



ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΙΤΛΟ:
«Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς»

Υπεύθυνος έργου: *Ιωάννης Αγαλιώτης,*
Λέκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας για τα Άτομα με
Ειδικές Ανάγκες,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Εγνατίας 156
Τ.Θ. 1591
540 06 Θεσ/νικη
Τηλ.: 2310-891383
E-mail: iagal@uom.gr

Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς

1. Θεωρητικό πλαίσιο – Βιβλιογραφική επισκόπηση

- 1.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση της υποστήριξης μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό Α/θμιο και Β/θμιο σχολείο

Η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) ή προβλήματα συμπεριφοράς (Π.Σ.) στο γενικό σχολείο υπαγορεύεται από σημαντικούς ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996· UNESCO, 1994) και γι αυτό αποτελεί μια από τις πλέον δυναμικές τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου (Forlin, 2001· Vislie, 2003).

Η υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. στο γενικό σχολείο αποτελεί, αναμφισβήτητα, μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, διότι, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες (π.χ. Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001· HELIOS II / Thematic Group 5, 1996· Παντελιάδου & Νικολαράιζη, 2001· Roll-Pettersson, 2001),

(α) οι βασικές - προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις μεθοδολογικές προσαρμογές που απαιτούνται, προκειμένου να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και μάλιστα παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.,

(β) οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα όπως η φύση των Ε.Ε.Α., οι προτεραιότητες της καθημερινής διδασκαλίας και οι επιστημονικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους,

συχνά προστίθενται ως εμπόδια στην προσπάθεια υποστήριξης παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. μέσα στη γενική τάξη, αφού οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση της άποψης ότι η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων ξεπερνά τα όρια του ρόλου τους (Eckert & Arbolino, 2005· Gately & Hammer, 2005).

Είναι φανερό, ότι προκειμένου η ετερογένεια των μαθητών και μαθητριών να αναχθεί σε προσδιοριστικό παράγοντα αποτελεσματικών μεθοδολογικών επιλογών κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να προηγηθεί συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών στα θέματα της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. εφαρμόζονται διεθνώς εδώ και αρκετά χρόνια (Boudah, Logan, & Greenwood, 2001). Όμως, παρά την αναγνώριση της σημασίας τους και την ευρεία χρήση τους, τα προγράμματα αυτά έχουν επικριθεί πολλές φορές, κυρίως, ως προς την αποτυχία τους να συμβάλλουν αποφασιστικά στην αλλαγή των αποφάσεων που λαμβάνουν και των δράσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πράξη, μετά την παρακολούθησή τους (π.χ. Μπουζάκης, 2000· Sindelar, 1995· Spencer & Logan, 2003). Η αποτυχία αυτή, που συχνά αποδίδεται στο γνωστό «χάσμα μεταξύ θεωρίας (ή έρευνας) και πράξης», έχει συνήθως τις ρίζες της στην αγνόηση και, κατά συνέπεια, ανεπαρκή κάλυψη από την πλευρά των διοργανωτών των επιμορφώσεων, των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης (Greenwood & Abbott, 2000· Schumm & Vaughn, 1995). Μια αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τα πορίσματα και τα ερευνητικά δεδομένα του πεδίου που κάθε φορά αποτελεί το θέμα της επιμόρφωσης, όσο και τα αντίστοιχα πορίσματα και δεδομένα της «εκπαίδευσης ενηλίκων» (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999). Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε, σύντομα, ορισμένες βασικές παραδοχές σύγχρονων ρευμάτων της από κοινού

εκπαίδευσης ατόμων με και χωρίς Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

1.2. Σύγχρονες απόψεις για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη

Η υποστήριξη ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. μέσα στη γενική τάξη αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, αφού προϋποθέτει τη διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της ειδικών εκπαιδευτικών παροχών που χρειάζονται τα άτομα με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και των συνθηκών μάθησης που πρέπει να δημιουργηθούν για τα υπόλοιπα άτομα της γενικής τάξης (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997). Η επίτευξη αυτής της ισορροπίας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, όταν πρέπει να λάβει χώρα σε ένα γενικό σχολείο όπου κυριαρχεί η παραδοσιακή διδασκαλία με τις παγιωμένες νοοτροπίες και τις ανελαστικές πρακτικές της, όπως είναι π.χ. η μονοδιάστατη προσφορά των διδακτικών αγαθών διαμέσου ενός μόνο είδους ερεθισμάτων και υλικών ή η ανάθεση σε όλους τους μαθητές του ίδιου έργου, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Mercer & Mercer, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν την υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. μέσα στη γενική τάξη, θα πρέπει οπωσδήποτε (α) να έχουν στη διάθεσή τους (ή να είναι σε θέση να διαμορφώσουν με τις δικές τους δυνάμεις) μια ακριβή εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών των ατόμων αυτών σε σχέση με τις απαιτήσεις του γενικού προγράμματος σπουδών και (β) να μπορούν να προσδιορίσουν στόχους, διαδικασίες υλοποίησης και υλικά για ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τα άτομα με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., το οποίο θα πρέπει, βέβαια, να συναρμοστεί με αυτό των υπόλοιπων μαθητών (Heacox, 2002· Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003· Warner, Lynch, Nabors, & Simpson, 2007). Είναι

σημαντικό να σημειωθεί, ότι ο εντοπισμός των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και η εξατομικευμένη διδασκαλία τους, βρίσκονται διεθνώς σε μια μεταβατική φάση, τόσο από άποψη θεωρητικών αναζητήσεων όσο και από άποψη πρακτικών εφαρμογών (Gresham & Noell, 1999· Kern & Dunlap, 1999).

Η αλλαγή στις θεωρητικές αναζητήσεις, που παρατηρείται κατά την τελευταία 15ετία, αναφέρεται στην έντονη αμφισβήτηση απόψεων που επί πολλά χρόνια αποτέλεσαν τη βάση της παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής, όπως: (α) ότι όλες οι δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής οφείλονται αποκλειστικά σε εγγενείς παράγοντες (σε ατομική παθολογία), (β) ότι αυτοί οι εγγενείς παράγοντες είναι διακριτοί και διαφέρουν τόσο σημαντικά μεταξύ τους, ώστε κάνουν δυνατό το σχηματισμό σαφών κατηγοριών ατόμων με μοναδικά προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών ανά κατηγορία, (γ) ότι οι εγγενείς αυτοί παράγοντες μπορούν να ανιχνευθούν με εργαλεία και διαδικασίες που υπάρχουν ή μπορούν να επινοηθούν και (δ) ότι τα άτομα που ανήκουν σε μια και την αυτή κατηγορία μπορούν να διδαχθούν με προκατασκευασμένα προγράμματα, τα οποία θα μπορούν να επιλέγουν άμεσα όσοι έχουν την ευθύνη της διδασκαλίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μόλις προσδιοριστεί η κατηγορία στην οποία ανήκει το κάθε άτομο (Reschly & Tilly, 1999· Ysseldyke & Marston, 1999). Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις (α) υπάρχουν, πράγματι, άτομα που σε κάποια παράμετρο της λειτουργικότητάς τους διαφέρουν σημαντικά από τους συνομηλίκους τους, αλλά το αν αυτή η διαφορά θα εξελιχθεί σε ειδική ανάγκη και μειονέκτημα εξαρτάται, κυρίως, από το αν στο περιβάλλον διδασκαλίας του ατόμου που διαφέρει, μπορούν να γίνουν προσαρμογές που θα κάνουν δυνατή την πρόσβασή του στη μάθηση (π.χ. αλλαγή μεθόδου πρώτης ανάγνωσης, χρησιμοποίηση ποικιλίας υλικών και διαδικασιών παρουσίασης του γνωστικού αγαθού, χρήση ειδικών μνημονικών τεχνικών), (β) οι εγγενείς παράγοντες που πιθανόν εμποδίζουν

τη δόμηση μάθησης και την οργάνωση συμπεριφοράς δεν είναι πάντα διακριτοί και δεν έχουν πάντα ποιοτικό χαρακτήρα, αλλά πολλές φορές αναφέρονται σε απλές ποσοτικές διαφορές, οι οποίες μάλιστα ποικίλλουν κατά την εμφάνιση, ανάλογα με το περιβάλλον, (γ) τα εργαλεία και οι διαδικασίες που συνήθως χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση των εγγενών παραγόντων που υποτίθεται ότι προκαλούν τις δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής έχουν χαμηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενώ πολλές φορές και η ερμηνεία των πληροφοριών που συγκεντρώνονται μετά τη χρήση τους είναι αμφισβητήσιμη, λόγω ατελειών των σχετικών θεωριών, και (δ) η τοποθέτηση ενός παιδιού σε μια από τις παραδοσιακές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσφέρει, στην καλύτερη περίπτωση, γενικές πληροφορίες για τη σχέση του προγράμματος που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί με το πρόγραμμα του γενικού σχολείου και, ασφαλώς, δεν φωτίζει ζητήματα όπως οι ειδικοί στόχοι, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα υλικά του προγράμματος (Brown-Chidsey, 2005· Brown & Snell, 1993· Elias & Dilworth, 2003· Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2005· Macht, 1998· Taylor, 1997).

Οι αλλαγές στις θεωρητικές επιλογές ήταν αναπόφευκτο να οδηγήσουν και σε διαφοροποιήσεις στις καθημερινές πρακτικές του εντοπισμού και της εξατομικευμένης διδασκαλίας των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

1.3. Νέες τάσεις στην πρακτική του εντοπισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς

Η κυριότερη διαφοροποίηση που προέκυψε ως αποτέλεσμα των νέων τάσεων στον εντοπισμό των Ε.Ε.Α. αναφέρεται στο εξής: Μειώνεται σταδιακά η εξάρτηση από τις ψυχομετρικές δοκιμασίες (tests) και τη σύγκριση των σκορ που πετυχαίνουν σε αυτές μεμονωμένοι μαθητές, με στατιστικά

δημιουργημένους «μέσους όρους», προκειμένου να γίνει κατάταξη του μαθητή σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Sattler, 2002). Αντίθετα, επεκτείνεται η χρήση διαδικασιών στο πλαίσιο των οποίων οι αποφάσεις για την ύπαρξη ή μη Ε.Ε.Α. κρίνονται με βάση το ρυθμό προόδου που παρουσιάζουν τα άτομα στην κατάκτηση σχολικών γνώσεων και το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στις συνήθεις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που βρίσκονται, με την προϋπόθεση ότι αυτές υλοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο (ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση) (Mellard, Byrd, Johnson, Toffelson, & Boesche, 2004; Sheridan & McCurdy, 2005; Vaughn, Linan-Thompson, Hickman, 2003). Μείωση της σημασίας των παραδοσιακών τυποποιημένων δοκιμασιών που χρησιμοποιούνταν σε σχέση με μεμονωμένους μαθητές παρατηρείται και ως προς τον εντοπισμό των Π.Σ.. Αφού τα Π.Σ. δεν θεωρούνται πλέον ως αποκλειστικό αποτέλεσμα ατομικής εσωτερικής παθολογίας, αλλά αποτέλεσμα δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, για τη διερεύνηση κάθε περίπτωσης Π.Σ. επιβάλλεται η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις δράσεις του ατόμου και στα στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως είναι π.χ. τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται μιας συμπεριφοράς (Gresham, Watson, & Skinner, 2001). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, στην περίπτωση Π.Σ. που εμφανίζονται μέσα στη γενική τάξη, θα πρέπει να μελετηθούν και να αναλυθούν όλα τα είδη των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της, μεταξύ των οποίων, ασφαλώς, κυρίαρχη θέση έχουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και μαθητών μεταξύ τους (Sander, 1998).

Η απομάκρυνση από τις τυποποιημένες δοκιμασίες και η έμφαση σε διαδικασίες που προσφέρουν πληροφορίες για τη λειτουργία του παιδιού στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, οδήγησαν στην ανάδειξη της σημασίας

παραμέτρων της μάθησης και της προσαρμογής που, αν και γνωστές στους ερευνητές, δεν είχαν τύχει της δέουσας προσοχής. Η πληρότητα και η λειτουργικότητα των γνώσεων του παιδιού, οι στρατηγικές και οι δεξιότητες μελέτης που χρησιμοποιεί, η συμβατότητα μεταξύ τρόπου διδασκαλίας αφενός και μαθησιακών διαδικασιών του παιδιού αφετέρου, καθώς και οι στάσεις του παιδιού απέναντι σε παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, είναι μερικές από τις παραμέτρους που στο πλαίσιο της νέας αντίληψης για τον εντοπισμό των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία, που οδήγησε σε αναζήτηση διαφόρων τρόπων ελέγχου τους.

Η αναζήτηση αυτή οδήγησε σε πολύτιμες επισημάνσεις, μερικές από τις οποίες είναι οι εξής: Στην περίπτωση που η διαδικασία στοχεύει στον έλεγχο της πληρότητας και της λειτουργικότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που προαπαιτούνται προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος, κάποιες τεχνικές που ενδείκνυνται ιδιαίτερα είναι η «αξιολόγηση διαμέσου του αναλυτικού προγράμματος» (Jones, 1998), η «αξιολόγηση με βάση τα στάδια της μάθησης» (Meese, 2001) και ο «έλεγχος ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας» (Sattler, 2002). Όταν ο στόχος είναι η διερεύνηση στρατηγικών και γνωστικών διαδικασιών, τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν ιδιαίτερα είναι η «δυναμική αξιολόγηση» (Lidz & Elliot, 2000), η «γνωστική ανάλυση λαθών» (Pike & Salend, 1995) και η «ανάλυση των δεξιοτήτων μελέτης» (Hoover & Patton, 1995). Όταν η βασική υπόθεση για την αιτία εμφάνισης των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. είναι η έλλειψη συμβατότητας μεταξύ μεθοδολογικών επιλογών του σχολείου και τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών από το μαθητή, τότε κατάλληλες μέθοδοι εντοπισμού είναι η «μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα» (Taylor, 1997) και η «οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση» (Greenwood, Carta, Kamps, & Arreaga-Mayer, 1990). Τέλος, όταν η διαδικασία εντοπισμού έχει ως στόχο τις αντιλήψεις των μαθητών και τις

σχέσεις τους με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της τάξης, τότε τεχνικές που ενδείκνυνται ιδιαίτερα είναι οι «κλίμακες στάσεων τύπου Likert» (Popham, 2002), οι «κοινωνιομετρικές επιλογές συνομηλίκων» (Elksnin & Elksnin, 1995) και η «λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς» (Sugai, Horner, & Sprague, 1999).

Η εφαρμογή των τεχνικών και διαδικασιών που προτείνονται παραπάνω στηρίζεται στην αποτελεσματικότητά τους, αλλά και στη δυνατότητα χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες. Βέβαια, όσες περισσότερες πληροφορίες έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός τόσο πληρέστερη εικόνα διαμορφώνει για το μαθητή και τόσο επιτυχεστέρες θα είναι οι αποφάσεις του σχετικά με τον εντοπισμό των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ.. Συνεπώς, οι πληροφορίες που είναι δυνατό να συγκεντρωθούν διαμέσου των παραπάνω τεχνικών και διαδικασιών μπορούν, ασφαλώς, να συμπληρωθούν με στοιχεία που αναφέρονται σε συχνά λάθη και συνήθειες δυσκολίες των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., που προέρχονται από μεγάλες επιδημιολογικές μελέτες, με την προϋπόθεση ότι η όλη διαδικασία δεν θα στοχεύει στην κατηγοριοποίηση, αλλά στην αποτελεσματική διδασκαλία. Εννοείται, βέβαια, ότι όλων των παραπάνω διαδικασιών και τεχνικών θα πρέπει να προηγηθεί ένας αδρός έλεγχος όρασης και ακοής, με τους συνήθεις τρόπους που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και την εμπλοκή ειδικών επιστημόνων, όταν αυτό κριθεί αναγκαίο.

1.4. Νέες τάσεις στην πρακτική της εξατομίκευσης της διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς

Η αλλαγή στον τρόπο που η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα σκέπτεται για τις Ε.Ε.Α., τα Π.Σ. και τον εντοπισμό τους, έχει σαφώς επηρεάσει και την πρακτική της οργάνωσης εξατομικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με

Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Είναι χαρακτηριστικό, για παράδειγμα, ότι κατά τη σύγχρονη προσέγγιση, απαραίτητο δομικό στοιχείο και αναπόδραστο προ-στάδιο της οργάνωσης οποιουδήποτε εξατομικευμένου προγράμματος είναι οι λεγόμενες «προπαραπεμπτικές παρεμβάσεις». Πρόκειται για συστηματικές προσπάθειες επισήμανσης και αντιμετώπισης λειτουργικών κενών, δομικών ιδιαιτεροτήτων και χρηστικών δυσκολιών στις γνώσεις και στις δεξιότητες μάθησης και συμπεριφοράς του παιδιού, αμέσως μόλις εμφανιστούν αδυναμίες ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και πριν διατυπωθούν υποθέσεις για πιθανή ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (McLoughlin & Lewis, 2001· Shinn, Good, & Parker, 1999). Στόχος αυτών των παρεμβάσεων είναι, βέβαια, να αντιμετωπισθούν οι όποιες δυσκολίες του παιδιού μέσα στη γενική τάξη, ως μέρος της συνήθους εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να προληφθούν δευτερογενή προβλήματα από πιθανούς χαρακτηρισμούς του παιδιού και να αποφευχθούν οι ποικίλες παρενέργειες από την απόσυρσή του για διδασκαλία σε χώρο εκτός της γενικής τάξης (Commission on Excellence in Special Education, 2002).

Άλλο βασικό στοιχείο των σύγχρονων προσεγγίσεων της εξατομίκευσης της διδασκαλίας για άτομα με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. είναι θέση ότι η εξατομίκευση ως διαδικασία περιλαμβάνει μια στρατηγική και μια τακτική διάσταση: Η στρατηγική διάσταση αναφέρεται στη φιλοσοφία του εξατομικευμένου προγράμματος, στη σχέση του με το πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στην επιλογή των γενικών στόχων, ενώ η τακτική διάσταση αναφέρεται στους επιμέρους στόχους, στις μεθόδους, στα υλικά και στις καθημερινές δραστηριότητες (Rosenberg, O'Shea, & O'Shea, 1998). Τόσο η στρατηγική όσο και η τακτική διάσταση της διδασκαλίας πρέπει να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν, ώστε να διευκολυνθούν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής να δομήσουν τις γνώσεις που χρειάζονται και να αποκτήσουν τις συμπεριφορές

που απαιτούνται, προκειμένου να προσαρμοστούν στο άμεσο περιβάλλον τους. Οι τροποποιήσεις, οι προσαρμογές και οι διευκολύνσεις μπορεί, για παράδειγμα, να αναφέρονται σε αλλαγές: στο γενικό στόχο (π.χ. κατάκτηση μόνον των 5 πρώτων πινάκων του πολ/σμου σε μια σχολική χρονιά, αντί των 11 που μπορεί να προβλέπονται για μια συγκεκριμένη τάξη), στην κοινωνική μορφή οργάνωσης της τμήματος (π.χ. ομαδοσυνεργατική αντί της μετωπικής διδασκαλίας), στη μέθοδο διδασκαλίας (π.χ. ολική αντί της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης), στο υλικό (π.χ. σακουλάκια με κύβους αντί της αριθμογραμμής για την αναπαράσταση της ακολουθίας των αριθμών) ή στο ρυθμό κάλυψης της ύλης (π.χ. τρεις εβδομάδες για την κατάκτηση τεχνικών επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων αντί της μιας που μπορεί να αφιερώνεται για τον ίδιο στόχο όταν η διδασκαλία απευθύνεται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης) (Bigge, Stump, Spragna, & Silberman, 1999· Williams & Fox, 1996).

Σύμφωνα με τους Olson & Platt (1996) και Πολυχρονοπούλου (2001), ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει: (α) πλήρη στοιχεία για το παρόν επίπεδο επίδοσης του παιδιού στην περιοχή στην οποία παρουσιάζει τα σημαντικότερα προβλήματα και σε όσες άλλες περιοχές είναι σχετικές, (β) γενικούς ή μακροπρόθεσμους στόχους, των οποίων η κατάκτηση πρόκειται να επιδιωχθεί στο χρονικό διάστημα εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος, (γ) επιμέρους ή βραχυπρόθεσμους στόχους, που θα αποτελούν τους ενδιάμεσους σταθμούς μέχρι την επίτευξη των γενικών στόχων, (δ) λεπτομερή περιγραφή των μεθόδων και των υλικών διαμέσου των οποίων θα επιδιωχθεί η κατάκτηση των στόχων, (ε) ειδικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί (π.χ. υποστήριξη από ψυχολόγο), καθώς και τα χωρο-χρονικά στοιχεία εφαρμογής τους, (στ) διαδικασίες αποτίμησης του προγράμματος, (ζ) πιθανούς τρόπους συμμετοχής της οικογένειας στο όλο εγχείρημα.

Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί, ότι προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει: (α) να γνωρίζουν πολύ καλά την ύλη των μαθημάτων στα οποία δυσκολεύονται οι μαθητές τους, όχι μόνο με την έννοια των στόχων του επίσημου προγράμματος, αλλά και με την έννοια δομικών στοιχείων τα οποία ίσως δεν έχουν τύχει της προσοχής που τους αξίζει από το επίσημο πρόγραμμα, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εξέλιξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή (όπως π.χ. συμβαίνει με τη φωνολογική επίγνωση στην περίπτωση της ανάγνωσης και με την έννοια του αριθμού στην περίπτωση της αριθμητικής), (β) να διατυπώνουν διδακτικούς στόχους, χρησιμοποιώντας λειτουργικούς όρους και περιλαμβάνοντας τη συμπεριφορά του παιδιού, τις συνθήκες εμφάνισής της και το κριτήριο κατοχής της σχετικής δεξιότητας, (γ) να είναι εξοικειωμένοι με τις δυνατότητες που προσφέρει η κάθε μια από τις γνωστότερες διδακτικές μεθόδους ανά γνωστικό αντικείμενο, καθώς επίσης και με την καταλληλότητα των διαφόρων υλικών διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, (δ) να μπορούν να συνδυάσουν παρεμβάσεις προερχόμενες από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές σε ένα συνεκτικό πρόγραμμα, (ε) να είναι σε θέση να υλοποιήσουν έγκυρες και αξιόπιστες αποτιμήσεις των προγραμμάτων που εφαρμόζουν, ώστε να προσφέρουν και την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, (στ) να διαθέτουν ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ εντοπισμού και εξατομίκευσης σύμφωνα με τις νέες τάσεις, αυτή μπορεί να συνοψιστεί στο εξής: Η εξατομίκευση είναι φυσική συνέπεια και συνέχεια του εντοπισμού, από τον οποίο τροφοδοτείται και τον οποίο επαληθεύει. Η εξατομίκευση δίνει νόημα στον εντοπισμό, ο οποίος γίνεται για να διδαχθεί το παιδί καλύτερα κι όχι απλώς για να ονομαστεί αυτό που υποτίθεται ότι έχει. Αλλά και ο εντοπισμός δίνει

ουσιαστικό περιεχόμενο στην εξατομίκευση, με την έννοια ότι της προσφέρει τους λειτουργικούς στόχους και τις συστηματικές επιλογές υλοποίησης της διδασκαλίας που χρειάζεται, προκειμένου να είναι αποτελέσει πλαίσιο για ανάπτυξη του παιδιού κι όχι απλή μορφή απασχόλησής του (Brown, Campione, Webber, McGilly, 1992· Shinn, 2005).

1.5. Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και οι εφαρμογές τους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου σε θέματα εντοπισμού και εξατομικευμένης διδασκαλίας ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από το βαθμό στον οποίο κατά την υλοποίησή της θα ληφθούν υπόψη ορισμένα, τουλάχιστον, από τα συμπεράσματα και τις βασικές παραδοχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι ενήλικοι που εκπαιδεύονται - επιμορφώνονται σε θέματα για τα οποία διαθέτουν κάποιες γνώσεις και σχετικές εμπειρίες:

(α) θέλουν να θεωρούνται συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους (να έχουν δικαίωμα επιλογών, να συμμετέχουν στον καθορισμό ή να καθορίζουν οι ίδιοι τη μορφή διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσής τους),

(β) διαθέτουν βιώματα τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιμόρφωση, διότι επηρεάζουν τον τρόπο που επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους παρέχονται,

(γ) εμφανίζουν υψηλά κίνητρα μάθησης, όταν νιώθουν την ανάγκη απόκτησης εγκυρότερων γνώσεων, προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες,

(δ) ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γνώση που προκύπτει από ή που σχετίζεται άμεσα με πραγματικές καταστάσεις ζωής, παρά για τη μάθηση που

δημιουργείται ως αποτέλεσμα θεωρητικής επεξεργασίας Θεμάτων (Νικολακάκη, 2003).

Εκτός από τα ειδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως «μαθητών» και το βαθμό στον οποίο αυτά λαμβάνονται υπόψη κατά την διοργάνωση επιμορφώσεων, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι: (α) η διάρκεια του προγράμματος, (β) η εκπαιδευτική φιλοσοφία όσων επιμορφώνονται και ο βαθμός στον οποίο ταυτίζεται με τη φιλοσοφία διοργανωτών και διδασκόντων, (γ) τα κίνητρα παρακολούθησης του προγράμματος, (δ) οι στάσεις όσων επιμορφώνονται, προς το αντικείμενο της επιμόρφωσης, (ε) η δομή του προγράμματος και η συχνότητα των μαθημάτων και (στ) η αίσθηση αποτελεσματικότητας που μεταδίδεται από το πρόγραμμα σε όσους επιμορφώνονται (Ashton, 1984).

Ειδικά η τελευταία παράμετρος, δηλαδή η αίσθηση που αποκομίζουν όσοι επιμορφώνονται σχετικά με το πόσο αποτελεσματικοί θα είναι κατακτώντας τους στόχους του προγράμματος, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής, δεδομένου ότι παίζει στην καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού έναν εξίσου σημαντικό ρόλο με την ίδια την κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η έννοια της αποτελεσματικότητας (efficacy) περιλαμβάνει τόσο την πίστη ότι μια ενέργεια θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (ότι δηλαδή η ενέργεια θα έχει επίδραση στο περιβάλλον), όσο και την πίστη ότι το ίδιο το άτομο είναι σε θέση να υλοποιήσει την ενέργεια και να πετύχει το αποτέλεσμα. Όπως τονίζει ο Hegarty (1993), αν ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει ότι διαθέτει το δυναμικό να αποκτήσει και να εφαρμόσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρουσιάζονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, δεν θα είναι ωφεληθεί ουσιαστικά από το πρόγραμμα. Αφού η αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι τόσο σημαντική και αφού, σύμφωνα με τις έρευνες του Sachs (1988, 1990), τίποτα δεν βοηθά στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας όσο οι

άμεσες εμπειρίες από επιτυχείς εφαρμογές των γνώσεων που παρουσιάζονται στα επιμορφωτικά προγράμματα, μπορεί να συναχθεί ότι τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να έχουν έναν όσο το δυνατό πιο έντονο χαρακτήρα πρακτικών εφαρμογών, με συστηματικές ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται, να δοκιμάσουν στην πράξη τις όποιες γνώσεις και δεξιότητες παρουσιάζουν οι διδάσκοντες της επιμόρφωσης. Ασφαλώς και δεν είναι τυχαίο το εύρημα διαφόρων ερευνών, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως εχέγγυο για την επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος την ύπαρξη εκτεταμένης πρακτικής άσκησης (π.χ. Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Στην ανάπτυξη της αίσθησης της αποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα στο τμήμα που αφορά στην πεποίθηση ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται θα μπορέσει να εφαρμόσει αυτά που διδάσκεται, η έρευνα δείχνει ότι όσο πιο κοντά του νιώθει ο εκπαιδευτικός τον διδάσκοντα από άποψη εμπειριών, ενδιαφερόντων και ρόλου, τόσο πιο αποδοτική είναι η εκπαιδευτική σχέση τους (Sparks, 1986).

Σημαντική παράμετρος επιτυχίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών είναι, ασφαλώς, και η σχέση ανάμεσα στο πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και έχουν συνηθίσει να λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και στο πλαίσιο που τους παρουσιάζεται κατά την επιμόρφωση. Αν τα δυο αυτά πλαίσια διαφέρουν σημαντικά, ο εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται χρειάζεται ένα σημαντικό κίνητρο για να κινηθεί προς την κατεύθυνση του νέου πλαισίου. Για παράδειγμα, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο επί πολλά χρόνια χρησιμοποιείται ομοιόμορφη διδασκαλία, προκειμένου να υλοποιηθούν προαποφασισμένα προγράμματα που έχουν δομηθεί με βάση την ηλικία ή την τάξη, και η εξάντληση της ύλης θεωρείται ο κύριος στόχος των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη ατόμων με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα θα θεωρείται εμπόδιο στην επίτευξη των

εκπαιδευτικών στόχων και οι παροτρύνσεις για διδακτική υποστήριξη αυτών των ατόμων θα αντιμετωπίζονται ως επαγγελματική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών (Αγαλιώτης, 2002). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θελήσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., θα πρέπει να πειστούν ότι οι συστηματικές εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, οι μεθοδολογικές τροποποιήσεις και οι διδακτικές προσαρμογές που απαιτούνται ώστε να οργανωθεί μια αποτελεσματική διδασκαλία για παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές και είναι χρήσιμο και αποδοτικό να περιλαμβάνονται στη διδασκαλία τους, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη μέσα στην τάξη μαθητών και μαθητριών από ειδικές κατηγορίες (McLaughlin, Nolet, Rhim, & Henderson, 1999· Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998).

Τέλος, οι μέθοδος και τα μέσα επιμόρφωσης παίζουν έναν σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα σε συνθήκες με έντονη πίεση χρόνου για τους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνηθεί η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών για την οργάνωση προγραμμάτων που θα διαθέτουν την απαραίτητη ευελιξία ώστε να ενσωματωθούν άνετα στο καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών (εξ αποστάσεως εκπαίδευση) (Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003).

- 1.6. Εντοπισμός και εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σημερινό ελληνικό γενικό σχολείο

Η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο ελληνικό γενικό σχολείο είναι μια δυσεφάρμοστη διαδικασία δεδομένου ότι: α) οι εκπαιδευτικοί συχνά δηλώνουν, όχι μόνο ανέτοιμοι, αλλά και αναρμόδιοι να διδάξουν άτομα που ανήκουν στο

συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού (Παντελιάδου & Νικολαράιζη, 2001), β) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τρόπο που δυσκολεύει την υποστήριξη μαθητών ειδικών ομάδων, αφού π.χ. θεωρεί βασική προτεραιότητα την εξάντληση της προκαθορισμένης ανά τάξη ύλης, δεν έχει αναγνωρίσει τη σημασία της αρχικής αξιολόγησης των μαθητών προκειμένου να γίνουν προσαρμογές και τροποποιήσεις στη διδασκαλία και έχει αναγάγει την κατάκτηση των ίδιων στόχων από όλους τους μαθητές μιας και της αυτής τάξης, σε αυτονόητη επιδίωξη των εκπαιδευτικών και υποχρέωση των μαθητών (Matsagouras & Riding, 1996· Flouris, 1995), γ) τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζουν χαμηλή αποτελεσματικότητα (Μπουζάκης, 2000). Σε μια τέτοια κατάσταση είναι ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το οποίο, βέβαια, εξαρτάται από το περιεχόμενο που θα δοθεί στους όρους «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «προβλήματα συμπεριφοράς», καθώς και από τις επιδιώξεις σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του εντοπισμού και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, αν η διαδικασία εντοπισμού ατόμων με Ε.Ε.Α. και η προσπάθεια εξατομίκευσης της διδασκαλίας τους από τον/την εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου είναι προσανατολισμένες προς την κατηγορική κατάταξη που προβλέπει ο νόμος 2817/2000 και προς την αντίστοιχη εξειδικευμένη υποστήριξη που επιβάλλεται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Ε.Ε.Α., τότε ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει βαθιά γνώση:

(α) των χαρακτηριστικών που υποτίθεται ότι διαφοροποιούν όσους ανήκουν σε κάθε μια από τις 6 κατηγορίες Ε.Ε.Α. που προβλέπει ο παραπάνω νόμος (στο αρ. 1, παρ. 1) και που είναι: (i) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, (ii) σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, (iii) σοβαρά νευρολογικά ή

ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, (iv) προβλήματα λόγου και ομιλίας, (v) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, (vi) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης,

(β) των τεχνικών και των μέσων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επισήμανση αυτών των χαρακτηριστικών, καθώς και των τρόπων ερμηνείας των ποικίλων δεδομένων που προκύπτουν κατά τις σχετικές διαδικασίες και

(γ) των διδακτικών μεθόδων που προσιδιάζουν στα άτομα που ανήκουν στις διάφορες κατηγορίες, καθώς και του συνδυασμό στοιχείων από πολλές επιστημονικές περιοχές που συχνά απαιτείται προκειμένου να εφαρμοστούν οι μέθοδοι.

Η απόκτηση βαθιάς γνώσης και δεξιοτήτων σχετικών με τα παραπάνω ζητήματα, προφανώς, απαιτεί μακροχρόνια επιμόρφωση, η οποία πιθανότατα θα συναντούσε την αντίδραση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έβλεπαν να επιβαρύνονται σημαντικά οι υποχρεώσεις τους, αλλά και άλλων επαγγελματικών ειδικοτήτων και φορέων, που ήδη υπάρχουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. ψυχολόγων, ΚΔΑΥ). Επιπλέον, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι σίγουρο ότι θα ήταν οπωσδήποτε προς όφελος των ατόμων με Ε.Ε.Α., δεδομένου ότι η κατάταξη σε κατηγορίες ειδικών αναγκών δεν οδηγεί γραμμικά σε επιλογή διδακτικών προγραμμάτων. Ο προσδιορισμός των παραμέτρων της διδασκαλίας που ταιριάζει σε κάθε συγκεκριμένο άτομο με Ε.Ε.Α. απαιτεί εξειδικευμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να διαθέσουν πολύ σημαντικό τμήμα του χρόνου τους απλώς και μόνο για τον εντοπισμό των ατόμων με Ε.Ε.Α. και τον προσδιορισμό των βασικών στοιχείων του προγράμματός τους, γεγονός που αν συνδυαστεί με τις ελλειπείς γνώσεις τους για την εξατομίκευση, τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές και

τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές μάλλον θα έμεναν με έναν χαρακτηρισμό αυτού που υποτίθεται ότι τους εμποδίζει να μάθουν και να συμπεριφερθούν με τον δέοντα τρόπο και στον επιθυμητό βαθμό, παρά θα δεχόντουσαν τη συστηματική διδακτική στήριξη που χρειάζονται.

Αντίθετα, αν στην όλη προσπάθεια εντοπισμού χρησιμοποιηθεί ως περιεχόμενο του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η αναφορά που γίνεται στην παρ. 3 του αρ. 1 του νόμου 2817/2000, σύμφωνα με την οποία *«στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις [στις 6 κατηγορίες που έχουμε προαναφέρει], αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους»*, τότε η κατάσταση μπορεί να γίνει πολύ πιο λειτουργική. Ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής μπορεί να έχουν ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες λόγω (α) ελλείψεων σε προϋποτιθέμενες γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και διαδικασίες, που είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος, (β) ασυμβατότητας μεταξύ των μεθόδων που χρησιμοποιεί το σχολείο, από τη μια μεριά, και του ιδιαίτερου τρόπου μάθησης αυτών των μαθητών και μαθητριών, από την άλλη, (γ) αρνητικών και λαθεμένων στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και μαθητριών απέναντι σε διάφορες παραμέτρους του σχολικού οικοσυστήματος. Τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., κατά την έννοια του νόμου 2817/2000 που αναφέραμε παραπάνω, και τόσο ο εντοπισμός τους όσο και η εξατομίκευση της διδασκαλίας τους μπορούν να γίνουν με μέσα και διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, μετά από σχετική

επιμόρφωση. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όμως, παρουσιάζουν σε κάποιο βαθμό και πολλοί άλλοι μαθητές και μαθήτριες, που σαφώς θα επωφεληθούν από μια διδασκαλία που θα εξετάζει και θα φροντίζει να αντιμετωπίζει τυχόν αδυναμίες σε προϋποτιθέμενες γνώσεις, πιθανές διαφορές σε τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, χωρίς τη χρησιμοποίηση όρων και διαδικασιών με αρνητική κοινωνική σηματοδότηση και χωρίς παραπομπή του παιδιού σε υπηρεσίες εκτός του γενικού σχολείου.

Η ανάδειξη της ανάγκης για «ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα» (δηλαδή ουσιαστικά για ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ατόμου), σε κριτήριο με βάση το οποίο αποφασίζεται η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή προβλημάτων συμπεριφοράς:

(α) τοποθετεί το ζήτημα των Ε.Ε.Α. σε ένα πλαίσιο οικείο για τους εκπαιδευτικούς, βοηθά στην απαλλαγή τους από απόψεις που συνδέουν τις Ε.Ε.Α. με «ανιάτες» καταστάσεις που δεν επιδέχονται βελτίωσης με εκπαιδευτικά μέσα και αναδεικνύει την ευθύνη τους, αλλά και τη σημασία της δουλειάς τους,

(β) δίνει έναν καθαρά παιδαγωγικο-διδακτικό χαρακτήρα στον εντοπισμό των παιδιών με Ε.Ε.Α. και στην εξατομίκευση των διδακτικών προγραμμάτων τους από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, εμποδίζοντας τη μετατροπή του εντοπισμού σε «διάγνωση ειδικών αναγκών» και της εξατομίκευσης της διδ/λιας σε «ειδική αγωγή»,

(γ) βοηθά στην αποφυγή επικαλύψεων και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματικών ειδικοτήτων, αναφορικά με δικαιώματα και καθήκοντα σε σχέση με τις Ε.Ε.Α.,

(δ) λειτουργεί ως κατευθυντήρια αρχή με γνήσια εκπαιδευτική σημαντικότητα, που θέτει όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με Ε.Ε.Α. μπροστά στην ευθύνη να ανταλλάσσουν πληροφορίες που θα

βοηθούν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών κι όχι στον απλό χαρακτηρισμό τους και

(ε) συμβαδίζει με διεθνείς θεωρητικές τάσεις και πρακτικές που προβάλλουν την ανάγκη για λήψη εκπαιδευτικών - υποστηρικτικών μέτρων πριν από την πιθανή κατάταξη του παιδιού σε κάποια από τις παραδοσιακές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Αντίστοιχα, στην περίπτωση των Π.Σ. ένας ανάλογα χρηστικός και, παράλληλα, έγκυρος σχετικός ορισμός αναφέρει ότι στην ομάδα αυτή ανήκουν άτομα που για σημαντικό χρονικό διάστημα και σε σημαντικό βαθμό έχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα: (α) αδυναμία μάθησης που δεν μπορεί να εξηγηθεί με άλλο τρόπο, (β) αδυναμία δημιουργίας ικανοποιητικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, (γ) ακατάλληλες συμπεριφορές σε συνήθεις κοινωνικές περιστάσεις, (δ) κακή ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ή κατάθλιψη, ως σταθερό και γενικό χαρακτηριστικό, (ε) τάση να εμφανίζουν ψυχοσωματικές αντιδράσεις σε προσωπικά ή σχολικά προβλήματα. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και άτομα με σχιζοφρένεια, αλλά όχι άτομα με κοινωνική δυσπροσαρμογή που δεν οφείλεται σε συναισθηματικές διαταραχές (Federal register, p. 42478).

Παρά τις ασάφειές του, ο ορισμός αυτός προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο εμπλοκής των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου στον εντοπισμό και στην εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με Π.Σ., για τους ίδιους πέντε λόγους που αναφέραμε προηγουμένως αναφορικά με τον προσδιορισμό του περιεχομένου του όρου Ε.Ε.Α., και μπορεί να καλύψει τις ανάγκες επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Η ικανότητα ακριβούς εντοπισμού των περιπτώσεων Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. όπως ορίστηκαν παραπάνω, θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου να διακρίνουν τις σχετικές περιπτώσεις από εκείνες τις περιπτώσεις των μαθητών και μαθητριών που δυσκολεύονται ή αδυνατούν να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου λόγω σημαντικών δομικών ιδιαιτεροτήτων της νοητικής, γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής τους λειτουργίας. Αυτή η δεύτερη πιο απαιτητική ομάδα θα παραπέμπεται για διαγνωστική αξιολόγηση σε ειδικές μονάδες και υπηρεσίες (π.χ. ΚΔΑΥ).

- 1.7. Ελληνικές και διεθνείς εμπειρίες από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα υποστήριξης παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και ο σκοπός της μελέτης

Από διερεύνηση που διεξήγαγαν τα μέλη της ομάδας έργου, για τις ανάγκες της μελέτης, προέκυψε, ότι στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των παραγωγικών σχολών των εκπαιδευτικών της Β/Θμιας εκπαίδευσης υπάρχουν συνήθως γενικής φύσης μαθήματα ειδικής αγωγής και πολύ σπάνια βρίσκονται εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα πάνω στον εντοπισμό και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας για μαθητές και μαθήτριες με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Πάντως, περισσότερα μαθήματα τέτοιας φύσης περιλαμβάνουν τα προγράμματα των Π.Τ.Δ.Ε., κυρίως όσον αφορά στις μεγαλύτερες κατηγορίες Ε.Ε.Α. (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου οι σχετικές αναφορές στα προγράμματα των Τμημάτων Γενικής Αγωγής είναι εξαιρετικά περιορισμένες (ορισμένες φορές και στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής δεν υπάρχουν εξειδικευμένα μαθήματα πάνω στον εντοπισμό και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας). Από ανάλογη διερεύνηση που διεξήγαγαν τα μέλη της ομάδας έργου στα προγράμματα των Π.Ε.Κ. προέκυψε, ότι τα μαθήματα που επικεντρώνονται στα θέματα των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. καταλαμβάνουν ελάχιστο τμήμα του επιμορφωτικού χρόνου και εκ των πραγμάτων δεν είναι εξειδικευμένα. Σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό εξειδίκευσης στα θέματα του εντοπισμού και της εξατομικευμένης διδασκαλίας των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. φαίνεται ότι έχουν προσφέρει

ορισμένα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., τα οποία ήταν επικεντρωμένα σε μια κατηγορία Ε.Ε.Α. (π.χ. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες), αλλά στα προγράμματα αυτά συμμετείχε μικρός αριθμός εκπαιδευτικών. Θετικά στοιχεία είναι πιθανό να έχουν προκύψει και από προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αλλά οι σχετικές πληροφορίες είναι λίγες και αποσπασματικές και η διάρκεια των προγραμμάτων εξαιρετικά περιορισμένη. Γενικά οι επιμορφωτικές ευκαιρίες που προσφέρθηκαν μέχρι τώρα στους εκπαιδευτικούς από δημόσιους φορείς δεν ήταν επαρκείς ποσοτικά και ποιοτικά, ιδιαίτερα για τη Β/θμια εκπαίδευση, και γι αυτό στο συγκεκριμένο χώρο έχουν πλέον ενεργοποιηθεί φορείς που λειτουργούν με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια.

Στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης παρατηρείται μια ποικιλομορφία επιμορφωτικών σχημάτων. Για παράδειγμα, στη Γαλλία προσφέρονται επιμορφωτικά προγράμματα σε πλαίσιο εθνικό, γεωγραφικού διαμερίσματος, και σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με σχετική διάταξη, οι εκπαιδευτικοί που θα δεχθούν στην τάξη τους μαθητές με Ε.Ε.Α. πρέπει να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά και κατά προτεραιότητα μικρής διάρκειας εισαγωγικά μαθήματα στον πλησιέστερο κατάλληλο φορέα (πανεπιστήμιο, κέντρο ειδικής αγωγής), ενώ σε σχετική ενημέρωση υποβάλλονται και τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού του σχολείου. Στην Ιρλανδία σημαντικές πρωτοβουλίες ως προς την επιμόρφωση σε θέματα υποστήριξης μαθητών και μαθητριών με Ε.Ε.Α. αναπτύσσουν οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Στο Βέλγιο (Φλαμανδία) και στην Ολλανδία τα σχολεία είναι χωρισμένα σε μικρές ομάδες (κάθε ομάδα περιλαμβάνει γενικά σχολεία και τουλάχιστον ένα ειδικό σχολείο) και οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για το είδος και το αντικείμενο της επιμόρφωσης που χρειάζονται, απευθυνόμενοι σε κατάλληλο φορέα (πανεπιστήμιο ή ερευνητικό κέντρο) για την υλοποίηση της επιμόρφωσης. Στην Ισπανία (Καταλωνία) χρησιμοποιείται ιδιαίτερα η

ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία έχει προαιρετικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει πρακτικές εφαρμογές 15 έως 30 ωρών υπό την επίβλεψη ειδικών επιστημόνων. Η επικέντρωση των επιμορφώσεων σε μια κατηγορία Ε.Ε.Α. ή σε πολλές (δυσνητικά όλες) τις κατηγορίες είναι ένα σημείο στο οποίο οι διάφορες χώρες (ή ακόμη και τμήματα μιας και της αυτής χώρας) διαφέρουν μεταξύ τους. Ένα σημαντικό ζήτημα που συζητείται σε διάφορες χώρες είναι η ανάγκη αλλαγής του μοντέλου σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται συνήθως έχουν τη μορφή «από την κορυφή (δηλαδή τις εκπαιδευτικές αρχές ή τους διάφορους ειδικούς) προς τη βάση (δηλαδή το μέσο εκπαιδευτικό)». Η γενική αίσθηση περί αναποτελεσματικότητας αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει οδηγήσει στη διατύπωση προτάσεων για προγράμματα με την αντίθετη φορά (από τη βάση προς στην κορυφή), γεγονός που ασφαλώς συνδέεται και με ευρύτερες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί ασφαλώς μια μορφή επιμόρφωσης που πλησιάζει προς το «από τη βάση προς στην κορυφή» μοντέλο (HELIOS II / Thematic Group 5, 1996).

Σύμφωνα με όσα έχουν εκτεθεί ως τώρα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός αποτελεσματικού σχήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς αποτελεί αδήριτη ανάγκη για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης δεν έχουν αποδειχθεί ικανές να καλύψουν τα σχετικά κενά. Το επιμορφωτικό σχήμα που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη (α) τις υπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς, (β) τα χαρακτηριστικά

του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, (γ) τα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς τάσεις αναφορικά με τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. μέσα στη γενική τάξη, (δ) τις ελληνικές και διεθνείς εμπειρίες από σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Από τους τέσσερις παραπάνω άξονες αυτός που, προφανώς, χρειάζεται άμεση και συστηματική διερεύνηση, μια και δεν υπάρχουν σχετικά στοιχεία, είναι ο πρώτος. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα παρουσιάσουμε σχετική έρευνα που διεξαγάγαμε και παίρνοντας υπόψη τα αποτελέσματά της και τα στοιχεία που έχουμε συγκεντρώσει για τους τρεις υπόλοιπους άξονες θα προτείνουμε ένα σχήμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας γενικής εκπαίδευσης στον εντοπισμό και στην εξατομικευμένη διδασκαλία των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., που είναι και ο σκοπός της μελέτης.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 433 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στους νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Πιερίας, Πέλλας, Σερρών, Λάρισας, Μαγνησίας και Αττικής. Οι 260 (60,3%) από τους εκπαιδευτικούς αυτούς υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια και οι 173 (39,7%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελούταν από 185 (42,7%) άνδρες και 247 (57%) γυναίκες (ένας συμμετέχων δεν ανέφερε το φύλο του). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 42,9 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους ήταν 16 έτη. Ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου (335 άτομα, 77,4%), ενώ μικρό ποσοστό ατόμων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (42 άτομα, 9,7%), ή διδακτορικού τίτλου (9 άτομα, 2,1%). Τέλος, 47

εκπαιδευτικοί (10,9%) ανέφεραν ότι είχαν δεύτερο πτυχίο ή πτυχίο από την ΑΣΠΑΙΤΕ, ΑΣΕΤΕΜ, ΠΑΤΕΣ, ΣΕΛΕΤΕ κ.τ.λ.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση, 95 από τους 433 εκπαιδευτικούς (21,9%) απάντησαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα, 57 εκπαιδευτικοί (11,77%), εκ των οποίων οι 24 (5,5%) ήταν πρωτοβάθμιας και οι 33 (7,6%) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή προγράμματα εξειδίκευσης από πανεπιστημιακούς φορείς. Επίσης, 27 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (6,12%) είχαν φοιτήσει σε κάποιο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μαράσλειο, Δ. Γληνός κ.τ.λ.) και είχαν παρακολουθήσει ορισμένα μαθήματα ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης τους. Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1,5%) και 4 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2,3%) ανέφεραν πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή, ενώ 2 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (0,7%) και 1 εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (0,57%) ανέφεραν πως είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου στην ειδική αγωγή.

2.2. Εργαλεία και διαδικασίες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε με βάση τη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αναφερόταν στις γνώσεις, στις αντιλήψεις και στις συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τον εντοπισμό και την εξατομίκευση της διδασκαλίας των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 23 κλειστές και 2 ανοιχτές ερωτήσεις. Στις κλειστές ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνταν είτε να επιλέξουν μια ως τρεις προτιμώμενες

απαντήσεις από έναν αριθμό επιλογών, είτε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τη συγκεκριμένη πρόταση, σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων που εκτείνονταν από το 0 = δε συμφωνώ καθόλου, μέχρι το 4 = συμφωνώ πάρα πολύ.

Ο συνολικός χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 25 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούσαν. Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Οκτώβριο του 2007. Το ποσοστό επιστροφής συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν υψηλό. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο τέλος του παρόντος κειμένου.

2.3. Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων (μέσοι όροι και συχνότητες) ώστε να αναδειχθούν οι κύριες τάσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνταν σημαντικά από εκείνες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, καθώς και αν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ή το φύλο. Οι τελευταίες αυτές αναλύσεις αυτές έγιναν με την εφαρμογή ANOVA για τις παραμετρικές μεταβλητές και την εφαρμογή του χ^2 για τις μη παραμετρικές.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το τμήμα της μελέτης θα παρουσιαστεί για κάθε ερώτηση η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε το σύνολο των εκπαιδευτικών και θα αναφερθούν και οι διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης ή επιμέρους ομάδων του δείγματος, εφόσον βρέθηκαν ότι είναι στατιστικώς σημαντικές. Σε κάθε ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

παρουσιάζονται σε πίνακες κατά φθίνουσα σειρά. Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται σε θεματικές ενότητες.

3.1. Διαδικασία εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Στην ερώτηση «*Ποια είναι η πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνετε συνήθως όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής / μια μαθήτριά του τμήματός σας αποτυχαίνει συστηματικά στη μάθηση ή παρουσιάζει συχνά προβλήματα συμπεριφοράς;*», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι ενέργειές τους είναι, κατά πρώτο λόγο, να επικοινωνήσουν με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και να συζητήσουν το θέμα με το Σχολικό Σύμβουλο. Δευτερευόντως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν να διδάξουν τα παιδιά με άλλον τρόπο και ξεκινούν να διερευνούν την περίπτωση με βάση τις δικές τους γνώσεις (βλ. Πίνακα 1). Ως προς τις διαφορές που σημειώθηκαν ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν πιο συχνά από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, ότι διδάσκουν το παιδί με νέο, διαφορετικό τρόπο, ότι ζητούν βοήθεια από το Σχολικό Σύμβουλο και ότι ξεκινούν τη διερεύνηση της περίπτωσης με βάση τις δικές τους γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν πιο συχνά ότι ζητούν πληροφορίες από το ΚΔΑΥ και ότι συμβουλευονται κάποιον συνάδελφό τους που έχει γνώσεις ειδικής αγωγής, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

Πίνακας 1

Ποια είναι η πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνετε συνήθως όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής / μια μαθήτριά του τμήματός σας αποτυχαίνει συστηματικά στη μάθηση ή παρουσιάζει συχνά προβλήματα συμπεριφοράς;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό

1.	Επικοινωνείτε με τους γονείς/κηδεμόνες και τους ζητάτε να απευθυνθούν σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	116	26,8
2.	Συζητάτε το θέμα με το Σχολικό Σύμβουλο και ζητάτε τη βοήθειά του;	91	21
3.	Διδάσκετε το παιδί με νέο, διαφορετικό τρόπο;	71	16,4
4.	Ξεκινάτε τη διερεύνηση της περίπτωσης με βάση τις δικές σας γνώσεις;	56	12,9
5.	Συμβουλευέστε κάποιον συνάδερφό σας που έχει γνώσεις ειδικής αγωγής;	43	9,9
6.	Ζητάτε πληροφορίες από το ΚΔΑΥ για το τι μπορείτε να κάνετε εσείς προσωπικά;	22	5,1
7.	Παραπέμπετε το παιδί στο ΚΔΑΥ;	13	3
8.	Απευθύνεστε σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	3	0,7
9.	Ανατρέχετε σε ειδική βιβλιογραφία;	2	0,5
10.	Περιμένετε από την οικογένεια να ενεργήσει με δική της πρωτοβουλία;	0	0

Στην ερώτηση *ποιος είναι ο σημαντικότερος λόγος για την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου*, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν την οργάνωση εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί μέσα στη γενική τάξη (βλ. Πίνακα 2). Μάλιστα την απάντηση αυτή αναφέρουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας από ό,τι οι συνάδελφοί τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αρκετά μικρότερο ποσοστό αναφέρουν, επίσης, τη διδασκαλία του παιδιού σε μονάδες ειδικής αγωγής και την υποστήριξή του από ειδικούς εκτός σχολείου. Την τελευταία απάντηση προτιμούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας από ό,τι εκείνοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2

Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο σημαντικότερος λόγος για την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	Η οργάνωση εξατομικευμένου προγράμματος για το	221	51

	παιδί μέσα στη γενική τάξη;		
2.	Η διδασκαλία του παιδιού σε μονάδα ειδικής αγωγής;	52	12
3.	Η υποστήριξη του παιδιού από ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	46	10,6
4.	Η παραπομπή του παιδιού στο ΚΔΑΥ;	34	7,9
5.	Η κατάλληλη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου προς το παιδί;	34	7,9
6.	Η ενημέρωση της οικογένειας;	21	4,8
7.	Η αυτογνωσία του παιδιού;	8	1,8
8.	Η απαλλαγή του παιδιού από τις γραπτές εξετάσεις;	2	0,5

Σχετικά με το **κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να εντοπίσουν τους μαθητές της τάξης τους που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις τους**, αναφέρουν ότι μπορούν να το κάνουν σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. = 2,17 στην κλίμακα από 0 ως 4). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αναφέρουν (στατιστικώς σημαντικά) υψηλότερο βαθμό βεβαιότητας (Μ.Ο. = 2,25) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 2,05).

Όσον αφορά στην ανοιχτή ερώτηση που αναφέρεται στις **τεχνικές που χρησιμοποιούν για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσοι εκπαιδευτικοί στην προηγούμενη ερώτηση (3) απάντησαν «λίγο», «αρκετά» ή «πολύ»**, απάντησαν συνολικά 245 εκπαιδευτικοί από τους 328 που πληρούσαν τη συνθήκη της ερώτησης. Από αυτούς οι 149 ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (57,4% του συνόλου της κατηγορίας) και οι 96 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (55,4% του συνόλου της κατηγορίας). Τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας όσο και αυτοί της δευτεροβάθμιας ανέφεραν ότι αξιολογούν κυρίως το γραπτό και προφορικό λόγο των παιδιών (22,1% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και 12,6% της δευτεροβάθμιας), τη συμπεριφορά των παιδιών (13,4% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και 11,5% των

εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας), καθώς και την επίδοση των παιδιών σε εξετάσεις, διαγωνισμούς, κριτήρια αξιολόγησης ή τεστ όπως π.χ. το Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης (11,8% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και 5,7% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας). Τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας όσο και αυτοί της δευτεροβάθμιας δήλωσαν το μικρότερο ποσοστό προτίμησης, για τη λήψη πληροφοριών από συναδέλφους που έχουν ήδη διδάξει το παιδί (1,5% πρωτοβάθμια - 0,9% δευτεροβάθμια), για την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας (1,3% πρωτοβάθμια - 1,1% δευτεροβάθμια), για τον έλεγχο μνήμης και στρατηγικών του παιδιού (1,2% πρωτοβάθμια - 0,8% δευτεροβάθμια) και για τη συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο (1,2% πρωτοβάθμια - 0,8% δευτεροβάθμια). Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων έδωσαν απαντήσεις που αναφέρονται σε γενικές ενέργειες και όχι σε συγκεκριμένες τεχνικές, αφού οι αξιολογήσεις που ανέφεραν μπορούν να υλοποιηθούν με ποικιλία επιμέρους τεχνικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 κατά φθίνουσα σειρά.

Πίνακας 3

Αν είστε «μέτρια», «πολύ» ή «πάρα πολύ», με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις σας, σε θέση να εντοπίσετε τους μαθητές/μαθήτριες της τάξης σας που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;			
	Απαντήσεις	Ποσοστό	
		A/θμια	B/θμια
1.	Αξιολόγηση γραπτού & προφορικού λόγου (γραφή, ανάγνωση)	22,1	12,6
2.	Παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού (διαπροσωπικές σχέσεις, συγκέντρωση προσοχής κ.λ.)	13,4	11,5
3.	Αξιολόγηση με βάση την επίδοση των παιδιών σε σχολικές εξετάσεις - κριτήρια αξιολόγησης ή σταθμισμένα εργαλεία ειδικών ικανοτήτων (π.χ. Αθηνά τεστ δυσκολιών μάθησης)	11,8	5,7
4.	Κατανόηση κειμένου	3,1	3
5.	Έλεγχος αισθητηρίων οργάνων (όραση & ακοή)	2,9	2
6.	Συζήτηση και διάλογος με το ίδιο το παιδί	2,2	1,5
7.	Λήψη πληροφοριών από γονείς	1,9	1,4

8.	Έλεγχος προηγούμενων γνώσεων του παιδιού	1,9	1,4
9.	Αξιολόγηση με βάση το μέσο όρο της τάξης	1,5	1,4
10.	Λήψη πληροφοριών από συναδέλφους που έχουν διδάξει το παιδί	1,5	0,9
11.	Αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας	1,3	1,1
12.	Έλεγχος μνήμης & στρατηγικών μάθησης	1,2	0,8
13.	Συνεργασία με σχολικό σύμβουλο	1,2	0,8

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι μπορούν **«λίγο»**, **«αρκετά»** ή **«πολύ»** να εντοπίσουν τους μαθητές της τάξης τους που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης (απάντησαν 321 από τους 328 που πληρούσαν τη συνθήκη), συνήθως διατυπώνουν το συμπέρασμά τους ως εξής: (α) οι περισσότεροι λένε ότι «οι μαθητές έχουν γενικά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (187 άτομα, 58.2%) και (β) οι υπόλοιποι λένε ότι «οι μαθητές ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών» (134 άτομα, 41.8%).

Όσοι επιλέγουν τη δεύτερη διατύπωση, θεωρούν ότι **μπορούν πολύ εύκολα να εντοπίσουν**, όπως ήταν αναμενόμενο, τα κινητικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 4). Σε μέτριο βαθμό μπορούν να εντοπίσουν τα προβλήματα ακοής και όρασης, τη διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα και τη νοητική καθυστέρηση. Τέλος, **αρκετά δύσκολα** μπορούν να εντοπίσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την πολύ υψηλή νοημοσύνη, ενώ **πολύ δύσκολα** είναι σε θέση να εντοπίσουν τον αυτισμό. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι δυσκολεύονται (στατιστικώς σημαντικά) περισσότερο να εντοπίσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο. = 4,61) και τον αυτισμό (Μ.Ο. = 5,54) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο. = 5,74) και (Μ.Ο. = 6,75 αντιστοίχως).

Πίνακας 4

Αν μπορείτε να εντοπίσετε τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, πόσο εύκολα μπορείτε να το κάνετε για τις παρακάτω κατηγορίες:	
	Μέσος όρος
	Προτιμώμενες απαντήσεις

1.	Κινητικά προβλήματα	3,1
2.	Προβλήματα συμπεριφοράς	3,2
3.	Προβλήματα όρασης	4,1
4.	Διάσπαση προσοχής / υπερκινητικότητα	4,1
5.	Προβλήματα ακοής	4,3
6.	Νοητική καθυστέρηση	4,6
7.	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	5,3
8.	Πολύ υψηλή νοημοσύνη	5,6
9.	Αυτισμός	6,2

Όταν ρωτήθηκαν *πόσο σημαντικούς θεωρούν τους διάφορους ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντικούς τους ελέγχους της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας, της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής, των αισθητηρίων οργάνων και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Αντίθετα, ελάχιστα σημαντικό θεωρούν τον έλεγχο της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού. Στην τελευταία περίπτωση, ο έλεγχος αυτός θεωρείται πιο σημαντικός από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο. = 2,64) από ό,τι από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 2,34). Επίσης, παρόμοιες στατιστικές διαφορές βρέθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τους ελέγχους των αισθητηρίων οργάνων του παιδιού (Μ.Ο. = 3,36) και της καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος (Μ.Ο. = 3,1), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Μ.Ο. = 3,0 και (Μ.Ο. = 2,90 αντιστοίχως).

Πίνακας 5

Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον καθένα από τους παρακάτω ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος

1.	Έλεγχος κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού	3,3
2.	Έλεγχος της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	3,3
3.	Έλεγχος των αισθητηρίων οργάνων του παιδιού	3,2
4.	Έλεγχος του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,2
5.	Έλεγχος καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	3,0
6.	Έλεγχος της αποτελεσματικότητας του τρόπου μάθησης Του παιδιού	3,0
7.	Έλεγχος της μνημονικής λειτουργίας του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	3,0
8.	Έλεγχος του βαθμού στον οποίο το παιδί εμφανίζει στοιχεία που περιλαμβάνονται σε καταλόγους με χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών	2,8
9.	Έλεγχος της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού	2,5

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *σε ποιο βαθμό συμφωνούν ότι η παρακάτω πορεία εντοπισμού των πιθανών ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματική*, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί σχετική επιμόρφωση;

1. Έλεγχος όρασης και ακοής
2. Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας
3. Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος
4. Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού
5. Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού
6. Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
7. Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών

Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (83%) συμφωνούν πολύ (Μ.Ο. = 3 στην κλίμακα από 0 ως 4).

Από όσους απάντησαν ότι δε συμφωνούν αρκετά με την παραπάνω πορεία εντοπισμού των πιθανών ειδικών αναγκών (17% των συμμετεχόντων), ζητήθηκε να **προτείνουν μια πορεία δραστηριοτήτων που κατά τη γνώμη τους θεωρείται πιο αποτελεσματική**. Η πορεία που διαμορφώθηκε από τις σχετικές απαντήσεις παρουσιάζεται στον Πίνακα 6. Οι πιο βασικές δραστηριότητες θεωρούνται ο έλεγχος της όρασης και της ακοής (όπως και στην πορεία που προτάθηκε από την ομάδα έργου) και ο έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού. Οι λιγότερο σημαντικές δραστηριότητες θεωρούνται ο έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού και ο έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η τελευταία δραστηριότητα επιλέχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο. = 5,78) παρά από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 4,53).

Πίνακας 6

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	7. Έλεγχος όρασης και ακοής	2,2
2.	6. Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,2
3.	5. Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του Παιδιού	3,3
4.	4. Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	4,4
5.	3. Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας	4,4
6.	2. Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού	4,7

7.	1.	Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών	5,2
----	----	---	-----

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *με ποια από τις παρακάτω τεχνικές εντοπίζονται, κατά τη γνώμη τους, πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα στην ακρίβεια, στην ευχέρεια χρήσης και στην προσαρμοστικότητα των γνώσεων που κατέχουν: λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς, ανάλυση δεξιοτήτων μελέτης, αξιολόγηση με βάση τα στάδια της μάθησης, οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση*. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι μόνο 193 άτομα (44,6%) επέλεξαν τη σωστή απάντηση και προέρχονταν σχεδόν εξίσου και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (99 - 94).

Ακόμη χαμηλότερο ήταν το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν σωστά και στην ερώτηση *με ποια από τις παρακάτω τεχνικές εντοπίζονται πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσιάζουν περιορισμένο μαθησιακό δυναμικό και δυσκολίες στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης: δοκιμαστική διδασκαλία, παρατήρηση, κλίμακες στάσεων, δυναμική αξιολόγηση*. Τη σωστή απάντηση, δηλαδή τη δυναμική αξιολόγηση, επέλεξαν 134 (30,9%) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότεροι (93 άτομα) ήταν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. 2. Εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.

Στην ερώτηση *αν έχουν ποτέ οργανώσει στην τάξη τους εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά: 122 άτομα (28,2%), εκ των οποίων πολύ περισσότεροι (89 άτομα) ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εκείνους της δευτεροβάθμιας (33 άτομα). *Τα μαθήματα* στα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν οργανώσει πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας ήταν η

γλώσσα (87 άτομα, 71,3%, εκ των οποίων 62,3% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 9,0% ήταν δευτεροβάθμιας) και τα **μαθηματικά** (58 άτομα, 47,5% εκ των οποίων 42,6% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 4,9% ήταν δευτεροβάθμιας), ενώ σε εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά αναφέρθηκαν επίσης η ξένη γλώσσα, η πληροφορική, η τεχνολογία και η φυσική αγωγή. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, **η μορφή εξατομίκευσης** που εφάρμοσαν περιλάμβανε διαφοροποίηση στόχων και διδακτικών μεθόδων, προσαρμοσμένες και απλούστερες ασκήσεις ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, ειδικά φύλλα εργασίας, ατομικό εκπαιδευτικό πλάνο, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, περισσότερη επανάληψη, χρήση εικόνας και οπτικοακουστικών μέσων, χρήση πλαστικοποιημένων προϊόντων και χρημάτων (ιδιαίτερα στο μάθημα των μαθηματικών), προφορική έκθεση, αναγνώριση αριθμών, φωνολογική επίγνωση-αποκωδικοποίηση κ.τ.λ.

Ακολούθως, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το **πού αναφέρεται η «εξατομικευμένη διδασκαλία» παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης**. Οι επικρατέστερες απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ότι τα σχετικά προγράμματα διαφοροποιούνται, κυρίως, ως προς όλα τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά και, δευτερευόντως, ως προς τις μεθόδους παρουσίασης της ύλης και τους στόχους της διδασκαλίας.

Πίνακας 7

Η «εξατομικευμένη διδασκαλία» παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αναφέρεται, κατά τη γνώμη σας, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαφοροποιείται από αυτό που εφαρμόζεται στην περίπτωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης:

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	ως προς οποιαδήποτε από τα παρακάτω χαρακτηριστικά	153	35,3
2.	ως προς τις μεθόδους παρουσίασης της ύλης	86	19,9
3.	ως προς τους στόχους της διδασκαλίας	82	18,9
4.	ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων	36	8,3
5.	ως προς το ρυθμό κάλυψης της ύλης	33	7,6
6.	ως προς τα γνωστικά αντικείμενα	17	3,9
7.	ως προς την έκταση της ύλης	8	1,8
8.	ως προς τα υλικά διδασκαλίας	5	1,2

Όταν ρωτήθηκαν *σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια εξατομικευμένη διδασκαλία για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μπορούν να το κάνουν σε μικρό ως μέτριο βαθμό (Μ.Ο. = 1,5). Σε σχέση με τη βαθμίδα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ανέφεραν υψηλότερο ποσοστό βεβαιότητας (Μ.Ο. = 1,57) σε σχέση με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 1,32).

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά *με την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη*. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλα όσα περιγράφονται στον Πίνακα 8 ισχύουν σε μεγάλο βαθμό, και κυρίως ότι η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας προϋποθέτει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους εντοπίστηκε μόνο στην άποψη ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία προαπαιτεί την ευέλικτη οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης (π.χ. διάταξη θρανίων και θέσεις μαθητών), που οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας πιστεύουν πιο έντονα (Μ.Ο. = 3,01) από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Μ.Ο. = 2,82).

Πίνακας 8

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη:

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	Προϋποθέτει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών του τμήματος, προκειμένου να υλοποιηθεί απρόσκοπτα	3,2
2.	Αποδεικνύει στους γονείς το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το παιδί και υπό αυτή την έννοια συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου - οικογένειας	3,1
3.	Προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή όλων των προσαρμογών και τροποποιήσεων πριν από την έναρξη του προγράμματος, υπό μορφή συγκεκριμένου σχεδίου ενεργειών	3,0
4.	Προσπατεί την ευέλικτη οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης (π.χ. διάταξη θρανίων και θέσεις μαθητών)	2,5

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης *τι πιστεύουν για τη συνεργασία τους με τα ΚΔΑΥ και την εφαρμογή από μέρους τους των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αυτά εκπονούν*. Γενικά, θεωρούν ότι η δυνατότητά τους να εφαρμόσουν αυτά τα προγράμματα ή να βρουν λύσεις όταν τα προγράμματα δεν είναι αποτελεσματικά, είναι μικρή ως μέτρια (βλ. Πίνακα 9). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας θεωρούν ότι μπορούν πιο εύκολα να βρουν μόνοι τους λύση, όταν το πρόγραμμα δεν είναι αποτελεσματικό, (Μ.Ο. = 1,69) σε σχέση με εκείνους της δευτεροβάθμιας (Μ.Ο. = 1,46).

Πίνακας 9

Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, τα Κέντρα Διάγνωσης - Αξιολόγησης - Υποστήριξης πρέπει να εκπονούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι εφόσον δεν συμμετέχετε στην εκπόνηση αυτών των προγραμμάτων:		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	είσαστε διατεθειμένος/η να συνεχίσετε να υλοποιείτε τέτοια προγράμματα, ακόμα και μετά από την επιμόρφωσή σας στις τεχνικές της εξατομικευμένης διδασκαλίας;	2,3
2.	μπορείτε να βρείτε μόνοι σας λύσεις στην περίπτωση που το πρόγραμμα δεν είναι αποτελεσματικό;	1,6
3.	μπορείτε να τα υλοποιήσετε με πιστότητα;	1,5

Οι απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία ή τα χρόνια προϋπηρεσίας και συσχετίζονται μόνο με την ανάληψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, σε σχέση με την εξατομίκευση βρέθηκε ότι όσοι έχουν οργανώσει εξατομικευμένη διδασκαλία, θεωρούν ότι μπορούν να υλοποιήσουν πιστά τα προγράμματα του ΚΔΑΥ (Μ.Ο. = 1,80) και ότι μπορούν να βρουν μόνοι τους λύσεις, όταν το πρόγραμμα του ΚΔΑΥ δεν είναι αποτελεσματικό (Μ.Ο. = 2,04) σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εκείνοι που δεν οργάνωσαν ποτέ εξατομικευμένη διδασκαλία (Μ.Ο. = 1,44 και Μ.Ο. = 1,43 αντίστοιχα).

Όσον αφορά στα μεγαλύτερα εμπόδια που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πιθανό να συναντήσουν στην προσπάθειά τους να οργανώσουν μια εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στη γενική τάξη, αυτά είναι η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για τις ειδικές ανάγκες, οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου (που δυσκολεύουν την προσαρμογή της ύλης σε περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής) και η έλλειψη από την πλευρά τους εξειδικευμένων γνώσεων για την εξέλιξη των ικανοτήτων του παιδιού ανά γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, σχετικά σημαντικά εμπόδια θεωρούνται, η έλλειψη συναίνεσης από την πλευρά των γονέων του παιδιού με ειδικές ανάγκες να διδαχθεί το παιδί τους με πρόγραμμα διαφορετικό από αυτό των άλλων παιδιών, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, η έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας και οι πιέσεις των γονέων των υπολοίπων παιδιών σχετικά με το ρυθμό προόδου τη τάξης. Τέλος, σχετικά μικρά εμπόδια θεωρούνται ο προσδιορισμός της έκτασης της ύλης της γενικής τάξης που πρέπει να κατακτήσει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας, το άκαμπτο σύστημα αξιολόγησης ο

έλεγχος επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας (βλ. Πίνακα 10). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δε βρέθηκαν συσχετίσεις των απαντήσεών τους με την ηλικία. Τέλος σημειώνεται, ότι στην παρούσα ερώτηση κάθε εκπαιδευτικός δήλωσε τις τρεις επικρατέστερες προτιμήσεις του και γι αυτό οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες του Πίνακα 10 δεν συμποσούνται στο 433 (αριθμός συμμετεχόντων) και στο 100% αντίστοιχα.

Πίνακας 10

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια που θα συναντήσετε στην προσπάθειά σας να οργανώσετε μια εξατομικευμένη διδασκαλία για μαθητή/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	Η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας	207	47,8%
2.	Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για τις ειδικές ανάγκες	199	46%
3.	Οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, που δυσκολεύουν την προσαρμογή της ύλης σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών	162	37,4%
4.	Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για την εξέλιξη των ικανοτήτων του παιδιού ανά γνωστικό αντικείμενο	108	24,9%
5.	Η έλλειψη συναίνεσης των γονέων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διδασκαλία του παιδιού τους με ένα πρόγραμμα που διαφοροποιείται από αυτό των άλλων παιδιών	104	24%
6.	Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας	93	21,5%
7.	Η έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας	88	20,3%
8.	Οι πιέσεις των γονέων των υπολοίπων παιδιών σχετικά με το ρυθμό προόδου τη τάξης	83	19,2%
9.	Ο προσδιορισμός της έκτασης της ύλης της γενικής τάξης που πρέπει να κατακτήσει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	79	18,2%
10.	Ο προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας	45	10,4%

11.	Το άκαμπτο σύστημα αξιολόγησης και βαθμολογίας των Μαθητών	45	10,4%
12.	Ο έλεγχος επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας	24	5,5%

Τέλος, σχετικά με *τα μοντέλα υλοποίησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας* που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, όπως δείχνει ο Πίνακας 11, αυτά αφορούν κυρίως στη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών που υλοποιείται με διάφορους τρόπους. Τα λιγότερο προτιμώμενα μοντέλα είναι αυτά που δίνουν την κύρια ευθύνη για το σχεδιασμό ή/και την υλοποίηση των προγραμμάτων στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στις απαντήσεις αυτές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων.

Πίνακας 11

Ποιο μοντέλο υλοποίησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας προτιμάτε;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	Δυο εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν μέσα στην ίδια αίθουσα και συνεργάζονται στο σχεδιασμό του προγράμματος, αλλά εναλλάσσονται στη διδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες	117	27%
2.	Δυο εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν μέσα στην ίδια αίθουσα και συνεργάζονται στο σχεδιασμό του προγράμματος, έχοντας όμως διαχωρίσει την υλοποίηση (ο ένας διδάσκει αποκλειστικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ο άλλος τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης)	112	25,9%
3.	Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει και υλοποιεί το πρόγραμμα σε συνεργασία με περιοδεύοντα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό	69	15,9%
4.	Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και υλοποιεί το πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει το ΚΔΑΥ	52	12%
5.	Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει το πρόγραμμα σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το υλοποιεί προσωπικά	37	8,5%
6.	Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει προσωπικά και υλοποιεί την εξατομικευμένη διδασκαλία, μετά από σχετική επιμόρφωση.	35	8,1%

3.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο της επιμόρφωσής τους σε θέματα εντοπισμού και εξατομικευμένης διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο.

Ως προς τη διάρκεια, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι **ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα εντοπισμού παιδιών με ειδικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου θα πρέπει να διαρκεί 50 ως 200 ώρες**, κατά μέσο όρο. Τη συγκριτικά μεγαλύτερη προτίμηση συγκέντρωσαν τα προγράμματα 51 ως 100 ωρών (29,8%), τη μικρότερη τα προγράμματα διάρκειας 101 ως 200 ωρών (14,5%), ενώ υπήρξαν δυο σχεδόν ισομεγέθεις ομάδες που επέλεξαν είτε πολύ μικρά (20-51 ώρες / 23,6%) είτε σχετικά μεγάλα προγράμματα (201-300 ώρες / 22,4%). Όπως έδειξε η ανάλυση συσχετίσεων, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτιμούν μικρότερης διάρκειας προγράμματα ($r = -0.16$).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα εντοπισμού παιδιών με ειδικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου θα πρέπει να αναφέρεται, σε μεγάλο βαθμό σε όλο το φάσμα των αναγκών, και σε μέτριο βαθμό είτε μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς) είτε μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Όπως έδειξε η ανάλυση συσχετίσεων, υπάρχει μια μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.10$) ανάμεσα στην ηλικία και στην άποψη ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να αναφέρεται σε όλο στο φάσμα των ειδικών αναγκών. Δηλαδή, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερη προτίμηση στη άποψη για όλο στο φάσμα των ειδικών αναγκών.

Πίνακας 12

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται:		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	Σε όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών	3,14
2.	Μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς)	2,46
3.	Μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες	2,33

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν *τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρούν ως απαραίτητα να συμπεριληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου*. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πολύ ή μέτρια σημαντικά όλα τα αναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα και τα αξιολογούν κατά τη σειρά προτεραιότητας που εμφανίζεται στον Πίνακα 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν στις ακόλουθες περιπτώσεις: παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης, παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά μάθημα του προγράμματος σπουδών και κατασκευή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αξιολογούσαν ως πιο σημαντικά τα αντικείμενα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

Πίνακας 13

Σημειώστε κατά πόσο θεωρείτε τα παρακάτω αντικείμενα ως απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου:

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης	3,33
2.	Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά μάθημα του προγράμματος σπουδών	3,24
3.	Θεωρία και τεχνικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	2,93
4.	Χρήση σταθμισμένων - τυποποιημένων Ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων (tests)	2,86
5.	Εξελικτικά μοντέλα των αναγνωστικών, γραφημικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού	2,80
6.	Κατασκευή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης	2,76
7.	Ερμηνευτικά μοντέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανά κατηγορία	2,80
8.	Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας	2,62
9.	Ορολογία και βασικές έννοιες της ειδικής εκπαίδευσης	2,48
10.	Θεωρίες μάθησης	2,23

Όσον αφορά στις **μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο αποτελεσματικές**, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 14, οι μορφές που έχουν έναν έντονο χαρακτήρα πρακτικών εφαρμογών και είναι κοντά στην καθημερινότητα του σχολείου, συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων προτιμούν τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων στα πλαίσια των οποίων θα καλούνται να χειριστούν πραγματικές περιπτώσεις παιδιών ή θα μπορούν να αναφερθούν στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν στην τάξη τους και ειδικοί επιστήμονες θα τους καθοδηγούν άμεσα ως προς το τι πρέπει να κάνουν. Οι παραδοσιακές μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν κατόπιν κλήρωσης ή εξετάσεων, και τα οποία θα προϋποθέτουν την απαλλαγή τους από τα διδακτικά καθήκοντα (όπως γίνεται π.χ. με Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης στις μέρες μας ή με τις ΣΕΛΔΕ παλιότερα) συγκέντρωσαν σε μέτριο βαθμό τις προτιμήσεις

τους. Τέλος, τις μικρότερες προτιμήσεις συγκέντρωσαν τα ολιγοήμερα σεμινάρια που διεξάγονται στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς ή τα Σαββατοκύριακα, καθώς και τα επιμορφωτικά προγράμματα με τη μορφή των Π.Ε.Κ.. Ας σημειωθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς είχε ζητηθεί να δηλώσουν τις δυο πρώτες προτιμήσεις τους και γι αυτό οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες στον παρακάτω πίνακα δεν συμποσούνται στο 433 και στο 100% αντίστοιχα.

Πίνακας 14

Ποιες από τις παρακάτω μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρείτε πιο αποτελεσματικές (δυο επιλογές με σειρά προτίμησης):			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	Επιμορφωτικά προγράμματα με τη μορφή της πρακτικής άσκησης με επίβλεψη από ομάδα ειδικών.	223	51,5%
2.	Επαναλαμβανόμενα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	170	39,3%
3.	Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά καθήκοντα, κατόπιν αίτησης και κλήρωσης	137	31,6%
4.	Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά καθήκοντα, κατόπιν αίτησης και εξετάσεων	118	27,3%
5.	Ολιγοήμερα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς	56	12,9%
6.	Σεμινάρια με τη μορφή των προγραμμάτων των Π.Ε.Κ.	48	11,1%
7.	Επαναλαμβανόμενα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς στη διάρκεια Σαββατοκύριακων.	6	1,4%

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *σε ποιο βαθμό θεωρούν τα παρακάτω αντικείμενα ως απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την οργάνωση και υλοποίηση εξατομικευμένης διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη*. Οι απαντήσεις τους φαίνονται κατά σειρά προτεραιότητας στον Πίνακα 15. Κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί

της πρωτοβάθμιας θεωρούν πιο απαραίτητο να περιληφθούν στο πρόγραμμα η διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών και λιγότερο απαραίτητη η εκπαιδευτική ψυχολογία, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των δύο φύλων, σχεδόν σε κάθε περίπτωση (εκτός από τη διδακτική μεθοδολογία ειδικής εκπαίδευσης). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, δηλαδή, θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι άνδρες, απαραίτητο το να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα τα γνωστικά αντικείμενα που εμφανίζονται στον Πίνακα 15. Τέλος, κάποιες μικρές, αρνητικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την επιλογή και διατύπωση στόχων στην ειδική εκπαίδευση ($r = -0.13$), τη διδακτική μεθοδολογία της ειδικής εκπαίδευσης ($r = -0.15$), τη διδασκαλία μαθηματικών ($r = -0.13$) και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ($r = -0.20$) και, τέλος, τη συμβουλευτική για ΑμΕΑ ($r = -0.12$). Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί έδειξαν μικρότερη προτίμηση για τα παραπάνω αντικείμενα.

Πίνακας 15

Σημειώστε κατά πόσο θεωρείτε τα παρακάτω αντικείμενα ως απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την οργάνωση και υλοποίηση εξατομικευμένης διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη:		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1.	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές Ανάγκες	3,38
2.	Βασικές αρχές συνεργασίας σχολείου - οικογένειας	3,35
3.	Διδασκαλία Ανάγνωσης και Γραφής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες	3,33
4.	Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3,33
5.	Προγράμματα οργάνωσης συμπεριφοράς	3,31
6.	Διδασκαλία Μαθηματικών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες	3,28
7.	Διδακτική μεθοδολογία ειδικής εκπαίδευσης	3,25
8.	Εκπαίδευση παιδιών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση	3,16
9.	Βασικές αρχές και τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,08

10.	Συμβουλευτική για ΑμΕΑ	3,02
11.	Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης	2,88
12.	Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής	2,88
13.	Εκπαιδευτική ψυχολογία	2,87
14.	Επιλογή και διατύπωση στόχων στην ειδική εκπαίδευση	2,86
15.	Αξιοποίηση αποτελεσμάτων τυποποιημένων δοκιμασιών για την οργάνωση διδακτικών προγραμμάτων	2,81
16.	Κοινωνική Ψυχολογία	2,77
17.	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	2,72

Σχετικά με τη **διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε θέματα εξατομίκευσης της διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι 50 ως 200 ώρες, κατά μέσο όρο. Τη συγκριτικά μεγαλύτερη προτίμηση (30,8%) συγκέντρωσαν τα προγράμματα 201 ως 300 ωρών, τη μικρότερη προτίμηση τα προγράμματα 20 ως 50 ωρών (17,1%) και 101 ως 200 ωρών (17,8%), ενώ το $\frac{1}{4}$ περίπου των ερωτηθέντων (26,6%) προτίμησε τα προγράμματα 51 ως 100 ωρών. Η συσχέτιση με την ηλικία ήταν μικρή και αρνητική ($r = -0.15$), πράγμα που δηλώνει ότι η επιλεγόμενη διάρκεια πέφτει, καθώς αυξάνει η ηλικία των εκπαιδευτικών.

Τέλος, **σχετικά με τα επιστημονικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όσων διδάσκουν σε τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα**, οι εκπαιδευτικοί (από τους οποίους ζητήθηκε να δηλώσουν τις δυο επικρατέστερες προτιμήσεις τους και γι αυτό οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες στον Πίνακα 16 δεν συμποσούνται στο 433 και στο 100% αντίστοιχα) στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα πρόσωπα αυτά θα πρέπει να έχουν, κατά προτεραιότητα, διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή, κατά προτίμηση συνοδευόμενη από μεταπτυχιακές σπουδές. Η διδακτική εμπειρία φαίνεται να έχει για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη αξία από τις σπουδές και το ερευνητικό έργο, ακόμη και από την ιδιότητα του μέλους Δ.Ε.Π. πανεπιστημιακού ιδρύματος, που διδάσκει σχετικά

μαθήματα, αφού προηγείται στις προτιμήσεις τους, ακόμη και αν δεν συνοδεύεται από οργανωμένο θεωρητικό υπόβαθρο. Αξιοσημείωτη είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών, ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν τα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν κατάλληλους να διδάξουν σε αυτά τα προγράμματα. Στις απαντήσεις αυτές συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων.

Πίνακας 16

Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι τα επιστημονικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όσων διδάσκουν στα επιμορφωτικά προγράμματα για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.	Να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτική εμπειρία σε σχολεία ειδικής αγωγής	368	85%
2.	Να είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί μονάδων ειδικής αγωγής, ανεξάρτητα από την κατοχή μεταπτυχιακών διπλωμάτων	261	60,3%
3.	Να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και ερευνητικό έργο Στα θέματα του προγράμματος	88	20,3%
4.	Να είναι μέλη Δ.Ε.Π. πανεπιστημιακών τμημάτων και να διδάσκουν τα σχετικά αντικείμενα στο προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματός τους	80	18,5%
5.	Να είναι σχολικοί σύμβουλοι	6	1,4%

3.4. Το προφίλ των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής

Από τους 433 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 95 (21,9%) ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ειδική αγωγή, είτε σε κάποιο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε διαμέσου ειδικών σεμιναρίων διαφόρων φορέων, είτε με τη μορφή προγραμμάτων εξειδίκευσης από πανεπιστημιακό οργανισμό. Η γνώση που κατά τεκμήριο έχει αποκτηθεί στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων είναι πιθανό να διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα θέματα της μελέτης, σε σχέση με όσους δεν διαθέτουν τέτοια γνώση, προσφέροντας έτσι ένα, έστω αδρό, κριτήριο της αποτελεσματικότητας των

προγραμμάτων αυτών ως προς τη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων και την υιοθέτηση επιθυμητών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα μελετήσουμε πιο αναλυτικά το προφίλ αυτών των εκπαιδευτικών, δηλαδή, θα εξετάσουμε πώς απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και τις τυχόν διαφορές τους σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Οι σχετικές αναφορές θα εστιαστούν μόνο στις περιπτώσεις ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών, με την κατά περίπτωση προσθήκη στοιχείων από στατιστικά μη σημαντικές διαφορές, που όμως βοηθούν στη σκιαγράφηση της συνολικής εικόνας.

Σε σχέση με το δημογραφικό τους προφίλ, από τους 95 εκπαιδευτικούς οι 36 ήταν άνδρες και οι 59 ήταν γυναίκες. Η επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική: οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ήταν νεότεροι σε ηλικία (Μ.Ο.= 40,6) και σε προϋπηρεσία (Μ.Ο. = 13,1) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση (Μ.Ο. = 43,5 και Μ.Ο. = 16,8, αντίστοιχα).

3.4.1. Διαδικασία εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Στην ερώτηση **«Τι είναι η πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνετε συνήθως όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής / μια μαθήτρια του τμήματός σας αποτυχαίνει συστηματικά στη μάθηση ή παρουσιάζει συχνά προβλήματα συμπεριφοράς;»**, οι απαντήσεις των επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 17 με αστερίσκο). Οι επιμορφωμένοι στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι πρώτες ενέργειές τους είναι να προσπαθήσουν να διδάξουν το παιδί με ένα νέο, διαφορετικό τρόπο (24,5%), ή να διερευνήσουν την περίπτωση με βάση τις δικές τους γνώσεις (21,3%). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν επιμόρφωση

προτιμούσαν να επικοινωνήσουν με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (30,6%) ή να συζητήσουν το θέμα με το Σχολικό Σύμβουλο (23,2%).

Πίνακας 17

Ποια είναι η πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνετε συνήθως όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής / μια μαθήτρια του τμήματός σας αποτυχαίνει συστηματικά στη μάθηση ή παρουσιάζει συχνά προβλήματα συμπεριφοράς:			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Επιμορφωμένοι	Μη επιμορφωμένοι
1.	Διδάσκετε το παιδί με νέο, διαφορετικό τρόπο;	23 (24,5%)*	48 (14,3%)
2.	Ξεκινάτε τη διερεύνηση της περίπτωσης με βάση τις δικές σας γνώσεις;	20 (21,3%)*	36 (10,7%)
3.	Επικοινωνείτε με τους γονείς/κηδεμόνες και τους ζητάτε να απευθυνθούν σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	13 (13,8%)*	103 (30,6%)
4.	Συζητάτε το θέμα με το Σχολικό Σύμβουλο και ζητάτε τη βοήθειά του;	13 (13,8%)*	78 (23,2%)
5.	Ζητάτε πληροφορίες από το ΚΔΑΥ για το τι μπορείτε να κάνετε εσείς προσωπικά;	7 (7,4%)	15 (4,5%)
6.	Συμβουλευέστε κάποιον συνάδερφό σας που έχει γνώσεις ειδικής αγωγής;	5 (5,3%)	38 (11,3%)
7.	Παραπέμπετε το παιδί στο ΚΔΑΥ;	5 (5,3%)	8 (2,4%)
8.	Απευθύνεστε σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	1 (1,1%)	2 (0,6%)
9.	Ανατρέχετε σε ειδική βιβλιογραφία;	1 (1,1%)	1 (0,3%)
10.	Περιμένετε από την οικογένεια να ενεργήσει με δική της πρωτοβουλία;	0	0

Σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να εντοπίσουν τους μαθητές της τάξης τους που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις τους, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορούν να το κάνουν σε (στατιστικά σημαντικό) μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,4) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. = 2,1).

Όσοι από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ανέφεραν (στην ερώτηση 4) ότι μπορούν *σε μέτριο και πάνω βαθμό* να εντοπίσουν τους μαθητές της τάξης τους που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης), *συνήθως χρησιμοποιούν για το συμπέρασμά τους τις εξής διατυπώσεις:* (α) «οι μαθητές έχουν γενικά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (39 άτομα) και (β) «οι μαθητές ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών» (38 άτομα). Με άλλα λόγια, αυτοί δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν το συμπέρασμά τους, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει με τους μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι από τους τελευταίους (148 άτομα) διατυπώνουν το συμπέρασμά τους κατά τον (α) τρόπο, ενώ 96 άτομα προτιμούν τον (β) τρόπο.

Όσοι στην προηγούμενη ερώτηση επιλέγουν τη διατύπωση κατά τον τρόπο (β), ρωτήθηκαν *ποιες κατηγορίες ειδικών αναγκών μπορούν πιο εύκολα να εντοπίσουν*. Γενικά, δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (βλ. Πίνακα 18), αν και οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν πιο εύκολα να εντοπίζουν τις διάφορες κατηγορίες των ειδικών αναγκών από ό,τι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση. Ωστόσο, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό (σηματοδοτείται στον πίνακα με αστερίσκο) μπορούν πιο εύκολα να εντοπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα προβλήματα ακοής σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους συναδέλφους τους.

Πίνακας 18

Αν μπορείτε να εντοπίσετε τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, πόσο εύκολα μπορείτε να το κάνετε για τις παρακάτω κατηγορίες:

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μ. Ο. Επιμορφ.	Μ. Ο. Μη επιμορφ.
1.	Προβλήματα συμπεριφοράς	2,8 *	4,1
2.	Κινητικά προβλήματα	3,2	3,1
3.	Διάσπαση προσοχής / υπερκινητικότητα	4,7	3,9
4.	Προβλήματα όρασης	3,8	4,2
5.	Προβλήματα ακοής	4,0 *	4,5
6.	Νοητική καθυστέρηση	4,2	4,8
7.	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	5,3	5,3
8.	Πολύ υψηλή νοημοσύνη	6,1	5,4
9.	Αυτισμός	5,7	6,6

Όταν ρωτήθηκαν *πόσο σημαντικούς θεωρούν τους διάφορους ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου*, η ιεράρχηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ήταν ίδια σε σχέση με εκείνους χωρίς επιμόρφωση. Γενικά, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως πιο σημαντικούς όλους τους ελέγχους σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους. Όμως, στατιστικά σημαντικές διαφορές (σηματοδοτούνται στον πίνακα 19 με αστερίσκο) βρέθηκαν στις απαντήσεις τους μόνο αναφορικά με τον έλεγχο της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας, της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής, του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, της καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος και της αποτελεσματικότητας του τρόπου μάθησης του παιδιού. Στους ελέγχους αυτούς οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία από ό,τι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση.

Πίνακας 19

Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον καθένα από τους παρακάτω ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μ. Ο. Επιμορφ.	Μ. Ο. Μη επιμορφ.
1.	Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού	3,5 *	3,2
2.	Έλεγχος της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	3,4 *	3,2
3.	Έλεγχος του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,4 *	3,1
4.	Έλεγχος των αισθητηρίων οργάνων του παιδιού	3,3	3,2
5.	Έλεγχος καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	3,2 *	3,0
6.	Έλεγχος της αποτελεσματικότητας του τρόπου μάθησης του παιδιού	3,2 *	3,0
7.	Έλεγχος της μνημονικής λειτουργίας του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	2,9	3,0
8.	Έλεγχος του βαθμού στον οποίο το παιδί εμφανίζει στοιχεία που περιλαμβάνονται σε καταλόγους με χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών	2,9	2,8
9.	Έλεγχος της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού	2,6	2,5

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *σε ποιο βαθμό συμφωνούν ότι η παρακάτω πορεία εντοπισμού των πιθανών ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματική*, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί σχετική επιμόρφωση;

1. Έλεγχος όρασης και ακοής
2. Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας
3. Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος

4. Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού
5. Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού
6. Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
7. Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών

Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι δεν υπήρχε διαφοροποίηση στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. = 3).

Όσοι απάντησαν ότι δε συμφωνούν αρκετά με την παραπάνω πορεία εντοπισμού των πιθανών ειδικών αναγκών, **τους ζητήθηκε να αναπτύξουν την πορεία δραστηριοτήτων που κατά τη γνώμη τους θεωρούν πιο αποτελεσματική.** Η πορεία που διαμορφώθηκε από τις σχετικές απαντήσεις παρουσιάζεται στον Πίνακα 20. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με και χωρίς επιμόρφωση διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μόνο σε δύο περιπτώσεις (σηματοδοτούνται στον πίνακα με αστερίσκο): οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον έλεγχο του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος πιο σημαντικό, αλλά τον έλεγχο του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών ως λιγότερο σημαντικό, σε σχέση με τις εκτιμήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση.

Πίνακας 20

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μ.Ο. Επιμορφ.	Μ.Ο. μη Επιμορφ.
1.	Έλεγχος όρασης και ακοής	1,9	2,4
2.	Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού	3,5	3,2
3.	Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών	3,8 *	5,7

4.	Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,9 *	3,0
5.	Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού	4,9	4,7
6.	Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	5,0	4,1
7.	Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας, και προσαρμοστικότητας	5,0	4,2

3.4.2. Εξατομικευμένη διδασκαλία

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *αν έχουν ποτέ οργανώσει στην τάξη τους εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν εκπαιδευτικοί με και χωρίς επιμόρφωση: το 44,2% των επιμορφωμένων απάντησε θετικά, ενώ μόνο το 23,7% από τους μη επιμορφωμένους απάντησε θετικά.

Όταν ρωτήθηκαν *σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια εξατομικευμένη διδασκαλία για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη*, διαπιστώθηκαν πάλι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις: οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μπορούν να το κάνουν σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. = 2) ενώ οι μη επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να το κάνουν σε μικρό βαθμό (Μ.Ο. = 1,3).

Σε καμιά από τις άλλες ερωτήσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα - Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε προκειμένου να συνταχθεί μια πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των γενικών Α/θμίων και Β/θμίων σχολείων (α)

στον εντοπισμό των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς και (β) στην εκπόνηση και υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων για το συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, μέσα στη γενική τάξη. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας συγκεντρώθηκαν στοιχεία από 433 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε 8 νομούς της βόρειας, κεντρικής και νότιας Ελλάδας, σχετικά με (α) τις παρούσες αντιλήψεις, γνώσεις και συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και (β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις καταλληλότερες μορφές και διαδικασίες επιμόρφωσής τους στα παραπάνω θέματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητιούνται στη συνέχεια, τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά και τις αιτίες της εικόνας που προκύπτει για τις υπάρχουσες αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με Ε.Ε.Α. και Π.Σ., όσο και ως προς τις επιπτώσεις τους στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

4.1. Διαδικασία εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους φαίνεται να πιστεύουν ότι, στην περίπτωση μαθητών και μαθητριών που δυσκολεύονται συστηματικά στη μάθηση και παρουσιάζουν σταθερά ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ο ρόλος τους πρωτίστως επιβάλλει την ενημέρωση άλλων ενδιαφερομένων και εμπλεκομένων ατόμων, αρχών ή υπηρεσιών (π.χ. γονέων, σχολικών συμβούλων, ΚΔΑΥ), που προφανώς θα λάβουν περαιτέρω μέτρα, θα τους καθοδηγήσουν ή θα αναλάβουν την ευθύνη των αναγκαίων δράσεων. Λιγότερο από το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναπτύσσει άμεσες προσωπικές πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, προς την κατεύθυνση της βαθύτερης διερεύνησης των περιπτώσεων των παιδιών που δυσκολεύονται να μάθουν και να προσαρμοστούν στο σχολείο. Μάλιστα, και η

πλειοψηφία αυτών των λίγων, σχετικά, εκπαιδευτικών που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, δεν προσπαθεί να διαπιστώσει αν πράγματι οι μαθητές που δυσκολεύονται με τη μάθηση και την προσαρμογή στο σχολείο ανήκουν στις ομάδες των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ., αλλά κυρίως διαφοροποιούν κάποια παράμετρο της διδασκαλίας τους (χωρίς προηγούμενη συστηματική αξιολόγηση) ή αναζητούν σχετικές συμβουλές. Αυτές οι επιλογές των εκπαιδευτικών πιθανόν οφείλονται: (α) σε παραδοσιακές απόψεις και πρακτικές που κυριαρχούν διαχρονικά στο γενικό σχολείο, ως μέρος παγιωμένων αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών (Eckert & Arbolino, 2005), και που θέλουν τον εκπαιδευτικό να επικεντρώνεται στη διδασκαλία των μαθητών και μαθητριών που μαθαίνουν ανεμπόδιστα, επισημαίνοντας απλώς τις πιο «δύσκολες» περιπτώσεις, τις οποίες όμως χειρίζονται «ειδικοί», (β) σε περιορισμένη αντίληψη για τη φύση και τις πιθανές αιτίες της συστηματικής σχολικής αποτυχίας και των μόνιμων δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής, που συχνά αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνειδητές επιλογές του μαθητή ή της μαθήτριας (π.χ. αδιαφορία για τη μάθηση) ή σε εγγενή και «ανίατα» προβλήματα οργανικής φύσης κι όχι σε δυσκολίες που συνδέονται άμεσα με το είδος της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, (γ) σε ανεπάρκεια γνώσεων σχετικών με τη διαδικασία και τις τεχνικές εντοπισμού παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Η πιθανότητα η ανεπάρκεια των γνώσεων να παίζει έναν σημαντικό ρόλο, ενισχύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαθέτουν κάποιες μορφής επιμόρφωση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποφασίζουν ευκολότερα να διερευνήσουν τις περιπτώσεις δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής με βάση τις δικές του γνώσεις και δεν επιλέγουν τόσο συχνά την αναζήτηση συμβουλών ως πρώτη ενέργεια.

Όσον αφορά στη διαφαινόμενη τάση, οι μεν εκπαιδευτικοί της Α/Θμιας εκπαίδευσης να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες οι δε εκπαιδευτικοί της Β/Θμιας εκπαίδευσης να τείνουν στη συχνότερη αναζήτηση συμβουλών, αυτή πιθανότατα αντικατοπτρίζει το διαφορετικό περιεχόμενο των βασικών σπουδών

και τη διαφορετική έμφαση στην καθημερινή διδακτική πράξη των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η πασίγνωστη απουσία ικανού αριθμού μαθημάτων με επικέντρωση στη διδασκαλία παιδιών με γνωστικές και άλλες διαφορές και ιδιαιτερότητες, που χαρακτηρίζει τα προγράμματα σπουδών των περισσότερων πανεπιστημιακών τμημάτων στα οποία έχουν φοιτήσει οι εκπαιδευτικοί της Β/Θμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη, συγκριτικά, μεγαλύτερη πίεση για εξάντληση της ύλης που υφίσταται στα Β/Θμια σχολεία, πιθανότατα περιορίζουν δραστικά τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας να κινηθούν αυτόνομα για τον εντοπισμό και την υποστήριξη παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ..

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δείχνουν να αναγνωρίζουν ότι ο σημαντικότερος λόγος εφαρμογής μιας διαδικασίας εντοπισμού Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. από τους ίδιους, είναι η οργάνωση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος μέσα στη γενική τάξη. Ωστόσο, ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (σχεδόν 23%), που αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς της Β/Θμιας εκπαίδευσης, ανέφερε ως λόγο του εντοπισμού την παραπομπή του παιδιού είτε σε μονάδα ειδικής αγωγής είτε σε ειδικούς εκτός σχολείου, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη της αντίληψης για περιορισμό της ευθύνης του γενικού σχολείου στη διδασκαλία των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών.

Όσον αφορά στη δυνατότητά τους να εντοπίζουν μαθητές και μαθήτριες που πιθανόν παρουσιάζουν Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό μπορούν να το πετύχουν σε μέτριο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ερώτηση αυτή απάντησαν 428 από τους 433 εκπαιδευτικούς, δηλαδή απάντησαν και πολλοί από αυτούς που προηγουμένως είχαν δηλώσει ότι δεν αναλαμβάνουν καμιά πρωτοβουλία για μια σε βάθος μελέτη περιπτώσεων παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή. Αυτό σημαίνει ότι, είτε οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, αλλά άλλοι παράγοντες

τους εμποδίζουν να τις αξιοποιήσουν (π.χ. ο παράγοντας «έλλειψη χρόνου» που αναφέρεται στη συνέχεια ιδιαίτερα, σε σχέση με την εξατομικευμένη διδασκαλία), είτε ότι απάντησαν στην ερώτηση εντελώς υποθετικά. Σε κάθε περίπτωση η απάντηση δεν είναι σε συμφωνία με το γενικότερο προφίλ των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εντοπισμό. Όσον αφορά στη στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε υπέρ των εκπαιδευτικών της Α/θμιας, αναφορικά με τη δυνατότητα εντοπισμού, αυτή πιθανόν εξηγείται με βάση τις διαφορές βασικών σπουδών και εκπαιδευτικής πράξης, που αναφέρθηκαν προηγουμένως σε σχέση με τις ενέργειες μετά τη διαπίστωση ότι κάποιος μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής (1^ο ερώτημα). Επίσης, η στατιστικά σημαντική διαφορά που προκύπτει υπέρ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών υπογραμμίζει την αξία της επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο θέμα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην ερώτηση που αναφέρεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούν στην περίπτωση που επιχειρούν εντοπισμό των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., όσοι από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν, αναφέρθηκαν σε γενικές ενέργειες (με δημοφιλέστερες την αξιολόγηση προφορικού και γραπτού λόγου, την παρατήρηση της συμπεριφοράς και την εκτίμηση επιδόσεων σε σχολικές εξετάσεις και τυπικές δοκιμασίες) κι όχι σε συγκεκριμένες τεχνικές. Αυτό δείχνει ότι, πιθανόν, δεν είναι σαφές στους εκπαιδευτικούς ποια είναι η μορφή και η διαδικασία εφαρμογής των τεχνικών εντοπισμού και πώς πρέπει να εξειδικεύουν τις τεχνικές αυτές, ανάλογα με το είδος των πληροφοριών που θέλουν να αποκτήσουν.

Η έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία του όρου «τεχνικές εντοπισμού Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.», αλλά και το περιεχόμενο όρων που σηματοδοτούν κατηγορίες Ε.Ε.Α., γίνεται εμφανής και από τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα που αναφέρονται στις κατηγορίες Ε.Ε.Α. που θεωρούν ότι μπορούν να εντοπίσουν και στον τρόπο που διατυπώνουν

τα σχετικά συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δήλωσαν ότι πετυχαίνουν εύκολα ή μέτρια τον εντοπισμό σαφώς «εμφανών» περιπτώσεων (κινητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, αισθητηριακά προβλήματα), για τις οποίες η αξιολόγηση του προφορικού και γραπτού λόγου ή της επίδοσης σε εξετάσεις και τυπικά τεστ δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο. Αντίθετα, δυσκολεύονται αρκετά, μεταξύ άλλων, στην επισήμανση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που, κατά κύριο λόγο, εντοπίζονται στις περιοχές που ελέγχονται με τις αξιολογικές ενέργειες που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, τα όποια συμπεράσματα εντοπισμού διατυπώνονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς με γενικό και αδιαφοροποίητο τρόπο («οι μαθητές έχουν Ε.Ε.Α.»), χωρίς εξειδικεύσεις που ίσως διευκόλυναν την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί, ότι όσοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κάποιας μορφής αξιολόγηση, το κάνουν, μάλλον, αφού προηγουμένως έχουν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση άλλα στοιχεία (όπως η κινητικότητα και η αισθητηριακή λειτουργία) και με στόχο, ίσως, να αποκτήσουν περισσότερα στοιχεία για το παιδί. Πάντως, δεν φαίνεται να συνδέουν άμεσα την αξιολόγηση με τον εντοπισμό, προκειμένου να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά το παιδί. Αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό, ακόμη και για τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Η έλλειψη εξειδικευμένων και σαφών γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στις συνηθέστερες αιτίες των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. και, συνακόλουθα, στους ενδεικνυόμενους ελέγχους, φανερώνεται επίσης από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που αναφέρονται α) στη σημαντικότητα διαφόρων ελέγχων στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ. και β) σε μια πιθανή ακολουθία εφαρμογής σχετικών τεχνικών που στηρίζεται στην οικοσυστημική αντίληψη για τη διδασκαλία. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν τη βαρύτητα διαφόρων ελέγχων που τους παρουσιάστηκαν μεμονωμένοι και σε τυχαία

σειρά, απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στους ελέγχους της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, ενώ οι έλεγχοι της πληρότητας των σχολικών γνώσεων και του τρόπου μάθησης του παιδιού, ήρθαν σχεδόν τελευταίοι στις προτιμήσεις τους. Στη συνέχεια, όμως, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (σχεδόν 83%) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν με μια πορεία εντοπισμού που τους προτάθηκε και στην οποία ο έλεγχος πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού βρίσκεται στη 2^η θέση, ο έλεγχος του τρόπου μάθησης του παιδιού στην 4^η, ενώ οι έλεγχοι κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας και οικογενειακού περιβάλλοντος στην 6^η και 7^η (προτελευταία) θέση αντίστοιχα. Η άποψη ότι ο έλεγχος του κοινωνικού - οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικο -συναισθηματικής λειτουργίας είναι ιδιαίτερης βαρύτητας, σε αντίθεση με τον έλεγχο της πληρότητας των σχολικών γνώσεων και του τρόπου μάθησης του παιδιού, εμφανίσθηκε ισχυρή και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που πρότειναν δική τους ακολουθία ενεργειών εντοπισμού. Σταθερά σημεία στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε όλες τις περιπτώσεις υπήρξε η προτεραιότητα στον έλεγχο των αισθητηρίων οργάνων και η απαξίωση της χρήσης καταλόγων με χαρακτηριστικά διαφόρων κατηγοριών Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης αποδίδουν γενικά μεγαλύτερη σημασία στην εφαρμογή των διαφόρων ελέγχων από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη συνειδητοποίηση από τη μεριά των πρώτων του ρόλου των διαφόρων ελέγχων, λόγω της συστηματικότερης ενασχόλησής τους με τον εντοπισμό των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ. (όπως προέκυψε από άλλες απαντήσεις).

Η μικρή σημασία που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στον έλεγχο της πληρότητας των γνώσεων (δηλαδή της ακρίβειας και της ταχύτητας χρήσης), καθώς και στον έλεγχο των στρατηγικών και του τρόπου μάθησης του παιδιού, καθώς και η ιδιαίτερη βαρύτητα που δήλωσαν ότι έχουν οι έλεγχοι της οικογενειακής και κοινωνικο-συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού πιθανόν

υποδηλώνουν (α) τη συνειδητή ή ασυνείδητη πίστη τους σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ., που έχουν κοινωνιολογικό και ψυχολογικό προσανατολισμό, (β) τη χαμηλή εκτίμηση ή και την άγνοια προσεγγίσεων που συνδέουν τις Ε.Ε.Α. ή τα Π.Σ. με παιδαγωγικούς - διδακτικούς παράγοντες, όπως η αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στην προσφερόμενη διδασκαλία (είτε λόγω ελλιπών προαπαιτούμενων γνώσεων και στρατηγικών μάθησης, είτε λόγω ασυμβατότητας μεταξύ τρόπου παρουσίασης της ύλης από τον εκπαιδευτικό και τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών από το μαθητή). Δεδομένου ότι η επισήμανση (και η παρέμβαση για τροποποίηση) παραμέτρων του οικογενειακού περιβάλλοντος ή της κοινωνικο-συναισθηματικής δομής του παιδιού, είναι έξω από τα όρια του παραδοσιακού ρόλου του Έλληνα εκπαιδευτικού (όπως είναι παγκοίμως γνωστό σε όλους όσους έχουν οποιαδήποτε σχέση με το ελληνικό σχολείο), η υιοθέτηση κοινωνιολογικών και ψυχολογικών προσεγγίσεων των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ. αποτελεί, ίσως, μια από τις βασικές αιτίες της ελλιπούς ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τις διαδικασίες εντοπισμού.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν κάποιας μορφής επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις τεχνικές εντοπισμού και την πιθανή ακολουθία τους, έδωσαν μεν ορισμένες απαντήσεις που διαφέρουν ως προς την έμφαση σε βαθμό στατιστικά σημαντικό από αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αλλά δεν παρουσίασαν κάποιες ουσιαστικά και ποιοτικά διαφορετικές αντιλήψεις και γνώσεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, είτε διότι τα προγράμματα που παρακολούθησαν δεν περιλάμβαναν ειδικές αναφορές στον εντοπισμό, είτε διότι αν και περιλάμβαναν, λόγω της μορφής, της διάρκειας και γενικότερα της φύσης τους, τα προγράμματα αυτά δεν μπόρεσαν να αλλάξουν τις ιδέες που πιθανόν οι εκπαιδευτικοί ήδη είχαν.

Η έλλειψη σύγχρονων γνώσεων πάνω στα ζητήματα της μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται, επίσης, και από τις λαθεμένες απαντήσεις που έδωσε η πλειοψηφία τους, στις ερωτήσεις σχετικά με την

καταλληλότερη τεχνική για τον έλεγχο (α) της ποιότητας των σχολικών γνώσεων και (β) του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης των παιδιών με πιθανές Ε.Ε.Α.. Με βάση όσα εκτέθηκαν από την αρχή της συζήτησης των αποτελεσμάτων, μπορεί ασφαλώς να υποστηριχθεί ότι είναι αναμενόμενο εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τη σημασία της ποιότητας των γνώσεων και του τρόπου μάθησης, να μην γνωρίζουν και πώς αξιολογούνται αυτές οι παράμετροι της λειτουργικότητας του παιδιού. Όπως και να 'χει το πράγμα πάντως, υπό το πρίσμα σύγχρονων προσεγγίσεων της αξιολόγησης των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. (π.χ. Mellard, Byrd, Johnson, Toffelson, & Boesche, 2004· Reschly & Tilly, 1999· Sheridan & McCurdy, 2005· Vaughn, Linan-Thompson, Hickman, 2003), και στο πλαίσιο της ανάπτυξης επιμορφωτικών σχημάτων για τον εντοπισμό των μαθητών και μαθητριών που τις παρουσιάζουν, αυτές οι επιλογές των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο ιδιαίτερου προβληματισμού και, αν είναι δυνατό, να εκσυγχρονιστούν.

Σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση και όσον αφορά στον εντοπισμό των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ., στο πλαίσιο της επιμόρφωσης που αποτελεί το θέμα της παρούσας μελέτης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι βασικοί στόχοι του σχετικού προγράμματος πρέπει να είναι:

Α) Η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα καίρια θέματα: 1) του περιεχομένου του ρόλου τους και των υποχρεώσεών τους στην περίπτωση μαθητών που δεν μαθαίνουν με τυπικούς τρόπους, 2) της σημασίας της αξιολόγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ως προς την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, 3) της σημασίας διάκρισης και ειδικού χειρισμού των παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση του παιδιού και βρίσκονται στο πεδίο άμεσης επιρροής και δράσης του σχολείου (π.χ. ποιότητα διδασκαλίας, προϋποτιθέμενες γνώσεις του παιδιού), σε αντιδιαστολή με τους παράγοντες που την επηρεάζουν έμμεσα και δεν είναι εύκολο να αλλάξουν παρά

μόνο στο πλαίσιο γενικών κοινωνικών αλλαγών (π.χ. κοινωνικό - οικογενειακό περιβάλλον).

Β) Η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στα παρακάτω καίρια θέματα, με στόχο την ανάπτυξη ενδιαφέροντος από την πλευρά τους για ενασχόληση με τον εντοπισμό της μαθησιακής διαφορετικότητας: 1) στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών και σύνδεσης αξιολόγησης και διδασκαλίας, 2) στις απαιτήσεις του κάθε γνωστικού αντικειμένου και στο χειρισμό τους στο πλαίσιο του εντοπισμού των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ., 3) στους τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις μαθησιακές προτιμήσεις του παιδιού.

Γ) Η ειδική στήριξη των εκπαιδευτικών της Β/Θμιας εκπαίδευσης με χωριστά προγράμματα, που θα λαμβάνουν υπόψη τις αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες τους και θα προσφέρουν λύσεις στο πλαίσιο του δύσκαμπτου συστήματος του Γυμνασίου και του Λυκείου.

4.2. Εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 70% ότι δεν έχουν ποτέ εφαρμόσει πρόγραμμα εξατομίκευσης. Όσοι αναφέρουν ότι έχουν κάνει προσπάθειες οργάνωσης εξατομικευμένων προγραμμάτων προέρχονται στη συντριπτική πλειοψηφία τους από την Α/Θμια εκπαίδευση, γεγονός που, όπως και οι διαφορές στον εντοπισμό των Ε.Ε.Α., ίσως σχετίζεται με τα διαφορετικά προγράμματα προπτυχιακών σπουδών και τις δομικές διαφορές στη λειτουργία των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης (π.χ. ένας εκπαιδευτικός ανά τμήμα στην Α/Θμια, πολλοί στη Β/Θμια). Τα μαθήματα στα οποία έχουν γίνει οι περισσότερες προσπάθειες εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά και οι μορφές εξατομίκευσης που εφαρμόστηκαν αναφέρονταν, στην πλειοψηφία τους, σε παραδοσιακές προσεγγίσεις της υποστήριξης παιδιών με χαμηλή σχολική

επίδοση (π.χ. απλοποίηση της ύλης, επανειλημμένη επαφή του μαθητή με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, αυξημένη χρήση εποπτικών μέσων) κι όχι σε σύγχρονες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, μετά από προσδιορισμό των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών (π.χ. συνδυασμός ολιστικής και αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ανάγνωσης, για την ταυτόχρονη ενίσχυση κινήτρων μάθησης και αποκωδικοποιητικής ικανότητας). Το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βαθμό αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη ότι στην πλειοψηφία τους (περίπου 64%) οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν περιορισμένες και ανακριβείς γνώσεις για την εξατομίκευση, τόσο από την άποψη του περιεχομένου της (σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας ακριβώς αναφέρεται) όσο και από την άποψη των προϋποθέσεων εφαρμογής της (π.χ. κατά τη γνώμη τους μεγαλύτερη σημασία έχουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, παρά η λεπτομερής καταγραφή των προσαρμογών υπό μορφή σχεδίου ενεργειών). Αυτή η πιθανή έλλειψη γνώσεων είναι ίσως και η αιτία που οδηγεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να δηλώσουν ότι μπορούν μόνο σε μικρό ή μέτριο βαθμό να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια εξατομικευμένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν οργανώσει εξατομικευμένα προγράμματα και εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους ως προς την έκβαση των προγραμμάτων, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με την κατοχή από τη μεριά τους περισσότερων σχετικών γνώσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η δυνατότητά τους να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα που έχουν εκπονήσει άλλοι φορείς (π.χ. ΚΔΑΥ) χωρίς τη δική τους συμμετοχή, είναι μικρή. Υπό το πρίσμα αυτού του ευρήματος, και στο βαθμό που αυτό αντιπροσωπεύει μια σταθερή και γενική τάση σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, η όλη φιλοσοφία και δομή των ΚΔΑΥ τίθεται υπό αίρεση, ως προς την πραγματική υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Αν στο παραπάνω στοιχείο προστεθεί και

η άποψη των εκπαιδευτικών ότι είναι μικρή ως μέτρια η δυνατότητά τους να βρουν λύσεις στις περιπτώσεις που τα προγράμματα που προτείνουν τα ΚΔΑΥ δεν είναι αποτελεσματικά, τότε η επανεξέταση της λειτουργίας των ΚΔΑΥ γίνεται επιτακτική και η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας λαμβάνει επείγοντα χαρακτήρα. Η γνώση και η διάθεση ενασχόλησης με την εξατομικευμένη διδασκαλία φαίνεται ότι επηρεάζει γενικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού, αφού όσοι εκπαιδευτικοί έχουν οργανώσει εξατομικευμένα προγράμματα, δήλωσαν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα και τα προγράμματα των ΚΔΑΥ.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα για τα σημαντικότερα εμπόδια που θεωρούν ότι θα συναντήσουν στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν εξατομικευμένα προγράμματα έχουν ιδιαίτερη αξία, αφού προσφέρουν μια σαφή εικόνα της ποικιλίας των στόχων που θα πρέπει να τεθούν στα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο ότι τα τρία μεγαλύτερα εμπόδια, δηλαδή η ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου, η έλλειψη γνώσεων για τις Ε.Ε.Α. και οι υψηλές απαιτήσεις των γενικών προγραμμάτων σπουδών των σχολείων, έχουν επισημανθεί και από άλλες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (π.χ. Fuchs & Fuchs, 1998· Ρήγα, 1997· Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). Φαίνεται, όμως, ότι οι επισημάνσεις, αλλά και διάφορες έρευνες που προσφέρουν λύσεις στα θέματα αυτά (π.χ. Αγαλιώτης, 2002) δεν επαρκούν, ίσως διότι τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν εμπλουτίστηκαν με τα σχετικά πορίσματα και τους ανάλογους τρόπους σκέψης και δράσης.

Όσον αφορά στις υπόλοιπες επιλογές των εκπαιδευτικών, θετικό πρέπει να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι σχεδόν 1 στους 4 εκπαιδευτικούς αναγνωρίζει τη σημασία της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων για τις φάσεις και τις προϋποθέσεις εξέλιξης των ικανοτήτων του παιδιού σε κάθε γνωστικό

αντικείμενο (Ανάγνωση, Μαθηματικά κ.λπ.). Η απλή εφαρμογή των οδηγιών που βρίσκονται στα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β. για το δάσκαλο και τον καθηγητή, ασφαλώς δεν αποτελεί εποικοδομητική προσέγγιση της παροχής βοήθειας σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

Οι γνώμες των γονέων, είτε των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. είτε των υπολοίπων μαθητών της τάξης, φαίνεται ότι επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό. Δεδομένου ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας είναι βασική παράμετρος της σχολικής ζωής, είναι φυσικό να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει, βέβαια να εξεταστεί, αν οι γνώμες των γονέων λειτουργούν στην καθημερινή πράξη ως κίνητρο για αναζήτηση λύσεων ή ως άλλοθι για αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών. Σε μέτριο βαθμό φαίνεται, επίσης, να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων, η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η άποψη για τις διδακτικές μεθόδους αξίζει να σχολιαστεί ιδιαίτερα, διότι είναι πιθανό η επί πολλά χρόνια πιστή εφαρμογή προαποφασισμένων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, που έχουν επιλέξει κεντρικά καθοδηγητικά όργανα, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, να έχει αποπροσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς και να τους έχει οδηγήσει σε υποτίμηση της σημασίας και της δυσκολίας επιλογής διδακτικών μεθόδων, ιδιαίτερα για την οργάνωση εξατομικευμένων προγραμμάτων. Δεδομένου ότι από τις υπόλοιπες απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, αλλά και σύμφωνα με την εμπειρία των μελών της ομάδας έργου από διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, δεν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες στο θέμα των διδακτικών μεθόδων και, από την άλλη πλευρά, ερευνητές όπως οι Rosenberg, O'Shea, & O'Shea (1998) και Meese (2001) τονίζουν ιδιαίτερα ότι απαιτείται βαθιά γνώση για την επιλογή και την προσαρμογή μιας μεθόδου στις συνθήκες διδασκαλίας, το όλο θέμα χρήζει σαφώς βαθύτερης διερεύνησης.

Βαθύτερη διερεύνηση, προσεκτική μελέτη και, πιθανότατα, ειδική μεταχείριση κατά την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων χρειάζονται, επίσης, τα θέματα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μικρή δυσκολία (α) του προσδιορισμού του τμήματος της ύλης της γενικής τάξης που ενδείκνυται για κάθε παιδί με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., (β) του προσδιορισμού των διδακτικών στόχων και (γ) του ελέγχου επίτευξης των διδακτικών στόχων. Στο πλαίσιο μελετών των πηγών επαγγελματικού άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (π.χ. Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2004· Platsidou & Agaliotis, 2008), ο προσδιορισμός των στόχων έχει αναφερθεί ως σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς. Μια πιθανή εξήγηση της διαφοράς μεταξύ των άλλων ερευνών και της παρούσας μελέτης μπορεί να βρεθεί στο ότι στις προηγούμενες μελέτες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ρωτήθηκαν για στόχους του γενικού σχολείου και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για στόχους των αντίστοιχων μονάδων. Στην παρούσα έρευνα, όμως, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ρωτήθηκαν για στόχους προγραμμάτων για παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Με βάση την πλατιά διαδεδομένη, αλλά όχι επιστημονικά τεκμηριωμένη, αντίληψη ότι η κατάταξη ενός παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οδηγεί γραμμικά και άμεσα σε συγκεκριμένες επιλογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνεπάγεται τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων οι οποίοι θα δώσουν σχετικές οδηγίες, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να θεωρούν ότι από τη στιγμή που το παιδί θα έχει αναγνωρισθεί ως ανήκον στην ομάδα των Ε.Ε.Α., μπορεί στη συνέχεια να διδαχθεί με προαποφασισμένα προγράμματα ή προγράμματα που άλλοι θα εκπονήσουν. Το ίδιο ισχύει και για τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχουν στις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα, διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν κάποιας μορφής επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και των υπολοίπων. Τέλος, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να θεωρούν ιδιαίτερο εμπόδιο για την εξατομικευμένη διδασκαλία το άκαμπτο και περιορισμένων επιλογών σύστημα βαθμολόγησης του σχολείου πρέπει

να κριθεί θετικά, αν και ιδιαίτερα στη Β/θμια εκπαίδευση το ζήτημα έχει διαφορετικές διαστάσεις από ό,τι στην Α/θμια και πρέπει να προσεγγισθεί ανάλογα.

Όσον αφορά στο προτιμώμενο μοντέλο υλοποίησης της εξατομίκευσης, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν στην πλειοψηφία τους τη συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας, ενώ η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος από μόνο έναν εκπαιδευτικό, είτε σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο είτε μετά από σχετική επιμόρφωση, συγκεντρώνει τις λιγότερες επιλογές. Το γεγονός αυτό, μάλλον αντικατοπτρίζει ανασφάλεια αναφορικά με τις συνέπειες της πλήρους ανάληψης ατομικής ευθύνης για συστηματική υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, μια και δεν έχουν γίνει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εκτεταμένες έρευνες από τις οποίες να έχει προκύψει υπεροχή κάποιου μοντέλου, ώστε να επηρεαστούν οι εκπαιδευτικοί. Πιθανές προηγούμενες αρνητικές, έμμεσες ή άμεσες, προσωπικές εμπειρίες από προσπάθειες υποστήριξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής από έναν /μια εκπαιδευτικό προκάλεσαν μάλλον τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση και όσον αφορά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας για μαθητές και μαθήτριες με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, που αποτελεί το θέμα της παρούσας μελέτης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι βασικοί στόχοι του σχετικού προγράμματος πρέπει να είναι:

Α) Η απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονων γνώσεων και αποτελεσματικών δεξιοτήτων σχετικών με τη φύση και τις διαδικασίες υλοποίησης της εξατομίκευσης. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, ότι η εξατομίκευση της διδασκαλίας δεν είναι μέτρο που λαμβάνεται σε εξαιρετικές συνθήκες και υλοποιείται από προσωπικό που ασχολείται αποκλειστικά με αυτό, αλλά αποτελεί θεμελιώδη υποχρέωση του γενικού σχολείου και μπορεί να

υλοποιηθεί από τους ίδιους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, βέβαια, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες απόψεις για το ρόλο του σχολείου και την υλοποίηση της διδασκαλίας, αλλά και να εφοδιαστούν με παραδείγματα εφαρμογών της εξατομίκευσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερη μέριμνα στο σημείο αυτό απαιτείται για τους εκπαιδευτικούς της Β/Θμιας εκπαίδευσης.

Β) Η απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονων γνώσεων και αποτελεσματικών δεξιοτήτων σχετικών με την επιλογή και διατύπωση διδακτικών στόχων, καθώς και με τη διαχείριση του χρόνου υλοποίησης των διδακτικών ενεργειών, αλλά και του ελέγχου επίτευξης των διδακτικών στόχων, στο πλαίσιο της καθημερινής πράξης του ελληνικού σχολείου. Η άσκηση στην επιλογή, υλοποίηση και έλεγχο επίτευξης διδακτικών στόχων, προϋποθέτει απαγκίστρωση από το μοντέλο του εκπαιδευτικού που απλώς εφαρμόζει προαποφασισμένες διαδικασίες και μετακίνηση προς το μοντέλο του εκπαιδευτικού που αυτενεργεί και προγραμματίζει με βάση τις εκάστοτε συνθήκες. Αυτή η μετακίνηση προϋποθέτει τόσο αλλαγή αντιλήψεων, όσο και εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες υλοποίησης της εξατομίκευσης.

Γ) Η επιδίωξη της διασύνδεσης μεταξύ ΚΔΑΥ και σχολείου. Ίσως στο πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να πάρουν μέρος και οι εκπαιδευτικοί των ΚΔΑΥ (αν όχι και το υπόλοιπο προσωπικό), δεδομένου ότι αν δεν υπάρχει μια «κοινή γλώσσα» μεταξύ όσων εκπονούν και όσων υλοποιούν τα εξατομικευμένα προγράμματα που πρέπει να συνοδεύουν την κατάταξη ενός παιδιού σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών θα είναι περιορισμένη.

4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή της επιμόρφωσης

Όσον αφορά στη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν, κατά μέσο όρο, προγράμματα 50-200 ωρών, τόσο για τον εντοπισμό όσο και για την εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφορές στις επιλογές, ιδιαίτερα όσον αφορά στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν προγράμματα μεγαλύτερα των 100 ωρών είναι στην περίπτωση του εντοπισμού περίπου 40%, ενώ στην περίπτωση της εξατομικεύσης περίπου το 53%. Η διαφορά αυτή (που είναι και στατιστικά σημαντική) βρίσκεται σε συμφωνία με το άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σε θέση να εντοπίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., παρά να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα που απαιτούνται για τη διδασκαλία τους. Επίσης, η διαφορά αυτή, πιθανόν, αντικατοπτρίζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η εξατομικεύση είναι από τη φύση της πολύ πιο απαιτητική ως διαδικασία και, συνεπώς, απαιτεί περισσότερη επιμόρφωση. Τέλος, η διαφορά στα ποσοστά επιλογής προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας, υπέρ της εξατομικεύσης και σε βάρος του εντοπισμού, ίσως αποτελεί και μια έμμεση ένδειξη της πλατιάς απήχησης που έχει στον εκπαιδευτικό κόσμο η άποψη, ότι δεν είναι απαραίτητο να μπορεί κανείς να αξιολογεί ένα παιδί και να προσδιορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, προκειμένου να το διδάξει αποτελεσματικά.

Αναφορικά με τον χαρακτήρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς τη θεωρητική ή την πρακτική τους επικέντρωση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ζητούν προγράμματα με προσανατολισμό στις πρακτικές εφαρμογές που θα υλοποιούν οι ίδιοι, υπό την επίβλεψη ειδικών επιστημόνων. Η έμφαση στην πρακτική άσκηση είναι στοιχείο που εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες, που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική

Αγωγή (π.χ. Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Η συγκεκριμένη επιλογή μπορεί να οφείλεται στις μεγάλες δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να μετατρέψουν σε συγκεκριμένη και αποτελεσματική διδακτική πράξη όσα διδάσκονται σε παραδοσιακά προγράμματα με έντονο θεωρητικό χαρακτήρα, στηριζόμενοι μόνο στις δικές τους δυνάμεις. Όλα σχεδόν τα μέλη της ομάδας έργου μπορούν να βεβαιώσουν, ότι οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και συνιστούν τον πυρήνα του σκεπτικισμού τους απέναντι στις συνήθεις θεωρητικές προσεγγίσεις των ζητημάτων που αφορούν τα άτομα με Ε.Ε.Α.. Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται κατά την περίοδο υλοποίησης του κύριου διδακτικού έργου τους κι όχι στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή στη διάρκεια Σαββατοκύριακων.

Όσον αφορά στο βαθμό εξειδίκευσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς τις κατηγορίες ειδικών αναγκών, οι επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματος, που σε μεγάλο βαθμό προτιμούν εξειδίκευση σε όλο το φάσμα των Ε.Ε.Α. και σε μέτριο στις μεγαλύτερες ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες, απηχούν μια γενικότερη διάσταση απόψεων που έχει καταγραφεί τόσο στην Ελλάδα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (HELIOS II / Thematic group 5, 1996). Η επιλογή μιας πολυκατηγορικής ή μιας μονοκατηγορικής εξειδίκευσης μπορεί να στηρίζεται σε κριτήρια όπως: (α) η ανάγκη του εκπαιδευτικού για μια αρχική γενική επισκόπηση του χώρου της ειδικής αγωγής, ώστε να αποκτηθεί πρώτα μια συνολική εικόνα και στη συνέχεια να υπάρξει εξειδίκευση, (β) η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι συχνές αλλαγές σχολείων και ο πολλαπλασιασμός των παιδιών με Ε.Ε.Α. που φοιτούν πλέον σε αυτά, επιβάλλουν την κατοχή στοιχειωδών γνώσεων για όσο το δυνατό περισσότερες κατηγορίες ή, αντίθετα, η εμπειρία του από μονάδες στις οποίες έτυχε να βρεθούν μόνο συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών, που θεωρούνται ως οι

επικρατέστερες (π.χ. παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), (γ) τα ατομικά ειδικά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του εκπαιδευτικού, για ενασχόληση μόνο με ορισμένες κατηγορίες ειδικών αναγκών. Ενδιαφέρον, ως προς την εξειδίκευση των προγραμμάτων, παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, έστω σε μέτριο βαθμό, ότι είναι σημαντικό να αποκτήσουν γνώσεις που αναφέρονται στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μαθησιακή ανάπτυξη και εξέλιξη στις διάφορες περιοχές του προγράμματος, όπως στο γλωσσικό μάθημα, στα μαθηματικά και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην περίπτωση του εντοπισμού οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι, κατά κύριο λόγο, προτιμούν αντικείμενα τα οποία, είτε υπό μορφή προτύπων προς μίμηση (παραδειγματικές εφαρμογές εντοπισμού) είτε υπό μορφή θεωρητικής γνώσης (εκπαιδευτική αξιολόγηση, ψυχοδιαγνωστικά μέσα), μπορούν να συμβάλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στο πεδίο. Η χαμηλή θέση που έχουν στις προτιμήσεις τους ζητήματα όπως η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι βασικές έννοιες της ειδικής αγωγής και οι θεωρίες μάθησης, μπορεί να εξηγηθεί είτε με βάση μια πιθανή υπόθεση από την πλευρά τους ότι τα ζητήματα αυτά θα έχουν περιληφθεί σε άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ώστε να υπάρχει υπόβαθρο για την προσέγγιση του εντοπισμού, είτε με βάση την αντίληψη ότι είναι πολύ γενικά και δεν σχετίζονται άμεσα με το θέμα του εντοπισμού των Ε.Ε.Α.. Η μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας, σε σύγκριση με αυτούς της Α/θμιας, στα διάφορα πιθανά περιεχόμενα των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να θεωρηθεί αντανάκλαση των, συγκριτικά, μεγαλύτερων επιμορφωτικών αναγκών τους, που έχουν εμφανιστεί και σε άλλες απαντήσεις τους.

Στην περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναφέρονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο απηχούν ποικιλία αναγκών. Οι 6 πρώτες προτιμήσεις (που αναφέρονται στην κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών και μαθητριών, στη

συνεργασία με την οικογένεια, στη διδασκαλία Ανάγνωσης, Γραφής και Μαθηματικών και στην εκπαίδευση της μεγαλύτερης κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών), πιθανόν υπαγορεύονται (α) από τη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επικεντρωθούν στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (όπως προβλήματα συμπεριφοράς και σεβασμού των κανόνων της τάξης από τους μαθητές, υπερβολικές απαιτήσεις ή έλλειψη συνεργασίας από την οικογένεια, αυξημένοι αριθμοί παιδιών με δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα και στα Μαθηματικά ιδιαίτερα λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών), (β) από την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι σε αυτούς τους τομείς έχουν οι ίδιοι τις περισσότερες ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων, (γ) από την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι στόχοι αυτοί (οργάνωση συμπεριφοράς και κατάκτηση Ανάγνωσης, Γραφής και Μαθηματικών) έχουν ιδιαίτερη αξία και πρέπει να προταχθούν, ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κατά προτίμηση σε συνεργασία με την οικογένεια. Οι επόμενες 6 επιλογές των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε μια ποικιλία θεμάτων (όπως π.χ. η διδακτική μεθοδολογία ειδικής εκπαίδευσης, η συνεκπαίδευση ή η εκπαίδευση παιδιών με αισθητηριακά προβλήματα) που όλα τους έχουν, ασφαλώς, θέση στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Η σημαντική διασπορά των θεμάτων ως προς το περιεχόμενο δείχνει τις πολλαπλές ανάγκες που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και, παράλληλα, την έλλειψη σαφούς αντίληψης από μέρους τους για τη σημαντικότητα και προτεραιότητα των θεμάτων. Η έλλειψη μιας τέτοιας αντίληψης φαίνεται πολύ καθαρά στις 5 τελευταίες επιλογές των εκπαιδευτικών. Στις επιλογές αυτές περιλαμβάνονται η Εκπαιδευτική και η Κοινωνική Ψυχολογία, που με βάση την έμφαση που εμφανίστηκε να δίνεται στις κοινωνικές δεξιότητες και στην εκπαίδευση διαφόρων κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες θα αναμενόταν να βρίσκονται σε ψηλότερες θέσεις, και

περιλαμβάνονται επίσης τα σημαντικότερα θέματα της σύνδεσης αξιολόγησης και διδασκαλίας, της επιλογής και διατύπωσης διδακτικών στόχων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η κεντρική και πρωταρχική θέση που πολλοί ειδικοί ερευνητές δίνουν στα θέματα αυτά στο πλαίσιο της οργάνωσης εξατομικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με Ε.Ε.Α. (π.χ. Bigge, Stump, Spagna, & Silberman, 1999· Byers & Rose, 2003), φανερώνει την έλλειψη θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της εξατομίκευσης, μετά από δεκαετίες καθορισμού των προγραμμάτων από κεντρικά καθοδηγητικά όργανα και απλής υλοποίησής τους από τη μεριά τους.

Τέλος, όσον αφορά στα προσόντα όσων κληθούν να διδάξουν στα σχετικά προγράμματα, είναι εντυπωσιακή η επιμονή των εκπαιδευτικών στην κατοχή διδακτικής εμπειρίας σε μονάδες ειδικής αγωγής, επιλογή που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με την προτίμησή τους σε προγράμματα με έντονο πρακτικό προσανατολισμό και κεντρική θέση της πρακτικής άσκησης. Η κατοχή μεταπτυχιακών σπουδών παράλληλα με την κατοχή εμπειρίας, θεωρείται βέβαια ο ιδανικός συνδυασμός. Ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς αποδίδει σημασία και στη θεωρητική κατάρτιση μόνο, με την προϋπόθεση ότι αυτή θα αναφέρεται αυστηρά στα θέματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Άξια προσοχής και μελέτης είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών ότι μόνο η ιδιότητα, είτε του μέλους Δ.Ε.Π. που διδάσκει σχετικά μαθήματα είτε, ιδιαίτερα, του Σχολικού Συμβούλου, χωρίς άλλες σαφείς εξειδικεύσεις στα θέματα του εντοπισμού και της εξατομίκευσης, δεν δίνει τη δυνατότητα ανάληψης κεντρικού ρόλου σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Στο βαθμό που η εμπιστοσύνη των διδασκομένων στο πρόσωπο των διδασκόντων επηρεάζει το τελικό προϊόν της διδασκαλίας, οι επισημάνσεις αυτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση, κατά τον καταρτισμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας

εκπαίδευσης στον εντοπισμό και στην εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. Θα πρέπει:

Α) Να λαμβάνεται ειδική μέριμνα για τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης και να παρέχονται πολλές ευκαιρίες για πρακτική άσκηση, ώστε τα προγράμματα να συμβάλλουν ισόρροπα στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. χωρίς κάποιο από τα τρία αυτά συστατικά είναι δύσκολο να υπάρξει.

Β) Να δίνονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων πληροφορίες για τις διάφορες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τουλάχιστον για τις μεγαλύτερες, και να γίνονται σχετικές πρακτικές ασκήσεις. Παράλληλα να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και σχετικά με τις φάσεις και τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων ανά γνωστικό αντικείμενο (γλωσσικό μάθημα, μαθηματικά κ.λπ.), ανάλογα με την ειδικότητά τους.

Γ) Να περιληφθούν στα σχετικά προγράμματα εξειδικευμένα και εκτεταμένα μαθήματα για τη φιλοσοφία και την πρακτική (i) της υλοποίησης του εντοπισμού των Ε.Ε.Α. και των Π.Σ., (ii) της σημασίας διασύνδεσης μεταξύ αξιολόγησης και διδασκαλίας και (iii) της οργάνωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τρόπο που θα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι όλες οι ενέργειες αυτές αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας για παιδιά με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να υλοποιούνται με βάση πραγματικές περιπτώσεις παιδιών που βρίσκονται στις τάξεις των εκπαιδευτικών. Τα στελέχη που θα διδάσκουν στα προγράμματα αυτά θα πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά που την κάνουν να διαφέρει από την αρχική-βασική εκπαίδευση ή οποιαδήποτε άλλη επιμόρφωση και εξειδίκευση.

5. Πρόταση επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας στον εντοπισμό και στην εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς

Η πρόταση για το επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου στα θέματα του εντοπισμού και της εξατομικευμένης διδασκαλίας των μαθητών και μαθητριών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. θα αναπτυχθεί, στη συνέχεια, με βάση τους εξής πέντε άξονες: (α) το μοντέλο του προγράμματος, που περιλαμβάνει τις βασικές τεχνικές λεπτομέρειες όπως είναι η δομή, ο τόπος και ο χρόνος υλοποίησης, καθώς και η συχνότητα και η διάρκεια των μαθημάτων, (β) το περιεχόμενο του προγράμματος, που αναφέρεται στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που θα περιληφθούν στο πρόγραμμα, (γ) τη μέθοδο παρουσίασης του περιεχομένου του προγράμματος, που αφορά στον τρόπο υλοποίησης των δραστηριοτήτων του προγράμματος και στη σχετική διδασκαλία, ειδικά αναφορικά με το ρόλο διδασκόντων και διδασκομένων, (δ) το φορέα υλοποίησης και τους διδάσκοντες του προγράμματος, που αναφέρεται στο θεσμικό ρόλο των διοργανωτών και την επιστημονική ταυτότητα όσων υλοποιούν το πρόγραμμα και (ε) την επιλογή των εκπαιδευτικών, που αναφέρεται στις διαδικασίες παροχής πρόσβασης στο πρόγραμμα σε όσους θέλουν να το παρακολουθήσουν.

5.1. Μοντέλο προγράμματος

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε και με βάση τα σύγχρονα πορίσματα της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. Spencer & Logan, 2003), το μοντέλο επιμόρφωσης που μπορεί να προσφέρει τις ουσιαστικότερες λύσεις στα ζητήματα του εντοπισμού και της εξατομικευμένης διδασκαλίας των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. στο γενικό σχολείο είναι ένας συνδυασμός (α) της παραδοσιακής

σεμιναριακής επιμόρφωσης, με τον γενικό ακαδημαϊκό - θεωρητικό χαρακτήρα, (β) της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με την έμφαση στα συγκεκριμένα προβλήματα ενός σχολείου και (γ) της πρακτικής άσκησης, με την άμεση εφαρμογή των θεωριών σε συγκεκριμένες συνθήκες. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος προτείνεται να είναι 200 ώρες.

Από την άποψη της δομής το πρόγραμμα θα έχει τέσσερις φάσεις: α) τη γενική θεωρητική κατάρτιση, β) τη θεωρητική εξειδίκευση, γ) την πρακτική εφαρμογή και δ) την αποτίμηση - ανατροφοδότηση. Το ποσοστό του συνολικού χρόνου που προτείνεται να διατεθεί σε κάθε φάση είναι: 20% για τη γενική θεωρητική κατάρτιση (40 ώρες), 25% για τη θεωρητική εξειδίκευση (50 ώρες), 50% για την πρακτική εφαρμογή (100 ώρες) και 5% για την αποτίμηση - ανατροφοδότηση (10 ώρες).

Το πρόγραμμα προτείνεται να αρχίζει με τη γενική θεωρητική κατάρτιση, που θα είναι κοινή για όλους τους συμμετέχοντες σε έναν κύκλο επιμόρφωσης (δηλαδή για εκπαιδευτικούς από διαφορετικές μονάδες και βαθμίδες της εκπαίδευσης). Το πρόγραμμα θα πραγματοποιείται σε χώρο που θα επιλέγουν οι διοργανωτές των επιμορφώσεων και με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Στη διάρκεια των 40 ωρών θεωρητικής κατάρτισης θα δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση σύγχρονων στάσεων προς τα άτομα με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και στην απόκτηση θεμελιωμένων στην έρευνα γνώσεων για τον εντοπισμό και την αποτελεσματική διδασκαλία τους. Στη συνέχεια η επιμόρφωση θα μεταφέρεται στα σχολεία όπου, σε συμπράξεις και συνεργασίες σχολείων ή μεμονωμένα ανά σχολική μονάδα ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών, θα γίνεται περαιτέρω επεξεργασία των θεωρητικών αντικειμένων που θα έχουν διδαχθεί στο πρώτο μέρος, για να επιτευχθεί η θεωρητική εξειδίκευση. Η διαφορά μεταξύ της εισαγωγικής θεωρητικής κατάρτισης και της θεωρητικής εξειδίκευσης έγκειται στο ότι κατά τη θεωρητική εξειδίκευση θα αναζητούνται τρόποι αξιοποίησης των θεωριών και των ερευνητικών δεδομένων στο συγκεκριμένο

περιβάλλον των σχολείων και των τάξεων. Για το σκοπό αυτό οι επιμορφωτές θα συγκεντρώνουν στοιχεία για τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο αυτό είναι ενταγμένο και θα παρουσιάζουν, σε συνεργασία με τους επιμορφωνόμενους, πιθανές λύσεις σε συγκεκριμένα πραγματικά προβλήματα εντοπισμού και εξατομικευμένης διδασκαλίας, από αυτά που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Κατά τη διάρκεια των 50 ωρών της θεωρητικής εξειδίκευσης (στη διάρκεια της οποίας προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα) θα γίνονται και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Μετά τη θεωρητική εξειδίκευση θα λαμβάνει χώρα η πρακτική άσκηση του κάθε εκπαιδευτικού στην τάξη του, υπό την επίβλεψη ενός ή περισσότερων επιμορφωτών, οι οποίοι θα λειτουργούν ως μέντορες. Στη διάρκεια αυτής της φάσης του προγράμματος, διάρκειας 100 ωρών, οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγουν τουλάχιστον ένα παιδί με πιθανές δυσκολίες μάθησης ή προσαρμογής και θα προσπαθούν να διαπιστώσουν τη φύση των δυσκολιών του, ώστε στη συνέχεια να το διδάξουν εξατομικευμένα ή αν η διαπίστωση έχει ήδη γίνει, θα προχωρούν άμεσα στο εξατομικευμένο πρόγραμμα. Η συνεργασία μεταξύ επιμορφωτών - μεντόρων και επιμορφωνόμενων θα γίνεται δυο φορές την εβδομάδα. Μετά το τέλος της πρακτικής άσκησης θα γίνεται αξιολόγηση του προγράμματος, και πάλι με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και για 10 ώρες (αλλά χωρίς απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα), ώστε να δοθεί η ευκαιρία να παρουσιαστούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών συνολικά από την επιμόρφωση, να επισημανθούν ελλείψεις, να τονισθούν τα θετικά στοιχεία και να αποκομίσουν επιμορφωτές και επιμορφωνόμενοι όσο το δυνατό πιο πλήρεις γνώσεις από την όλη προσπάθεια.

Για να κατανοηθούν τόσο η διαφορά όσο και ο συμπληρωματικός χαρακτήρας των σταδίων της προτεινόμενης επιμόρφωσης αναφέρεται το εξής παράδειγμα: Στο πρώτο στάδιο, της γενικής θεωρητικής κατάρτισης, μπορεί να διδαχθεί, μεταξύ άλλων, το αντικείμενο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα

Μαθηματικά, με ειδικές αναφορές στην εξέλιξη των μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων και στις αρχές και τεχνικές εντοπισμού και εξατομικευμένης διδασκαλίας των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο τομέα. Στο δεύτερο στάδιο, της θεωρητικής εξειδίκευσης, θα παρουσιαστούν, σε επίπεδο συζήτησης και προσομοίωσης, παραδείγματα εφαρμογών των αρχών και τεχνικών του πρώτου σταδίου, με βάση συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών, και θα αναδειχθούν τρόποι να υποστηριχθούν παιδαγωγικά και διδακτικά μαθητές και μαθήτριες συγκεκριμένης τάξης του σχολείου ή των σχολείων που παίρνουν μέρος στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Βάση των σχετικών επιλογών θα είναι πληροφορίες για το άμεσο περιβάλλον της τάξης, όπως το γενικό μαθησιακό επίπεδο και ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών, η ύπαρξη άλλων μαθητών ή μαθητριών που χρήζουν ειδικής προσοχής (π.χ. αλλοδαποί), τα γενικά κλίμα του σχολείου όπως διαμορφώνεται από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και τους γονείς, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.λ.π. Ειδικότερα, στο στάδιο αυτό μπορεί να προσδιοριστεί ως στόχος η διδασκαλία της προπαίδειας, όχι με τους παραδοσιακούς πίνακες αλλά με μια νέα ομαδοποίηση των γινομένων που διευκολύνει την απομνημόνευση, και θα γίνει αναφορά σε λεπτομέρειες διαχείρισης διδακτικού χρόνου, κοινωνικής μορφής οργάνωσης της τάξης (π.χ. διδασκαλία σε ομάδες) και υλικών διδασκαλίας ανάλογα με την τάξη. Στο τρίτο στάδιο της επιμόρφωσης, αυτό της πρακτικής εφαρμογής, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τον πρώτο λόγο και θα υλοποιήσουν όσα θα έχουν παρουσιαστεί και συζητηθεί στις προηγούμενες φάσεις, προσπαθώντας να εντοπίσουν παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους, να επιλέξουν τους στόχους του προγράμματος και τις διαδικασίες επίτευξής τους και γενικά να εφαρμόσουν ό,τι έχουν μάθει σε γενικό και εξειδικευμένο θεωρητικό επίπεδο, υπό την επίβλεψη των επιμορφωτών. Πιθανόν, για παράδειγμα, να προσδιοριστεί ως στόχος του προγράμματος, που θα εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, η διδασκαλία στρατηγικών

για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων πολλαπλασιασμού. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο της επιμόρφωσης, αυτό της αποτίμησης του προγράμματος, επιμορφωτές και επιμορφωνόμενοι θα κρίνουν το αποτέλεσμα του προγράμματος και θα επισημαίνουν δυσκολίες που απομένουν (π.χ. το γεγονός ότι, πιθανόν, υπάρχει πρόοδος, αλλά όχι στο επιθυμητό επίπεδο), αλλά και λύσεις που έχουν βρεθεί.

Η γεωγραφική διαμόρφωση της χώρας μας (νησιά, ορεινές περιοχές), οι αυξανόμενοι αριθμοί των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και ο μικρός αριθμός των ειδικών επιστημόνων επιβάλλουν και την υιοθέτηση μοντέλων που αξιοποιούν αποφασιστικά τις νέες τεχνολογίες και τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων θα γίνεται ηλεκτρονικά σε προκαθορισμένες ημέρες και ώρες, αλλά η γενική δομή του προγράμματος που προτάθηκε παραπάνω θα διατηρηθεί.

5.2. Περιεχόμενο προγράμματος

Το περιεχόμενο του προγράμματος θα πρέπει να συμβάλει στην απόκτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (α) στάσεων και αντιλήψεων που διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών εντοπισμού και διδακτικής στήριξης μαθητών και μαθητριών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., (β) γνώσεων σχετικών (i) με τις προϋποθέσεις ανάπτυξης, από το μαθητή, των γνώσεων και δεξιοτήτων ανά γνωστικό αντικείμενο (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, κοινωνικές δεξιότητες κ.λ.π.) και (ii) με τη φύση των δυσκολιών στην πορεία αυτής της ανάπτυξης, (iii) δεξιοτήτων υλοποίησης εντοπισμού και εξατομικευμένης διδασκαλίας των ατόμων που παρουσιάζουν τις Ε.Ε.Α. ή τα Π.Σ., στο σύνθετο περιβάλλον μιας γενικής τάξης.

Προκειμένου να κατανοήσουν το ρόλο και τις υποχρεώσεις του, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία τους δεν απευθύνεται κάθε φορά γενικά και αδιαφοροποίητα στα παιδιά μιας ορισμένης ηλικιακής ομάδας, αλλά σε συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες, τους οποίους

και τις οποίες δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά, αν πρώτα δεν τους/τις γνωρίσουν. Αυτή η «γνωριμία» γίνεται με αξιολόγηση, από την οποία, με τη σειρά του, θα προκύψει ο εντοπισμός Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Η συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης δεν σχετίζεται με την ύπαρξη ή μη μέσα στην τάξη μαθητών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., αλλά με την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τις αναπόφευκτες ατομικές διαφορές των μαθητών.

Είναι, επίσης, σημαντικό να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, ότι άλλοι επιστήμονες ή παράγοντες της εκπαίδευσης μπορούν ίσως να συμβάλουν στην υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., αλλά δεν μπορούν να τους υποκαταστήσουν, ιδιαίτερα αν οι όροι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «προβλήματα συμπεριφοράς» συνδεθούν με τα περιεχόμενα που προτείνονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης. Ο έλεγχος προϋποτιθέμενων γνώσεων, στρατηγικών και δεξιοτήτων, η διερεύνηση της συμβατότητας μεταξύ διδασκαλίας και τρόπου μάθησης του παιδιού και η μελέτη των στάσεων του παιδιού απέναντι σε διάφορες παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως επίσης και η ανά περίπτωση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την έλλειψη ή την αρνητική μορφή αυτών των παραμέτρων, δεν μπορούν να υλοποιηθούν ουσιαστικά και αξιόπιστα από άτομα που δεν συμμετέχουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο υλοποίησης των στόχων του προγράμματος σπουδών μέσα σε μια συγκεκριμένη σχολική αίθουσα. Μαθήματα που αναφέρονται σε σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας, σε επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής και σε φιλοσοφία εκπαιδευτικής πράξης μπορούν να βοηθήσουν ιδιαίτερα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ειδικά στο θέμα του εντοπισμού των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ., σύμφωνα και με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, το περιεχόμενο του προγράμματος θα πρέπει να κινείται γύρω από τους άξονες (α) των εξελικτικών μοντέλων των αναγνωστικών, γραφημικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, σε συνδυασμό με τα ερμηνευτικά μοντέλα των

ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανά κατηγορία, (β) της θεωρίας και των τεχνικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την κατασκευή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τυπικών - σταθμισμένων δοκιμασιών στην καθημερινή πράξη, (γ) του παραδειγματικού χειρισμού περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης και ανά μάθημα του προγράμματος σπουδών. Όλα τα μαθήματα θα πρέπει, ασφαλώς, να περιλαμβάνουν ορολογία και βασικές έννοιες της ειδικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην εξατομικευμένη διδασκαλία, το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να κινείται γύρω από τους άξονες (α) της σύνδεσης αξιολόγησης και διδασκαλίας, της επιλογής και διατύπωσης στόχων στην ειδική εκπαίδευση και γενικά της διδακτικής μεθοδολογίας ειδικής εκπαίδευσης, (β) της διδασκαλίας ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς ή με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, (γ) των βασικών αρχών και τεχνικών της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναφορές σε ειδικές κατηγορίες όπως τα παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα και (δ) της συνεργασίας σχολείου οικογένειας και της συμβουλευτικής των ΑμΕΑ. Όλα τα μαθήματα θα πρέπει, ασφαλώς, να περιλαμβάνουν σημαντικά πορίσματα της σύγχρονης Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας.

5.3. Μέθοδος παρουσίασης του περιεχομένου του προγράμματος

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, αλλά και διεθνής εμπειρία πάνω στο θέμα (π.χ. Logan & Stein, 2001; Schumm, Vaughn, Gordon, & Rothlein, 1994), οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα περιεχόμενα του προγράμματος είναι ανάγκη να παρουσιάζονται με συνδυασμό τεχνικών, που θα

επιτρέπει τη σύζευξη θεωρητικής κατάρτισης και απόκτησης δεξιοτήτων. Σε όλες τις φάσεις του προγράμματος θα πρέπει να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν όσο το δυνατό πιο ενεργητικό ρόλο και να αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Επικοινωνιακές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πρόγραμμα, ιδιαίτερα κατά τις φάσεις της γενικής και εξειδικευμένης θεωρητικής κατάρτισης, είναι: (α) η παρουσίαση της ερευνητικής γνώσης και της διδακτικής εμπειρίας των επιμορφωτών διαμέσου της περιγραφής πραγματικών περιπτώσεων παιδιών, που θα ακολουθείται από συνεργατική διατύπωση υποθέσεων για πιθανές λύσεις, από τους εκπαιδευτικούς, με βάση ομοιότητες και διαφορές με παιδιά που έχουν συναντήσει οι ίδιοι, (β) η μίμηση, από τους εκπαιδευτικούς, παραδειγματικών χειρισμών καταστάσεων που θα παρουσιάζονται με οπτικο-ακουστικά μέσα, (γ) η συζήτηση για τις ενδεικνυόμενες ενέργειες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. που θα παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς και (δ) η ανάληψη ρόλων από τους εκπαιδευτικούς σε προσομοιώσεις εντοπισμού ή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Οι πρακτικές εφαρμογές του επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων με όσο το δυνατό μεγαλύτερη γενικευτική δύναμη. Αυτό σημαίνει ότι οι εφαρμογές θα πρέπει να αναφέρονται σε σχετικά συχνά εμφανιζόμενες καταστάσεις, τουλάχιστον στο περιβάλλον που θα κινηθούν οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα. Η πρακτική άσκηση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποδοτική και στην περίπτωση που συνεργάζονται δυο εκπαιδευτικοί σε ένα πλαίσιο «επίλυσης διδακτικού προβλήματος», με συνεισφορά σε ιδέες και δράσεις για την υλοποίηση ενός κοινού ή δυο παρόμοιων προγραμμάτων, υπό την επίβλεψη του μέντορα - επιμορφωτή (Pugach & Johnson, 1995).

5.4. Φορέας - διδάσκοντες

Είναι σημαντικό ο φορέας υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων να διαθέτει ή να μπορεί να αναπτύξει άμεσα μια κουλτούρα οργάνωσης και εφαρμογής εξειδικευμένων προγραμμάτων ουσιαστικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Δεδομένου ότι στόχοι της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η ανάλυση και διασαφήνιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε τοπικό επίπεδο και η απόκτηση από μέρους τους γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού αυτής της πραγματικότητας (Fisher & Frey, 2004), είναι φανερό ότι ο φορέας επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του (ή να μπορεί να διεξάγει έρευνες για να αποκτήσει) επίκαιρα δεδομένα για την πραγματικότητα αυτή και για τα πραγματικά προβλήματα που καλούνται να λύσουν οι εκπαιδευτικοί. Η απόκτηση τέτοιων στοιχείων απαιτεί άμεση πρόσβαση στις σχολικές μονάδες και ταχεία υλοποίηση των αναγκαίων διαδικασιών, κάτι που μπορεί επιτευχθεί από φορέα με σχετική εξουσία κι όχι από ανεξάρτητους ερευνητές. Ασφαλώς ο φορέας αυτός θα πρέπει να βρίσκεται σε άμεση επαφή και στενή συνεργασία με τα πανεπιστήμια της χώρας, αλλά είτε θα πρέπει να διατηρεί την ανεξαρτησία του και να αξιοποιεί από τη γνώση που παράγεται στους πανεπιστημιακούς χώρους ό,τι είναι άμεσα σχετικό με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών είτε να έχει συστηματοποιήσει σαφείς προδιαγραφές προγραμμάτων, ως προς το μοντέλο, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης, και να ζητά από τα πανεπιστήμια να λάβουν αυτές τις προδιαγραφές υπόψη κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά στην επιστημονική και επαγγελματική ταυτότητα των επιμορφωτών, τόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας όσο και στοιχεία από έρευνες σε άλλες χώρες, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι επιμορφωτές είναι ανάγκη να διαθέτουν οπωσδήποτε εμπειρία από το πεδίο και, φυσικά, εξειδικευμένες γνώσεις υψηλού επιπέδου. Το γεγονός ότι από

διάφορες έρευνες έχει προκύψει ότι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα αποδεικνύονται ως οι πλέον αποτελεσματικοί επιμορφωτές - καθοδηγητές συναδέρφων τους (π.χ. Hargraves & Fullan, 2000), φανερώνει ότι η κατοχή διδακτικής εμπειρίας από τους επίδοξους επιμορφωτές και η δυνατότητα χρήσης από μέρους τους μιας «κοινής γλώσσας» με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να θεωρούνται απαραίτητα προσόντα. Οι υψηλού επιπέδου γνώσεις που αποδεικνύονται με σχετικές σπουδές διατηρούν, ασφαλώς, τη γνωστή σημασία τους.

5.5. Επιλογή εκπαιδευτικών

Οι έντονες ανάγκες των μαθητών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. και οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξή τους, δίνουν έναν επιτακτικό χαρακτήρα στην όσο το δυνατό πιο ευρεία και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σχετικά θέματα. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι όλοι είναι πολύ συχνά αντιμέτωποι με σχετικά προβλήματα. Με διαδικασίες ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν για το πρόγραμμα «εξομοίωσης» των πτυχίων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με αυτά των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όσον αφορά την «εξακτίωση» της επιμόρφωσης, αλλά σε μικρότερους αριθμούς λόγω της προτεινόμενης απαλλαγής από τα διδακτικά καθήκοντα στις δυο πρώτες φάσεις του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν σταδιακά να επιμορφωθούν στα θέματα της εκπαίδευσης των ατόμων με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Βέβαια, η μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που περιλαμβάνεται στο παρόν μοντέλο επιμόρφωσης, επιβάλλει τη λήψη μέτρων ώστε, αν όχι όλοι, τουλάχιστον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου (π.χ. τα 3/5) να παίρνουν μέρος ταυτόχρονα στην επιμόρφωση. Τα σχολεία μπορούν να μπουν σε μια σειρά, με βάση κριτήρια όπως ο αριθμός των μαθητών με δυσκολίες μάθησης

και προσαρμογής που αναφέρουν ότι έχουν, η απουσία εκπαιδευτικών με κάποιας μορφής επιμόρφωση μεταξύ των μελών του προσωπικού, η απόσταση από αστικά κέντρα, το αν είναι σχολεία Α/θμιας ή Β/θμιας εκπαίδευσης (προτείνεται τα σχολεία Β/θμιας να προηγούνται, αν δεν μπορεί να υπάρξει χωριστό πρόγραμμα). Εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί και βρίσκονται να υπηρετούν σε σχολείο στο οποίο υλοποιείται το επιμορφωτικό πρόγραμμα, δεν θα παρακολουθούν ασφαλώς εκ νέου το πρόγραμμα, αλλά μπορούν να κληθούν να συμβάλλουν σε αυτό με διάφορους τρόπους, π.χ. λειτουργώντας καθοδηγητικά ή συμμετέχοντας στο τελευταίο μέρος του προγράμματος με την κατάθεση της εμπειρίας τους.

Ο εντοπισμός των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) ή προβλήματα συμπεριφοράς (Π.Σ.) και η εξατομικευμένη διδασκαλία τους μέσα στη γενική τάξη είναι απαιτητικές διαδικασίες που δίνουν νέο περιεχόμενο στις επιστημονικές ανάγκες και στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Η ομάδα του παρόντος έργου πιστεύει, ότι η υλοποίηση του προτεινόμενου επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην υποστήριξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να καταστούν ικανοί να υλοποιούν με επιτυχία την από κοινού εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6. Βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α. Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2004). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α': Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 5, 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bigge, J., Stump, C., Spagna, M., & Silberman, R. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, Ca: Wadsworth.
- Boudah, D.J., Logan, K.R., & Greenwood, C.R. (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher Education and Special Education*, 24, 290-303.
- Brown, A., Campione, J., Webber, L., McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environments: A New Look at Assessment and Instruction. In B. Gifford & A. O'Connor (Eds), *Changing Assessments* (pp. 121-211). Washington, D.C.: National Commission on Testing and Public Policy.
- Brown, F. & Snell, M. (1993). Meaningful Assessment. In M. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4th ed.). (pp. 61-98). New York: Merrill.

- Brown-Chidsey, R. (2005). Introduction to problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach*. New York: The Guilford Press, (pp. 3-9).
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher's perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 2, 143-156.
- Byers, R & Rose, R. (2003). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs*. London: David Fulton.
- Commission on Excellence in Special Education (2002). A new era: revitalizing special education for children and their families. Retrieved from <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.
- Eckert, T. & Arbolino, L. (2005). The role of teacher perspectives in diagnostic and program evaluation decision making. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 65-81). New York: The Guilford Press
- Elias, M. & Dilworth, J. (2003). Ecological/developmental theory, context-based best practice, and school based action research: cornerstones of school psychology training and policy. *Journal of School Psychology*, 41, 293 - 297.
- Elksnin, L. & Elksnin N. (1995). *Assessment and Instruction of Social Skills*. San Diego, CAL: Singular Publishing Group.
- Evans, W., Townsend, B., Duchnowski, A., & Hocutt, A. (1996). Addressing the challenges of inclusion of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 19, 2, 180-191.
- Federal register, 42, 42478
- Fisher, D. & Frey, N. (2004). School change and teacher knowledge: A reciprocal relationship. *Teacher Education and Special Education*, 27, 1, 57-67.

- Flouris, G. (1995). Discrepancy of educational aims, curriculum and means: some facets of educational contradiction. In A.M. Kazamias & M.Kassotakis (Eds) *Greek education: prospects of reorganization and modernization* (pp. 102-115). Athens: Sieris
- Ford, A., Pugach, M. & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disabilities Quarterly*, 24, Fall, 275-285.
- Forlin, C. (2001). Introduction: The role of the support teacher in regular schools - an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 2, 83-84.
- Francis, D., Fletcher, J., Stuebing, K. Lyon, R., Shaywitz, B. & Shaywitz, S. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 2, 98-108.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1998). Researchers and Teachers Working Together to Adapt Instruction for Diverse Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13 (3), 126-137
- Gately, S. & Hammer, C. (2005). An exploratory study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *The Teacher Educator*, 40, 4, 238-256.
- Greenwood, C. R. & Abbott, M. (2000). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24, 276-289.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., & Arreaga-Mayer, C. (1990). Ecobehavioral analysis of classroom instruction. In S.R. Schroeder (Ed), *Ecobehavioral analysis and developmental disabilities*. New York: Springer-Verlag, (pp. 33 -63).
- Gresham, F. & Noell, G. (1999). Functional analysis assessment as a cornerstone for noncategorical special education. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 49-80). Longmont, CO: Sopris West.

- Gresham, F., Watson, T., & Skinner, C. (2001). Functional Behavioral Assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30, 2, 156-172.
- Hargraves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 50-56.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Min.: Free Spirit Publishing.
- Hegarty, S. (1993). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview*. London: Cassell.
- HELIOS II / Thematic Group 5 (1999). *The role of classroom teacher and the role of support personnel in implementing inclusion. Final Report*. Luxembourg: European Committee.
- Hoover, J.J. & Patton, J.R. (1995). *Teaching students with learning problems to use study skills: A teacher's guide*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Jones, C.J. (1998). *Curriculum-based assessment: The easy way*. Springfield, IL: Charles C. Thomas
- Kern, L. & Dunlap, G. (1999). Developing effective program plans for students with disabilities. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J. Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 213-232). Longmont, CO: Sopris West.
- Lidz, C. & Elliot, J. (2000). Introduction to Dynamic Assessment. In C. Lidz & J. Elliot (Eds), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. New York: Elsevier Science (pp. 3-13).
- Logan, K.R. & Stein, S.S. (2001). The research lead teacher model: Helping general education teachers with classroom behavior problems. *Teaching Exceptional Children*, 33, 3, 10-15.
- Macht, J. (1998). *Special education's failed system*. Westport, Con: Bergin & Carvey.

- Matsagouras, E. & Riding, S. (1996). *The rating of educational aims by Greek and English student teachers*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (2), 93-115.
- McLaughlin, M., Nolet, V., Rhim, L., Henderson, K. (1999). Integrating Standards. Including All Students». *Teaching Exceptional Children*, Jan/Feb, 66-71.
- McLoughlin, J. & Lewis, R. (2001). *Assessing students with special needs*. (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meese, R. (2001). *Teaching Learners with Mild Disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mellard, D., Byrd, S., Johnson, E., Toffelson, J., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, Fall, 243-256.
- Mercer, C. & Mercer, A. (1997). *Teaching Students with Learning Problems*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Meyen, E., Ramp, E., Harrod, C., & Bui, Y. (2003). A national assessment of staff development needs related to the education of students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35, 8, 1-10.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Olson, J. & Platt J. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαράιζη, Μ. (2001). *Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Κρήτης.

- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Ενέργεια 3.2.β.
- Pike, K., & Salend, S. (1995). Authentic Assessment Strategies. *Teaching Exceptional Children*, Fall, 15-20.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education (in press)*.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογέωργα, Στ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Popham, W.J. (2002). *Classroom Assessment: what teachers need to know* - 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Pugach, M.C. & Johnson, L.J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62, 101-110.
- Reschly, D. & Tilly, D. (1999). Reform trends and system design alternatives. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition*. Longmont, CO: Sopris West, (pp. 19-48).
- Ρήγα, Α.Β. (1997). «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες». Στο Τάφα Ε. (Επ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Roll-Pettersson, L. (2001). Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 1, 42-54.
- Rosenberg, M., O'Shea, L., & O'Shea, D. (1998). *Student teacher to master teacher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Sachs, J. (1988). Teacher preparation, teacher self-efficacy and the Regular Education Initiative. *Education and Training in Mental Retardation, 23*, 327-332.
- Sachs, J. (1990). The self-efficacy interaction between regular educators and special education students : A model for understanding the mainstreaming dilemma. *Teacher Education and Special Education, 13*, 235-239.
- Sander, A. (1998). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnose bei Schuelern und Schuelerinnen mit besonderen Foerderbedarf. In W. Mutzeck (Hrg), *Foerderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstoerungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (pp 6-24).
- Sattler, J. (2002). *Assessment of Children. Behavioral and Clinical Applications* (4th Ed). San Diego: J. Sattler Pub. Inc.
- Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1995). Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: Lessons learned. *Remedial and Special Education, 16*, 344-351.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Gordon, J. & Rothlein, L. (1994). General education teacher's beliefs, skills, and practice in planning for main streamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education, 17*, 22-37.
- Sheridan, S. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention- A problem-solving Approach* (pp. 43-64). New York: The Guilford Press.
- Shinn, M. (2005). Identifying and validating academic problems in a problem-solving problem. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 219-246). New York: The Guilford Press.
- Shinn, M., Good, R., & Parker, C. (1999). Noncategorical special education services with students with severe achievement deficits. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition*.

Longmont, CO: Sopris West, (pp. 81-106).

Sindelar, P. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education, 29*, 234-244.

Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Sparks, G.M. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal, 23*, 2, 217-225.

Spencer, S. & Logan, K. (2003). Bridging the Gap: A school based staff development model that bridges the gap from research to practice. *Teacher Education and Special Education, 26*, 1, 51-62.

Stainback, W.C., Stainback, S., & Wehman, P. (1997). Toward full inclusion into general education. In P. Wehman (ed.) *Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531-557). Austin, TX: Pro-Ed.

Sugai, G., Horner, R., & Sprague, J. (1999). Functional assessment-based behavior support planning research-to-practice-to-research. *Behavior Disorders, 24*, 252-257.

Taylor, R. (1997). *Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures*. Boston: Allyn & Bacon.

Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική εθνική επιτροπή για την Unesco.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading / learning disabilities. *Exceptional Children, 69*, 4, 391-409.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 1, 17-35.

Warner, L., Lynch, S., Nabors, D., & Simpson, C. (2007). *Inclusive lesson*

plans through the year. Beltsville, MD: Gryphon House

Williams, W. & Fox, T. (1996). Planning for Inclusion. A Practical Process. *Teaching Exceptional Children*, Spring, 6-13.

Ysseldyke, J. & Marston, D. (1999). Origins of categorical special education services in schools and a rationale for changing them. In D. Reschly, W.D. Tilly & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 1-18). Longmont, CO: Sopris West.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αναφέρεται: α) στον εντοπισμό μαθητών / μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) στην εξατομικευμένη διδασκαλία αυτών των μαθητών / μαθητριών, από τον/την εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου. Το ερωτηματολόγιο μπορούν να συμπληρώσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε γενικό σχολείο Α/θμιας ή Β/θμιας εκπαίδευσης, γνωρίζοντας ότι οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν: α) θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση μελέτης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στα παραπάνω θέματα, από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και β) θα παραμείνουν απόρρητες.

Σχετικά σημειώνουμε, ότι σύμφωνα με το νόμο 2817/2000, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται: α) τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμπεριφορών και β) τα άτομα που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

Ηλικία

Χρόνια προϋπηρεσίας

Συνολικά Στο γενικό σχολείο Σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης

Σχολική μονάδα στην οποία υπηρετήσατε την προηγούμενη χρονιά

Σπουδές

Παιδαγωγική Ακαδημία Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημιακό Τμήμα 4ετους φοίτησης που χορηγεί πτυχίο με βάση το οποίο γίνεται διορισμός στη Β/θμια εκπαίδευση (προσδιορίστε)

Τ.Ε.Π.Α.Ε.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο

4. Αν στην προηγούμενη ερώτηση έχετε απαντήσει «μέτρια», «πολύ» ή «πάρα πολύ», ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

5. Αν είστε «μέτρια», «πολύ» ή «πάρα πολύ» σε θέση να εντοπίσετε τους μαθητές / τις μαθήτριες της τάξης σας που πιθανόν έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, πώς διατυπώνετε συνήθως το συμπέρασμα του εντοπισμού;

Λέτε ότι οι μαθητές / μαθήτριες

[α] έχουν γενικά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή

[β] ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών;

(σημειώστε ανάλογα [α] ή [β])

6. Αν στην προηγούμενη ερώτηση έχετε απαντήσει [β], χρησιμοποιείστε αριθμούς για να βάλετε σε σειρά τις κατηγορίες ειδικών αναγκών που μπορείτε να εντοπίσετε, ξεκινώντας με το [1] από αυτήν που θεωρείτε πιο εύκολη (αναφερθείτε μόνο στις κατηγορίες που θεωρείτε ότι μπορείτε να εντοπίσετε).

- ___ Προβλήματα συμπεριφοράς
- ___ Πολύ υψηλή νοημοσύνη
- ___ Νοητική καθυστέρηση
- ___ Αυτισμός
- ___ Διάσπαση προσοχής / υπερκινητικότητα
- ___ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- ___ Προβλήματα όρασης
- ___ Προβλήματα ακοής
- ___ Κινητικά προβλήματα
- ___ Άλλο (τι;) _____

7. Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον καθένα από τους παρακάτω ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας εντοπισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;

❖ Έλεγχος των αισθητηρίων οργάνων του παιδιού

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος του βαθμού στον οποίο το παιδί εμφανίζει στοιχεία που περιλαμβάνονται σε καταλόγους με χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος της αποτελεσματικότητας του τρόπου μάθησης του παιδιού

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος της μνημονικής λειτουργίας του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

❖ Έλεγχος της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

8. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η παρακάτω πορεία εντοπισμού των πιθανών ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματική, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί σχετική επιμόρφωση;

1. Έλεγχος όρασης και ακοής
2. Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας
3. Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος
4. Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού
5. Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού
6. Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
7. Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

9. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «καθόλου», «λίγο» ή «μέτρια», χρησιμοποιείτε αριθμούς για να βάλετε εσείς σε σειρά τις δραστηριότητες ή προτείνετε μια διαφορετική ακολουθία με νέες δραστηριότητες (αν το θεωρείτε χρήσιμο, μπορείτε να περιλάβετε και κάποιες από τις δραστηριότητες που εμφανίζονται στην ερώτηση 8).

- ___ Έλεγχος όρασης και ακοής
- ___ Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας
- ___ Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος
- ___ Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού
- ___ Έλεγχος της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού
- ___ Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
- ___ Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κατηγοριών ειδικών αναγκών

10. Με ποια από τις παρακάτω τεχνικές εντοπίζονται, κατά τη γνώμη σας, πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα στην ακρίβεια, στην ευχέρεια χρήσης και στην προσαρμοστικότητα των γνώσεων που κατέχουν;

- λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς
- ανάλυση δεξιοτήτων μελέτης
- αξιολόγηση με βάση τα στάδια της μάθησης
- οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση

11. Με ποια από τις παρακάτω τεχνικές εντοπίζονται, κατά τη γνώμη σας, πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσιάζουν περιορισμένο μαθησιακό δυναμικό και δυσκολίες στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης;

- δοκιμαστική διδασκαλία
- παρατήρηση
- κλίμακες στάσεων
- δυναμική αξιολόγηση

12. Πόση πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε θέματα εντοπισμού παιδιών με ειδικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;

- 20-50 ώρες
- 51 –100 ώρες
- 101-200 ώρες
- 201-300 ώρες
- Άλλο _____

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς)					
Σε όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών					
Μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές					

δεξιότητες					
Σε άλλο (τι;)					

14. Σημειώστε κατά πόσο θεωρείτε τα παρακάτω αντικείμενα ως απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ορολογία και βασικές έννοιες της ειδικής εκπαίδευσης					
Ερμηνευτικά μοντέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανά κατηγορία					
Εξελικτικά μοντέλα των αναγνωστικών, γραφημικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού					
Θεωρία και τεχνικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης					
Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης					
Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών εντοπισμού ανά μάθημα του προγράμματος σπουδών					
Θεωρίες μάθησης					
Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας					
Χρήση σταθμισμένων – τυποποιημένων ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων (tests)					
Κατασκευή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης					
Άλλο (τι;)					

15. Έχετε ποτέ οργανώσει στην τάξη σας εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Σε ποιο μάθημα; Σε τι ακριβώς συνίστατο η εξατομίκευση;

Έχω οργανώσει

Δεν έχω οργανώσει

Μάθημα:

Μορφή εξατομίκευσης:

16. Η «εξατομικευμένη διδασκαλία» παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αναφέρεται, κατά τη γνώμη σας, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαφοροποιείται από αυτό που εφαρμόζεται στην περίπτωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (μία απάντηση):

- ___ ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων
- ___ ως προς το ρυθμό κάλυψης της ύλης
- ___ ως προς τα υλικά διδασκαλίας
- ___ ως προς τα γνωστικά αντικείμενα
- ___ ως προς την έκταση της ύλης
- ___ ως προς τις μεθόδους παρουσίασης της ύλης
- ___ ως προς τους στόχους της διδασκαλίας
- ___ ως προς οποιαδήποτε από τα παραπάνω χαρακτηριστικά
- ___ άλλο (τι;) _____

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε προσωπικά σε θέση να σχεδιάσετε και να υλοποιήσετε μια εξατομικευμένη διδασκαλία για μαθητή / μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προϋποθέτει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών του τμήματος, προκειμένου να υλοποιηθεί απρόσκοπτα					
Προαπαιτεί την ευέλικτη οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης (π.χ. διάταξη θρανίων και θέσεις μαθητών)					
Προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή όλων των προσαρμογών και τροποποιήσεων πριν από την έναρξη του προγράμματος, υπό μορφή συγκεκριμένου σχεδίου ενεργειών					
Αποδεικνύει στους γονείς το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το παιδί και υπό αυτή την έννοια συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου - οικογένειας					

19. Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, τα Κέντρα Διάγνωσης – Αξιολόγησης – Υποστήριξης πρέπει να εκπονούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι εφόσον δεν συμμετέχετε στην εκπόνηση αυτών των προγραμμάτων:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
μπορείτε να τα υλοποιήσετε με πιστότητα;					
μπορείτε να βρείτε μόνοι σας λύσεις στην περίπτωση που το πρόγραμμα δεν είναι αποτελεσματικό;					
είσαστε διατεθειμένος/η να συνεχίσετε υλοποιείται τέτοια προγράμματα, ακόμα και μετά από την επιμόρφωση σας στις τεχνικές της εξατομικευμένης διδασκαλίας;					

20. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια που θα συναντήσετε στην προσπάθειά σας να οργανώσετε μια εξατομικευμένη διδασκαλία για μαθητή / μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη; (χρησιμοποιείστε τους αριθμούς 1, 2, 3 για να προσδιορίσετε τα τρία μεγαλύτερα εμπόδια, ξεκινώντας από αυτό που θεωρείτε ως το μεγαλύτερο)

- ___ Ο προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας
- ___ Ο έλεγχος επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας
- ___ Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας
- ___ Ο προσδιορισμός της έκτασης της ύλης της γενικής τάξης που πρέπει να κατακτήσει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- ___ Η έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό της εξατομικευμένης διδ/λίας
- ___ Η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση της εξατομικευμένης διδ/λίας
- ___ Οι υψηλές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, που δυσκολεύουν την προσαρμογή της ύλης σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών
- ___ Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για τις ειδικές ανάγκες
- ___ Το άκαμπτο σύστημα αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών
- ___ Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για την εξέλιξη των ικανοτήτων του παιδιού ανά γνωστικό αντικείμενο
- ___ Οι πιέσεις των γονέων των υπολοίπων παιδιών σχετικά με το ρυθμό προόδου τη τάξης
- ___ Η έλλειψη συναίνεσης των γονέων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διδασκαλία του παιδιού τους με ένα πρόγραμμα που διαφοροποιείται από αυτό των άλλων παιδιών
- ___ Άλλο (τι;) _____

21. Ποιο μοντέλο υλοποίησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας προτιμάτε; (μία απάντηση)

- Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει προσωπικά και υλοποιεί την εξατομικευμένη διδασκαλία, μετά από σχετική επιμόρφωση.
- Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και υλοποιεί το πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει το ΚΔΑΥ
- Δυο εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν μέσα στην ίδια αίθουσα και συνεργάζονται στο σχεδιασμό του προγράμματος, έχοντας όμως διαχωρίσει την υλοποίηση (ο ένας διδάσκει αποκλειστικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ο άλλος τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης)
- Δυο εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν μέσα στην ίδια αίθουσα και συνεργάζονται στο σχεδιασμό του προγράμματος, αλλά εναλλάσσονται στη διδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες
- Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει και υλοποιεί το πρόγραμμα σε συνεργασία με περιοδεύοντα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό
- Ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του τμήματος και σχεδιάζει το πρόγραμμα σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το υλοποιεί προσωπικά
- Άλλο (τι;) _____

22. Ποιες δύο από τις παρακάτω μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρείτε πιο αποτελεσματικές; (προσδιορίστε τις με τους αριθμούς 1 και 2, ξεκινώντας από αυτή που θεωρείτε πιο αποτελεσματική)

- Επαναλαμβανόμενα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης
- Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά καθήκοντα, κατόπιν αίτησης και κλήρωσης
- Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά καθήκοντα, κατόπιν αίτησης και εξετάσεων
- Επαναλαμβανόμενα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς στη διάρκεια Σαββατοκύριακων.
- Ολιγοήμερα σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς
- Σεμινάρια με τη μορφή των προγραμμάτων των Π.Ε.Κ.
- Επιμορφωτικά προγράμματα με τη μορφή της πρακτικής άσκησης με επίβλεψη από ομάδα ειδικών.

23. Σημειώστε κατά πόσο θεωρείτε τα παρακάτω αντικείμενα ως απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την οργάνωση και υλοποίηση εξατομικευμένης διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επιλογή και διατύπωση στόχων στην ειδική εκπαίδευση					
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων					
Εκπαιδευτική ψυχολογία					
Κοινωνική Ψυχολογία					
Διδακτική μεθοδολογία ειδικής εκπαίδευσης					
Διδασκαλία Ανάγνωσης και Γραφής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες					
Διδασκαλία Μαθηματικών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες					
Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες					
Προγράμματα οργάνωσης συμπεριφοράς					
Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
Εκπαίδευση παιδιών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση					
Αξιοποίηση αποτελεσμάτων τυποποιημένων δοκιμασιών για την οργάνωση διδακτικών προγραμμάτων					
Βασικές αρχές και τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης					
Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής					
Συμβουλευτική για ΑμΕΑ					
Βασικές αρχές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας					
Άλλο (τι;)					

24. Πόση πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε θέματα εξατομίκευσης της διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

- ___ 20-50 ώρες
- ___ 51 –100 ώρες
- ___ 101-200 ώρες
- ___ 201-300 ώρες
- ___ Άλλο _____

25. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι τα επιστημονικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όσων διδάσκουν στα επιμορφωτικά προγράμματα για τον εντοπισμό και την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες; (χρησιμοποιείστε τους αριθμούς 1 και 2 για να προσδιορίσετε τις δυο πρώτες επιλογές σας)

- ___ Να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και ερευνητικό έργο στα θέματα του προγράμματος
- ___ Να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτική εμπειρία σε σχολεία ειδικής αγωγής
- ___ Να είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί μονάδων ειδικής αγωγής, ανεξάρτητα από την κατοχή μεταπτυχιακών διπλωμάτων
- ___ Να είναι μέλη Δ.Ε.Π. πανεπιστημιακών τμημάτων και να διδάσκουν τα σχετικά αντικείμενα στο προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματός τους
- ___ Να είναι σχολικοί σύμβουλοι
- ___ Άλλο (τι;) _____

Ευχαριστούμε πολύ!