου	8(15.4)
Έχετε ποτέ οργανώσει στην τάξη σας εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	
Ναι	41(78.8)
Αν ναι, σε ποιο μάθημα;	
Γλώσσα και μαθηματικά	16(39)
Γλώσσα	3(5.2)
Μαθηματικά	2(2.8)
Όλα	9(21.9)
Γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, θρησκευτικά	4(9.6)
Γλώσσα και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	3(7.2)
Γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία	1(2.4)
Γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά και μουσική	1(2.4)
Ιστορία – γεωγραφία	1(2.4)
Θεατρική Αγωγή	1(2.4)
Αν ναι, σε τι συνίστατο η εξατομίκευση;	
Διαφορετικές (π.χ. απλουστευμένες) ασκήσεις κατάλληλες για το μαθητή/ διαφορετικός τρόπος παρουσίασης της διδασκτέας ύλης (π.χ. «μείωση της ύλης, επιλογή βασικών σημείων, χρήση ποικιλίας μέσων και υλικών»)	21(53.8)
Ασκήσεις ή παιχνίδια ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου και απλής αριθμητικής (π.χ. «να εκφράζεται με μικρές προτάσεις και να μετρά ποσότητες»)	11(28.2)
Στη βελτίωση της συγκέντρωσης και λεπτής κινητικότητας του μαθητή	4(10.3)
Ένταξη του μαθητή σε ομάδα ή συνεργασία με τους συμμαθητές του (κοινωνικοποίηση και βελτίωση της αυτοεκτίμησης του)	2(5.1)
Βελτίωση ορθογραφίας	1(2.6)

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων για τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 3). Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν «λίγο» ως «καθόλου» (70%) ή

«μέτρια» (20%), ενώ ειδικά για τη μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι δύο βαθμίδες επικοινωνούν «λίγο» ως «καθόλου» κατά 60% και «μέτρια» κατά 31%. Όσον αφορά την επικοινωνία συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επικοινωνούν «λίγο» ως «καθόλου» κατά 64%, ενώ κανένας δεν απάντησε «πάρα πολύ». Θεωρούν ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων και εκπαιδευτικών γενικών σχολείων είναι «πάρα πολύ» ή «πολύ» σημαντική κατά 81% (Πίνακας 3).

Επιπλέον, όσον αφορά την επικοινωνία ειδικών και γενικών σχολείων για τη μετάβαση των μαθητών, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι επικοινωνούν «μέτρια» (42%) ή «λίγο» (35%). Η επικοινωνία αυτή γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάμεσα τους αναφέρθηκαν η ανταλλαγή ιστορικού (από 21% του δείγματος) η προσωπική επικοινωνία των διδασκόντων μέσω τηλεφώνου, email ή επίσκεψης (από 17%) και ο συνδυασμός αυτών των δύο (23%) (Πίνακας 3). Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι μια συμμετέχουσα άφησε ως σχόλιο το εξής στη συγκεκριμένη ερώτηση: «Νομίζω πως τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει επικοινωνία που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του παιδιού», και συνέχισε περιγράφοντας ότι έχει δει να χρησιμοποιούνται όλες οι παραπάνω μέθοδοι αλλά μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις όπου οι διδάσκοντες το επιδίωξαν. Δεν υπάρχει δηλαδή συστηματική εφαρμογή των πρακτικών αυτών που οι συμμετέχοντες γνωρίζουν και ανέφεραν στο ερωτηματολόγιο, στη πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (μέρος Β).

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν (γενικά);	
Πάρα πολύ	2(3.8)
Πολύ	3(5.8)
Μέτρια	11(21.2)
Λίγο	31(59.6)
Καθόλου	5(9.6)
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν, συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη;	
Πάρα πολύ	1(1.9)

Πολύ	4(7.7)
Μέτρια	16(30.8)
Λίγο	25(48.1)
Καθόλου	6(11.5)
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν, συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, από τη μια βαθμίδα στην επόμενη;	
Πάρα πολύ	0(0)
Πολύ	4(7.7)
Μέτρια	15(28.8)
Λίγο	24(46.2)
Καθόλου	9(17.3)
Θεωρείται ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων και εκπαιδευτικών γενικών σχολείων είναι σημαντική;	
Πάρα πολύ	26(50)
Πολύ	16(30.8)
Μέτρια	2(3.8)
Λίγο	6(11.5)
Καθόλου	2(3.8)
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα ειδικά και τα γενικά σχολεία επικοινωνούν, για την ομαλή μετάβαση των μαθητών;	
Πάρα πολύ	2(3.8)
Πολύ	5(9.6)
Μέτρια	22(42.3)
Λίγο	18(34.6)
Καθόλου	5(9.6)
Με ποιό τρόπο επικοινωνούν;	
Ανταλλαγή ιστορικού	11(21.1)
Αποστολή ιστορικού και αρχείων διδασκόντων (με σημειώσεις για τις ανάγκες του μαθητή)	9(17.3)
Προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία διδασκόντων/ ανταλλαγή επισκέψεων	9(17.3)
Ανταλλαγή ιστορικού και προσωπική (π.χ. τηλεφωνική) επικοινωνία	12(23)
Ανταλλαγή ιστορικού κι επισκέψεις μαθητών στο σχολείο	3(4.7)
Μέσω κοινωνικής τηλεδιδκτύωσης των γενικών σχολείων με ειδικά	1(1.9)

5.1. Ευρήματα από τη συνέντευξη

Στη δομημένη συνέντευξη συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εξετάστηκαν για ομοιότητες και διαφορές με βάση το περιεχόμενό τους.

Η ανάλυση βασίστηκε στη μέθοδο των Miles και Huberman (1994), και ακολούθησε τα εξής στάδια:

- Αναγωγή δεδομένων, κατά την οποία το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων χωρίστηκε σε επιμέρους μικρές ενότητες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ώστε να είναι ευκολότερη η επεξεργασία του (Brown 2001). Τα διαφορετικά θέματα που ανέκυψαν από τις συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν ξεχωριστά, με κάθε φράση ή περίοδο ομιλίας να κωδικοποιείται με βάση το νοηματικό περιεχόμενό της, ώστε να προκύψουν θέματα ή μοτίβα γύρω από τα οποία συγκεντρώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων.
- Έπειτα ταξινομήθηκαν οι κωδικοί με βάση τους σκοπούς της έρευνας, και έγινε έλεγχος όλων των κωδικών ώστε να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες, όταν οι επιμέρους θεματικές επικαλύπτονταν συχνά στις συνεντεύξεις (Krippendorff & Bock, 2009). Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τους κωδικούς που προέκυψαν σε σχέση με τις θεματικές της μελέτης.
- Στη συνέχεια, βασισμένοι στο αναλυτικό πλαίσιο της Συστημικής-Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1994), οι συνεντεύξεις εξετάζονται ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας, αναφορικά με τα αξιολογικά στοιχεία και τα στοιχεία της δείξης προσώπου. Η δείξη προσώπου αναφέρεται στα γλωσσικά στοιχεία που δείχνουν το χρόνο, χώρο, και συμμετέχοντες της επικοινωνίας. Η αξιολόγηση εκφράζει τη στάση του ομιλητή προς το μήνυμα, θετική ή αρνητική, και αντανακλά συναισθήματα κι υποκειμενικές κρίσεις για τις υπό μελέτη διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ειδικής αγωγής.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα ανά θεματικό άξονα.

Πίνακας 4. Κωδικοποίηση των συνεντεύξεων σε σχέση με τις θεματικές κατηγορίες

Εκτίμηση παρούσας κατάστασης	<p>ΟΕΕΠΠ - Οπτιμιστικές Εκτιμήσεις με Έμφαση στη Προσπάθεια της Πολιτείας</p> <p>ΠΕΚΕΕ – Πεσιμιστικές Εκτιμήσεις για τη Κατάσταση της Ειδικής Εκπαίδευσης</p> <p>ΠΕΕΔ – Πεσιμιστικές Εκτιμήσεις για την Επικοινωνία των Διδασκόντων</p>
Προσωπική συμβολή εκπαιδευτικού	<p>ΕΣΠΑΔΣ - Ενεργή Συμβολή με Προσωπική Δράση και Συνεργασίες</p> <p>ΚΔΛΕΕ - Καμία Δράση Λόγω Έλειψης Ευκαιριών</p> <p>ΚΔΛΔΕ - Καμία Δράση Λόγω Δυναμικών Εξουσίας</p>
Μελλοντικές προτάσεις/ μεταρρυθμίσεις	<p>αναγκαίες ΠΥΕΔΠ – Πρακτική-Υλική Εξατομίκευση Διδακτικών Πρακτικών (π.χ. με υποστηρικτικό εξοπλισμό)</p> <p>ΓΕΔΠ – Γενική Εξατομίκευση Διδακτικών Πρακτικών (ως φιλοσοφία που διαπερνά τη σχολική ζωή)</p> <p>ΕΕΔ – Ευκαιρίες Επιμόρφωσης Διδασκόντων (π.χ. προσφορά περισσότερων σεμιναρίων)</p> <p>ΕΚΑΜΕΒ – Ευκαιρίες Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης Μεταξύ Εκπαιδευτικών των Βαθμίδων (π.χ. μέσω επισκέψεων)</p> <p>ΑΕΔΑ – Αύξηση Επικοινωνίας με Δομικές Αλλαγές (π.χ. κοινά κτήρια)</p>

5.1.1.Αξιολόγηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής

Δύο υποκατηγορίες προέκυψαν από τη κωδικοποίηση των συνεντεύξεων: οι οπτιμιστικές και οι πεσιμιστικές εκτιμήσεις της παρούσας κατάστασης. Στη πρώτη υποκατηγορία, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι γίνονται σημαντικές προσπάθειες στην ειδική αγωγή, ενώ στη δεύτερη εκτιμούν ότι πρόκειται για «πολύ μέτρια προσπάθεια της πολιτείας», όπως ανέφερε εκπαιδευτικός με 9 χρόνια προϋπηρεσίας. Ορισμένες συνεντεύξεις περιείχαν απόψεις και των δύο υποκατηγοριών, όπως η εκπαιδευτικός που εργάζεται εδώ και τρία χρόνια στη παράλληλη στήριξη, που ανέφερε ότι τα τελευταία χρόνια «έχουν καταβληθεί μεγάλες

προσπάθειες για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια». Υπάρχουν όμως, συνεχίζει, «ελλείψεις τόσο στις προσλήψεις και στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών όσο και στην υποδομή των σχολικών μονάδων που φιλοξενούν Τμήματα Ένταξης». Ανάμεσα στα προβλήματα που εντοπίστηκαν είναι η έλλειψη χρηματοδότησης αλλά και λάθη διαχείρισης: «σε θέσεις ευθύνης βρίσκονται άτομα που δεν έχουν τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις. Δε γίνονται σωστά ούτε η συνεκπαίδευση, ούτε η συμπερίληψη.», αναφέρει εκπαιδευτικός ειδικής με 6 έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με άλλο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, αυτό «μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή συνεχή ενημέρωση τους και στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουν και διαχειρίζονται θέματα πάνω στον τομέα».

Για το υπό μελέτη θέμα της εκπαιδευτικής μετάβασης, οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν πεσιμιστικές. Εκπαιδευτικός με 6 έτη προϋπηρεσίας σε ειδικό νηπιαγωγείο απάντησε συγκεκριμένα: «Δεν θεωρώ ότι υπάρχει ομαλή μετάβαση μεταξύ των βαθμίδων και ιδιαίτερα μεταξύ δημοτικού και γυμνασίου.» όπως εκφράστηκε από ένα νεοδιόριστο συμμετέχοντα «θα έπρεπε να θεσπιστεί μια πολιτική η οποία θα βασίζεται στις ανάγκες και τις οπτικές τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών και γονέων». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η παρούσα κατάσταση δυσκολεύει τα πράγματα. Αυτό συμβαίνει επειδή «δεν βασίζεται στις ανάγκες και τις οπτικές αλλά αποτελεί μια ευμετάβλητη διαδικασία» σύμφωνα με αναπληρωτή δάσκαλο σε τμήμα ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, μια μόνιμη νηπιαγωγός με 20 έτη προϋπηρεσίας ανέφερε ότι στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές αλλά η δευτεροβάθμια δε συμβαδίζει, «με αποτέλεσμα τα παιδιά μετά το δημοτικό να έχουν προβλήματα στην εκπαίδευση τους». Μια μόνο συμμετέχουσα εξέφρασε απόψεις κωδικοποιημένες ως οπτιμιστικές: αναπληρώτρια σε ειδικό σχολείο (με 4 έτη προϋπηρεσίας) ανέφερε ότι η παρούσα κατάσταση δε προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές.

Παρομοίως διχασμένες ήταν οι απόψεις που εκφράστηκαν για την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: ορισμένοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν υπάρχει επικοινωνία, ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ως μεθόδους επικοινωνίας την αποστολή εγγράφων και ατομικού φακέλου ή ιστορικού, και τη τηλεφωνική επικοινωνία ή τις συναντήσεις. Μια συμμετέχουσα υπενθύμισε τη συμμετοχή μέσω των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών που συχνά παρακολουθούνται από κοινού, από εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για συχνότερες συναντήσεις εκπαιδευτικών από τις

διαφορετικές βαθμίδες προσωπικά ή τηλεφωνικά και αποστολή αρχείων (π.χ. κοινωνικό ιστορικό).

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι πρέπει να υπάρξει στενότερη συνεργασία, και απάντησαν ομόφωνα ότι το πρόβλημα είναι συλλογικό. Κάποιοι μάλιστα πρότειναν ότι η ευθύνη βαραίνει πέρα από τη σχολική μονάδα κι όλους τους συμμετέχοντες (τον εκπαιδευτικό, τους γονείς) και την τοπική αυτοδιοίκηση, το Υπουργείο και την πολιτεία. Συνεπώς για τη βελτίωση της κατάστασης «πρέπει να συνδράμουν όλοι», δηλαδή «ο σύμβουλος ειδικής αγωγής, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς».

5.1.2 Προσωπική συμβολή

Στην επόμενη διακριτή θεματική ενότητα, οι συμμετέχοντες μίλησαν για τη προσωπική συμβολή τους στην εκπαιδευτική μετάβαση των μαθητών τους. Οι συμμετέχοντες διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: αυτούς που συμβάλλουν ενεργά και αυτούς που δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη δράση (δε διατηρούν συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, και δε παρακολουθούν τη πορεία των μαθητών τους). Τα αίτια που ανέφεραν για αυτό οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης κατηγορίας είναι ότι *«μέχρι στιγμής δε χρειάστηκε»* και ότι *«δεν έχει τύχει»*. Φαίνεται λοιπόν, όχι σαν αδιαφορία ή απροθυμία, αλλά σαν έλλειψη ευκαιρίας ή κινήτρου για συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν αυτές τις απαντήσεις, αν και δεν είναι νέοι χωρίς καθόλου εμπειρία φαίνεται ότι δεν αναλαμβάνουν κάποια πρωτοβουλία, ώστε να δημιουργήσουν συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται πως ίσως δεν υπάρχουν τα κίνητρα ή η γνώση για το πώς να δημιουργηθεί αυτή η συνεργασία. Επιπλέον ενδέχεται να υπάρχουν προβλήματα στην οργανωσιακή κουλτούρα της εκπαίδευσης που δεν ευνοούν τέτοιες συνεργασίες. Για παράδειγμα, μια συμμετέχουσα (με τρία έτη εμπειρίας) ανέφερε ότι στο κλάδο υπάρχει «ανταγωνισμός και έλλειψη συνεργασίας», καθώς κι απροθυμία. Η ίδια συμμετέχουσα ανέφερε ότι οι εργαζόμενοι στο τομέα της (Παράλληλη Στήριξη σε Νηπιαγωγείο) λαμβάνουν σχεδόν προσβλητική αντιμετώπιση από άλλους συναδέλφους στο κλάδο, χαρακτηριστικά *«πολλές φορές μας αντιμετωπίζουν σαν το βοηθητικό προσωπικό. Με αποτέλεσμα να μην κάνουμε και σωστά τη δουλειά μας γιατί δεν μας αφήνουν.»*. Περιγράφει την ύπαρξη δυναμικών εξουσίας και ιεραρχίας που δε την κάνουν να επιθυμεί και η ίδια μια συνεργασία.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας, οι τύποι συνεργασίας που αναφέρθηκαν συμπεριλαμβάνουν παρακολούθηση των συναντήσεων που διοργανώνονται από τον σύμβουλο της ειδικής αγωγής, καθώς και συνεδρίων και σεμιναρίων από κοινού και συζητήσεις για συγκεκριμένα προφίλ μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μια ακόμη υποκατηγορία εκπαιδευτικών αναδείχθηκε, που χαρακτηρίζεται από περισσότερη προσπάθεια προετοιμασίας του μαθητή, και περισσότερο ζήλο. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν συζήτηση με τους μαθητές τους ή δομημένη συνεργασία μέσα από τα τμήματα ένταξης και τη παράλληλη στήριξη, και τόνισαν ότι προσαρμόζουν τη προσέγγιση τους στο μαθητή, ανάλογα με τη προσωπικότητα του. Φροντίζουν πάντως το παιδί να είναι ενήμερο για το νέο του σχολείο και τους τρόπους λειτουργίας του. Μια συμμετέχουσα απάντησε ότι εμπλέκονται κοινωνικός λειτουργός ή και ψυχολόγος για να προετοιμαστεί ο μαθητής κατάλληλα με δυνατότητα για επίσκεψη στην αντίστοιχη μονάδα. Στην υποκατηγορία αυτή, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν κρατήσει επαφή με τη πορεία παλιών τους μαθητών, μέσω κάποιου καινούργιου καθηγητή του ή μέσω της οικογένειας εάν υπήρχε τέτοια οικειότητα.

5.1.3 Προτάσεις για το μέλλον.

Αρκετοί συμμετέχοντες είχαν προτάσεις για δομικές μεταρρυθμίσεις στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές ομαδοποιούνται στις εξής υποκατηγορίες:

- Εξατομίκευση: Για το μαθητή είναι αναγκαία πραγματική εξατομίκευση των διδακτικών πρακτικών. Αυτό για μερικούς εκπαιδευτικούς έχει πρακτική υφή (π.χ. με την εύρεση τεχνολογικού υποστηρικτικού εξοπλισμού, με το μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη ώστε να εστιάζει ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες κάθε ενός ξεχωριστά) ενώ για άλλους πρέπει να διαπερνά τη σχολική ζωή (με συνεχή επαφή με τα ενδιαφέροντα του μαθητή σε κάθε βαθμίδα, και προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτά ή με περισσότερο βιωματική μάθηση).
- Επιμόρφωση: Για το διδάσκοντα, οι συμμετέχοντες ζητούν επιπλέον ευκαιρίες για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, ειδικά σε νέες μεθόδους ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις της επιστήμης και τις καλές πρακτικές. Επιπλέον θα ήθελαν πρακτική βοήθεια στη καθημερινότητα: ευκαιρίες για συνεχή επικοινωνία με τα ΚΕΔΔΥ, μονιμοποίηση αναπληρωτών, πρόσληψη βοηθών διδασκόντων, καλύτερη δόμηση του χώρου, εκπαιδευτικό εξοπλισμό. Ενδιαφέρουσα είναι και η έκκληση για τη διαμόρφωση ειδικής δομής που θα έχει ως καθήκον τη παροχή στήριξης όλου του

προσωπικού που εμπλέκεται στην ειδική αγωγή (ηθική, συμβουλευτική, κι επιστημονική στήριξη).

Προτάσεις αναφέρθηκαν και για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων, όπου ρόλο κλειδί φαίνεται να έχουν οι διευθυντές που υλοποιούν τις διάφορες δράσεις, οι δημιουργοί της εκπαιδευτικής πολιτικής, και οι σύμβουλοι ειδικής και γενικής αγωγής. Αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση «και στο μαθησιακό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο», και πρότειναν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων σε κοινές δράσεις, συμμετοχή μαζί σε συνέδρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Προτάθηκε ακόμη η θέσπιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένο στόχο να βοηθούν τα παιδιά στην ομαλή μετάβαση. Η χρήση ημερολογίου και εξατομικευμένου προγράμματος αξιολόγησης των μαθητών προτάθηκε επίσης. Καλύτερες κτιριακές εγκαταστάσεις θα μπορούσαν να ευνοήσουν τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο. Επιπλέον ένας συμμετέχων τόνισε την ανάγκη για «μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη πλευρά της γενικής εκπαίδευσης» για συνεργασία.

Μια συμμετέχουσα παρέκκλινε από αυτό το μοτίβο: η ίδια συμμετέχουσα, η οποία απάντησε ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες στη μετάβαση σε προηγούμενη ερώτηση απάντησε ότι «δεν είναι απαραίτητα επιπλέον μέτρα» εάν «οι δύο βαθμίδες δείξουν ενδιαφέρον για το κάθε μαθητή ξεχωριστά».

6. Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Στη παρούσα εργασία μελετήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγωγή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, και στη μετάβαση τους στη δευτεροβάθμια και τη γενική εκπαίδευση. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με και μελέτη ερωτηματολογίου με δείγμα 51 εκπαιδευτικούς, και συνέντευξη με 11 άτομα από το συνολικό δείγμα.

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σχεδόν όλοι βρίσκουν το επίπεδο γνώσεων τους «καλό» ή «μέτριο». Ίσως έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι επτά άτομα απάντησαν ότι βρίσκουν τις γνώσεις τους λίγο ως πολύ ελλιπείς (13% του συνολικού δείγματος). Προκαλεί έκπληξη, καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο και κάποια διδακτική εμπειρία.

Όσον αφορά τον εντοπισμό αυτών των μαθητών, θεωρούν ότι είναι αρκετά ικανοί να εντοπίσουν μαθητές ή μαθήτριες στη τάξη τους που έχουν ανάγκη ειδικής υποστήριξης. Αυτό το επιτυγχάνουν κυρίως με τη χρήση άτυπης αξιολόγησης με παιγνιώδη διάθεση, ή με σταθμισμένα τεστ, και τη μέθοδο της παρατήρησης. Μερικοί συμμετέχοντες συνδυάζουν δύο ή περισσότερες από αυτές τις μεθόδους (13%). Οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν λοιπόν να είναι αρκετά καλά ενημερωμένοι για το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα για τον εντοπισμό των αναγκών κάθε μαθητή. Φαίνεται επίσης πως έχουν τα σωστά κίνητρα: ως ο πιο σημαντικός λόγος για την ύπαρξη συστηματικής προσπάθειας για τον εντοπισμό αυτών των μαθητών, αναφέρθηκε το να μπορεί μετέπειτα να οργανωθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να «διαγνώσουν» τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή γιατί επιθυμούν να τον υποστηρίξουν κατάλληλα. Η «διάγνωση» λοιπόν φαίνεται συνδεδεμένη με την αντιμετώπιση. Ως δεύτερος λόγος για τον εντοπισμό, αναφέρθηκε η παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να παραπέμψουν κατάλληλα και να συνεργαστούν με άλλες δομές για να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθητή.

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να βάλουν σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, από αυτή που δυσκολεύονται λιγότερο σε αυτή που δυσκολεύονται περισσότερο να εντοπίσουν, οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα ετερογενείς. Το ευκολότερα εντοπιζόμενο πρόβλημα φάνηκε να είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα κινητικά προβλήματα, ενώ το δυσκολότερο οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρείται άρα μια ανάγκη για εκπαίδευση και εξειδίκευση σε διαφορετικά θέματα, καθώς οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι ετερογενείς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Οι περισσότεροι είχαν εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε σε όλα τα μαθήματα είτε μόνο στα βασικά μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά). Για να επιτύχουν την εξατομικευση, συνήθως επιδίωκαν να προσφέρουν απλοποιημένες ασκήσεις στους μαθητές ή να προσαρμόζουν το μάθημα ώστε να αντιστοιχεί στη κατανόηση των μαθητών τους. Επιπλέον, εστίαζαν στις βασικές κι απαραίτητες δεξιότητες (να κατακτήσουν οι μαθητές τους προμαθηματικές δεξιότητες, την βασική αρίθμηση, και ένα καλό επίπεδο στον προφορικό και βασικό επίπεδο στο γραπτό λόγο).

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επιθυμούν τη πραγματική εξατομικευση των διδακτικών πρακτικών, είτε με τη χρήση κατάλληλου τεχνολογικού υποστηρικτικού εξοπλισμού, είτε με τη προσαρμογή της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Πρότειναν ακόμη ότι για να καλυφθούν οι ανάγκες των διδασκόντων χρειάζονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και καθημερινή υποστήριξη με συνεχή επικοινωνία με τα ΚΕΔΔΥ, με τη πρόσληψη βοηθών διδασκόντων, και με καλύτερο εκπαιδευτικό εξοπλισμό. Αυτό είναι σύμφωνο με τα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική έλλειψη επιμόρφωσης, που μάλιστα αποτελεί πηγή στρες για τους δασκάλους (Engelbrecht et al., 2003). Υπήρξε και πρόταση για τη διαμόρφωση μιας ειδικής δομής που θα στηρίζει όσους εμπλέκονται στην ειδική αγωγή (με ηθική κι επιστημονική στήριξη). Αυτά απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ορίζοντας τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για μια πραγματικά αποτελεσματική εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες. Εδώ πρόσθεσαν την ανάγκη επιμόρφωσης των διδασκόντων γενικής εκπαίδευσης, πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες. Κατά τη προσωπική τους

εκτίμηση, η ιδανική διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, με θέμα τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες είναι μεταξύ 201 και 300 ωρών. Τα θέματα που οφείλει να καλύπτει ένα τέτοιο πρόγραμμα περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών, κι όχι μόνο τις πιο συχνά εμφανιζόμενες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη συνέχεια συζητήθηκε το θέμα της επικοινωνίας μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων, και της επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν στο τέταρτο και πέμπτο ερώτημα. Η ευθύνη για τη καλή επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων αποδόθηκε στην κάθε σχολική μονάδα αλλά και στους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών πολιτικών. Υπογραμμίστηκε η ευθύνη των διευθυντών και των συμβούλων ειδικής και γενικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η πρωτοβάθμια κι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν λίγο ως καθόλου. Η απάντηση αυτή φαίνεται να αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, καθώς δόθηκε από το 70% αυτών. Όταν ερωτήθηκαν συγκεκριμένα πώς βρίσκουν την επικοινωνία που γίνεται με σκοπό μια ομαλή μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη, οι συμμετέχοντες απάντησαν και πάλι ότι οι δυο βαθμίδες επικοινωνούν ελλιπώς κατά 60%. Οι συμμετέχοντες απάντησαν επίσης ότι η επικοινωνία συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, είναι ελλιπής κατά 64%. Οι ίδιοι αξιολογούν ομόφωνα την επικοινωνία αυτή ως πολύ σημαντική. Συνεπώς οι προσδοκίες τους φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με την πραγματικότητα. Οι συνεντεύξεις ανατακλούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Η επικοινωνία αυτή θεωρήθηκε επιπλέον συλλογική ευθύνη, που βαραίνει τη σχολική μονάδα, τον εκπαιδευτικό, τους γονείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και το Υπουργείο και την πολιτεία. Αυτό ανατακλά την πρόταση της βιβλιογραφίας, ότι σε μια πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση συμμετέχουν ενεργά όλοι: οι διδάσκοντες, οι γονείς των μαθητών, οι ίδιοι οι μαθητές, και η τοπική κοινότητα (Loxley & Thomas, 1997). Συνεπώς, κάθε πρόβλημα αποτελεί συλλογικό πρόβλημα, και όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να συμβάλλουν στη λύση του.

Όσον αφορά τη προσωπική τους προσπάθεια στο θέμα αυτό, οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν πώς δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ την πορεία παλιών μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Με εξαίρεση τους δύο συμμετέχοντες που εργάζονται στο Νηπιαγωγείο (συνεπώς είναι ίσως αναμενόμενο να χαθεί η επαφή γιατί περνά αρκετός χρόνος ως τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια), φάνηκε να υπάρχει σχετική διάθεση, αλλά όχι η δυνατότητα ή ένα συγκεκριμένο κι οργανωμένο πλάνο δράσης ώστε να επιτευχθεί η επαφή αυτή. Όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί, απλά «δεν έχει τύχει» ή «δεν έχει συμβεί». Ένα πρακτικό εμπόδιο που ανέκυψε είναι ότι οι μαθητές συνεχίζουν την εκπαίδευση τους σε μακρινούς νομούς. Όσοι είχαν κρατήσει επαφή με τη πορεία κάποιου μαθητή λάμβαναν πληροφορίες από τους νέους καθηγητές του ή την οικογένεια.

Οι περισσότεροι διδάσκοντες πρωτοβάθμιας απάντησαν επίσης ότι δε συνεργάζονται με καθηγητές της δευτεροβάθμιας. Οι περισσότεροι ανέφεραν και πάλι ότι «μέχρι στιγμής δε χρειάστηκε» ή «δεν έχει τύχει». Όσοι συνεργάζονται, ανέφεραν ότι οι τύποι συνεργασίας συμπεριλαμβάνουν παρακολούθηση συνεδρίων και των συναντήσεων που οργανώνει ο σύμβουλος ειδικής αγωγής. Φαίνεται να πρόκειται κυρίως για κοινωνικές επαφές στο πλαίσιο του επαγγέλματος.

Οι απαντήσεις όπως «δεν έχει τύχει», δείχνουν μια έλλειψη προσπάθειας των εκπαιδευτικών για καλύτερη επικοινωνία. Αυτό έρχεται ίσως σε αντίθεση με τα προλεγόμενα, εφόσον οι ίδιοι δήλωσαν ότι η επικοινωνία μεταξύ των βαθμίδων είναι σημαντική. Είναι ενδιαφέρον το ότι δε μοιάζουν να συμβάλλουν προσωπικά στην επίλυση του προβλήματος. Η στάση τους δε φαίνεται να δηλώνει αδιαφορία, αλλά μάλλον έλλειψη γνώσεων για το πώς να επιλύσουν το πρόβλημα επικοινωνίας. Ας σημειωθεί ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προετοιμάσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες πριν τη μετάβαση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιστρατεύοντας ποικίλους τρόπους. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, ορισμένοι συζητούν με τους μαθητές τους και ενημερώνουν για το πώς λειτουργεί το νέο σχολείο, ή ζητούν τη συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού ή του ψυχολόγου. Η προσέγγιση τους φαίνεται να εξαρτάται από το μαθητή, καθώς εξατομικεύουν κι επιλέγουν τη κατάλληλη μέθοδο προετοιμασίας για το επίπεδο του ή τον χαρακτήρα του. Έτσι, φαίνεται να επενδύουν το χρόνο τους στη στήριξη των μαθητών τους. Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι με τη κατάλληλη υποστήριξη και τη πρόταση λύσεων, θα επιθυμούσαν να έχουν καλύτερες συνεργασίες με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.

Όσον αφορά τη προθυμία τους να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, η στήριξη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αναφέρθηκε παραπάνω ότι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορεί να παρουσιάσουν έντονες ανησυχίες πριν τη

μετάβαση σε ένα άλλο σχολείο (Scanlon, Barnes-Holmes, McEnteggart, Desmond & Vahey, 2016). Αυτό αντιμετωπίζεται μάλλον εύκολα με τη στήριξη των εκπαιδευτικών, π.χ. με την ευκαιρία να επισκεφτούν το σχολείο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Maras & Aveling, 2006). Επιπλέον, καθώς δεν έχουν όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες τους ίδιους φόβους, αναφέρθηκε ότι η εξατομίκευση είναι ύψιστης σημασίας για μια ομαλή μετάβαση (Maras & Aveling, 2006). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη μελέτη αντανακλούν τις καλές πρακτικές που προτείνει η βιβλιογραφία.

Όσον αφορά την επικοινωνία ειδικών και γενικών σχολείων για τη μετάβαση των μαθητών, οι απαντήσεις ήταν πιο θετικές, κι αυτή η επικοινωνία φαίνεται να είναι μέτρια αντί για ελλιπή. Οι τρόποι επικοινωνίας είναι πολλοί με πιο συνηθισμένους την ανταλλαγή ιστορικού, τη προσωπική επικοινωνία των διδασκόντων, ή το συνδυασμό των δύο. Οι μισοί περίπου από τους ερωτώμενους είχαν συμμετάσχει σε κάποια από αυτές τις δραστηριότητες επικοινωνίας για τις ανάγκες των μαθητών τους. Παρά ταύτα, οι προσπάθειες αυτές φαίνεται να γίνονται μόνο από μερικούς δασκάλους με προσωπικό κίνητρο και ενδιαφέρον για το μαθητή τους, και δεν αποτελούν τη γενική νόρμα όπως θα έπρεπε. Η εφαρμογή των μεθόδων αυτή δεν είναι συστηματική και δε μοιάζει να ενθαρρύνεται ιδιαίτερα από τη διεύθυνση. Η συνέντευξη επιβεβαίωσε αυτά τα ευρήματα. Ως επιπλέον τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής κι ειδικής εκπαίδευσης αναφέρθηκε η προσωπική επαφή σε σεμινάρια και συνέδρια.

Οι συμμετέχοντες είχαν αρκετές προτάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερες κοινωνικές επαφές, κι ότι η ύπαρξη περισσότερων ευκαιριών τριβής μεταξύ εκπαιδευτικών από διάφορες βαθμίδες (π.χ. σε ημερίδες και σεμινάρια) θα μπορούσε να οδηγήσει σε συνεργασίες. Προτάθηκε κι η θέσπιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποκλειστικά για να βοηθούν τους μαθητές στην ομαλή μετάβαση. Επιπλέον, καλύτερες κτηριακές εγκαταστάσεις θα επέτρεπαν τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο και συνεπώς θα ευόδωναν τις προσπάθειες συνεργασίας. Τονίστηκε τέλος ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης για συνεργασία είναι μάλλον μειωμένο, συνεπώς υπάρχει μάλλον ανάγκη για περισσότερα κίνητρα. Μάλιστα αναφέρθηκε η ύπαρξη ανταγωνισμού και η υποτιμητική αντιμετώπιση από συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς της ειδικής. Έχει αναφερθεί παραπάνω η σημασία των αφηγήσεων

στις οποίες πιστεύουμε για την ειδική εκπαίδευση και τη γενική εκπαίδευση, και το πώς αυτές οι απόψεις διαμορφώνουν πράξεις και αντιδράσεις που είναι τροχοπέδη για την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Slee, 2001). Ίσως αυτή η υποτιμητική αντιμετώπιση που αναφέρθηκε σχετίζεται με το τρόπο που βλέπουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες.

Σε ένα επάγγελμα όπως η εκπαίδευση όπου η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις ανάγκες του μαθητή είναι στοιχείο-κλειδί, ενδέχεται οι σχέσεις εξουσίας και η ύπαρξη ιδιαίτερα αυστηρής κι άκαμπτης ιεραρχίας να γίνεται τροχοπέδη. Ως εμπόδιο αναδεικνύεται λοιπόν και η έλλειψη καλών σχέσεων που κάνουν τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης να μην είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να προσπαθήσουν να χτίσουν μια συνεργασία.

Τέλος, οι απόψεις τους για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες είναι διχασμένες. Ορισμένοι θεωρούν πως οι προσπάθειες που γίνονται είναι σημαντικές, κι άλλοι τις βλέπουν ως ανεπαρκείς. Όλοι συμφώνησαν ότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις, που εντοπίζονται στις προσλήψεις και στις ευκαιρίες επιμόρφωσης αλλά και στην υποδομή, και φυσικά την έλλειψη χρηματοδότηση. Αναφέρθηκαν λάθη στη διαχείριση, και τη πρόσληψη ατόμων με ελλιπές επιστημονικό υπόβαθρο, πρόχειρη εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης. Η πολιτική αυτή δυσκολεύει τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί επανέλαβαν αρκετές φορές ότι οι πολιτικές εκπαίδευσης δεν βασίζονται στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό μοιάζει να συνδέεται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που τόνισαν την ανάγκη για πραγματική εστίαση στον μαθητή με εξατομίκευση της διαδικασίας.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Κάθε μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς. Στη παρούσα μελέτη, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες είχαν λίγα μόνο χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, έτσι οι απόψεις τους ίσως να βασίζονται σε μεμονωμένα περιστατικά που έχουν συναντήσει στη σύντομη πορεία τους στο χώρο. Επιπλέον, τα ευρήματα δε μπορεί να γενικευτούν σε πληθυσμούς διαφορετικούς από το δείγμα: το δείγμα είχε εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή που ίσως ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στο θέμα και επιδίωκαν ή επιθυμούσαν έντονα τη συνεργασία

μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων να έχουν διαφορετικές στάσεις και απόψεις. Επιπλέον, ειδικά για το δείγμα της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ήταν όλοι διδάσκοντες στον ίδιο Νομό, συνεπώς ενδέχεται οι απόψεις τους να αντανακλούν την επαγγελματική πραγματικότητα μιας περιορισμένης περιοχής.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και μη σταθμισμένο. Επιπλέον η συνέντευξη ήταν δομημένη, που ενδέχεται να περιόρισε το πλούτο των πληροφοριών που θα μπορούσε να αντληθεί. Υπήρξε μέριμνα όμως οι ερωτήσεις να είναι ανοιχτές (για παράδειγμα «Ποια επιπλέον μέτρα θα μπορούσαν να ληφθούν για να επικοινωνεί η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλύτερα, αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες;»), ώστε οι συμμετέχοντες να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφράσουν τις προτάσεις και σκέψεις τους. Τέλος, το συνολικό δείγμα είναι σχετικά μικρό και τα ευρήματα αποτελούν μια πρώτη πιλοτική διερεύνηση του θέματος.

Από άποψη εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ευρήματα της μελέτης προτείνουν μελλοντικές κατευθύνσεις για τη καλύτερη συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και επιθυμούν τη καλύτερη και συχνότερη επικοινωνία με τους συναδέλφους τους στη γενική και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής για τους μαθητές, δεν την επιτυγχάνουν. Τα βασικά εμπόδια είναι η έλλειψη συγκεκριμένων ευκαιριών και δομών, και ενδεχομένως η στάση των εκπαιδευτικών γενικής απέναντι στους εκπαιδευτικούς ειδικής. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για ένα πλάνο ή ένα φορέα που θα αναλάβει να φέρει σε επαφή όσους εκπαιδευτικούς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, ώστε να διευκολυνθεί η μετάβαση. Επιπλέον, ένας τέτοιος φορέας μπορεί να συντονίζει επιπλέον δράσεις για τους μαθητές, όπως η επίσκεψη του νέου σχολείου πριν την έναρξη των μαθημάτων με σκοπό την εξοικείωση.

Από μεθοδολογική άποψη, καθώς πρόκειται για πιλοτική μελέτη με μικρό δείγμα, τα ευρήματα μπορούν να επιβεβαιωθούν σε μελλοντικές μελέτες, με μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Προτείνεται η χρήση ερωτηματολογίου σε συγχρονικές μελέτες με δείγμα αντιπροσωπευτικό από διάφορες περιοχές της χώρας, καθώς και διαχρονικές ή προοπτικές μελέτες (π.χ. μελέτη κοορτής), όπου θα μπορούσε να φανεί η εξέλιξη των υπό παρατήρηση φαινομένων μέσα στο χρόνο και να διατυπωθούν υποθέσεις για αιτιακούς παράγοντες που

συμβάλλουν στην εξέλιξη αυτών. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να διερευνηθούν ποσοτικά οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο της συνέντευξης στη παρούσα μελέτη.

6.3. Επίλογος

Στη παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τη μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια και τη γενική εκπαίδευση. Φάνηκε να υπάρχει έντονη επιθυμία για βελτίωση των πολιτικών εκπαίδευσης, και καλύτερη επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων από διαφορετικές βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων φάνηκαν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προγράμματα εξειδίκευσης ή να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο για να βελτιώσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία προς όφελος των μαθητών τους.

Παρά ταύτα, τα εμπόδια που αναφέρθηκαν είναι πολλά: από την ελλιπή χρηματοδότηση και τις λίγες ευκαιρίες επιμορφώσεις, ως την έλλειψη συνδετικών δομών και τον υπερβάλλοντα ανταγωνισμό μεταξύ συναδέλφων. Οι λύσεις που προτάθηκαν περιλαμβάνουν τόσο δομικές αλλαγές με πρακτική υφή, όσο και αλλαγές στο τρόπο σκέψης και στο πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια της συμπερίληψης. Οι προτάσεις για επίλυση του προβλήματος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν όμως περιορισμένες. Οι λύσεις που πρότειναν οι συμμετέχοντες φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε δομικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και χρηματοδότησης, και λιγότερο σε επίπεδο προσωπικής ευθύνης και προσπάθειας του εκπαιδευτικού. Δεν προτάθηκαν συνεπώς λύσεις τις οποίες μπορούν οι ίδιοι να εφαρμόσουν. Σε κάθε περίπτωση, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να δώσουν λύσεις, και η προθυμία τους να προσφέρουν το κόπο τους για τους μαθητές τους, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές ενδείξεις. Μελλοντικές ποιοτικές μελέτες με τη μεθοδολογία της συνέντευξης και του focusgroup θα μπορούσαν να εμβαθύνουν σε πρακτικές λύσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικών μονάδων, καθώς και να διερευνήσουν τη χρήση ομαδικών παρεμβάσεων συμβουλευτικής για τη βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Argyrou, M. G., & Tsoukalas, J. D. (2011). The Greek debt crisis: Likely causes, mechanics and outcomes. *The World Economy*, 34(2), 173-191.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Crippen, C. (2005). The democratic school: First to serve, then to lead. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Dempsey, I., & Dally, K. (2014). Professional standards for Australian special education teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 38(1), 1-13.
- Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scaled development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.
- Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 253-264.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.
- General Assembly of the World Medical Association. (2014). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *The Journal of the American College of Dentists*, 81(3), 14.
- George, M. P., Valore, T., Quinn, M. M., & Varisco, R. (1997). Preparing to go home: A collaborative approach to transition. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(4), 168-172.
- Giangreco, T. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education* 37(2), 93-106.

- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.
- Krippendorff K, Bock MA, (2009). *The Content Analysis Reader*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Loxley, A., & Thomas, G. (1997). From inclusive policy to the exclusive real world: an international review. *Disability & Society*, 12(2), 273-292.
- Maras, P., & Aveling, E. L. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 196-203.
- Meijer, C. J. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Council for Curriculum and Assesment (2007^a). Communication and Language Guidelines for Teachers of Students with MODERATE General Learning Disabilities ανακτήθηκεστις 7/12/2016 απόhttp://www.ncca.ie/uploadedfiles/P_Mod_Comm.pdf
- National Council for Curriculum and Assesment (2007^b). Mathematics Guidelines for Teachers of Students with MODERATE General Learning Disabilities ανακτήθηκεστις 7/12/2016 απόhttp://www.ncca.ie/uploadedfiles/P_Mod_Math.pdf
- Pallisera, M. (2011). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 495-507.
- Robson, C. (2007), ΗΕΡΕΥΝΑΤΟΥΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥΚΟΣΜΟΥ, έναμέσονγιακοινωνικούςεπιστήμονεςκαιεπαγγελματίεςερευνητές. Αθήνα: Gutenberg
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Scanlon, G., Barnes-Holmes, Y., McEntegart, C., Desmond, D., & Vahey, N. (2016). The experiences of pupils with SEN and their parents at the stage of pre-transition from

- primary to post-primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 44-58.
- Simpson, R. L., Whelan, R. J., & Zabel, R. H. (1993). Special education personnel preparation in the 21st century issues and strategies. *Remedial and Special Education*, 14(2), 7-22.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.
- Skordi, S. (2015). An investigation of the effect of economic crisis (2008-2014) in the field of Special Education in Greece, through the perspective of Special Education teachers-a qualitative research. Διπλωματική εργασία, Πάντειον Πανεπιστήμιο.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177.
- Sua, T. Y. (2012). Democratization of secondary education in Malaysia: Emerging problems and challenges of educational reform. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 53-64.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.
- Young, C. (2005). *From seclusion to inclusion: A comparative case study of students with emotional and behavioral disorders in middle schools*. Διπλωματική εργασία στο University of Central Florida. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2017 από <http://stars.library.ucf.edu/etd/636/>

Ελληνόγλωσση

- Βασιλείου, Γ. (1998). Εκπαιδεύσιμα Νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά και Έφηβοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βομβά, Κ. (2012). Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από τον 1143\1981 έως τον 3699\2008. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε στις 03/12/2016 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2013). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Νόμος 4186. Αρ. Φύλλου 193, 17 Σεπτεμβρίου 2013.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2009). Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Νόμος 3794/2009. Αρ. Φύλλου 156, 4 Σεπτεμβρίου 2009.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008.
- Ζαχαροπούλου, Α. (2000). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας κι Επιμόρφωσης.
- Ζώνιου-Σιδέρη (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. *Κριτική, Αθήνα*.
- Καλτσούνη, Σ. (2013). Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες. Ευρωπαϊκή Ένωση, Βρυξέλλες, 2013.
- Κρουσταλλάκης, Σ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2010). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση*. Ανακτήθηκε στις 22/07/2017 από <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16>
- Λιόντου, Ε. (2015). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νίκα, Π. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών. Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νικολάου, Γ., Σούλης, Σ. Γ., Καρατζένη, Ι. Χ., & Πολύζου, Μ. (2016). Η διαφορετικότητα σε περίοδο Κρίσης Κρίση οικονομική... ή κοινωνική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 211-223.
- Ξηρομερίτη, Α. (1984). Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16), 90-93.

- Παπαχριστόπουλος, Ν. (2016). Υγεία-Πρόνοια και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σιώζου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: εισαγωγή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή.
- Στασινός, Π. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα
- Σωτηρόπουλος, Π., Πασσαλίδου, Α., & Φύτρος, Κ. (2005). *Αριθμός μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες που φοιτούν στα Ειδικά σχολεία*. ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 7/12/2016 από http://1.bp.blogspot.com/-5g_DE9cHRdY/UVsl36HwVLI/AAAAAAAAABVk/AqOqYUtLdFE/s1600/1-5369390e91.jpg
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007). *Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου . Ανακτήθηκε 30/11/2016 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/241_247.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτου, Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα 2008.
- Φάτση, Α. (2015). *Οικονομική κρίση και υγεία: μελέτη επιδράσεων στα παιδιά*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: _____ Γυναίκα _____
2. Ηλικία: _____ 27 _____
3. Σημειώστε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο που κατέχετε:
 - Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
 - Πτυχίο ΤΕΙ
 - Πτυχίο ΑΕΙ
 - Πτυχίο ΑΕΙ με Εξομοίωση
 - Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση
 - Τίτλος μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)
 - Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
 - Διδακτορικό Δίπλωμα
 - Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):
4. Είστε εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε.(παρακαλώ προσδιορίστε):
 - Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ61)
 - Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ60.50)
 - Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ71)
 - Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70.50)
5. Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια
6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση; 3
7. Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - ελλιπές βασικό μέσο καλό πολύ καλό
8. Έχετε πιστοποίηση στις ΤΠΕ: Α' Επιπέδου Β' Επιπέδου
9. Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών;
 - ελλιπές βασικό μέσο καλό πολύ καλό
10. Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο σημαντικότερος λόγος για την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου; (σημειώστε μία μόνο απάντηση)
 - Η διδασκαλία του παιδιού σε μονάδα ειδικής αγωγής;

Η απαλλαγή του παιδιού από τις γραπτές εξετάσεις;

Η παραπομπή του παιδιού στο ΚΕΔΔΥ;

Η οργάνωση εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί μέσα στη γενική τάξη;

Η υποστήριξη του παιδιού από ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;

Η κατάλληλη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου προς το παιδί;

Η ενημέρωση της οικογένειας;

Η αυτογνωσία του παιδιού;

Άλλο (τι;) _____

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε σε θέση να εντοπίσετε τους μαθητές / τις μαθήτριες της τάξης σας που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, με βάση τις γνώσεις σας;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

12. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;

- Χρησιμοποιώ κυρίως την παρατήρηση.

13. Βάλετε σε σειρά τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που μπορείτε να εντοπίσετε, ξεκινώντας με το [1] από αυτήν που θεωρείτε πιο εύκολη (αναφερθείτε μόνο στις κατηγορίες που θεωρείτε ότι μπορείτε να εντοπίσετε, αφήνοντας τις υπόλοιπες κενές).

6 Προβλήματα συμπεριφοράς

9 Πολύ υψηλή νοημοσύνη

5 Νοητική καθυστέρηση

3 Αυτισμός

2 Διάσπαση προσοχής / υπερκινητικότητα

7 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

8 Προβλήματα όρασης

4 Προβλήματα ακοής

1 Κινητικά προβλήματα

Άλλο

(σημειώστε)

14. Ποιά πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;

20-50 ώρες

- 51 –100 ώρες
 101-200 ώρες
 201-300 ώρες
 Άλλο _____

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς)			√		
Σε όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών					√
Μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες				√	
Σε άλλο (τι;) _____					

16. Έχετε ποτέ οργανώσει στην τάξη σας εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Έχω οργανώσει Δεν έχω οργανώσει

Σε ποιο μάθημα: στη γλώσσα και στα μαθηματικά _____

Σε τι συνίστατο η εξατομίκευση: σε ειδικές ασκήσεις και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών _____

B. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν (γενικά);

- Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν, συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικοινωνούν, συγκεκριμένα για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τη μια βαθμίδα στην επόμενη;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα ειδικά και τα γενικά σχολεία επικοινωνούν, για την ομαλή μετάβαση των μαθητών; Με ποιό τρόπο επικοινωνούν (π.χ. προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία διδασκόντων, αποστολή αρχείων του διδάσκοντα με σημειώσεις για τις ανάγκες του μαθητή, ανταλλαγή ιστορικού);

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

-Θεωρώ επικοινωνούν μόνο τηλεφωνικά

Θεωρείται ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων και εκπαιδευτικών γενικών σχολείων είναι σημαντική;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

Συνέντευξη

Πώς αξιολογείτε την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Εεε κοίτα να δεις (παύση). Συμφωνώ απόλυτα για τη στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες..εεεε στο πλαίσιο της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση εν γένει και φυσικά αναγνωρίζω ότι η Συνεκπαίδευση ή το Σχολείο για Όλους όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου το 1996νομίζω, έγινε αυτό. Το Ένα Σχολείο για Όλους παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές..ναι ...με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση,

στη επαγγελματική κατάρτιση, στην απασχόληση και στην κοινωνική ζωή, αυτά σε γενικές γραμμές.

Ωραία. Θεωρείται ότι η πολιτική αυτή διευκολύνει ή δυσκολεύει τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Κοίτα να δεις, εγώ θεωρώ ότι οι καλές πρακτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν τεκμηριώσει ότι η πολιτική αυτή είναι η πλέον η πιο κατάλληλη και διευκολύνει τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και αυτό μπορούμε να το δούμε και στη καθημερινότητά σε πολλά πράγματα.

Αναφέρετε μια εκπαιδευτική πρόταση-μεταρρύθμιση που θα έκανε την εκπαίδευση των μαθητών με πιο αποτελεσματική για το μαθητή και για τον διδάσκοντα.

Πιστεύω ότι καλό είναι κανένας μαθητής με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης και να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Εεεε και για το διδάσκοντα φυσικά να διαμορφωθεί μια ειδική δομή ένα δίκτυο δομών που θα παρέχει αδιάλειπτη, επιστημονική, συμβουλευτική και ηθική υποστήριξη όλου του προσωπικού που εμπλέκεται στην εφαρμογή του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία.

Με ποιούς τρόπους επικοινωνεί η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση την δική σας εμπειρία, αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;

Με την κοινοποίηση του ιστορικού προφίλ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακόμα καλύτερα θα έλεγα, με... με τηλεφωνική επικοινωνία τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Μόνο έτσι.

Ποια επιπλέον μέτρα θα μπορούσαν να ληφθούν για να επικοινωνεί η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλύτερα, αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;

Μμμμμ..... λοιπόν θεωρώ πώς τα μέτρα τα οποία θα μπορούσαν να ληφθούν για να επικοινωνεί καλύτερα η πρωτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πρώτον...Να κάνουν καταγραφή του προφίλ αλλά και των αναγκών και δυνατοτήτων του σχολικού πλαισίου. Εεε δεύτερον να αναπτύξουν ημερολόγια τα σχέδια δράσης. Τα ημερολόγια θα συμπληρώνονται καθώς και σχέδια εξατομικευμένου προγράμματος και ειδικές κλείδες παρατήρησης για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Θεωρείται ότι η επικοινωνία αυτή για τη καλύτερη μετάβαση των μαθητών είναι ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού, ή ολόκληρης της σχολικής μονάδας; Ποιός άλλος συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των βαθμίδων (π.χ. γονέας);

Θεωρώ πως η εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτού του τύπου και η κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που έχει την εξειδικευμένη ευθύνη της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο είναι μια έμπρακτη εφαρμογή προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ένταξης και συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και κατ' επέκταση στη σχολική κοινότητα.

Συνεργάζεστε προσωπικά με καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Αν ναι, με ποιό τρόπο (π.χ. παρακολούθηση συνεδρίων από κοινού, ανταλλαγή δημοσιευμένων ερευνών, μετεκπαίδευση);

Ναι. Και βέβαια συνεργάζομαι προσωπικά με καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αααα αυτό γίνεται κυρίως μέσω της παρακολούθησης συνεδρίων από κοινού και κατόπιν μέσω συζητήσεως και ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με συγκεκριμένα προφίλ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των καταλληλότερων μεθόδων για την εκπαιδευτική τους υποστήριξη.

Πως προετοιμάζετε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στη τάξη σας για τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Η επιτυχία για τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγκειται στο πνεύμα αλληλοαποδοχής και να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Έχει συμβεί ποτέ να παρακολουθήσετε τη πορεία ενός παλιού μαθητή/μιας παλιάς μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω επικοινωνίας με τους καθηγητές του/της;

Ναι, έχει συμβεί. Αρκετές φορές θα έλεγα.

Με ποιούς τρόπους επικοινωνεί η ειδική εκπαίδευση με τη γενική εκπαίδευση με βάση την δική σας εμπειρία;

Με τη συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων ως προς την ένταξη των μαθητών, εεε τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη και συνεχίζουμε...εεεε.αυτά.

Ποιο μέτρο θα μπορούσε να ληφθεί για τη βελτίωση αυτής της επικοινωνίας;

Να υλοποιηθεί πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών δηλαδή τι εννοώ... Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής, Στελέχη των ΚΕΔΔΥ και προσωπικό που εμπλέκεται στην εφαρμογή του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή καλύτερα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να συνταχθεί Σχέδιο για τυχόν βελτίωση του προγράμματος.

Θεωρείται ότι η επικοινωνία αυτή είναι ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού, ή ολόκληρης της σχολικής μονάδας;

Εεε κοίτα κατά κύριο λόγο είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν εεε ναι που συμμετέχουν ουσιαστικά σε αυτή την εκπαιδευτική πολιτική. Όμως για να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η επικοινωνία θα πρέπει...εεεε είναι σημαντικός κατ' επέκταση και η συνεργασία και η εύρυθμη συμμετοχή της ευρύτερης σχολικής μονάδας.

Συνεργάζεστε προσωπικά με δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης; Αν ναι, με ποιό τρόπο (π.χ. παρακολούθηση συνεδρίων από κοινού, ανταλλαγή δημοσιευμένων ερευνών, μετεκπαίδευση);

Ναι αυτά που είπαμε πιο πριν.

