

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Θέμα Μεταπτυχιακής Εργασίας

**Απόψεις για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Η περίπτωση των εργαζομένων σε
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο**

Επιβλέπουσα διπλωματικής εργασίας: κ. Φιλία Ίσαρη
Επίκουρη Καθηγήτρια

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Μαγδαληνή Πανταζή
A.M. 201207

Αθήνα, 2016

Ο επόπτης: κα. Φιλία Τσαρη

.....

Οι συνεπότες:

1

2.....

***«Σε όλους αυτούς που αγωνίζονται
για να έχουν τα παιδιά ένα καλύτερο αύριο».***

Στην οικογένεια μου

Στον Παύλο μου

και στον μικρό μας Λεόντιο

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7
Εισαγωγή	8
Διάρθρωση της εργασίας	12

Α' Μέρος

Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα	14
Θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής	20
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	26
Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	35
Τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί	36
Η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στην ειδική αγωγή	37
Οι απόψεις των εργαζομένων στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία στην Ειδική Αγωγή	40
Οι απόψεις των εργαζομένων στην ειδική αγωγή για την συνεργασία τους με τον διευθυντή των ΣΜΕΑ	44
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της επιμόρφωσής τους	46
Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στα ειδικά σχολεία	50
Οι απόψεις των εργαζομένων στις ΣΜΕΑ για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	51
Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων	54

Β' Μέρος

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	57
Σκοπός και χρήση της θεματικής ανάλυσης	58
Κατηγορίες ανάλυσης	59
Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	59

Γ' Μέρος

Ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τις κατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν από τους θεματικούς άξονες	60
1 ^{ος} θεματικός άξονας : Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	60
1.1 Η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από την ενασχόληση τους με μαθητές με ειδικές ανάγκες.....	60
1.2. Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους	63
1.2.1 Οι μέθοδοι διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων	66
2 ^{ος} θεματικός άξονας: Η Συνεργασία στην Ειδική Αγωγή	68
2.1 Η Συνεργασία των Ειδικών Παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών	68
2.2 Η συνεργασία των Ειδικών Παιδαγωγών με τους συναδέλφους τους	71
2.3 Η Σχέση των Ειδικών Παιδαγωγών με τους μαθητές τους	73
3 ^{ος} θεματικός άξονας: Το σχολείο ειδικής αγωγής	76
3.1. Η υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο ειδικής αγωγής	76
3.2. Η στελέχωση από εξειδικευμένο προσωπικό	79
4 ^{ος} θεματικός άξονας: Οι επιδράσεις των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ειδική Αγωγή	81
4.1. Η επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην ειδική αγωγή	81
4.2. Η επίδραση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ειδική αγωγή.	84
5 ^{ος} θεματικός άξονας: Προτάσεις από τους ειδικούς παιδαγωγούς για βελτιώσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής	89
6 ^{ος} θεματικός άξονας: Η αδικία που βιώνουν οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή	91

Δ' Μέρος

Συζήτηση της έρευνας	93
Περιορισμοί της έρευνας	101
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	102
Βιβλιογραφία	103
Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής	118
Παράρτημα	119

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του τμήματος ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Φιλία Ίσαρη για την πολύτιμη βοήθεια της, την επιστημονική της καθοδήγηση και την ηθική της συμπαράσταση στην πραγματοποίηση της εργασίας αυτής. Σημαντική υπήρξε η βοήθεια και οι συμβουλές του διδακτορικού φοιτητή κ. Θεοφάνη Καραγιάννη, τον οποίο και θερμά ευχαριστώ. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που μου έδωσαν την ευκαιρία να φοιτήσω και να αποκτήσω πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στο προσωπικό του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στο οποίο έγιναν οι συνεντεύξεις, στον διευθυντή του σχολείου και στους συμμετέχοντες στην έρευνα που απλόχερα δέχτηκαν να αφιερώσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Χωρίς τη δική τους προθυμία, η εκπόνηση αυτής της εργασίας δεν θα ήταν εφικτή. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένεια μου, στους γονείς και στους φίλους μου που υποστηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειές μου στην πορεία προς την επιστημονική γνώση.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις των εργαζομένων στο ειδικό σχολείο σχετικά με τα συναισθήματα, την ικανοποίηση που τους παρέχει η εργασία τους, τις σκέψεις και τις δυσκολίες αλλά και τις προτάσεις τους για το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί ο χώρος της ειδικής αγωγής. Οι 20 συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονταν σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της ευρύτερης περιοχής ης Αθήνας και περιέγραψαν ανάμεικτα συναισθήματα όπως χαρά, ικανοποίηση αλλά και ματαίωση. Οι κύριες πηγές στήριξης είναι οι συνάδελφοι, η οικογένεια, οι φίλοι και η βοήθεια ειδικών ψυχικής υγείας. Η συνεργασία με τους συναδέλφους τους περιγράφεται ως ικανοποιητική, παρότι δεν λείπουν και οι προστριβές μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών οι σχέσεις αναφέρονται ως τυπικές, δίχως να υπάρχει πάντα η πρόθεση για περαιτέρω εμπλοκή των γονέων ενώ, οι σχέσεις με τους μαθητές τους αναφέρονται ως αρκετά καλές. Τα ανωτέρω ευρήματα είναι σύμφωνα με αυτά άλλων ερευνών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Οι κοινωνικοπολιτικές και οι οικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν την ειδική αγωγή και οι συμμετέχοντες έκαναν προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Ενδιαφέρον προκαλεί το ζήτημα της αδικίας που βιώνει μέρος αυτών καθώς θεωρούν πως οι γνώσεις και η εκπαίδευση τους δεν αναγνωρίζονται.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σχολείο ειδικής αγωγής, απόψεις ειδικών εκπαιδευτικών.

Key words: special education teachers, special education school, special educator views.

Εισαγωγή

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα καθιερώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των παιδιών, ακόμα και εκείνων με σοβαρά νοητικά και κινητικά προβλήματα που εκείνη την εποχή εκπαιδεύονταν σε άσυλα, νοσοκομεία ή ανάλογα ιδρύματα.

Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια του Γάλλου ιατρού Itard, ο οποίος ασχολήθηκε με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων για την εκπαίδευση του Victora, ενός παιδιού που είχε ζήσει όλη του τη ζωή στα δάση της Γαλλίας. Ο Itard έθεσε τις βάσεις για τη συστηματική μελέτη της ανάπτυξης, της φροντίδας και της εκπαίδευσης νοητικά καθυστερημένων παιδιών (Τζουριάδου, 1995).

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή του L. Vygotsky (Vygotsky, 1988), ο οποίος από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είχε αναπτύξει τις έννοιες που στην εποχή μας θεμελίωσαν την ειδική αγωγή, όπου τα διάφορα παρεμβατικά μοντέλα θα πρέπει να αναπτύσσονται λαμβάνοντας υπόψη την ιστορικοπολιτισμική καταγωγή του μαθητευόμενου και ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει την επίδοση θα πρέπει να αποτιμήσει όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Το 1920 αναπτύσσεται το κοινωνιολογικό ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης όπου και κυριαρχεί η άποψη ότι το άτομο ως κοινωνικό ον διαμορφώνει τη συμπεριφορά του σε συνάρτηση με τις προσδοκίες που εκφράζουν οι άλλοι για αυτόν (Bodgan & Ksander, 1980). Κατά αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν έκφραση του τρόπου που σκέφτονται οι άλλοι όταν τα κατηγοριοποιούν. Οι ιδέες αυτές σε συνδυασμό με το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του 1950 δίνουν νέα ώθηση στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ενισχύοντας την άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον με τους συνομηλίκους τους.

Στη χώρα μας σημαντικές αλλαγές στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, σημειώθηκαν από τη δεκαετία του 1980. Δυο νέες λέξεις κλειδιά έρχονται στο προσκήνιο, η έννοια των Εκπαιδευτικών Αναγκών και η έννοια της Ειδικής Εκπαίδευσης. Συνέπεια αυτών ήταν να εμφανιστούν δύο νέα στοιχεία στην ειδική εκπαίδευση: α) η αποκατηγοριοποίηση των ΑΜΕΑ, καθώς παύουν πλέον να χρησιμοποιούνται για τα άτομα με ειδικές ανάγκες οι όρου «νοητικά καθυστερημένα», «Τυφλά», «Κωφά», αλλά «άτομα με νοητική καθυστέρηση», «άτομα με προβλήματα ακοής», «άτομα με κώφωση», «άτομα με προβλήματα όρασης» και «άτομα με δυσκολίες μάθησης» β) οι δυσκολίες μάθησης δεν βαρύνουν πλέον μόνο το παιδί αλλά και τον τρόπο εκπαίδευσής του (Χρηστάκης, 1995).

Έως τη δεκαετία του '70 τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες αξιολογούνταν σύμφωνα με το βαθμό και το είδος των προβλημάτων του μαθητή. Σταδιακά όμως επήλθε μια σημαντική αλλαγή καθώς πλέον είναι γνωστό ότι πέρα από τις δυσκολίες των μαθητών και η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αυξάνει ή μειώνει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σήμερα το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να εκπαιδεύουν χωρίς διακρίσεις όλους τους μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες μάθησης. Έτσι λοιπόν από το χωριστό σχολείο οδηγηθήκαμε σταδιακά στη συνεκπαίδευση των μαθητών και σε ένα σχολείο για όλους (inclusive school) (NASBE, 1992).

Τόσο στις Η.Π.Α. όσο και σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθιερώνεται ως υποχρεωτική και θεσπίζονται νόμοι που διασφαλίζουν την φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και ταυτόχρονα διεξάγονται αρκετές έρευνες με σκοπό να εντοπιστούν αποτελεσματικότεροι τρόποι ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στις Η.Π.Α. σημαντική ώθηση έδωσε το πρόγραμμα Head Start, καθώς πέρα από την προώθηση της ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ανέδειξε και το δικαίωμα του κάθε παιδιού να εκπαιδεύεται

στη γενική τάξη με τη βοήθεια των απαραίτητων υποστηρικτικών μέσων. Στη Μεγάλη Βρετανία το 1978 συντάσσεται η έκθεση Warnock. Ένα από τα σημαντικότερά της σημεία είναι ότι προσδιόριζε τρεις τύπους σχολικής ένταξης: α) η χωριστή φοίτηση που περιλαμβάνει την φοίτηση στον ίδιο χώρο αλλά σε διαφορετικές μονάδες, β) η κοινωνική ένταξη, κατά την οποία η εκπαίδευση παρέχεται χωριστά, αλλά τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κοινές μαθησιακές δραστηριότητες και γ) η λειτουργική ένταξη, κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται στη γενική τάξη αλλά ακολουθούν ειδικό πρόγραμμα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Το 1994 υπήρξε έτος σταθμός για την Ειδική Αγωγή καθώς η UNESCO διοργάνωσε την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Εκεί, ο απώτερος σκοπός ήταν η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών, η δημιουργία ενός «σχολείου για όλους» και μιας κοινωνίας με σεβασμό στη διαφορετικότητα (UNESCO, 1994).

Στη χώρα μας παρ' ότι η ειδική αγωγή λειτουργεί οργανωμένα για 3 δεκαετίες, δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές καθώς και αναλυτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς, όσο εξελίσσεται η επιστήμη της ειδικής αγωγής, τόσο επιφορτίζονται με επιπρόσθετες αρμοδιότητες και ευθύνες λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών τους. Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να χρειαστεί να κάνουν οι ίδιοι τη διάγνωση για τον μαθητή τους ή να τον παραπέμψουν στην αρμόδια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία (Δράκος, 2002). Επίσης είναι αυτοί που καταρτίζουν τα κατάλληλα θεραπευτικά- παιδαγωγικά προγράμματα και προβαίνουν σε διαρκή τροποποίηση των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα ειδικής αγωγής παρέχουν μόνο τις κατευθυντήριες γραμμές, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής οφείλει να γνωρίζει τις ικανότητες

κάθε ενός μαθητή καθώς και του τρόπου που μαθαίνει καλύτερα έτσι ώστε να αναπτύσσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι και η ενημέρωση και η υποστήριξη των γονέων, ένας ρόλος δύσκολος, καθώς συχνά οι γονείς αμφισβητούν το έργο του εκπαιδευτικού και μεταθέτουν το θυμό και την απογοήτευσή τους στους διδάσκοντες (Γενά, 2002). Προκειμένου οι ειδικοί παιδαγωγοί να είναι επαρκής στο ρόλο τους οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς για τις εξελίξεις στο χώρο τους, για τα διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης, υποστήριξης και αποκατάστασης, για τους τρόπους που θα ενισχύσουν την συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών τους (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεώργα, 1995).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, ο ειδικός παιδαγωγός έχει έναν πολυσύνθετο ρόλο καθώς ασκεί έργο διαγνωστικό, παρακολουθεί την εξελικτική πορεία των μαθητών, την κοινωνική τους προσαρμογή, τη δυνατότητα συνεκπαίδευσής τους και την μελλοντική επαγγελματική τους κατάρτιση. Επίσης αναζητά διαρκώς τρόπους για να βελτιώσει την ποιότητα της δουλειάς του προκειμένου να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών του (Δελλασούδας, 2003). Ταυτόχρονα όμως οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής μας αλλά και κάθε επαγγελματική ομάδα, ανάμεσα σε αυτές και τους εργαζομένους στην ειδική εκπαίδευση.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν τα ακόλουθα θέματα που αφορούν τους εργαζομένους στις ΣΜΕΑ (ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικό επιστημονικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό) και το έργο τους.

- 1) Η ικανοποίηση από την εργασία του που απολαμβάνουν οι εργαζόμενοι στις ΣΜΕΑ, τα συναισθήματα που βιώνουν κατά την άσκηση του έργου τους και ο τρόπος που τα διαχειρίζονται καθώς και το ενδεχόμενο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους.

- 2) Η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στις ΣΜΕΑ και αποτελούν τροχοπέδη στο διδακτικό τους έργο όπως είναι οι υποδομές του σχολείου, η ανεπαρκής στελέχωση των σχολείων από εξειδικευμένο προσωπικό, η κατάρτιση του προσωπικού και η ενημέρωση του για τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής.
- 3) Ο βαθμός συνεργασίας με τους συναδέλφους, τους γονείς και τον διευθυντή του σχολείου.
- 4) Η επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην ειδική αγωγή καθώς και οι συχνές αλλαγές στην εκπαίδευση.
- 5) Οι προτάσεις των Ειδικών Παιδαγωγών για βελτιώσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων, η παρούσα εργασία βασίστηκε σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις 20 εργαζομένων (Ειδικών παιδαγωγών, ειδικού επιστημονικού προσωπικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού) σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να αλιεύσουμε σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τη φύση του επαγγέλματός τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν και τέλος τις προτάσεις τους για την εξυγίανση στο χώρο του ειδικού σχολείου.

Διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής α) για τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν, β) για την επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην ειδική αγωγή και γ) για τους τρόπους βελτίωσης των συνθηκών στην ειδική αγωγή. Η εργασία διαρθρώνεται στα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην χώρα μας με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός της εξέλιξης και της προόδου που έχουν σημειωθεί με το πέρασ των δεκαετιών. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφεται το θεσμικό

πλαίσιο με τους νόμους και τις διατάξεις που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Επιπλέον παρατίθενται σχετικά ευρήματα ερευνών που αφορούν τους εξής τομείς: Τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου. Την έννοια της συνεργασίας και της συνδιδασκαλίας στην ειδική αγωγή. Την συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και τους γονείς των μαθητών. Θέματα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξία της επιμόρφωσης και της εξειδίκευσής τους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης γίνεται η ανάλυση των κατηγοριών και παρουσιάζεται το δείγμα που συμμετείχε με τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των θεματικών αξόνων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματική κατηγορία: α) Το ψυχολογικό προφίλ του εκπαιδευτικού, β) η συνεργασία, δ) οι θετικές και οι αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν οι παιδαγωγοί της ειδικής αγωγής, ε) ο τρόπος διαχείρισης των δύσκολων καταστάσεων, στ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην ειδική αγωγή και ζ) οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και παρατίθενται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης παρουσιάζονται προτεινόμενα θέματα, τα οποία θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν μελλοντικά.

Α' Μέρος

Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας δεν είναι ιδιαίτερα παλιά καθώς μετρά λίγες μόνο δεκαετίες και αυτό παρ' ότι οι οργανωμένες και πολιτισμένες χώρες έχουν υποχρέωση να παρέχουν εκπαίδευση στους ανθρώπους με αναπηρίες.

Οι προσπάθειες που γίνονταν από το 1900 έως τη δεκαετία του 1950 είναι αποσπασματικές και βασίζονταν σε ατομική πρωτοβουλία ενώ ταυτόχρονα απουσίαζε η έρευνα, οι κατάλληλα καταρτισμένοι επιστήμονες και ο κρατικός συντονισμός των προσπαθειών (Καρδαράκος, 2006). Το 1906 η εκπαιδευτικός Ειρήνη Λασκαράτου, μετά την εκπαίδευσή της στην Ευρώπη, ιδρύει το πρώτο σχολείο τυφλών στην Καλλιθέα. Παράλληλα δημιουργεί το ελληνικό αλφάβητο τυφλών βασισόμενη στο γαλλικό BRAILLE. Το σχολείο διαθέτει οικοτροφείο και εργαστήριο υφαντικής και πλεκτικής. Αργότερα όμως το σχολείο κλείνει και έως το 1982 λειτουργεί στις εγκαταστάσεις του σωματίου με την στήριξη της Αρχιεπισκοπής Αθηνών. Το 1906 ιδρύεται στη Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος», η «Αγροτική και τεχνική Σχολή Τυφλών» και ο «Οίκος Κωφάλαων» ενώ στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο, λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος» και η «Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών» (ΕΛΕΠΑΠ) στην Αθήνα για την αντιμετώπιση των «κινητικώς αναπήρων» με τη βοήθεια προγραμμάτων φυσικοθεραπείας και ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991).

Ωστόσο για πρώτη φορά το επίσημο ελληνικό κράτος το 1913 αναφέρεται στα άτομα αυτά με εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου που αφορούν την εκπαίδευσή τους και τον χαρακτηρισμό τους ως «πνευματικώς υπολειπόμενους» (Στασινός, 1991). Αργότερα, σύμφωνα με νόμο του 1929, προβλεπόταν η υποχρεωτική φοίτηση και των δύο φύλων όλων των Ελλήνων στα δημοτικά σχολεία εκτός από τους «πνευματικώς νοσούντες

για τους οποίους λαμβάνονταν ειδική μέριμνα για αυτή την κατηγορία ατόμων σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Στα 1937 ιδρύθηκε το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» για «ανώμαλους και καθυστερημένους παίδες». Ο υπουργός παιδείας θέσπισε νόμο για την ίδρυση ειδικού σχολείου στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της Ελλάδας καθώς και τη δυνατότητα δημιουργίας «ειδικών τάξεων» σε «τακτικά σχολεία».

Έως και την δεκαετία του 1950, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει ιδρυματικό χαρακτήρα καθώς αποσκοπεί στο να απομονώσει εκπαιδευτικά και κοινωνικά τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες από την υπόλοιπη κοινωνία (Σούλης, 2002). Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά απομονώνονται σε ιδρύματα έξω από την κοινωνία. Το πρόσχημα είναι οι διαφορετικές ανάγκες που έχουν, καθώς και η ανάγκη να προστατευτούν από την κακομεταχείριση και τη σκληρότητα της κοινωνίας (Χρηστάκης, 2006).

Με το πέρασμα των δεκαετιών και καθώς αναπτύσσονταν οι επιστήμες που αφορούσαν το παιδί, οι αντιλήψεις άρχισαν να αλλάζουν. Το ιατρικό μοντέλο, που θεωρούσε την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία ή ως ανωμαλία, άρχισε να δέχεται έντονη κριτική τόσο από τους ειδικούς όσο και από τις ίδιες τις οργανώσεις των αναπήρων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Παράλληλα εντείνεται η ιδιωτική και η κρατική πρωτοβουλία για την ίδρυση περισσότερων ειδικών σχολείων. Παρόλα αυτά ο σκοπός των προσπαθειών εξακολουθούσε να μην είναι η ενσωμάτωση αλλά ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2002).

Η ιδιωτική πρωτοβουλία επηρέασε σημαντικά τη θέσπιση νομοσχεδίων, που αναγνώριζαν τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια. Συγκεκριμένα, η αρχή που διέπει τις νομοθετικές ρυθμίσεις του επίσημου ελληνικού κράτους και τη στάση των ιδιωτών είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης των ατόμων, ανεξαρτήτως της φυσικής ή νοητικής τους κατάστασης. Στην κατεύθυνση αυτή, αξίζει να σημειωθεί η ίδρυση

το 1956 του Πρότυπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου Κωφών και Βαρήκοων παιδιών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως στην Καλλιθέα και στα 1970 του Ειδικού σχολείου κωφών και βαρήκοων που ανήκε στο Σύλλογο Πρόνοιας Κωφαλάλων Ελλάδος (Στασινός, 1991).

Ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία και το ελληνικό κράτος με τη σειρά του ωθείται στα 1956 στην δημιουργία του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων Αρρένων Πατρών, του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων θηλέων Πατρών, στα 1958 του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφαλάλων Θεσσαλονίκης, στα 1962 του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων Σερρών και του Σχολείου Κωφαλάλων Βόλου. Παράλληλα, ιδρύθηκαν και δύο σχολεία για ενήλικες κωφούς, το Νυχτερινόν Σχολείον Αθηνών και το Νυχτερινόν Σχολείον Πατρών. Στα 1969 ιδρύθηκαν το Σχολείον Κωφαλάλων Καστελλίου Κρήτης, το Σχολείον Κωφαλάλων Σερρών αλλά και το Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον Κωφαλάλων στα 1971. Στα πλαίσια του πνεύματος της «ιδρυματοποίησης» της εποχής μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι όλα τα κρατικά ιδρύματα και σχολεία που λειτούργησαν σε αυτή την περίοδο είχαν τη μορφή οικοτροφείου αν και, παρείχαν στους τροφίμους τους στοιχειώδη εκπαίδευση και βασική επαγγελματική κατάρτιση στα εργαστήρια που διέθεταν.

Στο επίπεδο της κινητικής αναπηρίας σημαντική υπήρξε η συνδρομή της «Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων» (ΕΛΕΠΑΑΠ). Στα 1958 ξεκίνησε στα πλαίσια της ΕΛΕΠΑΑΠ το Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. Επίσης, η ΕΛΕΠΑΑΠ είχε την ευθύνη της μέριμνας για τη διαμονή στην Αθήνα των παιδιών με κινητικά προβλήματα που προέρχονταν από την ελληνική επαρχία και για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με το ΠΙΚΠΑ. Στα 1952 η ΕΛΕΠΑΑΠ ίδρυσε Ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και εγκεφαλική παράλυση. Στα 1959 ίδρυσε το μονοτάξιο Ειδικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και στα 1961 ίδρυσε Τμήμα Θεραπείας Λόγου. Στα 1969 ιδρύθηκε το πρώτο παράρτημα της ΕΛΕΠΑΑΠ στη Θεσσαλονίκη και περιλάμβανε Τμήμα Θεραπείας Λόγου και Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί και το

δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με κινητική προβλήματα και στα 1980 το Ειδικό Δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Αξιόλογη εκτιμάται επίσης και η συμβολή του Πατριωτικού Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως (ΠΙΚΠΑ) για την προστασία και εκπαίδευση ατόμων με κινητική προβλήματα, στα πλαίσια της οποίας ίδρυσε στα 1956 το Κέντρο Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων Βούλας (ΚΑΑΠΒ) στην Αθήνα. Μέσα στο ΠΙΚΠΑ λειτουργούσε Ειδικό νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό σχολείο με παράλληλη παροχή εργοθεραπείας, φυσικοθεραπείας, νοσηλευτικής φροντίδας και άλλων υπηρεσιών (Στασινός, 1991).

Αξίζει να αναφερθεί επίσης το Εθνικόν Ίδρυμα Αποκαταστάσεως Αναπήρων (ΕΙΑΑ) που ιδρύθηκε στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60 στην Αθήνα, για εφήβους με κινητικά προβλήματα. Επίσης, το Κέντρον Εκπαιδεύσεως Σπαστικών Παιδιών που ιδρύθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία στα 1967 στην Αθήνα, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση και η Εταιρία Προστασίας Σπαστικών που ιδρύθηκε στα 1972 με σκοπό την προστασία και εκπαίδευση παιδιών με εγκεφαλική παράλυση αλλά και το Κέντρον Αποκαταστάσεως Σπαστικών Παιδιών στα 1973 στην Αττική για παιδιά με κινητικά προβλήματα προσχολικής κυρίως ηλικίας.

Με διάταγμα του 1956 αναγνωρίζονται τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κωφά και βαρήκοα παιδιά ως ισότιμα με τα δημόσια. Ταυτόχρονα, με νόμο του 1965 αναγνωρίστηκε από το ΥΠΕΠΘ το ιδιωτικό γυμνάσιο κωφών και βαρήκοων που ιδρύθηκε από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο ως ισότιμο με τα αντίστοιχα γυμνάσια προέβλεπε την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικού λυκείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο.

Στα 1957 ιδρύθηκε και η Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού όπου παρέρχονταν εκπαίδευση και θεραπεία προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Στα 1960 ιδρύεται η «Παιδονευροψυχιατρική Κλινική Ιατρού Παλαιολόγου»

για παιδιά με προβληματική συμπεριφορά και νευροψυχιατρικές νόσους. Επίσης, ιδρύεται και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παίδων Νταού Πεντέλης καθώς και το Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών «η Θεοτόκος», το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «η Αγία Φιλοθέη», το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος στο Ρετζίκι Θεσσαλονίκης και το Θεραπευτήριον Ψυχικώς Ανωμάτων Παίδων. Στα 1964 δημιουργείται το Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών για παιδιά, εφήβους και ενήλικους με ψυχωτικά προβλήματα και στα 1971 το Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παιδιών «Σικιαρίδιον» στην Αττική.

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και '80 εφαρμόζονται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης ενώ το σημαντικό είναι ότι παρατηρείται έντονη ερευνητική δραστηριότητα ως προς την αξιολόγηση αυτών των μοντέλων, την πρόοδο των μαθητών, την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, τη συμμετοχική μάθηση, τη συνεργατική διδασκαλία, τη καταγραφή των στάσεων προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τη δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του '70 παρατηρείται σοβαρή στροφή στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πλέον επικρατεί η άποψη ότι δεν υπάρχουν παιδιά «ανεπίδεκτα μαθήσεως» καθώς και το αξίωμα ότι θα πρέπει όλα τα παιδιά να έχουν ίσο ευκαιρίες για εκπαίδευση. Με γνώμονα αυτά τα δύο στοιχεία αρχίζουν να σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Από την ιδρυματοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες περνούν στην συνεκπαίδευσή τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μέσα στα ίδια σχολεία και στις ίδιες τάξεις (inclusive school) (Χρηστάκης, 2006).

Μια ακόμα καινοτομία που εμφανίζεται αυτή την περίοδο είναι τα επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής με απώτερο στόχο να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000). Καθώς το ιατρικό μοντέλο σταδιακά παραγκωνίζεται και απορρίπτεται από την πλειοψηφία των ειδικών, νέα μοντέλα εμφανίζονται στο προσκήνιο. Αυτά δεν εστιάζουν στη μειονεξία του ατόμου αλλά

ορίζουν την αναπηρία ως μια αναντιστοιχία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Το *περιβαλλοντικό* μοντέλο (Hegarty, 1987) δίνει έμφαση στο σχολείο και στην τροποποίηση του ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα προτείνει την παροχή του κατάλληλου εποπτικού υλικού και της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα δίχως οι μαθητές να πιέζονται και τελικά να οδηγούνται στην αποτυχία και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Την ίδια περίοδο εμφανίστηκε και το *ανθρωπολογικό* μοντέλο (Canevaro, 1984) το οποίο βλέπει την αναπηρία σαν μια κοινωνικά δομημένη έννοια καθώς δεν περιορίζεται μόνο στις υλικοτεχνικές υποδομές που θα πρέπει να διαθέτει το γενικό σχολείο αλλά κυρίως στην αναγνώριση της ταυτότητας του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Στις μέρες μας το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή περιλαμβάνει: ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά σχολεία, τμήματα ένταξης σε νηπιαγωγεία και δημοτικά, ειδικά γυμνάσια και ειδικά επαγγελματικά λύκεια. Παρ' όλα αυτά ο κύριος στόχος είναι η ένταξη των μαθητών με δυσκολίες στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Η πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές 4-14 ετών, τα ειδικά γυμνάσια είναι για μαθητές 14-18 ετών και τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια για μαθητές 18 έως 22 ετών. Σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία, η πλειοψηφία των μαθητών (68,35%) που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε τμήματα ένταξης αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία), το 15,38% των μαθητών έχουν νοητική στέρηση, το 4,5% έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και ένας μικρός αριθμός αντιμετωπίζουν σοβαρά νευρολογικά προβλήματα όπως είναι ο αυτισμός και οι αισθητηριακές αναπηρίες (The Information Network in Europe, 2005).

Θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής

Κατά τη δεκαετία του 1960 δρομολογούνται σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, καθώς γίνεται συνείδηση η ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες που θα τα κάνει ικανά να συμβάλουν, στο βαθμό που τους το επιτρέπει η κατάστασή τους, στη γενική οικονομική ζωή και στην παραγωγική διαδικασία. Την ίδια περίοδο η εκπαιδευτική πρακτική, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, επηρεάζεται από τις «θεωρίες περί ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Schultz, 1971).

Το σύστημα της Ειδικής Αγωγής θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα ως μια παράλληλη συνιστώσα του κύριου εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του 1980. Η συστηματική εμπλοκή της κρατικής μηχανής αναπτύσσεται, ενώ παράλληλα εντείνεται ο διάλογος στους Διεθνείς Οργανισμούς (ΟΗΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση κ.λπ.). Ενδεικτικά αποτελέσματα του διαλόγου αποτελούν η Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η Διακήρυξη του Sundeberg για τα Ανάπηρα Άτομα, όπως και το Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975 (Συριοπούλου - Δελλή, 2003).

Για πρώτη φορά κατοχυρώνεται στο νέο Σύνταγμα του 1975, το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση (άρθρο 16, παρ. 3) ενώ επίσης γίνεται η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού (άρθρο 16 παρ. 4). Αργότερα αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης με την συγκρότηση της Επιτροπής Θεμάτων Ειδικής Αγωγής με την ψήφιση του νόμου 1143/81, ο οποίος εγκαινιάζει μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται υποχρεωτική η φοίτηση 6-17 ετών και μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η ευθύνη των ατόμων με αναπηρία (Στασινός, 1991). Το κύριο όμως αρνητικό σημείο του νόμου αυτού ήταν ότι συνέτεινε

στον διαχωρισμό των «αποκλινόντων» από τα «φυσιολογικά» παιδιά και στην απομόνωση των πρώτων μέσα στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2002).

Το 1981 ψηφίζεται ο Ν.1143/81, *«περί ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Αποκατάστασης και Κοινωνικής Μέριμνας Ατόμων που Αποκλίνουν από το Φυσιολογικό»*. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την ειδική αγωγή, τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο νόμο για την ειδική αγωγή. Οριοθετεί εννοιολογικά τον όρο «αποκλίνοντα άτομα», προσδιορίζει τις κατηγορίες εκπαίδευσης στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά, ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση (σ' επίπεδο προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδας) καθώς και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες κτλ.). Ο νόμος αυτός ορίζει ως υποχρεωτική τη φοίτηση των μαθητών αυτών (ηλικίας 6-17 ετών), μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού (σ' επίπεδο εκπαιδευτικό και διαγνωστικό-συμβουλευτικό). Επιπλέον εξασφαλίζει το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης (προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»). Συνιστά κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού, καθώς και θέσεις νέων κλάδων (ειδικού προσωπικού) ενώ προσδιορίζει τις δυνατότητες ειδίκευσης κι επιμόρφωσης του προσωπικού. Τέλος ο νόμος αυτός υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες θέτοντας σε εφαρμογή και άλλους παλαιότερους νόμους και προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Συνοψίζοντας μέσα από τα κύρια σημεία του Νόμου που προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται η εκπαιδευτική πολιτική που ήθελε την Ειδική Αγωγή εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από τον όλο κορμό της εκπαίδευσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Σειρά είχε ο Ν. 1566/1985 όπου στο Κεφάλαιο Ι' με τίτλο «Ειδική Αγωγή», συνέβαλε στο να αναγνωριστεί η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της Ειδικής Εκπαίδευσης. Τα άρθρα 32-36 του νόμου αυτού, αναφέρονται στην υποχρέωση της Πολιτείας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και την προσφορά υπηρεσιών και μέσων, ώστε το άτομο με ειδικές ανάγκες να μπορεί να εκπαιδευτεί και να αναπτύσσει τις δημιουργικές του ικανότητες και δυνατότητες. *«Για πρώτη φορά η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα κεφάλαιο του νόμου αυτού»* (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Τα κυριότερα σημεία του Ν. 1566/1985 ήταν: α) η σταδιακή δημοσιοποίηση των ειδικών σχολείων, β) η υιοθέτηση της αρχής της *ενσωμάτωσης* (mainstreaming) των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κορμό των κανονικών σχολείων, γ) η επιμήκυνση του χρόνου υποχρεωτικής τους φοίτησης σε σχολεία, δ) η μεταβίβαση στο Υπουργείο Παιδείας της αποκλειστικής ευθύνης για θέματα στοιχειώδους εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων αυτών, ε) η ίδρυση πανεπιστημιακής σχολής λογοθεραπευτών, στ) η εκτύπωση διδακτικών βιβλίων για τυφλούς στο σύστημα Braille κ.ά.

Την άνοιξη του 2000 ψηφίστηκε ο νόμος Ν.2817/2000: (ΦΕΚ 78/14-04-2000) «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ο οποίος συμπλήρωσε, εκσυγχρόνισε και αναβάθμισε το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Είναι ο νόμος που κατοχύρωσε το θεσμό της «ένταξης» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής. Είναι ο νόμος που θα αποτελέσει ουσιαστικά τη βάση για τις μελλοντικές νομοθετικές ρυθμίσεις στο υποσύστημα της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα ο όρος : *«Άτομα με Ειδικές ανάγκες»* αντικαταστάθηκε από το σύγχρονο όρο : *«Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»*, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της Ειδικής Αγωγής από την παθολογία του παιδιού

στην παθολογία της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους.

Σταδιακά έγινε αναδιάρθρωση των σχολικών δομών της Ειδικής Αγωγής με την ίδρυση νέων τύπων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, όπως π.χ. : ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) , Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής , ειδικοί βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, προγράμματα παροχής ειδικής αγωγής στο σπίτι.

Καθιερώθηκε η λειτουργία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής ως ενιαίας σχολικής μονάδας. Επίσης μετονομάστηκαν οι Ειδικές Τάξεις σε Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής και καθιερώθηκε για πρώτη φορά ο Θεσμός των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) . Προβλέπεται για πρώτη φορά η ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν πολύ σημαντική στο να δοθούν νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής . Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η κοινή εκπαίδευση αναπήρων και μη. *«Η πρόθεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλους, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα υπόλοιπα, είναι ασφαλώς μια πολιτική απόφαση»* (Ζώνιου –Σιδέρη , 2008).

Τον Οκτώβριο του 2008 ψηφίστηκε στο Ελληνικό Κοινοβούλιο ο νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή Ν. 3699/2008(ΦΕΚ 199/τ.Α΄/2-10-2008) « Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες») αντικαθιστώντας τον Ν. 2817/2000. Στο Άρθρο 2, παρ. 2 αναφέρεται ότι: *«Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική*

παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους ΚΕΔΔΥ και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες».

Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.

Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ –

εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν τις εξής αρμοδιότητες : α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, γ) Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή σε κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα Ε.Α.Ε. , καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους Ε.Α.Ε. Δ) Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

Ε) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία , για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή και Στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι εισηγήσεις αφορούν εκτός των μαθητών που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των Τμημάτων Ένταξης και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία κ. ά.). Επίσης εισηγείται εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών ,

βαρήκοων , τυφλών και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τέλος τα ΚΕΔΔΥ έχουν στην αρμοδιότητά τους τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητάς τους , στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα κ.ά. , που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι καινοτόμος, ευρηματικός και ενθουσιώδης. Επιδιώκει διαφοροποιημένη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου χρειάζεται και όσο είναι δυνατόν, ιδίως όταν απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές, συναισθηματικές ή νοητικές ανάγκες (Τεντζέρης, 2012). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism) και της αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές συνεργάζονται, συμμετέχουν ενεργά και ενσωματώνονται στην ομάδα (Vygotsky, 1988).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι κομβικός, καθώς καθοδηγεί τα παιδιά στο «πώς να μαθαίνουν», βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης και διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα. Γενικότερα επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Επιπρόσθετα, ο αληθινός δάσκαλος οφείλει να διδάσκει χρήσιμη και ωφέλιμη γνώση που να μπορεί να αξιοποιηθεί διαχρονικά. Ταυτόχρονα, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, καθώς και τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις τους (Φιλιππάκη, 2012).

Σύμφωνα με τον Καλαϊτζή (στο Ζώνιου-Σιδέρη, 1996) ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι *«αναμφισβήτητος και αναντικατάστατος φορέας και λειτουργός της ειδικής αγωγής»*. Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού αναπτύχθηκε διεθνώς μεταξύ των δεκαετιών του 1940 έως το 1980. Αρχικά η κύρια αρμοδιότητά του ήταν να εκπαιδεύσει τα άτομα με αναπηρία. Στις μέρες μας τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του έχουν αυξηθεί.

Συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Σ.Μ.Ε.Α., του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού όπως περιγράφονται στο Φ.Ε.Κ. /449/Τ.Β'3/4/2007 είναι οι εξής:

Α) Για τους Εκπαιδευτικούς των Σ.Μ.Ε.Α ισχύει ότι: Οργανώνουν, καταρτίζουν και υλοποιούν σε συνεργασία με το Ε.Ε.Π. το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης τους. Παράλληλα καθοδηγούν τους γονείς σε θέματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι και προτείνουν δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους. Συνεργάζονται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών τους. Τέλος οφείλουν να ενημερώνονται για τα προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών τους, τα οποία υλοποιούνται εκτός του σχολείου και να συνεργάζονται με τους ειδικούς επιστήμονες.

Β) Τα καθήκοντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. περιγράφονται ως εξής: Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό μετέχει ισότιμα στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του συλλόγου προσωπικού της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Δεν απαλλάσσεται από τα γενικά και ειδικά καθήκοντα του προσωπικού του σχολείου και από την ανάληψη εργασιών που ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να τους αναθέσει. Η άσκηση των καθηκόντων τους δύναται να επεκτείνεται και στους μαθητές των συστεγαζόμενων ή γειτονικών ΣΜΕΑ, όταν δεν υπάρχουν αντίστοιχες ειδικότητες και εφόσον έχουν καλυφθεί οι ανάγκες των σχολείων στα οποία υπηρετούν. Η επέκταση της άσκησης των καθηκόντων γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης

ύστερα από πρόταση του ΠΥΣΕΕΠ, στο οποίο υποβάλλονται οι σχετικές αιτιολογημένες εισηγήσεις του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και της αντίστοιχης ειδικότητας.

Αναμφίβολα οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, το λοιπό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου. Μπορούν να ασκούν τα καθήκοντά τους παράλληλα με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, σε ιδιαίτερο χώρο ή μέσα στην τάξη, όταν χρειάζεται, σε προγραμματισμένη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Σε καμιά, όμως, περίπτωση δεν τους υποκαθιστούν. Ενημερώνουν συστηματικά τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή και σε προγραμματισμένες συνεργασίες ανταλλάσσουν απόψεις με το λοιπό εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τηρώντας πάντοτε τις σχετικές με το επαγγελματικό απόρρητο διατάξεις, όπως διατυπώνονται στο άρθρο 16 του Ν.1143/1981.

Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σεβόμενοι τον κώδικα δεοντολογίας της ειδικότητας τους και σύμφωνα με τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας. Υποβάλλουν πρόγραμμα δραστηριοτήτων για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, με την έναρξη του σχολικού έτους σε τρία αντίτυπα, μέσω του διευθυντή του σχολείου και τον ενημερώνουν για βασικές αλλαγές και τροποποιήσεις του προγράμματος, που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του. Διευκολύνουν την πρακτική άσκηση προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών φοιτητών της ειδικότητάς τους, τους οποίους δέχεται το σχολείο σε συνεννόηση με το διευθυντή και το προσωπικό της αντίστοιχης ειδικότητας, ύστερα από σχετική έγκριση του ΥΠΕΠΘ. Τα προγράμματα στήριξης και συνεργασίας με τους γονείς, σε ατομική ή μικροομαδική βάση, εντάσσονται στο πλαίσιο του ωραρίου τους. Μετέχουν υποχρεωτικά σε όλες τις εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου.

Ειδικά κατά κλάδο ισχύουν τα εξής: Οι ψυχολόγοι αξιολογούν τους μαθητές του σχολείου, όπου υπηρετούν, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους, όπως: παρατήρηση,

συνέντευξη με την οικογένεια, ενημέρωση από το προσωπικό του σχολείου, ψυχοτεχνικά μέσα, αποσκοπώντας στο να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη ψυχολογική εκτίμηση για την προσωπικότητα του μαθητή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του. Συμμετέχουν στη διεπιστημονική ομάδα για την ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα και στο κατάλληλο εκπαιδευτικό τμήμα. Παρέχουν, στο πλαίσιο του ωραρίου τους, συμβουλευτική υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου με σκοπό την επίλυση προβλημάτων των μαθητών και των οικογενειών τους και συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος δραστηριοτήτων του μαθητή.

Προγραμματίζουν και παρέχουν το υποστηρικτικό τους έργο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Αναλαμβάνουν, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, την υποστηρικτική, συμβουλευτική ή θεραπευτική διαδικασία, ατομική ή ομαδική των μαθητών, η οποία κρίνεται υποχρεωτική κατά την αξιολόγηση. Για τους ενήλικες μαθητές απαιτείται η σύμφωνη γνώμη τους και, όπου κρίνεται αναγκαίο, η συγκατάθεση της οικογένειας. Στις περιπτώσεις που ο μαθητής δέχεται ψυχοθεραπευτική αγωγή εκτός σχολείου, δεν εντάσσεται σε πρόγραμμα θεραπευτικής διαδικασίας εντός αυτού. Αξιολογούν, σε συνεργασία με τα άλλα μέλη του προσωπικού, τις δυνατότητες και τις απαραίτητες ανάγκες των μαθητών που πρόκειται να μετεγγραφούν σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή να αποφοιτήσουν. Παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στην οικογένεια του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ομαδική ή ατομική βάση, η οποία περιλαμβάνει: α) ενημέρωση σε σχέση με το πρόβλημα και τις μεθόδους παρέμβασης, β) εκπαίδευση για τις σχέσεις γονέων – παιδιού και την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σπίτι, γ) συμβουλευτική για συναισθηματική στήριξη σε θέματα οικογένειας και δ) καθοδήγηση για την ανάγκη πρόσθετων ιατρικών, ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων και μεθόδων αποκατάστασης.

Συντάσσουν τις ψυχολογικές εκθέσεις των μαθητών τους κατόπιν γραπτών αιτημάτων των γονέων ή υπηρεσιών. Την ευθύνη της ανακοίνωσης του περιεχομένου των

ψυχολογικών εκθέσεων προς τρίτους έχουν οι ίδιοι οι ψυχολόγοι. Συνεργάζονται με τα άλλα μέλη του Ε.Ε.Π., τους σχολικούς συμβούλους, τα ΚΔΑΥ, τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, τις διευθύνσεις άλλων σχολείων και με φορείς που παρέχουν ιατρικές, ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες στους μαθητές.

Όσο αφορά τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας, και των άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών που ασχολούνται με το παιδί. Συντάσσουν το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, που πρόκειται να ενταχθεί στη σχολική μονάδα, σε συνεργασία με τους γονείς. Εισηγούνται τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης για την καλύτερη προσαρμογή του μαθητή και της οικογένειας του στο σχολικό πλαίσιο.

Στηρίζουν συστηματικά και προγραμματισμένα, σε ατομική και ομαδική βάση, τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλου είδους προβλήματα. Προετοιμάζουν αυτούς που πρόκειται να αποφοιτήσουν και συνεργάζονται με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες υπηρεσίες για την κοινωνική ή εργασιακή αποκατάσταση, ενισχύοντάς τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Συνεργάζονται με την οικογένεια (γονείς, αδέρφια, ευρύτερη οικογένεια), με στόχο τη θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή, τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής συμβίωσης και την αντιμετώπιση προβλημάτων προσωπικής ή κοινωνικής φύσης. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών χρησιμοποιούν και τις τρεις μεθόδους κοινωνικής εργασίας, με άτομα, ομάδες και κοινότητα.

Συνεργάζονται με σχολικούς συμβούλους, ΚΔΑΥ, άλλα σχολεία, ιατροπαιδαγωγικές κοινωνικές υπηρεσίες, και με κάθε φορέα που υποστηρίζει το κοινωνικό τους έργο. Εργάζονται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο ο οποίος διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που κρίνεται αναγκαία για το έργο τους. Διοργανώνουν συγκεντρώσεις γονέων, σε συνεργασία με το διευθυντή και τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου και τους ενημερώνουν για κάθε είδους παροχές που δικαιούνται. Έχουν τη

δυνατότητα να κάνουν προγραμματισμένες επισκέψεις στις οικογένειες των μαθητών, να συνοδεύουν τους γονείς σε διάφορες υπηρεσίες, όταν κρίνεται αναγκαίο, πάντοτε στα πλαίσια του ωραρίου εργασίας, και σε συνεργασία με το διευθυντή, αφού, λόγω της ιδιομορφίας του έργου τους, η αποστολή τους δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου. Ανάλογα με τους ψυχολόγους και οι κοινωνικοί λειτουργοί, συντάσσουν εκθέσεις που αναφέρονται σε θέματα των αρμοδιοτήτων τους, όταν ζητηθεί από τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες και τις παραδίδουν στο διευθυντή για τη διεκπεραίωσή τους.

Για τους θεραπευτές λόγου ισχύουν τα εξής: Αναλαμβάνουν την περιοδική αξιολόγηση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα επικοινωνίας, λόγου, ομιλίας, φωνής (με ομιλία ή με εναλλακτικές μεθόδους) και παράλληλα σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα αποκατάστασης. Επίσης συνεργάζονται με τους γονείς και τους καθοδηγούν πώς να χειρίζονται τα προβλήματα επικοινωνίας, λόγου, ομιλίας και φωνής του παιδιού τους ενώ , αναλαμβάνουν την ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου, σε θέματα λόγου και επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών στο πλαίσιο του διδακτικού και θεραπευτικού λόγου. Τέλος, ασκούν το έργο τους σε ιδιαίτερο χώρο, σε ατομική ή μικροομαδική βάση, και όταν κρίνεται απαραίτητο για τον ίδιο το μαθητή, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, μέσα στην τάξη.

Οι φυσικοθεραπευτές αξιολογούν τις κινητικές και λειτουργικές ικανότητες των μαθητών, προσδιορίζουν τις ανάγκες τους και καθορίζουν τους θεραπευτικούς στόχους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν ειδικές μεθόδους και μέσα εκπαιδεύοντας τους μαθητές, σε ατομική ή ομαδική βάση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από τους ίδιους, στο χώρο του φυσικοθεραπευτηρίου ή σε άλλους κατάλληλους χώρους, εντός και εκτός σχολείου. Παρακολουθούν και αξιολογούν περιοδικά την κινητική εξέλιξη των μαθητών και ενημερώνουν τον ατομικό τους φάκελο.

Είναι σαφές ότι οφείλουν να συνεργάζονται με τις συναφείς ειδικότητες του σχολείου (εργοθεραπευτή – εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής), χωρίς να τους υποκαθιστούν στο έργο τους καθώς και με το Ε.Β.Π. και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για θέματα της αρμοδιότητάς τους. Ενημερώνουν την οικογένεια για την κινητική εξέλιξη του μαθητή και εισηγούνται, σε συνεργασία με τους εργοθεραπευτές, τις όποιες εργονομικές διευθετήσεις κρίνονται απαραίτητες. Επιπρόσθετα, εισηγούνται, συνεργαζόμενοι με τους εργοθεραπευτές, στο διευθυντή του σχολείου τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις για την ανεμπόδιστη παραμονή των μαθητών στο χώρο του σχολείου και την απρόσκοπτη μετακίνησή τους. Στις αρμοδιότητες τους είναι να προτείνουν την προμήθεια βοηθημάτων για τη διευκόλυνση της κινητικής δραστηριότητας και της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών.

Οι εργοθεραπευτές αξιολογούν τις αναπτυξιακές, λειτουργικές και αισθητικοκινητικές δεξιότητες των μαθητών, με ειδικές δοκιμασίες και τεχνικές. Προσδιορίζουν τις ανάγκες των μαθητών και καθορίζουν τους στόχους αποκατάστασης των διαφόρων δεξιοτήτων μέσω σκόπιμων δραστηριοτήτων (κινητικών, αντιληπτικών, κ.α.) που βοηθούν το μαθητή στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή. Παρακολουθούν και εξετάζουν περιοδικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και ενημερώνουν τους γονείς για την εξέλιξή τους και για το πρόγραμμα εργοθεραπείας που εφαρμόζουν. Επίσης δίνουν τις απαραίτητες συμβουλές, προκειμένου να έχει ο μαθητής την καλύτερη υποστήριξη στο σπίτι.

Οι εργοθεραπευτές συνεργάζονται με τους φυσικοθεραπευτές και εισηγούνται στο διευθυντή του σχολείου τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις. Προτείνουν την προμήθεια βοηθημάτων για τη διευκόλυνση της ψυχοκινητικής δραστηριότητας και της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να αξιοποιούνται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι δυνατότητές τους. Προτείνουν λειτουργικούς χειρισμούς, συνεργαζόμενοι με το ειδικό

βοηθητικό προσωπικό και τους γονείς, σε θέματα δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής και αυτοεξυπηρέτησης των μαθητών.

Αναλαμβάνουν την ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου και των γονέων, σε θέματα απόκτησης δεξιοτήτων μέσω σκόπιμων δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση στο χώρο του σχολείου και στο σπίτι. Το πρόγραμμα εργοθεραπείας γίνεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, σε ατομική βάση ή σε μικρές ομάδες, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από τον εργοθεραπευτή.

Από την πλευρά τους οι σχολικοί νοσηλευτές ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε κανόνες ατομικής υγιεινής και προφύλαξης από κινδύνους και έχουν ως κύριο έργο την αγωγή και την προαγωγή της υγείας, με σκοπό τη διατήρηση και βελτίωση της υγείας στο σχολικό πληθυσμό. Συμμετέχουν στον έλεγχο και την παρακολούθηση της υγιεινής κατάστασης του σχολικού περιβάλλοντος (αίθουσες, κοινόχρηστοι χώροι, κυλικείο), και συνιστούν στους εμπλεκόμενους, τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την προστασία των μαθητών. Έργο τους είναι να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες στα παιδιά του σχολείου και να αντιμετωπίζουν αιφνίδιες αδιαθεσίες, ασθένειες ή ατυχήματα που προκύπτουν κατά τα διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, αναλαμβάνουν το νοσηλευτικό έργο μαθητών (φαρμακευτική αγωγή κ.λπ.) σε συνεργασία με το σχολίατρο ή τον προσωπικό γιατρό του κάθε μαθητή, με τη συναίνεση του γονιού.

Οι σχολικοί νοσηλευτές είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωση της οικογένειας και, σε περίπτωση ατυχήματος, συνοδεύουν το μαθητή κατά τη μεταφορά του σε νοσηλευτικό ίδρυμα και παραμένουν σε αυτό μέχρι την άφιξη του γονέα ή του κηδεμόνα.

Ευαισθητοποιούν, ενημερώνουν και προτείνουν ειδικούς χειρισμούς στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό, στα θέματα ατομικής υγιεινής των μαθητών και συνεργάζονται με όλο το προσωπικό του σχολείου και τις υγειονομικές υπηρεσίες για θέματα της αρμοδιότητάς τους. Εργάζονται εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες στο γραφείο ή το εργαστήριο αγωγής υγείας,

αν διαθέτει η σχολική μονάδα. Και τέλος παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς σε θέματα υγείας και διοργανώνουν σεμινάρια παροχής πρώτων βοηθειών στο προσωπικό του σχολείου, στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Γ) Οι αρμοδιότητες του ειδικού βοηθητικού προσωπικού είναι οι εξής: Υποβοηθούν τους μαθητές στις βασικές τους ανάγκες, όπως στη χρήση τουαλέτας, ατομικής υγιεινής, καθαριότητας, αλλαγής ρούχων, σίτισης και γενικά στην αυτοεξυπηρέτησή τους. Σε εξαιρετικά δύσκολες και ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, έχουν τη συνδρομή και του λοιπού προσωπικού του σχολείου με την έγκριση ή ενημέρωση του διευθυντή. Στις υποχρεώσεις τους είναι να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, απασχολούν δημιουργικά τους μαθητές και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, ακολουθώντας το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου. Βοηθούν στην αποβίβαση και επιβίβαση των μαθητών στα σχολικά λεωφορεία, χωρίς να τους συνοδεύουν στα δρομολόγια, και συνεργάζονται με τους εφημερεύοντες.

Επιπρόσθετα συμμετέχουν στις συνεδριάσεις ως μέλη του συλλόγου προσωπικού του σχολείου. Λαμβάνουν μέρος ισότιμα στις δραστηριότητες του και διατυπώνουν τις απόψεις τους για θέματα που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα τους ή είναι γενικότερου ενδιαφέροντος. Δεν απαλλάσσονται από τα γενικά ή ειδικά καθήκοντα και από την ανάληψη εργασιών που ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να τους αναθέσει στο πλαίσιο της ίσης μεταχείρισης. Επικοινωνούν με τους γονείς, έπειτα από συνεννόηση με το διευθυντή, ενημερώνοντας τους για θέματα διαβίωσης των μαθητών στο σχολείο και τους προτείνουν τρόπους στήριξης και καθημερινής φροντίδας στο σπίτι, αντίστοιχους με αυτούς που εφαρμόζονται στο σχολείο. Εξαιρούνται από τις εφημερίες του σχολείου λόγω της ιδιομορφίας που παρουσιάζει το εργασιακό τους πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται εξαιτίας των μη προβλέψιμων αναγκών των μαθητών ενώ παρευρίσκονται

και προσφέρουν τις υπηρεσίες στους μαθητές τουλάχιστον 15 λεπτά πριν την έναρξη λειτουργίας του σχολείου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως οι θετικές και οι αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για την εργασία του (Baron, 1986). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά τη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμα του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει (Papanastasiou & Zembylas, 2004). Ο Καντάς (1998) υπογραμμίζει ότι η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσο αντίκτυπο στις σχέσεις με τους μαθητές τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι αντιφατικά. Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών –γενικής και ειδικής αγωγής– κυμαίνεται από μέτρια έως σε κάποιες περιπτώσεις υψηλή. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ειδικής αγωγής φαίνεται να είναι μέτριου βαθμού σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Platsidou & Agaliotis, 2008) ενώ για κάποιους άλλους η επαγγελματική ικανοποίηση εντοπίστηκε από μέτρια έως χαμηλή (Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001).

Οι παράγοντες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι είτε εσωγενείς (αγάπη και ενδιαφέρον για την ίδια τη δουλειά), είτε εξωγενείς (οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η συνεργασία με τους συναδέλφους) (Papanastasiou & Zembylas, 2004). Παρότι οι εσωγενείς παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν κάποιον στο να εργαστεί στην εκπαίδευση (Schen, 1997), οι

εξωγενείς παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν, ώστε ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να εγκαταλείψει το επάγγελμά του (McDonald, 1999).

Για τους Koustelios, Theodorakis & Goulimaridis (2004) η επαγγελματική σύγκρουση και η ασάφεια των ρόλων αποτελούν αιτίες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι πηγές της δυσaráσκειας των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως α) την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, β) την απουσία εκπαιδευτικών και ειδικού προσωπικού, που θα στηρίζει και θα ενισχύσει το έργο τους, γ) τη μη κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δ) την κακή συνεργασία με τον διευθυντή και ε) την αδιαφορία από την κοινωνία για το έργο που επιτελούν.

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τον Αθανασάκη (2011), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής, βιώνουν άγχους και ανασφάλεια καθώς νιώθουν ότι δεν μπορούν να είναι πάντα αποτελεσματικοί και επαρκείς στο ρόλο τους. Από την άλλη πλευρά όμως και τα συναισθήματα και η ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και τη διδασκαλία (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν αρνητικά και θετικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Day & Lee (2011) μπορεί να νιώσουν συναισθήματα χαράς, ελπίδας, υπερηφάνειας, αγάπης, συμπόνιας και ενθουσιασμού, ως απόρροια των επαγγελματικών τους επιτευγμάτων. Επίσης όμως μπορεί να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, θυμό, άγχος, θλίψη και ζήλια.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων όπως είναι η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν θέσει, η υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και η αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς. Σαφώς όμως και το μεγαλύτερο μέρος των

θετικών συναισθημάτων που βιώνουν, προέρχονται από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, ιδιαίτερα όταν αυτοί κατορθώνουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί (Sutton ,2005). Επίσης τα θετικά συναισθήματα αποτελούν κινητήριο δύναμη και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη (Sutton & Knight, 2004).

Αναφορικά με τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αυτά είναι κυρίως ο θυμός και η απογοήτευση και προέρχονται από ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς παράγοντες. Στους ενδοσχολικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών τους, η απειθαρχία στους κανόνες της τάξης και η μη επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Στους εξωσχολικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η λήψη αρνητικής ανατροφοδότησης και η κακή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών ιδιαίτερα όταν αυτοί αμφισβητούν τις ικανότητες καθώς και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Sutton, 2005).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στην ειδική αγωγή

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται στην αρνητική ψυχολογική εμπειρία του ατόμου που αποτελεί απόκριση στο εργασιακό στρες. Η εξουθένωση αφορά μια ομάδα σωματικών, συναισθηματικών και αλληλεπιδραστικών συμπτωμάτων που σύμφωνα με τη Maslach (1982) προσδιορίζονται από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, που αναφέρεται στη συναισθηματική υπερένταση και κατάπτωση που απορρέει από την εργασία, την αποπροσωποποίηση που αναφέρεται στην κυνική στάση που μπορεί να αναπτύξει ο εργαζόμενος για τα άτομα που είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του και τέλος την προσωπική επίτευξη που αφορά στην αίσθηση επάρκειας, αποδοτικότητας και επαγγελματικής απόδοσης. Η εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, ως συνέπεια μιας έντονης ψυχοπιεστικής κατάστασης, αλλά είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένων πιέσεων στον

εργασιακό χώρο οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσπροσαρμοστικές αποκρίσεις αντιμετώπισης και χαμηλής απόδοσης στην εργασία (Farber & Miller, 1981).

Ο Billingsley (1993) ερευνώντας τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαπίστωσε πως βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και τάσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος τους και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Hoffman, Palladino & Barnett (2007) οι κυριότερες αιτίες για τις οποίες οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση που μπορεί να τους οδηγήσει στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους είναι δύο. Αφενός μεν οι νεότεροι σε ηλικία είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται περισσότερα χρόνια και έχουν αποκομίσει πλούσια εμπειρία. Ένας ακόμα λόγος είναι η απουσία καθοδήγησης και στήριξης από τους διευθυντές και από τις αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες ή από φορείς που δεν αναγνωρίζουν το έργο και τις δυσκολίες που βιώνουν.

Η έρευνα των Kaufhold, Alvarez & Arnold (2006) κατέδειξε ότι η πηγή του άγχους των εκπαιδευτικών προερχόταν από την έλλειψη των απαραίτητων εποπτικών μέσων και του κατάλληλου σχολικού εξοπλισμού που τους είναι χρήσιμα για να επιτελέσουν το έργο τους σε συνδυασμό με την καταβολή από τους ίδιους χρηματικών ποσών για την αγορά διδακτικού υλικού. Και η έρευνα των Bow, Barkanic & Leon (1999) κατέληξε σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν την εργασία τους, αποδίδουν τις αιτίες στην έλλειψη ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης από τους διευθυντές τους, την έλλειψη σε εποπτικό υλικό και την ματαίωση των προσδοκιών σχετικά με το εάν μπορούν να βοηθήσουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους. Άλλοι παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους είναι ο χαμηλός μισθός, οι λίγες ευκαιρίες που έχουν για επαγγελματική ανέλιξη, η δυσκολία στην ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς καθώς και το γεγονός ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις τους για βελτιώσεις ή για το σχεδιασμό

διδασκικών προγραμμάτων. Οι Brownell, Smith, McNellis, & Miller (1997), έκαναν 93 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής της Φλόριντα που εγκατέλειψαν την ειδική αγωγή. Ο κύριος λόγος που τους οδήγησε στην απόφασή τους να αφήσουν τον χώρο της ειδικής αγωγής ήταν η μη ικανοποίηση τους από τις συνθήκες εργασίας. Η πλειονότητα αυτών παρέμειναν στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά επιλέγοντας μια διαφορετική θέση (π.χ. στη γενική εκπαίδευση).

Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν στη μελέτη της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένα. Η Μόττη– Στεφανίδη (2000) εντόπισε σχετικά χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης στο ειδικό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) σε σχέση με το αντίστοιχο των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Σε μια άλλη έρευνα, οι Κολιάδης & συν. (2003) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους της ειδικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τα ανωτέρω ευρήματα, οι Κόκκινος και Δαβάζογλου (2006) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής.

Σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ΣΜΕΑ τα ερευνητικά δεδομένα των Κόκκινου, Αλβανόπουλου & Δαβάζογλου (2004) έδειξαν ότι η έλλειψη επαγγελματικής επάρκειας για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, προκαλεί το περισσότερο άγχος, ενώ αντίθετα η συνεργασία με τους φορείς της ειδικής εκπαίδευσης το λιγότερο. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού συνεπικουρεί στην εμφάνιση ή μη εργασιακού στρες (Kokkinos, 2007). Επίσης, η κοινωνική και ακαδημαϊκή συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κατάρτιση και εφαρμογή του Εξατομικευμένου

Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ), ήταν οι μόνοι παράγοντες που μπορούσαν να προβλέψουν το βαθμό άγχους των εκπαιδευτικών.

Οι απόψεις των εργαζομένων στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία στην Ειδική Αγωγή

Με τον όρο συνεργασία αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών, τη διαπραγμάτευση, τη σύμπραξη και το συντονισμό. Η συνεργασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να λειτουργήσει το σχολείο ομαλά και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης (McLaughlin, 2002).

Η ειδική αγωγή έχει εδώ και πολύ καιρό ταυτιστεί με την έννοια της συνεργασίας. Για δεκαετίες, οι ομάδες έπαιρναν αποφάσεις για τις πιο κατάλληλες εκπαιδευτικές επιλογές για μαθητές με δυσκολίες (Friend & Cook, 2010). Η συνδιδασκαλία, περιλαμβάνει, από κοινού σχεδιασμό, καθοδήγηση και αξιολόγηση όλων των μαθητών είτε παρουσιάζουν δυσκολίες είτε όχι και τροποποιήσεις όπου κρίνεται αναγκαίο, του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να “συναντηθούν”, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (Nichols, Dowdy & Nichols, 2010). Οι Murawski & Hughes (2009), επισήμαναν, πώς το θέμα της χρηματοδότησης της συνδιδασκαλίας αποτελεί επίσης σημείο προβληματισμού. Τόνισαν επίσης, πώς προκειμένου να είναι επιτυχημένη και να εφαρμοστεί η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (RTI-Response To Intervention), πρέπει μία πληθώρα ατόμων, όπως είναι οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, οι γονείς, οι μαθητές, το λοιπό προσωπικό του σχολείου και η ευρύτερη κοινότητα, να συνεργαστούν.

Οι Morocco & Aguilar (2002) επισημαίνουν ότι η σύναψη συνεργασιών αποτελεί στοιχείο που προβάλλεται έντονα και συστηματικά στην ερευνητική βιβλιογραφία των

εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων δεκαετιών. Οι ίδιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που ενίσχυσαν περαιτέρω την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δομών και πρακτικών του σχολείου. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προκύπτουν τόσο από τη «κοινωνία της γνώσης» όσο και από τις νέες τάσεις της παραγωγικής διαδικασίας (ευέλικτα συστήματα παραγωγής), τα οποία απαιτούν την αλληλοσυμπλήρωση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Nelson, 2001). Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στα παραγόμενα από τις συνεργατικές πρακτικές οφέλη σε μαθησιακό, διδακτικό, επαγγελματικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005. Walter-Thomas, 1997).

Αποτέλεσμα των ανωτέρω ήταν ότι κατά τις 2 τελευταίες δεκαετίες, αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προώθησαν τη δημιουργία διαφορετικών δομών συνεργασίας:

- α) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας (π.χ. εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων), β)
- μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων, δ) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και βοηθών μάθησης, ε) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών σχολικής διοίκησης και στ) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας (Dettmer, Thurston, Dyck, 2005. Fine & Simpson, 2000. Friend & Cook, 2003. Villa, Thousand, Nevin, 2004. Walther- Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000).

Άλλες δομές σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες πιο διευρυμένων συνεργασιών, εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (π.χ. προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, συμβουλευτικής υποστήριξης, ψυχολογικής και κοινωνικής παρέμβασης σε επίπεδο μαθητή, σε ομάδες μαθητών, καθώς και σε συστημικό επίπεδο τάξης, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας), ενώ αρκετά κράτη προχώρησαν στην εφαρμογή

συνεργατικών μοντέλων παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικής υποστήριξης μέσα στο χώρο του σχολείου (Kaiser & Woodman, 1985).

Υπάρχουν ορισμένες βασικές πτυχές της συνδιδασκαλίας στις οποίες μπορεί κάποιος να εστιάσει προκειμένου να οδηγηθεί σε επιτυχημένες πρακτικές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίσουν καλά τους εαυτούς τους, κάτι που είναι πιο δύσκολο απ' ό τι φαίνεται. Όλοι υποθέτουμε ότι μπορούμε να επιτύχουμε σε καταστάσεις που απαιτούν συνεργασία. Βασιζόμαστε στην γνώση μας σε διάφορα αντικείμενα και στις εμπειρίες με συναδέλφους. Το να γνωρίζει κάποιος τον εαυτό του, περιλαμβάνει επίσης την παραδοχή των αντιλήψεών του απέναντι στην ένταξη και στις ενταξιακές πρακτικές (Keefe, Moore & Duff, 2004). Εκτός από τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν και να περάσουν χρόνο μαζί με τον συνεργάτη τους, να ανακαλύψουν τον χαρακτήρα του, το διδακτικό του στυλ, τη φιλοσοφία και στάση ζωής του (Keefe, Moore & Duff, 2004. Murawski & Dieker, 2004). Προτού εφαρμοστεί η συνδιδασκαλία, πρέπει να διασφαλιστεί η συμμετοχή και η στήριξη του διευθυντή. Ο τελευταίος, στηρίζει την πρακτική παρέχοντας επιπλέον πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, κανονίζει τις ώρες και συνθήκες συνεργασίας τους, παρέχει υλικό, βελτιώνει τα προγράμματα κ.α. (Murawski & Dieker, 2008. Murawski & Dieker, 2004. Rea & Connell, 2005).

Αυτό που θεωρείται εξαιρετικής σημασίας, είναι η δημιουργία χρόνου για κοινό σχεδιασμό της διδασκαλίας (Dieker & Murawski, 2003. Murawski & Dieker, 2004. Kohler-Evans, 2006). Η διασφάλιση κοινού χρόνου βοηθά στον καταγισμό ιδεών, στη διαμόρφωση και δημιουργία στόχων και οδηγεί στην επιτυχία των μαθητών. Ο πυρήνας της συνδιδασκαλίας, είναι ο καθορισμός των καθοδηγητικών εκείνων στρατηγικών, που είναι περισσότερο αποτελεσματικές και κατάλληλες στο να βοηθήσουν όλους τους μαθητές. Ένα από τα οφέλη της ενταξιακής αυτής πρακτικής, είναι ότι μέσω του κοινού σχεδιασμού, ο κάθε

εκπαιδευτικός καταθέτει πολλές και διαφορετικές ιδέες και γνώσεις. Ο γενικός και ειδικός εκπαιδευτικός πρέπει επιπλέον, να έχουν μια σχέση ισοτιμίας στην τάξη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών τους και να εστιάζουν σε κατάκτηση δεξιοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Ακόμη, η συνεχής αξιολόγηση της πορείας της συνδιδασκαλίας θεωρείται πολύ σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάντα να θυμούνται ότι οι προσεγγίσεις τους οφείλουν να “συναντούν” τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους (Dieker & Murawski, 2003).

Στη βιβλιογραφία έχει μελετηθεί κυρίως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σε τάξη του γενικού σχολείου όπου συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός βοηθά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ικανότητες αυτών των μαθητών. Παρόλα αυτά στα ειδικά σχολεία παρατηρείται το φαινόμενο της συνδιδασκαλίας όταν δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μέσα στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας ακολουθώντας ένα κοινό πρόγραμμα διδασκαλίας, εξαιτίας είτε έλλειψης χώρου, είτε της βαρύτητας των συνδρόμων των μαθητών.

Οι κύριοι άξονες που έχουν μελετηθεί στη βιβλιογραφία για τη συνδιδασκαλία αφορούν τη φύση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το ρόλο και τις ευθύνες του καθενός καθώς και τα αποτελέσματα της συνεργασίας (Keefe & Moore, 2004). Οι Mastropieri et al. (2005) μελέτησαν τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών σχετικά με την συνδιδασκαλία σε μαθητές με ή χωρίς αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ήταν αμφίσημα καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεργασία ήταν εξαιρετικά αποδοτική και πρόσφορη και τα αποτελέσματα της συνεργασίας φάνηκαν στους μαθητές ενώ, σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάστηκαν αρκετά εμπόδια. Αρκετοί ήταν οι παράγοντες που συνετέλεσαν

σε αυτό όπως το επίπεδο των ακαδημαϊκών γνώσεων των εκπαιδευτικών, το μερίδιο ευθύνης του καθενός καθώς και η ικανότητα τους για συνεργασία.

Για τους Weiss, Pellegrino, Regan & Mann (2014), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Παρ' όλα αυτά ένας μικρός αριθμός από αυτούς είναι προετοιμασμένοι να μπουν σε αυτή τη διαδικασία, σε σχολεία που το σύστημα αυτό εφαρμόζεται. Στη συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα συνδιδασκαλίας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο της προόδου του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις και παρατήρηση των συμμετεχόντων καθώς και ανάλυση των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Τα τελικά αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν σαν οδηγός για τον σχεδιασμό προγραμμάτων συνδιδασκαλίας στην εκπαίδευση.

Όσο αφορά τα ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο, οι Morfidi & Samaras (2015) διερεύνησαν τις εμπειρίες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε πλαίσια συνεργασίας ή μη βασιζόμενοι στη θεωρία του Vygotsky. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από 25 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αναλύθηκαν ως προς τους στόχους των εκπαιδευτικών, τα περιστατικά που αφορούσαν περιπτώσεις συνεργασίας, το απολογισμό της εμπειρίας αυτής, τις προκλήσεις και τις ανάγκες. Οι συγγραφείς επιπλέον, έκαναν προτάσεις για τη θέσπιση της συνδιδασκαλίας από τα αρμόδια όργανα του υπουργείου παιδείας.

Οι απόψεις των εργαζομένων στην ειδική αγωγή για την συνεργασία τους με τον διευθυντή των ΣΜΕΑ

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας επωμίζεται έργο απαιτητικό και σύνθετο, το οποίο με το παραδοσιακό του εννοιολογικό φορτίο παραπέμπει κυρίως στην εξασφάλιση της

ομαλής σχολικής λειτουργίας, στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και στην επίβλεψη της φοίτησης των μαθητών καθώς και του έργου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Ο διευθυντής οφείλει να καθιστά σαφείς τους στόχους της σχολικής μονάδας, να εξηγεί πως θα κριθεί η επιτυχία ή αποτυχία των επιδιωκόμενων στόχων και να γνωστοποιεί στους εκπαιδευτικούς τις αξίες και τις ιδέες που διέπουν τη σχολική μονάδα. Επίσης σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων καθορίζει τους επιδιωκόμενους στόχους, οργανώνει τους εμπλεκόμενους, τον απαιτούμενο χρόνο, τα απαραίτητα υλικά, ελέγχει τη διαδικασία, αξιολογεί το αποτέλεσμα και συνεχώς προσπαθεί για τη βελτίωση τους. Είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να εμπνέει και να εμπνέει τους διδάσκοντες ώστε να εργαστούν με όρεξη για την διεκπεραίωση των παιδαγωγικών στόχων. Εξάλλου ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις κλίσεις και την προσωπικότητα κάθε μέλους του διδακτικού προσωπικού ώστε να αναθέτει στο κατάλληλο άτομο, κατάλληλες ευθύνες.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, πρώτα με τη δική του συμπεριφορά και συνέπεια, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση έτσι ώστε να προωθηθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Επίσης είναι σημαντικό ο διευθυντής να μπορεί να παρέχει ρεαλιστική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό το διδακτικό προσωπικό να δέχεται θετική ανατροφοδότηση για την αποδοτική εργασία του. Άλλωστε ο διευθυντής θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος ώστε να μπορεί να αφογκραστεί και να διαχειριστεί τα συναισθήματα του διδακτικού προσωπικού (Σαϊτής, 1992).

Σύμφωνα με τους Silins & Mulford (2002) οι μαθητές σημείωναν πρόοδο όταν ο διευθυντής του σχολείου επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που θεωρούνται σημαντικές για το έργο και τη διδασκαλία τους. Αναφορικά με τα σχολεία ειδικής αγωγής, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν τα εξής: οι Schmidt & Venet (2012) διαπίστωσαν ότι η κουλτούρα, το θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο του διευθυντή, η

εμπειρία του και η γνώση του για τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής (π.χ. θέματα ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες) είναι βασικοί παράγοντες που αντανακλούν στον τρόπο με τον οποίο προωθούν συνεργατικές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αναφορικά με τις έρευνες που αφορούν τους διευθυντές ειδικών σχολείων, οι Brotherson, Sheriff, Milburn & Schertz (2001) εντόπισαν τους παράγοντες που θεωρούνται ότι αποτελούν εμπόδιο στο έργο 61 διευθυντών ειδικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών, η σοβαρότητα των διαταραχών που αυτοί παρουσιάζουν, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων, η απειρία τους στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, η έλλειψη κρατικής βοήθειας, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και τέλος η αίσθηση ότι η επιτυχία της ένταξης είναι εξωτερική και πέρα από το πεδίο των αρμοδιοτήτων τους. Στο ζήτημα της ένταξης, λίγοι είναι οι διευθυντές που θεωρούν πως οι μαθητές ειδικής αγωγής αποκομίζουν σημαντικά οφέλη καθώς η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει ότι η ένταξη είναι μια μορφή τοποθέτησης και όχι πλήρους ενσωμάτωσης (Doyle, 2002). Επιπλέον οι διευθυντές των ΣΜΕΑ βιώνουν την επιτυχία σαν ένα λιγότερο ατομικό επίτευγμα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (Sari, 2004).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της επιμόρφωσής τους

Η επιμόρφωση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και την υιοθέτηση στάσεων που θα επιτρέψουν στους επαγγελματίες που εργάζονται στην εκπαίδευση να αξιοποιούν τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) εξάλλου υποστηρίζει ότι η προσωπική, επαγγελματική και

επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας η επιμόρφωση στοχεύει να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου και ταυτόχρονα να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για δράση μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο αρχών που η Πολιτεία καθορίζει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ήδη από την δεκαετία του '80 ο Κασσωτάκης (1987) υποστήριζε πως σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν τη δυσαρέσκεια τους για τον τρόπο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους. Η υποστήριξη που παρείχαν τα Πανεπιστήμια, και οι φορείς της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου κρινόταν ιδιαίτερα ανεπαρκής. Τρεις δεκαετίες μετά, τα πράγματα δεν φαίνονται να έχουν βελτιωθεί ιδιαίτερα ως προς το θέμα της επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005) τα δομικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, προκειμένου αυτή να λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα πρέπει να είναι τα εξής: 1) να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, 2) να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, 3) να παρέχει την δυνατότητα σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών να συμμετέχουν, να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, 4) να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και σχολική πράξη, 5) να αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες και πράξεις.

Σε έρευνα της Παντελιάδου (2000) οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα εξής: στην ανάγκη μιας γενικής πολυπαραγοντικής επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και σε εξειδίκευση σε θέματα σχολικής ψυχολογίας, διδακτικής μεθοδολογίας, στις θεωρίες και τα κίνητρα μάθησης, στην οργάνωση συμπεριφοράς, στη συμβουλευτική γονέων και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η άποψη για την σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω των αλλαγών και των διαρκώς αυξανόμενων αναγκών που συντελούνται τόσο στις επιστήμες της αγωγής όσο και εν γένει στην κοινωνία, εκφράζεται και μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό προσωπικό είναι θετικοί σε θέματα επιμόρφωσης ως σημαντική προϋπόθεση για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους υπόστασης. Επιπλέον αναγνωρίζουν την ανάγκη να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν στις νέες εξελίξεις καθώς και σε θέματα που δεν έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (Παπαναούμ, 2005).

Ανεπάρκειες ωστόσο επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται σε θέματα επιμόρφωσής τους. Δηλώνουν μάλιστα ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι λείπει ένα συστηματικό επιμορφωτικό πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσαν να προσβλέπουν αναζητώντας στήριξη στο διδακτικό τους έργο (Κοσσυβάκη, 2003). Ακόμη όμως και όταν δηλώνουν ικανοποιημένοι από κάποια ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, θεωρούν ως κύρια μειονεκτήματα της επιμορφωτικής διαδικασίας τον πιεστικό χρόνο διεξαγωγής της και την αδυναμία συνδυασμού της θεωρίας με την πράξη (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005).

Όπως, διαφαίνεται και από την εσωτερική αξιολόγηση του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί όλων πλέον των βαθμίδων θεωρούν ότι δεν χρειάζονται άλλη θεωρία. Τους αρκεί αυτή που τους προσφέρθηκε και μάλιστα σε υπερβολικές, όπως υποστηρίζουν, δόσεις στο Πανεπιστήμιο. Ζητούν επιτακτικά δραστικό περιορισμό των σεμιναρίων θεωρητικού τύπου και της από καθέδρας διδασκαλίας και άμεση συσχέτιση της επιμορφωτικής διαδικασίας με την εκπαιδευτική πράξη. Απαιτούν πρακτικά παραδείγματα διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες, συγκεκριμένες λύσεις για τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Θέλουν, όπως υποστηρίζουν, να καλύψουν τα κενά της αρχικής τους εκπαίδευσης, που θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να είναι πρακτικά προσανατολισμένη,

και επιπρόσθετα να τους δοθούν λύσεις σε καινούρια προβλήματα που προκύπτουν (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους φαίνεται να ενστερνίζονται το επιμορφωτικό μοντέλο της θεραπείας των ελλείψεων, που στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, καλύπτοντας τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης αλλά και όσα δημιουργεί η φθορά του χρόνου (Day, 2003). Διεκδικούν δηλαδή ένα είδος μάθησης, που θα τους καταστήσει ικανούς να χειρίζονται με παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους τους μαθητές τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτού του τύπου η επιμορφωτική διαδικασία, έχοντας ως στόχο να ξεριζώσει τις αδυναμίες των ακατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών, βασίζεται σε μία εικόνα παθολογίας και ελαττώματος (Holly & McLoughlin, 1989). Πρόκειται για ένα μοντέλο ασθένειας που επικεντρώνεται στις αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Κατά αυτών τον τρόπο οι επιμορφωτές δίνουν τα φώτα τους στους επιμορφωμένους που οφείλουν απλώς να αναπτύξουν ικανότητες μίμησης των διδακτικών κυρίως αυτών προτύπων. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην Κανονιστική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μιμούνται μια «επίσημη» διδακτική μεθοδολογία. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στην πραγματικότητα εμπλακεί σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης.

Ελάχιστα είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα που στηρίχθηκαν σε βιωματικά εργαστήρια ή αξιοποίησαν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, παρόλο που κεντρική θέση για όλους τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει η βιωματική μάθηση *«καθώς αναγνωρίζουν ότι ο ενήλικος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά όταν η μαθησιακή εργασία απαντά σε ένα πρόβλημα ή μια ανάγκη»* (Jarvis, 2004).

Και όμως μέσα από αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπους θα μπορούσαν όχι να προσεγγίσουν μια πράξη-πρότυπο, αλλά να συνειδητοποιήσουν την αξία της πρακτικής

γνώσης. Της γνώσης δηλαδή που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, έτσι όπως αυτή ενσωματώνει, αναμορφώνει και επεκτείνει τη θεωρία. Να εμπλακούν δηλαδή σε μια διαδικασία στοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που καταλήγει σε αναστοχασμό, όταν τους βοηθά να ερμηνεύσουν τις διδακτικές τους επιλογές συνειδητοποιώντας σταδιακά την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές, που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που γίνεται κριτικός, όταν τους βοηθά να σταθούν διερευνητικά απέναντι στις ποικίλες εναλλακτικές αυτής της πράξης. Να τις συσχετίσουν με το πλαίσιο, να τις αναμορφώσουν με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα κάθε φορά, αλλά και σε μια δυναμική πραγματικά προσέγγιση να θελήσουν να αναζητήσουν νέες προοπτικές που θα οδηγήσουν και σε άλλους δρόμους και τους ίδιους και τους μαθητές τους. Μια στοχαστική και αναστοχαστική τελικά διαδικασία, που τελικά τους καθιστά στοχαστικοκριτικούς επιστήμονες-επαγγελματίες (Ματσαγγούρας, 1995) που έχουν τις ικανότητες, αν του δοθούν και οι δυνατότητες, να παράγουν στην πράξη νέες προσεγγίσεις της γνώσης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον καθοριστικό ρόλο της πρακτικής.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στα ειδικά σχολεία

Οι άνθρωποι που εργάζονται στην ειδική αγωγή αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και δυσκολίες. Μια από αυτές τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η εγκαθίδρυση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών. Επίσης πολλές φορές κάνουν μόνη τους τη διάγνωση, ενημερώνουν τους γονείς (Στασινός, 1999) ή παραπέμπουν τα παιδιά σε αρμόδιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, 1995). Έναν άλλο ρόλο που συνήθως καλούνται να αναλάβουν είναι να καταρτίσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, να το θέσουν σε εφαρμογή, να αξιολογήσουν τα

αποτελέσματα και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών (Δράκος, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής πέρα από το γεγονός ότι πρέπει να προσαρμόσουν την διδακτέα ύλη στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους, παράλληλα επιχειρούν την κοινωνική ένταξη καθώς και την πνευματική και συναισθηματική πρόοδο των μαθητών (Στασινός, 1999). Άλλωστε πέρα από τη διάγνωση, την παρέμβαση και την αξιολόγηση, το προσωπικό της ειδικής αγωγής ασχολείται με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών (Δελασσούδας, 2003). Είναι προφανές πως μέσα σε όλους αυτούς τους ρόλους, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα ερωτήματα όπως κατά πόσο έκαναν τις σωστές επιλογές για τους μαθητές τους, ποιος τρόπος διδασκαλίας θα ήταν πιο αποτελεσματικός και πως θα αντιμετωπίσει τα συναισθήματα που βιώνει όπως η ματαίωση και η απογοήτευση (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, 1995).

Οι απόψεις των εργαζομένων στις ΣΜΕΑ για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στις άλλες υποχρεώσεις του οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι η συνεργασία αυτή τεκμηριώνεται και επιστημονικά, εφόσον διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως προκειμένου να επιτευχθεί μια ποιοτική εκπαίδευση, ανάμεσα στους παράγοντες που υπεισέρχονται είναι τόσο η συμμετοχή των γονέων όσο και η συνεργασία σχολείου- οικογένειας (Reezigt, 2001).

Είναι γεγονός πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μπορούν να συνεισφέρουν και να καθορίσουν κατά τρόπο ουσιαστικό την εξέλιξη και τελικά

την ποιότητα αυτής της συνεργασίας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του καθώς και η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων (Mortimore, 1999). Ο ΟΟΣΑ πάλι, στην έκθεσή του για την ποιότητα στη διδασκαλία (1994) εντοπίζει 5 διαστάσεις στο προφίλ του εκπαιδευτικού: τις γνώσεις του αντικειμένου, τις παιδαγωγικές ικανότητες, τον αναστοχασμό (reflection), την εμπάθεια (empathy με την έννοια της αφοσίωσης και του σεβασμού του άλλου) και τη διαχειριστική ικανότητα (managerial competence). Ο Perrenoud (1999) ανάμεσα στα άλλα στοιχεία που συνθέτουν τον καλό εκπαιδευτικό αναφέρει τη συνεργασία με τους άλλους, την εξατομικευμένη διδασκαλία τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την ενθάρρυνση και ενίσχυση της γονικής συνεργασίας στο σχολείο.

Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προσδιορίζεται από τις εξής δραστηριότητες: εθελοντισμός στο σχολείο, επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, βοήθεια στις δραστηριότητες- εργασίες που δίνονται για το σπίτι και παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων (Hill & Taylor, 2004). Τα είδη αυτών των δραστηριοτήτων προσδιορίζουν και διαφορετικά επίπεδα γονικής συνεργασίας και διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο (Casanova, 1996) . Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2001; Hill & Craft, 2003).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση κάποιοι από αυτούς που έχουν χαμηλό status είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας τους να παίρνουν άδεια με ευχέρεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Επίσης μπορεί να μην αισθάνονται άνετα, απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο, ή ακόμα να μην δίνουν την

δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό status μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill & Taylor, 2004). Παρ' όλα αυτά, πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι μερικοί γονείς αυτής της κατηγορίας, όπως κάποιες έρευνες δείχνουν, μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο επειδή είναι πιο εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000).

Αναφορικά με τα ερευνητικά ευρήματα που προέρχονται από τον ελληνικό χώρο, διαπιστώνει κανείς ότι η συνεργασία σχολείου – γονέων δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς καθώς περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις που προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς ή χαμηλής επίδοσης των μαθητών, στην παρουσία των γονέων σε σχολικές εορτές και στην παράδοση των βαθμών των μαθητών (Παπάζογλου, 1984). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Koutrouba et al (2009) διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να διευκολυνθεί η εργασία τους και να σημειώσουν πρόοδο οι μαθητές. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι γονείς δεν συμμερίζονται τις ίδιες απόψεις καθώς δεν προσέρχονται σε τακτική βάση στις γενικές συνελεύσεις, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην επίδοση και στους βαθμούς και αφήνουν σε δεύτερη θέση τη συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί επίσης αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να συλλέξουν πληροφορίες για τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1998), οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία, όμως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η αδιαφορία και η άγνοια των γονιών την καθιστά προβληματική.

Από την άλλη πλευρά η έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2010) μελέτησε τις απόψεις των γονέων για τη σχέση και την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Και οι γονείς θεωρούν σημαντική την επικοινωνία για την εξέλιξη και

πρόοδο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά οι γονείς συχνά διστάζουν να συζητήσουν περισσότερα θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους με αποτέλεσμα να περιορίζονται στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και αφήνοντας πίσω την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων. Έτσι φαίνεται να επικρατεί δυσπιστία και καχυποψία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ενώ η μεταξύ τους σχέση δείχνει να είναι από επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Μπρούζος, 2002).

Σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι γονείς θεωρούν την σχέση σχολείου και οικογένειας ως δυσχερή, ανύπαρκτη και πηγή πρόκλησης άγχους (Παντελιάδου και Μπότσας, 2000). Συχνά οι γονείς βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς είναι ενοχλητικοί, ιδιαίτερα όταν τους δίνουν συμβουλές για το πώς να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους (Πολυχρονοπούλου, 2004). Όπως προέκυψε από έρευνα σε 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους γονείς παιδιών με δυσκολίες, οι παράγοντες που δεν ευνοούν την ύπαρξη ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ των δύο πλευρών είναι η έλλειψη κατανόησης, η μειωμένη ενσυναίσθηση, οι εσφαλμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις και οι γενικότερες δυσκολίες στο χώρο της εκπαίδευσης (Μαρκουλάκη, 2000).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων

Στην χώρα μας οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τις στρεσογόνες καταστάσεις που προκαλεί το επάγγελμά τους αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης τα τελευταία μόλις χρόνια (Antonioni, Polychroni & Kotroni, 2009). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιούν στρατηγικές που ποικίλουν. Άλλοτε οι συμπεριφορές τους είναι άμεσες (π.χ. αλλάζοντας την πηγή που

προκαλεί stress) ή έμμεσες (π.χ. αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτεται ή αντιδρά στις στρεσογόνες καταστάσεις) και άλλοτε δραστικές (π.χ. αναλαμβάνοντας δράση ώστε να αλλάξουν την εαυτό τους ή την κατάσταση) ή παθητικές (π.χ. αποφεύγοντας την πηγή του stress και ασχολούμενοι με άλλες δραστηριότητες, τεχνικές χαλάρωσης ή την κατανάλωση αλκοόλ) (Folkman, 1984. Kelso, French and Fernandez, 2005. Williams and Gersch, 2004). Στη μελέτη του Gersch (1996) καταγράφονται αρκετές αποτελεσματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Μεταξύ των οποίων είναι το να θέτουν προτεραιότητες σε θέματα εργασίας, να έχουν έναν μέντορα ή κάποιον που εμπιστεύονται και μπορούν να μοιραστούν μαζί του τους προβληματισμούς τους ή να γεμίζουν δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο με ευχάριστες δραστηριότητες.

Όσο αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Συναντά κανείς την έρευνα των Green and Ross (1996) όπου και οι εργαζόμενοι στον χώρο της ειδικής αγωγής δείχνουν να χρησιμοποιούν ένα σημαντικό αριθμό στρατηγικών, αντίστοιχων με αυτές που προτάθηκαν από τους Lazarus and Folkman (1984) και αφορούν τη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων. Οι συγγραφείς έκαναν λόγο για τρεις σημαντικές κατηγορίες: την επικέντρωση στο πρόβλημα (problem-focused), την επικέντρωση στο συναίσθημα (emotion-focused) και την αποφυγή της κατάστασης (avoidance coping strategies). Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι περισσότερο πιθανόν να χρησιμοποιούν διαφορετικές άμεσες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, αλλά αναλαμβάνουν δράση για τη επίλυση ενός προβλήματος, όπως συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο σχεδιασμός βήμα προς βήμα ενός σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν ακόμα και αν χρειαστεί να αφήσουν κατά μέρος άλλες δραστηριότητες. Επίσης οι ειδικοί παιδαγωγοί αντίστοιχα με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής χρησιμοποιούν στρατηγικές

αποφυγής, όπως το να αποφεύγουν να σκέφτονται το πρόβλημα (Green and Ross, 1996. Markham, Green and Ross, 1996).

Σε έρευνα που έγινε στη χώρα μας (σε ειδικά τμήματα και τμήματα ένταξης) μελετήθηκαν οι κύριες πηγές του στρες και οι μέθοδοι αντιμετώπισής του από 158 εκπαιδευτικούς καθώς και τους προβλεπτικούς παράγοντες τόσο για τις πηγές του στρες όσο και για τις μεθόδους αντιμετώπισης (coping strategies). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πέντε σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες: την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ανθρώπινου δυναμικού, την αίσθηση ότι έχουν μεγάλη ευθύνη για την εκπαίδευση και την γενικότερη πρόοδο των μαθητών τους, την έλλειψη κρατικής υποστήριξης, την πίεση του χρόνου και τις διακρίσεις εις βάρος τους. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ως στρεσογόνος παράγοντας φάνηκε και στις έρευνες των Williams and Gersch (2004) και των Male and May (1996) σε βρετανούς εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ειδικότερα, το αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές τους και η πίεση του χρόνου φαίνεται να αποτελούν τις σημαντικότερες πηγές άγχους για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά οι άνδρες εκπαιδευτικοί δείχνουν να πιέζονται περισσότερο από τις γυναίκες όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με δύσκολη συμπεριφορά. Φαίνεται ότι ο κοινωνικός ρόλος και η προσωπικότητα των ανδρών και των γυναικών επηρεάζουν τους στρεσογόνους παράγοντες.

Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι η στήριξη του κοινωνικού πλαισίου μπορεί να μειώσει τις συνέπειες του στρες στην υγεία και την πρόοδο των ανθρώπων (Sutherland and Davidson, 1993). Η κοινωνική υποστήριξη παρέχει στους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ηθική υποστήριξη, συμπόνια και κατανόηση (επικέντρωση στο συναίσθημα), παροχή συμβουλών, πληροφοριών ή βοήθειας (επικέντρωση στο πρόβλημα). Η επικέντρωση στο πρόβλημα συνδέεται με τη μείωση του στρες και της επαγγελματικής

εξουθένωσης ενώ, οι τεχνικές αποφυγής έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση υψηλών ποσοστών επαγγελματικής εξουθένωσης (Koeske, Kirk and Koeske, 1993. Thornton, 1992).

Ένας τρόπος διαχείρισης του άγχους για τους έλληνες ειδικούς εκπαιδευτικούς είναι να προβαίνουν σε δραστικές μεθόδους όπως, να προσπαθούν να κάνουν την δουλειά τους πιο ενδιαφέρουσα, να αναδιοργανώνουν τις εργασίες τους και να θέτουν προτεραιότητες (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009). Ανάλογες τεχνικές εντοπίστηκαν και στη διεθνή βιβλιογραφία (Carver, Scheier and Weintraub 1989). Η ύπαρξη σταθερού κοινωνικού περιγύρου και η αναζήτηση βοήθειας σε αυτόν είναι μια ακόμα τεχνική που χαρακτηρίζει τους έλληνες ειδικούς εκπαιδευτικούς. Συνεπώς οι έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν να επικεντρώνονται περισσότερο στο πρόβλημα και στο συναίσθημα, σύμφωνα με τις κατηγορίες των Green and Ross (1996).

Το στρες των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζεται από τον αριθμό των ωρών εργασίας, την έλλειψη κρατικής στήριξης, την θέση εργασίας, την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό των μαθητών στην τάξη και το φύλο των εκπαιδευτικών. Ο αριθμός των ωρών εργασίας και η τοποθεσία του σχολείου τους προβλεπτικούς παράγοντες στο να προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν την εργασία τους πιο ενδιαφέρουσα και να έχουν σταθερές σχέσεις. Η άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση στην ιεραρχία των εκπαιδευτικών ενώ ο χρόνος που αφιέρωναν για εξωσχολικές δραστηριότητες εξαρτιόταν από το χρόνο που χρειάζονταν για να προετοιμαστούν για τα μαθήματα της επόμενης μέρας καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

B' Μέρος

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις ήταν 2 μήνες (Απρίλιος – Μάιος 2015). Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη σε δύο

εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να δοκιμαστεί το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στις συνεντεύξεις και να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις. Στην έρευνα πήραν μέρος 20 συνολικά συμμετέχοντες: εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ειδικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό από ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Αττικής. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρες εκτός του ωραρίου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και αφού προηγουμένως είχε λάβει γνώση ο διευθυντής του σχολείου. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων έτσι ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες για «αληθείς» και ειλικρινείς απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο μέσος όρος της κάθε συνέντευξης ήταν τα 40 λεπτά. Το προσωπικό του σχολείου ενημερώθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και η πλειοψηφία τους δέχθηκε πρόθυμα να συμμετέχει σε αυτήν. Αρκετοί μάλιστα από αυτούς δεν περιορίστηκαν στο να απαντήσουν μόνο στα ερωτήματα αλλά διηγήθηκαν ιστορίες από την εργασιακή τους εμπειρία και τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Σκοπός και Χρήση της Θεματικής Ανάλυσης

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα έξι βήματα τα οποία προτείνουν οι Braun και Clark (όπως αναφέρεται στους Ισαρη &

Πουρκός, 2015) για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης,: 1. Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. Κωδικοποίηση, 3. Αναζήτηση των θεμάτων, 4. Επανεξέταση των θεμάτων, 5. Ονομασία των θεμάτων και 6. Έκθεση/παρουσίαση των δεδομένων.

Θεματικές Ενότητες

Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι εξής ενότητες:

- 1) Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά την ενασχόλησή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 1.1) Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 1.2) τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και 1.2.1.) ο τρόπος διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων.
- 2) Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα πλαίσια του επαγγέλματός τους: α) με τους γονείς, β) με τους συναδέλφους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας γ) Η σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους.
- 3) Τα σχολεία ειδικής αγωγής: α) η υλικοτεχνική υποδομή, β) η στελέχωση από εξειδικευμένο προσωπικό.
- 4) Η επίδραση α) των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην ειδική αγωγή και β) των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ειδική αγωγή.
- 5) Προτάσεις για βελτιώσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής.
- 6) Η αδικία που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί

Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος 20 συμμετέχοντες: 11 εκπαιδευτικοί, 2 άτομα ειδικό βοηθητικό προσωπικό και 7 άτομα ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Όλοι οι συμμετέχοντες

ήταν θηλυκού γένους και εργάζονταν στο ίδιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Από τους 20 συμμετέχοντες οι 10 ήταν μόνιμοι υπάλληλοι και οι άλλοι 10 ήταν αναπληρωτές. Οι ειδικότητες του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν: 2 λογοθεραπεύτριες, 1 κοινωνική λειτουργός, 1 φυσιοθεραπεύτρια, 1 εργοθεραπεύτρια, 1 ψυχολόγος και 1 μουσικός.

Οι 11 ειδικοί παιδαγωγοί χωρίζονταν στις εξής κατηγορίες: οι 5 ήταν απόφοιτοι του τμήματος ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος), 4 ήταν απόφοιτοι του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης με επιπλέον 2 χρόνια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Μαράσλειος) και 2 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης) που κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην ειδική αγωγή. Οι παιδαγωγοί με βασικό πτυχίο γενικής αγωγής είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης (από 4 έως 20 χρόνια). Τα βιογραφικά τους στοιχεία, το επίπεδο εκπαίδευσής τους καθώς και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφαίνονται στον πίνακα 1 που βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας.

Κεφάλαιο 3^ο

Ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τις κατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν από τους θεματικούς άξονες

1^{ος} θεματικός άξονας: Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά την ενασχόλησή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.1. Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Όταν ζητήθηκε από τους εργαζομένους στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο να μας μιλήσουν για τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από την εργασία τους στην ειδική αγωγή

(παρούσα και παρελθοντική), οι απαντήσεις τους ήταν αντικρουόμενες καθώς κυμαίνονταν από αρκετά θετικές έως και αρνητικές. Παρ' ότι στην πλειοψηφία τους αγαπούν το επάγγελμά τους, οι αντίξοες συνθήκες που βιώνουν τους κάνουν συχνά να βιώνουν απογοήτευση και αντιφατικά συναισθήματα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των Σ6 και Σ12:

Σ6 «Μου αρέσει η ειδική αγωγή, κυρίως γιατί νιώθω ότι μπορώ να προσφέρω και το πιο μικρό αποτέλεσμα με γεμίζει χαρά και ικανοποίηση, επίσης μου αρέσει όταν βλέπω ότι τα παιδιά με αγαπούν. Δεν με ικανοποιεί η θέση μου, τα προσόντα μου είναι πολύ περισσότερα και για αυτό τον λόγο είναι ανάμικτα τα συναισθήματα από τη μια πλευρά νιώθω αδικημένη από την άλλη ευλογημένη».

Σ12 «Η εμπειρία στο σχολείο είναι θετική, τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα, υπάρχουν και οι δύσκολες στιγμές... Το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας μου δίνει χαρά και ικανοποίηση».

Παρ' όλα αυτά στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε στις θετικές εμπειρίες όπως τις περιγράφουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και προέρχονται είτε από την παρούσα θέση τους στο συγκεκριμένο ειδικό σχολείο, είτε από προηγούμενα πλαίσια (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, άλλα ειδικά σχολεία). Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα και αναφέρουν ότι αντλούν χαρά και ικανοποίηση από τη συγκεκριμένη εργασία –παρά τις δυσκολίες της. Μάλιστα κάποιοι από αυτούς αναφέρουν πως αν μπορούσαν να ξεκινήσουν από την αρχή πάλι την ίδια εργασία θα επέλεγαν. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι το συναίσθημα της προσφοράς που βιώνουν αρκετοί από τους συνεντευξιζόμενους και η ανταμοιβή που λαμβάνουν από την – παραμικρή - πρόοδο που μπορεί να σημειώνουν οι μαθητές τους (όπως αυτό περιγράφεται στο Κεφ. 2.3). Στη συνέχεια παρατίθενται οι θετικές εμπειρίες των Σ3, Σ14, Σ15 και Σ16.

Σ3 «Ξεκίνησα από γενικά σχολεία και τα τελευταία 15 χρόνια εργάζομαι στην ειδική αγωγή (ΕΛΕΠΑΠ, Τμήμα Ένταξης, Ειδικό Σχολείο). Η εμπειρία είναι πολύ θετική και ευχάριστη και εάν μου δινόταν η ευκαιρία να επιλέξω δουλειά πάλι την ίδια θα διάλεγα».

Σ14 «Η εμπειρία στο σχολείο είναι πολύ θετική, υπάρχει ικανοποίηση και χαρά για το σχολικό περιβάλλον... νιώθω ικανοποίηση για την προσφορά».

Σ15 «Το συναίσθημα που βιώνω είναι η άδολη αγάπη των παιδιών, αγαπώ αυτό που κάνω και δεν θα ήθελα να το αλλάξω με κάτι άλλο».

Σ16 «Νιώθω ευχαρίστηση και ικανοποίηση και σίγουρα χρειάζεται αρκετή υπομονή καθώς κάθε μαθητής έχει τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητές του».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, παρότι έχουν αλλάξει διάφορα σχολικά πλαίσια (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη), δείχνουν προτίμηση στο ειδικό σχολείο κυρίως γιατί οι στόχοι είναι κοινοί και υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση και βοήθεια μεταξύ του προσωπικού. Τα θετικά τους βιώματα συνδέονται με την εργασία τους συγκεκριμένα στο ειδικό σχολείο. Οι Σ1, Σ4, Σ10 και Σ11 αναφέρουν:

Σ1 Σε ένα ειδικό σχολείο για μαθητές με αυτισμό συνεργάστηκα με μια βοηθό (ειδικό βοηθητικό προσωπικό) που γνώριζε το TEACCH και υπήρξε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές. Μπόρεσαν να μάθουν αρκετά πράγματα».

Σ4 «Βιώνω συχνά ματαίωση με συνέπεια να έχω μικρές προσδοκίες, σίγουρα είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δουλειά, προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες αλλά έχει και τις συναισθηματικές δυσκολίες της. Σε σχέση με άλλα πλαίσια (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) προτιμώ το ειδικό σχολείο γιατί μεταξύ του προσωπικού υπάρχουν κοινοί στόχοι και ενδιαφέροντα».

Σ10 «Η εμπειρία στο σχολείο είναι πολύ καλή, είμαι για τρίτη χρονιά στο ίδιο σχολείο και αυτό είναι καλό από πολλές πλευρές: γνώριμο περιβάλλον, οι συνάδελφοι, ο διευθυντής, οι μαθητές, έχω την ίδια αίθουσα και εν υποχρεώνομαι να μεταφέρω συνέχεια το υλικό μου από και προς

το σπίτι. Το σχολείο εδώ μου αρέσει καθώς διαπίστωσα πως έχει ενδιαφέρον και ο αυτισμός με τη νοητική στέρηση πέρα από την εγκεφαλική παράλυση».

Σ11 «Στο ειδικό σχολείο είμαι πολύ ευχαριστημένη».

1.2 Τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Πέρα από τις θετικές εμπειρίες, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν να διηγηθούν και πολλές δύσκολες στιγμές που κατά συνέπεια τους προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Οι σημαντικότερες από αυτές αφορούν τις δυσκολίες και τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, την έλλειψη σε παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό, την απουσία διορισμών και την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου.

Ο χώρος της ειδικής αγωγής είναι εξ' ορισμού δύσκολος καθώς αφορά παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά -και σε πολλές περιπτώσεις μη ιάσιμα- προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας. Είναι συνεπώς λογικό οι δυσκολίες αυτές να επηρεάζουν τους εργαζομένους στην ειδική αγωγή. Η ματαίωση είναι ένα συναίσθημα που εκφράστηκε από τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους καθώς επίσης και η στενοχώρια για τα ίδια τα παιδιά και για τις οικογένειες τους. Παρ' ότι σε αυτό το κεφάλαιο δεν θα γίνει περαιτέρω ανάλυση, καθώς η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και τα συναισθήματα που βιώνουν περιγράφονται στο Κεφάλαιο 2.3, αναφέρουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι Σ4, Σ5 και Σ8:

Σ4 «Βιώνω συχνά ματαίωση με συνέπεια να έχω μικρές προσδοκίες, σίγουρα είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δουλειά, προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες αλλά έχει και τις συναισθηματικές δυσκολίες της».

Σ5 « Στις αρνητικές εμπειρίες θα ανέφερα όταν τα παιδιά αυτοτραυματίζονται και είναι επιθετικά και νιώθεις πως εκείνη την στιγμή δεν μπορείς να κάνεις κάτι για να τα βοηθήσεις.

Νιώθω στρες και στεναχώρια για τους γονείς και τα αδέρφια των παιδιών και επιπροσθέτως δεν νιώθω δημιουργική και δεν παίρνω μεγάλη ικανοποίηση καθώς εδώ δεν βλέπω ίαση ή σημαντική βελτίωση».

Σ8 «Το περιβάλλον είναι δύσκολο και εξοντωτικό, για την επόμενη χρονιά σκέφτομαι να επιστρέψω στην οργανική μου θέση στην γενική αγωγή. Είναι αντικρουόμενα τα συναισθήματα, νιώθω δημιουργική, από την άλλη όμως υπάρχουν συνεχείς ανατροπές, άγχος, ματαίωση και σίγουρα λιγότερη ανατροφοδότηση».

Ματαίωση, εγκατάλειψη, έλλειψη βοήθειας και φόρτο εργασίας προκαλούν στους εκπαιδευτικούς οι ελλείψεις σε εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό. Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν χαρακτηριστικά πως το υπουργείο δεν τους παρέχει παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου πλαισίου καθώς και των δυσκολιών των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν, αγοράζουν ή προσαρμόζουν μόνοι τους το υλικό που τους είναι απαραίτητο. Αυτό συνεπάγεται οικονομικό κόστος για τους ίδιους καθώς επίσης και την ανάγκη να αφιερώνουν προσωπικό χρόνο για την προετοιμασία του.

Σ1 «Για το ειδικό σχολείο μια λέξη μπορώ να πω: Ματαίωση. Μόνο αρνητικές εμπειρίες έχω να θυμάμαι... δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών και εγώ δεν φέρνω δικό μου γιατί αν καταστραφεί δεν θα με αποζημιώσει κάποιος».

Σ5 «Τον τελευταίο χρόνο έχουν στείλει υλικό περισσότερο από αυτό που είναι χρήσιμο για τα συγκεκριμένα παιδιά. Με συνέπεια να μένει αχρησιμοποίητο».

Σ8 «Το περιβάλλον είναι δύσκολο και εξοντωτικό. Αναφέρομαι στις δυσκολίες των μαθητών μου και στο πως μπορούν να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν, στο ότι θα πρέπει να ετοιμάζω συνεχώς υλικό και να είμαι διαρκώς σε ετοιμότητα καθώς ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψει οποιαδήποτε ανατροπή. Είναι αντικρουόμενα τα συναισθήματα, νιώθω δημιουργική, από την

άλλη όμως υπάρχουν συνεχείς ανατροπές, άγχος, ματαίωση και σίγουρα λιγότερη ανατροφοδότηση».

Καθώς, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, τα τελευταία χρόνια δεν γίνονται διορισμοί, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αλλάζουν κάθε χρόνο σχολικό πλαίσιο, μαθητές και συναδέλφους με συνέπεια να βιώνουν ανασφάλεια, άγχος, και αγωνία για το μέλλον. Επιπλέον νιώθουν ότι αδικούνται καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το τμήμα που θα διδάξουν αφήνοντας στους αναπληρωτές τους μαθητές με τις περισσότερες δυσκολίες. Χαρακτηριστικά παρατίθενται οι απόψεις των Σ1 και Σ9:

Σ1 «Σαν αναπληρώτρια κάθε χρόνο βρίσκομαι σε διαφορετικό πλαίσιο, φέτος είμαι σε ειδικό σχολείο, στο παρελθόν έχει τύχει να εργαστώ σε τμήμα ένταξης, ως παράλληλη στήριξη μαθητή και σε ειδικά σχολεία. Για το ειδικό σχολείο μια λέξη μπορώ να πω: Ματαίωση. Μόνο αρνητικές εμπειρίες έχω να θυμάμαι. Το ειδικό σχολείο δεν μου αρέσει για πολλούς λόγους: οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα πιο λειτουργικά τμήματα και για τους αναπληρωτές μένουν οι «δύσκολοι» μαθητές».

Σ9 «Έχω προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη και ειδικό σχολείο. Προτιμώ την παράλληλη στήριξη. Η παρούσα εμπειρία είναι κουραστική και δύσκολη εξαιτίας των σοβαρών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μου».

Η απουσία διορισμών όμως δεν προκαλεί αρνητικά συναισθήματα μόνο στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μόνιμους καθώς τα οργανικά κενά στα σχολεία είναι ένας ακόμα επιβαρυντικός παράγοντας στο να δυσκολεύονται να κάνουν αποτελεσματικά την δουλειά τους. Οι ελλείψεις σε ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, επιτείνουν το άγχος, την ανασφάλεια, την μοναξιά και το αίσθημα αβοηθησίας του προσωπικού (μόνιμου ή μη). Τις απόψεις αυτές υποστηρίζουν οι Σ8, Σ12, Σ17 και Σ18:

Σ8 «Η έλλειψη προσωπικού δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν κάποιο από τα παιδιά παθαίνει κάποια κρίση, γίνεται επιθετικό και δεν υπάρχει βοήθεια. Αυτό μου δημιουργεί επιπλέον άγχος και ανασφάλεια».

Σ12 «Ένα άτομο ανά ειδικότητα δεν επαρκεί. Τι μπορεί να κάνει ένας λογοθεραπευτής για 70 μαθητές. Αναγκάζομαστε να παίρνουμε παιδιά που δεν έχουν οι γονείς τους να πληρώνουν ιδιώτες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν ανάγκες».

Σ17 «Είναι αρκετές οι δυσκολίες, νιώθω εγκατάλειψη, μοναξιά, απελπισία και ανάγκη για βοήθεια».

Σ18 «Ελάχιστος προσωπικός χρόνος, πολλές οι ανάγκες των μαθητών, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, ελλιπή συνεργασία από γονείς, επαγγελματική εξουθένωση. Όλα αυτά με κάνουν αρκετές φορές να νιώθω ότι είμαι μόνη και αβοήθητη».

1.2.2. Οι μέθοδοι διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων

Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν διάφορες πηγές στήριξης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Οι σημαντικότερες είναι: ο Σύλλογος Διδασκόντων, με συναδέλφους εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου, το οικογενειακό και φιλικό πλαίσιο καθώς και η παροχή βοήθειας από ειδικούς (π.χ. ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο κύριες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι συνεντευξιαζόμενοι που επιλέγουν ένα πιο ενεργό ρόλο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, όπως είναι η ματαίωση, το άγχος και την έλλειψη στήριξης. Μεταξύ των μεθόδων που επιλέγουν είναι στο να απευθυνθούν σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας για ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία ή εποπτεία, να συζητήσουν τα

προβλήματα με συναδέλφους – που ενδεχομένως να διαθέτουν περισσότερη εμπειρία ή γνώσεις ή να δεχτούν τη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι απαντήσεις των Σ2, Σ5, Σ10, Σ11, Σ12, Σ18, Σ19 και Σ20:

Σ2 «Η προσωπική δουλειά με τον εαυτό μου, η εποπτεία, η ατομική ψυχοθεραπεία και η συμμετοχή σε ομάδες».

Σ5 «Κάνω ατομική ψυχοθεραπεία και συζητώ με ορισμένους συνάδελφους από το σχολείο».

Σ10 «Δέχομαι ψυχολογική υποστήριξη εκτός σχολείου».

Σ11 «Εποπτεία, οι συμβουλές των συναδέλφων (λογοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια), συζήτηση με συναδέλφους εντός και εκτός του σχολείου».

Σ12 «Συζήτηση με συναδέλφους, ενημέρωση για τη σχετική βιβλιογραφία, ψυχοθεραπεία, συμβουλευτική και εποπτεία».

Σ18 «Λύσεις προσπαθώ να βρω με εποπτεία, συζήτηση με συναδέλφους και το οικογενειακό μου περιβάλλον».

Σ19 «Εποπτεία, συνάδελφοι και οικογενειακό περιβάλλον».

Σ20 «Συνάδελφοι και ατομική ψυχοθεραπεία».

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είτε προσπαθούν να διαχειριστούν μόνοι τους τις δυσκολίες- αποφεύγοντας να τις μοιραστούν με οποιονδήποτε άλλο- είτε συζητώντας τις με συναδέλφους προκειμένου να εκτονωθούν και όχι να επιλύσουν ουσιαστικά το πρόβλημα. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα λέγαμε ότι ακολουθούν έναν πιο παθητικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που μπορεί να οδηγήσει και στην εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Οι απαντήσεις των Σ1, Σ4, Σ6, Σ9, Σ15 και Σ16 είναι ενδεικτικές:

Σ1 «Τις δυσκολίες που συναντάμε, τις συζητάμε στο Σύλλογο Διδασκόντων, όχι ότι βρίσκουμε λύσεις αλλά οι συνελεύσεις παρέχουν τη δυνατότητα εκτόνωσης και αποφόρτισης».

Σ4 «Συζητώ με συναδέλφους εκτός του σχολικού πλαισίου, την οικογένεια μου αλλά γενικά τα κρατάω μέσα μου παρ' ότι προσπαθώ όταν φεύγω από το σχολείο να τα αφήνω εδώ».

Σ6 «Οικογένεια (σύζυγος, γονείς), οι συνάδελφοι που έχουν αντίστοιχα βιώματα και κυρίως κάνω υπομονή ελπίζοντας ότι κάποια στιγμή θα αλλάξουν τα πράγματα».

Σ9 «Για δύο ώρες κλείνομαι σε ένα δωμάτιο και δεν μιλάω σε κανέναν ή πηγαίνω μια βόλτα στη θάλασσα».

Σ15 «Με υπομονή, ηρεμία και δυστυχώς εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων».

Σ16 «Με υπομονή και αυτοσυγκράτηση και με τη στήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων».

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη της Σ8 που αναφέρει πως για την επόμενη χρονιά κάνει σκέψεις να επιστρέψει στην γενική αγωγή καθώς η ειδική αγωγή της προκαλεί ματαίωση, άγχος και συνεχείς ανατροπές, σε αντίθεση με την γενική αγωγή που μπορεί να κάνει καλύτερο προγραμματισμό, να προβλέψει καταστάσεις και να διαχειριστεί ευκολότερα τις συμπεριφορές των παιδιών:

Σ8 «Για την επόμενη χρονιά σκέφτομαι να επιστρέψω στην οργανική μου θέση στην γενική αγωγή».

2^{ος} θεματικός άξονας: Η Συνεργασία στην Ειδική Αγωγή

2.1 Η Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί στο συγκεκριμένο ερώτημα ήταν ολιγόλογες. Σε γενικές γραμμές όμως φαίνεται πως οι γονείς σπάνια απευθύνονται από μόνοι τους στους εκπαιδευτικούς ενώ ταυτόχρονα, διαπιστώνει κανείς μια δυσκολία συνεργασίας μαζί τους για διάφορους λόγους: άρνηση να αποδεχτούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, χαμηλό νοητικό δυναμικό ή άλλα προβλήματα υγείας όπως αναφέρουν οι Σ1, Σ2 Σ4 και Σ10.

Σ1 «Οι γονείς έρχονται όταν τους καλώ, δύσκολα όμως συνεργάζονται καθώς αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες με αυτές που έχουν τα παιδιά τους (π.χ. χαμηλό νοητικό δυναμικό)».

Σ2 «Οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση και η συνεργασία είναι περισσότερο διεκπεραιωτική καθώς περιορίζεται κυρίως σε πρακτικά θέματα. Αρκετοί από αυτούς έχουν μια άρνηση να δεχτούν τις δυσκολίες και θεωρούν υπεύθυνο το προσωπικό του σχολείου για την μη πρόοδο των παιδιών τους».

Σ4 «Κρατάω πάντα μια απόσταση ασφαλείας, οι γονείς συχνά έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τις δυνατότητες των παιδιών τους, γενικά υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες και διαφορετικό το είδος σχέσης που αναπτύσσεται».

Σ10 «Οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση, η συνεργασία είναι καλή, αλλά δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους».

Εντοπίζει κανείς και μια άλλη κατηγορία γονέων, αυτών που απευθύνονται στους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά χωρίς να έχουν πάντα διάθεση να ακολουθήσουν οδηγίες όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Σ5, Σ6 και Σ7.

Σ5 «Οι γονείς με αναζητούν για να με ρωτήσουν για τα παιδιά τους, έχουν θετική και καλή διάθεση αλλά δεν συνεργάζονται στο να εφαρμόσουν οδηγίες».

Σ6 «Υπάρχουν δύο κατηγορίες: αυτοί που συνεργάζονται, ακολουθούν συμβουλές και εφαρμόζουν τις οδηγίες και στο σπίτι και από την άλλη αυτοί που δεν συνεργάζονται».

Σ7 «Οι γονείς ενδιαφέρονται και έρχονται να ρωτήσουν, νομίζω ότι έχουν καλές προθέσεις αλλά δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τους κάνουν τα χατίρια και δεν μπορούν να τα χειριστούν».

Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις καλής συνεργασίας όχι μόνο με τους βιολογικούς γονείς των παιδιών αλλά και με τους κηδεμόνες αυτών που ζουν σε ιδρύματα και την επιμέλεια τους έχουν αναλάβει οι κοινωνικές υπηρεσίες των ιδρυμάτων. Σε αυτές τις

περιπτώσεις ενδιαφέρονται να βοηθήσουν όσο καλύτερα μπορούν τα παιδιά όπως περιγράφουν οι Σ8, Σ12, Σ15 και Σ19.

Σ8 «Η συνεργασία είναι πολύ καλή, ιδιαίτερα με τις μητέρες των παιδικών χωριών sos, ενδιαφέρονται για τα παιδιά, έρχονται και ρωτούν και με καλούν στο τηλέφωνο ακόμα και εκτός του ωραρίου εργασίας».

Σ12 «Οι γονείς έρχονται συχνά και σε ένα βαθμό προσπαθούν να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν οδηγίες».

Σ15 «Οι γονείς έρχονται από μόνοι τους, δείχνουν ενδιαφέρον, οι σχέσεις μας είναι αρκετά καλές».

Σ19 «Για τα παιδιά που ζουν σε ιδρύματα επικοινωνούν και έρχονται από το σχολείο συχνά οι υπεύθυνοι από την κοινωνική υπηρεσία».

Αν και θα περίμενε κανείς, οι γονείς να δίνουν βαρύτητα στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και έκφρασης, διαπιστώνουμε πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Διαφαίνεται μια διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το ειδικό προσωπικό (ειδικότητες και βοηθητικό προσωπικό) καθώς πολλοί γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς αγνοώντας το ειδικό προσωπικό όπως μας ενημερώνουν οι Σ11 και Σ13.

Σ11 «Η συνεργασία με τους γονείς είναι μέτρια καθώς δεν θεωρούν χρήσιμο το μάθημα (μουσική) και επικεντρώνονται μόνο στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης».

Σ13 «Η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη. Εγώ είμαι ειδικό βοηθητικό προσωπικό και παρατηρώ ότι οι γονείς δεν με αναζητούν, περιορίζονται μόνο στους εκπαιδευτικούς».

2.2 Η συνεργασία των Ειδικών Παιδαγωγών με τους συναδέλφους τους

Η εικόνα που μεταφέρουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, είναι ότι σε γενικές γραμμές έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα. Για τους περισσότερους, οι μεταξύ τους

σχέσεις διακρίνονται από συναισθήματα υποστήριξης, αλληλοβοήθειας και εκτίμησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απαντήσεις των Σ1, Σ3 και Σ12.

Σ1 «Με τους συναδέλφους, οι σχέσεις μας είναι αρκετά καλές, μικροδιαφορές πάντα και παντού υπάρχουν».

Σ3 «Με τους συναδέλφους δεν αντιμετωπίζα ποτέ ιδιαίτερα προβλήματα οι μεταξύ μας σχέσεις ήταν πάντα καλές καθώς με ενδιαφέρει η συνεργασία».

Σ12 «Η σχέση μας είναι άψογη, υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση».

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους κυμαίνονται από καλές έως τυπικές ή μέτριες και αυτό το αποδίδουν στο ότι δεν μπορούν να ταιριάζουν όλοι οι άνθρωποι μεταξύ τους. Κάποιοι θεωρούν πως τα ζητήματα της συνεργασίας εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό και από τον χαρακτήρα του κάθε ενός καθώς και από το πώς βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, στην προκειμένη περίπτωση πως βλέπει τον επαγγελματικό του ρόλο σε σχέση με αυτόν των συναδέλφων του όπως αναφέρουν οι Σ4, Σ6 και Σ7.

Σ4«Οι σχέσεις μας είναι καλές. Με κάποιους συναδέλφους υπάρχει μεγαλύτερο δέσιμο, με κάποιους άλλους τα πράγματα είναι πιο τυπικά και αυτό θεωρώ είναι θέμα του κατά πόσο ταιριάζουν οι χαρακτήρες μας».

Σ6 «Είναι θέμα προσωπικότητας και χαρακτήρα του καθενός. Κάποιοι θεωρούν ανώτερο τον εαυτό τους από άλλους. Ως εκ τούτου θα έλεγα πως οι σχέσεις μας είναι μέτριες. Με άλλους έχουμε καλές σχέσεις και με άλλους ανύπαρκτες».

Σ7 «Θα έλεγα ότι οι σχέσεις μας είναι πολύ καλές και βοηθητικές. Υπάρχει συνεργασία, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να ταιριάζουν μεταξύ τους».

Επισημαίνονται και οι περιπτώσεις όπου υπάρχει σύγκρουση και όχι ιδιαίτερα θετική διάθεση στις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό το αποδίδουν στην αδυναμία κάποιων

ειδικοτήτων να σεβαστούν και να αναγνωρίσουν την δουλειά και την αξία συναδέλφων τους που έχουν άλλο γνωστικό αντικείμενο κατά τα λεγόμενα των Σ1, Σ18 και Σ20.

Σ1 «Υπάρχει μια αρνητική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για εμάς τους αποφοίτους της ειδικής αγωγής, αν και θεωρώ ότι τα 4 χρόνια της ειδικής αγωγής είναι σημαντικότερα από τα 2 χρόνια της Μαράσλειου.»

Σ18 «Η σχέση μας είναι καλή. Όμως δεν υπάρχει πάντοτε συνεργασία και συμφωνία ως προς τους στόχους ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ειδικότητες με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο».

Σ20 «Υπάρχει μια δυσκολία επικοινωνίας, ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την γενική αγωγή».

Παρότι δεν τέθηκε ξεχωριστό ερώτημα για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν για το πρόσωπό του μια θετική διάθεση, καθώς έχουν μείνει ευχαριστημένοι από την εν γένει συμπεριφορά του και τις προσπάθειες που κάνει για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ενδεικτικά παρατίθενται οι απόψεις επί του θέματος των Σ3, Σ10, Σ13, Σ16.

Σ3 «Οι ανάγκες σε σχολικά λεωφορεία και υλικοτεχνική υποδομή καλύφθηκαν μετά από ενέργειες του διευθυντή».

Σ10 «Ο διευθυντής προσπαθεί να βρει λύσεις, φροντίζει ώστε να καλύπτονται τα εκπαιδευτικά κενά σε προσωπικό καθώς και οι ανάγκες σε εποπτικό υλικό».

Σ13 «Ο διευθυντής προσπαθεί να βοηθήσει και να καλύψει τις ανάγκες μας καθώς οι ελλείψεις σε υλικό, είναι πολλές».

Σ16 «Νιώθω ικανοποίηση όταν το σχολείο μπορεί να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών σε υλικοτεχνική υποδομή. Και αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τις προσπάθειες του διευθυντή του σχολείου μας».

2.3 Η Σχέση των Ειδικών Παιδαγωγών με τους μαθητές τους

Αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών με τους μαθητές τους, από τις απαντήσεις που έδωσαν παρατηρούμε ότι αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί επικεντρώνονται στα συναισθήματα που βιώνουν από την αλληλεπίδρασή τους αυτή. Άλλοτε τα συναισθήματα αυτά είναι θετικά και άλλοτε αρνητικά. Ως προς τα θετικά συναισθήματα, η πλειονηφία των εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για μια καλή σχέση με τους μαθητές τους, που τους δίνει χαρά, ικανοποίηση και το αίσθημα της προσφοράς. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα όταν οι μαθητές τους κατορθώνουν να σημειώσουν την παραμικρή πρόοδο. Οι απαντήσεις των Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ11, Σ12, Σ14 και Σ16 είναι ενδεικτικές.

Σ4 «Τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών».

Σ5 «Οι θετικές εμπειρίες αφορούν την πρόοδο και την βελτίωση κάποιων παιδιών».

Σ6 «Ακόμα και το πιο μικρό αποτέλεσμα με γεμίζει χαρά και ικανοποίηση, επίσης μου αρέσει όταν βλέπω ότι τα παιδιά με αγαπούν».

Σ8 «Υπάρχει δέσιμο μεταξύ μας και αυτός είναι ο λόγος που έμεινα για δεύτερη χρονιά».

Σ11 «Νιώθω ικανοποίηση όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος, υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη».

Σ12 «Τα αγαπώ και με αγαπούν, θεωρώ ότι (η σχέση μας) είναι ικανοποιητική έως άριστη».

Σ14 «Η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες με γεμίζει χαρά. Επίσης νιώθω ικανοποίηση για την προσφορά».

Σ16 «Χαίρομαι με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών».

Ο Σ4, Σ7 και ο Σ19 μιλούν για την πρόκληση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς καλούνται να ανακαλύψουν τι είναι αυτό που μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών τους ώστε να τους ωθήσει να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία:

Σ4 «Υπάρχει δέσιμο, κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και η πρόκληση είναι να βρεις τι του αρέσει και τι μπορεί να το βοηθήσει».

Σ7 «Προσπαθώ να βρω εναλλακτικούς τρόπους για να βοηθήσω τα παιδιά».

Σ19 «Κάθε παιδί χρειάζεται ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχεις φαντασία και δημιουργικότητα για να τα προσεγγίσεις».

Αναφορικά με τις αρνητικές εμπειρίες, οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν συχνά δύσκολο να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα ο Σ1 αναφέρεται σε μια μη αμφίδρομη σχέση μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και των μαθητών με αυτισμό.

«Η δουλειά στο ειδικό σχολείο έχει πολλές στιγμές μελαγχολίας και κατάθλιψης καθώς ο αυτισμός δεν έχει μια αμφίδρομη σχέση, καταλήγεις να δίνεις δίχως να παίρνεις, είναι σα να δουλεύεις με την τρέλα, όπως άλλοι συνάδελφοι εργάζονται με ενήλικες με σχιζοφρένεια».

Ασφαλώς δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς την αμφιθυμία που βιώνουν αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί, αποτέλεσμα και αυτή των δυσκολιών των μαθητών. Έτσι ο Σ7 κάνει λόγο για μια σχέση πολύπλοκη και για συναισθήματα που εναλλάσσονται:

«Με τους μαθητές θα έλεγα ότι η σχέση που αναπτύσσεται είναι πολύπλοκη. Υπάρχει αγάπη, ενδιαφέρον αλλά και αρκετές φορές θυμός και απογοήτευση».

Σε ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται και οι απαντήσεις του Σ8 με το επιπλέον στοιχείο, τις σκέψεις που κάνει να επιστρέψει στη γενική αγωγή εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνει.

«Έχω το ίδιο τμήμα για δεύτερη χρονιά, υπάρχει δέσιμο μεταξύ μας και αυτός είναι ο λόγος που έμεινα στο ίδιο πλαίσιο για δεύτερη χρονιά... Το περιβάλλον είναι δύσκολο και εξοντωτικό, τα συναισθήματα αντικρουόμενα και την επόμενη χρονιά σκέφτομαι να επιστρέψω στην οργανική μου θέση στη γενική αγωγή».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της οριοθέτησης των παιδιών, θεωρώντας πως μια τέτοια προσέγγιση είναι η πλέον κατάλληλη για τους μαθητές του ειδικού σχολείου. Οι Σ1 και Σ3 αναφέρουν χαρακτηριστικά πως :

Σ1 «Οι σχέσεις μου με τα παιδιά είναι πολύ καλές αλλά πάντα εντός ορίων. Είμαι υπέρ της οριοθέτησης και όχι του παραχαϊδέματος των παιδιών. Θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μεθοδικότητα και πρόγραμμα ρουτίνας».

Σ3 «Με τα παιδιά, θα έλεγα ότι με μία λέξη η σχέση μας είναι αγαπησιάρικη, αν και στο ειδικό σχολείο πρέπει να βάζω όρια πολύ περισσότερο από ότι αυτό συμβαίνει στο γενικό σχολείο».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί – κυρίως το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, που έχει τη δυνατότητα επιλογής- προτιμούν να δώσουν απαντήσεις σε πιο πρακτικά ζητήματα, όπως τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν τους μαθητές τους. Οι Σ5 και Σ12 προσπαθούν να καλύψουν πρώτα τις ανάγκες των μαθητών που δεν παρακολουθούν προγράμματα αποκατάστασης εκτός σχολείου.

Σ5 «Η επιλογή των μαθητών γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και την βαρύτητα και κατά πόσο κάνουν θεραπείες εκτός σχολείου. Προτιμώ παιδιά που δεν έχουν την δυνατότητα να πληρώσουν οι γονείς τους ιδιώτη».

Σ12 «Αναγκάζομαστε να παίρνουμε παιδιά που δεν έχουν οι γονείς τους να πληρώνουν ιδιώτες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν ανάγκες».

Για κάποιους παιδαγωγούς υπάρχει ο προβληματισμός για το μέλλον και την εξέλιξη αυτών των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και η πρόνοια για την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη. Οι Σ5 και Σ6 αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι βιώνουν στρες όταν φέρνουν στο νου τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Σ5 «Περισσότερο στρες και στεναχώρια νιώθω για τους γονείς και τα αδέρφια των παιδιών.

Συχνά προβληματίζομαι για το μέλλον που θα έχουν τα παιδιά, την εξέλιξη τους και την πορεία τους όταν οι γονείς τους δεν θα μπορούν να τα βοηθήσουν καθώς δεν υπάρχουν στη χώρα μας οι κατάλληλες υποδομές».

Σ6 «Σκέφτομαι ότι μεγαλώνοντας θα έχουν περισσότερες δυσκολίες να αντιμετωπίσουν και αυτά και οι οικογένειες τους καθώς δεν υπάρχει πρόνοια για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση».

Τέλος οι Σ2 και Σ9 αναφέρονται στο μέλλον των μαθητών με ειδικές ανάγκες:

Σ2 «Το άσχημο είναι ότι η ειδική αγωγή σταματά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και δεν υπάρχει πρόβλεψη για το τι θα κάνουν αυτά τα παιδιά μετά (επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση). Επίσης δεν υπάρχει πρόωμη παρέμβαση και αναφέρομαι από τη γέννηση και όχι από τη προσχολική ηλικία».

Σ9 «Δυστυχώς δεν υπάρχει πρόνοια στη χώρα μας, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη».

3^η θεματικός Άξονας: Το σχολείο ειδικής αγωγής

3.1. Η υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο ειδικής αγωγής

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν στο ότι απουσιάζουν από τα ειδικά σχολεία τόσο οι κατάλληλες υποδομές όσο και το αναγκαίο εποπτικό υλικό. Αφενός μεν δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που θα πρέπει να καλυφθεί – όπως συμβαίνει στη γενική αγωγή. Οι ειδικοί παιδαγωγοί κατευθύνονται από το γνωστικό επίπεδο, τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Καθώς όμως δεν υπάρχει εποπτικό υλικό που να παρέχεται από το υπουργείο, οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή θα πρέπει να φροντίσουν για τη προετοιμασία του. Σε αρκετές περιπτώσεις επωμίζονται οι ίδιοι το οικονομικό κόστος για την αγορά του κάτι που όπως είναι αναμενόμενο δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους ειδικούς παιδαγωγούς. Ενδεικτικά οι Σ1, Σ3, Σ4, Σ12, και Σ19 αναφέρουν τα εξής:

Σ1 «Δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών και εγώ δεν φέρνω δικό μου γιατί αν καταστραφεί δεν θα με αποζημιώσει κάποιος».

Σ3 «Στις δυσκολίες συγκαταλέγονται η έλλειψη εποπτικών μέσων και η ανάγκη να κατασκευάζουμε μόνη μας το υλικό –κάτι στο οποίο δεν είμαι καλή».

Σ4 «Οι ελλείψεις που υπάρχουν καλύπτονται μέσω ΕΣΠΑ ή οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις αγοράζοντας και πληρώνοντας οι ίδιοι».

Σ12 «Σαφώς και υπάρχουν έλλειψης εποπτικού υλικού. Τα εργαλεία αξιολόγησης και το υλικό που χρησιμοποιώ είναι δικό μου, το σχολείο δεν παρέχει κάτι».

Σ19 «Στα αρνητικά στοιχεία είναι η έλλειψη ψυχομετρικών εργαλείων και γενικότερα εποπτικού υλικού ώστε να μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας σωστά. Το σχολείο έχει ένα τεστ νοημοσύνης (wisc) και αυτό είναι στα Γαλλικά».

Παρά την οικονομική κρίση, αρκετές ελλείψεις καλύπτονται μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ και αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, όμως οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν πως σε αρκετές περιπτώσεις το υλικό που τους στέλνουν δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ή οι ποσότητες που έχουν σταλεί πλεονάζουν και μένουν ανεκμετάλλευτες.

Αντιπροσωπευτικές είναι οι απαντήσεις των Σ5, Σ6 και Σ10.

Σ5 «Ένα ακόμα θετικό –παρά την οικονομική κρίση είναι ότι υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή με ΕΣΠΑ. Τον τελευταίο χρόνο έχουν στείλει υλικό, περισσότερο μάλιστα από αυτό που είναι χρήσιμο για τα συγκεκριμένα παιδιά. Και αυτό πιστεύω ότι συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει σωστός προγραμματισμός και αξιολόγηση των αναγκών από τις αρμόδιες υπηρεσίες της πολιτείας... συνεπώς ο εξοπλισμός θα έπρεπε να είναι πιο στοχευμένος για τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών».

Σ6 «Παρά την κρίση γίνονται προσπάθειες βελτίωσης και αυτό μέσα από προγράμματα ΕΣΠΑ (τεχνολογικός εξοπλισμός, διαδραστικοί πίνακες, ΗΥ), από την άλλη δεν παρέχουν παιδαγωγικό υλικό για τις ανάγκες των μαθητών»

Σ10 «Το υλικό που κατά καιρούς στέλνει το υπουργείο δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες των μαθητών».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο και για την έλλειψη χώρου καθώς και των κατάλληλων εγκαταστάσεων στους χώρους του σχολείου. Ενδεικτικές ως προς αυτό το θέμα είναι οι απαντήσεις των Σ11 και Σ17.

Σ11 «Δεν υπάρχει μεγάλη αίθουσα για το μάθημα της μουσικής, οι μαθητές δεν χωρούν , η αίθουσα δεν χρησιμοποιείται και δεν μπορούμε να κάνουμε μουσικοκινητική. Επίσης τα μουσικά όργανα που μπορούν να χειριστούν τα παιδιά είναι λίγα ενώ αντίθετα έχουμε άλλα που δεν μπορούν να διαχειριστούν».

Σ17 «Δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι, οι ανάγκες καλύπτονται από δωρεές και προσωπικά έξοδα των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν κατάλληλες εγκαταστάσεις για τις ανάγκες των παιδιών (πχ ως σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας)».

Η έλλειψη χώρου έχει οδηγήσει στη δημιουργία τμημάτων συνδιδασκαλίας μεταξύ δύο εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Η συνδιδασκαλία έχει τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά της στοιχεία. Οι Σ10 και Σ16 αναφέρουν σχετικά με αυτό το θέμα:

Σ10 «Η έλλειψη χώρου οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις σε συνδιδασκαλία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών κάτι το οποίο έχει τα αρνητικά (αρκετοί μαθητές σε μια τάξη με διαφορετικές δυσκολίες) και τα θετικά του (βοήθεια, ανταλλαγή ιδεών)».

Σ16 «Η συνδιδασκαλία είναι βοηθητική. Ανταλλάσσουμε ιδέες και συζητάμε για θέματα που μας προβληματίζουν. Από την άλλη πλευρά ο αριθμός των μαθητών είναι διπλάσιος από ότι συνήθως και εξαιτίας των ιδιαίτερων δυσκολιών των παιδιών, το μάθημα πολλές φορές γίνεται κάτω από δύσκολες συνθήκες».

3.2. Η στελέχωση από εξειδικευμένο προσωπικό

Οι οικονομικές δυσκολίες είναι λογικό να έχουν επηρεάσει και την ειδική εκπαίδευση. Η απουσία διορισμών έχει ως συνέπεια οι αναπληρωτές παιδαγωγοί να αλλάζουν κάθε χρόνο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να μεταπηδούν από τη γενική στην ειδική αγωγή (από το τμήμα ένταξης ή την παράλληλη στήριξη σε ειδικό σχολείο) και να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν δεσμούς τόσο με τους μαθητές τους όσο και με το σχολικό πλαίσιο.

Σ4 «Θα πρότεινα το προσωπικό να ήταν μόνιμο και σταθερό γιατί δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να αλλάζουν εκπαιδευτικό».

Σ10 «Δεν γίνονται μονιμοποιήσεις, αργός ρυθμός κάλυψης των κενών. Θα πρότεινα περισσότερο ειδικό προσωπικό (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, φυσιοθεραπευτές), πρόβλεψη για την παραμονή στο ίδιο σχολείο των αναπληρωτών και για την επόμενη χρονιά».

Σ16 «Μια ακόμα δυσκολία είναι η απουσία διορισμών, ότι κάθε χρόνο αλλάζουμε σχολείο και αυτό δεν βοηθάει ούτε εμάς ούτε τους μαθητές».

Σ17 «Το βοηθητικό προσωπικό δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες. Χρειάζεται ένας μόνιμος βοηθός στην τάξη και όχι μόνο 1-2 ώρες την εβδομάδα. Η έλλειψη διορισμών, οδηγεί σε αλλαγές εκπαιδευτικών κάθε χρόνο με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναστατώνονται και οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται μεγάλο χρονικό διάστημα να γνωρίσουν τα παιδιά».

Σ19 «Το πρόβλημα είναι ότι δεν γίνονται διορισμοί και κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολικό πλαίσιο».

Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες που βιώνει η χώρα, είχαν σαν αποτέλεσμα να σταματήσουν οι διορισμοί εκπαιδευτικών και τα οργανικά κενά να καλύπτονται με αναπληρωτές, οι οποίοι πληρώνονται κυρίως μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Το ειδικό σχολείο άλλωστε πέρα από τους εκπαιδευτικούς έχει την ανάγκη τόσο από το ειδικό επιστημονικό

προσωπικό όσο και από το βοηθητικό προσωπικό . Στις δυσκολίες αυτές αναφέρονται αρκετοί από τους ερωτηθέντες.

Σ4 «Οι ελλείψεις που υπάρχουν καλύπτονται μέσω ΕΣΠΑ. Καλό θα ήταν τα τμήματα να ήταν μικρότερα και να υπήρχε σταθερός βοηθός σε κάθε τάξη».

Σ7 «Αυτό που έχει ανάγκη το ειδικό σχολείο είναι η μεγαλύτερη στελέχωση από ειδικό προσωπικό και εκπαιδευτικούς και η δημιουργία μικρότερων τμημάτων».

Σ8 «Η έλλειψη προσωπικού δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν κάποιο από τα παιδιά παθαίνει κάποια κρίση, γίνεται επιθετικό και δεν υπάρχει βοήθεια».

Σ12 «Στις δυσκολίες είναι η έλλειψη προσωπικού και εξοπλισμού. Ένα άτομο ανά ειδικότητα δεν επαρκεί. Τι μπορεί να κάνει ένας λογοθεραπευτής για 70 μαθητές. Αναγκαζόμαστε να παίρνουμε παιδιά που δεν έχουν οι γονείς τους να πληρώνουν ιδιώτες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν ανάγκες».

Σ15 «Θα πρότεινα την πρόσληψη μόνιμου προσωπικού και την μικρότερη αναλογία μαθητών – εξειδικευμένου προσωπικού (εργοθεραπευτή- λογοθεραπευτή- φυσιοθεραπευτή- ψυχολόγου)».

Σ18 «Εξαιτίας της οικονομικής κρίσης διαπιστώνει κανείς περιορισμένη διαθεσιμότητα ειδικών στο σχολείο που τελικά οδηγεί σε μεγάλο φόρτο εργασίας και πίεσης του υπάρχοντος προσωπικού και στρες στην μέση ελληνική οικογένεια που δεν μπορεί να παρέχει ιδιωτικά στήριξη».

Για κάποιους ειδικούς παιδαγωγούς, με πολυετή εμπειρία, η σημερινή εικόνα του ειδικού σχολείου είναι σαφώς καλύτερη από ότι 2 ή 3 δεκαετίες πριν.

Σ2 «Το θετικό είναι ότι στα ειδικά σχολεία έχουν μπει ειδικότητες και βοηθητικό προσωπικό (κάτι που τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχε)» «θα πρότεινα να υπήρχαν περισσότερες ειδικότητες (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.α.)».

Σ15 «Θεωρώ πως υπάρχουν κάποιες θετικές αλλαγές και μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με το παρελθόν. Τουλάχιστον όπως ήταν τα πράγματα όταν ξεκίνησα να δουλεύω».

4^η θεματικός Άξονας: Οι επιδράσεις των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ειδική Αγωγή

4.1. Η επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην Ειδική Αγωγή

Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις επηρεάζουν σαφώς όλους τους τομείς της κοινωνίας μέσα στην οποία λαμβάνουν χώρα. Οι οικονομικές δυσκολίες που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, καθώς και οι συχνές αλλαγές πολιτικής ηγεσίας, επηρεάζουν μεταξύ όλων των άλλων τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ειδικής αγωγής αλλά και τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι Σ7, Σ15, Σ16 και Σ19 θεωρούν πως η έλλειψη χρημάτων επηρεάζουν τόσο το ειδικό σχολείο όσο και τους γονείς των μαθητών.

Σ7 «Η έλλειψη χρημάτων επηρεάζει οικογένειες και σχολεία».

Σ15 «Επηρεάζονται σημαντικά και άμεσα καθώς μειώνονται οι παροχές τόσο στα σχολεία όσο και στις οικογένειες των παιδιών».

Σ16 «Οικονομικές δυσκολίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μειώσεις μισθών, έλλειψη διορισμών, μείωση προσωπικού στα σχολεία».

Σ19 «Οι οικονομικές συνθήκες επιδρούν άμεσα καθώς τα επιδόματα περιορίζονται, οι γονείς αδυνατούν να πληρώσουν ιδιώτες και οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή δεν μπορούν να παρακολουθήσουν προγράμματα εξειδίκευσης τουλάχιστον στο βαθμό που αυτό συνέβαινε παλαιότερα».

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μαθητών, καθώς μειώθηκαν τα επιδόματα που τους παρείχε η πολιτεία με συνέπεια οι γονείς να αναγκαστούν να μειώσουν ή να διακόψουν τις θεραπείες των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, τα περιορισμένα οικονομικά των σχολείων, φέρνουν τους εκπαιδευτικούς στη δύσκολη θέση να ζητήσουν από τους γονείς να

συμβάλουν στα λειτουργικά έξοδα του σχολείου αν και αρκετοί γονείς δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν.

Σ3 «Από την άλλη πλευρά οι οικονομικές συνθήκες φάνηκαν στη συμπεριφορά των γονέων καθώς αναγκαστήκαν να μειώσουν ή να σταματήσουν τις θεραπείες των παιδιών τους και επίσης μείωσαν τα υλικά που τους ζητούσαμε να φέρνουν στο σχολείο (μωρομάντηλα, χαρτί κουζίνας κ.α.)».

Σ5 «Έχουν περιοριστεί κατά πολύ τα επιδόματα που έπαιρναν τα παιδιά».

Σ8 «Οι οικογένειες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και μοιραία αναγκάζονται να περιορίσουν τις θεραπείες των παιδιών τους».

Σ10 «Οι γονείς αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και επιπλέον τα επιδόματα που έπαιρναν παλαιότερα για τα παιδιά τους, έχουν καταργηθεί ή περιοριστεί σημαντικά».

Σ13 «Μειώνονται τα επιδόματα που έπαιρναν τα παιδιά».

Σ18 «Οι ελλείψεις σε προσωπικό οδηγεί σε μεγάλο φόρτο εργασίας, πίεσης και στρες στην μέση ελληνική οικογένεια που δεν μπορεί να παρέχει ιδιωτικά στήριξη. Οι μειωμένες παροχές από τα ασφαλιστικά ταμεία περιορίζει τη δυνατότητα των γονέων να αναζητήσουν βοήθεια από ιδιωτικούς φορείς αποκατάστασης και ειδικών θεραπειών. Οι περιορισμένες συνεδρίες επομένως οδηγούν σε περιορισμένη στήριξη της οικογένειας όσο και του ίδιου του μαθητή».

Σ20 «Οι όποιες αλλαγές δεν γίνονται προς όφελος των οικογενειών καθώς μειώνονται τα επιδόματα».

Αντίστοιχα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης για την λειτουργία των σχολείων και τις εν γένει δυσκολίες που αντιμετωπίζει το προσωπικό του ειδικού σχολείου:

Σ1 «Δεν παρακολουθώ στενά τις εξελίξεις σίγουρα όμως οι οικονομικές συνθήκες αναστέλλουν τους διορισμούς και κατά συνέπεια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες απολαβές με τους μόνιμους».

Σ4 «Έχουν μειωθεί τα χρήματα που δίνονται στα σχολεία, το υλικό και οι προσλήψεις προσωπικού. Οι ελλείψεις που υπάρχουν καλύπτονται μέσω ΕΣΠΑ ή οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις αγοράζοντας και πληρώνοντας οι ίδιοι».

Σ8 «Το προσωπικό δεν επαρκεί και δεν υπάρχουν υποδομές και κατάλληλα κτήρια. Επίσης οικονομικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να πληρώσουν σεμινάρια και εκπαιδεύσεις».

Σ9 «Δεν γίνονται μονιμοποιήσεις των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές και αρκετά ειδικά σχολεία».

Σ10 «Μειώσεις στους μισθούς, δεν μετρά η προϋπηρεσία για τους αναπληρωτές, δεν γίνονται μονιμοποιήσεις, αργός ρυθμός κάλυψης των κενών».

Σ13 «Μειώνονται τα οικονομικά κονδύλια που δίνονται στα σχολεία, δεν γίνονται προσλήψεις».

Σ17 «Η έλλειψη διορισμών, οδηγεί κάθε χρόνο τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικό σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναστατώνονται και οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται μεγάλο χρονικό διάστημα να γνωρίσουν τα παιδιά. Δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι, οι ανάγκες καλύπτονται από δωρεές και προσωπικά έξοδα των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν κατάλληλες εγκαταστάσεις για τις ανάγκες των παιδιών (πχ ως σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας) και το βοηθητικό προσωπικό δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες».

Σ18 «Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι οδηγούν σε περιορισμένη διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής, περιορισμένη διαθεσιμότητα ειδικών στο σχολείο».

Σ20 «Δεν γίνονται προσλήψεις, ο μισθός των εκπαιδευτικών συρρικνώνεται».

Πέρα όμως από τις οικονομικές δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, κάποιοι από αυτούς αναφέρονται και στα συναισθήματα που βιώνουν. Από τα λεγόμενα τους

διαπιστώνουμε μια αντίφαση καθώς άλλοι έχουν μια αισιόδοξη διάθεση για τις μέλλον της ειδικής αγωγής και άλλοι είναι απαισιόδοξοι.

Σ5 «Νιώθω έντονη απογοήτευση καθώς η ειδική αγωγή έχει παραμεριστεί παρ' ότι συνδυάζει την υγεία και την παιδεία».

Σ10 «Η οικονομική κρίση δημιουργεί ανασφάλεια και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες (π.χ. σωματοποιημένο άγχος) στους εκπαιδευτικούς. Επίσης τα κενά καλύπτονται μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ και δεν γίνονται διορισμοί».

Σ11 «Τα συναισθήματα που νιώθω είναι απαισιοδοξία και αρνητισμός, δεν περιμένω κάτι καλό».

Σ12 «Οι εκάστοτε αλλαγές επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ειδική αγωγή, υπάρχει ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον».

4.2. Η επίδραση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ειδική αγωγή

Από την θεματική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, προέκυψαν τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η μεγαλύτερη από αυτές αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απουσία μακρόπνοου σχεδιασμού για την ειδική αγωγή. Μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως οι αποφάσεις για το μέλλον της ειδικής αγωγής, λαμβάνονται από ανθρώπους που δεν έχουν γνώση του αντικειμένου και παίρνουν βιαστικές και πρόχειρες αποφάσεις.

Σ4 «Οι αλλαγές γίνονται από ανθρώπους μη ειδικούς, είναι εκτός πραγματικότητας».

Σ5 «Δεν υπάρχει μέριμνα, εκπαίδευση, παιδεία και σεβασμός».

Σ6 «Συνεχώς γίνονται περικοπές σε πρόνοια, υγεία και παιδεία, με συνέπεια η ειδική αγωγή να περνά σε δεύτερη μοίρα».

Σ7 «Δεν παρακολουθώ συνεχώς τις αλλαγές αλλά νιώθω ότι γίνονται αποσπασματικές προσπάθειες και κινήσεις εντυπωσιασμού και όχι ουσιαστικές».

Σ8 «Νομίζω ότι είναι επιφανειακές, χωρίς να γίνονται ουσιαστικές προσπάθειες βελτίωσης».

Σ9 «Δυστυχώς δεν υπάρχει πρόνοια στη χώρα μας, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη... Δεν βλέπω κάποιες αλλαγές και κάποια θετική εξέλιξη αφενός μεν γιατί οι οικονομικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν και αφετέρου γιατί αυτοί που καλούνται να πάρουν τις αποφάσεις δεν έχουν ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρία στο χώρο της ειδικής αγωγής».

Σ11 «Επιεικώς απαράδεκτες αποφάσεις, πρόχειρες και χωρίς όραμα καθώς γίνονται από ανθρώπους μη ειδικούς».

Σ13 «Θεωρώ ότι υπάρχει αδιαφορία για την ειδική αγωγή».

Σ14 «Στασιμότητα και έλλειψη πρωτοβουλίας και πολιτικής βούλησης».

Σ18 «Απουσία σχεδιασμού, αποσπασματικές κινήσεις, αδιαφορία».

Σ19 «Αποσπασματικές και σε πολλές περιπτώσεις πρόχειρες. Χωρίς μακρόπνοο σχεδιασμό, από ανθρώπους που πολλές φορές δεν έχουν την κατάλληλη γνώση και εμπειρία».

Μια ακόμα μεγάλη κατηγορία είναι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εδώ οι απόψεις διίστανται καθώς άλλοι από τους συνεντευξιζόμενους είναι θετικοί σε μια τέτοια προοπτική αλλά με προϋποθέσεις, άλλοι όμως θεωρούν πως δύσκολα κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί στη χώρα μας με τρόπο αξιοκρατικό.

Όσοι είναι υπέρ της αξιολόγησης, ελπίζουν πως οι αξιολογητές θα έχουν αφενός μεν εμπειρία στην ειδική αγωγή και αφετέρου ο ρόλος τους θα είναι αυτός του αρωγού και όχι του τιμωρού. Ουσιαστικά δεν θα ήθελαν σε καμία περίπτωση η αξιολόγηση να οδηγήσει σε απολύσεις ή μειώσεις μισθού αλλά στην στήριξη, στην ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις και στην παροχή συμβουλών. Τις απόψεις αυτές υποστηρίζουν οι Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ12, Σ17.

Σ2 «Αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης είμαι υπέρ, με προϋποθέσεις όμως. Θεωρώ ότι οι αξιολογητές θα έπρεπε να έχουν εμπειρία σε σχολεία και ο ρόλος του να είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός και όχι τιμωρητικός».

Σ3 «Για την αξιολόγηση, είμαι υπέρ αρκεί να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά ενημερωτικό, βοηθητικό και συμβουλευτικό».

Σ4 «Ως προς την αξιολόγηση είμαι θετική με προϋποθέσεις: να γίνεται από ανθρώπους που έχουν γνώση του αντικειμένου, να μην γίνεται η αξιολόγηση μέσα σε μια μέρα επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δουλεύουν αλλά το αποτέλεσμα δεν φαίνεται άμεσα και χειροπιαστά και άλλοι που δουλεύουν λιγότερο αλλά έχουν ευκολότερους μαθητές».

Σ6 «Αναφορικά με την αξιολόγηση είμαι υπέρ όταν έχει ως στόχο την βελτίωση και την επιμόρφωση και όχι τις απολύσεις».

Σ12 «Απαράδεκτες αναφορικά με την αξιολόγηση και τη μισθολογική σύνδεση».

Σ17 «Κακή ποιότητα παιδείας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να πληρώσουν για να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις. Δεν είμαι αντίθετη με την αξιολόγηση αρκεί το κράτος να παρέχει εξειδίκευση και δωρεάν εκπαίδευση (π.χ. σε TEACCH, PECS)».

Υπάρχει και η άποψη που υποστηρίζει ότι στη χώρα μας είναι δύσκολο οι αξιολογητές να είναι αντικειμενικοί και αξιοκρατικοί και αν πρόκειται να τεθεί σε εφαρμογή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι τον έλεγχο έχει αναλάβει μια ανεξάρτητη πανεπιστημιακή αρχή:

Σ1 «Είμαι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά με άλλο τρόπο. Για παράδειγμα μια ανεξάρτητη πανεπιστημιακή αρχή θα μπορούσε να παρατηρεί, να καταγράφει, να ελέγχει και να αξιολογεί με τρόπο δίκαιο».

Σ7 «Η αξιολόγηση θα ήταν χρήσιμη σε μια άλλη κουλτούρα από τη δική μας καθώς εδώ δεν υπάρχει αξιοκρατία αλλά μια ρουσφετολογική διάθεση».

Όσο αφορά τις συγχωνεύσεις και το κλείσιμο των ειδικών σχολείων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις. Κάποιοι θεωρούν ότι είναι καλό τα σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών να συγχωνεύονται με άλλα ή να υπάρχει κοινός προαυλισμός και κάποια κοινά μαθήματα:

Σ3 «Αναφορικά με τις συγχωνεύσεις είμαι υπέρ όταν αφορούν σχολεία με πολύ μικρό αριθμό μαθητών».

Σ4 «Όσον αφορά την κατάργηση των ειδικών σχολείων, αυτό χρόνια ακούγεται αλλά δεν νομίζω ότι είναι εφικτό να συγχωνευτούν στα γενικά σχολεία, ίσως θα ήταν καλό να υπήρχε κοινός προαυλισμός και ίσως και συνδιδασκαλία στα μαθήματα ειδικοτήτων(μουσική ,γυμναστική, εικαστικά)».

Άλλοι πάλι είναι αντίθετοι με τις συγχωνεύσεις καθώς μεταξύ άλλων μειώνονται και οι θέσεις εργασίας των εργαζομένων στην ειδική αγωγή:

Σ5 «Στα αρνητικά είναι ότι έχουν κλείσει μονάδες ειδικής αγωγής με συνέπεια να μειώνονται οι θέσεις εργασίας».

Σ12 «Απαράδεκτο να επιχειρούν να μειώσουν τον αριθμό των ειδικών σχολείων κάνοντας συγχωνεύσεις».

Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τρεις ερωτηθέντες αναφέρουν ότι δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις που αφορούν την ειδική αγωγή και συνεπώς δεν μπορούν να εκφέρουν γνώμη επ' αυτού του θέματος.

Σ1 «Να είμαι ειλικρινείς, δεν παρακολουθώ τι ακριβώς γίνεται».

Σ14 «Δεν έχω άποψη για το συγκεκριμένο θέμα».

Σ16 «Δεν έχω άποψη γιατί δεν γνωρίζω κάτι σχετικό».

*5^{ος} θεματικός άξονας : Προτάσεις από τους ειδικούς παιδαγωγούς για βελτιώσεις στο χώρο της
ειδικής αγωγής*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν την δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους προτάσεις σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι συνθήκες στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στα ειδικά σχολεία. Καθώς οι ίδιοι νιώθουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από ανθρώπους μη ειδικούς, χωρίς εμπειρία στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και χωρίς μακρόπνοο σχεδιασμό, ήταν σημαντικό ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να καταθέσουν τις απόψεις τους για το τι και πως θα ήθελαν να γίνουν αλλαγές στην ειδική αγωγή. Οι προτάσεις που έκαναν σχημάτισαν τρεις κύριες κατηγορίες.

Μια μεγάλη ομάδα απαντήσεων αφορούσε την πρόταση των εκπαιδευτικών για το σχηματισμό ομάδων εποπτείας εντός του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στήριξη, καθοδήγηση και συμβουλευτική ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους αλλά και το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου. Αυτή την βοήθεια έως τώρα δεν την έχουν και για αυτό τον λόγο προτείνουν ο εκάστοτε σχολικός ψυχολόγος ή κοινωνιολόγος να έχει έναν πιο ενεργό ρόλο ως προς την οργάνωση και τον συντονισμό ομάδων εποπτείας. Οι Σ1, Σ3, Σ8, Σ13 και Σ19 αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Σ1 «Θεωρώ πως θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπήρχαν ομάδες συζήτησης στο σχολείο με συντονιστή – επόπτη έναν ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να μοιραστούν και να αλλάζουν τις εμπειρίες τους, να ακούσουν συναδέλφους τους, να αποφορτιστούν και να δεχτούν την κατάλληλη εποπτεία».

Σ3 «Εντός του σχολικού πλαισίου θα έπρεπε να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε ρόλο επόπτη-συντονιστή».

Σ8 «Συμβουλευτική και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου».

Σ13 «Καλό θα ήταν να υπήρχε εποπτεία ώστε να αντιμετωπιστεί με κάποιον τρόπο το burn out των εκπαιδευτικών. Κάθε 4 χρόνια οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν δουλειά γραφείου. Οι νέοι άνθρωποι έχουν αντοχές και νέες ιδέες».

Σ19 «Εποπτεία των περιστατικών και στήριξη του προσωπικού από ψυχολόγο. Ομάδες γονέων».

Καθώς οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες, δημιουργούν αρκετές ελλείψεις σε προσωπικό –ιδιαίτερα σε βοηθητικό και ειδικό επιστημονικό- οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν λογικό να ζητήσουν την κάλυψη των κενών και την διάθεση περισσότερων οικονομικών πόρων για την παιδεία και ειδικότερα για την ειδική αγωγή. Επιπλέον η κάλυψη των λειτουργικών κενών με αναπληρωτές, δεν φαίνεται να δίνει λύση στο πρόβλημα για πολλούς λόγους. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές αλλάζουν κάθε χρόνο σχολικό πλαίσιο –κάτι που δεν βοηθάει ούτε τους ίδιους, ούτε τους μαθητές τους -και επιπλέον δεν έχουν τις ίδιες οικονομικές απολαβές με το μόνιμο προσωπικό.

Σ2 «Θα πρότεινα να υπήρχαν περισσότερες ειδικότητες (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.α.)».

Σ3 «Ο δήμος θα έπρεπε να έχει προσλάβει ψυχολόγους για τα σχολεία (1 για 3-4 σχολεία). Δεν συμφωνώ το προσωπικό των ΚΕΔΔΥ να παρέχει ταυτόχρονα και υπηρεσίες στα σχολεία. Οι ανάγκες είναι πολλές και διαφορετικές».

Σ6 «Παροχή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, προσλήψεις των αναπληρωτών, δημιουργία ενδιάμεσων μονάδων μεταξύ ειδικής και γενικής αγωγής».

Σ7 «Μεγαλύτερη στελέχωση από ειδικό προσωπικό και εκπαιδευτικούς και δημιουργία μικρότερων τμημάτων».

Σ8 «Περισσότεροι πόροι για την παιδεία, μόνιμο προσωπικό».

Σ9 «Περισσότερα ειδικά σχολεία, προσλήψεις προσωπικού και βοηθητικό υλικό».

Σ10 «Περισσότερο ειδικό προσωπικό (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι), πρόβλεψη για την παραμονή στο ίδιο σχολείο των αναπληρωτών και για την επόμενη χρονιά».

Σ11 «Πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, τα κονδύλια να δίνονται για τις πραγματικές ανάγκες, τοποθέτηση των κατάλληλων ανθρώπων στην κατάλληλη θέση, κυρίως αυτών που παίρνουν αποφάσεις».

Σ12 «Χρηματοδότηση, εξοπλισμός, στελέχωση, ευρωπαϊκά προγράμματα προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα, αρμόδιες επιτροπές με εξειδικευμένα προσόντα ώστε να εκπονούν προγράμματα για την ειδική αγωγή».

Σ14 «Κατάλληλες εγκαταστάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών, περισσότερες επιχορηγήσεις και εξοπλισμός».

Σ15 «Πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, προγράμματα και αξιολογητικά εργαλεία σταθμισμένα και κατάλληλα, μικρότερη αναλογία μαθητών – εξειδικευμένου προσωπικού (έργο- λόγο- φύσιο- ψύχο). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

Σ16 «Μονιμοποιήσεις εκπαιδευτικών, σταθερός εκπαιδευτικός για τους μαθητές, εξοπλισμός σχολείων με κατάλληλο υλικό, επαρκείς αριθμός ειδικοτήτων (εργοθεραπευτές-λογοθεραπευτές-ψυχολόγοι-φυσιοθεραπευτές)».

Σ17 «Συνεχή παρουσία βοηθητικού προσωπικού σε κάθε τάξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των παιδιών να εναλλάσσονται (θέατρο, κολυμβητήριο, μουσικοκινητική), ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκτονώνονται και να εκφράζονται μη λεκτικά».

Σ18 «Περισσότερο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, περισσότερα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, καλύτερη αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού και σταθερότητα, ασφάλεια στην εργασία, ομάδες γονέων και ενημέρωσης σε θέματα ειδικής αγωγής τακτικά στο χώρο του σχολείου από εξειδικευμένο προσωπικό».

Σ19 «Μόνιμο, επαρκές, σταθερό προσωπικό στα σχολεία».

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ζητούν από την πολιτεία να τους παρέχει μετεκπαίδευση και δωρεάν κατάρτιση και επιμόρφωση για όλες τις σύγχρονες μεθόδους ώστε να μπορέσουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και αναζητούν τρόπους ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές προκλήσεις που συναντούν στον εργασιακό χώρο, αναγκάζονται να πληρώνουν οι ίδιοι για την μετεκπαίδευσή τους. Αυτό που ζητούν είναι να διοργανώνονται από την πολιτεία δωρεάν σεμινάρια προσανατολισμένα σε πρακτικά ζητήματα, μακριά από την συνεχή επανάληψη των ήδη γνωστών θεωριών.

Σ5 «Δωρεάν επιμόρφωση –τα σεμινάρια αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι πολύ ακριβά».

Σ8 «Είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες για δωρεάν επιμόρφωση καθώς ο μισθός μας έχει μειωθεί σημαντικά και παρ' όλα αυτά αναγκάζομαι να δίνω ένα σημαντικό ποσό σε σεμινάρια, τα οποία όμως θεωρώ αναγκαία, ώστε να μπορώ να κάνω την δουλειά μου όσο το δυνατόν καλύτερα»

Σ9 «Θα ήταν χρήσιμο να γίνονταν –δωρεάν- πρακτικά σεμινάρια καθώς τα περισσότερα από αυτά που διοργανώνονται, αφιερώνουν πολύ χώρο και χρόνο στην θεωρία, η οποία όμως ούτως ή άλλως είναι ήδη γνωστή».

Σ14 «Σεμινάρια που να δίνουν απαντήσεις και όχι να μένουν μόνο στην θεωρία».

Σ17 «Δωρεάν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γιατί δυστυχώς αναγκάζομαστε να πληρώνουμε αρκετά χρήματα σε ιδιωτικά κέντρα προκειμένου να αποκτήσουμε εξειδικευμένες γνώσεις και να μπορούμε να κάνουμε καλά τη δουλειά μας».

6^{ος} Θεματικός Άξονας: Η αδικία που βιώνουν οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε και μια ακόμα κατηγορία –κάτι που κατά τον αρχικό σχεδιασμό δεν είχε προβλεφθεί. Η κατηγορία αυτή σχετίζεται με την αδικία

που βιώνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή. Οι απόψεις τους δεν ταυτίζονται, αντίθετα μπορεί να είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους.

Οι Σ1 και Σ3 νιώθουν - ο καθένας από την πλευρά του -ότι είναι άδικο αυτό που συμβαίνει σχετικά με τους διορισμούς εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Ο Σ1 υποστηρίζει πως στους διορισμούς θα έπρεπε να προηγούνται οι απόφοιτοι του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής ενώ ο Σ3 πιστεύει ακριβώς το αντίθετο, καθώς θεωρεί πως θα πρέπει να έχει κάποιος εμπειρία στην γενική εκπαίδευση πριν μεταπηδήσει στην ειδική αγωγή:

Σ1 «Οι οικονομικές συνθήκες αναστέλλουν τους διορισμούς και κατά συνέπεια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες απολαβές με τους μόνιμους... υπάρχει μια αρνητική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για εμάς τους αποφοίτους της ειδικής αγωγής, αν και θεωρώ ότι τα 4 χρόνια της ειδικής αγωγής είναι σημαντικότερα από τα 2 χρόνια της Μαράσλειου). Υπήρξε όμως και μια θετική εξέλιξη, τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ71) έχουν πλέον προτεραιότητα στους πίνακες των αναπληρωτών έναντι των υπολοίπων (π.χ. εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με μεταπτυχιακό ή απόφοιτοι της Μαράσλειου)».

Σ3 «Θεωρώ πως είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει εργαστεί πρώτα στην γενική αγωγή πριν μεταπηδήσει στην ειδική εκπαίδευση. Πιστεύω δηλαδή πως πρώτα θα πρέπει να έχει εμπειρία παιδιών τυπικής ανάπτυξης και στη συνέχεια να ειδικευτεί σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα τέσσερα χρόνια σπουδών στην ειδική αγωγή δεν αρκούν αν κάποιος δεν έχει πλούσια εμπειρία από την γενική αγωγή».

Μια δεύτερη περίπτωση αδικίας είναι αυτή που εκφράζουν οι εργαζόμενοι στο σχολείο ως ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Ο ρόλος του ειδικού βοηθητικού προσωπικού είναι να βοηθούν τους μαθητές που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν και να τους διδάσκουν βασικές αρχές αυτόνομης διαβίωσης. Οι απόψεις που εκφράζουν οι Σ6 και Σ13 ταυτίζονται καθώς τα προσόντα τους είναι πολύ περισσότερα από την θέση που κατέχουν και η μη

αναγνώριση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, τους κάνει να νιώθουν αδικημένοι από τον άκαμπτό τρόπο που λειτουργεί το σύστημα. Επίσης εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει μια μερίδα των εκπαιδευτικών.

Σ6 «Δεν με ικανοποιεί η θέση μου, τα προσόντα μου είναι πολύ περισσότερα και για αυτό τον λόγο είναι ανάμικτα τα συναισθήματα από τη μια πλευρά νιώθω αδικημένη από την άλλη ευλογημένη. Δεν υπάρχει ταύτιση. Άλλη δουλειά κάνω και άλλη θα έπρεπε να κάνω. Εργάζομαι ως βοηθητικό προσωπικό ενώ έχω πτυχία εκπαιδευτικού. Να μην υπάρχει ρατσισμός και να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοκρατία».

Σ13 «Δεν είμαι ιδιαίτερα ικανοποιημένη καθώς θα μπορούσα να προσφέρω περισσότερα σύμφωνα με τις γνώσεις μου αλλά δεν μου αναγνωρίζουν τα πτυχία ...Οι γονείς δεν με αναζητούν περιορίζονται μόνο στους εκπαιδευτικούς παρ' ότι θα περίμενε κανείς να θέτουν σε προτεραιότητα την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης... δυσκολίες με συναδέλφους, δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν».

Δ' Μέρος

Συζήτηση της έρευνας

Η ειδική αγωγή έχει ως κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εργαζόμενοι στο ειδικό σχολείο –που αποτέλεσαν και αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας- αγωνίζονται προς αυτή την κατεύθυνση, έχοντας ελλιπή καθοδήγηση από τους αρμόδιους φορείς καθώς και πενιχρά μέσα διδασκαλίας. Η παραμονή μου στο συγκεκριμένο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας για διάστημα πλέον των 8 μηνών, μου έδωσε την δυνατότητα να βιώσω την καθημερινότητά τους, να αφουγκραστώ τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους και σε αρκετές περιπτώσεις να μοιραστώ μαζί τους τα συναισθήματα που βίωναν στον χώρο του σχολείου. Η

εικόνα επομένως που έχω για αυτούς έρχεται να συμπληρώσει τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις μαζί τους.

Η παρούσα ενότητα ως στόχο έχει να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων ανά θεματικό άξονα, καθώς και η αντιπαραβολή τους με άλλα διεθνή ερευνητικά δεδομένα.

Ως προς τα συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή, διαπιστώνουμε πως αυτά μπορεί να είναι άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Στα θετικά συναισθήματα είναι η χαρά και η ικανοποίηση που λαμβάνουν όταν οι μαθητές τους σημειώνουν –ακόμα και την παραμικρή – πρόοδο. Επίσης η πλειοψηφία αυτών δείχνει προτίμηση στο ειδικό σχολείο σε σχέση με άλλα πλαίσια (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) καθώς οι στόχοι είναι κοινοί και υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση και βοήθεια μεταξύ του προσωπικού. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Platsidou & Agaliotis (2008) οι οποίοι αναφέρουν πως οι Έλληνες Ειδικοί Παιδαγωγοί βιώνουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και δεν αποθαρρύνονται παρά τις δυσκολίες.

Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι το άγχος και η ματαίωση για τις δυσκολίες των μαθητών τους αλλά και για την έλλειψη βοήθειας που έχουν από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς ως προς την παροχή υποστηρικτικού υλικού και την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν κάποιους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Κάτι ανάλογο επισημαίνουν και διεθνή ερευνητικά δεδομένα κάνοντας λόγο για συναισθήματα θυμού, κατάθλιψης, άγχους και ψυχοσωματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Bataineh & Alsagheer, 2012).

Αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι συνεντευξιζόμενοι για την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων τους, εντοπίσαμε δύο κύριες κατηγορίες. Στην

πρώτη κατηγορία, η οποία είναι και η μεγαλύτερη, ανήκουν αυτοί που απευθύνονται σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας για ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία ή εποπτεία, συζητούν για όσα τους απασχολούν με συναδέλφους που διαθέτουν εμπειρία ή εξειδικευμένες γνώσεις ή τέλος δέχονται τη στήριξη από το οικείο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι σε σχέση με τους άνδρες, οι γυναίκες τείνουν να ζητούν περισσότερο την στήριξη και τη βοήθεια από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Glynn, Christenfeld & Gerin, 1999. Taylor et al., 2000. Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009).

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν μια πιο παθητική στάση και ουσιαστικά δέχονται την κατάσταση ως έχει. Κάνουν υπομονή ώστε να περάσουν οι δυσκολίες ή δεν μοιράζονται τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, κρατώντας τα για τον εαυτό τους. Η συνέπεια αυτής τους της συμπεριφοράς είναι να οδηγούνται κάποιες φορές στην εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ή στην απόφαση να επιστρέψουν στην γενική αγωγή. Οι τακτικές αποφυγής ή παθητικής αντιμετώπισης του προβλήματος συνδέονται και στη διεθνή βιβλιογραφία με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και είναι δύσκολο να εντοπιστεί τι από τα δύο είναι η αιτία και τι το αποτέλεσμα (Koeske, Kirk and Koeske, 1993. Thornton, 1992). Το θετικό στοιχείο είναι, ότι στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η μειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων καθώς οι περισσότεροι επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και όχι να τις δέχονται παθητικά.

Όσο αφορά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τα στοιχεία που προκύπτουν δεν δείχνουν να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Διαφαίνεται μια τάση – και από τις δύο πλευρές- να διατηρήσουν μια τυπική σχέση, δίχως να προσπαθούν να συνεργαστούν ουσιαστικά. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες των μαθητών έρχονται στο σχολείο κυρίως μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι γονείς δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες και ακόμα περισσότερο να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους. Υπάρχουν

βέβαια και οι εξαιρέσεις, όπου κάποιοι γονείς αναζητούν μόνοι τους τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται προς όφελος των παιδιών τους. Επιπλέον κάποιοι μαθητές έχουν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και επομένως η επικοινωνία γίνεται με τις κοινωνικές υπηρεσίες των ιδρυμάτων που έχουν αναλάβει την επιμέλεια τους.

Η μεγαλύτερη γονεϊκή συμμετοχή συνδέεται με υψηλότερα σχολικά επιτεύγματα (Fan & Chen, 2001. Hong & Ho, 2005. Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999. Stevenson & Baker, 1987). Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να αποφεύγουν να αναθέσουν στους γονείς συνεργατικούς ρόλους, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Καλούν τους γονείς για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των παιδιών, όχι όμως και για να τους ζητήσουν να έχουν ένα πιο δραστήριο ρόλο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως κατά το διάστημα της παραμονής μου στο σχολείο δεν παρατήρησα οποιαδήποτε δράση από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι αντίστοιχα καθώς η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν υφίσταται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Michael, Arnold, Magliocca, Miller, 1992). Σε αυτό το σημείο το ερώτημα που εύλογα γεννάται είναι το εξής: Αν το σχολείο ήταν πιο ανοικτό και παρότρυνε τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων, μήπως με τη σειρά τους οι γονείς θα ήταν πιο δεκτικοί και πρόθυμοι να ακολουθήσουν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών;

Για τους συναδέλφους τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει συναισθήματα υποστήριξης, αλληλοβοήθειας και εκτίμησης παρ' ότι ακούγονται και οι αντίθετες φωνές. Αν και γενικά οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα τους – όπως οι ίδιοι οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν - κάποιοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων (εκπαιδευτικοί έναντι βοηθητικού προσωπικού) καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αυτών που έχουν βασικό πτυχίο γενικής αγωγής. Για το διευθυντή του σχολείου,

οι συνεντευξιαζόμενοι δείχνουν θετική στάση, καθώς θεωρούν ότι έχει υποστηρικτικό ρόλο στο έργο τους και φροντίζει να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν σε οργανικά κενά καθώς και σε εποπτικό ή άλλο υλικό.

Παρά τις πολλές δυσκολίες που βιώνουν οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή, αγαπούν τη δουλειά τους, παίρνουν χαρά και ικανοποίηση από την παραμικρή πρόοδο των μαθητών τους και στην πλειοψηφία τους αναφέρουν πως αν μπορούσαν να αρχίσουν από την αρχή, πάλι τον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης θα επέλεγαν. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αυτά έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 53 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ερευνώντας τα συναισθήματά τους (Hargreaves, 2000). Εκείνο που διαφαίνεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγάλη χαρά και ικανοποίηση όταν κάποιος μαθητής τους που έχει μαθησιακές δυσκολίες καταφέρνει να επιτύχει, να αντιμετωπίσει τη δυσκολία και να ενταχθεί στο γενικότερο κλίμα της τάξης.

Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, τα κενά σε εκπαιδευτικούς και ειδικό προσωπικό, οι μειωμένες απολαβές τους και το άγχος που καθημερινά βιώνουν δεν φαίνεται να πτοούν τους συνεντευξιαζόμενους. Η πλειοψηφία αυτών αγωνίζονται με ό,τι μέσα διαθέτουν, προκειμένου να αποκτήσουν καλύτερη κατάρτιση και εξειδικευμένες γνώσεις ώστε να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους. Το αίσθημα ευθύνης τους είναι πολύ μεγάλο, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε έρευνα της Παπαναούμ (2005). Μια μερίδα όμως των συνεντευξιαζόμενων φαίνεται να επηρεάζεται από τις καθημερινές δυσκολίες που βιώνουν στο χώρο του σχολείου. Συνέπεια είναι να βιώνουν απογοήτευση, ματαίωση και έντονο άγχος τα οποία συμβάλλουν σταδιακά στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Kaufhold, Alvarez & Mitylene (2006), όπου 226 ειδικοί εκπαιδευτικοί από το Τέξας υποστήριξαν ότι ο κακός εξοπλισμός, η έλλειψη των απαραίτητων εποπτικών μέσων και τα προσωπικά τους έξοδα για

να καλύψουν καθημερινές, λειτουργικές ανάγκες της τάξης, αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν σταδιακά στην επαγγελματική τους εξουθένωση.

Στην παρούσα έρευνα οι ειδικοί παιδαγωγοί που προέρχονται από το τμήμα ειδικής αγωγής του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θεωρούν ότι είναι οι πλέον ειδήμονες να ασχοληθούν με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, έναντι των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τη Γενική Αγωγή. Επίσης νιώθουν να αδικούνται καθώς δεν έχουν κατοχυρώσει επαγγελματικά δικαιώματα και παραμένουν αναπληρωτές ενώ οι συνάδελφοί τους της Γενικής Αγωγής μπορούν να καλύψουν κενές οργανικές θέσεις στην Ειδική Αγωγή. Αντίστοιχα με τα παραπάνω είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Χρυσανθακοπούλου, 2012). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Athanasiadis & Sygiropoulou- Delli (2009), σε δείγμα 227 Ελλήνων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, το 50% των ερωτηθέντων είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση του Διδασκαλείου, το 18% ήταν κάτοχοι τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή, το 13% ήταν κάτοχοι πτυχίου από σχολές Ειδικής Αγωγής και τέλος το 15% εργάζονταν χωρίς να έχουν κάποια σχετική με το αντικείμενο εκπαίδευση καθώς προέρχονταν από άλλο εργασιακό χώρο. Το ενδιαφέρον και προς περαιτέρω διερεύνηση ζήτημα που προέκυψε, είναι ότι και οι Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, εκφράζουν αντίστοιχα παράπονα, θεωρώντας τους εαυτούς τους πιο έμπειρους να εργαστούν με παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς έχουν την πολυετή προϋπηρεσία με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Όσο αφορά ζητήματα συγχωνεύσεων των ειδικών σχολείων, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν θεωρούν πως είναι εφικτό να συμβεί κάτι τέτοιο καθώς οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν την ανάγκη εξειδικευμένης εκπαίδευσης, κυρίως σε θέματα αυτόνομης διαβίωσης, επομένως η φοίτηση τους σε ένα γενικό σχολείο δεν θα είχε για αυτούς τους μαθητές κάποιο ιδιαίτερο όφελος. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες προτείνουν τον κοινό προαυλισμό ή την κοινή διδασκαλία δευτερευόντων μαθημάτων (π.χ. μουσικής, γυμναστικής, εικαστικών)

μεταξύ των μαθητών γενικού και ειδικού σχολείου. Κατά αντιστοιχία, στην έρευνα των Lampropoulou & Padeliadu (1997) οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εκφράζουν μια άρνηση με την ένταξη, που ενδεχομένως να οφείλεται στο άγχος και την ανασφάλεια για το δικό τους εργασιακό μέλλον ή τους νέους ρόλους που θα κληθούν να αναλάβουν.

Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για το πώς επηρεάζουν οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις την ειδική αγωγή είναι οι εξής: Είναι εύλογο να θεωρούν πως οι οικονομικές δυσκολίες έχουν επιδράσεις τόσο στις οικογένειες των μαθητών όσο και στους ίδιους. Οι μειώσεις μισθών, η απουσία διορισμών, η ανεργία και οι μειώσεις σε επιδόματα έχει φέρει σε δύσκολη θέση τόσο τους γονείς των παιδιών όσο και τους εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να κάνουν περικοπές στα έξοδα τους. Από την άλλη πλευρά, το θετικό είναι ότι τα προγράμματα ΕΣΠΑ καλύπτουν πολλές από τις ανάγκες των σχολείων σε εκπαιδευτικούς και υλικοτεχνική υποδομή. Επιπλέον κάποιοι εκπαιδευτικοί –με πολλά χρόνια προϋπηρεσία– θεωρούν πως σταδιακά τα πράγματα βελτιώνονται και σίγουρα η Ειδική Αγωγή δεν ήταν όπως 2 δεκαετίες πριν.

Η ματαίωση μοιάζει να είναι ένα συναίσθημα που αφορά περισσότερο τους νεότερους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία, πιθανότατα γιατί ξεκίνησαν με άλλα όνειρα αλλά η πραγματικότητα που αντιμετώπισαν στα σχολεία- αναφορικά με τις δυσκολίες των μαθητών αλλά και τις σοβαρές ελλείψεις σε υποδομές και προσωπικό- σύντομα τους έκανε να απογοητευτούν.

Στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι συνεντευξιαζόμενοι έδειξαν μια αρνητική στάση- κάτι που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών καθώς στη συντριπτική τους πλειοψηφία το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας αντέδρασε αρνητικά στο ενδεχόμενο αξιολόγησης του έργου τους. Στην έρευνα μας κάποιοι από τους ερωτηθέντες ήταν εντελώς αρνητικοί σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, όμως η πλειοψηφία έδειξε μια πιο διαλλακτική στάση. Ουσιαστικά και στις

δύο περιπτώσεις κυριαρχούσε ο φόβος και η ανησυχία για τις ενδεχόμενες συνέπειες (μείωση μισθού, απώλειας της θέσης τους κ.α.) που θα μπορούσε να επιφέρει η ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση. Επιπλέον φοβούνταν πως είναι δύσκολο να λειτουργήσει ένα τέτοιο σύστημα αξιοκρατικά σε μια χώρα σαν τη δική μας. Αυτό που αντιπροτείνουν είναι η αξιολόγηση να έχει τη μορφή καθοδήγησης και συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών από ανθρώπους που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία στην Ειδική Αγωγή.

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε και μια ακόμα κατηγορία που σχετίζεται με την αδικία που βιώνουν κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που προέρχονται από το τμήμα ειδικής αγωγής του πανεπιστημίου Θεσσαλίας και θεωρούν πως το σύστημα τους αδικεί καθώς δεν έχουν επαγγελματικά δικαιώματα, δεν διορίζονται σε μόνιμες θέσεις και δεν τους αναγνωρίζονται οι εξειδικευμένες γνώσεις που έχουν στην ειδική αγωγή. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκει το ειδικό βοηθητικό προσωπικό που παρά τις γνώσεις, τα πτυχία και τα μεταπτυχιακά που διαθέτουν καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας τους, δεν τους δίνουν την δυνατότητα να αναλάβουν μια θέση αντίστοιχη των προσόντων τους. Ουσιαστικά και στις δύο περιπτώσεις αδικίας, η αιτία φαίνεται να είναι κοινή καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να λειτουργεί άκαμπτα και απρόσωπα εμμένοντας σε νομοθετήματα προηγούμενων δεκαετιών και αδιαφορώντας για το πώς θα μπορούσαν να βοηθηθούν ουσιαστικά οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Στους συνεντευξιζόμενους δόθηκε και η ευκαιρία να κάνουν προτάσεις για βελτιώσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τα κύρια σημεία στα οποία στάθηκαν ήταν τα εξής:

- α) η κάλυψη των οργανικών κενών και οι διορισμοί των αναπληρωτών ειδικών παιδαγωγών,
- β) η δημιουργία ομάδων εποπτείας στα σχολεία, καθώς το προσωπικό έχει ανάγκη από συμβουλευτική, καθοδήγηση και βοήθειας στο να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και την επαγγελματική εξουθένωση, γ) η παροχή δωρεάν σεμιναρίων,

επικεντρωμένων σε πρακτικά θέματα και δ) η παροχή του κατάλληλου μαθησιακού και εποπτικού υλικού. Οι προτάσεις τους συμφωνούν με αυτές που συναντάμε σε άλλες έρευνες (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν μπορούμε να μιλάμε για γενικεύσεις, καθώς υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί.

Ένα σημαντικό στοιχείο που δεν πρέπει να μας διαφεύγει είναι ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης καθώς όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα, ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Επομένως δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα που να αφορούν το προσωπικό όλων των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων ή όλων των ειδικών σχολείων της χώρας μας. Πολύ περισσότερο δεν μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις που να αφορούν το σύνολο των εργαζομένων στην ειδική αγωγή γιατί σε αυτή την περίπτωση θα έπρεπε να συμπεριλάβουμε τους εργαζομένους στα τμήματα ένταξης καθώς και στην παράλληλη στήριξη.

Ένας ακόμα παράγοντας που συνηγορεί σε αυτό είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων. Αν θέλαμε να βγάλουμε συμπεράσματα που να γενικεύονται στον πληθυσμό, τότε θα έπρεπε να είχαμε συγκεντρώσει τις απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και μάλιστα όχι μόνο από την πρωτοβάθμια αλλά και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεχομένως αν το δείγμα μας ήταν μεγαλύτερο, τα αποτελέσματα να ήταν εντελώς διαφορετικά.

Τέλος θα ήταν παράλειψη μας να μην σχολιάσουμε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν μόνο γένους θηλυκού. Σαφώς και ο χώρος της εκπαίδευσης υπερεκπροσωπείται από γυναίκες. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ταυτίζονται. Επομένως στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούμε να

εξάγουμε συμπεράσματα που να αφορούν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς των ανδρών εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν έως τώρα γίνει στη χώρα μας αφορούν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή παρότι ο συγκεκριμένος χώρος δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνο με αυτούς.

Η ανάγκη να αντιμετωπιστούν σφαιρικά οι δυσκολίες των μαθητών που φοιτούν στην ειδική αγωγή, καθιστά το ειδικό επιστημονικό προσωπικό καθώς και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό απαραίτητους πυλώνες της ειδικής αγωγής. Συνεπώς αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι απόψεις, τα συναισθήματα και οι θέσεις του ειδικού επιστημονικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδύθηκε και το θέμα της αδικίας που βιώνει το ειδικό βοηθητικό προσωπικό καθώς τα προσόντα τους είναι πολύ περισσότερα από τη θέση που κατέχουν. Έχουν προσληφθεί για να βοηθούν τους μαθητές που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, ενώ διαθέτουν πτυχία και μεταπτυχιακά, τα οποία όμως δεν τους βοηθούν ώστε να απασχοληθούν σε μια αντίστοιχη θέση. Ενδεχομένως λοιπόν να είχε ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εργαζομένων ως ειδικό βοηθητικό προσωπικό καθώς και κατά πόσο επαληθεύονται τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας που τους αφορούν. Τέλος, αναφορικά με τη σύγκρουση που διαφαίνεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την γενική αγωγή και αυτούς που έχουν αποφοιτήσει από σχολές ειδικής αγωγής, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί περαιτέρω το συγκεκριμένο ζήτημα.

Βιβλιογραφία

- Αθανασάκης, Α. (2011). *Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλειτουργικούς μαθητές*. Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/06/2015.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 9/08/2015.
- Athanasiadis, I. & Syriopoulou- Delli, C. (2009). Training and Motivation of Special Education Teachers in Greece. *Review of European Studies*, Jun2010, 25 (2), 96-105. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 13/12/2015.
- Baron, R.A. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A., (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates, *International Journal of Special Education*, 27 (2), 5-14. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/12/2015.
- Billingsley, B.S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 27, 137-174. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015
- Bodgan, R., & Ksander, M. (1980). Policy data as a social process. *Human Organization*, 39, (4), 302-309.
- Boe, E., Barkanic, G. & Leow, C. (1999). *Retention and Attrition of Teachers at the School Level: National Trends and Predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Center for Research and Evaluation in Social Policy.

- Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., & Schertz, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31–45. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 23/07/2015.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J. & Miller, D. (1997). Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 7(3), 143-155. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 13/01/2015
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25 (8), 30-32. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/07/2015
- Canevaro, A. (1984). *Lessons from the periphery*. Prospects, XIV,(3), 327, Paris, Unesco.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Στο Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Day, C., & Lee, J. (2011). Emotions and Educational Change: Five Key Questions. In C. Day & J. C. K. Lee (Eds.) *New Understandings of teacher's work. Emotions and Educational Change*. N. York: Springer
- Δελασσούδας, Λ. (2003). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, N. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. (5 th ed.) Boston: Pearson.
- Dieker, L., & Murawski, W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86, 1-13. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.
- Doyle, M. B. (2002). *The paraeducators guide to the inclusive classroom: Working as a team* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Δράκος, Γ., (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2014.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235 – 243. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/06/2015.
- Fine, M., & Simpson, R. (Eds) (2000). *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*. Austin: TX: Proed.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/08/2015.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Teams Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Pearson.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Zώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιθεώρηση Ειδική Παιδαγωγική*.
- Gersch, I.S. (1996). Teachers are people too. Support for learning: special issue on children with emotional and/or behavioral difficulties. *British Journal of Learning Support*, 11(4), 165-169. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/07/2015.
- Glynn, L.M., Christenfeld, N. & Gerin, W. (1999). Gender, social support and cardiovascular responses to stress. *Psychosomatic Medicine*, 61, 234-242 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 21/01/2015.
- Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: the problems in teaching scale. *Teaching & Teacher Education*, 12, 315-325. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/08/2015.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model. *Child Development*, 65,237-252. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/07/2015
- Hargreaves, A.(2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education* 16, 811-826. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/12/2015.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/07/2015
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent- School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African- American and Euro –American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/07/2015.

- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/07/2015
- Hoffman, S., Palladino, S. & Barnett, J. (2007). Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(1), 15-22.
- Holly, M.L. & Mcloughlin, C.S. (1989). Professional development and journal writing. In M.L. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.
- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32–42 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2014.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions and parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2014.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. [ηλεκτρ.βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kaiser, S. M., & Woodman, R. W.(1985). Multidisciplinary teams and group decision –making techniques: Possible solutions to decision - making problems. *School Psychology Review*, 14 (4), 457-470. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 08/08/2015.
- Καντάς, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραδαράκος, Δ. (2006). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://www.pedia.gr/edu/sp/spg.html> στις 03/07/2015.

Κασσωτάκης, Μ. (1987): «Le Movement de Reforme de la Formation des Enseignants en Grece», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, μ. (επ.). *Η Εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Kaufhold, J., Alvarez, V. & Arnold, M. (2006). Lack of School Supplies, Materials and Resources as an Elementary Cause of Frustration and Burnout in South Texas Special Education Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (3), 159-161. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/07/2015.

Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32,(3), 77-88 . Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.

Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 36–42. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/07/2015.

Kelso, T., French D., & Fernandez, M. (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: a qualitative study using the Lazarus and Folkman Process Model of Coping. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 3-10.

Knight, C. & Sutton, R. (2004). Neo-Piagetian Theory and Research: enhancing pedagogical practice for educators of adults, *London Review of Education*, 2, 1. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/06/2015.

Koeske, G.F., Kirk, S.A. and Koeske, R.D. (1993). Coping with job stress: Which strategies work best? Στο Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students

with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies.

International Journal of Special Education, 24 (1), 100-111.

Kohler-Evans, P. (2006). Co-Teaching: How To Make This Marriage Work In Front Of The Kids. *Education* 127, (2), 260-264. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/07/2015.

Κόκκινος, Κ. Μ., Αλβανόπουλος, Γ. & Δαβάζογλου, Α. (2004). Ανιχνεύοντας τις πηγές άγχους σε εκπαιδευτικούς ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη 19 – 21 Νοεμβρίου.

Kokkinos, K.M.(2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 21/01/2015

Κόκκινος, Κ.Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 21/06/2015

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Α., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Β' τομ . 282-297. Αθήνα, Ατραπός.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015

- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education, *School Psychology International*, 30, 311-324.
- Lampropoulou, V. & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers on attitudes towards people with disabilities and inclusion. *Annals of the Deaf*, 142 (1), 26-33. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/09/2015.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση, Στο Κυπριωτάκης, (Επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Coping and adaptations. In W. D. Gentry (Ed), *Handbook of Behavioral Medicine*. New York: The Guilford Press.
- Male, D. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. Στο Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111
- Μαρκουλάκη, Θ. (2012). *Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας , 17-20 Μαΐου 2012. [http: www.exeliktiki2012.gr](http://www.exeliktiki2012.gr) Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/07/2015.

- Markham, P., Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). Identification of Stressors and Coping Strategies of ESL/Bilingual, Special Education, and Regular Education Teachers. *The Modern Language Journal*, 80, 141-150. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/08/2015.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Mastropieri, M., A., Scruggs, T., E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., McDuffie, K. (2005). Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges, *Intervention in school and clinic*, 40, (5), 260-270.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- McDonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015
- McLaughlin, M.J. (2002). Examining Special and General Education Collaborative Practices in Exemplary Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, (4), 279-283. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/06/2015.
- Michael, M.G., Arnold, K. D.m Magliocca, L. A. & Miller, S. (1992). Influences on teachers' s attitudes of the parents' role as collaborator. *Remedial and Special Education*, 13, 24-30.
- Morfidi, E., & Samaras, A.P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, first published on line on May 5, 2015. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28/07/2015.
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (4), 315-347. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 6/08/2015.
- Mortimore, P. (1999). *The Road to Improvement*, Netherlands: Swets & Zeitlinger

- Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 95 – 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική έρευνα της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Murawski, W., & Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.
- Murawski, W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for before, during, and after Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.
- Murawski, W., & Hughes, C. (2009). Response to Intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.
- Μπούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm.
- NASBE (1992). Parallels between Racial Integration and the Inclusion of Students with Disabilities.
- Nelson, M. G. (2001). Capitalizing on collaboration. *Information Week Bulletin*, 855, 109-111. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 6/08/2015.

- Nichols, J., Dowdy, A., & Nichols, C. (2010). Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind? *Education 130* (4). Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/07/2015.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός Στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- OECD. (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2000). *Μητέρες παιδιών με σύνδρομο Down: Άγχος και παράγοντες που το προκαλούν*. Πρακτικά του 3^{ου} Πανελλήνιου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Η Οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία, Εταιρία Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή, Μάρτιος 1999.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, «Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», (75-84). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου –οικογένειας: τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς, Στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 6/6/2015.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2004). Job satisfaction among school teacher in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015

- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015
- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Μ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12/07/2015.
- Rea, P.J., & Connell, J. (2005). Minding the fine points of co-teaching. *Education Digest*, 71, 29-35 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/07/2015.
- Reezigt, G., J., (Ed.) (2001). *A Framework for Effective School Improvement*, final report for the ESI project.
- Σαϊτης, Χ., (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα □ Αθανασόπουλος –Παπαδάμης και Σια.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30, 3. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 22/07/2015.
- Schen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91 (2), 81-88. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/06/2015
- Schmidt, S. & Venet, M. (2012). *Principals Facing Inclusive Schooling or Integration*. Canadian Journal of Education 35 (1), 217-238. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 22/07/2015.
- Schultz, T. (1971) *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, New York: Free Press.

Silins, H. & Mulford, W. (2002). *Leadership and school results*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Σούλης, Σ. (2002). Η Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Τόμος Α΄ Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (1991) *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία(1906-1989)*, Αθήνα: Gutenberg.

Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family–school relation and the child’s school performance. *Child Development*, 58, 1348–1357. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2014.

Συριοπούλου – Δελλή, Χ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Sutherland, V., & Davidson, M. J. (1993). Using a stress audit: the construction site manager experience in the UK, Στο Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers’ stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.

Sutton, R. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education. *The Clearing House*, 78, (5), 229-234 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/06/2015.

Taylor, S.E., Klein, L.C., Lewis, B.P., Gruenewald, T.L., Gurung, R. & Updergraff, J.A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, ot fight-or-flight. *Psychological Review*, 109, 751-753 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 21/01/2015.

The Information Network in Europe (2005). Eurybase , EURYDICE database providing detailed information on each Education System covered by the network.

www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=EN

Τεντζέρης, Ε. (2012). Ειδική Αγωγή. Στο Α. Ταγκάλου & Γ. Ρογάρη(Επιμ.)Επιμορφωτικό υλικό 2 ου τριμήνου «Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο Νέο σχολείο». Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών». Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/10/2015.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Thornton, P. (1992). The relation of coping, appraisal, and burnout in mental health workers. Στο Antoniou, Α.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement : network for action on special –needs education. Διαθέσιμο στο www.inclusion-com/page11.htm

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2006). *Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Σχολικού Έτους 2004-2005*.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2005). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

Walter –Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 6/08/2015.

- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Weiss, M. P., Pellegrino, A., Regan, K., & Mann, L. (2014). Beyond the Blind Date: Collaborative Course Development and Co-Teaching by Teacher Educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38 (2), 88-104. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28/07/2015.
- Williams, M. & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- Φιλιππάκη, Ν. (2012). «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και η προβληματική της διά βίου μάθησης» από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πάντειου Πανεπιστήμιου, Τμήματος Ψυχολογίας «Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο», Αθήνα.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005): «Ζήτηση για Επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών» στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες- Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, 36, (2), 229-247. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25/06/2015.

Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής

1929- Ν.4397 / 16-9-1929, «Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως»

1981- Ν.1143/1981, ΦΕΚ 80 –Α’ – 31/3/1981: «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

1985- Ν.1566/1981, ΦΕΚ 167-Α’-30/9/1985: «Δομή και Λειτουργία της Α/βαθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

2000- Ν.2817/2000, ΦΕΚ. 78-Α’ - 14/3/2010: «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».

Υπουργική Απόφαση Αριθ. 449/Τ.Β’./3/4/2007.Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, διδασκαλία στο σπίτι) και β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2008- Ν.3699/2008, ΦΕΚ. 199-Α’ -2/10/2008: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Παράρτημα 1

Φύλο	Ηλικία	Βασικό Πτυχίο	Εξειδίκευση	Έτη Διδασκαλίας στην Ειδική Αγωγή
Γυναίκα	30	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Βόλος)	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής, Braille, PECS, TEACCH	8
Γυναίκα	48	Κοινωνική Εργασία	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	27
Γυναίκα	48	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία)	15
Γυναίκα	30	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Βόλος)	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	8
Γυναίκα	38	ΤΕΙ Φυσικοθεραπείας	Παιδαγωγική Επάρκεια στην ΑΣΠΑΙΤΕ	5
Γυναίκα	42	Κοινωνική Θεολογία, ΠΜΣ στην Κοινωνική Θεολογία, ΙΕΚ δημιουργική έκφραση στην προσχολική αγωγή,	ΙΕΚ προσχολικής αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες	7
Γυναίκα	37	Παιδαγωγικής Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία)	2

Γυναίκα	35	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	2
Γυναίκα	24	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Βόλος)	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	6
) Γυναίκα	35	Πτυχίο Προσχολικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	6
) Γυναίκα	31	Πτυχίο Μουσικολογίας		6
) Γυναίκα	44	Πτυχίο Λογοθεραπείας	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	12
) Γυναίκα	32	ΙΕΚ δημιουργική έκφραση στην προσχολική αγωγή, πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ιδιωτικό κολέγιο, ΠΜΣ Συμβουλευτικής Ψυχολογίας ιδιωτικό κολέγιο	ΙΕΚ προσχολικής αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες	10
) Γυναίκα	27	ΤΕΙ Λογοθεραπείας	Παιδαγωγική Επάρκεια - ΑΣΠΑΙΤΕ	5
) Γυναίκα	52	ΤΕΙ Εργοθεραπείας	Παιδαγωγική Επάρκεια - ΑΣΠΑΙΤΕ	31
) Γυναίκα	32	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Βόλος)	Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής	10
) Γυναίκα	52	Παιδαγωγικής Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία)	5
) Γυναίκα	27	Παιδαγωγικής Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΜΣ στην Ειδική Αγωγή	3

		Εκπαίδευσης		
) Γυναίκα	33	Πτυχίο Ψυχολογίας ΑΕΙ	ΠΜΣ στη Σχολική Ψυχολογία	10
) Γυναίκα	24	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Βόλου		2

Παράρτημα 2

Ερωτηματολόγιο Σ1

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1. Βιογραφικά στοιχεία:

Ειδικότητα : Ειδική Παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία : 30

Έτη προϋπηρεσίας: 8

Σπουδές: Τμήμα ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης Βόλου

Θέση: Αναπληρωτής

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο: Σαν αναπληρώτρια κάθε χρόνο

βρίσκομαι σε διαφορετικό πλαίσιο, φέτος είμαι σε ειδικό σχολείο, στο παρελθόν έχει τύχει να εργαστώ σε τμήμα ένταξης, ως παράλληλη στήριξη μαθητή και σε ειδικά σχολεία. Το ειδικό σχολείο δεν μου αρέσει για πολλούς λόγους: οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα πιο λειτουργικά τμήματα και για τους αναπληρωτές μένουν οι «δύσκολοι» μαθητές. Επίσης δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών και εγώ δεν φέρνω δικό μου γιατί αν καταστραφεί δεν θα με αποζημιώσει κάποιος.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : έχω 5 μαθητές, είναι ένα αρκετά δύσκολο τμήμα, μαθησιακά μπορώ να κάνω ελάχιστα πράγματα και για αυτό τον λόγο επικεντρώνομαι στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στο βιωματικό παιχνίδι και σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.

β)με τους συναδέλφους σας : αρκετά καλές, μικροδιαφορές πάντα και παντού υπάρχουν.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α): οι γονείς έρχονται όταν τους καλώ, δύσκολα όμως συνεργάζονται καθώς αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες (π.χ. χαμηλό νοητικό δυναμικό).

δ) για τις θετικές εμπειρίες : Στο παρελθόν είχα ένα μαθητή με αυτισμό σε γενικό σχολείο (παράλληλη στήριξη) και με τη συνεργασία των γονέων και των θεραπειών του (εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή) το παιδί άρχισε να μιλάει. Ήταν πραγματικά μια πολύ καλή εμπειρία που θα έχω να θυμάμαι. Επίσης σε ένα ειδικό σχολείο για μαθητές με αυτισμό συνεργάστηκα με μια βοηθό (ειδικό βοηθητικό προσωπικό) που γνώριζε το TEACCH και υπήρξε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές. Μπόρεσαν να μάθουν αρκετά πράγματα.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: Για το ειδικό σχολείο μια λέξη μπορώ να πω: Ματαίωση. Οι συνθήκες είναι δύσκολες – όπως προανέφερα- και μόνο αρνητικές εμπειρίες έχω να θυμάμαι.

στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: τις δυσκολίες που συναντάμε, τις συζητάμε στο Σύλλογο Διδασκόντων, όχι ότι βρίσκουμε λύσεις αλλά οι συνελεύσεις παρέχουν τη δυνατότητα εκτόνωσης και αποφόρτισης.

- 4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:** Δεν παρακολουθώ στενά τις εξελίξεις σίγουρα όμως οι οικονομικές συνθήκες αναστέλλουν τους διορισμούς και κατά συνέπεια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες απολαβές με τους μόνιμους. Υπήρξε όμως και μια θετική εξέλιξη, τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ71) έχουν πλέον προτεραιότητα στους πίνακες των αναπληρωτών έναντι των υπολοίπων (π.χ. εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με μεταπτυχιακό ή απόφοιτοι της Μαράσλειου). *Υπάρχει μια αρνητική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για εμάς τους αποφοίτους της ειδικής αγωγής, αν και θεωρώ ότι τα 4 χρόνια της ειδικής αγωγής είναι σημαντικότερα από τα 2 χρόνια της Μαράσλειου.*

5. **Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής :** Να είμαι ειλικρινείς, δεν παρακολουθώ τι ακριβώς γίνεται. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά με άλλο τρόπο. Για παράδειγμα μια ανεξάρτητη πανεπιστημιακή αρχή θα μπορούσε να παρατηρεί, να καταγράφει, να ελέγχει και να αξιολογεί με τρόπο δίκαιο.
6. **Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής :** θεωρώ πως θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπήρχαν ομάδες συζήτησης στο σχολείο με συντονιστή – επόπτη έναν ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να μοιραστούν και να αλλάξουν τις εμπειρίες τους, να ακούσουν συναδέλφους τους, να αποφορτιστούν και να δεχτούν την κατάλληλη εποπτεία.

Ερωτηματολόγιο Σ2

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A.2 20-4-2015

Ειδικότητα : Κοινωνική Λειτουργός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :48

Έτη προϋπηρεσίας: 27

Σπουδές: Σχολή τριετούς φοίτησης Κοινωνικής Εργασίας

Θέση: Αναπληρωτής

2. *Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :* πλούσια από εμπειρίες, πλούσια από επικοινωνία με μαθητές, γονείς, συναδέλφους, παράλληλα συχνά προκύπτουν δυσκολίες που απαιτούν λύσεις άμεσες και υλοποιήσιμες. Παράλληλα η δουλειά στο ειδικό σχολείο έχει πολλές στιγμές μελαγχολίας και κατάθλιψης καθώς ο αυτισμός δεν έχει μια αμφίδρομη σχέση «δίνεις δίχως να παίρνεις», είναι σα να δουλεύεις με την τρέλα, όπως άλλοι συνάδελφοι εργάζονται με ενήλικες με σχιζοφρένεια.

3. *Μιλήστε μας για την σχέση σας*

α)με τους μαθητές σας : είναι πολύ καλές αλλά πάντα εντός ορίων. Είμαι υπέρ της οριοθέτησης και όχι του παραχαϊδέματος των παιδιών. Θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μεθοδικότητα και πρόγραμμα ρουτίνας.

β)με τους συναδέλφους σας : πολύ καλές, ποτέ δεν υπήρξαν προβλήματα γιατί αντιμετωπίζα τα πράγματα με καλή διάθεση, γενικά πιστεύω ότι όλα είναι θέμα χαρακτήρα.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α) : οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση και η συνεργασία είναι περισσότερο διεκπεραιωτική καθώς περιορίζεται κυρίως σε πρακτικά

θέματα. Αρκετοί από αυτούς έχουν μια άρνηση να δεχτούν τις δυσκολίες και θεωρούν υπεύθυνο το προσωπικό του σχολείου για την μη πρόοδο των παιδιών τους.

δ) για τις θετικές εμπειρίες : αναμνήσεις από γιορτές, εκδηλώσεις στο σχολείο, εκδρομές αλλά και η θετική πρόοδος των μαθητών.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: τα δύσκολα παιδιά που δυσκολευόμαστε να ελέγξουμε τις συμπεριφορές τους (δαγκώνουν, χτυπάνε κ.α. συμμαθητές τους ή το προσωπικό)

στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: η προσωπική δουλειά με τον εαυτό μου, η εποπτεία, η ατομική ψυχοθεραπεία και η συμμετοχή σε ομάδες.

4. **Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:** το άσχημο είναι ότι η ειδική αγωγή σταματά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν υπάρχει πρόβλεψη για το τι θα κάνουν αυτά τα παιδιά μετά (επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση). Επίσης δεν υπάρχει πρόωπη παρέμβαση και αναφέρομαι από τη γέννηση και όχι από τη προσχολική ηλικία.
5. **Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής :** το θετικό είναι ότι στα ειδικά σχολεία έχουν μπει ειδικότητες και βοηθητικό προσωπικό (κάτι που τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχε). Αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης είμαι υπέρ, με προϋποθέσεις όμως. Θεωρώ ότι οι αξιολογητές θα έπρεπε να έχουν εμπειρία σε σχολεία και ο ρόλος του να είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός και όχι τιμωρητικός.
6. **Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής:** θα πρότεινα να υπήρχαν περισσότερες ειδικότητες (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.α.), να δημιουργούνταν ομάδες μαθητών για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και οι δήμοι να αναλάμβαναν το κομμάτι της πρόωπης παρέμβασης. Δηλαδή από τη στιγμή που οι γονείς διαπίστωναν ότι το παιδί τους έχει μια δυσκολία θα έπρεπε να μπορούν να απευθύνονται στην κοινωνική υπηρεσία του δήμου

και αφού η κοινωνική λειτουργός αξιολογούσε το πρόβλημα να παρέπεμπε στις αρμόδιες ειδικότητες (ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, ειδικό παιδαγωγό, φυσίατρο , ειδικό παιδαγωγό κ.α.).

Ερωτηματολόγιο Σ3

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1. *Βιογραφικά στοιχεία*

A.A.3 20-4-2015

Ειδικότητα : ειδική παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 48

Έτη προϋπηρεσίας: 27 (15 χρόνια εμπειρία στην ειδική αγωγή)

Σπουδές: Απόφοιτος σχολής δημοτικής εκπαίδευσης- ειδίκευση στη Μαράσλειο

Θέση: Μόνιμος

2. *Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :* ξεκίνησα από γενικά σχολεία και τα τελευταία 15 χρόνια εργάζομαι στην ειδική αγωγή (ΕΛΕΠΑΠ, Τμήμα Ένταξης, Ειδικό Σχολείο). Η εμπειρία είναι πολύ θετική και ευχάριστη και εάν μου δινόταν η ευκαιρία να επιλέξω δουλειά πάντα την ίδια θα διάλεγα. Θεωρώ πως είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει εργαστεί πρώτα στην γενική αγωγή πριν μεταπηδήσει στην ειδική εκπαίδευση. Πιστεύω δηλαδή πως πρώτα θα πρέπει να έχει εμπειρία παιδιών τυπικής ανάπτυξης και στη συνέχεια να ειδικευτεί σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα τέσσερα χρόνια σπουδών στην ειδική αγωγή δεν αρκούν αν κάποιος δεν έχει πλούσια εμπειρία από την γενική αγωγή.

3. *Μιλήστε μας για την σχέση σας*

α)με τους μαθητές σας : με μία λέξη αγαπησιάρικη, αν και στο ειδικό σχολείο πρέπει να βάζω όρια.

β)με τους συναδέλφους σας: πάντα ήταν καλή, χωρίς προβλήματα, με ενδιαφέρει η συνεργασία.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α) : καλή. Οι γονείς έρχονται στις συναντήσεις που ορίζουμε

δ) για τις θετικές εμπειρίες: αφορούν κυρίως την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών καθώς και τα θετικά συναισθήματα που βιώνει κανείς όταν εργάζεται με παιδιά.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη εποπτικών μέσων, η ανάγκη να κατασκευάζουμε μόνη μας το υλικό –κάτι στο οποίο δεν είμαι καλή και η έλλειψη ειδικοτήτων.

στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με συναδέλφους εντός του σχολικού πλαισίου

4. **Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:** το σχολείο μας δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τις οικονομικές συνθήκες καθώς τόσο τα λειτουργικά κενά καλύφθηκαν με ΕΣΠΑ και οι ανάγκες σε σχολικά λεωφορεία και υλικοτεχνική υποδομή καλύφθηκαν μετά από ενέργειες του διευθυντή. Από την άλλη πλευρά οι οικονομικές συνθήκες φάνηκαν στη συμπεριφορά των γονέων καθώς αναγκαστήκαν να μειώσουν ή να σταματήσουν τις θεραπείες των παιδιών τους και επίσης μείωσαν τα υλικά που τους ζητούσαμε να φέρνουν στο σχολείο (μωρομάντηλα, χαρτί κουζίνας κ.α).
5. **Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής:** αναφορικά με τις συγχωνεύσεις είμαι υπέρ όταν αφορούν σχολεία με πολύ μικρό αριθμό μαθητών. Για την αξιολόγηση, είμαι υπέρ αρκεί να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά ενημερωτικό, βοηθητικό και συμβουλευτικό.
6. **Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής:** ο δήμος θα έπρεπε να έχει προσλάβει ψυχολόγους για τα σχολεία (1 για 3-4 σχολεία). Εντός του σχολικού πλαισίου θα έπρεπε να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε ρόλο επόπτη- συντονιστή. Δεν συμφωνώ το προσωπικό των ΚΕΔΔΥ να παρέχει ταυτόχρονα και υπηρεσίες στα σχολεία. Οι ανάγκες είναι πολλές και διαφορετικές.

Ερωτηματολόγιο Σ4

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 4 22-4-2015

Ειδικότητα : ειδική παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :30

Έτη προϋπηρεσίας: 8

Σπουδές: Απόφοιτος τμήματος ειδικής αγωγής Βόλου

Θέση: Αναπληρωτής

7. **Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :** βιώνω συχνά ματαίωση με συνέπεια να έχω μικρές προσδοκίες, σίγουρα είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δουλειά, προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες αλλά έχει και τις συναισθηματικές δυσκολίες της. Σε σχέση με άλλα πλαίσια (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) προτιμώ το ειδικό σχολείο γιατί μεταξύ του προσωπικού υπάρχουν κοινοί στόχοι και ενδιαφέροντα.

8. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : υπάρχει δέσμιμο, κάθε παιδία είναι ξεχωριστό και η πρόκληση είναι να βρεις τι του αρέσει.

β)με τους συναδέλφους σας: Οι σχέσεις μας είναι καλές. Με κάποιους συναδέλφους υπάρχει μεγαλύτερο δέσμιμο, με κάποιους άλλους τα πράγματα είναι πιο τυπικά και αυτό θεωρώ είναι θέμα του κατά πόσο ταιριάζουν οι χαρακτήρες μας.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α) : καλή, αλλά κρατάω πάντα μια απόσταση ασφαλείας, οι γονείς συχνά έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τις δυνατότητες των παιδιών τους, γενικά υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες και διαφορετικό το είδος σχέσης που αναπτύσσεται.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: αφορούν την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών και την αποδοχή τους.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ανάγκη για συνδιδασκαλία εξαιτίας της έλλειψης αιθουσών και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που αντιστοιχούν σε κάθε εκπαιδευτικό (3-7 μαθητές ανά εκπαιδευτικό).

στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με συναδέλφους εκτός του σχολικού πλαισίου, την οικογένεια μου αλλά γενικά τα κρατάω μέσα μου παρ'ότι προσπαθώ όταν φεύγω από το σχολείο να τα αφήνω εδώ.

9. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:

Έχουν μειωθεί τα χρήματα που δίνονται στα σχολεία, το υλικό και οι προσλήψεις προσωπικού. Οι ελλείψεις που υπάρχουν καλύπτονται μέσω ΕΣΠΑ ή οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις αγοράζοντας και πληρώνοντας οι ίδιοι.

10. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής: οι αλλαγές γίνονται από ανθρώπους μη ειδικούς, είναι εκτός πραγματικότητας. Ως προς την αξιολόγηση είμαι θετική με προϋποθέσεις: να γίνεται από ανθρώπους που έχουν γνώση του αντικειμένου, να μην γίνεται η αξιολόγηση μέσα σε μια μέρα επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δουλεύουν αλλά το αποτέλεσμα δεν φαίνεται άμεσα και χειροπιαστά και άλλοι που δουλεύουν λιγότερο αλλά έχουν ευκολότερους μαθητές.

11. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της

ειδικής αγωγής: καλύτερες υποδομές στα ειδικά σχολεία, προσωπικό μόνιμο και σταθερό γιατί δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να αλλάζουν εκπαιδευτικό. καλό θα ήταν τα τμήματα να ήταν μικρότερα, να υπήρχε σταθερός βοηθός σε κάθε τάξη και υλικοτεχνική υποδομή. Όσον αφορά την κατάργηση των ειδικών σχολείων, αυτό χρόνια ακούγεται αλλά δεν νομίζω ότι είναι εφικτό να συγχωνευτούν στα γενικά σχολεία, ίσως θα ήταν καλό να υπήρχε κοινός

προαυλισμός και ίσως και συνδιδασκαλία στα μαθήματα ειδικοτήτων(μουσική ,γυμναστική, εικαστικά).

Ερωτηματολόγιο Σ5

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 5 22 -4-2015

Ειδικότητα : φυσικοθεραπεύτρια

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :38

Έτη προϋπηρεσίας: 5

Σπουδές: ΤΕΙ Φυσικοθεραπείας και 1 έτος παιδαγωγική επάρκεια στην ΑΣΠΑΙΤΕ.

Θέση: Μόνιμος Αναπληρωτής

Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : Νιώθω ευθύνη για τα παιδιά, είμαι εξοικειωμένη με τέτοιου είδους περιστατικά- και δυσκολότερα- εξαιτίας της προϋπηρεσίας μου σε νοσοκομεία. Περισσότερο στρες και στεναχώρια νιώθω για τους γονείς και τα αδέρφια των παιδιών. Συχνά προβληματίζομαι για το μέλλον που θα έχουν τα παιδιά, την εξέλιξη τους και την πορεία τους όταν οι γονείς τους δεν θα μπορούν να τα βοηθήσουν καθώς δεν υπάρχουν στη χώρα μας οι κατάλληλες υποδομές. Επίσης στο χώρο του σχολείου νιώθω επιστημονικά βαλτωμένη και μόνη καθώς δεν υπάρχει συνεργασία με τους υπόλοιπους θεραπευτές των παιδιών –αναφέρομαι στις θεραπείες που κάνουν εκτός σχολείου- όπως συνέβαινε στα νοσοκομεία που εργαζόμουν. Επιπροσθέτως δεν νιώθω δημιουργική και δεν παίρνω μεγάλη ικανοποίηση καθώς εδώ δεν βλέπω ίαση ή σημαντική βελτίωση.

1. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : η επιλογή των μαθητών γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και την βαρύτητα και κατά πόσο κάνουν θεραπείες εκτός σχολείου. Προτιμώ παιδιά που δεν έχουν την δυνατότητα να πληρώσουν οι γονείς τους ιδιώτη.

β) με τους συναδέλφους σας: πάρα πολύ καλή με τους περισσότερους, με κάποιους άλλους έχουμε πιο τυπικές σχέσεις.

γ) με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : με αναζητούν για να με ρωτήσουν για τα παιδιά τους, έχουν θετική και καλή διάθεση αλλά δεν συνεργάζονται στο να εφαρμόσουν οδηγίες

δ) για τις θετικές εμπειρίες: αφορούν την πρόοδο και την βελτίωση κάποιων παιδιών. Ένα ακόμα θετικό –παρά την οικονομική κρίση είναι ότι υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή με ΕΣΠΑ. Τον τελευταίο χρόνο έχουν στείλει υλικό περισσότερο μάλιστα από αυτό που είναι χρήσιμο για τα συγκεκριμένα παιδιά με συνέπεια να μένει αχρησιμοποίητο. Και αυτό πιστεύω ότι συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει σωστός προγραμματισμός και αξιολόγηση των αναγκών από τις αρμόδιες υπηρεσίες της πολιτείας.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: παιδιά που αυτοτραυματίζονται και είναι επιθετικά και νιώθεις πως εκείνη την στιγμή δεν μπορείς να κάνεις κάτι για να τα βοηθήσεις.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: ατομική ψυχοθεραπεία, ορισμένοι συνάδελφοι από το σχολείο.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: στα θετικά είναι η υλικοτεχνική υποδομή που έχει έρθει με πρόγραμμα ΕΣΠΑ και αυτό μετά από προσπάθειες που έκανε ο διευθυντής του σχολείου. Στα αρνητικά είναι ότι έχουν κλείσει μονάδες ειδικής αγωγής με συνέπεια να μειώνονται οι θέσεις εργασίας ενώ επίσης έχουν περιοριστεί κατά πολύ τα επιδόματα που έπαιρναν τα παιδιά.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: νιώθω έντονη απογοήτευση καθώς η ειδική αγωγή έχει παραμεριστεί παρ' ότι συνδυάζει την υγεία και την παιδεία. Δυστυχώς δεν υπάρχει μέριμνα, εκπαίδευση, παιδεία και σεβασμός.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: δωρεάν επιμόρφωση –τα σεμινάρια αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι πολύ ακριβά, ο εξοπλισμός θα έπρεπε να είναι πιο στοχευμένος για τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών.

Ερωτηματολόγιο Σ6

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 6 28 -4-2015

Ειδικότητα : ειδικό βοηθητικό προσωπικό

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 42

Έτη προϋπηρεσίας: 20 (13 ως εκπαιδευτικός στον ιδιωτικό τομέα και 7 ως ειδικό βοηθητικό προσωπικό σε δημόσιο ειδικό σχολείο)

Σπουδές: πτυχίο Κοινωνικής Θεολογίας –ΕΚΠΑ, ΠΜΣ –ΕΚΠΑ, ιδιωτική σχολή νηπιαγωγών, 2 πτυχία από δημόσιο ΙΕΚ (παιδαγωγικά και ειδική αγωγή).

Θέση: Μόνιμος

2.Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : μου αρέσει η ειδική αγωγή, κυρίως για τι νιώθω ότι μπορώ να προσφέρω. Δεν με ικανοποιεί η θέση μου, τα προσόντα μου είναι πολύ περισσότερα και για αυτό τον λόγο είναι ανάμικτα τα συναισθήματα από τη μια πλευρά νιώθω αδικημένη από την άλλη ευλογημένη.

2. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : το συναίσθημα που κυριαρχεί είναι η αγάπη, πάντα έχω καλή σχέση με τα παιδιά, σκέφτομαι ότι μεγαλώνοντας θα έχουν περισσότερες δυσκολίες να αντιμετωπίσουν και αυτά και οι οικογένειες τους καθώς δεν υπάρχει πρόνοια για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση.

β)με τους συναδέλφους σας: είναι θέμα προσωπικότητας και χαρακτήρα του καθενός.

Κάποιοι θεωρούν ανώτερο τον εαυτό τους από άλλους. Ως εκ τούτου θα έλεγα πως οι σχέσεις είναι μέτριες. Με άλλους έχουμε καλές σχέσεις και με άλλους ανύπαρκτες.

γ) με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : υπάρχουν δύο κατηγορίες: αυτοί που συνεργάζονται, ακολουθούν συμβουλές και εφαρμόζουν τις οδηγίες και στο σπίτι και από την άλλοι αυτοί που δεν συνεργάζονται.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: ακόμα και το πιο μικρό αποτέλεσμα με γεμίζει χαρά και ικανοποίηση, επίσης μου αρέσει όταν βλέπω ότι τα παιδιά με αγαπούν.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: δεν υπάρχει ταύτιση. Άλλη δουλειά κάνω και άλλη θα έπρεπε να κάνω. Εργάζομαι ως βοηθητικό προσωπικό ενώ έχω πτυχία εκπαιδευτικού.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: Οικογένεια (σύζυγος, γονείς), οι συνάδελφοι που έχουν αντίστοιχα βιώματα και κυρίως κάνω υπομονή ελπίζοντας ότι κάποια στιγμή θα αλλάξουν τα πράγματα».

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:

συνεχώς γίνονται περικοπές σε πρόνοια, υγεία και παιδεία, με συνέπεια η ειδική αγωγή να περνά σε δεύτερη μοίρα.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής

αγωγής: παρά την κρίση γίνονται προσπάθειες βελτίωσης και αυτό μέσα από προγράμματα ΕΣΠΑ (τεχνολογικός εξοπλισμός, διαδραστικοί πίνακες, ΗΥ), από την άλλη δεν παρέχουν παιδαγωγικό υλικό. Αναφορικά με την αξιολόγηση είμαι υπέρ όταν έχει ως στόχο την βελτίωση και την επιμόρφωση και όχι τις απολύσεις.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής: παροχή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, προσλήψεις των αναπληρωτών, δημιουργία ενδιάμεσων μονάδων μεταξύ ειδικής και γενικής αγωγής. Αγωγής. Να μην υπάρχει ρατσισμός και να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοκρατία.

Ερωτηματολόγιο Σ7

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 7 28 -4-2015

Ειδικότητα : Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :37

Έτη προϋπηρεσίας: 15 (13 ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και 2 στην ειδική αγωγή)

Σπουδές: παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και Μαράσλειο

Θέση: Μόνιμος

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : ενδιαφέρουσα, νέες γνώσεις και εμπειρίες. Είναι σημαντικό ότι υπάρχει βοήθεια στο πλαίσιο (συνδιδασκαλία).

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : Με τους μαθητές θα έλεγα ότι η σχέση που αναπτύσσεται είναι πολύπλοκη. Υπάρχει αγάπη, ενδιαφέρον αλλά και αρκετές φορές θυμός και απογοήτευση.

β)με τους συναδέλφους σας: Θα έλεγα ότι οι σχέσεις μας είναι πολύ καλές και βοηθητικές. Υπάρχει συνεργασία εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να ταιριάζουν μεταξύ τους.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : άριστες, ενδιαφέρονται και έρχονται να ρωτήσουν , νομίζω ότι έχουν καλές προθέσεις αλλά δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τους κάνουν τα χατίρια και δεν μπορούν να τα χειριστούν

δ) για τις θετικές εμπειρίες: η δημιουργία θετικού κλίματος βοήθειας και συνεργασίας, μαθαίνω καθημερινά, προσπαθώ να βρω εναλλακτικούς τρόπους για να βοηθήσω τα παιδιά

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: ματαίωση, δεν είναι ανοικτό στον έξω κόσμο, θεωρώ πως θα έπρεπε τα παιδιά να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να έρχονται σε επαφή με την κοινότητα.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: συνδιδασκαλία, το προσωπικό που έχει πολυετή εμπειρία (έργο, λόγο), διαδίκτυο.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: η έλλειψη χρημάτων επηρεάζει οικογένειες και σχολεία.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: δεν παρακολουθώ συνεχώς τις αλλαγές αλλά νιώθω ότι γίνονται αποσπασματικές προσπάθειες και όχι ουσιαστικές, κινήσεις εντυπωσιασμού. Η αξιολόγηση θα ήταν χρήσιμη σε μια άλλη κουλτούρα από τη δική μας καθώς εδώ δεν υπάρχει αξιοκρατία αλλά μια ρουσφετολογική διάθεση.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: Αυτό που έχει ανάγκη το ειδικό σχολείο είναι η μεγαλύτερη στελέχωση από ειδικό προσωπικό και εκπαιδευτικούς και δημιουργία μικρότερων τμημάτων.

Ερωτηματολόγιο Σ8

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 8 5-5-2015

Ειδικότητα : Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :35

Έτη προϋπηρεσίας: 12 (10 ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και 2 στην ειδική αγωγή)

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής στο εξωτερικό

Θέση: Μόνιμος

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : πολύ σημαντική, το περιβάλλον είναι δύσκολο και εξοντωτικό. Αναφέρομαι στις δυσκολίες των μαθητών μου και στο πως μπορούν να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν, στο ότι θα πρέπει να ετοιμάζω συνεχώς υλικό και να είμαι διαρκώς σε ετοιμότητα καθώς ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψει οποιαδήποτε ανατροπή. Για την επόμενη χρονιά σκέφτομαι να επιστρέψω στην οργανική μου θέση στην γενική αγωγή. Είναι αντικρουόμενα τα συναισθήματα, νιώθω δημιουργική, από την άλλη όμως υπάρχουν συνεχείς ανατροπές, άγχος, ματαίωση και σίγουρα λιγότερη ανατροφοδότηση. Στην γενική αγωγή τα πράγματα είναι σαφώς διαφορετικά. Όχι απαραίτητα ευκολότερα αλλά πιο προβλέψιμα. Μπορεί κανείς να κάνει καλύτερο προγραμματισμό και να διαχειριστεί ευκολότερα τις συμπεριφορές των παιδιών.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας α)με τους μαθητές σας: έχω το ίδιο τμήμα για δεύτερη χρονιά, υπάρχει δέσιμο μεταξύ μας και αυτός είναι ο λόγος που ζήτησα να έχω το ίδιο τμήμα και φέτος.

β) με τους συναδέλφους σας: πολύ καλή

γ) με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.): η συνεργασία είναι πολύ καλή, ιδιαίτερα με τις μητέρες των παιδικών χωριών sos, ενδιαφέρονται για τα παιδιά, έρχονται και ρωτούν και με καλούν στο τηλέφωνο ακόμα και εκτός του ωραρίου εργασίας.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: είναι πολλές, αφορούν κυρίως σχέσεις μεταξύ των παιδιών του τμήματος μου, σε σχέση με πέρυσι οι σχέσεις τους έχουν βελτιωθεί, υπάρχει πολύ συναίσθημα και συγκίνηση. Επίσης στις θετικές εμπειρίες είναι η δίοδο επικοινωνίας που βρίσκουν μαθητές του σχολείου που δεν έχουν αναπτύξει τον λόγο (π.χ. μαθητές με αυτισμό).

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη προσωπικού δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν κάποιο από τα παιδιά παθαίνει κάποια κρίση, γίνεται επιθετικό και δεν υπάρχει βοήθεια. Αυτό μου δημιουργεί επιπλέον άγχος και ανασφάλεια.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: συνάδελφοι, χορός

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: οι

οικογένειες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και μοιραία αναγκάζονται να περιορίσουν τις θεραπείες των παιδιών τους, επίσης οικονομικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να πληρώσουν σεμινάρια και εκπαιδεύσεις. Επίσης το προσωπικό δεν επαρκεί και δεν υπάρχουν υποδομές, κατάλληλα κτήρια κ.α.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής

αγωγής: νομίζω ότι είναι επιφανειακές, χωρίς να γίνονται ουσιαστικές προσπάθειες βελτίωσης.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της

ειδικής αγωγής: περισσότεροι πόροι για την παιδεία, μόνιμο προσωπικό, συμβουλευτική και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου. Επίσης είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες για δωρεάν επιμόρφωση καθώς ο μισθός μας έχει μειωθεί σημαντικά

και παρ' όλα αυτά αναγκάζομαι να δίνω ένα σημαντικό ποσό σε σεμινάρια, τα οποία όμως θεωρώ αναγκαία, ώστε να μπορώ να κάνω την δουλειά μου όσο το δυνατόν καλύτερα.

Ερωτηματολόγιο Σ9

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 9 5-5-2015

Ειδικότητα : Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :24

Έτη προϋπηρεσίας: 6

Σπουδές: πτυχίο ειδικής αγωγής Πανεπιστημίου Βόλου

Θέση: Αναπληρωτής

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη και ειδικό σχολείο. προτίμηση στην παράλληλη στήριξη. Η παρούσα εμπειρία είναι κουραστική και δύσκολη.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : Το μαθησιακό κομμάτι είναι δευτερεύον καθώς οι μαθητές του τμήματος μου έχουν αρκετά σοβαρές δυσκολίες. Προσπαθώ να εστιάσω στην εκβάθυνση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης- αν και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό- , στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και στον έλεγχο των αρνητικών συμπεριφορών. Δυστυχώς δεν υπάρχει πρόνοια στη χώρα μας, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη. Γενικά οι σχέσεις μας είναι αρκετά καλές.

β)με τους συναδέλφους σας: πολύ καλή

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση, η συνεργασία είναι μέτρια.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: μαθαίνεις να αναμετράς τις δυνάμεις, να χειρίζεσαι καταστάσεις με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας σε κάθε περίπτωση, προσπαθείς να βοηθήσεις παιδιά, που αντιμετωπίζουν διάφορα σύνδρομα.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: έλλειψη χώρου, υλικού, παιδιά στο ίδιο τμήμα που δεν ταιριάζουν τα σύνδρομα.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: για δύο ώρες κλείνομαι σε ένα δωμάτιο και δεν μιλάω σε κανέναν, πηγαίνω μια βόλτα στη θάλασσα.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: δεν γίνονται μονιμοποιήσεις των εκπαιδευτικών, κατάλληλες υποδομές και αρκετά ειδικά σχολεία.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: Ανύπαρκτες. Δεν παρατηρώ κάποια θετική εξέλιξη αφενός μεν γιατί οι οικονομικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν και αφετέρου γιατί αυτοί που καλούνται να πάρουν τις αποφάσεις δεν έχουν ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρία στο χώρο της ειδικής αγωγής.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: περισσότερα ειδικά σχολεία, προσλήψεις προσωπικού και παροχή βοηθητικού υλικού. Θα ήταν χρήσιμο να γίνονταν –δωρεάν- πρακτικά σεμινάρια καθώς τα περισσότερα από αυτά που διοργανώνονται, αφιερώνουν πολύ χώρο και χρόνο στην θεωρία, η οποία όμως ούτως ή άλλως είναι ήδη γνωστή.

Ερωτηματολόγιο Σ10

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 10 5-5-2015

Ειδικότητα : νηπιαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :35

Έτη προϋπηρεσίας: 10 (4 γενική αγωγή –ιδιωτικό σχολείο & 6 ειδική αγωγή –δημόσιο)

Σπουδές: πτυχίο προσχολικής αγωγής & ΠΜΣ Εδικής Αγωγής

Θέση: Αναπληρωτής

- 2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :** πολύ καλή, είμαι για τρίτη χρονιά στο ίδιο σχολείο και αυτό είναι καλό από πολλές πλευρές: γνώριμο περιβάλλον, οι συνάδελφοι, ο διευθυντής, οι μαθητές, έχω την ίδια αίθουσα και εν υποχρεώνομαι να μεταφέρω συνέχεια το υλικό μου από και προς το σπίτι. Ο διευθυντής προσπαθεί να βρει λύσεις, φροντίζει ώστε να καλύπτονται τα εκπαιδευτικά σε προσωπικό καθώς και οι ανάγκες σε εποπτικό υλικό. Οι προηγούμενες εμπειρίες μου ήταν στην ΕΛΕΠΑΠ, σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου και στο ΠΙΚΠΑ Βούλας. Το σχολείο εδώ μου αρέσει καθώς διαπίστωσα πως έχει ενδιαφέρον και ο αυτισμός με τη νοητική στέρηση πέρα από την εγκεφαλική παράλυση.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : οι σχέσεις μας είναι πολύ καλές. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και κάθε μέρα είναι μια πρόκληση, για το πώς θα τα προσεγγίσω και θα τα βοηθήσω. Τα τμήματα- παρά τις προσπάθειες που γίνονται – δεν είναι πάντα ομοιογενή και παρ' ότι κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, αυτό λόγω των συνθηκών (ελλείψεις σε προσωπικό κ.α.)δεν είναι πάντα εφικτό.

β) με τους συναδέλφους σας: πάρα πολύ καλές, είναι βοηθητικοί και πολύ υποστηρικτικοί τόσο τώρα όσο και κατά τα προηγούμενα 2 χρόνια.

γ) με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση, η συνεργασία είναι καλή, αλλά δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: το θετικό συνεργατικό κλίμα, τα παιδιά που έχω από την προηγούμενη χρονιά και βλέπω την εξέλιξη και την πρόοδο τους. Ο διευθυντής προσπαθεί να βρει λύσεις, φροντίζει ώστε να καλύπτονται τα εκπαιδευτικά κενά σε προσωπικό καθώς και οι ανάγκες σε εποπτικό υλικό».

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: το υλικό που στέλνει το υπουργείο δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης η έλλειψη χώρου οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις σε συνδιδασκαλία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών κάτι το οποίο έχει τα αρνητικά και τα θετικά του.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: συνδιδασκαλία (βοήθεια, ανταλλαγή ιδεών), ψυχολογική υποστήριξη εκτός σχολείου

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: Η οικονομική κρίση δημιουργεί ανασφάλεια και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες (π.χ. σωματοποιημένο άγχος) στους εκπαιδευτικούς. Επίσης τα κενά καλύπτονται μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ και δεν γίνονται διορισμοί. Οι γονείς αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και επιπλέον τα επιδόματα που έπαιρναν παλαιότερα για τα παιδιά τους, έχουν καταργηθεί ή περιοριστεί σημαντικά.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: μειώσεις στους μισθούς, δεν μετρά η προϋπηρεσία για τους αναπληρωτές, δεν γίνονται μονιμοποιήσεις, αργός ρυθμός κάλυψης των κενών.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: περισσότερο ειδικό προσωπικό (λόγο, έργο, ψυχο), πρόβλεψη για την παραμονή στο ίδιο σχολείο των αναπληρωτών και για την επόμενη χρονιά.

Ερωτηματολόγιο Σ11

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1. *Βιογραφικά στοιχεία*

A.A. 11 18-5-2015

Ειδικότητα : Εκπαιδευτικός Μουσικός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 31

Έτη προϋπηρεσίας: 6 (ωρομίσθια στη γενική εκπαίδευση, αναπληρώτρια στην

Παμμακάριστο)

Σπουδές: πτυχίο Μουσικολογίας ΕΚΠΑ

Θέση: Αναπληρωτής

1. **Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :** η μουσική βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και είναι ένας τρόπος επικοινωνίας για τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει λόγο. Θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμη και μακάρι να προβλέπονταν περισσότερες ώρες. Στο ειδικό σχολείο είμαι πολύ ευχαριστημένη
2. **Μιλήστε μας για την σχέση σας**
 - α) **με τους μαθητές σας :** πολύ καλή
 - β) **με τους συναδέλφους σας:** άψογη είναι όλοι τους αρκετά βοηθητικοί
 - γ) **με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) :** οι γονείς έρχονται μετά από πρόσκληση, η συνεργασία είναι μέτρια καθώς δεν θεωρούν χρήσιμο το μάθημα και επικεντρώνονται μόνο στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης.
 - δ) **για τις θετικές εμπειρίες:** όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος, υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη
 - ε) **αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες:** δεν υπάρχει μεγάλη αίθουσα για το μάθημα της μουσικής, οι μαθητές δεν χωρούν , η αίθουσα δεν χρησιμοποιείται και δεν μπορούμε να

κάνουμε μουσικοκινητική. Επίσης τα μουσικά όργανα που μπορούν να χειριστούν τα παιδιά είναι λίγα ενώ αντίθετα έχουμε άλλα που δεν μπορούν να διαχειριστούν.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: οι συμβουλές των ατόμων της ειδικής αγωγής (λόγο –έργο), εποπτεία, συζήτηση με συναδέλφους εντός και εκτός του σχολείου.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: τα συναισθήματα που νιώθω είναι απαισιοδοξία και αρνητισμός, δεν περιμένω κάτι καλό.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: επιεικώς απαράδεκτες, πρόχειρες και χωρίς όραμα καθώς γίνονται από ανθρώπους μη ειδικούς.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: πρόσληψη προσωπικού, τα κονδύλια να δίνονται για τις πραγματικές ανάγκες, τοποθέτηση των κατάλληλων ανθρώπων στην κατάλληλη θέση, κυρίως αυτών που παίρνουν αποφάσεις.

Ερωτηματολόγιο Σ12

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία**A.A. 12 18-5-2015****Ειδικότητα :** Λογοθεραπεύτρια**Φύλο:** Θήλυ**Ηλικιακή Ομάδα :** 44**Έτη προϋπηρεσίας:** 22 (τα τελευταία 4 σε αυτό το σχολείο, προηγούμενη εμπειρία

Κοινωνική Υπηρεσία Δήμου και Σχολεία Κωφών)

Σπουδές: πτυχίο από ΑΕΙ Εξωτερικού**Θέση:** Μόνιμος

3. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : θετική, τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα, υπάρχουν και οι δύσκολες στιγμές κυρίως εξαιτίας της έλλειψης εποπτικού υλικού. Τα εργαλεία αξιολόγησης και το υλικό που χρησιμοποιώ είναι δικό μου, το σχολείο δεν παρέχει κάτι.

4. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : τα αγαπώ και με αγαπούν, θεωρώ ότι η σχέση μας είναι ικανοποιητική έως άριστη.

β)με τους συναδέλφους σας: άψογη, υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : οι γονείς έρχονται συχνά και σε ένα βαθμό προσπαθούν να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν οδηγίες.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας μου δίνει χαρά και ικανοποίηση.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη προσωπικού και εξοπλισμού. Ένα άτομο ανά ειδικότητα δεν επαρκεί. Τι μπορεί να κάνει ένας λογοθεραπευτής για 70 μαθητές.

Αναγκαζόμαστε να παίρνουμε παιδιά που δεν έχουν οι γονείς τους να πληρώνουν ιδιώτες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν ανάγκες.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: συζήτηση με συναδέλφους, ενημέρωση για τη σχετική βιβλιογραφία, ψυχοθεραπεία, συμβουλευτική και εποπτεία.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: οι εκάστοτε αλλαγές επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ειδική αγωγή, υπάρχει ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: απαράδεκτες αναφορικά με την αξιολόγηση και τη μισθολογική σύνδεση καθώς και το να επιχειρούν να μειώσουν τον αριθμό των ειδικών σχολείων κάνοντας συγχωνεύσεις.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: χρηματοδότηση εξοπλισμός, στελέχωση, ευρωπαϊκά προγράμματα προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα, αρμόδιες επιτροπές με εξειδικευμένα προσόντα ώστε να εκπονούν προγράμματα για την ειδική αγωγή.

Ερωτηματολόγιο Σ13

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1. *Βιογραφικά στοιχεία*

A.A. 13 25-5-2015

Ειδικότητα : Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 32

Έτη προϋπηρεσίας: 10

Σπουδές: ΙΕΚ προσχολικής αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες, ΙΕΚ δημιουργική έκφραση στην προσχολική αγωγή, πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ιδιωτικό κολλέγιο, ΠΜΣ Συμβουλευτικής Ψυχολογίας σε ιδιωτικό κολλέγιο

Θέση: Αναπληρωτής

5. *Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :* δεν είμαι ιδιαίτερα ικανοποιημένη καθώς θα μπορούσα να προσφέρω περισσότερα σύμφωνα με τις γνώσεις μου αλλά δεν μου αναγνωρίζουν τα πτυχία

6. *Μιλήστε μας για την σχέση σας*

α)με τους μαθητές σας : θεωρώ πως είναι καλή. Οι ανάγκες των παιδιών είναι πολλές και τα θέματα αυτοεξυπηρέτησης πρωτεύοντα. Οι προσπάθειες μας δεν έχουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά αξίζει κανείς να προσπαθεί και για την παραμικρή αλλαγή.

β)με τους συναδέλφους σας: καλή με τους περισσότερους. Ο διευθυντής προσπαθεί να βοηθήσει και να καλύψει τις ανάγκες μας καθώς οι ελλείψεις σε υλικό είναι πολλές.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : ανύπαρκτη, δεν με αναζητούν περιορίζονται μόνο στους εκπαιδευτικούς παρ' ότι θα περίμενε κανείς να θέτουν σε προτεραιότητα την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: παλαιότερα πήραμε μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σχολείο του εξωτερικού, το οποίο και επισκεφτήκαμε. Στις θετικές εμπειρίες είναι και η συνεργασία με κάποιους εκπαιδευτικούς, όχι όμως όλους.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: υπάρχουν δυσκολίες με συναδέλφους, δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν.

3. διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με χιούμορ και θετική διάθεση.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:

μειώνονται τα οικονομικά κονδύλια που δίνονται στα σχολεία, δεν γίνονται προσλήψεις και επίσης μειώνονται τα επιδόματα που έπαιρναν τα παιδιά.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής: θεωρώ ότι υπάρχει αδιαφορία για την ειδική αγωγή.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής: Καλό θα ήταν να υπήρχε εποπτεία ώστε να αντιμετωπιστεί με κάποιον τρόπο το burn out των εκπαιδευτικών. Κάθε 4 χρόνια οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν δουλειά γραφείου. Οι νέοι άνθρωποι έχουν αντοχές και νέες ιδέες.

Ερωτηματολόγιο Σ14

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 14 25-5-2015

Ειδικότητα : Λογοθεραπεία

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 27

Έτη προϋπηρεσίας: 5

Σπουδές: ΤΕΙ Λογοθεραπείας και ΑΣΠΑΙΤΕ

Θέση: Αναπληρωτής

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : πολύ θετική, υπάρχει ικανοποίηση και χαρά για το σχολικό περιβάλλον

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : πολύ καλή. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ανάγκη από λογοθεραπεία αλλά αναγκαζόμαστε να δώσουμε προτεραιότητα στους μαθητές που δεν παρακολουθούν κάποιο αποκαταστασιακό πρόγραμμα εκτός σχολείου. Αν υπήρχαν περισσότερες ειδικότητες, θα μπορούσαν να βοηθούν περισσότεροι μαθητές.

β)με τους συναδέλφους σας: με κάποιους αρκετά καλή, υπάρχει συνεργασία, με κάποιους άλλους είναι ουδέτερη.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : αρκετοί ενδιαφέρονται και έρχονται και ρωτούν.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες επίσης νιώθω ικανοποίηση για την προσφορά

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη συνεργασίας με εκπαιδευτικούς.

στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: συζήτηση με συναδέλφους αλλά και με δικούς μου ανθρώπους που εμπιστεύομαι, η θετική διάθεση και σκέψη.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: παρ' ότι δεν έχω άποψη για το συγκεκριμένο θέμα, θεωρώ πως οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές επηρεάζουν την κοινωνική πολιτική, την υγεία και την εκπαίδευση επομένως και την ειδική αγωγή.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: στασιμότητα και έλλειψη πρωτοβουλίας και πολιτικής βούλησης.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: κατάλληλες εγκαταστάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών, περισσότερες επιχορηγήσεις και εξοπλισμός. Σεμινάρια που να δίνουν απαντήσεις και όχι να μένουν μόνο στην θεωρία.

Ερωτηματολόγιο Σ15

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 15 25-5-2015

Ειδικότητα : εργοθεραπεύτρια

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :52

Έτη προϋπηρεσίας: 31 (5 στο σχολείο και τα προηγούμενα σε επαγγελματικά εργαστήρια με παιδιά με νοητική στέρηση).

Σπουδές: πτυχίο TEI Εργοθεραπείας

Θέση: Μόνιμος

2.Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : θετική και πολύ ενδιαφέρουσα. Καθώς σε αυτό το σχολείο φοιτούν μικροί σε ηλικία μαθητές και αρκετά παιδιά με αυτισμό.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : πολύ καλή. Τα αγαπώ τα παιδιά και πιστεύω πως και αυτά νιώθουν το ίδιο. Οι ανάγκες τους είναι πολλές αλλά δύσκολα μπορούν να καλυφθούν. Προσπαθώ μέσα από ομαδικά προγράμματα να βοηθήσω όσους περισσότερους μαθητές μπορώ.

β)με τους συναδέλφους σας: αρκετά καλή, δίχως προβλήματα.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : οι γονείς έρχονται από μόνοι τους, δείχνουν ενδιαφέρον, οι σχέσεις μας είναι αρκετά καλές.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: τα συναισθήματα που βιώνω και η άδολη αγάπη των παιδιών.

Αγαπώ αυτό που κάνω και δεν θα ήθελα να το αλλάξω με κάτι άλλο.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: η έλλειψη εξειδικευμένου υλικού, η κατάλληλη αίθουσα για αισθητηριακή ολοκλήρωση.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με υπομονή, ηρεμία και δυστυχώς εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:

επηρεάζονται σημαντικά και άμεσα καθώς μειώνονται οι παροχές τόσο στα σχολεία όσο και στις οικογένειες των παιδιών.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής: θεωρώ πως υπάρχουν κάποιες θετικές αλλαγές και μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με το παρελθόν. Τουλάχιστον όπως ήταν τα πράγματα όταν ξεκίνησα να δουλεύω.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής: πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, κατάλληλα προγράμματα και αξιολογητικά εργαλεία σταθμισμένα και κατάλληλα, μικρότερη αναλογία μαθητών – εξειδικευμένου προσωπικού (έργο- λόγο- φύσιο- ψύχο). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ερωτηματολόγιο Σ16

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 16 25-5-2015

Ειδικότητα : ειδική παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :32

Έτη προϋπηρεσίας: 10

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Βόλου

Θέση: Μόνιμος

2.Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : νιώθω ευχαρίστηση και ικανοποίηση και σίγουρα χρειάζεται αρκετή υπομονή καθώς κάθε μαθητής έχει τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητές του.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : πολύ καλή, με τις δυσκολίες που προανέφερα

β)με τους συναδέλφους σας: καλή και η συνδιδασκαλία είναι βοηθητική. Ανταλλάσσουμε ιδέες και συζητάμε για θέματα που μας προβληματίζουν. Από την άλλη πλευρά ο αριθμός των μαθητών είναι διπλάσιος από ότι συνήθως και εξαιτίας των ιδιαίτερων δυσκολιών των παιδιών, το μάθημα πολλές φορές γίνεται κάτω από δύσκολες συνθήκες.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : κάποια παιδιά είναι σε ιδρύματα και δεν υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς τους και δυστυχώς με τους υπόλοιπους η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: η πρόοδος και η εξέλιξη των μαθητών. Νιώθω ικανοποίηση όταν το σχολείο μπορεί να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών σε

υλικοτεχνική υποδομή. Και αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τις προσπάθειες του διευθυντή του σχολείου μας.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: αρκετές, η μεγαλύτερη δυσκολία είναι όταν οι μαθητές αναστατώνονται και δεν μπορούν να συνεργαστούν. Μια ακόμα δυσκολία είναι η απουσία διορισμών, ότι κάθε χρόνο αλλάζουμε σχολείο και αυτό δεν βοηθάει ούτε εμάς ούτε τους μαθητές.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με υπομονή και αυτοσυγκράτηση και με τη στήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή:

οικονομικές δυσκολίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μειώσεις μισθών, έλλειψη διορισμών, μείωση προσωπικού στα σχολεία.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής: δεν έχω άποψη γιατί δεν γνωρίζω κάτι σχετικό.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής: μονιμοποιήσεις εκπαιδευτικών, σταθερός εκπαιδευτικός για τους μαθητές, εξοπλισμός σχολείων με κατάλληλο υλικό, επαρκείς αριθμός ειδικοτήτων (έργο-λόγο-ψύχο-φύσιο).

Ερωτηματολόγιο Σ17

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 17 25-5-2015

Ειδικότητα : εκπαιδευτικός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :52

Έτη προϋπηρεσίας: 25(20 στη γενική αγωγή + σχολεία ομογένειας, 3 σε ΚΕΔΔΥ και 2 στο ειδικό σχολείο).

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2 χρόνια Μαράσλειο Διδασκαλείο

Θέση: Μόνιμος

- 2 .Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο :** είναι αρκετές οι δυσκολίες, νιώθω εγκατάλειψη, μοναξιά, απελπισία και ανάγκη για βοήθεια. Χρειάζεται ένας μόνιμος βοηθός στην τάξη και όχι 1-2 ώρες την εβδομάδα.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : είναι ανομοιογενές το τμήμα (αυτισμός, συναισθηματικές δυσκολίες, παιδιά σε ιδρύματα). Χρειάστηκε μεγάλο χρονικό διάστημα να προσαρμοστούν και να ανιχνεύσω τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους. Όταν κάποιος προέρχεται από την ειδική αγωγή έχει άλλες απαιτήσεις και προσδοκίες. Σύντομα όμως προσγειώνεται και θέτει μικρούς στόχους.

β)με τους συναδέλφους σας: αρκετά καλή χωρίς προβλήματα

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : τα περισσότερα παιδιά ζουν σε ιδρύματα και επικοινωνία υπάρχει μόνο με μια μητέρα.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: καλή διάθεση των συναδέλφων να συνεργαστούν και να βοηθήσουν, το γεγονός ότι μαθαίνει κανείς να είναι υπομονετικός, να μπαίνει στη θέση των παιδιών και να αναπτύσσει την φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: δεν υπάρχει βοήθεια και δραστηριότητες να εναλλάσσονται. Τα παιδιά κουράζονται και δεν μπορούν να παραμένουν κλεισμένα μέσα σε μια αίθουσα.

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: με συναδέλφους με εμπειρία από το σχολείο και άλλους που εργάζονται σε σχολεία του εξωτερικού.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή: η

έλλειψη διορισμών, οδηγεί σε αλλαγές εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναστατώνονται και οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται μεγάλο χρονικό διάστημα να γνωρίσουν τα παιδιά. Δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι, οι ανάγκες καλύπτονται από δωρεές και προσωπικά έξοδα των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν κατάλληλες εγκαταστάσεις για τις ανάγκες των παιδιών (πχ ως σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας) και το βοηθητικό προσωπικό δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής: κακή ποιότητα παιδείας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να πληρώσουν για να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις. Δεν είμαι αντίθετη με την αξιολόγηση αρκεί το κράτος να παρέχει εξειδίκευση και δωρεάν εκπαίδευση (π.χ. σε TEACCH, PECS).

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής: συνεχή παρουσία βοηθητικού προσωπικού σε κάθε τάξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γιατί δυστυχώς αναγκάζομαστε να πληρώνουμε αρκετά χρήματα σε ιδιωτικά κέντρα προκειμένου να αποκτήσουμε εξειδικευμένες γνώσεις και να μπορούμε να κάνουμε καλά τη δουλειά μας, οι δραστηριότητες των παιδιών να εναλλάσσονται (θέατρο,

κολυμβητήριο, μουσικοκινητική), ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκτονώνονται και να εκφράζονται μη λεκτικά.

Ερωτηματολόγιο Σ18

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

A.A. 18 25-05-2015

1. Βιογραφικά στοιχεία:

Ειδικότητα : Ειδική παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα : 25

Έτη προϋπηρεσίας: 3

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής

Θέση: Αναπληρωτής

2. *Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο* (παρών , παρελθόν, ικανοποίηση από την εργασία, συναισθήματα που βιώνουν, συνταξιοδότηση κ.α.)

Ελάχιστος προσωπικός χρόνος, πολλές οι ανάγκες των μαθητών, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, ελλιπή συνεργασία από γονείς, επαγγελματική εξουθένωση. Όλα αυτά με κάνουν αρκετές φορές να νιώθω ότι είμαι μόνη και αβοήθητη.

3. *Μιλήστε μας για την σχέση σας*

α)με τους μαθητές σας : Πολύ καλή

β)με τους συναδέλφους σας: Η σχέση μας είναι καλή . Όμως δεν υπάρχει πάντοτε συνεργασία και συμφωνία ως προς τους στόχους ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ειδικότητες με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α) καλή

δ) **για τις θετικές εμπειρίες :** Αποδοχή και αναγνώριση του έργου, αναπτύσσονται με τον καιρό σχέσεις εμπιστοσύνης, οικειότητας και ασφάλειας, ζητάνε περισσότερες ώρες θεραπευτικού προγράμματος του μαθητή μαζί σου

ε) **αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες:** έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, άρνηση των γονέων για αποδοχή των δυσκολιών, έλλειψη συνεργασίας και προσωπικής δουλειάς με το παιδί στο σπίτι, δυσκολίες επικοινωνίας με την οικογένεια ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν και άλλες δυσκολίες στην οικογένεια (π.χ. κοινωνικο-οικονομικές, διαζύγιο, δύσκολη ιδιοσυγκρασία παιδιού κ.α.), καθημερινή πίεση

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: Λύσεις προσπαθώ να βρω με εποπτεία, συζήτηση με συναδέλφους και το οικογενειακό μου περιβάλλον.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή;

Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι οδηγούν σε περιορισμένη διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής, περιορισμένη διαθεσιμότητα ειδικών στο σχολείο οδηγεί σε μεγάλο φόρτο εργασίας και πίεσης και στρες στην μέση ελληνική οικογένεια που δεν μπορεί να παρέχει ιδιωτικά στήριξη. Μειωμένες παροχές από τα ασφαλιστικά ταμεία, περιορίζει τη δυνατότητα των γονέων να αναζητήσουν βοήθεια από ιδιωτικούς φορείς αποκατάστασης και ειδικών θεραπειών, περιορισμένες συνεδρίες επομένως περιορισμένη στήριξη της οικογένειας όσο και του ίδιου του μαθητή.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής : Απουσία σχεδιασμού, αποσπασματικές κινήσεις, αδιαφορία.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: Περισσότερο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, περισσότερα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, καλύτερη αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού και σταθερότητα, ασφάλεια στην εργασία, ομάδες γονέων και ενημέρωσης σε θέματα ειδικής αγωγής τακτικά στο χώρο του σχολείου από εξειδικευμένο προσωπικό.

Ερωτηματολόγιο Σ19

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1.Βιογραφικά στοιχεία

A.A. 19 25-05-2015

Ειδικότητα : Ψυχολόγος

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :33

Έτη προϋπηρεσίας: 10 (5 σε ιδιωτικά κέντρα και 5 σε σχολεία)

Σπουδές: Πτυχίο Ψυχολογίας ΑΕΙ & ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας

Θέση: Αναπληρωτής

2. Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο : μου αρέσει η δουλειά μου και η

ενασχόληση με παιδιά. Στο ειδικό σχολείο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι πολλές (παιδιά που ζουν σε ιδρύματα, με πολλαπλές αναπηρίες, δυσκολίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον κ.α.) και αυτή είναι η πρόκληση καθώς η κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή. Το πρόβλημα είναι ότι δεν γίνονται διορισμοί και κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολικό πλαίσιο.

3. Μιλήστε μας για την σχέση σας

α)με τους μαθητές σας : αρκετά καλή. Κάθε παιδί χρειάζεται ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχεις φαντασία και δημιουργικότητα για να τα προσεγγίσεις.

β)με τους συναδέλφους σας: καλές με τους περισσότερους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ζητούν συμβουλευτική ή παραπέμπουν μαθητές τους συχνά ενώ άλλοι λιγότερο.

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α.) : εξαρτάται από την κάθε περίπτωση.

Άλλοι γονείς έρχονται, εκθέτουν τους προβληματισμούς τους και ζητούν συμβουλές και

άλλοι το αποφεύγουν. Επίσης για τα παιδιά που ζουν σε ιδρύματα επικοινωνούν και έρχονται από το σχολείο συχνά οι υπεύθυνοι από την κοινωνική υπηρεσία.

δ) για τις θετικές εμπειρίες: η εξέλιξη και η πρόοδος των παιδιών, ο μη λεκτικός τρόπος που βρίσκουν να επικοινωνήσουν, η θετική τους ενέργεια.

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες: οι έλλειψη ψυχομετρικών εργαλείων και γενικότερα εποπτικού υλικού ώστε να μπορούμε να κάνουμε την δουλεία μας σωστά. Το σχολείο έχει ένα τεστ wisc και αυτό είναι στα Γαλλικά. Η έλλειψη προσωπικού (οι μόνιμες θέσεις για την κάθε ειδικότητα δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών).

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης: εποπτεία, συνάδελφοι και οικογενειακό περιβάλλον.

4. Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή; Οι αλλαγές στην πολιτική ηγεσία φέρνουν και αλλαγές στην ειδική αγωγή και παράλληλα οι οικονομικές συνθήκες επιδρούν άμεσα καθώς τα επιδόματα περιορίζονται, οι γονείς αδυνατούν να πληρώσουν ιδιώτες και οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή δεν μπορούν να παρακολουθήσουν προγράμματα εξειδίκευσης τουλάχιστον στο βαθμό που αυτό συνέβαινε παλαιότερα.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής: αποσπασματικές και σε πολλές περιπτώσεις πρόχειρες. Χωρίς μακρόπνοο σχεδιασμό, από ανθρώπους που πολλές φορές δεν έχουν την κατάλληλη γνώση και εμπειρία.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής: μόνιμο, επαρκές, σταθερό προσωπικό, εποπτεία των περιστατικών,

Ερωτηματολόγιο Σ20

Καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής

1. Βιογραφικά στοιχεία:

A.A. 20 25/05/2015

Ειδικότητα: Ειδική παιδαγωγός

Φύλο: Θήλυ

Ηλικιακή Ομάδα :24

Έτη προϋπηρεσίας : 2

Σπουδές: Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Βόλου

Θέση: Αναπληρωτής

2. *Μιλήστε μας για την εμπειρία σας στο σχολείο* (παρών , παρελθόν, ικανοποίηση από την εργασία, συναισθήματα που βιώνουν, συνταξιοδότηση κ.α.)

Απέκτησα εμπειρία πάνω στον Αυτισμό, προϋπηρεσία, ενίσχυση εισοδήματος,

3. *Μιλήστε μας για την σχέση σας*

α)με τους μαθητές σας :καλή σχέση, πρώτη επαφή με ειδική αγωγή και με Αυτισμό, αμφιβολίες ως προς το χειρισμό του μαθητή, δυσκολίες επικοινωνίας με γονείς του.

β)με τους συναδέλφους σας :Δυσκολία επικοινωνίας, ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής

γ)με την κοινότητα (γονείς, σύλλογο γονέων, κ.α) :δεν υπήρχε επικοινωνία με κοινότητα ή σύλλογο γονέων, μόνο με γονείς παιδιού

δ) για τις θετικές εμπειρίες

γνώσεις πάνω στο αντικείμενο, προϋπηρεσία, σχέση με παιδί, οικονομική ενίσχυση

ε) αρνητικές εμπειρίες –δυσκολίες

δυσκολίες του ίδιου του παιδιού, χαμηλό εισόδημα, δυσκολίες επικοινωνίας με γονείς

Στ) διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων- πηγές στήριξης

Συνάδελφοι, προσωπική ατομική θεραπεία

4.Πως πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις την ειδική αγωγή;

Δεν γίνονται προσλήψεις, ο μισθός των εκπαιδευτικών συρρικνώνεται.

5. Πως θα σχολιάζατε τις αλλαγές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της

ειδικής αγωγής; Οι όποιες αλλαγές δεν γίνονται προς όφελος των οικογενειών. Καθώς μειώνονται τα επιδόματα.

6. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις/οι σκέψεις σας για βελτιώσεις /αλλαγές στο χώρο της ειδικής

αγωγής; παροχή οικονομικής στήριξης από ταμεία και ατομικές συνεδρίες σε γονείς και παιδιά, παροχή οικογενειακής θεραπείας και ενημέρωσης/εκπαίδευσης αλλά και ενημέρωσης σχολείου.