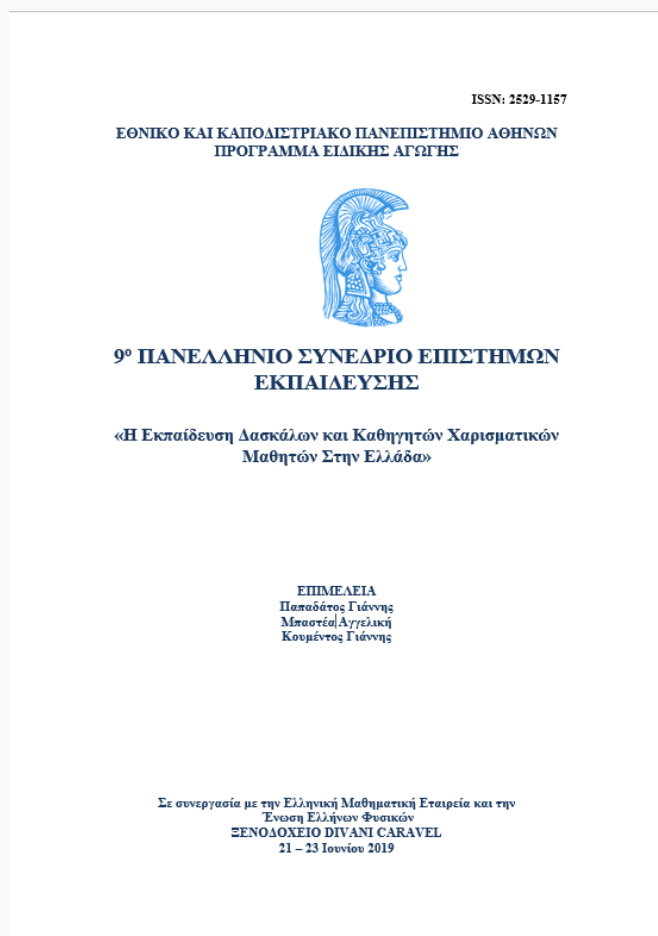


## Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται.**

*Παναγιώτης Παπαδημητρίου, Σωτηρία Τζιβινίκου*

doi: [10.12681/edusc.3156](https://doi.org/10.12681/edusc.3156)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδημητρίου Π., & Τζιβινίκου Σ. (2020). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 565–578. <https://doi.org/10.12681/edusc.3156>

## **Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται.**

Παναγιώτης Παπαδημητρίου  
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος  
Ειδικής Αγωγής  
ppapadimitriou@uth.gr

Σωτηρία Τζιβινίκου  
Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής  
Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας  
sotitzivi@uth.gr

### **Περίληψη**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τμήματα ένταξης (εφεξής ΤΕ) αποτελούν το βασικό μοντέλο εφαρμογής της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η εκπαιδευτική αυτή πολιτική συναρτάται εκτός των ποσοτικών δεδομένων και με ποιοτικά στοιχεία όπως είναι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των τ.ε. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υλοποιούνται στα τ.ε. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί, ενώ η διερεύνηση βασίστηκε σε 5 βασικούς άξονες: α) την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας του τ.ε., β) το συνεργατικό πλαίσιο γ) τις διαδικασίες ανίχνευσης και εντοπισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δ) την εκπαιδευτική υποστήριξη και ε) την παρακολούθηση της προόδου. Τα ευρήματα, έδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη ενός περισσότερο λειτουργικού μοντέλου, που θα άρει τα εμπόδια και τις δυσκολίες υλοποίησης της εκπαιδευτικής υποστήριξης, αυξάνοντας ποιοτικά και ποσοτικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών που υποστηρίζονται.

**Λέξεις-Κλειδιά:** τμήμα ένταξης; ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ανίχνευση; παρακολούθηση προόδου; δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### **Abstract**

In the Greek educational system, resource rooms (hereafter RR) consist the framework in which students with special educational needs are supported in mainstream schools. However, this educational policy relates not only to quantitative data but also to qualitative ones that means, how these rooms are organized and operated. In this context, the aim of the present study was to investigate the educational practices implemented in the R.R. of the secondary schools. A hundred twenty (120) teachers are the participants of the study, and the research was based on five main areas: a) the organization and functioning of the school, b) the collaborative framework c) the procedures for identifying and identifying students with special educational needs, d) educational support; and (e) monitoring progress. The findings shown the need of developing a more functional model that will remove the barriers and difficulties of implementing educational support by increasing the quality and quantity of the learning outcomes of the students supported.

**Keywords:** resource room; special education needs; screening; monitoring Progress; secondary education

## Εισαγωγή

Η επικράτηση του κινήματος της ενταξιακής εκπαίδευσης έβαλε τα θεμέλια και έδωσε τις κατευθύνσεις για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για το σύνολο των μαθητών. Έτσι, έγινε μια στροφή από το ιατρικό μοντέλο και την κατηγοριοποίηση που πρότασσε, στην αναζήτηση μοντέλων με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς όρους. Οι αλλαγές αυτές άρχισαν να υιοθετούνται και να ενσωματώνονται αρχικά ως νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στη συνέχεια ως εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Η εμπειρία πολλών χωρών καταδεικνύει ότι η *ένταξη* των μαθητών με ε.ε.α. επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα εντός των γενικών σχολείων (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Το τμήμα ένταξης (τ.ε.) αποτελεί το βασικό πυλώνα ενταξιακής πολιτικής του δημόσιου ελληνικού σχολείου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αυξητική τάση και υψηλή αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μουταβελής, 2015, Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία, 2016). Η αποτελεσματικότητα της ειδικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα τ.ε. έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος αλλά και του πολιτικού διαλόγου τα τελευταία χρόνια (Παντελιάδου, 2011). Ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αύξηση των τμημάτων ένταξης<sup>1</sup> τα τελευταία χρόνια έχει διαμορφώσει νέα δεδομένα που χρήζουν διερεύνησης.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν.3699, 2008) στο τ.ε. υποστηρίζονται μαθητές με αναπηρία ή ε.ε.α. σε δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων με βάση την πρόταση του οικείου κέντρου διαφοροδιάγνωσης - διάγνωσης και υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) μαθητών με ε.ε.α. Στην παρούσα έρευνα η διερεύνηση του τρόπου υποστήριξης των μαθητών στο τ.ε. περιορίζεται στον τύπο προγράμματος που αφορά *κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για μαθητές με ήπιες ε.ε.α.*, όπου η φοίτηση των μαθητών δεν υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) ώρες εβδομαδιαίως. Έτσι, με φόντο την ενταξιακή προσέγγιση ως θεσμική επιλογή, το τμήμα ένταξης, ως εκπαιδευτική δομή υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. και τους εκπαιδευτικούς, ως ενεργούς διαμεσολαβητές ανάμεσα στο υπάρχον θεσμικό (ενταξιακό) πλαίσιο και την ομάδα στόχο, ερευνήθηκαν οι πρακτικές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται.

## Θεωρητικό πλαίσιο

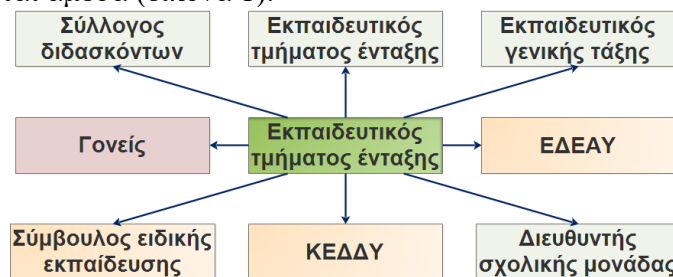
Η τρέχουσα τάση στην Ευρώπη είναι η ανάπτυξη μια πολιτικής που στοχεύει στη συνεκπαίδευση των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική στήριξη στα γενικά σχολεία και η πολυεπίπεδη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το πρόσθετο εκπαιδευτικό προσωπικό, το υλικό, τη συνεχή επιμόρφωση και τον εξοπλισμό (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Στον πυρήνα αυτής της τάσης βρίσκεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές με τρόπο που να ενσωματώνονται οι αρχές της ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και συγχρόνως να λαμβάνονται μέτρα για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης (Λαμπροπούλου, 2004, UNESCO, 2017). Η ομάδα στόχος των τ.ε. είναι οι μαθητές με «ηπιότερης μορφής» ε.ε.α., όπως οριοθετείται νομοθετικά στο Ν.3699 (2008), και χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια τους στις δυσκολίες μάθησης, συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Η εκπαιδευτική υποστήριξη στο τ.ε. εξελίσσεται συνήθως σε μικρές ομάδες μαθητών (με περίπου 2-4 μαθητές ανά ομάδα), έτσι ώστε αφενός να προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών και αφετέρου να

<sup>1</sup> Τα τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα στοιχεία του έργου «χαρτογράφηση της ειδικής αγωγής» ήταν 32 το 2004 (Λαμπροπούλου, 2004), ενώ το 2016 αυξήθηκαν σε 273 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018).

επιτυγχάνεται η αποδοτικότερη διαχείριση των διδακτικών πόρων (Μουταβελής, 2015). Με αυτό τον τρόπο ευνοείται η εφαρμογή της αρχής της εξατομίκευσης, αφού το μαθησιακό περιβάλλον της μικρής ομάδας διευκολύνει την προσαρμογή της διδασκαλίας, την επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Παντελιάδου, 2011). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδακτική στήριξη των μαθητών του τ.ε. επιμερίζεται σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών κλάδων. Έτσι, η διαμόρφωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος του τ.ε. θα πρέπει εκτός από το να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, να ενσωματώνεται λειτουργικά στο γενικό πρόγραμμα της σχολικής μονάδας (Μουταβελής, 2015). Παρόλα αυτά η ανελαστικότητα του (γενικού) ωρολογίου προγράμματος αποτελεί καταγεγραμμένο εμπόδιο στην εφαρμογή των εξατομικευμένων υποστηρικτικών παρεμβάσεων (Υ.Α. 21072, 2003).

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα επιτυχίας της εφαρμογής των προγραμμάτων ένταξης (Βλάχου, 2017), ενώ παράλληλα αποτελεί αναγκαιότητα που συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του τ.ε. λόγω της πολυπλοκότητας των καταστάσεων που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (Γελαστοπούλου, 2017). Η αναγκαιότητα αυτή απορρέει από την από κοινού ευθύνη των προσαρμογών και των τροποποιήσεων της διδασκαλίας που απαιτούνται για τη στήριξη των μαθητών με ε.ε.α. (Υ.Α. 102357, 2002). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται σε αυτή μεταξύ του εκπαιδευτικού του τ.ε. και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, αλλά απαιτείται ένα πλέγμα αλληλεπίδρασης που αφορά την επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει φορείς και πρόσωπα που με θεσμικό ή φυσικό τρόπο εμπλέκονται άμεσα (εικόνα 1).



Εικόνα 1

Μια μορφή επικοινωνίας (και κατ' επέκταση συνεργασίας) των εκπαιδευτικών των τ.ε. με το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι αυτή που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας ανταλλαγής πληροφοριών για τους μαθητές που υποστηρίζουν είναι ουσιώδης και προβλεπόμενη νομοθετικά (Υ.Α. 27922, 2007).

Εκπαιδευτική υποστήριξη (Εκπαιδευτικός σχεδιασμός & διδασκαλία, εκπαιδευτικό υλικό και μαθησιακό περιβάλλον)

Η προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αποτελεί ζητούμενο όχι μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του τ.ε., αλλά και στην περίπτωση που η φοίτηση πραγματοποιείται στη γενική σχολική τάξη (Υ.Α. 102357, 2002). Η προσαρμογή της διδακτικής υποστήριξης στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στα τ.ε. αποτελεί επίσης (εύλογη) νομοθετική απαίτηση με σκοπό τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης (ό.π.). Στον πυρήνα της διδακτικής υποστήριξης βρίσκεται το κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό που αποτελεί προϋπόθεση για την ισότιμη προσβασιμότητα στη διδακτέα ύλη των προγραμμάτων σπουδών (Υ.Α. 21072, 2003). Για την υλοποίηση των προρρηθέντων προσαρμογών οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού (Design for All), ως βάση σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελούν μια πρόταση που

τεκμηριώνεται επιστημονικά (Τζιβινίκου, 2015) και προβλέπεται νομοθετικά (Ν. 3699, 2008).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με ε.ε.α. αναγνωρίζεται ως μια πολύτιμη εκπαιδευτική διαδικασία που προϋποθέτει μια έγκαιρη παρέμβαση. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στο σύνολο των μαθητών με σκοπό τον εντοπισμό των μαθητών με πιθανές ε.ε.α. που προβλέπεται από τον κανονισμό λειτουργία των ΚΕΣΥ (Υ.Α. 211076, 2018) είναι μια αμφίδρομη συνεργατική διαδικασία πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης «προς» και «από» τη σχολική μονάδα. Στα τ.ε. φοιτούν μαθητές, οι οποίοι, διαθέτουν στην πλειοψηφία τους, γνωμάτευση ε.ε.α. από διεπιστημονική ομάδα όπου προτείνεται η φοίτηση σε αυτό (Zoe Bablekou & Smaragda Kazi, 2016, Μουταβελής, 2015). Στο τ.ε. μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου (Ν.3699, 2008).

Η αξιολόγηση των μαθητών με ε.ε.α. μπορεί να διακριθεί με βάση το σκοπό σε δύο βασικές υποκατηγορίες: την αξιολόγηση για τη μάθηση και την αξιολόγηση της μάθησης. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση αποτελεί ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο σχεδιασμού της διδασκαλίας και παρακολούθησης της προόδου ενώ στη δεύτερη ένα εργαλείο αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (EASNIE, 2017). Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή προβλέπεται να αποτελεί μια συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Υ.Α. 102357, 2002). Οι μαθητές με ε.ε.α. θα πρέπει να αξιολογούνται σύμφωνα με τις βασικές αρχές αξιολόγησης, έτσι ώστε οι αξιολογικές διαδικασίες να ανταποκρίνονται στους στόχους μάθησης, να εξετάζουν την προσωπική τους πρόοδο, να είναι κατάλληλες για τις ανάγκες των μαθητών, να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών (Υ.Α. 21072, 2003).

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές και την οπτική των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα με απώτερο σκοπό τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων για την εκπαιδευτική υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές με ε.ε.α. που φοιτούν στα τ.ε. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της αποτελούν ένα στιγμιότυπο (snapshot) των τ.ε. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας ευρύτερης επιστημονικής συζήτησης, η οποία θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικότερου μοντέλου εκπαιδευτικής υποστήριξης και λειτουργικής ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

### **Ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητική υπόθεση**

Η παρούσα εμπειρική έρευνα διεξήχθη προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας στα τμήματα ένταξης με όρους πραγματικότητας και όχι διακηρύξεων ή προθέσεων. Αποτελεί ένα εγχείρημα προσπάθειας στοιχείων, γνωμών και εφαρμοζόμενων πρακτικών που πλαισιώνουν και εντέλει καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης. Τα βασικά ερωτήματα που επιλέχθηκαν για αυτή την ερευνητική αναζήτηση αφορούσαν: την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας, το πλέγμα συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών, την ανίχνευση και τον εντοπισμό μαθητών με πιθανότητα ε.ε.α., την εκπαιδευτική υποστήριξη και την αξιολόγηση των μαθητών. Η βασική υπόθεση ήταν ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές και διαδικασίες που ακολουθούνται στα τμήματα

ένταξης έχουν προβλήματα και προσκρούουν σε εμπόδια που περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

### Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτό-συμπλήρωσης με τη βοήθεια της εφαρμογής *google forms* προκειμένου να αντληθούν με άμεσο τρόπο και σε σύντομο χρονικό διάστημα δεδομένα, που διασφαλίζουν την ανωνυμία και ενθαρρύνουν την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Robson, 2007). Μονάδες δειγματοληψίας αποτέλεσαν οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τμήμα ένταξης. Σε αυτά τα σχολεία εστάλη (δύο φορές με διαφορά δέκα ημερών) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ηλεκτρονική διεύθυνση σχολικής μονάδας) το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας αυτής μαζί με ένα συνοδευτικό κείμενο που δήλωνε το σκοπό της έρευνας και ζητούσε από τον παραλήπτη να το προωθήσει στους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης.

### Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα (2017). Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή ή σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο και οι μισοί από αυτούς είχαν διδακτική εμπειρία σε δομές της ειδικής αγωγής μεγαλύτερη των πέντε ετών. Τα αναλυτικότερα στοιχεία του δείγματος της έρευνας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (1).

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (n=120)				
Φύλο	Γυναίκες [71%]		Ανδρες [29%]	
Ηλικία	<30 [7%]	30-40 [65%]	40-50 [24%]	>50 [4%]
Κλάδος	ΠΕ02 [49%]	ΠΕ03 [33%]	ΠΕ04 [14%]	Διάφοροι [4%]
Σπουδές	Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ [81%]	Μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία [8%]	Μεταπτυχιακό στην ειδικότητα [10%]	Ετήσια εξειδίκευση στην ΕΑΕ [53%]
Έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ	0-1 [11%]	1-3 [16%]	3-5 [22%]	5-10 [50%]
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτές [97%]		Μόνιμοι [3%]	

### Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το όργανο μέτρησης περιείχε συνολικά 73 μεταβλητές κατανομημένες σε έξι (6) κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλάμβανε οκτώ (8) μεταβλητές που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, κλάδος, σπουδές, προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, σχέση εργασίας και δομή εργασίας). Η δεύτερη κατηγορία περιλάμβανε δεκαεπτά (17) μεταβλητές που αφορούσαν την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης (Q9...Q25). Η τρίτη κατηγορία περιλάμβανε δέκα (10) μεταβλητές που αφορούσαν τη θεσμική συνεργασία που προβλέπεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών (Q26...Q32, Q39, Q40, Q41). Η τέταρτη κατηγορία περιλάμβανε τριάντα δύο (32) μεταβλητές που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Q33...Q35, Q38, Q66...Q70), το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Q36, Q37, Q61...Q64) και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται (Q45...Q59). Οι άλλες δύο κατηγορίες αφορούσαν τις διαδικασίες ανίχνευσης και εντοπισμού των

μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Q42...Q44) και τον έλεγχο της προόδου (Q71...Q73).

Τα είδη των ερωτήσεων με τα οποία μετρήθηκαν οι μεταβλητές ήταν κυρίως κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλίμακες διάταξης με συγκεκριμένο σύνολο τιμών. Ειδικότερα, περιείχε διχοτομικές κλίμακες (με ή χωρίς ερωτήσεις συνάφειας), κλίμακες απλής επιλογής που επιδέχονται μόνο μία από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων, κλίμακες πολλαπλής επιλογής που επιδέχονται μία ή περισσότερες απαντήσεις από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων (ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει από καμία έως όλες τις προτεινόμενες απαντήσεις) και κλίμακες Likert έξι τιμών (0, 1, ..., 5) όπου διατυπώνεται καταφατικά μια πρόταση και ζητείται ο βαθμός συμφωνίας του εκπαιδευτικού με αυτή. Η επιλογή των έξι τιμών έγινε με σκοπό να δίνεται ένα *διευρυμένο* εύρος δυνατών επιλογών στους εκπαιδευτικούς και η επιλογή άρτιου πλήθους επιλογών έγινε προκειμένου να τους ωθήσει να διατυπώσουν τη θέση τους και όχι με έμμεσο τρόπο να αποφύγουν την απάντηση στα ερωτήματα.

### **Αποτελέσματα**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καταγράφονται ως η πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα τμήματα ένταξης και αποτελούν την κατηγορία ε.ε.α. που εμφανίζεται στο 91% των περιπτώσεων, ενώ ακολουθούν με φθίνουσα σειρά εμφάνισης, οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (62%), η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (53%), η ήπια νοητική καθυστέρηση (51%) και ακολουθούν οι μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (35%). Οι μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές (όραση, ακοή), κινητικές αναπηρίες ή οι μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσα περιβάλλοντα αποτελούν σπανιότερες κατηγορίες μαθητών που υποστηρίζονται στα τμήματα ένταξης με μονοψήφια ποσοστά εμφάνισης. Το 70% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά στην ύπαρξη μαθητών χωρίς διάγνωση στο τ.ε. Από τους μαθητές χωρίς διάγνωση ε.ε.α. που φοιτούν στα τ.ε. οι κυρίαρχες κατηγορίες είναι οι μαθητές με πιθανότητα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (47%) και οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (35%). Το πλήθος των μαθητών με ε.ε.α. που υποστηρίζονται στο τ.ε. (μέγεθος του τ.ε.) εκτείνεται σε ένα εύρος που φτάνει έως και τους σαράντα μαθητές. Το 65% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υποστηρίζει έως 20 μαθητές, ενώ το υπόλοιπο 35% φτάνει έως και τους σαράντα μαθητές με μέση τιμή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολείο τους 220 μαθητές περίπου.

Η υποστήριξη των μαθητών γίνεται κατά κανόνα σε μικρές ομάδες μαθητών. Εντούτοις, το 71% των ερωτηθέντων επιλέγει την εξατομικευμένη διδασκαλία όταν κρίνει ότι αυτό απαιτείται από την ένταση και την έκταση των δυσκολιών μάθησης. Στην ερώτηση για τον ανώτατο αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν σε μια ομάδα διδασκαλίας, η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν έξι (6) μαθητές με το 13% των εκπαιδευτικών να δίνει απαντήσεις εννέα έως δεκατρείς (9-13) μαθητές. Στο 63% των περιπτώσεων οι μαθητές των ομάδων διδασκαλίας προέρχονται πάντα από την ίδια τάξη φοίτησης, στο 32% των περιπτώσεων χαρακτηρίζεται ως η συνήθης πρακτική να φοιτούν στην ίδια τάξη και στο 5% οι μαθητές δεν προέρχονται συνήθως από την ίδια τάξη. Οι μαθητές των ομάδων διδασκαλίας προέρχονται πάντα από το ίδιο τμήμα στο 18% των περιπτώσεων, στο 62% είναι η συνήθης πρακτική οι μαθητές της ομάδας διδασκαλίας να φοιτούν στο ίδιο (γενικό) τμήμα και στο 20% οι μαθητές φοιτούν σε διαφορετικά (γενικά) τμήματα κατά κανόνα. Στο 18% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές των ομάδων διδασκαλίας προέρχονται πάντα από την ίδια τάξη και από το ίδιο τμήμα. Για τη συγκρότηση των ομάδων διδασκαλίας τέσσερα είναι τα βασικά

κριτήρια με τα οποία αυτή γίνεται στην πλειονότητα των περιπτώσεων: η φοίτηση των μαθητών στο ίδιο τμήμα της γενικής τάξης, η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη που αναφέρει η έκθεση γνωμάτευσης (όταν αυτή υπάρχει), η αξιολόγηση των αναγκών από τον ειδικό εκπαιδευτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας. Η σύνθεση των ομάδων διδασκαλίας παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους στο 23% των περιπτώσεων, ενώ οι μεταβολές όταν συμβαίνουν οφείλονται στους εξής λόγους με συχνότητα εμφάνισης: εισαγωγή νέου μαθητή στο τμήμα ένταξης, απαιτήσεις του ωρολογίου προγράμματος σχολείου (επικαλύψεις μαθημάτων, αλλαγές κ.λπ.), επίτευξη στόχων του μαθητή και επιστροφή στη γενική τάξη χωρίς επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη (ένταξη), απόφαση του μαθητή ή απόφαση του γονέα/κηδεμόνα. Σχετικά με τη σταθερότητα του ωρολογίου προγράμματος των ομάδων διδασκαλίας, το 37% των εκπαιδευτικών απάντησε πως παραμένει σταθερό, το 9% πως μεταβάλλεται συχνά, το 5% πως αλλάζει συνεχώς και στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι αλλαγές είναι μικρές. Οι αλλαγές οφείλονται κυρίως σε λόγους που σχετίζονται με αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας ή σε παιδαγωγικούς λόγους που σχετίζονται με το μάθημα που διδάσκεται στο γενικό τμήμα την ώρα υποστήριξης στο τμήμα ένταξης.

Ο αριθμός των ωρών φοίτησης στο τμήμα ένταξης στις περισσότερες περιπτώσεις είναι σταθερός (ποσοστό 66%), ενώ όποτε συμβαίνουν αλλαγές αυτές είναι μικρές. Σχετικά με τον αριθμό των ωρών φοίτησης στο τμήμα ένταξης, τα βασικά κριτήρια προτεραιότητας είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, η έκθεση γνωμάτευσης, το πλήθος των μαθητών που υποστηρίζονται στο τμήμα ένταξης και η εισήγηση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι ανάγκες των μαθητών αποτελούσαν το αποκλειστικό κριτήριο για τον καθορισμό των ωρών μόνο στο 9%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το ωρολόγιο πρόγραμμα έφτασε το 13%. Ο συνδυασμός και των δύο κριτηρίων φαίνεται ότι αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο για τον καθορισμό των ωρών υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α.

Στην ερώτηση που αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του τ.ε. για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι απαντήσεις που δόθηκαν με σειρά προτίμησης αφορούσαν: τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του τ.ε., τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους γονείς, το ΚΕΔΔΥ, τον σύμβουλο ειδικής εκπαίδευσης και την ΕΔΕΑΥ. Η συχνότητα με την οποία απευθύνονται στους παραπάνω αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (2).

Πίνακας 2

Επικοινωνία - συνεργασία εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης						
	Εκπαιδευτικό γενικής	Διευθυντή σχολικής μονάδας	Σύμβουλο ειδικής εκπαίδευσης	ΚΕΔΔΥ	ΕΔΕΑΥ	Γονείς
Κάθε εβδομάδα	51%	38%	3%	-	9%	5%
Κάθε μήνα	28%	25%	3%	12%	4%	37%
Μερικές φορές το χρόνο	12%	29%	31%	25%	15%	48%
Μία φορά το χρόνο	5%	5%	46%	28%	14%	6%
Ποτέ	4%	3%	19%	35%	58%	4%

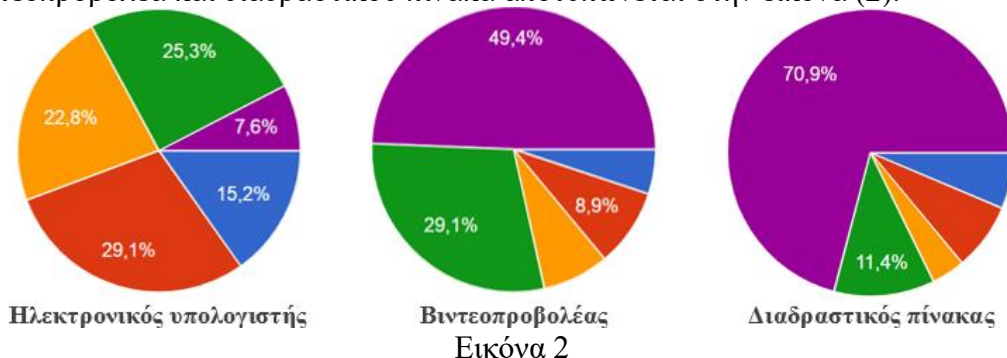
Για την αξιοποίηση της δυνατότητας επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, το 60% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησε πως αυτό αποτελεί πάγια πρακτική, ενώ το



υπόλοιπο ποσοστό απάντησε πως αυτό δεν συμβαίνει πάντα αλλά εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες.

Η τοποθέτηση των ωρών του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας του αντίστοιχου μαθήματος αποτελεί ζήτημα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στο σχετικό ερώτημα το 45% απάντησε πως οι ώρες υποστήριξης ενός γνωστικού αντικειμένου στο τμήμα ένταξης συμπίπτουν σταθερά με αυτές της διδασκαλίας της γενικής τάξης, το 39% πως αυτό συμβαίνει τις περισσότερες φορές, και το υπόλοιπο 16% ότι αυτό συμβαίνει περιστασιακά. Ο σχεδιασμός του ωρολογίου προγράμματος του τ.ε. στο 46% των περιπτώσεων υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στο 40% υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό που συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και στο υπόλοιπο 14% των περιπτώσεων το συντάσσει ο διευθυντής του σχολείου.

Ο φυσικός χώρος στο 76% των τ.ε. είναι σταθερός, ενώ στο υπόλοιπο 24% ο χώρος αλλάζει ευκαιριακά. Η καταλληλότητα του χώρου κατανεμήθηκε ομοιόμορφα στην εξαβάθμια κλίμακα (0-5) με μέση τιμή  $MD=2,7$ . Για τη διαθεσιμότητα ηλεκτρονικού υπολογιστή εντός του χώρου του τ.ε. απάντησε θετικά το 60%, για βιντεοπροβολέα το 20%, για διαδραστικό πίνακα το 15% ενώ για εκτυπωτή υπήρχε μόνο μία θετική απάντηση. Η συχνότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, βιντεοπροβολέα και διαδραστικού πίνακα αποτυπώνεται στην εικόνα (2).



Στο 80% των περιπτώσεων οι μαθητές χρησιμοποιούν ως βασικό διδακτικό εγχειρίδιο αυτό της γενικής τάξης. Η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης σχετικά με την καταλληλότητα του εγχειριδίου για τις ε.ε.α. των μαθητών διαμορφώθηκε στο  $MD=1,4$  (0: ακατάλληλο, 5: άριστο). Για τη διερεύνηση του ίδιου ερωτήματος δόθηκε μία επιπλέον ισοδύναμη ερώτηση και βρέθηκε υψηλή τιμή συσχέτισης (pearson 0,722). Αναλυτικότερα:  $MD=1,7$  για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών,  $MD=1,4$  ως προς την ποιότητα και την ποσότητα των σχημάτων (εικόνες, φωτογραφίες, διαγράμματα) του εγχειριδίου της γενικής τάξης για τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και  $MD=1,3$  ως προς την ποιότητα και την ποσότητα των παραδειγμάτων. Ο τρόπος δόμησης και παρουσίασης των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ή ασκήσεων στο εγχειρίδιο της γενικής τάξης  $MD=1,2$  και η επικρατούσα τιμή στο 56% των παρατηρήσεων ίση με τη μονάδα ( $M_0=1$ ), ενώ το 13% θεωρεί ότι δεν υπάρχει καμία σύγκλιση με τις ανάγκες των μαθητών (του τ.ε.). Ένα σημαντικό θέμα που αποτελεί υποσύνολο του εκπαιδευτικού υλικού είναι το μέρος εκείνο που αφορά την άμεση εμπλοκή των μαθητών με το διδακτικό αντικείμενο μέσω των διδακτικών έργων που καλούνται να αντιμετωπίσουν (εργασίες, ασκήσεις και δραστηριότητες). Οι απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα διαμόρφωσαν μια μέση τιμή  $MD=1,4$  ενώ η επικρατούσα τιμή στο 45% των παρατηρήσεων ήταν η μονάδα ( $M_0=1$ ).

Το 65% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν έχει στη διάθεση του για χρήση εκπαιδευτικό υλικό (εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας ή φορείς του) εκτός από

τα εγχειρίδια της γενικής τάξης. Από τους υπόλοιπους (35%) μόνο το 29% (n=35) έδωσε απάντηση καταγράφοντας το διαθέσιμο από το υπουργείο παιδείας εκπαιδευτικό υλικό που έχει διαθέσιμο για χρήση. Από το σύνολο των απαντήσεων φάνηκε ότι το θέμα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται πέραν του διδακτικού εγχειριδίου της γενικής τάξης ομαδοποιείται στις εξής κατηγορίες: ψηφιακά αποθετήρια ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (από φορείς του υπουργείου παιδείας), προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το Γυμνάσιο (παιδαγωγικό ινστιτούτο), εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, υλικό για την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων και οδηγούς - εγχειρίδια - σημειώσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ειδική αγωγή. Σε ερώτημα για την προέλευση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι το κατασκευάζουν μόνοι τους (90%) ή το βρίσκουν με αναζήτηση στο διαδίκτυο (86%). Στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό υλικό το κατασκευάζουν οι ίδιοι, οι προσαρμογές που επιδιώκουν είναι προσανατολισμένες σε τρεις παραμέτρους: τις ανάγκες του μαθητή (76%), τις ανάγκες τις ομάδας διδασκαλίας (65%) και το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης (40%). Το 73% των εκπαιδευτικών απάντησε πως χρησιμοποιεί ψηφιακή τεχνολογία για την κατασκευή του υλικού και το 27% απάντησε πως αυτό γίνεται χωρίς.

Τα ερωτήματα για την υποστηρικτική διδασκαλία που παρέχεται στα τ.ε. αφορούσαν τη στοχοθεσία, τις προτάσεις που περιέχονται στις επίσημες διαγνώσεις και τη διαχείριση της ύλης. Για τη συσχέτιση των στόχων με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης η διάμεση τιμή διαμορφώθηκε στο MD=3,2, για την ενσωμάτωση των προτάσεων των διαγνώσεων MD=3,8, για την σύνδεση του περιεχομένου της παρέμβασης με τη γενική τάξη MD=3 και για την κάλυψη της ύλης σε σχέση με την αντίστοιχη της γενικής τάξης MD=2,9. Ακόμα και όταν υπάρχει διάγνωση των ε.ε.α., ο ρόλος της αξιολογικής έκθεσης στη διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης περιορίζεται σε ένα 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με τους φιλόλογους να δίνουν απαντήσεις με διάμεσες τιμές στην εξαβάθμια κλίμακα (0-5) MD=3,9, οι μαθηματικοί MD=3,6 και οι φυσικών επιστημών MD=3,3. Για την ποσότητα της παρέμβασης (ώρες ανά εβδομάδα) η έκθεση της γνωμάτευσης αποτελεί κριτήριο (όχι αποκλειστικό) στο 42% των περιπτώσεων ενώ στην ομαδοποίηση των μαθητών το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης αποτελεί κριτήριο (όχι αποκλειστικό) στο 50% των περιπτώσεων.

Από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία εντοπισμού των μαθητών με πιθανές ε.ε.α. Μόνο 6 από τους 120 (5%) απάντησαν θετικά στην ύπαρξη μιας τέτοιας διαδικασίας. Από αυτές τις περιπτώσεις οι μισές (3) αφορούσαν τη χρήση εργαλείων ατομικής χορήγησης (από φιλόλογους) και μόνο οι τρεις (3) περιπτώσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έκαναν αναφορά για χρήση άτυπου ανιχνευτικού τεστ στο σύνολο των μαθητών της α γυμνασίου. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτό το πεδίο διαφαίνεται ότι ο εντοπισμός (και κατ' επέκταση η παραπομπή για διάγνωση) των μαθητών με ε.ε.α. είναι μια διαδικασία που επαφίεται σε άτυπες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης («όταν οι καθηγητές πιστεύουν ότι ένας μαθητής...», «...αφήνεται στην πρωτοβουλία των καθηγητών...» κ.α.). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ύπαρξη διάγνωσης αποτελεί το ασφαλές κριτήριο για την υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. στο τμήμα ένταξης. Η αξιοποίηση της δυνατότητας υποστήριξης μαθητών χωρίς διάγνωση ε.ε.α. που υφίσταται νομοθετικά, συμβαίνει στο 70% των τμημάτων ένταξης. Σε αυτή τις περιπτώσεις η επιλογή των μαθητών βασίζεται σε μεροληπτικές και ατεκμηρίωτες εισηγήσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών ή γονέων. Έτσι, το «ποιος» της παρέμβασης προκύπτει στην πράξη από τη σύμπτωση γεγονότων ή περιστάσεων

σε μια ορισμένη χρονική περίοδο (συγκυριακή συνθήκη), ενώ το «πότε» προσκρούει στις χρονοβόρες διαδικασίες διάγνωσης.

Οι ερωτήσεις για την αξιολόγηση των μαθητών με ε.ε.α. που υποστηρίζονται στο τμήμα ένταξης αφορούσαν την ύπαρξη συστηματικών διαδικασιών ελέγχου της προόδου, που ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική τους υποστήριξη και την τυπική αξιολόγηση η οποία προβλέπεται για το σύνολο των μαθητών με τις τυχόν προσαρμογές όπου και όταν αυτές προβλέπονται. Οι απαντήσεις από το σύνολο των συμμετεχόντων για την παρακολούθηση της προόδου δόθηκαν με χρήση εξαβάθμιας κλίμακας (0-5) και η μέση τιμή τους διαμορφώθηκε στις 3,7 μονάδες (φιλόλογοι: MD=3,8 μαθηματικοί: MD=3,5 φυσικών επιστημών MD=3,7). Στις τυπικές αξιολογήσεις που περιλαμβάνουν τα ολιγόλεπτα τεστ, τις ωριαίες αξιολογήσεις (διαγωνίσματα) και τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις το 62% των μαθητών με ε.ε.α. εξετάζονται στα ίδια ακριβώς θέματα με τους υπόλοιπους μαθητές και το 38% σε διαφοροποιημένα θέματα. Η προφορική εξέταση, στις περιπτώσεις όπου αυτή προβλέπεται από την έκθεση γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, διεξάγεται στο 25% των περιπτώσεων από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, στο 25% των περιπτώσεων από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και στο 50% των περιπτώσεων η εξέταση γίνεται από κοινού και σε συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των κλάδων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (3).

Πίνακας 3

Προφορική εξέταση μαθητών με ε.ε.α.			
Κλάδος	Εκπαιδευτικός γενικής	Εκπαιδευτικός ειδικής	Από κοινού
ΠΕ02	28%	23%	49%
ΠΕ03	8%	40%	52%
ΠΕ04	50%	8%	42%

### Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικά θέματα και δυσκολίες, που είτε δεν έχουν ακόμη αντιμετωπιστεί, είτε οι «λύσεις» που έχουν προταθεί προσκρούουν σε εμπόδια. Άλλωστε, η ύπαρξη εμποδίων στην «ισότιμη πρόσβαση» των μαθητών με ε.ε.α. δεν περιορίζεται στη λειτουργία των τ.ε., αλλά αναγνωρίζεται γενικότερα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και αφορά μια σειρά θεσμικών, δομικών, λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων (Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία, 2016). Έτσι, σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας καταγράφονται εμπόδια και ελλείψεις, αλλά και μεγάλες αποκλίσεις.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων το μέγεθος του τ.ε. ξεπερνά το ανώτατο όριο των δώδεκα (12) μαθητών που ορίζεται νομοθετικά (Ν.3699, 2008). Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, όπου το 2016 η μέση αναλογία μαθητών ανά τ.ε. ήταν 14,6 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (έναντι 8,5 στην πρωτοβάθμια) (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2018). Διαπιστώνεται επομένως μια μεγάλη απόκλιση, με ποιοτικές προεκτάσεις που διατρέχουν όλη τη λειτουργία του τ.ε. οδηγώντας σε διαφορές ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι αρκετά συχνά υποστηρίζονται στο τ.ε. μαθητές χωρίς διάγνωση, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών και να αντιμετωπιστούν οι χρονοβόρες διαδικασίες που απαιτούνται μέχρι την διεπιστημονική αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ. Τα βασικά κριτήρια εισόδου στο τ.ε. είναι η πιθανότητα ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (47%) ή προβλημάτων συμπεριφοράς (35%). Η υποστήριξη μαθητών που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική βρέθηκε εξαιρετικά μικρή σε

σχέση με αυτή που αναδύεται από παλαιότερες έρευνες (Λαμπροπούλου, 2004) γεγονός που πιθανόν σχετίζεται με την αύξηση των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών (όπως οι τάξεις υποδοχής) σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία.

Σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης των ομάδων διδασκαλίας βρέθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές προέρχονται από την ίδια τάξη και το ίδιο γενικό τμήμα και ότι το πλήθος των μαθητών που συγκροτούν τις ομάδες είναι σχετικά μεγάλο για τη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του τ.ε. Επιπλέον, η αλλαγή της σύνθεσης των ομάδων διδασκαλίας και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, γίνεται με τρόπο ευκαιριακό και όχι μέσα από μία συστηματική διαδικασία. Αντίστοιχα είναι και τα συνολικά στοιχεία για το πρόγραμμα του τ.ε., όπου τα οργανωτικά θέματα ανταγωνίζονται τις ανάγκες των μαθητών.

Σε σχέση με τη συνεργασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο λειτουργίας του τ.ε. παρουσιάζει μεγάλο εύρος και χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Από την ανάλυση των ευρημάτων επιβεβαιώνεται η εύλογη υπόθεση της εγγύτητας, δηλαδή η συνεργασία είναι αντιστρόφως ανάλογη της «απόστασης». Έτσι, η συχνότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών των τ.ε. είναι αυξημένη στα χωρικά όρια της σχολικής μονάδας και μειώνεται έξω από αυτή. Χαρακτηριστικό είναι ότι η επαφή με την ΕΔΕΑΥ στο 58% των περιπτώσεων είναι μηδενική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα ΚΕΔΔΥ είναι 35%. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προβλημάτων υποστελέχωσης στο θεσμό των ΕΔΕΑΥ (Βλαχόπουλος, 2016, Ατταλιώτου, 2017) και τη δομή του ΚΕΔΔΥ που έχουν αναδειχθεί διαχρονικά (Agaliotis, 2016). Όσο αφορά την επικοινωνία με το σχολικό σύμβουλο, τα αποτελέσματα παραπέμπουν περισσότερο στην εκπλήρωση μιας θεσμικής απαίτησης και λιγότερο σε μια ουσιαστική συνεργασία.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η καταλληλότητα του χώρου των τ.ε. είναι αρκετά βελτιωμένη σε σχέση με τα στοιχεία προηγούμενων ετών, καθώς η διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού, παρόλο που δεν ταυτίζεται με τη λειτουργικότητα και τη χρήση του, συνηγορούν σε αυτή τη βελτίωση. Η μέση τιμή και η ομοιόμορφη κατανομή των απαντήσεων επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση.

Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς όμως αυτό να αξιολογείται ικανό να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του τ.ε. Η εφαρμογή των αρχών του «καθολικού σχεδιασμού» που θα διασφαλίσει την πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί μια διακήρυξη που δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι κατά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί των τ.ε. προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην υλοποίηση των στόχων (ατομικών, ομαδικών και αναλυτικού προγράμματος), τη διδακτέα ύλη της γενικής τάξης και την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Η ανελαστικότητα όμως των αναλυτικών προγραμμάτων δημιουργεί ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην αποτελεσματικότητά της εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Μια άλλη παράμετρος της έρευνας, αφορά την ανίχνευση και τον εντοπισμό των μαθητών με ε.ε.α. που είναι μείζονος σημασίας. Όπως διαπιστώθηκε, δεν ακολουθείται κάποια συστηματική διαδικασία ανίχνευσης των μαθητών με ε.ε.α., αλλά παρατηρείται μια ευκαιριακή προσέγγιση της ανίχνευσης που δεν βασίζεται σε αξιόπιστα κριτήρια. Αυτό συνιστά ένα έλλειμμα στην έγκαιρη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών με συνέπεια να μένουν αδιάγνωστοι αρκετοί μαθητές και να χάνεται το όφελος της έγκαιρης παρέμβασης (Hosp et al, 2016).

Η αξιολόγηση της προόδου και της επίδοσης είναι δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες με διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία που πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους μάθησης, να εξετάζουν την προσωπική τους πρόοδο,

να είναι κατάλληλες για τις ανάγκες των μαθητών, να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών (Υ.Α. 21072, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπλήρωση αυτών των απαιτήσεων είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών (γενικής-ειδικής) και οι κατάλληλες προσαρμογές στη διαδικασία και στα κριτήρια αξιολόγησης. Από τα ευρήματα της έρευνας αυτό που καταγράφεται είναι ότι οι προσαρμογές είναι παρούσες όταν η διαδικασία διεξάγεται μονομερώς από τον εκπαιδευτικό του τ.ε. και είναι απύσες όταν γίνεται από τον εκπαιδευτικό της γενικής χωρίς τη μεταξύ τους συνεργασία.

Η μείωση της απόκλισης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διακηρύξεις της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη που εφαρμόζεται στη σχολική πραγματικότητα φαίνεται ότι αποτελεί ένα στόχο που δεν έχει κατακτηθεί ακόμα. Η ρητορική της εξατομίκευσης και των εύλογων προσαρμογών που θα διασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, απαιτεί την ανάπτυξη ενός περισσότερο λειτουργικού μοντέλου, που θα άρει τα εμπόδια και τις δυσκολίες υλοποίησης της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η ποσοτική αύξηση των τ.ε. που καταγράφηκε την τελευταία δεκαετία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αρκεί, αλλά χρειάζονται εστιασμένες προσαρμοστικές αλλαγές που θα υλοποιήσουν τη ζεύξη της θεωρίας και πράξης με ένα λειτουργικό και εφαρμόσιμο τρόπο.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας των συμμετεχόντων αποτελεί μόνο ένα μέρος του ευρύτερου αντικειμενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης με συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας να εμπεριέχουν αβεβαιότητα. Η έρευνα βασίστηκε στην αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα το δείγμα να είναι συμβατικό με περιορισμούς στην τυχειότητα και την αντιπροσωπευτικότητα. Επιπλέον, τα ευρήματα υπόκεινται στους περιορισμούς των δειγματοληπτικών ερευνών που βασίζονται σε ερωτηματολόγια. Έτσι, τα δεδομένα επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των αποκρινόμενων (γνώση, εμπειρία, προσωπικότητα κ.α.), τη μεροληψία απόκρισης που βασίζεται στα «εκπαιδευτικά πρότυπα» και τις τυχόν παρανοήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2007). Επίσης, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας είχε μόλις πρόσφατα ψηφιστεί η νομοθετική ρύθμιση που προωθεί την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. από τον εκπαιδευτικό του τ.ε. εντός της γενικής τάξης (Ν.4368, 2016). Η αλλαγή αυτή αποτελεί ένα νέο δεδομένο στον τρόπο λειτουργίας των τ.ε. που δεν συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα και που θα πρέπει να διερευνηθεί σε μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα.

## Βιβλιογραφία

- Agaliotis, I. (2016). Historical and Contemporary Perspectives of Learning Disabilities in Greece. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 63-70.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education - EASNIE, (2014). Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education - EASNIE (2007). Η Εφαρμογή της Αξιολόγησης στη Συνεκπαίδευση. Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment-for-learning-graphic-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-el.pdf)
- Hosp J., Huddle S., Ford J., Hensley K. (2016) Learning Disabilities/Special Education. In: Jimerson S., Burns M., VanDerHeyden A. (2nd ed.) *Handbook of Response to Intervention*. Springer, Boston, MA
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (επιμ.) 2009. Ανάπτυξη ενός συνόλου δεικτών – για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Robson Colin (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Zoe Bablekou & Smaragda Kazi (2016): Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece, *International Journal of School & Educational Psychology*, DOI: 10.1080/21683603.2016.1163655
- Ατταλιώτου, Κ. (2017). Οι Θεσμοί ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ: το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον τους. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 72, 83-88.
- Βλαχόπουλος, Λ. (2016). ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 77, 96-101.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία - ΕΔΠ. (2016). *Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία - Πορίσματα*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από [https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA\\_DIALOGOU\\_2016.pdf](https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf)
- ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, (2018). ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2017-2018. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση. Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2007-2016). Ανακτήθηκε από [https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ΕΤΕΚ\\_2017-2018\\_B.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ΕΤΕΚ_2017-2018_B.pdf)
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Ενέργεια 1.1.4: «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.: 1.1.4.α, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

- Μουταβελής, Α. Γ., (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 11-14 Απριλίου 2013* (τ. Α΄ σσ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- N.3699, (2008). *Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (ΦΕΚ 199, τ. Α΄/2-10-2008). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- N.4368, (2016). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 21, τ. Α΄ /21-2-2016). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 185-252). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πατσιοδήμου, Α., Παντελιάδου, Σ., Δαρβούδης, Θ. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Κατάλληλες Προσαρμογές. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 83 – 101). Βόλος.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες - διδακτικές Παρεμβάσεις (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Υ.Α. 102357, (2002). *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και στα Τμήματα Ένταξης* (ΦΕΚ 57/τ. Α΄/21.3.2002). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Α. 21072α/Γ2, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου*. (ΦΕΚ τ. Β' 303/13.03.2003). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Α. 211076/ΓΔ4, (2018). *Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους*. (ΦΕΚ τ. Β΄ 5614/2018) Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Α. 27922/Γ6, (2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ΦΕΚ τ. Β΄ 3-4-2007). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.