

Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Σωτηρία Τζιβινίκου

Ph.D., Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ

Βασιλική Κουτσοκώστα,

Msc, Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

Οι πολιτικές της συνεκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί για να διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και να προωθήσουν ευκαιρίες για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ώστε αυτοί να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα, που έθεσε τις βάσεις της συνεκπαίδευσης (inclusion), βασίστηκε σε πέντε προϋπάρχουσες αποδοχές:

- κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, ώστε να του δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης,
- κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες,
- τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία ποικιλία αυτών των χαρακτηριστικών και των αναγκών,
- οι μαθητές ΕΕΑ να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα κανονικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνονται παιδαγωγικά στις ανάγκες τους,
- τα κανονικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργώντας ενταξιακή κοινωνία, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και βελτιώνουν συνεχώς την αποτελεσματικότητά τους και, τελικά, τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας του σύνολου εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994, σελ. viii-ix).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1996), που υπογράφηκε από έναν πολύ μεγάλο αριθμό χωρών (92 χώρες), συνιστά την κορύφωση και τη συμπίκνωση της επιτυχίας των πιέσεων των κοινωνικών κινημάτων καθώς και των προόδων των θεωρητικών και επιστημονικών προσεγγίσεων. Η διακήρυξη αυτή, χωρίς να εί-

να δεσμευτική, δημιουργεί το πλαίσιο της νέας φιλοσοφίας μέσα στην οποία πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών τις επόμενες δεκαετίες. Πολλοί, βεβαίως, θεωρούν ότι το κίνημα της ένταξης (inclusion) κατάφερε να φέρει τεράστιες αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο, χωρίς αυτό πραγματικά να αντανάκλα και τις ανάλογες ποιοτικές μεταμορφώσεις στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια δεκαετία μετά τη θεσμοθέτηση των Τμημάτων Ένταξης (TE), η παρούσα εργασία καταγράφει τη λειτουργία τους τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό των βασικών προβλημάτων και την αναζήτηση αποτελεσματικών προτάσεων για τη βελτίωση του θεσμού προς την κατεύθυνση της αποδοχής των μαθητών ΕΕΑ από την εκπαιδευτική κοινότητα, που ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και έμμεσα τους γονείς τους.

Ως προς την ορολογία, οι επιστήμονες στην Ελλάδα δεν έχουν υιοθετήσει μία κοινώς αποδεκτή απόδοση των όρων «inclusion» και «inclusive» εκπαίδευση. Έτσι, άλλοτε αποδίδονται στα ελληνικά ως «συμμετοχική εκπαίδευση» και «συνεκπαίδευση» (DfES 2004), άλλοτε με την περιφραση «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ζώνιου, 2000) και άλλοτε με τη «σύγκλιση προγραμμάτων» (Τζουριάδου, 2006). Αποδεχόμενοι ότι οι όροι αυτοί δεν αποδίδονται ολοκληρωμένα με την έννοια της «ένταξης» και για να μην εμπλακούμε σε μια επιστημολογική συζήτηση η οποία ξεπερνά τους στόχους της παρούσας εργασίας, οι όροι αυτοί θα χρησιμοποιούνται αμετάφραστοι.

Οι νέες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών περιλαμβάνουν τα οικοσυστημικά μοντέλα, το μοντέλο ενδυνάμωσης (empowerment) και το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience), όπως επίσης και τα επικεντρωμένα στην οικογένεια και το παιδί (family-child centred) μοντέλα παρέμβασης (Brooks, 1999· Fraser, 2004· Meltzer, 2004· Sameroff & Gutmann, 2004). Στη συνέχεια, μέσα από την κριτική της ειδικής ή περιοριστικής εκπαίδευσης ξεπήδησε το κίνημα της integration, που υποστήριξε σθεναρά την τοποθέτηση των παιδιών σε «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον», ανεξάρτητα από την προσδοκία και τη δυνατότητα της πλήρους ένταξης του κάθε μαθητή ΕΕΑ (Thomas, 1997). Μια ποιοτική διαφοροποίηση αυτού δημιουργήθηκε με την προσέγγιση της inclusion, η οποία υπερβαίνει τη συζήτηση σχετικά με τον τύπο του σχολείου στο οποίο ο μαθητής φοιτά.

Έτσι, κατά την ενσωμάτωση-integration του παιδιού ΕΕΑ στο γενικό σχολείο αυξάνονται οι ευκαιρίες συμμετοχής, το σχολείο είναι προσανατολισμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν το δυναμικό τους, επιζητώντας υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες. Από την άλλη, η inclusion προτείνει την πλήρη συμμετοχή του παιδιού ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη συνολική αλλαγή του προς όφελος όλων των μαθητών, ζητώντας μόνο την άτυπη υποστήριξη των ειδικών και των εξειδικευμένων δασκάλων (DfES, 2004).

Η αντίληψη της κατάργησης κάθε εξειδικευμένης υποστήριξης είναι μάλλον μια εξιδανίκευση των ενταξιακών προσεγγίσεων και του μοντέλου «ένα σχολείο για όλους». Η θέση αυτή εκφράζεται από παιδαγωγούς που αναφέρονται μόνο στη διδασκαλία και στους τρόπους “διδασκικής ένταξης” των μαθητών Ε-ΕΑ. Η χρήση εξειδικευμένων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων για τις σχολικές δυσκολίες (Τζουριάδου και Μαροκοβίτης, 1992) όλων των τύπων θα είναι πάντοτε απαραίτητη (Dunst, 2002· Πατσάλης, 2008).

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την inclusion και την inclusive εκπαίδευση. Όλοι κατατείνουν στην αναγκαιότητα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ευπροσάρμοστο και ικανό να ανταποκριθεί σε κάθε μαθητή, αντί του να αλλάξουμε τον μαθητή, έτσι ώστε αυτός να προσαρμοστεί στο ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα (EENET, 2010).

Σύμφωνα με τους Pirrie, Head και Brna (2006), το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration) θέτει υπό αίρεση το ιατρικό μοντέλο, είναι επικεντρωμένο στις ειδικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στην εξατομικευμένη προσαρμογή και στην παροχή ειδικού προγράμματος σπουδών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην προώθηση των ίσων ευκαιριών και στα οφέλη που προκύπτουν για τους συγκεκριμένους μαθητές, με την ποιοτική και ποσοτική αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών γι’ αυτούς. Τέλος, χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι όλα τα παραπάνω γίνονται με την ευθύνη επαγγελματιών σχετικών με την ένταξη. Έτσι, συνάγεται ότι το μοντέλο δίνει έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Από την άλλη, το μοντέλο της ένταξης-inclusion είναι μοντέλο επικεντρωμένο στα δικαιώματα και επιχειρεί να εδραιώσει ένα κοινωνικό μοντέλο για τις ειδικές ανάγκες. Δίνει έμφαση στην προώθηση του δικαιώματος της υποστήριξης και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου για όλους τους μαθητές. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι η επιλογή της προσαρμογής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποδοχή της ποικιλότητας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς επίσης και η δημιουργία συντροφικής σχέσης μεταξύ επαγγελματιών και γονιών.

Στην προώθηση της inclusion συνεισφέρουν σημαντικά πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που αφενός εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους αφετέρου ενθαρρύνουν και προτρέπουν όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευομένους, εντάσσοντας στην καθημερινότητά τους διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προσαρμογές του προγράμματος και στρατηγικές, ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Μερικές από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για την προώθηση της inclusion είναι:

- συνεργατική διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών και της διοικητικής εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- διαφοροποιημένη διδασκαλία,
- συνεργατική μάθηση και ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας, και

- αποτελεσματική διδασκαλία και ατομικός σχεδιασμός.

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φωνές κριτικής στο πλήρες inclusion, κυρίως ως προς τις δυσκολίες ριζικής αναδόμησης της οργάνωσης και των παγωμένων τρόπων λειτουργίας των σχολείων, αλλά και της αλλαγής σε νοοτροπίες και πρακτικές, σε μακρο- και μικρο-συστημικό και ατομικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2009).

Εξάλλου, αν και ο ιδεαλισμός και η ρητορική της inclusion υποστηρίζει ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αυτό δεν αντικατοπτρίζεται στην πραγματικότητα, αφού δεν επιφέρει τις απαραίτητες βελτιώσεις των παροχών στα σχολεία και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοί ή πρόθυμοι να το υλοποιήσουν (Hornby 2001). Για να αναπτυχθεί η ιδέα του inclusion, πρέπει να γίνουν συζητήσεις ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες του σχολείου, αντιπαραθέσεις και ερωτήσεις σχετικά με την έννοια, τη φύση και την κατεύθυνση και τον τρόπο υλοποίησής του (O'Brien, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Warnock (2005), «υπάρχει αυξανόμενη μαρτυρία ότι το ιδανικό της inclusion, με την έννοια ότι όλοι, ακόμα και οι μαθητές με σοβαρές διαταραχές, εντάσσονται στο γενικό σχολείο, δεν δουλεύει (Warnock 2005, σελ. 32).

Το OFSTED,¹ εξάλλου, σχολιάζει (OFSTED, 2004, σελ. 5):

- Η πρόοδος των μαθητών είναι μικρότερη από αυτή που θα μπορούσε για ένα σημαντικό αριθμό μαθητών.
- Η πλήρης συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει ζητούμενο για πολλά σχολεία.
- Μια μικρή μειοψηφία των γενικών σχολείων ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους.
- Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα δεν είναι υψηλές και καλά προσδιορισμένες.
- Λίγα σχολεία αξιολογούν συστηματικά τις παροχές τους στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και έτσι μπορούν να εκτιμήσουν πόσο αποτελεσματικές είναι οι πρακτικές τους προσδιορίζοντας τη σχέση κόστους προς αποτέλεσμα.
- Δεν καταβάλλονται αρκετές προσπάθειες για τις προσαρμογές του προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, ώστε να δοθούν ευκαιρίες ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από έρευνες στην Ελλάδα φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση των ΤΕ δημιούργησε αισθήματα ικανοποίησης στους γονείς, επειδή υπάρχει ένας χώρος υποδοχής των παιδιών τους στο πλαίσιο του «κανονικού σχολείου» (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2002). Ωστόσο, η ποιότητα της ένταξης δεν καθορίζεται μόνο από την τοποθέτηση του μαθητή, αλλά περισσότερο βασίζεται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι να συμ-

¹ Γραφείο για τα Εθνικά Στάνταρντ στην Εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας.

μετέχουν (Villa & Thousand, 2000). Η διαδικασία στηρίζεται σε δύο βασικά κριτήρια: α) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει σε κάποιο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται μέσα στη τάξη, και β) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμορφώνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που ρυθμίζουν τη λειτουργία της ομάδας/τάξης (Barbas, Birbili, Stagiopoulos & Tzivinikou, 2006).

Σε έρευνα των Κοντοπούλου & Τζιβινίκου (2004) καταγράφεται ένα αρκετά θετικό κλίμα στα ΤΕ, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Αν θεωρηθεί ότι αυτό είναι ένας δείκτης αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002· Πασιαρδή, 2001), αποτελεί σημαντική ένδειξη της ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕ. Στη δημιουργία του κλίματος αυτού συμβάλλει θετικά η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η κοινή εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η συνεργασία που έχουν μεταξύ τους. Άλλωστε, όπως προκύπτει από άλλες επιστημονικές έρευνες, η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία της ένταξης (Katsiyannis, Conderman & Franks, 1995).

Στο θετικό ισοζύγιο μπορούμε να προσθέσουμε και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα ΤΕ, η οποία από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας είναι η ενδεδειγμένη και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και τους κινητοποιεί περαιτέρω (Πατσάλης, 2008).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να απαντήσει στο ερώτημα αν τα τμήματα ένταξης τείνουν προς τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, γεγονός που τα εντάσσει στο μοντέλο της *integration*, ή έχουν καταφέρει να προσεγγίσουν το μοντέλο της *inclusion*, πετυχαίνοντας την αποδοχή της ποικιλότητας των παιδιών αυτών από τη σχολική κοινότητα.

Μεθοδολογία

Υπόθεση της έρευνας

Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα χαρακτηριστικά και η φυσιογνωμία των ΤΕ στην Ελλάδα τείνουν προς την *integration*, δηλαδή τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Υποκείμενα της έρευνας

Στο πλαίσιο του υποστηρικτικού έργου των δύο ερευνητριών, ως μέρους του επαγγελματικού τους ρόλου, οργανώθηκαν έξι (6) επιμορφωτικές συναντήσεις με το σύνολο των εκπαιδευτικών/ειδικών παιδαγωγών των ΤΕ Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Οι συναντήσεις αυτές έγιναν για τον προσδιορισμό των προβλημάτων που εντοπίζονται κατά τη λειτουργία των ΤΕ και την αναζήτηση λύσεων για τα προβλήματα αυτά. Ο προσδιορισμός αυτός έγινε με δύο τρόπους:

- με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών ΤΕ, και
- με τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μεταξύ τους και με τις δυο συγγραφείς της εργασίας.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 65 ειδικοί παιδαγωγοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 24 ειδικοί παιδαγωγοί Προσχολικής Αγωγής. Το σύνολο αυτών είχε εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ το 18% αυτών είχαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, το 56% ήταν απόφοιτοι Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής, ενώ το 36% ήταν απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής.

Εργαλεία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση αφενός την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τα θέματα της ένταξης των μαθητών ΕΕΑ, αφετέρου την καταγραφή των θεμάτων που αναδύθηκαν στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης από την λειτουργία ΤΕ και προσωπικές συνεντεύξεις ανοιχτές και άτυπες με τα θέματα αυτά, που έγιναν με την ευθύνη των ερευνητριών στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους έργου. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε πιλοτικά σε τρεις ειδικούς παιδαγωγούς. Με βάση τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους έγινε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Αυτό περιλάμβανε τις ακόλουθες έξι (6) ενότητες:

- 1^η ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών
- 2^η ενότητα: Υποστήριξη μαθητών στο ΤΕ ατομικά ή κατά ομάδα
- 3^η ενότητα: Σχεδιασμός διδασκαλίας στο ΤΕ
- 4^η ενότητα: Αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης
- 5^η ενότητα: Διδακτικές προσεγγίσεις στο ΤΕ
- 6^η ενότητα: Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο (θέματα συμβουλευτικής προς συναδέλφους του, ευαισθητοποίησης κ.λπ.)

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS 17.0. Αφού έγιναν οι κατάλληλες κωδικοποιήσεις, ώστε τα δεδομένα να είναι στατιστικά επεξεργάσιμα, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής για μη παραμετρικά δεδομένα, δημιουργήθηκαν σειρές πολλαπλών απαντήσεων και έγινε στατιστική ανάλυση αυτών και ακολούθησε στατιστική εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία crosstabulation, για να ελεγχθεί η υπόθεση της ομοιογένειας και της ανεξαρτησίας, με βάση τις μεταβλητές *μεταπτυχιακές σπουδές και βαθμίδα των εκπαιδευτικών* (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί). Τέλος, έγινε ποιοτική ανάλυση των καταγραφών στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν τα εξής ευρήματα: Οι ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου και συγκεκριμένα συνεργάζονται με το ΚΕΔΔΥ έναντι των Ιατροπαιδαγωγικών (31%). Εδώ παρουσιάζεται διαφοροποίηση των δασκάλων (55%) έναντι των νηπιαγωγών (27%) ως προς τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να συνεργαστούν περισσότερο με ιδιώτες θεραπευτές (41%) έναντι των δασκάλων (15%), το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό.

Κατά την εκτίμηση της ομοιογένειας των απαντήσεων ως προς τις ομάδες “κάτοχοι μεταπτυχιακών” και “μη κάτοχοι μεταπτυχιακών” προέκυψε ότι η ομάδα των μεταπτυχιακών επιλέγει πιο συχνά να συνεργαστεί με το ΚΕΔΔΥ έναντι των άλλων διαγνωστικών φορέων, ωστόσο αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική.

Ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτωμένων απαντούν θετικά. Τα κριτήρια που επιλέγουν για το σχεδιασμό είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή / των μαθητών (84%), ενώ μόνο το 5% επιλέγουν να σχεδιάσουν τη διδασκαλία με βάση την επίσημη διάγνωση.

Ως προς τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτωμένων αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους. Σχετικά με τις μεθόδους αυτές, οι ερωτώμενοι έδωσαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, ώστε να μελετηθούν στατιστικά. Έτσι, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ως εναλλακτικές μεθόδους τη χρήση Η/Υ και λογισμικών (30%), διάφορα εποπτικά μέσα (23%), την ομαδοσυνεργατική και διαφοροποιημένη (20%) και τις παραδοσιακές μεθόδους (27%). Παρατηρείται ομοιογένεια στις απαντήσεις, με τους μεταπτυχιακούς να χρησιμοποιούν λιγότερο τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους έναντι των παραδοσιακών και του Η/Υ.

Όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ανά μαθητή και ανά ομάδα μαθητών. Στην ερώτηση με ποια κριτήρια τίθενται οι στόχοι αυτοί, απάντησαν κυρίως με βάση τη γνωμάτευση (28%), σε συνεργασία με την οικογένεια (21%) και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (27%).

Επίσης, όλοι απαντούν ότι προβαίνουν σε αξιολόγηση των παιδιών στην αρχή της φοίτησής τους στο ΤΕ. Τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι κυρίως άτυπα (κατασκευασμένα συνήθως από τους ίδιους) (37%), λίστες δεξιοτήτων (18%), που θα μπορούσαν να θεωρηθούν και αυτές ως άτυπα κριτήρια, και παρατήρηση του μαθητή (16%).

Η αξιολόγηση γίνεται από τους περισσότερους (76%) σε τακτά διαστήματα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τα καταθέτουν στον ατομικό φάκελο του μαθητή και τα αξιοποιούν συνήθως για να θέσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (57%) και να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (29%), ενώ δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων (9%) και την ανατροφοδότησή τους (6%).

Επίσης, οι περισσότεροι (88%) αναφέρουν ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι μέρος της διδασκαλίας τους στο ΤΕ. Οι αποτελεσματικότερες, κατά την άποψή τους, για τις επιμέρους ομάδες δυσκολιών/διαταραχών των μαθητών είναι οι γνωστικές/μεταγνωστικές στρατηγικές (16%) και η ενίσχυση μνήμης με επανάληψη (16%).

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Έτσι, για τους μαθητές με νοητική υστέρηση επιλέγουν να προσαρμόζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (30%), τις πολυαισθητηριακές μεθόδους (20%), την ενίσχυση της μνήμης (17%) και τη δραματοποίηση (16%).

Για τα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν teach και makaton (42%), τις κοινωνικές ιστορίες (17%) και την πολυαισθητηριακή μέθοδο (12%).

Ωστόσο, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δίνουν κυρίως μεμονωμένες απαντήσεις, ενώ οι βασικές στρατηγικές, όπως η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης επιλέγεται μόνο από το 11%, και η ενίσχυση των γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της μνήμης από το 16%.

Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι αποτελεσματικότερη μέθοδος ένταξης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο είναι η παράλληλη στήριξη (30%).

Σχετικά με την κατανομή του ωρολόγιου προγράμματος, οι ερωτώμενοι, κατά δήλωσή τους, δίνουν προτεραιότητα φοίτησης και τις περισσότερες διδακτικές ώρες στο ΤΕ στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (37%), με γενικευμένες δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο νοητικής ανωριμότητας (37%), με αυτισμό (13%), ενώ ένα μέρος αυτών (11%) επιλέγουν να δίνουν προτεραιότητα στη φροντιστηριακού τύπου υποστήριξη στα μαθήματα, και μόνο ελάχιστοι (3%) δίνουν προτεραιότητα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στα θέματα συμβουλευτικής φαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικό μέρος του ρόλου τους την ενημέρωση, τη συμβουλευτική και την ευαισθητοποίηση των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής, αλλά και των άλλων μαθητών του σχολείου για θέματα ειδικής αγωγής.

Γενικά, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς το μορφωτικό επίπεδο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτωμένων και, όπου παρουσιάζονται διαφορές, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι, ενώ τα ΤΕ έχουν διαμορφώσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, από αυτά δεν αναδύεται μια ενιαία φυσιογνωμία. Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών δεν συγκροτούν ενιαία αντίληψη και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις στα αποτελέσματα από την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακών/διδακτορικών τίτλων.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου, οι δάσκαλοι κυρίως με το ΚΕΔΔΥ, οι νηπιαγωγοί κυρίως με τους ιδιώτες θεραπευτές των μικρών μαθητών τους, και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Το εύρημα αυτό είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2002· Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004). Η συνεργασία αυτή, βέβαια, όταν αναλύονται έμμεσα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, φαίνεται ότι δεν καλύπτει όλο το εύρος των ενεργειών που θα μπορούσαν να συμβάλουν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Σημαντικό εύρημα, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι, αν και οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν φαίνεται να έχουν την υποδομή για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, δεν αξιοποιούν ούτε τις πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού με βάση τις επίσημες διεπιστημονικές διαγνώσεις που έχουν στη διάθεσή τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί από τη μια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ελάχιστα τις επίσημες διαγνώσεις (5%) για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, από την άλλη τις αξιοποιούν καλύτερα (28%) για να θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ανά μαθητή. Έτσι, ενώ επιζητούν ένταξη της συνεργασίας τους με τους διαγνωστικούς φορείς για την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν αξιοποιούν την υπάρχουσα κατάσταση. Εδώ, βέβαια, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί αν οι πληροφορίες που δίνουν οι διαγνωστικοί φορείς είναι αξιοποιήσιμες, κυρίως εντοπίζοντας προβλήματα στον τρόπο παρουσίασης και τη δομή της διάγνωσης/γνωμάτευσης.

Από τα ευρήματα, επίσης, προκύπτει ότι σημαντικός εκπαιδευτικός χρόνος δίνεται στην άτυπη αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό το να τεθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να δομηθεί το πρόγραμμα, και όχι στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με το πρόγραμμα αυτό και τις τυχόν αλλαγές που είναι απαραίτητες να γίνουν.

Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, αλλά και τις στρατηγικές που εντάσσονται στη διδασκαλία τους, εντείνουν την αίσθηση της πολυδιάσπασης της φυσιογνωμίας των ΤΕ. Εδώ εμφανίζεται ανάγλυφα η ανάγκη διαφοροποίησης στο τρίπτυχο: βασικές σπουδές εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συστηματική καθοδήγηση και υποστηρικτική υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ κ.λπ. Αυτό επιτείνεται από τη δυσκολία που παρατηρείται στη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανά κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, π.χ. παρατηρείται ομοιογένεια στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη νοητική υστέρηση και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η έκπληξη παρατηρείται στον αντιποτισμό, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη γενική αίσθηση. Ίσως, βέβαια, αυτό να έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αναζητήσουν επιπλέον γνώση και ενημέρωση.

Για τον αντιποτισμό, επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης προτάσσεται ως καλύτερη μέθοδος ένταξης η παράλληλη στήριξη. Ωστόσο, για την παράλληλη στήριξη δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να στηρίζουν την άποψη αυτή και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ένα ακόμα εύρημα που επιβεβαιώνει την επικρατούσα αίσθηση είναι ότι

προτεραιότητα στη φοίτηση στα ΤΕ δίνεται στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και γενικευμένες δυσκολίες στο πλαίσιο νοητικής ανωριμότητας, έναντι του αυτισμού. Βέβαια, αυτό δείχνει την τάση απομάκρυνσης από τη γενική τάξη παιδιών που είτε διαταράσσουν είτε απέχουν σημαντικά από την προαπαιτούμενη ετοιμότητα για να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με την κριτική που έχει ασκήσει η Warnock (2005), ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί η full inclusion για τους μαθητές με πολύ σοβαρές δυσκολίες.

Τέλος, στα θέματα συμβουλευτικής τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν μέρος του ρόλου τους, το οποίο μάλιστα υποστηρίζουν στην πράξη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους συναδέλφους τους τόσο για την ευαισθητοποίηση όσο και τη διαχείριση εκ μέρους τους προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ΤΕ είναι επικεντρωμένα στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους και στην παροχή ειδικού προγράμματος σπουδών κάνοντας εξασομικευμένη προσαρμογή. Βρίσκονται στο στάδιο της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, κάνουν δηλαδή διαχείριση της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών και δεν έχει ακόμα επιτευχθεί η αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών από τη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι είναι θετική η αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΕ. Αυτό σχετίζεται κυρίως με τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών ΕΕΑ και όχι με την αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου στην κατεύθυνση της αποδοχής της ποικιλότητας και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Στη προσαρμογή αυτή μπορεί να συνεισφέρουν σημαντικά πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που αφενός εμπλέκουν τους γονείς στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αφετέρου ενθαρρύνουν και προτρέπουν όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευόμενους, εντάσσοντας στην καθημερινότητά τους διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προσαρμογές του προγράμματος και στρατηγικές, ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στις ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας.

Η αποδοχή της ετερότητας/διαφορετικότητας, που αποτελεί έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς πυλώνες της φιλοσοφίας της full inclusion, δεν σημαίνει ότι λύνονται αυτομάτως όλα τα προβλήματα της ένταξης, τα ζητήματα της ανισότητας, τα προβλήματα των σχέσεων γονέων-παιδιών που μεταφέρονται και στο σχολείο ή των διαπροσωπικών σχέσεων, ούτε σημαίνει ότι ομαλοποιούνται όλες οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με ένα τρόπο ιδεώδη και ιδανικό απέναντι στους μαθητές ΕΕΑ ή ότι είναι πλήρως καταρτισμένοι, και ψυχολογικά και παιδαγωγικά, να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, ενώ τα ίδια τα παιδιά μέσα σε αυτό το παιδαγωγικό κλίμα μειώνουν τελείως τις προβληματικές τους συμπεριφορές ή, α-

κόμη, ότι οι γονείς θα πάψουν να είναι ανασφαλείς, υπερπροστατευτικοί και να αναπτύσσουν ακατάλληλες συμπεριφορές.

Θα χρειαστούν μακροχρόνιες αλλαγές και ζυμώσεις μέχρι να επιτευχτεί αυτή η ιδανική κατάσταση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πολλά παραδείγματα στα οποία κάποιοι ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι ανταποκρίνονται σε τάξεις με ενσωματωμένα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερα αυξημένες δυσκολίες και ανάγκες.

Προτάσεις

Για να προωθηθεί η συνεκπαίδευση και η αποδοχή όλων των μαθητών σε ένα σχολείο που θα είναι έτοιμο να προσαρμοστεί, πρέπει να σχεδιαστούν πολιτικές οι οποίες θα διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και θα προωθούν ευκαιρίες για όλους τους εκπαιδευόμενους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε αυτοί να αναπτύσσουν το δυναμικό τους.

Τέτοιες πολιτικές είναι η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση όσον αφορά διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών παροχών, ώστε να μπορούν να κάνουν σωστές επιλογές. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να ενσωματώνουν στρατηγικές και οικονομικούς πόρους που στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς την πλήρη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από τις ατομικές ανάγκες τους. Ένας κρίσιμος παράγοντας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με επαγγελματική γνώση και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση. Θα πρέπει να δοθεί πρόσβαση σε μία ποικιλία ευέλικτων ευκαιριών κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και το άλλο προσωπικό. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στο να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος με δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν μία ποικιλία αναγκών των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής.

Τέλος, πρέπει να εντατικοποιηθεί η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας), για να μειωθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση και να υποστηριχθεί η συνεκπαίδευση μέσω της αντιμετώπισης των ατομικών ειδικών αναγκών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. - Booth, T. - Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, Routledge.
- Barbas, G. - Birbili, M. - Stagiopoulos, P. - Tzivnikou, S. (2006). Factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21 (2), pp. 217-226.
- Brooks, R.B. (1999). Fostering resilience in exceptional children: The search for islands of

- competence. In V.L. Schwann & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 563-586). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- DfES (2004). *Removing Barriers to Achievement*. Annesley: DfES.
- Dunst, C.J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*, 139-147.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο: www.european-agency.org
- Fraser, M.W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective* (pp. 1-12). Washington, DC: NAWA Press.
- Katsiyannis, A. - Conderman, G. - Franks, D.J. (1995). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education, 16*, 279-287.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics Introduction to the Special Series, *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 1-2.
- O'Brien, T. (ed.) (2001) *Enabling Inclusion: Blue Skies... Dark Clouds?* London: TSO (cited in to Ellis, S. - Tod, J. - Graham-Matheson, L., 2008).
- OFSTED (2004) *SEN and Disability: Toward Inclusive Schools*. London: OFSTED.
- Pirrie, A. - Head, G. - Brna, P. (2006). *Mainstreaming Pupils with Special Educational Needs: An evaluation*. The SCRE Centre, Faculty of Education, University of Glasgow. Available: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/01/12121142/0>
- Sameroff, A.J. & Gutmann, L. M. (2004). Contributions of risk research to the design of successful interventions. In P. Allen-Mears & M. W. Fraser (Eds) *Intervention with children and adolescents. An interdisciplinary perspective* (pp. 9-26). Boston: Pearson.
- Villa, R.A. & Thousand, J. (2000). *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Warnock, M. (2005) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- EENET (2010): http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Εκδότης: Cor J.W. Meijer, Διαχειριστής του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Επιμέλεια κειμένου: Peter Walther-Muller, Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (2000). *Ένταξη: Οντοπία ή Πραγματικότητα?*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμίτσης, Χρήστος (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες - Στατιστική ανάλυση - Αξιολόγηση*. Ωραιόκαστρο: Τσαρτσιάνης Α. & Σια.
- Κοντοπούλου, Μελανθία - Τζιβινίκου, Σωτηρία - Τζιβινίκος, Θωμάς (2007). Το σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής. *Πρακτικά του συνεδρίου «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής. Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας»*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κοντοπούλου, Μελανθία - Τζιβινίκου, Σωτηρία (2004). Κριτική Θεώρηση ενός «Νέου» Θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Κουρκούτας, Ηλίας Ε. (2009). Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *ΣΚΕΨΥ*, τεύχος 2, Σεπτέμβριος 2009, σελ. 57-100.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης, Χρήστος (2008). Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9. Διαθέσιμο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epist_bima9p.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Πίνακας 1: Συνεργασία με διαγνωστικούς φορείς

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Συνεργασία με ΚΕΔΔΥ	55%	27%	54%	42%	46%
Συνεργασία με ΙΠΔ	30%	32%	33%	38%	31%
Συνεργασία με άλλους	15%	41%	13%	28%	23%

Πίνακας 2: Σχεδιασμός προγράμματος στο ΤΕ

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Σχεδιασμός με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή	81%	92%	90%	82%	84%
Σχεδιασμός με βάση τις επίσημες γνωματεύσεις	5%	5%	3%	5%	5%
Άλλο κριτήριο	14%	3%	7%	13%	11%

Πίνακας 3: Χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Η/Υ & λογισμικά	33%	21%	40%	28%	30%
Άλλες (διάφορα εποπτικά)	24%	23,50%	30%	22%	23%
Σύγχρονες (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη)	18%	23,50%	7%	23%	20%
Παραδοσιακές	25%	32%	23%	28%	27%

Πίνακας 4: Προσδιορισμός εκπαιδευτικών στόχων

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Στόχοι με βάση γνωμάτευση	28,7	26,6	30,1	23,8	28,1
Στόχοι σε συνεργασία με οικογένεια	19,7	23,4	17,6	26,2	20,7
Στόχοι σε συνεργασία με τυπική τάξη	28,7	21,9	29,4	26,2	26,9
Στόχοι σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς	6,2	9,4	5,1	9,5	7
Στόχοι βάσει της άτυπης αξιολόγησης	12,9	10,9	13,2	11,9	12,4
Στόχοι με βάση τα ενδιαφέροντα	3,9	7,8	4,4	2,4	5

Πίνακας 5: Στρατηγικές για τις μαθησιακές δυσκολίες

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Υποστήριξη αυτοσυναίσθηματος	7,6	12,5	11,1	7,7	8%
Διάφορες μεμονωμένες απαντήσεις	50	37,5	22,2	52,3	49
Ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης	12,1	0	0	12,3	11%
Γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες	9	3	55,6	10,8	16%
Ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	12,5	11,1	16,9	16%

Πίνακας 6: Στρατηγικές για τη νοητική υστέρηση

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Προσαρμογή εκπαιδευτικών στόχων	29,2	31,3	42,9	28,1	29,7
Πολυαισθητηριακή μέθοδος	22,9	12,5	28,6	19,3	20,3
Ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	18,8	28,6	15,8	17,2
Δραματοποίηση	14,6	18,8	0	17,5	15,6
Στρατηγικές για την κατανόηση προφορικού λόγου	4,2	12,5	0	7	6,3

Πίνακας 7: Στρατηγικές για τον αυτισμό

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
TEACCH / ΜΑΚΑΤΟΝ κοινωνικές	40	47,1	36,4	42,4	42
Ιστορίες / κοιν. δεξιότητες	20	5,9	27,3	15,2	17
Πολυαισθητηριακή μέθοδος	10	17,6	9,1	12,1	12

Πίνακας 8: Αποτελεσματικότεροι τρόποι ένταξης των παιδιών με αυτισμό

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥ-ΝΟΛΟ
Συμμετοχή σε κάποια μαθήματα με βάση τη βαρύτητα αυτισμού	12,8	4,3	0	12,9	11
Δομημένη μάθηση	7	17,4	12,5	8,6	9,2
Παράλληλη στήριξη	27,9	30,4	43,8	25,8	28,4
Διάφορες άλλες απαντήσεις	24,4	21,7	12,5	25,8	23,9
Κοινωνικές ιστορίες	11,6	4,3	6,3	10,8	10,1
Τμήμα ένταξης	7	17,4	18,8	7,5	9,2
Συνεργασία δασκάλων γενικής-ειδικής αγωγής	7	4,3	6,3	6,5	6,4
Ειδικό σχολείο	2,3	0	0	2,2	1,8