



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Ειδική Αγωγή»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τίτλος εργασίας:

*Επιτροπές Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ):  
αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση του θεσμού*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:  
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΡΑΜΙΧΑΛΗ  
Α.Μ.: 161111

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:  
ΕΥΔΟΞΙΑ ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ

Αθήνα  
2019

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	5
Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Πρόλογος .....	8
<b>Κεφάλαιο Πρώτο – Θεωρητικό πλαίσιο.....</b>	<b>11</b>
1.1 Η διάγνωση και η αξιολόγηση την εκπαίδευση .....	11
1.1.1 Αποσαφήνιση των όρων διάγνωση και αξιολόγηση .....	11
1.1.2 Επιπτώσεις της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	14
1.1.3 Υποστήριξη των μαθητών, διαφοροποίηση και εξατομίκευση .....	17
1.1.4 Ο ρόλος των «ειδικών» επαγγελματιών αναφορικά με τους αναπήρους και την εκπαίδευση .....	22
1.1.5 Η διάγνωση και ο ρόλος των ειδικών επαγγελματιών: η επιρροή κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών.....	24
1.2 Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών.....	27
1.2.1 Νομοθεσία των ΕΔΕΑΥ .....	27
1.2.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των μελών .....	31
1.3 Διερευνώντας την ενταξιακή διάσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών.....	34
1.4 Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα .....	38
<b>Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία.....</b>	<b>46</b>
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	46
2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση .....	48
2.3 Το εργαλείο της έρευνας.....	52
2.4 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων .....	55
2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός .....	59
2.6 Το δείγμα της έρευνας.....	63
<b>Κεφάλαιο Τρίτο: Παρουσίαση ευρημάτων .....</b>	<b>67</b>
3.1 Απόψεις αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο των ΕΔΕΑΥ .....	67
3.1.1 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διαδικασία της διάγνωσης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο .....	74

3.1.2 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο .....	76
3.1.3 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τον υποστηρικτικό τους ρόλο όπως αυτός περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο .....	78
3.1.4 Απόψεις των μελών της επιτροπής σχετικά με τον ενταξιακό ρόλο της ΕΔΕΑΥ όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο .....	81
3.2 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διάγνωση .....	84
3.2.1. Η έννοια της διάγνωσης .....	84
3.2.2 Διάγνωση και εκπαιδευτική διαδικασία .....	87
3.2.3 Τα διαγνωστικά εργαλεία των μελών της ΕΔΕΑΥ .....	89
3.2.4 Προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία .....	92
3.3 Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την αξιολόγηση .....	93
3.3.1 Η έννοια της αξιολόγησης .....	93
3.3.2 Εργαλεία και μέσα αξιολόγησης .....	96
3.3.3 Διαφορές μεταξύ διάγνωσης και αξιολόγησης .....	99
3.4 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την υποστήριξη που προσφέρουν στην γενική εκπαίδευση .....	101
3.4.1 Τρόποι υποστήριξης των μελών στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ .....	101
3.4.2 Οι στόχοι της υποστήριξης .....	105
3.5 ΕΔΕΑΥ και ένταξη των αναπήρων μαθητών στην γενική εκπαίδευση .....	108
3.5.1 Απόψεις των μελών για την έννοια της ένταξης .....	108
3.5.2 Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τον ενταξιακό τους ρόλο .....	111
3.5.3 Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και διεπιστημονικότητα .....	115
3.5.4 Υποστήριξη των τμημάτων ένταξης .....	121
3.5.5 Υποστήριξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης .....	124
<b>Κεφάλαιο Τέταρτο: Ανάλυση ευρημάτων .....</b>	<b>127</b>
4.1 Διάγνωση και εκπαιδευτική διαδικασία: διαφοροποίηση εκπαιδευτικού πλαισίου και ετικετοποίηση .....	127
4.2 Διαγνωστικά εργαλεία και η κοινωνική τους διάσταση .....	130
4.3 Προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία: ζητήματα συμπεριφοράς σε προτεραιότητα .....	134
4.4 Διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: κλινικές πρακτικές υπό το πρίσμα της ατομικής προσέγγισης .....	136
4.5 Διάγνωση και εκπαιδευτική αξιολόγηση: πολλαπλές ερμηνείες και σύγχυση εννοιών .....	139
4.6 Νοηματοδότηση της υποστήριξης: ψυχοσυναισθηματική στόχευση σε ατομικό επίπεδο .....	141

4.7 Ενταξιακή εκπαίδευση και ο ρόλος των μελών της ΕΔΕΑΥ: συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις και αδυναμία ανταπόκρισης .....	144
4.8 Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και διεπιστημονική συνεργασία: εμπόδια και δυσκολίες .	148
4.9 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ: ασάφειες και ανακολουθίες .....	151
<b>Κεφάλαιο Πέμπτο: Συμπεράσματα.....</b>	<b>154</b>
5.1 Συμπεράσματα της έρευνας .....	154
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	161
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	162
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>164</b>
<b>Παράρτημα-Οδηγός συνέντευξης .....</b>	<b>181</b>

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κα Ντέρου- Ντεροπούλου για την πολύτιμη συμβολή της στη διεξαγωγή της έρευνας, για την άμεση ανταπόκριση, για την παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια του έργου. Καθώς και για το γεγονός ότι αποτέλεσε με τη στάση της το κινητήριο έναυσμα για την εμβάθυνση στο πεδίο των Σπουδών για την Αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση γενικότερα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, αλλά και ειδικότερα για την εκπόνηση του εν λόγω εγχειρήματος. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για τη θετική τους ανταπόκριση και για το χρόνο που μου αφιέρωσαν.

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάδειξη της λειτουργίας του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην αναζήτηση του ενταξιακού χαρακτήρα αυτών των επιτροπών. Η πρώτη αναφορά στον εν λόγω θεσμό συναντάται στον νόμο 4115/2013, όπου παρουσιάζεται ως ένας καινοτόμος θεσμός με πεδίο δράσης την γενική εκπαίδευση και ορίζεται ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασικός στόχος αποτελεί η άρση των εμποδίων στην εκπαίδευση και η δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Ωστόσο, ερωτήματα εγείρονται για το κατά πόσο οι πρακτικές που προτείνονται και χρησιμοποιούνται από τα μέλη των επιτροπών συνάδουν με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων μελών των ΕΔΕΑΥ και συγκεκριμένα ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης για την νοηματοδότηση της διάγνωσης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης που παρέχεται στα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού. Όπως επίσης, το πώς τα μέλη νοηματοδοτούν την ένταξη και συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Για την επιτέλεση του ερευνητικού σκοπού πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε (13) μέλη των επιτροπών. Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου των ευρημάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Από τη μελέτη αναδύθηκε έντονα η επιρροή του ατομικού-ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, η υιοθέτηση πρακτικών συνυφασμένων με την ειδική αγωγή που αναπαραγάγουν την ετικετοποίηση των μαθητών, σύγχυση απόψεων αναφορικά με την ένταξη και αδυναμία ανταπόκρισης του θεσμού στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** διάγνωση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, υποστήριξη, ενταξιακή εκπαίδευση, αναπηρία, επαγγελματίες, Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

### **Abstract**

The main purpose of this study is to focus on the institution of EDEAY (Diagnostic Educational Assessment and Support Committees) in primary education system and more specific in searching these committee's inclusive orientation. The first reference for the institution is reported in law 4115/2013 and it is classified as an innovative measure which aims to general education and it is defined as a primary tool for diagnostic and educational assessment as well as a supportive tool for students with disabilities or and special educational needs. The main target includes the obviation of barriers in educational system and the establishment of a new school that there will be no discriminations. However, it is worth questioning whether and in what extend these services, which are being proposed and used by the members of the committees are matching with the principle of inclusive education. This current study investigates the opinions of E.D.EA.Y. members, who are psychologists, social workers and special educators, that are related to the diagnosis perception, educational assessment and support which is provided in these committees. Moreover, it investigates the way that the members give meaning to the inclusion and how they contribute to this direction. For these reasons, a qualitative research has been conducted with semi-structural interviews to 13 members of E.D.E.A.Y. Thematic content analysis has been used for the research findings which came from the interviews. The study showed strongly the influence of clinical individual approach of disability, the usage of technics that are interwoven to special education which reproduce students' labeling, confusion of inclusive ideas and weakness of institution's correspondence to the principles of inclusive education.

**Key words:** diagnosis, educational assessment, support, inclusive education, disability, professionals, Diagnostic Educational Assessment and Support Committees

## Πρόλογος

Μέσα από την επαγγελματική μου εμπειρία ως κοινωνική λειτουργός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση και αλλά και στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση ως μέλος των ΕΔΕΑΥ και την φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής του ΤΕΑΠΗ γεννήθηκε η επιθυμία μου για την ερευνητική μελέτη του εν λόγω θεσμού.

Η προσωπική μου επαφή και εμπειρία με έκανε να αναρωτηθώ για το ρόλο μου στο σχολικό πλαίσιο και τη συμβολή του δικού μου επαγγέλματος σε αυτό το θεσμό. Γεννήθηκαν απορίες σχετικά με το τι σημαίνει η διάγνωση για έναν μαθητή και πως επηρεάζει τη σχολική διαδικασία; Ποιος είναι ο ρόλος των διαφόρων επαγγελματιών που συνδέονται με την κατηγοριοποίηση των μαθητών και την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών; Αδιαμφισβήτητα, μία επιτροπή διαγνωστικής αξιολόγησης εντός σχολικού πλαισίου έρχεται σε αντιδιαστολή με τις αρχές της ενταξιακής προσέγγισης, αλλά παρόλα αυτά για πολλούς από τους επαγγελματίες που συνεργάστηκα και συζήτησα μαζί τους, θεωρείται ως το απαραίτητο μέσο για να λάβει ο μαθητής/μαθήτρια την εκπαίδευση και την υποστήριξη που είναι κατάλληλη για εκείνον, ώστε να ενταχθεί επιτυχώς στο σχολικό περιβάλλον. Διαπίστωσα μία στρεβλή εικόνα για την έννοια της ένταξης και θέλησα με αφορμή αυτή τη συνθήκη να εμβαθύνω λίγο παραπάνω στην πολυπλοκότητα του ζητήματος.

Με τη σύσταση και λειτουργία των ΕΔΕΑΥ παρατηρούμε για πρώτη φορά την είσοδο στην ειδική αγωγή ειδικοτήτων όπως αυτή του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού οι οποίες παραδοσιακά εδράζονταν σε ειδικά σχολεία και ΚΕΔΔΥ. Έτσι η γενική εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διεπιστημονικής συνεργασίας ενόψει της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διεπιστημονική ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 του 2014, αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης. Η συνεργασία, η διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης και ο συνεχής διάλογος και η αξιολόγηση αποτελούν μεταξύ άλλων διαδικασιών απαραίτητα συστατικά στοιχεία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000α; Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2008).



Η παρούσα έρευνα αποτελεί προϊόν της ερευνητική μου δραστηριότητας στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, η οποία εστίασε στη μελέτη του θεσμού της ΕΔΕΑΥ στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση. Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου θέματος σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Κυρίαρχη είναι η επιθυμία εμβάθυνσης στον τρόπο λειτουργίας αυτών των επιτροπών μέσω της οπτικής των ίδιων των μελών για το ρόλο τους και τις διαδικασίες που ακολουθούν υπό το πρίμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης, απώτερος σκοπός είναι ο προβληματισμός των εμπλεκόμενων και η παραγωγή ερευνητικού υλικού για ένα θέμα που εξαιτίας των λίγων χρόνων λειτουργίας έχει ελάχιστα μελετηθεί.. Το αξιοσημείωτο στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι οι διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης εισέρχονται μέσα στις ίδιες τις σχολικές μονάδες υπό το πρόσταγμα των ανοιχτών σχολείων για όλους τους μαθητές, γεγονός που προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το πώς αυτό επηρεάζει τη σχολική πραγματικότητα προς αυτή την κατεύθυνση.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από θεωρητικό πλαίσιο όπου εμπεριέχονται οι θεωρητικές και επιστημολογικές εννοιολογήσεις πάνω στις οποίες βασίστηκε η μελέτη του παραπάνω θέματος. Αρχικά, αποσαφηνίζονται οι όροι διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παράλληλα αναλύεται το ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιπτώσεις της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η έννοια της υποστήριξης με τη μορφή της διαφοροποίησης αλλά και της εξατομίκευσης. Επίσης, γίνεται μία προσπάθεια εμβάθυνσης στο ρόλο των «ειδικών» επαγγελματιών σε σχέση με τους αναπήρους και την εκπαίδευση και μία απόπειρα παρουσίασης της σύνδεσης μεταξύ κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών με το ρόλο των «ειδικών» επαγγελματιών και της διάγνωσης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά τη νομοθεσία που διέπει τις ΕΔΕΑΥ και στα καθήκοντα των μελών σε συνάρτηση με την ενταξιακή προσέγγιση. Τέλος, παρουσιάζει η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, προβάλλεται η μεθοδολογική πλαισίωση της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, η ερευνητική μέθοδος, το ερευνητικό εργαλείο, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και το δείγμα τη έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας τα οποία διερευνήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες που προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας με βάση της αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που αναδύθηκαν και οι προτάσεις για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.

## Κεφάλαιο Πρώτο – Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1 Η διάγνωση και η αξιολόγηση την εκπαίδευση

#### 1.1.1 Αποσαφήνιση των όρων διάγνωση και αξιολόγηση

Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας κυριαρχεί από τις αρχές του 20ου αιώνα (Βλάχου και συν., 2012). Η αναπηρία ερμηνεύεται με όρους ιατρικούς και σύμφωνα με τον Oliver (2009) διαποτίζεται από τη θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας», όπου το άτομο δέχεται τέτοια αντιμετώπιση σαν να είναι θύμα ενός τραγικού συμβάντος που πρέπει μέσω των κοινωνικών πολιτικών που εφαρμόζονται να αποζημιωθεί. Σύμφωνα με την θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας» ο περιορισμός του ατόμου προέρχεται αποκλειστικά από τη βλάβη του και όχι από κοινωνικούς περιορισμούς (French & Swain, 2004). Ακόμη, η αναπηρία νοείται ως ασθένεια και ταυτίζεται με τη βλάβη/διαταραχή που στέκεται εμπόδιο στην λειτουργικότητα του ατόμου. Το ζήτημα της αναπηρίας αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως ιατρικό ζήτημα και τίθεται σε μια αντικειμενική βάση που δεν χωρά αμφισβήτηση (Βλάχου και συν., 2012).

Ο ρόλος της διάγνωσης είναι μείζονος σημασίας σε αυτό το μοντέλο καθώς είναι η διαδικασία που σφραγίζει και νομιμοποιεί την εξουσιαστικής σχέση του ιατρικού κόσμου απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η διάγνωση εξυπηρετεί ποικίλους στόχους, περιγράφει, κατηγοριοποιεί και ταξινομεί την εκάστοτε αναπηρία, εξυπηρετεί το σκοπό της πρόγνωσης, της θεραπείας και προσδιορίζει την αναπηρία (Eastman, 1992, όπως αν. στο Ζώνου- Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με τον Oliver (2009) οι ορισμοί κατασκευάζονται βασισμένοι σε κλινικά κριτήρια και λειτουργικούς περιορισμούς. Πρόκειται για μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που επηρεάζεται ιστορικά από τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες.

Ο όρος διάγνωση παραπέμπει σε ιατρικό όρο που περιγράφει την κατάσταση του ασθενούς, συγκεκριμένα την αιτία της ασθένειας του, καθώς για να αποκτήσει το άτομο κάποια διάγνωση σημαίνει ότι έχει ασθενήσει. Η διάγνωση στην αναπηρία νοείται με όρους παρέκκλισης από το «φυσιολογικό» και «κανονικό», που μάλιστα αποτελεί μια ιδανική συνθήκη ή τον μέσο όρο. Το άτομο είναι το υπό εξέταση υποκείμενο και όχι οι κοινωνικοί παράγοντες που το πλαισιώνουν (Gilman et al., 2000). Η διαδικασία της διάγνωσης σύμφωνα με τον Green (2000) συνδέεται:

*με την ανάλυση της ζωής των ανθρώπων η οποία βασίζεται σε ειδική γνώση και στην επιτηδειότητα των επαγγελματιών. Αφορά σε μια στρατηγική σύγκλισης επιστημονικών απόψεων οριοθετημένη πειθαρχικά με σκοπό την ανάλυση με συγκεκριμένο τρόπο συγκεκριμένων φαινομένων» (σελ. 389).*

Η διάγνωση αποτελεί βασικό εργαλείο ελέγχου και ταξινόμησης των αναπήρων αποτελώντας το εισιτήριο για την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και παροχές. Αναπόφευκτα, η ετικετοποίηση, ως απόρροια της διάγνωσης είναι ο μόνος τρόπος για να εξασφαλίσουν τα άτομα με αναπηρία την πρόσβαση τους υπηρεσίες και αγαθά (Swain et al., 2004). Συγκεκριμένα στο τομέα της εκπαίδευσης η κατάταξη του μαθητή σε κάποια διαγνωστική κατηγορία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να λάβει ο μαθητής την κατάλληλη εκπαίδευση σύμφωνα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του (Mittler, 2000). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξητική τάση των μαθητών που παραπέμπονται για διάγνωση και ενώ το παραγόμενο αποτέλεσμα έχει φτωχή εκπαιδευτική αξία, προδιαγράφει την εκπαίδευση που θα λάβει το άτομο (Slee, 2013).

Στον αντίποδα του ιατρικού- ατομικού μοντέλου της αναπηρίας δημιουργήθηκε το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο έχει τις ρίζες του στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων στάσεων και αντιλήψεων για την αναπηρία που εκφράστηκαν για πρώτη φορά από ανάπηρους ακτιβιστές στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων τις δεκαετίες 1960 και 1970 (Καραγιάννη, 2009). Σύμφωνα με τον Oliver (2009), η αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας τοποθετείται στο κείμενο των UPIAS (Ενωση των Σωματικά Αναπήρων ενάντια στο Διαχωρισμό) το 1975 στη Μεγάλη Βρετανία, όπου γίνεται ο διαχωρισμός σε βλάβη και αναπηρία. Με τον όρο βλάβη νοείται η στέρηση μέλους ή του συνόλου ενός μέλους, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος, ενώ ως αναπηρία νοείται το μειονέκτημα ή περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν λογαριάζει καθόλου, ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντας τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Αυτός ο διαχωρισμός στοχεύει στο να καταδείξει την πηγή της αναπηρίας, που δεν είναι η βλάβη, αλλά τα εμπόδια και οι περιορισμοί που θέτει η ίδια οι κοινωνία στο εργασιακό σύστημα, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην παροχή

υπηρεσιών και στην καθημερινότητα των αναπήρων (Oliver, 2009). Σύμφωνα με τον Filkenstein, (2001a) η νέα αυτή προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους αναπήρους σκοπεύει στο να ασκήσει κριτική στην ιατρικοποιημένη και εξατομικευμένη προσέγγιση της αναπηρίας αντιπαραθέτοντας την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Την καταπίεση των αναπήρων επισφραγίζει η κοινωνική πολιτική που ασκείται με όρους της δυτικής καπιταλιστικής βιομηχανικής κοινωνίας (Oliver, 2009). Τέλος, μεγάλη είναι η συμβολή του κοινωνικού μοντέλου θεώρησης της αναπηρίας στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι εκφραστές αυτού του μοντέλου έχουν εισάγει την έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση, ως αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές με αναπηρία (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000, όπ. αν. στο Βλάχου, Διδασκάλου και Παπαπάνου, 2012).

Παρόλο που ο όρος διάγνωση από τη φύση του παραπέμπει σε μία ιατρική προσέγγιση και αξιολόγηση του ατόμου, στην ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή η έννοια ταυτίζεται με αυτή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα η διάγνωση νοείται ως *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων- παρεμβάσεων»* (N3699/2008,αρ. 1). Η ειδική αγωγή προβάλλει τη διάγνωση ως το κύριο μέσο για τη διαπίστωση των αναγκών του μαθητή με σκοπό την υποστήριξη του, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή του σχολικό περιβάλλον ή η παραμονή του σε αυτό.

Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία συγκέντρωσης και συζήτησης πληροφοριών από πολλές και διάφορες πηγές, με σκοπό να κατανοηθεί σε βάθος τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι μπορεί επιπλέον να γίνει για την ανάπτυξη της μάθησης τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, με λίγα λόγια το ζήτημα είναι πως μπορεί η αξιολόγηση να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος του εκάστοτε μαθητή/ μαθήτριας (Huba & Freed, 2000). Σύμφωνα με την Allen (2004) για τη διαδικασία της αξιολόγησης απαραίτητη είναι η χρήση εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση του μαθητή. Ακόμη, περιλαμβάνει την απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπα, καταστάσεις ή πράγματα και καθορίζεται από την ιδεολογία εκείνων που αξιολογούν (Μαυρογιώργος, 1992, όπ. αν. στο Ζιώνου-Σιδέρη, 2000). Ομοίως, χρησιμοποιείται και η εκπαιδευτική αξιολόγηση. *«Ο όρος είναι γενικός και περιεκτικός και συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη*

*διαδικασία με την οποία ελέγχεται η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών» (Ζιώνου- Σιδέρη, 2000).*

Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας ανάγεται κυρίως στο δίπολο επιτυχία-αποτυχία και ισοδυναμεί με τη βαθμολογία στα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης που εξαρτώνται από την απόκλιση ή όχι από την «σωστή» κατανόηση. Συνδέεται με την ταξινόμηση των ικανοτήτων των παιδιών ως επαρκών ή ανεπαρκών για τη σχολική επιτυχία και η ταξινόμηση ως επακόλουθο χρησιμοποιείται για να ορίσει τι είναι φυσιολογικό και τι κανονικό, με αποτέλεσμα ότι δεν αναγνωρίζεται ως τέτοιο συχνά να αποκλείεται (Μπίμπου- Νάκου, 2010).

Η διάγνωση και η αξιολόγηση θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να αντιμετωπιστούν οι «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή σε ατομικό επίπεδο. Έτσι η ευθύνη περνά στο άτομο και το είδος και ο βαθμός αναπηρίας του καθορίζουν την εκπαίδευση του. Σύμφωνα με τον Oliver και Barnes (1998) όσοι ακολουθούν αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς στοχεύουν στην ατομική προσαρμογή εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών πλαισίων. Η εκπαιδευτική πολιτική αδυνατώντας να ανταποκριθεί και να συμβαδίσει με τις ολοένα αυξανόμενες διαφορετικές ανάγκες σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικού ελέγχου και διατήρησης της κοινωνικής συνοχής (Armstrong et al., 2011).

### **1.1.2 Επιπτώσεις της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διάγνωση αποτελεί το πρώτο βήμα για τον εντοπισμό κάποιας δυσκολίας που μπορεί να φέρει ο μαθητής, έπειτα ακολουθεί η ταξινόμηση αυτής της δυσκολίας σε κάποια διαγνωστική κατηγορία, π.χ. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακές αναπηρίες, ΔΕΠ-Υ, κ.α., με σκοπό να βρεθεί ο λόγος γι' αυτή τη δυσκολία και να αντιμετωπιστεί. Το άτομο συνδέεται άρρητα πλέον με τα συμπτώματα που παρουσιάζει και από υποκείμενο γίνεται περίπτωση (Foucault, 2003). Χάνοντας έτσι την ατομικότητα του, αποτελεί μέρος μιας γενίκευσης που ορίζει την διαγνωστική του κατηγορία.

Για πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς η διάγνωση μπορεί να αποτελέσει δίοδο σε συγκεκριμένου τύπου υποστηρικτές υπηρεσίες και παρεμβάσεις για το

μαθητή, που χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή η πρόσβαση του. Οι γονείς πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο το παιδί τους θα έχει διαφορετική αντιμετώπιση, πιο «ειδική» και έτσι θα καταφέρει υπερβεί τα εμπόδια με σκοπό την ακαδημαϊκή επιτυχία (Minnow, 1990). Ακόμη, μπορεί να επιζητούν τη διάγνωση για να αιτιολογήσουν μια ανεξήγητη συμπεριφορά του παιδιού τους, για να απενοχοποιηθούν από το ενδεχόμενο δικής τους ευθύνης και για να εξασφαλίσουν οικονομικές παροχές και εξειδικευμένη υποστήριξη για τα παιδιά τους και την εκπαίδευσή τους (Ho, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση για να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Λόγω των γενικεύσεων που δημιουργούν τα ταξινομικά συστήματα, πολλές φορές οι μαθητές κατατάσσονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη διάγνωση και θεωρείται πως τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας μαθαίνουν και με τον ίδιο τρόπο μη λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Mittler, 2000). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές που έχουν κάποια διάγνωση, καθώς θεωρούνται λιγότερο ανταγωνιστικοί, εκ φύσεως κατώτεροι και συνήθως τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις (Ho, 2004) ή ειδικά σχολεία. Μία συνηθισμένη αιτία παραπομπής μαθητή για διαγνωστική αξιολόγηση είναι όταν ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να κατανοήσει και να διαχειριστεί μια συμπεριφορά ενός μαθητή και με αυτό τον τρόπο επιδιώκει να αποκτήσει μία εξειδικευμένη βοήθεια για το μαθητή και καθοδήγηση για τον ίδιο (Ho, 2004).

Ακόμη, παρατηρείται με βάση την ερευνητική ανασκόπηση ότι η ύπαρξη μιας διάγνωσης σηματοδοτεί τη μετατόπιση της εκπαιδευτικής ευθύνης από τον «γενικό» εκπαιδευτικό στον «ειδικό», καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται την ευθύνη διαπαιδαγώγησης αυτών των μαθητών (Vlachou, 2006). Οι συνήθεις λόγοι είναι το αίσθημα ανεπάρκειας γύρω από ζητήματα αναπηρίας, το οποίο γεννά συναισθήματα άγχους και ανικανότητας, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι τείνουν να εμφανίζονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους (Avramidis et al., 2000).

Άμεσα συνυφασμένη και εξαρτώμενη από την έννοια της διάγνωσης είναι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθώς στηρίζεται στην διαφοροποίηση των μαθητών και άρα των πρακτικών που χρειάζεται να εφαρμοστούν με βάση τη διαγνωστική τους κατηγοριοποίηση. Για την ειδική αγωγή η διαγνωστική αξιολόγηση είναι απαραίτητη ώστε να υποστηριχθεί κατάλληλα ο μαθητής λαμβάνοντας υπηρεσίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του. Ακόμη, προτείνεται ως το μέσο που θα φωτίζει

και θα αιτιολογήσει συμπεριφορές που δεν μπορούν να ερμηνευθούν, διαδικασία η οποία κρίνεται απαραίτητη αν επιθυμούν οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν ουσιαστικά το μαθητή. Είναι προφανής η επιρροή του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στην δόμηση της ειδικής αγωγής, καθώς βασίζεται στην αυθεντία που χαρακτηρίζει τον κλινικό λόγο που υιοθετείται για την περιγραφή της αναπηρίας και των ειδικών αναγκών. Επίσης η αναγωγή της ευθύνης σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή στο μαθητή και την οικογένειά του συναντάται στο ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο το άτομο με αναπηρία και η οικογένεια του βιώνουν μια 'προσωπική τραγωδία' για την οποία ευθύνονται αποκλειστικά (Oliver, 1996).

Σοβαρά υπόψη θα πρέπει να ληφθεί το γεγονός ότι η διάγνωση μπορεί να δημιουργήσει μία ετικέτα στον μαθητή η οποία οδηγεί στον στιγματισμό. Ο στιγματισμός ενυπάρχει όχι μόνο στα εκπαιδευτικά χρόνια του μαθητή, αλλά είναι δύσκολο να ξεφύγει κανείς από αυτό και στη μετέπειτα ζωή του, διότι διαμορφώνει την ταυτότητα του ατόμου και μπορεί να προκαλέσει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Gillman et al., 2000). Επιπρόσθετα, μπορεί να προκαλέσει περιττή συμπόνια η οποία ελλοχεύει τον κίνδυνο χαμηλών προσδοκιών (Lauchlan & Boyle, 2007) και άρα παροχή εκπαίδευσης άνισης και κατώτερης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν φέρουν κάποια διαγνωστική ετικέτα.

Επίσης, η ύπαρξη μίας διάγνωσης από έναν επίσημο φορέα όπως τα ΚΕΔΔΥ, ορίζει το είδος της εκπαίδευσης αλλά και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να εκπαιδευτεί ο μαθητής. Για παράδειγμα, μπορεί να προτείνεται η φοίτηση σε ειδικό σχολείο, η φοίτηση στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη ή η φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Οι ειδικές μορφές εκπαίδευσης που προτείνονται συχνά μεταφράζονται ως ανάγκη απομάκρυνσης του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την τάξη του για σημαντικό διάστημα του σχολικού του βίου (Armstrong et al., 2010). Ο διαχωρισμός κάποιων μαθητών από τους συνομηλίκους τους και η απομάκρυνσή τους από την κοινότητα στην οποία ανήκουν, στερώντας τους σημαντικές ευκαιρίες, επηρεάζει αρνητικά όχι μόνο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί και απειλή για τη δημοκρατία γενικά (Slee, 2011).

Στο σχολικό περιβάλλον, η φυσικοποίηση της ανάπτυξης προσδιορίζεται βασιζόμενη στην έννοια της νοητικής ηλικίας ως ισοδύναμη της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία αξιολογείται μέσα από την διαδικασία των ψυχομετρικών



διαδικασιών ανάλογα με την χρονολογική ηλικία, δηλαδή ποιοτικά χαρακτηριστικά μεταφράζονται με ποσοτικό τρόπο. Η γνωστική αξιολόγηση και η παραγωγή του φυσιολογικού παιδιού μέσα από τα διαγνωστικά- ταξινομικά κριτήρια στηρίζεται στην κανονικοποίηση της ανάπτυξης και τις πιθανές αποκλίσεις-παθολογίες. Ωστόσο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι το κανονικό/φυσιολογικό παιδί, ο «ιδανικός» τύπος, όπως προκύπτει από τα συγκριτικά σκορ των αντίστοιχων ηλικιακών πληθυσμών, αποτελεί μύθο (Μπίμπου- Νάκου, 2010). Άλλωστε, παρά την αίσθηση κατοχής της μίας και μοναδικής αλήθειας που πηγάζει από τη χρήση του επιστημονικά ιατροκατευθυνόμενου λεξιλογίου, η κατασκευή πολιτιστικά ουδέτερων τεστ νοημοσύνης κρίνεται αδύνατη, διότι κανένας άνθρωπος δεν ζει σε πολιτισμικό κενό (Anastasi, 1963).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η διάγνωση στο σχολικό πλαίσιο στοχεύει στην πειθάρχηση της διαφοράς, αποτελεί μέσο κοινωνικού ελέγχου με τεράστιες επιπτώσεις στην ταυτότητα του ατόμου και στη δομή της κοινωνίας γενικά. Αποτελεί το μέσο ώστε να διατηρηθεί η ομοιογένεια των μαθητών εντός σχολικού πλαισίου και ο αποκλεισμός των «άλλων» λειτουργεί ως εγγύηση της ταυτότητας και της σταθερότητας της ομάδας των «πολλών». Η απόρριψη και ο αποκλεισμός του διαφορετικού καταγράφεται στην ιστορική διαδρομή τη ανθρωπότητας και συνδέεται με την ανθρώπινη φύση και τους ρυθμιστικούς κανόνες της κοινωνίας (Σούλης, 2002). Το σχολείο ως κοινωνικός προθάλαμος οφείλει να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση και να αγκαλιάσει την ποικιλότητα μεταξύ των μαθητών αποτελώντας το πρώτο βήμα για μία ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία των πολιτών.

### **1.1.3 Υποστήριξη των μαθητών, διαφοροποίηση και εξατομίκευση**

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) για τη σύσταση και οργάνωση του τρόπου λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ άμεσα συνδεδεμένη με τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται η υποστήριξη, καθώς λειτουργεί ως το πρώτο στάδιο ώστε να προσδιοριστούν οι ανάγκες του μαθητή/ μαθήτριας για να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη προσαρμοσμένη στις ανάγκες του. Η υποστήριξη κυμαίνεται σε τρεις κυρίως άξονες, υποστήριξη στο μαθητή/μαθήτριας, στους γονείς και κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς. Η υποστήριξη των μαθητών σκιαγραφείται μέσω της διαμόρφωσης προγραμμάτων διαφοροποιημένης

διδασκαλίας και εξατομικευμένων παρεμβάσεων στην τάξη και στην οικογένεια. Ως βασικό υποστηρικτικό εργαλείο προτείνεται το Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης.

Η μορφή της υποστήριξης που θα λάβει ο μαθητής εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και πρόκειται για μια κάθετη διαδικασία που αφορά τον μαθητή ως περίπτωση και το σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτά και κατά δεύτερον δομείται σε οριζόντιο επίπεδο όσον αφορά τα εμπλεκόμενα μέλη, που κυρίως είναι ο ίδιος ο μαθητής και σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός και οι κηδεμόνες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Η υποστήριξη είναι στοχευόμενη στις «δυσκολίες» του μαθητή που χαρακτηρίζονται ως αδυναμίες ανταπόκρισης στο σχολικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τους γονείς, η έννοια της υποστήριξης περιλαμβάνει την ενημέρωση, την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική. Ενώ σε σχέση με το μαθητή περιλαμβάνει το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης με τα απαραίτητα βοηθήματα που ορίζονται με βάση τη διάγνωση που φέρει σε ατομικό επίπεδο παρέμβασης (Χρηστάκης, 2006). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των γονέων σε μία πιο παθητική θέση, αυτή του λήπτη των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους ειδικούς επαγγελματίες και όχι του συνεργάτη με ενεργό εμπλοκή και ρόλο. Σύμφωνα με τους Oliver & Barnes (1998) είναι αναγκαίο οι γονείς να είναι να είσαι σε θέση ενδυνάμωσης σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους ειδικούς επαγγελματίες, καθώς πιστεύουν ότι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία ενισχύεται από την εμπλοκή των ίδιων των ατόμων στις παρεχόμενες υπηρεσίες. Στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της ειδικής αγωγής, η συνεργασία μεταξύ γονέων και ειδικών θεωρείται όχι μόνο επιθυμητή αλλά και ευεργετική για την εξέλιξη του παιδιού (Murray, 2000). Επιπλέον σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση η οικογένεια πρέπει να κατέχει τον πρωταρχικό και τελικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Bailey et al. 1992, Bazyk 1989, Summers et al. 1989).

Στο πλαίσιο λειτουργίας των Επιτροπών Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρωτεύον καθήκον των μελών είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή του ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος διεπιστημονικής και διαφοροποιημένης υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Είναι φανερή η επιρροή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, καθώς

σύμφωνα με τον Slee (2004), οι αναπηρίες δεν είναι ζήτημα ατομικής παθολογίας, αλλά απεικονίζουν το βαθμό ικανότητας της κοινωνίας να αποδεχθεί και να παρουσιάζει τη διαφορετικότητα. Ακόμη, είναι φανερή η ταύτιση της έννοιας της υποστήριξης με αυτή της θεραπείας, η οποία συνεπάγεται προσέγγιση ιατρικού τύπου.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μία νέα μέθοδο, καθώς εδώ και χρόνια εφαρμόζεται διεθνώς (Levy, 2008). Πρόκειται για μία προσέγγιση κοινής λογικής στον τρόπο διδασκαλίας που αφορά όλους τους μαθητές μίας τάξης και την ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010; Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004). Στη διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στην ιδέα ότι οι ανάγκες των μαθητών ποικίλουν μεταξύ τους και άρα χρειάζεται να υιοθετήσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να προσεγγίσουν κατάλληλα τους μαθητές (Tomlinson, 2001b). Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος στοχεύει στην εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και πραγματοποιείται με την παρέμβαση στους εξής βασικούς άξονες: στο περιεχόμενο (content), στη διαδικασία (process), στο παραγόμενο προϊόν (product) και στο μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005).

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος για την ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα που απαιτεί παρεμβάσεις σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε τεχνικές δεξιοτήτων, ούτε αποτελεί ένα απλό τεχνικό ζήτημα για την επίλυση πρακτικών διαδικαστικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσα σε μία τάξη (Thomas και συν., 1998, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004). Αντιθέτως απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αντίστοιχη πολιτική βούληση. Σύμφωνα με τον Ainscow (1995, όπως αν. στο Armstrong, 2004) ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει άμεση σχέση με το πόσο αποτελεσματικά μπορεί το σχολείο να τροποποιήσει τις συνθήκες μάθησης ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η αλλαγή, η εξουσία, ο πολιτισμός και η γνώση αποτελούν τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες σηματοδοτούν την αναγκαιότητα τοποθέτησης του ζητήματος του αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο ίσων

ευκαιριών, αντιμετωπίζοντάς το ως όραμα και όχι ως συνταγολόγιο (Barton, 2002, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004).

Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που η διαφοροποίηση ταυτίζεται με την εξατομίκευση. Αναφορικά με την εξατομίκευση έχουν παρατηρηθεί κάποια σημαντικά μειονεκτήματα. Καταρχήν, λειτουργεί ως περιοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη μίας δυναμικής μέσα στην τάξη η οποία δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών (Χαραμής, 2004). Επίσης ως πρακτική συμβάλλει στην περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των μαθητών που γίνονται αποδέκτες (Καραγιάννη, 2004). Αυτοί οι μαθητές συνήθως είναι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, η εξατομίκευση αποσπά την προσοχή του εκπαιδευτικού από άλλους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενεργοποίηση και ενίσχυση της διάθεσης για μάθηση σε κάθε μαθητή (Ainscow, 1999).

Η αρχή για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Individualized Education/ Educational Program), έγινε με την ομοσπονδιακή νομοθεσία των ΗΠΑ με το νόμο P.L. 94-142 του 1975 όπου και καθιερώθηκε. Ακολούθησε η κατοχύρωσή του στη νομοθεσία της Αγγλίας στο Code of Practice (DfE, 1994) και ακολούθησαν και άλλες χώρες όπως η Αυστραλία (Shaddock, & Bramston, 1991), η Νέα Ζηλανδία (Thomson, & Rowan, 1995) κ.ά. με παρεμφερείς ονομασίες (π.χ. Individual Education Plan, Individual Service Plan). Στην Ελλάδα, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα κατοχυρώνεται με διάφορες Υπουργικές Αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως η Γ6/4494/1-11-2001 και η Γ6/102357/1-10-2002. Ακόμη αναφορά γίνεται στην Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) για τη σύσταση και οργάνωση του τρόπου λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, όπου και προτείνεται ως υποστηρικτικό εργαλείο για την ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Τα κυριότερα συστατικά ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης περιλαμβάνουν την καταγραφή του προφίλ του μαθητή, τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία, την καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης του μαθητή διότι μπορεί να δώσει όλες εκείνες τις πληροφορίες που μπορεί να χρειαστούν για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού και μπορεί να αποτελέσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για τα επόμενα βήματα (Bateman & Linden, 1998, Bateman & Herr, 2003). Επίσης, γίνεται καθορισμός των διδακτικών στόχων οι οποίοι περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που αφορούν στους τομείς της

γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, των επικοινωνιακών και κινητικών δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης του μαθητή με στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του σε όλους αυτούς τους τομείς και την ένταξη του στο πρόγραμμα της γενικής τάξης (Ζιώνου-Σιδέρη, 2000). Ακολουθεί προγραμματισμός των προβλεπόμενων πρόσθετων υπηρεσιών (π.χ. συμβουλευτική, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία), του χώρου παροχής τους, καθώς και της διάρκειας και της συχνότητάς τους, όπως και ο σχεδιασμός της παροχής ειδικών βοηθημάτων (π.χ. ακουστικά, γραφομηχανή Braille, Η.Υ.) (Bateman & Linden, 1998). Τέλος, καθορίζονται τα κριτήρια και οι διαδικασίες για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών/ διδακτικών στόχων (Bateman & Linden, 1998, Bateman & Herr, 2003).

Απαραίτητο ζητούμενο για την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος είναι η συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει διάφορα προβλήματα σχετικά με τους αυτούς τους δύο παράγοντες. Ιδιαίτερα όσο αφορά το ρόλο των γονέων σύμφωνα με τους Bateman & Linden (1998) και Clark (2000) η ενεργή συμμετοχή τους στην κατάρτιση του προγράμματος κρίνεται όχι μόνο αναγκαία αλλά αποτελεί και δημοκρατικό τους δικαίωμα. Καθώς θα πρέπει να έχουν πρωτεύον ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, η έρευνα των Agran & Huges (2008) για την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι παρά το υπάρχον ενδιαφέρον για την προώθηση της αυτοδιάθεσης και της ενεργού συμμετοχής στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (IEP), τα διαθέσιμα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν μικρή συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες.

Η ανάδειξη της φωνής των ίδιων των αναπήρων και στη συγκεκριμένη περίπτωση και των γονιών τους αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και προαπαιτούμενο προς μία χειραφετική κατεύθυνση, η οποία είναι απαραίτητη για την άρση της κυριαρχίας και της καταπίεσης (Giroux, 2010 όπ. αν. στο McLaren, 2010). Άλλωστε, η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης προϋποθέτει πέρα από ένα ξεκάθαρο θεωρητικό πλαίσιο, την συμπόρευση και την αξιοποίηση των δεδομένων μέσα από την οπτική των αναπήρων (Καραγιάννη, 2014).

#### **1.1.4 Ο ρόλος των «ειδικών» επαγγελματιών αναφορικά με τους αναπήρους και την εκπαίδευση**

Με τον όρο «ειδικοί» επαγγελματίες νοούνται τα άτομα που με την επαγγελματική τους δράση διαμορφώνουν το περιεχόμενο των ειδικών αναγκών στην εκπαίδευση και οι παρεμβάσεις τους σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με το εν λόγω περιεχόμενο. Οι επαγγελματίες αυτοί προέρχονται από τον χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνικής πρόνοιας και της εκπαίδευσης και ο ρόλος τους πηγάζει από ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής εξουσίας που εδραιώνεται στην ατομική προοπτική των προβλημάτων (Tryona & Vincent, 1996, όπ. αν. στο McDonell, 2012). Η εξουσία τους βασίζεται στις αξιώσεις που τους προδίδει η ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας για ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες που μπορούν να προσφέρουν λύσεις σε πρακτικά ζητήματα και εδραιώνεται πολιτικά στην ιδέα ότι η γνώση και οι λύσεις που προσφέρονται εξυπηρετούν το κοινό καλό. Κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής που θεωρείται προβληματική, ειδικότερα η φτώχεια, η εγκληματικότητα, η εκπαίδευση και η ασθένεια είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παρουσία των ειδικών επαγγελματιών οι οποίοι θεωρούνται ως οι καθ' όλα αρμόδιοι για να εξηγήσουν, ανακουφίσουν, λύσουν ή και ασκήσουν έλεγχο στα φαινόμενα που εκδηλώνονται (Tomlinson, 2017).

Σημείο κλειδί για την εδραίωση της επαγγελματικής αυθεντίας είναι η χρήση του επιστημονικού ιατρικά κατευθυνόμενου λόγου. Το παραπάνω γεγονός δημιουργεί την αίσθηση της αναγκαιότητας για παροχή βοήθειας προς το άτομο με αναπηρία από τους «ειδικούς» και επιδρά στην διαμόρφωση και δημιουργία κλίματος αποκλεισμού και διαχωρισμού (Corbett, 1996). Η χρήση της γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πέρα από ζήτημα πολιτικής ορθότητας φορτίζει ιδεολογικά το περιεχόμενο και επηρεάζει και με ανάλογο τρόπο τις πρακτικές που ακολουθούνται (Ζιώνου-Σιδέρη και συν., 2004). Στην ειδική αγωγή η χρήση της γλώσσας που αφορά τη διάγνωση και θεραπεία, η οποία πηγάζει από την ιατρική επιστήμη, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τους επαγγελματίες (Tomlinson, 2017). Η απόδοση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δοσμένη μέσα από τον κλινικό λόγο παραπέμπει σε παθολογικοποίηση της αναπηρίας και θέτει το ανάπηρο άτομο σε θέση ασθενούς. Ακόμη, παράγει αντιδράσεις και παρεμβάσεις που στοχεύουν σε διαδικασίες προσαρμογής και αποκατάστασης (Albrecht, 1992, όπ. αν. στο McDonell, 2012).

Σύμφωνα με τον Mead (1934, όπ. αν. στο Oliver, 2009, σελ. 150) οι «ειδικοί» επαγγελματίες ορίζονται ως «οι σημαντικοί άλλοι» πιο είτε γράφουν είτε κάνουν πράγματα για στους ανάπηρους και όντας επηρεασμένοι από το ιατρικό επάγγελμα, η οπτική τους είναι αυτή της εξατομίκευσης της αναπηρίας. Γύρω από την αναπηρία και την ειδική αγωγή παρατηρείται ένα μεγάλο εύρος επαγγελματιών διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι κερδίζουν χρήματα μέσω της αξιολόγησης, διάγνωσης, θεραπείας, εκπαίδευσης και φροντίδας ολόένα και περισσότερων παιδιών και νέων ανθρώπων που μέσω της χρήσης του νομιμοποιητικού λόγου ορίζεται πως χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας (Tomlinson, 2017). Οι κλινικές πρακτικές και η ιδεολογική θεώρηση περί αυθεντίας των «ειδικών» επηρεάζουν άμεσα την ταυτότητα της ειδικής αγωγής, καθώς αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η δημιουργία μαθητών «μη φυσιολογικών», «μειονεκτικών», «με αναπηρίες», «με συναισθηματικές διαταραχές» κ.α. (McDonnell, 2012), οι οποίοι περιθωριοποιούνται και σταδιακά αποκλείονται τόσο από τη σχολική τους κοινότητα όσο και από την κοινωνία γενικά.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η αναπηρία είναι ζήτημα πολιτικό, που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες. Ο Foster (1987), (όπως αν. στο McDonnell, 2012) έχει τονίσει τη συμβιωτική σχέση που υπάρχει μεταξύ των «ειδικών» και της πολιτείας, καθώς οι μεν βασίζονται στην πολιτεία για να νομιμοποιήσει την εξουσία τους και από την άλλη πλευρά, η πολιτεία εξαρτάται από τους «ειδικούς» για τη νομιμοποίηση και εφαρμογή των πρακτικών της. Αυτή η αμφίδρομη σχέση έχει σκοπό την ομαλοποίηση του πληθυσμού και τον έλεγχο και περιορισμό των «αποκλιόντων». Οι διάφοροι επαγγελματίες στο χώρο της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής υπό το πρόσχημα του ανθρωπισμού και της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών επί της ουσίας δρουν ως προασπιστές της ομοιογένειας του πληθυσμού στη βάση μίας απαιτητικής και ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ιδεολογία του «ειδήμονα» ανακουφίζει την αδυναμία του γενικού σχολείου να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαιωνίζει την αυθεντία του «ειδικού» και την επαγγελματοποίηση της ειδικής αγωγής με βάση τα οφέλη που αποκομίζουν οι επαγγελματίες που εμπλέκονται σε αυτή την διαδικασία (Barton, 2003; Ζιώνου- Σιδέρη, 2000α, 2000β, 2004; Vlachou, 2004). Ο μαθητής από τη στιγμή της διάγνωσης τους και έπειτα μετατρέπεται σε περίπτωση χάνοντας την

υποκειμενικότητα του την οποία αντικαθιστά η συμπτωματολογία που χαρακτηρίζει τη διαγνωστική του ταμπέλα (Foucault, 2003). Η πορεία του αποτελεί ατομική υπόθεση χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές μεταβλητές που αναπηροποιούν το άτομο. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται σε σχολικό επίπεδο τις περισσότερες φορές είναι επίσης σε ατομικό επίπεδο χωρίς να γίνεται λόγος για τη βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος προς όφελος του μαθητή. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ανάγονται σε ζήτημα προσωπικής αποτυχίας, θεωρείται πως έχουν βιολογικό υπόβαθρο και χρήζουν «ειδικής» αντιμετώπισης από τους ανάλογους επαγγελματίες. Σύμφωνα με τον Corbett (1999), πρόκειται για αποτυχία όχι του μαθητή αλλά του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς δεν είναι σε θέση να προσφέρει το κατάλληλο μαθησιακό μονοπάτι για τον κάθε μαθητή/μαθήτρια.

#### **1.1.5 Η διάγνωση και ο ρόλος των ειδικών επαγγελματιών: η επιρροή κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών**

Η κοινωνική καταπίεση σε βάρος των αναπήρων έχει μακρά ιστορία, συνδέεται με την οικονομία και ασκεί την επιρροή της μέχρι και σήμερα στον τρόπο που είναι δομημένη η αναπηρική ταυτότητα. Ο Oliver (1990, 2009) στη δική του ιστορική ανάλυση για την εξέταση της οικονομική επιρροής στην αναπηρία βασίστηκε στην μαρξιστική προσέγγιση. Ο βιομηχανικός καπιταλισμός ιστορικά δημιούργησε μία τάξη αναπήρων που δεν άρμοζε με τα κανονιστικά πρότυπα, έτσι αποκλείστηκαν από την εργατική δύναμη και αποτέλεσαν σταδιακά ένα πλεονάζον αριθμό που περιορίστηκε σε εποπτευόμενους χώρους όπως πτωχοκομεία, ιδρύματα, ειδικά σχολεία κ.ά. Ο αποκλεισμός και η καταπίεση αυτών των ατόμων ισχυροποιήθηκε από την επιρροή των κοινωνικών δαρβινιστών, και των υποστηρικτών της ευγονικής οι οποίοι διέδιδαν το μύθο σύνδεσης μεταξύ φυσικής και νοητικής βλάβης με το έγκλημα και την ανεργία (Καραγιάννη, 2018).

Αδιαμφισβήτητα, η διάγνωση, η αξιολόγηση των μαθητών και ο ρόλος των ειδικών επαγγελματιών δεν μπορεί να μελετηθεί ξέχωρα από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν το πεδίο της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής ειδικότερα. Η εκπαίδευση αποτελεί άσκηση πολιτικής εξουσίας από την εκάστοτε κυβέρνηση και εδράζεται σε συγκεκριμένη ιδεολογία που εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς επηρεασμένη από τη



νεοφιλελεύθερη λογική. Σύμφωνα με την Tomlinson (2017) η εκπαίδευση στις δυτικές κοινωνίες ποτέ δεν ήταν προσανατολισμένη στο κοινό καλό, αλλά αναπτύχθηκε από τα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και θρησκευτικά συμφέροντα και μάλιστα πολλές φορές και από τη σύγκρουση μεταξύ αυτών. Η αναπαραγωγή των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων συνδέεται άμεσα με τις υπάρχουσες ιεραρχικές δομές της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση αποτελεί προθάλαμο της αγοράς εργασίας, καθώς οι χώρες με όρους οικονομικούς ανταγωνίζονται μεταξύ τους επιδεικνύοντας τα οικονομικά τους μέσα για το ποια θα κυριαρχήσει. Το εργατικό δυναμικό είναι ένα από τα μέσα αυτά και έτσι από πολύ νωρίς όλοι μας, προετοιμαζόμαστε για να είμαστε ανταγωνιστικοί εργαζόμενοι και εξαρτημένοι καταναλωτές. Η γνώση που έχει αξία, στη σύγχρονη κοινωνία είναι αυτή που μπορεί να παράγει και να αποφέρει κέρδος, έτσι και οι πολίτες που έχουν αξία είναι αυτοί που μπορούν να παράγουν και να αποφέρουν έσοδα στην κρατική μηχανή. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές με αναπηρία ως ενήλικες θα είναι λιγότερο «ανταγωνιστικοί» και άρα λιγότερο «πολίτες» για την σύγχρονη νεοφιλελεύθερη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Gleeson (1999, όπ. αν. στην Καραγιάννη, 2018) με στη σταδιακή στροφή προς καπιταλισμό και την αστικού τύπου ζωή η ένταξη των αναπήρων στην κοινότητα εξαφανίστηκε ώστε να μην μπορεί τίποτα και κανείς να διασαλεύσει την τάξη.

Παρά τους ισχυρισμούς και τις δηλώσεις για ενταξιακή και ισότιμη εκπαίδευση καμία χώρα δεν το έχει καταφέρει. Αντιθέτως, παρατηρείται αύξηση των ανισοτήτων και των διαγνωστικών κατηγοριών, κατά κύριο λόγο σε παιδιά χαμηλότερων κοινωνικό-οικονομικών ομάδων, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από την γενική εκπαίδευση. Η επέκταση της ειδικής εκπαίδευσης συνδέεται με την επέκταση των κοινωνικών ανισοτήτων και των υποθέσεων πως κάποιοι νέοι άνθρωποι γεννιούνται ως λιγότερο ικανοί, ανίκανοι ή ανάπηροι. Η πεποίθηση αυτή επικυρώνεται από την άποψη πως η νοημοσύνη είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί χρησιμοποιώντας ψυχομετρικά τεστ και IQ scores. Οι θεωρίες για την κληρονομικότητα του 'potential' του εικοστού αιώνα που συνδέονταν με γνωστές θεωρίες ευγονικής, τώρα έχουν αντικατασταθεί από την βιοτεχνολογία και την ανθρώπινη γενετική (Tomlinson, 2017).

Σύμφωνα με τον Furlong (1991) ο όρος ικανότητα του μαθητή, ο οποίος μετράται και αναλύεται από τους επαγγελματίες είναι μία κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, που παράγεται κατά κύριο λόγο μέσω τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοσημείωτο είναι πως κανείς ανάλογα με την ιστορική περίοδο σχολικής φοίτησης, αποκτά διαφορετική εικόνα για τις ικανότητες του, τόσο για το πώς βλέπει τον εαυτό του όσο και για το πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Οι τρεις σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν είναι η διδακτέα ύλη, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση, οι οποίοι ποικίλουν από τη μια χρονική περίοδο στην άλλη, είναι περίπλοκες διαδικασίες και μπορούν να επηρεάσουν με θετικό αλλά και αρνητικό το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την έννοια της ικανότητας. Οι ανισότητες που έχουν δομηθεί βασισμένες στην ιδέα των διαφορετικών ικανοτήτων και του δυναμικού (potential) του μαθητικού πληθυσμού έχουν προσδιοριστεί ως τέτοιες λόγω της εκπαιδευτική πολιτικής που ασκείται παρά λόγω «ελαττωματικότητας» (Tomlinson, 2017).

Η ιδεολογική σύλληψη της συμπεριφοράς ως κοινωνική παθολογία υπονομεύει τη στοχοθεσία των επαγγελματιών του πεδίου. Συγκεκριμένα η διάγνωση και θεραπεία στην ειδική αγωγή είναι κοινές πρακτικές μεταξύ των επαγγελματιών και αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της ειδικής εκπαίδευσης που θα λάβει ο μαθητής/μαθήτρια. Επίσης, επιτελούν και κάποιες κοινωνικές διεργασίες, όπως αυτή της κοινωνικής επιτήρησης και ελέγχου, παρόλο που τυπικά σχεδιάζονται ως υπηρεσίες που παρέχονται από τους επαγγελματίες σε άτομα με αναπηρία προς όφελος των δευτέρων. Μια προσεκτική ματιά στο πώς οριοθετείται η συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα από τους επαγγελματίες ενώ παράλληλα οι ίδιοι συμμετέχουν στη διαγνωστική διαδικασία και στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποκρυσταλλώνει το διττό ρόλο που κατέχουν στην ειδική αγωγή (Tomlinson, 2017).

Σύμφωνα με τον Skrtic (1991) η ειδική αγωγή εδραιώθηκε και λειτουργεί ως γραφειοκρατικός μηχανισμός με πεδίο δράσης τη διαχείριση των «προβληματικών» μαθητών, ενώ στην πραγματικότητα αυτό που είναι αναγκαίο τον εικοστό πρώτο αιώνα είναι η προαγωγή της συνεργασίας και της αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των μαθητών. Η Tomlinson (2012) πραγματοποίησε μία έρευνα σε τέσσερις χώρες με εβδομήντα επαγγελματίες μελετώντας την εξάπλωση της ειδικής αγωγής με την ταυτόχρονη ολοένα αυξανόμενη ένταξη μαθητών με αναπηρίες και μαθησιακές

δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υποστήριξη στη γενική εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες αποτελεί μία δαπανηρή εξάπλωση της ειδικής αγωγής. Οι κυβερνήσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της βιομηχανίας, καθώς αναγνωρίζουν τη σημασία διαχείρισης αυτών των ομάδων οι οποίες νοούνται ως πλεονάζον αριθμός αναφορικά με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της οικονομίας και γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μέτρων κοινωνικού ελέγχου. Συμπερασματικά, η ειδική αγωγή είναι σχεδόν απίθανο να εκλείψει παρά τη ρητορική και τις δεσμεύσεις για ένα σχολείο ανοιχτό σε όλους. Οι απαιτήσεις των γονέων στη βάση της ιατρικής και θεραπευτικής διάγνωσης των παιδιών τους ώστε να ωφεληθούν από τις παροχές που προφέρονται, η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς για σχολική επιτυχία και τις υψηλές μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, η διεύρυνση των επαγγελματιών και ειδικών, συμπεριλαμβανομένων νευροεπιστημόνων και «ειδικών» του εγκεφάλου με σκοπό να αυξήσουν την πελατεία τους, είναι παράγοντες που ασκούν σημαντική επιρροή στην εξάπλωση της βιομηχανίας της ειδικής αγωγής.

## **1.2 Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών**

### **1.2.1 Νομοθεσία των ΕΔΕΑΥ**

Με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 (αρ. φύλλου 199) με τίτλο «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ιδρύονται και οι Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) (άρθρο 4, εδάφιο α'). Πεδίο δράσης των επιτροπών οριζόταν τα ειδικά σχολεία και ο σκοπός τους ήταν «η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά».

Πέντε χρόνια αργότερα, ψηφίζεται νέος νόμος που αφορά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ν. 4115/2013, αρ. φύλλου 24) με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». Συγκεκριμένα, στο άρθρο 2, παράγραφος 4, ορίζεται η «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) αντικαθιστώντας την ΕΔΕΑ

του νόμου 3699/2008. Με το νόμο αυτό, γίνεται αλλαγή στο ρόλο των ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), καθώς από εδώ και στο εξής αποτελούν «και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μίας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αυτές αποτελούν και αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)» (παράγραφος 4<sup>α</sup>).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία οι ΕΔΕΑΥ λειτουργούν με βάση τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες που κυρώθηκε με το νόμο 4074/2012 (ΦΕΚ 88Α/2012) σύμφωνα με την οποία «τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει αναπηρίας και ότι παρέχεται σε αυτά η υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευση τους και να αναπτυχθεί με εύλογη προσαρμογή για τις απαιτήσεις του ατόμου, ένα σχολικό περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σε ίση βάση με τους άλλους. Επίσης, όπως προκύπτει οι επιτροπές αυτές στηρίζονται στις αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την εκπαίδευση των παιδιών (ν. 2101, ΦΕΚ 192<sup>Α</sup>/1992) και συγκεκριμένα των ατόμων με αναπηρία (ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και το ρόλου του εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο.

Τον Φεβρουάριο του 2014 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, η Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/2014 (Αρ. φύλλου 315) με τίτλο «Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και των συντονιστών αυτών» Στην απόφαση αυτή περιγράφεται ο σκοπός και ο ρόλος των επιτροπών αυτών, τα καθήκοντα όλων των μελών και δίνεται και ένα εργαλείο στα μέλη, το οποίο είναι το Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του μαθητή. Στην απόφαση αυτή οι ΕΔΕΑΥ περιγράφονται ως ένας καινοτόμος θεσμός που αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης, αρμοδιότητα που μέχρι προηγουμένως ανήκε αποκλειστικά στα ΚΕΔΔΥ.

Οι επιτροπές αυτές έχουν ένα πλήθος αρμοδιοτήτων τόσο αναφορικά με το διακριτό τους ρόλο όσο και σε επίπεδο διεπιστημονικής συνεργασίας. Τα μέλη της

είναι: κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος τελεί χρέη συντονιστή. Στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ μπορεί να καλείται και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής που έχει ανάγκη υποστήριξης.

Το προσωπικό της ΕΔΕΑΥ καλείται να εφαρμόσει τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο με στόχο την υποστήριξη του γενικού σχολείου αναφορικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων, την επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης, την ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις.

Η επιρροή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας είναι φανερή τόσο στο νόμο 4115/2013 όσο και στην υπουργική απόφαση για τον καθορισμό των καθηκόντων των μελών της ΕΔΕΑΥ. Γίνεται αντιληπτό ότι μέσω της διαδικασίας της διάγνωσης και της αξιολόγησης των μαθητών η ευθύνη μετατίθεται στο άτομο, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στις επιρροές που ασκεί η δομή και λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος προς αυτή την κατεύθυνση. Παρατηρούμε την επισφράγιση από την πλευρά της πολιτείας της εξουσιαστικής σχέσης μεταξύ «ειδικών» και ατόμων με αναπηρίες, και τη θεώρηση των δεύτερων ως μη φυσιολογικών που πρέπει να «κανονικοποιηθούν», έτσι ώστε να αποτελέσουν μέρος της ομάδας τους, είτε αυτό είναι στην προκειμένη περίπτωση η σχολική τους τάξη είτε στην κοινωνία γενικότερα.

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και κατ' επέκταση και η τάξη νοείται ως κοινωνική ομάδα. Για να μπορεί κανείς να ανήκει σε μια ομάδα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, όπως το να ανταποκρίνεται και να συμφωνεί με τους ισχύοντες πολιτικούς και κοινωνικούς κανόνες αυτής της ομάδας. Τα άτομα λοιπόν, που αδυνατούν να συμφωνήσουν με τους «πολλούς» τίθενται στο περιθώριο της ομάδας. Η απόρριψη και ο αποκλεισμός του διαφορετικού καταγράφεται στην ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας και συνδέεται με την ανθρώπινη φύση και τους ρυθμιστικούς κανόνες της κοινωνίας. Ο αποκλεισμός των διαφορετικών «άλλων» αποτελεί εγγύηση της ταυτότητας και της σταθερότητας της ομάδας.

Τα παραπάνω νομοθετικά κείμενα ακολουθεί η έκδοση του Νόμου 4547/2018- ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 με τίτλο Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, στον οποίο

παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με το θεσμό της ΕΔΕΑΥ. Αρχικά, παρατηρούμε ότι από Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μετονομάζονται σε Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Με λίγα λόγια η λέξη Διαγνωστική αντικαθίσταται από την λέξη Διεπιστημονική και μάλιστα η λέξη διάγνωση και τα παράγωγα αυτής εκλείπουν από όλο το κείμενο. Επίσης, μία νέα προσθήκη παρατηρείται στα μέλη των επιτροπών και αυτή είναι η συμμετοχή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών των τμημάτων του μαθητή ή της ομάδας μαθητών που έχουν ανάγκη υποστήριξης. Εν αντιθέσει με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/2014 (Αρ. φύλλου 315) η οποία δεν όριζε τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της γενικής τάξης ως μέλη, αλλά έδινε απλώς τη δυνατότητα να καλούνται στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ.

Μία ακόμη σημαντική διαφορά, είναι ότι απουσιάζει παντελώς κάποια αναφορά στο Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης, ενώ είναι πρωτοφανής η αναφορά στο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, το οποίο πιθανώς αντικαθιστά τον προηγούμενο όρο. Σημαντική νέα προσθήκη είναι η συμμετοχή των γονέων στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ που αφορούν στο σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης και σε κάθε άλλη περίπτωση που κρίνεται σκόπιμη η παροχή απόψεων τους. Σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση, η οικογένεια πρέπει να κατέχει τον πρωταρχικό και τελικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Bailey et al. 1992, Bazyk 1989, Summers et al. 1989).

Με το νόμο 4547/2018, τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται σε ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) και η ΕΔΕΑΥ συνεργάζεται συστηματικά με το οικείο ΚΕΣΥ, το οποίο φέρει και την ευθύνη υποστήριξής τους. Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της υποστήριξης ορίζονται τακτικές τριμηνιαίες συναντήσεις μελών της ΕΔΕΑΥ με μέλη του προσωπικού των ΚΕΣΥ, ενώ συστήνεται η δυνατότητα και για έκτακτες συναντήσεις αν κρίνεται σκόπιμο από τον προϊστάμενο των ΚΕΣΥ σε συνεργασία με το διευθυντή της ΣΜΕΑΕ. Ακόμη, στα σχολεία όπου εδράζεται η ΕΔΕΑΥ, έχει την ευθύνη για τη σύνταξη και υλοποίηση βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης και για την εξειδίκευση των βασικών αξόνων των Ε.Π.Ε. όπως αυτοί περιγράφονται από τα ΚΕΣΥ. Σε όποια σχολεία δεν

υπάρχει ΕΔΕΑΥ, συνίσταται η δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών της οποίας το έργο υποστηρίζεται από τα ΚΕΣΥ (ν. 4547, ΦΕΚ 102/Α/2018).

Εν κατακλείδι, εμφανής είναι η αλλαγή ύφους στη γλώσσα, συγκριτικά με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/2014 (Αρ. φύλλου 315) και η πλήρης απουσία της έννοιας της διάγνωσης, τόσο από την ονομασία του θεσμού όσο και από το περιεχόμενο του νέου νόμου. Η ατομική προσέγγιση της αναπηρίας εξακολουθεί να είναι έκδηλη με τη διαφορά ότι αποφεύγονται αναφορές που να παραπέμπουν στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Μελετώντας κανείς τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρατηρεί ότι η μετονομασία ή ακόμη και κατάργηση και αναδιαμόρφωση θεσμών σε νομοθετικό επίπεδο είναι μία συνήθης πρακτική που ακολουθείται από τους εκάστοτε ασκούντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς απαραίτητα αυτό να σημαίνει ότι πραγματοποιούνται αλλαγές και σε πρακτικό επίπεδο. Η υιοθέτηση ενός λεξιλογίου σύμφωνου με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, στο πνεύμα ενός σχολείου για όλους, μέχρι στιγμής ανάγεται σε επίπεδο ρητορικής και ηθικής διακήρυξης, καθώς δεν συνάδει με την εφαρμογή πρακτικών στο ίδιο πνεύμα.

### **1.2.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των μελών**

Οι αρμοδιότητες των μελών ως στόχο έχουν την διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών που έχουν προταθεί από το σύλλογο διδασκόντων στο εκάστοτε σχολείο, τη διαμόρφωση προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη διεπιστημονική διδασκαλία, τη συνεργασία με ιατροπαιδαγωγικές και κοινωνικές υπηρεσίες, τη διαμόρφωση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης, την σύσταση, εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση του ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος διεπιστημονικής και διαφοροποιημένης υποστήριξης, την κοινωνική υποστήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του. Επίσης, αρμοδιότητα των επιτροπών αυτών είναι και η υποστήριξη των σχολικών μονάδων κατά τη μετεγγραφή των μαθητών, των τελειόφοιτων με αναπηρία και των αποφοίτων με αναπηρία. Τέλος, αν παρά την υποστήριξη, οι μαθητές συνεχίζουν να εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, τότε γίνεται η παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ (17812/Γ6/2014, ΦΕΚ 315).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής στις οποίες εδράζεται η ΕΔΕΑΥ έχουν το ρόλο του προέδρου της επιτροπής και επί της ουσίας τα καθήκοντα τους είναι συντονιστικά και υποστηρικτικά προς την ΕΔΕΑΥ ώστε να επιτυγχάνει η απρόσκοπτη λειτουργία της. Σημαντική λεπτομέρεια είναι ότι στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ για την κατάρτιση του Ατομικού Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης συμμετέχουν χωρίς όμως να έχουν δικαίωμα ψήφου (17812/Γ6/2015, ΦΕΚ 315).

Ο/Η κοινωνικός λειτουργός μεριμνά για θέματα που άπτονται σε κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που αφορούν το μαθητή και την οικογένειά του και πιθανό να επηρεάζουν τη σχολική παρουσία του ατόμου. Επίσης, συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και την κατάρτιση του Ατομικού Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης. Απαραίτητο εργαλείο αποτελεί η συμπλήρωση του κοινωνικού ιστορικού της οικογένειας. Μία ακόμη αρμοδιότητα είναι η συνεργασία με την οικογένεια και η διασύνδεση με άλλους φορείς και με την κοινότητα γενικά. Ακόμη, σε περιπτώσεις ενδοοικογενειακής παραμέλησης ή κακοποίησης οφείλει να συνεργαστεί με τις αντίστοιχες υπηρεσίες του Δήμου και τις δικαστικές αρχές. Τέλος, για την εφαρμογή όλων των παραπάνω πραγματοποιεί ατομικές συναντήσεις με το μαθητή, την οικογένεια, επισκέψεις κατ' οίκον εφόσον χρειαστεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς όταν η παρέμβαση που εφαρμόζεται αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα (17812/Γ6/2015, ΦΕΚ 315).

Ο/Η ψυχολόγος εργάζεται σε επίπεδο σχολείου, ομάδας και ατόμου, με το παιδί, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ψυχολογικές ανάγκες. Συνεργάζεται με τα υπόλοιπα της επιτροπής για την κατάρτιση του Ατομικού Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης και αξιολογεί το ψυχοσυναισθηματικό και νοητικό προφίλ των μαθητών. Ακόμη, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στο μαθητή και την οικογένεια και προετοιμάζει τους μαθητές για οποιαδήποτε μετάβαση. Επίσης, εφαρμόζει προγράμματα είτε ατομικά είτε σε επίπεδο τάξης γύρω από τη αυτοεκτίμηση, την ανοχή του διαφορετικού και τη διαχείριση του άγχους και των συγκρούσεων. Αναφορικά με την ψυχολογική αξιολόγηση, εστιάζει σε δεδομένα που συγκεντρώνονται μέσω τυποποιημένων ψυχολογικών, διαγνωστικών δοκιμασιών ώστε να δώσει μια αναλυτική περιγραφή για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή, της



συμπεριφοράς του και των αντιδράσεων του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος ως προς το πρόβλημά του. Τέλος, για την εφαρμογή όλων των παραπάνω συνεργάζεται και πραγματοποιεί ατομικές συνεντεύξεις με το μαθητή και την οικογένειά του, τους εκπαιδευτικούς και καταγράφει συστηματικά όλα τα υπό παρατήρηση στοιχεία (17812/Γ6/2015, ΦΕΚ 315).

Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως μέλος των ΕΔΕΑΥ έχει ρόλο συμβουλευτικής υποστήριξης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και για θέματα εξατομικευμένης διδασκαλίας, εισηγείται στην επιτροπή εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις προσαρμογές. Επίσης συνεργάζεται με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνολική αξιολόγηση των ειδικών αναγκών της σχολικής μονάδας. Πιο ειδικά, διενεργεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για την εφαρμογή του Ατομικού Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του μαθητή και τέλος μεριμνά για την τήρηση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή (17812/Γ6/2015, ΦΕΚ 315).

Όλα τα μέλη των επιτροπών ασκούν τα καθήκοντά τους ατομικά αλλά και σε συνεργασία διατηρώντας το διακριτό τους ρόλο, εκτός από τη διευθυντή της σχολικής μονάδας του οποίου ο ρόλος είναι κατά κύριο λόγο συντονιστικός. Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Barton, 2003; Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2010). Βέβαια, πέρα από τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και στην εν λόγω περίπτωση μεταξύ ΕΔΕΑΥ και σχολείου, σημαντικό κομμάτι είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή, δηλαδή μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου με τους γονείς, με τους διάφορους επαγγελματίες υγείας που μπορεί να συνεργάζονται με την οικογένεια και το μαθητή, μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας (Ainscow, 1995; Rose et al, 2005).

### **1.3 Διερευνώντας την ενταξιακή διάσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών**

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) για τη σύσταση και οργάνωση του τρόπου λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ άμεσα συνδεδεμένη με τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται η υποστήριξη, καθώς λειτουργεί ως το πρώτο στάδιο ώστε να προσδιοριστούν οι ανάγκες του μαθητή/ μαθήτριας για να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη προσαρμοσμένη στις ανάγκες του. Η υποστήριξη κυμαίνεται σε τρεις κυρίως άξονες, υποστήριξη στο μαθητή/μαθήτριας, στους γονείς και κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς. Η υποστήριξη των μαθητών σκιαγραφείται μέσω της διαμόρφωσης προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εξατομικευμένων παρεμβάσεων στην τάξη και στην οικογένεια. Ως βασικό υποστηρικτικό εργαλείο προτείνεται το Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης.

Η μορφή της υποστήριξης που θα λάβει ο μαθητής εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και πρόκειται για μια κάθετη διαδικασία που αφορά τον μαθητή ως περίπτωση και το σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτά και κατά δεύτερον δομείται σε οριζόντιο επίπεδο όσον αφορά τα εμπλεκόμενα μέλη, που κυρίως είναι ο ίδιος ο μαθητής και σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός και οι κηδεμόνες (Ζιώνου- Σιδέρη, 2000). Η υποστήριξη είναι στοχευόμενη στις «δυσκολίες» του μαθητή που χαρακτηρίζονται ως αδυναμίες ανταπόκρισης στο σχολικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τους γονείς, η έννοια της υποστήριξης περιλαμβάνει την ενημέρωση, την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική. Ενώ σε σχέση με το μαθητή περιλαμβάνει το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης με τα απαραίτητα βοηθήματα που ορίζονται με βάση τη διάγνωση που φέρει σε ατομικό επίπεδο παρέμβασης (Χρηστάκης, 2006). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των γονέων σε μία πιο παθητική θέση, αυτή του λήπτη των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους ειδικούς επαγγελματίες και όχι του συνεργάτη με ενεργό εμπλοκή και ρόλο. Σύμφωνα με τους Oliver & Barnes (1998) είναι αναγκαίο οι γονείς να είναι να είσαι σε θέση ενδυνάμωσης σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους ειδικούς επαγγελματίες, καθώς πιστεύουν ότι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία ενισχύεται από την εμπλοκή των ίδιων των ατόμων στις παρεχόμενες υπηρεσίες. Στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της ειδικής

αγωγής, η συνεργασία μεταξύ γονέων και ειδικών θεωρείται όχι μόνο επιθυμητή αλλά και ευεργετική για την εξέλιξη του παιδιού (Murray, 2000). Επιπλέον σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση η οικογένεια πρέπει να κατέχει τον πρωταρχικό και τελικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Bailey et al. 1992, Bazyk 1989, Summers et al. 1989).

Στο πλαίσιο λειτουργίας των Επιτροπών Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρωτεύον καθήκον των μελών είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή του ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος διεπιστημονικής και διαφοροποιημένης υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Είναι φανερό η επιρροή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, καθώς σύμφωνα με τον Slee (2004), οι αναπηρίες δεν είναι ζήτημα ατομικής παθολογίας, αλλά απεικονίζουν το βαθμό ικανότητας της κοινωνίας να αποδεχθεί και να παρουσιάζει τη διαφορετικότητα. Ακόμη, είναι φανερό η ταύτιση της έννοιας της υποστήριξης με αυτή της θεραπείας, η οποία συνεπάγεται προσέγγιση ιατρικού τύπου.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μία νέα μέθοδο, καθώς εδώ και χρόνια εφαρμόζεται διεθνώς (Levy, 2008). Πρόκειται για μία προσέγγιση κοινής λογικής στον τρόπο διδασκαλίας που αφορά όλους τους μαθητές μίας τάξης και την ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010; Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004). Στη διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στην ιδέα ότι οι ανάγκες των μαθητών ποικίλουν μεταξύ τους και άρα χρειάζεται να υιοθετήσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να προσεγγίσουν κατάλληλα τους μαθητές (Tomlinson, 2001b). Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος στοχεύει στην εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και πραγματοποιείται με την παρέμβαση στους εξής βασικούς άξονες: στο περιεχόμενο (content), στη διαδικασία (process), στο παραγόμενο προϊόν (product) και στο μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005).

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος για την ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα που απαιτεί παρεμβάσεις σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε τεχνικές δεξιοτήτων, ούτε αποτελεί ένα απλό τεχνικό ζήτημα για την επίλυση πρακτικών διαδικαστικών ζητημάτων που

προκύπτουν μέσα σε μία τάξη (Thomas και συν., 1998, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004). Αντιθέτως απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αντίστοιχη πολιτική βούληση. Σύμφωνα με τον Ainscow (1995, όπως αν. στο Armstrong, 2004) ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει άμεση σχέση με το πόσο αποτελεσματικά μπορεί το σχολείο να τροποποιήσει τις συνθήκες μάθησης ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η αλλαγή, η εξουσία, ο πολιτισμός και η γνώση αποτελούν τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες σηματοδοτούν την αναγκαιότητα τοποθέτησης του ζητήματος του αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο ίσων ευκαιριών, αντιμετωπίζοντάς το ως όραμα και όχι ως συνταγολόγιο (Barton, 2002, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004).

Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που η διαφοροποίηση ταυτίζεται με την εξατομίκευση. Αναφορικά με την εξατομίκευση έχουν παρατηρηθεί κάποια σημαντικά μειονεκτήματα. Καταρχήν, λειτουργεί ως περιοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη μίας δυναμικής μέσα στην τάξη η οποία δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών (Χαραμής, 2004). Επίσης ως πρακτική συμβάλλει στην περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των μαθητών που γίνονται αποδέκτες (Καραγιάννη, 2004). Αυτοί οι μαθητές συνήθως είναι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, η εξατομίκευση αποσπά την προσοχή του εκπαιδευτικού από άλλους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενεργοποίηση και ενίσχυση της διάθεσης για μάθηση σε κάθε μαθητή (Ainscow, 1999).

Η αρχή για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Individualized Education/ Educational Program), έγινε με την ομοσπονδιακή νομοθεσία των ΗΠΑ με το νόμο P.L. 94-142 του 1975 όπου και καθιερώθηκε. Ακολούθησε η κατοχύρωσή του στη νομοθεσία της Αγγλίας στο Code of Practice (DfE, 1994) και ακολούθησαν και άλλες χώρες όπως η Αυστραλία (Shaddock, & Bramston, 1991), η Νέα Ζηλανδία (Thomson, & Rowan, 1995) κ.ά. με παρεμφερείς ονομασίες (π.χ. Individual Education Plan, Individual Service Plan). Στην Ελλάδα, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα κατοχυρώνεται με διάφορες Υπουργικές Αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως η Γ6/4494/1-11-2001 και η Γ6/102357/1-10-2002. Ακόμη αναφορά γίνεται στην Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) για τη σύσταση και

οργάνωση του τρόπου λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, όπου και προτείνεται ως υποστηρικτικό εργαλείο για την ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Τα κυριότερα συστατικά ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης περιλαμβάνουν την καταγραφή του προφίλ του μαθητή, τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία, την καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης του μαθητή διότι μπορεί να δώσει όλες εκείνες τις πληροφορίες που μπορεί να χρειαστούν για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού και μπορεί να αποτελέσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για τα επόμενα βήματα (Bateman & Linden, 1998, Bateman & Herr, 2003). Επίσης, γίνεται καθορισμός των διδακτικών στόχων οι οποίοι περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που αφορούν στους τομείς της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, των επικοινωνιακών και κινητικών δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης του μαθητή με στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του σε όλους αυτούς τους τομείς και την ένταξη του στο πρόγραμμα της γενικής τάξης (Ζιώνου-Σιδέρη, 2000). Ακολουθεί προγραμματισμός των προβλεπόμενων πρόσθετων υπηρεσιών (π.χ. συμβουλευτική, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία), του χώρου παροχής τους, καθώς και της διάρκειας και της συχνότητάς τους, όπως και ο σχεδιασμός της παροχής ειδικών βοηθημάτων (π.χ. ακουστικά, γραφομηχανή Braille, Η.Υ.) (Bateman & Linden, 1998). Τέλος, καθορίζονται τα κριτήρια και οι διαδικασίες για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών/ διδακτικών στόχων (Bateman & Linden, 1998, Bateman & Herr, 2003).

Απαραίτητο ζητούμενο για την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος είναι η συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει διάφορα προβλήματα σχετικά με τους αυτούς τους δύο παράγοντες. Ιδιαίτερα όσο αφορά το ρόλο των γονέων σύμφωνα με τους Bateman & Linden (1998) και Clark (2000) η ενεργή συμμετοχή τους στην κατάρτιση του προγράμματος κρίνεται όχι μόνο αναγκαία αλλά αποτελεί και δημοκρατικό τους δικαίωμα. Καθώς θα πρέπει να έχουν πρωτεύον ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, η έρευνα των Agran & Huges (2008) για την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι παρά το υπάρχον ενδιαφέρον για την προώθηση της αυτοδιάθεσης και της ενεργού συμμετοχής στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (IEP), τα διαθέσιμα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν μικρή συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες.

Η ανάδειξη της φωνής των ίδιων των αναπήρων και στη συγκεκριμένη περίπτωση και των γονιών τους αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και προαπαιτούμενο προς μία χειραφετική κατεύθυνση, η οποία είναι απαραίτητη για την άρση της κυριαρχίας και της καταπίεσης (Giroux, 2010 όπ. αν. στο McLaren, 2010). Άλλωστε, η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης προϋποθέτει πέρα από ένα ξεκάθαρο θεωρητικό πλαίσιο, την συμπόρευση και την αξιοποίηση των δεδομένων μέσα από την οπτική των αναπήρων (Καραγιάννη, 2014).

#### **1.4 Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα**

Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το θεσμό των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση έπειτα από βιβλιογραφική-ερευνητική αναζήτηση κρίνεται περιορισμένη, πιθανώς λόγω της μικρής σε χρονική διάρκεια παρουσίας του συγκεκριμένου θεσμού στην εκπαίδευση. Ωστόσο παρουσιάζονται ερευνητικές αναφορές γύρω από τη διεπιστημονική και συνεργατική προσέγγιση τόσο μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, όσο και μεταξύ αυτών και των γονέων.

Η έρευνα της Πανέλλη & Τσάφου (2017) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματιών υγείας, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων για το ρόλο των επιτροπών ως προς την ένταξη παρουσιάζει πολλά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 16 συμμετέχοντες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, όσο αφορά την έννοια της ένταξης οι συμμετέχοντες εμφάνισαν στο λόγο τους αντιφάσεις και ασάφειες με κάποιες απόψεις ακόμη και να αντιτίθενται στην ενταξιακή φιλοσοφία. Ακόμη, είναι έκδηλη η επιρροή του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στον τρόπο που νοσηματοδοτούν την αναπηρία, στους τρόπους διαχείρισης της και στο πως αντιλαμβάνονται την έννοια της διάγνωσης, καθώς θεωρείται απαραίτητη για την ένταξη των μαθητών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν την άποψη ότι οι ΕΔΕΑΥ συγκροτήθηκαν ώστε να αποσυμφορηθούν τα ΚΕΔΔΥ. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη καχυποψία την αλλαγή που φέρει η ΕΔΕΑΥ ως εκφραστής της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι

οι εκπαιδευτικού που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν αδυναμία διαπαιδαγώγησης των μαθητών με αναπηρία και για το λόγο αυτό καθίσταται απαραίτητη η παρουσία των ειδικών στο γενικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες γενικότερα τήρησαν μία θετική στάση προς το θεσμό θεωρώντας ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ενταξιακά, έκριναν όμως αυστηρά την αποσπασματικότητα που παρουσιάζει. Τέλος, αναφορικά με τη διεπιστημονική συνεργασία αποφάνθηκαν θετικά, τα πιο σημαντικά προβλήματα εντοπίστηκαν στην αλληλοεπικάλυψη ρόλων των ειδικοτήτων και στην *απειλή της ηγεμονίας του δασκάλου μέσα στην τάξη*.

Σύμφωνα με τον Νοβάκο (2017) και την έρευνα που πραγματοποίησε με τίτλο: «Κριτική αποτίμηση των δρώντων εμπλεκομένων στις ΕΔΕΑΥ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου εν σχέσει με τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του θεσμού» τα ερευνητικά αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων συχνά ήταν αντιφατικά και αντικρουόμενα. Το εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτελούντο από 9 συμμετέχοντες, μέλη των επιτροπών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες δεν ήταν προετοιμασμένες ώστε να υποδεχθούν την εν λόγω εκπαιδευτική καινοτομία του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων οι ΕΔΕΑΥ δεν αποτελούν πανάκεια αλλά κρίνονται ως ένα θετικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπου οι πρώτοι επικαλούνται την έλλειψη και απουσία ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και αδυναμία διαχείρισης των μαθησιακών αναγκών των δεύτερων και αντίστροφα οι δεύτεροι επικαλούνται επιστημονικό κενό- έλλειμμα στους πρώτους αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, οι συμμετέχοντες που ανήκουν στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό εστιάζουν στη σημασία της μόνιμης διασύνδεσης που υπάρχει με τα ΚΕΔΔΥ στα σχολεία που εδράζεται η ΕΔΕΑΥ η οποία κρίνεται απαραίτητη λόγω της συνεισφοράς των ΚΕΔΔΥ στην τεχνογνωσία και στον τομέα των συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Μία ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Τοζακίδη (2015), σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και εκπαίδευση στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης & Σερρών. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη της πιλοτικής εφαρμογής του θεσμού και αφορούσε σε πρακτικές, στάσεις και προτάσεις για το νεοσύστατο θεσμό της ΕΔΕΑΥ κατά τη διετία 2013-2015. Η μεθοδολογία έρευνας που

χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης έντεκα μαθητών που παραπέμφθηκαν στην ΕΔΕΑΥ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερο χρόνο φυσικής παρουσίας των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία που εδράζεται η ΕΔΕΑΥ, διαπιστώθηκαν ελλείψεις στους χώρους εργασίας των μελών, τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης και εποπτείας των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων που απαρτίζουν τις επιτροπές και κρίθηκε αναγκαία η παρουσία ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που να εργάζεται αποκλειστικά για την ΕΔΕΑΥ αντί του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης. Επίσης, προβλήματα διαπιστώθηκαν αναφορικά με το καθηκοντολόγιο των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων και εκφράστηκε η επιθυμία για πιο συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Τέλος, αναφορικά με τα ΚΕΔΔΥ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη για τη δημιουργία σταθερής συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών.

Η έρευνα που εκπονήθηκε από τον Τοζακίδη (2015) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή του νέου θεσμού της ΕΔΕΑΥ στα σχολεία της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης πραγματοποιήθηκε στα σχολεία που ανήκουν στο ΣΔΕΥ Ορεστιάδας και Δράμας τον Μάιο και Ιούνιο του 2014. Το δείγμα της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου διαβαθμισμένης επιλογής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει ευρεία αποδοχή του θεσμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ότι έχουν εξαιρετικά μεγάλες προσδοκίες για τη συνεισφορά των ΕΔΕΑΥ στην εκπαιδευτική κοινότητα και ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται ευμενώς στη δυνατότητα που φαίνεται να αναπτύσσει ο καινούργιος θεσμός σχετικά με τη σύνδεση του σχολείου με δομές υποβοηθητικές για τη λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, δόθηκε έμφαση στα πολλαπλά πλεονεκτήματα που έχει η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επηρεάζει σε μέγιστο βαθμό την εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο νέος θεσμός έρχεται να ενισχύσει το παραπάνω αξίωμα. Επιπλέον, η ενδελεχής διερεύνηση των στάσεων, σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της ΕΔΕΑΥ, ανέδειξε ότι υφίσταται μια ιδιαίτερα θετική αρχική υποδοχή (υποδηλώνοντας την ανάγκη στελέχωσης των τυπικών σχολείων με διεπιστημονικό προσωπικό), απαραίτητη για την επιτυχία του καινοτόμου και πιλοτικού αυτού προγράμματος.



Η ποιοτική έρευνα της Χριστοπούλου & Ζώνιου- Σιδέρη (2010) για τις απόψεις και εμπειρίες δεκατριών εργαζομένων στα ΚΕΔΔΥ σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την άρση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων με αναπηρία κατέδειξε πως οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας παρουσιάζουν αντιφάσεις και ασάφειες, παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία της ενταξιακής εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους πρακτική δυσκολεύονται να ξεφύγουν από τη βαθιά ριζωμένη διαχωριστική λογική κατηγοριοποίησης των μαθητών και ως εκ τούτου αναπαράγουν με τη σειρά τους την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό που πηγάζει από το κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας.

Ομοίως η Βαφειαδάκη & Ντεροπούλου (2015) μελέτησαν πενήντα γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ υπό το πρίσμα της ενταξιακής προσέγγισης χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την έντονη παρουσία του ατομικού- ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας από το σύνολο της ομάδας των ΚΕΔΔΥ. Ο λόγος όπως δομείται μέσα από τις διαγνώσεις των ΚΕΔΔΥ ιατροκοποιεί την αναπηρία ανάγοντάς την σε «προσωπική τραγωδία». Η ένταξη παρουσιάζεται ως αυτοσκοπός τοποθετώντας τη στο πλαίσιο της «ειδικής αγωγής» και ενσωμάτωσης. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις περιορίζονται σε ένα εξατομικευμένο και ελλειμματικό πλαίσιο διδασκαλίας και τέλος όσο αφορά την αξιολόγηση, παρατηρήθηκε σημαντική έλλειψη αναφοράς των μεθοδολογικών εργαλείων, απουσία ειδικοτήτων από τις πενταμελείς επιτροπές και αντιφάσεις μεταξύ των ειδικοτήτων σε επίπεδο παρατηρήσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με τα διαγνωστικά τεστ.

Ενδιαφέρουσα ζητήματα ανέδειξε και η ποιοτική έρευνα των Τσούκα & Ντεροπούλου (2016) η οποία μελέτησε τις απόψεις δώδεκα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΚΕΔΔΥ αναφορικά με τη δομή, τη λειτουργία και το θεσμικό πλαίσιο του εν λόγω φορέα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μία σημαντική προσκόλληση στο διαγνωστικό- αξιολογικό ρόλο των εκπαιδευτικών εν αντιθέσει τις υπόλοιπες αρμοδιότητες, μία γενικευμένη χρονική καθυστέρηση στη διεκπεραίωση των αιτημάτων προς το φορέα και συγκεκριμένα όσο αφορά την έκδοση της γνωμάτευση, αυτή προσδιορίστηκε ως τυποποιημένη διαδικασία με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας, το οποίο επιβεβαιώνεται από τη χρήση άτυπων αξιολογικών εργαλείων και τη λανθασμένη υπόθεση για την ύπαρξη ενός «φυσιολογικού» μέσου μαθητή, βάσει του οποίου αξιοποιείται ο εκάστοτε μαθητής.

Ακόμη, η ποιοτική έρευνα των Σταύρου & Ντεροπούλου (2019) για το ρόλο της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις απόψεις είκοσι νηπιαγωγών γενικών τμημάτων και τμημάτων ένταξης κατέδειξε τον κυρίαρχο ρόλο της διάγνωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη νοηματοδότηση της αναπηρίας υπό το πρίσμα του κλινικού- ατομικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας και του μοντέλου της 'προσωπικής τραγωδίας'. Ακόμη, τονίστηκε από το δείγμα της έρευνας ως αναγκαία η ύπαρξη της έγκαιρης διάγνωσης στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Τέλος, προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο τρόπος που αυτή χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση ενισχύει τη συνθήκη της ετικετοποίησης και του στιγματισμού των συγκεκριμένων μαθητών.

Σύμφωνα με την έρευνα της Vehkakoski (2009), η οποία μελέτησε τις αναπαραστάσεις ενός παιδιού με αναπηρία από τη Φιλανδία όπως αυτές κατασκευάζονται μέσα από τα έγγραφα που έχουν συνταχθεί από τους επαγγελματίες, η αναπηρία κατασκευάζεται σε αυτά τα έγγραφα με διάφορους τρόπους. Το άτομο λαμβάνεται υπόψη ως αντικείμενο, ως πρόβλημα ή ως υποκείμενο. Μέσα από τη μελέτη 145 εγγράφων των επαγγελματιών γίνεται κατανοητό ότι η επαγγελματική τεχνογνωσία και η υιοθέτηση μηχανιστικών και αντικειμενικών πρακτικών σε συνδυασμό με τη θεώρηση της αναπηρίας ως ατομικό πρόβλημα είναι τα συνηθισμένα μοντέλα δράσης που χρησιμοποιούνται.

Η ερευνητική μελέτη του Bachke (2012) για το πώς ορίζουν οι επαγγελματίες τη νοητική αναπηρία στο παρόν αλλά και στο παρελθόν έδειξε ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ορισμοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενός δείγματος 41 ατόμων κατέδειξαν δύο μεγάλες αλλαγές στον ορισμό. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 από την έννοια της χαμηλής νοημοσύνης περνάμε στην νοητική αναπτυξιακή αναπηρία και μετά το 2000 από τη νοητική αναπτυξιακή αναπηρία, στην νοητική αναπηρία. Εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση και αβεβαιότητα καθώς οι επαγγελματίες βρίσκονται σε δίλλημα αναφορικά με το ποιον όρο να χρησιμοποιήσουν και δίνουν επεξηγήσεις στο γιατί οι όροι αλλάζουν. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν είναι η ηθική εκπαίδευση του κάθε επαγγελματία, καθώς αντικατοπτρίζει τις σημαντικές κοινωνικές και επιστημονικές αλλαγές που έχουν συντελεσθεί. Η χρήση των συγκεκριμένων ορισμών έχει διττή σημασία, διότι από τη μία πλευρά είναι ταυτόσημη με την παροχή υποστηρικτικών

υπηρεσιών και από την άλλη πλευρά λειτουργεί ως στίγμα για το άτομο που φέρει αυτή την ταυτότητα.

Η μελέτη περίπτωσης μίας ομαδικής υποστήριξης ενός μαθητή με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση των Sonnenmeier et al. (2005) χρησιμοποιώντας το μοντέλο Beyond Access, το οποίο αφορά την ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση οδήγησε σε αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Η διαδικασία των τεσσάρων βημάτων για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των υποστηρικτικών υπηρεσιών οδήγησε στην βελτίωση της συνεργατικής και ομαδικής σχέσης μεταξύ των μελών, στην αποσαφήνιση της προτεραιότητας των στόχων που τέθηκαν για το μαθητή, βελτίωσαν τις ευκαιρίες μάθησης για το μαθητή στη γενική εκπαίδευση και ανέδειξαν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Ενώ πιθανοί περιορισμοί για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου μπορεί να αποτελέσουν η δέσμευση του προσωπικού στο χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν και η ανάγκη για τη συμμετοχή ενός ατόμου στο ρόλο μέντορα ώστε να καθοδηγήσει τη διαδικασία.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε η ερευνητική μελέτη των Hunt et al. (2002) οι οποίοι μελέτησαν τις επιδράσεις μίας συνεργατικής ομάδας σε τρεις μαθητές με εναλλακτικές ανάγκες επικοινωνίας στη γενική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτη είναι η συμμετοχή ενός γονέα στην εν λόγω ομάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνεπής εφαρμογή των σχεδίων υποστήριξης από τα μέλη της ομάδας οδήγησαν σε βελτιώσεις των μαθησιακών δεξιοτήτων, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης και στην χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας εκ μέρους των μαθητών.

Η έρευνα των Mortier et al. (2009) η οποία αφορούσε ένα συνεργατικό μοντέλο εργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση στη βάση τις δυναμικής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης των ατόμων που έχουν πρωταρχικό ρόλο για την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση ανέδειξε σημαντικά οφέλη στην ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή τριών μαθητών οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η από κοινού εμπλοκή των γονέων και εκπαιδευτικών αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης, στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και στην ανάληψη πρωτοβουλιών αναφορικά με την αλληλεπίδραση και τις μαθησιακές δεξιότητες.

Η Longtin (2014) δημοσίευσε ένα σύντομο οδηγό που περιγράφει τη λειτουργία ενός χρηματοδοτούμενου προγράμματος σε ένα δημόσιο κολλέγιο σχετικά με την παροχή διεπιστημονικών υποστηρικτικών υπηρεσιών σε μαθητές με αυτισμό. Οι υπηρεσίες αυτές παρείχαν περισσότερο κλινική υποστήριξη για τους μαθητές με αυτισμό ώστε να βελτιώσουν το ακαδημαϊκό και κοινωνικό τους προφίλ, εκπαίδευση και εποπτεία στους πτυχιούχους σε ρόλο μέντορα των φοιτητών, εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εργαζόμενους αλλά και τους μαθητές της σχολής και παροχή βιβλιογραφικών πηγών σχετικά με τον πληθυσμό-στόχο. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες ήταν πολύ χρήσιμες και επηρέασαν τις επαγγελματικές τους πρακτικές, ενώ για τη συνέχιση ενός τέτοιου προγράμματος κρίθηκε απαραίτητη η οικονομική συμμετοχή του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι μεγάλες προκλήσεις του εγχειρήματος ήταν η έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό των υπηρεσιών και η βραχυπρόθεσμη χρονική περίοδος εφαρμογής τους.

Ο Strogilos (2005) στην έρευνα που πραγματοποίησε με θέμα τη διεπιστημονική συνεργασία σε ειδικά σχολεία της Ελλάδας και της Αγγλίας αναφορικά με το ρόλο των γονέων, κατέληξαν σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Η έρευνα υιοθέτησε το μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης και στις δύο αυτές χώρες επιλέγοντας ομάδες των δέκα παιδιών με διάφορες δυσκολίες και τους γονείς τους σε πέντε ειδικά σχολεία σε κάθε χώρα. Η έρευνα αποκάλυψε ότι η συμμετοχή των γονέων στις διεπιστημονικές ομάδες δεν προβλέπει τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία στην κατάρτιση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και η γενικότερα η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των επαγγελματιών δεν έχει καθοριστεί σαφώς σε καμία από τις δύο χώρες. Τέλος, η σύγκριση μεταξύ των πρακτικών που υιοθετούνται στις δύο αυτές χώρες έδειξε ότι όσο περισσότερο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι υπόλοιποι επαγγελματίες τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα για το παιδί.

Ζητήματα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς παιδιών με αναπηρία και στο προσωπικό τους σχολείου ανέδειξε η ποιοτική έρευνα των Angel, Stoner & Sheldon (2009) η οποία μελέτησε τις απόψεις δεκαέξι μητέρων παιδιών με διάφορες αναπηρίες. Τρεις είναι οι κατηγορίες οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν την εμπιστοσύνη, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Οι μητέρες εστίασαν ιδιαίτερα στη δυσκολία τους να ορίσουν τα επίπεδα εμπιστοσύνης αναφορικά με τη φροντίδα, τον παιδο-κεντρικό προσανατολισμό, την

επικοινωνία, τη γνώση γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τους παράγοντες ομαδικότητας που φαίνεται να διευκολύνουν ή να παρεμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης.

Η έρευνα των Khalifa et al. (2017) για τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών παιδιών με αναπηρίες και των εκπαιδευτικών μονάδων στο Κατάρ αναδεικνύοντας τις απόψεις των γονέων έδειξε ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και του προσωπικού του σχολείου, ιδιαίτερα των δασκάλων. Τα συστατικά στοιχεία στα οποία δόθηκε έμφαση για την ανάπτυξη και εδραίωση μίας καλής συνεργασίας ήταν η επικοινωνία και η ισότητα μεταξύ των δύο.

Τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση τονίζουν οι Adams, Harris & Jones (2016) πραγματοποιώντας την έρευνα τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση της Μαλαισίας. Η εμπειρική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πρακτικές ειδικής αγωγής πρέπει να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε η επιθυμία των εκπαιδευτικών να πάρουν γνώση από τους γονείς για την κατάρτιση δραστηριοτήτων ειδικής αγωγής. Ενώ οι γονείς εξέφρασαν την ικανοποίησή τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εμπλοκή τους στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και τις παροχές ειδικής αγωγής προς τα παιδιά τους γενικά.

Οι Blue-Banning et al. (2004) ερευνώντας τις διαστάσεις της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας παιδιών με αναπηρία και επαγγελματιών λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και των δύο πλευρών, κατέληξαν στο ερευνητικό συμπέρασμα ότι η ύπαρξη κοινής λογικής και η συνήθης ανθρώπινη αξιοπρέπεια βρίσκονται στο επίκεντρο των θετικών συνεργασιών μεταξύ των οικογενειών και των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά με αναπηρίες.

## Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην ελληνική γενική εκπαίδευση έχουν εισαχθεί ειδικότητες που μέχρι πρότινος απασχολούνταν στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι. Η σύσταση της ΕΔΕΑΥ στοχεύει στην διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου στο πνεύμα του κοινού σχολείου για όλους, μέσω της διαδικασίας της διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.

Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου θέματος σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Κυρίαρχη είναι η επιθυμία εμπάθυνσης στον τρόπο λειτουργίας αυτών των επιτροπών μέσω της οπτικής των ίδιων των μελών για το ρόλο τους και τις διαδικασίες που ακολουθούν υπό το πρίμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ανάδειξη της δικής τους φωνής, μέσω της προβολή των απόψεων και εμπειριών τους και της κριτικής τους τοποθέτησης για το νομοθετικό πλαίσιο και τη λειτουργία του θεσμού, τις πρακτικές που ακολουθούν και την ενταξιακό ή όχι χαρακτήρα αυτού του εγχειρήματος.

Επίσης, απώτερος σκοπός είναι ο προβληματισμός των εμπλεκόμενων που σχετίζονται με τη λειτουργία του θεσμού και η παραγωγή ερευνητικού υλικού για ένα θέμα που εξαιτίας των λίγων χρόνων λειτουργίας έχει ελάχιστα μελετηθεί. Αδιαμφισβήτητα, υπάρχει μεγάλη ανάγκης διερεύνησης των ΕΔΕΑΥ, καθώς η έρευνα για τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης και των επιμέρους διαδικασιών σε λειτουργικό και θεσμικό επίπεδο, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση και βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται. Είναι ένα σημαντικό μέσο υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βαρύνουσα σημασία που έχει η εκπαίδευση σε όλες της εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει και την κοινωνική απαίτηση για αιτιολόγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα απαραίτητη διαδικασία (Κασσωτάκης, 2002). Υπό το πρίμα των προοδευτικών μεταρρυθμίσεων που καθίστανται αναγκαίες για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει το σχολείο ως θεσμός να προβεί σε κάποιες δυναμικές αλλαγές, οι οποίες σύμφωνα με τον Τσούλια (2009) είναι η υιοθέτηση μίας ερευνητικής κουλτούρας από τα σχολεία

και τους εκπαιδευτικούς, αναιρώντας με αυτόν τον τρόπο την άποψη που θέλει την έρευνα ως υπόθεση κάποιων ειδικών και τους εκπαιδευτικούς ως απλούς εφαρμοστές γνώσεων, τίθοντάς τους με αυτόν τον τρόπο στο περιθώριο και παράλληλα αποδυναμώνοντας τους από το ρόλο τους.

Ακόμη, σημαντικό είναι να μελετηθεί κατά πόσο η ΕΔΕΑΥ ως εκπαιδευτικός θεσμός διαπνέεται θεωρητικά αλλά και πρακτικά από τον ενταξιακό τρόπο σκέψης. Το αξιοσημείωτο στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι οι διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης εισέρχονται μέσα στις ίδιες τις σχολικές μονάδες υπό το πρόσταγμα των ανοιχτών σχολείων για όλους τους μαθητές, γεγονός που προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το πώς αυτό επηρεάζει τη σχολική πραγματικότητα προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012, σελ. 138) η μετατόπιση της διαγνωστικής διαδικασίας από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς δεν συνεπάγεται αποιατρικόποιηση και *χειραφέτηση* της ειδικής αγωγής, αλλά ιατρικοποίηση και *θεραπευτική αντιμετώπιση* της γενικής εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, σκοπός της παρούσας έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των μελών που απαρτίζουν τις Επιτροπές Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης σχετικά με τη νομοθεσία των επιτροπών, τις υπηρεσίες που προσφέρουν και κατά πόσο αυτές συνάδουν με τον ενταξιακό τρόπο σκέψης και δράσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τη ραχοκοκαλιά αποτελούν και αναπόσπαστο κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας (Mason, 2011). Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας με τα αντίστοιχα προς αυτά υποερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- 1. Ποιες είναι οι απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διάγνωση;**
  - 1<sup>α</sup>. Πως νοηματοδοτούν την έννοια της διάγνωσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
  - 1β. Ποια εργαλεία διάγνωσης χρησιμοποιούν και πως αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους;
  - 1γ. Ποιους μαθητές αφορά η διαγνωστική διαδικασία;
- 2. Ποιες είναι οι απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ αναφορικά με την αξιολόγηση;**
  - 2<sup>α</sup>. Πως νοηματοδοτούν την έννοια της αξιολόγησης;
  - 2β. Ποιους τρόπους εκπαιδευτικής αξιολόγησης υιοθετούν;

2γ. Υφίστανται διαφορές μεταξύ της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της διάγνωσης;

**3. Ποιες είναι οι απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την υποστήριξη που καλούνται να προσφέρουν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;**

3<sup>α</sup>. Πως νοηματοδοτούν την υποστήριξη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;

3β. Ποιους μαθητές αφορά και ποιο είναι το περιεχόμενο και οι στόχοι του υποστηρικτικού έργου που προσφέρουν;

**4. Με ποιο τρόπο τα μέλη των ΕΔΕΑΥ προωθούν την ένταξη των αναπήρων μαθητών στην γενική εκπαίδευση;**

4<sup>α</sup>. Πως νοηματοδοτούν τον ενταξιακό τους ρόλο;

4β. Με ποιο τρόπο ενδυναμώνουν το έργο των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου;

4γ. Με ποιο τρόπο συμβάλλουν στην υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης;

4δ. Ποιες από τις θεσμικές τους αρμοδιότητες θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στην ενταξιακή διάσταση του θεσμού;

4<sup>ε</sup>. Ποια είναι η άποψη των μελών της ΕΔΕΑΥ για το θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με τα παραπάνω;

## **2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Η έρευνα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους που υπάρχουν για να αποκτήσει κανείς γνώση και να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία διερεύνησης που βασίζεται στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, με σκοπό την περιγραφή, κατανόηση ή και πρόβλεψη των υπό έρευνα αντικειμένων. Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της εκάστοτε έρευνας παίζει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή (Mertens, 2009). Σύμφωνα με τους Barton & Armstrong (2001) η έρευνα είναι ένας τρόπος κατανόησης του κόσμου μας με στόχο την αλλαγή του.

Όσο αφορά τις μεθόδους και τις τεχνικές που αναπτύσσονται αξίζει να σημειωθεί πως δεν επρόκειτο για ουδέτερα εργαλεία, αλλά βασίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν (Κυριαζή,



2009, σελ.17). Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Η διαφορά μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων έγκειται επί της ουσίας στη διαφορά μεταξύ αριθμητικών και μη αριθμητικών δεδομένων (Babbie, 2011). Παρόλο που η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί αρκετά συχνά κάποια είδη ποσοτικοποίησης, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν κατέχει κεντρική θέση στο συγκεκριμένο είδος (Mason, 2011).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς λόγω των χαρακτηριστικών της θεωρήθηκε καταλληλότερη. Συγκεκριμένα, την ποιοτική έρευνα απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2011, σελ.18). Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται τα δεδομένα και συνάμα βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου.

Συγκεκριμένα η εν λόγω ποιοτική έρευνα βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση. Σε αυτή υπάγεται η φαινομενολογική κοινωνιολογία, η εθνομεθοδολογία, ο κονστρουκτιβισμός και η σχολή της συμβολικής διάδρασης. Ως προσέγγιση εστιάζει στην κατανόηση του πώς οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις που βιώνουν και δρουν με βάση αυτούς τους ορισμούς και στο πώς κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο. Τα άτομα συνδιαμορφώνουν την κοινωνική τους πραγματικότητα μέσα από τη νοηματοδότηση που δίνουν σε αυτή και έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σε αυτή. Άρα ο ερευνητής ουσιαστικά εισέρχεται σε ένα κόσμο που έχει ήδη ερμηνευτεί και νοημοταδοτηθεί και σκοπός του είναι να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτό τον κόσμο αναδεικνύοντας τη φωνή των ίδιων των ατόμων. Θα πρέπει να φέρει στην επιφάνεια τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα άτομα βιώνουν την κοινωνική τους πραγματικότητα και αλληλεπιδρούν με αυτή. Η διαδικασία της έρευνας θα πρέπει να έχει επικοινωνιακό, διαλογικό χαρακτήρα, καθώς ο ερευνητής συνδιαλέγεται με τους μετέχοντες στην έρευνα, επηρεάζει και επηρεάζεται, δεν συλλέγει απλώς ερευνητικά δεδομένα αλλά τα συνδιαμορφώνει. Συνθήκη η οποία θεωρείται αναγκαία και όχι διαστρεβλωτική για την έρευνα (Τσιώλης, 2014).

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται επιτρέπουν στον ερευνητή να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για τα ίδια τα υποκείμενα η εμπειρία, την οποία με λόγια περιγράφουν.

Διότι, πέρα από τη λεπτομερή καταγραφή, η ποιοτική έρευνα δίνει χώρο στην έκφραση της φωνής του κάθε υποκειμένου ξεχωριστά (Eisner, 1991). Ομοίως σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η ανάδειξη την νοηματοδότησης των ίδιων των μελών που απαρτίζουν τις ΕΔΕΑΥ για την διάγνωση, αξιολόγηση, υποστήριξη και ένταξη των μαθητών στην γενική εκπαίδευση μέσω του θεσμού που υπηρετούν.

Καθώς πρόκειται για ένα ανεξερεύνητο πεδίο για το οποίο δεν υπάρχουν δεδομένα, πληροφορίες και ικανοποιητικός αριθμός ερευνητικών μελετών, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ επαγγελματιών φροντίδας και παιδιών. Η επιλογή μεταξύ ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, καθορίζεται περισσότερο από τα ερευνητικά ερωτήματα, παρά από τις προτιμήσεις του ερευνητή/τριας (Auerbach & Silverstein, 2003; Mason, 2003; Ιωσηφίδης, 2008; Willig, 2015). Μέσω της ποιοτικής μελέτης, φωτίζονται πλευρές του υπό διερεύνηση θέματος που δεν είχαν προηγουμένως προβλεφθεί. Ο ερευνητής/τρια είναι σε θέση να απαντήσει το «πώς» και το «γιατί» εν αντιθέσει με την ποσοτική που απαντάει στο «τι» και στο «πόσο».

Ένας άλλος λόγος που καθίσταται η ποιοτική μελέτη καταλληλότερη της ποσοτικής είναι εξαιτίας της ευελιξίας η οποία την χαρακτηρίζει. Προσφέρει ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων, συγκροτείται μια πολύπλευρη εικόνα και δίνεται η δυνατότητα ώστε να περιγραφούν οι λεπτομερείς θέσεις των πηγών πληροφορίας στο φυσικό τους περιβάλλον (Creswell, 1998).

Ο όρος ποιοτική έρευνα αφορά μια οικογένεια μεθόδων όπως είναι μεταξύ άλλων η συμμετοχική παρατήρηση, η θεματική ανάλυση και η μελέτη περίπτωσης. Οι έρευνες αυτές δεν χρησιμοποιούν ποσοτικά δεδομένα που στόχο έχουν να θυσιάσουν την ενδελεχή και λεπτομερή ανάλυση ώστε να καλύψουν ένα μεγαλύτερο δείγμα μεγεθών, αλλά βασίζονται στη χρήση κειμένων που είναι προϊόντα της ανθρώπινης συνείδησης και ως εκ τούτου εμπεριέχουν νοήματα και συμβολισμούς (Ζαϊμάκης, 2002). Μια επιπλέον βασική διαφοροποίηση των δύο μεθόδων ποσοτικής και ποιοτικής είναι ότι η ποσοτική μέθοδος ελέγχει τις υποθέσεις, ενώ η ποιοτική της δημιουργεί (Silverman, 2006).

Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (1994) η ποιοτική έρευνα υιοθετεί μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση προς τα υπό μελέτη φαινόμενα. Πρακτικά, αυτό ισοδυναμεί με τη μελέτη των ερευνητικών αντικειμένων στο φυσικό τους περιβάλλον, με μία ταυτόχρονη προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση τα νοήματα που τα ίδια τα άτομα τους αποδίδουν. Ακόμη, οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικών

δεδομένων χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ευαισθησία προς το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συλλέγονται και προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας και λεπτομέρειας του κοινωνικού πλαισίου. Σκοπός είναι η εξαγωγή μίας σφαιρικής εικόνας των στοιχείων όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2011).

Ως μέθοδος ανάλυσης έχει στοχοποιηθεί για την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, μόνο μέσω της ποιοτικής ανάλυσης δίνεται στον ερευνητή/τρια η δυνατότητα να αποκτήσει βαθιά γνώση και κατανόηση των φαινομένων, η οποία μπορεί να προέλθει μόνο εφόσον λάβει υπόψη του τη σκοπιά του σκεπτόμενου υποκειμένου, τον τρόπο που αυτό συλλαμβάνει κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Ιωσηφίδης, 2008; Willig 2015).

Οι ποιοτικές έρευνες αναπτύσσονται στο φυσικό περιβάλλον των ατόμων ή της υπό μελέτης ομάδας, αποτελούν ζωντανή παρατήρηση, (Ζαϊμάκης, 2002) συνιστούν ανοικτά συστήματα όπου το πλαίσιο της παρατήρησης και ο ερευνητής αποτελεί μέρος της μελέτης και επηρεάζει καθοριστικά το περιεχόμενο των παραγόμενων δεδομένων. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008):

*στην ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής προσπαθώντας να ανιχνεύσει απαντήσεις στα ερωτήματα πως και γιατί, διερευνά εις βάθος συγκεκριμένες περιπτώσεις περιγράφοντας, κατανοώντας και αναλύοντας τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης (σελ. 25).*

Διεξάγεται με στρατηγικό τρόπο λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το πλαίσιο στο οποίο διενεργείται και απαιτεί την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση και τον ενεργό αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή (Mason 2003). Κάθε ζήτημα μελετάται μέσα από την ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων συνθηκών, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Η παρούσα μελέτη είναι μια εκπαιδευτική έρευνα, καθώς αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό είναι ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη συγκεκριμένη περίπτωση κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, καθώς προσφέρει μια ευκαιρία ενδοσκόπησης και αυτοαξιολόγησης για το ρόλο του καθενός ως επαγγελματία στην εκπαίδευση. Σκοπός είναι η ανάδειξη ζητημάτων λειτουργίας του θεσμού και η εξέλιξη του. Η εμβάθυνση της

εκπαιδευτικής έρευνας στις πολυπλοκότητες των σχολείων είναι αυτή που μπορεί να ανατροφοδοτήσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πρακτική (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Σύμφωνα επίσης, με τους Cohen και Manion (2002) η εκπαιδευτική έρευνα είναι:

*η συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών της επιστήμης στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διασάφηση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτές τις έννοιες (σελ. 69).*

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας γενικά, είναι να παράγει γνώση η οποία θα συνεισφέρει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης με συνέπειες ευεργετικές για το σχολείο, την πολιτική και την κοινωνία ευρύτερα (Hostetler, 2005).

### **2.3 Το εργαλείο της έρευνας**

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα είναι η ποιοτική συνέντευξη, συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τον όρο ποιοτική συνέντευξη νοείται η σε βάθος συνέντευξη και το συγκεκριμένο εργαλείο είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική συνέντευξη είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου, κατά την οποία ο ερευνητής έχει ένα γενικό πλάνο με θέματα τα οποία πρέπει να καλυφθούν, αλλά όχι ερωτήσεις οι οποίες πρέπει να έχουν συγκεκριμένη διατύπωση και σειρά. Αυτό σημαίνει πως στην πράξη πρόκειται για μια συζήτηση, γεγονός που επιτρέπει στην συνέντευξη να εξελιχθεί *ομαλά και φυσικά* (Babbie, 2011, σελ. 494).

Το πιο συνηθισμένο εργαλείο ποιοτικών μεθόδων για την εκτίμηση αναγκών είναι η συνέντευξη. Πρόκειται για μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλόδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Η συνέντευξη αποτελεί εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να διατυπώσει ελεύθερα τις απόψεις του, να εκφράσει συναισθήματα και να συμμετέχει με ενεργητικό τρόπο στην ερευνητική διαδικασία. Παρέχεται επιπλέον η ευκαιρία στον ερευνητή ώστε να αξιοποιήσει σύνθετες πληροφορίες που αφορούν αιτίες

προβλημάτων, να μελετήσει στάσεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσει προσωπική άποψη για τα υπό μελέτη υποκείμενα (Ζαϊμάκης, 2002).

Ο σχεδιασμός της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται υπό διερεύνηση και βασίζεται στην οντολογική προσέγγιση η οποία συνδέει τις απόψεις, ερμηνείες και εμπειρίες των ατόμων με το πως είναι διαμορφωνόμενη η κοινωνική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος του ερευνητή είναι να δώσει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν ελεύθερα και σε βάθος για τις σκέψεις τους, τι εμπειρίες τους και τις αντιλήψεις τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Υπάρχουν πολλοί τύποι συνεντεύξεων που διαφέρουν ως προς τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Με κριτήριο το βασικό σκοπό της συνέντευξης μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ άλλων την δομημένη, την ημιδομημένη και την αδόμητη (Mason 2003). Άλλα είδη συνεντεύξεων είναι οι άμεσες, έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος (Φίλιας, 1993), οι οποίες δεν θα αναλυθούν περαιτέρω διότι δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Στη δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις προς τον συνεντευξιζόμενο είναι προκαθορισμένες, έχουν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο. Στη μη δομημένη συνέντευξη πραγματοποιείται μια ανοιχτή συζήτηση που χαρακτηρίζεται από ελευθερία, δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά θεματικές πάνω στις οποίες ζητείται από τον συνεντευξιζόμενο να τοποθετηθεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Ιωσηφίδης, 2003; Φίλιας, 2001). Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία επιλέχθηκε και ως ερευνητικό εργαλείο θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω, καθώς είναι αυτό που κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο.

Το συγκεκριμένο είδος το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, η ημιδομημένη συνέντευξη, χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003). Σημαντικό είναι ο ερευνητής να έχει την ικανότητα ανάλογα με τις περιστάσεις και τη διάδραση με τον εκάστοτε συμμετέχοντα, να λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σε ότι αφορά τη σειρά, τη διατύπωση, το ύφος των ερωτήσεων με βάση πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, το εν λόγω εργαλείο αποτελεί έναν εύλικτο και προσαρμοστικό τρόπο εκμείυσης γνώσης και κατανόησης όσων

κρύβονται πίσω από τις πράξεις και τις συμπεριφορές και ανακάλυψης σχέσεων και συσχετίσεων (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Smith (1990), η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα, διότι επιτρέπει στον ερευνητή να κινηθεί ερευνητικά με περισσότερη ευελιξία. Ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να αντιπαραβληθούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης. Πλεονεκτήματα αποτελούν η εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων των συμμετεχόντων, η ανάδειξη της φωνής τους, η διάδραση και αλληλεπίδραση και η δυνατότητα τροποποίησης ακόμη και του αρχικού ερευνητικού πλάνου. Αδύνατα σημεία είναι ότι πρόκειται για μία πολύ απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί επικοινωνιακές ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρία και ευελιξία από πλευράς του συνεντευκτή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) και σύμφωνα με τη Mason, 2009 όπως αν. στο Ίσαρη & Πουρκός (2015) αποτελεί μια δύσκολη επιλογή, παρά την επικρατούσα άποψη που την παρομοιάζει με απλή καθημερινή συζήτηση που δεν απαιτεί ερευνητικό σχεδιασμό.

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί την συνέντευξη από μία απλή συζήτηση είναι το γεγονός ότι αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ακόμη, ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι η συνέντευξη πραγματοποιείται μεταξύ δύο ξένων ανθρώπων και σε σημαντικό βαθμό κατευθύνεται συνεντευκτή, ανάλογα βέβαια και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995, όπως αν. στο Παρασκευπούλου- Κόλλια, 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων που ανάλογα με τη ροή του διαλόγου επιτρέπει στον συνεντευκτή να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, να τις τροποποιήσει ή ακόμα και να προσθέσει άλλες και να δώσει τις απαραίτητες εξηγήσεις (Hitchcock & Hughes, όπως αν. στο Robson, 2007). Εστιάζει στον ερωτώμενο ο οποίος έχει κυρίαρχο ρόλο στην ερευνητική διαδικασία και μπορεί με σχετική ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις και να ξετυλίξει τις σκέψεις του (Ζαϊμάκης, 2002, Carolyn & Palena 2006). Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής παρεμβαίνει με διακριτικό τρόπο και λειτουργεί περισσότερο ως μια πηγή βοήθειας για τον ερωτώμενο. Στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του υποκειμένου, στην ελεύθερη έκφραση απόψεων και συναισθημάτων και στην αυτό-ανάλυση (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο Spradley (1979) στο (Willig 2015) αναφέρει τέσσερα διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Τις περιγραφικές ερωτήσεις οι οποίες καλούν τον ερωτώμενο να παράσχει μια γενική περιγραφή για το «τι συνέβη», τις δομικές οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει ο ερωτώμενος τη γνώση του, τις αντιθετικές οι οποίες επιτρέπουν στον συνεντευξιζόμενο να πραγματοποιεί συγκρίσεις και τέλος οι αξιολογικές ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τα συναισθήματα του ερωτώμενου.

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι κύριες ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες. Υπάρχει όμως παράλληλα αρκετή ευελιξία στην σειρά που τίθενται αλλά και στην προσθαφαίρεση τους ενώ το περιεχόμενό τους δύναται να τροποποιηθεί ανάλογα με τον ερωτώμενο (Carolyn & Palena 2006). Αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία στην οποία ο ερωτώμενος δεν είναι παθητικός στην κατάθεση της εμπειρίας του διότι σε διαφορετική αλληλεπίδραση με άλλες ερωτήσεις θα έρθει στο φως διαφορετική πτυχή της εμπειρίας και αλήθειας του (Silverman, 2006). Επιπλέον, δια μέσου των ημιδομημένων συνεντεύξεων αναδύονται θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή.

Χαρακτηρίζεται ωστόσο ως μια αρκετά απαιτητική μέθοδος καθώς προϋποθέτει για τον ερευνητή συγκεκριμένες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες ενώ παράλληλα απαιτεί ευελιξία προκειμένου να μπορέσει ο ίδιος να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος (Mason 2003). Ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να εφαρμόζει στις συνεντεύξεις την ενεργητική ακρόαση και παράλληλα να είναι σε θέση να παρατηρεί και την μη λεκτική επικοινωνία των ερωτώμενων.

#### **2.4 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης (content analysis) η οποία προσφέρεται όταν ο ερευνητής/τρια έχει δομήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα και έχει αναλόγως προσδιορίσει θεωρητικά την έρευνά του (Braun & Clarke, 2006). Πρόκειται για μια μέθοδο που στόχο έχει την αναγνώριση και οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε ότι αφορά το περιεχόμενο και το νόημα των ποιοτικών δεδομένων (Willig, 2015). Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν για τον ερευνητή/τρια ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Σύμφωνα με τους Clarke, Braun & Hayfield (2015) η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα και ενδείκνυται ιδιαίτερος για νέους ερευνητές, καθώς προσφέρει στον ερευνητή τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ώστε να χρησιμοποιήσει πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης. Αποτελεί μία διαδικασία νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού που έχει συλλεχθεί και στοχεύει στο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και στην ερμηνεία και κατανόηση των υπό διερεύνηση φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015):

*η θεματική ανάλυση περιεχομένου επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (σελ. 7).*

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή/τριας ο οποίος αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2017, σελ. 3). Ο ερευνητής είναι εκείνος που θα πρέπει να αποφασίσει τι ακριβώς αντιπροσωπεύουν τα θέματα που έχει εντοπίσει στην ανάλυσή του. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής και ταξινόμησης των επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων που συναντώνται στα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί ένα πολύ βασικό εργαλείο για όλους τους ποιοτικούς ερευνητές (Braun & Clark, 2006).

Η θεματική ανάλυση, δεν συνδέεται απαραίτητα με κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση γι' αυτό και σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) έχει «θεωρητική ευελιξία» ή «θεωρητική ελευθερία» σύμφωνα με την Willig (2015). Χρωματίζεται θεωρητικά από το θεωρητικό υπόβαθρο του κάθε ερευνητή και τον τρόπο που θα αποφασίσει επιστημολογικά να το πλαισιώσει. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να έχει καταστεί σαφές από πλευράς του ερευνητή τι επιδιώκει να διερευνήσει και ποια η σημασία των επαναλαμβανόμενων μοτίβων που αναδεικνύονται στα ερευνητικά δεδομένα που έχει συλλέξει (Willig, 2008).

Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης αποτελείται από θέματα και κωδικούς. Τα θέματα είναι συγκεκριμένα μοτίβα νοήματος που εντοπίζονται από τον ερευνητή στα δεδομένα. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006):



*Το θέμα συλλαμβάνει κάτι σημαντικό που εμπεριέχεται στα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αποτελεί είδος απόκρισης ή νοήματος το οποίο επαναλαμβάνεται στο σύνολο των δεδομένων (σελ. 82).*

Ενδέχεται να είναι λεξιλόγιο, συναισθήματα, θέματα συζήτησης ή και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα νοήματα που συνοψίζονται σε ένα θέμα, σύμφωνα με την Joffe (2012) στο Willig (2015, σελ. 155), μπορεί να είναι είτε έκδηλα άμεσα δηλαδή παρατηρήσιμα σε ότι αφορά το νόημά τους είτε λανθάνοντα (έμμεσα παρατηρήσιμα) ανάλογα με τον τρόπο που ο/η ερευνητής/τρια προσεγγίζει το ερμηνευτικό του/της καθήκον. Ως εκ τούτου, μπορεί να κυμαίνονται από την απλή αναγνώριση των ζητημάτων που αναδεικνύει ο συμμετέχων έως μια ερμηνεία για τις απόψεις και τη στάση του συμμετέχοντα που μπορεί να αναδεικνύεται είτε μη λεκτικά είτε μετά από την ερμηνεία των σχολίων του.

Τα θέματα είναι σκόπιμο να μην προσεγγίζονται μόνο ποσοτικά, δηλαδή με βάση τη συχνότητα με την οποία συναντάται στα δεδομένα, αλλά και ποιοτικά σε ότι αφορά τη σημαντικότητα του στα δεδομένα. Στην παρούσα μελέτη συναντώνται και οι δύο περιπτώσεις. Με άλλα λόγια στη θεματική ανάλυση δεν προσεγγίζονται μόνο τα δεδομένα που αναφέρονται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αλλά και αυτά που μολονότι μπορεί να διατυπώνονται από έναν μόνο συμμετέχοντα αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την έρευνα.

Οι κωδικοί στη συνέχεια συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος με περιγραφικό τρόπο. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στο ίδιο απόσπασμα να περιέχονται περισσότερες από μία μονάδες νοήματος (Braun & Clarke, 2006). Οι κωδικοί μπορεί να είναι είτε περιγραφικού είτε ερμηνευτικού τύπου.

Σε ότι αφορά τη διαδικασία ανάλυσης, τα δεδομένα προσεγγίζονται είτε επαγωγικά είτε παραγωγικά, ακόμα είναι δυνατό να προέρχονται από το συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η επαγωγική προσέγγιση λειτουργεί από κάτω προς τα επάνω και ο ερευνητής προσεγγίζει τα δεδομένα του χωρίς κάποιο θεωρητικά ενήμερο πλαίσιο κωδικοποίησης χωρίς δηλαδή να αντανακλούν τις θεωρητικές απόψεις του ερευνητή. Στην παραγωγική προσέγγιση αντιθέτως ο ερευνητής χρησιμοποιεί κάποιου είδους πρότυπο το οποίο το οποίο προκύπτει κατά κύριο λόγο από την υπάρχουσα

βιβλιογραφία. Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η επαγωγική ανάλυση, στην οποία οι κωδικοί συνοψίζουν τα νοήματα που εμπεριέχονται στα αποσπάσματα, το ίδιο δηλαδή το πλαίσιο της κωδικοποίησης προέκυψε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας (Willig 2015).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) υπάρχουν κάποιες βασικές αναλυτικές στρατηγικές που εξυπηρετούν την νοηματοδότηση και ερμηνεία των δεδομένων. Σημαντικό είναι να γίνεται προσδιορισμός των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών και των διαφορών σχέσεων μέσα σε ένα πλαίσιο, σχηματισμός συνεκτικών ομαδοποιημένων δεδομένων με αποφυγή επικαλύψεων μεταξύ τους, ποσοτικοποίηση των δεδομένων ώστε γίνει ξεκάθαρο ποια στοιχεία είναι σημαντικά και που συναντώνται αντιθέσεις, η μείωση και η συγχώνευση όμοιων κωδικών και η εύρεση συσχετίσεων μεταξύ τους.

Οι Braun & Clarke (2006), αναφέρουν ότι η θεματική ανάλυση πραγματοποιείται σε έξι βήματα - στάδια τα οποία και ακολουθήθηκαν στην παρούσα μελέτη και περιγράφονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

1	Εξοικείωση με τα δεδομένα	Επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση τους συνόλου των ευρημάτων και αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων, μοτίβων
2	Κωδικοποίηση	Παραγωγή αρχικών κωδικών- εννοιολογικών προσδιορισμών
3	Αναζήτηση των θεμάτων	Συνδυασμός διαφορετικών κωδικών για την αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή μοτίβων, με σκοπό την περιγραφή και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού
4	Επανεξέταση των θεμάτων	Αρχικά, αναθεώρηση των κωδικοποιημένων δεδομένων υπό το πρίσμα του συνεκτικού μοτίβου. Στη συνέχεια, απεικόνιση του συνόλου των νοημάτων σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό.
5	Ορισμός και ονομασία θεμάτων	Προσδιορισμός της ουσίας του κάθε θέματος μέσω λεπτομερούς ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

6	Έκθεση δεδομένων- συγγραφή ευρημάτων	Τελική ανάλυση και συγγραφή των ευρημάτων με παράθεση αποσπασμάτων και παράλληλη θεωρητική τεκμηρίωση αυτών.
---	--------------------------------------	--

**Πίνακας 1.** Τα έξι βήματα της θεματικής ανάλυσης

Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα που προέκυψαν από την μετεγγραφή των συνεντεύξεων αποτέλεσαν και τα δεδομένα της έρευνας. Το σχετικό υλικό επιλέχθηκε υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν εξ' αρχής στην έρευνα. Αφού λοιπόν πραγματοποιήθηκε η προσεκτική και λεπτομερής μελέτη των δεδομένων, εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν και αποδόθηκε σε καθένα από αυτά ένας εννοιολογικός προσδιορισμός ή αλλιώς κωδικός. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα αποσπάσματα που είχαν προηγουμένως κωδικοποιηθεί κάτω από κάθε κωδικό. Τέλος, ακολούθησε η έκθεση και συγγραφή των ευρημάτων με βάση τη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας. Τα αποσπάσματα των συνεντευξιαζόμενων συνδυάζονται με τις κατάλληλες βιβλιογραφικές αναφορές ούτως ώστε να τεκμηριώνονται επαρκώς τα διάφορα ζητήματα που παρουσιάζονται.

## 2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η πρώτη ερευνητική προσπάθεια των ΕΔΕΑΥ πραγματοποιήθηκε κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-2018 στα πλαίσια παρακολούθησης του Εργαστηρίου Ειδικής, Ενταξιακής Εκπαίδευσης και Σπουδών στην Αναπηρία κατά την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Η πιλοτική έρευνα που διεξήχθη είχε ως στόχο την γνωριμία και τριβή με το συγκεκριμένο ερευνητικό είδος και τη διερεύνηση του ρόλου των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με το διαγνωστικό και υποστηρικτικό τους ρόλο και την εφαρμογή του εξατομικευμένου τριμηνιαίου προγράμματος. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης, μέλος της ΕΔΕΑΥ. Το μεθοδολογικό εργαλείο που είχε επιλεγεί ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η συμμετέχουσα φαίνεται πως ήταν επηρεασμένη από την ατομική- ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας και ο ρόλος των «ειδικών» κρίθηκε από

εκείνη απαραίτητος για τη διαχείριση των «αποκλινόντων» μαθητών και των γονέων τους. Τέλος, όσο αφορά τις πρακτικές που ακολουθούνται, η συμμετέχουσα κατέληξε πως παρόλο που στοχεύουν στην ένταξη, έχουν αφομοιωτικό χαρακτήρα και αναπαράγουν στερεότυπα κοινωνικού αποκλεισμού για τους μαθητές. Τα συμπεράσματα αυτά αποτέλεσαν το κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας.

Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για το παρόν θέμα αναδύθηκε από την επαγγελματική μου εμπειρία ως κοινωνική λειτουργός, μέλος των Επιτροπών Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση. Οι προκλήσεις που αντιμετώπισα σε νομοθετικό, θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο ως λειτουργός του θεσμού οδήγησαν στην ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θεσμού. Επίσης, η αναζήτηση για ανάλογες έρευνες που να σχετίζονται με το συγκεκριμένο θεσμό με οδήγησαν στο συμπέρασμα πως δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και αδιαμφισβήτητα θα ήταν πολύ επικοινωνιακή η διερεύνηση του.

Για τους παραπάνω λόγους και λαμβάνοντας υπόψη πόσο σημαντική είναι η έρευνα που αφορά στην εκπαίδευση για την εξέλιξη και αξιολόγηση της, θεώρησα ότι μια έρευνα αναζήτησης του ενταξιακού χαρακτήρα του θεσμού θα ήταν σημαντική και θα μπορούσε να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την καθοδήγηση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, καθόρισαν τον τίτλο της εργασίας ο οποίος είναι «Επιτροπές Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση του θεσμού».

Μετά την επιλογή του θέματος ακολούθησε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα, ο ερευνητικός σχεδιασμός του θέματος. Αρχικά, καθορίστηκε το είδος της έρευνας το οποίο είναι η ποιοτική, διότι προφέρει την απαραίτητη ευελιξία που χρειάζεται ο ερευνητής και παράλληλα αναδεικνύει το λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης, κρίθηκε ως κατάλληλο ερευνητικό η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης πλούσιου υλικού αναφορικά με τις απόψεις και εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων και ταυτόχρονα επιτρέπει στον ερευνητή την ευέλικτη επεξεργασία αυτών των δεδομένων χωρίς να περιορίζεται σε ποσοτικού τύπου κατηγορίες (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006).

Στη συνέχεια, μέσω μίας διαλογικής διαδικασίας με την επιβλέπουσα, αποφασίστηκαν οι θεματικοί άξονες της έρευνας και ξεκίνησε η διαδικασία

παραγωγής των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα μελετήθηκαν σε βάθος και επαναπροσδιορίστηκαν ή επαναδιατυπώθηκαν παίρνοντας έτσι την τελική τους μορφή όσο αφορά τα ερωτήματα και τα αντίστοιχα υποερωτήματα της έρευνας, με σκοπό να καλύπτονται όλες οι πτυχές του υπό διερεύνηση ζητήματος. Σχετικά με τα ερωτήματα, βασική προϋπόθεση ήταν να υπάρχει λογική συνοχή μεταξύ τους, να είναι αξιόλογα σε επίπεδο νοήματος, να μπορούν να διερευνηθούν, να είναι ανοιχτά, ευέλικτα και να οδηγούν σε ενδιαφέρουσες απαντήσεις και ακόμη, πολύ σημαντικό για την εξυπηρέτηση του δεοντολογικού σκοπού, να προστατεύουν τον ερωτώμενο από την έκθεση των προσωπικών του δεδομένων ή από το να έρθει σε δύσκολη θέση (Mason, 2003; Verma & Mallick, 2004; Φίλιας, 2001).

Ακολούθησε η συγγραφή του οδηγού συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τα ερωτήματα που στηρίζονται στις θεματικές περιοχές που έχουν οριστεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από την ερευνήτρια. Έτσι, οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης όπως διαμορφώθηκαν αφορούν:

- 1) Στις απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για το νομοθετικό πλαίσιο του θεσμού και συγκεκριμένα για τις διαδικασίες της διάγνωσης, αξιολόγησης, υποστήριξης και για την ενταξιακή χροιά όπως περιγράφονται στο νομοθετικό κείμενο.
- 2) Στις απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τη διάγνωση και την έννοια και εφαρμογή της διαγνωστικής διαδικασίας στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ.
- 3) Στις απόψεις των μελών για τον ενταξιακό χαρακτήρα του θεσμού και του δικού τους ρόλου.

Επίσης, διαμορφώθηκαν τα ερωτήματα για την έναρξη των συνεντεύξεων που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία σχετίζονται με την ηλικία, την μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή κάποιος σεμινάριο εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και την προϋπηρεσία γενικά αλλά και ειδικά στις συγκεκριμένες επιτροπές.

Στη συνέχεια, συζητήθηκε το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και αποφασίστηκε με την επιβλέπουσα πως θα συμμετάσχουν κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης, μέλη των ΕΔΕΑΥ. Ως προϋπόθεση τέθηκε η συμμετοχή στην έρευνα να αφορά όλα τα μέλη της ίδιας επιτροπής. Οπότε, ουσιαστικά συμμετείχαν στην έρευνα τα μέλη τεσσάρων επιτροπών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Η προσβασιμότητα στο δείγμα αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των

υποκειμένων της έρευνας, καθώς θεωρείται απαραίτητη για τη συλλογή διευρυμένου μεγέθους δείγματος του επιλεγμένου πεδίου (Mason, 2003).

Προηγήθηκε της ποιοτικής έρευνας, η πιλοτική συνέντευξη με ψυχολόγο μέλος της ΕΔΕΑΥ και έπειτα ακολούθησε η επανεξέταση του οδηγού συνέντευξης, έγιναν οι αλλαγές που κρίθηκαν σκόπιμες και ορίστηκε η τελική του μορφή.

Η έρευνα διεξήχθη από το Φεβρουάριο 2018 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Η αρχική προσέγγιση των συμμετεχόντων ήταν τηλεφωνική, όπου δίνονταν στους μελλοντικούς συμμετέχοντες πληροφορίες για την ταυτότητα της ερευνήτριας, το σκοπό της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής τους και τους δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους. Σύμφωνα με τη Willing (2015), υπάρχουν κάποιοι δεοντολογικοί παράμετροι που αφορούν τη μεταχείριση των συμμετεχόντων, όπως το να έχουν πλήρη επίγνωση της ερευνητικής διαδικασίας και να συναινούν στη συμμετοχή τους στην έρευνα, να μην εξαπατώνται, να εξασφαλίζεται ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα χωρίς να φοβούνται ότι θα υποστούν κάποιες συνέπειες να είναι καλά ενημερωμένοι για τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας και ο ερευνητής/ ερευνήτρια να τηρεί την πλήρη εχεμύθεια σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Υιοθετήθηκε μία ανοιχτή προσέγγιση από την πλευρά της ερευνήτριας, με βάση την οποία οι συμμετέχοντες έλαβαν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και για τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, ώστε να είναι αρκετά ξεκάθαρο ότι δεν υπάρχει κάποια κρυφή ατζέντα (Wolfendale, 1999).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με δημοσιογραφικό καταγραφικό ήχου έπειτα από συναίνεση των συνεντευξιζόμενων και στη συνέχεια συμπληρώθηκαν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Ο μέσος όρος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν σαράντα λεπτά και ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων σε κάποιες περιπτώσεις ήταν εντός του χώρου εργασίας τους, δηλαδή σε δημοτικά σχολεία και σε άλλες σε χώρους επιλογής των συμμετεχόντων.

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και έπειτα από προσεχτική και επαναλαμβανόμενη μελέτη των κειμένων ακολούθησε η κωδικοποίηση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Επόμενο βήμα αποτέλεσε η συγγραφή της ανάλυσης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων και του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η εξαγωγή των συμπερασμάτων και αδυναμιών της έρευνας.

## 2.6 Το δείγμα της έρευνας

Κρίσιμο σημείο για τη διεξαγωγή μίας επιτυχημένης ή όχι έρευνας είναι η επιλογή του κατάλληλου δείγματος. Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που επιλέχθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα το δείγμα του διότι αυτό εμφανίζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή κριτήρια τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη και τον έλεγχο της θεωρητικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται. Επίσης, με αυτό τον τρόπο έχει εξασφαλίσει ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την επιθυμία να συνδράμουν μέσω των απαντήσεων τους στην παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων (Mason, 2011).

Βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος της έρευνας ήταν η συμμετοχή τους σε ΕΔΕΑΥ και συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα τρία μέλη κάθε επιτροπής, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης. Συνολικά συμμετείχαν 11 μέλη των επιτροπών, 4 ψυχολόγοι, 4 κοινωνικοί λειτουργοί και 3 εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης (βλ. Πίνακας 2α). Εκτός από το βασικό κριτήριο επιλογής δεν τέθηκαν άλλα κριτήρια όπως προϋπηρεσία, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο κ.ά

Ειδικότητες	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης
N	4	4	3

**Πίνακας 2α.** Ειδικότητες που συμμετείχαν στην έρευνα (N: αριθμός συμμετεχόντων)

Όσο αφορά το φύλο των συμμετεχόντων και τα 11 άτομα ήταν γυναίκες (βλ. Πίνακας 2β).

Φύλο συμμετεχόντων	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης
Γυναίκες	4	4	3
Άντρες	0	0	0

**Πίνακας 2β.** Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα

Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, τα 3 μέλη των επιτροπών εκ των οποίων οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί και η μία ψυχολόγος βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 25 έως 30 ετών. Άλλα τρία άτομα, δύο ψυχολόγοι και μία κοινωνική λειτουργός είναι μεταξύ 35 με 40 ετών. Ομοίως τρία άτομα, συγκεκριμένα και οι

τρεις εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 40 με 45 ετών και μόνο μία κοινωνική λειτουργός κατατάσσεται στην κατηγορία 30 με 35 ετών (βλ. Πίνακας 2γ).

<b>Ηλικία συμμετεχόντων (έτη)</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης</b>	<b>Σύνολο</b>
20-25				0
25-30	1	2		3
30-35	1	1		2
35-40	2	1		3
40-45			3	3
45-50				0
50 και άνω				0

**Πίνακας 2γ.** Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα

Πέρα από το βασικό πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ που είναι αυτονόητο πως κατέχουν και οι έντεκα συμμετέχοντες, πέντε από αυτούς, τρεις ψυχολόγοι, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σχετικού με την εκπαίδευση. Κανένας συμμετέχοντας από το δείγμα της έρευνας δεν είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, δηλαδή και οι τρεις, έχουν κάνει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή σε διδασκαλείο και τέλος, μία κοινωνική λειτουργός έχει πραγματοποιήσει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή με ετήσιο σεμινάριο. (βλ. Πίνακας 2δ).

<b>Τίτλοι Σπουδών</b>	<b>Ψ</b>	<b>ΚΛ</b>	<b>ΕΤΕ</b>	<b>Σύνολο</b>
Πτυχίο ΑΕΙ- ΤΕΙ	4	4	3	11
Μεταπτυχιακό σχετικό με την εκπαίδευση	3	1	1	5
Μεταπτυχιακό σχετικό με την ειδική αγωγή				0
Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή σε διδασκαλείο			3	3
Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (σεμινάριο)		1		1



**Πίνακας 2δ.** *Τίτλοι σπουδών των μελών των επιτροπών* (Ψ: ψυχολόγοι, ΚΛ: κοινωνικοί λειτουργοί, ΕΤΕ: εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης)

Όσο αφορά τα έτη προϋπηρεσίας του κάθε συμμετέχοντα στο επαγγελματικό του αντικείμενο συνολικά, δύο κοινωνικοί λειτουργοί έχουν προϋπηρεσία από ένα μέχρι τρία έτη, δύο ψυχολόγοι και μία κοινωνική λειτουργός από τρία έως έξι έτη. Ακόμη, δύο μέλη των επιτροπών, συγκεκριμένα μία ψυχολόγος και μία κοινωνική λειτουργός έχουν από εννιά έως δώδεκα έτη προϋπηρεσίας, μία ψυχολόγος από δώδεκα μέχρι δεκαπέντε έτη και δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης από δεκαπέντε έως δεκαοχτώ έτη. Τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δήλωσε πως έχει συνολικά από δεκαοχτώ μέχρι είκοσι ένα έτη προϋπηρεσίας (βλ. Πίνακας 2ε).

Έτη προϋπηρεσίας (συνολικά)	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης	Σύνολο
1-3		2		2
3-6	2	1		3
6-9				0
9-12	1	1		2
12-15	1			1
15-18			2	2
18-21			1	1

**Πίνακας 2ε.** *Συνολική επαγγελματική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων*

Οι συμμετέχοντας στην έρευνα ερωτήθηκαν και για το σύνολο της προϋπηρεσίας τους συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επτά μέλη των επιτροπών, μία ψυχολόγος, τέσσερις κοινωνικοί λειτουργοί και δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν πως έχουν από ένα έως τρία έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, δύο ψυχολόγοι ανέφεραν πως έχουν από τρία έως έξι έτη και μία ψυχολόγος από έξι έως εννιά έτη. Επίσης, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δήλωσε πως η προϋπηρεσία της στην ειδική αγωγή βρίσκεται μεταξύ έξι και εννιά

έτη και τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε πως η προϋπηρεσία στις στην ειδική αγωγή είναι μεταξύ εννιά και 12 έτη (βλ. Πίνακας 2ζ).

Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης	Σύνολο
1-3	1	4	2	7
3-6	2			2
6-9	1			1
9-12			1	1

**Πίνακας 2ζ.** Προϋπηρεσία συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή

Συγκεκριμένα τώρα για τα έτη προϋπηρεσίας τους στην ΕΔΕΑΥ επτά συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι τρεις ψυχολόγοι και οι τέσσερις κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν πως είναι η πρώτη χρονιά που εργάζονται ως μέλη αυτών των επιτροπών. Δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης δήλωσαν πως γι' αυτούς είναι η δεύτερη χρονιά σε αυτό το θεσμό και μία ψυχολόγος ανέφερε πως είναι η Τρίτη χρονιά για εκείνη. Τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δήλωσε πως είναι η πέμπτη χρονιά που εργάζεται ως μέλος της ΕΔΕΑΥ (βλ. Πίνακας 2η).

Έτη προϋπηρεσίας στην ΕΔΕΑΥ	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης	Σύνολο
Πρώτη χρονιά	3	4		7
Δεύτερη χρονιά			2	2
Τρίτη χρονιά	1			1
Τέταρτη χρονιά				0
Πέμπτη χρονιά			1	1

**Πίνακας 2η.** Προϋπηρεσία συμμετεχόντων στην ΕΔΕΑΥ

## Κεφάλαιο Τρίτο: Παρουσίαση ευρημάτων

### 3.1 Απόψεις αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο των ΕΔΕΑΥ

Στην παρούσα ποιοτική μελέτη οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στις τέσσερις επιτροπές της ΕΔΕΑΥ απάντησαν στο ερώτημα που αφορά την άποψη τους για το ΦΕΚ (Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6. Αρ. Φύλλου 315) που περιγράφει την οργάνωση, το σκοπό, λειτουργία και τη νόμιμη σύσταση αυτών των επιτροπών. Αρχικά ζητήθηκε η άποψη τους για το νομοθετικό κείμενο γενικά και στη συνέχεια συγκεκριμένα για τη διάγνωση, την αξιολόγηση, την υποστήριξη και τον ενταξιακό ρόλο των επιτροπών έτσι όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο.

Πριν από όλα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας να δώσουν μια περιγραφή των μαθητών με τους οποίους εργάζονται ως μέλη της ΕΔΕΑΥ. Η πλειοψηφία των μελών ανέφεραν πως εργάζονται με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον συναισθηματικό τομέα αλλά και με μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς ως επί των πλείστων, τι άλλο... συναισθηματικά κοινωνικά ας το πούμε έτσι, πολύ λίγο μαθησιακά έως και καθόλου.* (Ψυχολόγος Ε1)

*Είναι μαθητές κυρίως με ψυχολογικά συναισθηματικά προβλήματα [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)

*Συμπεριφοράς, συναισθηματικά, αυτισμό. [...]* (Κοινωνική λειτουργός Ε4)

*Asperger, παιδιά από στερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, παιδιά με ΔΕΠΥ, παραβατικές συμπεριφορές, αντιδραστικές συμπεριφορές, εναντιωματικές συμπεριφορές. Αυτά.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

*Τα περισσότερα είναι παιδιά που τα έχει παραπέμψει ο ίδιος ο σύλλογος, σε πολλά σχολεία είναι ψυχοσυναισθηματικά, [...] συναισθηματικές δυσκολίες περισσότερο και συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό πλαίσιο.* (Ψυχολόγος Ε6)

*Κυρίως έχει να κάνει με επιθετικότητα, το νούμερο ένα θα έλεγα είναι αυτό. Δηλαδή αν δημιουργεί προβλήματα με άλλα παιδιά και άρα δημιουργούνται προβλήματα στο σχολείο το πρώτο που σκέφτομαι είναι αυτό στο σχολείο το πρώτο που σκέφτομαι είναι αυτό.* (Ψυχολόγος Ε11)

Μία ψυχολόγος, τρεις κοινωνικοί λειτουργοί και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ανέφεραν πως εργάζονται με μαθητές που παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Είναι μαθητές που από το ΚΕΔΔΥ μπορεί να έχουν μαθησιακά και άλλα θέματα, τύπου χαμηλή αυτοπεποίθηση, τύπου ας πούμε ένα περιβάλλον κακοποιητικό. [...]* (Ψυχολόγος E11)

*Κυρίως με παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, συνήθως μας τα παρέπεμπε το τμήμα ένταξης [...]* (Κοινωνική λειτουργός E7)

*[...] και παιδιά που αντιμετωπίζουν γενικά εκπαιδευτικές δυσκολίες είτε με την ένταξη τους στο σχολείο είτε μαθησιακά και με άλλα προβλήματα έτσι οργανικά που και η ένταξη τους στην τάξη είναι λίγο δύσκολη και προσπαθούμε λίγο να τα βοηθήσουμε.* (Κοινωνική λειτουργός E8)

*[...] κάποια είναι και από το ΚΕΔΔΥ έχουμε γνωματεύσεις από το ΚΕΔΔΥ που έχουν δυσλεξία ή κάποιο άλλο θέμα μαθησιακό. [...]* (Κοινωνική λειτουργός E10)

*Είναι τα παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, οπότε από εκεί επιλέξαμε.[...] Είναι αυτά τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο και με γνωμάτευση και χωρίς γνωμάτευση.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)

Ακόμη, πέντε συμμετέχοντες δήλωσαν πως ως μέλη της επιτροπής εργάζονται με μαθητές με αυτισμό. Συγκεκριμένα, ανέφεραν:

*Πολλές περιπτώσεις, περιπτώσεις που έχουν τη διάγνωση αυτισμού, δυσλεξίας, ΔΕΠΥ, αλλά και περιπτώσεις που προκύπτουν στο σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς, περιπτώσεις που χρειάζονται συμβουλευτική οι γονείς, που υπάρχουν οικονομικά προβλήματα. Αυτές τις περιπτώσεις.* (Ψυχολόγος E3)

*[...] και με θέματα συμπεριφοράς, αυτισμό, ΔΕΠΥ, πιο έτσι συναισθηματικής φύσεως και νοητική είχαμε μερικά, δύο βασικά. Οριακής.* (Κοινωνική λειτουργός E7)

*Asperger, παιδιά από στερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, παιδιά με ΔΕΠΥ, παραβατικές συμπεριφορές, αντιδραστικές συμπεριφορές, εναντιωματικές συμπεριφορές. Αυτά.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)

Πέντε συμμετέχοντες επίσης ανέφεραν πως ασχολούνται με παιδιά που έχουν διάφορα προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον είτε κοινωνικά ή οικονομικά είτε συναισθηματικής φύσεως. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*[...] περιπτώσεις που χρειάζονται συμβουλευτική οι γονείς, που υπάρχουν οικονομικά προβλήματα. Αυτές τις περιπτώσεις. (Ψυχολόγος E3)*

*[...] Έχουμε παιδιά που δυσκολεύονται σε κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο εεεε από στερητικά οικογενειακά πλαίσια, [...]. (Ψυχολόγος E6)*

*[...] Asperger, είχαμε δύο με Asperger και κοινωνικά λίγο θέματα, στο σπίτι, οικογενειακά. Αυτά. (Κοινωνική λειτουργός E4)*

*[...] Πάνω κάτω αυτά και κάποια άλλα περιστατικά τα οποία μπορεί να είναι παιδιά χωρισμένων γονέων, πως θα αντιμετωπίσουν το διαζύγιο των γονέων και κάνουμε και συμβουλευτική στους γονείς. (Κοινωνική λειτουργός E10)*

*Είναι μαθητές κυρίως με ψυχολογικά συναισθηματικά προβλήματα, μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που δεν έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν οι γονείς πχ κάποιο ψυχολόγο ενδεχομένως αν χρειαστεί, [...]. (Εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης E2)*

Ακόμη, τρεις συμμετέχοντες, δύο ψυχολόγοι και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκαν σε μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικού τύπου δυσκολίες:

*Αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς ως επί των πλείστον, τι άλλο... συναισθηματικά κοινωνικά ας το πούμε έτσι, πολύ λίγο μαθησιακά έως και καθόλου. (Ψυχολόγος E1)*

*[...] Έχουμε παιδιά που δυσκολεύονται σε κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο [...]. (Ψυχολόγος E6)*

*[...] μαθητές με κοινωνικά θέματα, παραμελημένα παιδιά, παιδιά κακοποιημένα, επιβαρυνμένα οικογενειακά περιβάλλοντα. Τα μαθησιακά έρχονται τελευταία. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)*

Δύο κοινωνικοί λειτουργοί και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκαν και σε παραμελημένα παιδιά:

[...] είτε παιδιά που αντιμετωπίζουν και κάποια προβλήματα στην οικογένεια, εεε κάποιες έτσι ελαφριές μορφές παραμέλησης αν μπορούμε να το πούμε αυτό, εεεε δεν είναι βέβαια τόσο σοβαρές ώστε να χρειάζεται να χρειάζεται να γίνει και απομάκρυνση του παιδιού, προσπαθούμε όμως λίγο να βοηθήσουμε το οικογενειακό περιβάλλον. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)

Κοίταξε, εδώ ειδικά ασχολούμαστε περισσότερο με παιδιά από το χαμόγελο του παιδιού, είναι παιδιά που τα περισσότερα δεν έχουν γονείς, είναι παραμελημένα και ασχολούμαστε ανάλογα με το περιστατικό. Δηλαδή τα περισσότερα είναι αυτό, το οικογενειακό περιβάλλον τους, παραμέληση. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)

[...] μαθητές με κοινωνικά θέματα, παραμελημένα παιδιά, παιδιά κακοποιημένα, επιβαρυνμένα οικογενειακά περιβάλλοντα. Τα μαθησιακά έρχονται τελευταία. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)

Επίσης, δύο μέλη των επιτροπών, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκαν και σε μαθητές με ΔΕΠΥ:

[...] ή και με θέματα συμπεριφοράς, αυτισμό, ΔΕΠΥ, [...] (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

Asperger, παιδιά από στερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, παιδιά με ΔΕΠΥ, [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης μέλη των ΕΔΕΑΥ έκαναν λόγο και για μαθητές οι οποίοι έχουν υποστεί κακοποίηση. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

[...] μαθητές με κοινωνικά θέματα, παραμελημένα παιδιά, παιδιά κακοποιημένα, επιβαρυνμένα οικογενειακά περιβάλλοντα. Τα μαθησιακά έρχονται τελευταία. (Εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης Ε2)

Τέλος, μία κοινωνική λειτουργός αναφέρθηκε και σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα ανέφερε:

[...] και νοητική είχαμε μερικά, δύο βασικά. Οριακής. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

Περιγραφή μαθητών της ΕΔΕΑΥ	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
-----------------------------	-----------	-----------------------	--------------------------------	-------------------

Προβλήματα συμπεριφοράς	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
Μαθησιακές δυσκολίες	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
Αυτισμός	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Κοινωνικά προβλήματα	<b>2</b>		<b>1</b>	<b>3</b>
Παραμέληση		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
ΔΕΠΥ		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Κακοποίηση			<b>1</b>	<b>1</b>
Νοητική αναπηρία		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.1** Περιγραφή των μελών της ΕΔΕΑΥ για τους μαθητές της ΕΔΕΑΥ

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για τη νομοθεσία των ΕΔΕΑΥ παρατηρήθηκε πως υπάρχει μια ποικιλία απόψεων. Τρεις συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος και δύο κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν πως το νομοθετικό κείμενο παρουσιάζει ασάφειες. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Δεν είναι τόσο σαφές είναι η αλήθεια. Δεν είναι τόσο σαφές τι ακριβώς, που φτάνει η αξιολόγηση από την ΕΔΕΑΥ και που ξεκινάει αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ ως πούμε ή και αν είναι πλήρεις οι αρμοδιότητες από την ΕΔΕΑΥ. [...] Αν είναι σαφές ως προς τι θα κάνω εγώ, όχι δεν είναι σαφής ο σκοπός. Ενεργούμε κατά περίπτωση και συνεργασία, αλλά όχι με βάση το ΦΕΚ. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Νομίζω ότι ένα θετικό που έχει είναι ότι σε αρκετά σημεία προάγει τη συνεργασία. [...] Ωστόσο υπάρχουν σημεία που δεν είναι σαφή, τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού συγκεκριμένα αλλά και των υπολοίπων [...] Για παράδειγμα δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο εμείς μπορούμε να παρέμβουμε στις περιπτώσεις μαθητών που αναλαμβάνουμε. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

*Αρχικά δεν ήταν καθόλου συγκεκριμένο θεωρώ και γι' αυτό θεωρώ κάνουμε και πράγματα που δεν είναι στο στοιχείο μας. (Κοινωνική λειτουργός E10)*

Με βάση τις δηλώσεις τριών μελών της ΕΔΕΑΥ, μία ψυχολόγο, μία κοινωνική λειτουργό και μία εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης στην ερώτηση για το αν τους έχει απασχολήσει το ΦΕΚ του θεσμού απάντησαν αρνητικά. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

*Όχι. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)*

*Ποτέ ποτέ. Νομίζω το είδα έτσι πέρασα δεν ασχολήθηκα. (Ψυχολόγος E11)*

Τρία μέλη της ΕΔΕΑΥ, μία ψυχολόγος, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ανέφεραν πως η νομοθεσία για την ΕΔΕΑΥ τους είναι κατανοητή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*Εντάξει κατανοητό και είχε 1,2, 3 ποιο είναι το αντικείμενο μας σαν κοινωνικοί λειτουργοί, το ότι δεν βγαίνει στην πράξη νομίζω δεν βγαίνει, αλλά ήταν κατανοητό και καλό νομίζω. (Κοινωνική λειτουργός E4)*

*Κοίταξε, καλά τα γράφει. Δεν νομίζω ότι έχω, δεν με έχει προβληματίσει ποτέ κάτι που γράφει και να πω αααα γιατί το γράφει. εντάξει δεν είναι ότι το ακολουθούμε και κατά γράμμα. (Ψυχολόγος E1)*

*[...] είναι ξεκάθαρο δηλαδή για μένα το ΦΕΚ, βέβαια εδώ λέει και πράγματα που ουσιαστικά δεν τηρούνται πάντα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2την αρχή το είχαμε δει αυτό πολύ λίγο φαντάσου (Κοινωνική λειτουργός E10)*

Μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρουν ότι το ΦΕΚ της ΕΔΕΑΥ ξεκαθαρίζει τις αρμοδιότητες των μελών. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*Πιστεύω ότι ξεκαθαρίζει λίγο τις αρμοδιότητες του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του δασκάλου ειδικής αγωγής[...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)*

*Εντάξει κατανοητό και είχε 1,2, 3 ποιο είναι το αντικείμενο μας σαν κοινωνικοί λειτουργοί [...] (Κοινωνική λειτουργός E4).*



Δύο άλλοι συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ανέφεραν ότι η νομοθεσία παρουσιάζει κενά. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*Νομίζω ότι είναι μια καλή αρχή, αυτό νομίζω. Κενά τώρα, έχει κενά. [...] Εντοπίζω στο γεγονός ότι είναι μια φορά την εβδομάδα εδώ πέρα, το οποίο δεν είναι βοηθητικό. Εεε αυτό κατά βάση. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

*Εντάξει το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το υλικό που υποτίθεται ότι έχουμε και δεν έχουμε, λειτουργούμε πολύ με τη δικιά μας φαντασία, με το δικό μας υλικό αν έχουμε. (Ψυχολόγος Ε6)*

Ακόμη, δύο μέλη της ΕΔΕΑΥ, μία ψυχολόγος και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρουν ότι θα έπρεπε σε ορισμένες διαδικασίες που περιγράφει το ΦΕΚ της ΕΔΕΑΥ να υπάρχει μεγαλύτερη ελαστικότητα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

*[...] όμως επειδή αυτοί οι άνθρωποι περιφέρονται σε 5 σχολεία δεν μπορούν να γνωρίζουν την άμεση ανάγκη που υπάρχει εκείνη τη στιγμή. Άρα θα έπρεπε για μένα να υπάρχει μια ελαστικότητα σε αυτό το θέμα, ότι ναι μεν το τρίμηνο, σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης μπορούμε να περιορίσουμε τις ώρες των προηγούμενων παιδιών και να καλύψουμε την άμεση ανάγκη. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

*Ωστόσο υπάρχουν σημεία που είναι ασαφή, τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού συγκεκριμένα αλλά και των υπολοίπων. Δηλαδή, εεε να μην υπάρχουν πολύ σαφή όρια ή όπου εξειδικεύει κάτι ή προβλέπει μια διαδικασία εεε να μην υπάρχει ελαστικότητα που πολλές φορές μπορεί και να χρειάζεται. Για παράδειγμα δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο εμείς μπορούμε να παρέμβουμε στις περιπτώσεις μαθητών που αναλαμβάνουμε. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Ένα μέλος της ΕΔΕΑΥ, ψυχολόγος, αναφέρει την απουσία υλικού για την παροχή των υπηρεσιών που προβλέπονται από τη νομοθεσία:

*Εντάξει το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το υλικό που υποτίθεται ότι έχουμε και δεν έχουμε, λειτουργούμε πολύ με τη δική μας φαντασία, με το δικό μας υλικό αν έχουμε. Δεν υπάρχει μια κατεύθυνση, εγώ για παράδειγμα φέτος είναι η πρώτη φορά που δουλεύω στην πρωτοβάθμια, δεν είχα τίποτα. (Ψυχολόγος Ε6)*

Απόψεις για τη νομοθεσία	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Παρουσιάζει ασάφειες	1	2		3
Δεν έχει απασχολήσει τα μέλη	1	1	1	3
Κατανοητή	1	1	1	3
Διαχωρίζει τις αρμοδιότητες των μελών		1	1	2
Παρουσιάζει κενά	1		1	2
Έλλειψη ελαστικότητας		1	1	2
Δεν προτείνονται διαγνωστικά και αξιολογικά εργαλεία	1			1

**Πίνακας 3.2** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για τη νομοθεσία των επιτροπών

### 3.1.1 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διαδικασία της διάγνωσης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

Στο ερώτημα για τη διερεύνηση των απόψεων των μελών της ΕΔΕΑΥ για τη διάγνωση έτσι όπως αυτή περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο τέσσερις από τους έντεκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι εφικτή ως διαδικασία. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των δύο ψυχολόγων και δύο κοινωνικών λειτουργών:

*Καταρχήν στο σχολείο δεν μπορεί να γίνει διάγνωση ακριβώς, μπορεί να γίνει μια πρώτη ανίχνευση η πιο σωστή λέξη κάποιων δυσκολιών και παραπομπή. (Ψυχολόγος Ε11)*

Νομίζω ότι η διάγνωση οφείλει να είναι κάτι πολύ δομημένο, η ΕΔΕΑΥ δεν είναι κάτι πολύ δομημένο. [...] Αυτή τη στιγμή μπορεί εμείς να βλέπουμε παιδιά που δεν είναι στο τμήμα ένταξης, που δεν είναι η εκπαιδευτική τους ανάγκη αυτή που τους φέρνει στην ΕΔΕΑΥ και δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση δομημένη γιατί είναι όλο το πλαίσιο του σχολείου τέτοιο ώστε είναι πολύ δύσκολη η αξιολόγηση. (Ψυχολόγος Ε6)

Εεε με τη διάγνωση εντάζει το βλέπεις τώρα ένα παιδί μία μέρα ή μία ώρα για παράδειγμα, δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει. [...] Θα ήταν καλό να συμβεί, δεν συμβαίνει όμως έτσι όπως θα έπρεπε, δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως θα έπρεπε. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)

Ειδικά στη διάγνωση, το αφήσαμε αυτό το κομμάτι εμείς. Διάγνωση δεν μπορείς να κάνεις, δεν νομίζω ότι μπορείς να δεις κάτι. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)

Τρεις συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ανέφεραν κάποια λειτουργικά κενά και προβλήματα σε σχέση με τη συνεργασία μεταξύ ΕΔΕΑΥ και ΚΕΔΔΥ. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τα λεγόμενα τους:

Α ναι με τις διαγνώσεις, βέβαια ναι. Δεν καταλαβαίνω για ποιο λόγο, θέλω να πω ότι από τη στιγμή που δεν έχουμε άμεση πρόσβαση στο ΚΕΔΔΥ με την έννοια ότι μπορεί να κάνουμε εμείς την πρώτη διάγνωση αλλά δεν έχουμε άμεση πρόσβαση με την επόμενη βαθμίδα διάγνωσης και πάει μετά από κάποιο καιρό αυτό είναι μεγάλο κενό. Δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει αυτό το κενό, για τα ίδια τα παιδιά κιόλας και για το γενικότερο τους πλαίσιο. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

Είμαστε εκεί με ένα διαγνωστικό μεν χαρακτήρα μέχρι ένα σημείο, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα περισσότερο από το να παραπέμπουμε στα ΚΕΔΔΥ για διάγνωση, δηλαδή μπαίνουμε στη διαδικασία να συνεργαστούμε με μαθητές, αν δεν έχουν διάγνωση κάνουμε εμείς μια πρώτη εικόνα είτε ο ψυχολόγος κλινικά είτε εγώ έχοντας μια εικόνα από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά δεν έχουμε διαγνωστικό χαρακτήρα, θα πρέπει να παραπέμπουμε στα ΚΕΔΔΥ, δηλαδή είμαστε τόσο ειδικοί γι' αυτό το κομμάτι μέχρι την παραπομπή στα ΚΕΔΔΥ. [...] Θέλω να πω δηλαδή ότι θα μπορούσαν να είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα, ώστε να υπήρχε μια προτεραιότητα μέσα από τη δική μας έκθεση να γινόταν άμεσα ένα διαγνωστικό κομμάτι, να υπήρχε δηλαδή αυτό το επεισόδιο που και αυτό κατά περίπτωση εξετάζεται στα ΚΕΔΔΥ,

στέλνουμε εμείς τη δική μας έκθεση αλλά είναι κατά περίπτωση αν θα το κρίνουν επείγον ή όχι να εξεταστεί. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)

Δεν είναι τόσο σαφές είναι η αλήθεια. Δεν είναι τόσο σαφές τι ακριβώς, που φτάνει η αξιολόγηση από την ΕΔΕΑΥ και που ξεκινάει η αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ ας πούμε ή και αν είναι πλήρεις οι αρμοδιότητες από την ΕΔΕΑΥ. Αυτό είναι ασαφές. Η χορήγηση τεστ, όλο αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης και της διάγνωσης, μέχρι που φτάνει η αρμοδιότητα μας όπως προς τη διάγνωση. (Ψυχολόγος Ε3)

Απόψεις για τη διαδικασία της διάγνωσης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Δεν είναι εφικτή	2	2		4
Λειτουργικό κενό μεταξύ ΕΔΕΑΥ και ΚΕΔΔΥ	1	1	1	3

**Πίνακας 3.3** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για τη διαδικασία της διάγνωσης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

### 3.1.2 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

Αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης έτσι όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ της ΕΔΕΑΥ, δύο ψυχολόγοι, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης δήλωσαν ότι δεν είναι δυνατή η εφαρμογή της. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

Δεν γίνεται αυτό, δεν μπορεί να γίνει. Καταρχήν η δική μας δράση με τη δράση του σχολείου το θεωρώ και λίγο ζέκοπο κομμάτι να πω την αλήθεια [...] δεν υπάρχει πρακτικά χρόνος και ένα πρόβλημα είναι ότι είμαστε σε πολλά σχολεία από λίγο χρόνο. Δηλαδή αν ήμασταν σε ένα μόνο σχολείο μπορεί και να γινόταν αυτό, δεν ξέρω ίσως είναι το πρακτικό. Αλλά πρακτικά δεν μπορεί να γίνει. (Ψυχολόγος Ε11)

[...] δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση δομημένη γιατί είναι όλο το πλαίσιο του σχολείου τέτοιο ώστε είναι πολύ δύσκολη η αξιολόγηση. [...] Δεν είναι εφικτή στη διδακτική ώρα να γίνει στα 40-45 λεπτά σε ένα χώρο, που μπορεί και να μην έχω χώρο να γίνει η αξιολόγηση χωρίς υλικό. (Ψυχολόγος Ε6)

[...] Το θέμα είναι ότι δεν μπορούμε, δεν προλαβαίνουμε, το ότι είμαστε μία μέρα σε κάθε ένα σχολείο δηλαδή είμαστε σε 5 σχολεία δεν μπορεί να γίνει μια σωστή δουλειά. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)

Κοίτα να σου πω με το γεγονός ότι αυτοί οι άνθρωποι έρχονται μια φορά την εβδομάδα εεεμμ σε ποιον να πρωτοχορηγήσεις και σε ποιον να πρωταξιολογήσεις και πως μπορεί να έχει συνέχεια μια δουλειά, δηλαδή εμείς αυτή τη στιγμή δουλεύουμε από τον Νοέμβρη και έχουμε φτάσει σε ένα σημείο που τώρα έχουμε τελειώσει με το να δούμε όλα τα παιδιά που είχαμε να δούμε της ΕΔΕΑΥ, κάνουμε τον πρώτο κύκλο ας πούμε. Οπότε είναι ελλιπές ως προς αυτό το κομμάτι, νομίζω ότι μια καλή βάση όπως το θέτει, αλλά υπάρχουν ζητήματα και είναι το ζήτημα του χρόνου και της αποσπασματικότητας βασικά. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

Μία ψυχολόγος και μία κοινωνική λειτουργός, μέλη της ΕΔΕΑΥ ανέφεραν πως η αξιολόγηση είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με την αξιολόγηση των ΚΕΔΔΥ. Συγκεκριμένα σχολίασαν:

[...] στην πράξη δεν κάνουμε αξιολόγηση γιατί δεν είμαστε επίσης φορέας αξιολόγησης, ας το πούμε έτσι, δηλαδή πάντοτε το ΚΕΔΔΥ έχει την αρμοδιότητα αυτή, δεν είναι ότι έχει περάσει σε εμάς οπότε οκ σου δίνει ένα μπουσούλα τι να κάνεις, κάνεις κάποια πράγματα αλλά όμως είναι άτυπο, τέλος πάντων είναι για ενδοσχολική χρήση η αξιολόγηση. (Ψυχολόγος Ε1)

Εεεεε πάλι στα πλαίσια μίας έκθεσης που έχει όμως γνωμοδοτικό χαρακτήρα εγώ θεωρώ. Δεν μπορούμε εμείς να δώσουμε ένα επίσημο χαρτί, γνωμοδοτικά πάλι παραπέμπουμε στα ΚΕΔΔΥ. Αυτό τίποτε άλλο. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)

Ακόμη, μία ψυχολόγος, μέλος της ΕΔΕΑΥ ανέφερε πως υπάρχει μία ασάφεια γύρω από το θέμα:

Δεν είναι τόσο σαφές είναι η αλήθεια. Δεν είναι τόσο σαφές τι ακριβώς, που φτάνει η αξιολόγηση από την ΕΔΕΑΥ και που ξεκινάει η αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ ας πούμε ή

και αν είναι πλήρεις οι αρμοδιότητες από την ΕΔΕΑΥ. Αυτό είναι ασαφές. Η χορήγηση τεστ, όλο αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης και της διάγνωσης, μέχρι που φτάνει η αρμοδιότητα μας όπως προς τη διάγνωση. (Ψυχολόγος Ε3)

<b>Απόψεις των μελών για τη διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Δεν είναι εφικτή	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με την αξιολόγηση των ΚΕΔΔΥ	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
Είναι ασαφής	<b>1</b>			<b>1</b>

**Πίνακας 3.4** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για τη διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

### **3.1.3 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τον υποστηρικτικό τους ρόλο όπως αυτός περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο**

Στην ερώτηση που αφορούσε την υποστήριξη έτσι όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο, οι συμμετέχοντες έδωσαν ποικίλες απαντήσεις θίγοντας διάφορες οπτικές του όρου. Δύο κοινωνικοί λειτουργοί σχολίασαν ότι η υποστήριξη παρουσιάζεται με πολύ γενικό τρόπο στο ΦΕΚ της ΕΔΕΑΥ. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Εντάξει, είναι πολύ γενικό θεωρώ, αυτό μπορεί να είναι και καλό γιατί ο κάθε επαγγελματίας ανάλογα με την εμπειρία του μπορεί να προσαρμόσει το πρόγραμμα παρέμβασης, από την άλλη ενδεχομένως να ήταν λίγο πιο βοηθητικό αν υπήρχε κάτι πιο συγκεκριμένο. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)*

*Εντάξει είναι αρκετά γενικό, σίγουρα χρειάζεται πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις όταν θες να υποστηρίξεις έναν μαθητή. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, μέλος της ΕΔΕΑΥ αναφέρθηκε στην έλλειψη του χρόνου ως εμπόδιο για την υποστήριξη των μαθητών του σχολείου από την ΕΔΕΥΑΥ με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται στα πλαίσια της παραπομπής σε άλλους φορείς. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*Εεεε η άποψη μου είναι οι άνθρωποι αυτοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι ίδιοι σαν υποστήριξη και όχι τόσο να παραπέμπουμε σε άλλους. Διότι εντάξει η κοινωνική λειτουργός σαφώς και μπορεί να στείλει τους ανθρώπους για διάφορα επιδόματα και όλα αυτά, όμως η ψυχολόγος θα μπορούσε να κάνει ψυχολογική παρέμβαση και υποστήριξη, αλλά τι να πρωτοπρολάβει να κάνει μέσα σε 5 ώρες εβδομαδιαίως όταν έχεις μια σχολική μονάδα η οποία έχει 250 παιδιά. Είναι νομίζω απλό. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

Ακόμη, μία κοινωνική λειτουργός, μέλος της ΕΔΕΑΥ δήλωσε πως πολύ σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή της υποστήριξης παίζει η συνεργασία μεταξύ των μελών της ΕΔΕΑΥ:

*Εκεί πρακτικά αυτό που φαίνεται είναι και η καλή συνεργασία με τα μέλη της ΕΔΕΑΥ, δηλαδή αν για παράδειγμα δεν υπάρχει η καλύτερη δυνατή συνεργασία των ειδικοτήτων τότε η υποστήριξη και η παρέμβαση μπορεί να είναι ελλιπείς. Αν υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και του κοινωνικού λειτουργού με τον ψυχολόγο, με το διευθυντή, τη διευθύντρια και τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης τότε η υποστήριξη είναι σίγουρα και πιο αποτελεσματική αν όχι και άλλα κάνει ο ένας και άλλα κάνει ο άλλος δεν υποστηρίζεται επαρκώς το παιδί. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Η ψυχολόγος της ίδιας επιτροπής σχολίασε ότι η υποστήριξη εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό, αλλά εξαρτάται από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Το κομμάτι της υποστήριξης είναι κάτι που το δουλεύουμε, σε ένα μεγάλο ποσοστό γίνεται εεεεμμμ αλλά πάντα εξαρτάται από τη συνεργασία που έχεις στο κάθε σχολείο. Υπάρχουν σύλλογοι που δε μπορείς να συνεργαστείς εύκολα, που ο θεσμός δηλαδή ακόμα δεν αποτελεί μία πραγματικότητα στο σχολείο. Εεεε οπότε μπορεί απλά να συνυπάρχει με το σύλλογο, να μην συνεργάζεσαι ή να συνεργάζεσαι πολύ τυπικά. Εεεεεε ωστόσο αυτό από σχολείο σε σχολείο αλλάζει, δηλαδή έχεις 5 σχολεία και είναι 5 διαφορετικά πλαίσια εργασίας. (Ψυχολόγος Ε6)*

Επιπρόσθετα, μία ψυχολόγος για πρώτη φορά μέλος της ΕΔΕΑΥ ανέφερε σχετικά με την υποστήριξη ότι της είναι σαφές έτσι όπως περιγράφεται:

*Όχι σε σχέση με την υποστήριξη εντάζει είναι σαφές νομίζω, ναι. (Ψυχολόγος Ε3)*

Τέλος, μία κοινωνική λειτουργός, για πρώτη φορά μέλος της ΕΔΕΑΥ σχολίασε αναφερόμενη στην υποστήριξη όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ ότι δεν λειτούργησαν με βάση αυτό, παρά μόνο σε σχέση με τη συμπλήρωση του Εξατομικευμένου Τριμηνιαίου Προγράμματος. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της:

*Εμείς δεν βασιστήκαμε σε κανένα από αυτά, τίποτα. Κοίτα αυτό που λέει για την εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση του ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος άντε αυτό το κάνουμε στο τέλος τώρα. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)*

<b>Απόψεις των μελών για τον υποστηρικτικό τους ρόλο όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Είναι πολύ γενικό		<b>2</b>		<b>2</b>
Δεν είναι εφικτή λόγω χρόνου			<b>1</b>	<b>1</b>
Εφικτή αλλά εξαρτάται από τη συνεργασία των μελών		<b>1</b>		<b>1</b>
Εφικτή, αλλά εξαρτάται από τη συνεργασία με το σχολείο	<b>1</b>			<b>1</b>
Είναι σαφές	<b>1</b>			<b>1</b>
Εφικτή, αλλά εξαρτάται από τη στάση του διευθυντή		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.5** *Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για τον υποστηρικτικό τους ρόλο όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο*



### 3.1.4 Απόψεις των μελών της επιτροπής σχετικά με τον ενταξιακό ρόλο της ΕΔΕΑΥ όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

Το τελευταίο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος αφορά στις απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για το πώς διαφαίνεται η ενταξιακή χροιά του θεσμού έτσι όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ λειτουργίας. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες της έρευνας υποστήριξαν πως είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί με την παρούσα λειτουργία του θεσμού. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα μίας ψυχολόγου που συμμετέχει για πρώτη φορά στο θεσμό και αναφέρει ως εμπόδιο την ανυπαρξία συνεργασίας με τα σχολεία:

*Δεν υπάρχει ένταξη. Εντάζει; Για να τα λέμε όπως είναι. Δηλαδή έχει να κάνει και το έχουμε ζήσει, σχολεία που είναι ανοιχτά και άρα με ένα τρόπο και από τη διεύθυνση και από το σύλλογο των διδασκόντων ευνοούν την παρουσία μας εδώ και υπάρχουν άλλα που εσείς κάντε τη δουλειά σας και εμείς τη δικιά μας. Τουλάχιστον σε 2 σχολεία αυτό είναι πολύ ξεκάθαρο. Άρα δεν υπάρχει ένταξη είμαστε απλά πεταμένοι σε ένα σχολείο και εκεί έγκειται στην ευχέρεια του διευθυντή και του προσωπικού αν θα δεχθεί. (Ψυχολόγος Ε11)*

Επίσης, μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ αναφέρει ότι ενώ ο στόχος είναι η ένταξη των μαθητών, στην πράξη με τον τρόπο που δρα η επιτροπή, αυτό τίθεται υπό αμφισβήτηση:

*Νομίζω ότι ο αρχικός στόχος, τώρα δεν είμαι σίγουρη αν διαφαίνεται από το ΦΕΚ, ο στόχος τουλάχιστον από το πώς εφαρμόζεται το ΦΕΚ είναι η ένταξη των παιδιών η πιο λειτουργική τους ένταξη, δεν είμαι σίγουρη αν το πετυχαίνουμε γιατί το παιδί βγαίνει από την τάξη. Εεεε και επειδή δεν γίνεται παρέμβαση σε επίπεδο τάξης αλλά σε επίπεδο ατόμου εεεεμμ η ένταξη απαιτεί προσπάθεια και από την ομάδα και από το άτομο. Άρα έτσι όπως δομείται εεεε δεν είμαι σίγουρη αν εντάσσει το παιδί ή το βγάζει το παιδί από την τάξη τελικά. (Ψυχολόγος Ε6)*

Μία κοινωνική λειτουργός, αναφέρει την ασυμβατότητα μεταξύ διάγνωσης και ένταξης ασκώντας κριτική στον τρόπο που εφαρμόζεται η διάγνωση. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Εντάζει εγώ θεωρώ ότι διάγνωση και ένταξη δεν πάνε μαζί. Είναι καλό το να μπορείς να ξέρεις βέβαια με τι έχεις να κάνεις, αλλά η διάγνωση έτσι όπως υπάρχει δεν μου λέει*

κάτι και δεν ξέρω αν τελικά βοηθάει στην ένταξη. Νομίζω ότι αν εφαρμόζονται και τα 3 μαζί σωστά, δηλαδή διάγνωση, διερεύνηση, αξιολόγηση και υποστήριξη ενδεχομένως να μπορεί όλο αυτό να, αλλά δεν νομίζω ότι γίνονται όλα αυτά στην πράξη. (Κοινωνική λειτουργός E7)

Επίσης μία κοινωνική λειτουργός, μέλος της ΕΔΕΑΥ επισημαίνει ενδογενείς δυσκολίες που δυσκολεύουν την ένταξη των μαθητών έτσι όπως αυτή περιγράφεται στο ΦΕΚ. Συγκριμένα αναφέρει:

*Ναι ναι και ένα σχολείο για όλους και αυτά. Πολύ δύσκολο αυτό βέβαια να γίνει αυτό πρακτικά γιατί υπάρχουν αγκυλώσεις και εμπόδια ενδογενή. Δηλαδή και η ΕΔΕΑΥ δεν είναι ο θεσμός που θα βοηθήσει 100% για το κομμάτι του ενός σχολείου για όλους που λέμε, σαφέστατα. Θέλει και άλλου είδους προγράμματα, θέλει μια πιο διευρυμένη παράλληλη στήριξη αν υπάρχει αυτό, θέλει και περισσότερη βοήθεια. Ίσως και άλλες ειδικότητες που να μπορούν να υποστηρίξουν το μαθητή στο σχολείο ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες που έχει. [...]* (Κοινωνική λειτουργός E8)

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρεται στο ζήτημα του χρόνου και της περιορισμένης παρουσίας των υπόλοιπων μελών στο σχολείο ως εμπόδιο για την ένταξη των μαθητών με αρωγό την ΕΔΕΑΥ:

*[...] Παίρνουν λοιπόν τα παιδιά που τους προτείνουμε εμείς και αυτό το χωρίς διακρίσεις εντάζει τώρα με 7 παιδιά που παίρνουν, 6, 5 δεν νομίζω ότι οι διακρίσεις μπορούν να σταματήσουν. Είναι πολύ περιορισμένος ο ρόλος που έχουν. [...] Ναι όταν η ΕΔΕΑΥ ασχολείται με 6 παιδιά; Και όταν στο σχολείο υπάρχουν διπλάσια και τριπλάσια; Είναι πολύ λίγος ο χρόνος που έχουν. Δηλαδή εμείς θέλουμε όλη τη βδομάδα να είναι εδώ. [...] Στα συγκεκριμένα παιδιά που έχουν και τα παρακολουθούν ναι, τα βοηθάνε. Γιατί είναι πιο πολύ και το συναισθηματικό. Εγώ είμαι στο γνωστικό πιο πολύ. Βέβαια εντάζει πάντα στηρίζεις το παιδί αλλά διαφορετικά ένας ψυχολόγος πιστεύω. Οπότε ναι τα βοηθάει στο να ενταχθούν στο να νιώσουν καλύτερα. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)

Η ίδια εκπαιδευτικός σχολιάζει επίσης, ότι μπορεί να μην είναι ένας εφικτός στόχος, αλλά σημαντικό ρόλο προς μία πιο ενταξιακή κατεύθυνση ασκούν και τα ίδια τα μέλη της επιτροπής εφαρμόζοντας για παράδειγμα κάποια προγράμματα εντός των τάξεων. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της:

*Είναι πολύ ωραίος ο στόχος αλλά δεν μπορεί να γίνει, θα γίνει για τα 6 παιδάκια π.χ δεν ξέρω αν υπάρχει ανώτερος αριθμός. Βέβαια εδώ έχει γίνει ένα πρόγραμμα και πέρσι και φέτος σε τμήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εεεεε οπότε αυτό ναι, είναι κάτι καλό. Δηλαδή έχουμε ένα τμήμα που έχει αρκετά προβλήματα και κάνανε πρόγραμμα και πέρσι και φέτος και με τους γονείς μιλήσανε, οπότε αυτός είναι ένας ρόλος κάτι που διαλέξανε οι ίδιες. Η ίδια η επιτροπή να το κάνει οπότε ναι. άρα είναι η πρωτοβουλία και πόσο θα δουλέψει η κάθε επιτροπή. Αυτό ναι βοηθάει στην ένταξη των μαθητών. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε9)*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης επισημαίνει ότι πρόκειται για μια σαφή αναφορά που όμως δεν συνδυάζεται με τους ανάλογους πόρους και πηγές τόσο υλικού όσο και ανθρώπινου δυναμικού:

*Νομίζω ότι είναι μία αρκετά σαφής αναφορά και αρκετά ολοκληρωμένη, όμως ξανά λέμε ότι ωραίοι οι νόμοι αλλά οφείλουμε να υπάρχουν και οι δομές και τα υλικά και οι άνθρωποι και όλα και επίσης να υπάρχει και μία να καλλιεργηθεί και μία γενικότερη νοοτροπία στα σχολεία γι' αυτό το θέμα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

<b>Απόψεις των μελών για τον ενταξιακό ρόλο της ΕΔΕΑΥ σύμφωνα με το νομοθετικό κείμενο</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Αδυναμία εφαρμογής της ένταξης λόγω διαδικασιών που ακολουθούνται από τα μέλη	<b>1</b>			<b>1</b>
Αδυναμία εφαρμογής της ένταξης λόγω ενδογενών αγκυλώσεων	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
Αδυναμία εφαρμογής της ένταξης λόγω ασυμβατότητας με την έννοια της διάγνωσης		<b>1</b>		<b>1</b>
Αδυναμία εφαρμογής της ένταξης λόγω περιορισμένου χρόνου			<b>1</b>	<b>1</b>

Σαφής και ολοκληρωμένη αναφορά αλλά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο			<b>1</b>	<b>1</b>
---	--	--	----------	----------

**Πίνακας 3.6** Απόψεις των μελών για τον ενταξιακό ρόλο της ΕΔΕΑΥ όπως περιγράφεται στο νομοθετικό κείμενο

## 3.2 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διάγνωση

### 3.2.1. Η έννοια της διάγνωσης

Συνεχίζοντας με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας ζητήθηκε από τα μέλη των ΕΔΕΑΥ η άποψή τους για την έννοια της διάγνωσης, το πως αυτή επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και η αναφορά τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούν.

Στο ερώτημα για την έννοια της διάγνωσης διατυπώθηκαν πολλές διαφορετικές απόψεις. Μικρή συμφωνία απόψεων παρατηρήθηκε στους ψυχολόγους των επιτροπών, τρεις εκ των οποίων ανέφεραν πως γι' αυτούς η έννοια της διάγνωσης είναι η απόφαση που λαμβάνει μία διεπιστημονική ομάδα. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Η διάγνωση για εμένα πρέπει πρώτα πρώτα να έχει μια ομάδα, εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, από εκεί και πέρα οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή θα μπορούσε να είναι χρήσιμη και παιδοψυχίατρος πολλές φορές, οι οποίοι ο καθένας από τη σκοπιά του αλλά και με μεγάλη έμφαση σε αυτό που φαίνεται στο σχολείο, σε αυτό που εκδηλώνεται στο σχολείο, ο καθένας λοιπόν από τα σκοπιά του έχει μια εικόνα για το παιδί και όλοι μαζί δίνουν ένα όνομα να το πω; (Ψυχολόγος Ε1)*

*Διάγνωση δεν είναι απλά μια ταμπέλα είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλευρης αξιολόγησης που σίγουρα δεν μπορεί να αφορά μόνο εμένα ή τον κοινωνικό λειτουργό. Για εμένα αφορά και κάποιον γιατρό, παιδοψυχίατρο ή αναπτυξιολόγο, λογοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή, ανάλογα την περίπτωση του παιδιού. Σίγουρα μια πολύπλευρη διαδικασία, που απαιτεί συνεργασία πολλών. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Η διάγνωση καταρχήν, επειδή εγώ δουλεύω και σε κέντρα το απόγευμα, εε δεν την κάνει ένας ψυχολόγος μόνος του. Όταν υπάρχουν αρκετά σοβαρά προβλήματα ο ρόλος του σχολείου είναι παραπεμπτικός, επιμένω σε αυτό. Πρέπει να το παραπέμψει σε μια*

δομή όπως παιδοψυχιατρικό νοσοκομείο και εκεί είναι μια ομάδα, παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, δάσκαλος ειδικής αγωγής. Αυτό είναι η διάγνωση. Είναι μια εξέταση από πολλούς επιστήμονες μαζί που δεν μπορεί να γίνει για πρακτικούς λόγους στο σχολείο μέσα. Δεν γίνεται η διάγνωση, είναι ανέφικτο. Δηλαδή αν κάποιος λέει να κάνουμε διάγνωση στο σχολείο μάλλον κοροϊδευόμαστε. (Ψυχολόγος E11)

Τρία ακόμα μέλη των επιτροπών, μία κοινωνική λειτουργός και δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν πως η διάγνωση αποτελεί την αναγνώριση των δυσκολιών και προβλημάτων του μαθητή με σκοπό την υποστήριξή του. Συγκεκριμένα υποστήριξαν:

*Διάγνωση είναι σίγουρα ο εντοπισμός κάποιων δυσκολιών αλλά και δυνατών σημείων ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές. [...]* (Κοινωνική λειτουργός E8)

*Για εμένα σημαίνει διάγνωση να βρούμε ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μαθητών και να προσπαθήσουμε να τα βοηθήσουμε ως προς αυτό. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)

*Διάγνωση σημαίνει γνωρίζω τις αδυναμίες του μαθητή, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τρόπους αντιμετώπισης.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)

Μία ψυχολόγος και μία κοινωνική λειτουργός ανέφεραν πως η διάγνωση έχει την έννοια της ανεύρεσης των δυνατών σημείων του μαθητή:

*Για εμένα ως ψυχολόγο η διάγνωση έχει μία αξία με την έννοια ότι με καθοδηγεί που να κοιτάξω για να βρω τα δυνατά σημεία ενός μαθητή και που μπορώ να βασιστώ για να τον βοηθήσω, να τον υποστηρίξω. [...]* (Ψυχολόγος E6)

*Διάγνωση είναι σίγουρα ο εντοπισμός κάποιων δυσκολιών αλλά και δυνατών σημείων ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές. Δηλαδή η διάγνωση έχει δύο πόλους. Διαγιγνώσκουμε τις δυσκολίες αλλά και τα δυνατά σημεία για να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες.* (Κοινωνική λειτουργός E8)

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, μέλος της ΕΔΕΑΥ ανέφερε πως η διάγνωση για εκείνη είναι ένα έγγραφο χωρίς ιδιαίτερη σημασία, διότι δεν τη βοηθά σε κάτι στη δουλειά της και πως σε αυτό που εξυπηρετεί είναι στο να έχει ο μαθητής πιο ευνοϊκές συνθήκες σε μεγαλύτερες τάξεις, στο να επιβεβαιωθεί ή όχι η ίδια και ο εκπαιδευτικός της τάξης για το προφίλ του μαθητή αλλά και για να χρησιμοποιηθεί

ως μέσο πειθούς και πίεσης στον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να εφαρμόσει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας για το μαθητή. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα με τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης:

*Η διάγνωση για μένα είναι ένα χαρτί, ένα απλό χαρτί είναι που λέει κάτι επάνω. Στη δουλειά μου εμένα αφού έρχεται μεταγενέστερα δεν με βοηθάει τη δουλειά την έχω κάνει, [...], οι γονείς το θέλουν το χαρτί, το θέλουν κάποιοι γονείς για το γυμνάσιο, όταν πάει στο γυμνάσιο, [...] δηλαδή υπάρχει και μια πονηράδα στο μυαλό ότι θα δίνουμε προφορικά εξετάσεις, θα έχουμε λιγότερη ύλη.. Λοιπόν, εμένα δεν με ενδιαφέρει η διάγνωση ιδιαίτερα να σου πω την αλήθεια ξεκινώ χωρίς τη διάγνωση, απλά η διάγνωση έρχεται να με επιβεβαιώσει ή όχι με το ότι έχει αυτό. Άλλωστε και που την παίρνω δεν μου λέει τι να κάνω, μου λέει ότι έχει αυτό.[...] , πιο πολύ να σου πω γιατί μπορεί να το χρειαστώ μερικές φορές; Για να βοηθήσει και το δάσκαλο της γενικής τάξης να του επιβεβαιώσει ή να όχι κάποιες δικές του αντιλήψεις. Δηλαδή πολλές φορές λέει αυτός έλα μωρέ είναι τεμπέλης, πολλές φορές δεν είναι τεμπέλης υπάρχει κάποια άλλη δυσκολία από πίσω γιατί για μας υπάρχει μια δυσκολία στο να πείσουμε τους δασκάλους γενικής ότι κάποια παιδιά χρειάζονται άλλη αντιμετώπιση. Παρόλο που υπάρχει ενημέρωση.. που.. που.. που.. Με βοηθάει εμένα στο να έχω ένα πάτημα να κοιτά εδώ πέρα με βάση τις δυσκολίες του πρέπει να του διαφοροποιήσεις την ορθογραφία, πρέπει ας πούμε πχ να το κοινωνικοποιήσεις το παιδί. Είναι ένα πάτημα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

<b>Η έννοια της διάγνωσης</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Είναι η απόφαση μίας διεπιστημονικής ομάδα	<b>3</b>			<b>3</b>
Η αναγνώριση δυσκολιών-προβλημάτων		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ανεύρεση δυνατών σημείων για την	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>

υποστήριξη του μαθητή				
Ένα έγγραφο χωρίς ιδιαίτερη χρησιμότητα			<b>1</b>	<b>1</b>
Μία επιβεβαίωση ή όχι του εκπαιδευτικού			<b>1</b>	<b>1</b>
Απαραίτητο έγγραφο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας			<b>1</b>	<b>1</b>
Συνεπάγεται ευνοϊκές συνθήκες για το μαθητή			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.7** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την έννοια της διάγνωσης

### 3.2.2 Διάγνωση και εκπαιδευτική διαδικασία

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για ο πώς η διάγνωση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν στη χρησιμότητα της διάγνωσης αναφορικά με τη διαφοροποίηση του μαθήματος, αλλά και στο στιγματισμό που αυτή συνεπάγεται για το μαθητή. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Ναι, ε και γι αυτό έχει μια χρησιμότητα, πρώτον γιατί και οι δάσκαλοι πια είναι αρκετά ενημερωμένοι για διάφορες δυσκολίες, αναπτυξιακές, ΔΕΠΥ, αυτισμού κτλ. Οπότε όταν φτάσει στα χέρια τους μια τέτοια διάγνωση μπορούν κάπως διαφορετικά να χειριστούν έναν τέτοιο μαθητή. (Ψυχολόγος Ε1)*

*Χρειάζεται να αποκλειστικά για τις ανάγκες του μαθητή για να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθητή. Βέβαια πολλές φορές στιγματίζει το μαθητή, εμένα αυτό δεν μ αρέσει, ο στιγματισμός. [...]Υπάρχουν και αυτά, στιγματίζεται ένας μαθητής. Υπάρχουν μαθητές για παράδειγμα που μπορεί να κουβαλάν μια ταμπέλα για πολλά χρόνια στην πλάτη τους. Λειτουργεί δηλαδή πολλές φορές υπέρ του παιδιού γιατί ας πούμε μπορεί να*

*σεβαστούν καλύτερα τις ανάγκες του αλλά δεν παύει να είναι μια ταμπέλα. Θα μου πεις θα προτιμούσες χωρίς διάγνωση; Δεν ξέρω. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)*

*Περισσότερο νομίζω ότι βοηθάει το δάσκαλο να κατανοήσει περισσότερο την εικόνα του παιδιού. Να τη δικαιολογείσαι δηλαδή τις συμπεριφορές του παιδιού ώστε να μπορέσει να παρέμβει. (Ψυχολόγος E3)*

*Αυτό είναι μια μεγάλη πληγή είναι ένα δίκοπο μαχαίρι κατά βάση και έχει σχέση πάρα πολύ με το πως θα το χρησιμοποιήσεις και πως θα το δεις, δηλαδή αν είναι για μένα ένας τρόπος μέτρησης ικανοτήτων, δυνατοτήτων ενός παιδιού και δυσκολιών είναι ένα πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο, αν είναι ένας τρόπος να βάλουμε μια ταμπέλα στο παιδί και να το βάλουμε σε μία άκρη και σε μία γωνία και να λέμε για όλα α αυτό δεν μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει πράγματα ή δεν πειράζει ας το αφήσουμε λίγο στην άκρη νομίζω ότι μπορεί να κάνει μεγάλη ζημιά. Δηλαδή σε πολλές περιπτώσεις θα προτιμούσα, οι δάσκαλοι δεν είμαι τόσο σίγουρη ότι θα έπρεπε να ξέρουν ταμπέλα όσο περισσότερο να ξέρουν ότι ξέρω εγώ το παιδί μπορεί να κάνει αυτά μέχρι την πρώτη δημοτικού, στην τάξη που είναι περισσότερο να ξέρουν δυνατότητες και προβλήματα παρά την ταμπέλα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)*

*Από εκεί και πέρα σε πάρα πολλές περιπτώσεις η διάγνωση λειτουργεί γραφειοκρατικά, να χωρίσουμε τα παιδιά πως αξιολογείται το καθένα, τι έχει το καθένα εεεεε και κάπως μπαίνει ως ταμπέλα. Αυτό δεν είναι χρησιμότητα, αυτό είναι πως λειτουργεί αυτή τη στιγμή. Νομίζω ότι η διάγνωση θα έπρεπε να λειτουργεί με ένα τρόπο εεε να μας δίνει τα εργαλεία που θα δουλέψουμε. Αυτός θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της διάγνωσης, αλλιώς ένα σύμπτωμα δεν λέει τίποτα για το τι παιδί είναι. (Ψυχολόγος E6)*

Επίσης, μία κοινωνική λειτουργός μέλος της ΕΔΕΑΥ αναφέρθηκε στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τη διάγνωση:

*Εεεε είναι κυρίως να κατηγοριοποιεί τους μαθητές, να τους βάζει σε μία κατηγορία μαθητών που έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ενώ κάθε μαθητής και κάθε παιδί είναι κάτι διαφορετικό και πολλές φορές μέσω των διαγνώσεων και της διαδικασίας της διάγνωσης εεεεε δυστυχώς λειτουργούμε και λίγο προφητικά για τα παιδιά, προδικάζουμε δηλαδή ποια θα είναι η μαθησιακή τους πορεία και αυτό πάρα πολύ αρνητικό και αντιεκπαιδευτικό. Σίγουρα. (Κοινωνική λειτουργό E8)*



<b>Διάγνωση και εκπαιδευτική διαδικασία</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Χρήσιμη για τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
Στιγματίζει το μαθητή	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>3</b>
Κατηγοριοποιεί τους μαθητές		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.8** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την διάγνωση και την εκπαιδευτική διαδικασία

### **3.2.3 Τα διαγνωστικά εργαλεία των μελών της ΕΔΕΑΥ**

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν πως χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία ο καθένας ανάλογα με την επαγγελματική του ταυτότητα. Ορισμένοι από αυτούς δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν διαγνωστικά εργαλεία, καθώς δεν κάνουν διάγνωση. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα πέντε συμμετεχόντων:

*Κοίτα να δεις, εγώ κάνω αξιολόγηση όχι διάγνωση. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, E2)

*Εγώ δεν κάνω αυτή τη στιγμή διαγνωστική διαδικασία. Δεν κάνω και το λέω και το λέω και πολύ καθαρά και στους γονείς και στους συναδέλφους ότι το σχολείο έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή δεν μπορώ να λειτουργήσω εγώ διαγνωστικά, εξάλλου η διάγνωση απαιτεί διεπιστημονικότητα.* (Ψυχολόγος E6)

*Εγώ δεν κάνω διάγνωση. Ούτε καν η ψυχολόγος δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένα εργαλεία.* (Κοινωνική λειτουργός E7)

*Εγώ θα σου μιλήσω σαν κοινωνική λειτουργός, δεν έχω μπει στο κομμάτι της διάγνωσης.[...]* (Κοινωνική λειτουργός E10)

*Όχι ποτέ. Ανιχνεύω όμως δυσκολίες, το οποίο είναι κοντά αλλά δεν είναι διάγνωση. [...]* (Ψυχολόγος E11)

Δύο ψυχολόγοι ανέφεραν πως χρησιμοποιούν εργαλεία όπως την παρατήρηση, την κλινική συνέντευξη, προβολικές δοκιμασίες και ψυχομετρικά εργαλεία. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

*Το WISC είναι ένα καλό εργαλείο και το έχω χρησιμοποιήσει και από εκεί και πέρα πιο άτυπες μορφές αξιολόγησης με κάποια προβολικά τεστ και η παρατήρηση σίγουρα και ερωτηματολόγια χρησιμοποιώ σε εκπαιδευτικούς και γονείς, συνέντευξη. (Ψυχολόγος E1)*

*Στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ, την παρατήρηση μέσα στην τάξη και στο διάλλειμα αρκετές φορές, την παροχή πληροφοριών από τους γονείς, την παροχή πληροφοριών από τους δασκάλους, λιγότερο την χορήγηση ψυχομετρικών εργαλείων και φυσικά την κλινική εικόνα του παιδιού, την ατομική συνεδρία με το παιδί. (Ψυχολόγος E3)*

Δύο κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν στο κοινωνικό ιστορικό ως διαγνωστικό εργαλείο και τη συνεδρία με τους γονείς:

*Το κοινωνικό ιστορικό και μετά αν θα μπορούσαμε να πούμε εργαλεία κοινωνικές υπηρεσίες και η παραπομπή σε υπηρεσίες που χρειάζεται η κάθε περίπτωση. (Κοινωνική λειτουργός E4)*

*Εεεεμμμ υπάρχει το κοινωνικό ιστορικό το οποίο συμπληρώνω πάντα μέσα από τη συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού εεεεε, υπάρχει έτσι το κομμάτι της κλινική εκτίμησης που γίνεται στα πλαίσια συνεργασίας με το παιδί, εεεεμμμ αυτά κυρίως τα δύο όσο αφορά την ΕΔΕΑΥ. (Κοινωνική λειτουργός E8)*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρθηκε σε κάποια γνωστά τεστ ανίχνευσης, σε αυτοσχέδια τεστ δεξιοτήτων, στην παρατήρησης μέσα στην τάξη και εξέφρασε την άποψη πως θα ήταν πολύ χρήσιμο στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ να χορηγούσαν σταθμισμένα τεστ που να παρέχει το Υπουργείο Παιδείας. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

*Χρησιμοποιώ διάφορα εργαλεία, παιχνίδι πάρα πολύ και συζήτηση, τεστ όπως της ΤΑΦΑ για την ανάγνωση, δυστυχώς το πρόβλημα είναι, εντάξει φυσικά χρησιμοποιώ κάποια κομμάτι από το Αθηνά τεστ αν και δεν είμαι πιστοποιημένη, θα μπορούσα να κάνω RAVEN αλλά δεν θα ήθελα, νομίζω ότι εισέρχομαι σε κομμάτια άλλων, παρατήρηση πάρα πολύ μέσα στην τάξη. Αυτά νομίζω κυρίως και τεστ δεξιοτήτων τα*

οποία τα περισσότερα είναι δικά μου. Με την έννοια ότι βλέπεις ας πούμε ξέρει να σου πει την αλφαβήτα, τα γράμματα της αλφαβήτα, όχι ότι τα έχω βγάλει παρθενογένεση. [...] Δυστυχώς νομίζω ότι πάλι δεν μας βοηθάνε εεε στο τα μας δώσουνε τέτοια εργαλεία παρόλο που υπάρχουν ας πούμε υπάρχει του Σκαλούμπακα για τη ΔΕΠΥ που είναι ένα πολύ ωραίο αξιολογικό πρόγραμμα, δεν θυμάμαι τώρα πως το λένε, το οποίο ας πούμε θα έπρεπε το υπουργείο Παιδείας να το αγοράσει κα να το διανέμει και να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό για τη ΔΕΠΥ. [...]

<b>Διαγνωστικά εργαλεία των μελών</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Κανένα εργαλείο	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Συνέντευξη με το μαθητή/ μαθήτρια	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
Κοινωνικό ιστορικό		<b>2</b>		<b>2</b>
Προβολικά τεστ	<b>1</b>			<b>1</b>
Ψυχομετρικά εργαλεία	<b>1</b>			<b>1</b>
Συλλογή πληροφοριών από γονείς και εκπαιδευτικούς	<b>1</b>			<b>1</b>
Κλινική εκτίμηση του παιδιού		<b>1</b>		<b>1</b>
Παιχνίδι			<b>1</b>	<b>1</b>
Τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών			<b>1</b>	<b>1</b>
Αυτοσχέδια τεστ δεξιοτήτων			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.9** Διαγνωστικά εργαλεία των μελών της ΕΔΕΑΥ

### 3.2.4 Προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία

Τέλος, ερωτήθηκαν τα μέλη των ΕΔΕΑΥ ποιοι είναι συνήθως οι μαθητές που προτείνονται από το σύλλογο διδασκόντων για να ακολουθήσουν τη διαγνωστική διαδικασία και για ποιους λόγους. Οι συμμετέχοντες που είχαν απαντήσει σε προηγούμενη ερώτηση πως δεν κάνουν διάγνωση σε μαθητές δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί ότι σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες που απάντησαν αναφέρθηκαν σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, για το λόγο ότι *δυσκολεύουν τη διαδικασία του μαθήματος*. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Συνήθως δεν προτείνονται μόνο για διάγνωση, και για υποστήριξη και νομίζω ότι αυτό είναι το ζητούμενο, η υποστήριξη. Θέματα συμπεριφοράς.. και αυτά που είπα στην αρχή. [...] Ε είναι αυτοί που δυσκολεύουν περισσότερο την τάξη, [...]* (Ψυχολόγος Ε1)

*Εντάξει, συχνότερα παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. [...] Κάνουν δύσκολη τη ζωή της τάξης, παρακωλύουν το μάθημα.* (Ψυχολόγος Ε3)

*[...] είναι τα παιδιά τα οποία συνήθως δημιουργούν προβλήματα μέσα στην τάξη, δηλαδή θα έχουν παραβατική συμπεριφορά ή δεν θα μπορούν να ακολουθήσουν στα μαθήματα ή θα κάνουν θόρυβο, φασαρία ή κάποια συμπεριφορά η οποία είναι αποκλίνουσα. [...] Νομίζω ότι οι λόγοι που προτείνονται οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι γιατί δημιουργούν πρόβλημα στην γενική εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη. Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος άλλος λόγος. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

*Αυτοί που κάνουν φασαρία. Αυτοί που διαταράσσουν το μάθημα στην ουσία είναι τα πρώτα παιδιά που προτείνονται. [...] Θέματα συμπεριφοράς, διάσπασης, υπερκινητικότητας, αυτά τα παιδιά και τα παιδιά που δίνουν την αίσθηση χαμηλού νοητικού.* (Ψυχολόγος Ε6)

*Θέματα συμπεριφοράς.[...] Ε γιατί είναι κάτι το οποίο τους δυσκολεύει μέσα στην τάξη και στα διαλλείματα είναι επίσης πολύ δύσκολο και σε σύγκρουση με τους γονείς που μπορεί να έρχονται.* (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

*Είναι μαθητές που δυσκολεύουν πολύ τη λειτουργία του τμήματος, κυρίως διασπαστικοί που έχουν μια διασπαστική συμπεριφορά, μαθητές που δυσκολεύονται έτσι να ακολουθήσουν τους κανόνες του τμήματος, μαθητές που δεν πειθαρχούν εεεε αυτό. Και*

αυτό συνήθως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολους μαθητές. [...] (Κοινωνική λειτουργός Ε8)

<b>Προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
Μαθητές με διάσπαση ή και υπερκινητικότητα	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
Μαθητές που δίνουν την αίσθηση χαμηλού νοητικού δυναμικού	<b>1</b>			<b>1</b>

**Πίνακας 3.10** Οι προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία

### 3.3 Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την αξιολόγηση

#### 3.3.1 Η έννοια της αξιολόγησης

Μία από τις κύριες υπηρεσίες της ΕΔΕΑΥ είναι η αξιολόγηση των μαθητών από τα μέλη της, γι' το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι απόψεις των μελών για την έννοια της αξιολόγησης, τα μέσα που χρησιμοποιούν για την πραγματοποίηση της και οι απόψεις των μελών για τη διαφορά μεταξύ διάγνωσης και αξιολόγησης.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για την έννοια της αξιολόγησης. Παρατηρείται μία ποικιλομορφία στις απόψεις των μελών χωρίς να υπάρχει κάποια επικρατούσα ποσοτικά άποψη. Δύο μέλη, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφεραν πως η έννοια της αξιολόγησης έγκειται στην αποτύπωση των αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Να αξιολογήσουμε ένα παιδί, τις ανάγκες του. Εμείς όμως περισσότερο δεν αρκούμαστε στην αξιολόγηση, δεν κάνουμε τόσο πολύ αξιολόγηση στα παιδιά. [...]* (Κοινωνική λειτουργός E10)

*Αξιολογώ σημαίνει παίρνω ένα μαθητή και μετά από παρατήρηση αξιολογώ, βλέπω δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες του.[...]* (Εκπαιδευτικός ένταξης E2)

Ακόμη, η ίδια εκπαιδευτικός πέρα από την αποτύπωση των αναγκών του μαθητή αναφέρθηκα και στα αδύνατα και δυνατά σημεία:

*Αξιολογώ σημαίνει παίρνω ένα μαθητή και μετά από παρατήρηση αξιολογώ, βλέπω δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες του. Αυτό σημαίνει αξιολόγηση, βλέπω τις ανάγκες του, τις αδυναμίες του, τις ελλείψεις του και τα προτερήματα του, γιατί μπορώ να πατήσω εγώ εκεί για να πάω στα άλλα. Αυτό σημαίνει αξιολόγηση.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων και στη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή και το πώς οι ενδοοικογενειακές σχέσεις μπορεί να επηρεάζουν την εικόνα του μαθητή. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Για μένα η έννοια της αξιολόγησης στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ είναι να δούμε το ίδιο το παιδί πού στέκεται, το ίδιο το παιδί πού στέκεται μέσα στην τάξη σε σχέση με το δάσκαλο, την οικογένεια του παιδιού που είναι πολύ σημαντικό και το οικογενειακό του περιβάλλον και αφού αξιολογηθούν όλα αυτά να δούμε αν όντως οι παράγοντες που παίζουν περισσότερο είναι περιβαλλοντικοί άρα πρέπει να κινηθούμε προς εκείνη την πλευρά περισσότερο ή αν είναι παράγοντες που έχουν σε σχέση με το ίδιο το παιδί, οπότε πρέπει εκεί να ασχοληθούμε κάπως διαφορετικά και να κινηθούμε.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)

*Για μένα η αξιολόγηση είναι πολυπαραγοντική και έχει πολλές πτυχές. Εεε όταν γνωρίζω ένα παιδί θέλω πρώτα να γνωρίσω την οικογένειά του, τους γονείς δηλαδή, να το δω το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται, όχι με επίσκεψη, η περιγραφή των γονιών [...]* (Ψυχολόγος E6)

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκε στην εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη και σε σχέση με το δάσκαλο:

Για μένα η έννοια της αξιολόγησης στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ είναι να δούμε το ίδιο το παιδί πού στέκεται, το ίδιο το παιδί πού στέκεται μέσα στην τάξη σε σχέση με το δάσκαλο[...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

Ακόμη, μία ψυχολόγος μέλος της επιτροπής έκανε λόγο για την συναισθηματική, νοητική εικόνα και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς του μαθητή ως κάποια από τα συστατικά μέρη της αξιολόγησης μεταξύ άλλων που ανέφερε. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

[...] και από εκεί και πέρα να δω το παιδί που είναι συναισθηματικά, νοητικά εεεμμ και η συμπεριφορά του που είναι όμως παράγωγο όλων των προηγούμενων. Έτσι νομίζω ότι μπορεί να έχω μια πιο ολιστική εικόνα του παιδιού και των ικανοτήτων του. (Ψυχολόγος Ε6)

Επίσης, μία ψυχολόγος ανέφερε πως η αξιολόγηση αποτελεί την πρώτη εικόνα του μαθητή:

Αξιολόγηση του παιδιού δουλεύοντας εξωτερικά είναι οι πρώτες 2 συναντήσεις που λέμε ότι το παιδί έχει αυτό και αυτό και άρα προτείνουμε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα.[...] Μια πρώτη εικόνα είναι ναι, ακριβώς. (Ψυχολόγος Ε11)

Τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε πως η έννοια της αξιολόγησης έγκειται στην πρόοδο του μαθητή με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα ανέφερε:

Καμιά σχέση με βαθμούς και τέτοια εννοείται γιατί το μυαλό μας πάει εκεί εεεε αξιολογώ την πρόοδο σε σχέση με τον εαυτό του, πως ήτανε στην αρχή της χρονιάς, αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχουμε βάλει και τι μπορούμε να κάνουμε. (Εκπαιδευτικός Ε9)

Η έννοια της αξιολόγησης	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Αφορά στον εντοπισμό των αναγκών του μαθητή		1	1	2

Αφορά στον εντοπισμό των αδυναμιών, ελλείψεων και δυσκολιών		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Αφορά στη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
Αφορά στον εντοπισμό των προτερημάτων του μαθητή			<b>1</b>	<b>1</b>
Αφορά στην σκιαγράφιση της εικόνας του μαθητή μέσα στην τάξη			<b>1</b>	<b>1</b>
Αφορά στη διερεύνηση της σχέσης του μαθητή με το δάσκαλο			<b>1</b>	<b>1</b>
Αφορά στην διερεύνηση της συναισθηματικής, νοητικής κατάστασης και συμπεριφοράς	<b>1</b>			<b>1</b>
Αποτελεί μια πρώτη εικόνα του μαθητή	<b>1</b>			<b>1</b>
Αποτελεί την αποτύπωση της προόδου του μαθητή			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.11** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την έννοια της αξιολόγησης

### 3.3.2 Εργαλεία και μέσα αξιολόγησης

Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι στο ερώτημα για τα μέσα αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούν ανέφεραν μεταξύ άλλων την παρατήρηση μέσα στην τάξη του μαθητή και αλλά και στο διάλειμα. Επίσης αναφέρθηκαν στις ατομικές συναντήσεις ή αλλιώς συνεντεύξεις με τους ίδιους τους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Σχετικά με τους γονείς, ανέφεραν πως παίρνουν ένα ιστορικό από την οικογένεια. Ακόμη, κάποια μέλη των επιτροπών έκαναν λόγο για τη χρήση σταθμισμένων τεστ, αυτοσχέδιων λιστών δεξιοτήτων, προβολικά τεστ αλλά και γενικά ζωγραφική και συζήτηση με τον εκάστοτε μαθητή. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:



*Υπάρχουν κάποια τεστ σταθμισμένα που χρησιμοποιώ, Αθηνά τεστ, υπάρχουν κάποιες κλίμακες για τη ΔΕΠΥ για παράδειγμα για την υπερκινητικότητα και την παρορμητική συμπεριφορά που χρησιμοποιούμε, υπάρχουν επίσης κάποιες λίστες αξιολόγησης που έχουμε φτιάξει οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.[...] λίστες αξιολόγησης δικές μας και προσωπικά εργαλεία που έχω φτιάξει εγώ με τα χρόνια. [...] παίρνω και ένα ιστορικό από την οικογένεια στην αρχή που έρχονται να κάνουν οι γονείς εγγραφή κτλ μιλάμε αν χρειάζονται κάτι και παίρνω ένα ιστορικό εγώ χωρίς να το καταλαβαίνουν. Αυτό. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

*Παρατηρούμε πρώτα το παιδί στην τάξη, στο διάλειμμα, συζητάμε με την εκπαιδευτικό της τάξης ή με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και μετά αρχίζουμε να βλέπουμε το παιδί σε ατομική συνεδρία όσες φορές χρειαστεί. [...]Συζητάμε με το παιδί, ζωγραφίζει το παιδί. Αξιολογούμε λίγο το συναισθηματικό κομμάτι με εικόνες ώστε να δούμε κατά πόσο διακρίνει κατά πόσο αναγνωρίζει τα συναισθήματα, να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα, να αναφέρει δικές του εμπειρίες, μέσα από το σχέδιο του να μας εξηγήσει κάποια πράγματα. Αυτά. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Είναι το ιστορικό το οποίο το παίρνουμε μαζί με την κοινωνική λειτουργό, στην ουσία παίρνει το ιστορικό η κοινωνική λειτουργός και παίρνω εγώ ρόλο στα πιο ψυχοσυναισθηματικά κομμάτια. Εεεμμ και μετά είναι βασικές δεξιότητες του μαθητή, είναι φυσικά οι πληροφορίες του δασκάλου της τάξης και του τμήματος ένταξης αν παρακολουθεί και είναι μετά δεξιότητες μνήμης, κατηγοριοποίησης και άλλες τέτοιες δεξιότητες τις οποίες τις μετράει το WISC, αλλά επειδή δεν έχω WISC γίνεται ερασιτεχνικά ας πούμε. (Ψυχολόγος Ε6)*

Μία κοινωνική λειτουργός αναφέρθηκε συγκεκριμένα στο κοινωνικό ιστορικό ως μέσο αξιολόγησης του μαθητή:

*Τα εργαλεία τα δικά μου είναι το κοινωνικό ιστορικό[...] (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

Επίσης, μία κοινωνική λειτουργός αναφέρθηκε αρχικά στην κλινική εκτίμηση αλλά μίλησε και για την αυτοαξιολόγηση ως μέσο αξιολόγησης:

*Εεεεε πάλι μέσω κλινικής εκτίμησης και συνεργασίας με το μαθητή και έχουμε και μία υπάρχει και ένας τρόπος εκπαίδευσης λίγο στο κομμάτι της αυτοαξιολόγησης. Δηλαδή πολλές φορές βάζουμε τους μαθητές που εμπλέκονται έτσι σε ομαδικά προγράμματα ή*

ομαδικά να κάνουν την αυτοαξιολόγηση μέσα από βιωματικές κυρίως διαδικασίες.  
(Κοινωνική λειτουργός Ε8)

<b>Εργαλεία αξιολόγησης</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Παρατήρηση	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
Συνεντεύξεις με το μαθητή	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Συνεντεύξεις με τους γονείς		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>3</b>
Ιστορικό οικογένειας	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
Συζήτηση με το μαθητή	<b>2</b>			<b>2</b>
Σταθμισμένα τεστ	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
Ζωγραφική				<b>2</b>
Τα ίδια εργαλεία με τη διάγνωση			<b>2</b>	<b>2</b>
Κλίμακες ΔΕΠΥ			<b>1</b>	<b>1</b>
Αυτοσχέδιες λίστες			<b>1</b>	<b>1</b>
Κοινωνικό ιστορικό		<b>1</b>		<b>1</b>
Κάρτες συναισθημάτων	<b>1</b>			<b>1</b>
Προβολικά τεστ	<b>1</b>			<b>1</b>
Κοινωνικές ιστορίες	<b>1</b>			<b>1</b>
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.12** *Εργαλεία αξιολόγησης των μελών των ΕΔΕΑΥ*

### 3.3.3 Διαφορές μεταξύ διάγνωσης και αξιολόγησης

Ένα από τα πιο σημαντικά ερώτημα που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους είναι το αν διακρίνουν διαφορές μεταξύ διάγνωσης και αξιολόγησης. Οι απαντήσεις ποικίλουν και προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δύο μέλη της ίδιας επιτροπής εξέφρασαν την άποψη ότι η διάγνωση εντοπίζει τις δυσκολίες του μαθητή και η αξιολόγηση αφορά στο «μετά» διάγνωσης, παρόλο που όπως αναφέρει η κοινωνική λειτουργός, μέλος της επιτροπής τείνουν να ταυτίζονται. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Η διάγνωση είπαμε μπορεί να μας δώσει τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί και τα θετικά του σημεία και η αξιολόγηση είναι να δούμε πως μπορούμε τους τρόπους να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες και να αξιοποιήσουμε και τα θετικά μας σημεία. Δηλαδή η μία διαδικασία να ακολουθεί την άλλη και όχι να είναι το ίδιο πράγμα. Συνήθως όμως στην καθημερινή πρακτική είναι το ίδιο πράγμα η διάγνωση και η αξιολόγηση. (Κοινωνική λειτουργός E8)*

*Φαντάζομαι ότι η διάγνωση είναι εντοπίζω το πρόβλημα και η αξιολόγηση ίσως έρχεται στο τι θα κάνω μετά και πως το κάνω και αν έχω πετύχει τους στόχους. Κάπως έτσι το έχω στο μυαλό μου. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)*

Ακόμη, μία ψυχολόγος αναφέρει πως η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει την εικόνα του εκπαιδευτικού για το μαθητή, ενώ η διάγνωση είναι η ταμπέλα για το μαθητή. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Ναι, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ως πούμε η εικόνα που έχει ο δάσκαλος της τάξης ή του τμήματος ένταξης για ένα παιδί, περιγράφει δηλαδή τη συμπεριφορά και τις δυσκολίες που παρουσιάζει. Η διάγνωση είναι στην ουσία είναι και μια ομπρέλα, μια ταμπέλα, ένα όνομα για αυτές τις δυσκολίες. (Ψυχολόγος E1)*

Διαφορετική άποψη έχει μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, η οποία υποστηρίζει πως η διάγνωση έχει ανεπίσημο χαρακτήρα, ενώ η αξιολόγηση δίνει μια σαφή εικόνα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Νομίζω ότι η διάγνωση είναι κάτι πιο ανεπίσημο και κάτι πιο ενστικτώδες κάτι πιο διαισθητικό. Δηλαδή διαγιγνώσκεις ότι υπάρχει κάποιο θέμα, στην αξιολόγηση πλέον είσαι πιο σαφής και πιο συγκεκριμένος στο τι μπορεί να συμβαίνει κατά την άποψη μου. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)*

Μία κοινωνική λειτουργός μέλος της ΕΔΕΑΥ αναφέρει πως δεν διακρίνει διαφορές μεταξύ των δύο:

*Όχι να σου πω την αλήθεια. Όχι. Στην αξιολόγηση έχεις βέβαια όλο το πακέτο τα εργαλεία όλα αυτά που ανέφερα, αλλά όχι. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

Ενώ μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ εκφράζει την άποψη πως διάγνωση κατατάσσει με βάση ένα *manual*, σε αντίθεση με την αξιολόγηση η οποία είναι εστιάζει στα θετικά σημεία του εκάστοτε μαθητή. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Ναι. Η αξιολόγηση είναι να βρούμε σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ο μαθητής, δεν είναι να καταταγεί σε μία διαγνωστική κατηγορία. Η διάγνωση είναι βλέπω τα συμπτώματα και ανάλογα με αυτά και σύμφωνα με ένα διαγνωστικό *manual* κατατάσσω το παιδί σε μία διαταραχή. Η αξιολόγηση είναι να βρω και τα θετικά σημεία του μαθητή, για εμένα αυτό είναι η πιο βασική, γι' αυτό προτιμώ και τον όρο της αξιολόγησης. (Ψυχολόγος Ε6)*

Τέλος, μία κοινωνική λειτουργός αντιλαμβάνεται τη διάγνωση ως κάτι επίσημο και την αξιολόγηση ως μια πολυπαραγοντική και μακροχρόνια διαδικασία:

*Εεεε νομίζω ότι η διάγνωση έτσι όπως την έχω εγώ στο μυαλό μου εεε και νομικά έτσι όπως τη διαβάζω και την καταλαβαίνω στην ΕΔΕΑΥ δεν υφίσταται, γιατί η διάγνωση για εμένα είναι ένα χαρτί επίσημο το οποίο λέει αυτό και αυτό ας πούμε. Ενώ η αξιολόγηση για εμένα είναι μια πιο μακροχρόνια διαδικασία που συμπεριλαμβάνει και άλλα πράγματα. Κάτι το οποίο εμείς δεν το κάνουμε, δηλαδή δεν είδαμε ποτέ έναν μαθητή και μετά είπαμε έχει αυτό και τέλος, τον αφήσαμε. Δεν υπάρχει για εμάς αυτό το πράγμα. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)*

<b>Απόψεις των μελών για τη διαφορά διάγνωσης και αξιολόγησης</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Η διάγνωση εστιάζει στα αδύνατα και δυνατά σημεία του μαθητή ενώ η αξιολόγηση αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Έννοιες που τείνουν να ταυτίζονται		<b>2</b>		<b>2</b>

Η διάγνωση είναι μία ταμπέλα για το μαθητή, ενώ η αξιολόγηση δίνει την εικόνα	<b>1</b>			<b>1</b>
Η διάγνωση έχει ανεπίσημο χαρακτήρα, ενώ η αξιολόγηση δίνει μια πιο σαφή εικόνα του μαθητή			<b>1</b>	<b>1</b>
Η διάγνωση κατηγοριοποιεί τους μαθητές, ενώ η αξιολόγηση εστιάζει στα θετικά σημεία	<b>1</b>			<b>1</b>
Η διάγνωση έχει επίσημο χαρακτήρα και η αξιολόγηση είναι μία μακροχρόνια και πολυπαραγοντική διαδικασία			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.13** *Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τη διαφορά μεταξύ διάγνωσης και αξιολόγησης*

### **3.4 Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την υποστήριξη που προσφέρουν στην γενική εκπαίδευση**

#### **3.4.1 Τρόποι υποστήριξης των μελών στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ**

Ένας από τους τρεις βασικούς άξονες της ΕΔΕΑΥ μετά τη διάγνωση και την αξιολόγηση, είναι η υποστήριξη. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες για το πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι την υποστήριξη που παρέχουν ως μέλη αυτής της επιτροπής στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση.

Τρεις συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος και δύο κοινωνικοί λειτουργοί εξέφρασαν την άποψη ότι η υποστήριξη πραγματοποιείται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τον εκάστοτε μαθητή. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*[...] η υποστήριξη λοιπόν πέφτει σε εμάς και σημαίνει και αυτά που λέει το ΦΕΚ να μπουν συγκεκριμένοι στόχοι, πρόγραμμα πιο εξατομικευμένο. Για εμένα η υποστήριξη γίνεται και πιο προς τα παιδιά και προς τους γονείς και προς τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι λίγο, δεν το έχουν πολύ στο μυαλό τους αυτό. (Ψυχολόγος Ε1)*

*Είμαστε οι τρεις ειδικότητες, η κοινωνική λειτουργός, η ψυχολόγος και η δασκάλα του τμήματος ένταξης βγάζουμε ένα πρόγραμμα κάποιους στόχους για το συγκεκριμένο παιδάκι εεεμμμ, έχουμε το τριμηνιαίο πρόγραμμα. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

*Ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού ένα ατομικό σχέδιο δράσης και υποστήριξης. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)*

Ακόμη, τρία μέλη επιτροπών ανέφεραν πως η υποστήριξη αφορά την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών:

*Υποστήριξη από άποψη να μπορείς να πούμε να μπορεί ένα παιδάκι να υποστηριχθεί αν έχει ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες από την ψυχολόγο[...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)

*[...]Για τον ψυχολόγο αλλά και τον κοινωνικό λειτουργό και το κομμάτι της υποστήριξης των μαθητών σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη δηλαδή των μαθητών. Αυτό.* (Κοινωνική λειτουργός E8)

*Καλή ερώτηση. Εγώ την υποστήριξη την έχω στο μυαλό μου ως συναντήσεις συμβουλευτικού τύπου με το παιδί. Ίσως να πρέπει να γίνονται και άλλα τα οποία δεν γίνονται για την ώρα. Δηλαδή είναι ένα καινούργιο πράγμα αυτό και ακόμα ψάχνουμε πως θα το περάσουμε στο παιδί, στους γονείς. Άρα αυτό είναι για την ώρα. Μακάρι αυτό να περιλαμβάνει και άλλα μελλοντικά βέβαια.* (Ψυχολόγος E11)

Τρία μέλη αναφέρθηκαν και στην υποστήριξη της οικογένειας του μαθητή:

*[...]. Για εμένα η υποστήριξη γίνεται και πιο προς τα παιδιά και προς τους γονείς και προς τους δασκάλους.[...]* (Ψυχολόγος E1)

*[...]να μπορεί να υποστηριχθεί η οικογένεια και τα παιδιά από τον κοινωνικό λειτουργό αν υπάρχουν κοινωνικά θέματα[...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)

*Κυρίως συνεργασία με την οικογένεια όσο αφορά την παρέμβαση που κάνει και την υποστήριξη που παρέχει ένας κοινωνικός λειτουργός για την ΕΔΕΑΥ.[...]* (Κοινωνική λειτουργός E8)

Επίσης, μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκε και στην υποστήριξη του μαθητή σε μαθησιακό επίπεδο:

*[...]ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακά από τον δάσκαλο ειδικής αγωγής, που αυτά παρέχονται και ιδιωτικά αλλά χρειάζονται το χαρτί της γνωμάτευσης. Ουσιαστικά χάνουμε και πολύτιμο χρόνο μέχρι να πάει το παιδί να πάρει το χαρτί να πάει σε κάποιο ιδιωτικό κέντρο, στο προσφέρει η πολιτεία πιο άμεσα.* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)

Ακόμη, μία ψυχολόγος αναφέρθηκε και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών που όμως προϋποθέτει να είναι ο εκπαιδευτικός *πιο ανοιχτός*. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*Για εμένα η υποστήριξη γίνεται και πιο προς τα παιδιά και προς τους γονείς και προς τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι λίγο, δεν το έχουν πολύ στο μυαλό τους αυτό.[...] Δηλαδή θα πρέπει να ξεπεράσουν κάθε αντοχή και όριο τους για να απευθυνθούν οι ίδιοι σε εμάς εκτός και αν είναι κάποιος πιο ψαγμένος, πιο ανοιχτός, πιο κάπως να τα βλέπει τα πράγματα που θα το σκεφτεί ας πούμε να προτείνει ίσως και μόνος του. (Ψυχολόγος E1)*

Μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ αναφέρθηκε στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής σε συνάρτηση με την σχολική του τάξη. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

*[...] Αυτό που κάνουμε είναι πάντα να προσπαθούμε να αλλάζουμε το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης, δηλαδή να παρέμβουμε μέσα στην τάξη. (Ψυχολόγος E3)*

Σημαντική είναι η άποψη μίας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης, η οποία αναφέρει ότι στα πλαίσια της υποστήριξης αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του παιδιού με τους δασκάλους και τον διευθυντή. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*[...] Βασικά λειτουργώ σαν μεταφράστρια κατά κάποιο τρόπο του παιδιού με τους δασκάλους τους, με το διευθυντή πολλές φορές, μάλλον σαν διαμεσολαβήτρια, καλύτερος αυτός ο όρος.[...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)*

Τέλος, μία ψυχολόγος αναφέρει πως η υποστήριξη είναι πολύ περιορισμένη, διότι το σχολείο δεν είναι το κατάλληλο πλαίσιο γι' αυτή την υπηρεσία αλλά αυτό που γίνεται είναι να έρθουν οι μαθητές σε *μία πρώτη επαφή με το συναίσθημά τους*. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

*Είναι πολύ περιορισμένο και για ποιο λόγο: το σχολείο δεν είναι θεραπευτικό πλαίσιο, άρα δεν μπορούμε να κάνουμε θεραπεία, ψυχοθεραπεία στα παιδιά. Μπορούμε όμως να παρέμβουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να τα φέρουμε σε μία πρώτη επαφή με το συναίσθημα τους, με αυτό που έχουν ανάγκη και με την ικανότητα τους να μπορούν να παρατηρούν τους εαυτούς τους και τις σχέσεις τους. (Ψυχολόγος E5)*

<b>Τρόποι υποστήριξης των μελών</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>
Ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη του μαθητή	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Υποστήριξη της οικογένειας	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Υποστήριξη του μαθητή σε μαθησιακό επίπεδο			<b>1</b>	<b>1</b>
Υποστήριξη των εκπαιδευτικών	<b>1</b>			<b>1</b>
Παρέμβαση στην τάξη του μαθητή	<b>1</b>			<b>1</b>
Διαμεσολάβηση με το σχολείο			<b>1</b>	<b>1</b>
Μία πρώτη επαφή των μαθητών με το συναίσθημά τους	<b>1</b>			<b>1</b>

**Πίνακας 3.14** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την υποστήριξη στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ

Όσο αφορά τους στόχους της υποστήριξης, όπως ανέφεραν τα μέλη των επιτροπών, τίθενται από τους τρεις τους και κάποιες φορές από με τον εκπαιδευτικό της τάξης του μαθητή και το γονέα. Συγκεκριμένα οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν:

*Από εμάς, την ΕΔΕΑΥ δηλαδή, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, δάσκαλο του τμήματος ένταξης, από τους γονείς, μπορεί να έχουν οι ίδιοι κάποιο έτοιμο και τους δασκάλους. (Ψυχολόγο Ε1)*

*Από τους τρεις και από το δάσκαλο της τάξης. Κάποιες φορές νομίζω και από το γονέα ανάλογα με τα αιτήματα που μπορεί να έχει ένας γονέας βγαίνουν από κοινού οι στόχοι. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*



*Συνολικά. Και από τη διεύθυνση ας πούμε σε συνεργασία και από τους εκπαιδευτικούς και από εμάς. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Από κοινού από εμάς τους 3. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, Ε5)*

*Νομίζω τίθενται από κοινού, ο σύλλογος διδασκόντων που παραπέμπει το παιδί, ο γονέας που αποδέχεται το αίτημα του συλλόγου και εμείς που μετά την αξιολόγηση προτείνουμε ένα τρόπο εργασίας. (Ψυχολόγος Ε6)*

### **3.4.2 Οι στόχοι της υποστήριξης**

Οι στόχοι της υποστήριξης ποικίλουν ανάλογα με το αίτημα που υπάρχει κάθε φορά, τίθενται με βάση την αρχική επαφή με το μαθητή και αν χρειαστεί επαναπροσδιορίζονται. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα μίας ψυχολόγου:

*Ανάλογα με την ανάγκη, ανάλογα με το αίτημα πάει αυτό, δηλαδή αν έχουμε ένα θέμα συμπεριφοράς ο στόχος είναι ξέρω εγώ η τροποποίηση συμπεριφοράς, βελτίωση συμπεριφοράς.[...] Διαμορφώνονται και στην πορεία, μπορεί να αλλάξει κάτι. Ανάλογα με την πρώτη εικόνα βάζουμε κάποιους στόχους , βλέπουμε πως πάει, επαναπροσδιορίζουμε.. (Ψυχολόγος Ε1)*

Μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης και μέλος τη ΕΔΕΑΥ αναφέρει πως οι στόχοι προσανατολίζονται σε όλους τους τομείς με έμφαση σε αυτούς που κρίνονται πιο σημαντικοί. Σημαντική είναι η αναφορά στην κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των μελών ανάλογα με την επαγγελματική ταυτότητα του καθενός. Χαρακτηριστικά είναι να λεγόμενα της εκπαιδευτικού:

*Σε όλους τους τομείς [...] βάζουμε κάποιους στόχους που θεωρούμε πιο αναγκαίους πιο σημαντικούς για παράδειγμα, τι έχει προτεραιότητα βασικά και δουλεύουμε με αυτούς. Ο καθένας στο κομμάτι του μεν αλλά και όλοι μαζί. Εάν δούμε ότι υπάρχει βελτίωση τροποποιούμε μετά. Ή μπορεί αν δούμε ότι ένας παιδί έχει πετύχει τους στόχους γρηγορότερα μπορεί να το βγάλουμε και από την ΕΔΕΑΥ και να πάρουμε ένα άλλο παιδί, Οι στόχοι τροποποιούνται τους χρησιμοποιείς για ένα χρονικό διάστημα αν δεις ότι πετυχαίνουν, εντάξει. (Εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης Ε2)*

Ακόμη, μία ψυχολόγος αναφέρεται στη στοχοθεσία που αφορά την τροποποίηση μιας συμπεριφοράς, στη δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς και στην έλλειψη χρόνου για επαναξιολόγηση των στόχων που είχαν τεθεί για το μαθητή:

*Αυτό που προσπαθούμε είναι έτσι κάποια προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς που έχουμε κάνει και συναντήσεις, έχουμε καλέσει και γονείς σε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης να προσπαθήσουμε να έχουμε μια συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο και σπίτι. Αυτό μας δυσκολεύει λίγο. Ενώ στην αρχή ξεκινάμε καλά μετά χάνεται λίγο η συνέπεια. [...] Όχι, το γενικό πλαίσιο είναι ίδιο. Δεν υπάρχει χρόνος νομίζω για επαναξιολόγηση και επανεκτίμηση για follow up, το βλέπουμε στην καθημερινότητα. (Ψυχολόγος Ε3)*

Ενδιαφέρον προκαλεί η επιλογή λέξεων μίας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης η οποία λέει πως ο στόχος της υποστήριξης είναι ο μαθητής να *επιβιώσει* στο σχολικό περιβάλλον και θίγει το ζήτημα της έλλειψης χρόνου ως εμπόδιο για την παροχή ολοκληρωμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Εεεε εξαρτάται την περίπτωση. Κυρίως ο βασικός μας στόχος είναι αυτά τα παιδιά να μπορούν να επιβιώσουν μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο. [...] Εεεε αφού έχουμε δει τα παιδιά όλοι καθόμαστε μαζί και συζητάμε τι μπορούμε να κάνουμε, λέω εγώ ας πούμε τι θα μπορούσα να κάνω από άποψη τμήματος ένταξης, η κοινωνική λειτουργός ποιες κινήσεις μπορεί να κάνει και η ψυχολόγος. Εεεμμμ αλλά νομίζω ότι ο χρόνος είναι πάρα πολύ λίγος, δηλαδή ουσιαστικά η μεγαλύτερη πίεση και επιβάρυνση πέφτει στην πλάτη του ειδικού παιδαγωγού γιατί έχει τον περισσότερο χρόνο στην πραγματικότητα, επειδή έχει την περισσότερη τριβή, την καθημερινή με τα παιδιά. [...]*  
(Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)

Επίσης, μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ σχολίασε πως οι στόχοι που τίθενται από γονείς και εκπαιδευτικούς είναι κυρίως σε επίπεδο συμπεριφοράς και ανέφερε πως η ίδια δεν εργάζεται με τόσο δομημένο τρόπο όσο αφορά τους στόχους. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της:

*Εεεεμμ νομίζω ότι οι στόχοι που τίθενται από την πλευρά του συλλόγου και των γονέων είναι σε επίπεδο συμπεριφοράς αν θεωρήσουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα υποστηρίζονται στο τμήμα ένταξης και όχι σε εμάς εεεμμμ είναι σε επίπεδο συμπεριφοράς, σχέσεων, εεμμμ και να είναι σωστός στο σχολείο, εεε εμείς βάζουμε και το λιθαράκι του συναισθήματος, να είναι και ευτυχισμένο στο σχολείο εκτός από σωστό. Οπότε κάπως έτσι συνδιαμορφώνεται. [...] Εγώ νομίζω δουλεύω πιο ελεύθερα. Βάζουμε κάποιον στόχο στην αρχή, σίγουρα γυρνάμε να δούμε κατά πόσο, που έχουμε φτάσει, αυτό το βλέπουμε και από βδομάδα σε βδομάδα έτσι και αλλιώς. Από εκεί και*

πέρα δεν είναι τόσο οργανωμένο, εγώ τουλάχιστον δεν δουλεύω τόσο οργανωμένα με πρόγραμμα γιατί δεν είναι πάντα το να έρθει κάποιος σε επαφή με το συναίσθημά του δεν μπορώ να το βάλω σε ένα χρονοδιάγραμμα, είναι πιο αόριστο οπότε εγώ δεν δουλεύω τόσο δομημένα. (Ψυχολόγος Ε6)

Μία κοινωνική λειτουργός υποστηρίζει πως τίθενται πάντα μικροί στόχοι και πως τις περισσότερες φορές όσο αφορά την διαμόρφωση των στόχων είναι κυρίως μέλημα της ίδιας και της ψυχολόγου:

*Μικροί. Δεν υπάρχουν μεγάλοι στόχοι χωρίς να ξέρουμε ότι το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό. [...]: Εεεεε στη δική μου περίπτωση συνήθως το συναποφασίζω με την ψυχολόγο, το ανακοινώνουμε στον εκπαιδευτικό από το τμήμα ένταξης, άλλες ομάδες παιδιών τις δουλεύουμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης και άλλες τις βλέπουμε μόνες μας. [...] Συνήθως έχει να κάνει με εμένα και την ψυχολόγο.* (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

Οι στόχοι της υποστήριξης	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Τίθενται με βάση τις ανάγκες του μαθητή	1			1
Αφορούν όλους τους τομείς με εστίαση σε αυτόν που υπάρχει περισσότερη ανάγκη			1	1
Αφορούν στην τροποποίηση κάποιας συμπεριφοράς	1			1
Αφορούν στην επιβίωση του μαθητή στο σχολικό του περιβάλλον			1	1
Συνήθως εστιάζουν στη συμπεριφορά του μαθητή	1			1
Είναι μικροί στόχοι		1		1

**Πίνακας 3.15** Οι στόχοι της υποστήριξης

### 3.5 ΕΔΕΑΥ και ένταξη των αναπήρων μαθητών στην γενική εκπαίδευση

#### 3.5.1 Απόψεις των μελών για την έννοια της ένταξης

Στην προσπάθεια αναζήτησης της ενταξιακής διάστασης του θεσμού ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα για την έννοια της ένταξης και για το ρόλο τους προς αυτή την κατεύθυνση ως μελών των εν λόγω επιτροπών. Σχετικά λοιπόν με τον προσδιορισμό της έννοιας της ένταξης στο σχολικό πλαίσιο δόθηκαν πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί με αποτέλεσμα να μην προκύπτει κάποιος κοινός ορισμός ή κάποιος ορισμός που να βρίσκει σύμφωνους μία πλειοψηφία μελών. Πιο συγκεκριμένα μία ψυχολόγος και μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης εξέφρασαν την άποψη ότι ένταξη σημαίνει κανένας μαθητής να μην νιώθει διαφορετικός μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τα λεγόμενά τους:

*Είναι η προσπάθεια να μπορέσει να παρακολουθεί την τάξη του, τα μαθήματά του, να μην νιώθει ότι αυτός είναι κάτι διαφορετικό, ότι οι άλλοι είναι όλοι καλύτεροι σε όλα. [...] Να ενταχθούν να είναι μέσα στην τάξη τους και να νιώθουν και οι ίδιοι ότι εκεί είναι καλά, μην νιώθουν ότι είναι κάτι διαφορετικό. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E9)*

*[...] Κοίταξε ένταξη νομίζω ότι είναι ότι να είναι μέσα στην τάξη αλλά και να είναι ίσο. Πρακτικά δεν συμβαίνει. Εγώ το έχω ότι είναι αφομοιωμένο το παιδί μέσα στο σύνολο και αντιμετωπίζεται σαν να μην έχει την αναπηρία. Αυτό είναι για εμένα ένταξη, δεν έχει η Ελλάδα νομίζω την ενταξιακή κουλτούρα, δηλαδή έχουμε πάρα πολύ δρόμο να βοηθήσουμε, δεν υπάρχει αφομοίωση. [...] (Ψυχολόγος E11)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη μίας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης η οποία αναφέρει πως είναι πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την άρση της κατηγοριοποίησης των μαθητών, αλλά επισημαίνει πως η ένταξη δεν μπορεί να αφορά όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*[...] Ξεκινάμε από το παγκόσμιο χάρτη δικαιωμάτων, είναι δικαίωμα τους, όπως είναι και για ένα άλλο παιδί είναι και γι αυτό. Άρα πρέπει να του δημιουργήσει λοιπόν η πολιτεία και οι εκπρόσωποι της πολιτείας όλες τις προϋποθέσεις που δημιουργούν και στα άλλα παιδιά χωρίς κατηγοριοποιήσεις. Θα μου πεις, μπορούνε όλα τα παιδιά να μπουν στο γενικό σχολείο αν υποθέσουμε σε εισαγωγικά ότι είναι το κανονικό σχολείο; Όχι, δεν μπορούν να μπουνε όλα αλλά εγώ θα κοιτάζω να μπουν τα περισσότερα.*

*[...]Εντάζει είναι παιδιά που είναι πολύ βαριές περιπτώσεις νοητικής υστέρησης και αυτισμού. Εντάζει και ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση δεν μπορεί να συμμετέχει. Δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις που δεν μπορεί, αλλά εντάζει για τις υπόλοιπες που βλέπουμε ότι με μια υποστήριξη ναι, γιατί όχι. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)*

Ακόμη, μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ προσδιορίζει την ένταξη ως ευκαιρία προσαρμογής στο γενικό πλαίσιο:

*Ως ευκαιρία για κάποια παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά που δεν έχουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως ευκαιρία για εκείνους να μπορέσουν να προσαρμοστούν σε ένα γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Ψυχολόγος E3)*

Μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δίνει έναν ακόμα διαφορετικό ορισμό της ένταξης:

*Ένταξη των μαθητών με αναπηρία σημαίνει για μένα κάποια στιγμή να φτάσουν να μην με χρειάζονται. Δεν έχω να πω κάτι άλλο επί του θέματος και αυτός είναι ο στόχος μου. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)*

Επίσης, μία ψυχολόγος αναφέρθηκε στην ένταξη με την έννοια της ισότιμης μεταχείρισης και της αποδοχής. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της:

*Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία για εμένα είναι η ισότιμη μεταχείριση, εεε σε ένα σύστημα που τείνει να μην είναι ισότιμο. Από την πρόσβαση στο σχολείο να υπάρχει ας πούμε ράμπα, να υπάρχει κουραστή στη σκάλα, ένας ανελκυστήρας, αυτό είναι ένταξη του παιδιού, μέχρι την αποδοχή των δυσκολιών αλλά και των δυνατών σημείων του μαθητή με αναπηρία και την προσφορά ισότιμων ευκαιριών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Ψυχολόγος E6)*

Με βάση τις δηλώσεις μίας κοινωνικής λειτουργού η ένταξη συνδέεται με την κοινωνική ένταξη, το αίσθημα τη μαθησιακής επιτυχίας και την δόκιμη επικοινωνία με τους συμμαθητές:

*Για μένα η ένταξη συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ένταξη, εεε δηλαδή το να μπορέσεις να βοηθήσεις τα παιδιά τα οποία μπορεί να έχουν έτσι μια πιο παρεκκλίνουσα συμπεριφορά να εεεε γίνουν κομμάτι μιας ομάδας και νιώθουν καλά μέσα σε αυτή. [...] Αν το παιδί νιώσει καλά μέσα σε αυτή την τάξη και νιώθει ότι τα καταφέρνει, για μένα νομίζω ότι έχει επιτευχθεί ένα κομμάτι σημαντικό της ένταξης. Αν*

το παιδί αντίστοιχα το οποίο δεν καταφέρνει και δεν μπορεί και με πολύ λάθος τρόπο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά, αν αυτό το παιδί μπορέσεις να το βοηθήσεις έτσι ώστε να σκεφτεί ένα διαφορετικό τρόπο με πιο θετικό νόημα να προσεγγίσει άλλα παιδιά, για μένα σημαίνει ότι αυτό έχει συμβάλει λίγο στο ενταξιακό κομμάτι. Έτσι το έχω εγώ, μου είναι πάρα πολύ συνδεδεμένο με το κομμάτι της κοινωνικής ένταξης. (Κοινωνική λειτουργός E7)

Επίσης, μία κοινωνική λειτουργός σχολιάζει πως η ένταξη σημαίνει να υπάρχει αποδοχή και διευκόλυνση.. Αναλυτικά τα λεγόμενά της:

Είναι να υπάρχει αποδοχή και διευκόλυνση, να υπάρχουν δηλαδή όλοι οι παράγοντες και οι συνθήκες που θα διευκολύνουν την παραμονή των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο εεεε και όχι να γίνονται κατ' εξαίρεση κάποιες παρεμβάσεις εεεε για να διευκολύνεται το άτομο. Δηλαδή να προβλέπονται οι συνθήκες εκείνες και τα προγράμματα παρέμβασης που να διευκολύνουν το άτομο με αναπηρία. Θεωρώ δηλαδή ότι θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία στο καθημερινό πρόγραμμα της διδασκαλίας, ακόμα και στη χρονική διάρκεια της διδακτικής ώρας εκ των προτέρων εφόσον έχουν μαθητές με αναπηρία στο σχολείο και όχι επειδή έχουμε ένα μαθητή με αναπηρία κατ' εξαίρεση να μην παρακολουθεί όλη την ώρα τη διδακτική τα μαθηματικά. Όχι να μπορεί να υπάρχει πρόβλεψη εκ των προτέρων για να μπορεί να υπάρχει ένταξη διαφορετικά είναι εεεε πάλι δεν είναι ένταξη είναι κατά περίπτωση αν υπάρχει η δυνατότητα ο μαθητής αυτός να παρακολουθήσει σε ένα γενικό σχολείο. (Κοινωνική λειτουργός E8)

Τέλος, μία ακόμη κοινωνική λειτουργός αναφέρεται στην αποδοχή στο γενικό σχολείο χωρίς να μπαίνει σε περαιτέρω λεπτομέρειες:

Ε να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο και αυτά τα παιδιά, να γίνουν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και γενικά από το σχολείο. (Κοινωνική λειτουργός E10)

Η έννοια της ένταξης	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Εξάλειψη της διαφοράς	1		1	2
Η ύπαρξη των απαραίτητων προϋποθέσεων για τη			1	1

συνύπαρξη				
Η συνύπαρξη όλων των μαθητών εκτός από βαριές περιπτώσεις			<b>1</b>	<b>1</b>
Ευκαιρία φοίτησης των αναπήρων μαθητών στο γενικό σχολείο	<b>1</b>			<b>1</b>
Φοίτηση των μαθητών χωρίς τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τμ. ένταξης			<b>1</b>	<b>1</b>
Ισότιμη μεταχείριση και αποδοχή	<b>1</b>			<b>1</b>
Κοινωνική ένταξη και μαθησιακή επιτυχία		<b>1</b>		<b>1</b>
Αποδοχή και διευκόλυνση		<b>1</b>		<b>1</b>
Αποδοχή από τους συμμαθητές και το σχολικό πλαίσιο		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.16** Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για την έννοια της ένταξης

### 3.5.2 Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τον ενταξιακό τους ρόλο

Σε συνέχεια της συζήτησης για την έννοια της ένταξης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η άποψή τους για το αν η ΕΔΕΑΥ ως θεσμός προάγει την ένταξη και ποια από τα θεσμικά καθήκοντά τους θεωρούν ότι είναι προσδιορισμένα προς αυτή την κατεύθυνση. Επτά από του έντεκα συμμετέχοντες απάντησαν πως η ΕΔΕΑΥ θα μπορούσε να λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου δεν έχει πολλά περιθώρια παρέμβασης. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Ναι μπορεί να συμβάλει γιατί μπορεί να προετοιμάσει το πλαίσιο ίσως, αλλά τι γίνεται όμως, δυστυχώς όταν η ΕΔΕΑΥ πηγαίνουν σε 5 σχολεία δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)

*Θεωρώ (γέλια). Είμαι αισιόδοξη (γέλια). Θα μπορούσε να γίνει, το θεωρώ δύσκολο όμως γιατί είναι πολύ μικρά τα χρονικά περιθώρια παρέμβασης της ΕΔΕΑΥ. Είναι λίγος ο χρόνος και για κάθε σχολείο και είναι λίγος ο χρόνος γενικά ύπαρξης της*

*ΕΔΕΑΥ στα σχολεία. Οπότε το θεωρώ δύσκολο, ελπιδοφόρο ναι, αλλά δύσκολο. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Πάλι θα αναφερθώ στο χρόνο, θα γίνω κουραστική. Δεν υπάρχει χρόνος, ο απαραίτητος χρόνος. Υπάρχει θέληση, υπάρχει έτσι σκέψη, υπάρχουν δραστηριότητες που έχουμε σκεφθεί, οτιδήποτε αλλά δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος γιατί βλέπουμε αρκετά παιδιά εεεμ και προκειμένου να βγει ένα σωστό πρόγραμμα αφήνουμε κάποιες δραστηριότητες πίσω που θα ήταν καλό να γίνουν για παράδειγμα. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

Ακόμη, μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρθηκε πέρα από το ζήτημα του χρόνου και σε ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα, υποστήριξε πως τα υπόλοιπα μέλη της ΕΔΕΑΥ δεν είναι ένα οργανικό κομμάτι του σχολείου και αυτό δημιουργεί παραπάνω εμπόδια προς μία ενταξιακή κατεύθυνση. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*Όχι μόνο λόγω χρόνου, λόγω χρόνου κατά βάση γιατί οι κοπέλες έχουν πει πολλές φορές να κάνουμε ένα πρόγραμμα στην έκτη ας πούμε που έχει διάφορα ζητήματα. Πότε ακριβώς; [...]; Εεεε θέλω να πω όταν έχεις μία ΕΔΕΑΥ που κατά μία έννοια έρχεται με αλεξίπτωτο μία φορά την εβδομάδα και φεύγει με αεροπλάνο, δηλαδή είναι ένα φυτευτό πράγμα και δεν είναι οργανικό κομμάτι του σχολείου υπάρχει και πώς να το πω και από τους συναδέλφους ένα κράτημα, δηλαδή δεν θα σου ανοίξουν τόσο εύκολα την τάξη και θα σου πουν ναι πάρε εβδομαδιαία 3 ώρες από το μάθημά μου, δεν πείθονται, πρέπει να υπάρξει το θέμα της πειθούς ότι αυτό θα έχει ένα αποτέλεσμα για να θυσιάσουν το μάθημα της γλώσσας, το μάθημα των μαθηματικών, το μάθημα της ιστορίας ας πούμε για να γίνει ένα πρόγραμμα ας πούμε κοινωνικών σχέσεων. Όταν έχεις ανθρώπους οι οποίοι είναι αλεξίπτωτιστές δεν μπορεί να γίνει και δεν ανήκουν οργανικά μέσα σε ένα σχολείο, μέσα στην κουλτούρα και στον πολιτισμό του σχολείου δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα, τους κόβεις τα πόδια. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

Μόνο τρεις κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν πως η ΕΔΕΑΥ είναι ένας θεσμός που την πράξη προάγει την ένταξη. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*[...] Νομίζω ότι όντως είναι ο πιο ενταξιακός θεσμός που υπάρχει για μένα, αν εφαρμόζεται σωστά είναι ο πιο ενταξιακός θεσμός και έτσι όπως το εφαρμόζω εγώ στα*



σχολεία. Νομίζω ότι η ΕΔΕΑΥ είναι κάτι το οποίο προάγει την ένταξη. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

*Εεεεεε ναι... σίγουρα μπορεί να διευκολύνει πολλές φορές εεε τις συνθήκες εκείνες ή να βάλει σε προτεραιότητα τί μπορεί να χρειάζεται ένας μαθητής με αναπηρία έτσι ώστε να ενταχθεί αποτελεσματικότερα και να δουλέψει βέβαια και με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό θέματα διαφορετικότητας και αναπηρίας αυτό θα μπορούσε να κάνει η ΕΔΕΑΥ ίσως. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

*Ναι γιατί όχι, σίγουρα. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)*

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα μέλη των επιτροπών να αναφερθούν σε συγκεκριμένα θεσμικά τους καθήκοντα που πιστεύουν ότι προωθούν την ένταξη στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση.

Δύο συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος και μία κοινωνική λειτουργός υποστήριξαν πως μπορούν να δράσουν προληπτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Μεγάλο κομμάτι νομίζω έχει να κάνει με την ευαισθητοποίηση του γενικού πληθυσμού, άρα να λειτουργήσω προληπτικά. Τουλάχιστον εγώ έτσι το βλέπω και από εκεί και έπειτα εντάζει με τα παιδιά ας πούμε με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ε όσο μπορούμε να δουλεύουμε τις κοινωνικές δεξιότητες ή οτιδήποτε τελospάντων έχουνε έλλειμμα και με την οικογένεια και με τους δασκάλους πολλές φορές χρειάζεται να σπάσεις κάποια στερεότυπα, να τους ευαισθητοποιήσεις λίγο. (Ψυχολόγος Ε1)*

*Σίγουρα με προγράμματα πρόληψης εεε και με ευαισθητοποίηση των μαθητών γενικά για θέματα διαφορετικότητας, γιατί θεωρώ ότι τα σχολεία δεν είναι ευαισθητοποιημένα στο κομμάτι της αναπηρίας, της διαφορετικότητας γενικότερα. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης και μέλη των επιτροπών υποστήριξαν πως αυτό που προάγει την ένταξη είναι ο ρόλος του διαμεσολαβητή τον οποίο υιοθετούν:

*Ε ναι, τα πάντα και προγράμματα ευαισθητοποίησης και παρεμβάσεις στην τάξη και να αποφορτίσει το δάσκαλο άμα φορτιστεί με δυο τρεις περιπτώσεις, να του δώσει υλικό, να του κάνει αλλαγές μέσα αν είναι δεκτικός, να του πει βάλε το εδώ πέρα και θα*

έρχομαι εδώ να βοηθάω, δηλαδή είναι βοηθητικός, ο ενδιάμεσος, ο διαμεσολαβητής με παιδί μου ο δάσκαλος της ένταξης. Έχει αυτό το ρόλο, άρα αν δεν διαμεσολαβήσει... (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E2)

Εγώ προσπαθώ είμαι κατά μία έννοια πέρα του διαμεσολαβητή παίρνω και ο defender, ο δικηγόρος του παιδιού κατά μία έννοια, που πολλές φορές τσακόνομαι με τους συναδέλφους γιατί μου λένε μα δεν έχουμε μόνο αυτό το παιδάκι. Προσπαθώ να βρω και να δημιουργήσω και τις καλύτερες συνθήκες ύπαρξης αυτού του παιδιού μέσα στην τάξη του εεεμμ, βοηθώ τους συναδέλφους πάρα πολύ στο πως μπορούν να τους συμπεριφερθούν, τους δίνω εργαλεία, τους δίνω ύλη, τους δίνω υλικό, φυσικά παρουσία ακόμα και μέσα στην τάξη, το προτιμώ αυτό ομολογώ. Απλά ακόμη δεν έχουμε φτάσει σε τέτοιο βαθμό εγώ νομίζω εμπιστοσύνης μεταξύ μας με τους συναδέλφους, όχι με όλους, με τους περισσότερους, όπου θα μπορούσαμε να φτάσουμε στο στάδιο πλέον της συνδιδασκαλίας ή άλλων τεχνικών. Αυτή τη στιγμή είμαστε ακόμα σε μια κατάσταση που είμαστε λίγο διαχωρισμένοι. Ακόμη δεν πείθονται εύκολα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)

Επίσης, δύο ψυχολόγοι μέλη των επιτροπών έδωσαν έμφαση στα καθήκοντά τους τα οποία σχετίζονται με το μαθητή και σε ατομικό επίπεδο:

Με το να τονίζω τις ανάγκες του παιδιού έτσι πάντα σε συναισθηματικό επίπεδο, σε κοινωνικό επίπεδο, τις δυνατότητες του, τα δυνατά του σημεία, τους τρόπους με τους οποίους θα μπορεί περισσότερο να ενταχθεί στην ομάδα. Αυτό. (Ψυχολόγος E3)

Θα μπορούσε αλλά όχι μόνη της. Δεν μπορείς να αλλάξεις το υπερσύστημα στο οποίο δουλεύεις όσο και αν θέλεις, μπορείς να ενδυναμώσεις την οικογένεια και το μαθητή. Μπορείς να ευαισθητοποιήσεις το σύλλογο. Εεεε δεν μπορείς να αλλάξεις την ύλη, δεν μπορείς να αλλάξεις το κτίριο, ούτε τους τρόπους αξιολόγησης. Μπορείς όμως να δουλέψεις στα θεμέλια, δηλαδή να ενδυναμώσεις τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στην ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία. (Ψυχολόγος E6)

Απόψεις των μελών για τον ενταξιακό τους ρόλο	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτό	1	1	1	3

το ρόλο λόγω περιορισμένου χρόνου				
Ανταπόκριση σε αυτό το ρόλο μέσω της πρόληψης	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
Ανταπόκριση σε αυτό το ρόλο μέσω της διαμεσολάβησης μεταξύ μαθητή, γονέα και σχολείου			<b>2</b>	<b>2</b>
Αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτό το ρόλο, διότι δεν αποτελούν όλα τα μέλη οργανικό κομμάτι του σχολείου			<b>1</b>	<b>1</b>
Ο ρόλος ασκείται εφαρμόζοντας προγράμματα ευαισθητοποίησης στους μαθητές			<b>1</b>	<b>1</b>
Ανταπόκριση στο ρόλο μέσω της ανάδειξης των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή	<b>1</b>			<b>1</b>
Ανταπόκριση σε μικρό βαθμό, μέσω της ενδυνάμωσης των εμπλεκόμενων ατόμων	<b>1</b>			<b>1</b>

**Πίνακας 3.17** Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τον ενταξιακό τους ρόλο

### 3.5.3 Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και διεπιστημονικότητα

Ένας από τους βασικούς σκοπούς που εξυπηρετούν τα ΣΔΕΑΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης είναι η ενδυνάμωση των σχολείων και των κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών ώστε να διαχειριστούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ. Οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και η πλειοψηφία των μελών διέκρινε δυσκολίες ως προς την παροχή αυτής της υπηρεσίας.

Τρία μέλη των επιτροπών ανέφεραν πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί λόγω του περιορισμένου χρόνου που βρίσκονται

τα δύο από τα μέλη, ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός, στο κάθε σχολείο. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*[...] Διότι μέσα στις 5 ώρες που έχει μέσα σε ένα σχολείο ημερησίως, διαφορετικό σχολείο, 5 ώρες τι θα κάνεις; Τους γονείς θα δεις; Τα παιδιά θα δεις; Τους δασκάλους θα δεις; Τι θα πρωτοδείς; Δεν μπορείς. Η ΕΔΕΑΥ με τον τρόπο που λειτουργεί τώρα δεν μπορεί να βοηθήσει αν δεν πάρει μόνιμο χαρακτήρα στα συγκεκριμένα σχολεία για μένα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

*Με ποιον τρόπο... Θεωρώ ότι είναι δύσκολο με τις παρούσες συνθήκες λόγω του χρόνου. Αυτό θεωρώ. Είναι πολύ δυναμική η οργάνωση εδώ πέρα του σχολείου, υπάρχει μια δυναμική, μια λειτουργία, προκύπτουν ζητήματα καθημερινά και χάνονται στο διάστημα της μιας εβδομάδας μέχρι να ζαναέρθουμε. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Έτσι όπως είναι δεν προλαβαίνουν να ενδυναμώσουν και εμάς τους εκπαιδευτικούς γιατί δεν τους φτάνουν οι ώρες. [...]* (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε9)

Αντίθετα, τρία μέλη των επιτροπών υποστήριξαν πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι κάτι που εφαρμόζεται και αναφέρθηκαν και στον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται πράξη:

*Να τους ενημερώνει για διάφορα θέματα που μπορεί να μην γνωρίζουν, κάποιος μπορεί να μην ξέρει τι είναι η ΔΕΠΥ, ο αυτισμός ή κάτι άλλο πιο σπάνιο, κάποιο σύνδρομο. Άρα με γνώση, εεεμμ και στην πράξη με λύσεις, λύσεις θέλουν οι εκπαιδευτικοί, πως θα κάνουμε τη ζωή τους μέσα στην τάξη, οπότε είτε να συνεργαστούμε να κάτσουμε να βρούμε κάποιους τρόπους που μπορούν οι ίδιοι να χειριστούν κάποια παιδιά είτε δουλεύοντας με τα παιδιά και κάποιες συμπεριφορές που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς. (Ψυχολόγος Ε1)*

*Έχει συμβεί, έχουμε περιπτώσεις δηλαδή εκπαιδευτικών που ζητήσανε τη βοήθεια μας από την πρώτη στιγμή που μάθανε ότι υπάρχει αυτή η δομή στο σχολείο, το είχανε ανάγκη και να σου πω σε όποιο σχολείο και αν πήγαμε την πρώτη μέρα μας είπανε ιιιιιιιι κορίτσια ευτυχώς ήρθατε ,μπορείτε να βοηθήσετε και εμάς; Εεεεε αλλά και ως προς τα παιδιά δηλαδή τους βοηθήσαμε, είχαν κάποιες εμπειρίες για το συγκεκριμένο μαθητή, πως μπορούμε εμείς να βοηθήσουμε το μαθητή, πείτε μας δυο λόγια. [...]* (Κοινωνική λειτουργός Ε4)

Εντάξει αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί πλέον τα σχολεία δέχονται μαθητές πιο πολλούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με διάφορες έτσι εεεε αναπηρίες π.χ. εμάς η ψυχολόγος έκανε ομάδες εκπαιδευτικών. Τώρα που το σκέφτομαι βέβαια συμβουλευτικά βλέπουμε και ατομικά εκπαιδευτικούς εμείς, δηλαδή ερχόντουσαν και μας έλεγαν ότι με αυτό το μαθητή δεν ξέρω τι να κάνω και μόνο που μπορεί να ερχόντουσαν και να το έλεγαν και αποφορτίζονταν δεν ξέρω δηλαδή αν βοηθούσε αυτό που τους λέγαμε για το τι τακτικές μπορεί να εφαρμόσουν ας πούμε έτσι βοηθητικά , αλλά και μόνο που το λένε κάπου νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)

Ακόμη, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης επεσήμανε πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατή διότι δεν ανήκουν όλα τα μέλη της επιτροπής στο σταθερό προσωπικό του σχολείου. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*Βέβαια ξαναλέω από τη στιγμή που δεν είναι οργανικό κομμάτι η ΕΔΕΑΥ του σχολείου αυτού δεν μπορούν να αναπτυχθούν οι σχέσεις που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με μία τέτοια ομάδα. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

Τέλος, μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ υποστήριξε πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι δύσκολη λόγω του διπλού ρόλου που καλούνται να υιοθετήσουν τα μέλη, δηλαδή το ρόλο του συναδέλφου και παράλληλα το ρόλο του επαγγελματία που είναι εκεί για να τους ενδυναμώσει. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

*Δύσκολο, νομίζω είναι αυτός ο διπτός ρόλος που είπα και νωρίτερα, όπως με το θεραπευτή σου δεν μπορείς να είσαι και φίλος ούτε συνάδελφος, έτσι δεν μπορείς και να υποστηρίζεις και να είσαι και συνάδελφος και να συνεργάζεσαι και να υποστηρίζεις. [...]* (Ψυχολόγος Ε6)

Απόψεις των μελών για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
Δύσκολη λόγω περιορισμένου χρόνου	1		2	3

Πραγματοποιείται μέσω παροχής γνώσεων και λύσεων	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>
Δύσκολη λόγω αποσπασματικής παρουσίας των μελών			<b>1</b>	<b>1</b>
Δύσκολη λόγω διττού ρόλου των μελών	<b>1</b>			<b>1</b>

**Πίνακας 3.18** Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Ακόμη, ενδιαφέρον προκαλούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για το κατά πόσο ενισχύουν με το ρόλο τους τη διεπιστημονικότητα στα σχολεία που εργάζονται. Μία ψυχολόγος ανέφερε πως στα πλαίσια της διεπιστημονικής τους συνεργασίας αποφασίστηκε η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για κάποιο μαθητή από το γενικό στο ειδικό σχολείο. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της:

*Κοίταξε ας πούμε υπάρχει παιδάκι που συναποφασίσαμε ότι πρέπει πια να ακολουθήσει το ειδικό σχολείο. Αυτό έγινε κατόπιν συνεννόησης της διευθύντριας, του τμήματος ένταξης, της δασκάλας και ημών. Ο καθένας από τη σκοπιά του δηλαδή είπε τι βλέπει τι νομίζει ότι θα είναι καλύτερο για το παιδί αυτό και συναποφασίσαμε αυτό. Τώρα βέβαια μένει να το ανακοινώσουμε στους γονείς που είναι οι τελικοί που αποφασίζουν.*  
(Ψυχολόγος Ε1)

Ακόμη, η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης της ίδιας επιτροπής ανέφερε πως συναποφασίζουν για τους στόχους που θα τεθούν για τους μαθητές, τις παρεμβάσεις και αναφέρει και ένα παράδειγμα όπου έδρασαν όλα τα μέλη ως διεπιστημονική ομάδα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Συναποφασίζουμε στους στόχους που θα θέσουμε, στα προγράμματα παρέμβασης που θα χρησιμοποιήσουμε. [...]είχαμε ένα παιδάκι με παραμέληση ως κακοποίηση, για σεξουαλική δεν μπορούσαμε να αποφανθούμε μπορεί να υπήρχε και κάτι εκεί και να μην το είχαμεεεε....[...] Οπότε όλοι εμείς και ο διευθυντής σαν διεπιστημονική ομάδα κάναμε χαρτί στον εισαγγελέα με όλες τις νόμιμες διαδικασίες να διερευνηθεί το θέμα.*

*Εκεί έγινε για παράδειγμα ένας συντονισμός όλων, [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

Μία κοινωνική λειτουργός ανέφερε ως προς τη διεπιστημονικότητα ότι οι συνάδελφοι τους συνήθως δεν είναι πολύ καλά ενημερωμένοι για την ΕΔΕΑΥ με αποτέλεσμα να έχουν άλλες προσδοκίες από αυτούς σε σχέση με τις υπηρεσίες που μπορούν να παρέχουν:

*Εντάξει, επειδή, μάλλον είναι καινούργια η δομή υπάρχουν κάποιοι διευθυντές που δεν το γνωρίζουν τόσο καλά το κομμάτι μας. [...]Επίσης, αυτό ισχύει και στους εκπαιδευτικούς, ακόμα χειρότερα δηλαδή. Έχουμε συνεργαστεί και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης όπου δεν υπάρχει αυτή η ενημέρωση για το τι κάνουμε, τι είμαστε. [...] περιμένουν διαφορετικά πράγματα, θέλουν να κάνεις κάποια άλλα, κάποιες άλλες δραστηριότητες που δεν είναι στο αντικείμενο μου, στο καθηκοντολόγιο. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

Ακόμη, η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης της ίδιας επιτροπής υποστήριξε πως η ύπαρξη ειδικοτήτων όπως αυτή της ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού είναι πολύ σημαντική για το σχολείο και αναφέρει για τους συναδέλφους της, εκπαιδευτικούς ότι δεν έχουν τη δυνατότητα συνεργασίας μαζί τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

*Νομίζω ότι επειδή έχεις δύο διαφορετικές ειδικότητες οι οποίες έχουν άλλες σπουδές και άλλη οπτική γωνία νομίζω ότι αν είσαι σε θέση να συνεργαστείς μαζί τους και να ακούσεις και τη δική τους επιστημονική μεριά εεε μπορεί να συμβάλλουν πάρα πολύ. [...]. Για μένα όπως το αντιλαμβάνομαι, όπως το καταλαβαίνω και όπως το κάνω είναι τους θεωρώ δύο πολύτιμους συνεργάτες για μένα όπου πρέπει να τους εξασφαλίσω χώρο και χρόνο να μπορούν να δουλέψουν και τις συνθήκες που πρέπει να δουλέψουν γιατί είναι κατά μία έννοια το γεφύρι της υπόθεσης και νομίζω ότι είναι κρίμα που οι συνάδελφοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αντλούν μέσα από αυτή την πηγή. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

Τέλος, πέντε μέλη των επιτροπών, αποφάνθηκαν αρνητικά για το κατά πόσο συμβάλλουν στην ενίσχυση της διεπιστημονικότητας προβάλλοντας τα επιχειρήματά τους ή καταθέτοντας απλά την εμπειρία τους. Συγκεκριμένα υποστήριξαν:

Πέρα από κάποιες φορές που έχουν συμπληρωθεί έντυπα για να φύγουν στο ΚΕΔΔΥ και έχουν συνεργαστεί όλοι να δοθεί η γενική εικόνα του παιδιού, όχι. Δεν θα το έλεγα ότι έχουμε κάτσει ναααα... (Ψυχολόγος Ε3)

[...] Νομίζω ότι δεν υπάρχει η κουλτούρα της διεπιστημονικότητας μέσα στα σχολεία και η ψυχολογική σκέψη., δηλαδή αυτό το παιδί βιώνει ένα διαζύγιο το καημένο βιώνει ένα διαζύγιο και μένει εκεί. Σε ένα κοινωνικό επίπεδο που θα το λέγαμε και στη γειτονιά. Δεν μπαίνει ψυχοσυναισθηματικά εύκολα το σχολείο να δει τι συμβαίνει μέσα σε αυτή την οικογένεια. Ενδεχομένως να μην είναι ο ρόλος του αυτός, αλλά δεν υπάρχει η κουλτούρα, ότι μαζευόμαστε κάνουμε μια διεπιστημονική ομάδα. (Ψυχολόγος Ε6)

Καμία συμβολή. [...] Δεν νιώθω ότι συμβάλω σε κάτι τέτοιο εγώ. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε9)

Θεωρώ πως δεν γίνεται. Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια, δεν υπάρχει καταρχάς. [...] Μπορεί και να μην υπάρξουν συνεργασίες ας πούμε, είναι δύσκολο αυτό το κομμάτι ή και να υπάρξουν εντάξει. [...] Σε εμάς λένε οι περισσότεροι ότι δεν έχουν χρόνο. Μα εγώ θα σου ξαναπώ, άμα δεν υπάρχει θέληση. Οι περισσότεροι λένε δεν έχω χρόνο, δεν μπορώ, δεν προλαβαίνω. Εντάξει η μία η κοπέλα εδώ τώρα στο τέλος συνεργάστηκε λίγο μαζί μας, αλλά δεν. Δεν ξέρω γιατί γίνεται αυτό, εγώ σου λέω είναι η πρώτη χρονιά, δεν μου έχει ξανά τύχει. Δεν έχω παλαιότερη εμπειρία και δεν ξέρω. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)

Νομίζω ότι δεν συμβάλω πάρα πολύ βασικά.[...] Τελική απόφαση έχει πάντα ο διευθυντής, η δασκάλα της ένταξης σε ένα σχολείο εδώ συνεργάζεται στα άλλα σχολεία είναι άφαντη. Εδώ συνεργάζεται στο κομμάτι του εξατομικευμένου, στις αποφάσεις η διεύθυνση έχει την τελευταία λέξη. [...] Δηλαδή πιο πολύ νιώθω ότι εκμεταλλεύονται την παρουσία μας με τον τρόπο που τους βολεύει, παρά εμείς προτείνουμε ουσιαστικά. Να προτείνουμε κάτι αλλά μέχρι ένα σημείο. (Ψυχολόγος Ε11)

Απόψεις των μελών για την ενίσχυση της διεπιστημονικότητας	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
--	-----------	-----------------------	--------------------------------	-------------------



Αδυναμία ενίσχυσης της διεπιστημονικότητας	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
Ενισχύεται η διεπιστημονικότητα με τη λήψη κοινών αποφάσεων	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
Ενίσχυση της διαφορετικότητας μέσω της διαφορετικής οπτικής των μελών			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.19** Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την ενίσχυση της διεπιστημονικότητας στα σχολεία τους

### 3.5.4 Υποστήριξη των τμημάτων ένταξης

Μία από τις παρεχόμενες υπηρεσίες που προσφέρονται από τα μέλη των Επιτροπών Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης είναι των τμημάτων ένταξης. Οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν γι' αυτή την υπηρεσία και οι απόψεις τους ποικίλουν. Πέντε μέλη των επιτροπών δήλωσαν ότι τα τμήματα ένταξης υποστηρίζονται από το θεσμό της ΕΔΕΑΥ μέσω της συζήτησης, της ανταλλαγής απόψεων και της παροχής συμβουλών. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*[...] για το τμήμα ένταξης εγώ σου λέω με βοηθάνε πάρα πολύ, η ψυχολόγος για παράδειγμα με βοηθάει πάρα πολύ στον τρόπο που βλέπει τα πράγματα, στο πως τα αντιμετωπίζει, στο πως εφαρμόζει κάποια προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης, γενικότερα, καλά και εμείς τα εφαρμόζουμε αυτά αλλά με βοηθάει η ματιά της, ο τρόπος που χειρίζεται τα θέματα. Γιατί πολλές φορές είμαστε και συναισθηματικά φορτισμένοι με τα παιδιά, γιατί τα έχουμε όλη μέρα εδώ, ο άλλος είναι πιο αποστασιοποιημένος και μπορεί να σε βοηθήσει να δεις πιο αντικειμενικά κάποια πράγματα. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός από την πλευρά του μπορεί να βρει, να διαλευκάνει το πλαίσιο της οικογένειας που εγώ μπορεί να μην το ξέρω. [...]*  
(Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)

*Σε κάποια παιδάκια ναι, παράδειγμα θα πει η ψυχολόγος την άποψη της ότι με βάση αυτό που είδαμε εεεμμμ χρειάζεται αυτό το παιδί, να κάνεις αυτό για το συγκεκριμένο*

*παιδί ή επίσης με βάση το ιστορικό που πήρε η κοινωνική λειτουργός, δηλαδή μπορεί να ρυθμίσει ή να αλλάξει το κομμάτι της [...] (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

*Με αρκετή κουβέντα μεταξύ μας, με πολύ συζήτηση για τις περιπτώσεις αυτές [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

*[...] Συνήθως μας ρωτάνε για θέματα που έχουν να κάνουν με κοινωνικές δεξιότητες ή θέματα συμπεριφοράς, ότι έχω αυτό το μαθητή και πως θα το κάνουμε, οπότε τον παίρνουμε εμείς και αναλαμβάνουμε εμείς εκτός τμήματος ένταξης. Δηλαδή παιδιά τα οποία θεωρούσε ότι ξέφευγε λίγο από το εκπαιδευτικό κομμάτι είτε τα δουλεύουμε και οι 3 μαζί στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων είτε τα παίρνουμε εκτός τμήματος ένταξης. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)*

*[...] Βοηθάνε, μου δίνουν κατευθυντήριες γραμμές. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε9)*

Ακόμη, δύο κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν πως τα τμήματα ένταξης υποστηρίζονται μέσω της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκάστοτε επιτροπής όπου αυτό είναι εφικτό. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*[...] μάλλον με βάση τη συνεργασία γιατί κάνουμε και το τριμηνιαίο οπότε μαζί τα αποφασίζουμε και εντάζει και τμήματα ένταξης μερικές φορές μας ζητάνε την άποψη μας, δηλαδή αυτό να το κάνω έτσι; Τι πιστεύετε ότι αυτό θα γίνει σωστά αν το συνεχίσω; Όχι όλα βέβαια. Το κακό είναι ότι είμαστε σε 5 σχολεία και πρέπει να έχουμε και στα 5 καλή συνεργασία, οπότε δεν είναι πάντα εφικτό. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

*Σε επίπεδο συνεργασίας. Συνεργαζόμαστε λίγο με τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης προσπαθώντας έτσι διεπιστημονικά να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες των παιδιών που είναι στο τμήμα ένταξης, όχι με κάποιο άλλο τρόπο. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Στον αντίποδα, δύο ψυχολόγοι υποστήριξαν πως τμήματα ένταξης δεν υποστηρίζονται από την ΕΔΕΑΥ:

*Νομίζω ότι δεν υποστηρίζονται ιδιαίτερα, λειτουργούν αρκετά ανεξάρτητα. Καταρχάς για να υποστηριχθεί κανείς πρέπει να εκφράσει ένα αίτημα, δεν μπορεί να υποστηριχθεί χωρίς αίτημα, [...] Ωστόσο πολύ συχνά δεν υπάρχει το αίτημα για υποστήριξη και από*

το σύλλογο διδασκόντων γενικά αλλά και από τα τμήμα ένταξης. Έρχεται με τη μορφή παραπόνου αλλά όχι με το ουσιαστικό αίτημα, ακόμα και τι μπορώ να κάνω η απάντηση που θα δοθεί μπορεί να γυρίσει πίσω με το ότι αυτό δεν γίνεται. (Ψυχολόγος E6)

Δεν υποστηρίζονται, η ένταξη λειτουργεί μόνη της. Εκτός και αν μας ζητήσει τη γνώμη μας για κάτι η δασκάλα της ένταξης. Σπάνια όμως. (Ψυχολόγος E11)

Επιπρόσθετα, μία ψυχολόγος εξέφρασε την άποψη ότι η υποστήριξη προς τα τμήματα ένταξης παρέχεται από το σχολικό σύμβουλο και όσο αφορά στην ΕΔΕΑΥ υποτίθεται πως έχει τη μορφή της αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών. Ενδιαφέρον προκαλεί η επιλογή της λέξης υποτιθέμενη. Συγκεκριμένα ανέφερε:

Το τμήμα ένταξης υποστηρίζεται από το σύμβουλο, εντάζει και εμείς ως ομάδα υποτίθεται ότι αλληλοϋποστηρίζομαστε. (Ψυχολόγος E1)

Επίσης, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρθηκε στην ψυχολογική υποστήριξη:

[...] με πολύ υποστήριξη εεεμμμ σε ένα ψυχολογικό επίπεδο γιατί πολλές φορές δεν αντέχεται [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης E5)

Τέλος, μία κοινωνική λειτουργός επεσήμανε ότι τα τμήματα ένταξης ζητούν την υποστήριξη των υπολοίπων μελών μόνο σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα σε κοινωνικό επίπεδο και αναφέρθηκε συγκεκριμένα στην κακοποίηση. Συγκεκριμένα ανέφερε:

Μόνο να τα δούμε αν έχουν και κάποιο άλλο προβλήματα, ο κοινωνικός περίγυρος, όχι κάτι άλλο. Δηλαδή να υπάρξει ένα παιδί που είναι από το τμήμα ένταξης και υπάρχει θέμα κακοποίησης στο σπίτι. Εκεί μόνο επιμένουν. (Κοινωνική λειτουργός E10)

Τρόποι υποστήριξης των τμημάτων ένταξης	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί	Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης	Σύνολο απαντήσεων
---	-----------	-----------------------	--------------------------------	-------------------

Μέσω ανταλλαγής απόψεων, συμβουλών και καλών πρακτικών		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
Μέσω της συνεργασίας		<b>2</b>		<b>2</b>
Δεν υποστηρίζονται	<b>2</b>			<b>2</b>
Συμβαίνει μέσω της “υποτιθέμενης” αλληλοϋποστήριξης	<b>1</b>			<b>1</b>
Μέσω ψυχολογικής υποστήριξης			<b>1</b>	<b>1</b>
Μόνο για κοινωνικά θέματα των μαθητών		<b>1</b>		<b>1</b>

**Πίνακας 3.20** Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για τους τρόπους υποστήριξης των τμημάτων ένταξης

### 3.5.5 Υποστήριξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Μία από τις υπηρεσίες που καλείται να προσφέρει η ΕΔΕΑΥ είναι η υποστήριξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης. Τρία μέλη της επιτροπής στο ερώτημα σχετικά με την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν γι’ αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*Η παράλληλη στήριξη δεν ξέρω πως υποστηρίζεται μάλλον από το τμήμα ένταξης και τους συμβούλους. (Ψυχολόγος Ε1)*

*Για την παράλληλη δεν ξέρω να σου πω [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε2)*

*Δεν γνωρίζω [...] Ξέρεις γιατί δεν υπάρχει; γιατί η παράλληλη στήριξη την Πέμπτη δεν είναι στο σχολείο μας, η ΕΔΕΑΥ είναι την Πέμπτη στο σχολείο μας, δεν συναντιούνται. (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε9)*

Ακόμη, άλλα τρία μέλη ανέφεραν πως δεν υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης:

*Ενώ υπάρχουν παιδιά με παράλληλη στήριξη στα σχολεία δεν συνεργαζόμαστε, τουλάχιστον δεν είναι κάποιο παιδί με παράλληλη στήριξη στην ΕΔΕΑΥ. Ίσως γιατί θεωρείτε ότι επειδή έχει την παράλληλη στήριξη ήδη υποστηρίζεται οπότε ας μπει ένα άλλο παιδί.[...] (Ψυχολόγος Ε6)*

*Συνήθως δεν έχουμε παιδιά που έχουν παράλληλη, δηλαδή συνήθως παραπέμπονται παιδιά που δεν έχουν παράλληλη. (Κοινωνική λειτουργός Ε7)*

*Όχι. Υπάρχει το ίδιο ζήτημα και με αυτούς. (Κοινωνική λειτουργός Ε10)*

*Δεν υπάρχει συνεργασία. [...] (Ψυχολόγος Ε11)*

Τρία μέλη των επιτροπών ανέφεραν πως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα τόσο σε σχέση με τη συχνότητα όσο και σε σχέση με την ποιότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά τους:

*Πολύ λίγο, πάρα πολύ λίγο και αυτό σε επίπεδο πολύ προφορικό και όχι κάτι σταθερό να υπάρχει σταθερή συνεργασία με παράλληλη στήριξη. Σπάνια. Σε ένα σχολείο μόνο. (Ψυχολόγος Ε3)*

*Εεεε ναι. Ατυπα βέβαια. [...] Δεν έχουμε δηλαδή συχνή συνεργασία. (Κοινωνική λειτουργός Ε4)*

*Δύο παιδιά έχουν παράλληλη στήριξη απλά στη μία περίπτωση είναι ιδιωτική παράλληλη στήριξη και υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία εεεε γιατί είναι καθημερινά. Στη δεύτερη περίπτωση δεν συναντιόμαστε, είναι 2 φορές την εβδομάδα η παράλληλη δεν είναι καθημερινά και δεν έχουμε κοινή μέρα. Οπότε ήταν μόνο μία αρχική συνάντηση και δεν την έχουμε ξαναδεί. Εμείς δεν υποστηρίζουμε δεν κάνουμε κάτι για την παράλληλη στήριξη, τουλάχιστον στα περιστατικά που έχουμε αναλάβει τώρα. Εάν ένα παιδί δικαιούται παράλληλη στήριξη και του έχει έρθει παράλληλη στήριξη εμείς συνεργαζόμαστε με τον εκπαιδευτικό. (Κοινωνική λειτουργός Ε8)*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε και μία άλλη παράμετρο, αυτή της έλλειψης χρόνου:

*Δεν προλαβαίνουμε [...] (Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης Ε5)*

<b>Εμπειρίες των μελών για την ενίσχυση της παράλληλης στήριξης</b>	<b>Ψυχολόγοι</b>	<b>Κοινωνικοί λειτουργοί</b>	<b>Εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Απουσία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>4</b>
Άγνοια για την συγκεκριμένη υπηρεσία	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>3</b>
Αποσπασματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>
Αδύνατη συνεργασία λόγω έλλειψης χρόνου			<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 3.21** Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την ενίσχυση του θεσμού της παράλληλης στήριξης

## Κεφάλαιο Τέταρτο: Ανάλυση ευρημάτων

### 4.1 Διάγνωση και εκπαιδευτική διαδικασία: διαφοροποίηση εκπαιδευτικού πλαισίου και ετικετοποίηση

Στην παρούσα έρευνα η έννοια της διάγνωσης γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της ΕΔΕΑΥ με διάφορους τρόπους. Για τρεις ψυχολόγους πρόκειται για την απόφαση μιας διεπιστημονικής ομάδας, για έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης για την αναγνώριση των δυσκολιών-προβλημάτων των μαθητών που παραπέμπονται και για έναν εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης η διάγνωση αφορά την ανεύρεση των δυνατών σημείων του μαθητή/μαθήτριας. Κάποιοι από αυτούς εστίασαν στην χρησιμότητα του εγγράφου της διάγνωσης, συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε ότι μπορεί να συνεπάγεται πιο ευνοϊκές συνθήκες για το μαθητή, μία άλλη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρθηκε στη διαφοροποίηση του μαθήματος, μία ακόμη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης υποστήριξε πως αποτελεί μία επιβεβαίωση για τον εκπαιδευτικό, ενώ μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δεν διαπιστώνει καμία χρησιμότητα σε αυτή (βλ. Πίνακα 3.7). Ακόμη, τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα, μία ψυχολόγος, μία κοινωνική λειτουργός και δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης απέδωσαν στη διάγνωση το χαρακτηριστικό του στιγματισμού και της ετικέτας δίνοντας έτσι μια αρνητική χροιά στη λειτουργία της αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (βλ Πίνακας 3.8).

Οκτώ συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι τέσσερις ψυχολόγοι, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί και οι δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η διάγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση του μαθήματος ούτως ώστε *ο δάσκαλος να κατανοήσει περισσότερο την εικόνα του παιδιού, άποψη η οποία είναι φανερά επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας*, σύμφωνα με το οποίο η κατάταξη σε κάποια διαγνωστική κατηγορία είναι απαραίτητη ώστε ο μαθητής να λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση σύμφωνα με την αναπηρία του (Mittler, 2000). Έτσι η ευθύνη περνά στο άτομο και το είδος και ο βαθμός αναπηρίας του καθορίζουν την εκπαίδευση του. Σύμφωνα με τον Oliver και Barnes (1998) όσοι ακολουθούν αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς στοχεύουν στην ατομική προσαρμογή εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών πλαισίων.

Η διάγνωση για κάποιους συμμετέχοντες είναι η ταυτοποίηση των δυσκολιών και προβλημάτων του μαθητή/ μαθήτριας κα πρόκειται για μία διαδικασία η οποία είναι απαραίτητη για να υποστηριχθεί ο μαθητής κατάλληλα. Η έμφαση που δίνεται στις ελλείψεις και τις αδυναμίες του μαθητή ελλοχεύει τον κίνδυνο αναπαραγωγής ενός ελλειμματικού μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο εστιάζει στα αδυναμίες του μαθητή και ωθεί και τον εκπαιδευτικό να εστιάσει εκεί υποτιμώντας έτσι τις ικανότητες του μαθητή. Πρόκειται για μία κυρίαρχη, αναποτελεσματική τακτική που δεν συνάδει με την προώθηση της ενταξιακής σκέψης και δράσης, ενώ παράλληλα οι ελλείψεις και αδυναμίες συνθέτουν την ταυτότητα των μαθητών νομιμοποιώντας το διαχωρισμό σε φυσιολογικούς και μη μαθητές, ενισχύοντας την αδράνεια και τον αποκλεισμό (Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2004).

Συχνά, για τους εκπαιδευτικούς η διάγνωση του μαθητή είναι απαραίτητη, διότι με αυτό τον τρόπο έχουν πληροφορίες για το μαθητή που μπορούν να οδηγήσουν σε μία πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση και υποστήριξη του. Γι' αυτό το λόγο απαραίτητη κρίνεται η συμβολή κάποιου «ειδικού», συνήθως ψυχολόγου, ώστε να ορίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή. Η απόκτηση μιας ετικέτας με τη μορφή της διάγνωσης αυτόματα εισάγει το μαθητή σε ένα πιο άκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο και επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με κοινωνικές για εκείνον συνέπειες. Το ζήτημα σε αυτό το σημείο είναι η κριτική πλαισίωση γύρω από το θέμα καθώς πρόκειται για μία σύνθετη διαδικασία με οικονομικές και πολιτικές αιτίες και συνέπειες. Διαχωρίζοντας κάποιους μαθητές από τους συνομηλίκους τους και την κοινότητά τους, στερώντας τους κάποιες ευκαιρίες επηρεάζει όχι μόνο την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά αποτελεί απειλή και για την δημοκρατία γενικά (Slee, 2011).

Ακόμη, η άποψη μίας συμμετάσχουσας είναι ότι η διάγνωση κατηγοριοποιεί τους μαθητές ανάλογα με τα *κοινά χαρακτηριστικά που έχουν* και λειτουργεί *λίγο προφητικά* σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Όπως αναφέρθηκε ήδη, πολλοί εκπαιδευτικοί, θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση για να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Λόγω των γενικεύσεων που δημιουργούν τα ταξινομικά συστήματα, πολλές φορές οι μαθητές κατατάσσονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη διάγνωση και θεωρείται πως τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας μαθαίνουν και με τον ίδιο τρόπο μη λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Mittler, 2000). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές που έχουν κάποια διάγνωση, καθώς θεωρούνται



λιγότερο ανταγωνιστικοί, εκ φύσεως κατώτεροι και συνήθως τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις (Ho, 2004) ή ειδικά σχολεία.

Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί λανθασμένα να συνδεθεί με χαμηλές αμοιβές εργασίας αν νομιμοποιηθεί υπό το πρίσμα της εσωτερικής ατομικής ικανότητας σε περιόδους αυξημένων οικονομικών ανισοτήτων. Η ευγονική κυριάρχησε σε περιόδους που οι χώρες είχαν μεταξύ τους μεγάλη οικονομική ανισότητα, όπως και στις μέρες μας. Τα τελευταία 35 χρόνια φαίνεται οι νέοφιλελεύθερες κυβερνήσεις και οι ελίτ τους με το κοινωνικό-δημοκρατικό πρόσχημα να προσπαθούν να αξιολογήσουν τις ικανότητες όλων των πολιτών (Tomlinson, 2017). Για το λόγο αυτό παρατηρούμε την ολοένα και μεγαλύτερη εξάπλωση της ειδικής εκπαίδευσης βασισμένη στην αντίστοιχη διεύρυνση των διαγνωστικών κατηγοριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που χρήσουν εξειδικευμένων υπηρεσιών και στιγματίζουν τους νέους ως πολίτες β' διαλογής.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διάγνωση αποτελεί το πρώτο βήμα για τον εντοπισμό κάποιας δυσκολίας που μπορεί να φέρει ο μαθητής, έπειτα ακολουθεί η ταξινόμηση αυτής της δυσκολίας σε κάποια διαγνωστική κατηγορία, π.χ. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακές αναπηρίες, ΔΕΠ-Υ, κ.ά., με σκοπό να βρεθεί ο λόγος γι' αυτή τη δυσκολία και να αντιμετωπιστεί. Το άτομο συνδέεται άρρητα πλέον με τα συμπτώματα που παρουσιάζει και από υποκείμενο γίνεται περίπτωση (Foucault, 2003). Χάνοντας έτσι την ατομικότητα του, αποτελεί μέρος μιας γενίκευσης που ορίζει την διαγνωστική του κατηγορία.

Μία άποψη που συναντάται μέσα στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων είναι ότι η διάγνωση στιγματίζει το μαθητή που τη φέρει και μπορεί να αποτελέσει *δίκοπο μαχαίρι* αν δεν χρησιμοποιηθεί σωστά, δηλαδή από τη μία μπορεί να *έναν τρόπο μέτρησης ικανοτήτων, δυνατοτήτων ενός παιδιού* και από την άλλη μπορεί να λειτουργήσει ως *μία ταμπέλα* για το μαθητή/μαθήτριά που θα τον απομονώσει και ενδεχομένως να τον φέρει σε δύσκολη θέση. Η διάγνωση δημιουργεί μία ετικέτα στον μαθητή που γεννά τον στιγματισμό. Ο στιγματισμός ενυπάρχει όχι μόνο στα εκπαιδευτικά χρόνια του μαθητή, αλλά είναι δύσκολο να ξεφύγει κανείς από αυτό και στη μετέπειτα ζωή του, διότι διαμορφώνει την ταυτότητα του ατόμου και μπορεί να προκαλέσει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Gillman et al., 2000). Ακόμη, η ετικέτα που

φέρει η γνωμάτευση μπορεί να προκαλέσει περιττή συμπόνια, που ελλοχεύει τον κίνδυνο των χαμηλών προσδοκιών (Lauchlan & Boyle, 2007).

Πολλές φορές για τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη μιας γνωμάτευσης, αυτόματα σημαίνει ότι και ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να παρακολουθήσει την γενική τάξη καθώς αυτό είναι το πεδίο του ειδικού παιδαγωγού. Με άλλα λόγια ο μαθητής χρίζει παρέμβασης ή υποστήριξης από κάποιον «ειδικό», που συνήθως στο γενικό σχολείο είναι ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης και πλέον με την ΕΔΕΑΥ, μπορεί να είναι ο ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός. Με τον όρο «ειδικοί» επαγγελματίες νοούνται τα άτομα που με την επαγγελματική τους δράση διαμορφώνουν το περιεχόμενο των ειδικών αναγκών στην εκπαίδευση και οι παρεμβάσεις τους σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με το εν λόγω περιεχόμενο. Οι επαγγελματίες αυτοί μπορεί να προέρχονται από τον χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνικής πρόνοιας και της εκπαίδευσης και ο ρόλος τους πηγάζει από ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής εξουσίας που εδραιώνεται στην ατομική προοπτική των προβλημάτων (Tryona & Vincent, 1996, όπ. αν. στο McDonnell, 2012).

Η ιδεολογία του «ειδήμονα» ανακουφίζει την αδυναμία του γενικού σχολείου να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαιωνίζει την αυθεντία του «ειδικού» και την επαγγελματοποίηση της ειδικής αγωγής με βάση τα οφέλη που αποκομίζουν οι επαγγελματίες που εμπλέκονται σε αυτή την διαδικασία (Barton, 2003; Ζιώνου-Σιδέρη, 2000α, 2000β, 2004; Vlachou, 2004)

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών δύο ταχυτήτων, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης οδηγεί και σε μαθητές δύο κατηγοριών, τους μαθητές της γενικής τάξης από την μία πλευρά και τους μαθητές των ειδικών τάξεων και ειδικών σχολείων από την άλλη, με λίγα λόγια τους «κανονικούς» και «αποκλίνοντες».

#### **4.2 Διαγνωστικά εργαλεία και η κοινωνική τους διάσταση**

Το νομοθετικό κείμενο που αφορά στην ίδρυση και λειτουργία των επιτροπών αναφέρεται στη διαγνωστική διαδικασία ως καθήκον των μελών χωρίς παρόλα αυτά

να ορίζει ποια διαγνωστικά εργαλεία πρέπει να χρησιμοποιηθούν και από ποιους. Έξι συμμετέχοντες, συγκεκριμένα δύο ψυχολόγοι, δύο κοινωνικοί λειτουργοί και δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης κάνουν λόγο για ένα πλήθος διαγνωστικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Κάποια από αυτά είναι η συνέντευξη με το μαθητή/μαθήτρια, το κοινωνικό ιστορικό με την οικογένεια, τα προβολικά τεστ, ψυχομετρικά εργαλεία, τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών κ. ά (βλ. Πίνακας 3.9). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ωστόσο ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα διαγνωστικό εργαλείο, καθώς δεν ασκούν τη διαγνωστική διαδικασία.

Είναι έκδηλη η επήρεια του ιατρικού μοντέλου στην αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μιλώντας με όρους του Υπουργείου Παιδείας, όπως προκύπτει από τη θεώρηση ότι για τον εντοπισμό «σχολικών και παιδαγωγικών προβλημάτων» απαιτείται η χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών και αξιολογικών κριτηρίων (Ευσταθίου, 2018). Σύμφωνα με τον Terman (1916, 1925) για πολλές δεκαετίες η χρήση διαγνωστικών εργαλείων και η μέτρηση της ευφυΐας δεν είχε ως στόχο τη μαθησιακή βελτίωση των «αδύνατων» μαθητών, αλλά λειτουργούσε ως μέσο αποκλεισμού τους για τη διασφάλιση της κοινωνικής, οικονομικής και ηθικής ευημερίας. Τα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται σε μία χώρα επιτελούν και κάποιες κρυφές κοινωνικές λειτουργίες, όπως είναι η διατήρηση της κατεστημένης κοινωνικής δομής διαχωρίζοντας τους «ικανούς» από τους «ανίκανους» (Foucault, 2004).

Στο σχολικό περιβάλλον, η φυσικοποίηση της ανάπτυξης προσδιορίζεται βασιζόμενη στην έννοια της νοητικής ηλικίας ως ισοδύναμη της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία αξιολογείται μέσα από την διαδικασία των ψυχομετρικών διαδικασιών ανάλογα με την χρονολογική ηλικία, δηλαδή ποιοτικά χαρακτηριστικά μεταφράζονται με ποσοτικό τρόπο. Η γνωστική αξιολόγηση και η παραγωγή του φυσιολογικού παιδιού μέσα από τα διαγνωστικά-ταξινομικά κριτήρια στηρίζεται στην κανονικοποίηση της ανάπτυξης και τις πιθανές αποκλίσεις-παθολογίες. Ωστόσο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι το κανονικό/φυσιολογικό παιδί, ο «ιδανικός» τύπος, όπως προκύπτει από τα συγκριτικά σκορ των αντίστοιχων ηλικιακών πληθυσμών, αποτελεί μύθο (Μπίμπου- Νάκου, 2010).

Τους τελευταίους δύο αιώνες είναι φανερό η επιρροή του βιολογικού ντετερμινισμού στο δυτικό κόσμο, σύμφωνα με τον οποίο η ανθρώπινη ύπαρξη καθορίζεται από το γενετικό της υλικό με αποτέλεσμα τα γονίδια να θεωρούνται υπεύθυνα για τη ρύθμιση και τον καθαρισμό της συμπεριφοράς των ατόμων μεμονωμένα αλλά και στο σύνολό τους. Άποψη που εκφράστηκε από γενετιστές και βιολόγους και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και άλλες επιστήμες όπως τις κοινωνικές επιστήμες, την ψυχιατρική, την παιδική ψυχολογία κ.λπ. με αποτέλεσμα να ασκηθεί επιρροή στη λειτουργία των κρατών και κατ' επέκταση στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Ευσταθίου, 2018).

Σημαντικό ρόλο για τη δόμηση της ιδέας περί κατωτερότητας κάποιων ανθρώπων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έναντι κάποιων άλλων, άσκησε η διάδοση της ιδέας ότι ενυπάρχουν τόσο έντονες διαφορές μεταξύ των μαθητών όσο αφορά το μαθησιακό τους δυναμικό. Αντίληψη η οποία πέρασε από τους μαθητές στους εκπαιδευτικούς, στα μαθήματά που διδάσκουν και στα εργαλεία που χρησιμοποιούν μέσω των συνεχόμενων ψυχομετρικών και νοητικών αξιολογήσεων και επί του παρόντος μέσω του νέου κύματος ευγονικής, όπως και στο παρελθόν, οι μαθητές με τις χαμηλότερες ικανότητες αποδεικνύεται πως ανήκουν είτε σε εθνοτικές μειονότητες είτε προέρχονται από την εργατική τάξη και γενικότερα μπορεί να είναι άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας (Tomlinson, 2017).

Η έννοια της ικανότητας ενός μαθητή αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, η οποία παράγεται κατά της διάρκειας της εκπαίδευσης. Σαφώς αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά με την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν διαφορετικές πνευματικές δυνατότητες και ταλέντα, αλλά το σημαντικό είναι ότι με την έξοδο τους από αυτό έχουν κάτι παραπάνω από απλά διαφορετικές δυνατότητες, οι διαφορές μεταξύ τους είναι πλέον σε επίπεδο ικανότητας. Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών χρόνων διαδραματίζεται μία δυναμική διαδικασία η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης ταυτότητας για κάθε μαθητή που απεικονίζει συγκεκριμένες ικανότητες. Οι διαφορές μεταξύ των παιδιών βιώνονται ως έντονες και σε κάποιες περιπτώσεις οδηγούν κάποιους μαθητές σε διαφορετική τάξη ή δομή και έχουν νομιμοποιητικό χαρακτήρα, καθώς κάποιοι προάγονται και αποφοιτούν και κάποιοι άλλοι όχι. Ακόμη, όλες αυτές οι διαδικασίες μπορεί να επηρεάσουν και την ενήλικη ζωή ενός ατόμου σχετικά με την αυτοεικόνα του σε επίπεδο ικανοτήτων (Furlong, 1991).

Σύμφωνα με επιστημονικά πορίσματα των επιστημών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της σύγχρονης Βιογενετικής η ευφυΐα δεν είναι δυνατόν να διανέμεται από τη φύση με ταξικά ή εθνικά κριτήρια (Φραγκουδάκη, 2001). Δεν μπορεί είναι τυχαίο ότι συχνά οι μαθητές που παραπέμπονται για να διαγνωσθούν μπορεί να αντιμετωπίζουν ζητήματα στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα ή να έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια και ανθρωπολόγο- κοινωνιολόγο Anastasi (1963):

*δεν είναι δυνατόν να κατασκευασθούν πολιτιστικά ουδέτερα τεστ νοημοσύνης, γιατί κανόνας άνθρωπος δεν ζει μέσα σε πολιτιστικό κενό (σελ. 159).*

Μύθο αποτελεί η επικρατούσα άποψη στις σχολικές μονάδες και στις τάξεις, ότι τα παιδιά γεννιούνται με ένα συγκριμένο δυναμικό το οποίο ευθύνεται για το αν θα είναι πολύ ικανοί ή λιγότερο ικανοί, καθόλου ικανοί ή ανάπηροι. Σημαντικό καθήκον για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει επιτελέσει η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στις ευκαιρίες ζωής, συγκεκριμένα αυτές που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο και την αναπηρία έχουν προσδιοριστεί και επαναπροσδιοριστεί με βάση τις πολιτικές που ασκούνται, παρά λόγω «ελαττωματικότητας» του πληθυσμού. Οι ανισότητες έχουν δομηθεί πάνω στην ιδεολογία των διαφορετικών δυνατοτήτων και του δυναμικού διαφόρων ομάδων (Tomlinson, 2017).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία της διάγνωσης μέσω μεθόδων τεχνικού ελέγχου όπως τα τεστ ευφυΐας και τα ψυχομετρικά εργαλεία, τα διάφορα τεστ ανίχνευσης τα οποία εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο μη λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε ένα και τις μοναδικές και ανεπανάληπτες συνθήκες στις οποίες βρίσκεται ή από τις οποίες προέρχεται ή φέρει μαζί του, αποτελούν εμπόδιο για την κοινωνική και σχολική πορεία του μαθητή/μαθήτριας, διότι διαμορφώνουν ένα ταξινομικό σύστημα το οποίο λειτουργεί υπέρ των «ευφυών» μαθητών εις βάρος των αναπήρων μαθητών ή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποκλείοντας τους αρχικά από την ισότιμη συμμετοχή στη σχολική ζωή και στη συνέχεια στην κοινωνική.

### 4.3 Προτεινόμενοι μαθητές για τη διαγνωστική διαδικασία: ζητήματα

#### συμπεριφοράς σε προτεραιότητα

Σύμφωνα με το νόμο 4115/2013 που ορίζει τη λειτουργία των Επιτρόπων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ο σύλλογος διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να συνεδριάσει και με πρακτικό να προτείνει ποια παιδιά θα παραπεμφθούν σε αυτή την επιτροπή. Στο ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς για τη διαγνωστική διαδικασία και για ποιους λόγους η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφεραν πως είναι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη αναφέρθηκαν και σε μαθητές με διάσπαση ή και υπερκινητικότητα και μόνο ένα άτομο αναφέρθηκε σε μαθητές που *δίνουν την αίσθηση χαμηλού νοητικού δυναμικού* (βλ. Πίνακας 3.10).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες αναφερόμενοι σε αυτούς τους μαθητές. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται ως *παραβατική, αποκλίνουσα, διασπαστική* και ίδιοι ως *δύσκολοι μαθητές που δεν πειθαρχούν*. Έκδηλη είναι η επιρροή του ιατρικού μοντέλου στο λόγο των συμμετεχόντων και επίσης, ο πειθαρχικός- εξουσιαστικός ρόλου του σχολείου. Οι έννοιες της μάθησης, της ανάπτυξης και της απόκλισης χρησιμοποιούνται ως συχνά ως επιχειρηματολογία από τους εκπαιδευτικούς και μαρτυρούν τη μετατόπιση της διαφοράς από κοινωνικό σε ατομικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση του μαθητή από τα ισχύουσα πρότυπα ενός σχολείου όσο αναφορά τους τρόπους επικοινωνίας και συμπεριφοράς λαμβάνεται υπόψη είτε ως παράβαση είτε ως νοητική αναπηρία και γενικά ως αποκλίνουσα συμπεριφορά και αντιμετωπίζεται μέσω της «τιμωρίας» με διάφορα είδη αποκλεισμού. Με λίγα λόγια κοινωνικός αποκλεισμός και απειθαρχία είναι αλληλένδετα στο σχολικό πλαίσιο (Μπίμπου- Νάκου, 2010).

Με κλινικούς όρους, ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» προκύπτει από τον όρο «απόκλιση», ο οποίος χαρακτηρίζει τις ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές μεταξύ της συμπεριφοράς ενός ατόμου και ενός κανόνα, ενός συστήματος αναφοράς, μιας κανονικής πορείας. Ως αποκλίνουσα θεωρείται η διαταραγμένη συμπεριφορά, η εγκληματική ή και αρρωστημένη συμπεριφορά (Παπαδόπουλος, 2003, σελ. 118). Σε αυτό το σημείο, είναι φανερή η επιρροή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν «χωρά» *αποκλίνουσες συμπεριφορές*. Οι κλινικές πρακτικές και η ιδεολογία της αυθεντίας ασκούν μια διάχυτη επιρροή στην ειδική

αγωγή, κατασκευάζοντας εικόνες μαθητών «μη φυσιολογικών», «μειονεκτικών», «δυσπροσάρμοστων», «με αναπηρίες», «με συναισθηματικές διαταραχές» και «διαταραχές συμπεριφοράς» (McDonnell, 2012).

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι η ειδική αγωγή, καθώς προτάσσεται ως πρακτική αυθεντίας με το ιατρικά δομημένο εννοιολογικό της πλαίσιο για την αντιμετώπιση των αποκλινόντων (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρόλο που η χρήση των διαγνωστικών κατηγοριών στις οποίες στηρίχθηκε η ειδική αγωγή ως ξεχωριστή επιστήμη χρησιμοποιείται υπό το πρίσμα της λήψης των κατάλληλων μέτρων για την άρση των εμποδίων με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία στην εκπαίδευση, ενέχει σημαντικούς κίνδυνους όταν μέσα από την απόδοση ετικέτας του διαφορετικού- αποκλίνοντος οδηγεί σε στιγματισμό, χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με τη μαθησιακή πορεία του παιδιού και εν τέλει σε κοινωνική απομόνωση, περιορισμένες ευκαιρίες και διαμόρφωση μίας αλλοιωμένης ταυτότητας (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013).

Το σχολείο τείνει να μην λαμβάνει υπόψη του τις διαφορές μεταξύ των μαθητών όταν ερμηνεύει τις πράξεις τους. Η διαφοροποίηση ενός μαθητή από τα πρότυπα και τους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου αντιμετωπίζεται άλλοτε ως παράβαση, άλλοτε ως νοητική αναπηρία και γενικά ως «αποκλίνουσα συμπεριφορά» που «τιμωρείται» με διάφορα είδη αποκλεισμού (Μπουτουλούση, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο αποκλεισμός από την γενική τάξη στο τμήμα ένταξης, ώστε να «υποστηριχθεί». Σημαντική επιρροή ως προς αυτή την κατεύθυνση ενδεχομένως αποτελεί η θεώρηση πως η δημιουργία κοινής κατανόησης στην τάξη δημιουργεί δυσκολίες, λόγω της κυριαρχίας της υπόθεσης πως η αποτυχία είναι ατομική (Μπίμπου- Νάκου, 2010).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι εν λόγω μαθητές προτείνονται για να ακολουθήσουν τη διαγνωστική διαδικασία για το λόγο ότι *είναι αυτοί που δυσκολεύουν το μάθημα, κάνουν δύσκολη τη ζωή της τάξης, παρακωλύουν το μάθημα, κάνουν φασαρία και δεν πειθαρχούν*. Άρα επί της ουσίας είναι όλοι εκείνοι που απειλούν την ομοιογένεια της τάξης αρνούμενοι να πειθαρχήσουν στους κανόνες, δημιουργώντας μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικά. Άλλωστε, η συνεχής διάκριση που παρατηρείται στο μαθητικό πληθυσμό είναι αποτέλεσμα υιοθέτησης πρακτικών που στοχεύουν στην απαλλαγή της σχολικής

μονάδας από άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τον ομαλό τρόπο λειτουργίας τους (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και κατ' επέκταση και η τάξη νοείται ως κοινωνική ομάδα. Για να μπορεί κανείς να ανήκει σε μια ομάδα «πρέπει» να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, όπως το να ανταποκρίνεται και να συμφωνεί με τους ισχύοντες πολιτικούς και κοινωνικούς κανόνες αυτής της ομάδας. Τα άτομα λοιπόν, που αδυνατούν να συμφωνήσουν με τους «πολλούς» τίθενται στο περιθώριο της ομάδας. Η απόρριψη και ο αποκλεισμός του διαφορετικού καταγράφεται στην ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας και συνδέεται με την ανθρώπινη φύση και τους ρυθμιστικούς κανόνες της κοινωνίας. Ο αποκλεισμός των διαφορετικών «άλλων» αποτελεί εγγύηση της ταυτότητας και της σταθερότητας της ομάδας. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει αυτήν την πρόκληση και να είναι «ανοιχτό» στην ποικιλότητα δίνοντας το χώρο για «παρεκκλίνουσες συμπεριφορές» (Σούλης, 2002).

#### **4.4 Διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: κλινικές πρακτικές υπό το πρίσμα της ατομικής προσέγγισης**

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) που ορίζει την νόμιμη σύσταση, την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών των επιτροπών η ΕΔΕΑΥ δραστηριοποιείται στο πλαίσιο διαδικασίας της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα ως διαδικασία αξιολόγησης περιγράφεται η συγκέντρωση των αναγκαίων πληροφοριών από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, η χορήγηση δοκιμασιών για τον εντοπισμό των αναγκών του μαθητή, η παρατήρηση στην τάξη και η καταγραφή παρατηρήσεων από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις σχετικά με το τι σημαίνει για εκείνους η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και περιέγραψαν τα εργαλεία που χρησιμοποιούν γι' αυτό το σκοπό. Δεν παρατηρήθηκε κάποια ομοφωνία, καθώς εκφράστηκαν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης (βλ. Πίνακας 3.11).

Η αξιολόγηση εστιάζει στη χρήση εμπειρικών δεδομένων για τη μάθηση του μαθητή με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μέσω αυτών τη βελτίωση της μάθησης του μαθητή (Allen, 2004). Πρόκειται για μια διαδικασία



συγκέντρωσης και συζήτησης των πληροφοριών από πολλές και διάφορες πηγές, ώστε να κατανοηθεί σε βάθος τι είναι αυτό που γνωρίζουν οι μαθητές και τι περισσότερο μπορεί να γίνει για την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, άρα στόχος της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης του μαθητή (Huba & Freed, 2000).

Σε αντιδιαστολή με τους παραπάνω ορισμούς τα μέλη των επιτροπών αναφερόμενοι στην έννοια της αξιολόγησης εστιάζουν στο μαθητή σε ατομικό επίπεδο κάνοντας λόγο για τον *εντοπισμό αδυναμιών, ελλείψεων, προτερημάτων, στη διερεύνηση της συναισθηματικής, νοητικής κατάστασης και στη συμπεριφορά*. Η ευθύνη περνά στο άτομο-μαθητή χωρίς να γίνεται λόγος στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πρακτικών προς όφελος του μαθητή. Από αυτή την άποψη είναι φανερή η πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ανάγονται σε ζήτημα προσωπικής αποτυχίας, έχουν βιολογικό υπόβαθρο και χρήζουν «ειδικής» αντιμετώπισης. Στον αντίποδα, η παραπάνω πεποίθηση μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι του μαθητή, να προσφέρει το κατάλληλο μαθησιακό μονοπάτι για κάθε μαθητή/μαθήτρια (Corbett, 1999).

Όσο αφορά τα εργαλεία που χρησιμοποιούν τα μέλη των επιτροπών για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (βλ. Πίνακας 3.12) ελάχιστες διαφορές παρατηρούνται με τα εργαλεία που περιέγραψαν για τη διαδικασία της διάγνωσης (βλ. Πίνακας 3.9). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, οχτώ άτομα, αναφέρθηκαν στην παρατήρηση ως εργαλείο για την αξιολόγηση των μαθητών, εργαλείο στο οποίο δεν αναφέρθηκαν όταν ρωτήθηκαν για τα διαγνωστικά εργαλεία. Η παρατήρηση για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο. Σύμφωνα με τους Helm, Beneke & Steinheimer 1998 (όπως αναφ. στη Ρεκαλίδου, 2016β):

*η παρατήρηση είναι το βασικό μας εργαλείο για να δούμε αξιολογικά και αναστοχαστικά ό,τι πραγματοποιείται στην τάξη, είτε αυτό ακολούθησε ένα σχεδιασμό που προηγήθηκε, είτε αναδύθηκε αυθόρμητα (σελ. 202).*

Όσο αφορά τους «ειδικούς» επαγγελματίες η κλινική παρατήρηση προϋποθέτει εκτός από την παρουσία των συμπτωμάτων, την ερμηνεία τους ως σημεία κλινικά μέσω της γνώσης που κατέχουν, οι οποίοι με την εξακρίβωση και την απόκλιση

άλλων πτυχών του φαινομένου συγκροτούν το υποκείμενο ως ασθενή (Foucault, 2003).

Ακόμη, από την αναφορά που γίνεται σε σταθμισμένα τεστ, κλίμακες της ΔΕΠΥ κ.τ.λ. για τη διερεύνηση των αναγκών του μαθητή σε επίπεδο νοητικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό γίνεται φανερή η επίδραση που άσκησε και συνεχίζει να ασκεί η αναπτυξιακή ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο σημείο είναι έκδηλη η φυσικοποίηση της ανάπτυξης, η οποία ορίζει τι είναι αναμενόμενο και τι όχι από έναν μαθητή να κάνει στη σχολική του τάξη και πραγματοποιείται με την υιοθέτηση της έννοιας της νοητικής ηλικίας ως ίση με αυτή της γνωστικής ανάπτυξης (Μπίμου- Νάκου, 2010). Σύμφωνα με τον Gessel (1971 όπως αν. στη Μπίμου- Νάκου 2010) η νοητική ηλικία με τη σειρά της αξιολογείται μέσω των διαφόρων ψυχομετρικών δοκιμασιών και θεωρείται ταυτόσημη με τη χρονολογική ηλικία των παιδιών.

Ενδιαφέρον προκαλεί η αναφορά μίας κοινωνικής λειτουργού στην *αυτοαξιολόγηση* των μαθητών ως εργαλείο. Η σημερινή κοινωνία του ελέγχου επηρεάζει ασκεί την επιρροή της και στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να επιτηρούν ακόμα περισσότερο τους μαθητές τους και οι μαθητές με τη σειρά τους να κάνουν το ίδιο στρεφόμενοι στην αυτοπαρατήρηση ή αυτορρύθμιση. Πρακτικές οι οποίες επιβεβαιώνονται από την ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση (Deleuze, 1992).

Όπως γίνεται κατανοητό οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα κυρίαρχα πρότυπα κανονικότητας και ο βαθμός απόκλισης τους εξαρτάται από το αν και κατά πόσο μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς που επιβάλλονται από το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα (Hart et al., 2008). Άρα το ζήτημα δεν είναι πως μπορούν οι σχολικές συνθήκες μάθησης και ζωής να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στο μαθητή, αλλά αντίθετα αναμένεται από τον ίδιο το μαθητή να τροποποιήσει με τέτοιο τρόπο τη συμπεριφορά του ώστε να είναι πιο κοντά σε αυτό που ορίζεται ως κανονικό για την ηλικία του και το ανάπτυξή του. Μεγάλη ευθύνη πέρα από το μαθητή έχει και η οικογένειά του καθώς συχνά καλείται να μεριμνήσει για όλες τις απαραίτητες ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση, το οποίο στην πράξη σημαίνει την συνεργασία με διάφορους επαγγελματίες οι οποίοι παρουσιάζονται ως «ειδικοί» για

τη «θεραπεία» ή «αποκατάσταση» των συμπτωμάτων. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη κυρίως των ειδικών επιστημών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι πως από τις περιγραφές των μελών γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις όσο αφορά στα αξιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες, καθώς έγινε αναφορά σε εμπειρικές μεθόδους όπως η *παρατήρηση*, ακόμη και σε *αυτοσχέδιες λίστες* αξιολόγησης. Όπως γίνεται αντιληπτό τόσο από το νομοθετικό κείμενο λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ, όσο και από τα αποτελέσματα της έρευνας, απουσιάζουν οι επίσημες κατευθύνσεις από το Υπουργείο Παιδείας που να ορίζουν με ακρίβεια τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, με αποτέλεσμα η όλη διαδικασία να εξαρτάται από της γνώσεις, επιλογές και διαθέσεις του κάθε αξιολογητή. Όλα τα παραπάνω όπως είναι φυσικό εγείρουν προβληματισμούς και γεννούν την αμφισβήτηση σχετικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαγνωστικών εκπαιδευτικών αξιολογήσεων που διενεργούνται. Σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2010), η απουσία κοινά συμφωνηθέντων και συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων, όπως επίσης και η μη συστηματική τους χρήση θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία των συμπερασμάτων που εξάγονται.

#### **4.5 Διάγνωση και εκπαιδευτική αξιολόγηση: πολλαπλές ερμηνείες και σύγχυση εννοιών**

Στο ερώτημα που αφορούσε το αν διαπιστώνουν ή αποδίδουν οι συμμετέχοντες κάποια διαφορά μεταξύ την έννοιας της διάγνωσης και της έννοιας της αξιολόγησης δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις χωρίς να διαπιστώνεται κάποια ομοφωνία στις απόψεις τους όχι μόνο γενικά, αλλά και μεταξύ των μελών της ίδιας επιτροπής (βλ. Πίνακας 3.13). Αυτό που παρατηρείται είναι ότι όταν αναφέρονται στη διάγνωση το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν είναι πιο αιχμηρό, π.χ. *η διάγνωση είναι μια ταμπέλα*, *η διάγνωση κατηγοριοποιεί τους μαθητές* ή ουδέτερο π.χ. *η διάγνωση έχει επίσημο χαρακτήρα*. Ενώ από την άλλη, όταν αναφέρονται στην έννοια της αξιολόγησης δίνουν περισσότερες πληροφορίες και η αίσθηση που κυριαρχεί είναι ότι πρόκειται για μία πιο δυναμική διαδικασία.

Ακόμη, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι για δύο κοινωνικούς λειτουργούς η έννοια της διάγνωσης και της αξιολόγησης τείνουν να ταυτίζονται και καταλήγουν στην καθημερινή πρακτική να είναι το ίδιο πράγμα. Γεγονός το οποίο συναντάται και σε νόμους του Υπουργείου Παιδείας, συγκεκριμένα στο νόμο 3699/2008 περί ειδικής αγωγής στο άρθρο 4 όπου παρατίθεται ο ορισμός της διάγνωσης:

*Ως διάγνωση κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων- παρεμβάσεων (σελ. 1).*

Αυτό που παρατηρούμε είναι η ταύτιση μεταξύ διάγνωσης και εκπαιδευτικής αξιολόγησης σαν να επρόκειτο για την ίδια έννοια και διαδικασία, μία πιθανή αιτία είναι η απόπειρα αποφόρτισης του ιατροκατευθυνόμενου όρου της διάγνωσης χρησιμοποιώντας μια πιο ενταξιακή ορολογία. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012):

*Στην περίπτωση του Νόμου 3699/2008, η διάσταση μεταξύ όρων και περιεχομένου δεν είναι τυχαία, αλλά εκλαμβάνεται ως πράξη υπονόμησης του ενταξιακού αγώνα με τα επιχειρήματα της ενταξιακή σκέψης (σελ.147).*

Όπως είναι φανερό σε όλο το κείμενο του Ν 3699/2008 γίνεται μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της διαδικασίας ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων όπως τα ΚΕΔΔΥ και οι ΕΔΕΑΥ, παρόλα αυτά η μετάθεση διαγνωστικών αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο Υγείας σε δομές του Υπουργείου Παιδείας όπως αυτές που προαναφέρθηκαν δεν μεταφράζονται ως αποιατρικοποίηση και χειραφέτηση της ειδικής αγωγής, αλλά ως μετατόπιση της θεραπευτικής αντιμετώπισης στη γενική εκπαίδευση (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης δήλωσε πως η διάγνωση έχει επίσημο χαρακτήρα με νομικές προεκτάσεις, κάτι το οποίο δεν δύναται να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ, διότι τα μέλη των επιτροπών δεν συντάσσουν έγγραφα επίσημου χαρακτήρα όπως συμβαίνει στα ΚΕΔΔΥ. Άρα η διαγνωστική τους ικανότητα δεν είναι όμοια των ΚΕΔΔΥ, παρόλο που στην Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) που ορίζει την νόμιμη σύσταση, την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών των επιτροπών περιγράφεται ως τέτοια. Αντιθέτως, για την έννοια

της αξιολόγησης αναφέρει πως είναι μία μακροχρόνια διαδικασία που συμπεριλαμβάνει και άλλα πράγματα, δίνοντας μια σαφώς πιο ποιοτική χροιά στη διαδικασία. Σύμφωνα με τη Bountrogianni (1990), η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της όλης εκπαιδευτικής παρέμβασης και της συνεχούς αξιολόγησης του μαθητή/μαθήτριας και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποτελέσει μία εξωγενή διαδικασία.

Αίσθηση προκαλεί η άποψη μίας συμμετέχουσας στην έρευνα, συγκεκριμένα ψυχολόγος, η οποία υποστηρίζει ότι η διάγνωση έγκειται στην κατάταξη του παιδιού σε κάποια διαταραχή με βάση ένα διαγνωστικό manual. Από τα λεγόμενα της γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για μία τυποποιημένη διαδικασία κατηγοριοποίησης που δεν συνάδει όχι απλά με τα εκπαιδευτικά ιδεώδη, αλλά και με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο έλεγχος και η επιτήρηση που εφαρμόζεται στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των διαγνωστικών ταξινομικών συστημάτων υπονομεύει όχι μόνο την παιδαγωγική της ένταξης, αλλά αμαυρώνει το δημοκρατικό μας πολίτευμα και τον ανθρωποκεντρικό μας προσανατολισμό (Ευσταθίου, 2018).

#### **4.6 Νοηματοδότηση της υποστήριξης: ψυχοσυναισθηματική στόχευση σε ατομικό επίπεδο**

Μία από τις βασικές λειτουργίες του θεσμού της ΕΔΕΑΥ είναι η υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση. Ακόμη, πέρα από την υποστήριξη του μαθητή σε ατομικό επίπεδο, αναφέρθηκε η υποστήριξη στην οικογένεια και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακας 3.14). Τρεις συμμετέχοντες στην έρευνα, δύο κοινωνικοί λειτουργοί και μία ψυχολόγος, ανέφεραν ως τρόπο υποστήριξης το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Το οποίο σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) περιγράφεται ως μία από τις δραστηριότητες της ΕΔΕΑΥ για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων που υποστηρίζονται και συγκεκριμένα τα μέλη της ΕΔΕΑΥ είναι αρμόδια για σύσταση, εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση του Ατομικού Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης. Εντύπωση προκαλεί ότι παρόλο που περιγράφεται ως εργαλείο των επιτροπών μόνο τρία μέλη αναφέρονται σε αυτό.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά τεσσάρων μελών, συγκεκριμένα δύο ψυχολόγων, μίας κοινωνικής λειτουργού και μίας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης στην υποστήριξη των μαθητών σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Αυτό που έχει σημασία σε αυτό το σημείο είναι αναζητηθεί ο λόγος που τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη. Έκδηλη είναι για άλλη μια φορά η εστίαση στο άτομο και στην προσωπική ευθύνη και όχι στο σύνολο. Άρα η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι που γεννά ανάγκες υποστήριξης και δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα στους μαθητές που μπορεί να νιώθουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν ή να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους. Το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα με νεοφιλελεύθερους όρους που ρυθμίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αναζητά και αποσκοπεί στη δημιουργία ετοιμοπόλεμου εργατικού δυναμικού από τα πρώτα κιόλας στάδια της εκπαίδευσης θέτοντας στο περιθώριο μαθητές που «χρρίζουν υποστήριξης». Έτσι, στόχος είναι η κατασκευή ανθρώπων με χρησιμοθηρικά ιδανικά, καθώς και η ενδυνάμωση και επικράτηση όσων ικανοποιούν τις συνθήκες της αγοράς (Giroux, 2011; Armstrong, 2004; Barton, 2004).

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η άποψη μίας συμμετέχουσας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης η οποία αναφέρει ότι ο στόχος της υποστήριξης είναι η *επιβίωση του μαθητή στο σχολικό του περιβάλλον* (Βλ. Πίνακας 3.15). Η λέξη επιβίωση σημαίνει να καταφέρνει κάποιος να ζει παρά τις αντιξοότητες, αρά το άτομο καταβάλει μια έντονη προσπάθεια ή και αγώνα για να τα καταφέρει. Η χρήση αυτής της λέξης για την περιγραφή της σχολικής καθημερινότητας ενός μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνει την εντύπωση μιας δύσκολης συνθήκης με συνεχείς ματαιώσεις και προσπάθειες. Η ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο δεν επιτυγχάνεται απλώς με την φοίτηση μαθητών με αναπηρίες και χωρίς αναπηρίες στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, αντίθετα πρόκειται για μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία η οποία σύμφωνα με τον Barton (2004), προϋποθέτει αλλαγές στο ήθος και τις αξίες του σχολείου, στην οργάνωση, στη διδασκαλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η αναφορά μίας μόνο συμμετέχουσας ψυχολόγου, στην τάξη του μαθητή και όχι στον ίδιο το μαθητή, η οποία αποδίδει την έννοια της υποστήριξης ως την προσπάθεια για *αλλαγή του εκπαιδευτικού*

*περιβάλλοντος της τάξης του μαθητή. Ίσως είναι από τις ελάχιστες φορές που παρατηρούμε στα λεγόμενα των συμμετεχόντων μία μετατόπιση από το άτομο στο σύνολο. Άποψη η οποία υπονοεί ότι οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν για την υποστήριξη ενός μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούν τη δομή της τάξης ή και του σχολείου και όχι το ίδιο το άτομο. Αν υποθέσουμε ότι η τάξη ή και το σχολείο γενικά αντιπροσωπεύει την κοινωνία, τότε μπορούμε να βρούμε ομοιότητες μεταξύ της παραπάνω άποψης και της θεώρησης της αναπηρίας υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου, όπου σύμφωνα με τον Oliver (1990 όπ. αν. στο Slee, 2004) οι διαδικασίες που αφορούν την κατασκευή της αναπηρίας δεν είναι αποτέλεσμα ατομικής παθολογίας, αλλά φανερώνουν το βαθμό ικανότητας του κοινωνικού συνόλου να παρουσιάσει και να αποδεχθεί την διαφορά.*

Επίσης, τρεις συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος, μία κοινωνική λειτουργός και μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρθηκαν στην υποστήριξη της οικογένειας. Ωστόσο, σε επόμενο ερώτημα για το ποιοι θέτουν τους στόχους της υποστήριξης μόνο μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ενέπλεξε στη διαδικασία έστω και προφορικά, τους γονείς, λέγοντας ότι *κάποιες φορές και από τους γονείς, ανάλογα με τα αιτήματα που μπορεί να έχει ένας γονέας βγαίνουν από κοινού οι στόχοι*. Άρα οι γονείς δεν έχουν επί της ουσίας ένα συνεργατικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού προγράμματος για το παιδί τους, αλλά τις περισσότερες φορές έχουν έναν πιο παθητικό ρόλο, δεχόμενοι συμβουλευτικού- υποστηρικτικού τύπου υπηρεσίες. Η μη ενεργή συμμετοχή των γονέων πολλές φορές είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας της ιδέας της επαγγελματικής αυθεντίας των ειδικών που δεν αφήνει το χώρο για να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράμετροι.

Τα δεδομένα αυτά σκιαγραφούν τον εξουσιαστικό ρόλο των επαγγελματιών της «ειδικής» αγωγής ως ειδήμονες- αυθεντίες απέναντι στους γονείς μαθητών με αναπηρίες και στους ίδιους τους μαθητές με αναπηρίες. Σύμφωνα με τον Rose (1996, όπ. αν. στο McDonell, 2012) η επαγγελματική αυθεντία είναι «ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής εξουσίας που αναπτύσσεται χαρακτηριστικά γύρω από προβλήματα, ρίχνει μια συγκεκριμένη διαγνωστική ματιά η οποία βασίζεται στο δικαίωμα για αλήθεια, βεβαιώνει για την τεχνική αποτελεσματικότητα και αναγνωρίζει ανθρώπινες ηθικές αρετές».

Σύμφωνα με τους Oliver & Barnes (1998) είναι αναγκαίο οι γονείς να είναι να είσαι σε θέση ενδυνάμωσης σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους ειδικούς επαγγελματίες, καθώς πιστεύουν ότι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία ενισχύεται από την εμπλοκή των ίδιων των ατόμων στις παρεχόμενες υπηρεσίες. Στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της ειδικής αγωγής, η συνεργασία μεταξύ γονέων και ειδικών θεωρείται όχι μόνο επιθυμητή αλλά και ευεργετική για την εξέλιξη του παιδιού (Murray, 2000). Επιπλέον σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση η οικογένεια πρέπει να κατέχει τον πρωταρχικό και τελικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Baily et al. 1992, Bazyk 1989, Summers et al. 1989).

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η άποψη μίας συμμετέχουσας, εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης, η οποία υποστηρίζει ότι ο υποστηρικτικός της ρόλος ταυτίζεται με αυτόν του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού μέσα σε μία σχολική μονάδα είναι πολυσύνθετος, καθώς πέρα από τα μαθησιακά και αξιολογικά καθήκοντα, καλείται να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη, ώστε οι μαθητές με αναπηρίες να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, αποδεκτοί και αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου της τάξης (Stainback & Stainback, 1996).

#### **4.7 Ενταξιακή εκπαίδευση και ο ρόλος των μελών της ΕΔΕΑΥ: συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις και αδυναμία ανταπόκρισης**

Με βάση το σκοπό της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι η αναζήτηση του ενταξιακού ή όχι χαρακτήρα του θεσμού της ΕΔΕΑΥ διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για την έννοια της ένταξης αλλά και πως αυτή απορρέει από το ρόλο τους ασκώντας τα θεσμικά τους καθήκοντα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων γύρω από την έννοια της ένταξης ποικίλουν (βλ. Πίνακας 3.16).

Δύο συμμετέχοντες, μία ψυχολόγος και μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης νοηματοδοτούν την ένταξη ως εξάλειψη της διαφοράς ανάμεσα στους μαθητές. Αυτή η άποψη συγκλίνει περισσότερο με την έννοια της ενσωμάτωσης και όχι της ένταξης, διότι ο όρος ενσωμάτωση πηγάζει από την έννοια της ομαλοποίησης και αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000<sup>α</sup>, 2011). Με



λίγα λόγια το κάθε άτομο, στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητής, προκειμένου να φοιτήσει σε ένα γενικό σχολείο θα πρέπει να αποβάλει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από το σύνολο προκειμένου να μην απειλείται η ομοιόσταση της τάξης. Ο όρος ενσωμάτωση ταυτίζεται με την αφομοίωση σύμφωνα με την οποία ο κάθε μαθητής καλείται να αποβάλει τα μοναδικά του χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από το σύνολο των μαθητών και προσαρμόζεται στην ομάδα που έχει τοποθετηθεί (Mittler, 2000; Armstrong, 2004; Slee, 2004; Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Ακόμη μία συμμετέχουσα, εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ενώ αρχικά θέτει την ένταξη ως ανθρώπινο δικαίωμα όλων των μαθητών καταλήγει πως είναι δυνατή η συνύπαρξη όλων των μαθητών εκτός από εκείνους που έχουν *βαριές αναπηρίες*. Η δήλωση αυτή καταδεικνύει το πόσο βαθιά ριζωμένες είναι οι αντιλήψεις περί της αναπηρίας ως ένα ατομικό, παθολογικό πρόβλημα αλλά και πόσο πολύ απέχουν από την ουσιαστική έννοια της ένταξης. Αρχικά, η ένταξη δεν αφορά μόνο ανάπηρους μαθητές, αλλά όλους τους μαθητές. Επίσης, μία αναπηρία η οποία χαρακτηρίζεται ως βαριά στην πραγματικότητα σημαίνει ότι οι ενήλικες δεν είναι ψυχικά σε θέση να διαχειριστούν το γεγονός ότι αυτός ο μαθητής θα έχει μία εξέλιξη η οποία δεν θα συμβαδίζει με των συνομηλίκων του (Cuomo, 1982, όπ. αν. στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2011), θα πρέπει να προωθείται η μέριμνα για την κοινή συμβίωση των παιδιά με «βαριές αναπηρίες» με τους συνομηλίκους τους, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να ωφελήσει και του μεν και τους δε και όχι να απομονώνονται από την κοινότητα των συνομηλίκων τους.

Από αρκετούς συμμετέχοντες στην έρευνα, συγκεκριμένα μία ψυχολόγο και δύο κοινωνικούς λειτουργούς, αναφέρθηκε η αποδοχή από το σχολικό περίγυρο ως ταυτόσημη της ένταξης. Σαφώς και η αποδοχή του άλλου είναι απαραίτητη για την επίτευξη της ένταξης και πρόκειται για μία ισχυρή πανανθρώπινη αξία που πρέπει να μεταλαμπαδευθεί από όλους προς όλους. Βέβαια, η ενταξιακή φιλοσοφία είναι περισσότερο σύνθετη καθώς στοχεύει στην αναδόμηση και επανασχεδιασμό του συστήματος αξιών και οργάνωσης όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας ώστε να μετατοπιστεί η εστίαση από τα τυπικά προσόντα στη νομιμοποίηση της συνθήκης που επιτρέπει στα άτομα να εκπαιδεύονται και να ζουν ισότιμα χωρίς κατηγοριοποιήσεις και διαχωρισμούς (Barton, 2003).

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η δήλωση αδυναμίας των μελών να λειτουργήσουν υπηρετώντας την ένταξη μέσω της ιδιότητας τους ως μέλη των επιτροπών (βλ. Πίνακας 3.17). Συγκριμένα τρεις συμμετέχοντες, μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, μία κοινωνική λειτουργός και μία ψυχολόγος έθεσαν ως σημαντικό εμπόδιο προς αυτή την κατεύθυνση την έλλειψη χρόνου. Τα δύο μέλη των επιτροπών, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, στην πλειοψηφία τους επισκέπτονται συνολικά πέντε σχολεία την εβδομάδα, κάθε μέρα και διαφορετικό με αποτέλεσμα ο χρόνος παραμονής τους σε κάθε σχολείο να είναι ελάχιστος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γεννάται η απορία κατά πόσο στην πραγματικότητα υπάρχει μία ενταξιακή βούληση εκ μέρους των οργάνων που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς η σχολική ένταξη δεν είναι μία εύκολη υπόθεση. Πρόκειται για μία σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που απαιτεί από τη δέσμευση όλων και τη βαθιά γνώση για τι σημαίνει ενταξιακή εκπαίδευση και κατ' επέκταση κοινωνία. Συνδέεται με τη μελέτη της αναπηρίας μέσω μίας κοινωνιολογικής προσέγγισης και προϋποθέτει για την εφαρμογή της την αναδόμηση της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής όλων ατόμων της άρσης όλων των στάσεων και αντιλήψεων που αναπαράγουν το διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Barton, 1996, 1997, 1998, 2000; Oliver & Barnes, 1998).

Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τα θεμέλια του ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ χαρακτηρίζεται από μία προχειρότητα η οποία επιβεβαιώνεται από τον τρόπο λειτουργίας τους στην πράξη και τη σύγχυση που παρατηρείται μεταξύ των μελών γύρω από βασικές έννοιες όπως αυτή της ένταξης. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012), απότερος σκοπός όλων των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων που χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα είναι ο έλεγχος του μαθητικού πληθυσμού μέσω της συνεχούς αυξανόμενης τάσης για κατηγοριοποίηση των μαθητών και παράλληλα η ενίσχυση και διατήρηση της ηγεμονίας που χαρακτηρίζει την ιατρική αυθεντία.

Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει από τα λεγόμενα μιας συμμετέχουσας εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης είναι ότι υπάρχει μία εσωστρέφεια από τους

εκπαιδευτικούς της τάξης απέναντι στα μέλη της ΕΔΕΑΥ, *δεν πείθονται, δεν θα ανοίξουν τόσο εύκολα την τάξη*. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο χρόνος παραμονής των νεοεισελθέντων ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες δεν είναι επαρκής και αδιαμφισβήτητα αυτό δημιουργεί εμπόδιο στην ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή συναντάται και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές. Σύμφωνα με τη Vlachou (2006), παρατηρείται ένα κενό όσο αναφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλα άτομα ή φορείς και αυτό έχει τις ρίζες του στην εκπαίδευση που έχουν λάβει. Από τις πρώτες κιόλας εκπαιδευτικές βαθμίδες μέχρι και τις τελευταίες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την τάση του για διαχωρισμό των μαθητών και επιλογή των πιο «δυνατών» με αποτέλεσμα να μην δίνεται έμφαση στην συνεργασία μεταξύ των μαθητών και αυτό να έχει αντίκρισμα και στην ενήλικη ζωή τους. Επιπρόσθετα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τείνει να θεωρείται ως μοναχικό και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ως αυτόνομοι σε αρκετούς τομείς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη μιας συμμετέχουσας ψυχολόγου η οποία αναφέρει ότι ως μέλος της ΕΔΕΑΥ *δεν μπορείς να αλλάξεις την ύλη, το κτίριο, τους τρόπους αξιολόγησης παρά μόνο να ευαισθητοποιήσεις το σύνολο και να ενδυναμώσεις τα ίδια τα άτομα*. Όπως αναφέρουν οι Slee και Corbett (2000) η ένταξη απαιτεί αλλαγή σκεπτικού και εφαρμογή πρακτικών σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά σε αλλαγές αναφορικά με την πολιτική βούληση και τις αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Το δεύτερο σχετίζεται με δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος. Το τρίτο επίπεδο αφορά σε αλλαγές:

*στη βαθύτερη κουλτούρα, στο συγκαλυμμένο- αποσιωπημένο θεμελιώδες σύστημα αξιών, κατεστημένων, τύπων, αρχών που αποδέχεται μια κοινωνία και διαμορφώνουν τη δομή της καθημερινής ζωής (σελ 140).*

Τέλος, τέθηκε το ζήτημα από μία εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης της συνηγορίας υπέρ του μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς αποτελεί πεδίο σύγκρουσης μεταξύ της ίδιας και των εκπαιδευτικών των τάξεων στις οποίες ανήκει ο μαθητής/μαθήτρια, αποτελεί το *δικηγόρο του παιδιού κατά μία έννοια*. Αυτό που έχει σημασία στο παρόν εύρημα είναι ότι η ύπαρξη μιας διάγνωσης σηματοδοτεί τη μετατόπιση της εκπαιδευτικής ευθύνης από τον «γενικό»

εκπαιδευτικό στον «ειδικό», καθώς με βάση και άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται την ευθύνη διαπαιδαγώγησης αυτών των μαθητών (Vlachou, 2006). Ακόμη, αναφορικά με ζητήματα αναπηρίας οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν ανεπαρκείς στο ρόλο τους, γεγονός που γεννά συναισθήματα άγχους και ανικανότητας. Ενώ από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους (Avramidis et al., 2000)

#### **4.8 Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και διεπιστημονική συνεργασία: εμπόδια και δυσκολίες**

Ένα ακόμη από τα ερευνημένα ζητήματα της παρούσας έρευνας είναι κατά πόσο η ΕΔΕΑΥ επιτυγχάνει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όπως προμηνύεται στο νομοθετικό κείμενο οργάνωσης και λειτουργία της. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα δύο ψυχολόγοι και τρεις εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης έκριναν πως αυτή είναι μία διαδικασία που δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί λόγω χρόνου ή αποσπασματικής παρουσίας των μελών ή λόγω του διττού ρόλου, δηλαδή και να υποστηρίζεις από κοινού τους μαθητές και τους γονείς σε μία συναδελφική βάση και να υποστηρίζεσαι (βλ. Πίνακας 3.18).

Ωστόσο για τρεις συμμετέχοντες, μία ψυχολόγο και δύο κοινωνικών λειτουργών η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα υπό τη μορφή βοήθειας μέσω παροχής συμβουλών, γνώσεων και λύσεων. Καταρχήν, αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι παρατηρούμε το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της επαγγελματικής αυθεντίας των ειδικών, μία σχέση κάθετης εξουσίας από την θέση υπεροχής που αποπνέει η κατοχή της υποτιθέμενης εξειδικευμένης γνώσης περί διαγνωστικών κατηγοριών και τρόπους διαχείρισης προς τους όχι τόσο σχετικούς με την ειδική αγωγή εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων. Αντίθετα με αυτό, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την μετατόπιση της εξουσίας στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσω της μετάθεσης αρμοδιοτήτων υπό το πρίσμα της εδραιωμένης δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου (Muijs & Harris, 2006).

Κατά δεύτερον, από τα λεγόμενα τους γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει άγνοια γύρω από την έννοια της ενδυνάμωσης. Καθώς η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία ενεργοποιεί και εμπλέκει αισθήματα και πρακτικές

συλλογικότητας καθιστώντας το ίδιο το σχολείο επαρκές και αποτελεσματικό μέσω της ενίσχυσης του τρόπου διδασκαλίας και της προσπάθειας για ποιοτική βελτίωση του έργου που παράγεται εντός των σχολικών τάξεων (Hargreaves, 1991; Little, 1990; 2000).

Ένα άλλο ζήτημα που εγείρεται στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ, καθώς παρατηρείται για πρώτη φορά η είσοδος διαφορετικών επαγγελματιών, δηλαδή κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στην γενική εκπαίδευση, είναι κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί μία διεπιστημονική προσέγγιση όπως προμηνύεται με βάση το αντίστοιχο ΦΕΚ που αφορά στη λειτουργία του θεσμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σύνολο επτά, εκ των οποίων οι τρεις ψυχολόγοι, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί και οι δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης δεν θεωρούν πως με την παρουσία τους ενισχύεται η διεπιστημονικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (βλ. Πίνακας 3.19).

Συγκεκριμένα, μία κοινωνικοί λειτουργός ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν έχουν χρόνο γι' αυτό το κομμάτι. Η συγκεκριμένη δήλωση σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου που αναφέρθηκε προηγουμένως λόγω του εβδομαδιαίου προγράμματος της ΕΔΕΑΥ και την σχετικά πρόσφατη παρουσία του θεσμού στην ελληνική εκπαίδευση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι αναμενόμενο να μην μπορεί να αναπτυχθεί διεπιστημονική συνεργασία, καθώς είναι μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας. Παρομοίως στην διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η έλλειψη χρόνου συναντάται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο για την ανάπτυξη της διεπιστημονικής συνεργασίας (Wright, 1994, Lacey, 2001, Stroggilos & Kaila, 2005).

Ωστόσο υπήρξαν και συμμετέχοντες που υποστήριξαν το αντίθετο. Συγκεκριμένα δύο εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και μία ψυχολόγος πιστεύουν πως είναι σημαντικό να υπάρχει και μία διαφορετική ματιά και πως γενικά η διεπιστημονικότητα αναπτύσσεται στα πλαίσια της συνεργασίας συζητώντας και λαμβάνοντας αποφάσεις από κοινού σχετικά με τους τρόπους υποστήριξης που θα χρησιμοποιούσουν για τον κάθε μαθητή/ μαθήτρια. Σύμφωνα με τους Στρογγυλό & Ξάνθου (2007) η έννοια της διεπιστημονικής συνεργασίας χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για να περιγράψει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής, ειδικής αγωγής και των υπόλοιπων επαγγελματιών που συμμετέχουν στις διαδικασίες

διάγνωσης, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών και στο σχεδιασμό και υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Γενικότερα, η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων ενθαρρύνεται και θεωρείται αναγκαία με βάση τη διεθνή νομοθεσία (DfEE, 2000/Αγγλία, DfES, 2004/Αγγλία, PL94142/1975/Η.Π.Α., όπ. αν. στο Στρογγυλός, 2007). Ακόμη, σύμφωνα με τη Lacey (2001) η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημών ως ομάδα μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα προς όφελος του παιδιού, παρά η ατομική εργασία ξέχωρα από τις υπόλοιπες ειδικότητες, διότι κανένας μόνος του δεν κατέχει τη γνώση και τον τρόπο ώστε να είναι επαρκής.

Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα διεπιστημονικής συνεργασίας που έφερε μία ψυχολόγος μέλος της ΕΔΕΑΥ, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της ΕΔΕΑΥ συναποφάσισαν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ενός παιδιού, από το γενικό στο ειδικό σχολείο. Στο σημείο αυτό ίσως και να παρατηρούμε την επιτομή της μη ενταξιακής σκέψης και πράξης. Οι εκπρόσωποι της ειδικής αγωγής έχουν επιτελέσει επιτυχώς το έργο τους το ποίο δεν άλλο από τη διατήρηση της ομοιομορφίας της γενικής εκπαίδευσης θέτοντας με αυτό τον τρόπο τα όρια του αποδεκτού (Powell & Plank, 2003) αποκλείοντας τους μη κανονικούς.

Όσο αφορά την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης από την ΕΔΕΑΥ, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν θετικά μεν, απαντώντας όμως γενικά δε (βλ. Πίνακας 3.20). Η υποστήριξη έχει τη μορφή *βοήθειας* για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, μέσω μη δομημένων διαδικασιών που συναντώνται όχι απαραίτητα σε έναν επαγγελματικό χώρο, όπως είναι η ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών μεταξύ των μελών.

Τέλος, ελλιπής καθίσταται η συνεργασία μεταξύ των μελών της ΕΔΕΑΥ και των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης (βλ. Πίνακας 3.21). Κατά γενική ομολογία η συνεργασία είναι ανύπαρκτη ή σε πολύ μικρό βαθμό και επιφανειακή. Σύμφωνα με μία ψυχολόγο μέλος των επιτροπών, μία πιθανή αιτία είναι ότι *θεωρείται ότι επειδή έχει την παράλληλη στήριξη (ο μαθητής) ήδη υποστηρίζεται*. Επίσης, μία κοινωνική λειτουργός αναφέρει ότι *συνήθως παραπέμπονται (στην ΕΔΕΑΥ) παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη*. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει μία γενικότερη αίσθηση ότι όταν ο μαθητής έχει παράλληλη στήριξη δεν χρειάζεται

να γίνει τίποτα παραπάνω. Υπεύθυνος για την εκπαίδευση του μαθητή/ μαθήτριας είναι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όχι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Πρόκειται για ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, που παρατηρούμε με παρόμοιο τρόπο και σε σχέση με τους μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Αδιαμφισβήτητα, η απουσία συνεργασίας των διαφόρων θεσμών που συνυπάρχουν μέσα σε μία σχολική μονάδα, όπως η ΕΔΕΑΥ, τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη, δημιουργούν ένα απροσπέλαστο εμπόδιο προς μία ενταξιακή κατεύθυνση, καθώς η ένταξη προϋποθέτει πρωτίστως τη συνεργασία των εκπαιδευτικών θεσμών και λειτουργιών.

#### **4.9 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ: ασάφειες και ανακολουθίες**

Στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την κριτική τους γύρω από το θεσμικό πλαίσιο των επιτροπών, συγκεκριμένα όσο αφορά στη διάγνωση, στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη και στην ένταξη έτσι όπως περιγράφονται στην Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με τίτλο «Νόμιμη σύσταση ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και των συντονιστών αυτών».

Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι τέσσερις συμμετέχοντες και των τριών ειδικοτήτων δήλωσαν πως η διάγνωση και η αξιολόγηση δεν είναι εφικτή στην πράξη με τον τρόπο που περιγράφεται στο ΦΕΚ (βλ. Πίνακας 3.3 & 3.4). Ο λόγος είναι ότι πρόκειται για διαδικασίες που *πρέπει να είναι πολύ δομημένες* και το πλαίσιο του σχολείου δεν ευνοεί για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών. Επίσης, το ζήτημα της έλλειψης χρόνου είναι πολύ σημαντικό, καθώς *δεν μπορεί να γίνει μια σωστή δουλειά*.

Ακόμη, δυσλειτουργικό κομμάτι αποτελεί η σύνδεση με τα ΚΕΔΔΥ. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση, η ΕΔΕΑΥ παραπέμπει στα ΚΕΔΔΥ μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση όταν παρά την υποστήριξη που παρέχεται από την ΕΔΕΑΥ *συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον*. Σύμφωνα με μία συμμετέχουσα, ψυχολόγο *δεν είναι σαφές που φτάνει η αξιολόγηση από την ΕΔΕΑΥ και που ξεκινάει η αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ*. Η ΕΔΕΑΥ βρίσκεται στο σχολικό χώρο με ένα διαγνωστικό χαρακτήρα μεν αλλά όπως

αναφέρει και μία κοινωνική λειτουργός *δεν μπορούν να κάνουν τίποτα περισσότερο από το να παραπέμψουν στα ΚΕΔΔΥ*. Αυτό που παρατηρούμε είναι μία σύγχυση αναφορικά με το ρόλο τους καθώς περιγράφονται ως Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, χωρίς όμως να αναφέρονται στο ΦΕΚ συγκεκριμένα εργαλεία, αλλά ούτε και επί της ουσίας υπάρχει η δυνατότητα έκδοσης μίας γνωμάτευσης τύπου ΚΕΔΔΥ. Όπως είναι φυσικό τα ίδια τα μέλη των επιτροπών αντιλαμβάνονται μία *ασάφεια*, αλλά και μία *ματαιώση* του ρόλου τους, καθώς όπως αναφέρει μία κοινωνική λειτουργός *είμαστε τόσο ειδικοί γι' αυτό το κομμάτι μέχρι την παραπομπή στα ΚΕΔΔΥ*.

Σύμφωνα με μία συμμετέχουσα ψυχολόγος, η αξιολόγηση γίνεται *άτυπα, για ενδοσχολική χρήση*. Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί κρίνεται τόσο απαραίτητη μία αξιολόγηση διαγνωστικού τύπου έστω και με άτυπη μορφή; Εξυπηρετεί στα αλήθεια είσοδος της ειδικής αγωγής μέσω των επιτροπών την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή απλά εξυπηρετεί την διατήρηση της ομοιογένειας του σχολικού πληθυσμού που φοιτά στη γενική εκπαίδευση; Η ύπαρξη της ειδικής αγωγής ως ξεχωριστή παιδαγωγική έχει δεχθεί έντονη κριτική, διότι δικαιολογεί αλλά και βασίζει την ύπαρξη της στον διαχωρισμό των μαθητών και στην τοποθέτησή τους σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια ή τάξεις, όπως π.χ. το τμήμα ένταξης, χωρίς όμως να αποδεικνύεται επαρκώς ότι συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών όπως αυτές διαμορφώνονται από τα διαγνωστικά κριτήρια μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο (Mitchell, 2010).

Όσο αφορά τον ενταξιακό σκοπό του θεσμού έτσι όπως αυτός περιγράφεται στο ΦΕΚ όλοι οι συμμετέχοντες που εξέφρασαν την άποψη τους πάνω σε αυτό δήλωσαν στην πράξη δεν μπορεί να επιτευχθεί ο σκοπός (βλ. Πίνακας 3.6). Σύμφωνα με την άποψη μίας συμμετέχουσας ψυχολόγου, *δεν γίνεται παρέμβαση σε επίπεδο τάξης αλλά σε επίπεδο ατόμου και η ένταξη απαιτεί προσπάθεια και από την ομάδα*. Άποψη η οποία συμφωνεί με την ενταξιακή φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία οι αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο το άτομο αλλά το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο υπάρχει, καθώς το ίδιο το περιβάλλον είναι που ορίζει τι είναι και τι όχι «αποκλίνον» από το «φυσιολογικό». Σύμφωνα με τον Slee (2004):



*οι διαδικασίες κατασκευής της αναπηρίας δεν είναι ζήτημα ατομικής παθολογίας, αλλά ενδεικτικές του πόσο ικανή είναι η κοινωνία να αποδεχθεί και να παρουσιάσει τη διαφορά. Με άλλα λόγια, η ένταξη γίνεται ένα πεδίο πολιτισμικής πολιτικής (σελ. 35).*

Ακόμη, μία συμμετέχουσα κοινωνική λειτουργός αναφέρει ότι *ένταξη και διάγνωση δεν πάνε μαζί*. Το μοντέλο της ένταξης έτσι όπως διαμορφώνεται με την νομική περιγραφή του θεσμού, δηλαδή βασισμένο ιατρική ατομική προσέγγιση, στην κατηγοριοποίηση και το διαχωρισμό των μαθητών αποτελεί μία διαστρέβλωση της έννοιας της ένταξης καθώς οι πρακτικές που περιγράφονται παραπέμπουν στη διαιώνιση του μοντέλου της ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση και όχι αυτό της ένταξης. Η ένταξη ως εκπαιδευτική διαδικασία συχνά συγχέεται λανθασμένα με την έννοια της ειδικής αγωγής και της ενσωμάτωσης (Armstrong, 1999 & 2003; Slee, 2001, 2004; Barton, 2000, Mittler, 2000, Ζώνιου- Σιδέρη, 1996, 2004, 2011).

## Κεφάλαιο Πέμπτο: Συμπεράσματα

### 5.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την διερεύνηση και εμβάθυνση στον τρόπο λειτουργίας των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση μέσω της ανάδειξης της οπτικής των ίδιων των μελών που απαρτίζουν αυτές τις επιτροπές, για το ρόλο τους και τις διαδικασίες που ακολουθούν υπό το πρίμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ανάδειξη της δικής τους φωνής, μέσω της προβολή των απόψεων και εμπειριών τους και της κριτικής τους τοποθέτησης για το νομοθετικό πλαίσιο και τη λειτουργία του θεσμού, τις πρακτικές που ακολουθούν και την ενταξιακό ή όχι χαρακτήρα αυτού του εγχειρήματος.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώθηκαν σχετικά με το ποιες είναι οι απόψεις των μελών των επιτροπών αναφορικά με τη διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών που προτείνονται για την ΕΔΕΑΥ. Συγκεκριμένα μας απασχόλησε η έννοια αυτών των διαδικασιών, οι πρακτικές που ακολουθούν τα ίδια τα μέλη και οι μαθητές που είναι αποδέκτες αυτών των υπηρεσιών. Επίσης, διερευνηθήκαν οι απόψεις των μελών για την έννοια της ένταξης και το ρόλο τους αναφορικά με αυτό. Τέλος, έμφαση δόθηκε στις απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για το θεσμικό πλαίσιο των επιτροπών, έτσι όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ λειτουργίας του θεσμού αναφορικά με τις παραπάνω έννοιες.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στηρίχθηκε στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ατομικού-ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου και στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο των ειδικών επαγγελματιών στον τομέα της εκπαίδευσης, στις διαδικασίες της διάγνωσης και της αξιολόγησης και πώς όλα αυτά τα ζητήματα συνδέονται με τις κοινωνικές διεργασίες που επιτελούνται.

Με οδηγό τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και με μεθοδολογικό εργαλείο την θεματική ανάλυση περιεχομένου, διεξήχθησαν κάποια συμπεράσματα για το σκοπό και τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ και κατά πόσο ως θεσμός χαρακτηρίζεται από μία ενταξιακή διάσταση ή όχι.

Αρχικά, μελετήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για την έννοια της διάγνωσης και τη χρήση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας έχει κατακλύσει το χώρο της εκπαίδευσης μέσω διαγνωστικών κατηγοριοποιήσεων. Είναι διάχυτη η πεποίθηση ότι η κατάταξη

του μαθητή σε κάποια διαγνωστική κατηγορία είναι απαραίτητη ώστε ο μαθητής να λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση σύμφωνα με την αναπηρία του (Mittler, 2000). Για πολλούς συμμετέχοντες η διάγνωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση του μαθήματος για τον μαθητή/μαθήτρια με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε λύσεις τεχνικού τύπου για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν (Thomas και συν., 1998, όπως αν. στο Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004). Το ζήτημα είναι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος που να καλύπτει και να βελτιώνει τη μαθησιακή συνθήκη για όλους τους μαθητές και όχι απαραίτητα μόνο για τους μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί με μία συγκεκριμένη αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Ainscow, 1995, όπως αν. στο Armstrong, 2004).

Ακόμη, σημαντικός παράγοντας είναι και η ετικετοποίηση που ενυπάρχει στη διάγνωση και απασχόλησε αρκετούς συμμετέχοντες. Μέσω της κυριαρχίας του ατομικού-ιατρικού μοντέλου η διάγνωση καθίσταται απαραίτητη για να λάβει ο μαθητής την κατάλληλη για εκείνον εκπαίδευση με βάση όσα υποδεικνύει η διαγνωστική κατηγορία στην οποία ανήκει (Mittler, 2000). Πρόκειται για μία αρκετά ελλειμματική προσέγγιση διδασκαλίας που δεν συμφωνεί με την ενταξιακή εκπαίδευση και νομιμοποιεί το διαχωρισμό των μαθητών σε φυσιολογικούς και μη (Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2004). Το αποτέλεσμα είναι ο μαθητής να στιγματίζεται από τη διαγνωστική του κατηγορία και να εγκλωβίζεται μέσα σε αυτή. Ο στιγματισμός ακολουθεί το μαθητή όχι μόνο στα σχολικά του χρόνια, αλλά ασκεί πολύ σημαντική επιρροή και στη μετέπειτα ζωή του, καθώς διαμορφώνει την ταυτότητα του ατόμου, τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό και κατ' επέκταση οδηγεί στον αποκλεισμό του από το κοινωνικό σύνολο (Gillman et al., 2000).

Έκδηλη είναι η επιρροή του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στα διαγνωστικά και αξιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν τα μέλη των επιτροπών, τα οποία είναι πολλά και διάφορα, είτε τυποποιημένα, ψυχολογικά και αξιολογικά κριτήρια που δεν λαμβάνουν υπόψη κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές πληροφορίες, είτε πρόκειται για αυτοσχέδια μέσα. Η απουσία κοινά συμφωνηθέντων και συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων όπως επίσης και η μη συστηματική χρήση τους θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που εξάγονται (Ευσταθίου, 2010). Ακόμη, για πολλές δεκαετίες η χρήση

διαγνωστικών εργαλείων και η μέτρηση της ευφυΐας λειτουργούσε με σκοπό την διατήρηση της κοινωνικής, οικονομικής και ηθικής ευημερίας αποκλείοντας τους «αποκλίνοντες» και όχι με στόχο την μαθησιακή βελτίωση των μαθητών (Terman, 1916, 1925). Όπως γίνεται αντιληπτό από τα ερευνητικά αποτελέσματα του παρόντος εγχειρήματος πρόκειται για ένα φαινόμενο που εξακολουθεί να υπάρχει, καθώς η ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης αντί να μειώνεται, αυξάνεται. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό συμβαίνει με την είσοδο ενός θεσμού στην γενική εκπαίδευση με χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με την ειδική αγωγή και όχι με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Όσο αφορά τους μαθητές που προτείνονται από το σύλλογο διδασκόντων κατά ένα μεγάλο μέρος είναι άτομα των οποίων η συμπεριφορά τους παρουσιάζει μια «απόκλιση» από την πλειοψηφία των μαθητών και αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Άρα τίθεται ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, αυτό της πειθάρχησης της διαφοράς ως ασυνείδητος εκπαιδευτικός στόχος, ο οποίος έχει άμεση σχέση με το πώς δομείται η κοινωνία γενικά. Η συνεχής διάκριση που παρατηρείται στο μαθητικό πληθυσμό οφείλεται στην υιοθέτηση πρακτικών που στοχεύουν στην απαλλαγή της σχολικής μονάδας από άτομα με συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία θέτει σε κίνδυνο τον ομαλό τρόπο λειτουργία τους (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012). Σύμφωνα με το Foucault (1964), τα τεστ νοημοσύνης επιτελούν και κάποιες λανθάνουσες κοινωνικές λειτουργίες, όπως είναι η διατήρηση της κατεστημένης κοινωνικής δομής διαχωρίζοντας τους «ικανούς» από τους «ανίκανους». Ο προσδιορισμός της ικανότητας ή ανικανότητας ενός ατόμου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πώς δομείται η καπιταλιστική κοινωνία, για την οποία ικανό είναι το άτομο που μπορεί να παράγει με όρους οικονομίας και να αποτελέσει αποτελεσματικό εργατικό δυναμικό. Διαδικασία η οποία ξεκινά από τα σχολικά χρόνια και επιτελείται στην ενήλικη ζωή.

Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών παρατηρείται έντονα η επιρροή της ατομικής- ιατρικής προσέγγισης, καθώς η εστίαση αφορά στον ίδιο το μαθητή και είναι φανερό η πεποίθηση ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι ζήτημα προσωπικής αποτυχίας, η αιτία πηγάζει συνήθως από το βιολογικό υπόβαθρο και γι' αυτό το λόγο χρήζουν «ειδικής» αντιμετώπισης. Αντίθετα, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι του ίδιου του μαθητή, να προσφέρει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για όλους τους μαθητές (Corbett, 1999). Επιπρόσθετα, τα

εργαλεία αξιολόγησης είναι παρόμοια με αυτά της διαγνωστικής διαδικασίας και από το είδος τους γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα κυρίαρχα πρότυπα κανονικότητας και ο βαθμός απόκλισης τους από αυτά βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κατά πόσο μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό που ορίζει το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα (Hart et al., 2008).

Σύγχυση επικρατεί τις απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ για τη την έννοια και λειτουργία της διάγνωσης και τη εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι για τη διάγνωση δίνουν ένα πιο αυστηρό πλαίσιο, ενώ στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αναγνωρίζουν πιο δυναμικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Βεβαίως, κάποιοι από αυτούς παρατηρούν ότι πρόκειται για έννοιες που τείνουν να ταυτίζονται και δικαίως μιας και ο ορισμός της διάγνωσης που δίνεται στον νόμο 3699/2008 είναι αυτός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012) η διάσταση που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο όρων δεν μπορεί να εκληφθεί ως τυχαία συνθήκη αλλά ως απόπειρα διαστρέβλωσης της προσπάθειας για μία ενταξιακή σχολική πραγματικότητα.

Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχονται από τα μέλη των επιτροπών κινούνται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες, στο μεγαλύτερο μέρος τους αφορά τους μαθητές, την οικογένεια του μαθητή και σε μικρότερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς. Είναι φανερή η εστίαση στο μαθητή και στην προσωπική ευθύνη που φέρει και όχι στο σύνολο. Όλοι οι τρόποι υποστήριξης που περιγράφονται στοχεύουν στην προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον και όχι το αντίστροφο. Κάτι τι οποίο έρχεται σε αντίθεση με την ενταξιακή λογική, καθώς σύμφωνα με τον Barton (2004) η ένταξη είναι μία διαδικασία που προϋποθέτει αλλαγές στο ήθος και στις αξίες του σχολείου, στην οργάνωση, στη διδασκαλία και αναλυτικό πρόγραμμα.

Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι γονείς δεν έχουν επί της ουσίας έναν συνεργατικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού προγράμματος για το παιδί τους, αντιθέτως έχουν έναν πιο παθητικό ρόλο λόγω της κυρίαρχης ιδέας περί επαγγελματικής αυθεντίας των ειδικών, που παρουσιάζονται ως οι πιο κατάλληλοι σε ζητήματα αναπηρίας. Αυτός ο παθητικός ρόλος συνεπάγεται την αποδοχή υπηρεσιών που έχουν να κάνουν με την εφαρμογή οδηγιών και αποφάσεων των ειδικών από τη θέση των παιδιών (Case, 2000). Με το κύρος που αποπνέει η επαγγελματική τους ιδιότητα βεβαιώνουν για την ορθότητα των διαγνώσεων και για την

αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που προτείνουν και εφαρμόζουν, αποκλείοντας όμως από τη διαδικασία τα ανάπηρα άτομα και τις οικογένειες τους (Rose, 1996, όπ. αν. στο McDonnell, 2012). Τα δεδομένα αυτά σκιαγραφούν τον εξουσιαστικό ρόλο των «ειδικών» επαγγελματιών ως ειδήμονες απέναντι στους γονείς των μαθητών με αναπηρίες. Η επαγγελματική αυθεντία είναι χαρακτηριστικό της ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνει και επιβεβαιώνεται μέσω των ατομικών κλινικών πρακτικών που εφαρμόζει επιτελώντας τον ρυθμιστικό κοινωνικό έλεγχο που καλείται να επιτελέσει. Είναι απαραίτητο οι γονείς να βρίσκονται σε θέση ενδυνάμωσης όσο αφορά τη συνεργασία τους με τους ειδικούς επαγγελματίες, διότι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός των αναπήρων ενισχύεται από την ίδια την εμπλοκή των ατόμων στις παρεχόμενες υπηρεσίες που τους αφορούν (Oliver & Barnes, 1998).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν ποικιλοτρόπως την έννοια της ένταξης δίνοντας κατά κύριο λόγο απλουστευμένες και γενικές εννοιολογήσεις. Οι πολλαπλές ερμηνείες του όρου σχετίζεται με την λανθασμένη ταύτιση του όρου με την ειδική αγωγή, η οποία συνεπάγεται με την παροχή υπηρεσιών και υποστηρικτικών μηχανισμών και εν τέλει την ενσωμάτωση συγκεκριμένων κατηγοριών αναπηρίας σε ένα δομικά άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα (Σούλης, 2002; Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Ακόμη, η Lindsay (2003) αναφέρει πως η μεγάλη ποικιλότητα που χαρακτηρίζει την έννοια της ένταξης σε συνδυασμό με τη ύπαρξη αντικρούσεων ανάμεσα σε αντιλήψεις και κυρίαρχες ερμηνείες πηγάζει από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα και η ίδια η πολυεπίπεδη φύση της ενταξιακής προσπάθειας, όπως επίσης και οι εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές επιρροές.

Ακόμη σημαντικό εύρημα ως προς τον ενταξιακό ρόλο των μελών των ΕΔΕΑΥ αποτελεί το γεγονός ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την αδυναμία ανταπόκρισης τους προς αυτή την κατεύθυνση. Το κυριότερο εμπόδιο αποτελεί ο αποσπασματικός χαρακτήρας του θεσμού ο οποίος γίνεται αντιληπτός με την ελάχιστη παραμονή των ειδικοτήτων σε κάθε σχολείο, συνήθως μία φορά την εβδομάδα. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012), απώτερος κόπος όλων των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων που χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα είναι ο έλεγχος του μαθητικού πληθυσμού μέσω της συνεχούς αυξανόμενης τάσης για κατηγοριοποίηση των μαθητών και η παράλληλη ενίσχυση

της ηγεμονίας που χαρακτηρίζει την επαγγελματική αυθεντία των ειδικών. Άρα ο ενταξιακός χαρακτήρας του θεσμού υπονομεύεται από την νομοθετική ρύθμιση για τη συγκρότηση και τη λειτουργία μέχρι και την εφαρμογή στην πράξη. Κατά τον Goodley (2011), η σημασία της ένταξης ανάγεται σε ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο απαιτεί αλλαγές που αφορούν σε τρία επίπεδα, στο μακρο-επίπεδο, στο μέσο-επίπεδο και στο μικρο-επίπεδο. Το μακρο-επίπεδο αφορά σε αλλαγές σε επίπεδο κυβερνητικών πολιτικών με στόχο την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ανθρώπων που ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί. Το μεσο-επίπεδο απαιτεί την παραγωγή ενταξιακών μορφών οργάνωσης αναλυτικών προγραμμάτων εκ μέρους των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων που να αφορούν το σύνολο των μαθητών. Τέλος, το μικρο-επίπεδο προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης υπό το πρίσμα της ενταξιακής προσέγγισης όλων των εκπαιδευτικών όσο αφορά την σχολική τους καθημερινότητα και διδασκαλία.

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία που είτε αδυνατεί να εφαρμοστεί λόγω της έλλειψης χρόνου και του αποσπασματικού χαρακτήρα των επιτροπών είτε όταν θεωρείται πως εφαρμόζεται, τότε αυτό γίνεται με παραποίηση της έννοιας. Συνήθως, οι ειδικοί επαγγελματίες βρίσκονται σε θέση αυθεντίας προσφέροντας συμβουλές και γνώσεις. Ενώ αντιθέτως, η έννοια της ενδυνάμωσης ως διαδικασία στοχεύει την ανάπτυξη της συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό την αυτονομία του σχολείου μέσω της ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της ενίσχυσης εκπαιδευτικών πρακτικών (Hargreaves, 1991; Little, 1990; 2000). Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο της ενδυνάμωσης το οποίο έρχεται σε αναντιστοιχία με τις εξουσιαστικές πρακτικές των ειδικών επαγγελματιών είναι ότι συνεπάγεται τη μετατόπιση της εξουσίας στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη βάση μίας εδραιωμένης δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου (Muijs & Harris, 2006).

Παρομοίως η ανάπτυξη της διεπιστημονικής συνεργασίας είναι μία διαδικασία η οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατό να ευοδωθεί. Το κυρίαρχο εμπόδιο είναι η έλλειψη χρόνου, το οποίο σύμφωνα με τον Stroggilos & Kaila (2005) αποτελεί και το πιο σημαντικό εμπόδιο για την ανάπτυξη μίας διεπιστημονικής συνεργασίας. Άλλωστε, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί θεμέλιο λίθο για την προώθηση της ενταξιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Ainscowetal, 2006; Barton, 2003).

Ακόμη, σχετικά με την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης από την ΕΔΕΑΥ, οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν θετικά ως προς αυτή τη διαδικασία χωρίς ωστόσο να αναφέρονται σε ένα δομημένο τρόπο υποστήριξης. Η υποστήριξη πραγματοποιείται με άτυπες διαδικασίες, όπως συζήτηση και παροχή συμβουλών. Από την άλλη πλευρά, η υποστήριξη των τμημάτων ένταξης σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι μία διαδικασία που δεν εφαρμόζεται ή έχει εφαρμοστεί σε μεμονωμένα περιστατικά και χωρίς εμβάθυνση επί της ουσίας. Αδιαμφισβήτητα, η απουσία διεπιστημονικής συνεργασίας και συνεργασίας μεταξύ των διάφορων θεσμών, όπως ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη, καταδεικνύουν μία αμφιλεγόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα που θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τους τρόπους λειτουργίας της ιδίως αν ο στόχος είναι η ένταξη, διαδικασία η οποία πρωτίστως προϋποθέτει τη συνεργασία αλλά και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και εκπαιδευτικών λειτουργιών σε ένα κοινό ενταξιακό πλαίσιο.

Τέλος, ως προς το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των επιτροπών αναφορικά με τη διάγνωση, την αξιολόγηση, την υποστήριξη και την ένταξη έτσι όπως περιγράφονται σαν έννοιες και διαδικασίες στο νομοθετικό κείμενο 17812/ Γ6 (Αρ. Φύλλου 315) τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γενικότερα υπάρχει μία αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτά που περιγράφονται και σε αυτά που εφαρμόζονται ή μπορούν να εφαρμοστούν. Συγκεκριμένα η διάγνωση είναι μία διαδικασία που ενώ περιγράφεται, στην πράξη δεν έχει επίσημη μορφή, ούτε δίνονται συγκεκριμένα εργαλεία με αποτέλεσμα ο ρόλος των μελών από διαγνωστικός να γίνεται παραπεμπτικός στα ΚΕΔΔΥ. Έτσι, κυριαρχεί μια ασάφεια ως προς τα όρια του κάθε επαγγελματία και της επιτροπής γενικά.

Πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που ο σκοπός του θεσμού περιγράφεται ως ενταξιακός, στην πράξη δεν εφαρμόζεται ως τέτοιος. Ακολουθεί παρόμοιο μοτίβο όπως αυτό των ειδικών σχολείων που μαζί με τα τμήματα ένταξης και το θεσμό της παράλληλης στήριξης σύμφωνα με την Καραγιάννη (2018) αναπαράγουν την αναπηροποίηση των μαθητών. Κατά την τελευταία τριακονταετία η θεσμοθετημένη ειδική αγωγή συνεχίζει να είναι συνυφασμένη με την ιατρική αυθεντία ενισχύοντας όλο και περισσότερο τη θέση υπεροχής που κατέχει στην ελληνική εκπαίδευση. Φαίνεται να υπάρχει μία ακολουθία των ενταξιακών προσταγών, κυρίως μέσω της οικειοποίησης γλωσσικών



όρων και εννοιών δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μία σκόπιμη σύγχυση γύρω από την έννοια και τις ενταξιακές αρχές που δημιουργεί εμπόδιο προς αυτή την κατεύθυνση (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Γενικότερα παρατηρούμε μία διάσταση μεταξύ του λόγου και του έργου. Από τη μία πλευρά ο λόγος που χρησιμοποιείται στο νομικό κείμενο χρησιμοποιεί ενταξιακή ορολογία και από την άλλη προτείνει πρακτικές βασισμένες στην ιατρική, ατομική προσέγγιση που παραπέμπουν στην έννοια της ενσωμάτωσης, με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνεται η έννοια της ένταξης. Η ένταξη ως εκπαιδευτική διαδικασία συχνά συγχέεται λανθασμένα με την ειδική αγωγή και την έννοια της ενσωμάτωσης (Armstrong, 1999, 2003; Slee, 2001, 2004; Barton, 2000; Mittler, 2000, Ζώνιου- Σιδέρη, 1996, 2004, 2011). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υιοθετούνται διαχωριστικοί τρόποι διαχείρισης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έννοια της ενσωμάτωσης είναι ταυτόσημη της ομαλοποίησης και προϋποθέτει την προσαρμογή του ίδιο ατόμου στο περιβάλλον του αποποιούμενος τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν διαφορετικό από το υπόλοιπο σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000<sup>α</sup>, 2011). Αυτό συνεπάγεται την φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο χωρίς όμως να γίνονται οι απαιτούμενες αλλαγές στην αρχιτεκτονική του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, η έννοια της ένταξης είναι πολύ σύνθετη και αφορά την αναδόμηση και τον επανασχεδιασμό του συστήματος αξιών και οργάνωσης όχι μόνο τη εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας γενικά ώστε να επιτρέπεται σε όλα τα άτομα ανεξαιρέτως να εκπαιδεύονται και να ζουν ισότιμα χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς (Barton, 2003).

## **5.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα δε φέρει αξιώσεις γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Κάποιοι επιμέρους παράγοντες και μεθοδολογικές επιλογές, όπως το περιορισμένο δείγμα των συμμετεχόντων και ο υποκειμενισμός που χαρακτηρίζει την ημιδομημένη συνέντευξη δεν επιτρέπουν διευρύνσεις των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η έρευνα εσκεμμένα εστίασε σε δείγμα από την πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο συμμετέχοντες που εργάζονται ως μέλη της ΕΔΕΑΥ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επίσης, ενώ οι ΕΔΕΑΥ σύμφωνα με το ΦΕΚ λειτουργίας του θεσμού είναι πενταμελής επιτροπές και απαρτίζονται από το διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τον κοινωνικό λειτουργό, τον ψυχολόγο και ένα άτομο σε χρέη γραμματέα, για το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν μόνο κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης. Αυτό συνέβη γιατί όσο αφορά το ρόλο του διευθυντή είναι περισσότερο διοικητικός και συντονιστικός και ο ρόλος του γραμματέα τυπικός. Άρα επιλέχθηκαν τα μέλη που εμπλέκονται ενεργά στη διαγνωστική, εκπαιδευτική αξιολόγηση, υποστήριξη και ένταξη των μαθητών.

Ο αρχικός σχεδιασμός του δείγματος ήταν δώδεκα άτομα από τέσσερις επιτροπές. Εν τέλει όμως το δείγμα αποτέλεσαν έντεκα άτομα. Το δωδέκατο άτομο το οποίο ήταν εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης της τελευταίας κατά σειρά επιτροπής δεν θέλησε να παραχωρήσει συνέντευξη διότι όπως ανέφερε δεν έλαβε μέρος σε αυτή την επιτροπή, δεν συνεργάστηκε με κανένα άλλος μέλος και δεν είχε κάτι να πει περί αυτού. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι επρόκειτο για έναν νεοσύστατο θεσμό με λίγα χρόνια λειτουργίας και το γεγονός ότι ορισμένοι επαγγελματίες συμμετείχαν για πρώτη φορά σε αυτές τις επιτροπές, δημιουργείται το ενδεχόμενο να μην είχαν μία πλήρως διαμορφωμένη άποψη, λόγω περιορισμένης εμπειρίας και τριβής με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κάθε ερευνητής δεν μπορεί να απαλλαγεί πλήρως από τις θεωρητικές και επιστημολογικές του απόψεις (Braun & Clarke, 2006) που επηρεάζουν τον τρόπο που δομεί την ερευνητική του δραστηριότητα, προσεγγίζει και ερμηνεύει τα συλλεχθέντα ερευνητικά δεδομένα. Πιθανό, και η προηγούμενη μου εμπειρία ως κοινωνική λειτουργός, μέλος των ΕΔΕΑΥ και γενικότερα η προϋπηρεσία μου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση να επηρέασαν με συγκεκριμένο τρόπο τη διεξαγωγή της έρευνας.

### **5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι περιορισμοί της έρευνας δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα. Μία πρώτη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η διενέργεια ενός κύκλου συνεντεύξεων στα ίδια μέλη των επιτροπών σε μελλοντικό χρόνο ώστε να διερευνηθούν οι αλλαγές στις απόψεις και

τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ως μέλη αυτών των επιτροπών. Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μία αντίστοιχη έρευνα που όμως να συμπεριλαμβάνει και τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αποδέκτες των υπηρεσιών των ΕΔΕΑΥ και να διερευνηθεί η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται και πώς θα μπορούσε ο θεσμός αυτός να προωθήσει τη σχολική ένταξη.

Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μία ποιοτική έρευνα ανάλυσης περιεχομένου του γραπτού λόγου των εκθέσεων ή οποιονδήποτε άλλων εγγράφων συγγράφονται από τα μέλη τα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού ώστε να αναλυθούν σε βάθος τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναδύονται μέσα από το γραπτό λόγο και δημιουργούν το προφίλ της εκάστοτε επιτροπής. Επίσης ένα υποθετικό ερευνητικό σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη περίπτωσης μιας ΕΔΕΑΥ, ώστε να εμβαθύνει ο ερευνητή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δομούν το σκοπό και τη λειτουργία της.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα προς διερεύνηση θα μπορούσε να είναι η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών που έλαβαν τις υπηρεσίες της ΕΔΕΑΥ και πώς αυτό επηρέασε τη σχολική τους πραγματικότητα. Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μία ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και σε μέλη επιτροπών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, ώστε να παρουσιαστεί ο τρόπος λειτουργίας του θεσμού εκεί και μάλιστα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε να υπάρξει μία σύγκριση με τη λειτουργία και τις αποχρώσεις του θεσμού στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας την Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήση.

Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. (Τόμος Α' & Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Anastasiou, D. & Bantouna, A. (2007). Development of an Individualized Educational Program (IEP) for the social integration of a student with autism into the general classroom. In E. Koliadis (Ed.), *Proceedings of the 1st Pan-Hellenic Conference of special education* (Vol. 2, pp. 356-370). Athens: Grigoris.

Armstrong, F. (2004). « Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 43-51.

Armstrong F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου – Ντέρου & Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη (Επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ.49-64). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή την κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.). Ένταξη: Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 57-70.

Βαφειαδάκη, Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (2015). *Γνωματεύσεις των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης νηπίων προσχολικής ηλικίας: ανάλυση περιεχομένου των γνωματεύσεων υπό το πρίσμα της ενταξιακής προσέγγισης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βλάχου - Μπαλαφούτη, Α. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο *Πράξη Β: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Επιμ. Α Ζιώνου-Σιδέρη). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 121-150.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, τχ. 7/2, σ.180-204.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. και Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου – Ντέρου & Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη (Επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (σελ.-65-89). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Cohen, L & Manion, L. (2002). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευσταθίου, Μ., Α. (2018). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Foucault, M. (2004). *Η ιστορία της τρέλας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.

Ζαϊμάκης, Γ., (2002). *Εκτίμηση αναγκών και μέθοδοι ποιοτικής έρευνας*, Σημειώσεις μαθήματος, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής, τόμος 1, σ.55-65.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000α). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000 β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές την Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καραγιάννη Παναγιώτα (2008). *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη". Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πάτρα. Published Version.

Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του M. Oliver: Αναπηρία και Σπουδές περί Αναπηρίας. Στο Oliver M. 2009. (Επιμ. Γ. Καραγιάννη). *Αναπηρία και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2014). Πρόλογος στην ελληνική έκδοση των C. Barnes, M. Oliver & L. Barton: Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο Barnes C., Oliver M. & Barton, L. (Επιμ. Γ. Καραγιάννη). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, τχ. 6, σ. 145-156.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacLaren, P. (2010). Επαναστατική παιδαγωγική σε μετα-επαναστατικές εποχές. Εανεξετάζοντας την πολιτική οικονομία της κριτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 513-562.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McDonnell, P. (2012). «Βαθιές δομές» στην ειδική αγωγή. Στο Α. Ζιώνου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου- Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (Επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*. (σ. 93-121). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Μπίμπου- Νάκου, Ι. (2010). Ψυχολογία στο σχολείο. Στο Κωστάκης, Δ., Μουρέλη, Ε., Μπίμπου, Ε., Μπουλουτούση Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Α., Καρπούζα, Α. & Σπανοπούλου, Ε. (2010) (επιμ.). *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Μπουτουλούση, Ε. (2010). Κοινωνικός αποκλεισμός και Σχολείο. Στο Κωστάκης, Δ., Μουρέλη, Ε., Μπίμπου, Ε., Μπουλουτούση Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Α., Καρπούζα, Α. & Σπανοπούλου, Ε. (2010) (επιμ.). *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Νοβάκος, Ι. (2017). Κριτική αποτίμηση των δρώντων εμπλεκομένων στις ΕΔΕΑΥ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 18, σ. 39-54.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση τη πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή. Στο

*Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* (Επιμ. Α. Ζιώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σ. 123-151.

Oliver M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πανέλλη, Γ. & Τσάφος Β. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματιών υγείας (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) για το ρόλο των ΕΔΕΑΥ ως προς την ένταξη*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 4(1), 1-11.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό Ψυχολογίας*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τι; Γιατί και πώς;*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Κ. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2019). *Ο ρόλος της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις απόψεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών γενικών τμημάτων και τμημάτων ένταξης*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή (μτφ Κυριακούλη, Α.). Στο Α. Ζιώνου- Σιδέρη και Σπαμδάγου Η. (επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. (σ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στρογγυλός, Β. & Ξάνθου, Γ. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. 4ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, 4-6 Μαΐου (σ. 324-330). Αθήνα.

Στρογγυλός Β. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. 4ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου



Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, 4-6 Μαΐου (σ. 324-330). Αθήνα.

Σούλης, Σ., Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης τόμος Α'.* Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυποθητώ.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας-Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Τοζακίδης, Α. (2015). Ο νέος υποστηρικτικός θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ την διετία 2013-15 στην ΑΜΘ& Σερρών πρακτικές, κρίσεις, στάσεις & προτάσεις. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2019, από <https://docplayer.gr/65118824-Edeay-amth-serron-o-neos-ypostiriktikos-thesmos-ton-sdey-edey-tin-dietia-stin-amth-serron-praktikes-kriseis-staseis-protaseis.html>.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλλήματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο. 2015. σ. 473-498.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, Σημειώσεις μαθήματος,* Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/2AB2~1/AppData/Local/Temp/.\\_\\_2017\\_..pdf](file:///C:/Users/2AB2~1/AppData/Local/Temp/.__2017_..pdf) (17/01/2018).

Τσούκα, Ι. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2016). *Ο πολυπρισματικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.): διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των εργαζομένων εκπαιδευτικών σε διαγνωστικές δομές.* Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Verma, G., K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές.* Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραμής, Π. (2004). Σχέσεις και συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικών. Επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Διαθέσιμο στο: <http://www.agonsyn.gr/epiker/synth-erg.htm>. Ανασύρθηκε στις: 17-12-2015.

Χριστοπούλου, Α., Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Απόψεις και εμπειρίες εργαζομένων τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την άρση του χολικού και κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σ. 251-252.

Χρηστάκης, Κ., Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Ατροπός.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Adams, D., Harris, A. & Jones, M., S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child, *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 4, No. 3, pp. 58-72.

Ainscow M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Towards inclusive Schools?* London: David Fulton

Ainscow M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practice in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No 2, pp 125-140.

Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

- Anastasi, A. (1963). *Psychological Testing*. New York: The Macmillan Company.
- Agran, M., & Hughes, C. (2008). Asking Student Input: Students' Opinion Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 31, No. 2, pp. 69-76.
- Angell, M., E., Stoner, J., B. & Shelden, D., L. (2009). Trust in Education Professionals Perspectives of Mothers of Children With Disabilities, Remedial and Special Education, Vol. 30, No. 3, pp. 160-176.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No 1, pp 75-87.
- Armstrong, F. (2003). Difference, discourage and democracy: the making and breaking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 7, No 3, pp. 241-257.
- Armstrong, C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.
- Armstrong, D., Armstrong, A., C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By change or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No. 1, pp. 29-39.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative studies in psychology. Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, NY, US: New York University Press.
- Avramidis E., Bayless P. & Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*. Vol.20, pp. 191-211.
- Bachke, C., C. (2012). Professionals' naming of intellectual disability, past and present practice and rationales. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 14, No. 1, pp. 56-73.
- Bailey, D.B., Jr., Buysse, V., Smith, T. & Elam, J. (1992). The effects and perceptions of family involvement in program decisions about family- centered practices. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 15, No. 1, pp. 23-32.

Barton, L. (1996). *Disability and society: emerging issues and insights*. London, New York: Longman.

Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic Subversive or Realistic? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No 3, pp. 231-232.

Barton, L. (1998). Market Managerialism and Inclusive Education, in Clough, P. (ed), *Managing Inclusive Education*. London: Paul Publishing, pp. 78-91.

Barton L. & Armstrong F. (2001). Disability Education and Inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas. In G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (Eds) *International Handbook of Disability Studies* (pp.693-710). London: Sage Publications.

Barton, L. (2003). Inclusive Education and Teacher Education: a basis of hope or a discourse of delusion. Institute of Education, University of London, στο [www.ioe.ac.uk](http://www.ioe.ac.uk).

Barton, L. (2004). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach? In L. Ware (Ed.) *Ideology & The politics of (In) Exclusion*. (pp. 63-75). New York: Peter Lang Publishing.

Bateman, B., & Linden, M. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educational useful programs* (3rd ed.). Longmont, CO: Sorpis West

Bateman, B.D., & Herr, C.M. (2003). *Writing measurable IEP Goals and Objectives*. Verona, WI: Attainment Company, Inc.

Bazyk, S. (1989). Changes in attitudes and beliefs regarding parent participation and home programs: An update. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 43, No. 11, pp. 723-728.

Blue-Banning, M., Summers, J., A., Frankland, H., C., Nelson, L., L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration, *Council for Exceptional Children*, Vol. 70, No. 2, pp. 167-184.

Bountrogianni, M. (1990). Dynamic assessment: Implications for classroom consultation, peer tutoring and parent education. In E. Cole & J.A. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 129-140). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> (15/01/2019)

Carolyn B., Palena, N. (2006). *CONDUCTING IN-DEPTH INTERVIEWS: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Monitoring and Evaluation – 2 PATHFINDER INTERNATIONAL TOOL SERIES.

Clark, S. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional children*, Vol. 33, No. 2, pp. 56-66.

Clarke, V., Braun, V. and Hayfield, N. (2015) Thematic analysis. In: Smith, J., ed. (2015) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. 3rd. London: Sage Publications.

Corbett, J. (1999). Inclusive Education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No 3, pp. 53-61.

Corbett, J. & Slee, R. (2000). An International Conversation on Inclusive Education, in F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. London & Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *The MIT Press*, Vol. 59, pp. 3-7.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.

European Agency for Development in Special Education, (2013). *Organization of provision to support inclusive education: literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Education.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 5, No. 1, pp. 1-11.

Filkenstein V. (2001a). *A personal journey into disability politics*. The disability studies archive, Centre for disability studies, University of Leeds, UK.

Foucault, M. (2003). *The Birth of the Clinic*. London & New York: Routledge Classics.

Furlong, V., J. (1991). Disaffected Pupils: reconstructing the sociological perspective. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 12, No. 3, pp. 293-307.

Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. (2000). "What's in a name"? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family careers". *Disability & Society*. Vol. 15, No. 3, pp 389-409.

Giroux, H., A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.

Hart S. D., Dickson A., Drummond M. & McIntyre D. (2008). What's wrong with the ability learning? In S.D. Hart, A. Dickson, M. Drummond & D. McIntyre, *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.

Hargreaves, A. (1991). *Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labeled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, Vol. 32, No. 2, pp. 86-92.

Hostetler, K. (2005). What is good education research? *Educational Researcher*, Vol. 34, No. 6, pp. 16-21.

Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, Vol. 24, No. 9, pp. 759-766.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E. & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms, *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 18, No. 1, pp. 20-35.

Khalifa, B., M., S., Khalil, M., F. & Alkhamra, H., A. (2017). Collaboration with Families of Children with Disabilities in Qatar: A Parent's Perspective, *Journal of Child & Adolescent Behavior*, Vol. 5, No. 4, pp. 1-7.

Lacey, P. (2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton.

Lauchlan, F. & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Wiley Online Library*, Vol. 22, No. ), pp. 36-42.

Levy, H., M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. [\*The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas\*](#), Vol. 81, No. 4, pp. 161-164.

Little, J.W. (1990) 'The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations', *Teachers College Record*, Vol. 91, pp. 50–536.

Little, J.W. (2000) 'Assessing the Prospects for Teacher Leadership', in *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass.

Logtin, S. (2014). PRACTICE BRIEF: Interdisciplinary Support Services for Students with Autism Spectrum Disorders, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 27, No.3 , pp. 333 – 342.

Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs: final report*. New Zealand: University of Canterbury.

- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher Leadership in (In)action Three Case Studies of Contrasting Schools. [Educational Management Administration & Leadership](#), Vol. 35, No. 1, pp. 111-134.
- Murray, P. (2000). Disabled Children, Parents and Professionals: Partnership on whose terms? *Disability & Society*, Vol. 15, No. 4, pp. 683-698.
- Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, L. & Van Hove, G. (2009). With parents at the table: creating supports for children with disabilities in general education classrooms, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 24, No. 4, pp. 337-354.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability*. Hampshire: Palgrave.
- Oliver M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman.
- Oliver M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Powell, J. W., & Plank, M. (2003). Constructing disability and social inequality early in the life course: the case of special education in Germany and the United States. *Disability Studies Quarterly*, Vol.34, No. 2, pp. 57-75.
- Rose R., Amarnath J., Narayan S. & Raja S. (2005). The transferability of teaching approaches to promote inclusive education across two countries: India and the United Kingdom. Inclusive and supportive congress. International Special Education Conference, Inclusion: Celebrating Diversity? Available at: <http://www.isec2005.org.uk/about/session3.shtml>.
- Shaddock, A., J., & Bramston, P. (1991). Individual service plans: The policy-practise gap. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, Vol. 17, No. 1, pp. 73-80.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*, London: SAGE Publications



- Skirt, T. (1991). *Behind Special Education*. Denver CO: Love publishing.
- Slee, R. (2001). *The inclusive school*. London: Falmer.
- Slee, R. (2004). Meaning in the Service of Power. In Linda Ware (Ed.), *Ideology and the Politics of (In) Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Slee, R. (2013). "How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?" *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17, No. 8, pp. 895-907.
- Smith, J., K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sonnenmeier, R., M., McSheehan, M. & Jorgensen, C., M. (2005). A Case Study of Team Supports for a Student with Autism's Communication and Engagement within the General Education Curriculum: Preliminary Report of the Beyond Access Model, *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 21, No. 2, pp. 101–115.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes. Publishing Co, pp.297-312.
- Strogilos V. (2005). *Multidisciplinary Collaboration in English and Greek Special Schools: the Role of Parents*. Unpublished Ph. D. Thesis. The University of Birmingham.
- Strogilos V. & Kaila M. (2005). *Multidisciplinary Collaboration and Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties: the Case of Greece*. Oral Presentation. European Conference on Educational Research, Με θέμα: Education and Knowledge Economies. Dublin /Ireland, 7-10 September.
- Summers, J.A., Turnbull, A.P., Carnpbell, M., Benson, H., Siegel-Causey, E., & Dell'Oliver, C. (1989). *A family friendly IFSP process: Model outline*. Lawrence: The Beach Center in Families and Disability. The University of Kansas.

Swain J. and French S. (2004) Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability. In Swain J., French S., Barnes and Thomas (eds.) *Disabling Barriers – Enabling Environments*. (2nd ed.) Sage. London.

Terman, L. (1916). *The measurement of Intelligence*, Boston: Houghton.

Terman, L. (1925). *Generic Studies of Genius: Mental and Physical traits of a thousand gifted children, vol. 1*, Stanford: Stanford University Press.

Thomson, C., & Rowan, C. (1995). *Individual Education Plans in New Zealand Schools*. New Zealand: Wellington College of Education.

Tilstone, C., & Rose, R. (2012). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. London: Routledge.

Tomlinson, C., A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the need of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Alexandria: VA: ASCD.

Tomlinson, C., A. & Eidson, C., C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades K–5*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., A. & Strickland, C., A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*, Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry, *Oxford Review of Education*, Vol. 38, No. 3, pp. 267-286.

Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education*. London: Routledge.

Vehkakoski, T. (2009). Object, problem, or subject?: A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(2), pp.160–184.

Vlachou A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 8, No. 1, pp. 3-21.

Vlachou A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 39 – 58.

Wright J.A. (1994). *Collaboration Between Therapists and Teachers*. Unpublished PhD Thesis. University of London

Zoniou – Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 4-5, pp. 279-291 & 379-394.

### **Νομοθεσία- Υπουργικές αποφάσεις**

N. 2101/92. ΦΕΚ 192<sup>Α</sup>. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.

N. 3699/2008. Αρ. Φύλλου 199 (2 Οκτωβρίου 2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

N. 4074/2012. Αρ. Φύλλου 88<sup>Α</sup> (11 Απριλίου 2012). Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτόκολλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.

N. 4115/2013. Αρ. Φύλλου 24 (30 Ιανουαρίου 2013). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.

N. 4547/2018. Αρ. Φύλλου 102 (12 Ιουνίου 2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ6/4494/1-11-2001. *Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού* (ΦΕΚ 1503, τ.Β' /8-11-2001). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργική Απόφαση Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ6/102357/1-10-2002. *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης* (ΦΕΚ 1319/ τ.Β΄/10-10-2002). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/12-02-2014. *Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών* (ΦΕΚ 315/2014). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

## Παράρτημα

### Οδηγός συνέντευξης

#### 1. Δημογραφικά στοιχεία

Συνέντευξη Νο:.....

Όνοματεπώνυμο (προαιρετικά):.....

Φύλο:.....

Ηλικία: 20-25...25-30...30-35...35-40...40-45...45-50...50-55...55-60...60-65.....

Ειδικότητα:.....

#### Σπουδές

Πτυχίο:.....

Μεταπτυχιακό:.....

Διδακτορικό:.....

Επιμόρφωση/ Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.....

Βαθμίδα εκπαίδευσης.....

Προϋπηρεσία (σύνολο).....

Προϋπηρεσία στην Ειδική αγωγή:.....

Προϋπηρεσία στην ΕΔΕΑΥ:.....

Περιγραφή των περιπτώσεων μαθητών που ασχολούνται στην ΕΔΕΑΥ:

#### 2. Θεματικοί άξονες

1) Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την υπάρχουσα νομοθεσία για τις ΕΔΕΑΥ.

- Πώς κρίνετε την υπάρχουσα νομοθεσία για την ΕΔΕΑΥ;
- Είναι επαρκής; Παρουσιάζει κενά ή ελλείψεις;
- Πώς καταλαβαίνετε τη διάγνωση μέσα από το νομοθετικό κείμενο;
- Πώς κατανοείτε την έννοια την αξιολόγησης;
- Πώς κατανοείτε την έννοια της υποστήριξης;
- Πώς διαφαίνεται ο ενταξιακός ρόλος;

- 2) Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη διάγνωση.
- Πώς νοηματοδοτείται την έννοια της διάγνωσης στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ;
  - Ποια η χρήση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;
  - Ποια εργαλεία χρησιμοποιείτε για τη διαγνωστική διαδικασία;
  - Πώς κρίνεται τη χρήση αυτών των εργαλείων;
  - Με ποιο τρόπο επηρεάζει αυτό την εκπαιδευτική διαδικασία;
  - Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που προτείνονται από το σύλλογο διδασκόντων ώστε να ακολουθήσουν την διαγνωστική διαδικασία;
  - Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που προτείνονται οι συγκεκριμένοι μαθητές;
- 3) Απόψεις των μελών της ΕΔΕΑΥ αναφορικά με την αξιολόγηση.
- Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της αξιολόγησης;
  - Με ποιο τρόπο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση;
  - Τι εργαλεία χρησιμοποιείτε για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία;
  - Διακρίνεται διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικής αξιολόγησης και διάγνωσης και αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- 4) Απόψεις των μελών των ΕΔΕΑΥ για την υποστήριξη που καλούνται να προσφέρουν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.
- Τι σημαίνει στην πράξη ο όρος υποστήριξη στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ στο γενικό σχολείο;
  - Με ποιο τρόπο συμβαίνει;
  - Ποιοι είναι οι αποδέκτες της υποστήριξης;
  - Ποιοι στόχοι τίθενται και πώς διαμορφώνονται; (μεταξύ των μελών, με γονείς κτλ)
- 5) Με ποιο τρόπο τα μέλη των ΕΔΕΑΥ προωθούν την ένταξη των αναπήρων μαθητών στην γενική εκπαίδευση.
- Πώς κατανοείτε τον όρο ένταξη των μαθητών με αναπηρία; (γενικά)
  - Θεωρείτε ότι οι ΕΔΕΑΥ μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία και αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Από τη σκοπιά του δικού σας επαγγέλματος πώς μπορείτε να συμβάλλετε στην ένταξη του μαθητή με αναπηρία;
- Με ποιο τρόπο οι ΕΔΕΑΥ μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς τους σχολείου;
- Με ποιο τρόπο συμβάλλετε στην ενίσχυση της διεπιστημονικότητας του σχολείου;
- Τι είδους συνεργασίες αναπτύσσονται;
- Σε ποια θέματα συναποφασίζετε;
- Θυμάστε κάποιο θέμα που να έχει προκύψει πρόσφατα; (παράδειγμα)
- Με ποιο τρόπο υποστηρίζονται τα τμήματα ένταξη και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης;
- Ποια από τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες σας θεωρείτε ότι προωθούν την ενταξιακή διάσταση του θεσμού; (ως επαγγελματίας)