

Τ.Ε.Ι. Ηρακλείου Κρήτης
Σχολή Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Θέμα Πτυχιακής Εργασίας:

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Κουκούλη Σοφία

Σπουδαστές: Κουρκούνα Μαρία

Μαμαλάκη Ευαγγελία

Φασουλάκης Ιωάννης

Ηράκλειο, Απρίλιος 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια μας την κ.Σοφία Κουκούλη για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε και κυρίως για την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της πτυχιακής μας εργασίας. Όπως επίσης και για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση της, για την επίλυση διάφορων θεμάτων.

Θα θέλαμε επίσης να απευθύνουμε τις ευχαριστίες μας στις οικογένειες μας, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μας όλα αυτά τα χρόνια, ξεκινώντας από το πρώτο μας πτυχίο και φτάνοντας μέχρι και σήμερα να μας στηρίζουν. Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε και όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες μας που με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την καθοδήγηση τους μας βοήθησαν να φτάσουμε στο τέλος αυτού του ταξιδιού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: συνεκπαίδευση, γενικό σχολείο, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης, δάσκαλοι ειδικής αγωγής

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα λειτουργούν οι θεσμοί της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) και των τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.), προκειμένου να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσα στο κοινό περιβάλλον των γενικών σχολείων. Συχνά, όμως, δεν ξέρουμε πώς λειτουργούν στην πράξη οι παραπάνω θεσμοί. Η ποιοτική αυτή έρευνα βασίζεται σε συνεντεύξεις 13 δασκάλων ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά σχολεία και έρχεται να δείξει πώς αξιολογούν εκείνοι μέσα από τις εμπειρίες τους την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Διατυπώνονται οι απόψεις τους για το κατά πόσο επωφελούνται οι μαθητές με Ε.Ε.Α. από τη φοίτησή τους στα γενικά σχολεία. Συγκρίνονται μεταξύ τους οι θεσμοί της ειδικής αγωγής και φαίνονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του καθενός. Διαπιστώνονται οι πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενοι. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την έλλειψη ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και γονέων. Επισημαίνονται τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αποκαλύπτεται η ανελαστικότητα της στάσης ορισμένων απέναντι στη συνεκπαίδευση. Εκφράζεται η ανάγκη για μεγαλύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας, επαναπροσδιορισμού του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού, βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Προτείνεται η στελέχωση των σχολείων και με άλλους ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.τ.λ.). Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα για το πλήθος των αλλαγών που χρειάζεται να γίνουν ακόμα για να λειτουργούν οι θεσμοί Π.Σ. και Τ.Ε. αποδοτικότερα, αποτελεσματικότερα και να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να εξελιχθούν.

SUMMARY

KEYWORDS: inclusive education, general school, pupils with special educational needs, while supporting, integration classes, special education teachers

In recent years in Greece institutions of the parallel support (PS) and the integration parts (IP) are operating in order to implement inclusive education of pupils with special educational needs (SEN) with students formal development within the usual environment of mainstream schools. Often, however, we do not know how these institutions work in practice . This qualitative research based on interviews with 13 special education teachers working in mainstream schools and comes to show how they evaluate through their experiences in the implementation of inclusive education. They expressed their views on whether students with SEN benefit from their education in mainstream schools. The institutions of special education are compared with each other and shows the strengths and weaknesses of each. The many difficulties faced by respondents, are recorded. In particular, it refers to the lack of information, awareness and education of teachers and parents. The obstacles that arise during the collaboration between teachers and special education teachers and between teachers and parents, are highlighted . The inflexibility of certain attitudes toward inclusion is revealed. The need for greater acceptance of diversity, is expressed, redefining the role of the special educator, improving logistic infrastructure of schools. Staffing of schools and other specialists (psychologists, social workers, etc.) is proposed. Therefore, there is the conclusion about the many changes that still need to be made to operate the PS institutions and IP efficiently, effectively and be given equal opportunities for all students to be developed.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1 Τμήματα Ένταξης & Παράλληλης Εκπαίδευσης	10
1.1 Η μετάβαση από το παλιό στο νέο σχολείο	10
1.2 Τα Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης στήριξης στην ειδική αγωγή αι εκπαίδευση: ορισμός και η εξέλιξη τους στην Ελλάδα Ιστορική Αναδρομή.....	12
2 Συγκριτική Παιδαγωγική και Ευρωπαϊκή διάσταση των συστημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	14
2.1 Δυσκολίες και θετικά στοιχεία της συγκριτικής ανάλυσης των τάσεων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	17
2.2 Ο ρόλος και οι αντιλήψεις των δασκάλων των Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης	18
2.3 Ο ρόλος των μαθητών	22
2.4 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γονέων	23
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	25
2.6 Διεπιστημονική συνεργασία	27
2.7 Αναγκαιότητα για σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	29
3 Συμπεράσματα Θεωρητικού μέρους	30
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	31
4 Μεθοδολογία της έρευνας	32
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	33
4.2 Στόχοι της έρευνας.....	33
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	34
4.4 Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής	35
4.5 Το είδος της έρευνας.....	36
4.6 Ερευνητικό εργαλείο.....	38
4.7 Θεματικός οδηγός – θεματικές ενότητες	40

4.8	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	43
4.9	Δυσκολίες της έρευνας.....	45
4.10	Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων	47
5	Αποτελέσματα της έρευνας	49
5.1	Ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων.....	49
5.1.1	1 ^η θεματική ενότητα: «Προσωπικά στοιχεία του επαγγελματία εκπαιδευτικού και παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα»	49
5.1.2	2η θεματική ενότητα: «Αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο»	56
5.1.3	3η θεματική ενότητα: «Λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία»	76
5.1.4	4η Θεματική ενότητα: «Ένταξη/ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο».....	93
5.1.5	5η θεματική ενότητα: «Συνεργασία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής»	106
5.1.6	6η θεματική ενότητα: «Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού στην υποστήριξη παιδιών με Ε.Ε.Α.».....	115
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	129
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	138

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ομάδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μια ετερόκλητη ομάδα ανθρώπων με διαφόρων ειδών και επιπέδων δυσκολίες και ανάγκες. Μεγάλο ποσοστό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι σε θέση να συμμετέχουν ισότιμα με τους άλλους ανθρώπους στην κοινωνική ζωή, να εργαστούν και να προσφέρουν στον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι κομβικός για την ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη καθώς και για την κοινωνική ανάπτυξη και τη μελλοντική επαγγελματική ένταξη και την αυτόνομη διαβίωση.

Στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί η εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση βασικών θεμάτων που χρήζουν ανάλυσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση στην παρέμβαση και παροχή υποστήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες. Θα ακολουθήσει το ερευνητικό μέρος όπου θα εξεταστούν οι απόψεις επαγγελματιών που προκύπτουν από την εμπειρία και απασχόλησή τους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη στα γενικά και ειδικά σχολεία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν τη γενική εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα των μαθητών αυτών οδηγεί στην καθιέρωση και εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσαρμογή και ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνικό σύνολο. Αναζητούνται διαρκώς λύσεις σε δυσκολίες που προκύπτουν, ακολουθούνται εξειδικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας, μαθαίνονται τρόποι ώστε τα παιδιά να ανταπεξέρχονται σε καθημερινές ανάγκες. Ακόμα, δίνεται σημασία στην συναισθηματική τους ισορροπία, στην ύπαρξη υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος, στην ευαισθητοποίηση των συμμαθητών, των οικογενειών τους και των πολιτών της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να αποδέχονται, να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τα παιδιά αυτά. Η έρευνα έρχεται να εξετάσει αν αρκούν οι κλασσικές καθιερωμένες αρχές στήριξης του εκπαιδευτικού έργου για ειδικές περιπτώσεις παιδιών κι αν είναι απαραίτητη η εξεύρεση επιπλέον ή εναλλακτικών τρόπων και λύσεων προς εκπλήρωση των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού εγχειρήματος για τους ανωτέρω μαθητές.

Είναι σημαντικό όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες και ίδιες δυνατότητες εκπαιδευτικής προόδου και ανάπτυξης ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Εδώ έγκειται η σημασία της παρούσας έρευνας, καθώς συνδράμει στην παραπάνω σχολική επιδίωξη. Σκοπεύει να ανιχνεύσει πώς γίνεται η διευθέτηση των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν υπάρχει συντονισμός και συνεργασία των φορέων, των εκπαιδευτικών και των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών αυτών, ποια μέσα και πόροι διατίθενται ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, τι ενημέρωση υπάρχει πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Έτσι με την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας, θα

μπορέσουν να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές και προοπτικές. Η έρευνα θα συμβάλει γενικότερα στη βελτίωση του έργου της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιας πολιτικής που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ουσιαστικά ξεκινάει από τη σχολική τους ένταξη.

Η συμβολή της έρευνας στην πρόοδο της επιστήμης είναι αξιόλογη. Αναμένεται να χορηγήσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, να κοινοποιήσει συναφείς εμπειρίες, γνώμες και απόψεις, να γνωστοποιήσει συμπεράσματα και να συμβάλλει σε προβληματισμούς και αναθεωρήσεις ιδεών. Μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της θα προκύψουν και θα προταθούν βελτιωμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι και προγράμματα, θα αναπτυχθούν σκέψεις, λύσεις και διέξοδοι.

Επίσης, η έρευνα αυτή θα βοηθήσει στην κοινωνική ανάπτυξη διευκολύνοντας την ένταξη και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκεται να εκπληρώνουν αποτελεσματικότερα την κοινωνική τους αποστολή και οι γονείς να βρίσκουν απαντήσεις και λύσεις στο προσωπικό, οικογενειακό και συγχρόνως κοινωνικό θέμα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους. Η κοινωνία χρειάζεται ένα πρόσθετο εργαλείο, όπλο και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων κάποιων μελών της.

Τέλος, μέσω της έρευνας θα εξασφαλιστεί πιο άμεσα η προσέγγιση και αλληλεπίδραση με επαγγελματίες που απασχολούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και υποστηρίζουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Είναι σημαντικό να τους δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για το ρόλο, τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τα επιτεύγματά τους αλλά και να σχηματίσουν τις δικές τους προτάσεις. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βάση για ουσιαστικές και αποτελεσματικές αλλαγές στην εκπαιδευτική και γενικότερη κοινωνική πολιτική. Οι απόψεις τους, οι σκέψεις τους και οι προτάσεις θα πρέπει να κατευθύνουν την κοινωνική αλλαγή. Εκείνοι διαθέτουν την εμπειρία, τη γνώση, τη διάθεση και τη δημιουργικότητα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σύνθεση εκπαιδευτικής πολιτικής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία καθώς και για τη σύνθεση μεθοδευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Πολιτικών και παρεμβάσεων που αυτοί οι ίδιοι καλούνται να εφαρμόζουν στην πράξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 Τμήματα Ένταξης & Παράλληλης Εκπαίδευσης

1.1 Η μετάβαση από το παλιό στο νέο σχολείο

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής τους συνείδησης, τη διάπλαση και τη διαμόρφωση ελεύθερου και υπεύθυνου χαρακτήρα». Η Διεθνής σύμβαση επίσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στο άρθρο 24 αναφέρει ότι «στις υποχρεώσεις του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος υπάγεται και η μόρφωση και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία». Κατά τους Galant & Hanline (1993) μια εκπαιδευτική πολιτική συνεκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί ευκαιρία μάθησης και πρόκληση ζωής. Μια φιλοσοφία και στάση ζωής όπου όλοι μετέχουν ισότιμα στα αγαθά της κοινωνίας χωρίς διακρίσεις (Loreman et al, 2007).

Ωστόσο αν και η παιδεία αποτελεί κρατική υποχρέωση για όλους τους πολίτες και μαθητές ανεξαρτήτως διακρίσεων, εντούτοις ως και τις αρχές του 20ου αιώνα και κατά τη διάρκεια κυριαρχίας του Παλιού Σχολείου και της Παλιάς Παιδαγωγικής, η μόρφωση και η παιδεία των ατόμων με ειδικές ανάγκες παραγκωνίζονταν υπό το πρίσμα των προκαταλήψεων και των κοινωνικών και θρησκευτικών, φιλοσοφικών αντιλήψεων της τότε εποχής (Κρίβας, 2007; Μπουζάκης, 2005). Η παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές στο ίδιο γενικό σχολικό πλαίσιο στα χρόνια κυριαρχίας της Παλιάς Παιδαγωγικής, ήταν έντονα επηρεασμένη από την πολιτική του διαχωρισμού και της προκατάληψης (Ξωχέλλης, 2003).

Η κυριαρχία του Παλιού Σχολείου και της Παλιάς Παιδαγωγικής από το μεσαίωνα των θρησκευτικών κυρίαρχων πεποιθήσεων ως τα τέλη του 18ου αιώνα, είχε και τον ανάλογο αντίκτυπο της στην κοινωνία και συγκεκριμένα και στο χώρο της εκπαίδευσης (Κρίβας, 2007; Ξωχέλλης, 2003). Η Παλιά Παιδαγωγική και το Παλιό Σχολείο έδιναν έμφαση σε ένα δασκαλοκεντρικό περιβάλλον μάθησης με μοναδικό σκοπό την πειθαρχία του μαθητή στη γνώση και στην αυθεντία του δασκάλου, στην αποστήθιση των γνώσεων των αναλυτικών προγραμμάτων, στην ανάδειξη του Ατόμου στο νεαρό μαθητή και στην πορεία του μαθητή προς τη χειραγώγηση. Σε ότι αφορά τη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και με διαφορετικό νοητικό επίπεδο δεν υπήρχε η φιλοσοφία της ένταξης, αλλά η φιλοσοφία του διαχωρισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες σε ξεχωριστά τμήματα. Η επιρροή των κοινωνικών και θρησκευτικών παραγόντων στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της Ειδικής Αγωγής, ήταν έντονη την περίοδο αυτή.

Η μετάβαση από το Παλιό στο Νέο Σχολείο πραγματοποιήθηκε με τους παιδαγωγούς (Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, Cousinet, Kerschensteiner, Makarenko) και τη φιλοσοφία του κινήματος της Ρεφορμιστικής Παιδαγωγικής (Κρίβας, 2007). Στη Νέα Παιδαγωγική και στο Νέο Σχολείο, δόθηκε έμφαση σε ένα

μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, όπου η διδασκαλία και η προσφερόμενη προς μάθηση γνώση θα πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Καραντζής, 2011), την ανάδειξη του Προσώπου στο μαθητή με βάση των αρχών της Ροτζεριανής Αγωγής, αλλά και της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 2004), αλλά και την πορεία του μαθητή προς τη χειραφέτηση (Dewey, 1938). Σε ό,τι αφορά το χώρο της Ειδικής Αγωγής στη Νέα Παιδαγωγική η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, άρχισε να εκδηλώνεται μέσω των παιδαγωγικών αρχών της Maria Montessori (Montessori, 1964), αλλά και της φιλοσοφίας του παιδαγωγού Decroly (Hussaye, 2000). Ωστόσο η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές, στο Νέο Σχολείο, παρέμεινε στην πολιτική της ύπαρξης σχολείων ξεχωριστών και όχι στην πολιτική της συνύπαρξης μέσα στο ίδιο κτιριακό σχολικό περιβάλλον.

Η Σύγχρονη Παιδαγωγική δίνει έμφαση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (H/Y, εκπαιδευτικό λογισμικό) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με σκοπό την υποβοήθηση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και στη δημιουργία ενός ελκυστικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Παναγιωτακόπουλος, Πιερακέας & Πιντέλας, 2003). Αλλά και στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να ενσωματώνει τις εξής αρχές: αποκλεισμός, διαφορά, ένταξη και συνεκπαίδευση (Κρίβας, 2007). Στη Σύγχρονη Παιδαγωγική ο αποκλεισμός του μαθητή με ειδικές ανάγκες από την υπόλοιπη τάξη, δεν υπάρχει λόγω της δημιουργίας των Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), μια Παιδαγωγική της Ένταξης αναφέρεται σε ένα σχολείο και χώρο μάθησης όπου έμφαση δίνεται στην ετερογένεια των ομάδων, στη μάθηση σε ομάδες και στη σύνδεση τους σχολείου με την καθημερινή ζωή.

Η δεκαετία του 60 αλλά και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής και της αμφισβήτησης σχετικά με το κατά πόσο η πολιτική του διαχωρισμού και του διαφορετικού θα πρέπει να συνεχιστεί, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης (Dunn, 1968). Η μετάβαση επομένως από το Παλιό στο σύγχρονο Σχολείο μετατόπισε και τη φιλοσοφία αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Από την πολιτική του αποκλεισμού και της διαφοροποίησης, στην πολιτική της ένταξης (intergration)-ενσωμάτωσης (mainstreaming) και περαιτέρω στην πολιτική της συνεκπαίδευσης (inclusion), με βάση τη διακήρυξη για ένα «σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (UNESCO, 2005; Meijer & Watkins, 2010). Ειδικά μετά τη διαπίστωση ότι σε ειδικά σχολεία στις Η.Π.Α. υπήρχαν μαθητές από φτωχές οικογένειες αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες (Mooges, 1996), έθεσε ως επιτακτικό το αίτημα της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές ανάγκες ώστε να μπορούν να φοιτήσουν στα σχολεία γενικής παιδείας ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές. Η εμφάνιση παράλληλα του Κινήματος των δικαιωμάτων του παιδιού, η τάση ισότητας και δικαιοσύνης που άρχισε να εμφανίζεται στην κοινωνία αλλά και στην εκπαίδευση, αλλά και η μελέτη και διερεύνηση των ατομικών διαφορών και των επιδράσεών τους στη μάθηση, είχε τις θετικές επιδράσεις της και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Η εμφάνιση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης (inclusion) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής παιδείας, άρχισε να γίνεται βασικός σκοπός των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, ειδικά μετά τη δεκαετία του 70 και ειδικά τη δεκαετία του 80, όπου η τάση ενός κοινού σχολείου για όλους άρχισε να γίνεται πλέον αποδεκτή από όλους (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003; Τσιναρέλης, 1993). Σύμφωνα με τον Hornby (1999) η εκπαιδευτική πολιτική σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Η.Π.Α., όπου υποστήριζαν τη φοίτηση ατόμων με ειδικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές στα κανονικά σχολεία, άρχισε να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τις υπόλοιπες χώρες ανά τον κόσμο και στην Ευρώπη.

Σταθμοί στην έναρξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσης αποτέλεσαν: η αναφορά της επιτροπής WARNOCK (1978), ο Νόμος για την εκπαίδευση του 1983 στο Ηνωμένο Βασίλειο, η απόφαση του Συμβουλίου (1984) των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης για την ενσωμάτωση και το σχολείο για όλους (Soler, 1996), αλλά και το Παγκόσμιο Συνέδριο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες που διοργανώθηκε στη Σαλαμάνκα το 1994 (Ainscow, Ahuja, Chen, Comuzzi, Duk & Echeita, 1995).

1.2 Τα Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης στήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: ορισμός και η εξέλιξη τους στην Ελλάδα Ιστορική Αναδρομή

Με τον όρο ένταξη εννοείται κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν στην κουλτούρα, στο πρόγραμμα σπουδών (curriculum) και στις δραστηριότητες της κοινωνίας όπου ανήκουν και τα σχολεία γενικής παιδείας (Bryant, Smith & Bryant, 2008; Booth et al, 2000). Μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης, είναι και η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, τοπικής κοινωνίας) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2002). Εκτός όμως από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, η επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης και συνεκπαίδευσης εξαρτάται και από την επιμόρφωση και συνεχή ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων επαγγελματιών (European Commission, 2000).

Η πορεία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και η παρουσία των Τμημάτων Ένταξης δεν έχουν μακρόχρονη περίοδο ζωής, διότι μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1950, δεν υπήρχε κάποια επίσημη κρατική παρέμβαση και θεσμοθέτηση για τα τμήματα αυτά αλλά και για την Ειδική Αγωγή γενικότερα (Στασινός, 1991). Μέχρι και το 1937 η φροντίδα για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες ανήκε στην ιδιωτική πρωτοβουλία και στη φιλανθρωπία. Σύμφωνα με τον Πλουμπίδη (1995) στις αρχές του 20ου αιώνα ιδρύθηκαν σχολεία για παιδιά με τύφλωση και κώφωση, λόγω της δωρεάς και οικονομικής βοήθειας φιλανθρωπικών σωματείων.

Η δημόσια και κρατική στήριξη προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισε να γίνεται αισθητή μέσα από τα νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Τσιριμώκου του 1913 αλλά και του Νόμου 4327 του 1929 όπου γίνεται λόγος για «πνευματικώς

ανωμάλους παιδιά δημοτικού τινος σχολείου» (Δημαράς, 2003). Το 1937 με το Νόμο 453 και 1049 γίνεται η ανάθεση του πρώτου ειδικού σχολείου για παιδιά με νοητική υστέρηση στη Ρόζα Ιμβριώτη (Μπουζάκης, 2005).

Σταθμός στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής αποτελεί η ψήφιση του Νόμου 1143/1981, ο οποίος και κάνει ειδική αναφορά για την ύπαρξη ειδικών τάξεων και σχολείων χωρίς όμως να αναφέρει την πολιτική της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων γενικής παιδείας. Το 1984 εμφανίστηκαν και οι προϋποθέσεις για την πολιτική της Ένταξης με την εμφάνιση του Νόμου 1566, ο οποίος έθεσε τις νομικές βάσεις για μια τέτοια πολιτική ένταξης στη γενική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η δημιουργία επίσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και η διδασκαλία του μαθήματος της Ειδικής Αγωγής σε αυτά, έθεσε τις βάσεις για επιμόρφωση και χειραφέτηση της ριζοσπαστικής νοοτροπίας για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Οποσδήποτε όμως επίτευγμα για την πολιτική της Ένταξης και της Συνεκπαίδευσης αποτελεί η δεκαετία του 2000 με την ψήφιση του Νόμου 2817, με την ίδρυση των ΚΕΔΔΥ, αλλά και με την εμφάνιση των Τμημάτων Ένταξης.

Τα Τμήματα Ένταξης (inclusive education) αποτελούν ειδική τάξη μαθητών μέσα σε ιδιαίτερο χώρο του σχολείου, στο οποίο φοιτούν άτομα με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ως προς την παρακολούθηση του κανονικού ωρολογίου σχολικού προγράμματος, προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή σχολική επίδοση (Πολυχρονοπούλου, 1999). Στα τμήματα Ένταξης ως προς τη μεθοδολογία του δασκάλου εφαρμόζεται η πρακτική της συνδιδασκαλίας (co-teaching) από 2 εκπαιδευτικούς: έναν της Ειδικής Αγωγής και έναν της Γενικής Αγωγής. Η φοίτηση των μαθητών στο Τμήμα Ένταξης πραγματοποιείται για λίγες μόνο σχολικές ώρες την εβδομάδα. Ο χώρος στον οποίον πραγματοποιείται η διδασκαλία διαφέρει από το σχολικό χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης, υπάρχει πλούσιο εποπτικό υλικό, λιγότερα θρανία, Η/Υ και σύνδεση με το διαδίκτυο ενώ ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μπορεί να υπάρχει και χώρος ανάπαυσης. Για τη φοίτηση ενός μαθητή σε Τμήμα Ένταξης απαιτείται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ.

Τα τμήματα Παράλληλης Στήριξης (mainstreaming education) αναφέρονται στην φοίτηση ατόμων με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου (Lindsay, 2007). Στόχος των τμημάτων παράλληλης στήριξης είναι η αυτονομία του μαθητή με ειδικές ανάγκες ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του γενικού τμήματος ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον σκοπός είναι η απεξάρτηση του μαθητή που φοιτά στο τμήμα αυτό από την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (ΠΕ 71, ΠΕ 70.50 και ΠΕ 60, ΠΕ 60.50).

Σύμφωνα με τους Madden & Slavin (1983), Galant & Hanline (1993), αλλά και τους Williamson et al (2006), τα πλεονεκτήματα ενός Τμήματος Παράλληλης Στήριξης είναι: οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εξοικειώνονται πιο εύκολα με την κανονική τάξη στην οποία λογικά θα φοιτούσαν εξ αρχής, η διδασκαλία αλλά και το περιβάλλον μάθησης είναι πιο κοντά στην καθημερινή ζωή και στο σχολικό περιβάλλον ενός γενικού σχολείου, βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (συνεργασία, αλληλεγγύη, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων), βελτίωση ψυχολογικών

δεξιοτήτων (αυτοπεποίθηση) των μαθητών, πιο προκλητικές ασκήσεις λόγω της συνύπαρξης ατόμων του γενικού τμήματος.

Κατά τους Galant & Hanline (1993) τα μειονεκτήματα ενός Τμήματος Παράλληλης Στήριξης είναι: ελλιπής πολλές φορές μόρφωση αλλά και κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών, μη επαρκής εξοπλισμός και υλικοτεχνική υποδομή για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο γενικό τμήμα, μη ουσιαστική βελτίωση της προσωπικότητας (στόχοι μάθησης) των ατόμων με ειδικές ανάγκες λόγω της συνεύρεσής τους σε σχολικό περιβάλλον γενικής παιδείας.

2 Συγκριτική Παιδαγωγική και Ευρωπαϊκή διάσταση των συστημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Zigmond (2003), ως συνεκπαίδευση εννοείται η κοινή φοίτηση των μαθητών με ή και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Η αρχή της Συνεκπαίδευσης έρχεται σε συμφωνία με το Κοινωνικό μοντέλο της Ειδικής αγωγής, όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες απαιτούν ισότιμη κοινωνική συμμετοχή και παροχές όχι για την ανικανότητά τους, αλλά για την ισότιμη ένταξή τους στις δομές και στους θεσμούς της κοινωνίας (Hasler, 1996). Ωστόσο σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003) οι περισσότερες χώρες τείνουν να μετακινηθούν από το ψυχιατρικό μοντέλο στο μοντέλο εκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης. Και αυτό διότι σύμφωνα με τον ίδιο φορέα, αυτό έχει παραμείνει σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων αλλά όχι στην πράξη.

Η συγκριτική παιδαγωγική εξέταση των συστημάτων περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, δείχνει ότι επικρατεί η πολιτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής παιδείας με παροχές επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και πλήρη υλικό και θεωρητικό εξοπλισμό (Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής αγωγής, 2003). Η πολιτική της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Mitchell (1990), οφείλεται σε δυο βασικές αρχές ή αξιώματα: ότι η συμμετοχή του ατόμου με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα συμβίωσης με άλλους του αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη και επίσης ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες η τοποθέτηση και ένταξή τους σε συστήματα εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα άτομα.

Τα οφέλη ειδικά στον ψυχολογικό, αλλά και στον κοινωνικό τομέα είναι πολλαπλά αλλά και έχουν αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Π.χ. στην Ελλάδα η θεσμοθέτηση των Τμημάτων Ένταξης φαίνεται ότι δημιούργησε αισθήματα ικανοποίησης στους γονείς των παιδιών, λόγω της ύπαρξης χώρου υποδοχής των μαθητών αυτών στο χώρο του γενικού σχολείου (Κοντοπούλου, Τζιβνίκος & Τζιβνίκου, 2007).

Με βάση την πολιτική της συνεκπαίδευσης, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούν να χωριστούν σε τρεις (3) κατηγορίες:

A) Χώρες πολιτικής μίας διαδρομής (one track approach), ένταξης-ενσωμάτωσης. Εδώ εννοούνται χώρες οι οποίες πρακτικά εφαρμόζουν την πολιτική

της ένταξης όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση έχοντας ως επίκεντρο το σχολείο γενικής παιδείας. Η ένταξη στις χώρες αυτές προωθείται σε ειδικές τάξεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου γενικής παιδείας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν χώρες όπως οι: Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Σουηδία, Δανία, Ισλανδία, Κύπρος και η Νορβηγία (Hegarty, 1994).

Β) Χώρες πολιτικής διπλής διαδρομής (two track approach), χωριστά συστήματα κανονικής-ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Εδώ οι χώρες εφαρμόζουν και υλοποιούν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα. Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν ειδικά ξεχωριστά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Η φοίτηση στο πρόγραμμα του σχολείου γενικής παιδείας δεν υλοποιείται από τις χώρες της κατηγορίας αυτής. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία και όχι στα σχολεία γενικής παιδείας. Παράδειγμα τέτοιων χωρών αποτελούν η Ελβετία και το Βέλγιο και η Ολλανδία αλλά και η Γερμανία (Meister, 2000).

Γ) Χώρες πολιτικής πολλαπλών διαδρομών (multi-track approach), ενσωμάτωση-διαχωρισμός. Εφαρμόζεται μια ποικιλία αλλά και πολλαπλότητα ως προς την πολιτική της ένταξης. Συγκεκριμένα υπάρχει μία πολιτική μετατόπισης και κίνησης από την ενσωμάτωση στο διαχωρισμό. Η ποικιλία παροχής υπηρεσιών ξεκινά από τις ειδικές τάξεις (ολικής-μερικής φοίτησης) σε πολυδύναμα σχολεία ως την ενδοσχολική συνεργασία με τη μορφή ανταλλαγής μαθητών από σχολεία ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής παιδείας για κάποιο χρονικό διάστημα. Παράδειγμα τέτοιων χωρών αποτελούν η Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Πολωνία, η Ουγγαρία, το Λιχτενστάιν, η Αυστρία, η Σλοβακία και η Σλοβενία (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στις χώρες όπου εφαρμόζεται η πολιτική της διπλής διαδρομής υιοθετείται μία τάση ενσωμάτωσης στο μοντέλο πολλαπλών διαδρομών με χαρακτηριστική την περίπτωση της Γερμανίας αλλά και της Ολλανδίας. Επίσης χώρες που ανήκουν στην κατηγορία της μονής διαδρομής μετακινούνται στο μοντέλο της πολλαπλής προσέγγισης, μέσω της μετατροπής ειδικών σχολείων σε κέντρα εκπαίδευσης και έρευνας-εφαρμογής (resource centres).

Συμπερασματικά οι τάσεις που επικρατούν στον Ευρωπαϊκό χώρο δείχνουν ότι: α) οι χώρες της πολιτικής της διπλής διαδρομής υιοθετούν την πολιτική των πολλαπλών διαδρομών β) οι χώρες της πολιτικής της μονής διαδρομής υιοθετούν την πολιτική της ύπαρξης ειδικών σχολείων ως πολυδύναμων κέντρων εκπαίδευσης και εφαρμογής.

Τα πολυδύναμα κέντρα εκπαίδευσης και εφαρμογής (recourse centres) αποτελούν μια πολύ κοινή τάση προς κατάληξη συνήθως των πολιτικών περί Ειδικής Αγωγής στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια. Τα κέντρα αυτά ονομάζονται και ως κέντρα γνώσης, κέντρα εξειδίκευσης ή και ως κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών. Η τάση ανάπτυξης δικτύου ερευνητικών εφαρμογών και εκπαιδευτικού υλικού κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Σε χώρες όπως η Κύπρος, η Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο το μοντέλο των εκπαιδευτικών κέντρων και εφαρμογών άρχισε να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια, ειδικά μετά το 2000.

Κάποια επιπρόσθετα συμπεράσματα από τη συγκριτική ανάλυση του συστήματος Ειδικής Αγωγής στον ευρωπαϊκό χώρο, είναι ότι σε κάποιες χώρες π.χ. Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, τα ειδικά σχολεία παρέχουν υποστήριξη αλλά και άλλες υπηρεσίες στα σχολεία γενικής παιδείας. Επιπλέον σε κάποιες άλλες χώρες π.χ. Ισπανία, τα ειδικά σχολεία είναι υποχρεωμένα να συνεργάζονται με τα σχολεία γενικής παιδείας (LOGSE, 1990).

2.1 Δυσκολίες και θετικά στοιχεία της συγκριτικής ανάλυσης των τάσεων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003), η διαδικασία της ένταξης έχει δημιουργήσει κάποιες αντιδράσεις σε χώρες όπου για παράδειγμα τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως ξεχωριστές μονάδες εκπαίδευσης π.χ. Ολλανδία και Βέλγιο. Στις χώρες αυτές η συνεργασία των ειδικών σχολείων με τα σχολεία γενικής παιδείας είναι αναγκαία, ωστόσο η ένταξη δημιουργεί αντιδράσεις για την προοπτική και το μέλλον των ειδικών σχολείων.

Σε χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παρουσιάστηκαν προβλήματα, κυρίως οικονομικής φύσεως για την υποστήριξη των προγραμμάτων αυτών αλλά και προβλήματα κοινωνικής και ηθικής φύσεως όπως η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999).

Ένα πολύ θετικό συμπέρασμα της συγκριτικής ανάλυσης των συστημάτων ειδικής αγωγής στην Ευρώπη, είναι ότι υπάρχει νομοθετική ρύθμιση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης σε αρκετές χώρες ώστε να υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο για τις ειδικές τάξεις που λειτουργούν μέσα σε σχολείο γενικής παιδείας. Ένα επιπρόσθετο συμπέρασμα είναι και η κοινή τάση πολλών χωρών για την ύπαρξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην πρακτική των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής.

Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο είναι ακόμα και σε υπανάπτυκτες και χώρες με δυσκολίες οικονομικού και βιοτικού επιπέδου εφαρμόζουν πολιτικές συνεκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών τους. Για παράδειγμα η Νιγηρία το 1998 ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας να εφαρμόζει την πολιτική των Τμημάτων Ένταξης στα προγράμματα σπουδών της (National Policy for Education, 1998).

2.2 Ο ρόλος και οι αντιλήψεις των δασκάλων των Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης

Σύμφωνα με την UNESCO (1994) η επιτυχία ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης έγκειται στην παιδοκεντρική θεώρηση του προγράμματος και στους στόχους αλλά και στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να έχουν ως επίκεντρο διδασκαλίας τους το παιδί αλλά και τα ενδιαφέροντά του.

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση και άποψη για την ιδέα της συνεκπαίδευσης-ένταξης, ωστόσο όμως η στάση τους και τα συναισθήματά τους αλλάζουν όταν πρόκειται να εντάξουν στην πράξη άτομα με ειδικές ανάγκες στο τμήμα γενικής παιδείας όπου και διδάσκουν. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Scruggs & Mastropieri (1996) οι οποίοι στηρίχτηκαν σε ανάλυση της βιβλιογραφίας 28 άρθρων σε χώρες όπως η Β. Αμερική και η Αυστραλία, αλλά και η έρευνα των Avramidis & Norwich (2002) η οποία ανέλυσε άρθρα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί της ένταξης από τον ευρωπαϊκό κυρίως χώρο.

Μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους για την επιτυχία των Τμημάτων Ένταξης ειδικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων αυτών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τους Folsom-Meek & Rizzo (2002). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Sherrill (2004), ο οποίος τονίζει ότι στους εκπαιδευτικούς Φυσικής αγωγής οι στάσεις τους επηρεάζουν όλες τις προοπτικές επιτυχίας-αποτυχίας ενός τμήματος Ένταξης. Ειδικά η θετική στάση ενός εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης, επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές (Rizzo & Vispoel, 1992; Tripp & Sherrill, 1991) αλλά και την επιτυχία στην εκτέλεση των δεξιοτήτων-ασκήσεων σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με το επίπεδο τεχνικής κατάρτισης των μαθητών πριν τη ένταξή τους στο γενικό τμήμα εξάσκησης (Elliot, 2008).

Η στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θέμα της συνεκπαίδευσης προσκρούει σε αρκετά προβλήματα. Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002), τα πιο συνηθισμένα και αναφερθέντα από αυτούς είναι: ελλιπής γνώση, ελλιπής εκπαίδευση-κατάρτιση, ελλιπής υποστήριξη με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, ελλιπής εργαστηριακός εξοπλισμός, έλλειψη κρατικής υποστήριξης.

Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της συνεκπαίδευσης και της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, είναι σημείο κλειδί τόσο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης αλλά και της ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κανονική τάξη (Forlin & Hopewell, 2006; Loreman et al, 2005; Burke & Sutherland, 2004). Σε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας 26 άρθρων, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ουδέτερη ή αρνητική στάση στο θέμα της ένταξης (de boer, Pijl & Minnaert, 2011). Η στάση ωστόσο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές εξαρτάται από παράγοντες όπως: επιμόρφωση-

κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής (Ofsted, 2004), προηγούμενη εμπειρία σε πολιτική συνεκπαίδευσης (Moberg, 2003).

Το θέμα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης επάνω σε θέματα ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης και ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις. Σε έρευνα το 2009 στη Νιγηρία σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι καταρτιζόμενοι σε θέματα ειδικής αγωγής δάσκαλοι έδειχναν μεγαλύτερη θετική στάση στο θέμα της ένταξης και της συνεκπαίδευσης (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι ως προς τον παράγοντα φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη θετική στάση στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης.

Η ελλιπής επιμόρφωση αλλά και η γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα συνεκπαίδευσης και ένταξης (Siegel, 1992; Houck, 1992). Και αυτό διότι η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους οδηγεί σε ανεπάρκεια διδασκαλίας, όταν εργάζονται σε τμήματα ένταξης (Monaham, Miller & Cronin, 1997). Αυτό εξετάστηκε και διαπιστώθηκε το 1995 σε έρευνα στη Νιγηρία. Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 60% των ερωτηθέντων δασκάλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρνητικοί στο ζήτημα της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, λόγω της ελλιπής μόρφωσης και εκπαίδευσής τους σε θέματα ειδικής αγωγής (Ogbue, 1995). Η έλλειψη κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής και η άγνοια της ορολογίας που χρησιμοποιεί η επιστήμη αυτή, μπορεί να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα της στάσης ενός εκπαιδευτικού στην ιδέα της ένταξης. Αυτό διαπιστώθηκε σε έρευνα στην Ελλάδα, όπου συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί στην ιδέα της ένταξης λόγω της ελλιπής γνώσης τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής (Mousouli, Kokaridas, Angelopoulou-Sakantami & Aristotelous, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Westwood & Graham (2003) στην Αυστραλία, όπου διαπιστώθηκε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της ένταξης οφειλόταν στην ελλιπή γνώση τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δομές της ειδικής αγωγής αλλά και σε δομές συνεκπαίδευσης επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης (de boer, Pijl & Minnaert, 2011; Stoneman, 2001). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι όσο μικρότερη είναι η εργασιακή εμπειρία ενός εκπαιδευτικού σε δομές της ειδικής αγωγής τόσο θετικότερη στάση δείχνουν ως προς το ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010; Parasuram, 2006).

Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή εμπειρία ενός εκπαιδευτικού σε δομές της ειδικής αγωγής, τόσο πιο θετική στάση δείχνει στο θέμα της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις (Leyser & Kirk, 2004; Avramidis and Norwich 2002; Balboni and Pedrabissi 2000). Ωστόσο υπήρξε και έρευνα στην Ιορδανία σε Τμήματα παράλληλης Στήριξης, όπου αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορά εργασιακής

εμπειρίας μεταξύ τους (1-20 έτη) εντούτοις δε διαπιστώθηκε επίδραση της χρονολογικής αυτής διαφοράς στη στάση τους απέναντι στους μαθητές των Τμημάτων Παράλληλης Στήριξης (Muhanna, 2010).

Ο ελλιπής εργαστηριακός εξοπλισμός αλλά και η έλλειψη κρατικής υποστήριξης για την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής ενός Τμήματος Ένταξης, είναι παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της συνεκπαίδευσης (Struggs & Mastropieri, 1996). Σε έρευνα στην Ισπανία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκδήλωσαν θετική στάση στην ιδέα της συνεκπαίδευσης γενικά, ωστόσο η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ασκούσε αρνητική επιρροή στην ανάληψη ευθύνης από αυτούς για διδασκαλία σε Τμήμα Ένταξης (Cardona, 2000). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Alemany & Villuendas (2004) και των Alvarez et al (2005). Αντίθετα όταν υπάρχει υποστήριξη από το κράτος τόσο υλικά (οικονομικά) όσο και θεσμικά, τότε η στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της ένταξης-συνεκπαίδευσης είναι πολύ θετική (Villa et al, 1996). Η έρευνα των Villa et al (1996) διεξήχθη στη Βόρεια Αμερική σε δείγμα 578 δασκάλων πρωτοβάθμιας και το 78% των ερωτηθέντων έδειξαν θετική στάση λόγω της ύπαρξης παραγόντων όπως; κρατική υποστήριξη και συνεργασία εκπαιδευτικών-κράτους.

Επίσης, σε έρευνα για την διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα (Χρυσανθακοπούλου, 2012) εξετάστηκαν οι απόψεις 12 Ειδικών Παιδαγωγών εργαζόμενων σε σχολεία Ειδικής Αγωγής ή σε τμήματα ένταξης επάνω σε οκτώ θεματικούς άξονες μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στα συναισθήματα που βιώνουν ως εκπαιδευτικοί ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, τα οποία επιδρούν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο επίπεδο κατάρτισης και εξειδίκευσής τους, στις απόψεις τους για την ένταξη στα κοινά σχολεία. Μετά το στάδιο ανάλυσης των δεδομένων φαίνεται ότι τα σχολεία δε διαθέτουν την κατάλληλη οργανωτική υποδομή για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επιπλέον, αρκετοί από αυτούς, δεν έχουν καταρτιστεί επαρκώς σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής, ενώ οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης συνεργατικών δομών στο σχολείο, εμφανίζουν ασυνέπεια ως προς τις πρακτικές που ακολουθούν και αυτό που πραγματικά ισχύει στην καθημερινότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας τις δύσκολες εργασιακές καταστάσεις, τα δύσκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, την ανυπαρξία υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς, τη μη κατοχύρωση των εργασιακών τους δικαιωμάτων και την έλλειψη ευαισθητοποίησης από την κοινωνία ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, αγωνίζονται και προσπαθούν με τα λιγοστά μέσα που διαθέτουν να αντισταθούν στους χαλεπούς καιρούς και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το ελπιδοφόρο πάντως είναι ότι η νέα γενιά εκπαιδευτικών οραματίζεται, επινοεί, καινοτομεί, αγαπά το επάγγελμά του και με διαρκή προσπάθεια μάχεται ενάντια σε κάθε δυσμενή κατάσταση.

Σε ό,τι αφορά τη διαβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης, κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας έχουν περισσότερο θετική στάση προς την ιδέα της ένταξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας

(Alahbabi, 2009; Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Για τα Τμήματα Παράλληλης Στήριξης όμως, σύμφωνα με τους Schumm & Vaughn (1992), οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας λόγω της ειδικέυσης τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα είναι λιγότερο θετικοί στην ιδέα της παράλληλης ειδικά στήριξης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας. Σε έρευνα επίσης στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα σε δείγμα 900 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κλάδου δασκάλων ήταν περισσότερο θετικοί στην ιδέα της ένταξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας Νηπιαγωγών αλλά και τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας (Alahbabi, 2009).

Επιπρόσθετα, διπλωματική εργασία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με δείγμα 260 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και επιπλέον εκπαίδευση, πιστεύουν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής. Επίσης, ότι είναι βασική προϋπόθεση για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης η γνώση τρόπων προσαρμογής των απαιτήσεων των προγραμμάτων σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, όσο και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και οι απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επομένως, θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει επιπλέον επιμόρφωση σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών (Καμπανέλλου, 2011).

Έρευνα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τις απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δείγμα 126 νηπιαγωγών και δασκάλων Β' δημοτικού καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να συνδυάσουν στην πράξη τις σύγχρονες τάσεις της ειδικής αγωγής και αυτοπαρατηρούμενοι να έχουν επίγνωση των διαδικασιών που ακολουθούν, ώστε να μην καταφεύγουν στην εύκολη λύση της παραπομπής των μαθητών στην ειδική αγωγή και έτσι εν τέλει, μέσα από την ένταξη, τον στιγματισμό των μαθητών. (ACADEMIA, 2016).

Ο παράγοντας του φύλου των εκπαιδευτικών και της επίδρασής του στο θέμα της συνεκπαίδευσης υπήρξε αντικείμενο έρευνας. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν μια αντιφατικότητα μεταξύ τους. Σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερο θετική στάση στην ιδέα της ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009; Hutzler, Zach & Gafni, 2005). Υπήρξαν όμως και έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί στην ιδέα της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Subban & Sharma, 2006). Υπήρξαν όμως και έρευνες όπως αυτή των Batsiou et al. (2008), η οποία έδειξε ασήμαντη επίδραση

του φύλου των εκπαιδευτικών στην ιδέα της ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τμήματα σχολείου γενικής παιδείας.

2.3 Ο ρόλος των μαθητών

Και ένας από τους στόχους διδασκαλίας, εκτός από τις γνώσεις, δεξιότητες, συναισθήματα που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής, είναι και η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Κατά τους Johns, Crowley & Guetzloe (2005), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (curriculum).

Με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες για ένα μαθητή με -αλλά και χωρίς - ειδικές ανάγκες αναφέρονται οι δεξιότητες: συνεργασίας, αποδοχής από τους μαθητές τους γενικού τμήματος, ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, βελτίωση αισθήματος αποδοχής, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Tassoni, 2013; Koster et al, 2009).

Σύμφωνα με τους Sartini, Knight & Collins (2013) η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ειδικές ανάγκες στις μικρές ηλικίες, ειδικά στην προ-σχολική περίοδο, βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου στην εφηβεία, αλλά και στην ενηλικίωση. Ειδικά ο κοινωνικός τομέας του μαθητή είναι ένας τομέας όπου οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ελπίζουν ότι το παιδί τους θα βελτιωθεί μέσω της πολιτικής της συνεκπαίδευσης (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Κατά τον Strain (1996) η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η βελτίωση του κοινωνικού τομέα της προσωπικότητας ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες έχει υψηλό βαθμό δυσκολίας σε σχέση με την κατάκτηση γνώσεων αλλά και χειροπρακτικών δεξιοτήτων.

Η έμφαση που αποδίδουν οι δάσκαλοι στα κοινωνικά οφέλη των Τμημάτων Ένταξης, αλλά και η σημαντικότητα της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνεται στα άτομα των τμημάτων αυτών, διαπιστώθηκε σε έρευνα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Finke, McNaughton & Drager (2009). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγάλη σημασία στα κοινωνικά οφέλη που αποκτούν οι μαθητές όταν διδάσκονται μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές ενός τμήματος γενικής παιδείας.

Η δεξιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή σε ένα Τμήμα Ένταξης βελτιώνεται γρηγορότερα σε σχέση με την τάξη του σχολείου γενικής παιδείας. Αυτό διαπιστώθηκε σε έρευνα των Hestenes et al. (2008) όπου στο Τμήμα Ένταξης οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και η δεξιότητα επικοινωνίας μεταξύ τους ήταν καλύτερης ποιότητας αλλά και εκδηλωνόταν πιο συχνά οδηγώντας στην επίλυση προβλημάτων, σε σχέση με την τάξη του κανονικού σχολείου. Η σημαντικότητα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της ένταξης έχει και το πλεονέκτημα της σύνδεσης και εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών με τις ανάγκες και τα προβλήματα της καθημερινής ζωής (Varlier & Vuran, 2006).

Εκτός όμως από τις κοινωνικές δεξιότητες, μέσω της πολιτικής της συνεκπαίδευσης επέρχεται βελτίωση και στις ψυχολογικές δεξιότητες του ατόμου με

ειδικές ανάγκες. Διαπιστώθηκε ότι το στρες της αλληλεπίδρασης των μαθητών με αναπηρία μειώνεται όταν εντάσσονται στο τμήμα γενικής παιδείας μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και επίσης αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους (Smoot, 2004). Η σχολική τάξη «δεν είναι απλώς συνάθροιση μεμονωμένων ατόμων, αλλά μια δυναμική κοινωνική ομάδα» (Πυργιωτάκης, 2000:322). Τα μέλη της δεν είναι αποκομμένα μεταξύ τους αλλά αλληλοεπηρεάζονται και αναπτύσσουν σχέσεις. Η μορφή και ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ποικίλων συναισθημάτων και στην υιοθέτηση ποικίλων συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό οι σχέσεις των μελών αποτελούν ένα παράγοντα που μπορεί να δράσει στη μαθησιακή διαδικασία είτε ενισχύοντας την είτε αποδυναμώνοντας την. Η επίτευξη της μάθησης συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων. Όταν ο μαθητής γνωρίζει ότι οι συμμαθητές του είναι κοντά του, τον εκτιμούν, τον σέβονται και τον υποστηρίζουν, τότε αποδίδει καλύτερα στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει γιατί ο μαθητής έχει συνείδηση του ότι σε μια πιθανή αποτυχία του δε θα στιγματιστεί από το σύνολο της τάξης, με αποτέλεσμα να μην απογοητεύεται και να προσπαθεί διαρκώς να γίνεται καλύτερος.

2.4 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γονέων

Παλιότερα, οι έρευνες σχετικά με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες επικεντρώνονταν κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών αυτών, το ενδεχόμενο της εμφάνισης κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας στους ίδιους (π.χ. κατάθλιψη) και γενικότερα τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις που μπορεί να αναπτύσσονταν στην οικογένεια. Τα τελευταία χρόνια όμως άλλαξε ο προσανατολισμός των ερευνών, οι οποίες επικεντρώνονται πλέον στη μελέτη των παραγόντων, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των γονέων στην αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων που δημιουργεί η ύπαρξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν, ότι δύο σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν τους γονείς να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις απαιτήσεις αυτές είναι η καλή οικονομική κατάσταση και οι καλές μεταξύ τους σχέσεις. Φαίνεται, επίσης, ότι οι παράγοντες που διευκολύνουν τις μητέρες δεν είναι οι ίδιοι με αυτούς που διευκολύνουν τους πατέρες. Οι μητέρες αναζητούν κυρίως κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη για την ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ οι πατέρες ανησυχούν για την οικονομική επιβάρυνση που επιφέρει στην οικογένεια ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Επίσης, οι μητέρες ανησυχούν περισσότερο για τις επιπτώσεις της ύπαρξης του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην προσωπική τους ζωή (π.χ. στη σχέση με τον σύζυγό τους) ενώ οι πατέρες ανησυχούν κυρίως για το αν θα καταφέρουν να αναπτύξουν μια θετική σχέση με το ίδιο το παιδί (Cambra & Silvestre, 2003).

Να σημειωθεί ότι η συνεργασία των δύο πιο σημαντικών πλαισίων του παιδιού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου είναι ανεκτίμητης σημασίας. Θα

πρέπει να γίνει συνείδηση τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στην οικογένεια ότι όταν λειτουργούν αποκομμένα και δε συνδυάζουν τις δυνάμεις τους, η συνεισφορά τους προς το παιδί περιορίζεται. Το παιδί μπορεί να βοηθηθεί ολοκληρωμένα όταν ο εκπαιδευτικός και η οικογένεια έχουν μεταξύ τους μία σχέση αμοιβαιότητας και λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά. Μεταξύ τους θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία, διάλογος και συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών σε σχέση με την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί, καθώς επίσης και διάθεση να διαμορφώσουν από κοινού τους στόχους που αναμένονται να επιτευχθούν από αυτό (Γεωργίου, 2000).

Για τη βοήθεια που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στο παιδί θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που δίνει η οικογένεια και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η φύση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα το οικογενειακό πλαίσιο. Μάλιστα, οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στο σχηματισμό της στήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί και να μην ακολουθούν παθητικά τις τεχνικές και οδηγίες του εκπαιδευτικού. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να ενημερώνει τους γονείς για την εξέλιξη του παιδιού τους και να ενισχύει τις προσπάθειές τους. Το σημαντικότερο είναι ότι μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στο να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί και τις ανάγκες του και να διαμορφώσουν την κατάλληλη στάση απέναντι του. Το παιδί βλέποντας να υπάρχει ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο του, αποκτά θετικά συναισθήματα. Συνειδητοποιεί ότι οι κοντινοί του άνθρωποι νοιάζονται πραγματικά γι' αυτό και το αγαπούν. Έτσι, η συναισθηματική του κάλυψη ενδυναμώνει τις προσπάθειες του για μάθηση.

Με βάση αυτά τα δεδομένα έχουν αναπτυχθεί νέα μοντέλα κατανόησης της δυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ένα από τα πιο διαδεδομένα είναι το μοντέλο, που είναι γνωστό ως «Διπλό ABCX». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ιδιαίτερη κατάσταση της ανατροφής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (η οποία συμβολίζεται με το γράμμα X) διαμορφώνεται ανάλογα με την αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού (A), των εσωτερικών και εξωτερικών πόρων της οικογένειας (B) και των αντιλήψεων της οικογένειας για το παιδί (C). Όμως, όλα αυτά τα στοιχεία δεν είναι στατικά, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές. Η αλλαγή οποιουδήποτε από αυτά τα τρία στοιχεία μπορεί να επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα. Η δυναμικότητα των τριών αυτών στοιχείων δηλώνεται με τη λέξη «Διπλό» στο όνομα του μοντέλου (Cambra & Silvestre, 2003).

Πέρα από το σωστό σχολικό περιβάλλον, η δομή της οικογένειας παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Ένα ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην ψυχική ανάπτυξη και σταθερότητα του παιδιού. Η μορφωτική και παιδαγωγική επίδραση της οικογένειας εξαρτάται άμεσα από τη λειτουργία της και τη δομή της. Η τυχόν έλλειψη του ενός γονέα δημιουργεί προβλήματα και διαταράσσει την αρμονία στις σχέσεις της αγωγής μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Dowling & Obsome, 2001).

Πιο αναλυτικά, το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες του εγκεφάλου από τα πρώτα χρόνια της ζωής του

ανθρώπου. Πέρα από τα γονίδια, το οικογενειακό περιβάλλον όχι μόνο επηρεάζει τις νοητικές διαδικασίες όπως αντίληψη, γνώση και κρίση, αλλά επηρεάζει και τον τρόπο εξέλιξης της ψυχοσύνθεσης και της προσωπικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με μελέτες, παιδιά με μη κανονική συμπεριφορά συχνά προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς έχουν προβλήματα στη σχέση τους ή ψυχολογικά προβλήματα. Οι αρνητικές εμπειρίες μπορεί να είναι τραυματικές για τα παιδιά και να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των γονέων καθώς και η σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, με σχολικές και άλλες κοινωνικές ομάδες αντανακλούν την προσωπικότητα τους μακροπρόθεσμα και η μελλοντική συμπεριφορά τους θα καθοριστεί από αυτές τις σχέσεις και εμπειρίες (Πόρποδας, 2005; Vlachou, 2006

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις παιδιών που πάσχουν από αναπτυξιακές και μαθησιακές διαταραχές. Τα παιδιά αυτά συχνά γίνονται αντικείμενο σχολιασμού ή και ακόμα και χλευασμού. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να απέχουν συνειδητά από δραστηριότητες του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει υποστήριξη, ασφάλεια και σταθερότητα ο οποίος πολλές φορές αντικαθιστά ακόμα και τους γονείς. Είναι πολύ συχνό το γεγονός παιδιά τα οποία δεν διατηρούν καλές σχέσεις με τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος να αναζητούν θαλπωρή στο πρόσωπο του δασκάλου (Cambra & Silvestre, 2003).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά τους συμμαθητές του παιδιού που παρουσιάζει μία ειδική εκπαιδευτική ανάγκη να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συμμαθητής τους, χωρίς σε καμία περίπτωση να υποβιβάσει ή να γελοιοποιήσει το μαθητή στα μάτια τους. Το να είναι κάποιος διαφορετικός και να αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες δε σημαίνει ότι είναι κατώτερος, ότι πρέπει να παραμένει απομονωμένος ή ότι έχει λιγότερα δικαιώματα. Το γεγονός ότι ένα παιδί δυσκολεύεται ιδιαίτερα και μπορεί να παρακολουθεί στο τμήμα ένταξης δε σημαίνει ότι δεν έχει την ίδια θέση και αξία με οποιοδήποτε άλλο παιδί στο σχολείο. Και αυτό τα παιδιά μπορούν να το μάθουν μονάχα μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν τα συναισθήματα της αλληλοαποδοχής, του αλληλοσεβασμού, της αγάπης και της ισότητας. Ο κάθε παιδαγωγός φέρει μεγάλη ευθύνη στην προώθηση ενός περιβάλλοντος, όπου θα καλλιεργούνται στάσεις και αξίες. Γι' αυτό πρέπει να πλησιάζει τους συμμαθητές του παιδιού, να συζητά μαζί τους για την κατάσταση, να τους δίνει συμβουλές και να δημιουργεί δραστηριότητες όπου θα συμμετέχουν από κοινού όλοι οι μαθητές. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, πράγμα πολύ σημαντικό για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν απευθύνεται σε παιδιά με αναπτυξιακή ή μαθησιακή διαταραχή μέσα στην τάξη. Επίσης, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην

συγκέντρωση κατάλληλου υλικού διδασκαλίας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πολλές φορές είναι φανερή η έλλειψη σε εξειδικευμένο προσωπικό όπως παιδαγωγούς και την καθοδήγησή τους. Για αυτούς τους λόγους, μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση είναι απαραίτητη έτσι ώστε οι μαθησιακές δυσκολίες να μην προκαλούν άγχος, απαξίωση και να οδηγούν σε λανθασμένους τρόπους διδασκαλίας (Πόρποδας, 2005).

Σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να μεγιστοποιούν το πρόβλημα γιατί αυτομάτως το παιδί που πάσχει θα χάσει την αυτοπεποίθησή του και θα αισθάνεται ο αδύναμος του περιβάλλοντός του. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να αγκαλιάζει με ανθρωπιά και κατανόηση τέτοιες περιπτώσεις και να προφυλάσσει το παιδί από παντός είδους κοινωνικές και ψυχολογικές επιπλοκές (Πόρποδας, 2005; Braun & Clarke, 2006).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί μαζί με τους γονείς για την εύρεση ενός ειδικού για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και τις συνθήκες ζωής του σε περίπτωση που το πρόβλημα δεν είναι οργανικό. Όσο αφορά στο σχολικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να απαιτήσει σεβασμό από τα άλλα παιδιά συζητώντας την περίπτωση που θα ήταν αυτά στη θέση του πάσχοντα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να υιοθετήσει ένα προσωπικό πρόγραμμα αγωγής με το παιδί σε ατομική βάση. Αυτό θα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή για να μην φανεί εις βάρος της τάξης. Η ενθάρρυνση και η εξασφάλιση ζεστής ατμόσφαιρας μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα σε συνεννόηση πάντα με τους γονείς (Dowling & Obsome, 2001; Braun & Clarke, 2006).

Υπάρχουν συγκεκριμένες φάσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο. Τα στάδια αυτά είναι η ανίχνευση, η διάγνωση, η παρέμβαση και η αξιολόγηση οποιασδήποτε αναπτυξιακής διαταραχής. Είναι σαφές πως οποιαδήποτε παρέμβαση δεν θα είναι αποτελεσματική εάν δεν συνοδεύεται από προγράμματα όλων των ειδικοτήτων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι παρατηρητής όλης της ανάπτυξης του παιδιού συνολικά όσο αφορά τις ικανότητες και τα συναισθήματά του. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι σε εγρήγορση έτσι ώστε να μπορεί να εντοπίσει τυχόν προβλήματα ή ενδείξεις. Θα πρέπει να είναι ικανός να λάβει μέτρα σε περίπτωση που τα προβλήματα επιμένουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές που έχουν ανάγκη. Θα πρέπει να είναι αποδεκτό το γεγονός από τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές ή μαθησιακές διαταραχές δεν έχουν κατώτερες ικανότητες αλλά διαφορετικές και χρειάζονται κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να αφομοιωθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και όχι το αντίθετο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση ή οποιαδήποτε άλλη διαταραχή (Πόρποδας, 2005; Vlachou, 2006).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργεί ένα τέτοιο περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής μπορεί να κερδίσει την αναγνώριση ως προσωπικότητα άσχετα από τις ιδιαιτερότητες του ή τις δυσκολίες, καθώς και το περιβάλλον αυτό θα πρέπει να

εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας για όλους τους μαθητές και οποιαδήποτε προβλήματα προκύπτουν να μπορούν να επιλύονται εγκαίρως (Πολυχρονόπουλος, 2001; Dowling & Obsome, 2001).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει την κρισιμότητα και σημασία του ρόλου του και να μην εφησυχάσει από την ύπαρξη εξωτερικής βοήθειας ή από μία λανθασμένη ιδέα ότι με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από τη συστηματική ακολουθία ενός σταθερού αλλά ενιαίου προγράμματος που γίνεται πιο απαιτητικό κλιμακωτά θα καταφέρει το παιδί με δυσκολία να εξασκηθεί και να υποχωρήσουν οι δυσκολίες του. Η καθημερινή παρακολούθηση από μέρους του παιδιού ενός προγράμματος που απευθύνεται στο σύνολο της τάξης και που δεν είναι προσανατολισμένο και προσαρμοσμένο στα μέτρα τα δικά του –ανεξάρτητα από τον κόπο και την προετοιμασία που έχει καταβληθεί για τη δόμησή του- δεν εξασφαλίζει τη βελτίωση του. Δεν είναι εύκολο να καλυφθούν κενά και αδυναμίες όταν ο χρόνος υποστήριξης του παιδιού, ο τρόπος και οι μέθοδοι που θα υιοθετηθούν και η σειρά που θα ακολουθηθεί δεν καθορίζονται από το ίδιο το παιδί αλλά το σχολικό πρόγραμμα πραγματώνεται με βάση μία γενική νόρμα που λαμβάνει υπόψη την πλειονότητα των μαθητών. Τότε, αυτό που είναι πιθανό να ενισχυθεί δεν είναι το παιδί αλλά οι αδυναμίες του.

2.6 Διεπιστημονική συνεργασία

Η ειδική εκπαίδευση (Ε.Ε) ως νέος κλάδος των κοινωνικών επιστημών λόγω της φύσης του αντικειμένου της έχει αναπτύξει γόνιμες συνεργασίες με μια σειρά Επιστημών, πέραν της Παιδαγωγικής, όπως η Ιατρική, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Νομική και η Δικανική επιστήμη αλλά και με εργαζομένους επαγγελματίες ειδικούς στο χώρο της Κοινωνικής Εργασίας, της Λογοθεραπείας, της Κινησιολογίας, της Φυσικοθεραπείας, της Μουσικής, του Χορού, κ.ά.

Η ειδική εκπαίδευση συνεργάζεται ιδιαίτερα με το σύνολο των επιστημών που ασχολούνται με την ανάπτυξη και την παθολογία της συμπεριφοράς του παιδιού όπως είναι η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, η Παιδοψυχιατρική, η Παιδονευρολογία, κ.ά. Και τούτο γιατί ο εμπλεκόμενος επαγγελματίας στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει *ex officio* να είναι πολύ καλός γνώστης των χαρακτηριστικών και του κλινικού προφίλ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και των διαφορών τους από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Πέραν αυτών, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει και ορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις από άλλες συναφείς επιστήμες λειτουργικού και τεχνικού χαρακτήρα. Οι γνώσεις αυτές συσχετίζονται με βασικά θέματα όπως η λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων, η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου, τα τεχνικά μέσα επικοινωνίας, ομιλίας και διδασκαλίας, το σύστημα γραφής Braille και η χρήση της νοηματικής γλώσσας για παιδιά με τύφλωση ή κώφωση αντίστοιχα, η πολλαπλή χρήση της νέας τεχνολογίας και των πολυμέσων/υπερμέσων στη σύγχρονη εποχή, η φύση και λειτουργία του νέου-ψηφιακού σχολείου, κ.ά.

Έργο του σύγχρονου ειδικού εκπαιδευτικού είναι η προσπάθεια για προσαρμογή ή διαφοροποίηση της διδασκαλίας έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και να συνεργεί στην αλλαγή συμπεριφοράς του δηλαδή στην κατάκτηση νέων γνώσεων και εννοιών εκ μέρους του και στην υιοθέτηση νέων συμπεριφορών του στο καθημερινό συγκείμενο. Στην άσκηση του έργου αυτού επιδιώκεται πάντοτε η συνεργασία και η συμμετοχή ειδικών επιστημόνων προερχόμενων από διάφορες επιστήμες (διεπιστημονική συνεργασία). Για τα σημερινά δεδομένα, σε μια τέτοια συνεργασία πρέπει να συμμετέχουν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων όπως ο λογοπεδικός (κλινικός ή εκπαιδευτικός), ο ψυχολόγος (κλινικός ή εκπαιδευτικός), ο παιδοψυχίατρος, ο Κοινωνικός Λειτουργός, ο Ψυχοδιαγνώστης, ο ειδικός στην συμβουλευτική, ο εργοθεραπευτής, κ.ά που συναπαρτίζουν συνήθως τη διαθεματική ομάδα γνώριμη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (συστήνεται από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) ή τη διαγνωστική ομάδα των ΚΕΔΔΥ στην Ελλάδα για παρόμοιες περιπτώσεις. Η συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων φορέων έχει ως αποδέκτη τόσο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και τα πρόσωπα που συνήθως συναλλάσσονται κοινωνικά μαζί του στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. (Στασινός, 2013).

Συμπερασματικά, για τη σύνταξή του προγράμματος πρέπει να συνεργάζονται το παιδί, ο ειδικός παιδαγωγός, ο σχολικός ψυχολόγος, ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι γονείς [ό.π.]. Ένας ειδικός έχει τις απαραίτητες γνώσεις και μπορεί να μελετήσει την αναγνωστική δυσκολία με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να παράσχει ολοκληρωμένους, συστηματικούς, έγκυρους και αξιόπιστους τρόπους προσέγγισης της κατάστασης. Οι ειδικοί θα πρέπει, λοιπόν, να βοηθούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς δίνοντας τους πληροφορίες, κατευθύνσεις, οδηγίες και παρέχοντας τους συναισθηματική στήριξη ώστε να γνωρίσουν καλύτερα την αδυναμία του παιδιού τους και να ενδυναμώσουν τις προσπάθειες τους για το καλό του. Βέβαια, κατά το σχηματισμό της παρέμβασης πρέπει να έχουν λόγο οι γονείς και ο εκπαιδευτικός οι οποίοι έχουν εμπειρία από το παιδί, μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για τα προσωπικά του χαρακτηριστικά αλλά και να προτείνουν ιδέες για την εκπαίδευσή του (Σπαντιδάκης, 2004). Άλλωστε, οι ίδιοι καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη την παρέμβαση και ιδιαίτερα οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν βάσει της νομοθεσίας ότι έχουν δικαιώματα σε σχέση με τον τρόπο που θα εκπαιδευτεί το παιδί τους (Smith, 1990b, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004).

2.7 Αναγκαιότητα για σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η σταδιακή και συστηματική εφαρμογή της σχολικής ένταξης προηγείται της κοινωνικής ενσωμάτωσης και την ενισχύει. Όμως, βασική προϋπόθεση της ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι η οικονομική ένταξη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης. Παρατηρείται συχνά η τάση περιορισμού-αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον εργασιακό τομέα. Για να αποτραπεί αυτό το φαινόμενο κρίνεται απαραίτητη η παροχή συμβουλευτικής στήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία. Η απασχόληση αποτελεί πρωταρχικής σημασίας ζήτημα για τον σύγχρονο άνθρωπο, αφού εκλαμβάνεται ως σημαντική υποχρέωση του πολίτη και θεωρείται αποτελεσματικός τρόπος προσωπικής ανέλιξης. Για την επίτευξη του σκοπού απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία. Το σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πραγματικότητα του κόσμου της εργασίας. Η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί επένδυση για το μέλλον ολόκληρης της Κοινότητας (Δελλασούδας, 2005).

Στο εκπαιδευτικό αλλά και στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχει διαμορφωθεί ένα τέτοιο ανταγωνιστικό πλαίσιο το οποίο επιβάλλει την ύπαρξη και την εφαρμογή νέων θεσμών, οι οποίοι θα στηρίζουν το νέο άνθρωπο στην προσπάθειά του να κάνει τις όσο το δυνατόν καλύτερες επιλογές (εκπαιδευτικές-επαγγελματικές) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1998). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) κατέχει μια ξεχωριστή θέση, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Είναι αναγκαίος καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς τα βοηθά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Η εργασία αποτελεί βασικό κοινωνικό αγαθό. Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να επιλέγει και να ασκεί το επάγγελμα που επιθυμεί. Το δικαίωμα αυτό εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική του ευτυχία, τόσο γιατί του εξασφαλίζει τα απαραίτητα υλικά μέσα για τη διαβίωση, όσο και γιατί επιβεβαιώνει την ατομική συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία (Τσιναρέλης, 1993).

Η μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία αποτελεί μια κρίσιμη καμπή στη ζωή τους για δύο κυρίως λόγους. Συνήθως στη φάση αυτή, νέες και νέοι που πέρασαν σχεδόν το σύνολο της ζωής τους μέσα σε ειδικά πλαίσια, εκπαιδευόμενοι ή θεραπευόμενοι με ειδικές μεθόδους από ειδικούς ανθρώπους έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο που δεν είναι ειδικός και που συνήθως αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα με δέος, φόβο, άγνοια, επιφυλακτικότητα ή και με άρνηση (Τζέπογλου, 1996-97). Ακόμα, η μετάβαση αυτή αποτελεί την καθοριστική δοκιμασία που θα περιγράψει τη νέα σχέση του ατόμου με ειδικές ανάγκες με το κοινωνικό σύνολο. Θα δείξει, δηλαδή, αν το άτομο θα λειτουργήσει από δω και πέρα με σχέση ανεξαρτησίας και ισοτιμίας, με σχέση προστασίας, με σχέση υποτέλειας ή με σχέση απόρριψης. Η μετάβαση λοιπόν από τον εκπαιδευτικό χώρο στον επαγγελματικό αποτελεί για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μια δοκιμασία. Φυσικά η

αλλαγή της στάσης μιας ολόκληρης κοινωνίας πρέπει να αποτελέσει στόχο μιας μακρόχρονης διαδικασίας.

Συμπερασματικά πρέπει να πούμε ότι ο μαθητής με πολλαπλές αναπηρίες έχει μεγάλη ανάγκη Συμβουλευτικής σ' ό,τι έχει σχέση με τα επαγγελματικά του σχέδια, προβλήματα και φιλοδοξίες. Ο ειδικός σύμβουλος θα τον βοηθήσει να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του, να δεχτεί τους περιορισμούς του, ν' αξιολογήσει τις ικανότητές του και τα ενδιαφέροντα και να δει πώς αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τον κόσμο της εργασίας. Θα τον βοηθήσει να επιλέξει τον κατάλληλο επαγγελματικό στόχο και να λύσει ή να μειώσει προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν την επαγγελματική εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και προσαρμογή του (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 1991).

3 Συμπεράσματα Θεωρητικού μέρους

Η ένταξη και η πολιτική της συνεκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές αποτελεί πρόκληση αλλά και βασική υποχρέωση της πολιτείας. Παράλληλα στο χώρο της εκπαίδευσης ολοένα και κερδίζει έδαφος η Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης, όπου η σύνδεση του ατόμου με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές έχει ως βασικό σκοπό την σύνδεση του ατόμου με την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου & Παντελιάδου (2000) ένα βασικό πρόβλημα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης είναι και η απουσία μακροπρόθεσμων στόχων αλλά και η έλλειψη στρατηγικής. Η έλλειψη στρατηγικής σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια έρχεται σε αντίθεση πολλές φορές με την παγκόσμια πολιτική. Π.χ. όταν παγκοσμίως υιοθετείται η πολιτική της ένταξης στη χώρα μας ή και σε άλλες ιδρύονται ειδικά σχολεία, αλλά και όταν υιοθετείται παγκοσμίως η ιδέα της συνεκπαίδευσης τότε ιδρύονται ξανά οι ειδικές τάξεις

Παρόλα αυτά η ενίσχυση και η υιοθέτηση από ολοένα και περισσότερες χώρες της πολιτικής της ένταξης αλλά και η αναγνώριση της ιδέας ότι οι ατομικές διαφορές δεν μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση και στη συνύπαρξη είναι το πιο σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων προγραμμάτων αγωγής και εκπαίδευσης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μέχρι τώρα η εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση βασικών θεμάτων που χρήζουν ανάλυσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στην παρέμβαση και παροχή υποστήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες. Στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί εξετάζονται οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν από την εμπειρία τους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στην επιτακτική ανάγκη της σημερινής πραγματικότητας να βοηθήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Η κατάργηση των κλειστών δομών και η μη φοίτηση των παιδιών αυτών σε ειδικά σχολεία οδηγούν το γενικό σχολείο να πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών αυτών όσο πιο ομαλά γίνεται στον κόλπο του.

Οι εκπαιδευτικοί είναι για την παρούσα έρευνα οι καλύτεροι εκπρόσωποι για να ερωτηθούν, καθώς οι δάσκαλοι που εργάζονται στους θεσμούς της παράλληλης στήριξης και της ένταξης, γνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών καλύτερα από κάθε άλλο θεωρητικό ερευνητή.

Τέλος, η κοινωνία σήμερα έχει αποδεχθεί την φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου, γεγονός που θα το τεκμηριώσουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους, τους άλλους γονείς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται έχουν άμεση σχέση με την προσπάθεια της σε βάθος κατανόησης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Την προσπάθεια αυτή υποστηρίζουν εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην Ειδική Αγωγή και αποτελούν τους συμμετέχοντες της έρευνας. Διαμέσου των δεκατριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα διαφωτίζονται πτυχές της Ειδικής Αγωγής και τίθεται στο προσκήνιο η λειτουργία των θεσμών που υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και οι ρόλοι όλων των εμπλεκόμενων μερών και οι παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία υποστήριξης.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων, στάσεων, εμπειριών και συναισθημάτων των επαγγελματιών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρέχουν υποστήριξη σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο μέσω των θεσμών της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης. Συγκεκριμένα, οι απόψεις, οι στάσεις, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα μελετώνται με σκοπό να διαφανεί καλύτερα η εικόνα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο σχολείο και ο τρόπος αντιμετώπισής τους, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα του έργου τους και των θεσμών (παράλληλη στήριξη και τμήματα ένταξης) για την επίτευξη της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.

4.2 Στόχοι της έρευνας

- Η πραγματοποίηση μιας ποιοτικής χαρτογράφησης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ειδική Αγωγή.
- Η εκτίμηση των αναγκών των επαγγελματιών, καθώς και των παιδιών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία υποστηρίζουν.
- Η πραγματοποίηση της περιγραφής της λειτουργίας, σύγκριση και αξιολόγηση των θεσμών Ειδικής Αγωγής για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.
- Η ταυτοποίηση των εμποδίων στην άσκηση του επαγγελματικού ρόλου και να αξιολογηθούν οι δυσκολίες.
- Η διερεύνηση των πρακτικών ανταπόκρισης και να καταγραφούν προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης υποστήριξης.
- Η διαδικασία της ένταξης/ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.
- Η διερεύνηση των επαγγελματικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μορφές συνεργασίας (με τα παιδιά, την οικογένεια και τους άλλους επαγγελματίες).
- Η έκφραση των συναισθημάτων που πηγάζουν από τον επαγγελματικό ρόλο.
- Η συντέλεση μιας βαθύτερης προσέγγισης του εαυτού (αυτοσυνειδησία) από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.
- Μια βαθύτερη προσέγγιση του «άλλου» (ανακάλυψη του άλλου, αναγνώριση χαρακτηριστικών του άλλου, ενσυναίσθηση –βίωση της θέσης του άλλου) από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.
- Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση για δράση, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης υποστήριξης.
- Η καταγραφή, η επεξεργασία και η ανάλυση των πληροφοριών της έρευνας, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και να αξιολογηθεί η έρευνα.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Στάσεις Εκπαιδευτικών

- Βαθμός συσχέτισης των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με την αποτελεσματικότητα της προσφερόμενης υποστήριξης (π.χ. ο βαθμός κατοχής και αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων)
- Στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Στάση απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (inclusive education)
- Συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους
- Στάση απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Βαθμός ευαισθητοποίησης και μέριμνας για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την Πολιτεία και την τοπική κοινωνία

Αντιλήψεις & Γνώσεις Εκπαιδευτικών

- Αντίληψη της έννοιας και του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τους εκπαιδευτικούς
- Αντίληψη των παραγόντων που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών
- Αντίληψη και αξιολόγηση των θεσμών Ειδικής Αγωγής (Ειδικά σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη) και σύγκριση ειδικού και γενικού σχολείου
- Βαθμός γνώσης της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή

Αξιολόγηση & Προτάσεις Εκπαιδευτικών

- Προτάσεις για αποτελεσματική παρέμβαση και κάλυψη των αναγκών των παιδιών Αντίληψη του ρόλου από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής
- Περιγραφή και αξιολόγηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών (με εκπαιδευτικούς, οικογένεια, κοινότητα) Αξιολόγηση των συνθηκών εργασίας (ανθρώπινο και μη ανθρώπινο περιβάλλον, φόρτος εργασίας, επαγγελματική αναγνώριση)

Ανάγκες μαθητών με Ε.Ε.Α

- Βαθμός κάλυψης των αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το πρόγραμμα που προσφέρεται στο σχολείο και τις υπάρχουσες υποστηρικτικές υπηρεσίες και πρακτικές
- Βαθμός επίτευξης της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και παράγοντες που την επηρεάζουν

4.4 Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής

Για την έρευνα αναζητήθηκαν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στην παροχή υποστήριξης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία. Συνολικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 13 υποκείμενα. Συγκεκριμένα, το δείγμα συντίθεται από δεκατρείς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βαθμίδα Δημοτικού Σχολείου), οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία των Χανίων, του Ρεθύμνου, του Ηρακλείου, του Λασιθίου, της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Αλεξανδρούπολης και της Αχαΐας το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2014-2015 και το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2015-2016.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία τέθηκε η ύπαρξη ενός επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σχέση με την Ειδική Αγωγή, η απασχόλησή του στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τουλάχιστον δύο σχολικά έτη και η εμπειρία του στους θεσμούς της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία ή και η εμπειρία του από τα Ειδικά Σχολεία.

Επιπλέον, ένα από τα κριτήρια της έρευνας αποτέλεσε το γεωγραφικό κριτήριο, λόγω του ότι οι συνεντεύξεις έπρεπε να πραγματοποιηθούν μέσα από προσωπικές συναντήσεις του κάθε ερευνητή με τους συμμετέχοντες. Αρχικά, το πεδίο της έρευνας αποτελούσαν δύο νομοί της Κρήτης, των Χανίων και του Ηρακλείου. Αυτό το κριτήριο επιλέχτηκε με βάση τη διαμονή και επαγγελματική δραστηριοποίηση των ερευνητών στις πόλεις των Χανίων και του Ηρακλείου και με δεδομένα τα χρονικά περιθώρια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας και την περιορισμένη διάθεση πόρων. Αργότερα, λόγω της δυσκολίας συλλογής των υποκειμένων της έρευνας, το κριτήριο αυτό παραβλέφτηκε. Έτσι, η αναζήτηση εκπαιδευτικών επεκτάθηκε και σε άλλους νομούς της Ελλάδας, πράγμα που συνέβαλε ώστε να διαφανούν οι απόψεις, η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση, οι πολιτικές που υιοθετούνται σε διαφορετικούς νομούς και η λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής.

Χρησιμοποιήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, όπου η επιλογή των περιπτώσεων γίνεται σταδιακά και παράλληλα προς τη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού, ώστε να επιλέγονται περιπτώσεις ατόμων με παρόμοιες αλλά και με αντιφατικές απόψεις τόσο σε σχέση με εκείνες του ερευνητή όσο και με εκείνες που μέχρι στιγμής έχει συλλέξει. Η επεξεργασία των πρώτων περιπτώσεων ανέδειξε τα θεωρητικά κριτήρια που αποτέλεσαν τη βάση για τη συλλογή των επόμενων περιπτώσεων. Σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία, ο ερευνητής, όπως επισημαίνει ο Ιωσηφίδης (2003), «αναζητά πρόσθετες περιπτώσεις για να ελέγχει, τροποποιήσει, επιβεβαιώσει, εμπλουτίσει ή επεκτείνει τις θεωρητικές του κατασκευές». Έτσι, μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των περιπτώσεων ισχυροποιούνται οι θεωρητικές κατηγορίες και οι ερμηνείες που αναπτύσσονται.

Στο πλαίσιο της δειγματοληπτικής διαδικασίας αναζητήθηκαν περιπτώσεις που παρουσιάζουν σημαντικό κοινωνιολογικό ενδιαφέρον και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο διαφοροποιημένο ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων υποκειμένων (Mason, 2003). Γι' αυτό έγινε προσπάθεια να υπάρχει ποικιλία ως προς κάποια χαρακτηριστικά της

έρευνας ώστε να ληφθούν περισσότερες οπτικές και απόψεις των επαγγελματιών εκπαιδευτικών (σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών, εμπειρία σε γενικά και ειδικά σχολεία, άντρες και γυναίκες συνεντευξιαζόμενοι, διαφορετικές ηλικίες, σπουδές και εμπειρία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, γεωγραφική διασπορά σε διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τμήματα παράλληλης στήριξης και τμήματα ένταξης).

Τέλος, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας επέδρασε σημαντικά στη μελέτη. Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο δειγματοληψίας μέλη του αρχικού δείγματος ή γνωστά πρόσωπα προτείνουν άλλα μέλη στον ερευνητή, ώστε να μπορέσει να τα προσεγγίσει και να λάβει περισσότερες πληροφορίες για το θέμα μελέτης. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι χρήσιμη όταν τα μέλη κάποιου πληθυσμού είναι δύσκολο να προσεγγιστούν, καθώς και οι υπηρεσίες – τα σχολεία στη συγκεκριμένη έρευνα- στις οποίες τα μέλη αυτά εργάζονται (Γναρδέλλης, 2003).

4.5 Το είδος της έρευνας

Η φύση των ερευνητικών προβλημάτων και της στοχοθεσίας προσανατολίζουν τον ερευνητή και τον οδηγούν στην επιλογή της μεθόδου και των τεχνικών που θα ακολουθήσει ώστε να οργανώσει, να σχεδιάσει, να προγραμματίσει και να υλοποιήσει την έρευνά του, καθώς και να αναλύσει τα δεδομένα και να παράγει τα κύρια ευρήματα αυτής. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα, ως η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για την κάλυψη των στόχων και των ερευνητικών προβληματισμών.

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005) η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται συνήθως στα φυσικά πρόσωπα και στους φυσικούς χώρους, στους οποίους συμβαίνει το υπό παρατήρηση φαινόμενο, αντανακλώντας τα προβλήματα, τις ιδιαιτερότητες και τις συνθήκες της υπό μελέτη κατάστασης, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της, να είναι ενδεικτικά των συνθηκών της πραγματικότητας. Με βάση την παραπάνω θεώρηση η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε πρόσωπα που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία, όπου λειτουργούν οι θεσμοί της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης, και έχουν αναλάβει την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω αυτών των θεσμών. Επομένως, οι ίδιοι διέθεταν εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση και την εμπειρία υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λειτουργίας των θεσμών Ειδικής Αγωγής. Αυτό συνετέλεσε ώστε οι πληροφορίες που μετέδωσαν να πηγάζουν από πραγματικές βιωμένες εμπειρίες.

Επιπρόσθετα, μέσω μιας ποιοτικής έρευνας γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν κοινωνικά ή ανθρώπινα προβλήματα, καθώς και τα νοήματα και οι αναπαραστάσεις που αποδίδουν τα υποκείμενα στα κοινωνικά φαινόμενα, τις διαδικασίες, τις καταστάσεις και τη βιωμένη εμπειρία τους (Κυριαζή, 2011). Επιδιώκεται η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η κατανόηση κοινωνικών

φαινομένων, η αποκάλυψη στάσεων, σχέσεων, συσχετίσεων, συναισθημάτων, θέσεων και ρόλων που υφίστανται στην κοινωνία, καθώς και η διατύπωση ή και αναδιατύπωση υποθέσεων. Ολόκληρη η διαδικασία της έρευνας εστιάζει στους συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτελούν τα πρωταγωνιστικά μέλη στην ερευνητική προσπάθεια και καθοδηγούν την πορεία και το περιεχόμενό της (Ιωσηφίδης, 2008). Με βάση το χαρακτήρα αυτό που λαμβάνει η ποιοτική έρευνα, στην παρούσα έρευνα δόθηκε πρώτιστο ενδιαφέρον ώστε οι ερευνητές να κατανοήσουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την ερμηνεία που αποδίδουν τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα στις κοινωνικές καταστάσεις και που ακολούθα αυτή επηρεάζει τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά τους, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, τις στάσεις τους και την ανταπόκριση στο ρόλο τους.

Η έρευνα έλαβε προσωπικό χαρακτήρα, πράγμα που συνδέεται με το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Κάθε συμμετέχοντας στην έρευνα προσέφερε την προσωπική του μαρτυρία για το ερευνώμενο θέμα. Δεν υπήρχαν προκαθορισμένες ερμηνείες και η συλλεγόμενες πληροφορίες δεν είχαν τυποποιημένο χαρακτήρα. Περισσότερο ενδιαφέρον δόθηκε στη «ζωντανή» αλληλεπίδραση με τον κάθε επαγγελματία και στην αφιέρωση χρόνου για την έκφρασή του. Αυτή η επιδίωξη συνδέθηκε με το ότι ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν απόλυτα ενιαίος, ότι υπήρχε η δυνατότητα ενασχόλησης με θέματα και πληροφορίες που ο συμμετέχοντας θεωρούσε σημαντικά και ότι ο ρόλος των ερευνητών σε σχέση με τους συμμετέχοντες δεν ήταν διεκπεραιωτικός.

Γενικότερα, η ποιοτική έρευνα επιλέχτηκε ως πιο κατάλληλη για την εκπλήρωση του σκοπού της σε βάθος κατανόησης των συμμετεχόντων της έρευνας σε σχέση με την παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων που προωθείται μέσω της ποσοτικής έρευνας. Γι' αυτό βασική επιδίωξη αποτέλεσε η συλλογή ενός αρκετά μεγάλου αριθμού πληροφοριών ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένους τομείς της Ειδικής Αγωγής, ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράσουν αναλόγως τις απόψεις, τις στάσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους χωρίς περιορισμό και αυστηρή καθοδήγηση. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στη συλλογή πληροφοριών με βάθος από έναν μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών παρά η συλλογή προκαθορισμένων και περιορισμένων πληροφοριών από ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιδιώχθηκε άμεσα η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η αντικειμενικότητα που προσφέρει μια ποσοτική μέθοδος αλλά η πληρότητα του συλλεγόμενου υλικού μέσω της προσωπικής κατάθεσης κάθε συμμετέχοντα. Η έρευνα αυτή, όπως αναφέρει και ο Ιωσηφίδης (2003), παρέμεινε σε ένα περιορισμένο τομέα των κοινωνικών δράσεων διερευνώντας τον διεξοδικά και δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, στην αλληλεπίδραση ερευνητή-συμμετέχοντα, στην τροφοδότηση της έρευνας με νέες πτυχές και οπτικές, στην ερμηνεία και την κατανόηση.

Τέλος, βασική διάσταση της ποιοτικής έρευνας είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια της έρευνας, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας για το βαθμό οικειότητας, εμπιστοσύνης και εμπιστευτικότητας που θα δημιουργηθεί, την ποιότητα της έρευνας και το εύρος των πληροφοριών και αποτελεσμάτων που θα παραχθούν (Ιωσηφίδης,

2008). Οι ερευνητές προσπάθησαν να ανταποκριθούν σ' αυτή τη σημαντική διάσταση, αντιλαμβανόμενοι το πολύ απαιτητικό έργο τους. Γι' αυτό μελέτησαν και κατανόησαν σε βάθος τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας, ενασχολήθηκαν πολύ με τη δόμηση της διαδικασίας, της πορείας και του περιεχομένου της έρευνας και αξιοποίησαν σε μέγιστο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ώστε να προωθήσουν ένα όμορφο και εμπνευστικό κλίμα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

4.6 Ερευνητικό εργαλείο

Το βασικό μέσο συλλογής των υποκειμενικών δεδομένων και παραγωγής εμπειρικού υλικού στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μια διαπροσωπική συνάντηση κατά τη διάρκεια της οποίας αναπτύσσεται ένας διάλογος, που δίνει την ευκαιρία στον συνεντευκτή να συλλέξει πληροφορίες για τον συνεντευξιζόμενο (Βάμβουκας, 2002). Η συνέντευξη διαφέρει από τη συζήτηση και την απλή συνομιλία γιατί δίνεται έμφαση στην ύπαρξη ενός συγκεκριμένου σκοπού και στη συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Robson, 2007). Συγκεκριμένα, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό κόσμο, τις προβληματικές καταστάσεις και αναλόγως πώς δρουν για να διαχειριστούν αυτόν τον κόσμο και τις καταστάσεις (Βάμβουκας, 2002). Επιπλέον, στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου. Το υποκείμενο της συνέντευξης διαθέτει αρκετή ελευθερία να διατυπώσει και να αναπτύξει τις απαντήσεις του, όπως τις θέλει (Βάμβουκας, 2002). Διατηρεί την πρωτοβουλία να εκφράσει τις εμπειρίες του, τις γνώμες, τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις γνώσεις του σε ό,τι αφορά το αντικείμενο της έρευνας. Το θέμα της μελέτης μπορεί να προσεγγίζεται από μια καινούρια οπτική, η οποία δεν είχε διατυπωθεί και με τον τρόπο αυτό να εμπλουτίζεται.

Μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης ο μετέχοντας τίθεται στο επίκεντρο της έρευνας και μέσω της ελευθερίας στην έκφρασή του επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να γνωρίσει καλύτερα την κατάστασή του (Κυριαζή, 2011).

Η Κανδυλάκη (2008) υποστηρίζει ότι «ο ερευνητής προσαρμόζει τη συζήτηση στα δεδομένα της αντιληπτικής ικανότητας των ερωτώμενων», καθώς και στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής διατηρεί αρκετή ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο που θα υποβάλλει τις ερωτήσεις (είδος, τύπος). Χρησιμοποιείται ένας λεπτομερής οδηγός θεμάτων ή ένας σκελετός που καλύπτει τις βασικές ερωτήσεις που θα τεθούν στη συνέντευξη, όμως όποτε κριθεί απαραίτητο μπορεί να προβεί σε τροποποιήσεις (Κανδυλάκη, 2008). Κύριο χαρακτηριστικό των ερωτήσεων στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι το

γεγονός ότι είναι ανοικτές, δεν απαντώνται δηλαδή μονολεκτικά αλλά επιδέχονται ανάλυση και σχολιασμό από τους συνεντευξιαζόμενους (Καλλινικάκη, 2010).

Για τα οφέλη που παρουσιάστηκαν παραπάνω επιλέχτηκε από τους ερευνητές της παρούσας έρευνας η πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας με τη χρησιμοποίηση της συνέντευξης προς επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή και έχουν εργαστεί σε ειδικά σχολεία και οι οποίοι υποστηρίζουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχτούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι εμπειρίες, τα συναισθήματα των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή και τους θεσμούς της στην Ελλάδα. Κάθε συνέντευξη προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες ανάγκες του συμμετέχοντα στην έρευνα, ώστε να αποκτήσει προσωπικό ενδιαφέρον, επιθυμία και κίνητρα για τη συμμετοχή του στην έρευνα. Ο ίδιος ο συμμετέχοντας εκπαιδευτικός καθοδηγούσε τη ροή της συνέντευξης και όχι ο ερευνητής ή ένα αυστηρό τυποποιημένο ερευνητικό εργαλείο. Αυτό συνέβαλε στην περισσότερο αυθεντική αυτό-έκφραση των συμμετεχόντων, πράγμα που συνιστά και περισσότερα αυθεντικά και αληθή τα ευρήματα της έρευνας.

Επιπλέον, οι ερευνητές προσπάθησαν να αλληλεπιδράσουν με τον κάθε συμμετέχοντα με τρόπο τέτοιο που δεν επιδρούσε ανασταλτικά στην έκφρασή του. Τους ερευνητές διέκρινε η μη παρεμβατικότητα και προσπάθησαν να συμβάλλουν στο σωστό προσανατολισμό της έρευνας, ώστε να μην παρεκκλίνει από τον κεντρικό σκοπό και τους στόχους. Παράλληλα, αποτέλεσαν ενεργούς ακροατές και παρείχαν ανατροφοδότηση στους ερωτώμενους επιδεικνύοντας αυθεντικότητα, ευαισθησία, ευγένεια και κατανόηση ώστε οι συμμετέχοντες στην έρευνα να αισθάνονται ότι εκφράζονται με την κατάλληλη ανταπόκριση και να κινητοποιούνται να εκφραστούν περισσότερο με τον τρόπο που επιθυμούσαν. Οι ερευνητές προσπαθούσαν να ερμηνεύουν και να τεκμηριώνουν απόψεις και στάσεις των υποκειμένων της έρευνας με αντικειμενικότητα, σαφήνεια και χωρίς διάθεση επίκρισης. Σε κάθε συνέντευξη προωθήθηκε η εμβάθυνση και η άμεση αλληλόδραση του ερευνητή με τον συνεντευξιαζόμενο.

Ιδιαίτερα το θέμα της έρευνας που αφορά τον εξαιρετικά ευαίσθητο κλάδο της Ειδικής Αγωγής απαιτούσε από τους ερευνητές υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης ώστε να εξωτερικευτούν οι συμμετέχοντες και να διατηρούν καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία να συνεχίσουν. Οι τρόποι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ερευνητών διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της έρευνας. Έγινε προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί μια στενή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε οι ερευνητές να αφουγκραστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που αυτοί αντιμετωπίζουν.

4.7 Θεματικός οδηγός – θεματικές ενότητες

Για να διευκολυνθεί η διαδικασία της συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη η σύνθεση και χρησιμοποίηση ενός πλάνου με θεματικές ενότητες, που καθεμία διέθετε ερωτήματα και υπό-ερωτήματα. Το πλάνο αποτέλεσε ένα βοηθητικό εργαλείο που διευκόλυνε τη διαδικασία της συνέντευξης και παρείχε μιας μορφής καθοδήγηση βοηθητική για τους ερευνητές και τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να μην αποπροσανατολιστούν από τους επιδιωκόμενους στόχους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο οδηγός της συνέντευξης πέρασε σε πρώτο στάδιο μέσα από μια ανιχνευτική φάση κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές συνεντεύξεις σε δύο επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εμπειρία από την εργασία τους σε φορείς της Ειδικής Αγωγής. Με τον τρόπο αυτό δοκιμάστηκε το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν και ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και εξαγωγή συμπερασμάτων από την ερευνητική ομάδα. Θεωρήθηκε απαραίτητο να τροποποιηθούν κάποια σημεία της έρευνας ώστε να συντελεστεί η καλύτερη δυνατή προσαρμογή στον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τις ανάγκες της έρευνας. Έτσι, στον θεματικό οδηγό διατηρήθηκαν κάποιες αρχικές ερωτήσεις, παραλήφθηκαν κάποιες άλλες και προστέθηκαν νέες που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα και θεωρήθηκαν ότι σχετίζονται άμεσα με το ερευνώμενο θέμα και ότι καλύπτουν τις ανάγκες των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, ο οδηγός της συνέντευξης οριστικοποιήθηκε στην τελική μορφή του, αποτελώντας και το ερευνητικό εργαλείο.

Πιο συγκεκριμένα, ο θεματικός οδηγός προσέφερε την ευκαιρία στους ερευνητές να έχουν εποπτεία των θεμάτων στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν. Όμως, δεν επιδιώχτηκε η χρησιμοποίησή του ως αυτούσιο και αυστηρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών, γιατί αυτό ενείχε τον κίνδυνο να αποτελέσει ένα αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο. Δόθηκε μεγάλη σημασία στην ενίσχυση της ευελιξίας στη διαδικασία των συνεντεύξεων και στην προσαρμογή στις εκάστοτε ανάγκες των συμμετεχόντων. Γι' αυτό ο τρόπος διατύπωσης και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, η σειρά τους, η γέννηση νέων ή η παράλειψη κάποιων από αυτές κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Την ευελιξία αυτή την παρείχε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης, που αν και διέθετε μια δομή, παρείχε την ελευθερία στον κάθε συνεντευξιαζόμενο να μιλήσει περισσότερο για κάποια θέματα που του προκαλούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και έχει την ανάγκη να εκφράσει.

Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στη μελέτη είναι συνολικά έξι:

1. Προσωπικά στοιχεία του επαγγελματία εκπαιδευτικού

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη θεματική ενότητα γίνεται προσπάθεια προσέγγισης και γνωριμίας με τον κάθε εκπαιδευτικό. Συλλέγονται προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα οποία βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της ταυτότητάς τους και στη σύνθεση του προφίλ των συμμετεχόντων της έρευνας. Πραγματοποιείται μια σύντομη περιγραφή των σπουδών τους, του επιπέδου εκπαίδευσης/κατάρτισης, της εργασιακής τους απασχόλησης, της εμπειρίας και του

ρόλου τους, ώστε να αρχίσει σιγά-σιγά «να ξετυλιχτεί το κουβάρι της σχέσης τους» με την Ειδική Αγωγή. Αυτή η θεματική ενότητα είναι πολύ σημαντική και απαιτείται επικέντρωση και προσεκτική παρατήρηση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, ώστε στη συνέχεια αυτά να συγκριθούν και να συνδυαστούν με όλες τις επόμενες πληροφορίες που δίνουν και να διαφανεί ο βαθμός διασύνδεσης και η δυνατότητα διατύπωσης κάποιων συμπερασμάτων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

2. Αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο

Ακολουθεί η δεύτερη θεματική ενότητα όπου επιδιώκεται να διαφανεί ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο. Αρχικά, πραγματοποιείται μια χαρτογράφηση του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ομάδων στόχου) που λαμβάνει υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια όλων των χρόνων εμπειρίας τους. Παρέχονται πληροφορίες που βοηθούν στην κατανόηση του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται και λειτουργεί η Ειδική Αγωγή στα σχολεία, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί διαμέσου της εργασίας τους στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις κύριες πρακτικές ανταπόκρισης του σχολείου, τις πρωτοβουλίες, τις προκλήσεις-τα εμπόδια, τις περιοχές προτεραιότητας και τις προτάσεις τους σε σχέση με τη γενικότερη αντιμετώπιση των παιδιών. Σημαντική είναι η έκφραση της εμπειρίας τους από τη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά. Ακόμα, ενδιαφέρον αποτελεί η εμπειρία τους σε σχέση με τη στάση που υιοθετείται απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο και τις εξελίξεις που παρατηρούνται στην παροχή υποστήριξης μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Τέλος, η γνώση της νομοθεσίας και η αναφορά στα βασικά κομμάτια του νόμου αποτελούν σημεία ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

3. Λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία

Στη συνέχεια, η τρίτη θεματική ενότητα εστιάζει στη λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για τον τρόπο και το βαθμό ανταπόκρισης του Ειδικού και Γενικού Σχολείου, καθώς και τη στάση τους για τους τρεις θεσμούς Ειδικής Αγωγής (Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη στα Γενικά Σχολεία). Ορίζουν τους θεσμούς των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης και ασκούν κριτική στον τρόπο λειτουργίας τους στην πράξη, οριοθετώντας παράλληλα τις προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και ιεραρχώντας παράγοντες για την αποτελεσματική ανταπόκριση των θεσμών. Εν κατακλείδι, παρουσιάζουν τα οφέλη και τις αδυναμίες των θεσμών για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα αυτών των μοντέλων ένταξης.

4. Ένταξη/ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Σε σχέση με την τέταρτη θεματική ενότητα γίνεται προσπάθεια να αναδυθούν σημεία της ένταξης/ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Γίνεται αναφορά στα καθημερινά σχολικά έργα, στις πρακτικές

ένταξης που ακολουθούνται και στις μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών. Συζητιέται ο βαθμός επίτευξης της διδακτικής διαδικασίας στη γενική τάξη με την κοινή παρουσία παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η επίτευξη της ακαδημαϊκής τους προόδου. Σημαντικές παραμέτρους αποτελούν η παρουσίαση της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και της συμπεριφοράς των ίδιων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η στάση και οι συμπεριφορές των τυπικών παιδιών απέναντί τους και οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους. Επιπλέον, βασικής σημασίας είναι η περιγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στάση και τα συναισθήματα που παρατηρούν σε όλα τα παιδιά απέναντι στη συνεκπαίδευση, τον τρόπο αντίδρασης στους δύο εκπαιδευτικούς και τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής του μοντέλου της συνεκπαίδευσης.

5. Συνεργασία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής

Όσον αφορά στην πέμπτη θεματική ενότητα, η συνεργασία αποτελεί το σημείο εστίασης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τι σημαίνει αποτελεσματική συνεργασία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και πώς αυτή ενεργοποιείται και αναπτύσσεται. Εκφράζουν την εμπειρία τους σε σχέση με τις μορφές αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που έχουν βιώσει με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την κοινότητα, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της συνεργασίας.

6. Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού που υποστηρίζει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η τελευταία θεματική ενότητα επικεντρώνεται στο επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού που υποστηρίζει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο κάθε επαγγελματίας αναφέρει πώς ασχολήθηκε με την Ειδική Αγωγή, κάνει αποτίμηση της εμπειρίας του από την εργασία του με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφράζει τα συναισθήματά του για τη δουλειά του, τις πηγές ψυχικής εξάντλησης και τους τρόπους διαχείρισης των δύσκολων συναισθημάτων. Εξωτερικεύει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθει, ενώ παράλληλα κρίνει το βαθμό ετοιμότητάς του και ανταπόκρισης στο ρόλο του και τη στάση του απέναντι στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (διά βίου μάθηση). Επίσης, εκφράζει ποιος είναι ο ρόλος του ως ειδικός παιδαγωγός στη συνεκπαίδευση και τη στάση του σε σχέση με τη συνεκπαίδευση, καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτηση της συγκεκριμένης στάσης, και δηλώνει την προτίμησή του είτε για τα Τμήματα Ένταξης είτε για την Παράλληλη Στήριξη. Συνεχίζει αναφέροντας τις δυσκολίες που επιβαρύνουν και επιβραδύνουν την προσπάθεια υποστήριξης των παιδιών και παράλληλα προβάλλει απόψεις για τον τρόπο υπερπήδησης αυτών των εμποδίων και προκλήσεων. Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με την αναφορά στις μελλοντικές δραστηριότητες και σχέδια.

Στο κλείσιμο της συνέντευξης δίνεται στον συνεντευξιαζόμενο η δυνατότητα να μοιραστεί κάτι το οποίο θεωρεί σημαντικό και για το οποίο δεν ερωτήθηκε, καθώς και να αναφέρει κάποιο άλλο πρόσωπο με το οποίο θεωρεί σημαντικό να ακολουθήσει συνέντευξη ώστε να εμπλουτιστεί η έρευνα. Αφού δοθούν οι τελικές

ευχαριστίες για τη συμμετοχή στη μελέτη, αφήνεται ανοιχτή η πιθανότητα επιστροφής και εκ νέου επαφής με τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό για περαιτέρω συλλογή πληροφοριών.

4.8 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί «υποκείμενα της έρευνας» προσεγγίστηκαν σταδιακά από το Μάρτιο του 2015 έως και τον Δεκέμβριο του 2015. Οι ερευνητές δε διέθεταν προηγούμενη γνωριμία με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (9 στους 13), με αποτέλεσμα η διαδικασία αναζήτησης, επιλογής και συναίνεσης των εκπαιδευτικών, και τελικά η λήψη της συνέντευξης να διαρκέσουν αρκετό χρονικό διάστημα.

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή με προσωπική συνάντηση. Σε πρώτο στάδιο οι ερευνητές προχώρησαν σε διαπροσωπική ενημέρωση του υποψήφιου συνεντευξιαζόμενου, η οποία περιελάμβανε τις απαραίτητες συστάσεις με πλήρη αναφορά στα στοιχεία ταυτότητάς τους, ειδικά στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών με τους οποίους δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία. Οι ερευνητές παρείχαν με απλό, σαφή και κατανοητό τρόπο όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους επαγγελματίες προφορική ενημέρωση για τον τίτλο και το περιεχόμενο της πτυχιακής εργασίας, το αντικείμενο της έρευνας, τους στόχους που επιδιώκονται, τον τρόπο διεξαγωγής της και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η ενημέρωση του υποψηφίου συνεντευξιαζόμενου βοήθησε ώστε να κινητοποιηθεί να συμμετάσχει, να αποκτήσει ενδιαφέρον και να αποκτήσει για εκείνον νόημα η διαδικασία.

Ακολούθησε η πρόσκληση για συνεργασία και συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία και τονίστηκε η μεγάλη συμβολή που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση της έρευνας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που καλέστηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους. Μετά από την αρχική ενημέρωση δινόταν κάποιος χρόνος στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αρκετοί για λόγους είτε προσωπικούς είτε φόρτου εργασίας δεν αποδέχτηκαν την πρόσκληση τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της ερευνητικής προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπολογίζονται στους 15. Μονάχα οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα, αποτέλεσαν και τους συνεντευξιαζόμενους που είναι δεκατρείς.

Με τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν θετικά διατηρήθηκε επικοινωνία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν προγραμματισμένα και από κοινού κανονίστηκε ημερομηνία, ώρα και τόπος συνάντησης. Ανάλογα με τα ωράρια εργασίας των συνεντευξιαζόμενων και λειτουργίας των σχολείων, τον προσωπικό τους χρόνο και υποχρεώσεις, οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο, πρωινή ή απογευματινή ώρα, στο χώρο του σχολείου ή εκτός σχολικού πλαισίου ώστε να μην εμποδιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο χώρος αυτός διέθετε την ησυχία που απαιτείται ώστε να εξασφαλίζεται η συγκέντρωση και να

ξεδιπλώσουν τις σκέψεις τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους. Επειδή κάποιοι εκπαιδευτικοί διέμεναν σε περιοχές με μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από τις περιοχές διαμονής των ερευνητών και ταυτόχρονα είχαν πολύ βαρύ πρόγραμμα με πολλαπλές υποχρεώσεις, αποφασίστηκε από την ερευνητική ομάδα οι συνεντεύξεις να ληφθούν από αυτούς ηλεκτρονικά μέσω skype (3 στους 13). Στις περισσότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών μεσολαβούσε αρκετό χρονικό διάστημα (περίπου 15-30 μέρες) από την αρχική ενημέρωση για τη συνέντευξη μέχρι την πραγματοποίησή της.

Στο ξεκίνημα της κάθε συνέντευξης ο ερευνητής συστηνόταν ξανά και καλωσόριζε τον συνεντευξιαζόμενο. Επαναλαμβανόταν η παρουσίαση του θέματος της έρευνας και της διαδικασίας που θα ακολουθούσε. Ο συνεντευκτής ευχαριστούσε τον κάθε συνεντευξιαζόμενο για την πρόθεσή του να μοιραστεί σημαντικά προσωπικά θέματα και εγγυόταν την ανωνυμία, τη διαφύλαξη του απορρήτου και τη διασφάλιση της εχεμύθειας. Μάλιστα, κάθε συμμετέχοντας παρακινήθηκε να εκφράσει πιθανές απορίες, γνώμες, αμφιβολίες ή επιφυλάξεις από το ξεκίνημα της συνέντευξης ή σε οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκειά της. Επιπλέον, διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και υπάρχει δυνατότητα απόσυρσης από τη διαδικασία αν κάτι τέτοιο θεωρηθεί αναγκαίο ή επιθυμητό από τον συνεντευξιαζόμενο, η δυνατότητα παράλειψης απάντησης σε κάποιο ερώτημα και η δυνατότητα μεταβολής κάποιων δηλώσεων οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για την επιθυμία ή μη συμπερίληψης του ονόματός τους στην τελική έκθεση και έγινε σεβαστή η επιθυμία τους.

Επίσης, κάθε συμμετέχοντας ενημερώθηκε από την αρχή για την χρησιμότητα της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης, ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυση των συλλεγόμενων στοιχείων και εγγυήθηκε η αποκλειστικότητα πρόσβασης στο μαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων μονάχα από τους ερευνητές, ενώ τονίστηκε ότι τα στοιχεία που δόθηκαν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες δέχτηκαν τη διαδικασία μαγνητοφώνησης και δε εξέφρασαν αντιρρήσεις.

Σε κάθε συνέντευξη ο συμμετέχοντας εξέφραζε τη γνώμη του, τη δική του προσωπική ερμηνεία στα γεγονότα ή απαντούσε σε ερωτήσεις που αφορούν το αντικείμενο της έρευνας. Να σημειωθεί ως σημαντική παρατήρηση ότι όσο περισσότερο ο μετέχοντας στη συνέντευξη εκλάμβανε τον ερευνητή ως αξιόπιστο και ασφαλή συνομιλητή, τόσο αυξανόταν η επιθυμία από μέρος του για έκφραση προσωπικών δεδομένων, συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία και έκφραση με αυθεντικό και ειλικρινή τρόπο. Γι' αυτό η ενθάρρυνση του συνεντευξιαζόμενου να προβεί σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση αποτέλεσε βασική προτεραιότητα καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Τέλος, να σημειωθεί ότι η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου μία ώρα. Καμία συνέντευξη δε διακόπηκε είτε από προσωπικές είτε από εξωτερικές αιτίες αλλά όλες ολοκληρώθηκαν πλήρως με την απόλυτη συνεργασία και συγκέντρωση των συμμετεχόντων.

4.9 Δυσκολίες της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια συνοδεύεται από κάποιες δυσκολίες, οι οποίες δυσχεραίνουν πολλές φορές την ομαλή πραγματοποίηση και ολοκλήρωσή της. Άλλοτε αυτές οι δυσκολίες είναι μικρότερης και άλλοτε μεγαλύτερης έκτασης, ενώ μπορεί να ποικίλει και το στάδιο κατά το οποίο συναντάται η δυσκολία, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην εξεύρεση του δείγματος, στην πραγματοποίηση, στην ανάλυση ή και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν έλαβαν μεγάλες διαστάσεις. Αυτό βοήθησε ώστε να διατηρηθεί ένα ομαλό «ερευνητικό» κλίμα και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων να επιτευχθούν εξίσου ομαλά.

Την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας μια σημαντική δυσκολία αποτέλεσε η αναζήτηση των υποκειμένων, δηλαδή των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές είχαν πρόσβαση σε ελάχιστους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής με εμπειρία στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης για δύο έτη και περισσότερο. Η έρευνα, όμως, δεν μπορούσε να περιοριστεί σε τέσσερα άτομα. Γι' αυτό μέσω των γνωστών εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία δόθηκε η ευκαιρία προσέγγισης περισσότερων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Η διαδικασία αναζήτησης και προσέγγισης εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, η πρόσκληση για να συμμετάσχουν στην έρευνα και τελικά η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων διήρκησαν αρκετό χρονικό διάστημα (9 μήνες).

Η αναζήτηση εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα -και μάλιστα εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν ποικιλία σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, σπουδές, προϋπηρεσία, τόπο εργασίας- δεν ήταν εύκολη και υπήρχε αρκετά μεγάλη διαρροή στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (συνολικά 15) αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα επικαλούμενοι προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις ή έλλειψη χρόνου, αν και αρχικά είχαν εκφράσει ενδιαφέρον. Αυτό δυσχέραινε την εξέλιξη της έρευνας γιατί το διάστημα αναμονής μέχρι την τελική αρνητική απόκριση χανόταν κρίσιμος χρόνος και στη συνέχεια απαιτούνταν να αναζητούνται ξανά καινούριοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Η προθυμία και η διάθεση χρόνου από τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων ήταν ύψιστης σημασίας. Τελικά ανταποκρίθηκαν θετικά και συμμετείχαν στην έρευνα 13 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.

Επίσης, ένας ακόμα παράγοντας που δυσχέραινε την προσέγγιση των εκπαιδευτικών ήταν η δυσκολία πρόσβασης και προσωπικής επαφής μαζί τους. Πολλές φορές οι γεωγραφικές αποστάσεις, μεταξύ τόπων διαμονής των ερευνητών και τόπων εργασίας και διαμονής των εκπαιδευτικών, ήταν πολύ μεγάλες. Αυτή η δυσκολία προσωπικής επαφής προκαλούσε καθυστέρηση στην άμεση ενημέρωση και τον προγραμματισμό της συνέντευξης.

Επιπλέον, κάποιοι συμμετέχοντες, που δεν είχαν προηγούμενη προσωπική γνωριμία με τους ερευνητές ή δε διέθεταν εμπειρία από τη συμμετοχή σε ερευνητική

διαδικασία και δεν εκφράζονταν για τη δουλειά τους σε άλλα πρόσωπα, αισθάνονταν αρκετή αμηχανία πριν τη συνέντευξη και κατά το αρχικό στάδιο αυτής. Αυτό απαιτούσε από τους ερευνητές να επιδείξουν ενεργητική παρουσία ώστε να αποφευχθούν σημάδια μη ειλικρινούς και αυθεντικής έκφρασης από μέρους των εκπαιδευτικών που ακόλουθα θα οδηγούσαν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια από μέρος των ερευνητών. Αφιερώθηκε ποιοτικός χρόνος από το πρώτο στάδιο μέχρι το τελευταίο της έρευνας, δόθηκε έμφαση στη δόμηση των θεματικών ενοτήτων, στη συλλογή, την ανάλυση των δεδομένων και εξαγωγή ασφαλών και έγκυρων συμπερασμάτων. Επιπλέον, υπήρχε συνέπεια, σαφής έλεγχος και συνεχής αξιολόγηση ολόκληρης της διαδικασίας.

Να σημειωθεί ότι η έρευνα διευκολύνθηκε από το γεγονός ότι εξασφαλίστηκε από την αρχή η διατήρηση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών, η διασφάλιση της εχεμύθειας των προσωπικών πληροφοριών, καθώς και η χρησιμοποίησή τους μονάχα για ερευνητικούς σκοπούς, και τέλος, η ύπαρξη προσωπικής ελευθερίας για το βαθμό έκφρασης και την εκκίνηση και λήξη της συνέντευξης. Με τις ενέργειες αυτές οι συμμετέχοντες δεν αμφισβήτησαν την εμπιστευτικότητα και την ποιότητα της έρευνας και χάθηκε ο φόβος τους ότι η έκφραση των ειλικρινών τους απόψεων για τους θεσμούς και τη λειτουργία τους στα σχολεία θα είχε επιπτώσεις στους ίδιους.

Παράλληλα, βοηθητικό ρόλο διαδραμάτισε η σαφής διατύπωση των ερωτημάτων και η ανταπόκριση των ερωτώμενων σ' αυτά σύμφωνα με τις ανάγκες τους και με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η απόδοση ελευθερίας στους συμμετέχοντες τους ανύψωσε την επιθυμία αυτοέκφρασης με αποτέλεσμα να κατατεθούν σημαντικές και χρήσιμες πληροφορίες για την έρευνα. Μονάχα σε ελάχιστες στιγμές η έρευνα αποπροσανατολίστηκε από τους στόχους και διαφάνηκε μια τάση κάποιων εκπαιδευτικών να ξεφεύγουν από το κεντρικό σκοπό. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι ερευνητές αφού πρώτα έδιναν λίγο ακόμα χρόνο στους συμμετέχοντες να εκφραστούν, γινόταν προσπάθεια να οριοθετηθεί ξανά η συζήτηση και να προσανατολιστεί στους στόχους, πράγμα που επιτυγχανόταν με σχετική ευκολία.

Την περίοδο αναζήτησης των συμμετεχόντων οι ερευνητές βρίσκονταν σε μια διαδικασία εγρήγορσης ώστε να είναι διαθέσιμοι όταν δοθεί ευκαιρία πρόσβασης σε κάποιον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Γενικότερα, η διαδικασία αναζήτησης εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν συστηματικά και διαρκώς, γιατί συνεχώς παρατηρούνταν διαρροές στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Βασικό ρόλο διαδραμάτισε η ενημέρωση γνωστών εκπαιδευτικών προς τους ερευνητές σχετικά με την έρευνα, οι οποίοι στη συνέχεια τους έφερναν σε επαφή με την «ομάδα στόχου».

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που διέμεναν και εργάζονταν σε μακρινή χιλιομετρική απόσταση έγινε προσπάθεια από πλευράς των ερευνητών να αποκτήσουν πρόσβαση είτε διαπροσωπικά (επίσκεψη στον τόπο διαμονής ή εργασίας-4 συνεντεύξεις) είτε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας (skype-3 συνεντεύξεις).

Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (άμεση προσέγγιση από τους ερευνητές, εχεμύθεια). Τους δινόταν χρόνος και χώρος να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να διακόπτονται ή να

κριτικάρονται. Επίσης, πριν την τελική συνέντευξη, χρειάστηκε να προσεγγιστούν περισσότερο κάποιοι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι επιζητούσαν την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης προτού συμμετάσχουν στη συνέντευξη. Αυτή η προηγούμενη αλληλεπίδραση βοήθησε ώστε να ξεδιπλώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πιο ειλικρινά και αυθόρμητα, όταν ακολούθησε η συνέντευξη.

Τέλος, το γεγονός ότι οι ερευνητές είναι εκπαιδευτικοί και έχουν ήδη εργαστεί σε σχολεία παρέχοντας υποστήριξη σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνέβαλε θετικά στην άρση των όποιων δυσκολιών, ειδικά όσον αφορά στην προσέγγιση των επαγγελματιών και στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης. Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν άγνωστοι, παρατηρήθηκε ότι ήταν πιο θετικοί στη συμμετοχή όταν πληροφορούνταν ότι η έρευνα πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς.

4.10 Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Πριν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προηγήθηκε η μαγνητοφώνηση και η απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων. Ο λόγος που προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έναντι των γραπτών σημειώσεων είναι η ακριβής καταγραφή των δεδομένων που συλλέχτηκαν, καθώς και η δυνατότητα επανεξέτασης των πρωτογενών δεδομένων σε μελλοντικό χρόνο (Καλλινικάκη, 2010).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες που επιτρέπουν να αποδοθεί νόημα στα συλλεγόμενα στοιχεία μέσω της κατηγοριοποίησης τους, ώστε να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν φαινόμενα και συμπεριφορές. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διευκολύνθηκε από τη δομή της έρευνας και την κατηγοριοποίησή της σε θεματικούς άξονες.

Η διαδικασία ανάλυσης συνιστά μια δυναμική διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων που συμβάλλει στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας τους (Ιωσηφίδης, 2003). Απαιτήθηκε διεξοδική καταγραφή των δεδομένων, δόμηση και κατηγοριοποίηση του υλικού και διαρκής προσεκτική μελέτη τους, ώστε να αποδοθούν ακριβή νοήματα και να ερμηνευτούν ορθά οι πληροφορίες. Στο ερευνητικό υλικό πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και επαναλαμβανόμενα

Οι περιπτώσεις που μελετήθηκαν είναι δεκατρείς. Πραγματοποιήθηκε μια λεπτομερής περιγραφή κάθε περίπτωσης και των θεμάτων της κάθε περίπτωσης (εσωτερική ανάλυση περιεχομένου περίπτωσης) μέσω της ανοιχτής κωδικοποίησης. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης πραγματοποιήθηκε τμηματοποίηση των στοιχείων, δηλαδή χωρισμός του υλικού σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (π.χ. αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή περιγράφουν το ίδιο φαινόμενο). Η δόμηση του ποιοτικού υλικού σε θεματικά πεδία-κατηγορίες διευκολύνει την πορεία της έρευνας (ταξινομική ανάλυση). Η ανάλυση αφορά τόσο την κάθε ξεχωριστή θεματική

κατηγορία όσο και τον τρόπο σύνδεσης των κατηγοριών μεταξύ τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα δίνεται ιδιαίτερο βάρος, αφενός στα κοινωνικά νοήματα που αναδεικνύονται μέσα από το λόγο των συνεντευξιαζόμενων και, αφετέρου, στο λανθάνον περιεχόμενο του λόγου τους (Ιωσηφίδης, 2003). Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τα γεγονότα οι άνθρωποι διαφέρει μεταξύ τους. Η ερμηνεία αυτή επηρεάζει κατόπιν τη συμπεριφορά τους. Τα κοινωνικά νοήματα δεν προσδιορίζονται από τις ίδιες τις καταστάσεις, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τις ερμηνεύουν οι άνθρωποι στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τα κίνητρα και τις προθέσεις των μετεχόντων στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003 ; Κυριαζή, 2011).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), το πρώτο βήμα που πραγματοποιείται είναι η ανακάλυψη γενικών εννοιολογικών κατηγοριών, οι οποίες αντιστοιχούν σε φαινόμενα, γεγονότα ή περιστατικά. Ακολουθεί ο έλεγχος άλλων περιπτώσεων για τις ομοιότητες που παρουσιάζουν και, αναλόγως, ενσωματώνονται ή όχι στις ίδιες κατηγορίες. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία γενικότερη εννοιολογική διατύπωση της κάθε κατηγορίας στοχεύοντας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κυριαζή (2011) σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης. Αυτή η διαδικασία, αποτελεί το πλαίσιο για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων και τη βάση για την ανάπτυξη των εννοιολογικών διασυνδέσεων.

Να σημειωθεί ότι καθώς πραγματοποιούνταν η έρευνα και έφτανε προς τα τελευταία υποκείμενα παρατηρούνταν το σημείο του «θεωρητικού κορεσμού». Το συγκεκριμένο σημείο, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), επέρχεται όταν η συλλογή του πρόσθετου πληροφοριακού υλικού δεν προσφέρει τίποτα καινούριο και πρωτότυπο από αναλυτικής και θεωρητικής πλευράς, επιτρέποντας να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Τέλος, να σημειωθεί ότι η διαδικασία αναζήτησης των υποκειμένων της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσης αποτέλεσαν δύο διαδοχικές διαδικασίες. Η ανάλυση των δεδομένων καθοδηγούσε τη συλλογή και γινόταν προσπάθεια να βρεθούν δεδομένα που θα βοηθούσαν την ανάπτυξη κατηγοριών, δηλαδή να συντελεστεί εννοιολογική ανάπτυξη (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, συνοχή, ευελιξία και συστηματικότητα, χωρίς να είναι προκαθορισμένη. Η έρευνα εξελίχθηκε καθώς προχωρούσε ο χρόνος και βασίστηκε στις ιδέες που άρχισαν να αναδύονται από την ανάλυση και που τελικά διαμόρφωναν μια εξελισσόμενη θεωρία και συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ξεκίνησε με την παρατήρηση κάποιων δεδομένων, ακολούθησε η κατασκευή προσωρινών ιδεών για τα δεδομένα (υποθέσεις) και στη συνέχεια, εξετάστηκαν αυτές οι ιδέες μέσω της εμπειρικής έρευνας, ώστε να ελεγχθεί η ορθότητά τους και να πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση.

5 Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων

5.1.1 1^η θεματική ενότητα: «Προσωπικά στοιχεία του επαγγελματία εκπαιδευτικού και παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα»

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΗΜΕΡ/ΝΙΑ	ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
14/11/2015	Πασχάλης (Σ1)	25	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας
20/03/2015	Νατάσσα (Σ2)	29	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή στην Αγγλία
5/12/2015	Δήμητρα (Σ3)	55	Αρσάκειος Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής Κρήτης
15/3/2015	Αλεξάνδρα (Σ4)	27	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία στην Ιταλία
22/11/2015	Μάριος (Σ5)	32	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας
18/3/2015	Θάλεια (Σ6)	26	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία (κατεύθυνση Ειδική Αγωγή) στην Κύπρο
1/11/2015	Σοφία (Σ7)	30	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Μακεδονίας
7/11/2015	Μαρία (Σ8)	50	Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου Εξομοίωση στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής Κρήτης
19/3/2015	Στέλιος (Σ9)	28	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία και τις Διαταραχές Μάθησης στην Ιταλία
18/12/2015	Ιωάννα (Σ10)	31	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας

			Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή στη Σκωτία
22/3/2015	Κωνσταντίνα (Σ11)	27	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Μακεδονίας
23/10/2015	Γιώργος (Σ12)	40	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή στην Αγγλία
10/12/2015	Σμαρώ (Σ13)	26	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας

ΟΝΟΜΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ Ε.Α
Πασχάλης (Σ1)	Αγροτική περιοχή στο Ν. Χανίων	2 χρόνια Τ.Ε. 2 χρόνια ιδιωτική Π.Σ.
Νατάσσα (Σ2)	Αγροτική περιοχή στο Ν. Λασιθίου	(1 χρόνο Γενική Αγωγή) 2 χρόνια Π.Σ.
Δήμητρα (Σ3)	Αστική περιοχή Ν. Χανίων	(14 χρόνια Γενική Αγωγή) 6 χρόνια Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών 1 χρόνο Τ.Ε. 3 χρόνια ιδιωτική Π.Σ.
Αλεξάνδρα (Σ4)	Αγροτική περιοχή Ν. Ρεθύμνης	4 χρόνια Π.Σ.
Μάριος (Σ5)	Αγροτική περιοχή Ν. Χανίων	4 χρόνια Ειδικό Σχολείο 2 χρόνια Τ.Ε. 1 χρόνο Π.Σ.
Θάλεια (Σ6)	Αστική περιοχή Ν. Ρεθύμνης	4 χρόνια Π.Σ.
Σοφία (Σ7)	Αστική περιοχή Ν. Θεσσαλονίκης	2 χρόνια Ειδικό Σχολείο 1 χρόνο Τ.Ε. 3 χρόνια Π.Σ.
Μαρία (Σ8)	Αστική περιοχή Ν. Χανίων	(12 χρόνια Γενική Αγωγή) 2 χρόνια Ειδικό Σχολείο 8 χρόνια Τ.Ε.
Στέλιος (Σ9)	Αστική περιοχή Ν. Ηρακλείου	(3 χρόνια Γενική Αγωγή) 2 χρόνια Π.Σ.

Ιωάννα (Σ10)	Αστική περιοχή Ν. Αττικής	4 χρόνια Ειδικό Σχολείο 2 χρόνια Τ.Ε. 2 χρόνια Π.Σ.
Κωνσταντίνα (Σ11)	Αγροτική περιοχή Ν. Ηρακλείου	1 χρόνο Ειδικό Σχολείο παιδιών με αυτισμό 2 χρόνια Τ.Ε. 2 χρόνια Π.Σ.
Γιώργος (Σ12)	Ημιαστική περιοχή Ν. Έβρου	(3 χρόνια Γενική Αγωγή) 3 χρόνια Ειδικό Σχολείο 5 χρόνια Τ.Ε. 2 χρόνια Π.Σ.
Σμαρώ (Σ13)	Ημιαστική Περιοχή Ν. Αχαΐας	2 χρόνια Τ.Ε. 1 χρόνο Π.Σ.

Συνολικά, η έρευνα εστίασε σε 13 συμμετέχοντες, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε θεσμούς της Ειδικής Αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που έχουν γνώση και εμπειρία από τη λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία, καθώς και των Ειδικών Σχολείων, ώστε να υπάρχει μια πιο λεπτομερής, περιγραφική, βαθύτερη και ουσιαστική λήψη πληροφοριών σε σχέση με την Ειδική Αγωγή.

Από τους δεκατρείς συμμετέχοντες, οι εννιά ήταν γυναίκες και οι τέσσερις ήταν άντρες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από τα 25 έτη μέχρι τα 55 έτη, με μέση τιμή περίπου τα 33 έτη.

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία του Νομού Χανίων, δύο στο Νομό Ρεθύμνου, δύο στο Νομό Ηρακλείου, ένας στο Νομό Λασιθίου, ένας στο Νομό Αχαΐας, ένας στο Νομό Αττικής, ένας στο Νομό Θεσσαλονίκης και ένας στο Νομό Έβρου. Συγκεκριμένα, έξι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολείο αστικής περιοχής, πέντε εκπαιδευτικοί σε σχολείο αγροτικής περιοχής και δύο σε σχολείο ημιαστικής περιοχής.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τρεις είναι μόνιμοι, ενώ οι υπόλοιποι δέκα εργάζονται ως αναπληρωτές μέσω σύμβασης ορισμένου χρόνου. Χαρακτηριστικό είναι ότι υπήρχε δυσκολία στην εύρεση μόνιμων εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα, ενώ οι τρεις συμμετέχοντες με μόνιμη θέση έχουν ηλικίες 40, 50 και 55 έτη, πράγμα που σημαίνει ότι η Ειδική Αγωγή δε στελεχώνεται τα τελευταία χρόνια από μόνιμο προσωπικό αλλά από συμβασιούχους εκπαιδευτικούς

πιο νεαρής ηλικίας. Αυτό συμβαίνει γιατί τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον και η προσοχή εστιάζονται στην Ειδική Αγωγή

Τη σχολική χρονιά πραγματοποίησης των συνεντεύξεων μια εκπαιδευτικός εργαζόταν σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, επτά εκπαιδευτικοί σε Τμήμα Ένταξης και πέντε εκπαιδευτικοί στην Παράλληλη Στήριξη.

Όσον αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών, οι δύο μόνιμοι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (Μαρία,50 και Δήμητρα,55) είχαν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία παλαιότερα και πραγματοποίησαν συμπληρωματικές σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όταν ιδρύθηκαν τα τμήματα αυτά. Εργάστηκαν στη Γενική Αγωγή για αρκετά χρόνια και αργότερα ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής και ξεκίνησαν να εργάζονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η εξειδίκευσή τους στην Ειδική Αγωγή δόθηκε μέσα από τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο, γιατί υπήρξε καθυστέρηση στην ίδρυση σχολών με παροχή εξειδικευμένων σπουδών στην Ειδική Αγωγή και παλαιότερα δεν ήταν τόσο διαδεδομένη η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών για τη λήψη εξειδίκευσης. Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί έχουν μετατεθεί από την υπηρεσία τους από τη Γενική Αγωγή στην Ειδική Αγωγή, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του Διδασκαλείου.

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Πασχάλης,25, Μάριος,32, Ιωάννα,31, Σμαρώ,26) και δύο έχουν αποφοιτήσει από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27). Δηλαδή, έξι εκπαιδευτικοί έχουν σπουδές με απευθείας εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ως πτυχιούχοι σχολών Ειδικής Αγωγής και έχουν εργαστεί άμεσα μετά τις σπουδές τους μονάχα σε θεσμούς της Ειδικής Αγωγής. Από αυτούς μονάχα μια εκπαιδευτικός (Ιωάννα,31) έχει προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές λαμβάνοντας επιπρόσθετο πτυχίο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή. Όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού, με σύμβαση που ανανεώνεται κάθε χρόνο, ενώ οι συγκεκριμένες σπουδές τους κατατάσσουν υψηλότερα από όλους τους άλλους με διαφορετικά προσόντα στον πίνακα διορισμών στην Ειδική Αγωγή.

Τέλος, στην έρευνα συμμετέχει μια κατηγορία εκπαιδευτικών που έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής ή της Σχολικής Ψυχολογίας, λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και τη δυνατότητα να εργάζονται σε δομές και θεσμούς της Ειδικής Αγωγής (Νατάσσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Γιώργος,40). Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρει τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών από ξένα Πανεπιστήμια. Από τους πέντε αυτούς εκπαιδευτικούς, οι τρεις έχουν εργαστεί και στο χώρο της Γενικής Αγωγής, ενώ οι δύο αποκλειστικά στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ο ένας εκπαιδευτικός (Γιώργος,40) κατέχει μόνιμη θέση ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, αφού μετατέθηκε από τη Γενική Αγωγή, όπου διέθετε ήδη μόνιμη θέση. Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού.

Για αυτούς η λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την εισαγωγή τους στον πίνακα διορισμών στην Ειδική Αγωγή.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονα το φαινόμενο να υποστηρίζουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με κάποια μικρή ή μεγαλύτερη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει σχετικά μικρός αριθμός αποφοίτων από σχολές Ειδικής Αγωγής και επιπλέον, ο αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών που έχει λάβει εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή από Διδασκαλεία είναι περιορισμένος και ήδη τα τελευταία χρόνια ξεκινά η διαδικασία συνταξιοδότησής τους. Οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή απορροφά πολλούς εκπαιδευτικούς οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής να εργάζονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Έτσι, ιδιαίτερα νέοι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή αποκτούν πιο εύκολα μια θέση εργασίας στην Ειδική Αγωγή σε σχέση με τη Γενική Αγωγή.

Πέραν από τις σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε Παιδαγωγικά Τμήματα Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Διδασκαλεία και την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων, υπάρχουν εκπαιδευτικοί με πρόσθετα προσόντα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει πληθώρα σεμιναρίων και ημερίδων σε σχέση με την Ειδική Αγωγή, καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια από τα ΚΕΔΔΥ της χώρας. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί με επάρκεια στη Νοηματική Γλώσσα (Πασχάλης,25, Σμαρώ,26), με γνώση της Braille (Πασχάλης,25, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32, Σοφία,30, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26), με παρακολούθηση σεμιναρίων εξειδίκευσης, όπως «Σύγχρονες τάσεις και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή» του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου (Δήμητρα,55), με συμμετοχή σε προγράμματα, όπως το πρόγραμμα Teachers for Europe με προσανατολισμό στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση (Ιωάννα,31), με εκπαίδευση στη θεραπευτική ιπασία για άτομα με αναπηρία (Ιωάννα,31), με εκπαίδευση στο PECS, δηλαδή ένα σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας που βασίζεται στην εικόνα (Σοφία,30, Μάριος,32, Γιώργος,40, Ιωάννα,31).

Σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι πέντε εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή προτού αρχίσουν να εργάζονται στην Ειδική Αγωγή (Νατάσα,29, Δήμητρα,55, Μαρία,50, Στέλιος,28, Γιώργος,40). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι η εμπειρία τους στη Γενική Αγωγή ήταν εξαιρετικά βοηθητική για το μετέπειτα έργο τους και συνέβαλε στο να κατανοήσουν περισσότερο σε βάθος τη χρησιμότητα της Ειδικής Αγωγής. Η αλληλεπίδρασή τους με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες -ως εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής- τους ώθησε να εξειδικευτούν περισσότερο ώστε να είναι σε θέση να τα υποστηρίζουν περισσότερο αποτελεσματικά. Από αυτούς οι τρεις μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μετακινήθηκαν με μόνιμη θέση στην Ειδική Αγωγή από τη Γενική Αγωγή και θέλουν να διατηρήσουν τη θέση τους στην Ειδική Αγωγή (παρόλο που μετά την πενταετία στην Ειδική Αγωγή θα μπορούσαν να επιστρέψουν στη Γενική Αγωγή). Οι δύο εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας εργάζονται μέσω σύμβασης στην Ειδική Αγωγή και ανέφεραν ότι η εργασία τους στην Ειδική Αγωγή αποτελεί δική

τους επιθυμία αλλά ταυτόχρονα μέσω της Ειδικής Αγωγής έχουν πιο εύκολη πρόσβαση στην εργασία σε σχέση με τη Γενική Αγωγή.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία στην Ειδική Αγωγή. Από την ηλικία τους και τον χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών τους στην Ειδική Αγωγή εξαρτάται και ο χρόνος προϋπηρεσίας τους, που για όλους είναι από δύο έτη και πάνω. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία δύο χρόνων (Νατάσα,29, Στέλιος,28), ένας εμπειρία τριών χρόνων (Σμαρώ,26), τρεις εμπειρία τεσσάρων χρόνων (Πασχάλης,25, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26), ένας πέντε χρόνων (Κωνσταντίνα,27), ένας έξι χρόνων (Σοφία,30), ένας επτά χρόνων (Μάριος,32), ένας οκτώ χρόνων (Ιωάννα,31) και τρεις εμπειρία δέκα χρόνων (Δήμητρα,55, Μαρία,50, Γιώργος,40).

Όσον αφορά στην επαγγελματική τους εμπειρία σε θεσμούς Ειδικής Αγωγής, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, επτά διαθέτουν εμπειρία από την εργασία τους σε Ειδικό Σχολείο (Δήμητρα,55, Μάριος,32, Σοφία,30, Μαρία,50, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27 και Γιώργος,40). Οι ίδιοι, μάλιστα, έχουν την εμπειρία και των τριών θεσμών της Ειδικής Αγωγής, αφού -εκτός του ειδικού σχολείου- έχουν εργαστεί και στο θεσμό των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία, εκτός από μια εκπαιδευτικό (Μαρία,50) που δεν έχει εργαστεί άμεσα στο θεσμό της παράλληλης στήριξης. Εκτός από τους παραπάνω ακόμα δύο εκπαιδευτικοί διαθέτουν βιωματική εμπειρία από την εργασία τους σε τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη (Πασχάλης,25, Σμαρώ,26). Από την άλλη, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, που έχουν εργαστεί μονάχα στο θεσμό της παράλληλης στήριξης στην Ειδική Αγωγή (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28). Όλοι, όμως, οι συμμετέχοντες έχουν την εμπειρία λειτουργίας των θεσμών στην πράξη είτε έχουν εργαστεί οι ίδιοι είτε ως παρατηρητές του χώρου της Ειδικής Αγωγής με την αυξημένη γνώση και ευαισθητοποίηση που διαθέτουν. Να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες στα πλαίσια των σπουδών τους ασκήθηκαν στους θεσμούς της Ειδικής Αγωγής μέσω εξαμηνιαίας ή και μεγαλύτερης διάρκειας πρακτικής άσκησης, εκτός από τρεις εκπαιδευτικούς που εξειδικεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή μέσω μεταπτυχιακών που έκαναν στην Ιταλία και την Κύπρο (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων στελεχώνονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ή από εκπαιδευτικούς αποφοίτους σχολών Ειδικής Αγωγής. Μονάχα σε περίπτωση μη διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών από τις παραπάνω κατηγορίες, προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (ή σεμινάριο 400 ωρών). Στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης εργάζονται μονάχα συμβασιούχοι γιατί ο θεσμός αυτός υλοποιείται αποκλειστικά υπό την αιγίδα του ΕΣΠΑ. Έτσι, στην παράλληλη στήριξη εργάζονται είτε απόφοιτοι των σχολών Ειδικής Αγωγής είτε εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Αν και πάλι δεν υπάρχει επάρκεια σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς για να καλύψουν τις θέσεις, προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με ελάχιστη ή και καθόλου εμπειρία στην Ειδική Αγωγή. Η πληθώρα προσλήψεων ορισμένου χρόνου

πραγματοποιείται γιατί τα τελευταία χρόνια οι θέσεις στην Ειδική Αγωγή είναι πολύ αυξημένες και λόγω της αύξησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λόγω της μεγάλης έμφασης που δίνεται στην εκπαίδευση και συμπερίληψή τους στο σχολείο. Να σημειωθεί ότι η στελέχωση των σχολείων με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιείται με σειρά προτεραιότητας αρχικά στα ειδικά σχολεία και στη συνέχεια στα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη.

Να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή και εκτός σχολικών πλαισίων. Συγκεκριμένα, υπάρχει εμπειρία από κατασκηνώσεις ΑμεΑ (Πασχάλης,25, Σμαρώ,26), από κατ' οίκον διδασκαλία για την υποστήριξη παιδιών με προβλήματα υγείας (Ιωάννα,31), από εθελοντική συμμετοχή σε διοργανώσεις ατόμων με αναπηρία, όπως τα Special Olympics (Σμαρώ,26).

Όσον αφορά την εναλλαγή των πλαισίων εργασίας (Ειδικό Σχολείο, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη) και τη δυνατότητα απασχόλησης σε διαφορετικούς θεσμούς Ειδικής Αγωγής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι απαραίτητη και ότι το χρειάζονται μετά από κάποια χρόνια.

Ενδεικτικά, αναφέρθηκε ότι: *«Όταν είσαι πολλά χρόνια στο Ειδικό Σχολείο χάνεις το μέσο όρο. Το φυσιολογικό σου φαίνεται υπερφυσικό. Πρέπει να εργαστείς οπωσδήποτε και σε γενικό σχολείο»* (Μάριος,32), *«Αν είναι επιθυμία του εκπαιδευτικού και επιλογή του, οι εναλλαγές τον ανανεώνουν, ανανεώνεται η ματιά του, ψάχνει περισσότερο τη δουλειά του, δεν εφησυχάζει»* (Ιωάννα, 31), *«Χρειάζεται μετά από κάποια χρόνια ένα διάλειμμα, να αλλάξεις δομές, ώστε να αποφορτίζεσαι συναισθηματικά, να γεμίζεις μπαταρίες, να αποκτάς ξανά ενδιαφέρον, δύναμη και αντοχές»* (Γιώργος,40), *«Θέλω να εργαστώ και σε ένα διαφορετικό θεσμό πέρα από την Παράλληλη Στήριξη, να δοκιμαστώ, να μάθω καινούρια πράγματα, να υποστηρίξω διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών με άλλους τρόπους»* (Αλεξάνδρα,27) και *«Μετά από πέντε χρόνια στο τμήμα ένταξης, θέλω να πάω ξανά σε ειδικό σχολείο. Αισθάνομαι δυνατή και έτοιμη για τα πιο δύσκολα»* (Μαρία,50).

Σε σχέση με το χρονικό διάστημα απασχόλησης των εκπαιδευτικών στα σχολεία εργασίας τους διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται συχνά. Συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εργάζονται ένα μόλις χρόνο στο συγκεκριμένο σχολείο (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Σοφία,30, Στέλιος,28, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26), δύο ανέφεραν ότι είναι η δεύτερη σχολική χρονιά τους (Πασχάλης,25, Μάριος,32) και μονάχα τρεις εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί τρεις, τέσσερις και πέντε σχολικές χρονιές στο ίδιο σχολείο (Δήμητρα,55, Γιώργος,40, Μαρία,50). Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενοχλούνται που πολλές φορές δεν μπορούν να επιλέξουν τον τόπο και το πλαίσιο εργασίας τους και μετακινούνται συχνά χωρίς δική τους επιθυμία.

Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Μια χρονιά ήθελα να εργαστώ σε τμήμα ένταξης αλλά με πήραν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης, γιατί έτσι έτυχε με βάση τη θέση που είχα στον πίνακα και τις προσλήψεις που δόθηκαν»* (Μάριος,32) και *«Βρέθηκα στην Κρήτη, ενώ ήθελα Βόρεια Ελλάδα, επειδή είχα επάρκεια στη νοηματική και με προσέλαβαν για την υποστήριξη παιδιού με κώφωση σε χωριό στα Χανιά»* (Πασχάλης,25).

Σχεδόν όλοι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εξέφρασαν λεκτικά και μη λεκτικά -παραπάνω από μια φορές στη διάρκεια της συνέντευξης- ότι η μορφή εργασίας τους μέσω συμβάσεων προκαλεί σε αυτούς ανασφάλεια, εξουθένωση, εκνευρισμό και αδυναμία οργάνωσης της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής, αλλά κυρίως ότι επιβαρύνονται τα ίδια τα παιδιά. Αυτό εκφράστηκε από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και όχι από μόνιμους, οι οποίοι έχουν περισσότερη ελευθερία επιλογής της θέσης εργασίας τους και μπορούν να έχουν σταθερή θέση για περισσότερα χρόνια σε ένα σχολείο.

Όπως εξέφρασαν σχετικά κάποιοι εκπαιδευτικοί: *«Ως αναπληρώτρια είναι δύσκολο να δουλέψω ξανά στο ίδιο σχολείο με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και σταθερότητα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τόσο χρειάζονται»* (Σοφία,30), *«Είναι κουραστικό και ψυχοφθόρο να αλλάζεις συνέχεια εργασιακό περιβάλλον. Μέχρι να προσαρμοστείς, φεύγεις και αφήνεις τη δουλειά σου στη μέση και τα παιδιά ξεκινάνε πάλι από το μηδέν»* (Σμαρώ,26), *«Δεν είναι ό,τι καλύτερο να είναι θέμα τύχης σε ποιο θεσμό, σχολείο και Νομό θα δουλέψεις. Δεν μπορούν να στηρίζονται στην τύχη οι ζωές μας. Ποιος λογαριάζει τις προσωπικές επιθυμίες, τις επιλογές και τις αντοχές;»* (Ιωάννα, 31).

5.1.2 2η θεματική ενότητα: «Αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο»

Σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό που λαμβάνει υποστήριξη από τους ειδικούς παιδαγωγούς υπάρχει διαφοροποίηση τόσο μεταξύ του γενικού και ειδικού πλαισίου, όσο και από σχολείο σε σχολείο και χρονιά σε χρονιά. Στα **Ειδικά Σχολεία** οι περιπτώσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται περισσότερο δύσκολες και απαιτούν μεγαλύτερου βαθμού υποστήριξη. Οι επτά εκπαιδευτικοί με εμπειρία εργασίας στα Ειδικά Σχολεία παρατηρείται ότι έχουν αντιμετωπίσει κατά φθίνουσα σειρά τις επόμενες κύριες Ε.Ε.Α.: αυτισμός, Βαριά Νοητική Αναπηρία, σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση, τύφλωση, ψυχοκινητική καθυστέρηση, παιδική σχιζοφρένεια. Μάλιστα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν συννοσηρές καταστάσεις και πολυαναπηρίες, όπως Νοητική Αναπηρία με ΔΕΠΥ(Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), αυτισμό με κινητικές δυσκολίες.

Από την άλλη στα **Γενικά Σχολεία**, οι εννιά εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε **Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.)** –στο σύνολό τους- έχουν υποστηρίξει περισσότερο περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Στα πλαίσια του Τ.Ε., πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην υποστήριξη παιδιών με δυσλεξία και δύο στη δυσαριθμησία. Ακόμα, πέντε από τους εννιά εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία στα Τ.Ε. έχουν υποστηρίξει παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, χαμηλότερης ή υψηλότερης λειτουργικότητας, και επτά στους εννιά παιδιά με ΔΕΠΥ. Όπως ανέφεραν η υποστήριξη των συγκεκριμένων παιδιών μέσω των Τ.Ε., προσφέρεται όταν το παιδί φοιτά στο Γενικό Σχολείο και δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσθετης υποστήριξης από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό διαφορετικό από αυτόν του Τ.Ε. (π.χ. μη λειτουργία Παράλληλης Στήριξης). Να σημειωθεί ότι υπήρξαν τρία Τ.Ε. που

υποστήριζαν παιδιά με σύνδρομο Down και πέντε Τ.Ε. παιδιά με Νοητική Αναπηρία, δηλαδή περιπτώσεις παιδιών που ιστορικά είτε δε λάμβαναν καμία εκπαίδευση είτε εκπαιδεύονταν σε Ειδικά Σχολεία, λόγω των σοβαρών Ε.Ε.Α. τους.

Επίσης, ως προς την υποστήριξη παιδιών με αισθητηριακές δυσκολίες, σε Τ.Ε. υποστηρίχτηκαν δύο παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση και δύο με προβλήματα όρασης. Σημαντική είναι και η υποστήριξη που παρείχαν τα Τ.Ε. σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες και ψυχοκοινωνική ανωριμότητα. Συγκεκριμένα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αρκετές τέτοιες περιπτώσεις παιδιών. Λιγότερο αντιμετωπίστηκαν στα Τ.Ε. περιπτώσεις παιδιών με επιληψία και προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ υπήρξε μονάχα μια περίπτωση παιδιού με παιδική σχιζοφρένεια.

Αξίζει να αναφερθεί ότι επτά από τους εννιά εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των Τ.Ε. έχουν προσφέρει υποστήριξη σε πολλά δίγλωσσα παιδιά, τα οποία έχουν μαθησιακά κενά ή έχουν διαγνωστεί με κάποια Ε.Ε.Α. Ο νόμος αναφέρει ότι μονάχα τα δίγλωσσα παιδιά με διάγνωση Ε.Ε.Α. μπορούν να υποστηρίζονται από το Τ.Ε. Όμως, ο αριθμός των δίγλωσσων παιδιών με διάγνωση είναι πολύ μικρός. Έτσι, τις περισσότερες φορές τα δίγλωσσα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες παρακολουθούν άτυπα το Τ.Ε., επειδή σπάνια υπάρχουν στελεχωμένες τάξεις υποδοχής στα σχολεία και δεν προσλαμβάνονται αρκετοί εκπαιδευτικοί μέσω του προγράμματος ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) για να τα υποστηρίξουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν ότι νομικά δεν έχουν ένα τέτοιο υποστηρικτικό ρόλο αλλά δεν επιθυμούν να αφήσουν χωρίς βοήθεια τα δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακά κενά, ακόμα και αν δεν έχουν κάποια διάγνωση. Βέβαια, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά την επιλογή των παιδιών που θα φοιτήσουν στο Τ.Ε. και το σχεδιασμό του προγράμματος αναγκαστικά μένουν εκτός υποστήριξης αρκετά δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακά κενά, γιατί προηγούνται παιδιά με διαφορετικές δυσκολίες που απαιτείται το Τ.Ε. να υποστηρίξει.

Επιπλέον, επτά εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συχνά υποστηρίζουν παιδιά με συννοσηρότητα δυσκολιών και έξι ανέφεραν ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά που υποστηρίζονται από το Τ.Ε. χωρίς ταυτοποιημένη ακριβώς διάγνωση, *«είτε γιατί είναι δύσκολη η διαφοροδιάγνωση»* (Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40) *«είτε γιατί παραπέμπονται πιο καθυστερημένα σε φορείς, κυρίως λόγω της άρνησης των γονέων να αποδεχτούν το πρόβλημα»* (Μαρία,50, Ιωάννα,31). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στα Τ.Ε. αναγνώρισαν ότι οι περιπτώσεις παιδιών που υποστηρίζουν χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και αυτό θα διαφανεί περισσότερο τα επόμενα χρόνια λόγω της αυξημένης παρουσίας παιδιών με σοβαρότερες Ε.Ε.Α. στα Γενικά Σχολεία στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Όσον αφορά στην **Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) στα Γενικά Σχολεία** από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σ' αυτό το θεσμό παρατηρείται ότι δύο εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί από 1 χρόνο, έξι εκπαιδευτικοί από δύο χρόνια, δύο εκπαιδευτικοί από τρία χρόνια και δύο εκπαιδευτικοί από τέσσερα χρόνια. Μόνο μια εκπαιδευτικός (Δήμητρα,55) υποστήριξε το ίδιο παιδί για τρία χρόνια, πέντε εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να υποστηρίξουν τα ίδια παιδιά για δύο χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εργάζονταν στην Π.Σ. μόλις μία σχολική χρονιά στο ίδιο

σχολείο. Ως προς τις Ε.Ε.Α. παρατηρήθηκε ότι δέκα εκπαιδευτικοί υποστήριξαν παιδιά που ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού –χαμηλότερης αλλά κυρίως υψηλότερης λειτουργικότητας-, τέσσερις υποστήριξαν παιδιά με ΔΕΠΥ, δύο υποστήριξαν παιδιά με τύφλωση, ένας υποστήριξε παιδί με κώφωση και τρεις υποστήριξαν παιδιά που εμφανίζουν συννοσηρότητα (παραπληγία με Νοητική Αναπηρία, Συναισθηματική διαταραχή με κινητική και μαθησιακή δυσκολία).

Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις δομές τις Ε.Α. παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Ειδικά και τα Γενικά Σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, **στα Ειδικά Σχολεία** δομούνται μικρές ομάδες από τρία έως πέντε παιδιά. Κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε ομάδα μεγαλύτερη των πέντε παιδιών. Μάλιστα, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από ομάδα πέντε παιδιών ανέφεραν ότι ήταν για αυτούς πάρα πολύ δύσκολο να προσφέρουν αποτελεσματική υποστήριξη, γιατί κάθε παιδί χρήζει αφιέρωσης ποσότητας και ποιότητας χρόνου και κόπου (Μάριος,32, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40).

Στα Τ.Ε. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι πολύ δύσκολη και ψυχοφθόρα διαδικασία το να καταλήξουν στον τελικό αριθμό μαθητών που υποστηρίζουν και ότι προηγούνται οι βαρύτερες περιπτώσεις. Αναγνωρίζεται ότι η αυξημένη παρουσία στο Γενικό Σχολείο παιδιών με Ε.Ε.Α. με την ταυτόχρονη αυξημένη παρουσία δίγλωσσων παιδιών -με αρκετά από αυτά να παρουσιάζουν Ε.Ε.Α. ή μαθησιακά κενά λόγω δυσκολίας προσαρμογής και διαφορετικών γλωσσικών ερεθισμάτων- εκτινάσσει τον αριθμό των παιδιών που χρήζουν υποστήριξης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Κανονικά θα έπρεπε να παίρνω 32-33 παιδιά. Όμως, πολλά παιδιά με δυσκολίες που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη, δε δύναται να υποστηριχτούν. Θα έπρεπε να υπάρχουν δύο Τ.Ε.»* (Μάριος,32).

Εφτά εκπαιδευτικοί με εμπειρία στα Τ.Ε. ανέφεραν ότι έχουν προβληματιστεί αρκετά στα χρόνια εργασίας τους, γιατί ο νόμος είναι ασαφής και εναποθέτει στη διακριτική ευχέρεια και ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού τον αριθμό των παιδιών που μπορεί να υποστηρίξει. Μάλιστα, δέχονται αυξημένες πιέσεις από τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. και τους γονείς για την υποστήριξη περισσότερων παιδιών, πράγμα που είναι ανέφικτο και όταν γίνεται –από ανάγκη- υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης (Μαρία,50, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Μάριος,32). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο νόμος απαιτείται να γίνει πιο σαφής και να δίνονται κονδύλια για περισσότερες προσλήψεις σε Τ.Ε., όταν ο αριθμός των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε ένα σχολείο είναι αυξημένος, ώστε να νιώθουν οι ίδιοι περισσότερη ασφάλεια, ηρεμία και να αποδίδουν πιο αποτελεσματικά στο έργο τους. Μονάχα μια εκπαιδευτικός (Ιωάννα,31) ανέφερε ότι σε ένα σχολείο που εργάστηκε στην Αθήνα ο ανώτατος αριθμός παιδιών που παρακολουθούσαν το Τ.Ε. ρητά δεν έπρεπε να ξεπερνάει το δώδεκα και υπήρχε έλεγχος από τους συμβούλους σ' αυτό.

Συγκεκριμένα, ο αριθμός παιδιών στα Τ.Ε. κυμαίνεται από δέκα έως δεκαεννιά παιδιά. Μονάχα, δύο εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε Τ.Ε. αγροτικής περιοχής με μειωμένο μαθητικό πληθυσμό ανέφεραν ότι υποστήριξαν σε αυτά 4 έως 10 παιδιά. Ιδιαίτερα, στα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και έχουν μεγάλη οργανικότητα (12/θέσια και πάνω), τα παιδιά που έχουν ανάγκη υποστήριξης από το Τ.Ε. είναι αυξημένα λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών. Μάλιστα, έξι

από τους εννιά εκπαιδευτικούς στα Τ.Ε. έχουν ξεπεράσει τον αριθμό των 12-13 παιδιών που προβλέπει ο νόμος.

Στην Π.Σ. και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί με σχετική εμπειρία, συνηθίζουν να παρέχουν υποστήριξη σε ένα παιδί μέσα στην τάξη. Όμως, οι τέσσερις από αυτούς έχει τύχει να υποστηρίζουν μια ή δύο σχολικές χρονιές, ταυτόχρονα δύο παιδιά με Ε.Ε.Α. που φοιτούσαν σε διαφορετική τάξη του ίδιου σχολείου ή ακόμα και σε διαφορετικό σχολείο. Δηλαδή, μοίραζαν το διδακτικό τους ωράριο στη μέση, ώστε τις μισές ώρες να υποστηρίζουν το ένα παιδί και τις υπόλοιπες το άλλο παιδί. Όπως αναφέρθηκε, η τάση αυτή αρχίζει να λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις και λόγω της αύξησης των παιδιών με Ε.Ε.Α. που χρήζουν εξειδικευμένης υποστήριξης και λόγω των μειωμένων πιστώσεων για προσλήψεις εκπαιδευτικών Π.Σ. (Αλεξάνδρα,27, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Σοφία,30). Με τον τρόπο αυτό «θεωρείται» ότι υποστηρίζονται περισσότερα παιδιά, ακόμα και αν ο χρόνος που αφιερώνεται στο καθένα ελαχιστοποιείται.

Σε σχέση με την ηλικία των παιδιών με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζονται είτε στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία είτε στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία, περιλαμβάνεται το εύρος της χρονολογικής ηλικίας παιδιών Δημοτικού Σχολείου τυπικής ανάπτυξης, δηλαδή, 6 έως 12 έτη. Βέβαια, η φοίτηση παρατείνεται -λιγότερο στο Γενικό Σχολείο και πολύ περισσότερο στο Ειδικό Σχολείο- σε περιπτώσεις παιδιών με βαρύτερες δυσκολίες, συννοσηρότητα διαταραχών και γενικότερα ανάπτυξης σε δυσλειτουργικό περιβάλλον. Τότε, πραγματοποιούνται επαναφοιτήσεις από ένα μέχρι και τρία έτη. Έτσι, στο Ειδικό Σχολείο, αναφέρθηκαν περιπτώσεις παιδιών που φτάνουν τα 14 έτη.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, όταν ερωτήθηκαν για το πλήθος των εκπαιδευτικών στα Γενικά και Ειδικά Σχολεία που έχουν σχέση με την Ειδική Αγωγή, αποκρίθηκαν στο σύνολό τους με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, οι επτά εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε Ειδικό Σχολείο ανέφεραν ότι οι συνάδελφοί τους εκπαιδευτικοί σχετίζονται όλοι με την Ειδική Αγωγή και έχουν ανάλογες σπουδές. Δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός που να εργάζεται σε Ειδικό Σχολείο και να μην έχει εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή. Οι τέσσερις στους επτά εξέφρασαν ότι στα Ειδικά Σχολεία που εργάστηκαν, υπήρχαν παράλληλα και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας με σπουδές σε Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής και εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας που είναι απόφοιτοι σχολών Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα, κάποιος διαπίστωσαν ότι τα τελευταία χρόνια μειώνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών από Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής, λόγω συνταξιοδότησης και αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών αποφοίτων σχολών Ειδικής Αγωγής (Κωνσταντίνα,27, Σοφία,30, Δήμητρα,55). Ένας άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοί του ήταν απόφοιτοι Σχολής Ε.Α. ή Γενικής Αγωγής έχοντες μεταπτυχιακό, πράγμα που αιτιολόγησε στο ότι το Ειδικό Σχολείο αυτό ήταν σε πιο απομακρυσμένη περιοχή, δεν το προτιμούσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και προσλαμβάνονταν νεαρότεροι αναπληρωτές, οι οποίοι έχουν τις συγκεκριμένες σπουδές (Μάριος,32). Μια μεγαλύτερη σε ηλικία εκπαιδευτικός (Μαρία,50) ανέφερε ότι σε Ειδικό Σχολείο που εργάστηκε πριν αρκετά χρόνια, οι συνάδελφοί της προέρχονταν όλοι από το Διδακταλείο μιας που δεν υπήρχαν απόφοιτοι από σχολές. Ο τελευταίος εκπαιδευτικός από τους επτά είχε συναδέλφους από Διδακταλείο, από

σχολή Ειδικής Αγωγής αλλά και έχοντες μόνο μεταπτυχιακό, μιας που δεν υπήρχαν άλλοι εκπαιδευτικοί για να στελεχώσουν το Ειδικό Σχολείο με τα πρώτα δύο προσόντα (Γιώργος,40).

Για τα Γενικά Σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν διαφορετικά σε σχέση με τα Ειδικά Σχολεία. Όταν οι ίδιοι εργάζονται στην Π.Σ. ή στο Τ.Ε., τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει κάποιος άλλος συνάδελφος που να έχει σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στα χρόνια εμπειρίας τους στα Γενικά Σχολεία, αναφέρθηκαν συνολικά πέντε εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής με μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής και δύο εκπαιδευτικοί με σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή που εργάζονται σε τυπικές τάξεις. Συνάδελφοι εκπαιδευτικοί εκπαιδευμένοι στην Ειδική Αγωγή υπάρχουν σχεδόν μονάχα αν το σχολείο στελεχώνεται από Τ.Ε. ή και Π.Σ. Οι συνάδελφοί τους αυτοί αναλαμβάνουν το Τ.Ε. ως πτυχιούχοι Διδασκαλείου ή σχολής Ειδικής Αγωγής, και ένας μόνο είχε αναλάβει τη θέση έχοντας ως προσόν διορισμού το μεταπτυχιακό. Στην Π.Σ., όταν υπάρχει, εργάζονται περισσότερο συνάδελφοι Γενικής Αγωγής με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή αλλά τα δύο τελευταία χρόνια που έχουν αυξηθεί οι εκπαιδευτικοί από σχολές Ειδικής Αγωγής, αυξάνεται ο αριθμός αυτών στην υποστήριξη μέσω Π.Σ. Ακόμα, στην Π.Σ. εργάζεται μικρός αριθμός συναδέλφων τους της Γενικής Αγωγής, χωρίς εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι μειώνονται ακόμα περισσότερο λόγω των αυξημένων αποφοίτων σχολών Ειδικής Αγωγής και κατόχων μεταπτυχιακών..

Τέλος, έξι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι έχουν αυξηθεί οι πιστώσεις για Π.Σ., αλλά παράλληλα έχει αυξηθεί και ο αριθμός των παιδιών που χρήζουν Π.Σ. Έτσι, ακόμα κάποια αιτήματα για παροχή Π.Σ. δεν καλύπτονται, με αποτέλεσμα παιδιά με Ε.Ε.Α., και κυρίως στο φάσμα του αυτισμού και ΔΕΠΥ, να υποστηρίζονται από το υπάρχον Τ.Ε. (Μάριος,32, Ιωάννα,31). Μάλιστα, και ο αριθμός των Τ.Ε. έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να στελεχώνονται με Τ.Ε. ακόμα και σχολεία σε αγροτικές περιοχές (Πασχάλης,25, Κωνσταντίνα,27, Μάριος,32).

Όσον αφορά **στις προκλήσεις και τα κενά που έχει να αντιμετωπίσει το σχολείο εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών** αναφέρεται ως σημαντική πρόκληση και κενό, που δημιουργεί σωρεία δυσκολιών στη λειτουργία των σχολείων, η υποχρηματοδότηση, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (11 στους 13). Οι οικονομικές δυσκολίες στερούν από τα σχολεία απαραίτητο και χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά εργαλεία, λογισμικά, τεχνολογικά μέσα, αλλά και τη διαμόρφωση και το σχεδιασμό κατάλληλων χώρων. Η ανύπαρκτη, ελλιπής ή παλαιωμένη υλικοτεχνική υποδομή παρακωλύει την παροχή ποιοτικής υποστήριξης προς όλα τα παιδιά αλλά ιδιαίτερα αυτά με Ε.Ε.Α. που έχουν ανάγκη περισσότερο από οπτικοποιημένα, πολυαισθητηριακά, καινοτόμα υλικά, μέσα και χώρους ώστε να εξελιχθούν και να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τις δυσκολίες τους. Όπως αναφέρεται: *«Θες να κάνεις τη δουλειά σου και εξωτερικές ελλείψεις σε περιορίζουν, σου κόβουν τα χέρια»* (Σμαρώ,26), *«Δεν υπάρχουν στο σχολείο καθόλου χώροι. Μικρές ασφυκτικές τάξεις σε λύομενα. Δεν έχουμε τα βασικά, από τη στιγμή που θα έπρεπε να τα έχουμε λύσει και να κοιτάμε μόνο πώς να υποστηρίξουμε τα παιδιά. Λείπουν μπάρες, χώροι αποφόρτισης των παιδιών, χώροι για δραστηριότητες»* (Στέλιος,28).

Μια άλλη πρόκληση για εφτά εκπαιδευτικούς αποτελεί η άγνοια, η απουσία γνώσης, η ημιμάθεια για την Ειδική Αγωγή από πλευράς των συναδέλφων τους στα σχολεία (Πασχάλης,25, Δήμητρα,55, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50, Σοφία,30). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής στα σχολεία που εργάζονται, δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα δύσκολες καταστάσεις και η απουσία του γνωστικού υποβάθρου επιβαρύνει την αποτελεσματικότητα της υποστήριξής τους. Αναφέρεται: «Μέσα στην άγνοια πολλές φορές, χρησιμοποιούνται πρακτικές που μειώνουν την αυτονομία των παιδιών και την ανάπτυξή τους» (Σοφία,30). Μάλιστα, πέρα από την απουσία γνώσης, τρεις συμμετέχοντες τονίζουν ότι υπάρχει έλλειψη διάθεσης και θέλησης από κάποιους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (Πασχάλης,25, Μαρία,50, Αλεξάνδρα,27).

Επίσης, έξι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους τους της Γενικής Αγωγής παρουσιάζει κάποιες φορές δυσκολίες και αυτό δυσχεραίνει το έργο τους (Πασχάλης,25, Μάριος,32, Δήμητρα,55, Θάλεια,26, Σοφία,30, Νατάσα,29). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε: «Στο σχολείο έχουμε αρκετές εντάσεις» (Πασχάλης,25), «Ο καθένας λειτουργεί ατομικά, χωρίς να αναπτύσσονται σχέσεις μοιράσματος» (Δήμητρα,55), «Οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής είναι οχρωμένοι» (Σοφία,30). Μάλιστα, τρεις συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι κάποιοι συνάδελφοί τους στο σχολείο που εργάζονται δεν αναγνωρίζουν το ρόλο τους και δεν τον θεωρούν απαραίτητο (Σμαρώ,26, Μαρία,50, Νατάσα,29).

Υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που εμφανίστηκαν προβληματισμένοι για τις σχέσεις που έχουν με κάποιους γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. (Γιώργος,40, Μάριος,32, Ιωάννα,31). Αναγνώρισαν ότι υπάρχουν γονείς που ακόμα δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού τους ή γονείς που συμπεριφέρονται με αγένεια και εμπλέκονται με επιβλητικό τρόπο στη δουλειά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν αρκετά το έργο τους και να μην εξασφαλίζεται μια συνεπής και συστηματική υποστήριξη από το σπίτι και την οικογένεια.

Αρκετοί ήταν αυτοί οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στην απουσία συστήματος υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες, ειδικά για τις πιο επιβαρυνμένες περιπτώσεις παιδιών (ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, λογοθεραπευτές) (Γιώργος,40, Θάλεια,26, Μάριος,32, Αλεξάνδρα,27, Νατάσα,29). Απέφεραν ότι οι ειδικοί αυτοί έχουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών και οικογενειακών ζητημάτων και κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να υποκαταστήσει το ρόλο τους. Επομένως, αναγνωρίστηκε ότι η απουσία των ειδικών στα σχολεία τους, δυσχεραίνει το έργο τους. Παρόμοια, ως πρόκληση θεωρήθηκε και η απουσία στα σχολεία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά) που βοηθάνε ιδιαίτερα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Κωνσταντίνα,27, Πασχάλης,25).

Ως πρόκληση θεωρήθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς η μεγάλη καθυστέρηση στην πρόσληψή τους ως αναπληρωτές τη φετινή χρονιά, ακόμα και μετά το Νοέμβριο (Θάλεια,26, Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28). Η καθυστέρηση ανάληψης των καθηκόντων τους παρεμποδίζει να παρέχουν ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό έργο.

Επιπρόσθετα, μια πρόκληση που ανέφεραν πέντε εκπαιδευτικοί είναι το πολύ φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα (Δήμητρα,55, Θάλεια,26, Σοφία,30, Στέλιος,28, Σμαρά,26). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε αστικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν με αναμορφωμένο πρόγραμμα, με περισσότερα μαθήματα και περισσότερες ώρες και ακολουθούν πιο γρήγορους ρυθμούς. Συνεχώς, υπάρχει το άγχος της ύλης των μαθημάτων και εκπαιδευτικοί και παιδιά συμμετέχουν διαρκώς σε έναν αγώνα δρόμου. Υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου με εκπαιδευτικούς να αναφέρουν: «Δεν παίρνουμε ανάσα» (Δήμητρα,55), «Ούτε τα τυπικά παιδιά δεν μπορούν καλά-καλά να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις και κουράζονται από τους έντονους ρυθμούς! Πόσο μάλλον ένα παιδί με Ε.Ε.Α.» (Σοφία,30).

Επίσης, μια πρόκληση που αναφέρθηκε από πέντε εκπαιδευτικούς είναι η διαρκής παραμονή μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Νατάσα,29, Στέλιος,28, Ιωάννα,31, Γιώργος,40, Μαρία,50). Δεν υπάρχουν τόσο δράσεις εκτός τάξης που να προσφέρουν ελευθερία κινήσεων και αισθήσεων. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στη μάθηση πολύ θεωρητικών γνώσεων, κάνει τη διαδικασία μάθησης μη ενδιαφέρουσα και μη βιωματική και τελικά δεν υπάρχει πρακτική αξία και χρησιμότητα της κατακτηθείσας γνώσης στην πραγματική ζωή.

Επιπλέον, στην έρευνα υπήρξαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ως σημαντική πρόκληση τον διαρκώς αυξανόμενο αριθμό των παιδιών με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζουν χρόνο με το χρόνο στα Γενικά Σχολεία (Μαρία,50, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Μάριος,32). Τη φετινή χρονιά για να καταλήξουν στο τελικό υποστηρικτικό πρόγραμμα του Τ.Ε. πέρασαν μέσα από μια κουραστική και απαιτητική διαδικασία.

Εκτός, όμως, από την αύξηση του αριθμού των παιδιών, τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι αυξάνεται και η πολυπλοκότητα των περιπτώσεων των παιδιών με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζονται στο Γενικό Σχολείο (Πασχάλης,25, Θάλεια,26, Γιώργος,40, Μάριος,32). Μάλιστα, τη φετινή χρονιά υποστηρίζονται περιπτώσεις κώφωσης, αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας, Νοητικής Αναπηρίας, συνδρόμου Down. Πλέον οι περιπτώσεις διακατέχονται από συννοσηρότητα και τα παιδιά έχουν ένα αρκετά βεβαρυμμένο ενδογενές και εξωγενές ιστορικό. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, έτσι, ότι το έργο τους είναι πολύ περισσότερο απαιτητικό και χρειάζεται περισσότερη αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας, ώστε να αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα που αναδύονται. Χαρακτηριστικά τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πολύ κρίσιμο ζήτημα το ότι στα σχολεία εργασίας τους παρατηρούνται παιδιά που δεν γίνονται αποδεκτά, δεν εντάσσονται και απομονώνονται λόγω της ιδιαιτερότητάς τους και κατά συνέπεια, αναπτύσσουν περαιτέρω συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα (κατάθλιψη) (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27).

Επίσης, για τρεις εκπαιδευτικούς αποτελεί πρόκληση και τους απασχολεί έντονα η αργή και μικρή πρόοδος που σημειώνουν κάποια παιδιά με Ε.Ε.Α., αλλά και οι παλινδρομήσεις σε κατεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες, παρά τη μεγάλου βαθμού

υποστήριξη που τους παρέχεται (Γιώργος,40, Νατάσα,29, Στέλιος,28). Αρκετές φορές βιώνουν τη ματαίωση και αισθάνονται μη παραγωγικοί στο έργο τους.

Να σημειωθεί ότι η μοναδική εκπαιδευτικός που εργάζεται τη φετινή χρονιά σε Ειδικό Σχολείο θεωρεί ως μεγάλο κενό την αποκοπή του Ειδικού Σχολείου από το Γενικό Σχολείο (Σοφία,30) και την μεμονωμένη δράση του κάθε πλαισίου που δεν παρέχει εύκολα τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών.

Τέλος, παρατηρείται ότι ο τόπος εργασίας επιδρά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από το παρεχόμενο έργο τους. Πέντε εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές αναφέρουν ότι το μικρό και απομακρυσμένο σχολείο τους πολλές φορές δυσχεραίνει την επαφή και αλληλεπίδρασή τους με φορείς/υπηρεσίες/δράσεις/ειδικούς και δε δίνονται τόσες ευκαιρίες όσο στα αστικά κέντρα (Πασχάλης,25, Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27). Αυτό τους προκαλεί δυσκολίες στο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους και αισθάνονται μεγαλύτερη ανασφάλεια, απομόνωση και αποξένωση.

Σε σχέση με τις κύριες υποστηρικτικές υπηρεσίες που προσφέρει το σχολείο εργασίας τους την τρέχουσα σχολική χρονιά, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν οργανωμένες, προγραμματισμένες, σταθερές και μακροχρόνιες δράσεις στα σχολεία τους. Υπάρχει ένας σχετικά βραχυπρόθεσμος προσανατολισμός δράσεων και τα σχολεία βρίσκονται στο ξεκίνημα μιας συστηματικής προσπάθειας αλλά πολλές φορές δεν υπάρχουν ρίζες για να στηριχτούν και το έδαφος είναι σαθρό, λόγω εξωτερικών παραγόντων.

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επαφίεται στην πρωτοβουλία των εκάστοτε εκπαιδευτικών αν, πόσες και ποιες δράσεις θα υλοποιηθούν. Δηλαδή, δεν υπάρχει η υποχρεωτικότητα και τις περισσότερες φορές δεν ασκείται πίεση για την υλοποίηση δράσεων και τη συμμετοχή σε προγράμματα. Μονάχα, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα σχολεία στα οποία εργάζονται είναι πολύ δραστήρια και όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν συνεχώς σε δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα να αποτελεί «έναν άγραφο κανόνα» και για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής» ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων (Σοφία,30, Μαρία,50, Ιωάννα,31). Να σημειωθεί, ότι τα σχολεία αυτά είναι αστικά και πολυθέσια και αναγνώρισαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει μια ευκολία στην προσβασιμότητα και στη διαθεσιμότητα σε υπηρεσίες/δομές/προγράμματα.

Να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της έρευνας εξέφρασαν την επιθυμία και τη διάθεση για την οργάνωση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, όμως, εξέφρασαν ότι δεν είναι εφικτό και δυνατό πάντοτε να υλοποιηθούν στην πράξη, λόγω των προκλήσεων/κενών, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ακόμα, είναι χαρακτηριστικό ότι κάποιοι αναγνώρισαν ότι γενικά από τα σχολεία απουσιάζουν δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τις Ε.Ε.Α. που να έχουν προληπτικό χαρακτήρα, δηλαδή που να πραγματοποιούνται ανεξάρτητα από τη φοίτηση σε αυτά παιδιών με Ε.Ε.Α., ώστε να προετοιμάζονται όλα τα παιδιά για τη ζωή τους στην κοινωνία, όπου η διαφορετικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της δόμησής της. Δυστυχώς, τα σχολεία περιορίζονται σε δράσεις μονάχα όταν υπάρχουν παιδιά με Ε.Ε.Α., όπως ανέφεραν

πέντε εκπαιδευτικοί (Δήμητρα,55, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26, Μάριος,32, Ιωάννα,31).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (4 στους 13) ανέφεραν ότι οι δράσεις τους καθοδηγούνται πρώτιστα σε σχέση με τις περιπτώσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α., ώστε να είναι περισσότερο εξειδικευμένες και να αποσκοπούν σε άμεσο και πρακτικό κέρδος για τα παιδιά, την ευαισθητοποίηση του σχολείου και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, οργάνωναν δράσεις κοινωνικοποίησης εκτός σχολείου, γιατί οι δυσκολίες των παιδιών αυτών εστιάζονταν κυρίως στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27). Ακόμα, δύο άλλοι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα, προσαρμοσαν τις δράσεις τους στις ανάγκες τους και κατευθύνθηκαν ανάλογα. Ο ένας εκπαιδευτικός που υποστήριζε ένα παιδί με τύφλωση οργάνωνε και συμμετείχε σε δράσεις με όλα τα παιδιά σε σχέση με τον προσανατολισμό των ατόμων με τύφλωση, με την εκπαίδευση στην Braille και με βιωματικά παιχνίδια για την βαθύτερη κατανόηση αυτής της Ε.Ε.Α., ενώ στο σχολείο διεξήχθησαν σχετικές ομιλίες, τις οποίες παρακολουθούσαν γονείς και παιδιά (Στέλιος,28). Ο άλλος εκπαιδευτικός που υποστήριζε ένα παιδί με κώφωση οργάνωσε σειρά επαφών με ένα σχολείο κωφών, δημιούργησε παιχνίδια για αφύπνιση των αισθήσεων και συνεργάστηκε με τον πρόεδρο λέσχης νοηματικής γλώσσας για την ευαισθητοποίηση των παιδιών και την επαφή και γνώση της νοηματικής (Πασχάλης,25).

Στην έρευνα έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Γιώργος,40). Συνήθως, η συνεργασία αυτή αφορά σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν παιδιά στους θεσμούς Ειδικής Αγωγής, σε παραπομπές παιδιών του σχολείου για αξιολόγηση, σε συνδιαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, σε συμβουλευτική, σε ανταλλαγή υλικού, σε οργάνωση κάποιων ημερίδων για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση προς τα άτομα με Ε.Ε.Α., σε επισκέψεις στο σχολείο από ειδικούς για την παρατήρηση παιδιών με Ε.Ε.Α. στο φυσικό τους χώρο, καθώς και για συμβουλευτική και παροχή κατευθύνσεων προς τους γονείς με παιδί με Ε.Ε.Α. Άλλοτε, βέβαια, αυτή η συνεργασία είναι περισσότερο αποτελεσματική και πλήρης, ενώ άλλες φορές υπολείπεται αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι για τη διατήρηση αυτής της συνεργασίας και την ανατροφοδότησή της απαιτείται προσπάθεια, πρωτοβουλίες και αξιολόγηση και από το σχολείο και από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Επίσης, επτά εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δράσεις που διοργανώνονται στο σχολείο στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και αφορούν ολόκληρες τάξεις (π.χ. μορφή project). Την οργάνωση, τον συντονισμό και την επιμέλεια αυτών των δράσεων αναλαμβάνουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που υπάρχουν στο σχολείο ή λιγότερο με εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (Δήμητρα,55, Γιώργος,40, Μαρία,50, Αλεξάνδρα,27, Σοφία,30, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27). Το περιεχόμενο των δράσεων αφορά στη διαφορετικότητα, τα συναισθήματα, τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ σκοπός τους είναι να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν τα παιδιά του σχολείου και ακόλουθα να αυξήσουν το βαθμό ενσυναίσθησής τους, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και να

είναι σε θέση να τα υποστηρίξουν με αποτελεσματικούς τρόπους. Να σημειωθεί ότι οι δράσεις αυτές τις περισσότερες φορές διαρκούν 2-3 μήνες και εντάσσονται στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Παρόμοια, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πραγματοποιείται στο σχολείο τους ομάδα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, όπου συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α., μια φορά την εβδομάδα. Σε αυτές τις ομάδες τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν ταυτόχρονα έντονες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και κρίνεται απαραίτητο να βοηθηθούν περισσότερο άμεσα και να μοιραστούν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν με άλλους συνομηλίκους (Γιώργος,40, Σοφία,30, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26).

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία του σχολείου με εξειδικευμένους επαγγελματίες στην Ειδική Αγωγή, όπως παιδοψυχίατρος, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές (Στέλιος,28, Κωνσταντίνα,27, Μάριος,32). Συγκεκριμένα, διοργανώνονται ημερίδες στο χώρο του σχολείου, όπου οι ειδικοί αυτοί παρέχουν ενημέρωση για τις Ε.Ε.Α. Όμως, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνώρισαν ότι οι δράσεις αυτές πραγματοποιούνται σε σχετικά μακρινά χρονικά διαστήματα, λόγω της υπερφόρτωσης τόσο των ειδικών όσο και των εκπαιδευτικών, ενώ υποστήριξαν ότι υπάρχει μέτριου βαθμού συμμετοχή γονέων. Μερικές φορές, μάλιστα, οι ειδικοί αυτοί παρέχουν και συμβουλευτική και υποστήριξη σε γονείς και παιδιά, ενώ συμβουλευτική παρέχουν και στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση και αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έχουν παραπέμψει σε αυτούς τους ειδικούς παιδιά τα οποία κρίνουν ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης για την παρουσία κάποιας Ε.Ε.Α.

Ακόμα, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο σχολείο τους πραγματοποιούνται επισκέψεις σε δομές Ειδικής Αγωγής, ώστε τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν και να υιοθετήσουν μια ανθρώπινη πλευρά στη διαφορετικότητα και τις μορφές της (Γιώργος,40, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50, Δήμητρα,55).

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζουν δράσεις που υλοποιούνται υπό την εποπτεία ενός φορέα και πραγματοποιούνται στο σχολείο. Τέτοιες δράσεις αποτελούν οι σχολές γονέων που διοργανώνει ο Δήμος στα σχολεία που εργάζονται δύο εκπαιδευτικοί (Μάριος,32, Σμαρώ,26). Μια άλλη υποστηρικτική δράση που ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί είναι η συνεργασία τους με το Κέντρο Ψυχικής Υγείας (Νατάσα,29, Θάλεια,26).

Σε σχέση με την πραγματοποίηση εναλλακτικών και βιωματικών δράσεων, μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κάθε Σάββατο διοργανώνεται στο σχολείο θεατρικό παιχνίδι από εμψυχωτές Θεατρικού Παιχνιδιού, όπου συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α., αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με βιωματικό τρόπο και προσεγγίζουν μέσα από παιχνίδια τη διαφορετικότητα (Ιωάννα,31). Παρόμοια, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στο σχολείο δημιουργήθηκε μια θεατρική ομάδα με τη συμμετοχή παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α., πράγμα που εξελίσσει την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών που συμμετέχουν (Σμαρώ,26).

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το σχολείο που εργάζεται διαθέτει πολύ καλό εποπτικό υλικό, διαδραστικούς πίνακες, λογισμικά, πράγμα που βοηθάει το έργο της και αξιοποιώντας την τεχνολογία μπορεί να

οργανώνει δράσεις που καλλιεργούν περισσότερο τις δεξιότητες των παιδιών με Ε.Ε.Α., ενώ παράλληλα η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα (Θάλεια,26).

Μονάχα, μια εκπαιδευτικός εξέφρασε ως υποστηρικτική υπηρεσία τον κρατικό θεσμό και τη λειτουργία των ΕΔΕΑΥ, όπου μια ομάδα που αποτελείται από τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό, τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και τον διευθυντή του σχολείου, έχει την ευθύνη διάγνωσης και υποστήριξης παιδιών με Ε.Ε.Α., καθώς και παιδιών που εμφανίζουν ποικιλία προβλημάτων (Μαρία,50). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ λειτουργεί ακόμα πιλοτικά σε ελάχιστα σχολεία και από την επόμενη σχολική χρονιά θα επεκταθεί, πράγμα πολύ αισιόδοξο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί με εμπειρία εργασίας σε Ειδικό Σχολείο, όταν πραγματοποιούνταν συζήτηση για τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολείο, προέβησαν μόνοι τους σε σύγκριση του Ειδικού και Γενικού Σχολείου (Δήμητρα,55, Σοφία,30, Ιωάννα,31). Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι στο Ειδικό Σχολείο οργανώνονται και υλοποιούνται περισσότερα προγράμματα και δράσεις σε σχέση με το Γενικό Σχολείο, κυρίως για την απόκτηση δεξιοτήτων υγιεινής, αυτόνομης διαβίωσης, αυτοεξυπηρέτησης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς.

Σε σχέση με τις περιοχές και τους τομείς προτεραιότητας υποστήριξης έξι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν άμεσα ότι εξαρτάται από το πλαίσιο φοίτησης (Ειδικό Σχολείο, Π.Σ., Τ.Ε.) και την Ε.Ε.Α. που παρουσιάζει το παιδί. Έτσι, διαφοροποιείται ο τομέας προτεραιότητας και είναι σημαντικό οι ανάγκες των παιδιών να καθοδηγούν την υποστήριξη. Μάλιστα, πέντε από αυτούς ανέφεραν ως χαρακτηριστικό παράδειγμα την ύπαρξη δύο παιδιών, το ένα στο φάσμα του αυτισμού και το άλλο με ειδική μαθησιακή δυσκολία, τα οποία χρειάζονται διαφορετική υποστήριξη γιατί έχουν διαφορετικές δυσκολίες: κοινωνικής φύσης κυρίως το πρώτο και μαθησιακής φύσης κυρίως το δεύτερο. Γενικότερα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί με τα λεγόμενά τους έδωσαν να γίνει κατανοητό ότι στα Ειδικά Σχολεία και την Π.Σ. στα Γενικά Σχολεία, οι ανάγκες εστιάζονται περισσότερο στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, ενώ στα Τ.Ε. υπάρχει μια τάση για υποστήριξη του μαθησιακού τομέα, μιας που στο τελευταίο παρακολουθούν κυρίως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, υποστήριξαν ότι απαιτείται ένας συνδυασμός του κοινωνικό-συναισθηματικού και μαθησιακού τομέα και η υποστήριξη να καθοδηγείται συστηματικά με βάση τη δύσκολη περιοχή.

Επίσης, επτά εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτεραιότητα πάντα δίνουν στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης, ανεξάρτητα από την Ε.Ε.Α. που παρουσιάζει το παιδί. Αναφέρεται: *«Ακόμα και αν το παιδί με Ε.Ε.Α. δεν εμφανίζει δυσλειτουργία στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, πρέπει ακόμα και προληπτικά να ενισχύουμε αυτούς τους τομείς. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ ευάλωτα και ανά πάσα στιγμή μπορεί να κλονιστεί ο εσωτερικός τους κόσμος και οι σχέσεις με τους άλλους, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν»* (Ιωάννα, 31), *«Πάντα τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ακόμα και με πρώτη δυσκολία στο μαθησιακό τομέα, θα αντιμετωπίζουν κάποια ζητήματα στη συναισθηματική ή και κοινωνική τους ανάπτυξη»* (Δήμητρα,55). Μάλιστα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο μαθησιακός-γνωστικός τομέας

έρχεται μετά τον κοινωνικό-συναισθηματικό και είναι δευτερεύουσας σημασίας, όχι μονάχα για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αλλά συνολικά για όλα τα παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Καλύτερα να μάθουν τα παιδιά να φέρονται ανθρώπινα όταν μεγαλώσουν, να είναι συναισθηματικά πλήρη και να έχουν ισορροπημένες σχέσεις με τους ανθρώπους, παρά να ξέρουν άριστα να κάνουν γραμματική και συντακτική αναγνώριση»* (Γιώργος,40).

Να αναφερθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί (Πασχάλης,25, Μαρία,50, Ιωάννα,31) ανέφεραν ως πρωταρχικό σκοπό της υποστήριξης, την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. Μάλιστα, ο όρος «ένταξη» εκφράστηκε αυθόρμητα αμέσως μόλις κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση. Αυθόρμητα και άμεσα, μια άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε *«την ολόπλευρη ανάπτυξη»* (Σμαρώ,26), ενώ μια άλλη *«την αναγνώριση του εαυτού, τη συμπεριφορά και τον αυτοέλεγχο»* (Σοφία,30).

Γενικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα των παιδιών με Ε.Ε.Α., αναφέροντας ως σημαντικές συνιστώσες: *«την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας»* (Δήμητρα,55, Ιωάννα,31, Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Σμαρώ,26, Νατάσα,29), *«τους κανόνες και τον καθορισμό ορίων»* (Σοφία,30, Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27), *«τη δημιουργία μιας ομάδας παιδιών και όχι μόνο τάξεις παιδιών»* (Σοφία,30, Θάλεια,26, Κωνσταντίνα,27), *«το αίσθημα του ανήκειν»* (Μαρία,50), *«την κοινωνική προσαρμογή και κοινωνικοποίηση»* (Στέλιος,28, Γιώργος,40, Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25), *«τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και διαβίωσης»* (Ιωάννα,31, Σμαρώ,26), *«τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς»* (Ιωάννα,31, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27, Δήμητρα,55, Σμαρώ,26), *«τον αυτοσυντονισμό»* (Θάλεια,26, Πασχάλης,25, Μάριος,32) και *«την οργάνωση ενός δομημένου προγράμματος»* (Νατάσα,29).

Ταυτόχρονα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι ο ψυχο-συναισθηματικός τομέας είναι ίσης αξίας με τον κοινωνικό τομέα. Μάλιστα, για να επιτευχθεί μια ισορροπημένη κοινωνική ανάπτυξη απαιτείται: *«κλίμα αποδοχής από όλα τα πρόσωπα του σχολείου και κλίμα αγάπης»* (Ιωάννα,31, Σοφία,30, Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25, Δήμητρα,55, Σμαρώ,26, Μαρία,50), *«βίωση θετικών συναισθημάτων στο σχολείο και ειδικά του αισθήματος αυτοαξίας»* (Ιωάννα,31, Θάλεια,26, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28), *«εξασφάλιση ηρεμίας και αισθήματος ασφάλειας»* (Σμαρώ,26, Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25), *«καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης για την κατανόηση του εαυτού και των άλλων»* (Θάλεια,26), *«ενδυνάμωση της συναισθηματικής οργάνωσης και ωριμότητας»* (Γιώργος,40, Σοφία,30, Μάριος,32), *«ευκαιρίες αυτοέκφρασης»* (Στέλιος,28), *«βελτίωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης»* (Σμαρώ,26, Ιωάννα,31, Δήμητρα,55, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40), *«διαχείριση συναισθηματικών ξεσπασμάτων»* (Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26)

Μάλιστα, τονίστηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες ψυχολογικής αποφόρτισης από τον βομβαρδισμό της ύλης και των γνώσεων (Ιωάννα,31, Μαρία,50, Γιώργος,40, Μάριος,32, Στέλιος,28).

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δεν πρέπει να γίνεται εστίαση στις αδυναμίες των παιδιών με Ε.Ε.Α. αλλά στις δυνατότητές τους, ώστε αξιοποιώντας αυτές να καταφέρει το παιδί να αυξήσει το αίσθημα αυτοαξίας του και να βελτιώσει τομείς στους οποίους υστερεί. Όπως αναφέρει ο Πασχάλης (25) *«Δεν μπορούμε να*

επιτύχουμε την ένταξη, αν απλά «παρκάρουμε» το παιδί μέσα στην τάξη, αφήνοντας αναξιοποίητες τις ικανότητές του».

Όσον αφορά **στη στάση που επιδεικνύει το σχολείο εργασίας απέναντι στα παιδιά με Ε.Ε.Α.**, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου επιδρά και διαμορφώνει τη στάση που υιοθετείται. Έτσι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν παρατηρείται ένα συγκεκριμένο και ενιαίο μοτίβο στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά με Ε.Ε.Α., γιατί διαφοροποιούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στο κάθε σχολείο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απουσία γνώσης από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, πράγμα που συνδέεται συχνά με την αδιαφορία και την αποφυγή ενασχόλησης με την υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. Σύμφωνα με επτά εκπαιδευτικούς, αυτή η αδιαφορία και η τάση αποφυγής έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την ανυπαρξία δράσεων από μέρους των εκπαιδευτικών ή τη διεκπεραιωτική και όχι ουσιαστική δράση τους με κύριο μέλημα την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο (Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Μαρία,50, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Σμαρώ,26, Δήμητρα,55). Δηλαδή, από τους εκπαιδευτικούς απουσιάζει η γνώση των χαρακτηριστικών των διαφόρων Ε.Ε.Α., καθώς και των σωστών χειρισμών και παρεμβάσεων, πράγμα που τους κάνει αδύναμους να υποστηρίξουν τα παιδιά. Μάλιστα, χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές εκπαιδευτικών: *«Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αποφεύγουν τις τάξεις με παιδιά με Ε.Ε.Α. από φόβο μη ζοριστούν και αναγκαστούν να κάνουν κάτι παραπάνω στην τάξη»* (Γιώργος,40), *«Οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής ασχολούνται με ένα παιδί με Ε.Ε.Α. μονάχα αν είναι στην τάξη τους και για να ασχοληθούν πρέπει να έχει ήδη διαγνωσμένη αυτή τη δυσκολία, γιατί σπάνια μπαίνουν στη διαδικασία παραπομπών και αξιολόγησης. Ενώ θα έπρεπε να είναι στην πρώτη γραμμή υποστήριξης, είναι στην τελευταία και μόνο όταν τους ασκείται πίεση, δρουν»* (Σοφία,30).

Σύμφωνα με πέντε συνεντευξιζόμενους φαίνεται ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η παρουσία παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο, τους προκαλεί έντονο άγχος, ανασφάλεια και επιβαρύνει την ομαλή λειτουργία της τάξης, ενώ δεν απουσιάζει η έκφραση παραπόνων και αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών αυτών (Μαρία,50, Μάριος,32, Δήμητρα,55, Θάλεια,26, Στέλιος,28).

Ακόμα, έξι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής επιδεικνύουν χαμηλή εμπιστοσύνη προς τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τις δυνατότητές τους, ενώ διαθέτουν και ένα αίσθημα ματαιότητας στις αποτυχίες των παιδιών, στην καθυστέρηση της προόδου και στις παλινδρομήσεις που συχνά έχουν (Κωνσταντίνα,27, Ιωάννα,31, Σμαρώ,26, Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25, Μάριος,32). Έτσι, αρκετές φορές παραιτούνται γιατί θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους είναι καταδικασμένες. Είναι σημαντικές οι καταθέσεις εκπαιδευτικών: *«Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βομβαρδίζονται από ένα κλίμα χαμηλών προσδοκιών, πράγμα που οδηγεί στην επιβεβαίωσή τους μέσω αυτοεκπληρούμενης προφητείας»* (Ιωάννα,31), *«Πολλές φορές τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αδικούνται λόγω έλλειψης screening, αξιολόγησης και υποστήριξης και έτσι οι ικανότητές τους θεωρούνται υποβαθμισμένες»* (Πασχάλης,25).

Αυτό που παρατηρείται από πέντε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της έρευνας είναι ότι γενικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί εργάζονται στα σχολεία τους χωρίς να έχουν διάθεση και να δουλεύουν με όλη τους την ψυχή και παρουσιάζουν παράλληλα αδυναμία ενσυναίσθησης (Γιώργος,40, Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28, Νατάσα,29). Εμφανίζονται κουρασμένοι, πράγμα που τους κάνει γενικότερα πιο δυσλειτουργικούς στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και ειδικότερα στην υποστήριξη παιδιών με Ε.Ε.Α., που χρειάζονται ένα περιβάλλον με περισσότερη συνέπεια, συστηματικότητα, οργάνωση, προετοιμασία, εναλλακτικές μεθόδους, ηρεμία, κατανόηση, υπομονή, επιμονή, που ισοδυναμεί με αφιέρωση από μέρους τους ποσότητα και ποιότητα χρόνου και προσπάθειας.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους έξι εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής προς τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και η αντιμετώπισή τους από αυτούς σαν να είναι αφανή, προσπαθεί να αιτιολογηθεί από τους ίδιους με το να ισχυρίζονται ότι υπάρχει πίεση της ύλης και φόβος μήπως αυτή δεν ολοκληρωθεί. Έτσι, δίνουν μεγάλη έμφαση στην ύλη και προχωράνε χωρίς να περιμένουν την ανταπόκριση από τα παιδιά που δυσκολεύονται στον μαθησιακό τομέα ή και στον κοινωνικό-συναίσθηματικό (Δήμητρα,55, Πασχάλης,25, Σοφία,30, Μαρία,50, Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27).

Χαρακτηριστικό είναι σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες ότι στα σχολεία υποβόσκει «ένας συγκαλυμμένος ρατσισμός» (Ιωάννα,31) και μια τάση «ετικετοποίησης των παιδιών με Ε.Ε.Α.» (Σοφία,30), ενώ συχνά το σχολείο αποτελεί «τον αυστηρό και κακό πατέρα» (Πασχάλης,25) επιδεικνύοντας μειωμένη ανθρωπιά.

Επίσης, από τους περισσότερους συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίχθηκε ότι παρατηρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στο σχολείο εργασίας τους να εναποθέτουν την ευθύνη υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, αυτό συμβαίνει είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εμφανίζουν άρνηση, μειωμένη ή ανύπαρκτη διάθεση και αυτοπροβάλλονται ως πιεσμένοι και μη ειδικοί στο να αναλάβουν την ευθύνη για το παιδί με Ε.Ε.Α. που φοιτά στην τάξη τους (Γιώργος,40, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50, Δήμητρα,55, Νατάσα,29, Πασχάλης,25, Στέλιος,28). Όπως αναφέρθηκε: «*Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. γίνονται μπάλα από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο*» (Δήμητρα,55).

Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι όταν αποδίδει η υποστήριξη και τα παιδιά με Ε.Ε.Α. προοδεύουν τείνουν να υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ή να οικειοποιούνται και μέρος της προόδου, ενώ όταν μια παρέμβαση καθυστερεί να αποδώσει καρπούς ή παρόλη την υποστήριξη παλινδρομεί, τείνουν να ρίχνουν με ευκολία την ευθύνη στους άλλους (Γιώργος,40, Μαρία,50).

Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, ακόμα, ότι η αρνητική ή αδιάφορη στάση πολλών εκπαιδευτικών στα σχολεία αντικατοπτρίζεται και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Έτσι, αρκετοί είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ως βοηθητικό προσωπικό, δευτερεύουσας απασχόλησης στο σχολείο (Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32). Μάλιστα, αυτή τους η στάση προκαλεί δυσκολίες στη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Συνήθεις συμπεριφορές είναι να μην απευθύνονται στον εκπαιδευτικό Ειδικής

Αγωγής ως άρτιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων, να μεταθέτουν διαρκώς τον χρόνο συζήτησης μαζί του σε σχέση με τα παιδιά με Ε.Ε.Α., καθώς και να μην είναι διαθέσιμοι να συνδιαμορφώσουν μαζί του ένα δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης (Σμαρώ,26, Πασχάλης,25, Μαρία,50).

Βέβαια, από την άλλη οι περισσότεροι συμμετέχοντες (10 στους 13) εξέφρασαν ότι υπάρχουν στα σχολεία τους εκπαιδευτικοί που είναι ιδιαίτερα αγχώδεις και επιζητούν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ώστε να τους κατευθύνει, να τους συμβουλεύει και να μοιράζονται μαζί ένα κοινό πρόγραμμα και κοινή στοχοθεσία για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής απαραίτητο. Παράλληλα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη γνώση και τη συνεργασία με ειδικούς, ώστε να παρέχουν ένα πιο αποτελεσματικό έργο, αλλά συνήθως οι προσπάθειες τους δε χαρακτηρίζονται από συνέπεια και σταθερότητα (Στέλιος,28, Δήμητρα,55, Σοφία,30).

Επίσης, σύμφωνα με τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα, υπάρχει ένας μικρότερος αριθμός των εκπαιδευτικών στο σχολείο που εργάζονται, που έχει διάθεση να παρέμβει για την πρόληψη, την αξιολόγηση, την παραπομπή και την υποστήριξη στα παιδιά με Ε.Ε.Α., επιδεικνύοντας αυξημένη ευαισθησία και διάθεση για απόκτηση γνώσεων στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο και κινητοποιούνται εύκολα για να δράσουν προς όφελος των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Γιώργος,40, Νατάσα,29, Σοφία, 30, Ιωάννα,31).

Να σημειωθεί ότι αναφέρθηκε από πέντε εκπαιδευτικούς, μια ακραία κατηγορία εκπαιδευτικών στα σχολεία που τείνουν να υπερπροστατεύουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α., σε τέτοιο βαθμό που παρακωλύουν την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη, την αυτονομισή τους και τη διαδικασία οριοθέτησης (Σοφία,30, Θάλεια,26, Νατάσα,29, Σμαρώ,26, Μάριος,32).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έχουν την εμπειρία εργασίας σε Ειδικό Σχολείο υποστήριξαν ότι στα Ειδικά Σχολεία υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό ευαισθητοποίηση από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού, πράγμα που το συνδέουν με τα υψηλότερα επίπεδα κατάρτισης και τη συνειδητοποίηση άσκησης του υποστηρικτικού ρόλου (Δήμητρα,55, Μάριος,32, Σοφία,30, Μαρία,50, Ιωάννα,31).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε σύνδεση της στάσης που υιοθετείται απέναντι στα παιδιά με Ε.Ε.Α. με την τοποθεσία του σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συχνά υπάρχει διαφοροποίηση στάσης που την αποδίδουν στην εκπαίδευση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο αστικό περιβάλλον, η κοινωνία είναι πιο ανοιχτή γιατί υπάρχουν και περισσότερες εμπειρίες, επαφή με διάφορες μορφές διαφορετικότητας, δυνατότητες και ευκολία πρόσβασης στη γνώση και τις υπηρεσίες, ενώ στα αγροτικά περιβάλλοντα δεν είναι τόσο κατανοητή η ανάγκη του παιδιού για ειδική εκπαίδευση και ούτε υπάρχει δυνατότητα από το περιβάλλον να προσφέρει πράγματα προς της κατεύθυνση της βελτίωσης του (Μαρία,50, Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27, Πασχάλης,25). Όπως αναφέρθηκε: «Στα χωριά δεν έχουν καταλάβει ακόμα τι σημαίνει Ε.Α. Δεν το θεωρούν σημαντικό. Τα παιδιά που χρήζουν ειδικής υποστήριξης ή

στιγματίζονται περισσότερο ή υπάρχει αδιαφορία και δε θεωρείται ζήτημα αν δυσκολεύεται» (Σμαρώ,26). Από την άλλη υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι στα αστικά περιβάλλοντα υπάρχει μεγαλύτερη σύγκριση με το τυπικό και το παιδί με Ε.Ε.Α. στιγματίζεται περισσότερο, ενώ στα αγροτικά περιβάλλοντα η κοινωνία είναι πιο ευαισθητοποιημένη και βοηθά περισσότερο το παιδί να αναπτυχθεί στον ψυχοκοινωνικό τομέα και να απασχοληθεί με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητές του και εξυψώνουν το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης του (Αλεξάνδρα,27, Γιώργος,40, Μάριος,32).

Σε σχέση με τις αλλαγές που παρατηρούνται στη στάση που επιδεικνύεται στο σχολείο απέναντι στα παιδιά με Ε.Ε.Α. οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εμφανίζονται συγκρατημένα αισιόδοξοι. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκρίνοντας την αντιμετώπιση παιδιών με Ε.Ε.Α. στα παιδικά τους χρόνια, στα χρόνια των σπουδών τους και στο πέρασμα των χρόνων εργασίας τους, παραδέχονται ότι υπάρχουν αξιολογούμενες διαφοροποιήσεις προς το καλύτερο. Χαρακτηριστικά: *«Γυρνώντας το μυαλό μου στα σχολικά μου χρόνια, θυμάμαι αρκετούς συμμαθητές μου, που έχουν αδικηθεί πολύ. Κανείς δεν κατανοούσε την ιδιαιτερότητά τους, δεν έψαχνε. Ήταν απλά οι κακοί και τεμπέληδες! Τώρα, είναι κάπως καλύτερα»* (Μάριος,32).

Ακόμα, όμως δεν έχει φύγει από το σχολείο το μοντέλο της αναπηρίας, όπως υποστηρίζουν έξι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με έναν από αυτούς: *«Χρειάζονται πολλά βήματα ακόμα ώστε το σχολείο να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι ταμπέλες των ατάκτων, των επιθετικών και της αναπηρίας»* (Πασχάλης,25), ενώ παράλληλα επτά εκπαιδευτικοί κάνουν σύνδεση του σχολείου και της κοινωνίας και τονίζουν τη σημασία του σχολείου ως την απαρχή για την αλλαγή στάσης στην κοινωνία.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (5 στους 13) αναγνωρίζουν ότι αυξάνονται οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις, όμως χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Δεν μπορώ να θεωρήσω ικανοποιητική την εξέλιξη, με την έννοια ότι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε την υπάρχουσα κατάσταση με κάτι που δεν υπήρχε καθόλου πριν δέκα χρόνια. Από το τίποτα, σίγουρα έχουν γίνει αρκετά»* (Μαρία,50) και *«Υπάρχει πολλή θεωρία και λιγότερη έμφαση δίνεται στην πράξη, που είναι και η ουσία»* (Γιώργος,40). Βέβαια, τρεις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η Ειδική Αγωγή είναι νέα, έχει πολλά να δώσει ακόμα και ότι πρέπει να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ετοιμότητα προς τις εξελίξεις. Χαρακτηριστικά: *«Η Ειδική Αγωγή είναι νέα στην Ελλάδα και σιγά-σιγά δίνεται το έναυσμα για ψάξιμο και εξέλιξη»* (Κωνσταντίνα,27), *«Το νέο σχολείο θα αποδώσει όταν γκρεμιστούν τα τείχη που τονίζουν τη διαφορετικότητα»* (Γιώργος,40), *«Η έρευνα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής συνεχώς εξελίσσεται»* (Σμαρώ,26).

Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχονται ότι υπάρχει περισσότερο στάση αποδοχής τα τελευταία χρόνια. Αναφέρουν ότι έχουν αυξηθεί τα επίπεδα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, ακόμα και αν δεν συμμετέχουν τόσο ενεργητικά σε δράσεις. Τουλάχιστον, αναφέρεται ότι οι περισσότεροι είναι αρκετά θετικοί και αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και την αναγκαιότητα υποστήριξης των παιδιών με Ε.Ε.Α. Να σημειωθεί ότι πέντε συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι στις μέρες μας το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποφεύγουν τις τάξεις όπου φοιτούν και παιδιά με Ε.Ε.Α., δεν οφείλεται τόσο στην απουσία ευαισθητοποίησης όσο στην

απουσία γνώσης και εμπειρίας, που τρομάζει τους εκπαιδευτικούς μήπως σταθούν ανεπαρκείς στην υποστήριξη (Θάλεια,26, Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Σοφία,30, Πασχάλης,25).

Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες (11 στους 13) υποστηρίζουν ότι αποτελεί θετική εξέλιξη, η αύξηση του επιπέδου γνώσης των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι πλέον αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να δεχτούν και να υποστηρίξουν ένα παιδί με Ε.Ε.Α. Υπάρχει μια τάση αύξησης των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το χώρο της Ειδικής Αγωγής, που χαρακτηρίζεται «έκρηξη ενασχόλησης» (Μαρία,50, Μάριος,32, Νατάσα,29). Αναφέρεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοί τους Γενικής Αγωγής που εκπαιδεύονται και εξειδικεύονται στην Ειδική Αγωγή, μέσω μεταπτυχιακών ή σεμιναρίων (Μαρία,50, Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Σμαρώ,26), ότι εξέρχονται περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί από τις Σχολές Ειδικής Αγωγής (Κωνσταντίνα,27, Σοφία,30, Πασχάλης,25) και ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί μελετούν για τις Ε.Ε.Α. με δική τους πρωτοβουλία (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28).

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχει μια τάση για περισσότερη παρατήρηση και αφιέρωση χρόνου σε κάθε παιδί με Ε.Ε.Α. τα τελευταία χρόνια. Όλο και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία γενικεύουν και βάζουν ετικέτες στα παιδιά. Πραγματοποιούνται πιο ποιοτικές και ακριβείς αξιολογήσεις για κάθε περίπτωση παιδιού στα πλαίσια της εξατομίκευσης (Δήμητρα,55, Ιωάννα,31, Γιώργος,40, Σμαρώ,26). Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον και η τάση για παρατήρηση και αξιολόγηση συνδέονται ακόλουθα με την πιο έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση. Δε χάνεται κρίσιμος χρόνος, απαραίτητος για έγκαιρες παρεμβάσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Δεν είναι δυνατό να βάλουμε όλα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στο ίδιο καλούπι και οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να το καταλαβαίνουν. Καθένα είναι μοναδικό και ξεχωριστό»* (Ιωάννα,31), *«Δεν αρκεί από τους εκπαιδευτικούς μια απλή ανάγνωση της γνωμάτευσης αλλά μια βαθύτερη κατανόηση για την αναζήτηση πρακτικών εφαρμογών και υποστήριξης»* (Γιώργος,40).

Δηλαδή, όπως παρατηρούν πέντε εκπαιδευτικοί της έρευνας, τα παιδιά αξιολογούνται σε μικρότερες ηλικίες, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα για τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, ενώ η επαναξιολόγηση αποτελεί μια βασική δραστηριότητα. Μετά την αξιολόγηση, άμεσα παρέχεται υποστήριξη.

Σύμφωνα με την παρατήρηση τεσσάρων συμμετεχόντων, στις μέρες μας τα παιδιά με Ε.Ε.Α. δεν κλείνονται στο σπίτι τους, ούτε ιδρυματοποιούνται, όπως συνέβαινε παλαιότερα (Ιωάννα,31, Σμαρώ,26, Δήμητρα,55, Σοφία,30). Όλο και αυξάνονται τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, πράγμα που αποδεικνύει μια γενικότερη αλλαγή στη στάση της κοινωνίας που αντανακλάται και στο σχολείο.

Επιπλέον, υποστηρίζεται από τρεις συμμετέχοντες ότι στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αγχωμένοι και αγωνιούν, γιατί και οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι και απαιτητικοί, με αποτέλεσμα να διεκδικούν περισσότερο τα δικαιώματα των παιδιών τους και να απαιτούν τη στήριξη από το σχολείο (Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα 27, Σμαρώ,26). Όπως, υποστηρίζουν αυτοί οι συμμετέχοντες στην

έρευνα, πλέον οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν εφησυχάζουν αλλά αναζητούν διαρκώς βοήθεια για το παιδί με Ε.Ε.Α. Δεν αφήνουν το παιδί στην τύχη του.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με πέντε εκπαιδευτικούς της έρευνας, η μεγαλύτερη δυνατότητα πρόσβασης σε ειδικούς για παιδιά με Ε.Ε.Α., η δυνατότητα παραπομπών σε αυτούς, καθώς και η δυνατότητα συμβουλευτικής και παροχής υποστήριξης από αυτούς σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, αυξάνει την ασφάλεια των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους και την αποτελεσματικότητά τους, με αποτέλεσμα να βλέπουν με πιο θετική ματιά τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Δήμητρα,55, Μαρία,50, Ιωάννα,31, Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27).

Να σημειωθεί ακόμα, ότι πέντε συμμετέχοντες παρατηρούν ότι αναγνωρίζεται περισσότερο η σημασία της συνεργασίας και ότι ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής δεν μπορεί να κάνει από μόνος του θαύματα. Σύμφωνα με αυτούς, πλέον, περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιθυμούν τη συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, όσο και με ειδικούς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Δεν επιθυμούν να αφήνουν στην αφάνεια δύσκολες περιπτώσεις παιδιών και *«τείνουν να μοιράζονται περισσότερο τις δυσκολίες στο σύλλογο διδασκόντων»* (Κωνσταντίνα,27). Από την άλλη, τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η αύξηση των εξειδικευμένων ειδικών και η ευκολία πρόσβασης σε αυτούς, αρκετές φορές οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία να μεταφέρουν την ευθύνη σε αυτούς. Αυτό αποτελεί μια αρνητική πλευρά, γιατί αποποιούνται μέρος της δικής τους ευθύνης. Κανένας δεν μπορεί να λειτουργήσει και να κάνει θαύματα από μόνος του και οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές αγνοούν τη σημασία που έχει και η δική τους παρουσία και συνεργασία. Όπως αναφέρεται: *«Δεν προσπαθήσαμε να λύσουμε τα προβλήματα αλλά να τα ξεφορτωθούμε και να απαλλάξουμε τον εαυτό μας από παραπάνω ευθύνες, υποχρεώσεις, δουλειά και αφιέρωση χρόνου»* (Ιωάννα,31).

Ακόμα, έξι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μέσα από τα χρόνια εμπειρίας τους ότι η δημιουργία και λειτουργία θεσμών και δομών Ειδικής Αγωγής έχει συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή της στάσης του σχολείου, γιατί στα πλαίσια αυτών προσφέρεται αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Γιώργος,40, Μάριος,32, Σοφία,30, Αλεξάνδρα,27, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26). Για παράδειγμα, η λειτουργία των θεσμών των Τ.Ε. και της Π.Σ. αποτελεί ένα θετικό βήμα τα τελευταία χρόνια και συνεχώς παρατηρείται να αυξάνονται οι αιτήσεις για παροχή Π.Σ. και φοίτησης στο Τ.Ε. από παιδιά με Ε.Ε.Α. Όμως, με την πίεση που υπάρχει στα σχολεία, το μειωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και μέσα, τον αυξημένο αριθμό των παιδιών σε κάθε τάξη, την αυξημένη παρουσία των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο, οι θεσμοί αυτοί δεν μπορούν να λειτουργήσουν τόσο αποτελεσματικά για το συμφέρον των παιδιών.

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, αρκετοί συμμετέχοντες -με δική τους πρωτοβουλία- υποστήριζαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται περισσότερο, έχουν περισσότερη διάθεση και ψάχνονται περισσότερο (Νατάσα,29, Κωνσταντίνα,27, Ιωάννα,31, Πασχάλης,25, Στέλιος,28, Μάριος,32).

Σε σχέση με τη νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και το βαθμό γνώσης αυτής, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνειδητοποιούν και συμφωνούν στο ότι η Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν πολύ ευαίσθητο κλάδο που δεν έχει τη φροντίδα που θα

έπρεπε και ότι τόσο η νομοθεσία όσο και η πράξη υστερούν σημαντικά. Συγκεκριμένα, εννιά εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι απουσιάζει η γνώση της νομοθεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ τέσσερις ανέφεραν ότι απουσιάζει η απουσία της «βάθος» γνώσης και ότι υπάρχει μονάχα γνώση των πολύ τυπικών και διεκπεραιωτικών σημείων της νομοθεσίας.

Ουσιαστικά όλοι οι συμμετέχοντες προέβησαν σε μια κριτική της υπάρχουσας κατάστασης σε σχέση με τη νομοθεσία. Όλοι συμφώνησαν στο ότι είναι πολύ κουραστική η τόσο συχνή αλλαγή της νομοθεσίας. Δεν υπάρχει μια σταθερότητα, που να παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη για την πράξη, πράγμα που κάνει και τους εκπαιδευτικούς να την αγνοούν τις περισσότερες φορές. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας (10 στους 13) ανέφεραν ότι η νομοθεσία χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ελλιπής, αποσπασματική και προμηνύει ανεκπλήρωτες υποσχέσεις για την πράξη της Ειδικής Αγωγής. Δηλαδή, πιστεύουν ότι η νομοθεσία είναι ανεπαρκής και δεν καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, πολλοί συμμετέχοντες (7 στους 13) συμφώνησαν ότι αυτό που παρατηρούν είναι οι εκπαιδευτικοί να μη θεωρούν τόσο σημαντική τη νομοθεσία, δεν είναι ανοιχτοί στο να τη μάθουν και επιθυμούν να λειτουργούν ανεπηρέαστοι χωρίς νομοθετικό πλαίσιο και έλεγχο. Αυτό που παρατηρείται είναι να τηρούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών μονάχα σημεία της νομοθεσίας που ελέγχονται. Όπως, αναφέρεται: «*Ό,τι μπορεί να αποφευχθεί, αποφεύγεται*» (Μαρία,50).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της έρευνας ανέφεραν, από την πλευρά τους, ότι τους απασχολεί η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής, είναι ενημερωμένοι και προσπαθούν να επικυρώνουν τη γνώση τους κάθε φορά που αλλάζει η νομοθεσία. Βέβαια, λόγω της ασάφειας και των ελλείψεων της νομοθεσίας, κατανοούν άλλους συναδέλφους τους Ειδικής Αγωγής και κυρίως τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, για την αδιάφορη ή αρνητική στάση που υιοθετούν απέναντι στη νομοθεσία. Όμως, από την πλευρά τους οι συμμετέχοντες προσπαθούν να δίνουν έμφαση στα σημαντικά και θετικά σημεία της νομοθεσίας και να κάνουν προσπάθειες ώστε τα αρνητικά σημεία να παρακάμπτονται. Γενικότερα, πιστεύουν ότι απαιτείται μια προσαρμογή της νομοθεσίας στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών με Ε.Ε.Α. και των σχολείων. Μάλιστα, κάνουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους σε σχέση με τη νομοθεσία και όπως ανέφεραν οι περισσότεροι (10 στους 13) «*βρίσκουν την πόρτα κλειστή*» γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί ακούν νομοθεσία απομακρύνονται περισσότερο.

Βέβαια, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της έρευνας, όπως ανέφεραν, προσπαθούν να αντιδρούν και εκφράζονται τόσο για τα αδύναμα σημεία της νομοθεσίας όσο και για το τι πρέπει να αλλάξει. Όμως, οι φωνές τους δεν ακούγονται επειδή δεν υπάρχει ενότητα όλων μαζί ώστε να διεκδικήσουν αλλαγές και επειδή κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι δεν προωθούν την αλλαγή της νομοθεσίας.

Όσο αφορά στα βασικά σημεία της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στην αξιολόγηση και στη λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, εννιά εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία κατανόησης της νομοθεσίας σε σχέση με τη διαδικασία της

αξιολόγησης του παιδιού με Ε.Ε.Α. και του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ζητήματα λειτουργίας των θεσμών Ειδικής Αγωγής, τα οποία αναφέρονται μέσα στη νομοθεσία.

Συγκεκριμένα, τα ζητήματα αυτά είναι: 1) ο αριθμός των παιδιών που πρέπει να φοιτούν σε κάθε θεσμό και δομή Ειδικής Αγωγής, 2) η διάγνωση των παιδιών που φοιτούν σε κάθε θεσμό και δομή, 3) η διαφοροποίηση των Τμημάτων Ένταξης από τις Τάξεις Υποδοχής για τα δίγλωσσα παιδιά και ο προσδιορισμός της ακριβούς σχέσης Ειδικής Αγωγής και διγλωσσίας και 4) ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στην υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. Να σημειωθεί ότι τα δύο τελευταία ζητήματα απασχολούν μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα για δύο λόγους. Πρώτον, επειδή παρατηρείται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη να παρακολουθούν θεσμούς Ειδικής Αγωγής, και ιδιαίτερα το Τ.Ε. δίγλωσσα παιδιά, τα οποία θα έπρεπε να παρακολουθούν σε έναν διαφορετικό υποστηρικτικό θεσμό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Και δεύτερον, επειδή παρατηρείται συχνά, και ιδιαίτερα στο ξεκίνημα της λειτουργίας των θεσμών των Τ.Ε. και της Π.Σ., εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να καλύπτουν τα διδακτικά καθήκοντα συναδέλφων τους που απουσιάζουν ή να απασχολούνται σε διαφορετικά έργα, πράγμα που δηλώνει ότι παρανοείται ο ρόλος τους στο σχολείο.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί έξι εκπαιδευτικούς είναι η νομοθεσία σε σχέση με τη λειτουργία των διαγνωστικών και υποστηρικτικών δομών, εκτός σχολείου. Θεωρούν ότι η νομοθεσία πρέπει να συνδεθεί με την πράξη. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατό να καθυστερούν τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα οι αξιολογήσεις από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., να υποστελεγχώνονται οι υπηρεσίες και να μην έχουν πληρότητα μέσων και υλικών.

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σύνθεση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και στην τήρηση φακέλων, που αυστηρά ορίζει η νομοθεσία και αποτελούν σημεία που οφείλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να τηρούν.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι επτά αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασικό σημείο της νομοθεσίας τη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό. Λόγω της ανυπαρξίας διορισμών εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, υπάρχει μεγάλη ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι κάθε χρόνο εργάζονται μέσω συμβάσεων, ενώ καλύπτουν οργανικές θέσεις.

5.1.3 3η θεματική ενότητα: «Λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία»

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν **την άποψή τους για τα Ειδικά και Γενικά Σχολεία και τη φοίτηση σε αυτά παιδιών με Ε.Ε.Α.** Κανένας εκπαιδευτικός δεν εξέφρασε μονάχα θετική ή μονάχα αρνητική άποψη για κανένα από τα δύο πλαίσια.

Σε σχέση με το **Γενικό Σχολείο** όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (11 στους 13) τόνισαν τα κοινωνικά οφέλη από τη φοίτηση ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. σ' αυτό. Προτεραιότητα δόθηκε στην ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα, που διευκολύνεται μέσα από τη φοίτηση στο τυπικό πλαίσιο, και όχι στο μαθησιακό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι σε ένα Γενικό Σχολείο δίνεται η ευκαιρία κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η συνύπαρξή τους και η μικτή ομαδοποίηση προσομοιάζει με τη ζωή στην κοινωνία, τους προετοιμάζει στις πραγματικές καταστάσεις που θα βιώσουν σ' αυτήν και τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες για τον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν τη ζωή. Μάλιστα, τα οφέλη είναι σημαντικά και για τις δύο ομάδες παιδιών, όπως αναφέρεται: *«Τα τυπικά παιδιά σταματούν να ζούνε σε μια φούσκα, ενεργοποιούνται και δρουν»* (Δήμητρα,55) και *«Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βλέπουν διαφορετικά πρότυπα με βιωματικό τρόπο και έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να τα μιμηθούν και να ζήσουν πιο λειτουργικά»* (Σοφία,30). Γενικότερα, δέκα εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μέσα στο Γενικό Σχολείο δίνεται η δυνατότητα της μίμησης του τυπικού προτύπου, το οποίο συμβάλλει στο να εξελίσσονται τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και να επηρεάζονται θετικά.

Ακόμα, τέσσερις εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στα πλεονεκτήματα του Γενικού Σχολείου ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. σημειώνουν πιο γρήγορη βελτίωση και φαίνεται να αποδίδουν πιο άμεσα οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Μάριος,32, Αλεξάνδρα,27, Γιώργος,40, Κωνσταντίνα,27). Αυτό, κυρίως, το απόδωσαν στο μεγαλύτερο αριθμό και ποικιλία ερεθισμάτων σε σχέση με το Ειδικό Σχολείο.

Συμπληρωματικά, πέντε εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν ότι το Γενικό Σχολείο με τη σύσταση και λειτουργία των θεσμών της Π.Σ. και των Τ.Ε. έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με το παρελθόν και γενικότερα, στην αποϊδρυματοποίηση, ενώ παράλληλα είναι περισσότερο ανοιχτό για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., πράγμα που συμβάλλει στην αύξηση του αριθμού τους σε αυτό (Πασχάλης,25, Νατάσα,29, Μαρία,50, Σμαρώ,26, Ιωάννα,31)

Από την άλλη, μεγάλος ήταν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υποστήριξε ότι υπάρχουν αρνητικά σημεία στη φοίτηση παιδιών με Ε.Ε.Α. στα Γενικά Σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα υλικοτεχνικά προβλήματα των Γενικών Σχολείων, σε προσβασιμότητα, μέσα και υλικά (Πασχάλης,25, Μαρία,50, Γιώργος,40, Στέλιος,28), καθώς και την έλλειψη γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς (Πασχάλης,25, Νατάσα,29, Μάριος,32, Σοφία,30, Αλεξάνδρα,27, Ιωάννα,31).

Παράλληλα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη μειωμένη ευελιξία δράσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στα Γενικά Σχολεία σε σχέση με τις ποικίλες περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α. και στην αδυναμία πραγματοποίησης εξατομικευμένης αξιολόγησης και υποστήριξης (Μαρία,50, Πασχάλης,25, Σμαρώ,26, Δήμητρα,55, Ιωάννα,31).

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι στα Γενικά Σχολεία συσσωρεύονται πολλά παιδιά με μεγάλη ποικιλία δυναμικού, αδυναμιών, αναγκών και περιβαλλοντικών συνθηκών, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο δύσκολη η υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριξαν ότι δεν είναι σωστό απλά να εισέρχεται ένα παιδί με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, να υποστηρίζεται είτε μέσω Π.Σ. είτε μέσω Τ.Ε. και η υποστήριξη να περιορίζεται εκεί (Σοφία,30, Μαρία,50, Ιωάννα,31, Μάριος,32). Ειδικά για τα Τ.Ε. στο Γενικό Σχολείο αναφέρεται: *«Βρίσκω κακό τα παιδιά με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζονται από το Τ.Ε. να βγαίνουν από την τάξη τους και να πηγαίνουν σε μια άλλη. Σίγουρα χάνουν πράγματα»* (Μάριος,32).

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί (6 στους 13) θεωρούν ότι στο Γενικό Σχολείο υφίσταται μεγαλύτερη πίεση στα παιδιά με Ε.Ε.Α., τα οποία αναγκάζονται να συμμετέχουν συνεχώς σε έναν αγώνα δρόμου για να καταφέρουν να προσαρμοστούν στα δρώμενα του σχολείου. Αντίστοιχα, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. νιώθουν πιο απομονωμένα στο Γενικό Σχολείο, αντιλαμβανόμενα τη διαφορετικότητά τους και προσλαμβάνοντας τη σκληρότητα και τις κοροϊδίες κάποιων συμμαθητών τους (Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50, Νατάσα,29).

Σε σχέση με το **Ειδικό Σχολείο** όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα τόνισαν την περίσσεια οργάνωση, την υλικοτεχνική υποδομή και το επίπεδο κατάρτισης και γνώσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Το Ειδικό Σχολείο παρουσιάζεται από σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών (6 στους 13) ως πιο κατάλληλο, προετοιμασμένο και ευέλικτο να προσφέρει «εξατομίκευση».

Επιπλέον, ο μικρός αριθμός των παιδιών με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζονται σε κάθε ομάδα του Ειδικού Σχολείου, καθώς και η ομαδοποίησή τους με τρόπο που να εξασφαλίζει ενός βαθμού ομοιογένεια στο δυναμικό, συντελούν στην αποτελεσματική υποστήριξη, όπως υποστήριξαν πέντε εκπαιδευτικοί (Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Σοφία,30, Θάλεια,26, Μαρία,50).

Να συμπληρωθεί ακόμα ότι, κάποιιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν το όφελος που προκύπτει από την παρουσία και συνεργασία πολλών ειδικοτήτων, επιστημονικού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Η σύνθεση μιας διεπιστημονικής ομάδας συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση και υποστήριξη (Δήμητρα,55, Σοφία,30, Μάριος,32, Σμαρώ,26).

Σημαντική είναι και η πεποίθηση αρκετών εκπαιδευτικών ότι στο Ειδικό Σχολείο, τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αισθάνονται περισσότερη ευτυχία, ηρεμία και χαλάρωση σε σχέση με το Γενικό Σχολείο. Δεν νιώθουν ότι διαφέρουν μεταξύ τους και διαθέτουν μια αίσθηση ισότητας. Βρίσκουν περισσότερα άτομα της ηλικίας τους με κοινά χαρακτηριστικά, που μοιάζουν, ενώ παράλληλα ο χώρος τους φαίνεται πιο

γνώριμος και οικείος (Μάριος,32, Μαρία,50, Νατάσα,29, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40).

Επιπλέον, στο Ειδικό Σχολείο δεν υπάρχει τόσο το άγχος της ύλης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εστιάζεται στην κατάκτηση δεξιοτήτων (π.χ. νοητικές, κινητικές, συμπεριφοράς) και είναι περισσότερο αποκεντρωμένο από τη διάκριση στις θεματικές των μαθημάτων. Το βασικό μέλημα είναι να δουλευτούν οι δεξιότητες. Οι στόχοι είναι βασικοί, εστιασμένοι, συγκεκριμένοι. Δε χάνεται χρόνος για τη μάθηση μη χρηστικών γνώσεων αλλά για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, οι οποίες θεωρούνται πιο δεδομένες στο Γενικό Σχολείο (Ιωάννα,31, Σμαρώ,26, Σοφία,30, Δήμητρα,55, Γιώργος,40).

Από την άλλη, όλοι οι συμμετέχοντες παρατηρούν ως κύριο μειονέκτημα του Ειδικού Σχολείου το γεγονός ότι αυτό είναι απομονωμένο, αποκλεισμένο και διαχωρισμένο, ενώ παράλληλα παρατηρείται μια δυσκαμψία στο να ανοιχτεί στην κοινωνία και στο Γενικό Σχολείο. Με τον τρόπο αυτό ελαχιστοποιείται η επαφή με πραγματικές καταστάσεις. Όπως αναφέρεται: «*Το Ειδικό είναι ένα σχολείο σκιά, ένα σχολείο στο πουθενά*» (Ιωάννα,31), «*Το Ειδικό Σχολείο αποτελεί μια κλειστή κοινότητα που δεν ανοίγει στην κοινωνία και δε μεταδίδει τις γνώσεις προς τη Γενική Εκπαίδευση*», (Πασχάλης,25), «*Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να βγάλουν τα παιδιά έξω από το σχολείο για κοινωνικοποίηση*» (Δήμητρα,55).

Σύμφωνα με πολλούς συμμετέχοντες (8 στους 13), σχεδόν πάντα, τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στο Ειδικό Σχολείο στερούνται αλληλεπιδράσεις με τα τυπικά παιδιά και όπως ένας εκπαιδευτικός αναφέρει είναι σαν να βρίσκονται μέσα σε μια γυάλα, που εμποδίζει το μοίρασμα από μέσα προς τα έξω και αντίστροφα (Γιώργος,40). Επίσης, και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α. μεταξύ τους χαρακτηρίζονται δύσκολες γιατί δε διαθέτουν μηχανισμούς ενεργοποίησης των αλληλεπιδράσεων, παρά μόνο αν επιτρέπει το νοητικό και συναισθηματικό τους δυναμικό (Ιωάννα,31, Δήμητρα,55, Κωνσταντίνα,27, Θάλεια,26). Αλλά ακόμα και σε περιπτώσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με Ε.Ε.Α. υπάρχει δυσκολία ανατροφοδότησης και διόρθωσης (Σοφία,30).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με Ε.Ε.Α. τείνουν να ιδρυματοποιούνται περισσότερο στο Ειδικό Σχολείο, ετικετοποιούνται και στιγματίζονται περισσότερο (Πασχάλης,25, Μαρία,50, Σοφία,30, Δήμητρα,55, Μάριος,32, Ιωάννα,31).

Ακόμα, στο Ειδικό Σχολείο οι εικόνες είναι περισσότερο σκληρές λόγω των πιο δύσκολων περιπτώσεων, πράγμα που οδηγεί και στη θέσπιση πιο εύκολων στόχων (Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27, Πασχάλης,25, Σοφία,30, Στέλιος,28). Αυτό επιδρά αρνητικά και ειδικά στα παιδιά που διαθέτουν κάποιες παραπάνω δεξιότητες. Μάλιστα, «*τα παιδιά που βρίσκονται στο μεταίχμιο, χάνονται*» (Κωνσταντίνα,27). Μέσω της μίμησης επιβαρύνονται, δεν εξελίσσονται και παραμένουν στα προηγούμενα στάδια ανάπτυξης.

Τέλος, στο Ειδικό Σχολείο υπάρχει περισσότερη κούραση και απαιτείται να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος και προσπάθεια για να επιτευχθεί ένας στόχος από το παιδί με Ε.Ε.Α., που πολλές φορές μπορεί να χαθεί, όπως μετά από μια επιληπτική κρίση. Γενικότερα, δε φαίνονται εύκολα και άμεσα τα αποτελέσματα των προσπαθειών (Μάριος,32, Μαρία,50, Σοφία,30, Ιωάννα,31, Αλεξάνδρα,27).

Ως προς την επιλογή του κατάλληλου πλαισίου εκπαίδευσης, δηλαδή του Γενικού ή Ειδικού Σχολείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα ανέφεραν ότι είναι δύσκολη η επιλογή του κατάλληλου πλαισίου για ορισμένες περιπτώσεις παιδιών και η διαδικασία αυτή προκαλεί αρκετή πίεση στους εκπαιδευτικούς λόγω της μεγάλης ευθύνης που έχουν. Μάλιστα, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορεί να αποφασίσει ένα μονάχα πρόσωπο για την κατάλληλη δομή, αλλά απαιτείται η σύσταση μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα συζητήσει, θα αξιολογήσει, θα κρίνει και θα συναποφασίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί με Ε.Ε.Α. Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επιλογή του πλαισίου εκπαίδευσης για το παιδί με Ε.Ε.Α. δε γίνεται με σαφή κριτήρια. Με τη νομοθεσία που υπάρχει μπορεί ένα παιδί με βαριά Ε.Ε.Α. να εγγραφεί σε όποιο σχολείο επιθυμούν οι γονείς του, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει έντονα «το μέσον» στη διαδικασία αυτή στην Ελλάδα (Γιώργος,40, Σοφία, 30, Μαρία,50).

Αρκετοί συμμετέχοντες αποδέχονται την ύπαρξη του Ειδικού Σχολείου μονάχα γιατί πιστεύουν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. δε θα μπορούσαν να επιβιώσουν στο Γενικό Σχολείο στην παρούσα κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν παιδιά με χαρακτηριστικά που τα εμποδίζουν να παρακολουθήσουν ένα γενικό πλαίσιο (Ιωάννα,31, Δήμητρα,55, Μαρία,50, Γιώργος,40, Σοφία,30). Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Στο Ειδικό Σχολείο υποστηρίζονται παιδιά που διαφορετικά θα έμεναν χωρίς εκπαίδευση στο σπίτι τους»* (Δήμητρα,55). Από την άλλη, εκφράστηκε ότι υπάρχουν παιδιά που έχουν δυνατότητες και δεξιότητες να αναπτύξουν και μπορούν αν υποστηριχτούν να φοιτήσουν στο Γενικό Σχολείο, αλλά καταλήγουν στο Ειδικό Σχολείο λόγω επιβαρυντικού περιβάλλοντος (Σοφία,30, Δήμητρα,55, Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27).

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί (5 στους 13) ανέφεραν ως επιτυχημένο μοντέλο αυτό της συμπερίληψης με τον τρόπο που υφίσταται σε χώρες της Ευρώπης. Δηλαδή, με την κατάργηση του Ειδικού Σχολείου και τη συστέγαση του Γενικού Σχολείου με ειδικές τάξεις, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να μοιράζονται κοινό αύλειο χώρο, να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο και να συμμετέχουν σε κοινές δράσεις προσαρμοσμένες κατάλληλα, έστω και για λίγες ώρες αρχικά (Ιωάννα,31, Μαρία,50, Σοφία,30, Μάριος,32, Δήμητρα,55). Η καθημερινή επαφή παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. περικλείει οφέλη για όλα τα παιδιά στον ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, καθώς και την καλύτερη προσαρμογή στην κοινωνία και τη ζωή. Όπως αναφέρεται: *«Μπορεί να μην μπορούν να κάνουν Γλώσσα και Μαθηματικά, αλλά μπορούν να είναι σε κοινές τάξεις με τα τυπικά παιδιά και να κάνουν μαζί κάποια μαθήματα»* (Δήμητρα,55). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη στάση αυτή θεωρούν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. μπορούν να είναι μέσα στις τάξεις κάποιες ώρες και κάποιες άλλες να υποστηρίζονται από το εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό. Με το κατάλληλο πρόγραμμα, το προσωπικό και τη συνεργασία εξελίσσονται. Βέβαια, οι πέντε αυτοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι κάτι τέτοιο είναι ουτοπικό στη χώρα μας. Αλλά ταυτόχρονα παραδέχονται ότι αν δεν ενταχτούν ειδικές τάξεις και τάξεις ένταξης μέσα στα Γενικά Σχολεία, τίποτα δε θα αλλάξει ποιοτικά, γιατί ότι διαφορετικό γίνεται από αυτό είναι παροδικό, αναποτελεσματικό και προκαλούνται περισσότερα μειονεκτήματα με τον τρόπο που λειτουργούν τα

σχολεία. Υποστηρίζουν ότι με την απομόνωση του Γενικού και του Ειδικού Σχολείου χάνεται χρόνος άδικα και γίνονται περισσότερα λάθη, με αποτέλεσμα παιδιά με Ε.Ε.Α. να «χαντακώνονται» είτε στο Γενικό είτε στο Ειδικό Σχολείο.

Επιπλέον, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη φοίτηση των παιδιών στα Γενικά Σχολεία και ανέφεραν ότι ελάχιστες μονάχα περιπτώσεις παιδιών δεν είναι εύκολο να πάνε στο Γενικό Σχολείο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όλα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν κάτι να κερδίσουν από το γενικό πλαίσιο και χρειάζεται να εξαντλούνται όλες οι προσπάθειες για να φοιτήσει το παιδί στο Γενικό Σχολείο (Θάλεια,26, Μάριος,32, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28, Νατάσα,29, Πασχάλης,25). Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Έχω γνωρίσει παιδιά που με μια πρώτη ματιά λες δε γίνεται να πάνε στο Γενικό Σχολείο και ότι βάζουμε σε κίνδυνο πολλούς για κάτι λίγο. Αλλά αυτό το λίγο, ίσως να μην είναι τελικά τόσο λίγο»* (Μάριος,32) και *«Άλλο σημαίνει παρακολουθώ και άλλο συμβαδίζω. Δεν πρέπει να λειτουργούμε κάθετα με βάση μονάχα ένα χαρτί διάγνωσης και να ακυρώνουμε ένα παιδί από το Γενικό Σχολείο. Δεν πρέπει να επιζητάμε το να συμβαδίζει αλλά να παρακολουθεί»* (Πασχάλης,25).

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στήριξαν τη φοίτηση στο Γενικό Σχολείο αιτιολογώντας ότι στη σημερινή εποχή οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί ενημερώνονται και αναζητούν περισσότερο τρόπους για να βοηθήσουν το παιδί, υπάρχουν περισσότεροι ειδικοί και ειδικότητες, περισσότερα σχολεία όλων των βαθμίδων δέχονται παιδιά με Ε.Ε.Α. και παρέχεται εκπαίδευση από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι, ένα παιδί με Ε.Ε.Α., συνήθως, μαθαίνει πιο γρήγορα τα στοιχειώδη (π.χ. να κάθεται, να μην ηχολαλεί, να αυτοεξυπηρετείται) και είναι πιο εύκολη η πρόσβασή του στο Γενικό Σχολείο. Μάλιστα, οι έξι αυτοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορεί να πραγματοποιείται σταδιακά η ένταξη του παιδιού με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, όταν κρίνεται ως δύσκολη περίπτωση. Αρχικά, μπορεί να επιτευχθεί η φοίτησή του στο Τ.Ε. του Γενικού Σχολείου, όπου την πρώτη χρονιά μπορεί να παρακολουθεί λίγες ώρες και τις επόμενες χρονιές αυτές να αυξάνονται ή και να γίνεται επαναφοίτηση, ώσπου στη συνέχεια να είναι περισσότερο προετοιμασμένο να ενταχθεί στην τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά.

Όταν τίθενται ζητήματα αδυναμίας αυτοεξυπηρέτησης (τουαλέτα, φαγητό, κίνηση), τότε είναι περισσότερο δύσκολη η παρακολούθηση του Γενικού Σχολείου, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει προσωπικό για υποστήριξη, όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές. Τότε, το παιδί με Ε.Ε.Α., παρακολουθεί το Ειδικό Σχολείο από ανάγκη (Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26, Γιώργος,40, Θάλεια,26), γιατί διαφορετικά δεν κερδίζει το να μάθει τις βασικές δεξιότητες που δε διαθέτει. Δηλαδή, από τη σοβαρότητα της περίπτωσης και τις δυνατότητες που έχει το Γενικό Σχολείο εξαρτάται το αν θα είναι εφικτό ή όχι να φοιτήσει στο Γενικό Σχολείο.

Τέλος, οι μισοί συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία που έχει τα παιδιά με Ε.Ε.Α., και ιδιαίτερα οι πιο βαριές περιπτώσεις, να δοκιμάζονται και στα δύο πλαίσια. Να μην είναι προκαθορισμένο και απόλυτο μόνο ένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης. Να υπάρχει ευελιξία και συνεχής αξιολόγηση, ώστε όταν κριθεί αποτελεσματικό να μετακινηθεί το παιδί και να μετεγγραφεί (Πασχάλης,25, Σοφία,30, Γιώργος,40, Θάλεια,26, Αλεξάνδρα,27, Δήμητρα,55). Μια εκπαιδευτικός

ανέφερε: «Δεν είναι σωστή η ετικετοποίηση του παιδιού με E.E.A. να το εντάσσει σε ένα μόνο πλαίσιο για όλη του τη ζωή αλλά να δίνονται ευκαιρίες αλλαγής πλαισίου, διαφορετικά αυτό που πετυχαίνεται είναι μια τρύπα στο νερό» (Σοφία,30).

Ως προς τον **βαθμό ανταπόκρισης των σχολείων Γενικής Αγωγής στις ανάγκες των παιδιών με E.E.A.**, όλοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν περισσότερο σκεπτικοί και κανένας δεν εξέφρασε ικανοποίηση από το βαθμό ανταπόκρισης. Όλοι παραδέχτηκαν ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα, τα οποία ακόλουθα επιδρούν στην ανταπόκριση που θα επιδείξουν και εμφανίζονται ελλιπή.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9 στους 13) τόνισαν τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής, που εμφανίζεται απαρχαιωμένη και παλιά στα περισσότερα σχολεία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα δημιουργούνται και η διαφορετικότητα γεννιέται, όταν το σχολείο δεν μπορεί εύκολα να δεχτεί έναν παιδί με E.E.A. και δίνει ευκαιρίες πρόσβασης. Δηλαδή, δεν ευθύνεται το παιδί που είναι διαφορετικό αλλά το ίδιο το σχολείο που δεν εξασφαλίζει τις συνθήκες ώστε να γίνει το παιδί ισότιμο μέλος, να απολαμβάνει τα δικαιώματά του και να νιώθει ασφάλεια. Όπως αναφέρεται: «Αν ένα παιδί δεν μπορεί να εισέλθει στο σχολείο, τότε πώς θα ενταχθεί; Είναι αδύνατο» (Πασχάλης,25).

Επιπλέον, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (6 στους 13) υποστήριξαν ότι από τη μια είναι πολύ υποστηρικτικοί οι νέοι θεσμοί που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια στα Γενικά Σχολεία (T.E., Π.Σ.) αλλά από την άλλη δεν αρκούν δύο θεσμοί για να επιλύσουν τα ζητήματα ένταξης των παιδιών με E.E.A. και μάλιστα όταν κάθε χρόνο υπολειπώνονται, υποστελεχώνονται και έχουν να υποστηρίξουν δεκάδες παιδιά με E.E.A.

Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί (7 στους 13) συνέδεσαν το βαθμό ανταπόκρισης των σχολείων με την υπάρχουσα ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση, που υπάρχει σε αυτά. Όσο πιο ευαισθητοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και επιδεικνύουν συναισθηματική κατανόηση, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με E.E.A. Πιο συγκεκριμένα: «Η καλή διάθεση και η νοοτροπία ένταξης επιλύουν και τα ζητήματα των υποδομών. Αν υπάρχει διάθεση, φτιάχνεις και βρίσκεις λύσεις. Έχεις τα μάτια ανοιχτά και ψάχνεις» (Γιώργος,40).

Ακόμα, επτά συμμετέχοντες τόνισαν ότι η ανταπόκριση δεν είναι ευθύνη ενός εκπαιδευτικού με σπουδές στην Ειδική Αγωγή ή και του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής που διδάσκει στη γενική τάξη, στην οποία παρακολουθεί και το παιδί με E.E.A. Απαιτείται συστημική ανταπόκριση από ολόκληρο το σχολείο και ανάληψη των ευθυνών από όλο το προσωπικό.

Να σημειωθεί ότι ο βαθμός ανταπόκρισης των Γενικών Σχολείων συνδέθηκε και με την έγκαιρη αξιολόγηση και υποστήριξη των παιδιών με E.E.A. Όσο πιο νωρίς υποστηρίζονται τα παιδιά διαμέσου των θεσμών Ειδικής Αγωγής και όσο πιο γρήγορα πραγματοποιείται ακριβής στοχοθεσία και παρέμβαση, τόσο περισσότερη εξέλιξη και προοπτικές θα υπάρξουν. Αντίθετα, «αν ξεκινά να υποστηρίζεται ένα παιδί στην Δ' τάξη, έχει ανοίξει η ψαλίδα της ύλης και δύσκολα καλύπτονται τα κενά με λίγες ώρες παρακολούθησης στο T.E.» (Ιωάννα,31).

Βέβαια, κάποιοι συμμετέχοντες (4 στους 13) εξέφρασαν ότι με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα και τις δυνατότητες, δε γίνεται καλύτερη οργάνωση των σχολείων. Αυτοί ανέφεραν, ακόμα, ότι με την υπάρχουσα ανεπάρκεια σε έμφυχο και άψυχο δυναμικό, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία δεν μπορούν να κάνουν τίποτα περισσότερο από αυτό που ήδη κάνουν.

Από την άλλη, κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες (3 στους 13) αναφέρθηκαν στην έλλειψη επιθυμίας-διάθεσης αλλά και ικανότητας από μέρους πολλών σχολείων. Όπως αναφέρεται: «Όσο πιο κλειστά μυαλά, τόσο πιο δύσκολη είναι στην πράξη η ανταπόκριση και η υποστήριξη» (Κωνσταντίνα,27).

Τέλος, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προέβησαν σε σύγκριση του βαθμού ανταπόκρισης των Γενικών και Ειδικών Σχολείων. Υποστηρίχτηκε ότι τα Ειδικά Σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης λόγω του μεγαλύτερου βαθμού αποδοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών, της κατάρτισης του προσωπικού και της σχετικά καλύτερης υλικοτεχνικής υποδομής. Παρόλα αυτά, η οικονομική κρίση έχει επιδράσει αρνητικά και στο Ειδικό Σχολείο, που αδυνατεί πλέον να ανταποκριθεί ολοκληρωμένα και να καλύψει αποτελεσματικά τις ανάγκες των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό της Π.Σ. και πώς αυτός λειτουργεί στην πράξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παραδέχτηκαν ότι η Π.Σ. αποτελεί έναν πολύ σημαντικό θεσμό και άκρως απαραίτητο. Έδωσαν με παρόμοιο τρόπο τον ορισμό: «Π.Σ. είναι ο θεσμός, όπου δύο εκπαιδευτικοί βρίσκονται ταυτόχρονα μέσα σε μια γενική τάξη και προσπαθούν από κοινού να υποστηρίξουν το σύνολο των παιδιών. Ο ένας είναι εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής και ο άλλος εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής. Για να λειτουργήσει Π.Σ., απαιτείται η παρουσία ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. μέσα στην τάξη». Ακόμα, κάποιοι πρόσθεσαν ότι: «Η δουλειά του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής δεν είναι απλά να εκπαιδευτεί στο παιδί με την Ε.Ε.Α. αλλά να εκπαιδεύσει όλους σε σχέση με την υποστήριξη του παιδιού με Ε.Ε.Α.» (Μάριος,32, Ιωάννα,31, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27).

Επιπλέον, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (6 στους 13) ανέφεραν ότι η Π.Σ. δεν είναι «βοηθός εκπαιδευτικός» ούτε ένας θεσμός που θα υποστηρίζει το παιδί με Ε.Ε.Α. για πάντα. Αναφέρεται: «Το παιδί βοηθιέται για κάποια χρόνια να αναπτύξει δεξιότητες, να ενταχθεί στην ομάδα και σιγά-σιγά απογαλακτίζεται» (Σοφία,30).

Να προστεθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (9 στους 13) θέτουν ως στόχο της Π.Σ. την υποστήριξη του παιδιού με Ε.Ε.Α. από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, με τρόπο ώστε όλες οι δυνατότητές του να έρθουν στην επιφάνεια και να μπορέσει να προσαρμοστεί καλύτερα και να ενταχθεί μέσα στο γενικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι είναι ευτυχές που ανακαλύφθηκε και εφαρμόζεται ο θεσμός της Π.Σ. Αιτιολογώντας αναφέρουν ότι παιδιά, ειδικά υψηλής λειτουργικότητας, αν δεν υπήρχε ο θεσμός της Π.Σ., θα κατέληγαν σε ένα ειδικό πλαίσιο και αντί να υπάρχει βελτίωση και να κερδίζαμε, θα υπήρχαν παλινδρομήσεις και θα χάναμε (Γιώργος,40, Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με οκτώ εκπαιδευτικούς, Π.Σ. σημαίνει η σύνθεση εξατομικευμένου προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού με Ε.Ε.Α. και προσαρμογή του προγράμματος αυτού στο πρόγραμμα και τις ανάγκες ολόκληρης της τάξης. Δηλαδή, δε γίνεται να απομονωθεί το παιδί με Ε.Ε.Α. Όπως αναφέρεται: *«Είναι δίκαιο μαχαίρι: από τη μια επικεντρώνεται σε ένα-δύο παιδιά με Ε.Ε.Α. που αντιμετωπίζουν εξαιρετικές δυσκολίες και από την άλλη πρέπει να εφαρμοστεί το πρόγραμμα στην τάξη και να ασχολείται με όλα τα παιδιά»* (Σμαρώ,26).

Σε σχέση με τον τρόπο που λειτουργεί η Π.Σ. στην καθημερινή πράξη, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (10 στους 13) εξέφρασαν ότι έχει αποκτήσει μια πολύ διαφορετική πορεία από ότι θα έπρεπε, πράγμα που υποβαθμίζει το θεσμό αυτό και τον κάνει συχνά αναποτελεσματικό. Αρκετοί (5 στους 13) αιτιολογούν αυτή τη διαφορετική πορεία στην έλλειψη ενημέρωσης για την καινούρια εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία, με αποτέλεσμα να καταλήξει να λειτουργεί με τον τρόπο που *«βολεύει»* τον καθένα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, και ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, διαθέτουν μια πιο ανελαστική στάση στον τρόπο που εφαρμόζεται στην πράξη ο θεσμός αλλά και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δεν ξέρανε ξεκινώντας να εργάζονται στο θεσμό τι ακριβώς είναι αυτός. Όπως αναφέρεται: *«Η Π.Σ. έχει περάσει ως διαστρέβλωση της συνδιδασκαλίας, ενώ θα έπρεπε να αποτελεί διευρυμένη έννοια της με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής να είναι στην τάξη για όλους»* (Ιωάννα,31).

Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν όλοι (11 στους 13) οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και ο εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής βρίσκονται σε αντίθετες πλευρές. Δεν υπάρχει τομή-ανταλλαγή-μοίρασμα απόψεων, ιδεών, μεθόδων ούτε και συνεργασία. Υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δε θέλουν να αλλάξουν το στυλ τους και το υπάρχον πρόγραμμα, γιατί αυτό προϋποθέτει μεγάλου βαθμού συνεργασία και οργάνωση. Μάλιστα, συχνά θεωρούν τον εκπαιδευτικό της Π.Σ. διαφορετικό από αυτούς και ίσως με πιο δευτερεύοντα ρόλο. Παρατηρείται ότι ο καθένας λειτουργεί με τον δικό του τρόπο, πράγμα που τους αποπροσανατολίζει από τα παιδιά ως κέντρο του ενδιαφέροντος και μειώνει το βαθμό συνέπειας, συνέχειας και ολοκλήρωσης της υποστήριξης. Αναφορικά με αυτό, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επειδή είναι νέος θεσμός η Π.Σ., πολλά πράγματα δεν είναι θεσμοθετημένα από το Υπουργείο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν παρανοήσεις και ο κάθε εκπαιδευτικός δρα συχνά ατομικά γιατί δεν έχει εκπαιδευτεί για το πώς αλλιώς να δράσει (Δήμητρα,55, Μαρία,50, Μάριος,32).

Επιπλέον, τις περισσότερες φορές ο θεσμός εστιάζει σε ένα παιδί με Ε.Ε.Α. και πραγματοποιείται ετικετοποίηση, σύμφωνα με δέκα εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. βρίσκεται συνεχώς δίπλα στο παιδί με Ε.Ε.Α. και έχει μια συγκεκριμένη ταμπέλα και ρόλο. Αναφέρεται: *«Είναι λάθος να είναι αυτοκόλλητος ο εκπαιδευτικός Π.Σ. με το παιδί, όπως συμβαίνει τώρα»* (Δήμητρα,55) και *«Βρίσκω αρνητικό και αντιπαιδαγωγικό να είναι ένας δάσκαλος βιδωμένος δίπλα στο παιδί. Αν εμείς είχαμε δίπλα μας έναν άνθρωπο σιαμαία όλη την ώρα η σκιά μας, κάποια στιγμή θα θέλαμε να ανασάνουμε»* (Ιωάννα,31). Δεν αναγνωρίζεται με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός Π.Σ. ως οικείο μέλος της ομάδας της τάξης και παράλληλα το παιδί δεν

μπορεί να λειτουργήσει χωρίς αυτόν. Τις περισσότερες φορές δημιουργείται μια σχέση εξάρτησης, ενώ θα έπρεπε να προσφέρεται περισσότερη καθοδήγηση παρά να «επικαλύπτεται» το παιδί μέσα στη λειτουργία της τάξης.

Επίσης, έξι εκπαιδευτικοί ασχολούνται ιδιαίτερα με τον τρόπο που θα έπρεπε να λειτουργεί η Π.Σ. καταθέτοντας τις απόψεις τους. Παρατηρούν ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό και οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν με βάση το σύνολο των παιδιών, να τα παρατηρούν, να κρίνουν ποια παιδιά παρουσιάζουν την οποιαδήποτε δυσκολία ή ανάγκη και να τα υποστηρίζουν. Χρειάζονται εναλλαγές ρόλων, δοκιμές διαφορετικών διδακτικών στυλ και απομάκρυνση από την ταμπέλα «εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής υπεύθυνος μόνο για το παιδί με Ε.Ε.Α.». Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός Π.Σ. πρέπει να λειτουργεί ως δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, ώστε να μη στιγματίζεται, να μην πιέζεται και να μην ελέγχεται το παιδί με Ε.Ε.Α. περισσότερο από τη συνεχή παρουσία του και να μην προκαλούνται συναισθήματα κούρασης.

Ακόμα, πέντε εκπαιδευτικοί της έρευνας παρατηρούν ότι δεν υπάρχει κατευθυντήρια γραμμή στον τρόπο λειτουργίας της Π.Σ. Δεν πραγματοποιούνται συχνά συναντήσεις και ημερίδες των εκπαιδευτικών, ούτε βιωματικά εργαστήρια από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους συμβούλους, ενώ δεν αξιοποιείται και η έρευνα για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού της Π.Σ.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς συχνά δε δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα του παιδιού με Ε.Ε.Α. αλλά περισσότερο στον μαθησιακό γιατί οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε έναν αγώνα δρόμου ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα και καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία (Σοφία,30, Σμαρώ,26, Πασχάλης,25, Γιώργος,40). Όμως, ο θεσμός της Π.Σ. πρωτίστως έχει ως στόχο την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι γενικότερα το Γενικό Σχολείο χρειάζεται να εισέλθει στη λογική της Π.Σ., όπου κάθε τάξη θα έχει δύο εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή όχι παιδί με διαγνωσμένη Ε.Ε.Α. Δηλαδή, ο θεσμός να λειτουργεί και να δρα και προληπτικά, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια που περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης δυσκολιών (Μάριος,32, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Δήμητρα,55, Νατάσα,29).

Υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που αναγνώρισαν ότι ο θεσμός της Π.Σ. λειτουργεί και σωστά πολλές φορές. Κυρίως, η καλή αυτή λειτουργία οφείλεται στην εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην εμπειρία, την επιθυμία, τη διάθεση και τη συνεργασία τους αλλά και στο υποστηρικτικό σύστημα που τους περιβάλλει, όπως η οικογένεια (Μαρία,50, Θάλεια,26, Κωνσταντίνα,27, Μάριος,32). Γενικότερα, η καλή λειτουργία του θεσμού οφείλεται στη δράση των εκπαιδευτικών και όχι στο να μένουν άπραγοι.

Ακολούθησε συζήτηση σε σχέση με την έννοια των Τ.Ε. και τη λειτουργία τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα Τ.Ε. αποτελούν έναν υποστηρικτικό θεσμό με πρωταρχικό στόχο την ένταξη και δεύτερο τη γνωστική πρόοδο (Μαρία,50, Πασχάλης,25, Ιωάννα,31, Μάριος,32, Σμαρώ,26). Βέβαια, στην πράξη δεν είναι

ξεκάθαρη αυτή η στοχοθεσία και φαίνεται πολλές φορές να υπερεκτιμάται ο στόχος της γνωστικής ανάπτυξης σε σχέση με την κοινωνικό-συναισθηματική κατάσταση.

Ακόμα, τέσσερις συμμετέχοντες όρισαν το T.E. ως μια ξεχωριστή τάξη στο Γενικό Σχολείο, όπου τα παιδιά με E.E.A. πηγαίνουν για να υποστηριχτούν κυρίως στα μαθησιακά τους κενά. Φυσικά, ανέφεραν ότι υποστηρίζονται και στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα αλλά εξέφρασαν ότι παιδιά με πρωτεύοντα προβλήματα σ' αυτούς τους τομείς, χρειάζονται μια πιο συστηματική υποστήριξη και περισσότερη αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά μέσα στην τάξη τους.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν τρεις συμμετέχοντες το παιδί υποστηρίζεται σε διαφορετική ύλη από αυτή που δουλεύεται στην τάξη και με τρόπο προσαρμοσμένο απόλυτα στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του, με αποτέλεσμα να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά πηγαίνουν στο T.E. για την υποστήριξη σε μαθήματα που έχουν τα μεγαλύτερα κενά, με αποτέλεσμα να μη χάνουν μάθημα από την τάξη τους και να μη μένουν πίσω στην ύλη (Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27, Αλεξάνδρα,27). Όπως αναφέρεται: *«Δεν υπάρχει λόγος ένα παιδί Ε' τάξης να κάτσει στην τάξη του να παρακολουθήσει πρόσθεση κλασμάτων, όταν δε γνωρίζει τη διαδικασία της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού»* (Κωνσταντίνα,27).

Ως προς την παρεχόμενη υποστήριξη στο T.E., αυτή προσφέρεται συχνά ατομικά μέσα σε μια διαφορετική αίθουσα, ενώ μπορεί να παρέχεται και μέσα στην τάξη του παιδιού με E.E.A. για κάποιες ώρες (έως 3), όταν αυτό κρίνεται πιο βοηθητικό. Την παραπάνω αναφορά έκαναν πέντε εκπαιδευτικοί. Επίσης, σύμφωνα με έξι εκπαιδευτικούς αρκετά συχνά στην πράξη σχηματίζονται ομάδες παιδιών στο T.E. Έτσι, τα παιδιά πέρα από την ομάδα της τάξης τους, ανήκουν και σε ακόμα μια μικρότερη ομάδα. Η ομάδα αυτή αποτελείται από 2-3 παιδιά, είτε από διαφορετικές τάξεις (1-2 χρόνια διαφορά) είτε από την ίδια τάξη. Μέσα σε αυτή την ομάδα μπορούν να πραγματοποιούνται δράσεις και το κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να φαίνεται περισσότερο και να εκφράζει πιο ελεύθερα απορίες και παράπονα λόγω του μικρού αριθμού παιδιών και της περισσότερο προσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής.

Σύμφωνα με επτά εκπαιδευτικούς, στην καθημερινή πράξη συχνά η παρακολούθηση στο T.E. στιγματίζει και κατηγοριοποιεί αρκετά τα παιδιά με E.E.A., τα οποία απομακρύνονται από την τάξη τους. Το κομμάτι που προβληματίζει τους συμμετέχοντες είναι αυτή η έξοδος των παιδιών από την τάξη, ενώ θα προτιμούσαν ο εκπαιδευτικός να μπαίνει στην τάξη και να τα υποστηρίζει. Δηλαδή, τάσσονται κατά της λειτουργίας του T.E. ταυτόχρονα με τα μαθήματα του σχολείου και την απόσυρση σε διαφορετική τάξη. *«Θα έπρεπε το T.E. να λειτουργεί με πιο εύλικτες μορφές γιατί το παιδί που φεύγει από την τάξη του πάντα κάτι χάνει»* (Ιωάννα,31).

Επιπρόσθετα, τέσσερις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο θεσμός πλέον έχει καθιερωθεί και σε σχέση με τον σκοπό που δημιουργήθηκε λειτουργεί σημαντικά καλά σε σχέση με το παρελθόν που δεν ήταν γνωστή η νομοθεσία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής (Μάριος,32, Μαρία,50, Πασχάλης,25, Σοφία,30).

Η αύξηση των παιδιών με E.E.A. στα σχολεία και η αυξημένη σοβαρότητα των E.E.A. που παρουσιάζουν αρκετά παιδιά στο Γενικό Σχολείο κάνουν πιο

απαιτητικό το έργο των Τ.Ε. και των εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού του Τ.Ε. με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων αποτελεί το «κλειδί» για την επιτυχία των παιδιών και την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολείο, όπως αναφέρθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, υποστηρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους θεσμούς των Τ.Ε. και της Π.Σ. και να μη λειτουργεί ο ένας εις βάρος του άλλου (Σοφία,30, Γιώργος,40, Μάριος,32). Από τη στιγμή που δεν μπορεί το κράτος να υποστηρίξει τη συστέγαση σχολείων, Γενικών και Ειδικών, και να επιτευχθεί αυτό το μοντέλο της συμπερίληψης, θα πρέπει να καταβληθεί μέγιστη προσπάθεια για την άρτια, ολοκληρωμένη και συστηματική λειτουργία των θεσμών αυτών.

Όσον αφορά στην παροχή Π.Σ. σε δύο ή περισσότερα παιδιά σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (10 στους 13) παρουσιάστηκαν απόλυτα αρνητικοί όταν γίνεται κάτι τέτοιο, που ακυρώνει κάθε προσπάθεια και δεν έχει νόημα. Ο λόγος της αρνητικής τους στάσης οφείλεται στο γεγονός ότι η Π.Σ. δε δίνεται σε δύο παιδιά μέσα στην ίδια τάξη αλλά σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου ή ακόμα και σε διαφορετικά σχολεία.

Συνολικά, επτά εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε περίπτωση Π.Σ. σε δύο παιδιά, χρειάζεται να μετακινούνται οι εκπαιδευτικοί, πράγμα που προκαλεί μεγάλο άγχος αλλά χάνεται και η ροή. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται και χρειάζεται να μοιράσουν τον εαυτό τους και τη δουλειά τους σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις. Αναφέρεται ότι: *«Δεν είναι σωστό να πετιέται ένας εκπαιδευτικός μέσα σε μια τάξη και να πηγαίνει και σε μια άλλη και να καλύπτει ό,τι κενό βρεθεί»* (Πασχάλης,25).

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα και δυσκολεύονται να γνωρίσουν και να αναπτύξουν σχέση με τον εκπαιδευτικό τους. Αποσυντονίζονται συνεχώς και χρειάζεται να προσπαθούν πάλι από την αρχή για να κατακτήσουν τους στόχους. Καθυστερούν να αποδώσουν λόγω της έλλειψης σταθερότητας. Το παιδί δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει και ο εκπαιδευτικός πιο δύσκολα γίνεται σημείο αναφοράς για αυτόν.

Ιδιαίτερα, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, που από τη φύση των δυσκολιών τους απαιτείται περισσότερη συνέπεια και ρουτίνα στο πρόγραμμά τους. Ένα μοντέλο που συνεχώς αλλάζει και μια διακοπτόμενη υποστήριξη, δεν μπορεί να βοηθήσει και να προσφέρει την ασφάλεια του σταθερού μοτίβου και της επανάληψης (Μάριος,32, Σοφία,30, Ιωάννα,31). Μάλιστα, υποστηρίχτηκε ότι: *«Από το να έχει ένα παιδί 5 ώρες Π.Σ., καλύτερα να μην έχει καθόλου. Δεν μπορείς να του δίνεις 5 ώρες από τη στιγμή που χρειάζεται 24 ώρες και να το χάνεις»* (Σοφία,30).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας (9 στους 13) ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να βρίσκεται μέσα στην τάξη και να βοηθάει τη λειτουργία της συστηματικά, μεθοδευμένα και οργανωμένα. Είναι βασικό μέλος της τάξης, υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις όλων των παιδιών, τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, το μαθησιακό κομμάτι και διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Δε θα μπορεί να είναι αποτελεσματικός και υποστηρικτικός αν

μετακινείται σε άλλες τάξεις γιατί δε θα έχει πλήρη εικόνα των παιδιών, του Αναλυτικού Προγράμματος και κυρίως του άτυπου-κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, που αφορά τις σχέσεις και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στην τάξη.

Αναγνωρίζεται από τέσσερις εκπαιδευτικούς ότι η Π.Σ. όταν προσφέρεται, πρέπει να φαίνονται τα αποτελέσματα της προσπάθειας. Είναι σημαντικό και για τον εκπαιδευτικό να παίρνει ανατροφοδότηση και για το παιδί να αισθάνεται ασφάλεια.

Να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διπλές Π.Σ. δίνονται λόγω έλλειψης κονδυλίων, ενώ παράλληλα το Υπουργείο επιθυμεί να προσφέρει την ψευδαίσθηση ευαισθητοποίησης και υποστήριξης όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με Ε.Ε.Α. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς των παιδιών νιώθουν ότι αυτά έχουν ασφάλεια στο σχολείο και ας είναι και ημιβοήθεια ή και ανούσια βοήθεια, γιατί δεν κατανοούν ότι η ασφάλεια πρέπει να δίνεται από το σχολείο γενικά και όχι μονάχα από έναν εκπαιδευτικό (Πασχάλης,25, Ιωάννα,31, Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27, Θάλεια,26).

Βέβαια, αρκετοί εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την παροχή της Π.Σ. ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού με Ε.Ε.Α. Υποστήριξαν ότι όταν υπάρχει μια σχετικά ελαφριά περίπτωση Ε.Ε.Α., όπως αυτή διεγνώσθη μετά από ακριβή αξιολόγηση, τότε ίσως είναι και καλή η υποστήριξη για λιγότερες ώρες, ώστε να δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να στηρίζεται και στους συμμαθητές του και στον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής και να αυτονομείται περισσότερο. Θα ήταν βοηθητικό να δοθεί λίγος χώρος και χρόνος στο παιδί με Ε.Ε.Α. να πειραματιστεί και να έρθει πιο κοντά με τους συμμαθητές του. Το ίδιο καλό μπορεί να είναι και για τον εκπαιδευτικό Γενικής, ώστε να μάθει να στηρίζεται και στις δικές του δυνάμεις και να μην εξαρτάται απόλυτα από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (Μάριος,32, Ιωάννα,30, Κωνσταντίνα,27, Στέλιος,28, Νατάσα,29). Όμως, όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να υπάρχει η εποπτεία και να δημιουργούνται οι συνθήκες για την επίτευξη των στόχων.

Σε σχέση με τις διαγνώσεις των παιδιών που υποστηρίζονται από την Π.Σ. και τα Τ.Ε. πολλοί εκπαιδευτικοί (8 στους 13) τόνισαν τον ρόλο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των διαγνωστικών υπηρεσιών στη σωστή και ολοκληρωμένη αξιολόγηση και διάγνωση των παιδιών με Ε.Ε.Α. με γνώμονα το καλό του παιδιού και όλου του σχολείου, ώστε ακόλουθα να υποστηριχτεί από τον θεσμό που κρίνεται πιο κατάλληλος για τις ανάγκες του. Αντίθετα από αυτό, οι συμμετέχοντες παρατηρούν ότι υπάρχει μια τάση να περιπλέκουν τα πράγματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία, καθώς και οι διάφορες διαγνωστικές δομές, με αποτέλεσμα να μη δίνονται σαφείς, άρτιες, ολιστικές και πλήρεις κατευθύνσεις και υποστηρικτικές παρεμβάσεις. Όπως αναφέρεται: *«Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πάντα δίνει τις ίδιες προτάσεις, μια διαδικασία copy-paste. Πού είναι η εξατομίκευση; Γενικότερα, με τις διαγνώσεις υπάρχουν θέματα. Μεγάλη καθυστέρηση αλλά δεν μπορείς να απαιτείς από ένα κέντρο που μέχρι πέρυσι δεν είχε εκπαιδευτικό να βγάζει διαγνώσεις»* (Μάριος,32).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι διαφοροποιούνται οι διαγνώσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α. που υποστηρίζονται μέσω της Π.Σ. και των Τ.Ε. Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι βαρύτερες περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α., όπως ένα παιδί με αισθητηριακή δυσκολία, στο φάσμα του αυτισμού, με ΔΕΠΥ ή με

τετραπληγία χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη και οργάνωση, πιο μόνιμη και ολοκληρωμένη βοήθεια μέσα στην τάξη, που προσφέρεται από την Π.Σ., σε αντίθεση με ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες που μπορεί να υποστηρίζεται ικανοποιητικά από το Τ.Ε. Δηλαδή συμπεραίνεται ότι ανάλογα με την περίπτωση λειτουργεί καλύτερα ο ένας ή ο άλλος θεσμός.

Παρόλα αυτά υπάρχουν εκπαιδευτικοί (4 στους 13) που υποστηρίζουν ότι αυτή η κατηγοριοποίηση δεν είναι πάντα ορθή, γιατί δεν είναι μονάχα οι συγκεκριμένες περιπτώσεις βαριές και κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται εξονυχιστικά προτού δοθεί μια ταμπέλα. Δεν είναι σωστό να στερείται από κάποιο παιδί Π.Σ., επειδή δεν ανήκει σε μια από τις κατηγοριοποιημένες περιπτώσεις, ενώ δεν έχει αξιολογηθεί εξατομικευμένα. Αναφέρουν ότι από τη στιγμή που έχει ανοίξει ο ορισμός του αυτισμού και εισχώρησαν όλες οι περιπτώσεις, μπορεί να υπάρχουν παιδιά με αυτισμό που να χρειάζονται Π.Σ. και παιδιά με αυτισμό που μπορούν να τα καταφέρνουν καλά και χωρίς παραπάνω υποστήριξη. Άρα, σε μια τάξη που φοιτά ένα παιδί με αυτισμό που είναι λειτουργικό, μπορεί να βρίσκονται κάποια άλλα παιδιά χωρίς καν διαγνώσεις και να χρειάζονται Π.Σ. λόγω των σοβαρών αδυναμιών τους περισσότερο από το παιδί στο φάσμα. Από την άλλη, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν παρατηρήσει σπάνια και παράτυπα περιπτώσεις που έχει δοθεί Π.Σ., χωρίς να απαιτείται (Γιώργος,40, Ιωάννα,31).

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποια παιδιά δεν καλύπτονται μονάχα από τη γνωστική υποστήριξη στο Τ.Ε. Χρειάζεται να μένουν μέσα στην τάξη, γιατί το κύριο πρόβλημά τους δεν είναι τόσο μαθησιακό, αλλά πώς να χρησιμοποιεί γνωστικές δεξιότητες με λειτουργικό τρόπο, πράγμα που μπορεί να μάθει μέσα στην ομάδα της τάξης (Μαρία,50, Σοφία,30, Μάριος,32). Μπορεί να απαιτείται Π.Σ. για να βελτιώσει το παιδί τις κοινωνικές δεξιότητες και τις γνωστικές. Για παράδειγμα: *«Ένα παιδί που διαβάζει, γράφει αλλά δεν κατανοεί την εσωτερική λειτουργία του λόγου, την πρόθεση, το υπονοούμενο ή τη μεταφορά, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει λειτουργικά την έκφρασή του στην καθημερινότητα»* (Μαρία,50).

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι όταν υπάρχουν δύσκολες περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α., ένας δεύτερος δάσκαλος καθημερινά μέσα στην τάξη, μέσω της Π.Σ., είναι απαραίτητος για να διευκολύνει την ένταξή τους και να βοηθά να αναπτύσσονται ολιστικά.

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στα Τ.Ε. οι περισσότερες περιπτώσεις παιδιών που υποστηρίζονται είναι ίδιες. Αναφέρεται ότι: *«Στα Τ.Ε. παρατηρείται μια φωτοτυπία κατ' επανάληψη. Οι περισσότερες περιπτώσεις είναι μαθησιακές δυσκολίες και πολύ λιγότερο κάτι άλλο»* (Μάριος,32). Άλλες περιπτώσεις παιδιών που στηρίζονται από τα Τ.Ε. είναι η δυσλεξία, η ψυχοκινητική καθυστέρηση ελαφριάς μορφής, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα τελευταία χρόνια παιδιά με Νοητική Αναπηρία και λανθασμένα τα δίγλωσσα που κανονικά χρήζουν άλλου τύπου υποστήριξη.

Να σημειωθεί ακόμα ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι μπορεί ένα παιδί με Ε.Ε.Α. που λαμβάνει υποστήριξη στα πλαίσια της Π.Σ., να παρακολουθεί και το Τ.Ε. Δηλαδή, ο ένας θεσμός δεν καταργεί τον άλλο (Πασχάλης,25, Γιώργος,40).

Πολλές φορές στα σχολεία λειτουργεί μονάχα ο θεσμός των Τ.Ε. λόγω έλλειψης κονδυλίων. Έτσι, αρκετά παιδιά με Ε.Ε.Α. που πρέπει να λάβουν Π.Σ., συνήθως με ΔΕΠΥ ή αυτισμό, δε λαμβάνουν και παρακολουθούν το Τ.Ε., πράγμα που αποτελεί ημίμετρο. Αυτό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους γιατί χρειάζονται σταθερή και συστηματική υποστήριξη για ολόκληρο το πρόγραμμα. Όπως αναφέρεται: «*Είναι τόσο συχνά τα μπαλώματα των 2-3 ωρών την εβδομάδα στο Τ.Ε., που πραγματικά δεν καταλαβαίνω ποιος ωφελείται*» (Δήμητρα,55).

Από την άλλη, υπάρχουν λιγότερες περιπτώσεις, όπου ένα παιδί λαμβάνει Π.Σ. και στο σχολείο δεν υπάρχει Τ.Ε. για να υποστηρίξει παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Αναφέρεται ότι αυτό γίνεται σε περισσότερο βαριές περιπτώσεις παιδιών, καθώς και όταν υφίσταται «μέσον» και έχει προωθηθεί το αίτημα για παροχή Π.Σ.

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι προϋποθέσεις είναι πολλές αλλά απλές και συγκεκριμένες και δεν απαιτείται να χτιστεί ένα σχολείο από την αρχή, πράγμα το οποίο δεν είναι και εφικτό.

Είναι λάθος να πιστεύουμε ότι απλά τοποθετώντας ένα παιδί με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη, λύθηκε το θέμα της συνεκπαίδευσης. Το πρώτο βήμα είναι να θεσμοθετηθεί ως νόμος η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Σύμφωνα με εφτά εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να υπάρχει προετοιμασία, προεργασία και οργάνωση. Το παιδί με Ε.Ε.Α. χρειάζεται να έρθει έγκαιρα σε γνωριμία με το τυπικό περιβάλλον αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής και να μπορέσουν να υποδεχτούν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Όταν τα τυπικά παιδιά είναι προετοιμασμένα κατάλληλα, τότε θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν το παιδί με Ε.Ε.Α. να προχωρήσει πιο γρήγορα και να αναπτύξει δεξιότητες μέσα από έναν καταιγισμό ερεθισμάτων. Ειδικότερα, τα ερεθίσματα που προσφέρουν οι συνομήλικοι είναι πιο σπουδαία για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.

Επιπλέον, απαιτείται συνεργασία από τη διεύθυνση του σχολείου μέχρι και το τελευταίο άτομο του προσωπικού για να λειτουργήσει το σχολείο, όπως ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Απαιτείται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί νοοτροπία και να γίνουν πιο ευέλικτοι. Όπως αναφέρεται: «*Η νοοτροπία ένταξης στο σχολείο γίνεται παράδειγμα για όλα τα παιδιά και ακόλουθα γενικεύεται σε τρόπο συμπεριφοράς και δράσης*» (Σμαρώ,26). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποσύρουν το αίσθημα αυθεντίας, που μπορεί να τους διακρίνει και να αρχίσουν να πιστεύουν στα παιδιά, στους συναδέλφους τους, τους γονείς και τους ειδικούς επαγγελματίες. Να έχουν την ευελιξία να ανοίξουν τους ορίζοντές τους, να δουν διαφορετικά τα πράγματα και να δοκιμάσουν νέους τρόπους διδασκαλίας.

Ιδιαίτερα, οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Γενικής Αγωγής απαιτείται να αξιολογούν μαζί και να βγάζουν από κοινού πρόγραμμα, χωρίς να υπάρχει η πεποίθηση ότι ο ένας είναι βοηθός του άλλου.

Επίσης, οκτώ συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές. Αναφέρεται: «*Όλα τα σχολεία πρέπει να έχουν μια ράμπα*» (Πασχάλης,25). Δεν είναι δυνατόν ένα σχολείο να μην είναι προσβάσιμο για ένα παιδί και να μη

διαθέτει χώρους, μέσα και υλικά. Το σχολείο αποτελεί το πρώτο στάδιο ένταξης του στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, όπως ανέφεραν εννιά εκπαιδευτικοί, το σχολείο απαιτείται να είναι επανδρωμένο με το κατάλληλο εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό. Το προσωπικό αυτό είναι σημαντικό να προσαρμόζει τις συνθήκες και τις μεθόδους, με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία βιωματικής γνώσης.

Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες είναι η πραγματοποίηση επιμορφώσεων για όλους τους εκπαιδευτικούς και η συνεχής παρακολούθηση της έρευνας, γιατί οι γνώσεις δεν εξαντλούνται σε μια αρχική εξειδίκευση. Θα πρέπει να υπάρχει εκπαίδευση στο μοντέλο αυτό γιατί δεν είναι εύκολο να υπάρξει συνεργασία ούτε επίσης, ξέροντας μονάχα έναν τρόπο να λειτουργείς, να έρχεται ένας ακόμα εκπαιδευτικός στην τάξη.

Σημαντική προϋπόθεση είναι ακόμα να παρέχεται άμεση υποστήριξη στα παιδιά που είναι στο όριο της σχολικής αποτυχίας και να μην αναμένεται να «ανοίξει» το παιδί την ψαλίδα για να παραπεμφθεί στον ειδικό (Ιωάννα,31, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μπορεί να εφαρμοστεί πολύ καλά όταν το παιδί με Ε.Ε.Α. χρειάζεται μια παραπάνω βοήθεια μέσα στην τάξη και μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία της τάξης του με περισσότερη προσπάθεια, δηλαδή να είναι λίγο πιο κάτω από το μέσο όρο. Για παράδειγμα, όταν έχουμε ένα παιδί με αυτισμό που δε διαθέτει βασικές δεξιότητες ή παιδί με Νοητική ηλικία τέσσερα χρόνια μικρότερη από τη χρονολογική, τότε ο θεσμός δεν είναι τόσο αποτελεσματικός (Κωνσταντίνα,27, Θάλεια,26, Δήμητρα,55)

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σκοπός πρέπει να είναι η καθολική συνεκπαίδευση σε όλα τα σχολεία χωρίς να προϋπάρχει κάποιο πρόβλημα στην τάξη.

Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώθηκε **στην ιεράρχηση τριών πραγμάτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική ανταπόκριση στα προγράμματα Π.Σ. και Τ.Ε.** Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως βασικό παράγοντα για την επιτυχή ανταπόκριση στο ρόλο τους. Υποστήριξαν ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει μόνος του θαύματα και ότι απαιτείται μια ενωμένη ομάδα που να κινητοποιεί όλο το σύστημα. Ο ένας να κατανοεί, να σέβεται και να μοιράζεται απόψεις, γνώσεις και συναισθήματα με τον άλλον. Το παιδί βλέποντας το πνεύμα συνεργασίας γύρω του, αντιλαμβάνεται την ενότητα, ενεργοποιεί το δυναμικό του και δρα. Αντίθετα, αποσυντονίζεται, αποπροσανατολίζεται και χάνει τον στόχο του και τα κίνητρά του, όταν ο καθένας λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο. Μάλιστα, υπήρξαν πέντε εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού με Ε.Ε.Α. και τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας ότι η οικογένεια μπορεί να αναιρέσει ό,τι καλό έχει προσφέρει ο εκπαιδευτικός ή να το ενισχύσει ακόμα περισσότερο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Όταν δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από την οικογένεια, μπορεί να είναι πιο επιβαρυντική η κατάσταση που δημιουργείται. Δεν παίζει τόσο ρόλο το πρόβλημα του ίδιου του παιδιού» (Σοφία,30). Τονίζουν, ακόμα, το ρόλο του εκπαιδευτικού ως συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα συνεργασίας.

Επιπλέον, οκτώ εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη σημασία της κατάρτισης, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να αναζητούν την αυτοβελτίωσή τους χωρίς να επιμένουν σε στερεότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις. Μάλιστα, δύο από αυτούς θεώρησαν ότι δεν αρκεί να είναι οι εκπαιδευμένοι στην Ειδική Αγωγή οι εκπαιδευτικοί αλλά πρωτίστως να υπάρχει επάρκεια από αυτούς, μιας που παρατηρούνται πολλά παιδιά με Ε.Ε.Α. χωρίς καμία υποστήριξη λόγω της απουσίας εκπαιδευτικών (Στέλιος,28, Μάριος,32).

Επιπρόσθετα, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία του κλίματος αποδοχής στα σχολεία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί συνδύασαν τη σημασία που έχει η γνωστική κατάρτιση με το ρόλο της ψυχικής δύναμης, της διάθεσης, της επιθυμίας και των κινήτρων. Δηλαδή, τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός απαιτείται και να μπορεί και να επιθυμεί να δράσει υποστηρικτικά. Ανέφεραν ότι δεν πρέπει να φοβούνται ή να αδιαφορούν οι εκπαιδευτικοί για την αναπηρία αλλά να κάνουν προσπάθειες να εντάσσουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. δίνοντας έμφαση στις δυνατότητές τους.

Να σημειωθεί ότι υπήρξαν πέντε εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη σημασία της αξιολόγησης. Απαιτείται συνεχής διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού με Ε.Ε.Α. αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να πραγματοποιούνται κατάλληλες αλλαγές απαραίτητες για την πρόοδο ολόκληρου του συστήματος. Δηλαδή, χρειάζεται επαναπροσδιορισμός στόχων και μεθόδων γιατί αλλάζουν τα δεδομένα και πρέπει να υπάρχει η ευελιξία της αλλαγής. Στη σωστή αξιολόγηση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς η λήψη πλήρους ιστορικού του παιδιού με ακριβή διάγνωση και προσδιορισμό των αδυναμιών και δυνατοτήτων.

Ακόμα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει να είναι αγαπητή η δουλειά τους από μέρους των εκπαιδευτικών και να πηγαίνουν χαρούμενοι καθημερινά.

Υπήρξαν, επίσης, τρεις συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής, των μέσων και των υλικών μιας που τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν μειωμένη ή αδύνατη ανταπόκριση στη συνηθισμένη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και για αυτό απαιτείται η κινητοποίηση όλων των αισθήσεων και του διαθέσιμου δυναμικού τους με εναλλακτικούς τρόπους. Βέβαια, δύο άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι το υλικό δε διαδραματίζει τόσο ρόλο γιατί φτιάχνεται με ευκολία από τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας με τον τρόπο αυτό προτεραιότητα στη γνώση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο ως σημαντικός παράγοντας ανταπόκρισης. Πιο συγκεκριμένα, η σταθερή δουλειά, ο αξιοπρεπής μισθός και η σχέση εμπιστοσύνης και αναγνώρισης στον εργασιακό χώρο δημιουργούν τις συνθήκες άσκησης αποτελεσματικού έργου.

Αναφορικά με **τα οφέλη του θεσμού της Π.Σ. και των Τ.Ε. για τα παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α.** παρατηρήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ότι είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στους θεσμούς αυτούς. Η θετική αυτή αναγνώριση οφείλεται στο γεγονός ότι επιδοκιμάζουν την εισαγωγή της έννοιας της αναπηρίας και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στη σχολική πράξη και ζωή. Οι

θεσμοί αυτοί –όταν φυσικά λειτουργούν σωστά- συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας και στο σεβασμό αυτής.

Όλοι παραδέχτηκαν ως το μέγιστο όφελος, κυρίως της Π.Σ. και λιγότερο των Τ.Ε., την αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. σε καθημερινή βάση και την από κοινού συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Επίσης, το όφελος των θεσμών αυτών έγκειται στο ότι υποστηρίζονται πρακτικά παιδιά με Ε.Ε.Α., τα οποία δε θα προχωρούσαν διαφορετικά στα Γενικά Σχολεία, σύμφωνα με έξι συνεντευξιαζόμενους.

Μάλιστα, σε σχέση με το θεσμό της Π.Σ. αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι η υποστήριξη προσφέρεται με τρόπο που δε στιγματίζει το παιδί με Ε.Ε.Α. αλλά το εντάσσει περισσότερο ομαλά στο πλαίσιο της τάξης (Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Γιώργος,40, Ιωάννα,31).

Ακόμα, στην Π.Σ. η παρουσία δύο εκπαιδευτικών σημαίνει την προσφορά περισσότερης και πιο αποτελεσματικής υποστήριξης στα παιδιά, σύμφωνα με πέντε εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρεται: *«Ένας εκπαιδευτικός μόνος του δεν έχει χρόνο να προσφέρει τόση βοήθεια, όσο δύο εκπαιδευτικοί μαζί, ειδικά όταν τα ποσοστά των παιδιών με δυσκολίες είναι αυξημένα μέσα στην τάξη»* (Στέλιος,28).

Αλλά και στα Τ.Ε. είναι σημαντική η ελευθερία κινήσεων και η δυνατότητα χρησιμοποίησης μεγάλης ποικιλίας μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών με Ε.Ε.Α. Η εξατομικευμένη υποστήριξη ενός παιδιού ή μιας μικρής ομάδας παιδιών με Ε.Ε.Α. συντελεί στην πιο αποτελεσματική υποστήριξή τους, όπως ανέφεραν περίπου οι μισοί συνεντευξιαζόμενοι. Η κάλυψη αρκετών από τα μαθησιακά κενά οδηγεί στη βελτίωση του αισθήματος αυτοαξίας.

Επιπλέον, μέσω της Π.Σ. και των Τ.Ε. δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν περισσότερες δεξιότητες σε περισσότερους τομείς. Δηλαδή, προωθείται περισσότερο η σφαιρική ανάπτυξη (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Σοφία,30, Μαρία,50, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40).

Επιπρόσθετα, μέσω της Π.Σ. και των Τ.Ε. οι ρυθμοί που ακολουθούνται είναι περισσότερο ανθρώπινοι (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Πασχάλης,25). Η παρουσία των παιδιών με Ε.Ε.Α. στις τάξεις θέτει στο επίκεντρο ζητήματα προτεραιοτήτων, με αποτέλεσμα περισσότερο να υιοθετούνται πρακτικές και να υλοποιούνται δράσεις που συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη των παιδιών αυτών.

Από την άλλη συζητήθηκαν **οι αδυναμίες του θεσμού της Π.Σ. και των Τ.Ε. για παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α.** Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι κύριες αδυναμίες των θεσμών αυτών είναι η ελλιπής ή ακόμα και ανύπαρκτη συνεργασία των εκπαιδευτικών παράλληλα με τη λανθασμένη αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι η ευθύνη για τη λειτουργία των θεσμών αποδίδεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής συντελεί ακόμα περισσότερο στην αδυναμία αυτούς τους θεσμούς.

Μια άλλη αδυναμία του θεσμού της Π.Σ. αποτελεί η δυσκολία διαχείρισης της φασαρίας που προκαλείται μέσα στην τάξη από την παρουσία πολλών παιδιών με πολλές και διαφορετικές ανάγκες (Κωνσταντίνα,27, Θάλεια,26, Σοφία,30, Πασχάλης,25, Κωνσταντίνα,27).

Ακόμα, στο Τ.Ε. αδύνατο σημείο αποτελεί η μετακίνηση του παιδιού με Ε.Ε.Α. σε μια διαφορετική τάξη (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Πασχάλης,25, Δήμητρα,55).

Επιπλέον, σύμφωνα με πολλούς συμμετέχοντες ένα μειονέκτημα αποτελεί η έλλειψη του κατάλληλου επιστημονικού γνωστικού υποβάθρου και η εφαρμογή επιφανειακών παρεμβάσεων. Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό: «Οι θεσμοί υπάρχουν, να τους εφαρμόσουμε δεν ξέρουμε» (Μαρία,50).

5.1.4 4η Θεματική ενότητα: «Ένταξη/ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν κάποια σημαντικά έργα κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας με τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (11 στους 13) υποστήριξαν ότι κάθε περίπτωση παιδιού με Ε.Ε.Α. είναι διαφορετική και ταυτόχρονα κάθε μέρα είναι διαφορετική ακόμα και για το ίδιο παιδί. Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν τις μεθόδους τους και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών ώστε να αποδίδει η υποστήριξή τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ως βασικό έργο στο ξεκίνημα του μαθήματος κάθε μέρας την έκφραση του παιδιού σχετικά με το τι το προβληματίζει, τι του αρέσει, τι το δυσκολεύει, τι συνέβη μέσα στη μέρα, τι νιώθει και πώς πιστεύει ότι νιώθουν τα άλλα πρόσωπα (Αλεξάνδρα,27, Σοφία,30, Ιωάννα,31, Στέλιος,28, Γιώργος,40). Δηλαδή, δίνεται χρόνος στο παιδί να εκφράσει τι το απασχολεί, γιατί απελευθερώνεται και αυτό το βοηθάει να είναι πιο αποδοτικό. Μάλιστα, τα παιδιά επιζητούν την εκ νέου οικειότητα με τον εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα, μέχρι το τέλος της μέρας πραγματοποιούνται κάποιες ασκήσεις χαλάρωσης και παιχνίδια ώστε να επιστρέψει με ηρεμία στο σπίτι και να αισθάνεται ικανοποίηση από το σχολείο.

Ακόμα, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τις πρώτες ώρες της ημέρας προτιμούν να υποστηρίζουν στο Τ.Ε. παιδιά με πιο σοβαρές Ε.Ε.Α. και μικρότερης ηλικίας, που διαθέτουν μικρότερο εύρος συγκέντρωσης και σταδιακά υποστηρίζουν πιο απλές περιπτώσεις δυσκολιών (Μάριος,32, Πασχάλης,25, Μαρία,50).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διανέμουν τις διδακτικές ώρες σε δράσεις που εστιάζουν στο γνωστικό κομμάτι, το οποίο ενσωματώνεται σε συναισθηματικά μέρη, ώστε τα παιδιά να έχουν την αίσθηση του παιχνιδιού και της ευχαρίστησης, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν (Μάριος,32, Νατάσα,29, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26).

Ιδιαίτερα όταν η κύρια πηγή των προβλημάτων είναι οι συμπεριφορικές και κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες, τότε η υποστήριξη και τα καθημερινά έργα τροποποιούνται ευκολότερα γιατί δεν μπορούν να προβλεφθούν κάποιες ακραίες εκδηλώσεις από τα παιδιά. Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού αλλά και της κάθε μέρας οργανώνονται δραστηριότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και συναισθηματικής ανάπτυξης. Από την άλλη αν η κεντρική δυσκολία του παιδιού είναι περισσότερο μαθησιακή, τότε μπορεί να ελεγχθεί περισσότερο και να υπάρχει

ένα περισσότερο σταθερό πρόγραμμα και συγκεκριμένα έργα (Δήμητρα,55, Νατάσα,29, Ιωάννα,31, Μάριος, 32, Σοφία,30).

Γενικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος και ευέλικτος ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία και να είναι εφοδιασμένος με εναλλακτικές λύσεις (Μαρία,50, Θάλεια,26, Γιώργος,40, Ιωάννα,31). Για παράδειγμα, να τροποποιεί το πρόγραμμα, όταν ένα παιδί ασφυκτιά και να του δίνεται η δυνατότητα να εκτονώσει την ενέργειά του και να μπορέσει να τα καταφέρει στη συνέχεια.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών, όπως αυτά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που επιβάλλεται να υποστηρίζονται με τρόπο ρουτίνας γιατί οι αλλαγές είναι πολύ δύσκολα διαχειρίσιμες από αυτά και προκαλούν αναστάτωση στην ψυχολογία και τη λειτουργικότητα (Δήμητρα,55, Νατάσα,29, Μάριος,32, Σοφία,30).

Επιπρόσθετα, τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι πολύ σημαντικό να έρθει το παιδί στο σχολείο ευδιάθετο και να παραμείνει έτσι μέχρι τη λήξη της σχολικής μέρας. Βέβαια, αυτό είναι αρκετά δύσκολο γιατί στο σχολείο καθημερινά δημιουργούνται εντάσεις. Πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στο να εντάσσεται το παιδί με Ε.Ε.Α., να μη νιώθει μειονεξία και να περνάει ευχάριστα στο σχολείο (Πασχάλης,25, Αλεξάνδρα, 27, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27).

Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γίνεται καθημερινά προσπάθεια ώστε το παιδί να τροφοδοτείται καθημερινά με γνώσεις καθημερινής λειτουργικότητας, τις οποίες μεταφέρει στο σπίτι του και το βοηθάνε στη ζωή του. Δηλαδή, δε μεταφέρονται απλές σχολικές στερεότυπες γνώσεις.

Επιπλέον, σημαντικό έργο είναι η αναζήτηση δραστηριοτήτων και δράσεων και η παροχή υποστήριξης με τέτοιο τρόπο ώστε να μην οδηγεί σε εξάρτηση το παιδί με Ε.Ε.Α. αλλά να ενισχύει τις πρωτοβουλίες και την ελευθερία του (Πασχάλης,25, Μαρία,50, Στέλιος,28). Σκοπός τίθεται να αναλάβουν τα ίδια τα παιδιά τον έλεγχο του προγράμματός τους και να μη χρειάζεται πάντα κάποιος να τους θυμίζει τι να κάνουν. Γι' αυτό η διακριτική παρουσία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.

Να σημειωθεί, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως βασικό καθημερινό τους έργο αυτό που εφαρμόζουν την ώρα του διαλείμματος (Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28, Σμαρώ,26, Ιωάννα,31, Θάλεια,26). Βρίσκονται μαζί με τα παιδιά, παρατηρούν τις συμπεριφορές τους και ενισχύουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις μέσω ομαδικών παιχνιδιών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι για κάποιες περιπτώσεις παιδιών χρειάζεται να έχουν καθημερινή επικοινωνία στο τέλος της σχολικής ημέρας με τους γονείς τους, ώστε να υπάρχει ενημέρωση (για τα προβλήματα, τη συμπεριφορά, τα κατορθώματα) και καθοδήγηση (Στέλιος,28, Γιώργος,40, Μαρία,50, Κωνσταντίνα,27). Είναι σημαντικό το πρόγραμμα που ακολουθείται στο σχολείο να μεταφέρεται και στο σπίτι και να εξασφαλίζεται μια συνέχεια.

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι μια μέρα της εβδομάδας ανανεώνουν το υλικό κάθε παιδιού, κάνουν μια αξιολόγηση της εβδομάδας που

πέρασε, τακτοποιούν τους φακέλους, γράφουν κάποια σχόλια, επαναπροσδιορίζουν και τροποποιούν τους στόχους αν χρειάζεται (Ιωάννα,31, Σμαρώ,26, Μάριος,32).

Ακόλουθα, **οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις πρακτικές ένταξης και τις μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στο σχολείο.** Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Σύμφωνα με οκτώ συνεντευξιζόμενους, αρχικά απαιτείται σωστή αξιολόγηση. Έτσι, μπορούν να τεθούν οι στόχοι, που πρέπει να είναι δυναμικοί, συγκεκριμένοι, σαφείς, και με επίκεντρο τις δυνατότητες και όχι τις αδυναμίες. Χρειάζεται η ευελιξία τροποποίησης, γιατί μπορεί να δημιουργηθούν νέα προβλήματα ή να βελτιωθούν άλλα. Έμφαση δίνεται σε μια δυνατότητα που μπορεί το παιδί με Ε.Ε.Α. να βελτιωθεί ώστε να αποκτήσει κίνητρο για δράση, να καταλάβει ότι τα καταφέρνει, ότι κερδίζει πράγματα και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του. Μετά από τη σωστή αξιολόγηση, επιλέγονται και οι κατάλληλες μέθοδοι, που ταιριάζουν καλύτερα στην ψυχοσύνθεση του παιδιού με Ε.Ε.Α.

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι παρατηρούν ότι δεν υπάρχει μια και μόνη μέθοδος που λειτουργεί αποτελεσματικά. Πολλές φορές απαιτείται συνδυασμός μεθόδων ή εναλλαγές μεθόδων. Αυτό συμβαίνει ώστε να ενεργοποιείται συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών, να κινητοποιούνται, να μην υπάρχει μονοτονία και να καλύπτονται περισσότεροι τομείς και στόχοι.

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι τεχνικές και οι μέθοδοι δεν είναι σύνθετες και βοηθάνε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι κάποια Ε.Ε.Α. Απλά, στις περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α. γίνεται πιο επιτακτική η ανάγκη της πρακτικής τους υλοποίησης, γιατί τα παιδιά αυτά μαθαίνουν περισσότερο δύσκολα (Ιωάννα,31, Γιώργος,40, Σοφία,30). Οι δραστηριότητες συχνά απλοποιούνται σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ώστε να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις ικανότητες.

Να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν ασκείται ψυχολογική πίεση όταν παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία σε κάτι. Δίνεται χρόνος στο παιδί να κερδίσει τη δεξιότητα.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9 στους 13) ανέφεραν ότι οι πρακτικές ένταξης επεκτείνονται και εκτός σχολικού μαθήματος και σχολικής τάξης. Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βγαίνουν στην αυλή, στην κοινωνία και αλληλεπιδρούν και εξασκούνται βιωματικά σε δεξιότητες πραγματικής ζωής. *«Μαθαίνουν και αποκτάνε μηχανισμούς καταπολέμησης της αρνητικότητας που βγαίνει από έξω εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους»* (Πασχάλης,25).

Σημαντική είναι και η χρήση λογισμικών και ηλεκτρονικού υπολογιστή από κάποιους εκπαιδευτικούς της έρευνας (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27).

Ακόμα, χρησιμοποιείται portfolio των παιδιών. Δηλαδή, οργανώνονται και φυλάσσονται οι εργασίες τους σε φάκελο, ώστε να μπορούν να ανατρέχουν οι εκπαιδευτικοί όποτε αυτό χρειάζεται για ανατροφοδότηση, επανάληψη, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και απόκτηση κινήτρου (Νατάσα,29, Μαρία,50, Δήμητρα,55, Θάλεια,26).

Επιπλέον, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν για την Π.Σ. ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους και κάποιες ώρες πραγματοποιείται εξατομικευμένη παρέμβαση σε ένα ξεχωριστό χώρο και συχνά με διαφορετικό υλικό και μεθόδους, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση σε κάποιους στόχους-γνωστικά αντικείμενα, τα οποία είτε δεν έχουν κατανοηθεί στην τάξη είτε αφορούν δεξιότητες που δεν έχουν κατακτηθεί. Επίσης, μέσω της εξατομικευμένης υποστήριξης κάποια-ες ώρα-ες την ημέρα δίνεται η ευκαιρία στο παιδί με Ε.Ε.Α. να χαλαρώσει, να ηρεμήσει και να αποφορτιστεί (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Σμαρώ,26). Η εξατομικευμένη παρέμβαση χρησιμοποιείται περισσότερο σε περιπτώσεις παιδιών με μεγαλύτερη βαρύτητα των Ε.Ε.Α. τους που χρειάζονται μια πιο ατομική υποστήριξη και εκτόνωση της συσσωρευμένης πίεσης και ενέργειας, σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς (Θάλεια,26, Μαρία,50, Γιώργος,40).

Αλλά και η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβλήθηκε από τους συμμετέχοντες ως αποτελεσματική μέθοδος, μιας που λαμβάνει υπόψη το σημείο που βρίσκονται τα παιδιά και τις δυνατότητές τους. Χωρίς πίεση και το άγχος της ύλης οργανώνονται δραστηριότητες, όπου το κάθε παιδί έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και προσφέρει ό,τι μπορεί στις δράσεις (Δήμητρα,55, Μαρία,50, Ιωάννα,31).

Επίσης, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, δηλαδή η εργασία των παιδιών σε ομάδες αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά τόσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με Ε.Ε.Α. μέσω της μίμησης των μελών της ομάδας, της ανάληψης ρόλων και της ενίσχυσης των αλληλεπιδράσεων (Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32, Θάλεια,26, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40, Σμαρώ,26). Οι ομάδες καλό είναι να είναι ανομοιογενείς ώστε να προωθείται ως πρότυπο η διαφορετικότητα. Το πλεονέκτημα του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου είναι ότι τα παιδιά μέσα στις ομάδες συζητούν και αλληλεπιδρούν, οπότε δεν ακούγεται άσχημα και ενοχλητικά η συζήτηση του εκπαιδευτικού με το παιδί με Ε.Ε.Α.

Να σημειωθεί, ότι και το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μεθόδους που δρουν υποστηρικτικά για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., επειδή αυθόρμητα και πολυαισθητηριακά ξεδιπλώνουν το δυναμικό τους, καλλιεργούν δεξιότητες, αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά και έρχονται σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις (Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27). Ανάλογα, τα θεραπευτικά παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες, χρησιμοποιώντας παιγνιώδη και διδακτικό τρόπο συμβάλλουν στην υιοθέτηση λειτουργικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων (Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27).

Επίσης, όπως υποστήριξαν δύο εκπαιδευτικοί, η επανάληψη και συνεχής και συστηματική εξάσκηση σε δεξιότητες συμβάλλουν στην εγκαθίδρυσή τους (Δήμητρα,55, Μαρία,50).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη χρησιμοποίηση του οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού ως πρακτική για την κινητοποίηση των παιδιών, την τόνωση της μνήμης και την εγκαθίδρυση γνώσεων, δεξιοτήτων και σωστής συμπεριφοράς (Νατάσα,29, Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Σοφία,30, Στέλιος,28, Κωνσταντίνα,27). Χαρακτηριστικά: «Κάθε πρωί κολλλάω πάνω στο θρανίο το ακριβές πρόγραμμα της ημέρας, ώστε να το βλέπει και να ξέρει τι θα κάνει» (Αλεξάνδρα,27).

Ακόμα, η εκπαίδευση στην αυτοδιόρθωση αποτελεί μια σημαντική μέθοδο που χρησιμοποιούν κάποιοι συμμετέχοντες (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27, Νατάσα,29). Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά αποκτούν έλεγχο του εαυτού τους και λαμβάνει περισσότερο νόημα η διαδικασία της μάθησης.

Βασική είναι η οριοθέτηση των παιδιών μέσα στην τάξη μέσω κανόνων συμπεριφοράς. Όταν η συμπεριφορά εκτρέπεται από το αποδεκτό, χρησιμοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της συμπεριφοράς (Αλεξάνδρα,27, Σοφία,30, Σμαρώ,26).

Εξίσου σημαντική είναι και η επιβράβευση της προσπάθειας, η οποία αποτελεί μια ενέργεια που λειτουργεί εμπνευστικά για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ενώ ισχυροποιεί τις κατεκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και σωστές συμπεριφορές (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28). Οι επιβραβεύσεις μπορεί να είναι εσωτερικές ή και εξωτερικές (π.χ. αυτοκόλλητα, μικρό δώρο), ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις επιθυμίες του και τις ιδιαιτερότητές του.

Μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πέρα από τα παιδιά προσπαθούν να εντάξουν και τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη διαδικασία της καλύτερης προσαρμογής των παιδιών τους στο σχολείο. Έτσι, επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία μαζί τους μέσω τετραδίου επικοινωνίας, όπου σημειώνονται περιέργες συμπεριφορές, κατευθύνσεις, συμβουλές, προβληματισμοί (Αλεξάνδρα,27, Μαρία,50, Θάλεια,26).

Σημαντικές είναι οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο διάλειμμα, που θεωρείται ως το πιο σπουδαίο μάθημα, κυρίως για την προώθηση σχέσεων αλληλεπίδρασης μέσα από την οργάνωση και πραγματοποίηση ομαδικών παιχνιδιών (Μάριος,32, Στέλιος,28, Σοφία,30, Γιώργος,40).

Επιπλέον, οι εναλλαγές ρόλων των δύο εκπαιδευτικών αποτελεί μια μέθοδο πολύ προσοδοφόρα. Πρωταρχικά τα παιδιά δε στιγματίζονται με την αποκλειστικότητα υποστήριξης από τον ένα εκπαιδευτικό και επιπλέον, τα διαφορετικά διδακτικά στυλ και στοιχεία της προσωπικότητας καλύπτουν τις ανάγκες περισσότερων παιδιών, με αποτέλεσμα να προοδεύουν περισσότερο (Σοφία,30, Μάριος,32, Ιωάννα,31).

Επιπρόσθετα, μια ακόμα μέθοδος στηρίζεται στην υποστήριξη μικρότερων παιδιών από μεγαλύτερα παιδιά με Ε.Ε.Α. Για παράδειγμα, στο Τ.Ε. μπορεί να αλληλεπιδρούν παιδιά Α'-Β' τάξης και παιδιά Ε'-ΣΤ' τάξης, με τα μεγάλα παιδιά να λειτουργούν ως δάσκαλοι των μικρότερων (Σοφία,30, Δήμητρα,55). Με τον τρόπο αυτό κερδίζουν πολύ τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αφού τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους αλλά με την επανάληψη και το ρόλο του δασκάλου που λαμβάνουν, βελτιώνονται και μαθησιακά.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δύο συννενευξιαζόμενοι έκαναν κριτική προς κάποιους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που δε χρησιμοποιούν τόσο εναλλακτικές και σύγχρονες μεθόδους αλλά τη μετωπική διδασκαλία (Θάλεια,26, Νατάσα,29). Αυτό δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη διδακτική διαδικασία, ελαχιστοποιεί τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών, ενώ δυσχεραίνει και το έργο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Όσον αφορά στο βαθμό επίτευξης της διδακτικής διαδικασίας με παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη και το κατά πόσον τα παιδιά με Ε.Ε.Α.

διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη διαδικασία με την παρουσία τους, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι αυτή επιτυγχάνεται και ολοκληρώνεται σημαντικά. Παραδέχτηκαν ότι στην αρχή είναι πιο δύσκολα, όταν γίνεται αντιληπτή η διαφορετικότητα του παιδιού με Ε.Ε.Α. Πολλοί, όμως, εξέφρασαν ότι αν δοθεί χρόνος, προσπάθεια, υπομονή, επιμονή και έδαφος, τότε μελλοντικά σε βάθος χρόνου παρατηρείται ότι η μαθησιακή διαδικασία υλοποιείται πιο εύκολα, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού με Ε.Ε.Α. αλλά και στην υπευθυνότητα των άλλων παιδιών (Σοφία,30, Μαρία,50, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Πασχάλης,25, Κωνσταντίνα,27). Δηλαδή, η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται και όλοι νιώθουν ικανοποιημένοι, χρήσιμοι και ενωμένοι. Φαίνεται ότι: *«Τα παιδιά καλλιεργούνται ως άνθρωποι και ως μαθητές»* (Μαρία,50).

Το βάθος χρόνου ορίστηκε από τους περισσότερους με διάρκεια 2-3 χρόνων και όχι να εξαχθούν συμπεράσματα από την πρώτη χρονιά φοίτησης παιδιών με Ε.Ε.Α. στην τάξη. Εφτά εκπαιδευτικοί της έρευνας συμπεραίνουν ότι το κακό είναι ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα σχολεία που βιάζονται να δουν αποτελέσματα, απογοητεύονται όταν δε τα βλέπουν και είναι αρνητικοί. Έτσι, αντί να αλλάξουν κάτι για να κυλήσει καλύτερα η μαθησιακή διαδικασία, παραιτούνται και είναι αναπόφευκτο να δυσχεραίνεται η κατάσταση στην τάξη.

Βέβαια, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο ότι απαιτούνται περισσότερες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, καθώς και χρησιμοποίηση περισσότερων εναλλακτικών πρακτικών. Το πρωταρχικό είναι ότι διαφοροποιούνται οι στόχοι ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με Ε.Ε.Α., υπάρχει ιεράρχηση, συνεχής αξιολόγηση και εναλλαγές. Χρειάζονται στόχοι μικροί και συγκεκριμένοι και σταδιακή, σταθερή και συστηματική προσπάθεια επίτευξής τους (Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25, Σοφία,30). Όπως αναφέρεται: *«Δεν μπορούμε να απαιτούμε από τα τυπικά παιδιά και από αυτά με Ε.Ε.Α. τα ίδια πράγματα»* (Πασχάλης,25). Είναι βασικό η αφετηρία να συνδέεται με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού και με βάση αυτές να γίνεται προσπάθεια στήριξης των ελλείψεων και των δυσκολιών του. Ακόμα, *«όταν στην τάξη δεν υπάρχει κανένα παιδί με Ε.Ε.Α., δε σημαίνει ότι θα έχουν και πάλι όλα τα παιδιά την ίδια πρόοδο και τις ίδιες γνώσεις στο τέλος της χρονιάς»* (Μάριος,32).

Επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διδακτική διαδικασία παρεμποδίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί «τα χάνουν» και νιώθουν αδύναμοι να διαχειριστούν παιδιά με Ε.Ε.Α. λόγω απουσίας γνώσεων. Αναφέρεται: *«Όταν σε ένα δάσκαλο με 20 χρόνια υπηρεσίας, του πουν ότι θα έρθει στην τάξη παιδί με αυτισμό, σηκώνει τα χέρια ψηλά από το άκουσμα. Φαντάσου όταν έρθει μέσα στην τάξη»* (Πασχάλης,25). Σύμφωνα με τρεις συνεντευξιαζόμενους, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και η ένταση που προκαλείται οδηγούν συχνά το παιδί με Ε.Ε.Α. στο περιθώριο και υιοθετεί μια αντιδραστική συμπεριφορά, πράγμα που επιβαρύνει το κλίμα της τάξης και μέσα σε αυτό «χάνονται» και κάποια άλλα παιδιά με πολύ ελαφριάς μορφής δυσκολίες ή πιο δύσκολες περιβαλλοντικές συνθήκες (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Σμαρώ,26).

Γενικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (8 στους 13) δε συνέδεσαν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας με το ίδιο το παιδί με Ε.Ε.Α. αλλά με το πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία του. Ένα

δασκαλοκεντρικό μοντέλο με τον εκπαιδευτικό να μιλά συνεχώς και όλα τα παιδιά ακίνητα-αμίλητα στην καρέκλα τους, παρεμποδίζει τη μάθηση όλων των παιδιών και όχι μονάχα αυτών με Ε.Ε.Α. Αντίθετα, αν χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους, θέτει στο επίκεντρο τα παιδιά και τα ενεργοποιεί, τότε διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης.

Επιπρόσθετα, τέσσερις οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας είναι θέμα εκπαίδευσης και η τελευταία πρέπει να αλλάξει. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα πιέζει να ολοκληρωθεί η ύλη, με αποτέλεσμα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να αδυνατούν να ανταποκριθούν στους γρήγορους ρυθμούς της τάξης και να τα καταφέρουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι αναπόφευκτο να προκαλούνται δύσκολα θέματα από την κοινή παρουσία παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α., αλλά η λύση είναι να αντιμετωπίζονται άμεσα και συνεργατικά ώστε να μη διογκώνονται. Δεν πρέπει να «κουκουλώνονται» και να μετατίθενται σε επόμενο χρόνο, γιατί θα ακολουθούν για πάντα (Πασχάλης,25, Μάριος,32, Στέλιος,28). Όπως αναφέρεται: «Σε ένα σύνολο 20 παιδιών, βλέπω πόσο πίσω μπορεί να σε πάει μια Ε.Ε.Α, αλλά θεωρώ από να ξέρεις την ύλη, πρέπει καλύτερα να ξέρεις πού πρέπει να παρκάρεις» (Μάριος,32).

Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ότι δεν είναι πάντα εύκολη η ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας, λόγω της συχνής ανάγκης για επανάληψη των οδηγιών και των δραστηριοτήτων ή της ανάγκης για πραγματοποίηση διαφορετικής ύλης από το παιδί με Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη. Ανέφεραν ότι αγχώνονται μήπως ακούγονται δυνατά ή ενοχλούν τους υπόλοιπους μαθητές και τον εκπαιδευτικό της τάξης με αποτέλεσμα να διακόπτεται ή να εμποδίζεται η λειτουργία της υπόλοιπης τάξης και η ροή του μαθήματος (Νατάσα,29, Στέλιος,28, Σμαρώ,26).

Ακόμα, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχουν παιδιά με Ε.Ε.Α. που παρουσιάζουν μεγάλη άρνηση και παραιτούνται εύκολα, πράγμα που δημιουργεί ενός βαθμού αναστάτωση μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά: «Το πρωί χρειάζονται 20 λεπτά για να μπει στην τάξη, ενώ με το παραμικρό που θα ενοχληθεί, θέλει να φύγει» (Θάλεια,26).

Τέλος, όταν υπάρχει μια γενικότερη πόλωση μεταξύ παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α, τότε εύκολα βρίσκεται η παραμικρή αφορμή να διακοπεί η διδακτική διαδικασία, όπως ανέφεραν τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Σε σχέση με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτή είναι επιτεύξιμη και δυνατή και υπάρχουν παιδιά που έχουν προχωρήσει στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ακόμα, και πιο επιβαρυνμένες περιπτώσεις παιδιών εξελίσσονται αρκετά σε σχέση με την αρχική τους κατάσταση και συχνά περισσότερο από ό,τι αναμενόταν. Ανάλογα με τις κύριες δυσκολίες τους, εξελίσσονται με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετικούς τομείς. Φυσικά βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση της προόδου είναι η συστηματική υποστήριξη καθ' όλη τη σχολική ζωή. Υπάρχουν περιπτώσεις «που χάνονται, γιατί διακόπτεται η υποστήριξη που τους παρέχόταν σε μικρότερη ηλικία» (Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40, Σμαρώ,26).

Από την άλλη, σύμφωνα πάλι με όλους τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν παιδιά με Ε.Ε.Α. που αναμενόταν να προοδεύσουν, δεν τα κατάφεραν, έμειναν σε

στασιμότητα ή παλινδρόμησαν, είτε λόγω μεγάλων και συνοσσηρών δυσκολιών είτε λόγω αδυναμίας του περιβάλλοντος. Όπως αναφέρεται: «*Η μαθησιακή διαδικασία είναι σαν το χορό. Πρέπει να ταιριάζουν οι χορευτές για να έρθει η μαγική στιγμή. Ούτε ο δάσκαλος κάνει θαύματα μόνος του ούτε το παιδί. Μέχρι να δεις το αποτέλεσμα, δεν μπορείς να ξέρεις μέχρι που θα φτάσει το παιδί*» (Μάριος,32) και «*Η απουσία οργάνωσης, δόμησης και σταθερότητας, κρατά πίσω τα παιδιά με Ε.Ε.Α.* (Μαρία,50).

Γενικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι πρέπει να προσπαθούν να «*πιάσουν τον παλμό του κάθε παιδιού*» ώστε αυτό να αρχίσει να βελτιώνεται (Ιωάννα,31).

Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προβληματίζονται σε σχέση με κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών και την ακαδημαϊκή τους πορεία στο Γενικό Σχολείο, όπως παιδιά με κώφωση, τύφλωση και αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Για παράδειγμα, όσον αφορά στην κώφωση, ο προβληματισμός που τίθεται είναι για το αν το παιδί αυτό θα μπορέσει να φτάσει και να έχει την ίδια ακαδημαϊκή πρόοδο με ένα παιδί που φοιτά σε ένα Ειδικό Σχολείο Κωφών (Πασχάλης,25). Ο προβληματισμός αυτός στηρίζεται στο ότι ένα παιδί με κώφωση χρειάζεται μια ομάδα κωφών για να λειτουργήσει, να αλληλεπιδράσει και να εξασκήσει τη νοηματική του, έναν δάσκαλο «νοηματιστή» κάθε ώρα και ίσως το Γενικό Σχολείο με τους υποστηρικτικούς θεσμούς του (Τ.Ε. και Π.Σ.) και τα χαμηλά κίνητρα που προσφέρει δεν επαρκεί και δεν αποδίδει τόσο ώστε να οδηγήσει το παιδί σε ακαδημαϊκή πρόοδο. Συνολικά, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι η ύπαρξη εξειδικεύσεων των εκπαιδευτικών και των σχολείων, δηλαδή Ειδικό Σχολείο για κώφωση, για τύφλωση ή για αυτισμό, θα μπορούσε να συνεισφέρει περισσότερο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με αντίστοιχες Ε.Ε.Α. (Πασχάλης,25, Μάριος,32, Δήμητρα,55).

Τέλος, έξι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την καλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με Ε.Ε.Α. με τη μικρή ηλικία, με την περισσότερο ήπια Ε.Ε.Α. και την παροχή σταθερής και παράλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και ειδικούς.

Σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης με παιδιά με Ε.Ε.Α. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν εμποδίζεται. Υποστηρίζεται ότι: «*Ένα παιδί που είναι να προχωρήσει, θα προχωρήσει είτε είσαι πέντε ώρες από πάνω του είτε μόλις δύο λεπτά*» (Πασχάλης,25).

Συνολικά έξι συνεντευξιζόμενοι υποστήριξαν ότι χρειάζεται να μπει στην άκρη το άγχος της ύλης και η τόσο μεγάλη έμφαση στο μαθησιακό τομέα. Γι' αυτούς δεν υπάρχει τόσο το κόστος της ύλης και όλα είναι θέμα προτεραιοτήτων. Αναφέρεται: «*Τι προτιμάμε: να εντάξουμε το παιδί με Ε.Ε.Α. στην τάξη ή να τελειώσουμε όλα τα κεφάλαια όλων των μαθημάτων και τα περισσότερα παιδιά να τα ξέρουν τέλεια; Ποιο είναι πιο σημαντικό; Τι θα βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά;*» (Σοφία,30). Δηλαδή, κάποιοι θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικό να γίνουν τα παιδιά πιο υπεύθυνα, ευαισθητοποιημένα και πιο ώριμα από το να κάνουν κάποιες ενότητες παραπάνω στα μαθήματα και να αποστηθίσουν θεωρητικές γνώσεις. Δηλαδή, δεν αναβαθμίζει τα παιδιά ακαδημαϊκά, το ότι θα κάνουν περισσότερο μάθημα. Μάλιστα, ανέφεραν ότι δεν αποτελεί το παιδί με Ε.Ε.Α. εμπόδιο για την εξέλιξη των άλλων

παιδιών αλλά η απόδοση ευθυνών αποτελεί μια ωραία δικαιολογία όταν η τάξη μένει πίσω στην ύλη ή όταν τα παιδιά δε βοηθιούνται λόγω ελάχιστου χρόνου. Μια εκπαιδευτικός εξέφρασε: «*Ακούς συχνά από τους γονείς, ότι το παιδί τους θα μείνει πίσω από την παρουσία του παιδιού με Ε.Ε.Α.*» (Ιωάννα,31). Φαίνεται να αποδίδονται ευθύνες στο παιδί με Ε.Ε.Α., τη στιγμή που υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βομβαρδίζει τα παιδιά από το Δημοτικό με άπειρη ύλη και γνώση. Όμως, αυτό που ονομάζεται τυπική ανάπτυξη περιλαμβάνει από το κατώτερο φυσιολογικό έως το ανώτερο φυσιολογικό, με αποτέλεσμα την πλήρη αφομοίωση των γνώσεων να την κατακτά μονάχα ένας μικρός αριθμός παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Βέβαια, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι παρατήρησαν ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος εξαρτάται από το επίπεδο της εξωτερικής υποστήριξης, δηλαδή του σχολείου και της οικογένειας. Όταν αυτή παρέχεται, τότε το παιδί τυπικής ανάπτυξης δεν εμποδίζεται ούτε από εσωτερικούς ούτε από εξωτερικούς παράγοντες και μπορεί να προοδεύσει μαθησιακά. Από την άλλη, παιδιά που αντιμετωπίζουν θέματα, όπως οικογενειακά και περιβαλλοντικά, τότε πιο δύσκολα θα φτάσουν στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Στα τελευταία αυτά παιδιά μια ανύπαρκτη ή ελαφριά αδυναμία στο μαθησιακό τομέα, εξαιτίας του επιβαρυσμένου εξωτερικού συστήματος μπορεί να οδηγήσει στη γέννηση ή την επέκταση της μαθησιακής αδυναμίας.

Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι όταν στην τάξη φοιτά ένα παιδί με μια βαριά Ε.Ε.Α., όπως αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας, που παρεκκλίνει πάρα πολύ της σχολικής συνήθειας, τότε είναι δυνατό να δυσχεράνει κάποια παιδιά που διαβιώνουν σε ένα εύθραυστο περιβάλλον και έχουν μια τάση να δυσκολεύονται μαθησιακά και να παρουσιάζουν κάποια κενά. Έτσι, όταν δεν υποστηριχτούν κατάλληλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν μια δυσκολία, τότε θα την αναπτύξουν στην πραγματικότητα (Πασχάλης,25, Σοφία,30, Μαρία,50, Μάριος,32).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οκτώ συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η πρόοδος των παιδιών τυπικής ανάπτυξης όχι μονάχα δεν εμποδίζεται αλλά προωθείται και επιτυγχάνεται πιο άμεσα. Με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη διευκολύνονται και τα τυπικά παιδιά.

Ως προς τη στάση και τη συμπεριφορά των συμμαθητών-συμμαθητριών απέναντι στο παιδί με τις Ε.Ε.Α. όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι δεν υπάρχει μια ενιαία στάση και συμπεριφορά που επιδεικνύεται από τα τυπικά παιδιά προς τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τα βιώματα των παιδιών, ο βαθμός ενημέρωσης και ευαισθητοποίησής τους, το περιβάλλον τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού με Ε.Ε.Α.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (5 στους 13) ανέφεραν ότι οι συνομήλικοι είναι το λιγότερο πρόβλημα σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει το παιδί με Ε.Ε.Α. με το περιβάλλον του γιατί είναι οι πρώτοι που δέχονται ένα παιδί. Τα παιδιά ξέρουν, μπορούνε και θέλουν να λειτουργήσουν ομαδικά. Αρκετά παιδιά είναι θετικά, επιδιώκουν να εντάξουν το παιδί στην ομάδα τους και με προσωπική τους πρωτοβουλία το υποστηρίζουν.

Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι με εύκολο τρόπο και με λιγοστή εξάσκηση-μίμηση συμπεριφορών και εκπαίδευση τα παιδιά είναι τα πρώτα που καταφέρνουν να αποδεχτούν ένα παιδί με Ε.Ε.Α. (Μάριος,32, Πασχάλης,25,

Σοφία,30, Μαρία,50, Στέλιος,28, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26). Το πρόβλημα δημιουργείται από τους ενήλικες, εκπαιδευτικούς και γονείς (Πασχάλης,25, Αλεξάνδρα,27, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27, Μάριος,32). Για παράδειγμα, όταν οι ενήλικες διακατέχονται από άγχος για την παρουσία του παιδιού με Ε.Ε.Α. στην τάξη και φοβούνται, τότε θα μεταφέρουν αυτό το φόβο και στα υπόλοιπα παιδιά (Μάριος,32).

Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι παραδέχτηκαν ότι τα τυπικά παιδιά μπορεί να επιδεικνύουν αδιαφορία επειδή αγνοούν και δεν κατανοούν την αναπηρία ως έννοια αλλά και τη συγκεκριμένη περίπτωση αναπηρίας του συμμαθητή τους (Δήμητρα,55, Ιωάννα,31, Μάριος,32, Μαρία,50, Γιώργος,40). Αντίθετα, όταν είναι ενημερωμένα και προετοιμασμένα για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών με Ε.Ε.Α., τότε *«πιο εύκολα τα αγκαλιάζουν, τους πιάνουν το χέρι, τα καθοδηγούν, τα προστατεύουν»* (Δήμητρα,55), *δείχνουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση* (Μάριος,32).

Επιπλέον, στην έρευνα έξι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά είναι σκληρά, και επειδή δεν έχουν καλυφθεί με την έννοια της ντροπής, ό,τι σκέφτονται και νιώθουν, το εκφράζουν. Δεν μπορούν να καταλάβουν εύκολα ότι ένα παιδί έχει διαφορετικό τρόπο λειτουργίας από τα ίδια. Είναι περίεργα να μάθουν γιατί διαφέρει ο συμμαθητής τους και γιατί έχει διαφορετικό σχολικό πρόγραμμα από ότι εκείνα. Συχνά, είναι ειλικρινή, κρίνουν αυστηρά, πληγώνουν, δε φιλτράρουν αυτά που λένε και φέρνουν σε δύσκολη θέση τους άλλους (Μάριος,32, Σοφία,30, Γιώργος,40, Σμαρώ,26, Αλεξάνδρα,27, Στέλιος,28). Τις περισσότερες φορές, βέβαια, οι συμπεριφορές τους αυτές είναι αυθόρμητες και δεν υπάρχει δόλος. Έτσι, παρατηρείται ακόμα και χωρίς να τους δοθεί αφορμή από το παιδί με Ε.Ε.Α., να κάνουν διάφορα πειράγματα, να το απομακρύνουν από την ομάδα και γενικότερα να το απορρίπτουν (Θάλεια,26, Μαρία,50). Άλλες φορές πάλι, συμπεριφέρονται άσχημα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. γιατί είναι προκατειλημμένα από το σπίτι και έχουν ρατσιστικά κατάλοιπα και διακρίσεις (Γιώργος,40, Κωνσταντίνα,27).

Επιπρόσθετα, αρκετοί συμμετέχοντες συνέδεσαν τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με την ιδιαίτερη περίπτωση Ε.Ε.Α. Όταν φαίνεται έντονα η Ε.Ε.Α. και δυσκολεύει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασής τους, τότε τα τυπικά παιδιά εμφανίζονται περισσότερο καχύποπτα και μπορεί να τείνουν να απομακρύνονται (Νατάσα,29, Δήμητρα,55, Μαρία,50, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27). Συγκεκριμένα, παιδιά με Ε.Ε.Α. που έχουν πιο ακραίες συμπεριφορές, όπως έντονη παρορμητικότητα-αυθορμητισμό ή μικρή επιθετικότητα ή εμμένουν έντονα σε κάποιες δραστηριότητες και τις επαναλαμβάνουν, εκλαμβάνονται από τα υπόλοιπα παιδιά με βλέμματα περιέργειας και καχυποψία, γιατί οι συμπεριφορές αυτές τους φαίνονται δυσνόητες, περίεργες ή έξω από τα δικά τους δεδομένα, στεγανά και καθιερωμένα. Έτσι, η στάση των τυπικών παιδιών είναι περισσότερο αδιάφορη και δε λαμβάνουν την πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσουν μαζί τους.

Βέβαια, δε λείπουν και οι περιπτώσεις που όταν ένα παιδί με Ε.Ε.Α. δράσει με επιθετικότητα, τότε θα θυμώσουν και τα τυπικά παιδιά, γιατί δεν αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητά του και δημιουργείται κλίμα διαμάχης και καβγάδων (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26). Δηλαδή, τα παιδιά βλέπουν τη συμπεριφορά του παιδιού

με Ε.Ε.Α. που ξεφεύγει από τα όρια και ανάλογα βρίσκουν την αφορμή να αντιδράσουν και να διαπληκτιστούν.

Ακόμα, δύο εκπαιδευτικοί παρατήρησαν περιπτώσεις παιδιών που αισθάνονται ζήλεια για το παιδί με Ε.Ε.Α. λόγω των μικρότερων απαιτήσεων προς αυτό, των πιο εύκολων στόχων που τίθενται για αυτό, της συχνής επιβράβευσης και της περισσότερης ελαστικότητας (Θάλεια,26, Νατάσα,29).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι παρατήρησαν ότι συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να εντάσσονται καλύτερα στη σχολική τάξη και το σχολείο και συμμετέχουν στα διαλείμματα και τις δραστηριότητες που οργανώνονται στο σχολείο περισσότερο από άλλα παιδιά με Ε.Ε.Α. Αναφέρεται: *«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρά τις δυσκολίες τους στο μαθησιακό τομέα, έχουν αρκετά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, σε σχέση με παιδιά διαφορετικών Ε.Ε.Α., με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και να είναι αγαπητά»* (Νατάσα,29).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα διάσταση είναι **η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού με Ε.Ε.Α. που φοιτά στο Γενικό Σχολείο**. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη νόρμα και η εικόνα που εμφανίζει το παιδί με Ε.Ε.Α. συντίθεται από την επίδραση πολλών παραγόντων. Εξαρτάται από το ίδιο το παιδί, τη βαρύτητα της Ε.Ε.Α., το περιβάλλον και κατά πόσον προωθεί την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (10 στους 13) υποστήριξαν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αισθάνονται τη διαφορετικότητά τους είτε από τις συμπεριφορές των άλλων (π.χ. ματιές) είτε από την κατανόηση των ελλειμμάτων τους, με αποτέλεσμα αυτό να αντανακλά στη συμπεριφορά τους. Οποιαδήποτε δυσκολία και έλλειψη δημιουργεί στο παιδί με Ε.Ε.Α. ψυχολογική πίεση και εκδηλώνεται προς τα έξω με αντιδραστική συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα.

Ειδικότερα, όταν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητά τους συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους συμμαθητές τους, την αντιλαμβάνονται ως κάτι «φρικτό», γιατί σε αυτή την ηλικία δεν τη βλέπουν ως κάτι καλό. Έτσι, γίνονται πιο ευάλωτα κοινωνικά και δυσκολεύονται να προσεγγίσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους (Μάριος,32, Γιώργος,40, Πασχάλης,25, Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Μαρία,50). Δηλαδή, τα παιδιά με Ε.Ε.Α. λαμβάνοντας την απόρριψη των συνομηλίκων, διογκώνονται τα προβλήματά τους, γιατί νιώθουν στο περιθώριο και δεν έχουν τη διάθεση να προσπαθήσουν να πλησιάσουν την ομάδα των τυπικών παιδιών. Διατηρούν αμυντική στάση και υιοθετούν δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Μάλιστα, συχνά παρατηρείται επιθετικότητα από τα παιδιά με Ε.Ε.Α., η οποία αιτιολογείται από την κατανόηση της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τάξης και των κοινωνικών σχέσεων (Μάριος,32, Στέλιος,28, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26). Έτσι, μπορεί να χτυπήσουν ένα άλλο παιδί για να ξεχωρίσουν.

Από την άλλη, σύμφωνα με τους μισούς εκπαιδευτικούς, κάποια άλλα παιδιά με Ε.Ε.Α. είναι μοναχικά γιατί νιώθουν ότι δεν αξίζουν και δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν με κανέναν. Συχνά, είναι μόνα τους στο διάλειμμα. Βέβαια, κάποια

επιθυμούν τη μοναχικότητα γιατί αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό της Ε.Ε.Α. που παρουσιάζουν. Για παράδειγμα, παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, δεν τα χαρακτηρίζει κοινωνικότητα και δεν επιζητούν την άμεση επαφή με άλλα πρόσωπα.

Επιπλέον, εννιά συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν παλινδρομήσεις στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Ενώ μπορεί ένα παιδί να έχει δουλευτεί πολύ καλά στα συναισθήματά του και να έχει βελτιωθεί η αυτοεκτίμησή του, ξαφνικά μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, μπορεί να επιστρέψει στα προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια και σε ιδιόμορφες συμπεριφορές. Μια εκπαιδευτικός εξέφρασε: *«Θεωρούσα ότι αισθανόταν καλύτερα με τον εαυτό της. Συμμετείχε και δεν αγχωνόταν τόσο, ώσπου ήρθαν οι διακοπές. Όταν άνοιξε πάλι το σχολείο, ήμασταν πάλι στην αρχή»* (Σοφία,30).

Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς αρκετά παιδιά με Ε.Ε.Α. γκρινιάζουν και εμφανίζουν χειριστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, θέλοντας να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να δείξουν την κούραση τους (Σμαρώ,26, Μαρία,50, Ιωάννα,31). Συνήθως, έχουν αντιδραστική συμπεριφορά και αρνούνται να συμμετέχουν στο πρόγραμμα της τάξης γιατί δεν έχουν κίνητρα και αισθάνονται ότι κανένας δεν ασχολείται μαζί τους. Έτσι, προτιμούν να μένουν εκτός τάξης πράγμα που επιβαρύνει ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και απαιτεί άμεσα να βοηθήσει το παιδί να νιώσει διαφορετικά (Σμαρώ,26).

Βέβαια, όπως παρατήρησαν πάνω από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους (8 στους 13), όταν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. νιώσουν ότι είναι αποδεκτά και επιθυμητά και οι άλλοι τα συμπεριλαμβάνουν στα σχέδια τους, είναι πάρα πολύ χαρούμενα, συνεργάσιμα, με υψηλή αυτοεκτίμηση και κίνητρα, πράγμα που το αποδίδουν στις συναναστροφές και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι σημαντική η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση ισορροπίας και την αποκατάσταση των αρνητικών συναισθημάτων και της μειωμένης αυτοεικόνας των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Ως προς τη **στάση των παιδιών απέναντι στη συνεκπαίδευση** παρατηρείται από όλους τους εκπαιδευτικούς ότι μπορεί να διαφοροποιείται από παιδί σε παιδί. Όμως, είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δε διαχώρισαν στις απαντήσεις τους τη στάση των παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. αλλά απάντησαν συνολικά για τα παιδιά.

Σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των παιδιών απέναντι στη συνεκπαίδευση σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι είναι ζήτημα της οικογένειας, της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών και κατά πόσον μέσα σε αυτά τα πλαίσια γίνεται αποδεκτή η αναπηρία γενικότερα. Όπως αναφέρεται: *«Τα παιδιά είναι μικρογραφία των ενηλίκων. Ό,τι βλέπουν, θα το πράξουν. Οίκτο θα δουν, οίκτο θα δώσουν»* (Νατάσα,29) και *«Δε χρειάζεται ένας γονέας να βρίσει και να χτυπήσει κάποιον που διαφέρει. Αρκούν οι μη λεκτικές συμπεριφορές, η αδιαφορία, οι χειρονομίες που αποτελούν σημείο μίμησης για τα παιδιά»* (Σμαρώ,26).

Σημειώνεται ότι πολλοί συμμετέχοντες (8 στους 13) εκτιμούν ότι τις περισσότερες φορές τα παιδιά λόγω της μικρής τους ηλικίας και της ευελιξίας τους δέχονται πιο εύκολα το μοντέλο της συνεκπαίδευσης. Τα ίδια τα παιδιά είναι πάντα

πιο διαθέσιμα για κάτι ενδιαφέρον και διαφορετικό, για νέες πληροφορίες, δυνατότητες ή μεθόδους επικοινωνίας και έκφρασης.

Επιπλέον, σύμφωνα με πέντε εκπαιδευτικούς, η στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση εξαρτάται από τον τόπο της κατοικίας και του σχολείου, καθώς και τη διαθεσιμότητα σε ειδικούς και υπηρεσίες. Τα λιγοστά ερεθίσματα, η άγνοια και η ημιμάθεια εμποδίζουν την υιοθέτηση μιας αξιοπρεπούς στάσης για τη συνεκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρεται: «Όσο πιο αποκομμένα είναι τα παιδιά, τόσο περισσότερο ξένη τους είναι η συνεκπαίδευση» (Σμαρώ,26).

Επιπρόσθετα, το ίδιο το παιδί με Ε.Ε.Α. προσλαμβάνει τη συνεκπαίδευση ανάλογα με τη στάση που θα αντιμετωπίσει από τον περίγυρό του, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες. Όταν αντιλαμβάνεται ότι τις περισσότερες ώρες παραμονής στο σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα και δυσκολίες, λόγω της έλλειψης κατανόησης μαθημάτων και της εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών από τους συνομηλίκους, τότε όλα αυτά μαζεύονται και δημιουργείται πίεση στο παιδί με Ε.Ε.Α. που ακόλουθα εκδηλώνεται με ξεσπάσματα. Όπως παραδέχονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας, συνήθως στη σχολική πράξη δε γίνεται κατανοητό ότι οι αντιδραστικές συμπεριφορές των παιδιών με Ε.Ε.Α. είναι μια μορφή συμπεριφοράς που όλοι έχουν και ότι προκαλούνται από συνθήκες που δημιουργήθηκαν από άλλα πρόσωπα-καταστάσεις και δεν ευθύνεται το παιδί με Ε.Ε.Α. για αυτές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ετικετοποιείται ως «δύσκολο» το παιδί με τις Ε.Ε.Α. που παρουσιάζει ξεσπάσματα και να υπάρχει αρνητική στάση για τη συνεκπαίδευση.

Στο τέλος του άξονα, συζητήθηκε **ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά την παρουσία δύο εκπαιδευτικών: γενικής και ειδικής, και αν υπάρχει ή όχι διαχωρισμός αυτών στην πράξη.**

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (11 στους 13) ανέφεραν ότι αρχικά είναι δύσκολο ή περίεργο για ένα παιδί είτε με είτε χωρίς Ε.Ε.Α. γιατί δεν έχει προηγούμενη εμπειρία και είναι πρωτόγνωρο. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό: «Τα παιδιά ξαφνιάζονται πάρα πολύ. Περιμένουν έναν εκπαιδευτικό και ξαφνικά εμφανίζονται δύο» (Γιώργος,40).

Σύμφωνα με τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους, με το πέρασμα του χρόνου όλα τα παιδιά χαίρονται και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την αρχή, γιατί είναι οι καλύτεροι αποδέκτες και προσαρμόζονται εύκολα και γιατί δέχονται στήριξη και βοήθεια από δύο εκπαιδευτικούς, πράγμα που τους τροφοδοτεί με περισσότερη αυτοπεποίθηση.

Βέβαια, βασική προϋπόθεση είναι να νιώθουν ισότιμοι οι εκπαιδευτικοί και να συνεργάζονται, ώστε να παραδειγματίσουν ακόλουθα και τα παιδιά και να μεταφέρουν ένα όμορφο κλίμα στην τάξη (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26, Νατάσα,29, Μαρία,55). Αν, όμως, ο δεύτερος εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μέλος της ομάδας της τάξης, δεν έχει αισθητή παρουσία και δε στηρίζει κανένα άλλο παιδί πέρα από αυτό με Ε.Ε.Α. ή ακόμα παρατηρείται σύγκρουση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, τότε ακόλουθα αυτά θα επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτά τη συνεκπαίδευση και την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, όταν υπάρχει μεγάλη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τόσο περισσότερο τα παιδιά τείνουν να βάζουν ετικέτες και να

βρίσκονται σε μια αναστάτωση γιατί δεν κατευθύνονται από ένα κοινό πρότυπο και μια κοινή γραμμή (Ιωάννα,31, Αλεξάνδρα,27).

Επιπλέον, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι παρατηρείται από αρκετά παιδιά μια τάση να βλέπουν τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ως τον άνθρωπο που είναι σε θέση να τα συμβουλεύσει, να τα ακούσει, να προσφέρει μια ιδέα. Νιώθουν άνετα μαζί του και όχι ότι θα τιμωρηθούν, θα βαθμολογηθούν ή θα αξιολογηθούν με έντονο και απορριπτικό τρόπο (Μαρία,50, Δήμητρα,55, Θάλεια,26).

Βέβαια, κάποιοι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι αρκετά παιδιά έχουν την τάση να διαλέγουν τον εκπαιδευτικό που τους ταιριάζει περισσότερο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε: *«Τα παιδιά σκέφτονται λίγο πονηρά. Όταν θέλουν να περάσει το δικό τους, βλέπουν ποιος είναι πιο ευάλωτος και θα τους κάνει τα χατίρια και απευθύνονται σε αυτόν»* (Γιώργος,40).

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που τα παιδιά θα αντιληφθούν τους δύο εκπαιδευτικούς και ανάλογα θα συμπεριφερθούν. Όσο πιο μικρά είναι και όσο καλύτερα ενημερωθούν, τόσο πιο έτοιμα είναι να αποδεχτούν τη συνδιδασκαλία και ακόλουθα τους εκπαιδευτικούς τους.

5.1.5 5η θεματική ενότητα: «Συνεργασία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής»

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν **τι σημαίνει γι' αυτούς αποτελεσματική συνεργασία** στον χώρο της ειδικής αγωγής εντός του γενικού σχολείου **και πώς μπορεί να αναπτυχθεί**. Όλοι οι ερωτώμενοι αναγνώρισαν τη σημασία της ανταλλαγής απόψεων, δεδομένων και προτάσεων όλων όσων ασχολούνται με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε από κοινού να αποφασίζουν για τους στόχους που τίθενται, να καταστρώνουν σχέδιο παρέμβασης και να οργανώνουν δραστηριότητες. Η συνεργασία ορίστηκε ως συστηματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Σμαρώ, 26) που πάντα έχει ως προτεραιότητα το καλύτερο για το παιδί και τα συμφέροντά του (Σμαρώ, 26 και Δήμητρα, 55).

Για να αναπτυχθεί η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκαν ως βασικές προϋποθέσεις η κατανόηση (Κωνσταντίνα, 27 και Γιώργος, 40), η καλή διάθεση (Ιωάννα, 31 και Κωνσταντίνα, 27) και η αμοιβαιότητα - αλληλοβοήθεια (Ιωάννα, 31). Άλλη προϋπόθεση είναι η ενσυναίσθηση και το να είσαι εκεί για τον άλλον, να νιώθει ότι θα βρίσκεσαι στο πλευρό του (Γιώργος, 40). Ακόμη κι όταν οι ιδέες κάποιων δεν συμπίπτουν, αυτό αποτελεί μια δοκιμασία για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κάνουν στην άκρη τους εγωισμούς τους, να υποχωρούν και να βρίσκουν πάντα μια μέση οδό- λύση (Δήμητρα, 55 και Σμαρώ, 26). Χρειάζεται κανένας να μην υποβαθμίζει τον άλλον και τον ρόλο του, να δίνονται ευκαιρίες, όλοι να παραδέχονται τα λάθη τους (Σμαρώ, 26). Ως πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού διατυπώθηκε το να αποδεχτεί τις ειδικές ανάγκες, τα προβλήματα των

παιδιών και να πιστέψει ότι πρέπει και μπορεί να κάνει κάτι γι' αυτά (Κωνσταντίνα, 27).

Από αρκετούς εκπαιδευτικούς τονίστηκε ότι είναι πολύ σημαντικό οι δάσκαλοι με πιο παλιές αντιλήψεις να είναι ανοικτοί στις αλλαγές. Να δέχονται ενημέρωση και συμβουλές απ' όσους έχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα, παρόλο που μπορεί τελικά αυτά να μην έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Δήμητρα, 55, Κωνσταντίνα, 27, Σμαρώ, 26 και Θάλεια, 26).

Καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας κρίνεται αναγκαία η συνεχής ανατροφοδότηση και αξιολόγηση τόσο της προόδου των μαθητών, όσο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτό γίνεται ώστε ανά πάσα στιγμή να βλέπουμε τι μπορεί να μην προχωράει όπως θα θέλαμε, να το διορθώνουμε και να κάνουμε τους κατάλληλους επαναπροσδιορισμούς στόχων, μεθόδων και στρατηγικών (Μαρία, 50, Σμαρώ, 26 και Ιωάννα, 31). Όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός από την εμπειρία της ως δασκάλα στο τμήμα ένταξης: *«Εμείς βλέπουμε τους μαθητές στο τμήμα ένταξης σε άλλες συνθήκες, που όμως είναι διαφορετικές. Ενώ σε σένα μπορεί να το κάνει καλά, μετά μπορεί να πάει στην τάξη και να μην το κάνει καλά. Αυτό πρέπει να αξιολογηθεί και να δούμε τι πάει στραβά»* (Ιωάννα, 31).

Όπως επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα σφαιρικά, χρειάζεται συνεργασία όχι μόνο του προσωπικού του σχολείου, αλλά και των γονέων, καθώς και άλλων ειδικοτήτων (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.τ.λ.) που έρχονται σε επαφή με το παιδί μέσα και έξω από το σχολείο. Μίλησαν για «διεπιστημονική συνεργασία: επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, αναπτυξιολόγων, γονέων και κοινότητας» (Στέλιος, 28).

Γίνεται, επίσης, λόγος για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των παιδιών που συντελείται *«όταν οι υπόλοιποι μαθητές αποδέχονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί τους χωρίς να τα διαχωρίζουν λόγω της διαφορετικότητάς τους»* (Θάλεια, 26). Αυτό ξεκινάει από το δάσκαλο της γενικής τάξης, ο οποίος χρειάζεται να βρίσκει συνεχώς τρόπους να εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου όλοι να συμμετέχουν και να μην αποκλείεται κανένας (Αλεξάνδρα, 27).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες και τα εμπόδια που υπάρχουν και δυσχεραίνουν την αποτελεσματική συνεργασία. Διαχωρίζουν μάλιστα τη συνεργασία σε θεωρητικό επίπεδο από τη συνεργασία που μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη (Μαρία, 50). Μία εκπαιδευτικός με εμπειρία στην παράλληλη στήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριξε ότι η αποτελεσματική συνεργασία είναι μια εξιδανικευμένη κατάσταση που στην ελληνική πραγματικότητα δεν μπορεί εύκολα να επιτευχθεί. Η συνδιδασκαλία και η εναλλαγή ρόλων μες στην τάξη μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, όπως ορίζει ο νόμος, είναι κάτι πολύ δύσκολο. Για να οργανωθούν οι κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες, projects κ.τ.λ. απαιτούνται πάρα πολλές διδακτικές ώρες και χρόνος που είναι αδύνατον να διατεθεί τη στιγμή που το αναλυτικό και ωρολόγιο

πρόγραμμα πιέζει τον εκπαιδευτικό να βγάλει κάποια συγκεκριμένη ύλη (Νατάσα, 29).

Υπάρχουν, όμως, και άλλες δυσκολίες που παρατηρήθηκαν. Μία εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης παρατήρησε ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί γενικών τάξεων σκέφτονται μόνο την τάξη τους ο καθένας. *Την «οχυρώνουν» μην επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να μπαίνουν μέσα, να παρακολουθούν για να αποτελέσει η διδακτική διαδικασία αντικείμενο συζήτησης προς σκέψη και βελτίωση* (Ιωάννα, 31). Μια άλλη εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι η αξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός στόχων αντιμετωπίζονται πολλές φορές σαν μια γραφειοκρατική δραστηριότητα και υποτιμούνται. Επίσης, επειδή είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί περισσότερες ώρες δουλειάς, συνήθως την αποφεύγουν οι δάσκαλοι. *«Θέλει κνηνητό για να τους πείσω... να φτιάξουν κάτι εξατομικευμένο για το κάθε παιδί... κάποιες φορές τους το δίνω έτοιμο εγώ... όταν δεν έχει το αίτημα ο ενήλικας, τότε ό,τι και να κάνεις εσύ δεν μπορεί αυτό να έχει σταθερότητα και συνέπεια. Πρέπει ο ίδιος να θέλει και να ζητάει βοήθεια...»* (Μαρία, 50).

Επιπλέον, από τους δασκάλους ειδικής αγωγής ζητήθηκε να περιγράψουν **πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου**. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα επίθετα και χαρακτηρισμοί για να εκφράσουν την εικόνα που φαίνεται να επικρατεί. Κάποιοι ανέφεραν ότι τους αντιλαμβάνονται ως σωτήρες, άλλοτε με την έννοια ότι έρχονται για να σώσουν τα παιδιά (Δήμητρα, 55) και άλλοτε με την έννοια ότι σώζουν τους δασκάλους, απαλλάσσοντάς τους για λίγο από την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη (Σμαρώ, 26). Άλλος συνεντευξιζόμενος είπε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούν σημαντικό στήριγμα στο σχολείο (Πασχάλης, 25). Κάποιες φορές ο βοηθητικός ρόλος τους λειτουργεί σαν «πατερίτσα» για να τα βγάλουν πέρα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με τις υποχρεώσεις που δεν μπορούν να εκπληρώσουν μόνοι τους (Μαρία, 50). Έγινε ακόμα λόγος για τον ρόλο του ισορροπιστή, σύμφωνα με τον οποίο ο δάσκαλος ειδικής αγωγής αναλαμβάνει το παιδί με «πρόβλημα», ώστε ο δάσκαλος γενικής αγωγής να προχωρήσει παρακάτω στην ύλη που τον πιέζει (Γιώργος, 40).

Τονίστηκε, ακόμα ο συμβουλευτικός χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συζητούν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τα θέματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά για να βρίσκουν μαζί τρόπους αντιμετώπισης. Αυτές οι συμβουλές που ζητούν να τους δώσει καλύπτουν μεγάλο φάσμα, από την συμπεριφορά των παιδιών, τις μαθησιακές δυσκολίες τους, μέχρι και τους βαθμούς που θα μπουν στον έλεγχο προόδου (Κωνσταντίνα, 27).

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής αντιμετωπίζονται ως το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου του οποίου η δουλειά είναι δευτερεύουσας σημασίας κι όχι ισάξια με των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (Σμαρώ, 26 και Γιώργος, 40). Ορισμένοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι αχρείαστος: *«πιστεύουν ότι δεν κάνουμε τίποτα ...παίρνουμε τα παιδιά μερικές ώρες και παίζουμε»* (Σμαρώ, 26). Για ορισμένους είναι εντελώς άγνωστος ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, αφού

αναρωτιούνται συχνά αν είναι πράγματι κι αυτοί δάσκαλοι. Συνήθως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πιο ξεκάθαρα τον ρόλο του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, που είναι πιο γνωστός και παλιός θεσμός, παρά του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, γιατί ο θεσμός αυτός είναι πιο καινούριος. Άλλωστε στα τμήματα ένταξης έχουν θέση και οι δάσκαλοι γενικής μέσω της επιμόρφωσης που έχουν πάρει από το διδασκαλείο (Σοφία, 30).

Ο ρόλος του δασκάλου του τμήματος ένταξης πού και πού μπερδεύεται και θεωρείται ως ο ψυχολόγος των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θέλουν να πουν τον πόνο τους σε εκείνον. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να «παθαίνει *overdose*», υπερφορτώνεται, δηλαδή, με πολλές πληροφορίες, που παρόλο που μερικές φορές είναι χρήσιμες και ουσιαστικές, τις περισσότερες φορές δεν έχουν νόημα στη δουλειά που κάνει με τους μαθητές και τους στόχους που βάζει γι' αυτούς. Παρατηρήθηκε, μάλιστα και μια αδιακρισία των άλλων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε διστάζουν να συζητούν και να ρωτάνε πιο προσωπικά και ευαίσθητα θέματα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπροστά σε όλους την ώρα των διαλειμμάτων. Επίσης, δεν τηρούν την εμπιστευτικότητα και το απόρρητο κάποιων πληροφοριών και τις μοιράζονται με όλο το σχολείο. Δεν αρκούνται μόνο σε όσα χρειάζονται για να βελτιώσουν το έργο τους, αλλά προχωράνε σε λεπτομέρειες, κάνοντας μια κακή μορφή κουτσομπολιού για τα παιδιά (Ιωάννα, 31).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνθηκαν **να μιλήσουν πιο συγκεκριμένα για τη συνεργασία τους στο χώρο του σχολείου με τους υπόλοιπους συναδέλφους**. Οι μισοί σχεδόν νιώθουν ότι οι συνάδελφοι βλέπουν με πολύ θετικό τρόπο την παρουσία τους είτε όταν δουλεύουν στην παράλληλη στήριξη είτε όταν απασχολούνται στο τμήμα ένταξης και έχουν μια πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους (Νατάσα, 29, Αλεξάνδρα, 27, Μάριος, 32, Θάλεια, 26, Στέλιος, 28, Κωνσταντίνα, 27). Δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς είναι άψογες, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις (Μάριος, 32). Γίνεται εποικοδομητικός διάλογος για την εξέλιξη του παιδιού και ανταλλαγή βοήθειας (Αλεξάνδρα, 27).

Κυρίως ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης συνεργάζεται με τον δάσκαλο γενικής αγωγής του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης που έχει κι εκείνος ανάλογη εμπειρία και γνώσεις στην ειδική αγωγή (Αλεξάνδρα, 27). Η συνεργασία χαρακτηρίστηκε ως εξαιρετική και με τους δασκάλους των ειδικοτήτων του σχολείου (γυμναστές, μουσικοί, θεατρολόγοι, εικαστικοί, πληροφορικοί) που κάνουν πολύ καλή δουλειά και προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά, καθώς τα μαθήματά τους και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν είναι πιο ευχάριστες συνήθως για εκείνα (Θάλεια, 26). Οι συνάδελφοι (δάσκαλοι, ειδικότητες, διευθυντής) παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καταθέτουν τις ιδέες τους για πρακτικές και τεχνικές αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων (Στέλιος, 28).

Ένας καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της συνεργασίας διαπιστώθηκε ότι είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα κοινά επαγγελματικά βιώματα. Επειδή στην παράλληλη στήριξη δουλεύουν πάντα αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νεότεροι σε ηλικία, μπορούν να έχουν καλύτερη συνεννόηση με

συναδέλφους νέους που οι απόψεις τους συμπίπτουν συνήθως. Έτσι κατορθώνεται πιο εύκολα η οργάνωση του έργου και του προγράμματός τους χωρίς εμπόδια (Νατάσα, 29). Σε πολλούς παλαιότερους εκπαιδευτικούς, η παρουσία των δασκάλων ειδικής αγωγής στο σχολείο φαίνεται παράξενη, αφού τα προηγούμενα χρόνια δε δινόταν τόση σημασία στην ειδική αγωγή και πολλά παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονταν είτε στα σπίτια τους είτε αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία ή σε ιδρύματα. (Σμαρώ, 26).

Άλλος ένας ουσιαστικός παράγοντας για τη συνεργασία που αναφέρθηκε ήταν η μόρφωση των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους πάνω στον τομέα της ειδικής αγωγής. Η κατάρτιση παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο. Όμως, η βασικότερη προϋπόθεση κρύβεται στο ίδιο το άτομο και έχει να κάνει με τη διάθεση, την έφεση, την ευαισθησία και το ενδιαφέρον του (ανθρωπιστικό, κοινωνικό και επαγγελματικό). Πολλοί είναι αυτοί που έχουν όλα τα τυπικά προσόντα, αλλά είναι επιφανειακά. Δεν μπορούν να τα εφαρμόσουν (Μαρία, 50, Δήμητρα 55).

Όταν ο δάσκαλος γενικής αγωγής έχει και προηγούμενη χρονιά την εμπειρία της παράλληλης στήριξης στην τάξη του, τότε είναι πιο άνετος να συνεργαστεί με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής, γιατί είναι προσαρμοσμένος σε αυτό το μοτίβο. Υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτυχθεί σεβασμός, εμπιστοσύνη, να γίνεται συνεννόηση και ανταλλαγή ιδεών και υλικού. Δεν χάνεται χρόνος στο να εξηγηθεί πώς δουλεύει ο θεσμός. Είναι ιδανική περίπτωση όταν και οι δύο ξέρουν πώς να λειτουργήσουν. Οι εκπαιδευτικοί που πρώτη φορά έχουν δάσκαλο παράλληλης στήριξης στην τάξη τους είναι επιφυλακτικοί (Σμαρώ, 26). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εκτιμάται περισσότερο από όσους έχουν εμπειρία, αλλά οι υπόλοιποι τον θεωρούν υποβαθμισμένο (Μαρία, 50).

Πολλές φορές επικρατεί ο φόβος ότι ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης είναι στην τάξη για να ελέγξει τον δάσκαλο γενικής αγωγής στη δουλειά του, ότι θα του ασκήσει κριτική. Εξαρτάται από τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης ο τρόπος που θα το διαχειριστεί αυτό, αν θα είναι συμμετοχικός και αν ξέρει τι θα δώσει και πόσο (Μαρία, 50).

Το καλύτερο απ' όλα θεωρείται να εναλλάσσουν ρόλους ο δάσκαλος γενικής αγωγής με τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης, να είναι ισότιμοι και να μοιράζονται ευθύνες. Μία εκπαιδευτικός μας πληροφορεί για αντίστοιχη εμπειρία που είχε (Σμαρώ, 26). *«Βοηθίεσαι όταν ο δάσκαλος σου δίνει χώρο στην τάξη του, όταν μπορείτε να κάνετε συνδιδασκαλία... σχεδιάζετε μαζί κάποια μαθήματα»*, τονίζει και άλλη μια εκπαιδευτικός που το έχει βιώσει για μια χρονιά αυτό το ιδανικό μοντέλο. Συμπλήρωσε ότι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής μπορεί να αποδώσει καλύτερα όταν παίρνει ανατροφοδότηση και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τις άλλες χρονιές που δούλεψε στην παράλληλη στήριξη, όμως, οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να κρατούν την ιεραρχία (Σοφία, 30). Ακόμα ένας δάσκαλος θυμήθηκε ότι μια χρονιά μια συνάδελφος του συνεννοήθηκε μαζί του να κάνει κι εκείνος το εκπαιδευτικό κομμάτι της τάξης για να μην καταλάβουν τα παιδιά τη διαφοροποίηση και να νιώθουν καλύτερα (Γιώργος, 40).

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ότι δεν τους υπολογίζουν οι υπόλοιποι συνάδελφοι. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην μικρή τους ηλικία είτε

στο γεγονός ότι είναι αναπληρωτές και δεν ανήκουν στο μόνιμο προσωπικό του σχολείου (Γιώργος, 40). Μια δασκάλα εξέφρασε την εξής παρατήρηση από τη χρονιά που δούλευε ως παράλληλη στήριξη: *«υπήρχε, και από τον διευθυντή προφανώς που ήταν υπεύθυνος γι' αυτό, μια τάση στους συλλόγους τύπου ας προσπεράσουμε τη γνώμη σου, γιατί τι σε νοιάζει κιόλας. Δεν έχεις τάξη. Οπότε δε μας νοιάζει πολύ αυτό που θα πεις»*. Συμπλήρωσε ακόμη ότι ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης υποχρεώνεται να βρίσκεται στα διαλείμματα συνεχώς έξω με τον μαθητή του με αποτέλεσμα να μην του δίνεται η δυνατότητα και ο απαραίτητος χρόνος να ενταχθεί ομαλά στο σχολείο και να κοινωνικοποιηθεί με τους συναδέλφους του (Ιωάννα, 31).

Ανασφάλεια και άγχος προκαλεί στους δασκάλους τμημάτων ένταξης όταν χρειάζεται να κυνηγούν τους δασκάλους γενικής αγωγής για να δομήσουν πρόγραμμα για τα παιδιά. Άλλοι είναι διαθέσιμοι να κάτσουν και να ασχοληθούν, όμως άλλοι δεν επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο, βαριούνται, γκρινιάζουν, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες και δεν κινητοποιούνται μόνοι τους. Θέλουν ώθηση από κάποιον που να έχει τον κεντρικό έλεγχο και ευθύνη (Γιώργος, 40, Μαρία, 50 και Μάριος, 32).

Ένας δάσκαλος δήλωσε ότι η συνεργασία του μέχρι τώρα δεν είναι και από τις καλύτερες εμπειρίες. Παρατήρησε ότι στην παράλληλη στήριξη είναι πιο δύσκολο να πετύχει η συνεργασία κι όταν δεν κατορθώνεται, αυτό λειτουργεί εις βάρος των παιδιών. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει μεγαλύτερη τριβή μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης και φοβία αξιολόγησης. Στο τμήμα ένταξης αντίθετα, η συνεργασία, που κι εκεί είναι απαραίτητη, κερδίζεται πιο εύκολα (Πασχάλης, 25).

Αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό ότι συναντάει κάποιες φορές αρνητικότητα και ακαμψία στη συνεργασία της με συναδέλφους γενικής αγωγής. Ενώ εκείνη προτείνει τρόπους διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες π.χ. Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) οι άλλοι διαφωνούν με αυτούς και δεν θέλουν να εφαρμόζουν τις προτεινόμενες τακτικές. Μπορεί να μην θέλουν να ακούσουν καθόλου τη γνώμη της και να προσπαθούν να βοηθήσουν μόνο οι ίδιοι τον μαθητή για να διατηρήσουν τον απόλυτο έλεγχο. Τον κρατούν στην τάξη τους και δεν τον στέλνουν να παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης, ενώ το έχει ανάγκη. Μια χρονιά πληγώθηκε πολύ από τους συναδέλφους της όταν την κατηγορούσαν πίσω από την πλάτη της, γιατί εκείνη λειτουργούσε με διαφορετικό τρόπο, που δεν ήταν αποδεκτός από τους υπόλοιπους. Ακόμη και ο διευθυντής της είπε να μην παρουσιάσει τη δουλειά της με τους μαθητές, επειδή οι άλλοι συναδέλφοι δεν είχαν δουλέψει (Δήμητρα, 55).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, γιατί όταν τα παιδιά βλέπουν ότι οι δάσκαλοί τους τα πηγαίνουν καλά μεταξύ τους, τότε παραδειγματίζονται και είναι πιθανότερο να ακολουθήσουν κι αυτά την ίδια τακτική. Αν δουν τους δασκάλους να μην μιλάνε ή ακόμα και να μαλώνουν, αναπόφευκτα θα τους μιμηθούν με άσχημα αποτελέσματα (Μάριος, 32).

Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν ακόμα για το πώς είναι **η συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών** με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη και **από ποιους παράγοντες επηρεάζεται**. Τόσο η ποιότητα όσο και η συχνότητα της συνεργασίας ποικίλει και εξαρτάται από την κάθε περίπτωση που είναι ξεχωριστή. Οι πέντε από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς μίλησαν για μια καλή και ικανοποιητική

συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. (Μάριος, 32, Πασχάλης, 25, Δήμητρα, 55, Αλεξάνδρα, 27, Στέλιος, 28) Οι υπόλοιποι τόνισαν ιδιαίτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους για συνεργασία που στο τέλος μπορεί να καταφέρνουν να την προσεγγίζουν σε μεγάλο ή μικρό βαθμό ή μπορεί να μην την πετυχαίνουν. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε: *«η συνεργασία με τους γονείς πιστεύω ότι πρέπει να είναι ένα τελείως διαφορετικό κεφάλαιο στο πρόγραμμα των ακαδημαϊκών σπουδών»* (Σοφία, 30).

Εκτός από την συνεργασία μέσω των καθιερωμένων συναντήσεων στο χώρο του σχολείου, πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί επέλεξαν την καθημερινή επαφή μετά το σχόλασμα των παιδιών ή και την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου. Ένας συνηθισμένος τρόπος είναι ακόμα και το τετράδιο επικοινωνίας δασκάλου-γονέων, όπου καταγράφονται στοιχεία για τις δραστηριότητες, τις επιδόσεις, την συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της ημέρας (Στέλιος, 28, Αλεξάνδρα, 27).

Οι παράγοντες που καθορίζουν την πορεία της συνεργασίας είναι πολλοί. Ως πρωταρχικός παράγοντας θεωρήθηκε η αποδοχή από τους γονείς των ιδιαίτερων αναγκών και των προβλημάτων των παιδιών τους. Όσο πιο νωρίς αποδεχτούν την κατάσταση, και γνωρίσουν τις δυσκολίες του παιδιού τους, τόσο πιο σύντομα θα ξεκινήσει η αντιμετώπισή της. Απαιτείται να ξεπεράσουν τον φόβο της ταμπέλας. Είναι απαραίτητο επίσης να σταματήσουν να συγκρίνουν τα παιδιά τους με τα υπόλοιπα και να μην είναι αυστηροί και καταπιεστικοί μαζί τους (Αλεξάνδρα, 27, Δήμητρα, 55, Σοφία, 30, Ιωάννα, 31, Σμαρώ, 26, Μάριος, 32, Πασχάλης, 25).

Άλλος παράγοντας διαπιστώθηκε ότι είναι η προσέγγιση που κάνει ο δάσκαλος στους γονείς και η συμπεριφορά του προς αυτούς. Ο δάσκαλος που προσεγγίζει τον γονιό με θετικό τρόπο, που δείχνει ότι νοιάζεται πραγματικά, που είναι ευαίσθητοποιημένος και δεν είναι απόλυτος- κάθετος εμπνέει και κερδίζει σιγά σιγά την εμπιστοσύνη. Χρειάζεται να έχει δεξιότητα επικοινωνίας, να ξέρει δηλαδή τι θα πει, σε ποιον, πότε και με ποιον τρόπο. Όταν οι γονείς καταλάβουν τι επιδιώκει ο εκπαιδευτικός, όταν πιστέψουν ότι έχει το υπόβαθρο να εργαστεί με το παιδί τους και αντιληφθούν ότι δεν τους κρίνει, τότε θα νιώσουν ασφάλεια (Ιωάννα, 31, Σμαρώ, 26, Μαρία, 50, Πασχάλης, 25, Δήμητρα, 55, Σοφία, 30).

Ένας επιπλέον καθοριστικός παράγοντας για τη συνεργασία δασκάλων-γονέων επισημάνθηκε ότι είναι οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους και το κλίμα που επικρατεί στο σπίτι. Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δημιουργεί πολλά ενδοοικογενειακά προβλήματα και αυτή η ένταση που μπορεί να υπάρχει στο σπίτι βγαίνει και στον δάσκαλο. Κάποιες φορές άλλα λέει ο δάσκαλος στους γονείς να εφαρμόσουν και εκείνοι άλλα κάνουν. Έτσι ό,τι χτίζεται στο σχολείο γκρεμίζεται όταν το παιδί πηγαίνει στο σπίτι, επομένως υπάρχουν παλινδρομήσεις. Όταν στο σπίτι το πρόγραμμα και η οργάνωση είναι ανύπαρκτες έννοιες και επικρατεί ακαταστασία, τότε αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει περίπτωση οι γονείς να μην τα πηγαίνουν καλά μεταξύ τους ή να είναι χωρισμένοι και τότε μπορεί ο ένας από τους δύο μόνο να συνεργάζεται με τον δάσκαλο, ενώ ο άλλος να μην έρχεται σε επαφή με το σχολείο. Ακόμα και οι υπόλοιποι συγγενείς μπορεί να παίρνουν το μέρος του ενός γονιού και να μιλούν άσχημα για τον άλλον. Τότε, το παιδί ταράζεται και καταστρέφεται η όποια

πρόοδος γίνεται. Χρειάζεται τα μέλη όλης της οικογένειας να είναι ενωμένα, να αισθάνονται ο ένας τον άλλον κοντά του, να αντιμετωπίζουν από κοινού τα ζητήματα, ώστε και η συνεργασία με τον δάσκαλο να αφορά όλες τις πλευρές (Θάλεια, 26, Νατάσα, 29, Γιώργος, 40, Σοφία, 30, Μαρία, 50, Δήμητρα, 55).

Η στάση των γονέων, το ενδιαφέρον και η ενημέρωσή τους αποτελεί, επίσης, έναν παράγοντα που παίζει ρόλο για τη συνεργασία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς νοιάζονται και πονούν τα παιδιά τους, συγκεκριμένοι είναι οι γονείς των παιδιών που ενδιαφέρονται να ρωτήσουν τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης ή της παράλληλης στήριξης για την πρόοδό τους. Εξαρτάται από τον χρόνο που θέλει ο καθένας να αφιερώσει στη συνεργασία. Μπορεί ένα γονιός να είναι πολύ ευχάριστος απέναντι στον δάσκαλο, αλλά να μην διαθέτει χρόνο. Κάποιες φορές τυχαίνει ο δάσκαλος να καλεί τους γονείς και να μην έρχονται στο σχολείο. Υπάρχουν ακόμα περιπτώσεις γονέων που δεν επιτρέπουν στο δάσκαλο ειδικής αγωγής να τους προτείνει κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης στο σπίτι ή να τους δώσει κατευθύνσεις για να βελτιώσουν τη ρουτίνα του παιδιού. Ορισμένοι γονείς έχουν πλήρη άγνοια για την ειδική αγωγή. Το σίγουρο είναι ότι οι γονείς που ασχολούνται βοηθούν το παιδί να εξελιχθεί. (Κωνσταντίνα, 27, Αλεξάνδρα, 27, Σμαρώ, 26, Σοφία, 30, Νατάσα, 29).

Πολλές φορές παίζει ρόλο ο χαρακτήρας, οι αντιλήψεις των γονιών και οι προσδοκίες τους από τον δάσκαλο ειδικής αγωγής. Άλλοι γονείς είναι πιο επιφυλακτικοί και θέλουν περισσότερο χρόνο να ανοιχτούν, κάποιοι είναι πιο προσιτοί από την αρχή (Δήμητρα, 55). Αρκετοί είναι οι γονείς που θεωρούν ότι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής έχει και ρόλο ψυχολόγου, οπότε τον επισκέπτονται συνέχεια για να συζητούν μαζί του, αλλά όταν συνειδητοποιήσουν ότι δεν εξυπηρετεί αυτή τους την ανάγκη, αραιώνουν τις συναντήσεις τους (Μαρία, 50). Άλλοι γονείς έχουν την αντίληψη ότι η παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης θα πάει πίσω το παιδί τους, οπότε διακόπτουν από την αρχή κάθε συνεργασία με τους δασκάλους ειδικής αγωγής (Κωνσταντίνα, 27).

Ακόμη, ένας παράγοντας που αναφέρθηκε ήταν η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η μόρφωση της οικογένειας. Η επαρκής εκπαίδευση των γονιών συντελεί στο να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών, να κινητοποιηθούν για να τα υποστηρίξουν και κατά συνέπεια να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αν υπάρχει οικονομική δυνατότητα, οι γονείς αισθάνονται πιο ασφαλείς και απευθύνονται περισσότερο σε ειδικούς για βοήθεια, αλλά προχωρούν και σε δράσεις για το παιδί. Αντίθετα, όταν η οικογένεια αντιμετωπίζει προβλήματα φτώχειας, πείνας, ανεργίας, είναι λογικό να έρχεται σε δεύτερη μοίρα η συνεργασία της με τους δασκάλους (Ιωάννα, 31, Σμαρώ, 26, Δήμητρα, 55, Μαρία, 50).

Σημαντικές παράμετροι για την δυνατότητα συνεργασίας με την οικογένεια κρίθηκαν η κατάσταση της υγείας των μελών της, καθώς και ο βαθμός αισιοδοξίας τους για τη ζωή γενικότερα. Άμα υπάρχουν προβλήματα υγείας ή ψυχιατρικά θέματα των γονιών, τότε η συνεργασία δυσχεραίνεται ή και παρεμποδίζεται. Συνήθως οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν βεβαρημένο ιστορικό και παρουσιάζουν νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Η θετική σκέψη και ενθάρρυνση βοηθούν να ξεπεράσουν την ματαίωση που συχνά τους κατακλύζει

και τους ωθεί να παρατούν την προσπάθεια (Θάλεια, 26, Ιωάννα, 31, Μαρία, 50, Δήμητρα, 55).

Όσον αφορά τις οικογένειες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η συνεργασία με τους δασκάλους ειδικής αγωγής δεν κρίνεται πάντα απαραίτητη. Συντελείται μόνο όταν χρειαστεί, όπως όταν προκύπτει κάποιο θέμα με τα παιδιά που υποστηρίζουν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής π.χ. όταν παρατηρηθεί επιθετική συμπεριφορά από ή προς αυτά και συγκρούσεις μεταξύ τους. Κάποιοι γονείς μεταφέρουν στα παιδιά τους αρνητικά-υποτιμητικά σχόλια για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σχόλια αυτά τα καταλαβαίνει κανείς, γιατί αναπαράγονται από τα παιδιά τους στο σχολείο. Υπάρχουν, όμως και γονείς υποστηρικτικοί που έχουν καλή στάση απέναντι στο διαφορετικό. Για να προληφθούν αρνητικές συμπεριφορές οργανώνονται πολλές φορές ημερίδες και σεμινάρια ενημέρωσης, συμβουλευτικής και ευαισθητοποίησης ανοικτά για όλους τους γονείς. Εκεί οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής συνεργάζονται μαζί τους προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν αρμονικά και να ενταχθούν στο σχολείο (Σμαρώ, 26, Κωνσταντίνα, 27, Ιωάννα, 31)

Από κάποιους δασκάλους που έχουν εργαστεί και σε ειδικά και σε γενικά σχολεία έγινε σύγκριση της συνεργασίας που συντελείται σε κάθε περίπτωση. Διαπιστώθηκε ότι η δομή που βρίσκεται το παιδί επηρεάζει τους γονείς. Στο ειδικό σχολείο οι γονείς είναι πιο άνετοι στη συνεργασία, γιατί φαίνεται να έχουν αποδεχτεί περισσότερο τις ανάγκες των παιδιών τους. Αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια επειδή τα παιδιά τους συνυπάρχουν με όμοιους τους και ενσωματώνονται πιο εύκολα, ωστόσο αναφέρονται ως πιο πληγωμένοι, ματαιωμένοι. Αντίθετα, στα γενικά σχολεία οι γονείς εκδηλώνουν μεγαλύτερο άγχος για το πώς θα ανταποκριθούν τα παιδιά τους στη μάθηση, και στην κοινωνική τους συναναστροφή. Αυτό το άγχος μεταφέρεται και στη συνεργασία τους με τους δασκάλους ειδικής αγωγής (Μάριος, 32, Σοφία, 30 και Ιωάννα, 31).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για το αν υπάρχουν **δράσεις που γίνονται στο σχολείο και επεκτείνονται στην κοινότητα**. Υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα των εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται στο σχολείο είτε πρόκειται για γιορτές είτε για σεμινάρια- ημερίδες που απευθύνονται σε γονείς, εκπαιδευτικούς, πολίτες και έχουν χαρακτήρα ενημέρωσης, επιμόρφωσης ή ευαισθητοποίησης (Στέλιος, 28, Μαρία, 50, Σμαρώ, 26). Πολλές φορές το σχολείο καλεί ειδικούς (π.χ. διατροφολόγους, πυροσβέστες, αστυνομικούς) που μαθαίνουν στα παιδιά πράγματα σχετικά με το επάγγελμά τους ή μπορεί το σχολείο να συνεργαστεί με ένα άλλο σχολείο για την ολοκλήρωση μιας κοινής δράσης (π.χ. δημιουργία παραμυθιού) (Κωνσταντίνα, 27). Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν, επίσης, στη διοργάνωση εκδρομών από το σχολείο και στη σημασία τους, προκειμένου το σχολείο να μην αποκόβεται από την κοινότητα και οι μαθητές να διδάσκονται θέματα εκτός του σχολικού χώρου και να ανακαλύπτουν ταλέντα (π.χ. αγγειοπλαστική) (Σοφία, 30, Σμαρώ 26, Γιώργος, 40).

Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι δε γίνονται συχνά δράσεις για τη διαφορετικότητα στα σχολεία (Σοφία, 30). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν πραγματοποιούνται καθόλου δραστηριότητες που να απευθύνονται στην κοινότητα. Μία δασκάλα λέει χαρακτηριστικά: *«Δεν υπάρχει τίποτα σχετικό. Αν γίνονταν τέτοιες*

δράσεις, θα ήμασταν ευτυχημένοι» (Θάλεια, 26). Δύο δασκάλες που δουλεύουν σε αγροτικές- κτηνοτροφικές περιοχές (χωριά) παρατήρησαν ότι στις περιοχές αυτές το γνωστικό-κοινωνικό επίπεδο είναι χαμηλό και επικρατεί άγνοια για την ειδική αγωγή. Οι γονείς είναι αρνητικοί στο να λάβει το παιδί τους υποστήριξη από τους θεσμούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης, γιατί πιστεύουν ότι θα στιγματιστεί. Χρειάζεται να αποδεχτούν τις δυσκολίες του παιδιού και να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση προς όλους, έτσι ώστε και οι υπόλοιποι γονείς να σταματήσουν να μιλούν με ειρωνικό και χλευαστικό τρόπο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αλεξάνδρα, 27 και Νατάσα, 29).

5.1.6 6η θεματική ενότητα: «Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού στην υποστήριξη παιδιών με Ε.Ε.Α.»

Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν **πώς ασχολήθηκαν με την ειδική αγωγή**, ποιος ήταν ο λόγος που τους ώθησε να ακολουθήσουν την συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση. Ένας από τους βασικότερους λόγους που επισημάνθηκε ήταν το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίησή τους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ήταν, ακόμα, η επιθυμία τους να ασχοληθούν με ένα ανθρωπιστικό επάγγελμα που θα τους έδινε τη δυνατότητα να προσφέρουν στους άλλους βοήθεια, κάτι που τους ενδυναμώνει, τους γεμίζει και τους ευχαριστεί. (Σοφία,30, Μάριος,32, Πασχάλης,25, Ιωάννα,31, Μαρία,50).

Ένας άλλος λόγος που αναφέρθηκε ήταν ο βιοποριστικός, η επαγγελματική αποκατάσταση. Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού έχει απορρόφηση στα γενικά σχολεία, γιατί τα τελευταία χρόνια στελεχώνονται με δασκάλους τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. Εξασφαλίζουν έτσι οι δάσκαλοι ότι θα δουλεύουν λογικές ώρες και θα πληρώνονται σταθερά με αξιοπρέπεια (Ιωάννα,31, Πασχάλης,25, Μάριος, 32, Σοφία,30, Κωνσταντίνα,27).

Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν επέλεξαν να τελειώσουν πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής, αλλά δούλεψαν στην παράλληλη στήριξη τυχαία, επειδή εξαντλήθηκαν οι πίνακες των αναπληρωτών ειδικής αγωγής. Όμως, παρόλο που δεν επιδίωξαν αρχικά να εργαστούν σε αυτόν τον τομέα, αργότερα είδαν ότι τους ενδιέφερε κι ότι είχε πιο εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση, οπότε αποφάσισαν να εξειδικευτούν στην ειδική αγωγή με την παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος, ώστε να έχουν τα απαραίτητα προσόντα (Θάλεια,26, Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Νατάσα,29).

Για τρεις δασκάλους έπαιξε καθοριστικό ρόλο η ύπαρξη στο οικογενειακό τους περιβάλλον ατόμου με ειδικές ανάγκες στο να αποφασίσουν να ασχοληθούν με την ειδική αγωγή (Κωνσταντίνα,27, Μαρία, 50, Σμαρώ,26), ενώ ένας δάσκαλος που αρχικά είχε σπουδάσει λογιστικά, αργότερα ένα ατύχημα του προκάλεσε αναπηρία στο χέρι και το γεγονός αυτό τον ώθησε να ακολουθήσει σπουδές στην ειδική εκπαίδευση (Γιώργος,40).

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας στη γενική αγωγή, επέλεξαν να μετεκπαιδευτούν αργότερα στο Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή για να

κάνουν κάτι διαφορετικό, αλλά κοντινό σε αυτό που αρχικά σπούδασαν. Επίσης τόνισαν ότι στα παιδαγωγικά μετράει πολύ να μπορείς να βοηθάς όλα τα παιδιά. (Μαρία,50, Δήμητρα,55). Όπως περιέγραψε η μία: «ήθελα να βρω τρόπους για το πώς να αντιμετωπίζω τα παιδιά με δυσκολίες μέσα στην τάξη μου γιατί είχα αρκετά παιδιά με διάφορα θέματα, όπως υπερκινητικά και άλλα που τότε δεν ξέραμε ακριβώς τι δυσκολίες είχανε και συνηθίζανε να τους βάζουμε ταμπέλες (π.χ. τεμπέλικα) ή να τα κατατάσσουν σε μια κατηγορία (π.χ. υπερκινητικά) χωρίς να έχει γίνει ακριβής αξιολόγηση» (Δήμητρα,55).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέλυσαν τον ρόλο, τη συμβολή και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις. Όλοι είπαν ότι ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός, σπουδαίος, απαραίτητος και υποστηρικτικός. Και οι δεκατρείς δάσκαλοι επικεντρώθηκαν στη ουσιαστική συμβολή τους στην καλλιέργεια της συνεργασίας, της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδραση των μαθητών επιδιώκεται μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια παιχνίδια, ανάθεση κοινών εργασιών κ.τ.λ. Ο ειδικός παιδαγωγός, ειδικά όταν δουλεύει στην παράλληλη στήριξη, παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μαθητών του στα διαλείμματα, γιατί τον ενδιαφέρει να δημιουργήσουν καλές σχέσεις και παρέες με τους συνομηλίκους τους.

Πέντε δάσκαλοι ανέφεραν ότι μέλημά τους αποτελεί η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην ομάδα της τάξης. Τους μαθαίνουν να ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου και της τάξης, να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους στα διαλείμματα. Οφείλουν ακόμα να δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα βοηθούν ο ένας τον άλλον. Έτσι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα μπορέσουν να αποδεχτούν την διαφορετικότητα και να συμπορευτούν με τα παιδιά με δυσκολίες. Η ομαλή αυτή συνύπαρξη που επιτυγχάνεται στο σχολείο, θα μεταφερθεί και αργότερα στην κοινωνία (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Μάριος,32, Ιωάννα,31). Σχετικά με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, ένας δάσκαλος προσπαθεί με ένα απλό παράδειγμα να την εξηγήσει: «Είναι σαν να έχουμε ένα αυτοκινητάκι μέσα σε φορτηγά. Ο ρόλος μας είναι να ενσωματώσουμε, ώστε το αυτοκινητάκι να μοιάζει λίγο με τα φορτηγά, αλλά και τα φορτηγά να μοιάζουν λίγο με το αυτοκινητάκι» (Μάριος, 32).

Όπως περιγράφηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς, ο ρόλος τους είναι προληπτικός και κατασταλτικός. Δηλαδή προσπαθούν να προλάβουν την εκδήλωση προβλημάτων, αλλά και όταν αυτά υπάρχουν ή προκληθούν, επιχειρούν να τα επιλύσουν. Είναι και ισορροπιστές, αφού αντιμετωπίζουν όποια δύσκολη κατάσταση προκύψει, ώστε να επαναφέρουν την ομαλότητα (Ιωάννα,31, Γιώργος,40, Σμαρώ,26, Δήμητρα,55).

Η συμβολή τους επεκτείνεται και στο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό κομμάτι κατά τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους. Συνήθως, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ζητάνε τη γνώμη από τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης για όποιο θέμα έχουν να διαχειριστούν. Τους θεωρούν ως «θεούς» ή ως «σωτήρες». Επειδή έχουν τον τίτλο του ειδικού παιδαγωγού και διαθέτουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις, περιμένουν από αυτούς να δώσουν μια πιο επιστημονική απάντηση σε κάθε πρόβλημα. Εφόσον οι

δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης αρχικά κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης για να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μπορούν να οργανώσουν μαζί τους και κάποια προγράμματα ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα (Κωνσταντίνα, 27, Δήμητρα,55, Μαρία,50, Ιωάννα, 31). Όπως δήλωσε μία συνεντευξιαζόμενη: «εγώ νιώθω ότι είμαι εκεί υποστηρικτικά για όλους. Δεν υποστηρίζω μόνο τα παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Συζητώ με κάθε εκπαιδευτικό το χρειάζεται και νομίζω το κάνουν αυτό οι περισσότεροι συνάδελφοι ειδικής αγωγής. Είσαι εκεί για το σχολείο πρωτίστως και μετά είσαι εκεί για τους μαθητές σου. Νομίζω η προσφορά είναι ότι είσαι ο πρώτος που θα χτυπήσουν την πόρτα σου, ο πρώτος που αν τους ανησυχήσει κάτι από το συναίσθημα μέχρι το μαθησιακό, θα ζητήσουν τη συμβουλή, μια αξιολόγηση κ.λ.π.» (Ιωάννα,31).

Τρεις δάσκαλοι τόνισαν ότι έχουν ευθύνη να καλλιεργήσουν την αυτενέργεια των μαθητών τους. Χρειάζεται να τους μάθουν πώς να μαθαίνουν, να τους βοηθήσουν να αυτοεξυπηρετούνται, να ζήσουν ανεξάρτητοι μέσα στην κοινωνία και να πορεύονται μόνοι τους. Δε δρουν για τα παιδιά, αλλά μαζί με τα παιδιά. (Σμαρώ,26, Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27). Μία δασκάλα είπε χαρακτηριστικά: «να είναι δίπλα τους, αλλά ταυτόχρονα να τους αφήνει χώρο και χρόνο να δράσουν αυτόβουλα και να αναπνεύσουν, να πάρουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις με δική τους δράση και ευθύνη» (Σμαρώ,26).

Συνήθως, ο ρόλος του δασκάλου του τμήματος ένταξης είναι πιο ξεκάθαρος από αυτόν του δασκάλου παράλληλης στήριξης. Αυτό συμβαίνει επειδή στο τμήμα ένταξης ο δάσκαλος μπορεί να ενεργήσει πιο ανεξάρτητα και εξατομικευμένα, ενώ στην παράλληλη στήριξη πρέπει να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του δασκάλου γενικής αγωγής. Άρα εκεί ο ρόλος του είναι πιο ασαφής και πιο δύσκολος (Σοφία,31, Σμαρώ,26, Μάριος,32).

Τρεις δάσκαλοι υποστήριξαν ότι ουσιαστικά η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον δεν εφαρμόζεται στις περισσότερες περιπτώσεις συνδιδασκαλία. Για να γίνει αυτό στην παράλληλη στήριξη, θέλει να ταιριάζεις πάρα πολύ με τον άλλον που είσαι μέσα στην τάξη του. Διαφορετικά παρέχεις εξατομικευμένη υποστήριξη σε έναν μαθητή, συνήθως στο πίσω μέρος της τάξης, χωρίς να υπάρχει διάδραση με τους υπόλοιπους μαθητές (Νατάσα,29, Μάριος,32, Ιωάννα,31)

Ένας δάσκαλος μίλησε για την ευθύνη του δασκάλου ειδικής αγωγής να συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, γονείς και να βοηθήσει ώστε οι διάφορες μορφές αναπηρίας να γίνουν αποδεκτές από όλους. Συγκεκριμένα είπε: «Ο δάσκαλος να ανοίγει το γενικό σχολείο στην κοινωνία και σε συλλόγους αναπήρων. Να ανοίγει το σχολείο στην αναπηρία. Πρέπει να μάθει ο σχολείο να μη φοβάται να πει τη λέξη αναπηρία» (Πασχάλη,25).

Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην συμβολή της να βοηθάει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χαλαρώσουν, να αποφορτιστούν. Σε αυτό βοηθάει η δημιουργία γωνιάς χαλάρωσης μέσα στην τάξη ή στο τμήμα ένταξης, η παρακολούθηση μιας ταινίας, μια βόλτα στο προαύλιο στο σχολείου κ.τ.λ. (Σοφία,30).

Δύο εκπαιδευτικοί ξεκαθάρισαν ότι ο ρόλος τους είναι ισάξιος με αυτόν των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Δεν αποτελούν το βοηθητικό προσωπικό ή τους υπηρέτες κανενός. Δεν είναι υποδεέστεροι. Είναι κι εκείνοι παιδαγωγοί και συμβάλουν εξίσου στην εκπαίδευση των μαθητών (Σμαρώ,26, Γιώργος,40).

Πολλές φορές, μια δασκάλα είπε ότι νιώθει τις ευθύνες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να την βαραίνουν εξολοκλήρου, επειδή συναντά περιπτώσεις γενικών δασκάλων που προωθούν τα παιδιά σε εκείνη και δε θέλουν έπειτα να έχουν καμία σχέση με την πρόοδο ή την ένταξή τους (Μαρία,50).

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν **την εμπειρία, την εκπαίδευση και τον βαθμό ετοιμότητάς τους ως προς την ανταπόκριση στο ρόλο τους**. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι πολύ καλά καταρτισμένοι, έχουν επαγγελματική επάρκεια και διαθέτουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Οι σπουδές τους, η πρακτική άσκηση, τα μεταπτυχιακά και τα σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει τους έχουν προσφέρει ένα άριστο θεωρητικό υπόβαθρο (Στέλιος,28, Σμαρώ,26, Μάριος,32, Πασχάλης,25). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ότι η βιωματική εμπειρία και η επαφή με τα παιδιά χρόνο με το χρόνο τους κάνει όλο και καλύτερους στο έργο που προσφέρουν.

Ορισμένοι πιστεύουν πως είναι πιο έτοιμοι για να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις που συναντούν. Μετά από αυτά τα χρόνια που δουλεύουν στην ειδική αγωγή νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Έχοντας δοκιμάσει και εφαρμόσει αρκετές πρακτικές έως τώρα, θεωρούν ότι μπορούν να βρίσκουν αποτελεσματικές λύσεις σε ό,τι προκύψει (Σοφία,30, Πασχάλης,25, Στέλιος,25, Αλεξάνδρα,27). Ωστόσο, κάποιιοι άλλοι διαπιστώνουν πως δεν θα αισθάνονται ποτέ έτοιμοι, γιατί κάθε περίπτωση παιδιού είναι ξεχωριστή. Συνεπώς, χρειάζεται κάθε φορά να αναπροσαρμόζουν τους στόχους, το υλικό, τις δραστηριότητες στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Σίγουρα η προηγούμενη εμπειρία βοηθάει πολύ, αλλά κάτι που έχουν δοκιμάσει προηγουμένως και έχει πετύχει σε έναν μαθητή, μπορεί σε κάποιον άλλον να μην λειτουργήσει, ακόμη κι αν έχουν την ίδια διάγνωση (Νατάσα,29, Θάλεια,26 και Κωνσταντίνα,27).

Προκειμένου οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής να βρίσκονται σε ετοιμότητα, δηλώνουν ότι είναι απαραίτητο να διαθέτουν χρόνο στη μελέτη, στο διάβασμα, να κοπιάζουν, να προετοιμάζονται, να κάνουν προγραμματισμό και αυτοαξιολόγηση, να συμμετέχουν σε προγράμματα. Επιπλέον κρίνεται αναγκαίο να έχουν την ωριμότητα, την παρατηρητικότητα, την διάθεση και την επιθυμία να ασχοληθούν και να βελτιώσουν τα προσόντα τους. Η συνεργασία με άλλες ειδικότητες (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνιολόγους) θα τους προετοιμάσει ακόμα καλύτερα (Γιώργος,40, Σμαρώ,26). Μια δασκάλα είπε: *«χρειάζεται ένας συνεχής και συστηματικός αγώνας για να μπορέσει κάποιος να ανταποκριθεί αποτελεσματικά»* (Μαρία,50).

Μια εκπαιδευτικός δεν μπορούσε από μόνη της να κρίνει αν το έργο της αποδίδει. Βασίζεται στα καλά λόγια που τα τρίτα πρόσωπα (γονείς και εκπαιδευτικοί) λένε, ότι δηλαδή η μαθήτριά που υποστηρίζει έχει παρουσιάσει σημαντική βελτίωση. Συγκεκριμένα αποκάλυψε: *«Εγώ επειδή θέτω υψηλά τον πήχη και ζορίζομαι δεν το βλέπω έτσι, αλλά θα πω ότι τελικά ισχύει αυτό για να το λένε οι άλλοι»* (Θάλεια,26).

Αντίθετα, άλλη εκπαιδευτικός φάνηκε να έχει ξεπεράσει παρόμοια σύγχυση, αφού φανέρωσε το εξής: «Έχω μάθει να έχω μέτριες προσδοκίες για τα παιδιά αυτά, να μην απογοητεύομαι όταν παρατηρώ κάποια παλινδρόμηση στη συμπεριφορά τους. Γενικώς είμαι πιο ήρεμη και συνειδητοποιημένη σε αυτό που κάνω» (Αλεξάνδρα,27).

Οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για τις πηγές ψυχικής εξάντλησης που προκύπτει όταν ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό που επισημάνθηκε από τους επτά στους δεκατρείς δασκάλους ειδικής αγωγής ήταν ότι η συνεργασία τους με γονείς και συναδέλφους πολλές φορές τους εξουθενώνει συναισθηματικά. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν, δε σέβονται τον ρόλο τους ή μπορεί να μην αναγνωρίζουν τη δουλειά τους. Δεν λείπουν και οι εντάσεις και οι διαμάχες μεταξύ τους. Αλλά και οι σχέσεις με τους γονείς είναι δυσλειτουργικές συχνά. Είναι πολύ πιθανόν οι γονείς να έχουν αντιστάσεις κατά τη συνεργασία ή να έχουν εμπάθεια, να θεωρούν ότι για όλα τα προβλήματα ευθύνεται το πλαίσιο και οι ειδικοί και καθόλου τα παιδιά τους (Γιώργος,40, Πασχάλης,25, Μαρία,50, Σμαρώ,26, Ιωάννα,31, Δήμητρα,55, Μάριος,32)

Οι έξι από τους δεκατρείς συμμετέχοντες στην έρευνα μίλησαν για την απογοήτευση και τη ματαίωση που τους προκαλούν οι παλινδρομήσεις-ταπισωγυρίσματα των μαθητών και η μικρή πρόοδος που συντελείται. Ενώ έχουν κατακτήσει στόχους σε γνώσεις και δεξιότητες, ξαφνικά αυτές μπορεί να χαθούν, να εξαφανιστούν. Όλα ανατρέπονται. Γκρεμίζονται όσα έχουν χτιστεί και πρέπει να αρχίσουν από την αρχή την προσπάθεια. Τα αποτελέσματα στην ειδική αγωγή συνήθως δε φαίνονται άμεσα ή είναι πολύ μικρά και δεν αντιπροσωπεύουν τη δουλειά που έχει γίνει. Όμως, η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του (Δήμητρα,55, Μάριος,32, Νατάσα,29, Σοφία,30, Σμαρώ,26, Μαρία,50).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πηγή ψυχικής εξάντλησης την προσπάθεια που καταβάλουν καθημερινά να βρίσκουν τρόπους για να στηρίζουν τα παιδιά στα προβλήματα. Νιώθουν να πιέζονται, να ταράζονται με κάποιες συμπεριφορές παιδιών, τους απορροφούν ενέργεια. Ανάλογα με την σοβαρότητα της περίπτωσης του κάθε μαθητή, μπορεί να είναι ακόμα πιο ψυχοφθόρο να χειριστούν την κατάσταση (Αλεξάνδρα,27, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Ιωάννα,31).

Δύο δάσκαλοι θεωρούν ότι από την εμπειρία τους μέχρι τώρα στα γενικά σχολεία δεν έχουν αισθανθεί ψυχική εξάντληση σε απόλυτο βαθμό. Πιστεύουν ότι διαχειρίζονται πολύ καλά τα συναισθήματά τους. Συγκεντρώνονται στο στόχο τους και διατηρούν την ψυχραιμία τους (Κωνσταντίνα,27, Νατάσα,29).

Κάποιοι που έχουν δουλέψει και σε ειδικά σχολεία είπαν με σιγουριά ότι σ' αυτά η ψυχολογική και σωματική κούραση κάνουν την εμφάνισή τους σε πολύ έντονο βαθμό. Εκεί συναντάς ακραία περιστατικά με παιδιά με επιθετική συμπεριφορά ή άλλα παιδιά που όλη την ημέρα κλαίνε και φωνάζουν. Οπότε η θέση σου είναι ακόμα πιο δύσκολη και οι χαρούμενες στιγμές είναι πιο σπάνιες (Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27).

Ένας δάσκαλος δήλωσε ότι ψυχική εξάντληση του προκαλεί το να κάθεται σε ένα σχολικό περιβάλλον που τον στρεσάρει για πολλά χρόνια. Χρειάζεται να

εναλλάσσει κανείς σχολικά πλαίσια όταν δεν νιώθει καλά. Επίσης πίεση του δημιουργούν οι συνεχείς δυσκολίες που έχουμε να αντιμετωπίσουμε ως ελλιπής κοινωνία στην αποδοχή και στην ένταξη ατόμων με ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα είπε: *«Δεν είναι το παιδί με αυτισμό ή με κρίσεις επιληψίας που θα σε επιβαρύνει ψυχικά. Είναι όλα αυτά γύρω από το παιδί που ασκούν πίεση»* (Πασχάλης,25).

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το **πώς διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα**. Όπως αναφέρθηκε από μερικούς εκπαιδευτικούς, χρόνο με το χρόνο παρατηρούν ότι έχουν εξασκηθεί στο να κάνουν υπομονή, να μένουν ήρεμοι. Προσπαθούν να μην αντιδρούν απότομα και αυθόρμητα. Οριοθετούν τη συμπεριφορά τους. Ενώ στην αρχή της καριέρας τους ήταν πιο νευρικοί, τώρα δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση απέναντι στις δυσκολίες των μαθητών και κρατούν μια θετική στάση ηπίων τόνων. Δεν εκδηλώνουν τα πιθανά αρνητικά τους συναισθήματα προς τους μαθητές τους. Βγάζουν προς αυτούς μια ουδέτερη εικόνα, χωρίς να δείχνουν το θυμό τους, τη λύπη ή την ταύτιση που μπορεί να νιώσουν (Γιώργος,40, Στέλιος,28, Νατάσα,29, Θάλεια,26, Αλεξάνδρα,27).

Σχετικά με την εξουθένωση που προκαλείται από τη συνεργασία, χρειάζεται ο δάσκαλος να φέρεται με διπλωματία, να ξέρει τον τρόπο που θα μιλήσει σε γονείς και συναδέλφους, να έχει επιμονή, να μπορεί να απαιτεί και να διεκδικεί κάποια πράγματα που θεωρεί σημαντικά. Δείχνοντας ενσυναίσθηση, πάντα θα προσπαθεί να καταλάβει και την άλλη πλευρά (Γιώργος,40, Ιωάννα,31).

Αυτό που εφαρμόζουν πολλοί είναι να συλλογίζονται μόνοι τους μετά από κάθε δύσκολη μέρα, να κάνουν μια ανασκόπηση. Σκέφτονται τι συνέβη και τους προκάλεσε αναστάτωση, πώς αλλιώς θα μπορούσαν να το αντιμετωπίσουν. Ψάχνουν διαφορετικούς τρόπους που ίσως να έφερναν καλύτερο αποτέλεσμα και θα τους βοηθούσε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Κωνσταντίνα, 27, Στέλιος,28).

Μια άλλη πολύ βοηθητική μέθοδος αποφόρτισης που ακολουθούν είναι η συζήτηση με οικεία, φιλικά πρόσωπα είτε στο τηλέφωνο, είτε από κοντά στον χώρο του σπιτιού είτε σε μια συνάντηση για καφέ (Σμαρώ,26, Αλεξάνδρα,27, Ιωάννα,31). Μία από τις δασκάλες είπε χαρακτηριστικά: *«ένας καθιερωμένος καφές που λέμε όλα τα εσώψυχά μας με τη δουλειά, οπότε μοιραζόμαστε την πίκρα και κάπως το ξεχνάς»* (Ιωάννα,31).

Ένας επιπλέον τρόπος διαχείρισης που πρόσθεσαν οι ερωτώμενοι ήταν η ενασχόληση εκτός σχολείου με δραστηριότητες που τους γεμίζουν και η αφιέρωση χρόνου στον εαυτό τους. Για παράδειγμα κάποιοι βοηθούνται πηγαίνοντας γυμναστήριο, παρακολουθώντας μια ταινία ή βγαίνοντας για περπάτημα. Δύναμη αντλείται και από την αφιέρωση χρόνου στα αγαπημένα πρόσωπα της οικογένειας του καθενός (Γιώργος,40, Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27).

Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ως μηχανισμούς εκτόνωσης των αρνητικών συναισθημάτων το γέλιο (Ιωάννα,31) και το κλάμα (Σμαρώ,26). Ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι δεν επιτρέπει στον εαυτό του να νιώθει άσχημα: *«Μου απαγορεύω να είμαι λυπημένος, γιατί μια μέρα θα πεθάνω και δε θέλω να μην έχω ζήσει χαρούμενος αυτή τη μία ευκαιρία στη ζωή. Αρνούμαι και η δουλειά μου να μου ορίζει όλη τη μέρα. Δεν είμαι από αυτούς τους πωρωμένους που βάζουν τη δουλειά*

πάνω απ' όλα. Πάνω απ' όλα είμαι εγώ, τα παιδιά να είναι καλά, να περνάνε καλά και όταν τελειώνει η δουλειά να τελειώνει. Εκεί.» (Μάριος, 32)

Η συμβουλευτική καθοδήγηση από ειδικούς είναι ένας ακόμα τρόπος που βοηθάει τους δασκάλους ειδικής αγωγής να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Μία εκπαιδευτικός πηγαίνει μια φορά τον μήνα σε ψυχολόγο για να κουμαντάρει τις καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο (Θάλεια,26). Μια άλλη είπε: *«Η ψυχοθεραπεία για μένα είναι μια πάρα πολύ καλή λύση, που το χρωστάει κάθε εκπαιδευτικός στον εαυτό του για να μπορέσει να είναι πιο αποδοτικός»* (Σοφία,30). Επίσης, ένας δάσκαλος παρακολουθεί σεμινάριο ψυχικής ανθεκτικότητας και έτσι εκφράζει τα συναισθήματά του σε άλλους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν ανάλογες καταστάσεις, οπότε από κοινού βρίσκουν τρόπους αποφόρτισης (Στέλιος,28).

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής μίλησαν **για τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης**. Όλοι δηλώνουν πώς είναι ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους. Αγαπούν να εργάζονται με παιδιά και να τα υποστηρίζουν. Κάθε μέρα που φεύγουν από το σχολείο έχουν να θυμούνται όμορφες και άσχημες στιγμές, αλλά ακόμα και οι δυσκολίες τους βοηθούν να γίνουν καλύτεροι. Θεωρούν ότι έχουν λάβει μια καλή εκπαίδευση πάνω στην ειδική αγωγή, ότι πληρώνονται αξιοπρεπώς για την εποχή και οι ώρες εργασίας τους είναι λογικές. Παρόλο που οι μισθοί έχουν μειωθεί σημαντικά, η επαφή τους με τους μαθητές και η προσφορά τους προς αυτούς αποτελούν μια συναισθηματική ανταμοιβή, αφού τους γεμίζουν ψυχικά και τους κάνουν να νιώθουν πλήρεις.

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε: *«Μου αρέσει που μπορώ να γνωρίσω καινούρια άτομα, που βλέπω διαφορετικές περιπτώσεις κάθε χρόνο και μαζεύω εμπειρίες και τρόπους αντιμετώπισης»* (Κωνσταντίνα,27). Ένας εξέφρασε το εξής: *«Στο τέλος παίρνεις την ικανοποίηση. Είναι κάθε φορά που έχεις κατακτήσει κάτι και βλέπεις ένα χαμόγελο από ένα παιδί. Είναι μικρά πράγματα που κάνουν τη διαφορά. Επειδή μου έχουν τύχει δύσκολες καταστάσεις και έχουμε καταφέρει πολλά, αισθάνομαι περήφανος και γεμάτος»* (Γιώργος,40). Άλλη εκπαιδευτικός είπε: *«Πολύ καλά πάνε τα πράγματα. Δεν είμαι ποτέ εφησυχασμένη βέβαια. Πάντα θέλω κάτι ακόμα»* (Μαρία,50).

Τρεις εκπαιδευτικοί, παρόλο που δήλωσαν ικανοποιημένοι, τόνισαν ότι ο παράγοντας της μη σταθερότητας τους απογοητεύει. Συνεχώς αλλάζουν δομές, με αποτέλεσμα να κουράζονται, να μην μπορούν να δουν τους μαθητές τους να «ανθίζουν» όπως θέλουν και να μην παίρνουν στο τέλος οι ίδιοι την «δόξα» για ότι έχουν πετύχει, αφού ένας άλλος δάσκαλος τους αντικαθιστά την επόμενη χρονιά (Σμαρώ,26, Μάριος,32, Γιώργος,40).

Οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την στάση τους απέναντι στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Όλοι αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα παρακολούθησης τέτοιων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι χρειάζεται σε όλη τη ζωή να ψάχνουν, να μαθαίνουν καινούρια πράγματα και να γίνονται καλύτεροι. Εφόσον η έρευνα εξελίσσεται συνεχώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλάζουν, είναι απαραίτητο, όπως δήλωσαν, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις, τις πρακτικές τους, συμμετέχοντας σε επιμορφώσεις, σεμινάρια ή μεταπτυχιακές σπουδές. Έτσι θα καταφέρνουν να ανταποκρίνονται πιο

αποτελεσματικά στον ρόλο τους και να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Θεωρούν ότι όλοι οφείλουν να είναι πάντα διαθέσιμοι και πρόθυμοι, να επιδιώκουν την αδιάκοπη αυτοβελτίωσή τους.

Πέντε εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν αρκετά προγράμματα δια βίου μάθησης, αλλά ακόμα και όταν υπάρχουν δεν οργανώνονται πολλές φορές όπως θα ήθελαν ή δεν λειτουργούν με σωστό τρόπο, καθώς υπολείπονται σε πρακτικό επίπεδο. Παλιότερα τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. διοργάνωναν επιμορφωτικά σεμινάρια, αλλά τώρα έχουν σταματήσει. Πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να ασχοληθεί από μόνος του, να ψάξει να βρει αυτό που τον ενδιαφέρει να πάρει μέρος. Ακόμη, τα περισσότερα σεμινάρια ειδικής αγωγής που οργανώνονται από τις Πρωτοβάθμιες και το ΕΣΠΑ, απευθύνονται μόνο στα άτομα που δουλεύουν στους θεσμούς της ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής που ενδιαφέρονται πρέπει να παρακολουθήσουν τέτοια σεμινάρια από ιδιωτικούς φορείς και να διαθέσουν μεγάλα χρηματικά ποσά. (Νατάσα,29, Γιώργος,40, Στέλιος,28, Σμαρώ,26, Θάλεια,26)

Επιπλέον, ένα εμπόδιο που επισημάνθηκε από έναν δάσκαλο σχετικά με την παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων ήταν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι λοιπές υποχρεώσεις των δασκάλων. Έτσι, ενώ θα ήθελαν να παίρνουν μέρος σε πολλές επιμορφώσεις, κάποιες φορές δεν έχουν τη δυνατότητα, επειδή δεν προλαβαίνουν (Στέλιος, 28).

Δύο δάσκαλοι σημείωσαν ότι κατά τη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης οι επιμορφούμενοι δεν επωφελούνται μόνο παίρνοντας γνώσεις από τα μαθήματα που διεξάγονται εκεί, αλλά και από την ανταλλαγή εμπειριών με συμμαθητές και δασκάλους τους. Καθένας, όπως είπαν, έχει κάτι να σου μάθει με τα παραδείγματα από τις καταστάσεις που έχει αντιμετωπίσει και που θα μοιραστεί μαζί σου. Ακόμη και από ξένους συναδέλφους μπορούν να εκπαιδευτούν, καθώς σε άλλες χώρες ισχύουν διαφορετικά συστήματα για την διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση μπορεί να εφαρμόζεται με ποικίλους τρόπους για τους οποίους καλό είναι όλοι να ενημερώνονται και να αποφασίζουν γι' αυτόν που ταιριάζει περισσότερο στα δικά τους δεδομένα (Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην ανάγκη που υπάρχει για εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώθει ασφαλής και ότι στέκεται στα πόδια του προσφέροντας αποτελεσματική υποστήριξη. Όπως είπε με πολύ παραστατικό τρόπο: *«Ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής δεν μπορεί να έχει ένα τσουβάλι και να έχει μέσα αυτισμό, τύφλωση, κώφωση, όλα μαζί. Μπορεί να τα διδάσκει όλα, αλλά δε σημαίνει ότι τα κατέχει όλα τέλεια και ότι είναι ο κατάλληλος να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις περιπτώσεις αναπηρίας. Αυτό πρέπει να το κερδίσει με επιμόρφωση και εξειδίκευση»* (Πασχάλης,25).

Ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να διαλέξουν **ποιον θεσμό προτιμούν περισσότερο, το τμήμα ένταξης ή την παράλληλη στήριξη**. Οι έξι από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν μπορούν να απαντήσουν ποιον προτιμούν, γιατί αποτελούν ξεχωριστά πλαίσια που λειτουργούν ισάξια. Είναι αναγκαία και χρήσιμα και τα δύο. Επομένως θα εργάζονταν όπου υπήρχε ανάγκη, αρκεί το κλίμα του σχολείου να είναι θετικό (Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Γιώργος,40, Μαρία,50,

Δήμητρα,55, Θάλεια, 26). Οι πέντε εκπαιδευτικοί είπαν ότι προτιμούν τα τμήματα ένταξης, γιατί εκεί έχουν τον δικό τους χώρο, μπορούν να οργανώσουν την τάξη τους και το υλικό τους όπως επιθυμούν. Δεν εξαρτιούνται από κανέναν και υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές (Νατάσα,29, Πασχάλης,25, Σοφία,30, Σμαρώ,26, Κωνσταντίνα,27). Οι δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα προτιμούσαν την παράλληλη στήριξη, αλλά μόνο αν θα λειτουργούσε σωστά με τη μορφή της συνδιδασκαλίας. Θεωρούν ότι θα ένιωθαν πολύ καλά αν ήταν οι δεύτεροι δάσκαλοι μέσα σε μια τάξη, με την προϋπόθεση να έχουν ενεργό, δημιουργικό, ουσιαστικό ρόλο και καλή συνεργασία με τους δασκάλους γενικής αγωγής (Μάριος,32, Ιωάννα,31).

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις **δυσκολίες κατά την παροχή της υποστήριξης**. Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι μεγάλο τροχοπέδη στην ορθή παροχή της υποστήριξης, είναι η έλλειψη σταθερότητας των εκπαιδευτικών. Ιωάννα, 31: «*Εκπαιδευτικοί νομάδες που δεν επιλέγουν σχολεία*». Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στο χτίσιμο της σχέσης του εαυτού τους με τους μαθητές, καθώς η καθυστέρηση των προσλήψεων κάθε σχολική χρονιά και η εναλλαγή των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δώσει όλο του το είναι στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αφιερώσει τον χρόνο που απαιτείται.

Γενικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9/13) ανέφεραν ότι η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη σε αυτούς που ανήκουν στο ανώτερο φυσιολογικό επίπεδο ή οι οικογένειες τους έχουν τα χρήματα να τους στηρίζουν εξωσχολικά.

Η μεγάλη διδακτική ύλη που υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δυσκολεύει την διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι ο μεγάλος φόρτος της ύλης κάνει το μάθημα υλοκεντρικό και όχι μαθητοκεντρικό με αποτέλεσμα συχνά να μην δίνεται έμφαση στις ανάγκες των παιδιών και στις ιδιαιτερότητες τους (Θάλεια,26, Σοφία,30, Μαρία,50, Κωνσταντίνα,27).

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9/13) ανέφεραν ότι υπάρχει έλλειψη υποδομών. Οι υλικοτεχνικές αδυναμίες θεωρούνται δεδομένες από τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Για τους εκπαιδευτικούς χειρότερο όμως είναι ότι το μόνο που μπορούμε να βελτιώσουμε είναι το έμπυχο δυναμικό. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν έμπυχες αδυναμίες, καθώς δεν υπάρχει ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητοι για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, η κατάλληλη εκπαίδευση και πολλές φορές η θέληση των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτώμενοι **αξιολόγησαν τη λειτουργία των θεσμών παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης**. Τόνισαν ότι κάθε θεσμός έχει τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία. Ένα δάσκαλος παρατήρησε ότι πολλές φορές η επιτυχία τους εξαρτάται από την τάξη των μαθητών κάθε φορά, από το ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον, από τη συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και γονέων με εκπαιδευτικούς, την υλικοτεχνική υποδομή και από την όρεξη των ειδικών παιδαγωγών να δουλέψουν. Έτσι, άλλες φορές λειτουργούν σωστά και άλλες όχι (Γιώργος,40).

Όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, εκεί ο δάσκαλος ειδικής αγωγής λειτουργεί παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Μπορεί να

παρεμβαίνει άμεσα, να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και να βοηθάει τον μαθητή στο συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκεται κάθε ώρα. Σίγουρα το να έχει ο μαθητής έναν δάσκαλο από πάνω του που να του παρέχει αποκλειστική προσοχή και βοήθεια, έχει καλά αποτελέσματα. Όμως, συνήθως τα παιδιά που στηρίζονται από δασκάλους παράλληλης στήριξης έχουν πιο πολλά και έντονα προβλήματα, άρα είναι πιο δύσκολη η αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, η συνεργασία με τον δάσκαλο γενικής αγωγής μπορεί να είναι ανεπίτευκτη. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης υπάρχει περίπτωση να νιώθει μειονεκτικά και ότι υστερεί, νιώθει μη ενταγμένος στη διδακτική διαδικασία και επομένως δυσκολεύεται να εντάξει και τον μαθητή του (Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25, Στέλιος,28, Θάλεια,26).

Στο τμήμα ένταξης από την άλλη, καλύπτονται πολλά μαθησιακά κενά των μαθητών που δεν μπορούν να προσεγγιστούν μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Δίνεται στον εκπαιδευτικό η ευελιξία να δουλέψει με τους μαθητές πάρα πολλά πράγματα με τη μορφή παιχνιδιού, αφού δεν τον περιορίζει η ύλη. Τα παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης έχουν πιο ήπια προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες κυρίως. Επειδή υποστηρίζουν ποικιλία περιπτώσεων, δεν υπάρχει ποτέ μονοτονία. Στο τμήμα ένταξης εργάζονται εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία συνήθως στην ειδική αγωγή, οπότε μπορούν να προσφέρουν περισσότερα πράγματα. Όμως, επειδή ο αριθμός παιδιών είναι μεγάλος, συνήθως δε γίνεται να υποστηριχθούν επαρκώς όλα τα παιδιά, αφού οι ώρες του δασκάλου είναι μετρημένες. Επίσης, η δημιουργία κατάλληλων ομάδων παιδιών ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο είναι δύσκολο έργο. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι το τμήμα ένταξης θέλει πιο πολύ χρόνο για να λειτουργήσει και να έχει αποτέλεσμα, γιατί είναι λιγότερες οι ώρες που διατίθενται για κάθε παιδί (Ιωάννα,31, Μάριος,32, Θάλεια,26, Στέλιος,28, Αλεξάνδρα,27, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50).

Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, που είναι πιο καινούριος, λειτουργεί με στρεβλό τρόπο. Απαιτούνται αλλαγές, ψάξιμο, βελτίωση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Χρειάζεται συνεχής ενημέρωση, κατάλληλο υλικό. Το ιδανικό σχολείο θα ήταν να υπήρχε σε κάθε τάξη δεύτερος δάσκαλος και να εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία (Σμαρώ,26, Σοφία,30, Πασχάλης,25, Ιωάννα,31, Μάριος,32, Δήμητρα,55). Κάποιες απόψεις που ειπώθηκαν πάνω σε αυτή την απαραίτητη αλλαγή ήταν: *«Από τη βάση του πρέπει να αλλάξει ο θεσμός, να μπουν καινούρια θεμέλια. Να αλλάξει η λογική και η νοοτροπία»* (Πασχάλης,25), *«Όταν θα μπορέσει το κράτος να προνοήσει και να ενημερώσει τα σχολεία, γιατί οι περιπτώσεις αυξάνονται κάθε χρόνο, για το πώς λειτουργεί η παράλληλη, τότε και ο θεσμός θα γίνει πιο δημιουργικός, αποτελεσματικός και παραγωγικός»* (Σοφία,30).

Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν **πώς διαμορφώνεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση**. Αναφέρθηκαν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τους δασκάλους στο να διαμορφώσουν τη στάση τους. Ο παράγοντας που επισημάνθηκε από τους περισσότερους ήταν η ευελιξία και η διάθεση για αλλαγή. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούν να δοκιμάσουν κάποιον διαφορετικό τρόπο, να εφαρμόσουν μια καινούρια μέθοδο για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτιμούν να

παραμένουν σε αυτά που ήδη ξέρουν και που έχουν ξαναπροσπαθήσει. Η παγίωση αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στη συνήθεια, είτε στη θέλησή τους, είτε στο χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν για να ψάξουν και να σχεδιάσουν, είτε στον φόβο της αποτυχίας που μπορεί να έχουν. Κάποιοι μπορεί να έχουν αρνητική προκατάληψη απέναντι στις νέες μεθόδους. Είναι σημαντικό να είναι έτοιμοι, διαθέσιμοι οι εκπαιδευτικοί να δουν πώς λειτουργούν και άλλα μοντέλα διδασκαλίας από εκείνα που έχουν συνηθίσει. Αυτό είναι το πρώτο βήμα, ώστε να γίνουν θετικά προσκείμενοι στην συνεκπαίδευση (Ιωάννα,31, Πασχάλης,25, Νατάσα,29, Δήμητρα,55, Μάριος,32, Σοφία,30, Σμαρώ,26).

Άλλος παράγοντας που ειπώθηκε ήταν η απουσία γνώσεων, η οποία εμποδίζει μερικούς να προσαρμοστούν σε νέα πραγματικότητα, καθώς και ο βαθμός της κατάρτισής τους. Χρειάζεται οι δάσκαλοι να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που να γίνονται σε συνθήκες τέτοιες που να τους φέρουν σε επαφή με την αναπηρία και τους τρόπους προσέγγισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν ευαισθητοποιηθούν περισσότερο πάνω στην ειδική αγωγή, θα μάθουν και εναλλακτικές μεθόδους προκειμένου να βοηθήσουν στην πραγματοποίηση της συνεκπαίδευσης (Δήμητρα,55, Γιώργος,40, Θάλεια,26, Πασχάλης,25)

Η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί και από τη στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με τους οποίους συναναστρέφεται. Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης γίνεται πιο εύκολη όταν τα κατάλληλα άτομα του προσφέρουν βοήθεια όταν την ζητά. Διαμορφώνεται ακόμη και από τις δυσκολίες των μαθητών του και από τον βαθμό που τις κατανοεί. Ρόλο παίζουν και οι παροχές του σχολείου και ο χώρος που του αφήνει να δημιουργήσει (Κωνσταντίνα,27, Στέλιος,28, Μαρία,50).

Κάποιες φορές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν τους υπολογίζουν ιδιαίτερα. Υπάρχει περίπτωση να προσπαθήσουν να τους στείλουν σε άλλο σχολείο για να τους ξεφορτωθούν, γιατί εμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι η ύλη δεν εμπεδώνεται, όταν υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες μέσα στην τάξη του. Αγχώνεται να προχωρήσει παρακάτω στα μαθήματα, ζορίζεται και απογοητεύεται. Επομένως, δεν αφήνει στον εαυτό του περιθώριο να δοκιμάσει τη συνεκπαίδευση. Όταν όμως τον νοιάζει περισσότερο η ευημερία και η ομαλή συνύπαρξη των παιδιών παρά η ύλη, τότε τα παιδιά θα κερδίσουν περισσότερα στοιχεία χρήσιμα για τη μετέπειτα ζωή τους (Μάριος,32, Ιωάννα,31).

Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας είναι η πολιτεία και κατά πόσο φροντίζει για να προσλαμβάνεται προσωπικό, το οποίο θα ενημερώνεται και θα οργανώνονται με την δική του πρωτοβουλία και βοήθεια προγράμματα συνεκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να δοθεί το κίνητρο για να προχωρήσουν σε τέτοιες δράσεις. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επιτρέπεται να γίνονται αντικείμενο διακρίσεων και να αφήνονται στο περιθώριο (Πασχάλης,25, Αλεξάνδρα,27).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρακινήθηκαν **να κάνουν προτάσεις για βελτίωση των θεσμών παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης**. Η πρόταση που διατυπώθηκε από τους επτά εκπαιδευτικούς ήταν η επιμόρφωση που είναι

αναγκαία να γίνεται με τη μορφή σεμιναρίων που θα έχουν, όμως, περισσότερο πρακτικό, βιωματικό περιεχόμενο. Η επιμόρφωση θα σχετίζεται με την ειδική αγωγή και τους θεσμούς της που υπάρχουν στα σχολεία και θα αφορά δασκάλους, διευθυντές και γονείς. Εκείνο που τονίστηκε ιδιαίτερα ήταν ότι χρειάζεται και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής να μάθουν πώς λειτουργούν η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης και ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος που ειδικού παιδαγωγού. Μέχρι τώρα οι επιμορφώσεις γίνονται μόνο για τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι οποίοι ήδη γνωρίζουν τη λειτουργία των θεσμών (Γιώργος,40, Μαρία,50, Στέλιος,28, Θάλεια,26, Δήμητρα,55, Πασχάλης,25, Σμαρώ,26).

Από πέντε εκπαιδευτικούς έγινε η πρόταση της καλύτερης συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής αγωγής και δασκάλων ειδικής αγωγής, ώστε να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοσυμπληρώνονται, να συμφωνούν μαζί τους στόχους για κάθε μαθητή και να ακολουθούν παρόμοια τακτική. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν έχει, όπως είπαν, δευτερεύοντα-βοηθητικό ρόλο, αλλά είναι ισάξιος και συνυπεύθυνος για την πρόοδο των παιδιών (Κωνσταντίνα,27, Αλεξάνδρα,27, Πασχάλης,25, Μαρία,50, Ιωάννα,31). Μία εκπαιδευτικός είπε: *«Θα φτιάξουν ένα πρόγραμμα από κοινού, θα το αξιολογούν από κοινού για να έχουν μια συνείδηση για το τι γίνεται και πώς προχωρά»* (Μαρία,50).

Άλλη πρόταση που κατατέθηκε από πέντε εκπαιδευτικούς ήταν η μονιμότητα και σταθερότητα των δασκάλων ειδικής αγωγής. Οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές και δουλεύουν για 7-8 μήνες στα σχολεία, παρόλο που έχουν να διεκπεραιώσουν ένα τόσο σημαντικό έργο. Το αποτέλεσμα είναι οι θεσμοί παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης να υπολειτουργούν. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν όπως θα το επιθυμούσαν στη δουλειά τους χρειάζονται και τον απαραίτητο χρόνο. Επίσης δεν βοηθάει το να αλλάζουν συνέχεια οι εκπαιδευτικοί σχολείο κάθε σχολική χρονιά (Σοφία,30, Δήμητρα,55, Κωνσταντίνα,27, Σμαρώ,26, Πασχάλης,25) Χαρακτηριστικά δύο από τους δασκάλους ανέφεραν: *«Να μη θεωρούμαστε περιστασιακοί, παροδικοί, εποχιακοί. Δε γίνεται ο δάσκαλος να πηγαίνει στο σχολείο τον Οκτώβρη, Νοέμβρη ή αργότερα»* (Σοφία,30), *«Αν φύγω εγώ τον Ιούνιο και πάει ένα άλλος δάσκαλος τον Οκτώβριο θα θελήσει δύο μήνες μόνο για να μάθει το παιδί και θα τα ξεκινήσουν όλα απ' την αρχή. Αν δεν υπάρχει μονιμότητα, δεν μπορεί να υπάρχει το απόλυτα επιτυχημένο σύστημα»* (Κωνσταντίνα,27).

Επιπλέον, πέντε συνεντευξιζόμενοι επικεντρώθηκαν στην ανάγκη διάθεσης μέσων-υλικών από το Υπουργείο και ανακατασκευής των αιθουσών διδασκαλίας, που θα γίνει με την οικονομική ενίσχυση και εξασφάλιση κονδυλίων για την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής γενικότερα (Νατάσα,29, Δήμητρα,55, Κωνσταντίνα,27, Σοφία,30, Γιώργος,40). Μία δασκάλα τόνισε ότι: *«Όλα τα σχολεία πρέπει να προμηθευτούν με μέσα και υλικά πρόσφατα και όχι απαρχαιωμένα. Τα παιδιά χρειάζονται κινητοποίηση και ερεθίσματα για να προχωρήσουν στην προσπάθειά τους»* (Δήμητρα,55).

Τρεις δάσκαλοι πρότειναν την στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, προκειμένου τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάπου να απευθυνθούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης, θα μπορούσε ο ψυχολόγος ή ο Κοινωνικός Λειτουργός να έρχεται σε επικοινωνία με

τους γονείς και να συζητάει μαζί τις ανησυχίες τους (Θάλεια,26, Κωνσταντίνα,27, Μαρία,50)

Κάποιες άλλες προτάσεις που έγιναν από μεμονωμένα άτομα ήταν η πραγματοποίηση διεπιστημονικών συναντήσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Δήμητρα,55) και η διεξαγωγή μαθημάτων σε πρακτικό επίπεδο έξω από την τάξη για την επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων (Κωνσταντίνα,27).

Επιπρόσθετα, από έναν εκπαιδευτικό εκφράστηκε η ιδέα της κοινής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν: *«Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία. Κανείς να μην πηγαίνει σε σχολείο με ταμπέλα απ' έξω. Όλοι οι μαθητές να έχουν την υποστήριξη σε ένα γενικό πλαίσιο. Όσο βαρύ και αν είναι το πρόβλημα ενός παιδιού, με το κατάλληλο προσωπικό μπορεί να γίνει συνεκπαίδευση»* (Μάριος,32).

Επίσης, διατυπώθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς η πρόταση να πάρουμε παράδειγμα από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και να τα προσαρμόσουμε στα ελληνικά δεδομένα χωρίς όμως να κάνουμε αντιγραφή (Γιώργος 40, Μαρία 50, Σμαρώ 26).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να παρέχεται το κατάλληλο είδος διδασκαλίας και περισσότερη προετοιμασία, ώστε να υπάρχει προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών. Μια πρόταση των εκπαιδευτικών είναι η μεγαλύτερου βαθμού κινητοποίηση των αισθήσεων και αξιοποίηση τεχνών, όπως το θεατρικό παιχνίδι. Ακόμα αναγκαία είναι η ελευθέρωση από τα όρια της τάξης, να γίνει άνοιγμα στην κοινωνία και να εκπαιδευτούν οι μαθητές σε δεξιότητες που έχουν νόημα στην πραγματική ζωή (Πασχάλης,25, Νατάσα,29, Μάριος,32, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Σοφία,30).

Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν η συνδιδασκαλία να γίνει κανόνας σε κάθε τάξη, ανεξάρτητα αν υπάρχει παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι, έστω και προληπτικά. Πρότειναν δηλαδή να υπάρχει εκπαιδευτικός και γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής στην τάξη. Πλήρη συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής με τον εκπαιδευτικό Ειδικής, αλληλοκατανόηση ρόλων και κοινή ανάληψη ευθυνών με κοινό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων (Πασχάλης,25, Δήμητρα,55, Αλεξάνδρα,27, Μάριος,32, Θάλεια,26, Μαρία,50, Ιωάννα,31, Κωνσταντίνα,27, Γιώργος,40, Σμαρώ,26).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παροτρύνθηκαν να εκφράσουν **πώς βλέπουν το μέλλον τους ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής**. Επτά από τους εκπαιδευτικούς προβλέπουν το μέλλον δυσόιωνα για την εκπαίδευση, γιατί αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει πολιτική βούληση να γίνουν αλλαγές. Γίνεται μειωμένη διάθεση χρημάτων από τον κρατικό προϋπολογισμό. Υπάρχει έλλειψη προσωπικού και υλικοτεχνικών υποδομών. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής κατά την συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αναπληρωτές. Δεν γίνονται μόνιμες προσλήψεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα κάθε χρόνο να αναγκάζονται να αλλάζουν σχολείο, να μετακινούνται από τη μία άκρη στην άλλη, να γνωρίζουν καινούρια παιδιά και συναδέλφους κάθε φορά. Το καλοκαίρι μένουν άνεργοι και περιμένουν να ξεκινήσουν απ' την αρχή. Επίσης, προκύπτουν και ηθικά διλήμματα για όποιον δουλεύει στα τμήματα ένταξης, γιατί αφού τα παιδιά είναι πολλά και το προσωπικό δεν φτάνει, χρειάζεται κάποια να απορρίπτονται, γιατί δεν χωράνε όλα στο πρόγραμμα. Ενώ το λειτούργημα του

ειδικού παιδαγωγού θεωρείται πολύ σημαντικό, δεν αντιμετωπίζεται ανάλογα με τη σπουδαιότητά του. Αντίθετα, απαξιώνεται και παραμελείται. (Σοφία,30, Μαρία,50, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Σμαρώ,25, Θάλεια,26, Νατάσα,29)

Όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί κούραση, θυμό και απαισιοδοξία στους εκπαιδευτικούς. Βλέπουν τα πράγματα περιστασιακά. Νιώθουν να επικρατεί αδικία και αδιαφορία. Κάποιοι σκέφτονται αν θα μπορούσαν να βρουν άλλες επαγγελματικές διεξόδους. Θεωρούν ότι δεν μπορεί να συνεχιστεί άλλο αυτό το σύστημα. Άλλοι εναποθέτουν τις ελπίδες τους στην τύχη και στη μοίρα (Σοφία,30, Μαρία,50, Γιώργος,40, Ιωάννα,31, Σμαρώ,25, Θάλεια,26, Νατάσα,29).

Οι πέντε από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν μια χαρά στο μέλλον σχετικά με ό,τι εξαρτάται από τους ίδιους. Είναι αισιόδοξοι. Έχουν τη θέληση να εξελίσσονται διαρκώς. Να γνωρίζουν καινούριες περιπτώσεις ειδικών αναγκών και να μαθαίνουν καινούριες εκπαιδευτικές πρακτικές. Μπορούν και θέλουν να προσφέρουν (Κωνσταντίνα,27, Πασχάλης,25, Στέλιος,28, Δήμητρα,55, Μαρία,50).

Αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς η προσδοκία τους να υπάρχει μια ευλυγισία στο επάγγελμά τους στο μέλλον. Να μπορούν να συνδυάσουν μαζί με τη δουλειά τους και άλλες ασχολίες που τους ευχαριστούν, όπως θέατρο, μουσική ή να μπορούν να λείπουν για έναν χρόνο εκτός τάξης, ώστε να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο στο εξωτερικό, να πραγματοποιήσουν ταξίδια ή να κάνουν οικογένεια, ακόμα και να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα (Μάριος,32, Κωνσταντίνα,27).

Ένας από τους δασκάλους οραματίστηκε το μέλλον ως εξής: *«Θα ήθελα σε δέκα χρόνια να σου πω ότι δεν υπάρχει ειδική αγωγή, αλλά σκέτο αγωγή και εκπαίδευση. Και ότι είμαι εκπαιδευτικός και όχι ειδικός εκπαιδευτικός. Θα ήθελα να έχει ξεχαστεί αυτό το όνομα και αυτός ο τίτλος και απλά θα υπάρχει η αναπηρία και θα λέμε τα πράγματα όπως είναι. Όχι με ωραίους τρόπους και στολίδια»* (Μάριος,32).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτέλεσε ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα, πρώτον επειδή ήταν χρονοβόρα η διαδικασία αναζήτησης και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και δεύτερον επειδή ήταν ποιοτική έρευνα με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για την πραγματοποίηση και την ανάλυση των συνεντεύξεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν προσωπικές και βαθύτερες πληροφορίες, οι οποίες επεξεργάστηκαν με μεγάλη προσοχή, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μονάχα τρεις εργάζονται έχοντας μόνιμη θέση, ενώ οι υπόλοιποι δέκα εργάζονται ως αναπληρωτές στην εκπαίδευση. Η ποσόστωση αυτή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, η οποία τα τελευταία 15-20 χρόνια ερευνάται και εφαρμόζεται, ιδιαίτερα με την αύξηση των παιδιών με Ε.Ε.Α και την ανάγκη εκπαίδευσής τους. Αρχικά, δεν υπήρχε ως χωριστή οντότητα, πράγμα που σημαίνει ότι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής λάμβαναν περαιτέρω εξειδίκευση κυρίως μέσω του Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής και λιγότερο μέσω μεταπτυχιακών, στελεχώνοντας έτσι τα Ειδικά Σχολεία και τα ελάχιστα Τμήματα Ένταξης που δημιουργήθηκαν και παρέχοντας υποστήριξη σε ένα μικρό ποσοστό παιδιών με αναπηρία/Ε.Ε.Α. Οι τρεις μόνιμοι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν ανάλογες σπουδές και διαθέτουν πολυετή εργασιακή εμπειρία στη Γενική και την Ειδική Αγωγή.

Αλλαγές παρατηρήθηκαν το 1997 και το 1998 όταν ξεκίνησε η λειτουργία του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Μακεδονίας και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας αντίστοιχα, με τους πρώτους πτυχιούχους Ειδικής Αγωγής να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους πριν από 14-15 χρόνια, δίνοντας έτσι προοπτικές για την κάλυψη του τεράστιου κενού στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Πλέον έχει αυξηθεί και αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής από τις Σχολές Ειδικής Αγωγής, καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μετεκπαιδεύονται στην Ειδική Αγωγή μέσω μεταπτυχιακών σπουδών σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού. Πρώτα, οι απόφοιτοι Ειδικής Αγωγής και έπειτα οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στελεχώνουν τις δομές Ειδικής Αγωγής (Ειδικά Σχολεία, Τ.Ε. Γενικών Σχολείων, Π.Σ. Γενικών Σχολείων). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αρκετά νεαρής ηλικίας, προσλαμβάνονται μέσω συμβάσεων κάθε χρόνο, όπως και οι δέκα συμμετέχοντες της έρευνας. Δηλαδή, το εκπαιδευτικό δυναμικό της Ειδικής Αγωγής αποτελείται από έναν διαρκώς φθίνων αριθμό εκπαιδευτικών με μετεκπαίδευση Διδασκαλείου λόγω συνταξιοδότησης και έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών με σπουδές στην Ειδική Αγωγή από αντίστοιχες σχολές ή μεταπτυχιακά. Είναι αρκετά αισιόδοξο ότι οι τελευταίοι διαθέτουν εξειδικευμένες σπουδές-γνώσεις και θέληση, ώστε να προσφέρουν στην αναβάθμιση της υποστήριξης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Όπως διαπιστώνεται η λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα Γενικά Σχολεία τείνει να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, με περισσότερους εκπαιδευτικούς

να στελεχώνουν τα σχολεία και περισσότερα παιδιά με Ε.Ε.Α. να υποστηρίζονται στο «όνομα» της συμπερίληψης. Παρόλα αυτά ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι ακόμα πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν ανάγκη υποστήριξης και αυτή η διαπίστωση δεν ενέχει αισιοδοξία για μια άρτια και ολοκληρωμένη υποστήριξη στο μέλλον, όταν η χώρα μας πλήττεται από μεγάλη οικονομική κρίση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν ανά τακτά χρονικά διαστήματα την απογοήτευση και την ανασφάλεια που τους προκαλεί η απουσία πολιτικής βούλησης, το εργασιακό καθεστώς (καθυστέρηση προσλήψεων, μη σταθερός τόπος, σχολείο και θεσμός εργασίας), η αποσπασματικότητα της παρεχόμενης υποστήριξης, η ελλιπής επάνδρωση και στελέχωση με υλικούς και ανθρώπινους πόρους. Όλα συνομολογούν στην ύπαρξη της Ειδικής Αγωγής και στο ενδιαφέρον για αυτήν σε περισσότερο θεωρητικό επίπεδο παρά σε επίπεδο πράξης και εφαρμογής. Τα σχολεία θεωρούνται ανεπαρκή και δεν καλύπτουν τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθούν επιτυχημένα στις ανάγκες των παιδιών και της σύγχρονης κοινωνίας. Η στάση και αντιμετώπιση του ευαίσθητου αυτού τομέα της εκπαίδευσης οδηγεί πολλές φορές στην αποσπασματική και απλά διεκπεραιωτική λειτουργία των δομών και των θεσμών, πράγμα που παρεμποδίζει την ουσιαστική, συστηματική, ολοκληρωμένη, ενιαία και σταθερή πραγματοποίηση παρεμβάσεων με γνώμονα το συμφέρον, την εξέλιξη και την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο, την κοινωνία και γενικότερα τη ζωή.

Η διαφορετική στάση και αντιμετώπιση της Ειδικής Αγωγής από την πολιτεία, την κοινωνία, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους ειδικούς αποπροσανατολίζει από την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης. Διαφαίνεται ότι είναι αξιόλογες η προσπάθεια, η διάθεση, οι γνώσεις και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αλλά από μόνοι τους δεν μπορούν να καταφέρουν να κάνουν θαύματα. Η ενταξιακή φιλοσοφία θα έπρεπε να είναι εγκαθιδρυμένη και να αποπνέει όλο το Υπουργείο Παιδείας, αφού πηγαίνουμε από πάνω προς τα κάτω. Να διαπνέει όλο το σύστημα και μετά να φτάνει στη βάση που είναι οι πολίτες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς. Η κουλτούρα απέναντι στα άτομα με διαφορετικότητα αντανακλά την κοινωνία και το σχολείο που έχουμε.

Να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η Ειδική Αγωγή έχει να εκτελέσει ένα πολύ απαιτητικό έργο. Συνεχώς αυξάνεται ο μαθητικός πληθυσμός με Ε.Ε.Α. που χρειάζεται υποστήριξη και ταυτόχρονα αυξάνεται και η πολυπλοκότητα και σοβαρότητα των περιπτώσεων. Πλέον στα Γενικά Σχολεία, σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη φοιτούν 3-5 παιδιά με κάποια περισσότερο ή λιγότερο σοβαρή Ε.Ε.Α., που χρήζουν εξατομικευμένης και εξειδικευμένης υποστήριξης. Μάλιστα, στις σχολικές τάξεις φοιτούν παιδιά με σύνδρομο Down ή Νοητική Αναπηρία, δηλαδή περιπτώσεις παιδιών που ιστορικά είτε δε λάμβαναν καμία εκπαίδευση είτε εκπαιδεύονταν σε Ειδικά Σχολεία, λόγω των σοβαρών Ε.Ε.Α. τους. Αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη κατάλληλης, συστηματικής και σταθερής προετοιμασίας, οργάνωσης και αξιολόγησης, συνεχούς επιμόρφωσης, αυξημένης διάθεσης για υποστήριξη και διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης ομάδας εκπαιδευτικών, ειδικών και γονέων. Πλέον η άγνοια, η ημιμάθεια, η αδιαφορία και η έλλειψη προσπάθειας, οργάνωσης, αξιολόγησης και συνεργασίας κοστίζουν όσο ποτέ άλλοτε στην εκπαίδευση και το

μέλλον των παιδιών με Ε.Ε.Α., καθώς και την ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Τα σχολεία δεν μπορούν πια να λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούσαν παλαιότερα. Είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν με άλλους άξονες, προτεραιότητες και στόχους, να λάβουν υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και αδυναμίες όλων των παιδιών και να εντάξουν διαφορετικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις, μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας ώστε να επιτυγχάνεται η πρόοδος και η ένταξη όλων των παιδιών.

Επιπλέον, το κόστος είναι μεγάλο από την άγνοια ή παρανόηση λειτουργίας των διαφόρων δομών και θεσμών της Ειδικής Αγωγής. Δεν είναι δυνατό να προσφέρεται αποτελεσματική υποστήριξη, όταν δεν είναι απόλυτα κατανοητό και σαφές ποιος, πώς, πότε, πού, πόσο, γιατί και από ποιον υποστηρίζεται. Μια λανθασμένη αξιολόγηση παιδιού με Ε.Ε.Α., η λανθασμένη αντιμετώπιση ενός δίγλωσσου παιδιού ως παιδί με Ε.Ε.Α., η λανθασμένη πρόταση για φοίτηση σε όχι τόσο κατάλληλη δομή/θεσμό για ένα παιδί με Ε.Ε.Α., αποτελούν μερικά μόνο από τα παραδείγματα που καθημερινά έχει να αντιμετωπίσει η Ειδική Αγωγή και τα οποία αποδεικνύουν ότι ούτε νομοθετικά ούτε πρακτικά λειτουργεί ακέραια και αποτελεσματικά.

Γενικότερα, τονίζεται η αναγκαιότητα προληπτικής δράση των σχολείων και όχι τόσο η καταστολή. Σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν δυσκολίες ή να μεγιστοποιηθούν οι δυσκολίες τους, λόγω ενδογενών προδιαθέσεων και εξωγενών περιβαλλοντικών παραγόντων. Όταν το σχολείο λειτουργεί με παλαιωμένο τρόπο, υπάρχουν παρωχημένες αντιλήψεις και δεν υπάρχουν δράσεις και πρωτοβουλίες, τότε ωθείται προς την οπισθοδρόμηση. Όμως, οι συνθήκες και τα δεδομένα αλλάζουν και αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει κάθε δύσκολη κατάσταση. Όσο πιο έγκαιρα και πρώιμα παρατηρείται, αξιολογείται και υποστηρίζεται μια δυσκολία ενός παιδιού ή μια ομάδα από δυσκολίες, τόσο πιο εύκολα θα αντιμετωπιστεί και θα μειωθούν οι αρνητικές επιδράσεις για ολόκληρο το σύστημα: σχολείο, παιδί, συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς, γονείς. Στα πλαίσια αυτά διαπιστώνεται ότι η στελέχωση κάθε σχολείου και κάθε τάξης με εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής παράλληλα με τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής θεωρείται απαραίτητη για την πρόληψη, τη διαχείριση και αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και περιπτώσεων παιδιών με Ε.Ε.Α.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη και σφαιρική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Όμως, ακόμα και σήμερα διαφαίνεται έντονα η έμφαση στο μαθησιακό τομέα και το άγχος που προκαλείται για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α. εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτα και κοινωνικό-συναισθηματικά ασταθή. Απαιτείται έμπρακτα να αναγνωριστεί και να κατανοηθεί η σημασία της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. και να τεθεί ως προτεραιότητα η εφαρμογή δράσεων, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που την προωθούν και την αναπτύσσουν. Η κοινωνία χρειάζεται πρωτίστως «ανθρώπινους» ανθρώπους και όχι «επαγγελματίες» ανθρώπους. Ανθρώπους που μπορούν να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον εαυτό τους και τους άλλους και έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες

αυτοεξυπηρέτησης, διαβίωσης, επικοινωνίας, αυτοελέγχου και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ακόμα, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εξελιχθούν με βάση την αφετηρία τους και δεν πρέπει να αποδίδονται ευθύνες στα παιδιά με Ε.Ε.Α. ότι αποτελούν εμπόδιο για την ανάπτυξη των υπόλοιπων παιδιών. Κανένα παιδί με Ε.Ε.Α. δεν αποτελεί εμπόδιο. Εμπόδιο αποτελούν οι παρωχημένες αντιλήψεις-προκαταλήψεις, οι αυθαίρετες γενικεύσεις, η μειωμένη θέληση και γνώση, τα «ασθενικά» περιβάλλοντα, που δυσχεραίνουν περισσότερο το παιδί με την Ε.Ε.Α. αλλά και «γεννούν» προβλήματα και στο «τυπικό» παιδί.

Διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί όταν όλοι αλληλεπιδρούν δείχνοντας κατανόηση, αμοιβαιότητα και ενσυναίσθηση. Άλλωστε, εκπαιδευτικός χωρίς τις αρετές της κατανόησης και της ενσυναίσθησης δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Όταν κάνουν στην άκρη τους εγωισμούς τους, δεν υποβαθμίζει ο ένας τον άλλον και καταλήγουν σε μια μέση οδό-λύση που πάντα έχει επίκεντρο το συμφέρον του παιδιού. Η συνεργασία απαιτεί την παραμέριση προσωπικών διαφορών και πως να βοηθήσεις το παιδί με Ε.Ε.Α. αν δεν έχεις αντιληφθεί το ρόλο σου και το ρόλο του συναδέλφου εκπαιδευτικού σου. Όταν αποδέχονται τις ειδικές ανάγκες, είναι ανοικτοί στις αλλαγές, δίνουν ευκαιρίες, παραδέχονται τα λάθη τους, αξιολογούν το έργο τους, παίρνουν ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους. Επίσης, αποτελεσματική θεωρείται η διεπιστημονική συνεργασία όπου εμπλέκονται διάφορες ειδικότητες. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών είναι αποτελεσματική όταν μαθαίνουν να νοιάζονται το ένα το άλλο, δουλεύουν μαζί και είναι δεκτικά στη διαφορετικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η παροχή γνώσης στους μαθητές του, αλλά και η προσπάθεια δημιουργίας ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας από όλους τους μαθητές.

Όπως έγινε αντιληπτό από τις απόψεις των ερωτώμενων, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αντιμετωπίζουν συνήθως ως σωτήρες, τόσο επειδή βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο κι επειδή βοηθούν τους ίδιους που τα έχουν μέσα στη γενική τάξη. Αποτελούν σημαντικό στήριγμα στο σχολείο, έχουν ρόλο ισορροπιστή, ο οποίος συμβάλλει στην εξομάλυνση των προβλημάτων και ρόλο συμβουλευτή, που παρέχει χρήσιμες οδηγίες για τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι μπερδεύουν τον ρόλο τους με αυτόν του ψυχολόγου και τους υπερφορτώνουν με τις ανησυχίες τους και με διάφορες άλλες πληροφορίες. Υπάρχουν και μερικοί που υποτιμούν το ρόλο τους θεωρώντας τους ως το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου του οποίου η δουλειά έχει δευτερεύουσα σημασία. Άλλοι πάλι έχουν πλήρη άγνοια για το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αποσαφήνιση του ρόλου τους είναι προαπαιτούμενα για την ομαλή λειτουργία των Τ.Ε και του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.

Καθοριστικός παράγοντας για να πετύχει η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων κρίθηκε ότι είναι η ηλικία και τα κοινά επαγγελματικά βιώματα. Οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης που είναι κυρίως αναπληρωτές μικρής ηλικίας τα πηγαίνουν καλύτερα με νέους εκπαιδευτικούς που οι απόψεις τους συμπίπτουν. Επίσης,

σπουδαίο ρόλο αναφέρθηκε ότι παίζει η μόρφωση, οι γνώσεις και η κατάρτιση των δασκάλων γενικής αγωγής σχετικά με την ειδική αγωγή. Βασική προϋπόθεση για τη συνεργασία είναι ακόμα η διάθεση, η ευαισθησία και το ενδιαφέρον (ανθρωπιστικό, κοινωνικό, επαγγελματικό). Άλλος παράγοντας είναι η προηγούμενη εμπειρία των θεσμών της ειδικής αγωγής. Την πρώτη φορά οι δάσκαλοι είναι επιφυλακτικοί, φοβούνται την κριτική και τον έλεγχο που νομίζουν ότι θα τους ασκήσει ο ειδικός παιδαγωγός. Αργότερα προσαρμόζονται και είναι πιο άνετοι.

Συχνά οι δάσκαλοι τμημάτων ένταξης αναγκάζονται να πιέζουν τους δασκάλους γενικής για να δομήσουν μαζί πρόγραμμα για τα παιδιά και αυτό τους προκαλεί ανασφάλεια και άγχος. Ενώ κάποιοι είναι διαθέσιμοι, άλλοι δεν επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο. Παρατηρείται το θλιβερό φαινόμενο, ο εκπαιδευτικός πολλές φορές να αρνείται να αφιερώσει χρόνο στο μαθητή με Ε.Ε.Α. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι η συνεργασία στην παράλληλη στήριξη μεταξύ των δύο δασκάλων που έρχονται σε καθημερινή επαφή, είναι πιο δύσκολη σε σχέση με τα τμήματα ένταξης. Εκεί η συνεργασία διαρκεί λιγότερο και κερδίζεται πιο εύκολα, αφού ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δρα πιο ανεξάρτητα.

Επισημάνθηκε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, γιατί όταν τα παιδιά βλέπουν πως οι δάσκαλοί τους τα πηγαίνουν καλά, τότε παραδειγματίζονται και είναι πιθανότερο να τους μιμηθούν. Μάλιστα, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο δάσκαλος είναι πρότυπο και καθοδηγητής των νεαρών μαθητών.

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής συνεργάζονται ικανοποιητικά με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά δεν παύουν να αντιμετωπίζουν και αρκετές δυσκολίες. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν την πορεία της συνεργασίας. Ο πρώτος είναι η αποδοχή από τους γονείς των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών τους. Χρειάζεται να ξεπεράσουν το φόβο της ταμπέλας, να σταματήσουν να συγκρίνουν τα παιδιά τους με τα άλλα, να μην είναι καταπιεστικοί και αυστηροί μαζί τους. Έτσι θα ξεκινήσει η κινητοποίηση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Η αποδοχή του προβλήματος από την οικογένεια του παιδιού είναι ζωτικής σημασίας για την μετέπειτα σχολική- και όχι μόνο- ζωή του παιδιού. Όταν κρύβεις το πρόβλημα κάτω από το χαλάκι, απλά το μεγιστοποιείς.

Άλλοι παράγοντες που αναδείχθηκαν από την έρευνα είναι η προσέγγιση που κάνει ο δάσκαλος στους γονείς και κατά πόσο δείχνει ότι νοιάζεται, ότι είναι ικανός, ευαισθητοποιημένος, ότι δεν τους κρίνει. Τότε τους εμπνέει εμπιστοσύνη και τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια. Καθοριστικοί παράγοντες κρίθηκαν οι σχέσεις των μελών της οικογένειας, το κλίμα που επικρατεί στο σπίτι, η σημασία που δίνουν οι γονείς στην τάξη και στην οργάνωση. Επιπλέον, σημαντική είναι η στάση των γονέων, το ενδιαφέρον τους, ο χρόνος που αφιερώνουν να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους και να ασχοληθούν μαζί του, καθώς και αν προσπαθούν να εφαρμόσουν όσα ο δάσκαλος ειδικής αγωγής τους προτείνει για το σπίτι. Πολλές φορές παίζουν ρόλο ο χαρακτήρας, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων. Ακόμη, προστέθηκε η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η μόρφωση των γονιών, η κατάσταση της σωματικής, νοητικής και ψυχικής τους υγείας και ο βαθμός αισιοδοξίας τους.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν οι δράσεις που γίνονται στο σχολείο και επεκτείνονται στην κοινότητα. Υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα των εκδηλώσεων, όπως γιορτές, σεμινάρια-ημερίδες που απευθύνονται σε γονείς, εκπαιδευτικούς, πολίτες και έχουν χαρακτήρα ενημέρωσης, επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης. Πραγματοποιείται κάλεσμα ειδικών επιστημόνων που προσφέρουν ομιλίες στο κοινό. Γίνονται συνεργασίες με άλλα σχολεία για την ολοκλήρωση κοινών δράσεων. Υλοποιούνται εκδρομές, στις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με καινούριους χώρους και ανακαλύπτουν ταλέντα. Παρατηρήθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι δεν γίνονται αρκετές δραστηριότητες που να απευθύνονται στην κοινότητα και να παρέχουν ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την διαφορετικότητα. Τεράστια είναι η ευθύνη της Πολιτείας να καλλιεργεί στους πολίτες της την ανάγκη της ενσωμάτωσης όλων των ατόμων με αναπηρίες στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθώς η διαφορετικότητα είναι κάτι που δεν επέλεξε κάποιος, αλλά μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε.

Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού διαπιστώθηκε ότι ακολουθήθηκε από τους περισσότερους είτε από ενδιαφέρον για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, είτε για βιοποριστικούς λόγους και επαγγελματική αποκατάσταση, είτε τυχαία από τους δασκάλους που τελείωσαν πανεπιστημιακά τμήματα γενικής αγωγής και μετά προέκυψε η πρόσληψή τους στην ειδική αγωγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις καθοριστικό ρόλο για την επιλογή του επαγγέλματος έπαιξε η ύπαρξη κάποιας μορφής αναπηρίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον ή στους ίδιους. Επίσης, δάσκαλοι με μεγάλη εμπειρία στην γενική αγωγή αποφάσισαν να μετεκπαιδευτούν αργότερα στο Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή για να αλλάξουν λίγο αντικείμενο και για να μάθουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα παιδιά με δυσκολίες. Εξαιτίας της οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι δάσκαλοι ασχολούνται με την ειδική αγωγή, εξαιτίας της ευκολότερης πρόσληψης τους σε σχολεία και σε άλλους φορείς παροχής υπηρεσιών σε άτομα με Ε.Ε.Α. Όμως, το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει και το ερώτημα, αν όλοι οι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται στην ειδική αγωγή, έχουν τις προϋποθέσεις, την διάθεση και τα εφόδια για να το πραγματοποιήσουν.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συνεκπαίδευση κρίθηκε σπουδαία και πολύμορφη. Βασική τους επιδίωξη είναι η καλλιέργεια συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έχουν ευθύνη να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενσωματωθούν και να συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ο ρόλος τους είναι προληπτικός, κατασταλτικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων. Καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών τους, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αυτοεξυπηρετούνται. Συνεργάζονται με γονείς εκπαιδευτικούς και συντελούν στην αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες από όλους. Συμβάλλουν στην χαλάρωση και αποφόρτιση των μαθητών τους, όποτε το χρειάζονται.

Για την ανταπόκριση των δασκάλων στον ρόλο τους διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι βρίσκονται στον απαραίτητο βαθμό ετοιμότητας. Θεωρούν τον εαυτό τους επαρκώς καταρτισμένο με γνώσεις και άριστο θεωρητικό υπόβαθρο. Ακόμα,

αντιλαμβάνονται ότι η βιωματική εμπειρία και επαφή με τα παιδιά χρόνο με τον χρόνο τους κάνει καλύτερους, έτοιμους, πιο σίγουρους για τον εαυτό τους. Μερικοί πιστεύουν ότι δεν θα νιώθουν ποτέ έτοιμοι, γιατί κάθε φορά συναντούν ξεχωριστές περιπτώσεις παιδιών που θέλουν διαφορετική αντιμετώπιση. Διαπιστώθηκε ότι η συνεχής μελέτη, η σωστή προετοιμασία, ο προγραμματισμός, η ωριμότητα, η παρατηρητικότητα, η διάθεση και η συνεργασία με άλλες ειδικότητες βοηθούν να είναι πιο αποτελεσματικοί. Από τα θετικότερα σημεία της έρευνας είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, έχουν κατανοήσει το ρόλο τους και επιζητούν συνεργασία με άλλους ειδικούς, ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο όφελος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι στους ερωτώμενους προκαλείται συχνά ψυχική εξάντληση εξαιτίας των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, όταν δε τους σέβονται και δεν αναγνωρίζουν τη δουλειά τους, καθώς και εξαιτίας κάποιων γονιών που έχουν αντιστάσεις και εμπάθεια κατά τη συνεργασία. Απογοήτευση και ματαίωση δημιουργούν οι παλινδρομήσεις-τα πισωγυρίσματα των παιδιών και η μικρή πρόοδος που γίνεται σιγά σιγά. Ανάλογα με τη σοβαρότητα της περίπτωσης του κάθε παιδιού, ενέργεια τους απορροφά και η καθημερινή προσπάθειά τους να βρίσκουν τρόπους για να στηρίζουν τους μαθητές στα προβλήματα. Μία μικρή μερίδα δασκάλων είπε ότι είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολύ καλά τα συναισθήματά της και ότι δεν αισθάνεται εξουθένωση. Η αυτοδιαχείριση του εκπαιδευτικού είναι δύσκολη, για αυτό το λόγο είναι προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής και όχι μόνο να έχουν βοήθεια και καθοδήγηση από άλλους ειδικούς, ώστε να αποφεύγεται το burn out.

Προκειμένου να αισθάνονται πιο όμορφα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες τακτικές. Έχουν εξασκηθεί στο να κάνουν υπομονή, να μένουν ήρεμοι, να μην αντιδρούν απότομα και αυθόρμητα, να μην εκδηλώνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα στους μαθητές, να κρατούν θετική στάση, να δείχνουν κατανόηση, να είναι ανεχτικοί και να έχουν πιο μέτριες προσδοκίες. Προσπαθούν να φέρονται με διπλωματία, ώστε να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους τρόπους να μιλούν σε γονείς και συναδέλφους και να διεκδικούν πράγματα. Κάνουν ανασκόπηση των γεγονότων και σκέφτονται πώς αλλιώς μπορούν να χειριστούν μια κατάσταση για να βελτιωθούν. Άλλες φορές ξεσπούν σε γέλια ή σε κλάματα. Επιπρόσθετα, συζητούν με αγαπημένα, οικεία πρόσωπα και ασχολούνται με δραστηριότητες που τους αρέσουν.

Ακόμα διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δήλωσαν ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους. Αγαπούν πολύ να εργάζονται με τα παιδιά. Τους γεμίζει. Όποιες δυσκολίες συναντούν, τους κάνουν να γίνονται καλύτεροι. Βέβαια, ο παράγοντας της μη σταθερότητας και αλλαγής δομών κάθε χρόνο τους απογοητεύει, τους κουράζει.

Αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δια βίου μάθησης και εξειδίκευσης, τονίζοντας οι ερωτώμενοι ότι επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους συνεχώς. Όμως, αρκετοί πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν αρκετές δωρεάν επιμορφώσεις για την ειδική αγωγή. Επίσης, κάποιες φορές η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι λοιπές υποχρεώσεις εμποδίζουν την συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Η

πολιτεία οφείλει να είναι συστηματική ως προς τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία, η βελτίωση του έμφυτου δυναμικού του σχολείου, μπορεί να υπερκεράσει τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, που υπάρχουν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης.

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δηλώσαν ότι δεν προτιμούν κάποιον από τους δύο θεσμούς περισσότερο, γιατί τους θεωρούν εξίσου χρήσιμους και θα ήθελαν να δουλεύουν όπου υπάρχει ανάγκη κάθε φορά. Οι άλλοι μισοί εκφράζουν την προτίμησή τους στα τμήματα ένταξης, διότι εκεί έχουν δικό τους χώρο, οργανώνουν όπως τους αρέσει την τάξη, το υλικό τους και δεν εξαρτιούνται από κανέναν. Υπήρξαν, όμως, δύο δάσκαλοι που είπαν ότι θα προτιμούσαν την παράλληλη στήριξη μόνο αν λειτουργούσε με τη μορφή της συνδιδασκαλίας, που θα τους επέτρεπε να έχουν ενεργό, δημιουργικό ρόλο και ουσιαστική συνεργασία.

Συγκρίνοντας τη λειτουργία των δύο θεσμών, αναδείχθηκαν τα δυνατά και αδύνατά τους σημεία. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης παρέχει την αποκλειστική προσοχή και βοήθεια στον μαθητή του. Μπορεί να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του και να παρεμβαίνει άμεσα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος στη γενική τάξη ή στα διαλείμματα. Όμως, συνήθως η συνεννόησή του με τον δάσκαλο γενικής αγωγής είναι δύσκολη. Από την άλλη, τα τμήματα ένταξης φιλοξενούν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών με αποτέλεσμα ο χρόνος υποστήριξης του καθενός να είναι μικρότερος. Εκεί, όμως, ο δάσκαλος καλύπτει μαθησιακά κενά που δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει την ώρα διεξαγωγής του μαθήματος. Ακόμη, συνεργάζεται πιο αραιά με τους δασκάλους γενικής αγωγής. Έχει τη δυνατότητα να εργαστεί με ευελιξία χρησιμοποιώντας ακόμα και πιο παιγνιώδεις τρόπους μάθησης από τους κλασικούς μιας γενικής τάξης.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση εμφανίζεται στην έρευνα να διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, όπως παρατήρησαν οι ερωτώμενοι. Τέτοιοι παράγοντες είναι η διάθεση για αλλαγή και δοκιμή νέων μεθόδων, η αφιέρωση χρόνου στον σχεδιασμό, οι γνώσεις για την ειδική αγωγή, η κατάρτιση, η επαφή με την αναπηρία, η θετική στάση των υπόλοιπων δασκάλων, το ξεπέρασμα του άγχους για να βγει η ύλη των μαθημάτων. Αν υπάρχουν τα παραπάνω στοιχεία, τότε οι δάσκαλοι θα είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης και ομαλής συνύπαρξης. Επιπλέον, η πολιτεία χρειάζεται να ενημερώνει και να δίνει κίνητρα για να προχωρούν σε αντίστοιχες δράσεις τα σχολεία.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έγιναν και ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση των θεσμών παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης. Τέθηκε το ζήτημα της επιμόρφωσης με πρακτικό, βιωματικό περιεχόμενο που θα αφορά όλους τους δασκάλους, καθώς και διευθυντές και γονείς. Προτάθηκε η καλυτέρευση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού ως ισάξιου με των υπόλοιπων παιδαγωγών. Υπήρξε το αίτημα για μόνιμους διορισμούς δασκάλων στους θεσμούς της ειδικής αγωγής και για σταθερότητα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Εκφράστηκε η ανάγκη οικονομικής ενίσχυσης από το κράτος, ανακατασκευής σχολικών κτηρίων και αιθουσών, διάθεσης πρόσφατων μέσων και υλικών που θα

κινητοποιούν τη μάθηση. Ακόμα, συνίσταται η στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, η πραγματοποίηση διεπιστημονικών συναντήσεων και η διεξαγωγή μαθημάτων έξω από την τάξη για επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων. Δόθηκε και η ιδέα της κοινής εκπαίδευσης, δηλαδή όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν υποστήριξη από ένα γενικό πλαίσιο και να μην υπάρχουν ειδικά σχολεία. Η συνεκπαίδευση είναι απαίτηση της κοινωνίας του σήμερα, καθώς μέσω αυτής μπορούν να μειωθούν οι περιπτώσεις περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να υπάρξει κλίμα αποδοχής από το σύνολο των μαθητών κάθε διαφορετικότητας και προβλήματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.
- Ainscow, M., Ahuja, A., Chen, Y., Comuzzi, N., Duk, C. & Echeita, G. (1995). Projet de l'Unesco sur la formation des enseignants: Les besoins speciaux en classe. *Perspectives*, 94(2), 301-315.
- Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24 (2), 42-54.
- Alemany, I. & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 11: 183-215.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. & Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema* 17, no. 4: 601-6.
- Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 355-69.
- Avramidis, E. & B. Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education & Training in Mental Retardation & Development Disabilities*, 35, 148-59.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12, no. 2: 201-19.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryant, D. P., Smith, D. D. & Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 2, 163-172.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom social intergration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 197-208.
- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. In *Educational research in Europe*, ed. D. Day, and D. Veen, 37-47. Leuven: Garant & European Educational Research Association.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher's attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dowling, E. & Obsome, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude towards inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- European Commission. (2000). *Key data on Education in Europe*. Luxemburg: European Commission.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. R. (2009). 'All children can and should have the opportunity to learn': General education teacher's perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Forlin, C. & Hopewell, T. (2006). Inclusion; the Heart of the Matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33, 2, 56 -62.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for enviromental accommodations. *International Journal of Special Education* 25, no. 2: 89-99.
- Galant, K. & Hanline, M. F. (1993). Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities. *Reviews of Research*, 293-297.

- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C.J.W. Meijer, S. J. Pijl, S. & S. Hegarty (eds). *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration*. London: Routledge, pp. 125-131.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J. & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or Delusion: Can one size fit all? Support for *Learning*, 14(4), 152-157.
- Houck, C. (1992) *Special education integration, unification initiative for students with specific learning disabilities. An investigation of programme status and impact* (ERIC Document Reproduction Service No. 786).
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education* 20, no. 3: 309-27.
- Johns, B. H., Crowley, E. & Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. *Focus On Exceptional Children*, 37(8), 1-8.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Houten, E. V. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13: 117-40.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51: 271-85.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- LOGSE. (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C. & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education*. Retrieved on November 6, 2006, from http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_1/loreman_t.doc.

- Madden, N. A. & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and Social Outcomes. *Review of Educational Research*, 53(4), 519-569.
- Mason, J. (2003): (επιμ: Κυριαζή, Ν. Μετ: Δημητριάδου, Ε.): *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meijer, C.V.W & Watkins, A. (2010). *The development of inclusive teaching and learning. A European perspective?* In Rose, R. *Confronting Obstacles to Inclusion-international Responses to Developing inclusive Schools*. Routledge.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές-διδασκτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.
- Mitchell, D. (1990). Integrated Education. In Entwistle, N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge, pp.1046-1057.
- 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: 417–28.
- Monahan, R., Miller, R. & Cronic, D. (1997). *Rural Teachers' Administrators' and Counsellors' Attitude towards inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 406 099).
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Moores, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices (4th)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mousouli, M., Kokaridas, D., Angelopoulou-Sakadami, N., & Aristotelous, M. (2009). Knowledge and attitudes towards children with special needs by physical education students. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 85-89.
- Muhanna, M. (2010). *Investigation of differences in attitudes, beliefs and knowledge of inclusion of students with Autism between special and general primary teachers in Jordan*. Unpublished Master of Education (Research) thesis, Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.
- National Policy on Education (2008). *Section 7: Special Needs Education*. Abuja, Nigeria.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Oftsted. (2004). *Special educational needs and disabilities: Towards inclusive schools*. London: Ofsted.
- Ogbue, R. M. (1995). *Report of the Survey of special Education Facilities in Nigeria*. Lagos Federal Government Press.

- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society* 21: 231-42.
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a Person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Robson, C. (2007) (Μετ: Καλυβά, Φ.): *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sartini, E. C., Knight, V. F. & Collins, B. C. (2013). Ten Guidelines to Facilitate Social Groups for Students with Complex Special Needs. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 54-62.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14: 212-20.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality* 3, no. 2: 81- 98.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Siegel, J. (1992). *Regular Education Teachers' Attitudes towards their Mainstreamed Students* (ERIC Reproduction Service No. Ed 354 653).
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-22.
- Soler, M. (1996). Ενιαία Εκπαίδευση, αποτελέσματα της συνδιάσκεψης στη Σαλαμάνκα. Στο: *Ευρωπαϊκό σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη. Τάσεις και αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ.57-62.
- Stoneman, Z. (2001). Attitudes and beliefs of parents of typically developing children: Effects on early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp.101-126). Baltimore: P. H. Brookes Pub. Co.
- Strain, P. J. (1996). Developing social skills in young children with special needs. *Preventing School Failure*, 41(1), 24.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teacher's perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special education*, 21(1), 42-52.

- Tassoni, P. (2013). Side by side. *Nursery World*, 112(4312), 20-22.
- Tripp, A. & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP.
- Valier, G. & Vuran, S. (2006). The view of pre-school teachers about integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 578-585.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers on Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 3-15.
- Williamson, P., McLeskey, J., Hoppey, D. & Rentz, T. (2006). Educating students with mental retardation in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 72(3), 357-361.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Βάμβουκας, Μ (2002): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργίου, Ν (2000): *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γναρδλεκκης, Χ. (2003): *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημαράς, Α. (2003). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας), (τ. Β΄ 1895- 1967)*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευριδίκη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005): *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ.(2003): *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008): *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα:Κριτική.
- Καραντζής, Ι. (2011). *Ο δάσκαλος στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003): *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλλινικάκη, Θ. (επιμ.) (2010) *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2008): *Η συμβουλευτική στην Κοινωνική εργασία: Δεξιότητες και Τεχνικές*. Αθήνα : Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (2011, επανέκδοση 1999): *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Πεδίο.
- Κοντοπούλου, Μ. Τζιβινίκος, Θ., Τζιβινίκου, Σ. (2007) Σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής. *Πρακτικά πανευρωπαϊκού συνεδρίου «Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής. Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας»*.(σελ. 78-87). University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. Στο Κυπριωτάκης, Α. (Εκδ). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Κεφάλαιο Γ, σελ. 142, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερακέας, Π. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Παντελιάδου- Μπότσας, (2007): *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος.
- Πλουμπίδης, Δ. Ν. (1995). *Ιστορία της Ψυχιατρικής στην Ελλάδα: Θεσμοί, ιδρύματα και κοινωνικό πλαίσιο 1850-1920*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- Πολυχρονόπουλος, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή ειδικής αγωγής. *Νέα Παιδεία*, τχ 90.
- Πόρποδας, Κ., Δ. (2005). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σε ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006: «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», 60-9, 210, Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000): *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών Σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). Συμβουλευτική και Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Ιδιαίτερα προβλήματα συγκεκριμένων υποομάδων, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 50-51, σελ. 271-282.
- Τσιναρέλης Γ. (1993): *Η ένταξη των ΑΜΕΑ*. Διαφορά 4 6-47. Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος..
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47: 18-29.
- Τζέπογλου, Σ. (1996-97). *Επαγγελματική αξιολόγηση – καθοδήγηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καμπανέλλου, Π. (2011). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Απόψεις Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Συγγραφική ομάδα: Εφραιμίδης Γρηγόριος, Λάσκου Αγγελική, Μόσχου Χριστιάνα, Μποτέλη Χριστίνα, Παπαγεωργίου Μαρία, Τσίγγος Ελευθέριος.Δ.Δ.Π.Μ.Σ., Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: ένα σχολείο για όλους, ψυχο-παιδαγωγικές συνιστώσες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, Α.Π.Θ (ACADEMIA, 2016).