



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η Δομή και η Λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης της
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό την οπτική των
εκπαιδευτικών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες.***

Κοντοφρυού Μαρία

A.M.:14

Επόπτες καθηγητές:

Βλάχου Αναστασία

Διδασκάλου Ελένη

Κλεφτάρας Γιώργος

Βόλος, 2012



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η Δομή και η Λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης της
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό την οπτική των
εκπαιδευτικών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες.***

Κοντοφρυού Μαρία

A.M.:14

Επόπτες καθηγητές:

Βλάχου Αναστασία

Διδασκάλου Ελένη

Κλεφτάρας Γιώργος

Βόλος, 2012

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τα καθήκοντα τους, την δομή, την λειτουργία και τον ρόλο των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης, με την συμμετοχή 36 εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι κοινός τόπος όλων των συμμετεχόντων, ήταν η αντίληψη του τμήματος ένταξης ως φορέα υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α σε γνωστικό- μαθησιακό επίπεδο, η ανάδειξη της συμβουλευτικής σε βασική διάσταση του ρόλου των καθηγητών των τμημάτων ένταξης και η επιθυμία ενίσχυσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. Ενώ, σε μείζονες προβληματικούς τομείς αναδείχτηκαν το χάσμα ανάμεσα στην ύλη του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του τμήματος ένταξης και η συνεργασία με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το ότι αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, δεν επιθυμούν για το τμήμα ένταξης την υιοθέτηση ενός διαφορετικού ρόλου από τον ήδη υπάρχοντα.

Abstract

The purpose of this study was to examine the function of resource room model at secondary education. More specifically this study sought to explore the perceptions of secondary school teachers working in resource rooms in relation to structure and function of resource room model issues, as well as their roles.

The research was conducted on the basis of qualitative method with the use of semi-structured interviews. Thirty-six secondary school teachers working in resource rooms participated in this study. The main findings indicated that for the majority of the participants, resource rooms support students' with special education needs learning. In light of the above, teachers advocated the emergence of counseling as a key dimension of their role, while they expressed their strong desire to get more actively involved in students' with disabilities educational procedure. Lastly, the participants revealed that some of the most prevailing issues associated with the current problematic function of resource room model in secondary education constitute (a) the extent the content of the National Secondary Education Curriculum accommodates students' with disabilities individual needs and goals, (b) the configuration of the timetable in resource rooms in conjunction with that of mainstream classrooms, and (c) the development of collaborative patterns between special and mainstream secondary school teachers.

In conclusion, despite the difficulties secondary school teachers working in resource rooms underlined they were not found to request a function of resource model different from its present position.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Βλάχου Αναστασία για την καθοδήγηση και την υποστήριξή της στη δημιουργία και ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κύριο Αβραμίδη Ηλία για τη στήριξή του στο μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές των τμημάτων ένταξης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, για την πρόθυμη συνεργασία τους στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Πίνακας περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ Α	3
1. Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης	3
1.1 Ένταξη: Προσδιορισμοί και Οριοθετήσεις.....	3
1.2. Σημσιολογική Διασαφήνιση των όρων: Ένταξη και Ενσωμάτωση.	6
2. Η διαδικασία της Ένταξης υπό την οπτική των εκπαιδευτικών	12
2.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαδικασία της Ένταξης	12
2.2 Οι στάσεις των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στον ρόλο και την λειτουργία των τμημάτων ένταξης.	20
ΜΕΡΟΣ Β	33
Μεθοδολογία	33
Σκοπός.....	33
Δείγμα.....	34
Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	36
Διαδικασία.....	39
Ανάλυση.....	39
Αποτελέσματα.....	41
Α. Το προφίλ των μαθητών του τμήματος ένταξης.....	41
Α.1 Είδη Ειδικών Αναγκών	41
Α.2 Χαρακτηριστικά (Προφίλ) των μαθητών του τμήματος ένταξης	46
Β. Ο ρόλος και η λειτουργία του τμήματος ένταξης	51
Β.1 Ρόλος τμήματος ένταξης	51
Β.2 Διαμόρφωση Ωρολογίου Προγράμματος.....	53
Β.2.α Ωρες φοίτησης των μαθητών στο ΤΕ.....	53
Β.2.β Ωρες απόσυρσης των μαθητών με ε.ε.α	55
Β.3 Διδακτέα ύλη.....	58
Β.4 Διδακτική Μέθοδος.....	63
Γ. Ο ιδανικός ρόλος του ΤΕ	64
Γ.1 Η αξιολόγηση των τμημάτων ένταξης	68
Δ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του ΤΕ	69
Δ.1 Σχεδιασμός- Διδασκαλία- Έλεγχος προόδου	81
Ε. Ιδανικός ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης	87
Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	90

Συμπεράσματα.....	116
Περιορισμοί.....	117
Προτάσεις.....	117
Βιβλιογραφία.....	118
Παράρτημα Α.....	147
Παράρτημα Β.....	150
Παράρτημα Γ.....	151
Παράρτημα Δ.....	153

ΜΕΡΟΣ Α

1. Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης

1.1 Ένταξη: Προσδιορισμοί και Οριοθετήσεις

Το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ε.ε.α στο γενικό σχολικό σύστημα συχνά φαίνεται να τίθεται γενικά και να απαντάται συνολικά. Η ένταξη όμως δεν είναι καθορισμένη και ούτε επιτυγχάνεται με το να βρίσκονται στον ίδιο χώρο οι μαθητές με ε.ε.α με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. *«Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας, η δημιουργία ενός σχολείου για ανθρώπους που δεν είναι οι «συνηθισμένοι» αλλά ξεχωρίζουν ατομικά και ειδικά και που τους επιτρέπεται να ζουν με διαφορετικούς τρόπους, να θέτουν διαφορετικούς στόχους και να διαμορφώνουν από κοινού το σχολείο και την κοινωνία»* (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996).

Οι Zoniou- Sideri & Vlachou (2006) αναφέρουν πως η «ένταξη» και η «ενταξιακή εκπαίδευση» είναι συνδεδεμένες με το αίτημα της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής και της απομάκρυνσης όλων των ιδεολογιών και των πρακτικών «διαχωρισμού». Βασίζεται σε μια θετική οπτική της διαφορετικότητας και στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των «διαφορετικών», πρέπει να θεωρούνται «άξιοι» και να γίνονται «σεβαστοί» από την σχολική κοινότητα, συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο στις κοινωνικές δομές του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδάξουν όλα τα παιδιά. Υπό αυτή την οπτική, η «ενταξιακή εκπαίδευση» είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας, ανακατασκευή των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών», επαναδόμηση και επανοργάνωση του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος και τέλος διαχείριση των δομών, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορούν κάθε φορά, αφού προσδιοριστούν τα εμπόδια για την «συμμετοχή», να

υπερνηκηθούν. Παρομοίως για τον Ainscow (1995) «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) είναι η διεύρυνση του πεδίου δράσης του γενικού σχολείου έτσι ώστε να μπορέσει να συμπεριλάβει μεγαλύτερο εύρος αναγκών και δυνατοτήτων, άλλωστε η ένταξη συνεπάγεται την συντροφικότητα και την άνευ όρων συμμετοχή ενός ατόμου με ε.ε.α στην γενική τάξη του γενικού σχολείου.

Όσον αφορά στις πρακτικές «διαχωρισμού», η διαφοροποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο δίπτυχο «γενική τάξη vs ειδική τάξη/ ειδικό σχολείο», αλλά καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές πρακτικές που διαχωρίζουν τους μαθητές (Mitchell, 2005). Ο Dyson (2001) παρατηρεί πως υπάρχουν πολλοί μαθητές με ε.ε.α που είναι φαινομενικά ενταγμένοι και οι οποίοι εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές ή εν μέρει ξεχωριστές δομές μέσα στο γενικό σχολείο, βρισκόμενοι σε τόσο μεγάλη απομόνωση από τους συνομηλίκους τους, έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «μικρά» ειδικά σχολεία μέσα στα γενικά.

Ωστόσο η ένταξη δεν αφορά μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην εργασία, την δημιουργικότητα, την υγεία και τις συνθήκες ζωής. Για αυτό λοιπόν τον λόγο απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο κυβερνητικό αλλά και δημοσίων παροχών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mitchell (2005) πως ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός λαμβάνει χώρα μέσα σε μια «θάλασσα» κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος επηρεάζει βασικά ανθρώπινα δικαιώματα όπως: τροφή, στέγη, κοινωνική ασφάλιση, εργασία, εκπαίδευση.

Η Corbett (1999) προκειμένου να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το νόημα της «ενταξιακής εκπαίδευσης» (inclusive education), τονίζει πως θα ήταν βοηθητικό να αντιμετωπίσουμε την ενταξιακή εκπαίδευση σαν να πρόκειται για την σύνθετη σχέση μεταξύ της κυρίαρχης κουλτούρας και των υποκουλτούρων. Αν θεωρήσουμε τις ειδικές ανάγκες ως υποκουλτούρα, θα αντιληφθούμε πιο καθαρά τα εμπόδια στην μάθηση. Ο Uditsky (1993) αναφέρει για την «ένταξη» (inclusion) πως είναι οι αρχές που διασφαλίζουν ότι ο μαθητής με ε.ε.α θεωρείται σεβαστό, αξιόλογο και αναγκαίο μέλος της σχολικής και όχι μόνο, κοινότητας. Άλλωστε η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education)

απαιτεί καθημερινό προβληματισμό για κάθε πτυχή του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου εφαρμόζεται (Sayed, 2003). Η διάσταση της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών στα άτομα με ε.ε.α. φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας κατά την διαδικασία της ένταξης. Συγκεκριμένα για τον Booth (2000) η «ένταξη» (inclusion) έχει στόχο τον προσδιορισμό και την μείωση των εμποδίων που αφορούν στην μάθηση και στην «συμμετοχή» καθώς και την μεγιστοποίηση των πηγών παροχής υποστήριξης στις παραπάνω διαδικασίες. Ενώ στην ίδια λογική, το Εθνικό Κέντρο Αναδόμησης της Εκπαίδευσης και Ένταξης των Η.Π.Α (NCERI) σημειώνει πως ενταξιακή εκπαίδευση είναι το να παρέχεις σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με σοβαρές ε.ε.α., ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με την απαραίτητη συμπληρωματική βοήθεια και υποστηρικτικές υπηρεσίες, στις κατάλληλες για την ηλικία τους τάξεις σε σχολεία της γειτονιάς τους, με στόχο να προετοιμάσουμε τους μαθητές για μια ζωή γεμάτη δημιουργικότητα, καθιστώντας τους ενεργά μέλη της κοινωνίας (National Study, 1994 στο Lipsky & Gartner, 1999).

Οι ορισμοί για την ένταξη ποικίλουν καθώς η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα πεδίο εφαρμογών πολύ σύνθετο και προβληματικό, με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση σε επίπεδο ορισμού και ορολογίας. Αρκετά συχνά στην βιβλιογραφία μπορεί να παρατηρήσει κανείς εκτός από τον όρο «ένταξη» και τον όρο «ενσωμάτωση»· δυο όροι οι οποίοι πολλές φορές συγχέονται, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές παρανοήσεις, ιδιαίτερα όταν δεν γίνεται παράλληλα ερμηνευτική διασαφήνιση, κατά την χρήση τους. Συνεπώς η σημασιολογική διασαφήνιση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να πετύχουμε μια αξιόπιστη προσέγγιση του θέματος.

1.2. Σημασιολογική Διασαφήνιση των όρων: Ένταξη και Ενσωμάτωση.

Η διασαφήνιση των όρων συνιστά μια σύνθετη και συγχρόνως απαραίτητη διαδικασία καθώς οι ορισμοί επιτελούν ποικίλες και αλληλεξαρτώμενες λειτουργίες, όπως η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο έλεγχος (Meighan, 1981), δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ιδεολογικά πλαίσια, τα οποία συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών και κοινωνικών φαινομένων. Παράλληλα όμως, αποτελούν και φορείς των συγκεκριμένων ιδεολογικών πλαισίων. Οι ορισμοί συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας, δημιουργώντας ιστορικά και ιδεολογικά πλαίσια καθώς επίσης παρέχουν τις βάσεις για την ανάπτυξη δημιουργικής δράσης (Vlachou, 1999). Πριν προβούμε στην σημασιολογική διασαφήνιση των όρων ένταξη (inclusion) και ενσωμάτωση (integration) κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί μια περιγραφή των ιδεολογικών πλαισίων εντός των οποίων αναπτύχθηκαν αυτοί οι δυο όροι, καθώς η ενσωμάτωση (integration), παραδοσιακά είναι συνδεδεμένη με το ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας και η ένταξη με το κοινωνικό (inclusion).

Η θεώρηση της αναπηρίας ως «προσωπικής τραγωδίας» είναι η παλαιότερη αντίληψη για την αναπηρία και επικουρείται παραδοσιακά από τον χώρο της θρησκείας, στον οποίο συνδέεται με την ύπαρξη δαιμόνων (Drake, 1999) ή με την θεϊκή τιμωρία των γονέων για αμαρτίες που είχαν διαπράξει, ενώ υιοθετείται η θεραπεία της αναπηρίας με θαύματα ή δημόσιες εξομολογήσεις (θεραπεία ψυχών) (McNeil, 1951 στον McLeod, 2003). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η αναπηρία είναι ένα προσωπικό τραγικό γεγονός ή ατυχία, η οποία καθιστά το άτομο αντικείμενο οίκτου και λύπησης, καθώς κανένας δεν θα ήθελε μια τέτοια «τύχη». Το μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας» με τα χρόνια, αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη διάφορων θεωριών σχετικών με την αναπηρία αλλά και την ενδεχόμενη αντιμετώπιση της. Ο Oliver αναφέρει χαρακτηριστικά πως η εξατομίκευση

(ατομικό μοντέλο) και η ιατρικοποίηση (ιατρικό μοντέλο) της αναπηρίας υποστυλώνονται από το μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας» (Oliver, 1990). Το ιατρικό μοντέλο εστιάζει στο άτομο και συγκεκριμένα στην «βλάβη» την οποία αυτό παρουσιάζει. Η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως παθολογία, ως αρρώστια και ως ανωμαλία, έτσι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρητικών παραδοχών, η θεραπεία και γενικότερα η ιατρική παρέμβαση κρίνεται απαραίτητη (Oliver, 1990). Αρχικά, το μοντέλο αυτό εκφράστηκε μέσα από την δημιουργία ασύλων ως χώρων εγκλεισμού ατόμων με νοητικές-σωματικές αναπηρίες και ψυχικές ασθένειες (McLeod, 2003). Στην σύγχρονη εποχή οι ποικίλες γενετικές έρευνες και χειρουργικές επεμβάσεις που γίνονται προκειμένου να μειωθούν οι ανωμαλίες, υπογραμμίζουν την τάση προς την κανονικότητα, την ομαλοποίηση και γενικότερα την αρνητική αντίληψη που υπάρχει για την αναπηρία. Συμπερασματικά, οι άνθρωποι με αναπηρία, σκιαγραφούνται ως έρμαια μιας βιοιατρικής τραγωδίας, που δεν είναι άλλη από το ίδιο τους το σώμα (Oliver, 1993). Χαρακτηριστικά, οι Longmore και Umansky, (2001) αναφέρουν: *«Στο ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία ορίζεται ως σωματική, ψυχοκοινωνική, και ο επαγγελματικός περιορισμός που προκύπτει είναι αποτέλεσμα της ασθένειας ή του τραυματισμού. Τοποθετεί το πρόβλημα στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά και ως λύση προτείνει την θεραπεία, ίαση ή τουλάχιστον τη διόρθωση της δυσλειτουργίας κάθε ανθρώπου ξεχωριστά».*

Αντιθέτως, το κοινωνικό μοντέλο εντοπίζει την αναπηρία στο σύνολο της κοινωνίας, η οποία είναι υπεύθυνη για τον οποιοδήποτε περιορισμό βιώνει το άτομο με αναπηρία. Συμπερασματικά, η αποτυχία της κοινωνίας να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του ατόμου είναι εκείνη που προκαλεί την αναπηρία και όχι η «βλάβη» του (Oliver, 1990). Αυτή η νέα προσέγγιση ορίζει την αναπηρία ως έναν κοινωνικό περιορισμό που τοποθετείται στους ανθρώπους με κάποια σωματική μειονεξία από το ίδιο το κοινωνικό σύνολο. Το νέο μοντέλο υποστήριξε ότι η υποτίμηση που υφίστανται οι άνθρωποι με αναπηρία προκαλεί

κοινωνικοοικονομική διάκριση. Το κίνημα για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία προέκυψε ως απάντηση σε μια ιστορική κληρονομιά διακρίσεων και διαχωρισμού. Οι άνθρωποι καθίστανται ανάπηροι εξαιτίας του διαχωρισμού, των προκαταλήψεων και μιας κοινωνίας η οποία αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και όχι εξαιτίας του σώματος τους (Longmore, & Umansky, 2001).

Ωστόσο όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέρος του κοινωνικού συστήματος, και οι αλλαγές στην θεώρηση της αναπηρίας, μετάβαση από το ιατρικό μοντέλο στην θεώρηση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής, επέφεραν αλλαγές και στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 η ενσωμάτωση (integration) αποτελούσε κυρίαρχη πολιτική των Δυτικοευρωπαϊκών κυβερνήσεων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ενώ ο όρος ένταξη (inclusion) εμφανίστηκε στο προσκήνιο μόλις στις αρχές της δεκαετίας του '90. Συγκεκριμένα, το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο διεξήχθη στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας, αποτέλεσε καθοριστικό σταθμό προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education) σε παγκόσμιο πια επίπεδο (Unesco, 1994). Μετά την διακήρυξη της Σαλαμάνκα επιτυγχάνεται η μετάβαση από τον όρο ενσωμάτωση (integration) στον όρο ένταξη (inclusion) (Vislie, 2003).

Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών αναφέρονταν στα ακόλουθα:

- Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση.
- Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες.
- Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες.

- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο.
- Η πολιτική της ένταξης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης (Vislie, 2003)

Στην ελληνική βιβλιογραφία και όχι μόνο, ο όρος ένταξη, (inclusion) φαίνεται να συγγέεται αρκετά συχνά με τον όρο ενσωμάτωση (integration). Επιχειρώντας μια ετυμολογική ανάλυση των δύο εννοιών, παρατηρούμε πως ο όρος «inclusive εκπαίδευση-inclusion» σηματοδοτεί ότι και ο όρος «ένταξη». Συγκεκριμένα όρος «Inclusive Education» μπορεί να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα ως: «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους», που λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη 2000). Ωστόσο η Ζώνιου – Σιδέρη (1996) διατηρεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην χρήση του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση» για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα αναφέρει πως ο όρος «inclusive εκπαίδευση», πιθανότατα θα εξελιχθεί σε πολύ δημοφιλή όρο, αν και διαφορούμενο. Ωστόσο ενδέχεται να μη προσθέσει τίποτα καινούργιο στο υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης. Στην Ελλάδα, ο όρος «ένταξη», περικλείει, όπως τουλάχιστον προκύπτει από την ελληνική βιβλιογραφία αλλά και από την ίδια την εμπειρία, την εννοιολογική διάσταση του όρου «inclusion». Στην χώρα μας δεν μπορούμε ακόμη να μιλάμε για «συμπεριληπτική εκπαίδευση», δηλαδή την μετατροπή των υπάρχουσών δομών, το οποίο σημαίνει μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Από την άλλη πλευρά ο όρος “integration” δηλώνει την

ολοκλήρωση τινός ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου (λατινικά: integer= ακέραιος, ολόκληρος, integrare= ολοκληρώνω, ακεραιοποιώ, integritas= ιδιότητα της ολοκλήρωσης, ακεραιότητα).

Υπάρχουν αρκετές διχογνωμίες σχετικά με την ταύτιση ή την διαφοροποίηση των δύο όρων. Ωστόσο η Vislie (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι 2 αυτοί όροι διαφέρουν ριζικά και πως δεν θα πρέπει να συγχέονται. Συγκεκριμένα αναφέρει πως η ενσωμάτωση είναι μια προσπάθεια αναμόρφωσης της ειδικής αγωγής ενώ η ένταξη στοχεύει στην αναδόμηση και την επανοργάνωση της γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Vislie, 1995). Παρομοίως ο Farrell (2000) τονίζει πως χρησιμοποιώντας τον όρο ενσωμάτωση (integration) δεν γίνεται λόγος, για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών που διατίθενται στους μαθητές με ε.ε.α, οι οποίοι φοιτούν στις γενικές τάξεις, ενώ αντίθετα ο όρος ένταξη (inclusion) προχωράει παρακάτω, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται οι μαθητές με ε.ε.α. στις γενικές τάξεις και χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «Σχολεία για όλους», χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά για τους μαθητές με ε.ε.α. Ακόμα ο Ainscow (2000) εντοπίζει μια ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην ένταξη (inclusion) και στην ενσωμάτωση (integration) καθώς η ενταξιακή διαδικασία απαιτεί αναδόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση της «συμμετοχής» στους μαθητές με ε.ε.α., ενώ η ενσωμάτωση συνίσταται την φυσική παρουσία των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη χωρίς να έχουν γίνει οι απαραίτητες αλλαγές στο περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική πραγματικότητα, η Ζώνιου-Σιδέρη (1996) αναφέρει πως η διαφορά των δυο αυτών όρων είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου

συνόλου. Ενώ λοιπόν σε κοινωνικό, τώρα επίπεδο η ένταξη αποτελεί αμφίδρομη διεργασία, κατά την οποία προκύπτει μια συνισταμένη εξελικτική τάση από τις συνεισφέρουσες τάσεις ατόμων και κοινωνικού συνόλου που οδηγούν σε διαρκή μεταβολή και αύξηση του βαθμού κοινωνικής οργάνωσης, η ενσωμάτωση αποτελεί μονόδρομη, προδιαγεγραμμένη και συχνά βεβιασμένη διεργασία εξομοίωσης προς κατεστημένα πρότυπα. Ωστόσο όμως, όπως παρατηρεί και η ίδια, στην ελληνική βιβλιογραφία, συναντούμε τις έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» σχεδόν ταυτόσημες.

Παρόλα αυτά, στην παρούσα εργασία θα μεταφράζουμε τους όρους «inclusive education» και «inclusion» ως «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση». Όταν δε οι ξένοι συγγραφείς αναφέρουν στα κείμενα τους κάποιον άλλον όρο (π.χ integration, mainstreaming), αυτός θα μεταφράζεται ως ενσωμάτωση και θα παραδίδονται σε παρένθεση οι πρωτότυποι όροι προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση.

Τέλος, μιλώντας για «ένταξη» πρέπει πάντα να έχουμε υπόψη, πως η ενταξιακή εκπαίδευση ερμηνεύεται και εφαρμόζεται με πολλούς, διαφορετικούς και συχνά αμφιλεγόμενους τρόπους. Ενώ μερικές χώρες φαίνονται να έχουν δεσμευτεί στην ενταξιακή εκπαίδευση σε επίπεδο ρητορικής, νομοθεσίας και αρχών, σε επίπεδο πρακτικών έχουν αποτύχει. Το χάσμα που υπάρχει μεταξύ νομοθεσίας και πρακτικών, όσον αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλο. Συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα δεν έχει γνωρίσει την ίδια εξέλιξη με εκείνη των άλλων χωρών αν και σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών έχει επηρεαστεί βαθύτατα από άλλες Δυτικοευρωπαϊκές χώρες (Vlachou, 2001).

2. Η διαδικασία της Ένταξης υπό την οπτική των εκπαιδευτικών

2.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαδικασία της Ένταξης

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, περιγράφηκε συνοπτικά η διαδρομή από την περίοδο όπου το κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας ήταν το ιατρικό, τον τρόπο με τον οποίο αναδύθηκε το κοινωνικό και το πώς αυτή η αλλαγή στην προσέγγιση της αναπηρίας επηρέασε την φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία από τον διαχωρισμό και την ενσωμάτωση πέρασε στην ένταξη.

Η παιδαγωγική της ένταξης έχει πλέον καθιερωθεί ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η ένταξη παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία θεωρείται σήμερα η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης και αποτελεί προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Ωστόσο, παρά την παρέλευση δεκαπέντε και πλέον χρόνων από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η υλοποίηση της ένταξης παραμένει ως μια από τις κυριότερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών κοινοτήτων στις περισσότερες χώρες.

Αν και διεθνώς καταγράφεται μια σταθερή τάση περιορισμού των ειδικών σχολείων και ταυτόχρονα ολοένα και μεγαλύτερης ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (EADSNE, 2008), η εφαρμογή της ένταξης συνεχίζει να συναντά σημαντικά εμπόδια, όπως την έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης και την κριτικής σημασίας «αντίσταση» των εκπαιδευτικών που καλούνται να την χρησιμοποιήσουν (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

Όπως αναφέρουν και οι Sarason και Doris (1979),¹ η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εξαρτάται από τις στάσεις των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος. Τα άτομα αυτά ανάλογα με τον βαθμό που τους αρέσει η ιδέα εφαρμογής του προγράμματος και η πίστη που έχουν στην επιτυχία του, θα επενδύσουν και την ανάλογη προσπάθεια (Happe, 1983). Έτσι λοιπόν και στον τομέα της εκπαίδευσης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένας από τους παράγοντες, οι οποίοι εγγυώνται την επιτυχία της σχολικής ένταξης των μαθητών με ε.ε.α (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Avramidis & Norwich, 2002· Bishop, 1986· Hayes and Gunn, 1988· Marchesi, Echelta, Martin, Bavio, & Galam, 1991· Moberg, 2003) .

Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών, στην επιτυχία ή την αποτυχία της δημιουργίας ενταξιακών σχολείων αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνα του Mittler (2003). Ο Mittler παρατήρησε πως η αρνητική στάση των δασκάλων, των γονέων, και των πολιτικών αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης παγκοσμίως. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα που διεξήγαγε ο Weiner (2002) στην Νέα Υόρκη, σχετικά με τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης ενταξιακής διαδικασίας. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν σε προγράμματα ένταξης, ανέφεραν τις «στάσεις», ως μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της (Brandon, 2006).

Τα τελευταία 25 χρόνια, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, καθώς και με τους παράγοντες που τυχόν τις επηρεάζουν. Μια σειρά από μελέτες σε διάφορες χώρες του

¹ Στην παρούσα έρευνα, η παλαιότητα των πηγών που χρησιμοποιούνται ενίοτε, οφείλεται στο γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης στο εξωτερικό είναι ένας ξεπερασμένος θεσμός, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πρόσφατη βιβλιογραφία, αναφορικά με αυτά

κόσμος έχουν καταγράψει διαφορούμενα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Αβραμίδης και Διαλεκτάκη (2010) παρατήρησαν ότι, ενώ κάποιες μελέτες κατέγραψαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 στην Αγγλία· Subban & Sharma, 2006 στην Αυστραλία· Dupoux, Wolman & Estrada, 2005 σε Αιτή και Αμερική), οι περισσότερες μελέτες κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές στάσεις (DeBettecourt, 1999· Everington, Stevens, & Winters, 1999· Hamond & Ingalls, 2003· και Wilkins & Nietfeld, 2004 στην Αμερική· Forlin, 1995 στην Αυστραλία· Yuen & Westwood 2001 στο Χονγκ Κονγκ· Monsen & Frederickson, 2004 στη Νέα Ζηλανδία· Kim, Park & Snell, 2005 στη Κορέα· Parasuram, 2006 στην Ινδία· Kalyva et al, 2007 στην Σερβία.) Το συμπέρασμα, στο οποίο συχνά καταλήγουν οι ερευνητές, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην φιλοσοφία της ένταξης, αλλά ταυτόχρονα σοβαρές επιφυλάξεις. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται στην ιδεολογική και θεωρητική τους αντίθεση με την ένταξη, αλλά αντικατοπτρίζει τη συχνά δύσκολη πραγματικότητα των συνθηκών που επικρατούν στην τάξη τους (Scruggs & Mastopierri, 1996) .

Σε πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. (Hayes, & Gunn, 1988· Thomas, 1985). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, θα προτιμούσαν να μην χρειαζόταν να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α., ενώ παράλληλα συνδέουν την ύπαρξη των παιδιών αυτών στις τάξεις τους με προβλήματα (Pastor, & Jimenez, 1994) . Οι Hudson, Graham, & Warner (1979) παρατήρησαν πως η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη συνδέεται με την έλλειψη χρόνου, υποστήριξης και εκπαίδευσης σε ζητήματα της ειδικής αγωγής. Ο Knoff (1985) αναφέρει πως πολλοί δάσκαλοι θεωρούν τις ειδικές τάξεις πιο αποτελεσματικές για τα παιδιά με ε.ε.α. απ'ότι τις γενικές τάξεις και όπως εύστοχα

παρατηρούν οι Coutsocostas & Alborz (2010), αυτό σχετίζεται με την αίσθηση ανεπάρκειας που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης στο να διδάξουν παιδιά με ε.ε.α. Συνεπώς οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τους δασκάλους απέναντι στην ένταξη, είναι δομικοί (έλλειψη υποστήριξης) και ατομικοί (έλλειψη χρόνου και δεξιοτήτων) (Coutsocostas & Alborz, 2010)

Αν και παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν υποστηρικτικοί απέναντι στην σταδιακή αύξηση της ένταξης των μαθητών ακόμα και με ήπιες ε.ε.α (Bacon & Schulz, 1991), οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης τείνουν να έχουν μια πιο θετική στάση (Billingsley, & Cross, 1992· Forlin, 1995). Στην έρευνα της Forlin (1995) οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής έχουν μεγαλύτερο άγχος όταν καλούνται να εφαρμόσουν κάποια βασική αρχή της ένταξης. Σε έρευνα της Vlachou (2006) με δείγμα 63 εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης, παρατηρήθηκε πως ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (12%) ανέφεραν ότι μερικές φορές κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και για μερικούς μαθητές χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό του μοντέλου του Τμήματος ένταξης και της υποστήριξης μέσα στην γενική τάξη. Αν και μερικοί εκπαιδευτικοί (33%) πιστεύουν ότι η υποστήριξη μέσα στην γενική τάξη μπορεί να είναι ένας καλύτερος τρόπος προώθησης της σχολικής ένταξης την ίδια στιγμή απαριθμούν τους λόγους και τα περίπλοκα ζητήματα τα οποία παρεμποδίζουν μια τέτοια προσέγγιση. Μερικοί από τους λόγους είναι: : 1) Περιορισμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης 2) συγκρούσεις προσωπικότητας, 3) αρνητικές στάσεις, αδιαφορία, έλλειψη γνώσης, ευαισθητοποίηση και ευελιξία του προσωπικού 4) αυξημένο φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, 5) δυσκολίες που σχετίζονται με την ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών και την συμπεριφορά την ώρα της εργασίας 6) δυσκολίες που σχετίζονται με την μη ελαστικότητα και τον αυστηρό γνωστικό προσανατολισμό του ελληνικού αναλυτικού

προγράμματος 7) την έντονη πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αλλά και της ειδικής ότι η υποστήριξη μέσα στην τάξη θα είναι απειλητική και για τους δυο. Σημαντική παρατήρηση στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης αντιλαμβάνονται την συμμετοχή τους στην υποστήριξη μέσα στην τάξη, ως αποκλειστικούς διδάσκοντες των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ε.ε.α και τους εκπαιδευτικούς της γενικής, ως υπεύθυνους για τα υπόλοιπα παιδιά.

Παρά το γεγονός ότι δεν είναι σύμφωνη με την υπόλοιπη βιβλιογραφία, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Padeliaou & Lambropoulou (1997), η οποία θεωρείται από τις ελάχιστες που έχουν διεξαχθεί στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αλλά και της ειδικής εκπαίδευσης. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε πως και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών τηρούσαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη, με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης να είναι σημαντικά πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη. Όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν πως η ένταξη είναι κάτι το οποίο δεν απαιτεί την άμεση εμπλοκή τους, εφόσον η συζήτηση για την ένταξη περιορίζεται στον χώρο των ειδικών παιδαγωγών και των σχετικών επαγγελματιών. Έτσι πιστεύοντας ότι δεν πρόκειται να εφαρμοστεί στην τάξη τους, μπορεί να απάντησαν καθαρά ιδεαλιστικά. Επίσης όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης από ένταξη είναι μόνο υπό την μορφή των τμημάτων ένταξης και των ειδικών τάξεων, όπου η ευθύνη εμπίπτει καθαρά στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Συνεπώς μπορεί να υπέθεσαν πως και στην περίπτωση της ένταξης, η ευθύνη και πάλι θα βαραίνει τους δασκάλους της ειδικής αγωγής. Οι ερευνήτριες θεωρούν πως ενδεχομένως οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται την ένταξη ως μια απειλητική, για το επάγγελμά τους, διαδικασία, νιώθουν ανασφάλεια για τον νέο

ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν στην προώθηση της ένταξης και τονίζουν την εσωτερική ανάγκη των ειδικών παιδαγωγών για αυτοπροστασία απέναντι στην αλλαγή.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη, οι Avramidis & Norwich (2002), σημειώνουν πως η στάση των δασκάλων επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το είδος της αναπηρίας και τον βαθμό των δυσκολιών των μαθητών (παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί) (Forlin, Douglas, & Hattie, 1996· Soodak, Podell, & Lehman, 1998·). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα των Clough and Lindsay, 1991, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι ίσως οι πιο δύσκολες κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν, μετά ακολουθούν οι μαθησιακές δυσκολίες, έπειτα τα προβλήματα όρασης και τέλος τα προβλήματα ακοής. Οι ερευνητές αποδίδουν την χαμηλή θέση των αισθητηριακών αναπηριών στην ακολουθία των δύσκολων ε.ε.α, στην σπάνια παρουσία των μαθητών αυτών στις γενικές τάξεις. Συγκεκριμένα, στις περισσότερες μελέτες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αποδέχονται περισσότερο παιδιά με σωματικές αναπηρίες και τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες ελαφριάς μορφής, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί δεν θα παρακωλύσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης τους (Ward, Center, & Bochner, 1994). Παρομοίως ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας της Folrin (1995), καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η αποδοχή των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην παρουσία παιδιών με ε.ε.α. στις γενικές τάξεις είναι αντιστρόφως ανάλογη με την σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού στο γνωστικό τομέα και της σωματικής βλάβης που αυτό παρουσιάζει.

Εκτός από τους παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί υπάρχουν και μεταβλητές που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη. Μια τέτοια μεταβλητή είναι το φύλο (Berryman, 1989· Eichinger,

Rizzo & Srotnick, 1991· Leyser, Kapperman & Keller, 1994). Συγκεκριμένα, βρέθηκε σε κάποιες έρευνες πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικές απέναντι στην ένταξη απ' ότι οι άντρες (Aksamit, Morris, & Leunberger, 1987· Eichinger, Rizzo & Srotnick, 1991· Thomas, 1985) . Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες στις οποίες δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εξεταζόμενων και των στάσεων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. (Padeliadou, 1996). Η εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί μια ακόμη μεταβλητή που επηρεάζει την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που είχαν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, ήταν πιο υποστηρικτικοί απέναντι στην ένταξη (Berryman, 1989· Center & Ward, 1987· Clough, & Lindsay, 1991· Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Leyser, Volkan, & Pan, 1989). Οι εκπαιδευτικοί καθώς μεγαλώνουν και κερδίζουν χρόνια εμπειρίας γίνονται όλο και λιγότερο ανεκτικοί απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Padeliadou & Larproulou, 1997). Η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, φαίνεται πως και αυτή με την σειρά της επηρεάζει την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε πως καθώς βρισκόμαστε σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά εστιάζουν όλο και περισσότερο στην κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου και λιγότερο στην διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Salvia & Munson, 1986). Συγκεκριμένα, οι Clough and Lindsay (1991) υποστηρίζουν πως για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εστιάζουν στο γνωστικό περιεχόμενο της μάθησης, τα παιδιά με ε.ε.α, σε πρακτικό επίπεδο, αποτελούν πρόβλημα στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν την τάξη. Στους παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την στάση τους είναι και η επαφή που μπορεί να είχαν στο παρελθόν με παιδιά με ε.ε.α. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν ενταξιακά προγράμματα για κάποια χρόνια, είχαν πιο θετικές στάσεις από τους υπόλοιπους (Avramidis et al., 2002) . Παρομοίως, οι LeRoy & Simpson (1996) παρατήρησαν πως υπάρχει θετική συνάφεια

ανάμεσα στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών και την αυτοπεποίθηση τους στο να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α . Επίσης ο Dickens - Smith (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη του προσωπικού, είναι το κλειδί της επιτυχίας για την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α.. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν πιο θετικές απέναντι στην ένταξη, ιδιαίτερα όταν αυτή συνοδευόταν από την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής. Συνεπώς η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής είναι ένας ακόμα τομέας ο οποίος συμβάλλει θετικά στην διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη.

Ακόμα, υπάρχουν και παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, εντός του οποίου εφαρμόζονται τα ενταξιακά προγράμματα και επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως ο βαθμός υποστήριξης από το διευθυντή του σχολείου (Janney et al., 1995), η παροχή ποικίλων υλικών και μέσων υποστήριξης και η παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού (δηλαδή παιδαγωγικό υλικό, δομημένος φυσικός χώρος, βοηθοί ειδικοί δάσκαλοι, ψυχολόγοι και λογοθεραπευτές κ.τ.λ.) (Center & Ward, 1987· Clough and Lindsay, 1991· Myles & Simpson, 1989). Τέλος, μια ακόμη μεταβλητή η οποία φαίνεται να επιδρά στην στάση των ειδικών παιδαγωγών για την ένταξη, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας και η πολιτισμική της πραγματικότητα (Padeliadou & Lampropoulou, 1997) και αυτό εξηγεί κιόλας μερικές από τις διαφορές έχουν καταγραφεί στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι διαφορές αυτές μπορούν σε μεγάλο βαθμό να αποδοθούν τόσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος που αυτή έχει διαμορφώσει όσο και στην κουλτούρα της κάθε χώρας.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι μια πολύ σημαντική διάσταση της επιτυχημένης σχολικής ένταξης και μέχρι τώρα αναφερθήκαμε στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της ένταξης. Σε πολλές χώρες ο θεσμός των τμημάτων ένταξης αποτελεί, ένα μέσο εφαρμογής της αρχής της ένταξης στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα με

αποτέλεσμα να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των στάσεων των ειδικών παιδαγωγών απέναντι τον θεσμό των τμημάτων ένταξης

2.2 Οι στάσεις των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στον ρόλο και την λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

Στόχος των παρεμβάσεων που λαμβάνουν χώρα στα τμήματα ένταξης είναι η εκμάθηση των δεξιοτήτων εκείνων που θα μπορέσουν να ανεξαρτητοποιήσουν τους μαθητές με ε.ε.α στο διάβασμα, την σκέψη τους και η συναισθηματική υποστήριξη τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Urban, 1999) . Παρομοίως στην έρευνα της Vlachou (2006) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως ο κυρίαρχος στόχος της παρέμβασης τους είναι η υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α, έτσι ώστε να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις και να μπορέσουν να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Urban (1999) η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στον κάθε μαθητή και ο δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ ειδικού παιδαγωγού και μαθητή, είναι αυτά που κάνουν ένα τμήμα ένταξης αποτελεσματικό. Από την άλλη πλευρά οι Madden and Slavin (1989) παρατήρησαν πως τα αποτελεσματικά τμήματα ένταξης χρησιμοποιούν συνεχή έλεγχο της προόδου των μαθητών και η διδασκαλία περιλαμβάνει την χρήση υπολογιστή.

Σχετικά με το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως τα προβλήματα των μαθητών που παραπέμπονται στα τμήματα ένταξης αφορούν μια σειρά γνωρισμάτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική/ψυχολογική, κοινωνική, γνωστική και μαθησιακή διαστατή του μαθητή (Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου, 2004). Στην συγκεκριμένη έρευνα μάλιστα, σύμφωνα με

τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, το 52% των μαθητών που παρακολουθούν τα εν λόγω τμήματα έχουν μαθησιακές δυσκολίες, το 14% έχουν νοητική καθυστέρηση, 11% είναι αλλοδαποί, 2% αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, 2% τσιγγανόπαιδες, 1% έχουν κάποια κινητική αναπηρία, 1% αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και 1% έχουν τάσεις αυτισμού.

Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα τμήματα ένταξης είναι, σύμφωνα με τους ίδιους, κυρίως η άμεση διδασκαλία εξατομικευμένων μαθησιακών στόχων (Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου, 2003). Η Urban (1999) παρατήρησε πως κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε πως χρησιμοποιούσε κonstrouκτιβιστικές στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το επίπεδο των παιδιών δεν είναι πολύ υψηλό, δεν διαθέτουν ούτε τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να βγάλουν το δικό τους νόημα από τα πράγματα. Οι μαθητές που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης, διδάσκονται είτε ατομικά, είτε σε μικρές ομοιογενείς ομάδες. Παρομοίως οι Clark, Dyson, Millward και Robson (1999) παρατήρησαν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ομαδοποιούν πολύ συχνά τους μαθητές με ε.ε.α βάση των ικανοτήτων τους, έτσι ώστε να δημιουργούνται ομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του θεσμού των τμημάτων ένταξης και την αποδοτικότητα στην εργασία (job performance) των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, είναι πολύ στενή, με αποτέλεσμα όχι μόνο ο ρόλος των τμημάτων ένταξης αλλά και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν σε αυτά να χρήζουν εντατικής μελέτης (Mc Loughlin & Kass, 1978). Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι πολύ σημαντικοί για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α., ωστόσο έχουν δημιουργηθεί πολλά και σημαντικά προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού των τμημάτων ένταξης και

στην προσπάθεια να συγκεκριμενοποιηθούν κάποιες παράμετροι του ρόλου των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

Πριν αναφερθούμε στα προβλήματα που εμπεριέχονται στον ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, θα επιχειρήσουμε μια σύντομη περιγραφή των καθηκόντων τους.

Ο Duke (1987) αναφέρει πως τρία είναι τα βασικά συστατικά της άριστης διδασκαλίας: ο σχεδιασμός, η διδασκαλία, και ο έλεγχος της προόδου. Στην ίδια λογική η Evans (1981), εξετάζοντας τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και των Διευθυντών των σχολείων, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας αυτή την φορά, παρατήρησε πως υπήρχε ομοφωνία μεταξύ των τριών ομάδων, όσον αφορά στον ιδανικό και τον επιθυμητό ρόλο των εκπαιδευτικών των ΤΕ, στους παρακάτω τομείς: 50% του χρόνου αφιερώνεται στην εκπαίδευση τόσο σε πραγματικό όσο και σε επιθυμητό επίπεδο, 8% στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, 8% στην διάγνωση, , 7% στην αξιολόγηση. Παρομοίως, σε έρευνα που διεξήχθη από την Vlachou (2006) στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων ένταξης φαίνεται να ομαδοποιούν τις βασικές τους υποχρεώσεις και ευθύνες στους παρακάτω τρεις τομείς: 1) Αξιολόγηση και Προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών 2) Οργάνωση και προγραμματισμός 3) Διδασκαλία και Αξιολόγηση των μαθητών των ΤΕ.

Ωστόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης παρέχουν όχι μόνο άμεσες υπηρεσίες στους μαθητές με ε.ε.α αλλά και έμμεσες, υπό την μορφή της συμβουλευτικής (Jenkins & Mayall 1976· Wiederholt, Hammill & Brown 1978). Παρομοίως οι Wallace και Mc Loughlin (1979), αναφέρουν ως κύριο εργασιακό καθήκον των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, εκτός από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τον διδακτικό σχεδιασμό και την διδασκαλία, την συμβουλευτική. Φαίνεται δηλαδή πως αν και η διδασκαλία αποτελεί την αποκλειστική τους απασχόληση, ένας σημαντικός αριθμός ειδικών

παιδαγωγών δίνουν περισσότερο έμφαση στην κοινωνική, παρά στην εκπαιδευτική, διάσταση του ρόλου τους. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2003), το 40% των ειδικών παιδαγωγών ισχυρίζονται ότι ο ρόλος τους είναι πολύ πιο σύνθετος από το να διδάσκουν βασικές δεξιότητες στα παιδιά με ε.ε.α, είναι πολυδιάστατος, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ευεξία και ύστερα τις διδακτικές προσεγγίσεις.

Όσον αφορά στην συνεργατική διάσταση του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η ανάπτυξη δομών συνεργασίας αποτελεί την πιο σημαντική αλλά συγχρόνως την πιο πολύπλοκη παράμετρο για την προώθηση των ενταξιακών πρακτικών (Angelides, 2004· Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου, 2003· Klinger & Vaughn, 2002· Tilstone, Florian & Rose, 1988). Η τρέχουσα τάση, η οποία προωθείται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, έχει να κάνει με την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής δεν έχει να κάνει μόνο με την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές αλλά και με έναν ενεργητικό ρόλο στην βελτίωση του ενταξιακού σχολείου έτσι ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην μάθηση και στην «συμμετοχή» (Forlin, 2001).

Ωστόσο όπως προαναφέρθηκε οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες αναφορικά με τον ρόλο τους και την λειτουργία του τμήματος ένταξης.

Κοινός τόπος στις διάφορες έρευνες που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, είναι η ανάγκη και η επιθυμία των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, για περισσότερη επικοινωνία ανάμεσα στους ίδιους, στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (McLoughlin & Remer, 1983). Συγκεκριμένα, οι D'Alonzo & Wiseman (1978),σε έρευνα που διεξήχθη σε επίπεδο δευτεροβάθμιας,

αναφέρουν πως η ανεπαρκής σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής είναι ένα επαναλαμβανόμενο θέμα και πως χρειάζεται πολύ προσπάθεια και από τις δυο πλευρές προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση. Η ένταξη σαν θεσμός στηρίζεται στις προσπάθειες για συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Η αποτυχία συμμετοχής με άξονα την συνεργασία, διακινδυνεύει το πνεύμα της ένταξης και δημιουργεί αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α. Θεωρώντας και σε αυτό το σημείο σημαντική την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, σχετικά με το ζήτημα της συνεργασίας, θα αναφερθούμε στην έρευνα της Vlachou (2006), η οποία είναι ενδεικτική της πραγματικότητας που επικρατεί στην ειδική αγωγή όσον αφορά στην Ελλάδα. Η έννοια της συνεργασίας ως μορφή συνεργατικού σχεδιασμού, συνδιδασκαλίας και συναξιολόγησης, στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων δεν υπάρχει. Συμφωνά με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη μηχανισμών και σχέσεων ουσιαστικής συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης αναφέρονται: α) στην απουσία συγκεκριμένης πολιτικής πάνω στο θέμα, καθώς και θεσμικού χρονοδιαγράμματος διεξαγωγής τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων, β) στην ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών που επικρατούν γ) στις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις δ) στις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι γενικοί και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, ε) στην διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με ε.ε.α. που ακολουθούν οι 2 ομάδες εκπαιδευτικών, στ) στην έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γενικών παιδαγωγών σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις διαδικασίες της ένταξης, ζ) στην παγιωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.ε αποτελεί αποκλειστική ευθύνη και αρμοδιότητα των ειδικών παιδαγωγών, και επομένως η συμμετοχή των συναδέλφων της γενικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αυτούς τους μαθητές δεν αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων τους

(παρόλο που τις περισσότερες ώρες οι εν λόγω μαθητές βρίσκονται μέσα στην γενική τάξη) και η) στην αντίληψη των ειδικών παιδαγωγών ότι οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις την εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των παιδιών με ε.ε.α. Υπήρξαν και περιπτώσεις όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται ότι οι συνάδελφοι της γενικής εκπαίδευσης δεν κατανοούν το έργο και τον ρόλο τους, με αποτέλεσμα είτε να τον απαξιώνουν είτε να έχουν από αυτούς μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Ακόμα, σημαντικό θεωρείται και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι Coutsocostas & Alborz (2010) προκειμένου να δοθεί μια ξεκάθαρη εικόνα για την λειτουργία του χώρου της ειδικής αγωγής στην χώρα μας, όσον αφορά στην συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές λοιπόν, παρατήρησαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι είτε αναπληρωτές είτε «μειωμένου ωραρίου» και δεν προσλαμβάνονται από την αρχή της χρονιάς εξαιτίας των οικονομικών ελλείψεων. Ακόμα, διαπίστωσαν πως εξαιτίας της επικράτησης μοντέλου των Τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν πως η εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α αφορά μόνο τους ειδικούς παιδαγωγούς (Padeliadou & Lampropoulou, 1997· Lampropoulou & Padeliadou, 1997. Στο Coutsocostas & Alborz (2010). Ο συνδυασμός λοιπόν, των παραπάνω μεταβλητών συχνά καταλήγει στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την διαδικασία της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α στο γενικό σχολείο (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Ένα ακόμα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης, είναι η σύγκρουση μεταξύ ιδανικού και πραγματικού ρόλου. Από την έρευνα των D'Alonzo & Wiseman (1978), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον ρόλο των εκπαιδευτικών των τμημάτων σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε πως

υπήρχε ομοφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τον ιδανικό τους ρόλο και συγκεκριμένα την ανάγκη για επιλογή των αντικειμένων του δικού τους αναλυτικού προγράμματος προκειμένου να προωθήσουν την εξατομικευμένη διδασκαλία (82%), την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών έτσι ώστε να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη και κοινωνική αποδοχή (82%), σπανίως την ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ σχολείου και επαγγελματικών οργανισμών (79%), την χρήση υλικών και στρατηγικών απαραίτητων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή στα μαθηματικά, στην έκθεση, στην γλώσσα και στον συλλαβισμό, την θέσπιση εξατομικευμένων στόχων ανάλογα με τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί (78%), και τέλος επίσης σπανίως τον σχεδιασμό και την εποπτεία επαγγελματικής εκπαίδευσης (75%). Οι ερευνητές παρατήρησαν πως υπήρξε μεγαλύτερη ομοφωνία ως προς τις διαστάσεις του ιδανικού τους ρόλου παρά του πραγματικού τους ρόλου και πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πιο εντατική και περισσότερη εμπλοκή στο συνολικό πρόγραμμα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ε.ε.α. Ακόμα, η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στον ιδανικό και τον πραγματικό τους ρόλο, δείχνει πως οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι εργάζονται στα τμήματα ένταξης δεν αναλαμβάνουν τον ρόλο, τον οποίο αισθάνονται πως οφείλουν να αναλάβουν και όπως αναφέρει η Katsafanas (2006) η διάσταση ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουν για την δουλειά τους (ότι πρέπει να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και την πραγματικότητα της δουλειάς τους (μεγάλο φόρτο γραφειοκρατικής δουλειάς, περιορισμένη παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης και μη συνεργατικό περιβάλλον) προκαλεί άγχος και ματαίωση στους εκπαιδευτικούς τμήματος ένταξης. Επίσης, στην έρευνα της Evans (1981), παρατηρήθηκε ομοφωνία μεταξύ των 3 ομάδων και ως προς τους τομείς όπου ο πραγματικός και ο επιθυμητός ρόλος, διαφοροποιούνταν: επικοινωνία (7% του χρόνου του ειδικού παιδαγωγού του Τμήματος ένταξης αφιερώνεται στην

πραγμάτωση αυτής της διάστασης του ρόλου αντί για το επιθυμητό 9%), συμβουλευτική (το 5% του χρόνου αφιερώνεται στην συμβουλευτική αντί για το 11% το οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ότι θα έπρεπε να αφιερώνεται), τέλος η γραφειοκρατική δουλειά (το 10% του χρόνου του ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης αφιερώνεται στην γραφειοκρατική δουλειά αντί για 2%).

Η σύγκρουση ρόλων με άλλους επαγγελματίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α είναι μια ακόμη προβληματική διάσταση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού, η οποία αναφέρεται από τους ίδιους (Burgett & Dodge, 1976· Harris & Mahar, 1975· Hyman, Carroll, Dufey, Manni, & Winikur, 1973). Χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι Mc Loughlin και Kelly (1982) *«όσο ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης δεν είναι ξεκάθαρος, ο θεσμός του τμήματος ένταξης θα υπολειτουργεί»*.

Ένας ακόμα προβληματικός τομέας είναι η έλλειψη επίσημων θεσμικών διαδικασιών αξιολόγησης. Στην έρευνα της Vlachou (2006) παρατηρήθηκε πως μόνο το 26% των παιδιών που παρακολουθούσαν κάποιο τμήμα ένταξης είχαν επίσημη διάγνωση από κάποιον κρατικό φορέα. Συνεπώς αφού δεν υπήρχε κάποια τυπική διαδικασία, η αρχική αξιολόγηση προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών, αποτελούσε ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών του Τμήματος ένταξης. Δεδομένης της έλλειψης επίσημων θεσμικών διαδικασιών αξιολόγησης, τα κριτήρια παραπομπής στα εν λόγω τμήματα, συχνά κατασκευάζονται από τους ίδιους τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 62% πως η αξιολόγηση των παιδιών γίνεται από τους ίδιους, ενώ μόνο στο 27% των περιπτώσεων η αξιολόγηση γίνεται με την συνεργασία είτε των γενικών παιδαγωγών είτε των Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (10%) αναφέρει ότι μερικοί από τους μαθητές που παραπέμπονται στα τμήματα ένταξης έχουν κάποια επίσημη διάγνωση από τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Σύμφωνα με την άποψη των ειδικών παιδαγωγών, ο μικρός αριθμός διαγνωσμένων αναγκών οφείλεται είτε

στην άρνηση των γονέων να παραπέμψουν τα παιδιά τους στις ειδικές υπηρεσίες είτε στην έλλειψη επαρκών ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών (Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου, 2003).

Όπως παρατηρήθηκε μέχρι τώρα η διδασκαλία και η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια ακόμα σημαντική παράμετρος του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών του τμήματος ένταξης. Παρόλα αυτά, μερικοί ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αξιολογούν την αναφερόμενη πρόοδο των παιδιών συγκριτικά με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί της γενικής επικεντρώνονται στο τελικό αποτέλεσμα περισσότερο, παρά στην διαδικασία της μάθησης, η οποία πραγματοποιήθηκε από τα συγκεκριμένα παιδιά κατά την διάρκεια της χρονιάς (Vlachou, 2006). Ο αυστηρά ακαδημαϊκός προσανατολισμός των δραστηριοτήτων των γενικών τάξεων, στα οποία καλούνται να προσαρμοστούν μετά την αποχώρησή τους από το τμήμα ένταξης οι μαθητές, έρχεται σε αντίθεση με το κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές στα τμήματα ένταξης. Έτσι τα προγράμματα των τμημάτων ένταξης καταλήγουν να λειτουργούν ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες λειτουργίες του σχολείου, καθώς και από τις δραστηριότητες, τους τομείς και τους στόχους που καλλιεργεί και καλύπτει η διδασκαλία στην γενική τάξη. Όμως ένας τέτοιος διαχωρισμός παρεμποδίζει την προώθηση της ένταξης και είναι ουσιαστικά αντίθετος με τους σκοπούς και τους στόχους, τους οποίους η συγκεκριμένη δομή υποστήριξης για μαθητές με ε.ε.α επιδιώκει (Allighton & Johnston, 1986· Fisher, Roach & Frey, 2002· Gartner & Lipsky, 1987).

Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης, στην έρευνα των Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου (2003), αναφέρουν πως εξαιτίας των ελλείψεων υποδομής και οργάνωσης, είναι επιφορτισμένοι με το πολύπλοκο και απαιτητικό έργο του σχεδιασμού και της παραγωγής παιδαγωγικού υλικού και των εκπαιδευτικών- παρεμβατικών ή «θεραπευτικών» προγραμμάτων και παρά την

σημαντικότητα, την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις αυτού του έργου, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί παραμένουν αβοήθητοι και χωρίς καθοδήγηση στην διεκπεραίωση του. Παρομοίως, η Katsafanas (2006) τονίζει πως οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν μπορούν να κάνουν καλά την δουλειά τους χωρίς τα κατάλληλα εργαλεία. Χαρακτηριστικά στην έρευνα, την οποία διεξήγαγε, οι ειδικοί παιδαγωγοί τόνισαν πως πολύ συχνά υπάρχει έλλειψη χρημάτων προκειμένου να αγοράσουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τους μαθητές με αναπηρία. Υπάρχει ανάγκη για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να είναι εστιασμένο στο γνωστικό αντικείμενο και να υποστηρίζεται από την έρευνα. Όπως παρατηρείται όμως, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της διδασκαλίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να προσεγγίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Μάλιστα οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως τα αιτήματα τους για ειδικά αναλυτικά προγράμματα, εξετάσεις και προσωπικό, δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την διανομή των οικονομικών πόρων, έχοντας ως συνέπεια η ενσωμάτωση (mainstreaming) των παιδιών με ε.ε.α να γίνεται υπό τις ίδιες προϋποθέσεις με των υπόλοιπων μαθητών (McLoughlin & Remer, 1983).

Εκτός από την έλλειψη παιδαγωγικού υλικού, ένα ακόμα πολύ σημαντικό ζήτημα για τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης είναι αυτό της έλλειψης χρόνου. Συγκεκριμένα οι ειδικοί παιδαγωγοί δηλώνουν πως δεν έχουν διαθέσιμο χρόνο προκειμένου να παρατηρήσουν την ένταξη των μαθητών τους στην γενική τάξη, να σχεδιάσουν εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ τρίτος στην σειρά έρχεται ο προβληματισμός τους σχετικά με την έλλειψη χρόνου για διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Mc Loughlin & Kelly, 1982) . Σχετικά με τον χρόνο, στην συγκεκριμένη έρευνα των Mc Loughlin και Kelly (1982) παρατηρήθηκε πως υπήρχε διαφοροποίηση ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς που δίδασκαν σε τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

και σε αυτούς που δίδασκαν στην δευτεροβάθμια, καθώς οι πρώτοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με την μεταβλητή του χρόνου απ' ότι οι δεύτεροι. Ενδεχομένως, οι ειδικοί παιδαγωγοί που διδάσκουν μικρότερα παιδιά, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν μια μεγαλύτερη ποικιλία ειδικών αναγκών και να μην έχουν διαθέσιμο χρόνο για σχεδιασμό διδασκαλίας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στα τμήμα ένταξης δεν είναι απόλυτα συνδεδεμένη με αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές των γενικών τάξεων, καθώς ένα σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό μικρότερων τάξεων (Vlachou, 2006). Ειδικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι συνήθης ο προβληματισμός των ειδικών παιδαγωγών για την δυσκολία προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Clark et al., 1999). Άλλωστε η ειδική αγωγή ανταποκρίνεται καλύτερα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το ζητούμενο είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας, είναι υποχρεωμένοι να προχωρήσουν πέρα από την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων και να απαιτήσουν ευελιξία για ένα προγραμματισμό που θα μπορεί να τους συμπεριλαμβάνει όλους (Aley & Deshler, 1979). Η ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, τις οποίες υστερούνται τα παιδιά με ε.ε.α και παράλληλα η επιτακτική ανάγκη για κατάκτηση της ύλης της γενικής τάξης, πρέπει να αποτελέσει σημείο προβληματισμού για τους εκπαιδευτές των δασκάλων (McLoughlin & Remer, 1983).

Αποτέλεσμα της δυσκολίας των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης να παρέχουν στους μαθητές τους πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η δυσκολία γενίκευσης, η οποία χαρακτηρίζει τους μαθητές των τμημάτων ένταξης (Schloss, Smith, & Schloss, 2001· Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008). Χαρακτηριστικά, οι

εκπαιδευτικοί, στην έρευνα της Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου (2004) και του Clark και των συνεργατών του (1999), ανέφεραν πως τα παιδιά δυσκολεύονταν να διατηρήσουν τις δεξιότητες που είχαν ήδη μάθει στο τμήμα ένταξης και να τις γενικεύσουν στην τάξη τους .

Επίσης όσον αφορά στην οργάνωση και στον προγραμματισμό, η προετοιμασία του ωρολογίου προγράμματος του τμήματος ένταξης, είναι αποκλειστική ευθύνη του ειδικού παιδαγωγού, και όπως οι ίδιοι ανέφεραν στην έρευνα την Vlachou (2006) είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις όπου κάποιος από το συναδέλφους της γενικής ή τους συμβούλους της ειδικής αγωγής συμμετείχαν σε αυτήν την διαδικασία. Η συντριπτική πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών δήλωσε πως το να προετοιμάζεις το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης είναι μια περίπλοκη και αρκετά χρονοβόρα διαδικασία, καθώς θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνεις υπόψη, μεταξύ άλλων και τις εξής μεταβλητές: να είναι βολικό για τα παιδιά, να συμβαδίζει με το άκαμπτο πρόγραμμα όλου του σχολείου, να μην έρχεται σε σύγκρουση με τους κανονισμούς του υπόλοιπου προσωπικού και να εξασφαλίζει ότι τα παιδιά δεν πρόκειται να χάσουν κάποιο σημαντικό ή αγαπημένο μάθημα (Vlachou, 2006) .

Ο χώρος που στεγάζεται το τμήμα ένταξης, αποτελεί ένα ακόμα προβληματικό τομέα για τους ειδικούς παιδαγωγούς (Mc Loughlin, 1973· McLoughlin & Remer, 1983). Όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, τα τμήματα ένταξης τις περισσότερες φορές στεγάζονται σε παλιές- ακατάλληλες αίθουσες, σε ντουλάπες, αποθήκες, με τα νεοσύστατα τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση απ' ότι στην πρωτοβάθμια.

Συμπερασματικά μπορούμε να παρατηρήσουμε πως και η λειτουργία των τμημάτων ένταξης αλλά και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι διδάσκουν σε αυτά, είναι δυο προβληματικοί τομείς (Reger, 1972, 1973· Sabatino, 1971, 1972). Ωστόσο τα διαφοροποιημένα προβλήματα και ανάγκες που αντιμετωπίζει η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να προκαλούν έκπληξη. Ο θεσμός των τμημάτων ένταξης στην

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ένας καινούργιος θεσμός, ο οποίος έρχεται να αντικαταστήσει ένα παλιό σύστημα.

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, ο τρόπος λειτουργίας του θεσμού των τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ξεκάθαρος. Η έρευνα αυτή επομένως, έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, παρέχοντας σημαντικότερα στοιχεία για την λειτουργία των τμημάτων ένταξης, βασισμένη στις αντιλήψεις των καθηγητών των τμημάτων ένταξης για τον ρόλο τους αλλά και τον ρόλο των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Β

Μεθοδολογία

Σκοπός

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση της λειτουργία των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τα καθήκοντα τους καθώς επίσης και την δομή, την λειτουργία και τον ρόλο των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα , θα διερευνηθούν τα εξής ζητήματα:

- Τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης.
- Τα διοικητικά -οργανωτικά γνωρίσματα των τμημάτων ένταξης.
- Ο ρόλος των τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Ο ρόλος, τον οποίο ιδανικά θα έπρεπε να επιτελούν.
- Η ύπαρξη δομών υποστήριξης και συνεργασίας με φορείς και άλλους επαγγελματίες στον χώρο της ειδικής αγωγής
- Ο ρόλος των καθηγητών που εργάζονται στα τμήματα ένταξης και κατά πόσο εμπεριέχεται σε αυτόν και μια συμβουλευτική διάσταση.
- Ο ρόλος, τον οποίο ιδανικά θα έπρεπε να επιτελούν οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης.
- Η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών των τμημάτων ένταξης και των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται συνολικά από 36 καθηγητές, οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια), εκ των οποίων οι 10 (27.8%) είναι άντρες ενώ οι 26 (72.2%) είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικιακή τους κατανομή, 55,6% (n=20) των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 26-35, 33,3% (n=12) των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 36-45 και μόνο 11,1% (n=4) είναι μεταξύ 46-55. Όσο αφορά στις ειδικότητες τους, 55.6% (n=20) του δείγματος είναι φιλόλογοι, 27.8% (n= 10) μαθηματικοί και 16.7% (n=6) άλλες ειδικότητες (8.3% (n=3) φυσικοί, 2.8 % (n=1) βιολόγος, 2.8% (n=1) πληροφορικός και 2.8% (n=1) γυμναστής). Σχετικά με το επίπεδο των σπουδών τους, οι 19 (52.7%) έχουν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι 17 (47.2%) είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου. Αναφορικά με την παρακολούθηση των σεμιναρίων ειδικής αγωγής, από τους 36 συμμετέχοντες οι 26 (n= 72.2%) δήλωσαν ότι τα έχουν παρακολουθήσει ενώ οι 10 (n=27.8%) δεν τα έχουν παρακολουθήσει. Σε ό,τι αφορά την προϋπηρεσία του δείγματος στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά, αλλά και συγκεκριμένα σε τμήματα ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κατανομή έχει ως εξής: η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83.3%, n= 30) έχει προϋπηρεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 0 έως 5 χρόνια ενώ μόλις 6 εκπαιδευτικοί (16.6%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 6 χρόνια. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους στα ΤΕ, αξίζει να αναφερθεί πως στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες δεν εργάζονται σε ΤΕ πάνω από 5 χρόνια (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος					
Ειδικότητες εκπαιδευτικών					
	N	Φιλολόγοι	Μαθ/κοί	Άλλες Ειδ.	χ^2
Άνδρες	10(27.7%)	3(8.3%)	4(11.1%)	3(8.3%)	NS
Γυναίκες	26(72.2%)	17(47.2%)	6(16.6%)	3(8.3%)	
Σύνολο	36(100%)	20(55.5%)	10(27.7%)	6(16.6%)	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση					
	N	0-5	Πάνω από 5	χ^2	
Άνδρες	10(27.7%)	7(19.4%)	3(8.3%)	NS	
Γυναίκες	26(72.2%)	23(63.8%)	3(8.3%)		
Σύνολο	36(100%)	30(83.3%)	6(16.6%)		
Σπουδές					
	N	Πτυχίο	ΠΜΣ	χ^2	
Άνδρες	10(27.7%)	5(13.8%)	5(13.8%)	NS	
Γυναίκες	26(72.2%)	12(33.3%)	14(38.8%)		
Σύνολο	36(100%)	17 (47.2%)	19(52.7%)		
Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής					
	N	Ναι	Όχι	χ^2	
Άνδρες	10(27.7%)	8(22.2%)	2(5.5%)	NS	
Γυναίκες	26(72.2%)	18(50%)	8(22.2%)		
Σύνολο	36(100%)	26(72.2%)	10(27.7%)		
Ηλικία					

	N	26-35	36-45	46-55	χ^2
Ανδρες	10(27.7%)	4(11.1%)	4(11.1%)	2(5.5%)	NS
Γυναίκες	26(72.2%)	16(44.4%)	8(22.2%)	2(5.5%)	
Σύνολο	36(100%)	20(55.5%)	12(33.3%)	4(11.1%)	

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς ως φαινομενολογική μέθοδος έχει τις ρίζες της στις αντιλήψεις του Husserl (Ashworth, 2003) ο οποίος έδωσε έμφαση στην ατομικότητα του βιώματος, προσδίδοντας του την διάσταση της υποκειμενικής πραγματικότητας (Hammersley, 2003). Τα χαρακτηριστικά του βιώματος μέσα σε συγκεκριμένες χωρικές, χρονικές και αιτιώδεις αλληλεπιδράσεις γίνονται αντιληπτά όχι ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως προϊόντα της ενεργής δράσης και δόμησης τους ανθρώπινου νου· ως ατομική διαδικασία δόμησης της κάθε συνθήκης ως ατομική αναπαράσταση. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική «καθολική» αλήθεια και πραγματικότητα, αλλά πολλές προσωπικές, ως εκ τούτου ο ερευνητής οφείλει να τις ακούσει μία-μία και να τις καταγράψει, ψάχνοντας παράλληλα τα «πως» και τα «γιατί». Επιδιώκει δηλαδή, να τις τοποθετήσει σε συγκεκριμένο κοινωνικό –πολιτικό πλαίσιο, αφού το προσωπικό και το πολιτικό πλαίσιο, δεν αντιμετωπίζονται ως δύο ξεχωριστές διαστάσεις, αλλά ως μέρη που ενυπάρχουν και αναπόσπαστα αλληλεπιδρούν σε αυτό που το άτομο αναπαριστά ως βίωμα (Williams, 1996).

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (D'Alonzo & Wiseman, 1978· Evans, 1981· Katsafanas, 2006· Mc Loughlin & Kass, 1978· Mc Loughlin & Kelly, 1982· McLoughlin & Remer, 1983· Vlachou (2006) κατασκευάστηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης και

δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα συμμετεχόντων που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν συνεχεία διαφοροποιήθηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της έρευνας. Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης απαρτίζεται από τέσσερα μέρη:

1. Το προφίλ των μαθητών του τμήματος ένταξης

Το πρώτο μέρος δομήθηκε σε δυο επιμέρους ενότητες, και διαρθρώθηκε μέσω της διενέργειας 2 ερωτήσεων και την συμπλήρωση ενός ειδικά διαμορφωμένου πίνακα, προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Ειδικότερα οι επιμέρους ενότητες συνίστανται στις εξής:

- I. Η πρώτη ενότητα αφορούσε στα είδη των ειδικών αναγκών των μαθητών των τμημάτων ένταξης. Στο σημείο αυτό οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν έναν ειδικά διαμορφωμένο πίνακα.
- II. Στην δεύτερη ενότητα (2 ερωτήσεις) επιχειρήθηκε μια εκτενέστερη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των μαθητών του τμήματος ένταξης, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

2. Ο ρόλος και η λειτουργία των τμημάτων ένταξης

Το δεύτερο μέρος, δομήθηκε σε δυο επιμέρους ενότητες, και διαρθρώθηκε μέσω της διενέργειας 3 ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους ενότητες οργανώθηκαν ως εξής:

- I. Η πρώτη ενότητα (2 ερωτήσεις) αποσκοπούσε στην διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο που επιτελούν τα τμήματα ένταξης σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αξιολόγηση τους ως φορέα εκπαίδευσης και υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α.
- II. Στην δεύτερη ενότητα (1 ερώτηση) επιχειρήθηκε μια περιγραφή εκ μέρους των συμμετεχόντων, του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα τμήματα

ένταξης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

3. Ο ιδανικός ρόλος των Τμημάτων Ένταξης

Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης (1 ερώτηση) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο, τον οποίο τα τμήματα ένταξης θα έπρεπε να επιτελούν ιδανικά (σε όσες περιπτώσεις υπήρχε διαφοροποίηση).

4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης

Το τέταρτο μέρος της συνέντευξης (11 ερωτήσεις) είχε ως στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τον δικό τους ρόλο και τον ρόλο, τον οποίο ιδανικά θα έπρεπε να επιτελούν (σε περίπτωση που υπήρχε διαφοροποίηση).

- I. Στην πρώτη ενότητα (10 ερωτήσεις) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο τους, τα καθήκοντα τους αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όσο αφορά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την διδασκαλία αλλά και τον έλεγχο της προόδου. Ακόμα, διερευνήθηκαν οι γενικότερες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, η συνεργασία τους με τους συνάδελφους τους από την γενική εκπαίδευση και τους διάφορους φορείς που σχετίζονται με τα θέματα των ειδικών αναγκών.
- II. Στην δεύτερη ενότητα (1 ερώτηση) διερευνήθηκε ο ρόλος τους, όπως τον αντιλαμβάνονται ιδανικά (σε περίπτωση όπου υπήρχε διαφοροποίηση).

Διαδικασία

Πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους Διευθυντές σχολείων και τους καθηγητές των τμημάτων ένταξης των αντίστοιχων σχολείων, προκειμένου να εξηγηθούν λεπτομερώς οι σκοποί της έρευνας, να εξασφαλιστεί η συναίνεση τους να λάβουν μέρος σε αυτή και να οριστεί ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στον νομό Μαγνησίας- στο Βόλο και σε γύρω χωριά, στον νομό Θεσσαλίας στη Λάρισα, στον νομό Αττικής- στην Αθήνα στον Πειραιά και την Αίγινα, στον νομό Καβάλας – στην Καβάλα και σε γύρω χωριά, στον νομό Ξάνθης – στην Ξάνθη και τέλος στον νομό Ροδόπης- στην Κομοτηνή, ενώ ο συνολικός αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 26. Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων στην συντριπτική πλειοψηφία (94.5%, n=34) ήταν τα αντίστοιχα σχολεία που διέθεταν τμήμα ένταξης, ενώ σε 2 περιπτώσεις (5.5% n= 2) ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν διαφορετικός καθώς αποτελούσε επιλογή των συμμετεχόντων.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Απριλίου 2011 έως αρχές Ιουλίου 2011. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30 έως 80 λεπτά έκαστη.

Ανάλυση

Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκαν 36 πρωτόκολλα συνεντεύξεων. Τα δεδομένα που προέκυψαν οργανώθηκαν σε 4 κεντρικούς άξονες: α. το προφίλ των μαθητών του τμήματος ένταξης, β. ο ρόλος και η λειτουργία του τμήματος ένταξης, γ. ο ιδανικός ρόλος του τμήματος ένταξης και δ. ο ρόλος του καθηγητή του τμήματος ένταξης .

Με σκοπό την ανάδειξη των ενοτήτων του κάθε άξονα, πραγματοποιήθηκε κυριολεκτική, ερμηνευτική και αναστοχαστική μελέτη των πρωτοκόλλων. Η ανάγνωση σε 3 επίπεδα κρίθηκε απαραίτητη, αφού οι διαφορετικές μορφές ανάγνωσης, είχαν διαφορετικές συνέπειες ως προς το τι θα εκλαμβάνονταν ως ερμηνευτικό δεδομένο (Bryman & Burgess 1994· Miles & Huberman 1994). Μέσα από την κυριολεκτική ανάγνωση αναδύθηκε ο κυριολεκτικός χαρακτήρας των δεδομένων, η κυριολεκτική τους ουσία. Η κυριολεκτική ανάγνωση ωστόσο δεν ήταν αρκετή, ώστε να ανταποκριθεί στους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας, αφού το επίκεντρο δεν ήταν μόνο σε όσα είχαν να πουν οι συμμετέχοντες, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διατύπωναν τις ιδέες τους. Θωρήθηκε λοιπόν, αναγκαία η ερμηνευτική ανάγνωση, αφού, αυτή ήταν που θα προσέφερε την δυνατότητα οι συνεντεύξεις να αντιμετωπιστούν με τρόπο δημιουργικότερο και όχι απλώς ως εργαλεία μεταφοράς λεκτικών δεδομένων. Ενώ μέσω της αναστοχαστικής ανάγνωσης επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος της ίδιας της ερευνήτριας και τρόπος διαδραστικής σύνδεσης της κατά την διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων (Giele & Elderm 1998· Pedgett 1998)

Για την κατάταξη οργάνωση και ταξινόμηση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η διατμηματική και κατηγορική ταξινόμηση, διαδικασία κατά την οποία επινοήθηκε ένα σταθερό σύστημα ταξινόμησης όλων των δεδομένων με μια σειρά κοινών αρχών και μέτρων με σκοπό τα δεδομένα να παρουσιαστούν ανά θεματικές ενότητες με τρόπο συστηματικό και συνεπή (Gubrium & Hoistein 2002· Hoistein & Gubrium 2003· Mason 2003). Προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων τόσο των συμμετεχόντων όσο και των προσώπων, στα οποία αυτοί κάνουν αναφορές, όλες οι πληροφορίες αναφορικά με ονόματα επίθετα, τοποθεσίες, σχολεία ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο θα μπορούσε τυχόν να φωτογραφίσει πρόσωπα και καταστάσεις, έχουν αλλοιωθεί.

Αποτελέσματα

A. Το προφίλ των μαθητών του τμήματος ένταξης

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα πίνακα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών των τμήματος ένταξης. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 2. τα τμήματα ένταξης των 26 σχολείων που επισκεφτήκαμε, φιλοξενούν συνολικά 376 μαθητές με ε.ε.α. Ο μέσος όρος των μαθητών με ε.ε.α που φιλοξενεί ένα τμήμα ένταξης είναι 14 μαθητές ($M=14$, $X_{\min}=3$, $X_{\max}=53$).

A.1 Είδη Ειδικών Αναγκών

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πλειοψηφία ($n=273$, 72.2 %), ενώ αμέσως μετά έρχονται οι μαθητές με νοητική υστέρηση σε ποσοστό 8.2% ($n=31$). Όσον αφορά στις διαγνώσεις, παρατηρείται πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης στην πλειοψηφία τους έχουν διάγνωση ($n=282$, 75%) ενώ μόνο το 25 % δεν είχε διάγνωση ($n=94$). Τέλος, σχετικά με το φύλο, η πλειοψηφία των μαθητών των τμημάτων ένταξης είναι αγόρια (66.4%, $n=250$) ενώ τα κορίτσια αποτελούν το 33.2% ($n=125$) του συνολικού δείγματος (βλ. Πίνακα 2.)

Υστερα από περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήθηκε σημαντική εξάρτηση ανάμεσα στο είδος των ειδικών αναγκών και την ύπαρξη ή όχι διάγνωσης. ($\chi^2=39.53$, $p<.0001$) (βλ. Πίνακας 2.1). Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές, σύνθετες γνωστικόσυναισθηματικές ανεπάρκειες και μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερο πιθανό να έχουν διάγνωση συγκριτικά με τους μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο

παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό εξάρτησης των δύο μεταβλητών ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα 2.2, Πίνακα 2.3).

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά μαθητών

Είδος Ειδικών Αναγκών	Διάγνωση				Σύνολο
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
Μαθησιακές Δυσκολίες	137(36.4%)	68(18.1%)	46(12.2%)	22(5.8%)	273(72.6%)
Προβλήματα Συμπεριφοράς	8(2.1%)	4(1.1%)	3(0.8%)	8(2.1%)	23(6.1%)
Νοητική Καθυστέρηση	19(5%)	9(2.4%)	2(0.5%)	1(0.3%)	31(8.2%)
Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές	5(1.3%)	1(0.3%)	0(0%)	0(0%)	6(1.6%)
Προβλήματα Ακοής	2(0.5%)	0(0%)	2(0.5%)	0(0%)	4(1.1%)
Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς	12(3.2%)	4(1.1%)	1(0.3%)	0(0%)	17(4.5%)
Σύνθετες γνωστικοσυναισθηματικές ανεπάρκειες	8(2.1%)	3(0.8%)	0(0%)	0(0%)	11(2.9%)
Διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	0(0%)	2(0.5%)	5(1.3%)	4(1.1%)	11(2.9%)
Σύνολο	191(50.8%)	91(24.2%)	59(15.7%)	35(9.3%)	376(100%)

Πίνακας 2.1 Είδος Ειδικών Αναγκών * Διαγνώση Συνολικό Δείγμα

Είδος Ειδικών Αναγκών	Διάγνωση		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Μαθησιακές Δυσκολίες	205(54.5%)	68(18.1%)	273(72.6%)
Προβλήματα Συμπεριφοράς	12(3.2%)	11(2.9%)	23(6.1%)
Νοητική Καθυστέρηση	28(7.4%)	3(0.8%)	31(8.2%)
Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές	6(1.6%)	0(0%)	6(1.6%)
Προβλήματα Ακοής	2(0.5%)	2(0.5%)	4(1.1%)
Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς	16(4.2%)	1(0.3%)	17(4.5%)
Σύνθετες γνωστικοσυναισθηματικές ανεπάρκειες	11(2.9%)	0(0%)	11(2.9%)
Διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	2(0.5%)	9(2.4%)	11(2.9%)
Σύνολο	282(75%)	94(25%)	376(100%)

Σημείωση: Η ανάλυση χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα $\chi^2=39.53, p<.0001$

Πίνακας 2.2 Είδος Ειδικών Αναγκών * Διαγνώση Αγόρια

Είδος Ειδικών Αναγκών	ΔΙΑΓΝΩΣΗ		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Μαθησιακές Δυσκολίες	137(54.8%)	46(18.4%)	183(73.2%)
Προβλήματα Συμπεριφοράς	8(3.2%)	3(1.2%)	11(4.4%)
Νοητική Καθυστέρηση	19(7.6%)	2(0.8%)	21(8.4%)
Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές	5(2%)	0(0%)	5(2%)
Προβλήματα Ακοής	2(0.8%)	2(0.8%)	4(1.6%)
Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς	12(4.8%)	1(0.4%)	13(5.2%)
Σύνθετες γνωστικοσυναισθηματικές αγκεφαλίες	8(3.2%)	0(0%)	8(3.2%)
Διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	0(0%)	5(2%)	5(2%)
Σύνολο	191(76.4%)	59(23.6%)	250(100%)

Σημείωση: Η ανάλυση χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα $\chi^2=26,21, p<.0001$

Πίνακας 2.3 Είδος Ειδικών Αναγκών * Διαγνωση Κορίτσια

Είδος Ειδικών Αναγκών	ΔΙΑΓΝΩΣΗ		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Μαθησιακές Δυσκολίες	68(53.9%)	23(18.2%)	91(72.2%)
Προβλήματα Συμπεριφοράς	4(3.2%)	8(6.3%)	12(9.5%)
Νοητική Καθυστέρηση	8(6.3%)	1(0.8%)	9(7.1%)
Διάχυτες Αναπτυξιακές ραχές	1(0.8%)	0(0%)	1(0.8%)
Μαθησιακές Δυσκολίες και λήματα Συμπεριφοράς	4(3.2%)	0(0%)	4(3.2%)
Σύνθετες ενοσυναισθηματικές ρκειες	3(2.4%)	0(0%)	3(2.4%)
Διαφορετικό πολιτισμικό άλλον	2(1.6%)	4(3.2%)	6(4.8%)
Σύνολο	90(71.4%)	36(28.6%)	126(100%)

Σημείωση: Η ανάλυση χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα $\chi^2=18,29$, $p<.006$

A.2 Χαρακτηριστικά (Προφίλ) των μαθητών του τμήματος ένταξης

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών του τμήματος ένταξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών του τμήματος ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν την δεύτερη επιμέρους ενότητα η οποία διερευνήθηκε συστηματικά.

Όσον αφορά στο μαθησιακό προφίλ, οι πιο συχνές παρατηρήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους μαθητές του Τμήματος Ένταξης, είναι οι εξής :

α. πρόκειται για μαθητές με πολλά και σημαντικά μαθησιακά- γνωστικά κενά (n=29, 80.5%)

«...παιδιά με σοβαρότητα προβλήματα κατανόησης κειμένου και στο γνωστικό πρέπει να καλυφθούν κενά από το δημοτικό»

[Αρ. Πρωτ: 28, Φυσικός]

Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Τμήματος Ένταξης έχουν ανάγκη για παροχή βασικών γνώσεων, γνώσεων δημοτικού, όπως δυσκολίες στην κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης, γραφής και των βασικών αριθμητικών πράξεων, στην κατανόηση κειμένου , στην έκφραση- προφορικό λόγο:

«...έχουν τεράστια μαθησιακά ελλείμματα συσσωρευμένα από το δημοτικό [...]Για αυτό είναι απαραίτητο να δώσουμε τις βάσεις στον τομέα της γλώσσας και των μαθηματικών ανάλογα τις ελλείψεις που παρουσιάζει κάθε παιδί. Κατανόηση κειμένου, προφορική επικοινωνία, γραπτή επικοινωνία και αντίστοιχα στα μαθηματικά τις βασικές προδιδασκτικές έννοιες, σύμβολα και πάνω σε αυτά να χτίσει τις καινούργιες γνώσεις».

[Αρ. Πρωτ:10, Φιλολόγος]

β. Είναι μαθητές που δυσκολεύονται πολύ να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης και του αντίστοιχου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (n=20, 55.5%)

«[...] προσπαθώ να καλύψω τα κενά τους και τα όσα δεν ξέρουν και προσπαθούν να κατακτήσουν για να μπορούν να συμμετέχουν στο κανονικό τους μάθημα στην τάξη, πράγμα από απίθανο έως πάρα πολύ δύσκολο»

[Αρ. Πρωτ:5, Μαθηματικός]

γ. Είναι μαθητές που δεν τους δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες στην γενική τάξη -οι εκπαιδευτικοί της γενικής δεν ασχολούνται πολύ μαζί τους (n=19, 52.7%)

«Επιμένω πολλές φορές στους καθηγητές της γενικής, απλές ερωτήσεις, όχι σύνθετες και λίγο χρόνο παραπάνω και θα την πάρουν την απάντηση που θέλουν από τους μαθητές μου, πράγματα τα οποία τα ξέρω ότι τα ξέρουν πολύ καλά και δεν τα απαντάνε γιατί δεν αφιερώνουν λίγο χρόνο να τα ρωτήσουν με σωστό τρόπο»

[Αρ. Πρωτ:3, Μαθηματικός]

«[...] Το μόνο ξέρουν να λένε είναι ότι «Αυτός μου δημιουργεί προβλήματα στην τάξη, πάρ' τον» αν δεν δημιουργεί προβλήματα «Α! δεν με πειράζει». Φυσικά γιατί κοιμάται στο θρανίο του κατάλαβες... δεν θέλουν να τους ενοχλούν στο μάθημα τους»

[Αρ. Πρωτ:5, Μαθηματικός]

δ. Είναι μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη από εναλλακτική αξιολόγηση (n=8, 22.2%),

«...θα πρέπει να έχει αντίκτυπο η βελτίωση του όχι μόνο σε μένα εδώ μέσα αλλά και στην τάξη του, είναι πολύ σημαντικό για αυτά να φαίνεται η πρόοδος του και στον καθηγητή της γενικής. [...] Να εξεταστεί με ιδιαίτερο τρόπο διακριτικά μέσα στην τάξη ώστε να μπορέσει να αποδώσει».

[Αρ. Πρωτ: 31, Φιλολόγος]

«[...]αυτά τα παιδιά δεν στεναχωριούνται που έχουν 10 στα αρχαία, το βασικό τους πρόβλημα ήταν ότι αυτό που εδώ το κάναμε, δεν μπορούσαν να το κάνουν στην τάξη. Και φέτος αλλά και πέρσι συνεννοούμουν με το φιλόλογο της τάξης και το ακριβώς ίδιο

διαγώνισμα, το έφτιαχνα εγώ με άλλο τρόπο, multiple choice, με ερωτήσεις πιο κλειστού τύπου και τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά, δηλαδή αυτομάτως το 10 γινόταν 17, αυτομάτως».

[Αρ. Πρωτ:2, Φιλολόγος]

Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών με ε.ε.α, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, διαμορφώνεται ως εξής:

α. Ο στιγματισμός και η κοινωνική απομόνωση εξαιτίας της φοίτησης στο τμήμα ένταξης αναφέρθηκε σε ποσοστό 94.3% (n=34)

«[...] ντρέπονται γιατί το ΤΕ είναι στην αυλή, ένα λυόμενο είναι στην μέση της αυλής, [...], οπότε όποιος πάει εκεί είναι δακτυλοδεικτούμενος. Είναι κάτι ξεχωριστό, στα άλλα σχολεία που είναι μέσα φαντάζομαι δεν είναι τόσο αποτρεπτικό».

[Αρ. Πρωτ:5, Μαθηματικός]

«[...] μέχρι να ξεπεράσουν όλα αυτά τα ρατσιστικά που είχαν δεχτεί πέρσι, γιατί πέρσι λειτούργησε πρώτη φορά, τα άλλα παιδιά τα κορόιδευαν επειδή πήγαιναν στο ΤΕ [...]. Οι ίδιοι οι καθηγητές τα θεωρούν «παιδιά φρούτα», παιδιά που είναι χαζά, πολλές φορές τα εκφωνούν έτσι, ακόμα και ο Δ/ντης»

[Αρ. Πρωτ: 4, Φιλολόγος]

« [...]συνειδητά ή ασυνείδητα οι συμμαθητές τους έχουν βάλει στο περιθώριο,»

[Αρ Πρωτ: 11, Φιλολόγος]

«Τα παιδιά με τα πιο σοβαρά προβλήματα είναι κυρίως αποξενωμένα, δεν μπορούν να κάνουν παρέα με τα άλλα παιδιά δημιουργούνται προβλήματα ή είναι μοναχικά [...]μένουν μόνα τους αποκομμένα από το υπόλοιπο σύνολο των παιδιών».

[Αρ. Πρωτ:31, Πληροφορικός]

«...δεν είναι τυχαίο ότι αυτά τα παιδιά κάνουν παρέα με άλλα παιδιά που έχουν και αυτά πρόβλημα και όχι με τους συμμαθητές της γενικής τάξης. Παρόλο που μπορεί να μην

έχουν πρόβλημα στην συμπεριφορά ή παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση είναι μόνα τους, έχουν σοβαρό θέμα κοινωνικοποίησης, δεν υπάρχει ένταξη πουθενά, υπάρχουν παιδιά που είναι ξεκομμένα».

[Αρ. Πρωτ:19 Φιλόλογος]

β. τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών των τμημάτων ένταξης αναφέρθηκαν σε ποσοστό 50% (n= 18)

«Για τα προβλήματα συμπεριφοράς... ήταν αγόρια, φαίνονταν στο σχολείο τα προβλήματα που είχαν, σε μερικά έφτανε και εναντιωματική –προκλητική διαταραχή, [...]σε αυτή την ηλικία πια έφταναν την παραβατική συμπεριφορά, με προβλήματα με τον νόμο».

[Αρ Πρωτ:7, Φιλόλογος]

γ. η θυματοποίηση τους στον χώρο του σχολείου, αναφέρθηκε σε ποσοστό 30.5% (n=11)

«...πολλές φορές πέφτουν θύματα μιας άδικης επίθεσης των συμμαθητών τους, bullying, η οποία συνήθως είναι λεκτική, μερικές φορές μπορεί να είναι και κάποια χτυπήματα»

[Αρ. Πρωτ: 11, Φιλόλογος]

δ. Ενώ το 52.7% (n=19,) των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από αποστερητικά οικογενειακά περιβάλλοντα,

«Το περιβάλλον είναι φτωχό σε ερεθίσματα στις περισσότερες περιπτώσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι χωρισμένοι γονείς ή γονείς ίσως που είναι στη φυλακή. Δυο παιδιά προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον».

[Αρ. Πρωτ:36, Φιλόλογος]

«[...] με αυτόν (τον μαθητή) είχα πρόβλημα καθώς απαξιούσε να έρθει στο μάθημα και το πιο σημαντικό απ' όλα οι γονείς δεν είχαν εμφανιστεί ποτέ. Όσο και αν προσπάθησα να έρθω σε επαφή με την μητέρα, ο πατέρας είχε φύγει από το σπίτι, όλο υποσχέσεις άκουγα και μετά τίποτα».

[Αρ. Πρωτ: 34, Φιλόλογος]

Τέλος, όσον αφορά στο ψυχολογικό προφίλ των μαθητών του τμήματος ένταξης, οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν τα εξής:

α. Είναι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση και μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (n=30, 83.3%)

«[...] Τα παιδιά αυτά διακατέχονται από έντονο άγχος, επειδή δεν τα καταφέρνουν, έχουν σταματήσει να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και αυτό φαίνεται, στο γεγονός ότι δεν σηκώνουν χέρι μέσα στην γενική τάξη ακόμα και για αυτά που γνωρίζουν καλά».

[Αρ. Πρωτ:34, Φιλόλογος]

β. Η αυτοπεποίθηση των μαθητών του τμήματος ένταξης ενισχύεται σημαντικά όταν αποδίδουν ακαδημαϊκά, ειδικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης (n=16, 44.4%)

«Τα περισσότερα παιδιά που έχουμε ακριβώς επειδή δεν μπορούν να ενταχθούν στην τάξη απογοητεύονται και σιγά-σιγά αποσύρονται [...] στόχος είναι να μπορούν να κατανοούν, όσο αυτό γίνεται κάποια βασικά πράγματα ώστε να μπορούν να παρακολουθούν στην τάξη, γιατί έτσι αισθάνονται και καλύτερα με τον εαυτό τους»

[Αρ. Πρωτ: 30 Φιλόλογος]

γ. Ενώ μόλις 6 συμμετέχοντες (n=6, 16.6%) δήλωσαν πως οι μαθητές του τμήματος ένταξης χρειάζονται ψυχολογική στήριξη προκειμένου να μπορέσουν να εκφράσουν το πρόβλημα τους.

«...είναι φορές που δεν μπορείς να κάνεις μάθημα, τα βλέπεις τα απασχολούν άλλα πράγματα, θέλουν να μιλήσουν για αυτά που τα απασχολούν».

[Αρ. Πρωτ:1, Φιλόλογος]

«Κοίταξε εγώ πιστεύω πως πιο πολύ ανάγκη είχαν να μιλήσουν και είχες τον χρόνο να τους ακούσεις μετά μπορεί να κάθονταν να ακούσουν και το «λύω». Διαφορετικά ούτε αυτό μπορούσες να κάνεις».

[Αρ. Πρωτ:22, Φιλολόγος]

B. Ο ρόλος και η λειτουργία του τμήματος ένταξης

B.1 Ρόλος τμήματος ένταξης

Σημαντική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, έδωσαν έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση του θεσμού των τμήματος ένταξης και πιο συγκεκριμένα στον βοηθητικό τους ρόλο σε γνωστικό- μαθησιακό επίπεδο, για την προώθηση της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη (n=30, 83.3%) Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω, αποσπάσματα:

«Το ΤΕ στο σχολείο έχει ένα ρόλο βοηθητικό, προσπαθεί να εντάξει κάποια παιδιά που δυσκολεύονται μέσα στο μάθημα να παρακολουθήσουν λόγο της δυσλεξίας ή των γενικότερων μαθησιακών δυσκολιών, να τα εντάξει όσο γίνεται δυνατόν στο τμήμα τους στο κανονικό, να μπορέσουν δηλαδή να μπούνε στη πορεία της διδασκαλίας.»

[Αρ. Πρωτ. 1, Φιλολόγος]

«Ο ρόλος ο δικός τους μάλλον είναι όσο γίνεται τα παιδιά να ενταχθούν στην τάξη.»

[Αρ Πρωτ. 15, Μαθηματικός]

«Τα ΤΕ υπάρχουν στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης για να ενισχύσουν μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες με στόχο την ενσωμάτωσή τους πάλι στο γενικό πλαίσιο»

[Αρ Πρωτ. 16, Φιλολόγος]

6 από τους συμμετέχοντες (n=6, 16%) αντιλαμβάνονταν τον ρόλο του τμήματος ένταξης και ως υποστηρικτικό απέναντι στην κοινωνική ένταξη των μαθητών στην σχολική κοινότητα αλλά και στην γενικότερη κοινωνία .

«Ο ρόλος τους (ΤΕ) δεν είναι τόσο γνωστικός, ώστε να μάθουμε, να κάνουμε την ύλη όπως είναι για να... για τα παιδιά όσο το γενικότερο πλαίσιο ένταξης των παιδιών μέσα σε παρέες, μέσα στην κοινωνία. Υπάρχουν παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή κινητικά προβλήματα είναι λίγο αποξενωμένα από τα υπόλοιπα προσπαθούνε να τα βοηθήσουμε από όλες τις πτυχές, όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο [...] το γενικότερο κλίμα είναι να βοηθηθούν να ενταχθούν στην κοινωνία και στο μαθητικό περιβάλλον»

[Αρ. Πρωτ.: 30, Πληροφορικός]

«Το ΤΕ έχει στόχο να βοηθήσει τα παιδιά τόσο συναισθηματικά [...] να τα κοινωνικοποιήσει μέσα στο περιβάλλον τους και πιο πολύ αυτό»

[Αρ Πρωτ.:13, Μαθηματικός]

«Στο ΤΕ ο ρόλος είναι λίγο διαφορούμενος στην Δευτεροβάθμια, δηλαδή τα παιδιά είναι σε ένα μεταβατικό στάδιο και δυσκολεύονται πάρα πολύ στην προσαρμογή, οπότε ο πρώτος ρόλος είναι στην προσαρμογή, δηλαδή να μεταβούν πιο ομαλά και να συνηθίσουν το νέο σύστημα, δηλαδή την νέα βαθμίδα εκπαίδευσης.»

[Αρ. Πρωτ: 23, Φιλολόγος]

Μόνο 2 συμμετέχοντες (n=2, 5,55%) αντιλαμβάνονται τον ρόλο του τμήματος ως φορέα ευαισθητοποίησης της σχολική κοινότητας σχετικά με την ειδική αγωγή. Ο πρώτος συμμετέχοντας εστίαστηκε στην ευαισθητοποίηση των ίδιων των μαθητών με ε.ε.α αναφορικά με την διαφορετικότητα τους ως προς τον τρόπο μάθησης ενώ ο άλλος τόνισε τον ρόλο του τμήματος ένταξης ως φορέα παροχής προβληματισμού και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους με ε.ε.α και όχι μόνο.

«Το ΤΕ έχει υποστηρικτικό ρόλο [...]. Οπότε ερχόμενα τα παιδιά στο ΤΕ κάνουμε συζητήσεις περί δυσκολιών και γιατί κάποιοι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο,

οπότε αντιλαμβάνονται και αυτοί ότι δεν είναι διαφορετικοί απλά έχουν τον δικό τους τρόπο να κατακτούν την γνώση».

[Αρ. Πρωτ.: 33, Φιλόλογος]

«Θεωρώ λοιπόν ότι ο ρόλος του τμήματος ένταξης είναι να ταραξεί λιγάκι τα νερά, στο σχολείο, να κάνει και τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν για τον ρόλο της αυτοεκτίμησης των μαθητών, «γιατί αποδίδουν τόσο χαμηλά.» «Τι μπορεί να γίνει για να αισθανθούν καλύτερα.» τον δικό τους το ρόλο μέσα στην τάξη, πόσες ευκαιρίες τους δίνουν. Γενικά θεωρώ ότι είναι μια αφορμή για κουβέντα.»

[Αρ. Πρωτ: 33, Φιλόλογος]

B.2 Διαμόρφωση Ωρολογίου Προγράμματος

B.2.α Ώρες φοίτησης των μαθητών στο ΓΕ

Ο μέσος όρος φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α εβδομαδιαίως (ανά μάθημα) στο τμήμα ένταξης είναι 2,44 ώρες ($\chi=2,44$, $X_{\max}=8$, $X_{\min}=1$). Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον αριθμό των ωρών φοίτησης στο τμήμα ένταξης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν σε ποσοστό 27.7% ($n=10$) τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει το παιδί στο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γενικής τάξης,

«και οι ώρες που τους βλέπω είναι ανάλογα την περίπτωση του παιδιού, δηλαδή παιδί που έχει μικρότερη ανάγκη δεν χρειάζεται 3 ώρες, 1 ώρα είναι αρκετή και αντίστοιχα κάνει και ο μαθηματικός»

[Αρ Πρωτ:1, Φιλόλογος]

«Στα φετινά πρωτάκια που έχουν πολύ σοβαρές περιπτώσεις και δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να παρακολουθήσουν τα μαθηματικά της Α Γυμνασίου, τους κάνω εξολοκλήρου εγώ, δηλαδή θα τους βγάλω 4 ώρες την εβδομάδα που έχουν μαθηματικά και θα τους κάνω

αποκλειστικά εγώ. Τώρα σε περίπτωση μαθητή που έχει δυσλεξία και που συνήθως μπορεί να παρακολουθήσει τον καθηγητή της γενικής, θα κάνει κάποιες ώρες μαζί μου και κάποιες με τον καθηγητή της γενικής»

[Αρ. Πρωτ: 8, Μαθηματικός]

τις ώρες που μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, όπως αυτές διαμορφώνονται από το ωράριο του σε ποσοστό 25% (n=9, 25%),

«Φέτος δεν μπορούσα να κάνω τις 2-3 ώρες που προβλέπονταν από το υπουργείο και έκανα 1, γιατί ήταν πολλά παιδιά σε σχέση με το ωράριο μου.»

[Αρ Πρωτ: 5, Μαθηματικός]

«Από εκεί και πέρα εγώ σε σχέση με την δυνατότητα που έχω, στις ώρες που παίρνω, παίρνω τα παιδιά 2 ώρες την εβδομάδα το κάθε παιδί είναι πολύ δύσκολο να το πάρω παραπάνω».

[Αρ Πρωτ: 12, Μαθηματικός]

και τέλος τις δυσκολίες που προκύπτουν από το συνεχώς μεταβαλλόμενο κυλιόμενο ωράριο (n=15, 41.6%).

«Είναι λίγο κουραστικό για τα παιδιά γιατί δεν βγαίνει το πρόγραμμα έτσι όπως το κανονίζουμε, δηλαδή το ημερήσιο πρόγραμμα των καθηγητών. Παίρνουμε κάθε παιδί τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα αλλά δεν το καταφέρνουμε πάντα γιατί προκύπτουν διάφορα προβλήματα, εκδρομές, λείπουν κάποιοι καθηγητές. Φαντάσου ότι τον Απρίλιο εγώ, τα δικά μου τα παιδιά τα πήρα μόνο μια φορά, γιατί έτυχε και ήμουν σε προγράμματα και εκδρομές και κοίταξα το βιβλίο ύλης που κρατάμε εμείς στην ένταξη και τα είχα πάρει μόνο μια φορά και μιλάμε και για Φυσική και για Χημεία και για Βιολογία. Είναι και άλλοι παράγοντες που σε εμποδίζουν και δεν σου επιτρέπουν να ολοκληρώσεις το πρόγραμμα σου.»

[Αρ. Πρωτ: 17, Βιολόγος]

« Οι ώρες που τελικά κάνουμε μάθημα, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, εκδρομές, αν γράφουν στην γενική ή αν τα θέλουν για επανάληψη ή κάτι να τους πουν, καταλαβαίνεις· Χάνουμε άπειρα μαθήματα»

«Πολλές φορές εξαιτίας του κυλιόμενου ωραρίου τα παιδιά χάνονταν με τις ώρες και έπρεπε να πηγαίνω εγώ να τα φωνάζω και να τα βρίσκω και όταν είχαν μουσικές και γυμναστική που ήταν διάσπαρτες οι αίθουσες, χάναμε και εκεί κανένα 10'».

[Αρ. Πρωτ: 9, Φιλόλογος]

B.2.β Ώρες απόσυρσης των μαθητών με ε.ε.α

Αναφορικά με τις ώρες απόσυρσης των μαθητών με ε.ε.α από την γενική τάξη προκειμένου να παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης, 18 συμμετέχοντες (n=18, 50%) αναφέρουν ότι αποσύρουν τα παιδιά με ε.ε.α από την γενική τάξη, βάση ενός κυλιόμενου προγράμματος, με αποτέλεσμα τα παιδιά να χάνουν εκ περιτροπής διαφορετικά κάθε φορά δευτερεύοντα μαθήματα.

«Φτιάχνουμε λοιπόν ένα πρόγραμμα, το οποίο είμαστε υποχρεωμένοι να το αλλάζουμε κάθε 15 μέρες έτσι ώστε το παιδί να μη φεύγει από το ίδιο μάθημα κάθε φορά. Πάμε βάση του προγράμματος της γενικής που βγαίνει. Όπως σου είπα και πριν βάση του προγράμματος αυτού την ώρα που έχει ας πούμε κάποιο μάθημα μέσα στη γενική το παιδί, δεν μας ενδιαφέρει αν είναι κάποιο μάθημα αντίστοιχο της ειδικότητας μας , πάμε το παίρνουμε από την τάξη του και το φέρνουμε εδώ και κάνουμε αυτό που πρέπει να κάνουμε εμείς εδώ. Αυτή είναι η βασική του λειτουργία»

[Αρ Πρωτ: 32, Φιλόλογος]

«Επίσης φρόντισα να κάνω ένα πρόγραμμα κυλιόμενο, να μην χάνουν κάθε φορά τα ίδια μαθήματα».

[Αρ. Πρωτ: 9, Φιλολόγος]

11 από τους συμμετέχοντες (n=11, 30.5%) αναφέρουν πως αποσύρουν τους μαθητές με ε.ε.α στο τμήμα ένταξης, τις ώρες που διδάσκονται τα αντίστοιχα μαθήματα στην γενική τάξη,

«Τα παίρνω την ώρα που διδάσκονται το αντίστοιχο μάθημα και τα αξιολογώ εγώ, εγώ κάνω το μάθημα, έχουν τις ώρες που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα».

[Αρ. Πρωτ:29, Φιλολόγος]

« Άρα μιλάμε συνολικά για 9 μαθήματα και στις 3 τάξεις, 3 σε κάθε τάξη. Τα παιδιά παράδειγμα όταν τα παίρνω στα αρχαία είναι δική μου ευθύνη εξ ολοκλήρου. Δηλαδή τα παιδιά δεν παρακολουθούν τα αρχαία με την καθηγήτριά του, δηλαδή δεν έχουν καμία επαφή με την τάξη, όπως επίσης και στον όμηρο όπως επίσης και στην γλώσσα».

[Αρ. Πρωτ: 36, Φιλολόγος]

και 7 από τους συμμετέχοντες (n=7, 19.4%), δήλωσαν πως οι ώρες απόσυρσής από την γενική τάξη διαφοροποιούνται κατά περίπτωση, δηλαδή τα παιδιά αποσύρονται πότε από το αντίστοιχο μάθημα, πότε από δευτερεύοντα μαθήματα, και πότε και από τα δύο συγχρόνως- μη συστηματική απόσυρση.

«Τους παίρνω από το αντίστοιχο μάθημα αλλά παίρνω και από άλλα μαθήματα, μουσική και τέτοια, δευτερεύοντα».

[Αρ. Πρωτ: 1, Φιλολόγος]

«Τα παιδιά με αισθητηριακά ελλείμματα στα βασικά παρακολουθούν αποκλειστικά το ΤΕ, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έρχονται κυκλικά»

[Αρ. Πρωτ: 12, Μαθηματικός]

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ώρες όπου θα πραγματοποιηθεί η απόσυρση, η συναίνεση του εκπαιδευτικού της γενικής παιδείας του αντίστοιχου μαθήματος, είναι πολύ σημαντική φτάνοντας σε ποσοστό (n=25, 69.4%).

Μια ακόμη μεταβλητή η οποία φαίνεται να επηρεάζει τις ώρες απόσυρσης των μαθητών από την γενική τάξη, είναι οι εβδομαδιαίες ώρες όπου διδάσκεται ένα δευτερεύον μάθημα στην γενική τάξη. Σε περίπτωση που το μάθημα είναι μονόωρο, το παιδί δεν μπορεί να απουσιάσει (n=12, 33.3%).

«Άρα λοιπόν προσπαθούμε κυκλικά να παίρνουμε τα παιδιά από κάποια άλλα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά, συνήθως επιλέγονται δευτερεύοντα μαθήματα και συνήθως επιλέγονται μαθήματα που να είναι 2 ώρες την εβδομάδα, να μην είναι μονόωρο το μάθημα γιατί αν εγώ πάρω το παιδί 3-4 φορές σε μονόωρο μάθημα μπορεί επί ένα μήνα για παράδειγμα να μην κάνει καθόλου το συγκεκριμένο μάθημα».

[Αρ. Πρωτ:24, Μαθηματικός]

και τέλος, οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους ως ένα βαθμό, το όφελος του παιδιού να μείνει στην γενική τάξη. Δηλαδή σε ποσοστό 75% (n=27), οι εκπαιδευτικοί του ΤΕ σε συγκεκριμένες περιπτώσεις θεωρούν πιο ωφέλιμη την παρουσία του μαθητή με ε.ε.α στην γενική τάξη, απ' ότι στο ΤΕ. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα.

«Υπάρχει περίπτωση να γράφει κάποιο διαγώνισμα, κάποιο τεστάκι άρα λοιπόν δεν είναι σωστό να πάρουν τα παιδιά, δεύτερον υπάρχει περίπτωση να ξεκινήσει κάποια επανάληψη ο καθηγητής για κάποιο διαγώνισμα για κάποιο κομμάτι που κρίνει ότι είναι σημαντικό. Άρα καλό θα είναι τα παιδιά να παραμείνουν μέσα στην τάξη και να ακούσουν αυτά τα βασικά σημεία, τις επαναλήψεις. Άλλη περίπτωση μπορεί να ξεκινάει κάποιο καινούργιο κεφάλαιο το οποίο μπορεί να είναι σημαντικό να πρέπει να πάρει κάποιες απαραίτητες βασικές γνώσεις ή μπορεί να χρειαστεί να κάνει κάποια επανάληψη σε προηγούμενες ενότητες που αναφέρονται σε προηγούμενες τάξεις και κατά συνέπεια να είναι πιο χρήσιμο ο μαθητής εκείνη την ώρα να κάτσει μέσα στο τμήμα παρά να βρίσκεται στο τμήμα ένταξης».

B.3 Διδακτέα ύλη

Αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των καθηγητών των τμημάτων ένταξης φαίνεται πως κινούνται ταυτόχρονα ανάμεσα σε 2 προσεγγίσεις του διδακτικού περιεχομένου (n=27, 75%) : Την τροποποίηση και εξατομίκευση της ύλης του μαθήματος, είτε κάνοντας απλούστευση των κειμένων ή των ασκήσεων, αντικαθιστώντας ογκώδη ή δυσνόητα κομμάτια πληροφοριών (n=14, 38.8%), είτε προσαρμόζοντας τον ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης (n=5, 13.8%) και την κάλυψη των μαθησιακών κενών από προηγούμενα χρόνια, η οποία σχετίζεται με το επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού. Μόνο 5 συμμετέχοντες ανέφεραν πως χρησιμοποιούν μόνο την πρώτη προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου, δηλαδή την τροποποίηση και εξατομίκευση της ύλης του μαθήματος (n= 5, 13.8%):

είτε προσαρμόζοντας τον ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης (n=2, 5.5%).

«...και κάνουμε μαζί το βιβλίο της γλώσσας ή πολλά extra υποστηρικτικά μαθήματα, για κενά τα οποία έχουν τα παιδιά που σημαίνει ότι οι ρυθμοί μας είναι πολύ αργοί, σε σχέση με την κανονική τάξη»

[Αρ. Πρωτ:34, Φιλόλογος]

«...Σκέψου ότι αυτά που κάνουν στην γενική σε μια ώρα εμείς θέλουμε 10 μέρες»

[Αρ. Πρωτ: 23, Φιλόλογος]

«...αλλά εκ των πραγμάτων η ύλη δεν μπορούσε να βγει π.χ για κάτι που κάνουν στην γενική σε 1 ώρα εγώ θέλω το λιγότερο 4, δεν μπορούμε να έχουμε τον ίδιο χρόνο, θέλουμε τουλάχιστον τον διπλάσιο χρόνο»

[Αρ. Πρωτ: 4, Φιλόλογος]

είτε κάνοντας απλούστευση των κειμένων ή των ασκήσεων, αντικαθιστώντας ογκώδη ή δυσνόητα κομμάτια πληροφοριών (n=3, 8.3%).

«Κοίτα εμείς ακολουθήσαμε την ύλη της τάξης αλλά σε ένα πιο εύκολο επίπεδο, να μεν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά πολύ απλοποιημένο, με βάση όμως το βιβλίο κατά βάση»

[Αρ. Πρωτ:25, Μαθηματικός]

«Μπορεί κάποιο παιδί να μην μπορεί να ανταποκριθεί και εγώ να πρέπει να κάνω περισσότερη απλούστευση του γνωστικού αντικειμένου»

[Αρ. Πρωτ: 27, Φιλολόγος]

«Εγώ πρέπει να κάνω το μάθημα όσο πιο απλό γίνεται, δεδομένου ότι οι μαθητές μου δυσκολεύονται πολύ»

[Αρ. Πρωτ: 22, Φιλολόγος]

«Απλοποιώ σε πολλές περιπτώσεις την ύλη. Για παράδειγμα η ύλη σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο στη γλώσσα μπορεί να λέει να βρούμε μέσα στην πρόταση τις δευτερεύουσες προτάσεις. Εγώ απλά βρίσκω τις δευτερεύουσες με τα παιδιά και τον τρόπο εισαγωγής δεν μένω σε εκφορά, σε τι σημαίνουν δηλαδή απλοποιώ πάρα πολύ την ύλη ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών»

[Αρ. Πρωτ:36, Φιλολόγος]

Ενώ 4 συμμετέχοντες δήλωσαν πως χρησιμοποιούν μόνο την δεύτερη προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου, η οποία σχετίζεται με το επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού (n=4, 11.1%) και αναφέρεται κυρίως ως κάλυψη των μαθησιακών κενών από προηγούμενα χρόνια. Οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης αναφέρουν ότι πολλές φορές χρειάζεται να διδάξουν στους μαθητές τους ανάγνωση, ορθογραφία, πολλαπλασιασμό και διαίρεση.

«Καλύπτουμε κενά δημοτικού όλη την χρονιά και στο τέλος μόνο κάποια επαναληπτικά, όταν ένα παιδί δεν μπορεί να γράψει, δεν ξέρει ανάγνωση, αυτά είναι πολύ σημαντικά και για την ζωή τους μετά κάτι να μπορούν να συμπληρώσουν μια αίτηση»

[Αρ. Πρωτ:23, Φιλόλογος]

«...προσπαθούμε καταρχάς ανάλογα με τις δυσκολίες των παιδιών να τους μάθουμε βασικά πράγματα, όπως ανάγνωση και γραφή, γιατί υπάρχουν παιδιά που ακόμα και σε αυτή την ηλικία δεν ξέρουν ανάγνωση και γραφή»

[Αρ. Πρωτ:36, Φιλόλογος]

«...δηλαδή τους βάζω κάποια τεστ πάνω στα λάθη που κάνανε, δηλαδή έβλεπα τι λάθη κάνανε, τα ρήματα σε -ίζω, τους τα μάθαινα και αν έβλεπα στην ορθογραφία αν τα καταλάβανε και γενικά οτιδήποτε λαθάκια έκαναν στην ορθογραφία, πάνω σε αυτά τους έβαζα τέστ, τους έβαζα κάθε μέρα ορθογραφία».

[Αρ.Πρωτ:2, Φιλόλογος]

«Προσπαθώ κυρίως να καλύψω κάποιες γνώσεις που είναι από προηγούμενες τάξεις, δηλαδή είναι χαρακτηριστικό πως στα μαθηματικά υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν την προπαίδεια ούτε τις απλές πράξεις πράγματα δηλαδή που θα έπρεπε να τα έχουν κατανοήσει από το δημοτικό, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδώσουν στην συνέχεια, με δεδομένο ότι μαθηματικά είναι αλυσίδα και χρειάζονται κάποιες προαπαιτούμενες γνώσεις κοιτάζω αρχικά αν καλύψω αυτές τις γνώσεις που λείπουν στα παιδιά από το δημοτικό

[Αρ. Πρωτ:12, Μαθηματικός]

Οι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας, είναι αρχικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης (n=27, 75%),

«Τώρα όσον αφορά στην ύλη, το να προσπαθείς με αυτά τα παιδιά να συμβαδίσεις με την γενική τάξη είναι ουτοπία, τα προβλήματα που έχει το κάθε παιδί, τα κενά του, με αυτά παλεύω, τουλάχιστον να τελειώσει το γυμνάσιο και να μάθει προπαίδεια»

[Αρ. Πρωτ: 29, Φιλόλογος]

«...υπάρχουν όμως και τα παιδιά που έχουν μαθησιακά ελλείμματα, τα οποία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός της ένταξης να εστιάσει».

[Αρ. Πρωτ:10, Φιλόλογος]

«...εκεί στην γ' που σου λέω υπήρχε μεγάλη διαφοροποίηση, οι 2 μπορούσαν να ακολουθήσουν το γενικό πρόγραμμα με ελάχιστες τροποποιήσεις, η μια όμως όχι και αναγκαστικά την έπαιρνα μόνη της και κάναμε άλλα πράγματα»

[Αρ. Πρωτ: 10, Φιλόλογος]

και η ύλη διδασκαλίας όπως προβλέπεται από το αντίστοιχο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών (n=9, 25%).

«Εγώ προσπαθώ με όσα μέσα έχω και όσο μπορώ να βοηθήσω, απλά είμαι σε μια κατάσταση που είμαι στη μέση. Από τη μια να ακολουθήσω το νόμο, γιατί δυστυχώς είμαι σε ένα σχολείο που η νομοθεσία λέει συγκεκριμένα πράγματα για το τμήμα ένταξης που είμαι αναγκασμένη να ακολουθήσω αφού είμαι σε αυτό το περιβάλλον αλλά από την άλλη αυτό με περιορίζει στο να βοηθήσω ουσιαστικά τα παιδιά. Είμαι ανάμεσα στο να βοηθήσω και να ακολουθήσω τις ανάγκες των παιδιών αλλά από την άλλη να μην εκθέσω το σχολείο. Καμιά φορά αναγκαστικά ξεφεύγω από το νόμο αλλά προσπαθώ να τα συνδυάσω»

[Αρ. Πρωτ:36, Φιλόλογος]

«Νομίζω όμως ότι προσαρμόζεσαι αρκετά σε αυτό που πρέπει να κάνουν και στην τάξη γιατί όταν τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην τάξη, δεν τα ενδιαφέρει αυτό που γίνεται στο ΤΕ. Ξέρεις ότι οι ανάγκες τους μπορεί να ήταν κάπως διαφορετικές, αλλά πρέπει

να το προσαρμόζεις κάπως στην τάξη γιατί διαφορετικά διαμαρτύρονται, νιώθουν ... εντάξει, και που έγινε αυτό, σε ένα μακροπρόθεσμο μπορεί να τα βοηθήσει αλλά πολλές φορές τα αναστατώνει θα έρθουν και θα σου πουν «α! κυρία γράφουμε διαγώνισμα, να κάνουμε επανάληψη», που μπορεί στην πραγματικότητα αυτό να μην είναι εφικτό, να ανταποκριθούν σε όλα αυτά».

[Αρ. Πρωτ:29, Φιλολόγος]

Τέλος όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν το αν θα διδαχθεί κάποιο μάθημα, η χρησιμότητα που έχει το κάθε μάθημα για συγκεκριμένα παιδιά επηρεάζει σε ποσοστό (n=20, 55.%).

«Τι νόημα έχουν τα αρχαία... είναι αστείο. Πιο πολύ νόημα έχει η πολιτική αγωγή, να ξέρουν τα δικαιώματά τους, είναι πολύ πιο σημαντικό αυτό».

[Αρ. Πρωτ: 5, Μαθηματικός]

«Τώρα ένα πρόβλημα είναι ότι δεν γίνεται πάντα η ύλη να συμβαδίζει με αυτήν της γενικής τάξης, με μερικά παιδιά δεν κάναμε καθόλου αρχαία. Όταν καλά καλά δεν ξέρουν νέα, τι να κάνουν τα αρχαία. Δηλαδή στα νέα ελληνικά πιστεύω πως αυτός είναι ο ρόλος, καλύπτοντας τα κενά που υπάρχουν στα νέα ελληνικά να καλυφθούν κάποια στιγμή τα κενά των αρχαίων όπου αυτό είναι δυνατό».

[Αρ. Πρωτ: 34, Φιλολόγος]

«...Απλά το μόνο ήταν λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών να αποφασίζω τι τους είναι χρήσιμο από αυτά που έχει μέσα το βιβλίο για να τους κάνω, γιατί κάποια πράγματα είναι εξεζητημένα στο βιβλίο το σχολικό και δεν ήξερα αν άξιζε τον κόπο να τους τα κάνω. Κάποια πράγματα απέφυγα να τα διδάξω κάποια τα δίδαξα με μισή καρδιά γιατί πολύ απλά ήξερα ότι δεν έχει νόημα να τα διδάξω στους συγκεκριμένους μαθητές κάποιες θεματικές»

[Αρ. Πρωτ.: 34, Φιλολόγος]

B.4 Διδακτική Μέθοδος

Όσον αφορά στην διδασκαλία, οι διδακτικές μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται είναι οι εξής:

α. **Ομαδοποίηση** (n=18, 50%), συγκεκριμένα η δημιουργία ομοιογενών ομάδων (n=18, 50%).

«...προσπάθησα πολύ και τελικά κατάφερα να έχω στην τάξη μου μαθητές που να μην έχουν μεγάλες αποκλείσεις, δηλαδή οι βαριές νοητικές με την δυσλεξία. Το περισσότερο που είχαν ήταν 3 παιδιά μέσα στην τάξη και προσπαθούσα να ταιριάζουν, να είναι του ίδιου επιπέδου»

[Αρ. Πρωτ. 34, Φιλολόγος]

«...συνήθως όταν κάνουμε τα group, θέλουμε να είναι περίπου του ίδιου επιπέδου ή και να μπορούν και να ανταποκριθούν και να συνεργαστούν και μαζί».

[Αρ. Πρωτ. 12, Φιλολόγος]

Η ιδιαιτερότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου σε επίπεδο τμήματος ένταξης, όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, συνίσταται στην απουσία μαθητών άλλων μαθησιακών δυνατοτήτων την ίδια στιγμή μέσα στο τμήμα ένταξης. Άλλες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων είναι:

β. η **εξατομικευμένη διδασκαλία** (n= 14, 38.8%),

«Σπάω την ώρα μου σε τέταρτα κατά την διάρκεια των οποίων ασχολούμαι αποκλειστικά και μόνο με έναν μαθητή ενώ οι υπόλοιποι κάνουν εξατομικευμένες ασκήσεις, που έχω φτιάξει ειδικά για αυτούς».

[Αρ. Πρωτ.5, Μαθηματικός]

γ. Τέλος, οι **πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης της πρόσβασης στο υλικό** (n=4, 11.1%), συγκεκριμένα η μαγνητοφώνηση κειμένων (n=3, 8.3%), σχεδιαγράμματα-σημειώσεις (n=3, 8.3%) και η χρήση ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών για μαθητές με αισθητηριακά ελλείμματα (n=2, 5.5%)

«[...] να κάτσω να γράψω στο κασετοφωνάκι, μπορεί να φτιάξω σημειώσεις, π.χ τώρα στην γ' γυμνασίου με τις δευτερεύουσες προτάσεις κάνω σχεδιαγράμματα [...] π.χ για τον Διαφωτισμό, ορισμός του Διαφωτισμού, βασικές του αρχές, ή για τον Τρικούπη το πολιτικό του πρόγραμμα, θα πάρω λοιπόν το μαγνητοφωνάκι και θα ξεκινήσω: Διαφωτισμός: πολιτικό και πνευματικό κίνημα [...]. Θα φτιάξω δηλαδή μια κασετούλα με τα βασικά σημεία.»

[Αρ. Πρωτ.32, Φιλολόγος]

Γ. Ο ιδανικός ρόλος του ΤΕ

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n= 18, 50%) απάντησε πως ο ιδανικός ρόλος του τμήματος ένταξης δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό ρόλο, 8 από τους συμμετέχοντες (n=8, 22,2%) ταύτιζαν τον ιδανικό με τον πραγματικό ρόλο του τμήματος ένταξης, ενώ 10 (n=10, 27,8 %) δεν γνώριζαν καθόλου.

Πίνακας 7. Ιδανικός ρόλος Τμήματος ένταξης

Ιδανικός Ρόλος ΤΕ	N	%
Ταυτίζεται ο ιδανικός με τον πραγματικό ρόλο του ΤΕ	8	22,2
Δεν ταυτίζεται ο ιδανικός με τον πραγματικό ρόλο του ΤΕ	18	50.0
Δεν γνωρίζω	10	27,8
Σύνολο	36	100

Ωστόσο, όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τα σημεία διαφοροποίησης του ιδανικού από τον πραγματικό ρόλο των τμημάτων ένταξης,. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν την ανάγκη για ενίσχυση του θεσμού των τμημάτων ένταξης (n= 19, 52.7%) και ειδικότερα :

α. την πρόσληψη προσωπικού και άλλων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, συμβούλων ή ακόμα και καθηγητών άλλων ειδικοτήτων (n=10, 27.7%)

« Τα TE [...] θέλουν περισσότερο προσωπικό και δεν αναφέρομαι μόνο στους καθηγητές, χρειαζόμαστε ένα ψυχολόγο για να δουλέψουμε καλύτερα και εμείς [...] περισσότερο ανθρώπινο δυναμικό και άλλες ειδικότητες.»

[Αρ. Πρωτ:17, Βιολόγος]

β. την ίδρυση νέων TE σε όλα τα σχολεία (n=7, 19.4%),

«Όλα τα γυμνάσια να έχουν το απαραίτητο τμήμα ένταξης γιατί δεν μπορεί στην (αναφέρει περιοχή) να είναι ένα σχολείο που έχει 50 παιδιά στην ένταξη και δίπλα το (αναφέρει σχολείο) να μην έχει κανένα».

[Αρ Πρωτ: 13, Μαθηματικός]

«...πρέπει να συνεχίσουν και να μπουν σε όλα τα σχολεία [...]. Θεωρώ ότι θα έπρεπε και σε όλα τα γυμνάσια να μπουν TE, [...] αλλά όχι μόνο πιστεύω πως πρέπει να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία αλλά πρέπει να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο γιατί οι δυνατότητες και οι ανάγκες που έχουν τα σχολεία σε σχέση με τα TE, είναι πάρα πολύ μεγάλες»

[Αρ. Πρωτ: 12, Μαθηματικός]

Ακόμα ανέφεραν την ανάγκη οργάνωσης της λειτουργίας τους σε ποσοστό 41.6% (n=15, 41.6%). Ειδικότερα:

α. την ύπαρξη σταθερού ωρολογίου προγράμματος (n=15, 41.7%),

«Κάποιοι καθηγητές μπορεί να θέλουν το παιδί στην τάξη και έτσι δημιουργείται μια ανατροπή στο πρόγραμμα. Να μην ακολουθείται ένα σταθερό πρόγραμμα που τα παιδιά το έχουν ανάγκη, θα έπρεπε να υπάρχει σταθερό πρόγραμμα λειτουργίας».

[Αρ Πρωτ: 10, Φιλολόγος]

«... Άσε που είναι δύσκολο να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα για το ΤΕ, τα παιδιά γράφουν συχνά διαγωνίσματα και δεν μπορείς να τα πάρεις, οπότε πρέπει να τροποποιηθεί μέσα στην ίδια μέρα το πρόγραμμα, να έρθουν άλλα παιδιά, τα άλλα παιδιά να μπερδεύονται, να πηγαίνουμε στις τάξεις να τα ψάχνουμε.»

[Αρ. Πρωτ: 23, Φιλολόγος]

β. την λειτουργία εκτός ωρών σχολικού ωραρίου (n=8, 22.2%),

«Πιστεύω ότι μια δυσκολία και ένα πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά αναγκάζονται να βγαίνουν μέσα από την κανονική την τάξη και να έρχονται εδώ πέρα. Δηλαδή ίσως το ΤΕ θα έπρεπε να λειτουργεί κάποιες άλλες ώρες, γιατί πολλά παιδιά αισθάνονται άσχημα να βγαίνουν μέσα από την κανονική την τάξη, αισθάνονται μειονεκτικά.»

[Αρ. Πρωτ: 23, Φιλολόγος]

«Η δυσκολία είναι ότι λειτουργούν τις ώρες λειτουργίας του σχολείου και ειδικά για τους μαθητές που δεν έχουν βαριά προβλήματα αλλά μαθησιακά ελλείμματα»

[Αρ. Πρωτ: 10, Φιλολόγος]

Ακόμα, οι συμμετέχοντες επιθυμούν ο μαθητικός πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται τα Τμήματα Ένταξης να μπορεί να παρακολουθήσει, ύστερα από προσαρμογή, την ύλη που προβλέπεται από το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (n=19, 52.7%) καθώς θεωρούν πως υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακόμα και αν είναι προσαρμοσμένο.

«Με καλύπτει σε ένα βαθμό, στον βαθμό που ο μαθητής θα βγει από την τάξη και μπορεί να τον καλύψει το βιβλίο, δηλαδή μπορεί να κάνει το ίδιο μάθημα σε ένα χαμηλότερο επίπεδο. Το παιδί όμως, όταν δεν μπορεί όχι μόνο το μάθημα της τάξης του να κατανοήσει, όταν το επίπεδο του είναι κατευθείαν για σχολείο ειδικής αγωγής, το βοηθάει μεν στα συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα υπόλοιπα ή να έχει το επίπεδο της τάξης του.»

[Αρ. Πρωτ: 8, Μαθηματικός]

« Ιδανικά θα έπρεπε να έχουμε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να προσαρμόζουμε το γνωστικό τους αντικείμενο. Εγώ είμαι υποχρεωμένη από τον νόμο να διδάσκω την ίδια ύλη, είμαι υποχρεωμένη να βάζω κοινά θέματα ενώ υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν να συλλαβίζουν. Υπάρχει διάσταση ανάμεσα στο τι διδάσκω, στο τι θα έπρεπε αυτά τα παιδιά να διδαχθούν και στο ποιές είναι οι ανάγκες τους. Μια τεράστια διάσταση. Ιδανικά το ΤΕ είναι για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ή με μικρή παρέκκλιση από τον μέσο όρο. Από την στιγμή που απαιτούν προσαρμογή του γνωστικού αντικειμένου και στο τέλος εξέταση σε κοινά θέματα...»

[Αρ Πρωτ: 29, Φιλολόγος]

Ενώ μόνο 2 (5.5%) εκπαιδευτικοί δηλώσαν πως επιθυμούν να διδάσκουν τους μαθητές με ε.ε.α, εντός πλαισίου γενικής τάξης, χωρίς να χρειάζεται να τους αποσύρουν.

« [...] θα ήθελα να είμαστε και εμείς μέσα στην γενική τάξη, ότι γίνεται στο Τμήμα Ένταξης μπορεί να γίνει με πολύ καλύτερο τρόπο στην γενική τάξη, με το να είμαστε και εμείς από δίπλα και να βοηθάμε τα παιδιά»

[Αρ Πρωτ: 32, Φιλολόγος]

Γ.1 Η αξιολόγηση των τμημάτων ένταξης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα τμήματα ένταξης ως φορείς εκπαίδευσης και υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=30, 83.3%) είχαν θετική στάση απέναντι στον θεσμό των τμημάτων ένταξης. Το 83.3% των συμμετεχόντων πίστευαν πως παρά τα προβλήματα, τα οποία ενδεχομένως αντιμετωπίζει ο θεσμός, η προσφορά του είναι σημαντική για τους μαθητές με ε.ε.α. Ενώ μόνο 4 συμμετέχοντες (n=4, 11.1%) είχαν αρνητική στάση και θεωρούσαν πως αν δεν βελτιωθούν θα ήταν καλύτερα να γίνει άρση της λειτουργίας των ΤΕ, και 2 συμμετέχοντες (n=2, 5.5%) δεν μπόρεσαν να τα αξιολογήσουν.

«Είναι ένας θεσμός που πρέπει να παγιωθεί και να υποστηριχθεί»

[Αρ. Πρωτ: 21, Φιλόλογος]

«Σαν την Βαλχάλα, είναι ο παράδεισος τον Βίκινγκς. Είναι φοβερά υποστηρικτικά, ενώ στην αρχή λέγανε όλοι τα χαζά παιδιά, η χαζή εκπαιδευτικός με τα χαζά αντικείμενα. Δεν είναι έτσι, είναι υποστηρικτικά, αλλά με την κατάλληλη υποστήριξη σχολείου, υπουργείου θα μπορούσαν να οργανωθούν καλύτερα, να υπάρχει δηλαδή μια ροή, μια συνέχεια».

[Αρ. Πρωτ:6, Φιλόλογος]

«...τα παιδιά σίγουρα κερδίζουν κάτι αλλά όχι αυτό το οποίο θα μπορούσε να κερδηθεί, καμία σχέση υπάρχουν προοπτικές»

[Αρ. Πρωτ:27, Φιλόλογος]

Δ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του ΤΕ

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους, οι 33 από τους 36 συμμετέχοντες (n=33, 91.6%) αναφέρουν πως ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός-υποστηρικτικός τόσο απέναντι στους μαθητές του τμήματος ένταξης (n=31, 86.1%)

«Οι ίδιοι οι καθηγητές τα θεωρούν παιδιά φρούτα, παιδιά που είναι χαζά, πολλές φορές τα εκφωνούν έτσι, ακόμα και ο Δ/ντης και αυτά μαζεύονται, μαζεύονται στο καβούκι τους και εμείς καλούμαστε να τα βγάλουμε από εκεί και να τα κάνουμε να βιώσουν ότι είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να μας εμπιστευτούν και μετά να ξεκινήσει το μάθημαΕπειδή είμαι μικρή σε ηλικία ότι χρειάζονταν τα παιδιά έρχονταν σε εμένα, όταν ας πούμε τα κορόιδευαν στην αυλή και εγώ σαν την δασκάλα, την φίλη, την μαμά, την μεγάλη αδερφή πήγαινα σε όλους τους υπόλοιπους για να προσδιορίσω το τι γίνεται»

[Αρ. Πρωτ:4, Φιλολόγος]

«Πολλές φορές με κάποια παιδιά έχουμε κάτσει και 2 ώρες και συζητάμε το πρόβλημα τους και έχουμε αφήσει το μαθησιακό κατά μέρος. Είναι πάντα αυτό που έλεγα πρέπει πάντα να κοιτάς το παιδί».

[Αρ. Πρωτ: 17, Βιολόγος]

«Τώρα απέναντι στα παιδιά ήταν υποστηρικτικός ο ρόλος μου με έψαχναν στο διάλειμμα να φανταστείς, «κυρία έχουμε αυτό, τι να κάνουμε», να τα ηρεμήσω, πολλές φορές γινόμουν αποδέκτης παραπόνων και ερχόμουν σε δύσκολη θέση».

[Αρ. Πρωτ: 20, Φυσικός]

«Εγώ προσπαθώ να..., γιατί μέσα στο χρόνο έρχεσαι πολύ κοντά με αυτά τα παιδιά, δεν είναι ότι έχεις 5 τμήματα από 30 μαθητές, είναι πολύ λίγα τα παιδιά μου, τα βλέπω κάθε εβδομάδα και δημιουργείται ένα παραπάνω δέσιμο, μια εμπιστοσύνη και νοιάζεσαι και εσύ

περισσότερο για αυτά τα παιδιά, ενδιαφέρεσαιΑυτό επιβάλλει ένας τόσο μικρός αριθμός μαθητών να δημιουργείται ένα δέσιμο μεγαλύτερο και να σου δείχνουν και μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη τα ίδια τα παιδιά, να ανοίγονται και να σου μιλάνε, να θέλουν αν ακούν την γνώμη σου για αυτά που τα απασχολούν».

[Αρ. Πρωτ:1, Φιλόλογος]

« Δύσκολη ερώτηση... εντάζει θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμος ο ρόλος μου, το έχω στόχο ή σκοπό να βοηθάω πολύ στο ψυχικό κομμάτι των παιδιών κυρίως έτσι· Ε θέματα που έχουν να κάνουν με διαχείριση συμπεριφοράς, προσπαθώ με μεθόδους συγκεκριμένες να τα βοηθήσω να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, προσπαθώ να ανιχνεύσω τα ενδιαφέροντα τους, ποιές είναι οι ανάγκες οι κλίσεις τους και να στηριχθώ κυρίως σε αυτά και τις δυνατότητες τους, να εκμεταλλευτώ τις δυνατότητες που έχουν έτσι ώστε να ενισχύσω το μαθησιακό αλλά και την ένταξη τους».

[Αρ. Πρωτ:16, Φιλόλογος]

«Προσπαθούμε να βγάλουμε και την ύλη δίνοντας έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε κάποια κομμάτια αλλά το γενικότερο κλίμα είναι να τα βοηθήσουμε να ενταχθούν στην κοινωνία και στο μαθητικό περιβάλλον, όταν έχουν προβλήματα με συμμαθητές είμαστε εδώ για να τους βοηθήσουμε ψυχολογικά γιατί αυτό έχει πιο πολύ νόημα ένταξη στο μαθητικό περιβάλλον και όχι τόσο πολύ το μαθησιακό. Αυτό έχω καταλάβει εγώ τουλάχιστον».

[Αρ. Πρωτ: 31, Πληροφορικός]

Όσο και τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (n=11, 30.5%)

«...δηλαδή ο ρόλος ήταν συμβουλευτικός- καθοδηγητικός και ως προς όλα τα θέματα όχι μόνο του ΤΕ. [...]πχ. Όταν έλεγα « Θα αποβάλουμε έναν μαθητή» έλεγα «πρέπει να ψάξουμε το γιατί», «τι έκανε»».

[Αρ. Πρωτ:2, Φιλόλογος]

«...και εγώ ουσιαστικά αυτό κάνω, τους προτείνω τρόπους για να τα βοηθήσουν μέσα στην τάξη. Βοηθάς τους καθηγητές για να βοηθήσουν τα παιδιά».

[Αρ. Πρωτ: 8, Μαθηματικός]

Ο Διδακτικός τους ρόλος, ο οποίος αναφέρθηκε σε ποσοστό 58.3% (n=21), συνίσταται κυρίως στην αρχική αξιολόγηση αναγκών (n=20, 55.5%)

«Κάνουμε στην αρχή μια προκαταρκτική αξιολόγηση. Άλλα όταν είχα έρθει τα πήρα ένα-ένα, για να δω σε τι επίπεδο βρίσκονται».

[Αρ. Πρωτ:23, Φιλόλογος]

«Καταρχήν όταν άρχισαν τα σχολεία, εγώ ήρθα την επόμενη μέρα από τον αγιασμό, μέχρι να γίνει ο διαχωρισμός εδώ στα τμήματα, να βγει το πρόγραμμα όπως βγαίνει κάθε μέρα, ξεκίνησα μετά από 2 εβδομάδες και έπαιρνα έναν έναν τους μαθητές και μελετούσα την γνωμάτευση τους, τα έβλεπα και έτσι καταλήξαμε στα παιδιά, τους έπαιρνα σε ξεχωριστή αίθουσα».

[Αρ. Πρωτ: 9, Φιλόλογος]

«Ουσιαστικά είναι να ανακαλύψω από πότε έχουν κενά τα παιδιά, αυτό είναι μια διαδικασία υπερβολικά χρονοβόρα γιατί δεν ξέρεις τα παιδιά»

[Αρ. Πρωτ: 3, Μαθηματικός]

στην διευκόλυνση της μάθησης μέσω της προσαρμογής της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή (n=19, 33.3%),

«Ο ρόλος ήταν.... να τροποποιώ, να απλοποιώ ασκήσεις»

[Αρ. Πρωτ: 5, Μαθηματικός]

«Κάποια παιδιά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γνωστικό υλικό των τάξεων των οποίων βρίσκονται, ούτε τους γνωστικούς στόχους. Αυτό είναι τεράστιο πρόβλημα, πρέπει να

φέρω να συνυπάρξουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών με τους γνωστικούς στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά»

[Αρ. Πρωτ: 29, Φιλόλογος]

και στην κάλυψη της ύλης που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αντίστοιχης σχολικής τάξης (n=7, 19.4%)

«και προσπαθώ να τους κάνω τα ίδια πράγματα, τις ίδιες ασκήσεις προκειμένου να μπορέσουν να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους στην εξεταστική περίοδο».

[Αρ. Πρωτ: 9, Φιλόλογος]

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι ενισχυτικός της ένταξης σε ποσοστό 38.8% (n=14), τόσο μέσω της παροχής βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε να διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη (n=13, 36.1%), όσο και μέσω της παροχής βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε να διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α στην σχολική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (n=7, 19.4%).

Επιπλέον οι συμμετέχοντες θεωρούν πως έχουν αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητικό-παροχής ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας σε σχέση με την ειδική αγωγή (n=13, 36.1%).

«Νιώθω πολλές φορές, ότι κάνω τον διαμεσολαβητή, αφήνω στην άκρη την δουλειά μου, αυτό δηλαδή που ξέρω να κάνω, το γνωστικό δηλαδή κομμάτι προκειμένου να μπορέσω να το ισορροπήσω μέσα στο σχολείο. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ. Να έρθω σε επαφή με τον καθηγητή της γενικής, να μιλήσω με τον γονιό πολλές φορές, έχει συμβεί αυτό, και οι ίδιοι οι γονείς χωρίς να το θέλουν απορρίπτουν τα παιδιά τους, τα θεωρούν τεμπέληδες ότι «έλα μωρέ πρέπει να διαβάσεις πιο πολύ, να προσπαθήσεις περισσότερο, θα σου περάσει», λες και είναι γρίπη, άλλωστε και οι ίδιοι το ζητάνε.... πολλές φορές έχουν μπει εμείς στην ειδική αγωγή στην διαδικασία να εξηγήσουμε στα υπόλοιπα παιδιά το τι συμβαίνει,

ώστε να καταλάβουν ότι ο μαθητής με δυσλεξία δεν είναι χαζός, απλά δεν διαβάζει ή δεν γράφει κατά τα άλλα μπορούμε να συναναστραφούμε, δεν τρέχει τίποτα και νομίζω ότι σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό το έχουμε καταφέρει ».

[Αρ. Πρωτ:32, Φιλολόγος]

Οι συμμετέχοντες θεωρούν τον ρόλο τους «απαλλακτικό» (n=10 27.7%), ως προς τους εκπαιδευτικούς της γενικής,

«Όταν πρόκειται για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν μου έχει ποτέ ούτε ένας «Α! ξέρεις τον χρειάζομαι σήμερα, θα παραδώσω», ποτέ, για να μην σου πω ότι μου έχουν στείλει παιδί που το έδιωξαν από την γενική τάξη να έρθει σε μένα για τιμωρία και εγώ εκείνη την ώρα είχα άλλο μάθημα»

[Αρ. Πρωτ: 3, Μαθηματικός]

καθώς και συνεργατικό σχετικά τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης (n=7, 19.4%). Συγκεκριμένα, η συνεργασία των καθηγητών των τμημάτων ένταξης και των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, περιγράφηκε από τους πρώτους ως εξής:

- Συζήτηση με τους συναδέλφους προκειμένου να κερδίσουν μια παραπάνω επιείκεια στην βαθμολόγηση των μαθητών του ΤΕ (n=5, 13.8%)
- Ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς της γενικής σε σχέση με την ύλη που καλύπτεται κάθε φορά στην γενική τάξη, ώστε να μπορούν να συμβαδίζουν στο ΤΕ (n=2, 5.5%)
- Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης προσαρμόζουν την ύλη του ΑΠΣ, αφαιρώντας κυρίως πράγματα ή τονίζοντας τα απολύτως απαραίτητα, αποκλειστικά και μόνο όσον αφορά στους μαθητές του τμήματος (n=3, 8.3%)
- Προσαρμογή θεμάτων στα διαγωνίσματα από κοινού (n=3, 8.3%)

- Εντοπισμός μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της γενικής, οι οποίοι θα ωφελούνταν από την φοίτηση στο τμήματος ένταξης και ενημέρωση του καθηγητή του τμήματος ένταξης προκειμένου να κινήσει την αντίστοιχη διαδικασία (n=4, 11.1%)
- Συζήτηση σε σχέση με τις δυσκολίες του παιδιού και πως θα το βοηθήσουν (n=6, 16.6%)
- Ανταλλάσσουν πληροφορίες σε σχέση με την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με ε.ε.α στα 2 διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τμήμα ένταξης , γενική τάξη) (n=7, 19.4%)

Σχετικά με την ποιότητα της συνεργασίας των συμμετεχόντων με τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 80.5% (n=29,) των συμμετεχόντων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συνεργασία τους με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης ή δεν συνεργάζονται καθόλου, ενώ μόνο οι 7 (19,5%) ανέφεραν πως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την συνεργασία με τους συναδέλφους –εκπαιδευτικούς της γενικής όσον αφορά την βαθμολογία των μαθητών του ΤΕ (n=10, 27.7%),

«... δευτερον να συνεργαζόμαστε και σε επίπεδο βαθμολογίας, μερικοί με ρωτούν άλλοι όχι, υπάρχουν και συνάδελφοι αρκετοί , όχι φιλόλογοι εδώ, που δεν θέλουν καθόλου να ανακατεύονται οι άλλοι στον τρόπο επίδοσης της βαθμολογίας. Θεωρούν το θέμα της βαθμολογίας κεφαλαιώδες για αυτούς, για εμένα η βαθμολογία δεν είναι το ζήτημα, το ζήτημα είναι η διδασκαλία....»

[Αρ. Πρωτ. 11, Φιλόλογος]

στην διαμόρφωση της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (n=15, 41.6%),
«Δεν υπήρχε αρμονική συνεργασία δηλαδή άλλα έλεγαν την μια οι καθηγητές και άλλα την άλλη. Και μετά είχα και τα παιδιά «Καλά εσείς δεν μας είπατε..», ναι αλλά εγώ είχα πάρει

άλλη πληροφόρηση. Είχαν πει «μην τους κάνεις ημερομηνίες στην ιστορία, δεν τις θέλω» και στο διαγώνισμα, υπήρχε ολόκληρη άσκηση»

[Αρ. Πρωτ:27, Φιλόλογος]

στην από κοινού διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών(n=5, 13.8%)

«Παρόλο που προτείνουμε κάποια μέτρα στους καθηγητές της γενικής, θέλω να σου πω ότι δεν τα ακολουθούν, για παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά ή παραβατική τέλος πάντων και τα βλέπουμε να κάθονται στο ίδιο θρανίο, τελευταίο θρανίο και έχω πιάσει τον καθηγητή και του λέω «χώρισε τους, διαφορετικά τον έναν από τον άλλον, γιατί στην ένταξη που έρχονται και είναι μόνοι τους και δουλεύουν και γράφουν». Υπάρχουν δηλαδή μαθητές που κανονικά θα έπρεπε όχι απλά να είναι σε διαφορετικά θρανία αλλά ίσως και τμήματα, πολλοί δεν μας ακούνε. Δηλαδή και κάποια μέτρα να προτείνουμε προκειμένου να προληφθούν κάποια προβλήματα δεν λαμβάνονται υπόψη.»

[Αρ. Πρωτ:19, Φιλόλογος]

και τέλος στην από κοινού συμφωνία προκειμένου να αποσυρθούν οι μαθητές με ε.ε.α από την γενική τάξη και να παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης (n=27, 75%),

«υπάρχουν 1-2 καθηγητές που ξέρω ότι ποτέ δεν δίνουν παιδιά, και τους οποίους τώρα πια τους αποφεύγω, ξέρω τι ώρα έχουν μάθημα και δεν πάω να ζητήσω παιδιά».

[Αρ. Πρωτ:19, Φιλόλογος]

«[...]αυτό είναι και η μεγάλη πληγή των ΤΕ σε όσα σχολεία λειτουργούν διότι δεν διασαφηνίζεται πουθενά από ποιές να πάρεις το παιδί και πόσες να του κάνεις. Ο νόμος μου επιτρέπει να πάρω το παιδί από όποια ώρα θέλω, εκτός από μονοώρα μαθήματα. Το πρόβλημα είναι όταν το ΤΕ είναι νεοϊδρυθέν, υπάρχει έντονη αντίδραση από τους καθηγητές να σου δώσουν το παιδί, υπήρχαν και ακραίες δηλώσεις του τύπου « τι του δίνεις εσύ παραπάνω από εμένα». θέμα δηλαδή που αφήνεται όπως και πολλά άλλα στον πατριωτισμό

των ελλήνων, δεν έχει νόημα να τσακωθώ να του πετάξω στα μούτρα τον νόμο και να φύγω, το θέμα είναι να μπορέσουμε να συνεργαστούμε. Τώρα οι ώρες και τα σχετικά έχει να κάνει πολύ με τους συναδέλφους, εγώ πρέπει να βγάλω 21 ώρες την εβδομάδα, αυτό είναι το σίγουρο. Μια φορά τους είχα πει «αν εσάς δεν σας πειράζει να κάθομαι και να πίνω όλη μέρα καφέ δεν έχω κανένα πρόβλημα να το κάνω αφού δεν μου δίνετε τα παιδιά»

[Αρ. Πρωτ: 35, Μθηματικός]

Όσον αφορά στην αιτιολογία των δυσκολιών στον τομέα της συνεργασίας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=28, 77,7%) αναφέρουν παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι σωστά ενημερωμένοι- επιμορφωμένοι (n=27, 75%) ,

«Κοίτα εγώ πιστεύω ότι προσπαθούσε να εντάξουμε αυτά τα παιδιά στο γενικότερο κλίμα του σχολείου και στην γενική τάξη. Βέβαια οι περισσότεροι καθηγητές το έβλεπαν σαν ενισχυτική διδασκαλία και με αυτή την βάση παρακινούσαν τα παιδιά να έρθουν να γραφτούν.»

[Αρ. Πρωτ:22, Φιλολόγος]

υποτιμούν τον θεσμό και τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (n=11, 30.5%),

«Προσωπικά δεν μπορώ να το καταλάβω βέβαια, αυτό το εγώ έχω 30 και εσύ έχεις 4-5 άτομα ή και ένα πολλές φορές και 2 και όταν δεν προχωρούν αυτά τα παιδιά, γιατί από αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να περιμένεις και καμία αλματώδη εξέλιξη, ίσως στο μυαλό τους να υποβαθμίζουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών»

[Αρ. Πρωτ:26, Φιλολόγος]

είναι δύσπιστοι απέναντι στην αποτελεσματικότητα του θεσμού του τμημάτων ένταξης (n=7, 19.4%)

«σε σχέση με τους άλλους καθηγητές υπήρχε μια αβεβαιότητα, « τι δουλειά έχεις εσύ εδώ που είσαι τόσο μικρή·» και «τι παραπάνω κάνεις·», ή όποτε είχαν πρόβλημα με κάποιον δικό τους μαθητή μου έλεγαν : «Εσύ πρέπει να πάρεις όλα τα παιδιά δεν γίνεται».

[Αρ. Πρωτ:4, Φιλολόγος]

και τέλος διατηρούν αμυντική στάση απέναντι στον νεοσύστατο θεσμό των τμημάτων ένταξης και τους ειδικούς παιδαγωγούς (n=7, 19.4%).

«Υπήρχε καθηγήτρια στο άλλο σχολείο που όταν πήγα να πάρω τα παιδιά κόντεψε να με δείρει, νόμιζε ότι της κλέβω την δουλειά, μου είπε: «Εγώ είμαι 30 χρόνια καθηγήτρια, τι παραπάνω ξέρεις εσύ·», ο Δ/ντης της εξήγησε αλλά δεν φάνηκε να καταλαβαίνει. Υπήρχε ένα εχθρικό κλίμα όποτε πήγαινα να πάρω τα παιδιά.»

[Αρ. Πρωτ:36, Φιλολόγος]

Το 44.4% (n=16) των συμμετεχόντων αναφέρουν την ασάφεια του νόμου σε σχέση με τα τμήματα ένταξης, ως βασική αιτία της έλλειψης συνεργασίας των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών της γενική εκπαίδευσης)

«Είμαστε ακάλυπτοι ρε παιδί, δεν μπορούμε να πατήσουμε πουθενά για να διεκδικήσουμε πράγματα, δεν υπάρχει κάτι ξεκάθαρο πουθενά οπότε και οι εκπαιδευτικοί της γενικής δεν ξέρουν και ακριβώς τι πρέπει να κάνουν για να είναι καλυμμένοι από άποψη νόμου »

[Αρ. Πρωτ.34, Φιλολόγος]

ενώ μόνο το (n=3, 8.3%) εντόπισε και παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται και με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και ειδικότερα την ελλιπή επιμόρφωση και των 2 (n=3, 8.3%).

«Ελλιπής επιμόρφωση όλων ακόμα και δική μου. Εγώ έκανα μια επιμόρφωση αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τα ξέρω όλα οπότε σταματάω. Επιμόρφωση και ενημέρωση. έχω ακούσει περιπτώσεις που λένε, «τι μαθησιακές δυσκολίες·», «τι δυσλεξία·», τεμπέλης είναι και

δεν θέλει να διαβάσει, είναι μια ταμπέλα που φοριέται πάρα πολύ και ο καθένας μπορεί να την πιστεύει για τους δικούς του λόγους. Οπότε και ανάγκη για επιμόρφωση αλλά και ευαισθητοποίηση»

[Αρ. Πρωτ:6, Φιλολόγος]

Όσον αφορά στην συνεργασία με φορείς που σχετίζονται με τα θέματα των ειδικών αναγκών, 24 συμμετέχοντες (66.6%) ανέφεραν πως συνεργάζονται, ενώ οι υπόλοιποι 12 δεν συνεργάζονται κάποιο φορέα. Συγκεκριμένα, 20 συμμετέχοντες (n=20, 55.5%) συνεργάζονται ή συνεργάστηκαν κάποια στιγμή με το ΚΕΔΔΥ, 10 (n=10, 27.7%) ανέφεραν πως συνεργάζονται ή συνεργάστηκαν κάποια στιγμή με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, ενώ 7 (n=7, 19.4%) ανέφεραν πως συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής.

Από τους 20 (n=20, 55.5%) εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεργάστηκαν ή συνεργάζονται με το ΚΕΔΔΥ, 10 (n=10, 27.7%) συμμετέχοντες συνεργάζονται σε επίπεδο παροχής οδηγιών σε σχέση με την λειτουργία του ΤΕ, 9 (n=9, 25%) ανέφεραν πως έγιναν κάποιες ημερίδες ενημερωτικές σε επίπεδο σχολείου, 7 (n=7, 19.4%) συμμετέχοντες απευθύνονταν στο ΚΕΔΔΥ για περισσότερη ενημέρωση-οδηγίες αναφορικά με κάποιο παιδί που είχαν εξετάσει.

Όσον αφορά στα προβλήματα συνεργασίας με το ΚΕΔΔΥ, οι 14 (n=14, 38.8%) εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν περισσότερη συνεργασία – υποστήριξη από αυτή που είχαν ήδη από το ΚΕΔΔΥ και οι 19 (n=19, 52.7%) δεν ήταν ικανοποιημένοι από τις διαγνώσεις- (χρόνος αναμονής και ποιότητα).

«[...]σε αυτό το σημείο να πω πως οι αξιολογήσεις των ΚΕΔΔΥ είναι θλιβερές, στο κομμάτι των μαθηματικών έχουν πλήρη άγνοια [...]. Οι αξιολογήσεις είναι copy-paste, δεν μπορεί να έχω 4 μαθητές με 4 ίδιες ακριβώς αξιολογήσεις, με τους ίδιους χαρακτηρισμούς

και τα παιδιά να είναι όχι απλά διαφορετικά, το ένα έχει ψυχολογικά, το άλλο σοβαρά θέματα υγείας, το άλλο νιώθει κατωτερότητα και ότι δεν έχει υποστήριξη στο σπίτι».

[Αρ. Πρωτ:3, Μαθηματικός]

Στην συνεργασία τους με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής αναφέρθηκαν 10 συμμετέχοντες (n=10, 27.7%). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής παρείχε πληροφορίες σχετικά με την λειτουργία του τμήματος ένταξης (n=10, 27.7%) και συγκεκριμένα για τις προϋποθέσεις προκειμένου να μεταφερθεί κάποιος μαθητής στο Τμήμα Ένταξης (n=9, 25%).

Όσον αφορά στα προβλήματα κατά την συνεργασία με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, (n=7, 19.4%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως επιθυμούσαν περισσότερη συνεργασία-υποστήριξη από τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, 4 (n=4, 11.1%) πως ο Σύμβουλος δεν άφηνε περιθώρια πρωτοβουλίας στον εκπαιδευτικό του ΤΕ και 3 (n=3, 8.3%) εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως τους δυσκόλευε πολύ στην συνεργασία τους με το Σύμβουλο, το γεγονός ότι εκείνος ήταν εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«[...]η Σύμβουλος μας είναι δασκάλα, δεν την κατηγορώ αλλά δεν μπορεί να κατανοήσει ότι τα πράγματα στην Δευτεροβάθμια είναι πιο δύσκολα, χρειάζονται μεγαλύτερη ευαισθησία οι έφηβοι, κατανοούν περισσότερα και πληγώνονται και περισσότερο».

[Αρ. Πρωτ.28, Φυσικός]

Τέλος μια γενικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, σχετικά με τον ρόλο τους, φαίνεται να είναι η ασάφεια που επικρατεί ως προς αυτόν με αποτέλεσμα να θεωρούν τον ρόλο τους ασαφή- παρεξηγημένο και ανένταχτο στην κοινότητα των καθηγητών (n=25, 69.4%),

«Δεν μπορώ να σου πω κατάφερα να εντάξω τα παιδιά, αλλά ούτε και τον εαυτό μου ήμουν παραγκωνισμένη εντελώς»

[Αρ. Πρωτ: 4, Φιλολόγος]

«Υπήρχαν περιπτώσεις που εγώ αισθανόμουν παρείσακτη στο σχολείο για διάφορους λόγους, ίσως αν ήμουν μόνο στην ένταξη του σχολείου να είχα καταφέρει και εγώ να ενταχθώ στην κοινότητα των καθηγητών, εγώ η ίδια δεν εντάχθηκα στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, πως να εντάξω τους μαθητές μου· Γιατί ήμουν κλεισμένη σε εκείνη την αίθουσα στην άκρη του σχολείου και τον χειμώνα έβρεχε, χιόνιζε, γλιστρούσε, έπινα μόνη μου καφέ, διάβαζα για να ετοιμάσω κάποια πράγματα για τους μαθητές. Ήταν ελάχιστες οι φορές που πήγα στο γραφείο των καθηγητών, μπορεί να καθυστερούσα με έναν μαθητή, εκεί είχα τα βιβλία μου, μέχρι το τέλος υπήρχαν παιδιά που δεν με γνώριζαν, [...] Δεν μπόρεσα να ενταχθώ».

[Αρ. Πρωτ: 5, Μαθηματικός]

«Πιστεύω ότι ο ρόλος είναι υποβαθμισμένος, έχω δουλέψει και στην γενική έτσι· Αυτό είναι πολύ σημαντικό και σου λέω ότι δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο μας [...] Είναι υποβαθμισμένος ο ρόλος κακά τα ψέματα, δηλαδή αισθάνεσαι και από μόνος σου υποβαθμισμένος και με συζητήσεις που κάνουμε και από τους συναδέλφους, (Τι αισθάνεσαι ότι σε υποβαθμίζει·) «Εντάξει δουλεύεις με 4 παιδιά και εγώ με 25», αυτό λένε όλη μέρα οι εκπαιδευτικοί της γενικής και εγώ έχω δουλέψει στην γενική αυτό που πρέπει να σου πω είναι ότι είναι πιο δύσκολο αυτό που κάνουμε στην ένταξη».

[Αρ. Πρωτ:33, Φυσικός]

« Δεν ξέρω βέβαια πως με βλέπουν οι άλλοι καθηγητές, αν με βλέπουν σαν συναδέλφους, σαν βοηθούς των παιδιών, σαν βοηθητικό προσωπικό· Έτσι με βλέπουν σαν βοηθητικό προσωπικό και όχι σαν συνάδελφο που προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά. Π.χ «Εσύ πρέπει να τον πιάς και στην τουαλέτα αν χρειάζεται βοήθεια και όχι εγώ, γιατί εγώ είμαι

ο καθηγητής τους. Που δεν είναι έτσι βέβαια, όλοι καθηγητές είμαστε, συνάδελφοι είμαστε και αν το παιδί χρειάζεται να πάει στην τουαλέτα θα πρέπει όλοι να το βοηθήσουμε».

[Αρ. Πρωτ. 13, Φυσικός]

Δ.1 Σχεδιασμός- Διδασκαλία- Έλεγχος προόδου

α. Σχεδιασμός διδασκαλίας

Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως αφιερώνουν περίπου 65,8 λεπτά για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (M=65.8) ανά διδακτική ώρα. Η διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας συνίσταται στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σε ποσοστό 47.2% (n=17), στην απλοποίηση του διδακτικού περιεχομένου σε ποσοστό 41.6% (n=15), ενώ μόνο 4 αναφέρθηκαν στην προσαρμογή του τρόπου πρόσβασης στο υλικό (n=4, 2.7%). Οι παράγοντες οι οποίοι φαίνονται να επηρεάζουν τον χρόνο σχεδίασης της διδασκαλίας σχετίζονται με :

- τα χρόνια προϋπηρεσίας 50% (n=18,) . Ειδικότερα την εμπειρία (n=15, 41.6%) και την ύπαρξη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού από τα προηγούμενα χρόνια (n=11,30.5%)
- την μαθησιακή ικανότητα του παιδιού (n=14, 3 8.8%)
- την φύση του μαθήματος (22.2%, n=8).

Όσον αφορά στην ύπαρξη ή όχι δυσκολιών κατά την διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας, το 75% (n=27,) των συμμετεχόντων ανέφερε πως αντιμετωπίζει δυσκολίες ενώ το υπόλοιπο 25% (n=9) δεν αντιμετωπίζει. Από τους 27 συμμετέχοντες (75%) που αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας, 13 συμμετέχοντες ανέφεραν που τους δυσκόλευε η ανομοιογενής ομάδα των μαθητών (μαθητές διαφορετικών μαθησιακών ικανοτήτων) (n=13, 36.1%), 25 συμμετέχοντες ανέφεραν την δυσκολία προσαρμογής της ύλης στις μαθησιακές –γνωστικές ανάγκες των

μαθητών εξαιτίας του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στην ύλη, όπως αυτή καθορίζεται από το Αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (n=25, 69.4%) ,

«Επίσης είσαι αναγκασμένος, να τρέχεις να ακολουθείς ένα πρόγραμμα που δεν απευθύνεται στις ανάγκες των παιδιών».

[Αρ. Πρωτ:9, Φιλόλογος]

«Αυτό που είπα και πριν η προσαρμογή του γνωστικού στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού».

[Αρ. Πρωτ:23, Φιλόλογος]

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί, πως οι συμμετέχοντες όταν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αναφέρθηκαν σε ποσοστό 61.1% (n=22) στις ιδιαιτερότητες και την ανομοιογένεια των μαθητών με ε.ε.α

« προσπαθούσα να προσαρμόσω τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες των μαθητών και μπορώ να σου πω ότι πολλές φορές, επειδή δεν μπορούσα να κάνω κάτι άλλο προσάρμοζα τους ίδιους τους στόχους, αλλιώς δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με τίποτα, είναι η φύση τέτοια της ειδικής αγωγής να φτάνουν μέχρι ένα σημείο, πάει και τέλος».

[Αρ. Πρωτ:7, Φιλόλογος]

και σε ποσοστό (n=24, 66.6%) τα προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την δομή και την λειτουργία του τμήματος ένταξης και συγκεκριμένα την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού που να δίνει μια γενική καθοδήγηση.

«...ακόμα και το γεγονός ότι το κράτος δεν έχει δώσει προτεραιότητα σε αυτά τα τμήματα δείχνει αδιαφορία... να μην υπάρχει ένα βιβλίο· Βιβλίο για κάθε ειδικότητα ειδικής αγωγής. Ένας μπούσουλας! Δεν μπορεί ο κάθε ένας ανάλογα με την ψυχολογία του, να κάνει ότι θέλει».

[Αρ. Πρωτ:3, Μαθηματικός]

Σχετικά με την ύπαρξη δυσκολιών κατά την διαδικασία της διδασκαλίας, οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης αναφέρουν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ποσοστό 94.4% (n=34), ενώ το υπόλοιπο 5.5% (n=2) δεν θεωρεί ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες. Οι δυσκολίες που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες είναι οι εξής: Η διάσπαση προσοχής των μαθητών (n=13, 36.1%), η υπερκινητικότητα των μαθητών (n=10, 27.7%), οι ανάρμοστες συμπεριφορές (n=10, 27.7%) , η προσαρμογή της ύλης στις μαθησιακές – γνωστικές ανάγκες των μαθητών εξαιτίας του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στην ύλη, όπως αυτή καθορίζεται από το Αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (27, 75%).

« Με δυσκόλευε ...η διαφοροποίηση των παιδιών και όταν έβλεπα κάτι ότι δεν μου έβγαινε να το μετατρέψω αυτόματα...».

[Αρ. Πρωτ:20, Φυσικός]

«Μπορεί κάποιο παιδί να μην μπορεί να ανταποκριθεί και εγώ να πρέπει να κάνω περισσότερη απλούστευση του γνωστικού αντικείμενου, αυτό είναι το πιο δύσκολο».

[Αρ. Πρωτ:28, Φυσικός]

«Μέσα στην διάγνωση υπάρχει και το ΕΠΕ, που είναι διαφορετικό για κάθε παιδί για να ξέρει και ο καθηγητής της ένταξης ποιοί είναι οι στόχοι του κάθε παιδιού και το επίπεδο που ενδέχεται να φτάσει και αυτό τον βοηθάει στην αξιολόγηση του, του παιδιού από τον καθηγητή. Και αργότερα όταν στους 3 μήνες θα κάνει ο ίδιος αξιολόγηση θα δει τι έχει πετύχει σε σχέση με τους στόχους του ίδιου του παιδιού, αλλά για να γίνει αυτό δεν θα πρέπει να ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Κατάλαβες πόσο γελοίο είναι, άλλες ανάγκες άλλοι στόχοι, άλλη η ύλη».

[Αρ. Πρωτ:5, Μαθηματικός]

«Κάποια παιδιά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γνωστικό υλικό των τάξεων στον οποίων βρίσκονται, ούτε τους γνωστικούς στόχους. Αυτό είναι τεράστιο πρόβλημα, πρέπει να φέρω να συνυπάρξουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών με τους γνωστικούς στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά και πάνω σε αυτό το σημείο να σου πω ότι κάνω πολλές παρατυπίες. Θεωρώ τελείως γελοίο το γεγονός να μην ξέρεις να διαβάζεις και να σου κάνω τον επιθετικό προσδιορισμό»

[Αρ. Πρωτ:29, Φιλόλογος]

Ακόμα, δυσκολία υπήρχε στην δημιουργία ομοιογενών ομάδων ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών (n=10, 27.7%) .

«Η δυσκολία είναι ότι χρειάζεται και κάποιος χρόνος μέχρι να γνωρίσεις τα παιδιά. και να δεις πως θα δουλέψεις, θα κάνεις μικρές ομάδες, βγαίνουν αυτές οι μικρές ομάδες για το κομμάτι που θες να δουλέψεις.»

[Αρ. Πρωτ:6, Φιλόλογος]

Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως η αιτιολόγηση των συμμετεχόντων σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία, αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί σε ποσοστό 91.6 (n=33) και συγκεκριμένα στην ανομοιογενή ομάδα μαθητών (ως προς τις μαθησιακές δυνατότητές) και 3 συμμετέχοντες (n=3, 8.3%) αιτιολόγησαν αναφερόμενοι σε παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, όπως η ελλιπής επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής.

«Αυτό οφείλεται στην δική μου ανεπάρκεια, όχι όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι αλλά το πως θα τους το δώσω, ζητήματα ειδικής αγωγής. Αυτό με κάνει να νιώθω λίγο ανασφαλής»

[Αρ. Πρωτ:20, Φυσικός]

γ. Έλεγχος προόδου

Τέλος αναφορικά με τον έλεγχο της προόδου, ο μέσος όρος του χρόνου που αφιερώνουν οι συμμετέχοντες σε κάθε μάθημα είναι 10.5 λεπτά ($M=10.5$) ενώ 13 από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως γίνεται παράλληλα με την διδασκαλία ($n=13$, 36.1%).

Ο τρόπος ελέγχου της προόδου περιλαμβάνει ασκήσεις στον πίνακα ($n=26$, 72.2%),

«Και στο τέλος της ώρας τους βάζω και γράφουν γιατί τους αρέσει να γράφουν στον πίνακα».

[Αρ. Πρωτ:5, Μαθηματικός]

ασκήσεις στο σπίτι ($n=3$, 8.3%) και αξιολόγηση με την μορφή test πάνω στην ύλη η οποία διδάχτηκε στο ΤΕ ($n=16$, 44.4%). Αξίζει να αναφερθεί πως 25 (69.4%) από τους συμμετέχοντες δεν βάζουν ασκήσεις για το σπίτι καθόλου και 19 (52.7%) συμμετέχοντες δεν βάζουν καθόλου διαγωνίσματα ή test στο τμήμα ένταξης.

Η γενικότερη μορφή της αξιολόγησης είναι εξέταση- εκπαίδευση- επανεξέταση ($n=25$, 69.4%),

«Πάντα αφιερώνω ένα 5'λεπτο στο τέλος για τον έλεγχο, αλλά και στην αρχή προκειμένου να συνδεθούμε με τα προηγούμενα και στην μέση ένα 5' κάνουμε μια ασκησούλα και στο τέλος που σου είπα που τους δίνω κάτι πολύ μικρό, για να δω τι κατανόησαν και τι χρειάζεται να επανασχεδιάσω».

[Αρ. Πρωτ:7, Φιλολόγος]

ενώ μερικοί συμμετέχοντες ανέφεραν πως προσαρμόζουν τα θέματα των διαγωνισμάτων της γενικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να εξετάζονται επί ίσοις όροις και οι μαθητές με ε.ε.α. ($n=8$, 22.2%)

«Και φέτος αλλά και πέρσι συνηνοούμουν με το φιλόλογο της τάξης και το ακριβώς ίδιο διαγώνισμα, το έφτιαχνα εγώ με άλλο τρόπο, multiple choice, με ερωτήσεις πιο κλειστού τύπου και τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά, δηλαδή αυτομάτως το 10 γινόταν 17, αυτομάτως,

πράγμα το οποίο ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για όλους μας. Γιατί δεν είναι εύκολο να τροποποιήσεις ένα διαγώνισμα της τάξης, ας πούμε στα κείμενα είναι πάρα πολύ δύσκολο, τι ερώτηση κλειστού τύπου μπορείς να βάλεις και όμως γίνεται».

[Αρ. Πρωτ:31, Φιλολόγος]

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν σε ποσοστό 66.6% (n=24,) πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον έλεγχο της προόδου, ενώ οι 12 (33.3%) δήλωσαν πως δεν δυσκολεύονται . Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης κατά την διαδικασία του ελέγχου της προόδου, είναι τα εξής:

Η αδύναμη βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με ε.ε.α (n=13, 26.1%),

«Μπορεί την μια εβδομάδα το παιδί να πηγαίνει με χίλια, η πρόοδος να είναι τεράστια και την άλλη εβδομάδα να μην θυμάται τίποτα, το απόλυτο χάος, «τι μου λες τώρα· Εγώ τα έκανα αυτά·». έτσι πάντα διαφέρει, χάνεσαι κάπου, μακάρι να υπήρχε μια συνεχόμενη βελτίωση να μπορείς να πεις κάτι σταθερό. Υπάρχουν φορές που και εσύ αναρωτιέσαι « τους έκανα εγώ αυτούς την προηγούμενη βδομάδα· μήπως έχω μπερδευτεί·».

[Αρ.Πρωτ:33, Μαθηματικός]

Τα χαρακτηριστικά της προόδου των μαθητών με ε.ε.α η οποία είναι εξαιρετικά αργή (n=8),η διάσπαση προσοχής (n=8, 22.2%), η έλλειψη χρόνου (n=12, 33.3%),

«Δεν υπήρχε χρόνος και τίποτα δεν μπορείς να προγραμματίσεις γιατί το πρόγραμμα δεν τηρείται, οπότε όταν μεσολαβεί μια εβδομάδα για να δω εγώ κάποια παιδιά, τι να τους κάνω μετά έλεγχο·»

[Αρ. Πρωτ:17, Φιλολόγος]

και η δυσκολία της προόδου, η οποία σημειώνεται από τους μαθητές στο τμήμα ένταξης, να γίνει εμφανής στην γενική τάξη –γενίκευση δεξιοτήτων (n=10, 27.7%),

«Γιατί υπάρχουν παιδιά που μπορεί στο TE να παρουσιάζουν μια βελτίωση και στην γενική τάξη να μην το παρουσιάζουν. Υπάρχουν παιδιά που μπορεί καν να μην μιλήσουν, να

συμμετέχουν στο ΤΕ αλλά στο τμήμα της γενικής να μην θέλουν να μιλήσουν, ακόμα και αν ξέρουν κάτι, αυτό δημιουργεί μια δυσκολία στο να τα αξιολογήσεις κανονικά».

[Αρ. Πρωτ:30, Φιλολόγος]

«Στο τμήμα ένταξης ο μαθητής κάνει μια σοβαρή προσπάθεια και πρέπει να επιβραβευθεί, αυτό όμως μέσα στην τάξη δεν φαίνεται, αυτά τα οποία το παιδί μαθαίνει στο ΤΕ στην γενική θεωρούνται αυτονόητα».

[Αρ. Πρωτ:21, Φιλολόγος]

«Στον έλεγχο η δυσκολία είναι ότι υπάρχουν 2 πρόοδοι αυτή της γενικής τάξης και αυτός του ΤΕ. Στο ΤΕ πρόοδος είναι να φέρνουν π.χ το στυλό ενώ στην γενική λέμε «μα καλά έφτασα Γ' Γυμνασίου και αυτό παλεύει», μα αφού έφτασε· Το κατάφερε όμως. Αυτή είναι η δυσκολία ότι πετυχαίνεις πράγματα τα οποία στον χώρο είναι σημαντικά αλλά με το που βγαίνουν από εδώ είναι πολύ ασήμαντα και αυτό το σκωτζίζικο ντους φαντάσου πως το βιώνει το παιδί, «Ναί το κατάφερα αλλά και που το κατάφερα· Κάτι που όλοι κάνανε εδώ και χρόνια».

[Αρ. Πρωτ:6, Φιλολόγος]

Ε. Ιδανικός ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν πως ο πραγματικός τους ρόλος δεν ταυτίζεται με τον ιδανικό σε ποσοστό (n=32, 88.8%), ενώ μόνο 4 αναφέρουν πως ο ιδανικός και ο πραγματικός τους ρόλος, ταυτίζεται (11.1%). Οι συμμετέχοντες θα επιθυμούσαν σε ποσοστό (n=26, 72.2%) ενίσχυση του διδακτικού τους ρόλου. Αναφορικά με την διδασκαλία, οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης επιθυμούν αύξηση των ωρών διδασκαλίας (n=11, 30.5%), αποκλειστική ευθύνη ως προς την διδασκαλία των μαθητών με ε.ε.α (n=7, 19.4%), ελευθερία έτσι ώστε να μπορούν να διδάσκουν τους μαθητές τους

σύμφωνα με τις γνωστικές-μαθησιακές ανάγκες τους (n=26, 72.2%). Σχετικά με την βαθμολόγηση- αξιολόγηση των μαθητών του τμήματος ένταξης, οι συμμετέχοντες επιθυμούν αποκλειστική ευθύνη της βαθμολόγησης των μαθητών του τμήματος ένταξης (n=14, 38.8%), αποκλειστική ευθύνη στην προσαρμογή των θεμάτων των τελικών εξετάσεων για τους μαθητές του τμήματος ένταξης (n=12, 33.3%), ενώ μόνο 3 (8.3%) συμμετέχοντες επιθυμούσαν συνυπευθυνότητα της βαθμολόγησης των μαθητών του τμήματος ένταξης με τους εκπαιδευτικούς της γενικής και 4 (11.1%) συνεργατικότητα στην προσαρμογή των θεμάτων των τελικών εξετάσεων για τους μαθητές του Τμήματος Ένταξης .

«Θα έκανα τις 2πλάσιες ή τις τριπλάσιες ώρες από ότι κάνουν στην γενική, θα είχαμε ...θα είχα εγώ την αποκλειστική ευθύνη για την διδασκαλία και θα κάναμε θεωρία και αναλυτικά τις ασκήσεις και τότε θα μπορούσε να φανεί πιο άμεσα η βελτίωση των παιδιών, θα ήθελα να έχω την αποκλειστική ευθύνη, γραπτά, βαθμούς που φέτος το είχα. Σκέψου ότι ο βαθμός είναι κίνητρο, τα παιδιά προσπαθούν πολύ και πρέπει να αμείβονται, αλλιώς δεν έχει νόημα για αυτό. Τα θέματα να μην είναι κοινά, αυτό εδώ στην (αναφέρει περιοχή) είναι παράλογο, αφού όλο τον χρόνο τα έχω εγώ να τους βάζει άλλος τα θέματα.»

[Αρ .Πρωτ:4, Φιλολόγος]

Οι συμμετέχοντες επίσης επιθυμούν ενίσχυση του ρόλου τους, ως ειδικοί παιδαγωγοί (n=17, 47.2%), μέσα από την κατοχύρωση του ρόλου τους σε επίπεδο νόμων έτσι ώστε να αποφευχθεί η σύγκρουση ρόλων με τους εκπαιδευτικούς της γενικής (n=13, 36.1%) μέσα από τις συνεχείς επιμορφώσεις σε θέματα ειδικής αγωγής (n=12, 33.3%). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης επιθυμούσαν ο ρόλος τους να είναι περισσότερο ενισχυτικός της ένταξης (n=6, 16.6%) γενικά, ενώ μόνο 2 αναφέρθηκαν στην παρουσία του εκπαιδευτικού του τμήματος στην γενική τάξη (παράλληλη στήριξη) (n=2, 5.5%).

«..να μπαίνω και εγώ στην γενική τάξη και να τα βοηθάω εκεί. Αυτό θα ήταν πολύ βοηθητικό και για τα παιδιά που δεν θέλουν να βγαίνουν από την τάξη για να μην στιγματίζονται και γενικότερα νομίζω πως θα τα ωφελούσε πολύ τα παιδιά να έχουν ειδική βοήθεια μέσα στην γενική τάξη»

[Αρ. Πρωτ:23, Φιλολόγος].

Επίσης, επιθυμούν ο ρόλος τους να είναι περισσότερο συμβουλευτικός σε ποσοστό 25% (n=9), απέναντι στους εκπαιδευτικούς της γενικής (n=4, 11.1%), τους μαθητές με ε.ε.α (n=4, 11.1%) και τους γονείς των μαθητών με ε.ε.α (n=1, 2.7%).

Τέλος, μόνο σε ποσοστό 19.4% (n=7) οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν ο ρόλος τους να είναι συνεργατικός με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση της λειτουργία των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τα καθήκοντα τους καθώς επίσης και την δομή, την λειτουργία και τον ρόλο των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Οι συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι στάσεις και οι απόψεις τους, αναφορικά με τους μαθητές με ε.ε.α (Bender, Vail, & Scott, 1995· Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994), με την ένταξη (Forlin et al.,1996, Scruggs and Mastropierrri, 1996) με τον ρόλο τους και τα καθήκοντα τους (Carrington, 2000), επηρεάζουν τον τρόπο που διδάσκουν τους μαθητές και κατά συνέπεια το μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. Με βάση τα παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αναπτύχθηκαν γύρω από τους εξής άξονες: το προφίλ των μαθητών των τμημάτων ένταξης, τον ρόλο την λειτουργία του τμήματος ένταξης, τον ιδανικό ρόλο του τμήματος ένταξης και τον ρόλο του καθηγητή του τμήματος ένταξης.

Το Προφίλ των μαθητών των Τμημάτων Ένταξης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών των τμημάτων ένταξης είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (72.6%), ακολουθούν με σημαντική διαφορά, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση (8.2%), προβλήματα συμπεριφοράς (6.1%), μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (4.5%), σύνθετες γνωστικοσυναισθηματικές ανεπάρκειες (2.9%), διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (2.9%), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (1.6%) και προβλήματα ακοής

(1.1%). Από την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει πως τα τρία τέταρτα των μαθητών των τμημάτων ένταξης έχουν διάγνωση από επίσημο φορέα · Εύρημα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) όπου μόνο το 22% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης είχαν διάγνωση. Σχετικά με τις διαγνώσεις, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο είδος των ειδικών αναγκών και την ύπαρξη ή όχι διάγνωσης. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στην έρευνα, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, σύνθετες γνωστικόσυναισθηματικές ανεπάρκειες και μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι περισσότερο πιθανό να έχουν διάγνωση συγκριτικά με τους μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή μαθησιακές δυσκολίες.

Από την ανάλυση των απόψεων των καθηγητών των τμημάτων ένταξης, φαίνεται πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης, αφορούν μια σειρά γνωρισμάτων που σχετίζονται τόσο με την ψυχολογική, κοινωνική, γνωστική και μαθησιακή διάσταση του μαθητή· Εύρημα, το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με αυτά των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) και τεκμηριώνει περαιτέρω την διαπίστωση του McConkey (2002) ότι η ποικιλομορφία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που μεταφέρονται στα τμήματα ένταξης, καθιστά επιτακτική την ανάγκη συνεργασίας των τομέων υγείας, παιδείας κοινωνικής πρόνοιας και δικαιοσύνης, με στόχο τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών.

Όσον αφορά στις μαθησιακές- γνωστικές αδυναμίες των μαθητών των τμημάτων ένταξης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι έχουν ανάγκη από παροχή βασικών γνώσεων - γνώσεων δημοτικού. Οι μαθητές με ε.ε.α φαίνεται να δυσκολεύονται στην κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης, γραφής και βασικών αριθμητικών πράξεων, στην κατανόηση κειμένου και στον προφορικό λόγο. Παρομοίως ο Clark και οι συνεργάτες

του (1999) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ε.ε.α φτάνουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σημαντικά ελλείμματα σε βασικές γνώσεις, αναγνωστική ικανότητα και λεξιλόγιο, επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά πορίσματα των D'Alonzo και Wiseman (1978), ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν πάντα θεαματικά αποτελέσματα και ως εκ τούτου, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας δέχονται σημαντικό αριθμό μαθητών με ήπιες αλλά και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμα παρατηρήθηκε ότι απόρροια των μαθησιακών- γνωστικών κενών που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με ε.ε.α, φαίνεται να είναι η δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνεται από τον Clark και τους συνεργάτες του (1999) καθώς και από την παρατήρηση των Schloss, Smith, & Schloss (2001), ότι χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις ή δεξιότητες, οι μαθητές με ε.ε.α. είναι αδύνατο να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο αυστηρό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, εκτός από τα σημαντικά γνωστικά- μαθησιακά κενά, υπεύθυνη για την δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, θεωρείται και η εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν προσαρμόζει και δεν τροποποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δεν προκαλεί έκπληξη η διαπίστωση της πλειοψηφίας του δείγματος, πως οι μαθητές με ε.ε.α δεν λαμβάνουν την πρέπουσα προσοχή από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Άλλωστε έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν πως αρκετοί επαγγελματίες, οι οποίοι σχετίζονται με τα θέματα των ειδικών αναγκών, θεωρούν πως οι μαθητές με ε.ε.α δεν χρειάζονται πολύ προσοχή σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας περισσότερη έμφαση στις παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια του Δημοτικού (Lange & Ysseldyke, 1998· Wells,

Schmid, Algozzine, & Maher, 1983). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής πρέπει να έχουν θετική στάση και υψηλές προσδοκίες από την παρουσία των μαθητών με ε.ε.α στην τάξη τους, για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των δασκάλων τους και δεύτερον, σε πολλές έρευνες έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές για τους οποίους δεν διατηρούν υψηλές προσδοκίες, απ' ότι στους άλλους μαθητές (Jones & Jones, 2004). Οι μαθητές της γενικής τάξης αντιλαμβανόμενοι την διαφοροποιημένη συμπεριφορά των δασκάλων τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ε.ε.α, υιοθετούν παρόμοιες στάσεις και συμπεριφορές. Φαίνεται δηλαδή πως η μη αποδοχή των δασκάλων, επηρεάζει τους μαθητές της γενικής τάξης, κάνοντας τους λιγότερο δεκτικούς στην αποδοχή των συμμαθητών τους με ε.ε.α. ως ισότιμα μέλη της τάξης (Salend, 1999), μια διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα καθώς οι μαθητές με ε.ε.α, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την κοινωνικοποίηση τους στον χώρο του σχολείου.

Σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών του τμήματος ένταξης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων τονίζουν τον στιγματισμό και την κοινωνική απομόνωση των μαθητών με ε.ε.α από την ομάδα των συνομηλίκων. Εύρημα, το οποίο ταυτίζεται με μια πολύ σημαντική διάσταση της κριτικής που έχουν δεχθεί διεθνώς τα τμήματα ένταξης, σύμφωνα με την οποία ο διαχωρισμός των μαθητών με ε.ε.α κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι επιβλαβής για την κοινωνική τους προσαρμογή (Baker, Wang, & Walberg, 1994) καθώς μειώνει τις πιθανότητες δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλίκους (Heward, 2006) και τους στιγματίζει αποκάλυπτα αναγκάζοντας τους να μεταφερθούν εκτός γενικής τάξης, προκειμένου να τους παρασχεθεί «ειδική» εκπαίδευση (Carrington & Elkins, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η θυματοποίηση των μαθητών του τμήματος ένταξης, η οποία αναφέρθηκε σχεδόν από το ένα τρίτο των συμμετεχόντων, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη. Ενδείξεις θυματοποίησης των μαθητών με ε.ε.α στον χώρο του σχολείου φαίνεται να υπάρχουν και στην έρευνα των Avramidis, Bayliss, και Burden (2002).

Ακόμα σύμφωνα με το 50% των συμμετεχόντων, οι μαθητές με ε.ε.α αντιμετωπίζουν προβλήματα στην συμπεριφορά τους. Οι σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του τμήματος ένταξης αναφορικά με την μάθηση φαίνεται πως έχει προεκτάσεις σε όλους τους τομείς της προσωπικότητας τους και συγκεκριμένα στην συμπεριφορά. Άλλωστε, όπως έχει παρατηρηθεί η μάθηση και η συμπεριφορά είναι δύο αλληλένδετες διαδικασίες και ως τέτοιες πρέπει να αντιμετωπίζονται. Αν στόχος μας είναι να αλλάξουμε την συμπεριφορά του μαθητή, πρέπει πρώτα να αντιληφθούμε την πολύπλοκη αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον μαθητή και τους περιβαλλοντικούς εκείνους παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην διαδικασία της μάθησης (Ayers, Clark & Murray, 2001· Docking, 1996· O'Brien, 1998).

Επίσης, σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων, δήλωσαν πως οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης προέρχονται από αποστερητικά οικογενειακά περιβάλλοντα· Γεγονός, το οποίο προκαλεί προβληματισμό, σχετικά με την πηγή των δυσκολιών και των προβλημάτων των μαθητών με ε.ε.α. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) οι οποίες τόνισαν πως η πλειονότητα των ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα τους, αντιλαμβάνονταν το οικογενειακό περιβάλλον ως μια από τις σημαντικότερες πηγές των προβλημάτων των μαθητών.

Αναφερόμενοι στο ψυχολογικό προφίλ των μαθητών, οι συμμετέχοντες, τόνισαν την εξαιρετικά μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την χαμηλή αυτοπεποίθηση

των μαθητών του τμήματος ένταξης, οι οποίες φαίνεται να ενισχύονται μοναχά όταν οι μαθητές με ε.ε.α αποδίδουν ακαδημαϊκά στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι Lavers, Pickup και Thomson (1986) αναφέρουν πως τα μοντέλα εκπαίδευσης για μαθητές με ε.ε.α, τα οποία προωθούν τον διαχωρισμό, περνάνε το μήνυμα στους μαθητές πως δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες προκειμένου να παρακολουθήσουν την γενική τάξη και ως εκ τούτου πρέπει να αποσυρθούν. Ο διαχωρισμός λοιπόν και η ετικετοποίηση που υφίστανται οι μαθητές με ε.ε.α έχουν σαν αποτέλεσμα, η «αναπηρία» να μην αποτελεί πια μια μόνο διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου αλλά να χαρακτηρίζει συνολικά το άτομο, κατακλύζοντας όλη την ύπαρξη του (Wells, Schmid, Algozzine, & Maher, 1983). Η ανάδειξη της αναπηρίας σε κυρίαρχο χαρακτηριστικό της ύπαρξης του ατόμου, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του. Άλλωστε, μόνο όταν το άτομο νιώθει ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία ενεργοποιείται, αλλιώς δεν έχει κανένα κίνητρο για δράση μπροστά στις προκλήσεις (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Έτσι λοιπόν και η αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων μειώνεται δραματικά με την μεταφορά τους στα τμήματα ένταξης, όπου οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την πρόοδο τους είναι εξαιρετικά περιορισμένες (Myklebust, 2007).

Συμπερασματικά, οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς: μαθησιακό- γνωστικό, κοινωνικό, ψυχολογικό- συναισθηματικό. Αναλογιζόμενοι ωστόσο την γενικότερη πεποίθηση, ότι τα τμήματα ένταξης αποτελούν τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο προώθησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ε.ε.α μας δημιουργούνται πολλά ερωτηματικά αναφορικά με τον ρόλο και την λειτουργία τους.

Ο Ρόλος και η Λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης.

Όπως είναι γνωστό οι μαθητές με ε.ε.α φοιτούν στο τμήμα ένταξης για κάποιο μέρος της ημέρας προκειμένου να δεχθούν βοήθεια στους τομείς που παρουσιάζουν ανάγκες (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008). Παρομοίως, στην συγκεκριμένη έρευνα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως ο ρόλος των τμημάτων ένταξης είναι βοηθητικός σε γνωστικό- μαθησιακό επίπεδο προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη. Οι συμμετέχοντες δηλαδή παρέχουν βοήθεια στους μαθητές με ε.ε.α σχετικά με τα μαθήματα του σχολείου. Άλλωστε, στόχος των τμημάτων ένταξης είναι η παροχή μιας πιο εντατικής εκπαίδευσης από αυτή που παρέχεται στην γενική τάξη (Gelzheiser & Meyers, 1991). Όπως γίνεται αντιληπτό, το μοντέλο των τμημάτων ένταξης, εκτός του ότι στιγματίζει τους μαθητές αποσύροντας τους, βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, γεγονός, το οποίο είναι απομακρυσμένο ιδεολογικά από την όλη την φιλοσοφία της ένταξης (Idol, 2006).

Με βάση τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του τμήματος ένταξης, διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, καθώς δεν φαίνεται να έχουν δοθεί ξεκάθαρες οδηγίες σχετικά με τις ώρες απόσυρσης των μαθητών από την γενική τάξη και την φοίτηση τους στο τμήμα ένταξης. Η μοναδική οδηγία από πλευράς νομοθεσίας, αναφέρεται στο μέγιστο αριθμό ωρών παρακολούθησης του τμήματος ένταξης εβδομαδιαίως, ο οποίος και δεν πρέπει να ξεπερνά τις 15 ώρες (ΝΟΜΟΣ 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α’/2.10.2008). Από την παρούσα έρευνα

προκύπτει πως οι μαθητές με ε.ε.α παρακολουθούν το τμήμα ένταξης δύο με τρεις ώρες εβδομαδιαίως για κάθε μάθημα. Ο αριθμός των ωρών φοίτησης στο τμήμα ένταξης, διαφοροποιείται για κάθε μαθητή. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της μελέτης μας, ο πιο σημαντικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει τις εβδομαδιαίες ώρες παρακολούθησης των μαθητών στο τμήμα ένταξης, είναι το συνεχώς μεταβαλλόμενο-κυλιόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα και οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτό, δηλαδή οι αλλαγές και οι ματαιώσεις των μαθημάτων. Έπειτα σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ίδιος ο μαθητής και η μαθησιακή-γνωστική στήριξη που χρειάζεται και τέλος οι ώρες που μπορεί να διαθέσει ο καθηγητής του τμήματος ένταξης σε κάθε μαθητή, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών του τμήματος ένταξης και τις ώρες που προβλέπονται από το ωράριο του. Παρατηρείται λοιπόν, πως οι αλλαγές και οι ματαιώσεις στο πρόγραμμα, δηλαδή ο απρόβλεπτος παράγοντας, είναι τόσο συχνές, με αποτέλεσμα ο αριθμός των ωρών φοίτησης του κάθε μαθητή στο τμήμα ένταξης να μην διαμορφώνεται βάση εκπαιδευτικών κριτηρίων αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις να είναι τυχαίος.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν 3 πρακτικές για την απόσυρση των μαθητών με ε.ε.α. από την γενική τάξη προκειμένου να παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης: α) απόσυρση τις ώρες που διδάσκονται τα αντίστοιχα μαθήματα στην γενική τάξη (π.χ αποσύρονται από τα μαθηματικά και διδάσκονται μαθηματικά στο τμήμα ένταξης) β) απόσυρση από άλλα δευτερεύοντα μαθήματα βάση ενός κυλιόμενου ωρολογίου προγράμματος (οι μαθητές εκ περιτροπής αποσύρονται από διαφορετικά δευτερεύοντα μαθήματα, όπως: θρησκευτικά, βιολογία, γεωγραφία κ.τ.λ και μπορεί να διδαχθούν π.χ μαθηματικά) γ) μη συστηματική απόσυρση από την γενική τάξη (τα παιδιά αποσύρονται πότε από το αντίστοιχο μάθημα, πότε από δευτερεύοντα μαθήματα, και πότε και από τα δύο συγχρόνως). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απέσυρε τους μαθητές

βάση ενός κυλιόμενου ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής αποσυρόταν κάθε φορά από διαφορετικά δευτερεύοντα μαθήματα. Όπως φαίνεται από την τρέχουσα έρευνα, μια από τις βασικότερες ανησυχίες των συμμετεχόντων είναι η απώλεια γνώσεων από την απομάκρυνση των μαθητών με ε.ε.α από την γενική τάξη. Για τον λόγο αυτό, το κριτήριο για την απόσυρση των μαθητών από την γενική τάξη είναι η ελαχιστοποίηση της απώλειας γνώσεων. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Dunn (1968) σε άρθρο του, ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του μοντέλου των τμημάτων ένταξης, είναι η απώλεια αγαπημένων δραστηριοτήτων των μαθητών που αποσύρονται. Ακόμη, η ανησυχία για την απώλεια των γνώσεων, εκφράζεται και από τους ίδιους τους μαθητές με ε.ε.α (Vaughn & Klingner, 1998). Οι αγαπημένες δραστηριότητες στα πλαίσια της γενικής τάξης αποτελούν μια μοναδική ευκαιρία συμμετοχής και ενίσχυσης των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, με αποτέλεσμα η παρουσία των μαθητών στο τμήμα ένταξης, να λειτουργεί ανασταλτικά στην διαδικασία της Ένταξης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στο τμήμα ένταξης, φαίνεται πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων ακροβατούν ανάμεσα στην τροποποίηση και εξατομίκευση της ύλης του μαθήματος που διδάσκουν (π.χ οι φιλόλογοι τροποποιούν και εξατομικεύουν την ύλη της νεοελληνικής γλώσσας) και την κάλυψη των μαθησιακών κενών από προηγούμενα χρόνια, η οποία σχετίζεται με το επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού σε σχέση πάντα με το μάθημα που διδάσκουν. Καθοριστικός παράγοντας στην διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας, όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, είναι οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Ενώ σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκε η ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης, προκειμένου το τμήμα ένταξης να μπορεί σε ένα βαθμό να συμβαδίζει με την γενική τάξη. Άλλωστε έχει παρατηρηθεί πως ενώ μερικοί μαθητές με ε.ε.α

ανταποκρίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της τάξης τους, κάποιοι άλλοι χρειάζονται σημαντικές τροποποιήσεις (Nind, Kieron, Sheehy, & Simmons, 2003).

Στην τρέχουσα έρευνα οι συμμετέχοντες αναφερόμενοι στην προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, εννοούν κατά βάση την απλούστευση των κειμένων ή των ασκήσεων, αντικαθιστώντας ογκώδη ή δυσνόητα κομμάτια πληροφοριών. Παράλληλα, όποτε οι μαθητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ούτε σε αυτού του είδους την προσαρμογή, η διδασκαλία γινόταν βάση Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να ακολουθεί ένα εξαιρετικά απλουστευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γεγονός, το οποίο, σύμφωνα με την διαπίστωση των Shriner, Ysseldyke, και Thurlow (1994), εκτός του ότι δυσκολεύει τους μαθητές με ε.ε.α να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης και στις εξετάσεις, αντιπροσωπεύει μια παραδοσιακή αντίληψη της ειδικής αγωγής. Φαίνεται δηλαδή, από τα δεδομένα της έρευνας, να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ανάμεσα στις ελλείψεις των μαθητών, στην δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης και του Αναλυτικού Προγράμματος, την διδασκαλία του απλουστευμένου Αναλυτικού Προγράμματος και την σχολική αποτυχία των μαθητών με ε.ε.α, ο οποίος αποτελεί τροχοπέδη κατά την ενταξιακή διαδικασία. Άλλωστε σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία η επιτυχία των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη προϋποθέτει την εξασφάλιση της πρόσβασης στο μεγαλύτερο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σημαντικός στόχος για τους έφηβους μαθητές με ε.ε.α, είναι να κατακτήσουν τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας (Heward, 2006). Σε αντίθεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν τις απαιτήσεις ενός Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο είναι αυστηρά προσανατολισμένο στο περιεχόμενο, έχει σχεδιαστεί προκειμένου να απευθύνεται σε όλους

και περιγράφει τους κοινούς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν από όλους τους μαθητές (Schloss, Smith, & Schloss, 2001). Η δυνατότητα παρέμβασης και τροποποίησης των Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα. Παρόλα αυτά, αναπτύχθηκαν κυρίως δύο προσεγγίσεις: η μια αφορά στο περιεχόμενο και ειδικότερα στην απλούστευση και περιορισμό των θεματικών περιοχών και δεξιοτήτων που καλύπτει ένα Α.Π. (απλουστευμένο Α.Π.), ενώ η άλλη εστιάζει στην ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που διευρύνουν, εμπλουτίζουν και αναβαθμίζουν το Α.Π. και όπου η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο («εμπλουτισμένο» Α.Π.) (Ellis & Wortham, 1999). Η πρώτη προσέγγιση, η οποία ήταν η κυρίαρχη τις τελευταίες δεκαετίες, βασίζεται στην αντίληψη ότι ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή της ελάχιστης γνώσης στους μαθητές με ε.ε.α, ώστε να επιτρέπεται σε αυτούς η ολοκλήρωση των σπουδών τους και η αποφοίτηση από κάθε τάξη. Η θέση αυτή, αν και αντικατοπτρίζει ένα λογικό συλλογισμό, ενέχει πολλούς κινδύνους και μειονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική πράξη. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν σε πορίσματα που καταδεικνύουν ότι οι προσαρμογές του περιεχομένου που μειώνουν την ποσότητα των γνώσεων και πληροφοριών για τους μαθητές με ε.ε.α, δε διευκολύνουν πάντα τους μαθητές. Τα προσαρμοσμένα κείμενα για μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο συνήθως αποτελούνται από σύντομες προτάσεις με απλές λέξεις και έχουν απλή δομή χωρίς επεξηγήσεις και παρενθέσεις. Κατά συνέπεια, είναι τόσο λιτά, ώστε μοιάζουν πολλές φορές με καταλόγους παράθεσης γεγονότων ή πληροφοριών. Επιπλέον, μπορεί να έχουν χαλαρή συνοχή και αποσπασματικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να απαιτούνται τελικά πιο αφαιρετικοί συλλογισμοί για την αφομοίωσή τους από ότι στα συνήθη κείμενα (Harber, 1983, Passe & Beatie, 1994). Επίσης, στα προσαρμοσμένα κείμενα συχνά περιορίζονται τα στοιχεία που εστιάζουν στη σύνδεση και αλληλεπίδραση εννοιών και βασικών ιδεών, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα για ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού (Schlichter & Brown,

1985) και γενικότερα μάθησης (Tindal, Rebar, Nolet & McCollum, 1995). Αντίθετα, οι προσαρμογές που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. δεν περιορίζονται στην αφαίρεση διδακτέας ύλης· η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis & Wortham, 1999). Η διδακτέα ύλη δεν «αραιώνει» από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μια ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος. Οι διαφορές των δύο προσεγγίσεων φαίνονται έντονα στην εκπαιδευτική πράξη. Στην πρώτη περίπτωση η προσαρμοσμένη διδασκαλία έγκειται στην απομνημόνευση ενός μειωμένου αριθμού πληροφοριών, ενώ στην άλλη δίνεται δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, ευνοείται η μεταξύ τους συνεργασία και καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Με τον εμπλουτισμό του Α.Π. με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και μελέτης, οι οποίες δεν αναφέρθηκαν καθόλου από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, εστιάζουμε στο βάθος και όχι στην επιφάνεια των γνώσεων, αυξάνοντας το εκπαιδευτικό όφελος για τους μαθητές. Επίσης, οι προσαρμογές βοηθούν όλους τους μαθητές μιας τάξης και όχι μόνο εκείνους με ε.ε.α. Απλά, οι τελευταίοι έχουν περισσότερο ανάγκη την παρέμβασή μας, γιατί δυσκολεύονται να αναπτύξουν οι ίδιοι στρατηγικές που ίσως οι άλλοι μαθητές διαμορφώνουν από μόνοι τους ή αναπτύσσουν ευκολότερα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004).

Η διδασκαλία σε μαθητές με ε.ε.α, ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αυστηρώς εστιασμένου στο περιεχόμενο, όπως είναι αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα δύσκολη, ωστόσο η χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της δημιουργίας ενταξιακών περιβαλλόντων, εξασφαλίζοντας την πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Johnson & Johnson, 2002· Karten, 2005· Thousand et al., 2002· Udvari-Solner et al.,

2005). Οι ειδικοί παιδαγωγοί κατά την διδασκαλία μαθητών με ε.ε.α συνηθίζουν να δημιουργούν μικρές και ομοιογενείς ομάδες, έτσι ώστε η διδασκαλία που παρέχεται να είναι πιο εντατική και εξατομικευμένη από αυτήν της γενικής τάξης (Celzheiser & Meyers, 1991). Παρομοίως και στην παρούσα έρευνα, οι μισοί συμμετέχοντες δήλωσαν πως ομαδοποιούν τους μαθητές που αποσύρουν από τις γενικές τάξεις, σύμφωνα με τις ικανότητες τους, έτσι ώστε να δημιουργούνται μικρές και ομοιογενείς ομάδες μαθητών, προκειμένου να μην χρειάζεται να τροποποιούν ή να εξατομικεύουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αναλύοντας τα δεδομένα της παρούσας μελέτης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανομοιογένεια των μαθητών είναι κάτι που δυσκολεύει τους καθηγητές των τμημάτων ένταξης, καθώς την θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό αιτία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε άλλες διδακτικές μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, οι οποίες ενδείκνυνται για την εκπαίδευση μαθητές με ε.ε.α. (Schloss, Smith, & Schloss, 2001).

Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει από τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα αλλά και από τα ίδια τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ο βασικός ρόλος του τμήματος ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η μαθησιακή- γνωστική υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. Όσον αφορά στον ιδανικό ρόλο του τμήματος ένταξης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν ότι δεν ταυτίζεται με αυτόν που ήδη υπάρχουντα. Παρά ταύτα, όταν κλήθηκαν κατονομάσουν τα σημεία διαφοροποίησης του ιδανικού από τον πραγματικό ρόλο, οι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση στις ελλείψεις του θεσμού, κάνοντας προτάσεις βελτίωσης και όχι στην περιγραφή ενός νέου ρόλου για τα τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ρόλος των καθηγητών των τμημάτων ένταξης

Δεδομένης της σημαντικότητας του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, επιχειρήθηκε μια ανάλυση του ρόλου τους, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων .

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσα έρευνας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως συμβουλευτικό- υποστηρικτικό απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α., ενώ ελάχιστοι αναφέρθηκαν εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών με ε.ε.α. Ο ρόλος τους δηλαδή περιλαμβάνει την παροχή τόσο άμεσων υπηρεσιών όσο και έμμεσων, με την μορφή της συμβουλευτικής . Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες των Jenkins & Mayhall (1976) και των Wiederholt, Hammill, & Brown (1978), στις οποίες επιχειρείται μια περιγραφή του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης, τονίζοντας όχι μόνο την εκπαιδευτική αλλά και την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του. Ακόμα, ο Heward (2006) παρατηρεί πως ο ειδικός παιδαγωγός του τμήματος ένταξης, μεταξύ άλλων είναι ένας σύμβουλος, ο οποίος ασχολείται με τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών με ε.ε.α. Παρομοίως, παρούσα μελέτη, όλοι σχεδόν οι ειδικοί παιδαγωγοί, τονίζουν ότι, εκτός από το εκπαιδευτικό τους έργο, ο σημαντικότερος στόχος είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, κοινωνικής αλλά και γνωστικής υποστήριξης για τους μαθητές με ε.ε.α προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και γενικότερα το αυτοσυναίσθημα τους. Εύρημα, το οποίο συμφωνεί με παρόμοια έρευνα που διεξήγαγαν οι Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου (2004) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών, έδιναν πρωταρχική σημασία στην κοινωνική διάσταση του ρόλου τους, περιγράφοντας τη δημιουργία ενός

περιβάλλοντος ψυχολογικής στήριξης ως το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παρέμβασης τους. Φαίνεται δηλαδή πως οι ειδικοί παιδαγωγοί, αναγνωρίζοντας τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών τους με ε.ε.α, διευρύνουν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα τους, αναλαμβάνοντας να καλύψουν το σημαντικό κενό που προκύπτει από την απουσία προσωπικού άλλων ειδικοτήτων. Άλλωστε και στο παρελθόν έχει παρατηρηθεί σύγχυση αναφορικά με τις διαστάσεις του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και επικάλυψη των αρμοδιοτήτων του με άλλες ειδικότητες (Burgett & Dodge, 1976).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι εντός του πλαισίου του συμβουλευτικού - υποστηρικτικού ρόλου των καθηγητών των τμημάτων ένταξης απέναντι στους μαθητές τους, ενυπάρχει και ο διαμεσολαβητικός ρόλος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην προσπάθεια τους να υποστηρίξουν τους μαθητές με ε.ε.α κοινωνικά και ψυχολογικά, υιοθετούν ένα ακόμη ρόλο, τον διαμεσολαβητικό. Παρατηρείται δηλαδή η διαμεσολάβηση των καθηγητών του τμήματος ένταξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της γενικής, προς όφελος των μαθητών με ε.ε.α.

Μια ακόμη διάσταση του ρόλου του καθηγητή του τμήματος ένταξης, η οποία αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες, είναι η εκπαιδευτική-διδασκτική. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ο διδακτικός ρόλος των ειδικών παιδαγωγών συνίσταται κυρίως στην αρχική αξιολόγηση αναγκών, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην διδασκαλία και στον έλεγχο της προόδου των μαθητών με ε.ε.α. Παρομοίως, σε έρευνα που διεξήχθη από την Vlachou (2006), οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης φαίνεται να ομαδοποιούν τις βασικές τους υποχρεώσεις και ευθύνες στους παρακάτω τρεις τομείς: 1) Αξιολόγηση και Προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών 2) Οργάνωση και προγραμματισμός 3) Διδασκαλία και Αξιολόγηση των μαθητών των τμήματα ένταξης. Σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν για την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους

καθηκόντων, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ανέφεραν τα εξής: Ο σχεδιασμός μιας ώρας διδασκαλίας απαιτεί μέσο όρο 65,8 λεπτά ενώ για τον έλεγχο της προόδου αφιερώνονται μέσο όρο 10.5 λεπτά ανά διδακτική ώρα.

Σε μικρότερο ποσοστό, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους ως απαλλακτικό. Συγκεκριμένα, μερίδα των καθηγητών του τμήματος ένταξης θεωρούν ότι οι καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης επιθυμούν να αποσύρονται οι μαθητές με ε.ε.α από την γενική τάξη, προκειμένου να διεξάγεται η διδασκαλία χωρίς περισπάσεις και προβλήματα. Άλλωστε, όπως έχει παρατηρηθεί, η πλειοψηφία των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης, θα προτιμούσαν να μην χρειαζόταν να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α., ενώ συνδέουν την ύπαρξη των παιδιών αυτών, στις τάξεις τους, με προβλήματα (Pastor, & Jimenez, 1994 στο Padeliadu & Lambropoulou, 1997).

Όσον αφορά στον συνεργατικό ρόλο απέναντι στους εκπαιδευτικούς της γενικής, τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και το ΚΕΔΔΥ, τα ποσοστά ήταν μικρότερα του ενός τρίτου των συμμετεχόντων (θα αναλυθεί διεξοδικότερα παρακάτω).

Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο καθηγητής των τμημάτων ένταξης

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι κατά κύριο λόγο απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων, με προπτυχιακές σπουδές, οι οποίες στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν είχαν καμία σχέση με την παιδαγωγική επιστήμη. Το ερώτημα είναι κατά πόσο ένα Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, το οποίο στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν σχετίζεται με την ειδική αγωγή ή κάποια σεμινάρια ειδικής αγωγής, μπορούν να καταρτίσουν σωστά ένα καθηγητή προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης, αναφέρονται παρακάτω.

Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης αλλά και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού που διδάσκει σε αυτά εμπεριέχει πολλές δυσκολίες και ασάφειες (Harris & Mahar, 1975· Reger, 1973· 1972· Sabatino, 1971· 1972·). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα σημαντική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν τον ρόλο τους ασαφή και παρεξηγημένο. Φαίνεται δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί να παρατηρούν μια διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και στον τρόπο με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης. Γεγονός, το οποίο προκαλεί έντονες ανησυχίες καθώς οι αντιλήψεις που επικρατούν αναφορικά με κάποιον ρόλο είναι ιδιαίτερα σημαντικές, δεδομένου ότι η τελική διαμόρφωση του ρόλου αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω αντιλήψεων (Mc Loughlin & Kass, 1973). Συγκεκριμένα, για την περίπτωση του ειδικού παιδαγωγού, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του, αποτελεί δυναμικό συνδυασμό των τρόπων με τους οποίους τον αντιλαμβάνονται όσοι έρχονται σε επαφή μαζί του (Biddie & Thomas, 1966· Mc Loughlin, 1973).

Επίσης οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως δεν ανήκουν στην κοινότητα των εκπαιδευτικών καθώς δεν τους θεωρούν μέλη οι συνάδελφοι της γενικής εκπαίδευσης, ανησυχώντας για τις συνέπειες που αυτό μπορεί να έχει στην σχολική ένταξη των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η φράση που αναφέρθηκε από πολλούς συμμετέχοντες: *«Αν εγώ ο ίδιος είμαι ανένταχος πώς να εντάξω τους μαθητές μου»*. Η έλλειψη υποστήριξης και η επαγγελματική απομόνωση ήταν εμφανής από την πρώτη στιγμή, ωστόσο σε αυτό το σημείο μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η δυσκολία στην συνεργασία έχει προεκτάσεις στην κοινωνική αποδοχή των καθηγητών των τμημάτων ένταξης από την ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο λοιπόν προσεγγίζεται ο

θεσμός των τμημάτων ένταξης από την εκπαιδευτική κοινότητα δεν διαχωρίζει μόνο τους μαθητές αλλά και τους καθηγητές που εργάζονται σε αυτά.

Οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην συνεργασία τους με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης, με τους Συμβούλους Ειδικής Αγωγής και το ΚΕΔΔΥ. Η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους ειδικούς και τους γενικούς παιδαγωγούς, έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συντονισμού ανάμεσα στο διδακτικό περιεχόμενο των συγκεκριμένων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα τμήματα ένταξης και την ύλη που διδάσκεται στην γενική τάξη (Alligton & Johnston, 1986, Fisher, Roach & Frey, 2002· Gatner & Lipsky, 1987· Haynes & Jenkins, 1986· Klinger & Vaughn, 2002, Reschly, 1984· Smith, 1986· Stanley & Greenwood, 1983· Wang, 1998). Στην παρούσα έρευνα, καθηγητές των τμημάτων ένταξης αναφέρουν ως κυριότερες δυσκολίες της συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της γενικής: την από κοινού διαμόρφωση της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, την από κοινού διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών και τέλος την από κοινού συμφωνία προκειμένου να αποσυρθούν οι μαθητές με ε.ε.α από την γενική τάξη και να παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν σε αυτό το οποίο κατέληξαν και οι Βλάχου, Διδασκάλου, Μπέλιου, 2004, ότι η συνεργασία με την μορφή του συνεργατικού σχεδιασμού, της συνδιδασκαλίας και της συναξιολόγησης, στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων δεν υπάρχει. Σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη μηχανισμών σχέσεων και ουσιαστικής συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, είναι η αντίληψη των ειδικών παιδαγωγών ότι οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή εκπαίδευση για την αντιμετώπιση παιδιών με ε.ε.α. καθώς και η αίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης απαξιώνουν και δεν κατανοούν το έργο και τον ρόλο τους. Αυτή διαφοροποίηση ανάμεσα στον ρόλο των εκπαιδευτικών

της γενικής και της ειδικής αγωγής, είναι συνέπεια του ευρύτερου διαχωρισμού που υπάρχει ανάμεσα στην γενική και την ειδική αγωγή. Αντιθέτως, η ένταξη, είναι το κίνημα εκείνο το οποίο αντιλαμβάνεται την ειδική αγωγή, όχι ως ξεχωριστό τμήμα της γενικής εκπαίδευσης αλλά σαν μια προσπάθεια ανανέωσης της και όσο οι γενικοί παιδαγωγοί θεωρούνται ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α, δεν θα υπάρξουν πραγματικά οφέλη για τους μαθητές με ε.ε.α στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Schloss, Smith, & Schloss, 2001).

Εκτός από την δυσκολία στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης παρατηρούνται, όπως ήδη αναφέρθηκε, δυσκολίες στην συνεργασία με τους Συμβούλους της Ειδικής Αγωγής και με το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Αναφορικά με τους Συμβούλους της Ειδικής Αγωγής, φαίνεται πως οι λίγοι Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση πανελληνίως, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο μέγεθος των αναγκών και να παράσχουν συχνή και συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη (Σταμέλος, 2002· Papadopoulos, 1997). Τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης), είναι μια δομή, η οποία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων είναι και αυτή επιφορτισμένη με αρμοδιότητες και καθήκοντα, τα οποία δεν μπορεί να φέρει εις πέρας ο περιορισμένος αριθμός του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται σε αυτήν. Οι διαγνώσεις που παρέχονται από την συγκεκριμένη δομή, αποτελούν άλλη μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες: όχι μόνο ως προς τον χρόνο αναμονής μέχρι να κληθεί ο μαθητής για διάγνωση αλλά και ως προς την σαφήνεια και την ποιότητα των διαγνώσεων. Η αναποτελεσματικότητα των διαγνώσεων πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός ότι «ένας σχετικά πολύ μικρός αριθμός ειδικών επιστημόνων έχουν εκπαιδευτεί κατά την διάρκεια των σπουδών τους στην χρήση ψυχομετρικών μέσων. Επίσης είναι μικρός και ο αριθμός των ειδικών που κατά την εκπαιδευτική τους πορεία έχουν

παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε θέματα ψυχοδιαγνωστικής» (Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 2000). Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να αναφέρουμε πως τα συμπεράσματα μας, όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί κατά την συνεργασία τους με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης, τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και το ΚΕΔΔΥ, ταυτίζονται με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που διεξήγαγαν οι Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται δηλαδή πως 10 χρόνια μετά, εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα και πως ο νόμος του 2008, δεν κατάφερε, στον συγκεκριμένο τομέα, να προσθέσει τίποτα καινούργιο.

Απόρροια της δυσκολίας των συμμετεχόντων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, είναι και η δυσκολία τους να διαμορφώσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του τμήματος ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής είναι ιδιαίτερα αρνητικοί στον να αποσυρθούν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες από την γενική τάξη καθώς φαίνεται να ανησυχούν ιδιαίτερα για την απώλεια γνώσεων των μαθητών με ε.ε.α.

Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι απώτερος σκοπός του τμήματος ένταξης είναι η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α στους τομείς που παρουσιάζουν ελλείψεις (Nind, Kieron, Sheehy, & Simmons, 2003) και ότι ο ρόλος του καθηγητή του τμήματος ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, είναι η υποστήριξη του μαθητή έτσι ώστε να έχει πρόσβαση στην ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Schloss, Smith, & Schloss, 2001), καταλήγουμε στο ότι πρέπει να δοθεί άμεσα η πέπουσα προσοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες κατά την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες κατά την διαδικασία του σχεδιασμού, της διδασκαλίας και του ελέγχου της προόδου, με

κυριότερες την ανομοιογένεια των μαθητών ως προς τις μαθησιακές ικανότητες και το χάσμα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και την ύλη του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών.

Οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης, όπως φαίνεται από την έρευνα μας, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην προσπάθεια τους να φέρουν σε συμφωνία τις απαιτήσεις του άκαμπτου και αυστηρώς ακαδημαϊκά προσανατολισμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με το εύρος των αναγκών των μαθητών τους. Ως εκ τούτου προσπαθούν να δημιουργήσουν ομοιογενείς ομάδες μαθητών, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Σε παρόμοιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει ο Clark και οι συνεργάτες του (1999), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία παρείχαν πλήρη ένταξη στους μαθητές με ε.ε.α.. Ο αυστηρά ακαδημαϊκός προσανατολισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Nind, Kieron, Sheehy, & Simmons, 2003· Schloss, Smith, & Schloss, 2001) και η ελλιπής κατάρτιση των καθηγητών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, μπορούν να εξηγήσουν την δυσκολία των συμμετεχόντων να φέρουν εις πέρας ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα.

Ένας ακόμη προβληματικός τομέας ο οποίος αναδεικνύεται από την παρούσα μελέτη και επηρεάζει και αυτός την εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων των καθηγητών, είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με ε.ε.α δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλωστε η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού είναι κάτι το οποίο έχει παρατηρηθεί και στην διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα οι Meyen, Vergason, και Whelan (1998) παρατήρησαν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει σοβαρές ελλείψεις εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με ε.ε.α και ως εκ τούτου προκύπτουν δύο προβλήματα: α) η χρήση εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο έχει σχεδιαστεί για την πρωτοβάθμια και δεν είναι

κατάλληλο για μεγαλύτερους μαθητές και β) η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο χρησιμοποιείται στην γενική τάξη. Σε παρόμοιο συμπέρασμα έχει καταλήξει και η παλαιότερη έρευνα των D' Alongo και Wiseman (1978), οι οποίοι παρατήρησαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια, εξαιτίας των ελλείψεων γενικεύεται και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού είναι υπεύθυνη για τον πολύ χρόνο που αφιερώνουν οι καθηγητές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τον έλεγχο της προόδου, οι δυσκολίες που ανέφεραν οι συμμετέχοντες είναι οι εξής: Η έλλειψη χρόνου προκειμένου να γίνει η διεξαγωγή του ελέγχου της προόδου, η δυσκολία της προόδου που σημειώνεται στο τμήμα ένταξης να γίνει εμφανής στην γενική τάξη και τέλος η αδύναμη βραχύχρονη μνήμη των μαθητών. Η έλλειψη χρόνου είναι κάτι το οποίο αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης όλων των βαθμίδων (Mc Loughlin & Remer, 1983). Ακόμα οι Schloss και Sedlak (1986), παρατηρούν ότι οι μαθητές με ε.ε.α έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, ειδικότερα αναφέρουν την δυσκολία τους γενικεύουν αυτά που μαθαίνουν και να συγκρατήσουν τις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες. Αυτές οι ιδιαιτερότητες πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη από τον ειδικό παιδαγωγό κατά την διαδικασία της διδασκαλίας (Schloss και Sedlak, 1986).

Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση των προτάσεων των συμμετεχόντων για την βελτίωση του θεσμού του τμήματος ένταξης.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ενίσχυση της λειτουργίας τμημάτων ένταξης μέσα από την ίδρυση τμημάτων ένταξης και σε σχολεία που δεν υπάρχουν και την πρόσληψη προσωπικού και άλλων ειδικοτήτων (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.τ.λ.) και στην οργάνωση της λειτουργίας τους μέσα από την ύπαρξη

σταθερού ωρολογίου προγράμματος. Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας, αποτελεί η επιθυμία των συμμετεχόντων τα τμήματα ένταξης να απευθύνονται αποκλειστικά στον μαθητικό πληθυσμό εκείνο, ο οποίος είναι σε θέση να παρακολουθήσει, ύστερα από προσαρμογή, την ύλη που προβλέπεται από το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς θεωρούν πως υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακόμα και αν είναι προσαρμοσμένο. Ενώ, μόνο 2 συμμετέχοντες, δήλωσαν πως επιθυμούν να διδάσκουν τους μαθητές με ε.ε.α, εντός πλαισίου γενικής τάξης, χωρίς να χρειάζεται να τους αποσύρουν.

Ο Ιδανικός ρόλος των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης.

Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε παλαιότερες, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως υπάρχει διάσταση ανάμεσα στον ρόλο τους και τον ρόλο, τον οποίο επιθυμούσαν να έχουν (ιδανικός ρόλος) (D'Alonzo & Wiseman, 1978· Evans, 1981, Harris & Mahar, 1975). Στην συγκεκριμένη έρευνα ωστόσο, εντύπωση προκαλούν τα σημεία διαφοροποίησης του πραγματικού από τον ιδανικό ρόλο.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, γενική τάση είναι η επιθυμία των συμμετεχόντων για ενίσχυση του διδακτικού τους ρόλου. Εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα των D'Alonzo & Wiseman, 1978, στην οποία οι ειδικοί παιδαγωγοί της δευτεροβάθμιας επιθυμούσαν περισσότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. Ενδιαφέρον όμως προκαλεί το γεγονός ότι, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κάνουν λόγο για αποκλειστική ευθύνη. Μπορεί δηλαδή, να παρατηρήσει κανείς ξεκάθαρα, πως οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειονότητα τους επιθυμούν να είναι οι αποκλειστικά υπεύθυνοι της εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α, γεγονός, το οποίο έρχεται αντιμέτωπο με την γενικότερη φιλοσοφία της ένταξης, καθώς η

συνυπευθυνότητα των ειδικών και των γενικών παιδαγωγών, όσον αφορά στους μαθητές με ε.ε.α, αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία των ενταξιακών προγραμμάτων (Voltz, Brazil & Ford, 2001· Wiggins & Damore, 2006). Ένα ακόμα σημαντικό πόρισμα, το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα και αφορά στον διδακτικό- εκπαιδευτικό ρόλο των ειδικών παιδαγωγών, είναι η επιθυμία τους να αποδεσμευτούν από τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και να εστιάσουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν η δυσκολία των ειδικών παιδαγωγών να συνδυάσουν την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τις εκπαιδευτικές γνωστικές ανάγκες των μαθητών τους (Clark et al, 1994· Katsafanas, 2006· Nind, Kieron, Sheehy, & Simmons, 2003· Schloss, Smith, & Schloss, 2001), ωστόσο η επιθυμία τους να αποδεσμευτούν εντελώς από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μας προβληματίζει για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την παρουσία των μαθητών με ε.ε.α στο γενικό σχολείο.

Η συμβουλευτική των μαθητών με ε.ε.α αν και αποτελεί την βασική διάσταση του ρόλου τους, αναφέρθηκε σε πολύ μικρό ποσοστό ως διάσταση του ιδανικού τους ρόλου. Μια ενδεχόμενη ερμηνεία θα ήταν ότι επειδή οι συμμετέχοντες περιγράφοντας τον ιδανικό τους ρόλο έδιναν έμφαση στα σημεία εκείνα που θεωρούν ότι απουσιάζουν από τον ρόλο τους, δεν αναφέρθηκαν στην συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών καθώς αυτό είναι κάτι, το οποίο έχουν κατακτήσει στην συντριπτική τους πλειοψηφία.

Τα δεδομένα για τον συμβουλευτικό ρόλο, τον οποίο ιδανικά θα ήθελαν να αναλάβουν οι ειδικοί παιδαγωγοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς της γενικής και τους γονείς των μαθητών με ε.ε.α, έρχονται σε αντίθεση με πολλές παλαιότερες έρευνες. Όπως αναφέρουν οι McLoughlin & Remer (1983) κοινός τόπος στις διάφορες έρευνες που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, είναι η επιθυμία των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, για περισσότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και

το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Παρομοίως στην έρευνα των D'Alonzo και Wiseman (1978), οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης, δήλωσαν σε ποσοστό 60% ότι θα επιθυμούσαν να συνεργάζονται περισσότερο με τους γονείς των μαθητών τους. Αντιθέτως, στην συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες, δεν θα ήθελαν να λειτουργούν συμβουλευτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς της γενικής . Παρομοίως η συνεργασία με τους γονείς είναι κάτι το οποίο δεν αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης . Σε ότι αφορά τους γονείς των μαθητών με ε.ε.α, έχει παρατηρηθεί πως η υποστήριξη τους διασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη (Duhaney, Salend, 2000) και η απουσία συνεργασίας με τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης σε τόσο μεγάλο ποσοστό, είναι κάτι που μας δημιουργεί πολλά ερωτηματικά. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης πρέπει να έχει μια συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών του, να λειτουργεί συμβουλευτικά απέναντι τους, ενθαρρύνοντας τους να μοιραστούν μαζί του τις ανησυχίες , τις σκέψεις και τις προτάσεις τους και να τους εκπαιδεύει σε τεχνικές, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στο σπίτι (Schloss, Smith, & Schloss, 2001).

Όπως αναφέρθηκε η συμβουλευτική είναι ένα είδος συνεργασίας (Clark et al, 1994), με αποτέλεσμα να μην μας προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιλαμβάνονται την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, τους γονείς, το ΚΕΔΔΥ και τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, ως διάσταση του ιδανικού τους ρόλου. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να προβλέψουμε πως μέχρι οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης να αντιληφθούν πως η συνεργασία αποτελεί μια από της σημαντικότερες διαστάσεις τους επαγγέλματος τους θα συνεχίζουν να βρίσκονται σε επαγγελματική απομόνωση την. Η πρωτοβουλία για την έναρξη της συνεργασίας αποτελεί καθήκον του ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης (Nind, Kieron, Sheehy, & Simmons, 2003) και όσο εκείνος δεν αντιλαμβάνεται την συνεργασία ως σημαντική

διάσταση του ρόλου του, η ένταξη θα παραμένει μια ουτοπία. Ωστόσο είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε πως σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης αντιλαμβάνονταν την σπουδαιότητα της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της γενικής. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως τον πρώτο καιρό επιχειρούσε να αναπτύξει συνεργατικές σχέσεις, όμως φαίνεται πως οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κάθε φορά που επιχειρούσαν να συνεργαστούν, λειτούργησαν ανασταλτικά.

Επίσης, όπως έχει αναφερθεί στην διεθνή βιβλιογραφία, ένας από τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών με ή και χωρίς ε.ε.α για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας (Deshler, Schumaker, & Lenz, 1984· Rollins & Unruh, 1964· Woodward & Peters, 1985). Συγκεκριμένα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα από τους ειδικούς παιδαγωγούς στην επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών και ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής (Patton & Cronin, 1993· Patton & Dunn, 1998). Σε έρευνα των D' Alonzo και Wiseman (1978), στην οποία διερευνούσαν μεταξύ άλλων τον ιδανικό ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης, παρατηρήθηκε πως πάνω από το ένα τρίτο των συμμετεχόντων επιθυμούσαν να ασχοληθούν με την επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών τους με ε.ε.α. Αντιθέτως στην παρούσα έρευνα κανένας συμμετέχοντας δεν ανέφερε ότι ασχολείται με την επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών του ή ότι θα επιθυμούσε να αποτελεί διάσταση του ρόλου του.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα βασικά πορίσματα της τρέχουσας μελέτης, είναι τα εξής:

- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς: μαθησιακό- γνωστικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό.
- Ο βασικός ρόλος του τμήματος ένταξης είναι βοηθητικός σε γνωστικό-μαθησιακό επίπεδο προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη των μαθητών με ε.ε.α στην γενική τάξη.
- Ο ιδανικός ρόλος του τμήματος ένταξης ταυτίζεται με τον ρόλο που επιτελεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να βελτιωθούν κάποια πράγματα.
- Η σημαντικότερη διάσταση του ρόλου του καθηγητή του τμήματος ένταξης, είναι η συμβουλευτική απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α..
- Ιδανικά οι καθηγητές του τμήματος ένταξης επιθυμούν ενίσχυση του διδακτικού- εκπαιδευτικού τους ρόλου.
- Οι καθηγητές του τμήματος ένταξης αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες ή δεν συνεργάζονται καθόλου με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης.
- Οι καθηγητές του τμήματος ένταξης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συνεργασία τους με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και με το ΚΕΔΔΥ.
- Οι καθηγητές του τμήματος ένταξης δεν συνεργάζονται με άλλους φορείς ή επαγγελματίες.

Περιορισμοί

Παρά τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, φαίνεται να υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί. Τα συμπεράσματα της έρευνας περιορίζονται από το γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι σχετικά μικρό και ως εκ τούτου δε μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο των καθηγητών των τμημάτων ένταξης.

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο είναι ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και στην μεροληψία του εξεταστή. Ωστόσο, η ύπαρξη και άλλων εξεταστών, βοηθά σημαντικά στο να αλληλεξισορροπούνται οι προσωπικές επιδράσεις (Βάμβουκας, 1991). Συνεπώς ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι η εξετάστρια ήταν η ίδια και στις 36 συνεντεύξεις.

Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας φαίνεται να δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης για μελλοντικές έρευνες. Ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε στο μέλλον, παράλληλα με τις συνεντεύξεις των καθηγητών των τμημάτων ένταξης, να χρησιμοποιηθεί και μια κλείδα παρατήρησης προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ή όχι αντιστοιχίας των δεδομένων της παρατήρησης με τα όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον χρόνο τον οποίο αφιερώνουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και την διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν. Παράλληλα θα ήταν πολύ διαφωτιστική η διενέργεια συνεντεύξεων και στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης προκειμένου να εξεταστούν σφαιρικότερα οι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην συνεργασία των δύο ομάδων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147–155.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-81.

Aksamit, D., Morris, M., & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.

Aley, C., & Deshler, D. (1979). *Teaching the learning disabled adolescent: Strategies and methods*. Denver: Love.

Allighton, R., & Johnston, P. (1986). The coordination among regular classroom reading programs and targeted support programs. Στο Williams, P., Richmond, P., & Mason, B., (Eds), *Designs for Compensatory Education Conference Proceedings and Papers*. Washington, DC: Research and Evaluation Associates.

Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus;. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-422.

- Ashworth, P.(2003). The origins of qualitative psychology. Στο Smith, J., (Eds), *Understanding Children's Perspectives*. Wellington: Bridget Williams.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in depth case study of an effective inclusive secondary school in south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 143- 163.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E., & Norwich. B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47.
- Ayers, H., Clarke, D., & Murray, A. (2001). *Perspectives on Behavior, Resource, Materials for Teachers Series*. London: David Fulton Publishers.
- Bacon, E, & Sculz, J. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.

- Baglieri, S., & Knopf, J. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 525-529.
- Baker, E., Wang, M., & Walberg, H. (1994). Effects of inclusion on learning. *Educational Leadership, 52*(4), 33-35.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development, 72* (1), 187–206.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst and Co.
- Barton, L. (2004). The disability Movement: Some Observations. Στο Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas, C. (2005). *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bauer, H. (1975). The resource teacher - a teacher consultant. *Academic Therapy, 10*, 299- 304.
- Bender, W. (1987). Effective educational practices in the mainstream setting: Recommended model for evaluation of mainstream teacher classes. *The Journal of Special Education, 20* (4), 475-487.

- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Towards Increased Mainstreaming. Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- Berryman, J. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44–49.
- Biddle, B., & Thomas, E. (1966). *Role Theory: Concepts and Research*. New York: John Wiley.
- Billingsley, B., & Cross, L. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25, 453-471.
- Billington, T. (2000). Words, pathologies and children. Στο Moore, M. (2000). *Insider Perspectives on Inclusion – raising voices, raising issues*. Sheffield: Phillip Armstrong.
- Bishop, V. (1986). 'Identifying the components of successful mainstreaming', *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 80, 939-946.
- Booth, T. (2000). *Meeting Special Needs and Diverse Education Needs: Making Inclusive Education a Reality*, paper presented at the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.

- Brandon, D. (2006). Botswana's family and consumers science teachers' attitude towards the inclusion of student with physical disabilities. *Journal of Family and Consumers Sciences Education*, 24(1), 37-49.
- Bryman, A., & Burgess, R. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Burgett, R., & Dodge, R. (1976). Is there a difference between learning disabilities and reading personnel? *Journal of Reading*, 7, 540- 544.
- Campbell, J., & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. London: Routledge.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17 (2), 50–100.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1- 16.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Carrington, S. (2000). Accommodating the needs of diverse learners: The impact of teachers' beliefs on classroom practice. Unpublished doctoral thesis, University of Queensland.

- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41–56.
- Clark, C., Dyson, A., Millward A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157-177.
- Clark, G., Field, S., Patton, J., Brolin, D., & Sitlington, P. (1994). Life skills instruction: A necessary component for all students with disabilities. A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for exceptional Individuals*, 17, 125-134.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.
- Corbett, J. (1999). *Inclusivity and School Culture: The case of Special Education*. Στο Prosser, J., (ed), *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Coutsocostas, G., & Albortz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers’ perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/ school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.

- D'Alonzo, B., & Wiseman, D. (1978). Actual and desired roles of the high school learning disability resource teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 11(6), 390-397.
- DeBettencourt, L. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27–35.
- Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229- 237.
- Deshler, D., Schumaker, J., & Lenz, B. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescent: Part 1. *Journal of learning disabilities*, 17, 108-117.
- Dickens-Smith, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion; ERIC Document No. ED 332 802.
- Docking, J. (1996). *Managing Behavior in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- Drake, R. (1999). *Understanding Disability Policy*. London:Macmillan.
- Duhaney, L., & Salend, S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.

- Duke, D. (1987). *School leadership and instructional improvements*. New York: Random House.
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 45-60.
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture: Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24–29.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
- Ellis, E., & Wortham, J. (1999). *Watering up- Content Instruction*. Στο Bender, W., (Ed), *Professional Issues in Learning Disabilities, Practical Strategies and Relevant Research Findings*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Evans, S. (1981). Classroom teachers', principals' and resource room teachers' perceptions of the actual and desired roles of the resource teacher. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 14(10), 600-603.

- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331–8.
- Farell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Finkelstein, V. (1996). Outside, Inside out, Coalition, April, 30-6.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–85.
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996) Inclusive practices: how accepting are teachers? *International Journal of Disability*, 43, 119-133.
- Gartner, A., & Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Education Review*, 57, 367-395.
- Gelzheiser, L. & Meyers, J. (1991) .Reading Instruction By Classroom, Remedial, And Resource Room Teachers. *Journal of Special Education*, 24(4), 512-526.

- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms. *Discourse and Society*, 14, 751-781.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-27.
- Happe, D. (1983). Behavioral intervention: it doesn't do any good in your briefcase. Στο Grimes, J., (Ed.), *Psychological Approaches*. Des Moines, Iowa: Iowa State Department of Education.
- Harber, J. (1983). The effects of illustrations on the reading performance of learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 6, 55-60.
- Harris, W., & Mahar, C. (1975). Problems in implementing resource programs in rural schools. *Exceptional Children*, 42, 95-101.
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *Exceptional Child*, 35, 31-38.
- Haynes, M., & Jenkins, J. (1986). Reading instruction in special education resource-rooms. *American Educational Research Journal*, 23, 161-190.
- Heward, W. (2006). *Exceptional children. An introduction to special education*. New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.

- Hudson, F., Graham, S., & M. Warner. (1979). Mainstreaming: an examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2(3), 58–62.
- Hyman, I., Carroll, R., Duffey, J., Manni, J., & Winikur, D. (1973). Patterns of inter professional conflict resolution on school child study teams. *Journal of School Psychology*, 11, 187-195.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). Collaborative Consultation. Austin, Texas: Pro-ED. Integration in Victorian Education (1984) Report of the Ministerial Review of Education Services for the Disabled (Melbourne: Government Printer).
- Janney, R., Snell, M., Beers, M., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425–439.
- Jenkins, J. & Mayhall, W. (1973). Describing resource teacher programs. *Exceptional Children*, 40, 35-36.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Ensuring diversity is positive. Στο Thousand, J., Villa, R., & Nevin, N., (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The*

practical guide to empowering students, teachers and families. Baltimore:
Paul H. Brookes.

Jones, V., & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn
and Bacon.

Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards
inclusion. *International Journal of Special Education* 22(3), 31–6.

Karten, T. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the
classroom*. California: Thousand Oak.

Katsafanas, J. (2006). *The roles and Responsibilities of Special Education Teachers*.
Doctoral Dissertation: University of Pittsburgh.

Kim, J., Park, E. & Snell, M. (2005). Impact of information and weekly contact on
attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding
peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401–15.

Klinger, K., & Vaughn, S. (2002) The changing roles and responsibilities of an LD
specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25, 19-32.

Knoff, H. (1985). Attitudes toward mainstreaming: A status report and comparison of
regular and special educators in New York and Massachusetts. *Psychology in
the Schools*, 22(4), 410–8.

- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 -421.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Lampropoulou, V., & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers on attitudes towards people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26-33.
- Lange, C., & Ysseldyke, J. (1998). School Choice Policies and Practices for Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 255-270.
- Lavers, P., Pickup, M., & Thomson, M. (1986). Factors to consider in implementing an in-class support system within secondary schools. *Support for Learning*, 1(3), 32–35.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Leyser, V., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six-nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.

Leyser, Y., Volkan, K., & Ilan, Z. (1989). Mainstreaming the disabled from an international perspective - perceptions of Israeli and American teachers. *International Education*, 18, 44-54.

Lipsky, D., & Gartner, A. (1999). *Inclusion and School reform. Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Longmore, P., & Umansky, L. (2001). *The New Disability History: American Perspectives*. New York: New York University Press.

Madden, N., & Slavin, R. (1989). Effective pull out programs for students at risk. Στο Slavin, R., Karweit, N., & Madden, N, (Eds), *Effective programs for student at risk*. Boston: Allyn and Bacon.

Marchesi, A., Echelta, G., Martin, E., Bavio, M., & Galam, M. (1991). Assessment of the integration project in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 6, 185-200.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στην Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McConkey, R. (2002). Reciprocal working by education, health and social services: lessons for a less travelled road. *British Journal of Special Education*, 29(1), 3-8.

- McLoughlin J. (1973). Role Analysis of Resource Teachers of Children with Learning Disabilities and Educable Mental Retardation, Unpublished Doctoral Dissertation. Tucson: University of Arizona.
- McLoughlin, J., & Kass, C. (1978). Resource teachers: Their role. *Learning Disability Quarterly*, 1(1), 56-62.
- McLoughlin, J.A., & Kelly, D. (1982). Issues facing the resource teacher. *Learning Disability Quarterly*, 5(1), 58-64.
- McLoughlin J., & Remer, R. (1983). Urban Resource Teachers and Their Needs. *Learning Disability Quarterly*, 6(3), 349-353.
- Meighan, R. (1981). *A Sociology of Educating*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Meyen, E., Vergason, C., & Whelan, R. (1998). *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods*. Denver: Love.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.

- Mittler, P. (2003). Building bridges between special and mainstream services. Inclusion: theory and practice. Retrieved April 4, 2004 from http://www.eenet.org.uk/theory_practice/build_bridges.html.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417–28.
- Monsen, J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7 (2), 129–42.
- Morris, J. (1991). *Pride against Prejudice: Transforming attitudes to disability*. London: The Women's Press.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *Journal of Special Education*, 39(4), 220-233.
- Myklebust, J. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215-231.
- Myles, B., & Simpson, R. L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education*, 22, 479–491.

- Norwitch, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106.
- O’ Hanlon, C.(1993). *Special education /integration in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- O’Brien, T. (1998). *Promoting Positive Behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke, New Hampshire: MacMillan.
- Oliver, M. (1993). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996a). Defining impairment and disability: issues at stake. Στο Barnes C., & Mercer G., (eds), *Exploring the divide: Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press.
- Oliver, M. (1996b). *Understanding Disability - From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Padeliadu, S. (1996). The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs. Paper presented at Fifth

PanHellenic Congress of Psychological Research, University of Patras 23-26
May.

Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.

Papadopoulos, A. (1997). An analysis of support room provision in Greek primary schools. Unpublished Ph. D Thesis, Manchester: University of Manchester.

Passe, J., & Beatie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education*, 15, 227-233.

Pastor, C., & Jimenez, E. (1994). Teachers' perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 52-66.

Patton, J., & Cronin, M. (2003). Life skills instruction for all students with special needs: A practical guide for integrating real-life content into the curriculum. Austin, Texas: Pro-Ed.

Patton, J., & Dunn, C. (1998). Transition from school to young adulthood: Basic concepts and recommended practices. Austin, Texas: Pro-Ed.

Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (2008). Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn and Bacon.

- Reger, R. (1972). Resource rooms: Change agents or guardians of the status quo? *Journal of Special Education*, 6, 355-360.
- Reschly, D. J. (1984). Beyond IQ test bias: the National Academy Panel's analysis of minority EMR over representation. *Educational Researcher*, 13, 15-19.
- Rollins, S.P. and Unruh, A. (1964). *Introduction to Secondary Education*. Chicago: Rand McNally and Co.
- Sabatino, D. (1971). An evaluation of resource rooms for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 84-93.
- Sabatino, D. (1972). Resource Rooms: The Renaissance in Special Education. *Journal of Special Education*, 6, 335-348.
- Salend, S. (1999). Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School and Clinic*, 35, 9-15.
- Salpistis, S. (1987). Becoming a parent of a mentally or physically disabled child. *Because Difference is a Right*, 21(2), 49-53.
- Salvia, J. & Munson, S. (1986). 'Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students'. Στο Meisel, C., (Ed.), *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. London: Lawrence Erlbaum.

- Sayed, Y. (2003). Educational exclusion/inclusion: Some debates and issues. *Perspectives in Education*, 21, 1-12.
- Schlichter, C., & Brown, V. (1985). Application of the Renzulli Model for the education of the gifted and talented to other areas of special education. *Remedial and Special Education*, 6(5), 49-55.
- Schloss, P., & Seldak, R. (1986). *Instructional methods for students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schloss, P., Smith, M., & Schloss, C. (2001). *Instructional Methods for Secondary Students with Learning and Behavior Problems*. USA: Allyn & Bacon.
- Schmid, R., Algozzine, B., & Maher, M. (1983). Teaching LD Adolescents. A Study of Selected Teacher and Teaching Characteristics. *Exceptional Children*, 6(4), 227-234.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming /inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (1999). Theoretical Perspectives on Research with Disabled Children. Στο Robinson C., & Stalker K., (Eds), *Research Highlights in Social Work 34- Growing Up with disability*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 355-370.
- Smith, M. S. (1986). Selecting students and services for Chapter 1: Reactions. Στο Williams, B., Richmond, P., & Mason, B., (Eds.), *Designs for Compensatory Education Conference Proceedings and Papers*. Washington, DC: Research and Evaluation Associates.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480- 490.
- Stanley, S., & Greenwood, C. (1983). How much 'opportunity to respond' does the minority disadvantaged student receive in school? *Exceptional Children*, 49, 370-373.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teacher attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251-263.

- Thousand, J, Villa, R., & Nevin, A. (2002). Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose R. (1998). Promoting inclusive practice. London: Routledge.
- Tindal, G., Rebar, M., Nolet, V., & McCollum, S. (1995). Understanding instructional outcome options for students with special needs in content classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(2), 72-84.
- Udisky, B. (1993): From Integration to Inclusion. The Canadian Experience. Στο Slee, K., (ed), *Is there a desk with my name in it?*. London: Falmer Press.
- Udvari- Solner, A., Thousand, J., Villa, R., Quiocho, A., & Kelly, M. (2005). Promising practices that foster inclusion. Στο Villa, R., & Thousand, J., (Eds.), *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Vaughn, S. & Klingner, J. (1998). Sustainability of Research-Based Practices. *Exceptional Children*, 66(2).

- Vislie, L. (1995). 'Integration policies, school reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in Western societies'. Στο Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S., (Eds), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18(1), 17-35.
- Vlachou, A. (2000). Greek policy-practices in the area of special/inclusive education. Στο Armstrong, F., & Barton L., (Eds), *Inclusive education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University.
- Vlachou, A. (2004) Education and inclusive policy- making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006) Role of special/ support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of "inclusion" practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 201-216.

- Vlachou- Balafouti, A. (1999). Equality and full participation for all? School practices and special education/integration in Greece. Στο Armstrong, F., & Barton L., (Eds), Disability, Human Rights and Education. Cross -Cultural perspectives. Buckingham : Open University Press.
- Vlachou- Balafouti, A. (2001). The process of change and the politics of resistance in educational contexts: The case of disability. Στο Barton, L., (Ed.), Disability Politics and the Struggle for change. London: David Fulton Publishers.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- Weiner, G. (2002). School Effectiveness and the Audit Society: producing failure. Στο Reynold, C. & Griffith, A., (Eds), Equity and Globalization in Education. Calgary: Detselig Enterprises.
- Weiner, H. (2003). Effective Inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 12-18.
- Wells, D., Schmid, R., Algozzine, B., & Maher, M. (1983). Teaching LD Adolescents. *Teacher Education and Special Education*, 6, 227-234.
- Wiederholt, L., Hammill, D., & Brown, V. (1978). *The Resource Teacher*. Boston: Allyn and Bacon.

- Wiggins, K. & Damore, S. (2006). "Survivors" or "Friends"? A Framework for Assessing Effective Collaboration. *Council for Exceptional Children*, 38(5), 49-56.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115–21.
- Woodward, D., & Peters, D. (1985). *The learning disabled adolescent*. Rockville, MD: Aspen.
- Yuen, M., & Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: Teachers' Attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special Education*, 16 (2), 69-84.
- Zoniou –Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive Discourse in Greece: strong voices weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 2(3), 279-291.
- Zoniou– Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379- 374.
- Zoniou-Sideri, A., Karayianni,P., Deropoulou-Derou E., & Spandagou I. (2005) «Inclusive classes in Greece: New names, old institutions» in the CD-ROM of the Conference Proceedings of Inclusive and Supportive Education Congress

(ISEK 2005) Inclusion: Celebrating Diversity?, University of Stathclyde, Glasgow, Scotland, pp. 10.-394.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Πολεμικός, Ν, Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β, (επιστημονική επιμέλεια), *Εκπαίδευση με παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαμβούκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βλάχου- Μπαλάφουτη, Α. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική υστέρηση. Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α., (εκδ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Β΄ - πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου- Μπαλάφουτη, Α. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα Παιδαγωγική της Ένταξης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2003). Σχολική Ένταξη και Εφαρμοσμένες Πρακτικές Συνεργασίας μεταξύ Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΕΣΠΑ, 2007- 2013.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. *Εφαρμογές Κλινικής Ψυχολογίας του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εφημερίδα Ελληνικής Κυβερνήσεως, Ν.3699/2008, ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1993). Η ένταξη των αναπήρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 21, 21-25.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). « *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Καραγιάννη, Π., & Σπανδάγου, Η. (2003). *Οροθέτηση της Εκπαιδευτικής ένταξης αναπήρων στη νέα τάξη πραγμάτων. Τα παραδείγματα της Ελλάδας, της Παλαιστίνης και της Αγγλίας*. Στο *Ετερότητα και Κοινωνία*, πρακτικά σε CD-ROM του διεθνούς συνεδρίου σε συνεργασία με την Association Internationale des Sociologues de langue Francaise (AISLF), το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), το Γαλλικού Ινστιτούτο, το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ) και τη Γενική Γραμματεία Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Αθήνα ,

Κουρουμπλής, Π. (1995). *Άτομα με ειδικές ανάγκες: Ο ρόλος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (2000). Δομή και λειτουργία φορέων ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους: Μια διερευνητική απεικόνιση της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας. Στο Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (Εκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.

Σταμέλος, Γ. (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών:

Δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 25- 35

35-45

45-55

Άλλο

3. α) Σπουδές:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

β) Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με την Ειδική Αγωγή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποια σεμινάρια συμμετείχατε/τεχετε;

.....
.....
.....
.....
.....

γ) Από τη μέχρι σήμερα εμπειρία σας, σε ποια θέματα/τομείς θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η περαιτέρω επιμόρφωση σας;.....

.....
.....
.....
.....
.....

4. Ειδικότητα:.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 0- 5
- 6-10
- 11-16
- 17-22

6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε ΤΕ: 0- 5
- 6-10
- 11-16
- 17-22

\

Παράρτημα Β

Πίνακας Ειδικών Αναγκών

Είδος Ειδικής Ανάγκης	Διάγνωση + Φύλο				Σύνολο
	Με Διάγνωση		Χωρίς Διάγνωση		
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
Μαθησιακές Δυσκολίες					
Προβλήματα Συμπεριφοράς					
Νοητική Καθυστέρηση					
Φάσμα Αυτισμού					
Τύφλωση-σοβαρά προβλήματα όρασης					
Κώφωση – σοβαρά προβλήματα ακοής					
Κινητική Αναπηρία					
Πολλαπλές Αναπηρίες <i>π.χ. τυφλό- κώφωση, κινητική αναπηρία & νοητική καθυστέρηση</i>					
Άλλο: Προσδιορίστε <i>π.χ. μαθησιακές δυσκολίες & προβλήματα συμπεριφοράς</i>					
Σύνολο					

Παρατηρήσεις:.....

.....

Παράρτημα Γ

Οδηγός Συνέντευξης

1. Καθώς εργάζεστε στο Τμήμα ένταξης θα μπορούσατε σας παρακαλώ να μου περιγράψετε ποιος είναι ο ρόλος τους;
(Ποιος θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να είναι ο ρόλος των ΤΕ;)
2. Πως λειτουργούν τα Τ.Ε.;
3. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που μεταφέρονται στα ΤΕ;
4. Ποιες είναι οι κύριες ανάγκες αυτών των μαθητών;
5. Πώς θα περιγράφατε το δικό σας ρόλο στο πλαίσιο του σχολείου;
6. Φαντάζομαι ότι θα πρέπει να αφιερώνετε κάποιο χρόνο για σχεδιασμό του μαθήματος, τη διδασκαλία των μαθητών σας και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών σας κάθε μέρα. Είναι εύκολο, εάν βεβαία μπορείτε να καταγράψτε πόσο χρόνο αφιερώνετε
 - α. για το σχεδιασμό του μαθήματος;
 - β. τη διδασκαλία των μαθητών σας;
 - γ. τον έλεγχο της προόδου των μαθητών σας κάθε μέρα;
7. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως ειδικοί παιδαγωγοί κατά το σχεδιασμό του μαθήματος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
8. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία των μαθητών σας; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τον έλεγχο της προόδου των μαθητών σας; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
10. Ποιες άλλες δυσκολίες γενικότερα αντιμετωπίζετε ως ειδικός παιδαγωγός;
11. Ποιες θα προσδιορίζατε ως αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζετε;

12. Σε μια ιδανική συνθήκη, ποια νομίζετε ότι θα έπρεπε να είναι τα καθήκοντα σας ως ειδικός παιδαγωγός;
13. Πως θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης;
14. Συνεργάζεστε με άλλους φορείς ή επαγγελματίες που σχετίζονται με τα θέματα των ειδικών αναγκών;
15. Από πού λαμβάνεται κάποια υποστήριξη? Τι είδους;
16. Και μια τελευταία ερώτηση γιατί σας έχω ήδη κουράσει, πως θα κρίνατε τα τμήματα ένταξης ως φορέα εκπαίδευσης και υποστήριξης των μαθητών με εσα;

Παράρτημα Δ

Οι νομοθετικές εξελίξεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και της Ένταξης στην Ελλάδα.

Οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται στην πράξη, συμβάλει σημαντικά στην ύπαρξη εντελώς διαφορετικών πραγματικοτήτων, όσο αφορά στον χώρο της ειδικής αγωγής και της ένταξης, από χώρα σε χώρα. Πριν αναφερθούμε στις νομοθετικές εξελίξεις αναφορικά με την Ειδική Αγωγή στον ελληνικό χώρο, θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή της κατάστασης στην Ειδική Αγωγή το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Κατά την διάρκεια λοιπόν του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα, η πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία θεωρούνταν κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες τους και στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν (και ενδεχομένως ακόμα να είναι) απομονωμένοι σε «άσυλα», ιδιωτικά κέντρα ή στα σπίτια τους. Η αναπηρία ήταν πάντα συνδεδεμένη με αισθήματα ενοχής και ντροπής γι' αυτό και ήταν προτιμότερο τα άτομα με αναπηρία να κρύβονται, παρά εμφανιζόμενοι δημόσια να προκαλούν τον οίκτο, την περιέργεια και πολλές φορές τον φόβο της κοινωνίας (Salpistis, 1987). Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία περιοριζόταν στην ιδιωτική ή εκκλησιαστική- φιλανθρωπική πρωτοβουλία. Η κυριαρχία του ιδιωτικού τομέα στον συγκεκριμένο χώρο είχε σαν αποτέλεσμα την απουσία οποιουδήποτε νομοθετικού πλαισίου που να διασφαλίζει το δικαίωμα των ανάπηρων ατόμων στην εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει Kouroublis (1995), «αυτή την περίοδο το κράτος δεν είχε αναλάβει τις ευθύνες που του απέρρεαν από τις Διακηρύξεις του Ο.Η.Ε περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Vlachou, 2000) .

Το πρώτο ενδιαφέρον για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους εντοπίζεται κατά την δεκαετία του 1950. Ο πρώτος Νόμος που ψηφίζεται είναι ο 905/51 επί κυβερνήσεως Ν. Πλαστήρα, ο οποίος αφορά στην εκπαίδευση των τυφλών παιδιών και την επιδοματική πολιτική (Vlachou, 2000). Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950 συστήνεται η Επιτροπή Παιδείας, με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων. Στα πορίσματα εκείνης της Επιτροπής βρίσκει κανείς ελάχιστες αναφορές για την Ειδική Αγωγή. Η Επιτροπή Παιδείας, αργότερα, ακολουθώντας τις παιδαγωγικές τάσεις της εποχής, προτείνει, σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, το διαχωρισμό της κανονικής από την ειδική εκπαίδευση. Όσον αφορά σε ειδικά θέματα της εκπαίδευσης, η Επιτροπή συμπεραίνει ότι η εκπαίδευση των παιδιών έχει ήδη καθυστερήσει πολύ στην Ελλάδα. Μπορεί, βέβαια, η χώρα μας να προσαρμόζει την εκπαιδευτική της πολιτική με βάση απαιτήσεις και πιέσεις, προερχόμενες τόσο από εθνικούς όσο και από διεθνείς παράγοντες, ωστόσο στο σημείο αυτό και όσον αφορά στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι η Ελλάδα ακολουθεί τις εξελίξεις στη Δυτική Ευρώπη με σχετική καθυστέρηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Δέκα χρόνια αργότερα, υπό την πίεση τόσο των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και των ίδιων των ατόμων με ε.ε.α, αποφασίζεται η ίδρυση «Γραφείου Ειδικής Εκπαίδευσης» στο Υπουργείο Παιδείας για τη μελέτη θεμάτων που έχουν σχέση με τα παιδιά που αδυνατούν να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία. Έτσι, έχουμε μια πρώτη ένδειξη κρατικής θεσμοθετημένης παρέμβασης στην Ελληνική νομολογία στις αρχές του 1970. Μετά τη μεταπολίτευση (1974 και εξής) άρχισε να διαφαίνεται κάποιο ενδιαφέρον από το επίσημο Κράτος για τη συστηματική και προγραμματισμένη ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Η μεταδικτατορική Βουλή των Ελλήνων κατοχύρωσε συνταγματικά τα «Δικαιώματα του Μειονεκτικού Παιδιού» και έλαβε ορισμένα διοικητικά και νομοθετικά μέτρα για την υλοποίηση της παραπάνω συνταγματικής κατοχύρωσης. Το 1975, συγκροτήθηκε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. η πρώτη «Επιτροπή

Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» που απαρτιζόταν από ειδικούς επιστήμονες στον τομέα αυτό και από συνεργάτες του Υπουργείου. Έργο της Επιτροπής ήταν να οριοθετήσει αρχικά τους βασικούς στόχους του εν λόγω προγράμματος, για το οποίο απαιτείτο άμεση νομοθετική ρύθμιση, και να προχωρήσει κατόπιν στη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας. Με προτάσεις της Επιτροπής και σε σύντομο χρονικό διάστημα πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης οι παρακάτω θεσμικές αλλαγές: α) Η μονοετής ειδική μετεκπαίδευση δασκάλων επεκτάθηκε σε διετή με παράλληλο εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος. β) Το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης» προήχθη αρχικά σε «Τμήμα Ειδικής Αγωγής» και, στη συνέχεια, σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής», η οποία οργανώθηκε σε τμήματα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων στον τομέα αυτό. γ) Εισήχθη για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός του ειδικού επιθεωρητή (Στασινός, 1991). Ταυτόχρονα, η παραπάνω επιτροπή άρχισε την επεξεργασία και τη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση. Η πολυπλοκότητα, όμως, του προβλήματος των μειονεκτικών παιδιών οδηγούν την τότε κυβέρνηση στη σύσταση και δεύτερης ομάδας εργασίας, με στόχο την τελική ολοκλήρωση του νόμου για την Ειδική Αγωγή .

Φαίνεται πως τα κύρια θέματα ανάπτυξης, μέχρι και τις αρχές τις δεκαετίας του '80, αφορούσαν στη φύση, τους στόχους και τις προϋποθέσεις υλοποίησης αυτού του θεσμού. Όσον αφορά στη φύση της Ειδικής Αγωγής επικρατούσε η άποψη ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένα αυτοτελές κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δική της νομική υπόσταση και δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Για πρώτη φορά το 1981, με νόμο που εισήχθη στην Βουλή από την Συντηρητική πολιτική παράταξη, αναγνωρίζεται η εύθνη του κράτους για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ιδρύεται η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα, ο νόμος

αυτός ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, ενώ παράλληλα προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες κ.λ.π.) και την σύσταση τεσσάρων θέσεων Ειδικών Επιθεωρητών στον τομέα αυτό (Vlachou, 2000).

Αν και ο νόμος αυτός, είχε ως στόχο να αναδείξει τον χώρο της Ειδικής Αγωγής, δέχτηκε έντονη κριτική καθώς θεωρήθηκε πως διαιωνίζει και ενίσχυε τον διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία καθώς αντικατόπτριζε την εκπαιδευτική πολιτική της τότε κυβέρνησης, η οποία αντιλαμβανόταν την ειδική εκπαίδευση εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από τον όλο κορμό της εκπαίδευσης των υπόλοιπων παιδιών (Στασινός, 1991). Επικεντρώθηκε με έναν δογματικό τρόπο στην οριοθέτηση του όρου «αποκλίνοντα άτομα» και κατηγοριοποίησε τα παιδιά σύμφωνα με τις αναπηρίες – μειονεξίες τους. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν άκρως προσβλητική, ενώ κάποιες από τις διατάξεις στερούνταν παντελώς εκπαιδευτικού ρεαλισμού. Ουσιαστικά, η υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών ιδεολογιών οδηγεί τα παιδιά με αναπηρίες σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση (Vlachou, 2001). Συγκεκριμένα, σε σχετική συζήτηση με θέμα «άτομα με ειδικές ανάγκες: Θεσμοί και νοοτροπίες», που είχε μεταδοθεί παλαιότερα σε ραδιοφωνική εκπομπή ειπώθηκαν τα εξής : «Ο Νόμος 1143 δεν είναι ένας Νόμος που θα λύσει και θα τακτοποιήσει τα προβλήματα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ...όχι μόνο εντείνει και διαχωρίζει τα άτομα σε «φυσιολογικά» και άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά τοποθετεί τα τελευταία στο περιθώριο καθώς εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση» (Στασινός, 1991). Παρόλο που ο Νόμος του 1981 επηρέασε τις εκπαιδευτικές πρακτικές όσον αφορά στα άτομα με αναπηρία, δεν εφαρμόστηκε καθώς τον ίδιο χρόνο η μέχρι τότε κυβέρνηση έχασε τις εκλογές από Σοσιαλιστικό κόμμα και η χώρα ενσωματώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Vlachou, 2000).

Στις αρχές του 1984 ο τότε Υπουργός Παιδείας προχώρησε στη σύνταξη και δημοσιοποίηση ενός σχεδίου-νόμου, γνωστού ως «αντί-309», στον οποίο η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στη γενική εκπαίδευση. Ο Νόμος 1566/1985 («αντί-309») (Φ.Ε.Κ. 167/30-09-1985, τ. Α') «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο και επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο ήταν αναμφισβήτητα μια καινοτομία και μια αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ενίσχυε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των μειονεκτικών ατόμων. Μ' αυτόν τον τρόπο, η τότε κυβέρνηση υποδήλωνε και την πολιτική της βούληση για την εξάλειψη της διαφοροποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των ατόμων χωρίς ειδικές ανάγκες και την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ήδη από το σχολικό έτος 1983-84, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. άρχισε να εγκαταλείπει την πρακτική ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων, προωθώντας τη στρατηγική της ένταξης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Εκτός από τη βασική υιοθέτηση της αρχής της ένταξης, ο νόμος 1566/85 περιελάμβανε και ορισμένες άλλες θετικές ρυθμίσεις μεταξύ των οποίων και οι εξής: 1) Η σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα, 2) Η μεταβίβαση αποκλειστικά στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν σε ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής- επαγγελματικής) καθώς και σε θέματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. 3) Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία. 4) Η εκτύπωση με το σύστημα Braille διδακτικών βιβλίων για τυφλούς κ.α (Ζώνιου -Σιδέρη, 1996).

Ωστόσο, ο Νόμος 1566/1985 δεν επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στο προσχέδιο που είχε θέσει προηγουμένως το Υπουργείο Παιδείας στη δημοσιότητα προς συζήτηση. Μια προσεκτική μελέτη των άρθρων οδηγεί τον αναγνώστη στη διαπίστωση πως στο μεγαλύτερο μέρος του ο Νόμος δεν είναι παρά μια αναδιατυπωμένη μορφή των διατάξεων

του προηγούμενου Νόμου 1143/1981. Χαρακτηριστικά η Vlachou (2000), αναφέρει πως και οι δυο νόμοι ενίσχυαν την τάση της δημιουργίας ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ενώ το 1983-4, είχαν καταγραφεί μόνο 7 ειδικές τάξεις, το 1992-3 κατεγράφησαν 602. Αναφορικά με τα ειδικά σχολεία, ενώ το 1978-9 είχαν καταγραφεί μόλις 67 ειδικά σχολεία, το 1992-3 κατεγράφησαν 200. Το γεγονός ότι ο χώρος της Ειδικής Αγωγής μετατράπηκε σε ένα δημοφιλή τομέα, είχε ως αποτέλεσμα την συνεχόμενη αύξηση των ειδικών σχολείων καθώς και την αύξηση του αριθμού των διαγνωσμένων μαθητών με «ειδικές ανάγκες». Χαρακτηριστικά, ο αριθμός των μαθητών των ειδικών σχολείων, μέσα σε μια δεκαετία (1982-1992), από 2.725 το 1982 αυξήθηκε σε 12.383 στο 1992. Την ίδια περίοδο, οι έννοιες της «ενσωμάτωσης», της «ένταξης», και των «ίσως ευκαιριών» έγιναν ξαφνικά πολύ δημοφιλείς στον πολιτικό λόγο, οι οποίοι σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της κυβερνήσεως αποτελούσαν την ιδεολογική βάση του Νόμου του 1985. Παρά ταύτα, ο λόγος περί ένταξης και η έμφαση στον ορισμό της αναπηρίας περισσότερο απ' ό,τι στην εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, είχε σαν αποτέλεσμα την δημιουργία μιας ιδεολογίας που δίχαζε και ενίσχυε τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία. Η συνεχόμενη αναφορά των αρχών των «ίσων ευκαιριών» και της «ένταξης» στον πολιτικό λόγο και η ταυτόχρονη εστίαση στην αναπηρία και τα συνώνυμα της, δημιουργεί ιδεολογικές και πρακτικές συγκρούσεις (Vlachou, 2000).

Το 1995 επιχειρήθηκε η εξάλειψη των αδυναμιών των άρθρων του νόμου 1566 που αφορούσαν στην ειδική αγωγή, με τη σύνταξη και την προς συζήτηση δημοσιοποίηση ενός σχεδίου νόμου με τίτλο « Ειδική εκπαίδευση, Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου ψηφίστηκε ύστερα από 5 χρόνια και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου 2000. Ενδεικτικά στον νόμο 2817/14.3.2000, μεταξύ

άλλων: Επαναδιατυπώνεται η ορολογία της ειδικής αγωγής, με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους, προωθείται η αρχή της ένταξης ενώ παράλληλα περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες. Ο νόμος 2817/14.3.2000 περιέχει μια σειρά από θετικά στοιχεία που, κατά τον Κασωτάκη, « καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα». Η καθοριστική παρέμβαση του Ν. 1566 1985, αλλά και του Ν 2817/2000 που ακολούθησε συνδέεται με την εισαγωγή της αρχής της ένταξης ως γενικότερης φιλοσοφίας προσανατολισμού της Ειδικής Εκπαίδευσης. Η ίδρυση των πρώτων τμημάτων ένταξης (στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) αποτελεί την εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας σε θεσμικό επίπεδο. Ο θεσμός των τμημάτων ένταξης αποτελεί το μοναδικό μέσο εφαρμογής της αρχής της ένταξης, το κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ένταξης και δομής υποστήριξης για μαθητές με ε.ε.α. στην χώρα μας. (Ζώνιου Σιδέρη, 2004). Η αλήθεια όμως είναι πως παρά την ενταξιακή ιδεολογία που προωθήθηκε από αυτήν την νομοθεσία, η κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών που επιχειρήθηκε (νοητική καθυστέρηση, κώφωση και προβλήματα ακοής, τύφλωση και προβλήματα όρασης, γλωσσικές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές, δυσκολίες, σύνθετες γνωστικο-κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές), οι περιορισμένες δομές παροχής ενταξιακής εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήματα ένταξης και φοίτηση σε γενική τάξη χωρίς καμία επιπρόσθετη βοήθεια), η βασική παράλειψη σχετικά με τις διευκρινίσεις και τα προγράμματα τα οποία επρόκειτο να βοηθήσουν στην εφαρμογή της ένταξης στην σχολική πράξη, ενίσχυαν την ήδη επικρατούσα έννοια της ελλειμματικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως ο συγκεκριμένος νόμος προωθούσε αποκλειστικά και μόνο την «χωρική ενσωμάτωση» (Vlachou, & Zoniou-Sideri, 2006· Zoniou-Sideri, & Vlachou,,

2006). Ισχυρή απόδειξη των παραπάνω αποτελούν οι συστάσεις του Υπουργείου Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων να αναλάβουν όσες πρωτοβουλίες έκριναν απαραίτητες προκειμένου να προωθήσουν την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α.. Ωστόσο παρά τις φιλότιμες προσπάθειες μερικών εκπαιδευτικών, η ένταξη των μαθητών αυτών δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποτελεσματική και δεν έχει επιτευχθεί σε βαθμό ανάλογο των άλλων ευρωπαϊκών κρατών (Ο' Hallon, 1993· Vlachou, Balafouti 2001· Zoniou Sideris 2000). Η αλήθεια είναι πως υπάρχει ένα ανυπέρβλητο χάσμα μεταξύ των επίσημων πολιτικών που προωθούν την ένταξη και των εφαρμοσμένων πρακτικών (Vlachou, 2004). Ο Amstrong (2000) και οι συνεργάτες του αναφέρουν πως «ακόμα και αυτήν την στιγμή, που το ενδιαφέρον για ζητήματα δικαιωμάτων και ένταξης αυξάνεται, αποδεικνύεται πως στην πράξη εφαρμόζονται ακόμα πρακτικές διαχωρισμού σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Η Ειδική Αγωγή είχε και εξακολουθεί να έχει ως στόχο της την κοινωνική ένταξη των αναπήρων. Η μέθοδος όμως που ακολουθήθηκε για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν από την αρχή προβληματική και αμφισβητήσιμη. Η άποψη ότι η κοινωνική ένταξη μπορούσε να επιτευχθεί ή να επηρεαστεί μέσω του σχολικού διαχωρισμού απορρίφθηκε μετά από τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών. Η ένταξη δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον διαχωρισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ισχυρή απόδειξη των παραπάνω αποτελεί ο νόμος του 2008 όπου 8 χρόνια μετά την θεσμοθέτηση της αρχής της ένταξης, η πολιτεία έρχεται να υπενθυμίσει ότι «όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργίες του κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ανθρώπων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή» (Εφημερίδα Ελληνικής Κυβερνήσεως, 2008).

Ο Ν. 3699/2008 είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας διευθέτησης των παραλείψεων και επιστημονικών ανακρίβειών που χαρακτήριζαν τον Ν. 2817/2000. Η

κύρια καινοτομία του παρόντος νόμου είναι ότι εισάγει την έννοια του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) στις τάξεις των γενικών σχολείων για μαθητές με ε.ε.α., αλλά και προωθεί την ενδυνάμωση της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο από ειδικά καταρτισμένο προσωπικό. Ωστόσο και ο νέος νόμος συναντά αρκετά προβλήματα στην πρακτική εφαρμογή του, κυρίως λόγω των ασαφειών που τον διέπουν. Ένα βασικό σημείο της κριτικής του Ν.369/2008 είναι ότι δεν διαφέρει ουσιαστικά από το Ν. 2817/2000, αφού διατηρεί το κατηγορικό μοντέλο ένταξης. Επιπλέον, ενώ ο καινούργιος νόμος προσδίδει περισσότερες ίσως, αρμοδιότητες στα εξωεκπαιδευτικά κέντρα, όπως το Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), το οποίο και μετονομάζεται σε Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), δεν υπάρχουν έως και σήμερα καταγεγραμμένα στοιχεία που να καταδεικνύουν ότι άλλαξε ο χαρακτήρας και οι συνθήκες λειτουργίας των κέντρων αυτών (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

Συμπερασματικά, οι πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές (Ν.2817/2000 και Ν.3699/2008) που έχουν συντελεστεί από το Υπουργείο Παιδείας δεν πληρούν βασικές προϋποθέσεις για την πλήρη και ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης, καθώς αυτή περιορίζεται κυρίως στην τοποθέτηση των μαθητών στα λεγόμενα τμήματα ένταξης-πολιτική που απέχει αρκετά από αυτά που προβλέπει το κίνημα της παιδαγωγικής της ένταξης (Vlachou, & Zoniou-Sideri., 2006). Τα περισσότερα από αυτά τα τμήματα βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας, ενώ υπάρχουν ελάχιστα τμήματα ένταξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ελλιπής μέριμνα σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα. Επίσης το θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται και από αναποτελεσματικότητα όσον αφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και κατανομή αρμοδιοτήτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς-προϋποθέσεις που είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών στα δημόσια σχολεία (Avramidis &

Kalyva, 2007· Vlachou., & Zoniou-Sideri, 2006· Ζωνιου- Σιδέρη, 2004· Zoniou- Sideri et. al., 2005).

Μέσα σε αυτήν τη γενικότερα ελλιπή τάξη πραγμάτων (δομικά και ιδεολογικά), στον ρόλο του εκπαιδευτικού προστίθενται επιπλέον αρμοδιότητες και υποχρεώσεις, χωρίς να λαμβάνει ο εκπαιδευτικός τη σχετική επιμόρφωση αλλά και υποστήριξη σε θέματα ένταξης (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010). Η στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ενταξιακή διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εφαρμογή του θεσμού στην σχολική πραγματικότητα, καθώς οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή πολιτική επηρεάζουν τον βαθμό δέσμευσης τους στην εφαρμογή της (Norwich, 1994).

