

## Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 1 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας  
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδόπουλος Γιάννης

Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα

Μισασιτά Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

**Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς**

*Αθηνά Χατζηγεωργίου*

doi: [10.12681/edusc.181](https://doi.org/10.12681/edusc.181)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Χατζηγεωργίου Α. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1)*, 94–102. <https://doi.org/10.12681/edusc.181>

# Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς

Αθηνά Χατζηγεωργίου  
MSc, Δασκάλα Τ.Ε. 6ου Δ. Σ. Χαλανδρίου  
[achatzige@gmail.com](mailto:achatzige@gmail.com)

## Περίληψη

Η αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της αναπηρίας και τη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών από θεσμοθετημένους διαγνωστικούς φορείς αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας για τα άτομα που αποκλίνουν από το οριζόμενο ως 'φυσιολογικό'. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και να διερευνήσει τους λόγους και τα κριτήρια παραπομπής των μαθητών στους διαγνωστικούς φορείς, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της διαδικασίας για τους μαθητές. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης της Αττικής σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2010, στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δυσκολίες των μαθητών έχουν άμεση σχέση με την ύπαρξη παθολογίας που πρέπει να διαγνωστεί, προκειμένου να παρθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για την εκπαίδευσή τους, δεν αναγνωρίζουν την ετικετοποίηση ως συνέπεια της αξιολόγησης και αναδεικνύουν το ζήτημα της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία. Στα συμπεράσματα γίνεται αναφορά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως ζητούμενο για τους ανάπηρους μαθητές, ωστόσο το περιεχόμενο της διαγνωστικής αξιολόγησης έρχεται σε αντίφαση με τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης.

**Λέξεις-Κλειδιά** διαγνωστική αξιολόγηση, κριτήρια παραπομπής, ενταξιακή εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική

## Abstract

Diagnosis of disability and identification of students' special educational needs carried out from the state's diagnostic agencies is part of the educational policy for individuals who decline from what is defined as 'normal'. The aim of this study was to explore the teachers' perceptions regarding assessment and especially the reasons and the criteria of referral, as well as the characteristics of the process and its consequences for the students. The sample was consisted of 100 general teachers of primary education from Attiki area. According to the data derived from the questionnaire used as methodological tool, teachers believe that students' difficulties are related to pathology that has to be identified and diagnosis determines the decisions regarding the students' education. Labelling as a result of assessment was a challenging issue. They also suggested that teachers' involvement in the process is of crucial meaning as well as the improvement of education of disabled students; however the substance of diagnosis comes in conflict with the purpose of inclusive education.

**Keywords** diagnosis, identification of special educational needs, criteria of referral, inclusion, educational policy

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα με κατεύθυνση στην Ειδική αγωγή του ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και διεξήχθη τον Μάιο του 2010 σε σχολεία Α΄θμιας Εκπ/σης της Αττικής.

Η επιλογή του θέματος της έρευνας είχε ως αφετηρία την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τον προβληματισμό για τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, όταν δυσκολεύονται να χειριστούν τις δυσκολίες των μαθητών τους στη μάθηση ή/ και τη συμπεριφορά, τις απόψεις τους σχετικά με την παραπομπή των μαθητών για αξιολόγηση από τους αναγνωρισμένους, από το Υπουργείο Παιδείας, διαγνωστικούς φορείς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα), καθώς επίσης και τις συνέπειες της συγκεκριμένης διαδικασίας για τους μαθητές σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαγνωστικής αξιολόγησης κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς οι απόψεις τους στο συγκεκριμένο θέμα αντανakλούν στην ουσία τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών και καταδεικνύουν το γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για όσους μαθητές αποκλίνουν, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), μέσω των παιδαγωγικών επιλογών που υιοθετούν και εφαρμόζουν.

### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

Η θεωρητική προσέγγιση του θέματος εστιάζει στις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και στη θεώρηση της αναπηρίας σύμφωνα με το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο αντίστοιχα, θέτοντας το βασικό πλαίσιο ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτείνουν ή να παραπέμπουν τους μαθητές τους για αξιολόγηση, όταν αυτοί παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση ή τη συμπεριφορά (Vlachou, 2006). Παρόλο που αναγνωρίζουν τις συνέπειες της ετικετοποίησης για τους μαθητές που υφίστανται τις διαδικασίες αξιολόγησης, θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση της παθολογίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης (Tymitz, 1984 στη Riffle, 1985). Επίσης, αν και είναι θετικοί με την ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη κυρίως των ειδικών επιστημόνων (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και πρέπει αυτή να παρέχεται έξω από τη γενική τάξη.

### **Μεθοδολογία**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή είχε ως επιμέρους στόχους:

- να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θεωρούν αναγκαία τη διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών τους και τα κριτήρια με τα οποία προτείνουν την παραπομπή των μαθητών στους διαγνωστικούς φορείς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).
- να μελετήσει την επίδραση των γνωματεύσεων στην επιλογή του κατάλληλου πλαισίου εκπαίδευσης, στη διδασκαλία των μαθητών στη γενική τάξη και στην αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν διαγνωστεί ως 'μαθητές με

αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

- να συνδέσει τις πρακτικές και τους μηχανισμούς διάγνωσης και αξιολόγησης που η ίδια η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μαθητές με αναπηρίες και όσους χαρακτηρίζονται ως μαθητές με 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες'.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και πιο συγκεκριμένα στις περιφέρειες Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Γ΄ Αθήνας, Α΄ Ανατολικής Αττικής, Β΄ Ανατολικής Αττικής και Πειραιά. Στο δείγμα περιλαμβάνονταν αποκλειστικά οι δάσκαλοι των τάξεων Α΄ - Στ΄ των παραπάνω σχολείων και όχι αυτοί των τμημάτων ένταξης ή άλλοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς, οι 83 (83.0%) ήταν γυναίκες και οι 17 (17.0%) άντρες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν  $39.23 \pm 7.54$  έτη και το σύνολο των ετών υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση εκτιμήθηκε στα  $13.93 \pm 8.06$  έτη.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας μη καθορισμένης πιθανότητας. Η έρευνα ανήκει στο είδος της περιγραφικής έρευνας επισκόπησης και χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων – ερμηνεία**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δυσκολίες που εκδηλώνουν οι μαθητές τους στη μάθηση ή/ και τη συμπεριφορά έχουν τις ρίζες τους σε βιολογικούς παράγοντες ή σε χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή (ατομικά, οικογενειακά). Αντιθέτως, παράγοντες όπως οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει φαίνεται να μην αναγνωρίζονται ως σημαντικοί για την εκδήλωση των δυσκολιών των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα συνηθίζουν να προτείνουν την παραπομπή των μαθητών για αξιολόγηση κυρίως για τις δυσκολίες που εκδηλώνουν στη μάθηση, με έμφαση στο γλωσσικό μάθημα, τις δυσκολίες στη συμπεριφορά, αλλά και όταν παρουσιάζουν χαμηλό νοητικό δυναμικό.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εμφανής. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στη μάθηση ή/και τη συμπεριφορά θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εγγενείς δυσκολίες που πρέπει να διερευνηθούν λεπτομερώς μέσω τεστ αξιολόγησης προκειμένου να διαγνωστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να αντιμετωπιστούν κατάλληλα μέσω προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στη διόρθωση της βλάβης και στην προσαρμογή των μαθητών σε αυτά που προκαθορισμένα προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα (Mittler, 2000). Η αξιολόγηση των μαθητών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα διέπεται από τις αρχές της κλινικής προσέγγισης της αναπηρίας, αγνοώντας τους κοινωνικούς παράγοντες και τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, το αναλυτικό πρόγραμμα ή τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, που μπορούν να αποτελούν αιτίες για τις δυσκολίες των μαθητών (Lindsay, 1996).

Παρά το γεγονός ότι ως βασική αιτία των δυσκολιών των μαθητών αναγνωρίζεται η ύπαρξη παθολογίας που πρέπει να διαγνωστεί, οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτείνουν την παραπομπή των μαθητών τους μετά από ώριμη σκέψη, εφόσον οι δυσκολίες επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν δοκιμάσει να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους ή και τις συνθήκες μέσα στη σχολική αίθουσα. Το κριτήριο της απόκλισης από το μέσο όρο της επίδοσης ή της παρουσίας των μαθητών μέσα στην τάξη αναγνωρίζεται σε μικρότερο βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την τροποποίηση των συνθηκών μέσα στην τάξη ως τη σημαντικότερη ενέργεια για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές τους στη μάθηση και στη συμπεριφορά, και την αποτυχία του συγκεκριμένου μέτρου ως το βασικό κριτήριο για την παραπομπή των μαθητών τους στους διαγνωστικούς φορείς για αξιολόγηση. Από τη μια, πιστεύουν πως οι περιβαλλοντικές παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν σε επίπεδο σχολείου είναι πρωταρχικής σημασίας, από την άλλη θεωρούν ότι οι αιτίες των δυσκολιών βρίσκονται στον ίδιο το μαθητή, έχουν βιολογικό υπόβαθρο και πρέπει να αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Εκ πρώτης όψεως, η θεώρηση αυτή μοιάζει αντιφατική, στην ουσία της όμως, μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει τα κατάλληλα για κάθε παιδί μονοπάτια που οδηγούν στην πραγματική μάθηση (Corbett, 1999), αλλά και της κυριαρχίας του ιατρικού μοντέλου στο χώρο της ειδικής αγωγής (Vlachou, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα πιστεύουν ότι η διάγνωση είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, οι οποίες αφορούν τόσο το πλαίσιο εκπαίδευσης (γενικό – ειδικό) όσο και τις διδακτικές παρεμβάσεις που καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι επαγγελματίες που θεωρούνται πιο 'ειδικοί'. Συνδέουν, δηλαδή, άμεσα τις όποιες παρεμβάσεις πρέπει να γίνουν και γενικότερα την εκπαίδευση που δικαιούται ένας μαθητής, με το πρόβλημα που έχει.

Ισχυρή είναι η επίδραση, και σε αυτή την άποψη των εκπαιδευτικών, του ιατρικού μοντέλου και της λογικής που υποστηρίζει ότι η κατάταξη ενός μαθητή σε μια διαγνωστική κατηγορία έχει στόχο αυτός να λάβει την κατάλληλη, σύμφωνα με την αναπηρία του, εκπαίδευση (Mittler, 2000). Ωστόσο, η πρακτική σύνδεσης των γνωματεύσεων που πιστοποιούν την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη με επιπρόσθετες διδακτικές παροχές (π.χ. δυνατότητα φοίτησης στο τμήμα ένταξης), επιδόματα από τους ασφαλιστικούς φορείς και άλλες διευκολύνσεις (π.χ. δυνατότητα προφορικής εξέτασης) φαίνεται να μην αποτελεί το βασικότερο λόγο παραπομπής των μαθητών για αξιολόγηση, σύμφωνα με την έρευνα.

Άμεσα εξαρτώμενη από τη διαδικασία της αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι και η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα η διάγνωση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης θα καθορίσουν τις διδακτικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στη γενική τάξη. Ωστόσο, αναφέρονται σε παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άτομο και εξαρτώνται από τη διαγνωστική ταμπέλα που του έχει αποδοθεί, οι οποίες σε καμιά περίπτωση δε συνδέονται με διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Άρα, η διαδικασία στην οποία αναφέρονται, φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερο τα χαρακτηριστικά της ενσωμάτωσης παρά της ένταξης.

Ενδιαφέρον εύρημα στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών τους για να τους παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση, ως τα πλέον σημαντικά για τη διδασκαλία στη γενική τάξη θεωρούν τα στοιχεία που αφορούν το προσωπικό προφίλ των μαθητών. Το εύρημα αυτό, πιθανόν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την άποψη που υποστηρίζει ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Επομένως, η διάγνωση της αναπηρίας που επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησης είναι απαραίτητη για να γνωρίσουμε όσα περισσότερα είναι δυνατό για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας (Mittler, 2000). Από την άλλη όμως, ο τρόπος που μαθαίνει ένα παιδί, όπως επίσης τα ενδιαφέροντα και οι ατομικές του κλίσεις είναι μοναδικές για το καθένα. Επιπλέον,

τα στοιχεία αυτά, που αδιαμφισβήτητα είναι χρήσιμα για τη διδασκαλία, δεν μπορούν να αντληθούν από τα σταθμισμένα τεστ που χρησιμοποιούνται στη διαγνωστική αξιολόγηση, τα οποία κατηγοριοποιούν τα άτομα με βάση τα ατομικά τους ελλείμματα. Αντιθέτως, μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια στο χώρο του σχολείου, μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα κάθε μαθητή (Lindsay, 1996; Slate & Jones, 2000). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός σε αυτές τις διαδικασίες, μέσω της καθημερινής επαφής που έχουν με τους μαθητές τους και της δυνατότητας να τους παρατηρούν στις διαφορετικές εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους (Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι ειδικοί επιστήμονες θεωρούνται πιο κατάλληλοι για την αξιολόγηση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπεύθυνοι είναι τόσο οι ίδιοι όσο και οι ειδικοί επιστήμονες. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της αξιολόγησης αναγνωρίζουν συντριπτικά την αναγκαιότητα παρουσίας γιατρού, ψυχολόγου και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη διεπιστημονική ομάδα που αξιολογεί, αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι θα ήταν εξίσου σημαντική στη διαδικασία η συνεισφορά του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, για το πλήθος και την ποιότητα των πληροφοριών που μπορεί να δώσει. Από την άλλη, σε επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν στη γενική τάξη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι την ευθύνη για την παρεχόμενη, στους μαθητές, εκπαίδευση πρέπει να έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και η διεπιστημονική ομάδα που συμμετείχε στην αξιολόγηση του μαθητή. Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται το ζήτημα της συνεργασίας όλων των επιστημονικών κλάδων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και της συνυπευθυνότητας που μπορεί να εμπεριέχεται σε κάθε συνεργασία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργητικό ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης. Θεωρούν ότι, μέσω της καθημερινής επαφής που έχουν με τους μαθητές τους, έχουν διαμορφώσει σαφή εικόνα για το μαθησιακό προφίλ και τη συμπεριφορά των μαθητών τους και τα στοιχεία αυτά μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Η ενεργός συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη διαδικασία θα καθιστά τις προτεινόμενες παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές, αφού αυτές θα λαμβάνουν υπόψη και ταυτόχρονα θα προσπαθούν να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών, παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχουν ειδικό βάρος στην εκπαίδευση κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επιπλέον, οι μισοί από τους ερωτηθέντες έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να γίνεται μέσα στο σχολείο, το οποίο αποτελεί οικείο και ασφαλές περιβάλλον για το μαθητή.

Αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργητικό ρόλο, στην πράξη η διαδικασία τους αφήνει απέξω. Ως γνωστό, η παραπομπή ενός μαθητή για αξιολόγηση σε κάποιο διαγνωστικό φορέα έχει τις περισσότερες φορές ως αφετηρία την πρόταση του εκπαιδευτικού, ωστόσο, η ευθύνη για την εξέλιξη και το αποτέλεσμα της διαδικασίας ανήκει αποκλειστικά στους γονείς του μαθητή (N. 3699/2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται ως επί το πλείστον, στη συμπλήρωση ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου που τους αποστέλλουν οι διαγνωστικές υπηρεσίες. Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δε γνωρίζει το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την αξιολόγηση των μαθητών από τους

διαγνωστικούς φορείς, ενώ περίπου οι μισοί από όσους έχουν παραπέμψει μαθητές κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, δε γνωρίζουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας για τους μαθητές τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της, καθώς είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο, χωρίς να υπολογίζει και να αξιοποιεί σημαντικούς παράγοντες εντός σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004).

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν την εκπαίδευση στη γενική τάξη (φοίτηση στη γενική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας/ παράλληλη στήριξη) ως το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκρίνοντας την επιλογή της παράλληλης στήριξης. Η εκπαίδευση σε ειδικό πλαίσιο (φοίτηση στο τμήμα ένταξης/ ειδικό σχολείο) επιλέγεται επίσης από ένα σημαντικό ποσοστό, με βασική προτίμηση στη φοίτηση στο τμήμα ένταξης του σχολείου, ενώ η φοίτηση στο ειδικό σχολείο συγκεντρώνει πολύ μικρό ποσοστό ως επιλογή. Γενικότερα, προτιμώνται πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στο γενικό σχολείο, στις οποίες η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής αλλά και στους ειδικούς που συμμετείχαν στην αξιολόγηση είναι απαραίτητη.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, όταν οι σημαντικές αποφάσεις για την εκπαίδευσή τους λαμβάνονται από ομάδες επιστημόνων που προέρχονται από το χώρο της υγείας. Η πολιτεία αφήνει τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής έξω από τις αποφάσεις για θέματα εκπαίδευσης, την ίδια ώρα που τους καλεί να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες μέσα στη γενική τάξη, χωρίς να έχουν προηγηθεί διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στις κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις (Slee, 2004). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους καλούνται να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει θεσμοθετήσει η πολιτεία για τα άτομα με αναπηρία. Έτσι, από τη μια αναγνωρίζουν με έμφαση τον ρόλο των ειδικών επιστημόνων, από την άλλη όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιθυμούν να έχουν ουσιαστική συμβολή στην αξιολόγηση και την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και επιζητούν τη συνεργασία με τους άλλους ειδικούς επιστήμονες.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν οδηγεί στην ετικετοποίηση και τον κοινωνικό στιγματισμό των μαθητών, αν και οι μισοί από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι πρόκειται για ψυχοφθόρα διαδικασία. Αντιθέτως, έχουν την άποψη ότι αποτελεί χρήσιμη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ταυτόχρονα πιστεύουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από τη διαδικασία της αξιολόγησης και σε προσωπικό επίπεδο. Γνωρίζουν τις αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη μάθηση ή τη συμπεριφορά τους, συμφιλιώνονται με τον εαυτό τους και αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανοχή και λιγότερη πίεση από τους σημαντικούς άλλους (εκπαιδευτικούς, γονείς, συμμαθητές).

Αν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι η ετικετοποίηση και ο στιγματισμός δεν υφίστανται ως αποτελέσματα της αξιολόγησης, το 1/5 αυτών υποστηρίζει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να εντάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, καθώς η διαφορετικότητα παραμένει

και μετά την αξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες οφείλεται ουσιαστικά, στην αδυναμία του να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και να παρέχει σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως την εκπαίδευση που δικαιούνται. Στην Ελλάδα, παρά τις νομοθετικές διατάξεις και τις προθέσεις της πολιτείας για εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, αυτό που εφαρμόζεται στην πράξη είναι η χωρική ενσωμάτωση (local integration) με την τοποθέτηση μαθητών με ήπιες αναπηρίες στη γενική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004) και την υποστήριξη κάποιων από αυτούς έξω από αυτή, στα τμήματα ένταξης. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που προτείνονται από τους διαγνωστικούς φορείς επικεντρώνουν στα ατομικά ελλείμματα των μαθητών και στοχεύουν στη 'θεραπεία' τους (Gallagher, 1976). Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να σχετίζεται με την αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας, αλλά εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα με αποτελεσματικό τρόπο (Slee, 2004).

Η κατάταξη των μαθητών σε διαγνωστικές κατηγορίες και η συνεχιζόμενη χρήση του όρου 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' στη νομοθεσία (Ν. 3699/2008) δεν είναι συμβατή μέσα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο, καθώς παράγει στερεότυπα και οδηγεί σε διακρίσεις. Τα παιδιά θεωρούνται 'ειδικά' επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και αυτό αποτελεί πρόκληση για την ένταξη: δηλαδή να επιτύχει να αναδομήσει το σύστημα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών και να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα εκείνες τις συνθήκες που ευνοούν τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Booth, 1999a στον Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας, ωφελεί και ταυτόχρονα επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές, κυρίως σε προσωπικό επίπεδο. Από τη μια, γνωρίζουν τις αιτίες των δυσκολιών τους και συμφιλιώνονται με αυτές, ταυτόχρονα όμως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και η καθημερινότητά τους όσο και η εξέλιξή τους διαμορφώνεται από τις μειωμένες προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών. Αν και οι απόψεις αυτές φαίνονται αντιφατικές εκ πρώτης όψεως, στην ουσία αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Το άτομο που έχει αξιολογηθεί, απαλλάσσεται από το βάρος της προσωπικής ευθύνης για τις δυσκολίες που παρουσιάζει, συμφιλιώνεται με τον εαυτό του και την ίδια στιγμή, αφού το ίδιο δε φταίει, μειώνονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των άλλων προς αυτό. Έτσι, ο εντοπισμός των ατομικών ελλειμμάτων και η ετικέτα που τον ακολουθεί, προσδίδει το απαραίτητο άλλοθι, στους μαθητές για την αδυναμία τους να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, στους εκπαιδευτικούς για την αδυναμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους μέσα στη γενική τάξη, αλλά και στο ίδιο το κράτος για την αδυναμία του να αναδιαρθρώσει τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και να εντάξει τους μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν ετικετοποιεί τους μαθητές, ωστόσο ήδη τους θεωρούν ως άτομα που αποκλίνουν, που πρέπει να αντιμετωπιστούν με διαφορετικό τρόπο, με λιγότερες απαιτήσεις. Ο διαχωρισμός των μαθητών υφίσταται μέσα στο σχολείο. Η αξιολόγηση τον πιστοποιεί με τον πλέον επίσημο τρόπο και αποτελεί επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. Έτσι, παρά τις δεσμεύσεις της πολιτείας για μια ενταξιακή εκπαίδευση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να διατηρεί τον διαχωριστικό του χαρακτήρα και να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες (Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αναγνώρισαν την αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας ως πολύ σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και την ένταξή τους στο γενικό σχολείο κι προχώρησαν σε ενδιαφέρουσες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των διαδικασιών της αξιολόγησης προς όφελος των μαθητών. Αναφέρουμε κάποιες από αυτές: πραγματοποίηση της αξιολόγησης μέσα στο σχολείο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, άμεση και έγκαιρη διάγνωση, αλλά και αξιολόγηση κατά τακτά χρονικά διαστήματα, έμφαση στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα κάθε μαθητή, διαφοροποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα, συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και των ειδικών που εμπλέκονται στην αξιολόγηση και την εκπαίδευση του μαθητή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, υποστήριξη της οικογένειας. Οι προτάσεις αυτές στην πλειοψηφία τους δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας και τα αποτελέσματά της, ωστόσο, είναι αναγκαίο να αμφισβητήσουν το περιεχόμενο και τους στόχους της αξιολόγησης, αν πραγματικά επιθυμούν την ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση που θα μεγιστοποιεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών και θα ενθαρρύνει την ενεργό μάθηση (Aefsky, 1995). Η διαδικασία προσδιορισμού του επιπέδου γνώσης, ικανοτήτων και κατανόησης των μαθητών με σκοπό τη δημιουργία μιας πλήρους εικόνας της ανάπτυξης του παιδιού και των μαθησιακών του αναγκών, μπορεί να υποστηρίξει με τον καλύτερο τρόπο τη μάθηση και την εξέλιξή του (Nutbrown, 2006), λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη παραμέτρους που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό πλαίσιο, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχολική τάξη, το σχολείο, η οικογένεια, η κοινωνία (Lindsay, 1996). Αυτού του είδους η αξιολόγηση, που συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία και λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που ενδέχεται να την επηρεάσουν, μπορεί να συμβάλει θετικά στην εφαρμογή των ενταξιακών αρχών και πρακτικών και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί τη φιλοσοφία της φοίτησης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο με το πρόσχημα της ενταξιακής εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να έχουν προϋπάρξει διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή του. Την ίδια στιγμή εφαρμόζει πρακτικές διαχωρισμού και αποκλεισμού, συνδέοντας την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και τις απαιτήσεις του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αντιφατικών κατευθύνσεων, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής αναγνωρίζουν την ευθύνη που έχουν για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη και την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και τους άλλους ειδικούς επιστήμονες. Οφείλουν ακόμη, να αναστοχαστούν τον ρόλο τους και να ξεπεράσουν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις οριζόμενες, από την κοινωνία, έννοιες της 'κανονικότητας' και της 'απόκλισης' και να έρθουν αντιμέτωποι με την κυρίαρχη ιδεολογία και τις επιλεκτικές πρακτικές του σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Αυτό όμως δε θα είναι αρκετό, αν η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελέσει τον βασικό στόχο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Aefsky, F. (1995). *Inclusion Confusion. A Guide to Educating Students with Exceptional Needs*. California: Corwin Press.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Τόμος Α', σελ.29-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σελ.189-200. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Gallagher, J.J. (1976). The sacred and profane use of labels. *Exceptional Children*, 45, 3-7.
- Lindsay, G. (1996). Assessment of the primary school child, in Pollard A. (ed) *Readings for reflective teaching in the primary school*. (pp. 272-275). London: Cassell Education.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Nutbrown, C. (2006). Watching and Listening: the Tools of Assessment. In G. Pough & B. Duffy (eds.). *Contemporary Issues in the Early Years*. (4<sup>th</sup> edition). (pp. 93-105). London: Sage.
- Riffle, C.A. (1985). Factors influencing regular classroom teachers' referral practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 8(2), 66-74.
- Slate, J. & Jones, C. (2000). Assessment Issues in Special Education. In M. Winzer & K. Mazurek (eds.). *Special Education in the 21<sup>st</sup> Century. Issues of Inclusion and Reform*. (pp. 68-80). Washington: Gallaudet University Press.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταϊκόπουλος, Κ., Βαρσάμης, Π. (2009). Ατομικά χαρακτηριστικά ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 44, σελ. 28-38.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, (1), 39 – 58.