ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο υποστηρικτικός ρόλος των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: απόψεις του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και μάχιμων ειδικών παιδαγωγών.

Παπαβασιλείου Χρυσή

Θεσσαλονίκη 2018

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο υποστηρικτικός ρόλος των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: απόψεις του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και μάχιμων ειδικών παιδαγωγών.»

"The supporting role of the Centers for Differential Diagnosis, Identification and Support (CDDIS): views of the CDDIS staff and of in service special educators."

Παπαβασιλείου Χρυσή

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα (Επόπτης)

Αγαλιώτης Ιωάννης

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη 2018

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

……(υπογραφή)……

……(Ον/μο)……..……

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....

Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων .....

Κατάλογος πινάκων .....

Κατάλογος εικόνων .....

Περίληψη 1

Abstract 2

Εισαγωγή 3

Κεφάλαιο 1: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας 7

1.1 Η επίδραση των συστημάτων ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης στην διαμόρφωση του πλαισίου της Ειδικής Αγωγής 7

1.2 Διαδικασίες και μηχανισμοί αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης 12

1.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατηγοριοποίηση 12

1.2.2 Παραδοσιακή αξιολόγηση 15

1.2.3 Συμπεριληπτική αξιολόγηση 19

1.2.4 Διαφοροποίηση στις διαδικασίες αξιολόγησης 22

1.3 Η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην Ελλάδα 24

1.3.1 Οι πρώτοι νόμοι για την Ειδική Αγωγή 24

1.3.2 Ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ. με τον Ν.2817/2000 25

1.3.3 Ν. 3699/2008 και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 28

1.3.4 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ελληνική πραγματικότητα 32

1.4 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα 36

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία έρευνας 38

2.1 Ερευνητική στρατηγική 38

2.2 Συμμετέχοντες 39

2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας 42

2.3.1 Διαδικασία της έρευνας 42

2.3.2 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων 43

2.4 Ανάλυση δεδομένων 45

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα 49

3.1 Η σημαντικότερη αρμοδιότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 49

3.2 Αξιολόγηση 55

3.2.1 Διαγνωστικά εργαλεία 56

3.2.2 Αξιολόγηση μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. 59

3.3 Γνωμάτευση και υποστήριξη 67

..... 68

3.3.1 Το περιεχόμενο της γνωμάτευσης 69

3.3.2 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στον εκπαιδευτικό 78

3.3.3 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στο παιδί 81

3.3.4 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στους γονείς. 84

3.4 Συνεργασία 88

3.4.1 Συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας 89

3.4.2 Συνεργασία με το σχολείο για αξιολόγηση 95

3.4.3 Συνεργασία με το σχολείο για την υποστήριξη 99

3.4.4 Συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με γονείς 104

3.5 Συμπερίληψη και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 108

3.6 Προβλήματα του θεσμού 116

3.6.1 Πρωτογενή προβλήματα 120

3.6.2 Μεγάλος φόρτος εργασίας. 135

3.6.3 Άλλα προβλήματα 136

3.7 Δυνατότητες και προτάσεις 140

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις 148

4.1 Συζήτηση 148

4.1.1 Η σημαντικότερη αρμοδιότητα 151

4.1.2 Η αξιολόγηση 154

4.1.3 Η γνωμάτευση 156

4.1.4 Η συνεργασία 160

4.1.5 Η συμπερίληψη 163

4.1.6 Προβλήματα και Δυνατότητες 165

4.1.7 Σύνοψη συμπερασμάτων 171

4.1 Περιορισμοί της έρευνας 173

4.3 Προτάσεις 173

Βιβλιογραφία 175

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1:Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 40

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών 41

Πίνακας 3: Στοιχεία συνεντεύξεων προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 44

Πίνακας 4: Στοιχεία συνεντεύξεων ειδικών παιδαγωγών 45

Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση των ερευνητικών δεδομένων κατά την ανάλυση περιεχομένου 46

Πίνακας 6: Απαντήσεις συμμετεχόντων για τη σημαντικότερη αρμοδιότητα του φορέα .. 54

Πίνακας 7: Διαγνωστικά εργαλεία 56

Πίνακας 8: Αξιολόγηση μαθητή με ξένη μητρική γλώσσα 59

Πίνακας 9: Αξιολόγηση μαθητή από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα 64

Πίνακας 10: Οι προτάσεις στη γνωμάτευση 72

Πίνακας 11: Η γνωμάτευση ως υποστήριξη στο παιδί 81

Πίνακας 12: Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της συνεργασίας 92

Πίνακας 13: Η σχέση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με την συμπερίληψη των μαθητών/τριών 115

Πίνακας 14: Συγκριτική παρουσίαση προβλημάτων και προτάσεων μεταξύ των δύο ομάδων των συμμετεχόντων 166

Πίνακας 15: Το πρόβλημα της υποστελέχωσης και οι συνέπειές του 167

Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1. Η σημαντικότερη αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 50

Σχεδιάγραμμα 2: Αξιολόγηση 55

Σχεδιάγραμμα 3: Γνωμάτευση 68

Σχεδιάγραμμα 4: Συνεργασία 89

Σχεδιάγραμμα 5. Συμπερίληψη 109

Σχεδιάγραμμα 6. Προβλήματα 120

Σχεδιάγραμμα 7. Δυνατότητες & προτάσεις 140

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Ανταπόκριση στη Διδασκαλία…… 20

Εικόνα 2: Το περιεχόμενο της γνωμάτευσης…….. 67

Εικόνα 3. Οι προτάσεις της γνωμάτευσης ως μέσο υποστήριξης……68

Εικόνα 4. Τα πρωτογενή προβλήματα δημιουργούν τα δευτερογενή……117

Εικόνα 5. Σχέση αλληλεξάρτησης αξιολόγησης και υποστήριξης…… 152

Περίληψη

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελούσαν τον εκπαιδευτικό θεσμό για τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέχρι πρόσφατα, οπότε και ψηφίζεται το νέο σχέδιο νόμου για την αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αντικαθίστανται πλέον από το νέο θεσμό των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), αναλαμβάνοντας παλιές και νέες αρμοδιότητες. Στο κλείσιμο, λοιπόν, αυτού του μακροχρόνιου θεσμού, που δημιούργησε στα χρόνια λειτουργίας του προσδοκίες και αντιδράσεις, η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των ανθρώπων που εμπλέκονταν άμεσα στις διαδικασίες αξιολόγησης, αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης, υποστήριξης και συνεργασίας και γενικότερα αναφορικά με τη σημασία και το έργο του φορέα. Η μελέτη σχεδιάστηκε στη βάση της ποιοτικής έρευνας και διεξήχθη μέσω ποιοτικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν και οργανώθηκαν βάσει της τεχνικής της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου. Συμπερασματικά, οι παρεχόμενες υπηρεσίες του φορέα κρίνονται σημαντικές και μάλιστα βοηθητικές για εκπαιδευτικούς και παιδιά. Εντοπίζονται, όμως, διάφορα προβλήματα στο εσωτερικό του, τα οποία φαίνεται να εκκινούν από την αδράνεια της πολιτείας να ανταποκριθεί στις ανάγκες εξέλιξης του φορέα, και τα οποία επηρεάζουν άμεσα το έργο του και τα αποτελέσματά του. Το νέο σχέδιο νόμου δε φαίνεται να απαντά στις επιτακτικές ανάγκες των υπηρεσιών διάγνωσης, αλλά μάλλον εντείνει το φόρτο εργασίας των υπηρεσιών εξαιτίας των πολλαπλών αρμοδιοτήτων που τους αναθέτει.

Λέξεις- κλειδιά: ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαιδευτική υποστήριξη, προβληματικές.

Abstract

In June of 2018 the Centers of Differential Diagnosis, Identification and Support for special educational needs (CDDIS) are renamed to "Centers for Educational and Advisory Support", after the bill for the Reorganization of the Support Structures of Elementary and Secondary Education is drafted by the Greek Ministry of Education, Research and Religious Affairs. The CDDIS had been the institution that was responsible for the assessment, identification and support of children with special educational needs for almost 18 years, and had yielded criticism as well as created many expectations to Greek society. The present study aimed at researching the views of the CDDIS scientific and educational staff and of in- service special educators regarding the assessment, identification, cooperation and support practices, as well as the importance of the institution and its services. Fourteen participants were interviewed and the research data were analyzed with the content analysis technique. The research findings suggest that the CDDIS services are considered important and supportive for teachers and pupils. Nevertheless, the state seems inactive and indifferent in supporting and coordinating the institution which results in many problems and shortcomings that hinder the centers' task and progress. The new bill does not meet the diagnostic centers' needs, but seems to add to the existed problems by assigning to them new responsibilities.

Keywords: Centers for Differential Diagnosis, Identification and Support of special educational needs, identification, assessment, educational support, problems.

Εισαγωγή

Ο λόγος για την συμπερίληψη και την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εδραιώθηκε στην ελληνική εκπαίδευση με τον τελευταίο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008. Μία δεκαετία μετά, ωστόσο, δεν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο, αντίθετα, είναι εμφανής η επίταση των προβλημάτων, καθώς και η όλο μεγαλύτερη απόκλιση ρητορικής και πολιτικής περί συμπερίληψης. Διαφαίνεται πως «η ευρύτητα και η δημοτικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται αντιστρόφως ανάλογα προς το θεωρητικό, πολιτικό και ιδεολογικό βάρος με το οποίο είναι επενδυμένη» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σ. 1).

Αυτή η απόκλιση του εννοιολογικού περιεχομένου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική αποτυπώνεται και στις υπηρεσίες διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών. Η ποιότητα των εργασιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ως κεντρικού διαγνωστικού φορέα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός που του αποδίδει το νομοθετικό πλαίσιο έχουν αμφισβητηθεί από το ευρύ κοινό, και από την επιστημονική κοινότητα αντίστοιχα (Ευσταθίου, 2015· Καραγιάννη, 2008). Παράλληλα, τόσο η εμπειρία όσο και η έρευνα έχουν αναδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η υπηρεσία, και τα οποία δυσχεραίνουν το έργο της (Συνήγορος του πολίτη, 2015).

Μετά από μία δεκαετία λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η οποία χαρακτηρίστηκε από μία σταδιακή συσσώρευση ελλείψεων και αδυναμιών, από την απουσία συντονισμού και ανατροφοδότησης από τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης, όπως και από την ιατρικοποίηση του φορέα (Ευσταθίου, 2011), στις 07/06/2018 το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προχώρησε στη ψήφιση ενός νέου σχεδίου νόμου για την «Αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης». Το νέο νομοσχέδιο καταργεί το θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αντικαθιστώντας τον με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Τα Κ.Ε.Σ.Υ. επιφορτίζονται με τις αρμοδιότητες που μέχρι τώρα αναλάμβαναν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως και με νέες αρμοδιότητες και καθήκοντα.

Η αιτιολογική έκθεση για το νομοσχέδιο επισημαίνει την ανάγκη α) «αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής», και β) «επαναπροσδιορισμού και αναδιάρθρωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018α, σ.2). Η ίδρυση των Κ.Ε.Σ.Υ. επιδιώκει να ενισχύσει την εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου ανταποκρινόμενη στις παραπάνω ανάγκες. Η προσοχή όλων των ενδιαφερομένων πλέον έχει αποσυρθεί από τις αδυναμίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και εστιάζεται στο περιεχόμενο του νέου νομοσχεδίου.

Αν και η συγγραφή της παρούσας μελέτης ολοκληρώθηκε περίπου το ίδιο χρονικό διάστημα με την ψήφιση του νομοσχεδίου, ο ερευνητικός σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε πριν τη δημοσίευσή του, καθιστώντας έτσι αδύνατη την ένταξη στα ερευνητικά ερωτήματα θεμάτων αναφορικά με το νέο σχέδιο νόμου. Ωστόσο, το νέο σχέδιο νόμου δεν καθιστά την παρούσα μελέτη αναχρονιστική, αντιθέτως επιβεβαιώνει τη σημαντικότητά της, καθώς έρχεται στο προσκήνιο το ζήτημα της συνέπειας της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου στην πράξη. Το ερώτημα που τίθεται είναι καίριο: Το νομοσχέδιο προτείνεται ως λύση στις ανάγκες που αναδύθηκαν από αξιολογήσεις, απολογιστικές εκθέσεις και έρευνες στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα ή είναι το αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων και κατευθύνσεων;

Αυτό είναι από τα βασικά θέματα που αναδύεται μέσα από τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, καθώς οι συμμετέχοντες παρατηρούν την απουσία επιστημονικής υποστήριξης και την έλλειψη ανατροφοδότησης από την πολιτεία στις ενέργειες και τις δράσεις των φορέων διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης. Τα συμπεράσματα αυτά προέκυψαν μέσα από ερωτήματα αναφορικά με τη σημασία και τους σκοπούς της υπηρεσίας, το ρόλο της στην εκπαίδευση και τη θέση της ως προς την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις ειδικών παιδαγωγών και μελών διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του φορέα, την ποιότητα του έργου του και την αποτελεσματικότητά του. Η ανθρωπολογική φύση του διερευνώμενου θέματος και η αναζήτηση υποκειμενικών ερμηνειών σε κοινωνικές διαδικασίες δικαιολογεί την επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου και της ανάλυσης του περιεχομένου ως μεθόδου εξαγωγής των αποτελεσμάτων.

Η εργασία διαρθρώνεται σε 4 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την θεωρητική παρουσίαση του υπό εξέταση θέματος και χωρίζεται σε 4 υποκεφάλαια. Ξεκινάει με γενικές αναφορές στην έννοια της κατηγοριοποίησης σε σχέση με την αναπηρία και την Ειδική Αγωγή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης σε σύγκριση με τις πιο σύγχρονες εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου και των πρακτικών για τη διάγνωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των διερευνητικών ερωτημάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία, κατά την οποία περιγράφεται και αιτιολογείται η ερευνητική στρατηγική, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο, η επιλογή των συμμετεχόντων και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της

έρευνας. Μετά τη μεθοδολογία, στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, βάσει της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου. Δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες, τόσο βάσει προκαθορισμένων θεμάτων, όσο και βάσει των θεμάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα στο 4ο κεφάλαιο, όπου επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο, και ταυτόχρονα παρουσιάζονται οι ερευνητικοί περιορισμοί, αλλά και προτάσεις για νέες έρευνες.

Ανακεφαλαιώνοντας, η ερευνητική αυτή εργασία επιχειρεί να αναδείξει ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναζητώντας τις απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων σε αυτές τις διαδικασίες.

Κεφάλαιο 1: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1 Η επίδραση των συστημάτων ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης στην διαμόρφωση του πλαισίου της Ειδικής Αγωγής

Ο άνθρωπος καθημερινά προβαίνει αυτόματα σε ενέργειες κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης αντικειμένων, ιδεών και υποκειμένων, στην προσπάθειά του να οργανώσει το περιβάλλον του και τις πληροφορίες που λαμβάνει από αυτό (Τσιάκαλος, 2011). Η συνεχής διαδικασία επεξεργασίας των διαφόρων ερεθισμάτων –ως μια φυσική διαδικασία– εμπεριέχει τον «μηχανισμό» της κατηγοριοποίησης για την ευκολότερη κατανόηση του κόσμου. Έτσι, ο άνθρωπος κατασκευάζει τάξεις και κατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζονται στη βάση κοινωνικό-πολιτικών, οικονομικών και ιδεολογικών επιρροών, με βάση κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τόσο σε επίπεδο αυτόματης ατομικής σκέψης, όσο και στο επίπεδο της οργανωμένης επιστημονικής σκέψης.

Αν και η κατηγοριοποίηση βασίζεται στην αναζήτηση και συλλογή όμοιων περιπτώσεων με σκοπό την ομαδοποίησή τους και τη δημιουργία κοινωνικών ομάδων, εκκινεί, όμως, από τον εντοπισμό και την καταγραφή των διαφορετικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών που αποκλίνουν από το σύνηθες, το γνωστό και το οικείο. Είναι ευκολότερο για τον άνθρωπο να εντοπίσει τις διαφορές, παρά τις ομοιότητες, καθώς η διαπίστωση ομοιοτήτων απαιτεί υψηλότερες διεργασίες επεξεργασίας και ανάλυσης γνωστικών σχημάτων (Τσιάκαλος, 2011). Η κατάταξη των ανθρώπων ως μελών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών ορίζεται ως κοινωνική κατηγοριοποίηση (Hogg & Vaughan, 2010). Χαρακτηριστικό των κοινωνικών κατηγοριών είναι η επίταση των ομοιοτήτων εντός της ομάδας και των διαφορών της με τις έξω ομάδες ως προς ένα χαρακτηριστικό, καθώς και η απόδοση κοινωνικής ταυτότητας στα μέλη της ομάδας (Wetherell, 2004).

Η σύσταση μίας κατηγορίας προϋποθέτει τον εντοπισμό εμφανώς διακριτών στοιχείων, σε σχέση με τα στοιχεία μίας άλλης κατηγορίας. Γίνεται έτσι φανερό, πως στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης εμπεριέχεται η έννοια της σύγκρισης. Για να ομαδοποιήσει κανείς τα κοινά χαρακτηριστικά, καλείται πρώτα να τα συγκρίνει σε σχέση με κάποια άλλα χαρακτηριστικά, που φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα πρώτα (Gasser & Smith, 1991). Επομένως, η κοινωνική κατηγορία της αναπηρίας προϋποθέτει τη σύγκρισή της με κάποια άλλη «κατηγορία μη αναπηρίας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Gregory, «η έννοια της αναπηρίας προκύπτει από μία συνθήκη όπου έχει εδραιωθεί μια νόρμα και στη συνέχεια οι αποκλίσεις προσδιορίζονται ως μη κανονικές» (Gregory, 2004, σ. 484).

Η κατηγοριοποίηση και η ταξινόμηση των αναπήρων εντατικοποιείται με την έναρξη της Βιομηχανικής Επανάστασης, περίοδο κατά την οποία η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά από την παραγωγική του δύναμη. Η μετάβαση από τις μικρές οικογενειακές συντεχνίες στην εργοστασιακή παραγωγή και η χρήση των μηχανών δημιουργούν νέες συνθήκες λειτουργίας της αγοράς εργασίας, οι οποίες αποκλείουν τους ανάπηρους από την παραγωγή, και κατ’ επέκταση από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Oliver, 2009). Την περίοδο αυτή οι γιατροί θεωρούνται οι ειδικοί στην αναγνώριση- διάγνωση των ατόμων με αναπηρία, και από τότε παρατηρείται η εμπλοκή του ιατρικού επαγγέλματος στις ερμηνείες της αναπηρίας και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου με αναπηρία ως θύματος μιας προσωπικής τραγωδίας (Finkelstein, 1991 στο Gregory, 2004).

Με λίγα λόγια, απέναντι στην κανονικότητα διαμορφώνεται η κατηγορία της αναπηρίας ως κάτι που αποκλίνει από το κανονικό, δημιουργώντας έτσι δύο γενικές κατηγορίες: των «ικανών» ή «κανονικών» και των «μη ικανών» ή «αποκλινόντων» (Vlachou, 1997). Πέρα από αυτό το γενικό διαχωρισμό, σχηματίζονται υπό-κατηγορίες

μέσα στην ίδια την κατηγορία της αναπηρίας. Οι Florian, Hollenweger, Simeonsson, Wedell, Riddell, Terzi και Holland (2006) επισημαίνουν ότι τα διάφορα συστήματα ταξινόμησης εμπεριέχουν τόσο οφέλη, καθώς για παράδειγμα βοηθούν στη διαχείριση και οργάνωση των πληροφοριών, όσο και προβλήματα, γιατί ενισχύουν τις διαφορές. Ωστόσο, θεωρούν πως η ταξινόμηση είναι απαραίτητη για να μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική πολιτική και έρευνα.

Η κατηγοριοποίηση και η ταξινόμηση αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του πεδίου της Ειδικής Αγωγής. Άλλωστε η δημιουργία της ως ξεχωριστού κλάδου εκπαίδευσης προέκυψε από την πρωταρχική διάκριση (προσδιορισμό δύο κατηγοριών) του «κανονικού» και του «μη κανονικού», με το δεύτερο να είναι το «αντικείμενο μελέτης» της, το οποίο προσδιορίζεται αποκλειστικά από τους επαγγελματίες του χώρου (McDonnell, 2012). Έτσι, μέσα στον ίδιο τον κλάδο, η ταξινόμηση αφορά στις διάφορες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το «μη κανονικό». Η Ειδική Αγωγή πρωτοεμφανίζεται ως προσπάθεια ανταπόκρισης στην διαφορετικότητα και στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για εκπαίδευση και για κοινωνική ανάπτυξη –στην οποία έχει αποτύχει η γενική εκπαίδευση (Florian, 2007). Οι κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται πως σχηματίζονται με σκοπό να κατατάξουν τα παιδιά σε μαθητές γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, και να προσδιορίσουν το είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης και υποστήριξης.

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1990 ακόμα, η Ειδική Αγωγή δέχεται έντονη αμφισβήτηση και κριτική ως μηχανισμός, ο οποίος απορροφά τους μαθητές που απορρίπτει το γενικό σχολείο, γιατί δεν ανταποκρίνονται στα στάνταρ των ικανοτήτων και της επιτυχίας που αυτό έχει ορίσει (Booth, 1998), και ως μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής των ανισοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Dyson, 1990). Η Ειδική Αγωγή εμφανίζεται ως ένα αυτοτελές σώμα, το οποίο δεν φαίνεται να συνδέεται άμεσα με

τη γενική εκπαίδευση, απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εστιάζει στις ικανότητες και την επίδοση του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα μεταβιβάζει την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό της τάξης στους ειδικούς επαγγελματίες (Emanuelsson & Persson, 1997). Το δικαίωμα στις υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής κατοχυρώνεται, αφού έχει προηγηθεί η ταξινόμηση του μαθητή σε μία από της κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι οποίες ορίζονται στη βάση του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Triano, 2000).

Τα συστήματα ταξινόμησης στην Ειδική Αγωγή έχουν δεχθεί έντονη κριτική ακριβώς ως προς τις προθέσεις και τους σκοπούς τους, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι η ένταξη ενός ατόμου σε μια κατηγορία αναπηρίας δεν συνοδεύεται από τον αναμενόμενο προσδιορισμό των απαραίτητων παρεμβάσεων και βοηθητικών μέσων και υπηρεσιών για την υποστήριξη της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας (McLaughlin, Dyson, Nagle, Thurlow, Rouse, Hardman, Norwich, Burke & Perlin, 2006). Αντιθέτως, φαίνεται πως η ταξινόμηση αποτελεί μια πρακτική ετικετοποίησης και κατ' επέκταση αποκλεισμού εκείνων των μαθητών που βρίσκονται στο μεταίχμιο της γενικής εκπαίδευσης, εκείνων, δηλαδή, που συστηματικά εμφανίζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Hollenweger, 2011).

Οι Florian και συν. (2006) αναφέρουν πως η διάκριση των κατηγοριών ενισχύει τις διαφορές παραβλέποντας τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων και ως αποτέλεσμα οδηγεί στο στιγματισμό του διαφορετικού. Επιπλέον, η απόδοση μιας ταμπέλας στον μαθητή διαμορφώνει όχι μόνο τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από αυτόν (μάλλον τις μειώνει) και κατ' επέκταση οδηγεί σε μια «λιτοδίαιτη» εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά διαμορφώνει και την εικόνα που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τον εαυτό του (Hibel, Farkas, & Morgan, 2010). Με άλλα λόγια, η ετικετοποίηση δεν βοηθάει στον προσδιορισμό των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αλλά μάλλον εδραιώνει τη θεωρία

του ελλείμματος και την ιδέα της στατικότητας της επίδοσης του μαθητή (Triano, 2000). Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα συστήματα κατηγοριοποίησης παραβλέπουν την πολυπλοκότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και αδυνατούν να ανταποκριθούν σε αυτή, καθώς συχνά τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες που εντοπίζονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Έτσι, τίθεται το ερώτημα αν οι κατηγορίες αντιπροσωπεύουν ποιοτικά διακριτές καταστάσεις από τον «κανονικό» πληθυσμό ή μάλλον θα πρέπει να τοποθετούνται σε ένα συνεχές «κανονικότητας» (Desforges & Geoff, 2010).

Η κατηγοριοποίηση αποτελεί προϊόν κοινωνικών διαδικασιών, όταν όμως, γίνεται αποδεκτή και θεσμοθετείται, αντιμετωπίζεται ως πραγματική και δεν επιδέχεται αμφισβήτηση (Issakson, Lindqvist, & Bergstrom, 2010). Καθώς αποδεχόμαστε τις κατηγορίες αναπηρίας για τους μαθητές, αποδεχόμαστε αυτόματα την ιδεολογία που τις υποστηρίζει και η οποία διαμορφώνει το σκοπό του σχολείου, την εικόνα της κοινωνίας, την εικόνα του «κανονικού» ατόμου (Sleeter, 2010). Η ιδεολογία της κατηγοριοποίησης συνδέεται με τη θεωρία της βλάβης και τον ιατρικό λόγο για την αναπηρία. Το αποτέλεσμα είναι το πρόβλημα στη μάθηση να αντιμετωπίζεται ως ατομικό πρόβλημα (Χατζηγεωργίου, 2016).

Δεν είναι λίγες επομένως οι προβληματικές που αναδύονται γύρω από τα συστήματα ταξινόμησης ως προς την υποβόσκουσα ιδεολογία, την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Desforges & Geoff, 2010). Συνεπώς, γίνεται φανερό πως χρειάζεται να προσεγγίζεται η ταξινόμηση με έναν περισσότερο κριτικό και διαλεκτικό τρόπο, γιατί από τη στιγμή που ένας μαθητής κατηγοριοποιείται και τοποθετείται σε μια ομάδα χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου, και άρα πλέον υπάγεται στην αρμοδιότητα της ειδικής αγωγής, οι πιθανότητες να επιστρέψει στη γενική εκπαίδευση και να ανέβει επίπεδο μαθησιακά μειώνονται σημαντικά (Hibel, Farkas, & Morgan, 2010).

1.2 Διαδικασίες και μηχανισμοί αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης

1.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατηγοριοποίηση

Στην Ειδική Αγωγή η ταξινόμηση προϋποθέτει την αξιολόγηση. Επομένως, οι διαδικασίες παραπομπής, αξιολόγησης, διάγνωσης και τοποθέτησης είναι απαραίτητο να ελέγχονται με αυστηρά κριτήρια και να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη του μαθητή σε μια κατηγορία αναπηρίας. Το αν ένας μαθητής εμπίπτει ή όχι σε μια κατηγορία αναπηρίας διαπιστώνεται μετά από την παραπομπή του για αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης κρίνει ότι αδυνατεί να καλύψει το κενό μεταξύ της χαμηλής επίδοσης του μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες στη μάθηση και του επιπέδου της υπόλοιπης τάξης, κι άρα ο μαθητής δεν επωφελείται από αυτό το πλαίσιο (Clarizio, 1992). Αυτή η διαδικασία αποτελεί το πρώτο από τα τρία στάδια κατηγοριοποίησης που ορίζουν οι MacMillan και Siperstein (2002).

Σύμφωνα με αυτούς, η υποκειμενικότητα είναι εμφανής και στα τρία στάδια των διαδικασιών κατηγοριοποίησης. Στο πρώτο στάδιο την απόφαση του εκπαιδευτικού να παραπέμψει ή όχι το μαθητή για αξιολόγηση διαμορφώνουν παράγοντες όπως η ανεκτικότητά του, η στάση του ως προς την αποτελεσματικότητά του ως δασκάλου, τα χαρακτηριστικά του παιδιού, το σχολικό πλαίσιο, αλλά και διάφοροι θεσμικοί περιορισμοί και εξωτερικές πιέσεις (Bruggink, Goei, & Koot, 2016· Shinn, Tindal, & Spira, 1987). Επίσης, η στάση του μαθητή προς την εργασία, η εξάρτησή του από τον εκπαιδευτικό, η χαμηλή επίδοση του σε σχέση με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του παιδιού που επηρεάζουν σημαντικά τις πιθανότητες διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Smeets & Roeleveld, 2016).

Από ό,τι φαίνεται η απόφαση διαμορφώνεται στη βάση της αλληλεπίδρασης πολλών υποκειμενικών μεταβλητών. Αλλά και τα επόμενα στάδια φαίνεται να

αντιμετωπίζουν προβλήματα, καθώς η αξιοπιστία και εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης αμφισβητείται, και τα κριτήρια αποκλεισμού για συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συχνά παραβλέπονται από τα σχολεία, με αποτέλεσμα να παραπέμπεται στις ειδικές εκπαιδευτικές δομές μεγαλύτερος μαθητικός πληθυσμός από αυτόν που πραγματικά έχει ανάγκη (MacMillan & Siperstein, 2002).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μαθητές που δυσκολεύονται μαθησιακά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης εξαιτίας περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων να υπέρ-εκπροσωπούνται σε δομές ειδικής αγωγής. Έτσι, αυτό που απορρίπτει η γενική εκπαίδευση, το δέχεται στους κόλπους της η ειδική αγωγή, σαν κάτι που είναι προβληματικό από τη φύση του και έχει ανάγκη από αποκατάσταση, χωρίς να γίνεται λόγος για την αναποτελεσματική διδασκαλία της γενικής τάξης και τις περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους. Από την άλλη, η πίεση του σχολείου για υψηλές επιδόσεις δέχθηκε σαν απάντηση τη δημιουργία της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών (Sleeter, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, η αδυναμία , κάποιων μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτά τα υψηλά στάνταρς ερμηνεύτηκε ως το αποτέλεσμα εγγενών ελλειμμάτων, παρά ως συνέπεια των πιέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Bengt, 2012).

Καθώς, η ευθύνη για την αποτυχία των διδακτικών στόχων αποδίδεται στον μαθητή, και όχι στις συνθήκες και διαδικασίες της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2007), χαρακτηριστικά παιδιών που αποκλίνουν από το κανονικό προσδιορίζονται ως αρνητικά και απορρίπτονται από το γενικό σχολείο (McCoy, Banks, & Shevlin, 2012). Το σχολείο φαίνεται πως παράγει και αναπαράγει νόρμες μάθησης και ανάπτυξης με βάση το «κανονικά αναπτυσσόμενο παιδί», επιδιώκοντας την ομοιογένεια. Με άλλα λόγια, οι πιθανότητες παραπομπής στην ειδική αγωγή είναι αυξημένες για τους μαθητές που προέρχονται από (π.χ. εθνικές) μειονοτικές ομάδες.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν αναδείξει τη συσχέτιση κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων με τη μαθησιακή επίδοση ενός μαθητή, αλλά και πιο συγκεκριμένα με τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Blair & Scott, 2002· Croll, 2002· Lupton, Brown, & Thrupp, 2010). Παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με ελάχιστα πολιτισμικά ερεθίσματα, και παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας ή συνθήκες συνεχούς μετακίνησης, όπως επίσης και μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα από αυτή του σχολείου είναι πιθανότερο να παραπεμφθούν στην ειδική αγωγή (Coutinho & Oswald, 2000· Harry & Klinger, 2007). Ενδεικτικοί παράγοντες κινδύνου είναι η εκπαίδευση των γονέων του παιδιού, το φύλο του παιδιού (μεγαλύτερες πιθανότητες παραπομπής για τα αγόρια), το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Είναι χαρακτηριστικό πως ιστορικά καταπιεσμένες μειονοτικές ομάδες είναι ιδιαίτερα ευάλωτες στην απόδοση ετικετών απόκλισης και αναπηρίας και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση που τους παρέχονται είναι περιορισμένες (Harry, 2007). Η διαφορετική κουλτούρα των μαθητών αυτών, η οποία περικλείει τη συμπεριφορά τους και τα χαρακτηριστικά μάθησης τους, παρερμηνεύεται και στιγματίζεται. Μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο θα αλληλεπιδράσουν με το ανοίκειο περιβάλλον, στο πως θα αποκωδικοποιήσουν το σύστημα ώστε να κατανοήσουν τις νέες νόρμες συμπεριφοράς και να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες (Skiba, Simmons, Ritter, Kohler, Henderson & Wu, 2006).

Είναι εμφανής σε αυτές τις περιπτώσεις η ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί σε ένα πολυπολιτισμικό σύνολο μαθητών με διαφορετικές καταβολές και ανάγκες, με αποτέλεσμα την παραπομπή αυτών σε δομές ειδικής αγωγής (Hoover, 2012). Η επίσημη εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και θεσμός κοινωνικής αναπαραγωγής του status quo, και χαρακτηρίζεται από πρακτικές και συνήθειες που ενισχύουν τις υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, αιτιολογώντας την

απόρριψη μαθητών με αναπηρίες και μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ειδική αγωγή και την επιδίωξή του να μεταφέρει τα δικά του προβλήματα και αποτυχίες στο ίδιο το άτομο (Dyson & Gallannaugh, 2008).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες παραπομπής και αξιολόγησης ενός μαθητή για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Η έρευνα έχει εντοπίσει διαφορετικές προσεγγίσεις κατηγοριοποίησης μεταξύ διαφορετικών σχολικών πλαισίων και έχει, επίσης, δείξει πως σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι μικρός, σε αντίθεση με τον εντοπισμό προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζεται αυξημένος (McCoy, Banks, & Shevlin, 2012).

Σύμφωνα με τον Croll (2002), όμως, σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών, όπου το ποσοστό παρακολούθησης είναι χαμηλό, το ποσοστό των μαθητών που αξιολογούνται και παίρνουν διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι υψηλό. Από την άλλη, μαθητές που φοιτούν σε «καλά» σχολεία (με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις) και οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση είναι πιθανότερο να διαγνωστούν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ξεχωρίζουν από την πλειοψηφία των «καλών» μαθητών (Lupton, Brown, & Thrupp, 2010). Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν πως οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, και τονίζουν πως η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών εξαρτάται απόλυτα από την προσέγγιση του σχολείου για τις δυσκολίες μάθησης και την αναπηρία γενικότερα.

1.2.2 Παραδοσιακή αξιολόγηση

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος και, πιο ειδικά, του σχολείου αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτυπώνεται στις μεθόδους, τα εργαλεία, τις πρακτικές, και γενικά στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ως βασική

παράμετρος προσδιορισμού της παροχής υπηρεσιών υποστήριξης της Ειδικής Αγωγής, μπορεί είτε να προωθήσει είτε να παρεμποδίσει την εκπαίδευση των μαθητών στη γενική τάξη (Lebeer, Birta-Szekely, & Demeter, 2010). Μετά από πολλές διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα, η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of persons with disabilities, 2006), πολλές χώρες αναθεώρησαν την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία τους, εφαρμόζοντας σταδιακά αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αναγνωρίζοντας την επίδρασή του στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Lebeer, Partanen, Candeias, Gracio, Bohacs, Sonnesyn, Van de Veire, Van Trimpont, Orban, Szamoskozi, Schraepen & Dawson, 2013).

Παρά τις όποιες αναθεωρήσεις σε επίπεδο πολιτικής και σε νομοθετικά πλαίσια, σε αρκετές χώρες ακόμα η πρακτική απέχει από την συμπεριληπτική αξιολόγηση (inclusive assessment), και μάλλον χρησιμοποιεί τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλίσει την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη, πολλές είναι οι χώρες της Ευρώπης που εμμένουν στο ιατρικό μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για την ερμηνεία τους, με αποτέλεσμα οι όποιες αλλαγές στην πολιτική τους να είναι επιφανειακές, αλλά και με εμφανή την επίδραση αυτού του μοντέλου στο σκοπό, τη μέθοδο και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Σε άλλες περιπτώσεις, αν και το δικαίωμα των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση έχει κατοχυρωθεί, η ανεπαρκής υποστήριξη στα σχολεία αναιρεί τη σημασία της συμπεριληπτικής αξιολόγησης και δυσχεραίνει το έργο της συμπερίληψης (Lebeer, Birta-Szekely, Demeter, Bohacs, Candeias, Sonnesyn, Partanen & Dawson, 2011).

Η υπερ-εκπροσώπηση μειονοτήτων στην Ειδική Αγωγή, η αυστηρή προϋπόθεση της διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στον μαθητή για παροχή υποστήριξης,

η συχνή παραπομπή και τοποθέτηση μαθητών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα προβλημάτισαν τους ερευνητές σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής αξιολόγησης και τους οδήγησε στην αναζήτηση των παραγόντων που αλλοιώνουν τις διαδικασίες αξιολόγησης, παραπομπής και τοποθέτησης των μαθητών σε κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Harry & Klinger, 2007). Η αξιολόγηση ως πρακτική μπορεί να λειτουργήσει είτε ως εμπόδιο στην αποτελεσματική μάθηση, είτε ως «διευκολυντής» προωθώντας την ισότητα στην εκπαίδευση (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Καθώς η αξιολόγηση του μαθητή και τα αποτελέσματά της επιδρούν καταλυτικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή του παιδιού και διαμορφώνουν ως ένα βαθμό τις μελλοντικές του ευκαιρίες (Lebeer, et al., 2011) είναι απαραίτητο οι διαδικασίες αξιολόγησης να διακρίνονται από ακρίβεια και αμεροληψία χάρη στη χρήση σωστών μεθόδων και τεχνικών. Τα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία είναι βασικό συστατικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης και χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα από αρκετές ευρωπαϊκές χώρες για τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Οι έρευνες σημειώνουν, όμως, πως αν και τα τεστ μπορούν να εντοπίσουν τη δυσλειτουργία, δεν είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες για τη μαθησιακή διαδικασία (Tzuriel, 2005), ενώ βασίζονται στην ιδέα της στατικής, αμετάβλητης νοημοσύνης και λειτουργικότητας (Lebeer, et al., 2013). Με τα σταθμισμένα τεστ, τα προβλήματα εστιάζονται στον ίδιο τον μαθητή, και συχνά παραβλέπεται η επίδραση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του μαθησιακού περιεχομένου στις δυσκολίες του μαθητή. Δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Hollenweger (2008), πως ένα παιδί που αδυνατεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως μαθητής απεικονίζει την αδυναμία του συστήματος να διασφαλίσει την παροχή ισότιμων και ποιοτικών μαθησιακών ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Όσον αφορά τα τεστ που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τις περισσότερες χώρες, οι Lebeer και συν. (2011) μέσω του προγράμματος DAFFODIL (μία κοινοπραξία 7 ευρωπαϊκών χωρών με σκοπό την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά μέσω της βελτίωσης των διαδικασιών αξιολόγησης) κατέληξαν ότι τα πιο δημοφιλή προς χρήση σταθμισμένα εργαλεία είναι οι κλίμακες Weschler για τη νοημοσύνη, και το ερωτηματολόγιο του Achenbach για τη συμπεριφορά. Ακόμη, χρησιμοποιούνται από την πλειοψηφία το ABC, το Peabody, αλλά και το Raven (Lebeer, Birta-Szekely, & Demeter, 2010).

Οι Salvia, Ysseldyke, και Witmer (2012), όμως, τονίζουν πως η χρήση των σταθμισμένων εργαλείων σε περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή για να μην οδηγήσει σε λανθασμένη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν κάποιους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως: να ελέγχεται πρώτα η γλωσσική επάρκεια του μαθητή στην καθομιλουμένη προκειμένου να αποφασιστεί αν μπορεί να εξεταστεί με τα συγκεκριμένα τεστ, να χρησιμοποιούνται μη λεκτικά τεστ ή ανάλογες ενότητες σε τεστ, η αξιολόγηση να γίνεται στη μητρική γλώσσα του μαθητή που αξιολογείται, , ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην γίνει καθόλου αξιολόγηση βασισμένη σε σταθμισμένα εργαλεία (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2012).

Επιπλέον, οι Lebeer, και συν. (2011) παρατήρησαν πως σε κάποιες από τις χώρες των οποίων τις διαδικασίες αξιολόγησης μελέτησαν, πέρα από τα ψυχομετρικά εργαλεία χρησιμοποιούσαν ταυτόχρονα τις συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς), αλλά και την παρατήρηση μέσα στην τάξη για τη συλλογή πληροφοριών κατά τη διαδικασία της διάγνωσης.

Πέρα από τις προβληματικές των σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης, παρατηρήθηκαν ελλείψεις στις αναφορές που προκύπτουν από την αξιολόγηση

(γνωματεύσεις) για τον μαθητή. Οι γνωματεύσεις φαίνεται να εμμένουν στον προσδιορισμό των δυσκολιών, των προβλημάτων και των δυσλειτουργιών, αλλά δεν καταγράφουν τις δυνατότητες του μαθητή. Συχνά απουσιάζει μια ποιοτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει το παιδί, ή και μία λίστα προτάσεων του τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή. Ακόμη, δεν καταγράφονται τα στοιχεία του περιβάλλοντος που μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν τον μαθητή (Lebeer, et al., 2013). Η απουσία προτάσεων για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις γνωματεύσεις δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προβληματίζονται ως προς την ποιότητα της αξιολόγησης, τα τεστ που χρησιμοποιούνται και ως προς τους χρονικούς περιορισμούς της διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται χάσμα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών σε σχέση με την αξιολόγηση (Tzuriel, 2005).

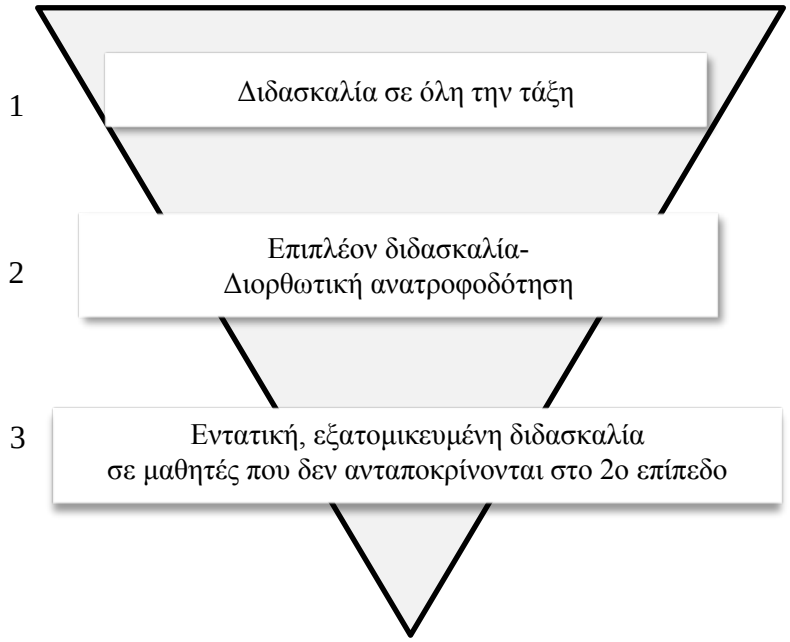
Εκπαιδευτικοί και γονείς υπογραμμίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία και επικοινωνία με τους επαγγελματίες ειδικούς, και ζητούν πλήρη και λεπτομερή αξιολόγηση που να συμβάλλει στην κατανόηση των δυσκολιών του παιδιού (Lebeer, Birta-Szekely, & Demeter, 2010). Με άλλα λόγια, αναγνωρίζεται η σημασία της αξιολόγησης που αποσκοπεί στην αναθεώρηση της διδασκαλίας και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ επικρίνεται η αξιολόγηση που καταλήγει σε απλή ετικετοποίηση του μαθητή (Hollenweger, 2011). Έτσι, προτάθηκαν εναλλακτικές που συνδυάζουν διάφορους τρόπους και πολλαπλά επίπεδα αξιολόγησης, συνδέοντάς την άμεσα με τη διδασκαλία, με σκοπό την απόκτηση πληρέστερης και ακριβέστερης εικόνας του μαθησιακού προφίλ του μαθητή.

1.2.3 Συμπεριληπτική αξιολόγηση

Η προσέγγιση της μάθησης με την «αναμονή για αποτυχία» του μαθητή (wait-to-fail approach), η χρήση του μοντέλου διακύμανσης επίδοσης και νοημοσύνης με τα αμφίβολα αποτελέσματα, η λήψη αποφάσεων διδασκαλίας και τοποθέτησης με ανεπαρκή

δεδομένα εντοπίστηκαν ως προβληματικές και οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου αξιολόγησης, της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία (ΑσΔ) (Response to Intervention) (Hoover, 2010). Η Αντοπόκριση στη Διδασκαλία επιδοκιμάστηκε ως μέθοδος αξιολόγησης όλων των παιδιών και όχι μόνο εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ως μέθοδος που λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες της διδασκαλίας, του αναλυτικού προγράμματος και του διδακτικού περιβάλλοντος (Hoover, 2010).

Η ΑσΔ ανήκει στα συστήματα αξιολόγησης της πολύ-επίπεδης υποστήριξης (multi-tiered support systems) τα οποία βασίζονται στη θεώρηση ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει πολλά επίπεδα υποστήριξης και αξιολόγησης προκειμένου να υποστηρίζει όλους τους μαθητές (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2012). Κάποιοι καταγράφουν τα επίπεδα με τη μορφή πυραμίδας, ενώ άλλοι με τη μορφή χοάνης· και οι δύο αναπαραστάσεις περιγράφουν την πορεία της διδασκαλίας από ένα γενικό σε ένα περισσότερο εντατικό και εξειδικευμένο πλαίσιο (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Ανταπόκριση στη Διδασκαλία

Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί «προληπτικά», ως διαδικασία που ελέγχει την πρόοδο όλων των μαθητών μέσα στην τάξη, αλλά και ως

διαδικασία με σκοπό την απόφαση παραπομπής μαθητή στην Ειδική Αγωγή (Shinn, 2007). Για την παραπομπή κάποιου μαθητή στην Ειδική Αγωγή πρέπει να παρατηρούνται σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η μη ύπαρξη θετικής επίδρασης από μία παρέμβαση υψηλής ποιότητας. Σε κάθε περίπτωση, η ΑσΔ απαιτεί τον αυστηρό προσδιορισμό στόχων, τη χρήση ερευνητικά θεμελιωμένων αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων, τον συνεπή και ακριβή έλεγχο της προόδου των μαθητών (Shinn, 2007). Υπάρχουν βέβαια προκλήσεις και ζητήματα που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, όπως, για παράδειγμα, πόσο ακριβής είναι η ΑσΔ στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και με ποιον τρόπο μετράται η υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές όμως, όταν τα συστήματα πολυεπίπεδης υποστήριξης εφαρμόζονται σωστά, παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία για όλους τους μαθητές, διασφαλίζουν τον συνεχή έλεγχο της προόδου των μαθητών και βοηθούν στην άμεση αναγνώριση των μαθητών σε κίνδυνο αποτυχίας (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2012).

Όπως η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία, διάφορες μέθοδοι έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να επιτύχουν τη σύνδεση αξιολόγησης και διδασκαλίας (Δυναμική Αξιολόγηση: *Dynamic Assessment*, αξιολόγηση βασισμένη στις ανάγκες: *Needs Based Assessment*), οι οποίες θα μπορούσαν να μπουν κάτω από τη γενική έννοια της συμπεριληπτικής αξιολόγησης. Πλέον επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία πως δεν είναι αρκετή μία και μόνο μέθοδος συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση, αλλά απαιτείται συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων, ενώ πέρα από τη διεπιστημονική ομάδα, είναι σημαντικό να εμπλέκονται περισσότερο στην όλη διαδικασία οι γονείς και ο μαθητής (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2010). Στην έκθεση της European Agency of Special Needs Education (χ.χ., σ. 1) αναφέρεται:

> «Η υπερβολική εξάρτηση από την αρχική αναγνώριση που συνδέεται με τη διάγνωση και την κατανομή των πόρων (η οποία συχνά διενεργείται από

ανθρώπους έξω από το γενικό σχολείο) δίνει τη θέση της στη συνεχή αξιολόγηση από τους δασκάλους και άλλους επαγγελματίες, η οποία άμεσα κατευθύνει και παρέχει πληροφορίες στη διδασκαλία και τη μάθηση.»

Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι η *αξιολόγηση για τη μάθηση*, η οποία εστιάζει στην ανατροφοδότηση, στην παροχή πληροφοριών για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και εφαρμόζεται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και από τους επαγγελματίες που υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό (European Agency of Special Needs Education, χ.χ.). Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής αξιολόγησης προϋποθέτει την ύπαρξη συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με αυτή και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κάποιες ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της παραδοσιακής αξιολόγησης ως αυτοσκοπού, έχουν προχωρήσει στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.

1.2.4 Διαφοροποίηση στις διαδικασίες αξιολόγησης

Η έκθεση των Desforges και Geoff (2010) σχετικά με την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε οχτώ χώρες επισημαίνει διαφορές στις προσεγγίσεις διάγνωσης και στην κατηγοριοποίηση των αναγκών μεταξύ των χωρών, οι οποίες εξηγούνται στη βάση των διαφορετικών ιδεολογικών πλαισίων που υιοθετεί κάθε χώρα. Κάθε χώρα φαίνεται πως διαμορφώνει διαφορετικά και προσαρμόζει, έχοντας ως βάση τις διεθνείς ταξινομήσεις, όπως το DSM (Diagnostic Statistical Manual) ή το ICF (International Classification of Functioning) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, τα κριτήρια αξιολόγησης και διάγνωσης. Σε κάθε περίπτωση, η διάγνωση της βλάβης συνδέεται άμεσα με τον ορισμό που της δίνουν οι επιστήμονες του πεδίου και επηρεάζει σημαντικά τον ορισμό για τη αναπηρία (Καραγιάννη, 2017).

Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση, σε κάποιες χώρες, όπως η Αγγλία και η Νέα Ζηλανδία, παρατηρείται πως για την παροχή υποστηρικτικών δομών, δεν απαιτείται

διάγνωση και τοποθέτηση σε συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας (Desforges & Geoff, 2010). Η διαπίστωση δυσκολιών μάθησης αρκεί για να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ενίσχυση της μάθησης του εκάστοτε μαθητή. Σε αυτές τις περιπτώσεις μάλιστα οι διαδικασίες αξιολόγησης εστιάζουν περισσότερο στα προβλήματα που εντοπίζονται σε μεθόδους, προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, και αναζητούν τις κατάλληλες λύσεις, γιατί αναγνωρίζουν ότι η οργάνωση της διδασκαλίας και του σχολείου μπορεί να συντελεί στις αποτυχίες των μαθητών (Bengt, 2012). Ωστόσο, σε άλλες χώρες, η διάγνωση είναι η προϋπόθεση για την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης. Σε αυτές τις χώρες όπου η επίσημη διάγνωση είναι το πρώτο βήμα για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης παίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση των δυσκολιών του μαθητή και στις περαιτέρω διαδικασίες παραπομπής ή μη (Fugate, Clarizio, & Philips, 1993).

Η Ελλάδα ανήκει στη δεύτερη ομάδα χωρών, όπου η διάγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ειδική αγωγή· ένας μαθητής μπορεί να έχει επιπλέον υποστήριξη εφόσον διαγνωστεί επισήμως με συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παραπομπή για διάγνωση γίνεται από τους γονείς –κατόπιν παρακίνησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή και όχι–, όταν διαπιστωθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δε συμβαδίζει με το υπόλοιπο της τάξης και παρά την όποια συστηματική αποτελεσματική διδασκαλία δεν παρατηρείται καμία βελτίωση. Η ελληνική νομοθεσία ιδρύει τα κέντρα διάγνωσης με στόχο την αξιολόγηση, διάγνωση και βασικά την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και με απώτερο σκοπό τον περιορισμό του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ν.3699/2008.

Ωστόσο, ο παρεμβατικός- υποστηρικτικός τους ρόλος δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας, με αποτέλεσμα τη γενικότερη αμφισβήτηση του θεσμού (Ευσταθίου, 2010). Άλλωστε και ο Αγαλιώτης (2015) επικρίνει την ψυχομετρική

προσέγγιση που υιοθετούν οι επίσημες, ακόμα και ανεπίσημες διαδικασίες αξιολόγησης και επισημαίνει πως σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης πρέπει να έχει ξεκαθαριστεί ο στόχος της, ο οποίος δεν πρέπει να είναι η απλή κατηγοριοποίηση, αλλά ο (ανα)σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM), οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης, παρά μόνο παραπέμπουν το μαθητή στη διεπιστημονική ομάδα, και η παροχή υποστήριξης διασφαλίζεται κατόπιν εντοπισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στον μαθητή.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στη νομοθεσία αναφορικά με τα κέντρα και τις διαδικασίες διάγνωσης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

1.3 Η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην Ελλάδα

1.3.1 Οι πρώτοι νόμοι για την Ειδική Αγωγή

Ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα θεσμοθετείται μόλις το 1981, αρκετά καθυστερημένα συγκριτικά με τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, όπου την ίδια περίοδο τίθενται στο προσκήνιο ζητήματα ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ο νόμος 1143/1981 χαρακτηρίζεται από έναν ιατρικά κατευθυνόμενο λόγο και επικρίνεται ότι λειτουργεί περισσότερο ως μηχανισμός διαχωρισμού μεταξύ «φυσιολογικών» και «αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Ως απάντηση στις επικρίσεις, ο νέος νόμος 1566/1985 εισάγει την αρχή της συμπερίληψης επιτρέποντας την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις και τμήματα που λειτουργούν μέσα σε αυτά. Αυτή η νομοθετική αλλαγή φαίνεται να συμπλέει περισσότερο με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές εξελίξεις, αν και τελικά το δικαίωμα

συμπερίληψης έχουν μαθητές που είναι ήδη ενταγμένοι στο γενικό σχολείο (ΦΕΚ 167, Ν.1566/1985, άρθρο 32, §4). Η Ζώνιου-Σιδέρη (2009) συμπεραίνει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν προετοιμασμένο για μια τέτοια αλλαγή, ούτε είχαν αποκρυσταλλωθεί εκείνες οι κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που θα μπορούσαν να στηρίξουν ένα τέτοιο εγχείρημα.

1.3.2 Ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ. με τον Ν.2817/2000

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο νόμος 2817, χωρίς επίσημο διάλογο και προβολή (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014), για να επισημοποιήσει την συμπερίληψη με τον θεσμό των τμημάτων ένταξης και αυτόν της παράλληλης στήριξης (ΦΕΚ 78, Ν.2817/2000, άρθρο 1, §11). Σύμφωνα με το άρθρο 1§12 (ΦΕΚ 78, Ν.2817/2000, άρθρο 1, §12, σ.1566), η συμπερίληψη καθίσταται δυνατή εφόσον πληρούνται ορισμένα κριτήρια:

> «Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευσή τους παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων, σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης […], γ) στο σπίτι σε εξαιρετικές περιπτώσεις.»

Η δυνατότητα ατομικής βελτίωσης προβάλλεται ως βασική προϋπόθεση για τη δυνατότητα συμπερίληψης του μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Ν ΦΕΚ 78,.2817/2000, άρθρο 1, §6β), κάτι που έρχεται σε έντονη αντιπαράθεση με τον λόγο των ίσων δικαιωμάτων, και με την συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική της αναθεώρησης του τρόπου λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Η θεσμική κατοχύρωση αυτής της προϋπόθεσης απαιτεί απάντηση στο ερώτημα που αυτόματα προκύπτει, του ποια παιδιά έχουν τη δυνατότητα ατομικής

εξέλιξης και άρα δικαιούνται τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και ποια όχι. Ωστόσο, με το ερώτημα αυτό εκφράζεται έντονα η χειραγώγηση του ενταξιακού λόγου και αναδεικνύεται η σύγχυση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία ως προς τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Ο ίδιος νόμος απαντάει τελικά στην ερώτηση με την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης στις έδρες των νομών της χώρας (ΦΕΚ 78, Ν.2817/2000, άρθρο 1, §5). Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και σκοπός τους είναι «η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών, και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας» (ΦΕΚ 78, Ν.2817/2000, άρθρο 2, §2, σ.1568). Μεταξύ των αρμοδιοτήτων τους περιλαμβάνονται η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, όπως και η παρακολούθηση της πορείας του μαθητή, η εισήγηση για φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα και για το σχεδιασμό εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ο καθορισμός των υποστηρικτικών μέσων που έχει ανάγκη ο μαθητής, η πρόταση για εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, η εισήγηση για αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων με προφορικές, καθώς και η υποστήριξη και ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων (ΦΕΚ 78, Ν.2817/2000, άρθρο 2, §3).

Με την υπουργική απόφαση που δημοσιεύεται στο φύλλο 1503 της κυβέρνησης ένα χρόνο αργότερα (το 2001) προσδιορίζεται η προ-τυποποιημένη διαδικασία βάσει της οποίας λειτουργούν τα Κ.Δ.Α.Υ. και καθορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του προσωπικού που υπηρετεί σε αυτά. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά στην απόφαση πως «όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό

προσανατολισμό» (ΦΕΚ 1503, ΥΑ 2001, άρθρο 4, §1, σ.20940) και αποσκοπούν στην «ένταξη και επανένταξη» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούν στη βάση τριών βασικών αξόνων: α) ανίχνευση-διάγνωση-αξιολόγηση, β) υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτική παρέμβαση, γ) ευαισθητοποίηση του κοινού συνόλου σε θέματα ειδικής αγωγής.

Στον πρώτο άξονα σύμφωνα με το άρθρο 5§1 της υπουργικής απόφασης του 2001, αναφέρεται ότι τα Κ.Δ.Α.Υ. καλούνται να διεξάγουν έρευνα στο μαθητικό πληθυσμό της περιφέρειας προκειμένου να ανιχνεύσουν πιθανές ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ώστε να αναλάβουν τη διάγνωση και αξιολόγηση και να προσφέρουν σε αυτούς την αναγκαία υποστήριξη. Επιπλέον, είναι υποχρεωμένα να δέχονται αιτήματα αξιολόγησης που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες ή από τους γονείς των μαθητών (ΦΕΚ 1503, ΥΑ 2001, άρθρο 5). Μετά την παραπομπή του μαθητή στα Κ.Δ.Α.Υ., η διεπιστημονική ομάδα που έχει συσταθεί, αναλαμβάνει την αξιολόγηση του μαθητή, η οποία περιλαμβάνει την εκπαιδευτική έκθεση, την έκθεση του κοινωνικού ιστορικού, καθώς και μια έκθεση παιδοψυχίατρου και ψυχολόγου, ή και άλλες αξιολογήσεις (π.χ. λογοθεραπευτή ή φυσιοθεραπευτή). Αφού ολοκληρωθούν όλες αυτές οι αξιολογήσεις, πραγματοποιείται συνεδρίαση από τη διεπιστημονική ομάδα για να καταλήξουν σε πόρισμα. Συντάσσουν γνωμάτευση η οποία προσδιορίζει την κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή, προτείνει την κατάλληλη δομή φοίτησης και παρέχει προτάσεις εκπαιδευτικού προγράμματος και υποστηρικτικών μέσων (ΦΕΚ 1503, ΥΑ 2001, άρθρο 6).

Τα Κ.Δ.Α.Υ. θεσμοθετούνται την περίοδο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με μια μεγάλη ετερογένεια μαθητικού πληθυσμού στο γενικό σχολείο με την ταυτόχρονη ανάδυση του αυξανόμενου προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών. Ως αποτέλεσμα, εκπαιδευτικοί και γονείς στρέφονται σε αυτό το θεσμό όλο και

περισσότερο, αναμένοντας να λάβουν υποστήριξη και αναθέτοντας την ευθύνη διάγνωσης και αξιολόγησης σε αυτόν (Καραμητόπουλος, 2015). Παράλληλα, ο χώρος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συμπορεύεται με την ιατρική ρητορική της ελληνικής νομοθεσίας, καθώς προσδιορίζει ως αντικείμενο της επιστήμης «την επιστημονική διάγνωση της απόκλισης από το κανονικό και την καταγραφή διάδοσής της, και περιφρονεί, αντίθετα, τη διερεύνηση των δρόμων που οδηγούν στην υπέρβαση του διαχωρισμού και των διακρίσεων» (Τσιάκαλος, 2006, σ.109).

1.3.3 Ν. 3699/2008 και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Με τον τελευταίο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν.3699/2008) εισάγονται κάποιες ρυθμιστικές βελτιώσεις όσον αφορά τα κέντρα αξιολόγησης και διάγνωσης, κάτι που αποτυπώνεται και στη μετονομασία τους σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Ο νέος νόμος φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης· είναι χαρακτηριστικό ότι από το πρώτο κιόλας άρθρο προσδιορίζει τους όρους της διάγνωσης και της διαφοροδιάγνωσης (ΦΕΚ 199, Ν.3699/2008, άρθρο 1, §3,5, σ.1):

> «Ως διάγνωση κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων-παρεμβάσεων.[…] Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.»

Η διαφοροδιάγνωση, διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συγκαταλέγονται στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρει η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και υλοποιούνται από διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς, όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Οι υπηρεσίες αυτών των φορέων δεν ταυτίζονται με τις υπηρεσίες πιστοποίησης του βαθμού της αναπηρίας και καθορισμού της χρονικής διάρκειας ισχύος της γνωμάτευσης, τις οποίες παρέχουν δημόσια νοσηλευτικά ιδρύματα ή δημόσιες νοσηλευτικές επιτροπές, για αναπηρίες όπως κώφωση και τύφλωση, κινητική αναπηρία και άλλα σοβαρά και χρόνια προβλήματα υγείας. Βέβαια, οι ιατρικές αυτές υπηρεσίες, όπου και όταν κρίνεται αναγκαίο, καλούνται να συνεργαστούν με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με αυτού του είδους τις αναπηρίες, (ΦΕΚ 199, Ν.3699/2008, , άρθρο 5, §1-2).

Η έμφαση του τελευταίου νόμου στους διαγνωστικούς φορείς και στις διαδικασίες αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αναδεικνύει την τάση κατηγοριοποίησης και ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού και ιατρικοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τάση η οποία αποδίδεται στον δικαστικό ρόλο της ειδικής αγωγής (διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών). Σύμφωνα με την Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), οι άλλοι δύο ρόλοι της ειδικής εκπαίδευσης είναι: α) ο ελεγκτικός που προλαμβάνει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και β) ο σωφρονιστικός, που αποσκοπεί στη δημιουργία και διατήρηση διαχωριστικών δομών εκπαίδευσης.

Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εφαρμόζεται ο δικαστικός ρόλος της ειδικής αγωγής, κατά τον οποίο η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, την οποία

απαρτίζουν ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος, ένας παιδοψυχίατρος ή παιδονευρολόγος και ένας λογοθεραπευτής. Οι αρμοδιότητες του ανανεωμένου θεσμού αναδιατυπώνονται, αλλά δεν διαφέρουν από αυτές που κατοχυρώθηκαν με την υπουργική απόφαση του 2001. Έτσι, σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο για την ειδική αγωγή, οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνοψίζονται στις παρακάτω (ΦΕΚ 199, Ν.3699/2008, άρθρο 4, §1, σ.3-4):

α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

β) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης. Στο άρθρο 5§3 αναφέρεται ότι ο γονέας μπορεί να παρέμβει και να εκφράσει την άποψή του στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς όμως αυτή του η άποψη να είναι δεσμευτική.

γ) Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα[…] καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.

δ) Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και στους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

ε) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί.

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες[…]. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες,

όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

ζ) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.

η) Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων[…] με βάση την οποία πραγματοποιείται, ανά έτος, αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

θ) Τη σύνταξη εκθέσεων - προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ.

ι) Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ[…].

ια) Την πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.

Συνοπτικά, τόσο οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και ο σκοπός τους παραμένουν τα ίδια στη νομοθεσία. Αξιολόγηση μπορεί να γίνει σε μαθητές που δεν έχουν ξεπεράσει το εικοστό δεύτερο έτος της ηλικίας τους, από την πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία βγάζει και τη γνωμάτευση. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τον τελευταίο νόμο υπάγονται στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και επίσης, καλούνται να βγάζουν

τη γνωμάτευση εντός προθεσμίας 45 ημερών· οποιαδήποτε καθυστέρηση πρέπει να αιτιολογείται.

1.3.4 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ελληνική πραγματικότητα

Από την ίδρυσή τους μέχρι και σήμερα τα κέντρα διάγνωσης και αξιολόγησης, είτε ως Κ.Δ.Α.Υ. είτε ως ΚΕ.Δ.Δ.Υ., έχουν δεχθεί έντονες επικρίσεις και έχουν αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα. Η ελληνική βιβλιογραφία έχει αποδοκιμάσει τον υπερτονισμό του διαγνωστικού και αξιολογικού ρόλου του θεσμού, που συνεπάγεται την έμφαση στην ταξινόμηση σε κατηγορίες και στην απόδοση ετικετών (Αναστασίου, Ιορδανίδης, & Αδαμίδου, 2010). Η μετάβαση από ένα ψυχο-παιδαγωγικό μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα περισσότερο ιατροκεντρικό μοντέλο ανιχνεύεται και στην προσθήκη στη διεπιστημονική ομάδα ενός νευρολόγου και ενός λογοθεραπευτή. Ενώ γίνεται αυτή η προσθήκη, την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός της τάξης του μαθητή, όπως και οι γονείς του δεν συμμετέχουν ενεργά, έως και καθόλου, στη διαδικασία αξιολόγησης (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Οι Αναστασίου, Ιορδανίδης, και Αδαμίδου (2010) επισημαίνουν ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λειτουργούν σε υπέρ-κοινοτικό επίπεδο, και έχουν πολλές περιφέρειες στην αρμοδιότητά τους με αποτέλεσμα τον περιορισμό της υποστηρικτικής τους λειτουργίας και τη συσσώρευση πολλών αιτήσεων, και ταυτόχρονα παρατηρούν σημαντικά οργανικά κενά στη στελέχωσή τους.

Η μελέτη των παραπάνω ερευνητών εξέτασε τις προθέσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για στελέχωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και κατέδειξε ότι είναι σημαντικό να αναδειχθεί η επιστημονική ταυτότητα και η υποστηρικτική λειτουργία των κέντρων (Αναστασίου, Ιορδανίδης, & Αδαμίδου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν μοιρασμένοι ως προς την πρόθεση υπηρεσίας, ωστόσο, η αρνητική πρόθεση βρέθηκε να συνδέεται με παράγοντες όπως: ελλιπής στελέχωση, κακή οργάνωση, ασάφεια αρμοδιοτήτων, γραφειοκρατία, απουσία συνεργασίας με τα σχολεία. Για την καλύτερη

λειτουργία του θεσμού οι εκπαιδευτικοί πρότειναν αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των κέντρων, όπως για παράδειγμα ακριβής προσδιορισμός αρμοδιοτήτων, έμφαση στην υποστήριξη, αύξηση του αριθμού τους, εξοπλισμός σε επίσημα εργαλεία αξιολόγησης. Ακόμη, μίλησαν για την ανάγκη τόνωσης του επαγγελματισμού των κέντρων και αύξησης των οικονομικών και επαγγελματικών κινήτρων για εργασία, ενώ δεν παρέλειψαν τη σημασία της επιμόρφωσης τόσο του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και των εκπαιδευτικών των σχολείων αναφορικά με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Αναστασίου, Ιορδανίδης, & Αδαμίδου, 2010).

Στην μελέτη της Χατζηγεωργίου (2016), οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης επεσήμαναν ότι δεν εμπλέκονται στην διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Ο Συνήγορος του Πολίτη έχει και αυτός επανειλημμένα εκδώσει πορίσματα αναφορικά με ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας συγκεκριμένα για τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την υποστελέχωσή τους, η οποία οδηγεί σε αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους στο σύνολο των αρμοδιοτήτων τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Στις 16 Μαρτίου του 2018 η ελληνική κυβέρνηση προχώρησε στη δημοσίευση ενός σχεδίου νόμου για την «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», το οποίο έθεσε προς δημόσια διαβούλευση. Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου, οι νέες δομές υποστήριξης είναι τόσο σε επίπεδο Περιφέρειας με τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, όσο και σε επίπεδο Διεύθυνσης, όπου ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής, Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Τα Κ.Ε.Σ.Υ. αποτελούν αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που οργανώνουν και υποστηρίζουν την παροχή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο

των εκπαιδευτικών. Ακόμη, αντικαθιστούν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αναλαμβάνοντας τις αρμοδιότητές τους. Όπως αναφέρεται στο άρθρο 7§1 του νομοσχεδίου (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018β, σ. 16):

> «Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και Ε.Κ.[1] της περιοχής ευθύνης τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα Κ.Ε.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας εκπαιδευτικών αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των Ε.Κ., της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.»

Οι αρμοδιότητες του Κ.Ε.Σ.Υ. ορίζονται από το άρθρο 7, παράγραφο 2 του νέου σχεδίου νόμου και δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από αυτές των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., πέρα από την προσθήκη της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού. Είναι εμφανής βέβαια η χρήση νέων όρων κατά την περιγραφή τους: η «ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας» του νόμου 3699/2008 (άρθρο 4, §1α, σ.3) αντικαθίσταται από τη «διερεύνηση ατομικών ή/και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, την αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.» (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και

[1] Εργαστηριακά Κέντρα

Θρησκευμάτων, 2018β, σ.16). Βέβαια, η αλλαγή στην ορολογία δε συνεπάγεται απαραίτητα αλλαγές στο πλαίσιο της εφαρμογής, όπως έχει άλλωστε αποδειχθεί από τις προηγούμενες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.

Το σχέδιο νόμου έχει δεχθεί σφοδρή κριτική από διάφορες πλευρές κυρίως ως προς τον υπερ-συγκεντρωτικό χαρακτήρα των δομών που προωθεί. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) (2018) χαρακτηριστικά αναφέρει πως με το νέο σχέδιο νόμου «αποδυναμώνονται, ενοποιούνται, συγχωνεύονται και καταργούνται υφιστάμενες παιδαγωγικές υποστηρικτικές δομές εποπτείας ,υποστήριξης, επιμόρφωσης των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου (Σχολικοί Σύμβουλοι, ΚΕΔΔΥ, ΠΕΚ κ.ά.), και εισάγονται στη θέση τους συγκεντρωτικές, υδροκεφαλικές, απρόσωπες υπερδομές, μακριά από τις σχολικές μονάδες». Το πρόβλημα των μεγάλων λιστών αναμονής και η αδυναμία ουσιαστικής υποστήριξης από τη μεριά του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς δεν επιλύονται, αλλά μάλλον εντείνονται με τη δημιουργία του νέου φορέα, ο οποίος απομακρύνεται από την καθημερινότητα του σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διατυπώθηκαν πριν τη δημοσίευση του νομοσχεδίου και γι’ αυτό το λόγο δεν εμπεριέχουν ερώτημα αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για αυτό. Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν σε πτυχές του νομοσχεδίου.

Τόσο μέσα από προτάσεις ίδρυσης νέων θεσμών που ασχολούνται με ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης, όπως τα Κ.Ε.Σ.Υ., όσο και μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύονται ερωτήματα ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο των αξιολογικών διαδικασιών και των κατηγοριοποιήσεων, ως προς τον σκοπό της ίδρυσης των κέντρων διάγνωσης και αξιολόγησης, καθώς και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτά συμβάλλουν στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Επιπλέον, η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία που αφορά στα Κ.Δ.Α.Υ. ή τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εντοπίζει

προβληματικές και παραλείψεις, όπως και ασυμφωνίες της πράξης με το νομοθετικό πλαίσιο (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Σπυρόπουλος, 2014). Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει κάποια από τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη θεωρητική αυτή αναζήτηση και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1.4 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Καθώς εντοπίζονται προβληματικές από την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία ως προς το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης και διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με στόχο την υποστήριξη των μαθητών από τις υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής, και καθώς παρατηρείται στην ελληνική εμπειρία και έρευνα η απόκλιση νομοθετικού πλαισίου και πράξης αναφορικά με τη λειτουργία του διαγνωστικού φορέα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω οι διαδικασίες διάγνωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα.

Η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, αλλά και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές Ειδικής Αγωγής, ως προς τη λειτουργία των αξόνων της αξιολόγησης και κυρίως της υποστήριξης του φορέα. Μέσα από την οπτική του προσωπικού που υπηρετεί στα κέντρα διάγνωσης και των ειδικών παιδαγωγών η εργασία επιχειρεί να εξετάσει το πως αυτοί αντιλαμβάνονται το έργο και τη σημασία του, να προσδιορίσει τον υποστηρικτικό του ρόλο, να εντοπίσει τα σημερινά προβλήματα καθώς και να διερωτηθεί για τα αίτια αυτών, αναζητώντας το βαθμό σύγκλισης νομοθετικού πλαισίου και εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και να φέρει στο προσκήνιο δυνατότητες, προτάσεις ή εναλλακτικές.

Τα διερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώθηκαν σε ένα όχι αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανάδυσης θεμάτων και ζητημάτων που απασχολούν τους συμμετέχοντες και που μπορεί να μην λήφθηκαν υπόψη από την ερευνήτρια. Διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποιος θεωρείται ο σημαντικότερος άξονας λειτουργίας του θεσμού από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του;
2. Ποια είναι η πρόβλεψη για την αξιολόγηση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;
3. Ποια είναι η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας για την αξιολόγηση του μαθητή;
4. Ποια είναι η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο για την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού που παραπέμπεται στην υπηρεσία;
5. Με ποιον τρόπο η γνωμάτευση, ως προϊόν της αξιολόγησης και ως βασικό μέσο έκφρασης της υποστήριξης, υποστηρίζει τον/την μαθητή/τρια, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς;
6. Πώς έχει βοηθήσει η υπηρεσία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
7. Ποια προβλήματα εντοπίζουν οι συμμετέχοντες στη λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;
8. Τι προτείνουν οι συμμετέχοντες για τη βελτίωση του θεσμού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Ο κοινωνικός κόσμος ως ένα βαθμό κατασκευάζεται υποκειμενικά, μέσα από τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις αντιλήψεις κάθε ατόμου, ενώ και η ερμηνεία του μπορεί να δέχεται διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο σκοπός της κοινωνικής επιστήμης σύμφωνα με τον Beck (1979) είναι «να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως τη βλέπουν διαφορετικοί άνθρωποι και να καταδείξει πως οι απόψεις τους διαμορφώνουν τη δράση που αναλαμβάνουν μέσα στην πραγματικότητα αυτή». Με λίγα λόγια, αποσκοπεί στην «εξήγηση, αποσαφήνιση, απομυθοποίηση των κοινωνικών μορφών που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει γύρω του» (στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 31). Αυτή η προσέγγιση του κόσμου και της κοινωνικής επιστήμης εκφράζεται μέσα από την ποιοτική έρευνα, η οποία έχει ως στόχο την απόκτηση ποιοτικών περιγραφών του κόσμου των υποκειμένων αναφορικά με την ερμηνεία του νοήματός τους (Kvale, 1996).

Το υπό εξέταση θέμα προσεγγίζεται μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις, τα υποκειμενικά νοήματα και τις απόψεις των προσώπων που εργάζονται στα κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που συνδέονται άμεσα με το θεσμό και με τα «παράγωγά» του (γνωμάτευση) . Η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2008) και εστιάζει στο νόημα που του αποδίδουν τα υποκείμενα. Στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων απαντώντας κυρίως σε ερωτήσεις με «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008). Έτσι, η ανθρωπολογική φύση του διερευνώμενου θέματος και η αναζήτηση ποιοτικών, παρά ποσοτικών, δεδομένων οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας με συνέντευξη.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων θεωρείται επαρκής, καθώς αυτή δεν ενδιαφέρεται για την γενίκευση των αποτελεσμάτων με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας, όσο για τη σε βάθος μελέτη των εμπειριών των συμμετεχόντων ως προς κοινωνικές πραγματικότητες (Φραγκιαδάκη, 2010). Όταν η ποιοτική έρευνα καταλήγει σε γενικεύσεις, είναι περισσότερο αναλυτικές ή θεωρητικές γενικεύσεις. Η επιλογή του δείγματος με βάση ορισμένα κριτήρια που συνδέονται με το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας ονομάζεται σκόπιμη δειγματοληψία (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη σκόπιμη δειγματοληψία, αφού αναζητούμε συγκεκριμένα τις απόψεις του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με τις υπηρεσίες του φορέα. Ακόμη, η δειγματοληψία είναι βολική, γιατί η επιλογή του δείγματος διευκόλυνε την ερευνήτρια στη διεξαγωγή της έρευνας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 14 άτομα, από τα οποία 7 ήταν ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε ειδικό σχολείο ή σε δομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τμήμα Ένταξης) στο γενικό σχολείο, και οι άλλοι 7 ήταν εκπαιδευτικοί και ειδικότητες που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Αυτοί προέρχονται από τρία διαφορετικά ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Βόρειας Ελλάδας. Ωστόσο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (οι 5 από τους 7) προέρχεται από ένα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Κεντρικής Μακεδονίας. Από τους ειδικούς παιδαγωγούς οι 3 εργάζονται σε ειδικό δημοτικό σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι 4 εργάζονται σε τμήμα ένταξης σε γενικό γυμνάσιο, σε νηπιαγωγείο και σε δημοτικό σχολείο αντίστοιχα. Από τους 14 συμμετέχοντες, 3 ήταν άντρες και οι 11 γυναίκες. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων φαίνονται αναλυτικά στους πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Συνεντευξιαζόμενοι	φύλο	Βασικές σπουδές	Επιπλέον σπουδές	Προϋπηρεσία σε άλλες δομές ΕΑΕ	Προϋπηρεσία σε ΚΕΔΔΥ
φυσικής αγωγής	άντρας	Τμήμα Φυσικής Αγωγής	Διδακτορικό στην ειδική φυσική αγωγή	ιδιωτικό ίδρυμα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	10 χρόνια
ψυχολόγος	γυναίκα	Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ		ΚΑΑΜΕΑ Ειδικό ΤΕΙ Ειδικό σχολείο	8 χρόνια
φιλόλογος	γυναίκα	Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση	Ειδικό σχολείο ΕΕΕΕΚ ΕΠΑΛ Γενικό Λύκειο	4 μήνες
ψυχολόγος	γυναίκα	Τμήμα Ψυχολογίας Κρήτη	εξειδικεύσεις στον αυτισμό, στην αναπηρία	ΚΑΑΜΕΑ ερευνητικά προγράμματα	3 χρόνια
κοινωνικός λειτουργός	γυναίκα	Τμήμα κοινωνικής εργασίας ΤΕΙ Πάτρας	Μεταπτυχιακό στην Αγγλία στην κοινωνική πρόνοια και κοινωνική εργασία εν εξελίξει μεταπτυχιακό στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση	Βοήθεια στο σπίτι πρόνοια	
προϊσταμένη	γυναίκα	Πτυχίο νηπιαγωγού	Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής Εξειδίκευση στην ήπια νοητική καθυστέρηση Εξειδίκευση στη χορήγηση ψυχομετρικών εργαλείων	γενικό νηπιαγωγείο	11 χρόνια
νηπιαγωγός	γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Σεμινάρια των 400, 500 Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση	γενικό νηπιαγωγείο	16 χρόνια

Πίνακας2

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών

Συνεντευξιαζόμενοι	Φύλο	Δομή εκπαίδευσης	Βασικές σπουδές	Επιπλέον σπουδές	Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή
Σ_1	γυναίκα	Ειδικό δημοτικό σχολείο	Ειδικός παιδαγωγός	Σπουδές στη Νέα Υόρκη	27 χρόνια
Σ_2	άντρας	Γενικό γυμνάσιο	Φυσικός	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	6 χρόνια (ΤΕ, ΠΣ, ΣΜΕΑΕ)
Σ_3	άντρας	Γενικό δημοτικό σχολείο	Διετής Παιδαγωγική Ακαδημία	Εξομοίωση του Παιδαγωγικού Τμήματος του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου	από το 2000
Σ_4	γυναίκα	Γενικό νηπιαγωγείο	Νηπιαγωγός	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο εν εξελίξει μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	17-18 χρόνια 7 χρόνια (ΤΕ)
Σ_5	γυναίκα	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑ.ΜΑΚ.	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής στο ΠΑ.ΜΑΚ.	11 χρόνια (ΠΣ, ΤΕ, ΣΜΕΑΕ)
Σ_6	γυναίκα	Γενικό δημοτικό σχολείο	2ετής Παιδαγωγική Ακαδημία και 2 χρόνια φοίτηση στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ	Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	8 χρόνια (4 χρόνια σε ΤΕ, 3 χρόνια στο σχολείο τυφλών)
Σ_7	γυναίκα	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑ.ΜΑΚ.	Σεμινάριο 400, και άλλα σεμινάρια	13 χρόνια (ΤΕ. ΣΜΕΑΕ)

Σημείωση: ΤΕ= Τμήμα Ένταξης, ΠΣ= Παράλληλη Στήριξη, ΣΜΕΑΕ= Ειδικό σχολείο

Η πλειοψηφία όλων των συμμετεχόντων (τόσο από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και από τους ειδικούς παιδαγωγούς) είναι γυναίκες. Ο μέσος όρος των χρόνων προϋπηρεσίας είναι 8,05 έτη στον φορέα για το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και 12,7 έτη στην ειδική αγωγή για τους ειδικούς παιδαγωγούς αντίστοιχα.. Από τους 7 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 4 εργάζονται σε γενικό σχολείο, και οι υπόλοιποι τρεις σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Αναφορικά με τις σπουδές, οι πέντε από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών και ένας από αυτούς κατέχει και διδακτορικό στην ειδική φυσική αγωγή, ενώ τρεις ειδικοί παιδαγωγοί ολοκλήρωσαν ή παρακολουθούν πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών.

2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

2.3.1 Διαδικασία της έρευνας

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τα 7 στάδια του Kvale για την έρευνα με συνέντευξη (2007). Σύμφωνα με αυτά, αρχικά προσδιορίστηκε με σαφήνεια το θέμα και ο σκοπός της έρευνας και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάστηκαν στο τέλος του 1ου κεφαλαίου της μελέτης. Στο δεύτερο στάδιο (designing), σχεδιάστηκαν οι διαδικασίες, αποφασίστηκε η ερευνητική μέθοδος της (ημί)δομημένης συνέντευξης (για τους λόγους που αναφέρονται παρακάτω), και οργανώθηκε ο οδηγός συνέντευξης. Βέβαια, ο σχεδιασμός δεν μπορεί να είναι αυστηρός, αλλά οφείλει να έχει περιθώρια ευελιξίας, καθώς η ποιοτική έρευνα δεν ακολουθεί απόλυτα γραμμική πορεία.

Μετά τον σαφή προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, την επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου και τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, άρχισε η αναζήτηση των συμμετεχόντων. Αρχικά, έγινε επικοινωνία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που βρίσκονται γύρω από τον τόπο διαμονής της ερευνήτριας, και ατομική επικοινωνία, μέσω γνωστών, σε πρόσωπα που εργάζονται στο φορέα. Δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα 7 άτομα, εργαζόμενοι στην υπηρεσία, από τρία διαφορετικά ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Βόρειας Ελλάδας. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους ειδικούς παιδαγωγούς, αυτή έγινε με τη βοήθεια γνωστών της ερευνήτριας και με την αναζήτηση σχολείων όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη. Την ερευνητική συνέντευξη έδωσαν 7 ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται. σε ειδικό (3) ή σε γενικό σχολείο (4).

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν από τις τελευταίες εβδομάδες του Δεκεμβρίου 2017 μέχρι και τέλη Ιανουαρίου του νέου έτους, και πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας καθενός από τους συμμετέχοντες, εκτός από 2 περιπτώσεις όπου επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή τους κάποιο ουδέτερο και ήσυχο μέρος. Κατά την πρώτη τηλεφωνική

επικοινωνία, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, για τον αριθμό των ερωτήσεων της συνέντευξης και της διάρκειάς της καθώς και για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία της συμμετοχής τους, και η ερευνήτρια πήρε τη συγκατάθεση τους για συμμετοχή στην έρευνα (Kvale, 2007). Κατά τη συνάντηση με κάθε συμμετέχοντα γινόταν υπενθύμιση του ερευνητικού σκοπού και των ζητημάτων ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν πληροφοριακές, με την πρώτη ερώτηση να αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου, όπως σπουδές, προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και την επόμενη εισαγωγική ερώτηση να αναφέρεται στο σκοπό και στο έργο του φορέα.

Αναγνωρίζοντας την κοινωνική διάσταση της συνέντευξης, η ερευνήτρια επιχείρησε σε κάθε περίπτωση να εγκαθιδρύσει ένα φιλικό κλίμα και μια αίσθηση ασφάλειας, έτσι ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να αισθανθούν άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους μαζί της. Αξιοποίησε, ακόμη, σε μερικές περιπτώσεις τις ευκαιρίες που παρέχει η συνέντευξη για διευκρινιστικές ερωτήσεις, ένα από τα πλεονεκτήματα της ερευνητικής μεθόδου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

2.3.2 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ένα από τα βασικά και πιο διαδεδομένα εργαλεία για τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συνέντευξη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης στον κόσμο των υποκειμένων μέσα από την αφήγηση και περιγραφή προσωπικών δραστηριοτήτων, εμπειριών, απόψεων. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται σε έρευνες που εστιάζουν στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών, απόψεων και στάσεων σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες ή φαινόμενα (Ιωσηφίδης, 2008). Γι’ αυτό το λόγο, επιλέχθηκε ως εργαλείο παραγωγής των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Η συνέντευξη είναι ημιδομημένης μορφής και περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το περιεχόμενο και η σειρά των οποίων είναι καθορισμένο εκ των προτέρων.

Επιλέχθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις γιατί δεν περιορίζουν το περιεχόμενο και τον τρόπο απάντησης του συμμετέχοντα, είναι ευέλικτες και επιτρέπουν διευκρινίσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Σχεδιάστηκαν δύο οδηγοί συνέντευξης, ένας για το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με 13 ερωτήσεις, και ένας δεύτερος για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής με 9 ερωτήματα.. Οι δύο οδηγοί εμπεριέχουν εννιά κοινές ερωτήσεις και για τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων. Για το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό συνέντευξης 4 ερωτήσεις που αφορούσαν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι οδηγοί συνέντευξης περιλαμβάνονται στο παράρτημα της εργασίας.

Τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της μεταγραφής τους σε μορφή κειμένου για την ευκολότερη επεξεργασία τους από την ερευνήτρια. Προσωπικά και άλλα στοιχεία των συμμετεχόντων παραλήφθηκαν και όπου χρειάστηκε χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων. Μετά το τέλος κάθε συνέντευξης, πραγματοποιούταν η μεταγραφή της.

Πίνακας 3
Στοιχεία συνεντεύξεων προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

	Συνεντευξιαζόμενοι	φύλο	ημερομηνία συνέντευξης	Διάρκεια συνέντευξης	Σελίδες απομαγνητοφώνησης
Σ8	φυσικής αγωγής	άντρας	22/12/2017	31:22	10
Σ9	ψυχολόγος	γυναίκα	28/12/2017	44:47	13
Σ10	φιλόλογος	γυναίκα	28/12/2017	20:50	7
Σ11	ψυχολόγος	γυναίκα	02/01/2018	22:38	9
Σ12	κοινωνικός λειτουργός	γυναίκα	03/01/2018	24:01	8
Σ13	προϊσταμένη	γυναίκα	04/01/2018	63:16	18
Σ14	νηπιαγωγός	γυναίκα	11/01/2018	37:59	10

Η συνέντευξη που απευθυνόταν στους συμμετέχοντες που εκπροσωπούσαν το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είχε διάρκεια κατά μέσο όρο περίπου 35 λεπτά. Η απομαγνητοφώνηση του συνόλου αυτών των συνεντεύξεων έγινε σε 65 σελίδες, ενώ οι σελίδες για την μεταγραφή μίας συνέντευξης κυμαίνονται από 8 έως 18. Αναλυτικά τα στοιχεία των συνεντεύξεων του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Οι συνεντεύξεις προς τους ειδικούς παιδαγωγούς είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο 11

λεπτά και η απομαγνητοφώνηση για το σύνολο των απαντήσεων έγινε σε 22 σελίδες (πίνακας 4).

Πίνακας 4
Στοιχεία συνεντεύξεων ειδικών παιδαγωγών

Συνεντευξιαζόμενοι	Φύλο	Ημερομηνία συνέντευξης	Διάρκεια συνέντευξης	Σελίδες απομαγνητοφώνησης
$Σ_1$	γυναίκα	23-01-2018	16:59	5
$Σ_2$	άντρας	25-01-2018	10:33	4
$Σ_3$	άντρας	20-12-2017	12:18	5
$Σ_4$	γυναίκα	23-01-2018	11:34	4
$Σ_5$	γυναίκα	30-01-2018	10:52	5
$Σ_6$	γυναίκα	02-02-2018	13:06	5
$Σ_7$	γυναίκα	30-01-2018	06:32	3

Η διάρκεια των συνεντεύξεων είναι μεγαλύτερη, όπως και οι σελίδες απομαγνητοφώνησης περισσότερες για την ομάδα των συμμετεχόντων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αφού σε αυτούς απευθύνθηκαν περισσότερες ερωτήσεις απ' ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες 1 έως 7 αντιπροσωπεύουν τους ειδικούς παιδαγωγούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, και οι υπόλοιποι ($Σ_8$-$Σ_{14}$) αναφέρονται στο προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ποιοτική ανάλυση είναι μία τεχνική έρευνας που αποσκοπεί στη συστηματική περιγραφή του περιεχομένου –στην προκειμένη περίπτωση– των συνεντεύξεων για την τελική τους ερμηνεία (Silverman, 2006). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ως τεχνική ανάλυσης επιλέχθηκε, λοιπόν, η θεματική ανάλυση περιεχόμενου η οποία βασίστηκε στο συνδυασμό της παραγωγικής και της επαγωγικής προσέγγισης (Gibbs, 2007). Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με τη συστηματική και προσεκτική ανάγνωση των κειμένων των συνεντεύξεων προκειμένου να αναζητηθούν τα θέματα τα οποία αναδύονται συχνότερα και παρουσιάζονται με μεγαλύτερη έμφαση από τους συμμετέχοντες (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010).

Τα εκ των προτέρων διαμορφωμένα ερευνητικά θέματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε συνδυασμό με τα θέματα που εντοπίστηκαν κατά την

ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οδήγησαν στη διαμόρφωση των κεντρικών κατηγοριών της έρευνας. Στην πρώτη φάση της κωδικοποίησης προέκυψαν πολλοί περιγραφικοί κωδικοί, οι οποίοι σε επόμενες αναλύσεις περιορίστηκαν, συγχωνεύθηκαν ή καταργήθηκαν. Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η σύνδεση μεταξύ κωδικών και ο εντοπισμός των μεταξύ τους σχέσεων. Συνολικά προέκυψαν 7 κατηγορίες, οι οποίες αποτελούνται από άλλες μικρότερες θεματικές ενότητες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Οι βασικές κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Η σημαντικότερη αρμοδιότητα
2. Αξιολόγηση
3. Γνωμάτευση
4. Συνεργασία
5. Συμπερίληψη
6. Προβλήματα
7. Δυνατότητες

Πίνακας 5
Κατηγοριοποίηση των ερευνητικών δεδομένων κατά την ανάλυση περιεχομένου

Κατηγορία	Υποκατηγορίες	Θέματα
Η σημαντικότερη αρμοδιότητα	Αξιολόγηση	
	Υποστήριξη	
	Ενημέρωση	
	Όλες	
Αξιολόγηση	Διαγνωστικά Εργαλεία	Σταθμισμένα εργαλεία Άτυπα εργαλεία
	Αξιολόγηση μαθητή με ξένη μητρική	«Δεν υπάρχει πρόβλεψη» Προσαρμογές Ολοκληρωμένη πληροφόρηση
	Αξιολόγηση μαθητή από χαμηλά κοιν-οικ. στρώματα	Προσαρμογές Κοινωνικό ιστορικό Πρακτικές διευκολύνσεις
Γνωμάτευση	Έκθεση αξιολόγησης	Έμφαση στις δυσκολίες
	Προτάσεις	Υποστήριξη μέσα στο σχολείο Δομή φοίτησης Εξωτερική υποστήριξη

	Υποστήριξη στον εκπαιδευτικό	Γνώση του προβλήματος και δράση Καθοδήγηση «Επιβεβαίωση»
	Υποστήριξη στο παιδί	Ψυχολογική διάσταση Πρακτική διάσταση
	Υποστήριξη στους γονείς	Αποδοχή και κατανόηση Διευκολύνσεις Εξαρτάται από τον γονέα
Συνεργασία	Διεπιστημονική ομάδα	Πλαίσιο συνεργασίας Τι επηρεάζει τη συνεργασία Αποτελέσματα συνεργασίας
	Με το σχολείο για αξιολόγηση	Έκθεση αξιολόγησης Επιπλέον πληροφορίες Ελλιπής συνεργασία Εξαρτάται από τους εμπλεκόμενους
	Με το σχολείο για υποστήριξη	Ενημέρωση-ευαισθητοποίηση Διευκρινίσεις Επιλεκτική συνεργασία Δεν υπάρχει συνεργασία
	Με τους γονείς	Συμβουλευτική
Συμπερίληψη	Δομή φοίτησης	Πρόταση φοίτησης Ίδρυση δομών ΕΑΕ
	Εξωστρέφεια του ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Υποστήριξη μέσα στην τάξη Ενημέρωση- ευαισθητοποίηση
	Δεν αφορά μόνο τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Έργο του εκπαιδευτικού Συνολική προσπάθεια Ολοκληρωτική αλλαγή
Προβλήματα	Πρωτογενή προβλήματα	Στελέχωση Επιμόρφωση Διαγνωστικά εργαλεία Συγκεντρωτικός χαρακτήρας Φιλτράρισμα των παραπομπών
	Μεγάλος φόρτος εργασίας	
	Άλλα προβλήματα	Ταξινόμηση DSM Συμβουλευτική γονέων Γνωμάτευση Λειτουργικά προβλήματα
Δυνατότητες και προτάσεις	Αντιμετώπιση πρωτογενών προβλημάτων	
	Ανάγκη για υποστήριξη	
	Ανανέωση προσωπικού	
	Εφαρμογή ταξινόμησης ICF	
	Αποκέντρωση	
	Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς	
	Ε.Δ.Ε.Α.Υ.	

Οι εφτά κατηγορίες προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες χωρίζεται σε μικρότερες υποκατηγορίες, κάποιες από τις οποίες επίσης διακρίνονται σε μικρότερες ενότητες περιεχομένου, τα θέματα. Έτσι, η τελική ανάλυση έχει την εξής δομή: κατηγορίες → υποκατηγορίες → θέματα.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει της κατηγοριοποίησης που προέκυψε από την ανάλυση του περιεχομένου. Κάθε κατηγορία αποτελεί μια ξεχωριστή υποενότητα αυτού του κεφαλαίου, η οποία παρουσιάζεται και αναλύεται βάσει των υποκατηγοριών και των θεμάτων που αντιστοιχούν σε αυτή. Επομένως, το κεφάλαιο 3 διακρίνεται στα εξής υποκεφάλαια:

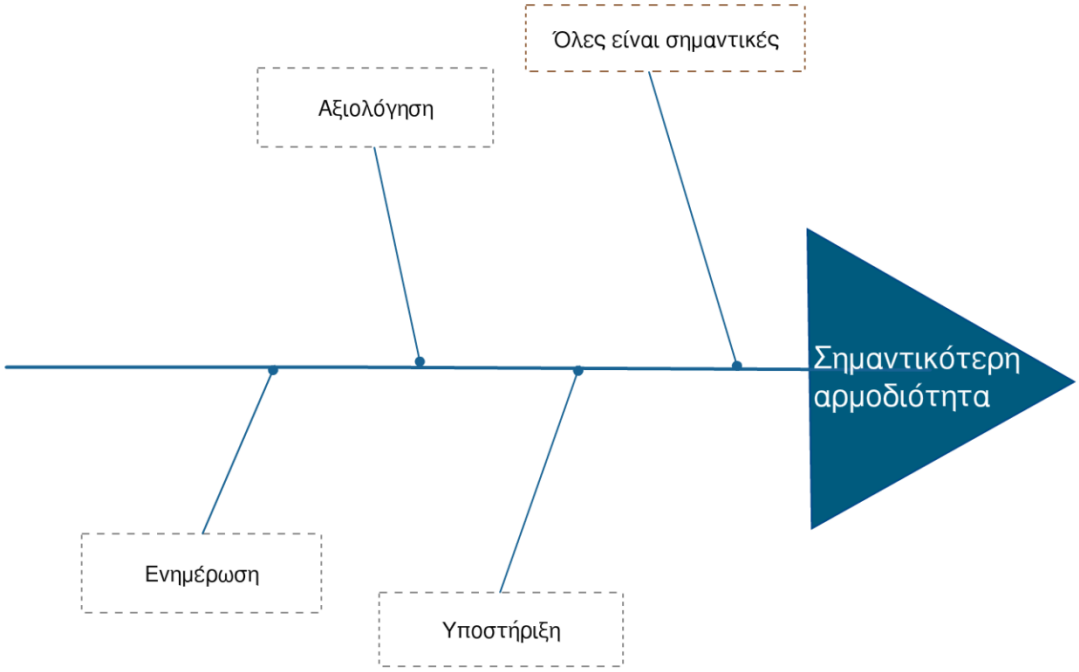
1. Η σημαντικότερη αρμοδιότητα
2. Αξιολόγηση
3. Γνωμάτευση
4. Συνεργασία
5. Συμπερίληψη
6. Προβλήματα
7. Δυνατότητες και προτάσεις

Η παρουσίαση των δεδομένων επιχειρεί την ανάδυση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών ερευνητικών θεμάτων, μέσω συσχετίσεων των θεμάτων μεταξύ τους, αλλά και συγκρίσεων μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων των συμμετεχόντων. Οι κατηγορίες αντιστοιχούν επακριβώς στα ερευνητικά ερωτήματα (τα ερωτήματα για τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο συγχωνεύθηκαν κάτω από τη γενική κατηγορία *Συνεργασία*).

3.1 Η σημαντικότερη αρμοδιότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη σημαντικότητα των αρμοδιοτήτων του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων οι αρμοδιότητες αυτές αντιστοιχούν στους άξονες λειτουργίας της υπηρεσίας, και οι οποίοι είναι: α) η αξιολόγηση και διάγνωση, β) η υποστήριξη, γ) η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των ενδιαφερομένων. Από τις απαντήσεις τους

προκύπτουν 4 υποκατηγορίες αναφορικά με τη σημαντικότητα των αρμοδιοτήτων της υπηρεσίας: α) όλες είναι σημαντικές, β) αξιολόγηση, γ) υποστήριξη, και δ) ενημέρωση, όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 1.



Σχεδιάγραμμα 1. Η σημαντικότερη αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες δεν διακρίνουν κάποια αρμοδιότητα ως σημαντικότερη, αλλά θεωρούν πως *όλες τους είναι εξίσου σημαντικές* και επιτελούν διαφορετικές αλλά απαραίτητες λειτουργίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η προϊσταμένη ($Σ_{13}$) των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: «Θεωρώ εξίσου σημαντικές όλες τις λειτουργίες, όλους τους άξονες λειτουργίας, και... Δηλαδή κάθε άξονας λειτουργίας έχει τον... έχει τη βαρύτητά του, και θεωρώ ότι κάθε άξονας επηρεάζει, από το αν γίνεται σωστά, και κάθε άλλο άξονα.». Η ίδια εξηγεί ότι αν η διαδικασία της αξιολόγησης είναι προβληματική αυτό θα επηρεάσει και το σχεδιασμό του υποστηρικτικού πλαισίου στη συνέχεια.

> «Ας πούμε, μια σωστή διάγνωση είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί πρώτο μας βοηθάει στο να εντοπίσουμε τα προβλήματα που... και όλες τις δυσκολίες που εμποδίζουν τη σχολική ζωή του παιδιού, κι από κει και ύστερα, η διάγνωση μας βοηθάει και στο πλαίσιο υποστήριξης. Να διαμορφώσουμε σωστά το πλαίσιο

παρέμβασης και υποστήριξης για να μπορέσει να προχωρήσει το παιδί. Εξίσου σημαντικό θεωρούμε και την υποστήριξη των γονιών. […] Και επίσης εξίσου σημαντική είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας. Δηλαδή όλοι αυτοί αποτελούν κομμάτια ενός παζλ που αν συνδεθεί, αν συνδεθούν σωστά τότε θα έχουμε το αναμενόμενο αποτέλεσμα.» ($Σ_{13}$)

«Όλες οι αρμοδιότητες είναι σημαντικές» ($Σ_5$, $Σ_6$), γιατί «αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν κρίκους μιας κοινής αλυσίδας», κι έτσι, δεν τίθεται θέμα ιεράρχησης των σημαντικότερων. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση φαίνεται να είναι σε άμεση σύνδεση και αλληλεξάρτηση με την υποστήριξη, δίνοντας την εικόνα ότι δεν μπορεί καμία από τις δύο να σταθεί μόνη της στην απάντηση του παρακάτω συμμετέχοντα: «Το να… δει τα παιδιά και να διαπιστώσει αν όντως χρήζουν κάποιας ειδικής αντιμετώπισης και να προτείνει την ενδεδειγμένη λύση» ($Σ_2$).

Ένας ακόμη συμμετέχων αναφέρει πως του είναι δύσκολο να βάλει σε ιεραρχία σημαντικότητας τις αρμοδιότητες του φορέα γιατί, όλα είναι απαραίτητα ($Σ_8$: «Τώρα στη σημαντικότητα δεν μπορώ να το ιεραρχήσω ποιο μπορεί να είναι πιο σημαντικό.»).

«Όλες είναι σημαντικές. Είναι είναι μια αλυσίδα ας το πούμε έτσι… υποστήριξης, που ξεκινάει από την, από τον εντοπισμό της δυσκολίας, από τα αίτια, τα οποία, στα οποία οφείλεται η δυσκολία, του μαθητή. Δηλαδή, γι' αυτό είναι η διάγνωση, έτσι; Χωρίς να έχουμε μία καλή διάγνωση, έναν καλό εντοπισμό της αιτίας της δυσκολίας δεν μπορούμε να προχωρήσουμε μετά στην υποστήριξη του παιδιού. Εε, και φυσικά η υποστήριξη είναι πολύ σημαντική, το να δώσουμε τις κατάλληλες κατευθύνσεις στο σχολείο, στους γονείς, εε, αν χρειάζεται δηλαδή λογοθεραπεία, εργοθεραπεία.» ($Σ_{14}$)

Υπάρχουν, όμως, και οι συμμετέχοντες που ξεχωρίζουν ως σημαντικότερο τον άξονα της *αξιολόγησης*. Για παράδειγμα, η ειδική παιδαγωγός $Σ_1$ πιστεύει ότι

σημαντικότερο είναι «το κομμάτι της αξιολόγησης, της ολικής εικόνας του παιδιού» ($Σ_1$), αλλά και η φιλόλογος ($Σ_{10}$) που εργάζεται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αν και με κάποιο δισταγμό, επιλέγει την αξιολόγηση ως μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της υπηρεσίας. «Εεε, δεν είμαι πολύ σίγουρη… είπα… ίσως είναι αυτό το να… η αξιολόγηση που γίνεται.» ($Σ_{10}$). Μία άλλη συμμετέχουσα επιλέγει ως σημαντικότερη την αξιολόγηση, επειδή, αν και παρουσιάζει κάποιες προβληματικές, υπερτερεί ωστόσο από την αξιολόγηση που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.

> «Νομίζω ότι είναι η διάγνωση, αν και δε νομίζω ότι γίνεται με το σωστό τρόπο, η αλήθεια είναι. Νομίζω ότι είναι η διάγνωση γιατί έχουν τα σταθμισμένα τεστ, τα οποία εμείς σαν ειδικοί παιδαγωγοί δεν μπορούμε να τα έχουμε, δεν έχουμε στα χέρια μας για να μπορέσουμε ας πούμε ξεκάθαρα να βρούμε κάποια πράγματα. Βρίσκουμε αλλά δεν είναι εκατό τα εκατό πολλές φορές. Εεε, νομίζω ότι αυτός είναι ο κύριος, ας πούμε. Κι επειδή υπάρχει μια διεπιστημονική ομάδα, οπότε μπορούνε μεταξύ τους να καταλήξουνε πιο ολοκληρωμένα σε μια εικόνα για το παιδί.» ($Σ_7$)

Με βάση την εμπειρία, αλλά και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο άξονας της υποστήριξης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υπολειτουργεί σε μεγάλο βαθμό. Ο ρόλος τους περιορίζεται κατά κύριο λόγο στη διάγνωση, καθώς συχνά παρατηρείται στη γνωμάτευση να γίνεται ο προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά να απουσιάζει ένα αποτελεσματικό υποστηρικτικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα και προσπαθώντας ίσως να ενισχύσουν το ρόλο της, κάποιοι συμμετέχοντες επιλέγουν *ως σημαντικότερη αρμοδιότητα την υποστήριξη*. Η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει:

> «Εγώ σημαντικότερη θεωρώ την υποστήριξη, αλλά είναι ο πιο παραμελημένος στόχος των ΚΕΔΔΥ, γιατί δίνεται πάντα προτεραιότητα στη διάγνωση… Εε, θεωρώ δηλαδή ότι πρέπει με κάποιον τρόπο αυτό να αλλάξει και να δοθεί

περισσότερο έμφαση στην υποστήριξη, και της οικογένειας, και του παιδιού και του σχολικού πλαισίου.» ($Σ_{12}$)

Κάποιοι επισημαίνουν ότι η διάγνωση μόνη της δεν είναι αρκετή, και δεν έχει κανένα νόημα, αν δεν συνοδεύεται τουλάχιστον από οδηγίες, κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς και προτάσεις παρεμβάσεων. Ένας συμμετέχων (ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής ως ειδικότητα στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), δεν επιθυμεί να ιεραρχήσει τις αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως προς τη σημαντικότητά τους, αλλά σημειώνει την έλλειψη υποστήριξης στη χώρα μας η οποία «είναι πολύ σημαντική. Γιατί το ΚΕΔΔΥ μπορεί να κάνει καλά, τη διαφοροδιάγνωση, να δώσει με ασφάλεια έτσι να το πω, και με αξιοπιστία σε ένα μαθητή μια διάγνωση, το τι έχει, αλλά από κει και πέρα η υποστήριξη εκκρεμεί» ($Σ_8$). Από αυτήν την άποψη καταλήγει ότι ίσως η υποστήριξη είναι πιο σημαντική.

Άλλη μία συμμετέχουσα παρατηρεί τον περιορισμένο ρόλο της υποστήριξης:

«Εε, νομίζω ότι τα ΚΕΔΔΥ δίνουμε πολύ μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση και την γνωμάτευση στο έργο που γίνεται μέσα στο γραφείο. Κατά τη γνώμη μου και από τη μικρή έτσι εμπειρία που έχω, είναι πολύ σημαντικό και το άλλο κομμάτι. Το να ‘ρθεις δηλαδή στην άμεση, άμεσα στην επαφή, και να δεις στην πράξη πως δουλεύει αυτό μέσα στο σχολείο […] Του πως γίνεται δηλαδή όλο αυτό που βλέπουμε εμείς εδώ να έχει και ένα πρακτικό νόημα στο πως θα γίνει ένα πρόγραμμα για το παιδί στο σχολείο.» ($Σ_9$)

«Τα εκπαιδευτικά μέτρα, που θέτουμε, και προσπαθούμε μαζί με το σχολείο» ($Σ_{11}$), αναφέρει μία από τις ψυχολόγους, είναι το σημαντικότερο κομμάτι στο έργο της υπηρεσίας. Για τον ειδικό παιδαγωγό $Σ_3$, «η σημαντικότερη αρμοδιότητα θα πρέπει να είναι η υποστήριξη. Δηλαδή υποστηρίζω προγράμματα εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης και ένταξης των παιδιών μέσα στις τυπικές τάξεις. Εκεί πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι, να εστιάζεται η, ο ρόλος, των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», στο οποίο συμφωνεί και η συμμετέχουσα $Σ_4$: «Εε,

η συνεργασία, αφού βγάλουν τη γνωμάτευση, να μας δώσουν ένα... ένα πλάνο για το τι πρέπει να κάνουμε, πιστεύω.[…] Και θέλει να σου δώσει έτσι οδηγίες πως να λειτουργήσεις με το κάθε παιδί, και τι χρειάζεται περισσότερο.».

Μία μόνο από το σύνολο των συμμετεχόντων αναφέρεται στην *ενημέρωση* ως το σημαντικότερο άξονα λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Έτσι, για αυτήν σημαντική είναι ($Σ_{10}$) «βασικά η ενημέρωση, κυρίως προς τους δασκάλους και τους καθηγητές, γιατί οι περισσότεροι αγνοούν το ρόλο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.». Υποστηρίζει ότι στην πόλη που εργαζόταν παλιότερα πολλοί εκπαιδευτικοί, (κυρίως αναφέρεται σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) «αγνοούσαν το ρόλο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Δεν ήξεραν ούτε και ποιος είναι ο ρόλος των τμημάτων ένταξης». Γι' αυτό το λόγο καταλήγει: «Θεωρώ λοιπόν ότι το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι πολύτιμο γιατί μπορεί να ενημερώσει κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για να γίνει συλλογική έτσι δουλειά, προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά» ($Σ_{10}$).

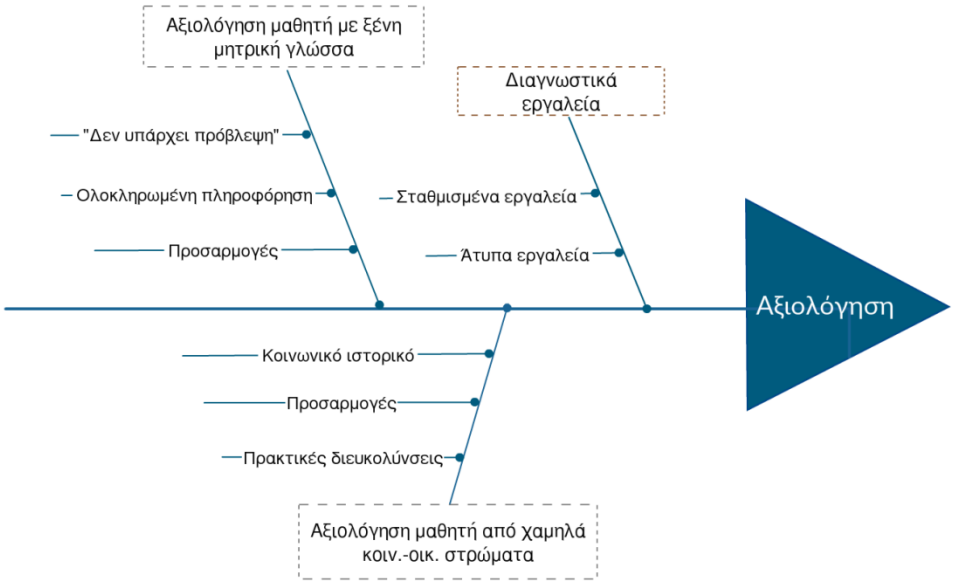
Πίνακας 6
Απαντήσεις συμμετεχόντων για τη σημαντικότερη αρμοδιότητα του φορέα

Αρμοδιότητες	Συμμετέχοντες
Όλες είναι σημαντικές	$Σ_{14}$ (εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής), $Σ_8$ (φυσικής αγωγής), $Σ_{13}$ (προϊσταμένη), $Σ_2$, $Σ_5$, $Σ_6$
Αξιολόγηση	$Σ_1$, $Σ_7$, (Φιλόλογος)
Υποστήριξη	$Σ_3$, $Σ_4$, $Σ_9$ (ψυχολόγος), $Σ_{11}$ (ψυχολόγος), $Σ_{12}$ (κοινωνική λειτουργός), $Σ_8$ (φυσικής αγωγής)
Ενημέρωση	$Σ_{10}$ (φιλόλογος)

Συνοψίζοντας, οι άξονες λειτουργίας του φορέα βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση ο ένας από τον άλλο, και γι' αυτό το λόγο είναι όλοι εξίσου σημαντικοί, σύμφωνα με αρκετούς συμμετέχοντες. Μία σωστή διάγνωση συνεπάγεται στοχευμένη υποστήριξη και ανάλογη ενημέρωση προς τους ενδιαφερομένους. Η υποστήριξη επιλέγεται επίσης ως η σημαντικότερη αρμοδιότητα, καθώς η απουσία της αναδεικνύει τη σημασία της. Από την άλλη, η διάγνωση θεωρείται απαραίτητη και σημαντική, παρά τις ελλείψεις που μπορεί να παρουσιάζει, σύμφωνα με τη συνολική εικόνα των ερευνητικών δεδομένων, αν και επιλέγεται από λίγους ως η σημαντικότερη από όλες τις αρμοδιότητες.

3.2 Αξιολόγηση

Η γενική κατηγορία της αξιολόγησης αφορά αποκλειστικά το κομμάτι της διάγνωσης του/της μαθητή/τριας, και περιλαμβάνει τα διαγνωστικά εργαλεία και τις περιπτώσεις αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποτελείται από 3 υποκατηγορίες: α) διαγνωστικά εργαλεία, β) αξιολόγηση μαθητή με ξένη μητρική γλώσσα, και γ) αξιολόγηση μαθητή από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Οι υποκατηγορίες αυτές προκύπτουν άμεσα από τα ερωτήματα της συνέντευξης τα οποία απευθύνθηκαν αποκλειστικά στους συμμετέχοντες του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ..



Σχεδιάγραμμα 2: Αξιολόγηση

Όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 2, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα ακολουθεί κάποιες κοινές πρακτικές. Σημαντική θεωρείται και στις δύο υποκατηγορίες η απόκτηση όσο των δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για το παιδί και το περιβάλλον του (‘ολοκληρωμένη πληροφόρηση’ και ‘κοινωνικό ιστορικό’), ενώ παράλληλα επιδιώκεται η προσαρμογή της αξιολόγησης στις ανάγκες και στις ικανότητες του κάθε αξιολογούμενου (προσαρμογές).

Τα διαγνωστικά εργαλεία διακρίνονται ως προς το είδος τους στις δύο ομάδες των σταθμισμένων και των άτυπων εργαλείων.

3.2.1 Διαγνωστικά εργαλεία

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. γίνεται με τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων, από τα οποία κάποια είναι αυστηρά σταθμισμένα εργαλεία, και κάποια άλλα είναι άτυπα τεστ. Κάθε ειδικότητα χρησιμοποιεί τα δικά της εργαλεία, αναφέρει ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σταθμισμένα ή μη, τα οποία δεν διαφέρουν σημαντικά από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούν τις μεθόδους κοινωνικής εργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιούν τόσο σταθμισμένα, όσο και άτυπα εργαλεία αξιολόγησης.

Τα εργαλεία που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα με βάση τη διάκριση σταθμισμένων και μη εργαλείων. Όπως σημειώνει η προϊσταμένη που συμμετέχει στην έρευνα, «σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας προβλέπεται να χρησιμοποιούμε και σταθμισμένα τεστ, και άτυπα τεστ.» ($Σ_{13}$).

Πίνακας 7
Διαγνωστικά εργαλεία

Σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία	Άτυπα διαγνωστικά εργαλεία
Κλίμακες νοημοσύνης Wechsler (WISC, WPPSI)	Συνέντευξη
RAVEN	Ερωτηματολόγιο
Detroit	Παρατήρηση (στο πλαίσιο)
12 ανιχνευτικά εργαλεία	Συμβουλευτική
Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης ΔΕΠ-Υ	Άτυπα εργαλεία βάσει στόχων του ΑΠ
Ερωτηματολόγιο κοινωνικής επάρκειας	Συζήτηση, ζωγραφιά, παιχνίδια (προσχολική ηλικία)
Εργαλεία προσαρμοστικής συμπεριφοράς	Εργαλείο για την ποιότητα συμμετοχής (προσχολική ηλικία)
Λ-α-τ-ώ	

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τις κλίμακες νοημοσύνης και τα ψυχομετρικά εργαλεία: «οι ψυχολόγοι επί χρόνια χρησιμοποιούν το WISC, και σε αρκετές περιπτώσεις το RAVEN, για την ας το πούμε διάγνωση της νοητικής λειτουργίας των μαθητών.» ($Σ_8$), «βασικά τα τεστ νοημοσύνης. Κυρίως του WISC, εε, το Raven υπάρχει. Το Detroit... Αυτά βασικά έχουμε σαν ψυχολόγοι.» ($Σ_9$). Άλλη ψυχολόγος ($Σ_{11}$) αναφέρει πως χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση «το WISC, το DETROIT, το WPPSI, που πέρυσι το πήραμε από τη νομαρχεία, το... την ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠΠΥ. Επίσης... το ερωτηματολόγιο κοινωνικής επάρκειας.».

«Τώρα από κει και ύστερα και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούμε πάλι εργαλεία σταθμισμένα, που διερευνούν την, εε, τομείς όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά, ο προφορικός λόγος» ($Σ_{13}$), αναφέρει μία από τους συμμετέχοντες. Τα σταθμισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι για παράδειγμα, «αυτά τα εργαλεία που είχαν αναπτυχθεί για τα ΚΕΔΔΥ ας το πούμε, τα περίφημα 12 ανιχνευτικά εργαλεία.» ($Σ_8$), ή «κυρίως το Λ-α-τ-ώ, που είναι για παιδιά από 8 μέχρι 15 χρονών» ($Σ_{10}$). Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί της διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να χρησιμοποιούν εκτός από τα τυποποιημένα εργαλεία, και άλλα άτυπα. Μία από τους συμμετέχοντες αναφέρει ότι αυτά τα άτυπα εργαλεία:

> «τα έχουμε φτιάξει εμείς ως εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα ας πούμε της κάθε τάξης, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και με βάση τους αναμενόμενους στόχους έτσι όπως καθορίζονται αυτοί από το αναλυτικό πρόγραμμα, εε, έχουμε διαμορφώσει, έχουμε δομήσει κάποια άτυπα εργαλεία. Τα χρησιμοποιούμε ανάλογα με τις ανάγκες της αξιολόγησης, ανάλογα δηλαδή με το παιδί που έχουμε μπροστά μας, εε, κρίνουμε πως θα... τι εργαλείο θα χρησιμοποιήσουμε σε κάθε φάση.» ($Σ_{13}$)

Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, η αξιολόγηση βασίζεται κατά κύριο λόγο σε άτυπα εργαλεία και τεχνικές. Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ($Σ_{14}$), «στην προσχολική που με αφορά, εε, η αξιολόγηση στηρίζεται σε... άτυπο τρόπο. Δηλαδή, μέσα από το παιχνίδι, μέσα από τη συζήτηση, μέσα από τις ζωγραφιές, μέσα από την παρατήρηση στο νηπιαγωγείο». Μπορεί βέβαια να χρησιμοποιήσουν και σταθμισμένα τεστ: «και το Detroit το τεστ κάνουμε, και του Πόρποδα κάποια τεστ, ανάλογα, τα οποία μας δείχνουνε, εστιάζουν στη δυσκολία με μεγαλύτερη σαφήνεια, πού βρίσκεται η δυσκολία» ($Σ_{14}$). Ακόμη, η ίδια αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όπου εργάζεται, έχουν προβεί στην κατασκευή ενός ερωτηματολογίου «το οποίο διερευνά, τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχει ένας μαθητής νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αυτό το εργαλείο λοιπόν εστιάζει στον τρόπο συμμετοχής και στην ποιότητα συμμετοχής. Και στο κατά πόσο ο μαθητής χρειάζεται τη βοήθεια ή είναι ανεξάρτητος.» ($Σ_{14}$).

Από την άλλη, οι κοινωνικοί λειτουργοί αντλούν πληροφορίες μέσω των συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς, ή ακόμη μέσω της παρατήρησης στο σχολικό ή οικογενειακό πλαίσιο, αν αυτό είναι εφικτό. Μία κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) από τους συμμετέχοντες σημειώνει πως: «εμείς εδώ πέρα τώρα, τα λεγόμενα σταθμισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι δεν τα έχουμε εμείς στην ειδικότητά μας». Αντίθετα, «όταν έρθει εδώ κάποιο παιδί παίρνουμε συνέντευξη από τον γονέα, ουσιαστικά παίρνεται το κοινωνικό ιστορικό δηλαδή. […] με τα σχολεία γίνονται επισκέψεις, γίνεται παρατήρηση του παιδιού στην τάξη, στην αυλή.» ($Σ_{12}$).

Συνοψίζοντας, κατά την αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται τόσο σταθμισμένα, όσο και άτυπα εργαλεία. Κάθε ειδικότητα φαίνεται πως έχει τα δικά της εργαλεία· κάποιοι χρησιμοποιούν μόνο τα σταθμισμένα, άλλοι μόνο άτυπες τεχνικές

συλλογής πληροφοριών, και κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν τυποποιημένα και άτυπα εργαλεία συνδυαστικά. Η χρήση των σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων θεωρείται απαραίτητη από τους συμμετέχοντες για την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η έλλειψή τους δημιουργεί δυσκολίες στην αξιολόγηση.

3.2.2 Αξιολόγηση μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η υποκατηγορία «αξιολόγηση μαθητή με ξένη μητρική γλώσσα» διερευνά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης για κάποιον μαθητή του οποίου η ελληνική είναι η δεύτερή του γλώσσα. Σε αυτήν την υποκατηγορία περιλαμβάνονται 3 θέματα, όπως φαίνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8
Αξιολόγηση μαθητή με ξένη μητρική γλώσσα

Θέματα	«Δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη»	Προσαρμογές	Ολοκληρωμένη πληροφόρηση
Συμμετέχοντες	εκπ/κός φυσικής αγωγής ($Σ_8$) ψυχολόγος ($Σ_9$) προϊσταμένη ($Σ_{13}$)	εκπ/κός φυσικής αγωγής ($Σ_8$) ψυχολόγος ($Σ_9$) προϊσταμένη ($Σ_{13}$) ψυχολόγος ($Σ_{11}$) εκπ/κός προσχολικής αγωγής ($Σ_{14}$) κοινωνικός λειτουργός ($Σ_{12}$)	εκπ/κός φυσικής αγωγής ($Σ_8$) ψυχολόγος ($Σ_9$) προϊσταμένη

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο με μεγάλη ετερογένεια μαθητικού πληθυσμού, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, πολλοί είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και οι οποίοι είναι αρκετά πιθανό να παραπεμφθούν για αξιολόγηση στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Ωστόσο, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται πως *δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη*. Ένας συμμετέχων παρατηρεί πως δεν υπάρχει δυνατότητα για αξιολόγηση σε άλλη γλώσσα, εκτός της ελληνικής: «Κοίταξε, αυτοί, εε, δεν μπορούν να αξιολογηθούν σε άλλη γλώσσα απευθείας, μόνο στην ελληνική.» ($Σ_8$).

Η ψυχολόγος $Σ_9$, αν και στη συνέχεια αναφέρει κάποιους τρόπους με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες αξιολόγησης αυτών των περιπτώσεων, σημειώνει όμως πως «δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη γι' αυτό», και πως «δεν έχουμε κάτι άλλο ιδιαίτερο.» ($Σ_9$). Μία ακόμη σημειώνει πως δεν έχουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. «πολύ καλή ετοιμότητα ως προς αυτό το κομμάτι» ($Σ_{13}$). Επιπλέον, αναφέρει πως δεν υπάρχουν εργαλεία ειδικά σταθμισμένα ή σχεδιασμένα για αυτές τις περιπτώσεις των μαθητών/τριών.

> «Τα εργαλεία αυτά που χρησιμοποιούμε, πολλά από αυτά, τα περισσότερα, εε, δεν είναι ελεύθερα από αυτούς τους περιορισμούς, δηλαδή υπόκεινται σε περιορισμούς πολιτισμικούς και, δεύτερης γλώσσας και τα λοιπά. Εε, εκεί… εκεί άτυπα λειτουργούμε. Δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουμε πολύ καλή ετοιμότητα ως προς αυτό το κομμάτι. Εργαλεία δηλαδή που να πούμε ότι θα τα χρησιμοποιήσουμε, να είναι φτιαγμένα για αυτόν τον τρόπο… για την αξιολόγηση αυτής της ομάδας μαθητών.» ($Σ_{13}$)

Άλλωστε, η περίπτωση να έρθει ένας δίγλωσσος μαθητής για αξιολόγηση στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρουσιάζεται περά από δύσκολη, και σπάνια περίπτωση για τους συμμετέχοντες. Η φιλόλογος αναφέρει πως δεν έχει εργαστεί με τέτοια παιδιά, και επομένως δεν μπορεί να εκφέρει γνώμη σχετικά ($Σ_{10}$: «Δεν έχω εργαστεί με τέτοια παιδιά, προσωπικά. Επομένως δεν μπορώ να απαντήσω»), και μία άλλη αφήνει να εννοηθεί πως δε συμβαίνει συχνά να έχει να αξιολογήσει μαθητές με δεύτερη γλώσσα την ελληνική, ($Σ_{12}$: «όσες φορές μας έχει τύχει τώρα εδώ πέρα»).

Καθώς, όπως αναφέρθηκε, δεν υπάρχει πρόβλεψη για την αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. φαίνεται πως έχει αναπτύξει από την εμπειρία μία πρακτική αξιολόγησης αυτών των παιδιών. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε διάφορες *προσαρμογές* κατά την αξιολόγηση, όπως ότι

δίνεται «έμφαση στο πρακτικό κομμάτι των τεστ», ή ότι ο γονέας βοηθάει στη διαδικασία ως «διερμηνέας».

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφέρουν πως για να αξιολογήσουν μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική εστιάζουν στο μη λεκτικό κομμάτι, είτε χρησιμοποιώντας τα συνηθισμένα σταθμισμένα εργαλεία, αλλά δίνοντας περισσότερη έμφαση στο πρακτικό κομμάτι των τεστ ($Σ_8$: «Συνήθως χρησιμοποιούμε το πρακτικό κομμάτι του WISC.»), ή μέσω του παιχνιδιού και της ζωγραφικής για τις μικρότερες ηλικίες. Μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ($Σ_{14}$) που είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει:

> «δίνουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στο μη λεκτικό κομμάτι, δηλαδή μέσα από το παιχνίδι κυρίως. Για μας είναι σημαντικό να δούμε αν το παιδί κατέχει έννοιες, και μέσα από τη δική του τη γλώσσα, μπορεί να παίξει, μπορεί να μιμηθεί, μπορεί να έχει συντονισμό. Δηλαδή η ζωγραφιά είναι ένας τρόπος έκφρασης διεθνής, δεν έχει να κάνει με γλώσσα έτσι; Και ειδικά σε αυτή την ηλικία τη μικρή που ασχολούμαστε εμείς, υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στο να δούμε ας πούμε τη δυσκολία ενός παιδιού.»

Και άλλοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η αξιολόγηση αυτών των μαθητών/τριών μπορεί να γίνει με «εργαλεία παρατήρησης. Δηλαδή με έργα που είναι μη λεκτικά.» ($Σ_8$). Για παράδειγμα, ο ψυχολόγος, αναφέρει ένας συμμετέχων, μπορεί να αξιοποιήσει «το Raven ή το έγχρωμο Raven, που είναι για την ειδική αγωγή πιο ευαίσθητο ή με έργα παρατήρησης, το πώς το παιδί μπορεί να χειρίζεται πράγματα, αντικείμενα ή πως μπορεί να επιλύει κάποια προβλήματα.» ($Σ_8$). Η βαρύτητα λοιπόν δίνεται στο πρακτικό κομμάτι των ψυχομετρικών εργαλείων, ενώ το λεκτικό κομμάτι λαμβάνεται λιγότερο υπόψη ($Σ_{11}$: «όταν έχουμε τέτοιες περιπτώσεις θα δώσουμε περισσότερη βαρύτητα στο πρακτικό κομμάτι. Το πρακτικό κομμάτι των τεστ των ψυχομετρικών εργαλείων.»).

Η προϊσταμένη που ανέφερε αρχικά ότι δεν υπάρχουν εργαλεία για την αξιολόγηση αυτών των περιπτώσεων (Σ_{13}), παρατηρεί τελικά πως τα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να δώσουν πληροφορίες για τους μαθητές με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική:

«το WISC μας δίνει κάποιες πληροφορίες όταν πρόκειται για... τέτοιους μαθητές. Κάποιοι δείκτες είναι πεσμένοι και κάποιοι δείκτες εε, που μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες γύρω από το επίπεδο του παιδιού τους λαμβάνουμε υπόψη. Και μας δίνουν πληροφορίες αν πράγματι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (Σ_{13}).

Δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι την αξιολόγηση του μαθητή θα βοηθήσει η παρουσία ενός προσώπου που γνωρίζει καλά και τις δύο γλώσσες και μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία, δίνοντας διευκρινίσεις. Έτσι, μπορεί να έρθει ο γονιός ή κάποιο άλλο «οικείο πρόσωπο που να ξέρει και τις δύο γλώσσες» (Σ_{12}), ώστε να μεταφράζει, εάν χρειαστεί, και να δώσει τις απαραίτητες διευκρινίσεις. «Ίσως αν η μητρική γλώσσα είναι άλλη, να είναι και ο γονιός μαζί για να μας διευκρινίσει κάποια πράγματα», παρατηρεί και μία ψυχολόγος (Σ_9).

Κάποιοι άλλοι επισημαίνουν ότι σε αυτές τις περιπτώσεις προσπαθούν να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το παιδί και το κοινωνικό-οικογενειακό υπόβαθρο, ώστε να έχουν μία *ολοκληρωμένη πληροφόρηση*: «προσπαθούμε να πάρουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από το σχολείο, από τους γονείς...» (Σ_9). Βέβαια, μπορεί να χρησιμοποιούν τόσο το πρακτικό κομμάτι των τεστ, όσο και τη συλλογή πληροφοριών από διάφορες πηγές, προκειμένου να έχουν μια πληρέστερη εικόνα για το παιδί που αξιολογούν.

Στη συλλογή πληροφοριών συμβάλλουν ιδιαίτερα οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι «παίζουνε σημαντικό ρόλο πάνω σε αυτό, με ποια έννοια… ότι οφείλουν να κάνουν ένα έτσι πλήρες και αξιόπιστο κοινωνικό ιστορικό. Όπου από αυτό θα φανεί αν αυτά τα παιδιά δύνανται, μπορούν να αξιολογηθούν στην ελληνική γλώσσα ή όχι ακόμα.» (Σ_8).

Επιπλέον, μία άλλη συμμετέχουσα σημειώνει ότι ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εμπλοκή όλων των ειδικοτήτων στην αξιολόγηση του παιδιού, γιατί θα συμβάλλει σε μια πληρέστερη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από διαφορετικές πλευρές:

> «Βέβαια, εκείνο που εε, που μας σώζει σε κάθε περίπτωση είναι… η διεπιστημονική διερεύνηση των δυσκολιών. Εε, προσπαθώντας κάθε ειδικότητα μέσα από το ρόλο της να αξιοποιήσει, να αντλήσει όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία, κι από κει και ύστερα να συνθέσουμε όλα αυτά τα κομμάτια για να καταλήξουμε σε ένα αποτέλεσμα. Είμαστε πάρα πολύ προσεκτικοί. Πάρα πολύ προσεκτικοί σε αυτό το κομμάτι.» ($Σ_{13}$)

Συνολικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αναδεικνύουν μάλλον την έλλειψη ετοιμότητας, που αναφέρει και μία από τους συμμετέχοντες, από την πλευρά του φορέα να ανταποκριθεί σε αυτές τις περιπτώσεις με βάση ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο. Βέβαια, αναφέρεται ότι αυτοί οι μαθητές/τριες δεν εντάσσονται στην αρμοδιότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., με την έννοια ότι εφόσον οι δυσκολίες τους εξηγούνται αποκλειστικά λόγω μη κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, δεν εντάσσονται στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

> «Και βάσει του νόμου, μαθητές οι οποίοι προέρχονται από… από άλλες πολιτισμικές ομάδες και από άλλα, από ξενόγλωσσα περιβάλλοντα δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του ΚΕΔΔΥ. Εντάξει; Δηλαδή δεν μπορεί ένα σχολείο να παραπέμψει ένα μαθητή, ένα αλβανάκι, επειδή δε μιλάει την ελληνική γλώσσα, επειδή δεν την κατέκτησε, να την παραπέμψει γι' αυτό το λόγο στο ΚΕΔΔΥ. Είναι αναμενόμενο ότι ένας μαθητής που είναι Αλβανός και έχει σαν… μπαίνει σε ένα άλλο γλωσσικό περιβάλλον θα χρειαστεί πολύ χρόνο και ειδικές συνθήκες για να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα, για να μάθει να τη μιλάει.» ($Σ_{13}$)

Όσον αφορά την αξιολόγηση μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, «στη διαδικασία αξιολόγησης δεν αλλάζει [κάτι]» ($Σ_{13}$). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί πως η διαδικασία της αξιολόγησης δεν διαφοροποιείται για αυτούς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στην προηγούμενη του παιδιού με ξένη μητρική γλώσσα, αυτό που συμβαίνει είναι μια προσαρμογή στους τρόπους αξιολόγησης ώστε να συμβαδίζουν με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητή: «Η διαδικασία είναι λίγο πολύ η ίδια. Απλά προσπαθούμε να την προσαρμόσουμε» ($Σ_9$). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο κοινωνικό ιστορικό του/της μαθητή/τριας, στις πληροφορίες, δηλαδή, που συλλέγονται από τον κοινωνικό λειτουργό για το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο του παιδιού. Ακόμη, μία από τους συμμετέχοντες ($Σ_{14}$) αναφέρεται σε πρακτικές διευκολύνσεις για γονείς που δυσκολεύονται οικονομικά. Ο πίνακας 9 επιβεβαιώνει την επιλογή των προσαρμογών ως τη σημαντικότερη για την αξιολόγηση παιδιών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

Πίνακας 9
Αξιολόγηση μαθητή από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα

		Η διαδικασία είναι η ίδια	
Κωδικοί	Προσαρμογές	Κοινωνικό ιστορικό	Πρακτικές διευκολύνσεις
Συμμετέχοντες	ψυχολόγος ($Σ_9$) κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) φιλόλογος $Σ_{10}$) ψυχολόγος ($Σ_{11}$) εκπ/κός προσχολικής αγωγής ($Σ_{14}$)	εκπ/κός φυσικής αγωγής ($Σ_8$) προϊσταμένη ($Σ_{13}$)	εκπ/κός προσχολικής αγωγής

Όπως σημειώνει η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$), στην αξιολόγηση των μαθητών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα «δεν αλλάζει κάτι. Νομίζω ο κάθε επαγγελματίας από τη μεριά του, προσπαθεί να προσαρμοστεί και να, προσαρμόσει και τα εργαλεία του, ας πούμε, στα παιδιά αυτά.». Σε κάθε περίπτωση, σημειώνει μία από τους συμμετέχοντες ($Σ_{14}$), «η αξιολόγηση είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες κάθε παιδιού. Απλώς στα παιδιά, που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα,

φαίνεται περισσότερο, αυτή να το πούμε,... η ένδεια, η φτώχεια στα ερεθίσματα, στο λεξιλόγιό τους. Και αυτό φυσικά το λαμβάνουμε υπόψη στην αξιολόγηση». Σε αυτήν, λοιπόν, την υποκατηγορία εντάσσονται όλων των ειδών οι *προσαρμογές* που κάνουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να έχουν μία σωστή διάγνωση για τον/τη μαθητή/τρια.

Και σε αυτή την περίπτωση, όπως στην περίπτωση μαθητή με διαφορετική μητρική γλώσσα από την καθομιλουμένη, κατά την αξιολόγηση στη χρήση των σταθμισμένων εργαλείων, δίνεται περισσότερη έμφαση στο πρακτικό σκέλος αυτών: «Εε, και εκεί περισσότερο βλέπουμε το πρακτικό κομμάτι. Γιατί είναι το κομμάτι το οποίο εε λιγότερο επηρεάζεται από τις κοινωνικό-πολιτισμικές, από τα κοινωνικά πολιτισμικά και εε εκπαιδευτικά ερεθίσματα» ($Σ_{11}$), «και πάλι εκεί θα δώσουμε περισσότερη βαρύτητα σε πρακτικά κομμάτια, όχι τόσο στα λεκτικά του παιδιού» ($Σ_9$).

Μία άλλη προσαρμογή θα μπορούσε να αφορά τη χρήση άτυπων εργαλείων, αντί για τα σταθμισμένα τεστ. Η φιλόλογος λέει σχετικά: «Εάν δω όμως, ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο λ-α-τ-ώ, έχουμε, πέρα από το σταθμισμένο αυτό τεστ, υπάρχουν και άτυπα τεστ, προσπαθούμε να δουλέψουμε με άτυπα τεστ». Επίσης, μπορεί να δώσουν «περισσότερο χρόνο σε αυτό το παιδί» και ίσως και να το ξαναδούν σε μια δεύτερη φάση, αναφέρει η ψυχολόγος $Σ_9$. Όπως έχει αναφέρει η άλλη ψυχολόγος που συμμετέχει στην έρευνα ($Σ_{11}$) το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και δεν μπορεί παρά να προσεγγίζεται διαφορετικά. Έτσι, για παράδειγμα, η κοινωνική λειτουργός που έχει εργαστεί συχνά με Ρομά, σημειώνει πως προσπαθεί να «μπει στο δικό τους κλίμα», και σε κάθε περίπτωση «προσπαθείς μέσα από την εμπειρία σου ας πούμε να τους πλησιάσεις και να πάρεις όσο περισσότερα στοιχεία γίνεται.».

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι στην αξιολόγηση αυτών των περιπτώσεων είναι η *συλλογή πληροφοριών* γύρω από το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο του παιδιού, καθώς αυτές οι πληροφορίες θα βοηθήσουν να διευκρινιστεί αν οι δυσκολίες του παιδιού

οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στο δυσμενές κοινωνικό- οικογενειακό περιβάλλον ή υπάρχουν και άλλοι αντικειμενικοί λόγοι. «Θα πάρει ο κοινωνικός λειτουργός το ιστορικό της οικογένειας που από εκεί αντλούνται πολύ σημαντικές πληροφορίες για το ποιο είναι το ιστορικό της οικογένειας, ποιες είναι οι συνθήκες που μεγάλωσε...» ($Σ_{13}$).

Επίσης, αν και η διαδικασία της αξιολόγησης είναι η ίδια, σε αυτές τις περιπτώσεις η διεπιστημονική ομάδα είναι πολύ προσεκτική στην εξαγωγή συμπεράσματος: «προσέχουμε πάρα πολύ δηλαδή όταν θα γράψουμε τη γνωμάτευση να πούμε ότι το παιδί αυτό έχει σχολική υπό-επίδοση, γιατί δεν βοήθησαν οι κοινωνικοί... οι κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες.» ($Σ_{13}$).

Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρατηρεί πως γνωρίζοντας το ιστορικό του παιδιού, μπορούν να κρίνουν αν το αποτέλεσμα στα σταθμισμένα τεστ είναι έγκυρο ή όχι.

> «έχοντας υπόψη το κοινωνικό ιστορικό, το λαμβάνουμε υπόψη. Για παράδειγμα, υπήρξαν πολλοί τέτοιοι μαθητές, εε, που ας πούμε στο, έτσι να το πω, στο τεστ νοημοσύνης 'βγαζαν νοητική υστέρηση, αλλά εμείς λόγω κοινωνικού ιστορικού και της μελέτης της περίπτωσης καταλαβαίναμε ότι δεν είναι γνήσια νοητική υστέρηση, ότι προέκυψε από έλλειψη ερεθισμάτων. Άρα, σε τέτοιες περιπτώσεις, δε βάζουμε νοητική υστέρηση ότι έχει το παιδί, έτσι;» ($Σ_8$)

Μία από τους συμμετέχοντες αναφέρεται σε *πρακτικές διευκολύνσεις*. Κάνει λόγο για αξιολόγηση του μαθητή από τη διεπιστημονική ομάδα στο σχολείο, προκειμένου να αποφευχθεί η μετακίνηση των γονέων και του μαθητή που δυσκολεύονται οικονομικά.

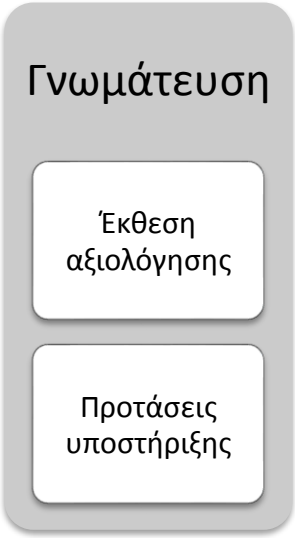
> «στις περιπτώσεις των μαθητών που έχουν ακριβώς αυτή την δυσκολία την οικονομική, πηγαίνουμε πολλές φορές και στο σχολείο και αξιολογούμε το παιδί. Για να μην τους φέρνουμε εδώ, και την οικογένεια, και ξοδεύεται με τη μετακίνηση, πηγαίνουμε εμείς στο σχολείο μαζί με την κοινωνική λειτουργό, και

έρχεται η μαμά ή ο μπαμπάς και δίνουνε τη συνέντευξη στο σχολείο, στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό.» ($Σ_{14}$)

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να υπάρχει σχετική ομοφωνία ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα. Η διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. φαίνεται πως προσπαθεί να διασφαλίσει, παρά τις δυσκολίες και τα κενά, μία ποιοτική και σωστή διάγνωση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες εκείνους που μπορεί να επηρεάζουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Αρκετοί από αυτούς σημειώνουν πως η διαδικασία της αξιολόγησης στην πραγματικότητα προσαρμόζεται για το κάθε παιδί που παραπέμπεται στον φορέα, αφού «κάθε παιδί είναι διαφορετικό», γι' αυτό «σε κάθε διεπιστημονική συνάντηση για κάθε παιδί μπορεί να ισχύουν διαφορετικά, και θα το δούμε διαφορετικά. Δηλαδή δεν μπαίνουν όλα τα παιδιά σε ένα τσουβάλι.» ($Σ_{11}$).

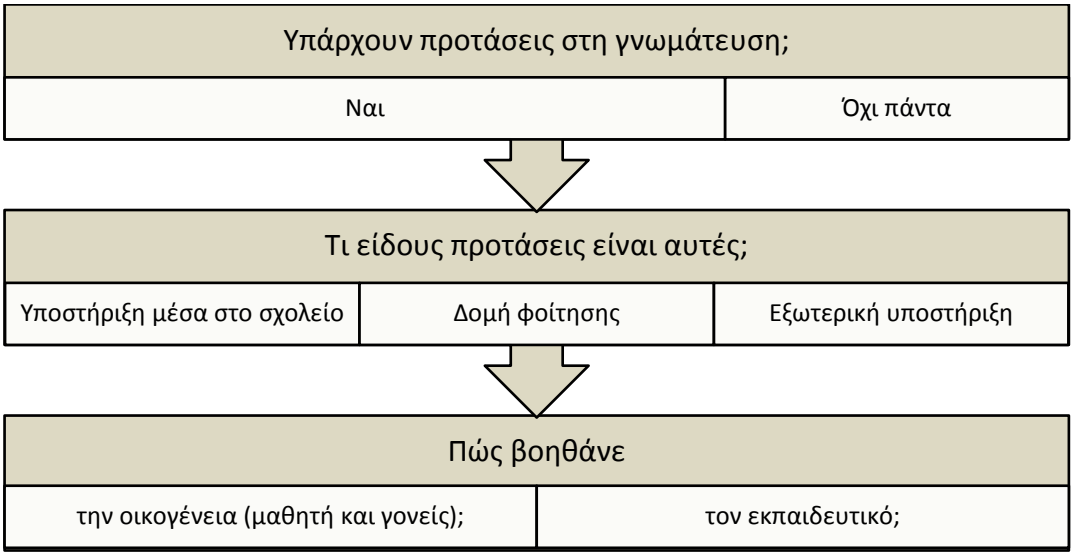
3.3 Γνωμάτευση και υποστήριξη

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γνωμάτευση αποτελεί το βασικό μέσο έκφρασης της υποστήριξης. Η έκδοση της γνωμάτευσης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι το πρώτο βήμα για την υποστήριξη τόσο του ίδιου του μαθητή και της οικογένειάς του, όσο και του δασκάλου του. Αυτή η γνωμάτευση αποτελείται συνήθως από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι η περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τις ειδικότητες της διεπιστημονικής ομάδας, συνήθως εκπαιδευτικό, κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο, όπου και προσδιορίζεται αν ο μαθητής ανήκει σε κάποια από τις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι προτάσεις για την υποστήριξη του μαθητή. Τόσο το πρώτο μέρος μόνο του, ή το δεύτερο μέρος μόνο του, όσο και ο συνδυασμός των δύο μπορεί να αποτελούν



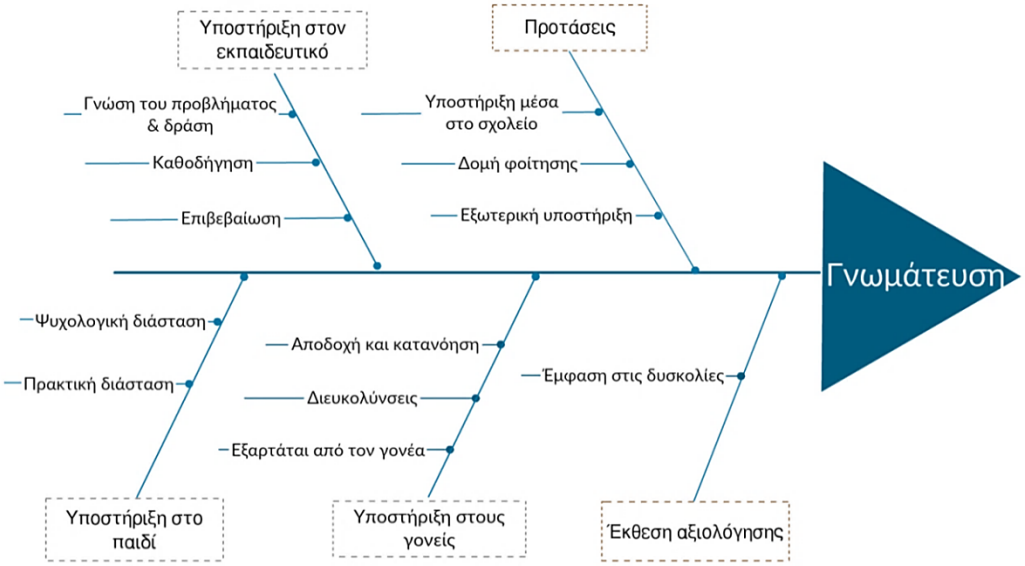
Εικόνα 2: Το περιεχόμενο της γνωμάτευσης

σημαντική βοήθεια για την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.



Εικόνα 3. Οι προτάσεις της γνωμάτευσης ως μέσο υποστήριξης

Η ενότητα αυτή ξεκινά από το ερώτημα της ύπαρξης ή μη προτάσεων στη γνωμάτευση, διερευνώντας το είδος των προτάσεων, στις περιπτώσεις θετικής απάντησης στην παραπάνω ερώτηση. Αφού διαπιστωθούν τα παραπάνω, αναζητά τον τρόπο με τον οποίο το συνολικό κείμενο της γνωμάτευσης υποστηρίζει και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, το παιδί και τους γονείς του (εικόνα 3).



Σχεδιάγραμμα 3: Γνωμάτευση

Η κατηγορία της γνωμάτευσης διακρίνεται σε 5 υποκατηγορίες, όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 3. Η πρώτη υποκατηγορία αφορά την έκθεση αξιολόγησης για τον/τη μαθητή/τρια. και στη δεύτερη περιλαμβάνονται οι προτάσεις που αναγράφονται στη γνωμάτευση. Οι δύο αυτές υποκατηγορίες παρουσιάζονται στην ενότητα 3.3.1. Οι άλλες 3 υποκατηγορίες έχουν να κάνουν με την υποστήριξη και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η γνωμάτευση στον εκπαιδευτικό, στον ίδιο τον μαθητή, και στους γονείς του αντίστοιχα.

3.3.1 Το περιεχόμενο της γνωμάτευσης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη γνωμάτευση και το περιεχόμενό της, παρατηρείται η έμφαση του κειμένου της γνωμάτευσης, αλλά και της ίδιας της αξιολόγησης στις δυσκολίες και τις αδυναμίες του παιδιού. Καθώς έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία ως προβληματική η *εστίαση στις δυσκολίες* του αξιολογούμενου, θεωρήθηκε απαραίτητο να αποτελέσει μία ξεχωριστή υποκατηγορία κατά την ανάλυση στη γενική κατηγορία της γνωμάτευσης.

Πολλοί από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι ο σχεδιασμός της εκάστοτε παρέμβασης ή των γενικών κατευθύνσεων προς το δάσκαλο βασίζεται στις δυσκολίες του μαθητή, στη φύση του προβλήματος και στις ελλείψεις. Είναι χαρακτηριστική η συχνότητα της φράσης «ανάλογα με τις δυσκολίες» στο λόγο των συμμετεχόντων:

> «*ανάλογα με τις ελλείψεις* που παρουσιάζει το παιδί… όχι ελλείψεις… να πω… μειωμένη επίδοση, γίνεται και ανάλογη παρέμβαση.» ($Σ_{10}$), «Εκεί *ανάλογα με τις δυσκολίες* προσδιορίζονται ακριβώς οι τομείς στους οποίους το παιδί έχει δυσκολίες και πώς μπορούν να δουλέψουνε οι δάσκαλοι επάνω σε αυτούς τους τομείς προκειμένου να τον βοηθήσουν.» ($Σ_{12}$), «Επομένως, βάζουμε ένα πλαίσιο. Τώρα τι πλαίσιο είναι αυτό. Ένα βραχυχρόνιο, ε, ένα ΕΠΕ *ανάλογα πάντοτε με τις δυσκολίες* που διαγνώστηκαν βάζουμε...» ($Σ_{13}$), «Οι προτάσεις αυτές εξαρτάται πάλι, *από τη*

φύση του προβλήματος» ($Σ_{14}$), «Προτάσεις για τον ειδικό παιδαγωγό *πάνω στις δυσκολίες* που αντιμετωπίζει [το παιδί]» ($Σ_7$).

Επομένως, το κείμενο της γνωμάτευσης φαίνεται να οργανώνεται με αφετηρία και βάση τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του παιδιού. Είναι αναμενόμενη βέβαια η εστίαση στις ανάγκες του μαθητή, καθώς ο προσδιορισμός αυτών επιτρέπει τον προσδιορισμό πιο συγκεκριμένων προτάσεων για την υποστήριξή του. Ωστόσο, δε γίνεται λόγος για τις δυνατότητες του παιδιού. Καθώς η γνωμάτευση επικεντρώνεται στις δυσκολίες, τα προβλήματα και την αποκατάσταση αυτών, δεν περιγράφει το προφίλ του μαθητή συνολικά, παρά του αποδίδει την ετικέτα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Όπως αναφέρει η ειδική παιδαγωγός $Σ_5$ στην απάντησή της για το πώς η γνωμάτευση βοηθάει τους γονείς: «δίνει μία ετικέτα έτσι στο παιδί, ότι έχει αυτό.». Αν και η βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη μετατόπισης από την έμφαση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών για τη βελτίωση της μάθησής του, μόνο μία από τους 14 συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρεται στις ικανότητες του παιδιού κατά την απάντησή της στην ερώτηση αναφορικά με το σκοπό και το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Εκεί λέει χαρακτηριστικά:

> «Λοιπόν, ο σκοπός και το έργο του ΚΕΔΔΥ ξέρω ότι είναι καθαρά διαγνωστικός, αρχικά. Δηλαδή να μπορέσουνε μέσα από μία διεπιστημονική ομάδα να βρούνε, να κάνουνε μία διάγνωση πάνω στο... στο τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί, και τις ικανότητές του, *αν μπορούν*[2]. Και στη συνέχεια, να προτείνουνε και κάποιες δραστηριότητες πάνω στο κάθε ας πούμε... στην κάθε δυσκολία του». ($Σ_7$)

Ωστόσο, η δυναμική του λόγου της ακυρώνεται από την προϋπόθεση της δυνατότητας. Δηλαδή, η διεπιστημονική ομάδα κάνει διάγνωση για τις δυσκολίες του παιδιού, και αν μπορεί, και για τις ικανότητές του. Η χρήση του υποθετικού λόγου,

[2] Η υπογράμμιση της ερευνήτριας

προβληματίζει ως προς τη σημασία του και αποδυναμώνει την πρόταση. Επιπλέον, η ίδια στην ερώτηση για τις προτάσεις της γνωμάτευσης αναφέρει ότι οι προτάσεις σχεδιάζονται «πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει» το παιδί, παραβλέποντας τις ικανότητες.

Οι προτάσεις υποστήριξης στη γνωμάτευση αναφέρονται σε «αλλαγές στη σχολική και εξωσχολική ζωή του μαθητή οι οποίες θεωρείται ότι θα βελτιώσουν τη μάθηση του παιδιού» και διακρίνονται σε τρεις βασικές υποενότητες, όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 3: α) υποστήριξη μέσα στο σχολείο, β) δομή φοίτησης, και γ) εξωτερική υποστήριξη.

Από τους 14 συμμετέχοντες μία εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής, σημειώνει πως δεν περιλαμβάνονται πάντοτε προτάσεις στις γνωματεύσεις και πιστεύει πως μία «ξερή γνωμάτευση» δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό ($Σ_6$): «Είναι αυτό που έλεγα. Κανονικά θα έπρεπε να υπάρχουν και προτάσεις. Δεν υπάρχουν πάντοτε… Είναι κάποια ΚΕΔΔΥ που δίνουν κάποιες λεπτομέρειες, είναι κάποια ΚΕΔΔΥ που δεν... Μόνο γράφουν τη διάγνωση, από κει και έπειτα σκοτάδι.». Οι υπόλοιποι απαντούντες συμφωνούν ότι στις γνωματεύσεις περιλαμβάνονται προτάσεις για την υποστήριξη του παιδιού, και συμφωνούν ακόμη και για το περιεχόμενο των προτάσεων.

Έτσι, λοιπόν, στο τέλος της αξιολογικής έκθεσης μπορεί να προτείνεται η δομή φοίτησης του μαθητή, μπορεί να παροτρύνονται οι γονείς για αναζήτηση υποστήριξης από εξωτερικές υπηρεσίες, π.χ. για λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία, και μπορεί να αναγράφονται προτάσεις για την υποστήριξη του/της μαθητή/τριας μέσα στο σχολείο. Όλα αυτά μπορεί να συνδυάζονται στην τελική γνωμάτευση, ή μπορεί να προτείνονται μόνο κάποια από αυτά. Βέβαια, ελάχιστοι είναι οι συμμετέχοντες που συμπεριλαμβάνουν στις προτάσεις της γνωμάτευσης τη δομή φοίτησης και τις υπηρεσίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, όπως δείχνει ο πίνακας 10. Αντίθετα, όλοι οι συμμετέχοντες (εκτός της $Σ_1$, που αναφέρει ότι δεν διαβάζει όλη τη γνωμάτευση, ούτε τις προτάσεις) φαίνεται να δίνουν περισσότερη

σημασία στις προτάσεις, οδηγίες και κατευθύνσεις που αφορούν άμεσα τη διδακτική πράξη και απευθύνονται προς τον εκπαιδευτικό ή και το σχολείο γενικότερα.

Πίνακας 10
Οι προτάσεις στη γνωμάτευση

Προτάσεις	«…»	προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Ειδικοί παιδαγωγοί
Δομή φοίτησης	«μπορεί να είναι απλά ότι χρειάζεται να φοιτήσει σε ένα τμήμα ένταξης, χρειάζεται να φοιτήσει σε ένα ειδικό σχολείο» (Ν)	Σ_{14}	Σ_3, Σ_5
Εξωτερική υποστήριξη (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία)	«Μπορεί να είναι απλά ότι χρειάζεται λογοθεραπεία, εργοθεραπεία» (Ν)	Σ_{14}	Σ_4, Σ_5
Υποστήριξη μέσα στο σχολείο		Σ_9, Σ_{12}, Σ_{10}, Σ_{11}, Σ_8, Σ_{14}, Σ_{13}	Σ_2, Σ_3, Σ_4, Σ_5, Σ_6, Σ_7

Κάποιες προτάσεις που λειτουργούν *ως υποστήριξη μέσα στο σχολείο* μπορεί να αφορούν α) τυπικές διευκολύνσεις για το μαθητή (π.χ. προφορική εξέταση) και β) γενικές κατευθύνσεις και οδηγίες για το «πως μπορεί να δουλέψει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή» και με τη βοήθεια –κάποιες φορές– ενός εξατομικευμένου προγράμματος. Κάποιοι αναφέρουν ότι στη γνωμάτευση υπάρχει μία λίστα από προτάσεις, από τις οποίες επιλέγονται οι καταλληλότερες για την κάθε περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής (Σ_8) από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επισημαίνει πως παρέχονται κάποιες επιλογές προτάσεων από την πολιτεία με συγκεκριμένες εγκυκλίους:

> «κάποιες προτάσεις που προκύπτουν από την πολιτεία, δηλαδή, εντάξει αυτό το περίφημο, την απαλλαγή από την, από τις γραπτές εξετάσεις, τα προφορικά που λέμε για τους δυσλεκτικούς και άλλους μαθητές. Ή επίσης υπάρχει μια εγκύκλιος για την επιείκεια. [Δηλαδή] σε κάποιους λέμε ότι σύμφωνα με την τάδε εγκύκλιο προτείνουμε την επιείκεια σε σχέση με τη βαθμολογία, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα λοιπά, προσαρμογές και τα λοιπά.» (Σ_8)

Ένας ειδικός παιδαγωγός, ο οποίος εργάζεται σε γενικό γυμνάσιο, παρατηρεί πως υπάρχουν κάποιες επιλογές προτάσεων από τις οποίες η διεπιστημονική ομάδα διαλέγει για να τις συμπεριλάβει στη γνωμάτευση. Μεταξύ άλλων, αναφέρει και την προφορική εξέταση, η οποία είναι μια συνήθης πρόταση στις γνωματεύσεις των ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

«Δηλαδή, είναι λίγο στάνταρ. Ας πούμε, ότι τους δίνεται παραπάνω χρόνος στις εξετάσεις, ενδεχομένως κάποια παιδιά να είναι προφορική η εξέταση, να είναι λίγο εξατομικευμένη η διδασκαλία, να τους εε, δίνονται εξηγήσεις περισσότερο… Τα οποία νομίζω είναι, εε, για όλα τα παιδιά βοηθάνε, πόσο μάλλον για τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες.» ($Σ_2$)

Μία άλλη ειδική παιδαγωγός παρόμοια παρατηρεί πως «τα έχουν έτσι κάπως γραμμένα που τικάρονται, τι από όλα θέλει, τι από όλα πρέπει να κάνει το παιδί... Εε, κι από κει πέρα δηλαδή σε καθοδηγούν…» ($Σ_4$). Είναι επιπλέον ενδιαφέρον αυτό που αναφέρει ότι «Εεε, εμάς πιο πολύ μας τα λένε μετά προφορικά πως θα... εε πως θα βοηθήσουμε το παιδί, και μέσα από τι δραστηριότητες. Εε, έχουνε συμβουλευτικό ρόλο τα ΚΕΔΔΥ.».

Αυτοί οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για μία λίστα προτάσεων που αναγράφεται στο τελευταίο μέρος της γνωμάτευσης από την οποία η διεπιστημονική ομάδα επιλέγει και σημειώνει τις προτάσεις που θεωρεί απαραίτητες για το συγκεκριμένο μαθητή. Οι προκαθορισμένες προτάσεις, όμως, έρχονται σε αντίθεση με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που καλείται η ίδια να διαμορφώσει σύμφωνα με τα καθήκοντα που της επιφορτίζει το νομοθετικό πλαίσιο (Ν.3699/2008, άρθρο 4, §1β). Αυτές οι τυποποιημένες προτάσεις δεν αφορούν τη διδακτική πράξη, ούτε διαμορφώνονται με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, αλλά μάλλον προσπαθούν να καλύψουν την απουσία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτάσεων και οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, όπως αναφέρει ένας ειδικός παιδαγωγός, «υπάρχουν προτάσεις εε... όσον αφορά, εε, το πως πρέπει να… το πως πρέπει να προσεγγίσει εκπαιδευτικά... και παιδαγωγικά ο δάσκαλος το μαθητή.» ($Σ_3$). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που απαντούν θετικά στην ύπαρξη προτάσεων στη γνωμάτευση,

διευκρινίζουν πως οι προτάσεις αυτές είναι «προτάσεις για το τι πρέπει να γίνεται μέσα στην τάξη για το δάσκαλο για να βοηθηθεί το παιδί» ($Σ_7$). Για παράδειγμα, μπορεί να προτείνουν σε ποιον τομέα χρειάζεται να εστιάσει περισσότερο ο εκπαιδευτικός ή τι μπορεί να κάνει για να ενισχύσει το παιδί σε αυτόν τον τομέα: «εε έχει και κάποιες προτάσεις ως προς το πρόγραμμα, δηλαδή ότι θα πρέπει ας πούμε να δώσετε μια μικρή βαρύτητα σε αυτό τον τομέα, εε, νομίζω αυτό. Τέτοιου είδους προτάσεις.» ($Σ_5$). Ή ακόμη αναγράφεται «πώς μπορεί να υποστηριχθεί το παιδί στα μαθηματικά, στη γλώσσα, ή με τις κοινωνικές δεξιότητες…» ($Σ_6$).

Κάποιοι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. χρησιμοποιούν τον όρο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για να μιλήσουν για τις προτάσεις που αναγράφονται στη γνωμάτευση. Αυτοί επισημαίνουν ότι οι προτάσεις αυτές διαμορφώνονται σε κάθε τομέα ανάλογα με τις δυσκολίες του μαθητή και που παρουσιάζει «μειωμένη επίδοση», και φέρνουν διάφορα παραδείγματα. Η κάθε ειδικότητα αναλαμβάνει να καταγράψει τις δικές της προτάσεις στο δικό της πεδίο. Έτσι, «συνήθως στις περισσότερες περιπτώσεις, γίνεται ΕΠΕ, γίνεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, όπου η κάθε ειδικότητα από την πλευρά της, ανάλογα με τις ανάγκες που έχει το παιδί μπορεί να βάλει κάποιες προτάσεις.» ($Σ_9$).

> «Περιλαμβάνεται πάντα ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το λεγόμενο ΕΠΕ. Εκεί ανάλογα με τις δυσκολίες προσδιορίζονται ακριβώς οι τομείς στους οποίους το παιδί έχει δυσκολίες και πώς μπορούν να δουλέψουνε οι δάσκαλοι επάνω σε αυτούς τους τομείς προκειμένου να τον βοηθήσουν. Αυτό μπορεί να αφορά το γνωστικό κομμάτι, αφορά όμως και το συμπεριφορικό κομμάτι, αφορά και το κοινωνικό κομμάτι.» ($Σ_{12}$)

Η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) επισημαίνει πως προσπαθούν να προτείνουν «πολύ συγκεκριμένα πράγματα», «να είναι όσο το δυνατό πιο εξατομικευμένο αυτό.». Οι

συμμετέχοντες από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρουν κάποια παραδείγματα προτάσεων που συμπεριλαμβάνουν στην τελική γνωμάτευση.

«Ο ψυχολόγος συνήθως θα βάλει θέματα, θα βάλει προτάσεις σχετικές με αυτοεκτίμηση, αυτοσυναίσθημα του παιδιού, ενίσχυση της κοινωνικότητας, της συμμετοχής στην ομάδα, του πως μπορούν να γίνουν κάποια βήματα, για να ανοιχτεί το παιδάκι και να κάνει παρέες, σε περίπτωση που είναι απομονωμένο, που νιώθει άσχημα... Εε, σε ένα επίπεδο συναισθηματικό είναι οι προτάσεις που κάνουμε εμείς. Ο εκπαιδευτικός θα κάνει τις δικές του όσο αφορά το μαθησιακό κομμάτι... συνήθως.» ($Σ_9$)

Η φιλόλογος που συμμετέχει στη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει ένα παράδειγμα προτάσεων σε σχέση με τον προφορικό λόγο του μαθητή:

«Βασικά, για τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση βιβλίων, την ενίσχυση του λεξιλογίου… εε, τώρα όταν ένα παιδί προέρχεται από ένα περιβάλλον χαμηλό κοινωνικό-οικονομικά, που ίσως και οι γονείς δεν έχουν την απαιτούμενη μόρφωση, εε, προσπαθούμε να βρούμε τρόπους μέσω του σχολείου… εε, είτε ο δάσκαλος να προσπαθεί να επικοινωνήσει όσο το δυνατόν, στον προφορικό το λόγο, με το παιδί, ενισχύοντάς του το λεξιλόγιό του, βάζοντάς το δηλαδή να διηγείται καταστάσεις της καθημερινότητας του, είτε δίνοντάς του κάποια μικρά κείμενα για αρχή, να διαβάζει και στη συνέχεια να τό συζητάει με το δάσκαλο, αυτά είναι κάτι πολύ απλά όμως, και ανάλογα, δηλαδή, με την περίπτωση.» ($Σ_{10}$).

Η ψυχολόγος $Σ_{11}$, κάνει λόγο για προτάσεις αναφορικά με τη διάσπαση προσοχής:

«Αν είναι διάσπαση προσοχής, δηλαδή, προτείνω κάποιες προτάσεις έτσι που προτείνουμε για τα παιδιά με διάσπαση. Πώς μπορούν να βοηθηθούν. Να είναι πιο κοντά στην έδρα. Να υπάρχει μια έτσι… ο δάσκαλος να έχει έτσι το νου του, να

έχει μια πιο στενή επαφή με το παιδί, εε, να υπάρχουν, να γράψουμε τους κανόνες τους οποίους να τους βάλουμε έτσι κοντά.»

Τα αποσπάσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση πολλών συμμετεχόντων ότι οι προτάσεις στη γνωμάτευση είναι περισσότερο γενικές κατευθύνσεις παρά εξατομικευμένες οδηγίες. Η προϊσταμένη που εργάζεται στο ίδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τους παραπάνω διευκρινίζει πως το ΕΠΕ που διαμορφώνουν δεν είναι το ΕΠΕ που προτείνει η θεωρία και η νομοθεσία, και αυτό λόγω των προβλημάτων που ταλαιπωρούν την υπηρεσία, όπως η έλλειψη προσωπικού σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας. Γι' αυτό το λόγο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζουν είναι «γενικολόγο», ένα «πλαίσιο» που δεν είναι αυστηρό «γιατί δεν γίνεται» να είναι.

Με άλλα λόγια, εφόσον διαπιστώνεται ότι ο/η μαθητής/τρια ανήκει σε μία κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παραθέτονται οι προτάσεις που θεωρούνται κατάλληλες για αυτή την ομάδα των μαθητών. Η διαδικασία φαίνεται να κινείται στην ιδέα ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, δυνατότητες και αδυναμίες, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η ιδέα όμως έχει επικριθεί, καθώς παρατηρείται συχνά παιδιά στην ίδια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών να εμφανίζουν διαφορετικές δυσκολίες στη μάθηση και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές παρεμβάσεις (Desforges & Geoff, 2010).

Συνοψίζοντας, η γνωμάτευση περιλαμβάνει προτάσεις που επηρεάζουν τη σχολική και κοινωνική ζωή των μαθητών και οι οποίες φαίνεται να αποσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η γενική φύση των προτάσεων δεν επιτρέπει να κατανοήσουμε το βαθμό και την ποιότητα της επιρροής τους στη μάθηση του μαθητή, ενώ η γέννησή τους από τις αδυναμίες και τις δυσκολίες του μαθητή αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο του ελλείμματος και της αποκατάστασης.

Τρεις από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (3 στους 14), καθώς αναλύουν το περιεχόμενο των προτάσεων που αναγράφονται στις γνωματεύσεις, συμπεριλαμβάνουν τη *φοίτηση στην κατάλληλη δομή* για τον μαθητή ή τη μαθήτρια που αξιολογείται. Μπορεί να προτείνεται φοίτηση σε ειδικό σχολείο, σε τμήμα ένταξηςς, ή στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη. «Συνήθως υπάρχει πρόταση το που θα φοιτήσει, συμβουλευτικά νομίζω είναι πάντα όλα, δεν είναι δεσμευτικά. Νομίζω το που θα φοιτήσει, ως. προς το πόσες ώρες πρέπει να φοιτήσει στο τμήμα ένταξης…» ($Σ_5$). Πέρα, λοιπόν, από τις προτάσεις παιδαγωγικού περιεχομένου, επισημαίνεται «και τι είδους φοίτηση, ας πούμε φοίτηση στο τμήμα ένταξης;» ($Σ_3$) θα έχει το παιδί.

Το τμήμα ένταξης αλλά και η παράλληλη στήριξη θεωρούνται δομές στις οποίες ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί στη μάθησή του με μία κατάλληλα διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δημιουργήθηκαν με σκοπό την συμπερίληψη των μαθητών στο γενικό σχολείο και στη γενική τάξη ειδικότερα (με την παράλληλη στήριξη) ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις και επιταγές προώθησης του ενταξιακού λόγου στην εκπαίδευση. Μπορεί κανείς να παρατηρήσει όμως την αντίφαση ανάμεσα στην παραδοχή ότι αναγκαία προϋπόθεση για το δικαίωμα στην υποστήριξη μέσω της φοίτησης σε τμήμα ένταξης ή μέσω της παράλληλης στήριξης θεωρείται η διάγνωση και ο εντοπισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, και άρα η κατηγοριοποίησή του/της μαθητή/τριας, και στις διακηρύξεις του νομοθετικού πλαισίου για κοινωνική- εκπαιδευτική συμπερίληψη και για ισότιμη κοινωνική εξέλιξη[3] (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Συμπεραίνεται ότι για την συμπερίληψη του μαθητή και την υποστήριξή του, προϋπόθεση είναι ο αποκλεισμός του από την ομάδα των «κανονικών» μαθητών.

[3] Βλέπε Ν.3699/2008, άρθρο 1§5 για το σκοπό ης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Η ΕΑΕ επιδιώκει «την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους [των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες] ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή» και στην «ισότιμη κοινωνική εξέλιξη».

Η *εξωτερική υποστήριξη* αναφέρεται στις προτάσεις για την υποστήριξη γονέων και μαθητών/τριών από υπηρεσίες εκτός του σχολικού πλαισίου. Μεταξύ των επιλογών που «τικάρονται», όπως αναφέρει η ειδική παιδαγωγός $Σ_4$ είναι και η λογοθεραπεία ή η εργοθεραπεία, προτάσεις που απευθύνονται κατά βάση στους γονείς: «Ας πούμε λογοθεραπεία, εργοθεραπεία αυτά προτείνονται στους γονείς.».

Και άλλοι συμμετέχοντες αναφέρονται στην υπόδειξη για λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία, πέρα από τις προτάσεις για τη δομή φοίτησης και την καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς: «Νομίζω το που θα φοιτήσει, ως. προς το πόσες ώρες πρέπει να φοιτήσει στο τμήμα ένταξης ή στο να κάνει κάποια εξωτερικά, λογοθεραπείες, εργοθεραπείες και τέτοια» ($Σ_5$), «μπορεί να είναι απλά ότι χρειάζεται λογοθεραπεία, εργοθεραπεία» ($Σ_{14}$).

3.3.2 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στον εκπαιδευτικό

Η γνωμάτευση σχεδιάζεται με σκοπό, όχι μόνο τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και την παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό ώστε να ενισχύσει τη μάθηση του παιδιού. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως με τον έναν ή με το άλλο τρόπο η γνωμάτευση βοηθάει τον εκπαιδευτικό.

Η απλή περιγραφή των κοινωνικών χαρακτηριστικών του μαθητή, των δυσκολιών και των αναγκών του που σχηματίζουν μια *πρώτη γενική εικόνα* για αυτόν είναι από μόνη της ένα είδος βοήθειας για τον εκπαιδευτικό.

> «είναι η πρώτη εικόνα την οποία έχει για το παιδί με το που το παιδί βρίσκεται μέσα στο χώρο του ειδικού σχολείου… πρώτη γενική εικόνα, η οποία περιλαμβάνει και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού, ε, που έχουνε να κάνουνε με το ποιο είναι το περιβάλλον το οποίο προέρχεται, τι θέματα ενδέχεται να αντιμετωπίζει το παιδί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον που φυσικά έχουνε επίδραση στη συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού, και από κει και μετά οι όποιες άλλες ιατρικές γνωματεύσεις υπάρχουν, και αν υπάρχουνε...» ($Σ_1$)

Ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολογικής έκθεσης της γνωμάτευσης κατανοεί ποιο είναι τελικά το πρόβλημα του μαθητή, κι έτσι μπορεί να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του και να σχεδιάσει την ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως αναφέρει ο $Σ_3$: «Λοιπόν, γνωρίζεις ποια είναι η δυσκολία ακριβώς του παιδιού και πάνω σε αυτή τη δυσκολία μπορείς να χτίσεις, να φτιάξεις ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δηλαδή, αλλιώς προσεγγίζεις το παιδί όταν έχει μαθησιακές δυσκολίες, κι αλλιώς όταν έχει δυσκολίες σε πολλές περιοχές». Και η $Σ_4$ σημειώνει πως:

> «τον βοηθάει, γιατί άμα δεν ξέρεις τι πρόβλημα έχει το παιδί δεν μπορείς να το βοηθήσεις. […] άλλα θα κάνεις ας πούμε όταν ένα παιδί έχει αυτισμό, άλλα όταν έχει σύνδρομο Down, άλλα όταν έχει υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, οπότε καλό είναι να γνωρίζεις ποιο είναι το πρόβλημά του».

Από την άλλη, αρκετοί συμμετέχοντες, οι περισσότεροι από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τονίζουν πως αυτό που βοηθάει τον εκπαιδευτικό είναι ο *συνδυασμός των πληροφοριών για το μαθητή και των προτάσεων* που αναγράφονται στη γνωμάτευση και καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

> «Καταρχήν, ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για το θέμα του παιδιού, που αντιμετωπίζει δυσκολίες. […] Είναι το πρώτο, το πρωταρχικό θέμα είναι να μάθει που αντιμετωπίζει δυσκολίες, σε ποιον τομέα. Από κει και πέρα διαβάζοντας την έκθεση τη δική μου, τη δική μας, όλων των συναδέλφων εδώ, και των προτάσεων που κάνουμε, μπορεί να ενημερωθεί ως προς το ποια κατεύθυνση αυτός να κινηθεί, τι μπορεί να κάνει, γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώσεις ειδικής αγωγής, άρα χρειάζονται τη βοήθεια, χρειάζονται την κατεύθυνση. Επομένως, αν δεν ξέρουμε το πρόβλημα, εάν δεν ξέρουμε τα ευρήματα των συναδέλφων από εδώ, των ειδικών να το πω, και αν δεν ξέρουμε πώς να παρέμβουμε, δεν μπορούμε να βοηθήσουμε.» ($Σ_{10}$)

Η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) θεωρεί ότι η γνωμάτευση βοηθάει τον εκπαιδευτικό «μέσα από αυτό το εξατομικευμένο [πρόγραμμα], ξέρει που να σταθεί και πώς να, χρησιμοποιήσει ουσιαστικά τις γνώσεις του, γιατί δεν είναι καινούρια πράγματα αυτά που γράφουμε στα εξατομικευμένα. Λογικά ένας ειδικός παιδαγωγός ας πούμε ξέρει πώς να υποστηρίξει ένα παιδί.». Φαίνεται πως η γνωμάτευση δίνει την «καθοδήγηση» για «το πώς να κινηθεί» ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη μάθηση του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής διαβάζει και «τα πιο ψιλά γράμματα», όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο $Σ_2$, «ώστε να βρει τα κουμπιά του κάθε παιδιού, για να βοηθήσει και στη μάθηση και στην εξέλιξη του παιδιού», λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη «και τα bullets [προτάσεις] που δίνουν στο τέλος οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ».

> «Πώς τον βοηθάει; Πρώτα πρώτα έχει μια αναλυτική έκθεση όπου περιγράφονται οι δυσκολίες και οι...εε, οι ικανότητες, δυνατότητες του παιδιού. Και φυσικά και οι κατευθύνσεις οι οποίες δίνουμε, γιατί πάντα γράφουμε και μέσα στην έκθεση ,αλλά και στο τέλος που χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην υποστήριξη του παιδιού.» ($Σ_{14}$)

Δύο από τους ειδικούς παιδαγωγούς τονίζουν πως η γνωμάτευση αποτελεί μία κατευθυντήρια γραμμή, την οποία καλούνται να μελετήσουν και να διαπιστώσουν κατά πόσο είναι κοντά στις δικές τους πληροφορίες και συμπεράσματα αναφορικά με το πρόβλημα του παιδιού που αξιολογείται. Είναι, δηλαδή, για αυτές ένα είδος *επιβεβαίωσης*. Πιο συγκεκριμένα, η $Σ_5$ αναφέρει πως η γνωμάτευση δίνει στον εκπαιδευτικό «μια πρώτη εικόνα για το παιδί, μια κατευθυντήρια γραμμή», ώστε με βάση αυτά που γράφει και «με βάση την παρατήρηση και στη συνέχεια τη δικιά μας αξιολόγηση» να μπορέσουν να βγάλουν «μια πιο εμπεριστατωμένη άποψη». «Οπότε», καταλήγει, «πρέπει να τους δίνουμε, να δίνουμε σημασία στη γνωμάτευση, αλλά όχι... πρέπει να είναι μια κατευθυντήρια γραμμή απλά.» ($Σ_5$). Η $Σ_7$ σημειώνει και αυτή:

«Τον βοηθάει ίσως στο… Εμένα προσωπικά, ας πούμε, με βοηθάει στο να επιβεβαιωθώ. Ίσως δηλαδή είναι μια σιγουριά, ότι ωραία, οκ, μέχρι εδώ είμαστε καλά, αυτό βρήκα κι εγώ και τα λοιπά... Εε, πιο πολύ σ' αυτό, δηλαδή στο να επιβεβαιωθώ ότι σωστά βρήκα κάποια πράγματα και να προχωρήσω ίσως και με κάποιες άλλες κατευθυντήριες που δεν είχα ίσως σκεφτεί ή κάτι άλλο. Μόνο αυτό, αυτό.»

Σε κάθε περίπτωση, η γνωμάτευση βοηθάει τον εκπαιδευτικό, εφόσον ο ίδιος αξιοποιεί τις πληροφορίες, τις προτάσεις, ή και τα δύο για να βοηθήσει τον/τη μαθητή/τρια του στην τάξη.

3.3.3 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στο παιδί

Η γνωμάτευση είναι βέβαια σημαντική για τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι ακόμα σημαντικότερη για το ίδιο το παιδί που έχει αξιολογηθεί και έχει ενταχθεί σε μία κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή του. Η γνωμάτευση δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να γνωρίσει και να κατανοήσει το πρόβλημά του, αλλά και το βοηθάει να το αποδεχτεί. Επιπλέον, η γνωμάτευση μπορεί να του παράσχει υποστήριξη μέσω του σχολείου και μέσω των γονέων. Συνεπώς διακρίνονται δύο διαστάσεις της βοήθειας μέσω της γνωμάτευσης: μία ψυχολογική διάσταση, και μία πρακτική, άμεσα συνδεδεμένη με την υποστήριξή του στη μάθηση. Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρονται μόνο στη μία ή στην άλλη, ενώ άλλοι παρατηρούν και τις δύο διαστάσεις στη βοήθεια που παρέχει η γνωμάτευση στο παιδί.

Πίνακας 11
Η γνωμάτευση ως υποστήριξη στο παιδί

	Ψυχολογική διάσταση	Πρακτική διάσταση
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ_{10} Σ_{8} Σ_{9} Σ_{11}	Σ_{10} Σ_{14} Σ_{9}
Ειδικοί Παιδαγωγοί	Σ_{5} Σ_{6} Σ_{7}	Σ_{2} Σ_{4}

Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως ένα σημαντικό κομμάτι της βοήθειας μέσω της γνωμάτευσης είναι η κατανόηση και η αποδοχή του προβλήματος από το ίδιο το παιδί (ψυχολογική διάσταση). Όπως βοηθάει τους γονείς «να κατανοήσουν, να δεχτούν ότι κάτι, κάποιο πρόβλημα υπάρχει», με τον ίδιο τρόπο βοηθάει και το παιδί ($Σ_6$). Σύμφωνα με την $Σ_5$, η γνωμάτευση βοηθάει το παιδί «να αποδεχθεί πιο πολύ το πρόβλημά του», επίσης να κατανοήσει και «να συνειδητοποιήσει τι ακριβώς έχει, γιατί πολλές φορές τα παιδιά φτάνουνε στη ματαίωση χωρίς να ξέρουν τι έχουνε, ενώ αν ξέρανε πραγματικά που δυσκολεύονται, νομίζω ότι πολύ πιο εύκολα θα πατούσανε γερά στα πόδια τους, και θα... ήταν πολύ πιο ευτυχισμένα και όχι έτσι, κρυμμένα και αποστασιοποιημένα, και αρνητικά στη μάθηση.» ($Σ_7$). Μία άλλη συμμετέχουσα υπογραμμίζει πως η στάση των γονέων και η αποδοχή του προβλήματος από τη μεριά τους επηρεάζει σημαντικά το παιδί τους, και από αυτούς μάλλον εξαρτάται αν η γνωμάτευση θα είναι όντως μία βοήθεια για τον/τη μαθητή/τρια:

> «Τον βοηθάει, όταν οι γονείς έχουν αποδεχθεί τη δυσκολία του παιδιού τους, είναι πια έτοιμοι να πάρουν τις αποφάσεις τους. Κι όταν οι γονείς είναι έτοιμοι εε μέσα τους έχουν αποδεχθεί τις δυσκολίες. Εε, έχουν αποδέχονται το παιδί τους βασικά. Το παιδί αυτό το αντιλα- όχι μόνο το αντιλαμβάνεται, αυτό μεταφέρεται στο παιδί, ότι ξέρεις οι γονείς με αποδέχονται, έχω αυτές τις δυσκολίες. […] Δηλαδή όταν οι γονείς ξέρουν τι, ξέρουν τι έχουν να αντιμετωπίσουν, ξέρουν πια τι θέλουν, είναι σίγουροι, πατάν γερά στα πόδια τους, εε αυτό μεταφέρεται για το καλό του παιδιού» ($Σ_{11}$)

Κάποιος άλλος πιστεύει πως μέσω της γνωμάτευσης οι μαθητές/τριες «νιώθουν ανακούφιση» ($Σ_{10}$), καθώς αρχικά αντιλαμβάνονται πως δυσκολεύονται, αλλά δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί και ποιο είναι το πρόβλημα, αλλά με την παράδοση της γνωμάτευσης αποκτούν μία εικόνα στο τι είναι τελικά αυτό που τους δυσκολεύει.

Επιπλέον, η γνωμάτευση αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το παιδί οι άλλοι γύρω του. «Ότι τελικά ίσως μήπως δε φταίει αυτός, αλλά υπάρχουν άλλα θέματα; Νομίζω ότι ναι, σε αρκετές περιπτώσεις αλλάζει την οπτική που μπορεί να έχει ο δάσκαλος ή οι άλλοι γύρω του» ($Σ_9$).

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο συμμετέχων $Σ_8$:

«οι δυσκολίες που αντιλαμβάνονται οι μαθητές ή και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ένα όνομα, που μπορεί να λέγονται ήπιες δυσκολίες στη μάθηση, μαθησιακές δυσκολίες ή ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εντάξει, αυτό έχει μια βασική ψυχολογική διάσταση, ότι κοίταξε, παράδειγμα στο στυλ ότι δεν είμαι τεμπέλης. Δηλαδή, αντιμετωπίζω αντικειμενικές δυσκολίες στη μάθηση. Αυτό μετά στις προτάσεις μεταφράζεται ότι πρέπει να υπάρξει υποστήριξη, πιο συστηματική, στο μαθητή.»

Με την τελευταία του φράση ο παραπάνω συμμετέχων μετατρέπει την ψυχολογική διάσταση της βοήθειας σε *πρακτική υποστήριξη* (πρακτική διάσταση). Η γνωμάτευση βοηθάει ακόμη τον/τη μαθητή/τρια «γιατί μπορεί και υποστηρίζεται καλύτερα πλέον. Βρίσκεται ένας τρόπος υποστήριξής του, ένα πλαίσιο το οποίο θα του παρέχει ουσιαστικά βοήθεια.» ($Σ_{14}$). Αφού πλέον οι μαθητές γνωρίζουν και κατανοούν το πρόβλημα, «να δούνε πως μπορούν να βοηθηθούν.» ($Σ_{10}$). Μία από τις ψυχολόγους ($Σ_9$) θεωρεί πως «εκεί παίζει ρόλο το σχολείο πάλι. Το αν θα εκμεταλλευθεί αυτή τη διάγνωση το σχολείο, να πατήσει εκεί και να κάνει ένα πρόγραμμα που να τον βοηθήσει. Να κατανοήσει τα θέματά του […]». Και η $Σ_4$ πιστεύει πως «ο μαθητής βοηθιέται μέσα από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς.».

Ένας από τους συμμετέχοντες δεν είναι σίγουρος για το αν η γνωμάτευση βοηθάει τους μαθητές, καθώς αναρωτιέται αν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενό της:

«Τον μαθητή δεν ξέρω αν τον βοηθάει. […] Τώρα στα παιδιά σαν παιδιά, δεν ξέρω αν έχουν το υπόβαθρο να κατανοήσουν τι είναι τα χαρτιά, τι γράφουν, πέρα από κάποιες λέξεις που να λέει το παιδί, ότι έχω δυσλεξία, σαν δικαιολογία περισσότερο.» ($Σ_2$)

3.3.4 Η γνωμάτευση ως βοήθεια στους γονείς.

Το περιεχόμενο της γνωμάτευσης αφορά και τους γονείς του παιδιού που πέρασε από την αξιολογική διαδικασία, καθώς συχνά κάποιες προτάσεις απαιτούν τη δράση των γονέων για την υλοποίησή τους (π.χ. λογοθεραπεία). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρθηκαν στη συμβουλευτική η οποία συνοδεύει την παράδοση της γνωμάτευσης. Όμως, καθώς η συμβουλευτική δεν εμπεριέχεται στο γραπτό περιεχόμενο της γνωμάτευσης κρίθηκε σκόπιμο να αποτελέσει μία ξεχωριστή υποκατηγορία στην κατηγορία της συνεργασίας. Έτσι, η συγκεκριμένη υποενότητα αναφέρεται στο πως το ίδιο το περιεχόμενο της γνωμάτευσης βοηθάει τους γονείς των μαθητών.

Η γνωμάτευση μπορεί να βοηθήσει στην *αποδοχή και κατανόηση* του προβλήματος από τους γονείς: «Καταρχήν ο γονέας βοηθιέται μόνο και από το γεγονός ότι πλέον ξέρει τι έχει το παιδί του. Γιατί εδώ όταν έρχεται ο γονιός βρίσκεται έτσι σε ένα πέλαγος… άγχους, θα έλεγα... […]», και με τη γνωμάτευση τελικά «ξεκαθαρίζουν κάποια πράγματα» σημειώνει η κοινωνική λειτουργός. Η γνωμάτευση ως μία «καλή πηγή, από την οποία θα μπορούσε ένας γονέας, να... να έχει μία εικόνα διεπιστημονική για το ίδιο του το παιδί» ($Σ_1$) βοηθάει τον γονιό να γνωρίσει και να κατανοήσει τις δυσκολίες του και έτσι να στοχεύσει καλύτερα στο πρόβλημα, όπως σημειώνει ένας ειδικός παιδαγωγός ($Σ_3$). Και άλλοι συμμετέχοντες λένε πως «τους βοηθάει. Τους βοηθάει να κατανοήσουν, να δεχτούν ότι κάτι, κάποιο πρόβλημα υπάρχει.» ($Σ_6$), και «επίσης τους βοηθά ώστε να μπορούνε να... να γνωρίσουνε τι ακριβώς έχει το παιδί τους και να το βοηθήσουνε με κάποιο τρόπο σε

διάφορες εξωτερικές υπηρεσίες, ας πούμε ή να γνωρίζουνε και στο σπίτι κάποια πράγματα να το βοηθήσουνε.» ($Σ_7$).

Με λίγα λόγια, οι γονείς μπορούν να «έχουν μία γενική εικόνα, και αναλυτική εικόνα» για το παιδί τους με αποτέλεσμα να «ξεκαθαρίζει το τοπίο» ($Σ_{14}$). Η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής που εργάζεται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει ότι «ειδικά στην προσχολική ηλικία μέχρι να 'ρθουν οι γονείς εδώ, έχουν έτσι μια συγκεχυμένη πολλές φορές εικόνα του προβλήματος. Εδώ [στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.] ξεδιαλύνει, ξεδιαλύνει το πρόβλημα.».

> «Άρα η γνωμάτευση βοηθάει και τους γονείς και πρωτίστως το μαθητή, στο να μάθει σε ποιον τομέα αντιμετωπίζει το πρόβλημα, γιατί αντιμετωπίζει το πρόβλημα το συγκεκριμένο. Και από κει και πέρα… να, αφού έχουν συνειδητοποιήσει τα αίτια του προβλήματός τους, να δούνε πως μπορούν να βοηθηθούν.» ($Σ_{10}$)

Φαίνεται πως είναι σημαντικό το ότι οι γονείς όχι μόνο κατανοούν το πρόβλημα μέσω της γνωμάτευσης, αλλά και αποδέχονται αυτό, και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Έτσι, η $Σ_5$ νομίζει ότι η γνωμάτευση βοηθάει «πιο πολύ συμβουλευτικά, στο να αποδεχτούνε λίγο και το πρόβλημα. Δηλαδή δίνει μια ετικέτα έτσι στο παιδί, ότι έχει αυτό. Και ο γονιός μπορεί ίσως να το αποδεχτεί πιο εύκολα και... στη δομή ας πούμε που θα πάει.». Και από τα λόγια ενός άλλου συμμετέχοντα φαίνεται ότι η κατανόηση και η αποδοχή του προβλήματος οδηγεί σε υποστήριξη:

> «οι δυσκολίες που αντιλαμβάνονται οι μαθητές ή και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ένα όνομα, που μπορεί να λέγονται ήπιες δυσκολίες στη μάθηση, μαθησιακές δυσκολίες ή ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εντάξει, αυτό έχει μια βασική ψυχολογική διάσταση, ότι κοίταξε, παράδειγμα στο στυλ ότι δεν είμαι τεμπέλης. Δηλαδή, αντιμετωπίζω αντικειμενικές δυσκολίες στη μάθηση. Αυτό μετά στις προτάσεις μεταφράζεται ότι πρέπει να υπάρξει υποστήριξη, πιο συστηματική, στο μαθητή.» ($Σ_8$)

Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες λένε ότι η γνωμάτευση *διευκολύνει* τους γονείς σε κάποια πρακτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, «όταν έχουν θέματα ας πούμε και με την συμπερίληψη του παιδιού τους στο σχολείο μπορούν να απευθυνθούν στο ΚΕΔΔΥ.» ($Σ_6$). Επίσης, η $Σ_7$ σημειώνει:

«Τους γονείς; Ναι. Οι γονείς τώρα είναι ένα άλλο κομμάτι. Εε, οι γονείς πολλές φορές βοηθιούνται με αυτό το χαρτί για πολλούς λόγους και το ξέρουμε, δηλαδή, για το... να γλιτώσουμε ίσως κάποιες εξετάσεις και λοιπά. Δηλαδή είναι πολυπόθητο χαρτί γι' αυτούς, για τους γονείς τις περισσότερες φορές.» ($Σ_7$)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες διευκρινίζουν πως το εάν και κατά πόσο βοηθάει η γνωμάτευση τους γονείς *εξαρτάται από τους ίδιους* και τη στάση που θα κρατήσουν.

«Και ανάλογα τώρα και τον γονέα, το πόσο δεκτικός είναι. Γιατί η κάθε περίπτωση διαφέρει. Έχουμε γονείς οι οποίοι έχουν ενδιαφέρον για τη δυσκολία του παιδιού τους, θέλουν να βοηθήσουνε, αλλά δεν μπορούν να αποδεχθούν και, το μέγεθος της δυσκολίας και το είδος της δυσκολίας του παιδιού. Εε, είναι άλλοι που είναι πιο δεκτικοί. Έχει να κάνει κατά πολύ και με αυτό.» ($Σ_{14}$)

Για την ψυχολόγο $Σ_9$ προϋπόθεση για να αποτελέσει η γνωμάτευση σημαντική υποστήριξη στους γονείς και το μαθητή είναι η αποδοχή των δυσκολιών του παιδιού τους:

«Όταν οι γονείς κατανοούν πραγματικά τις δυσκολίες του, και σκύψουν έτσι και ακολουθήσουν ένα δρόμο, μπορεί να βοηθηθεί. Όχι πάντα, δεν το βλέπω πάντα αυτό. Δηλαδή πολλές φορές νομίζω ότι οι γονείς ή δεν θέλουν καμιά φορά να ακούσουν αυτό που τους λες, ή έρχονται να πάρουν το χαρτί για να γλιτώσουν τα παιδιά, να δίνουν μόνο προφορικά...» ($Σ_9$)

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται συχνά στη δυνατότητα αποδοχής του προβλήματος του παιδιού από τους γονείς ως ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την υποστήριξη τόσο του/της μαθητή/τριας, όσο και των ίδιων, στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

«Κάποιοι γονείς, οι περισσότεροι μένουν ικανοποιημένοι από τον τρόπο που προσεγγίζουμε την όλη διαδικασία, τον τρόπο που προσεγγίζουμε το παιδί τους ερχόμενο εδώ πέρα και τους ίδιους. […] Υπάρχουν γονείς όμως οι οποίοι φεύγουν σαφώς δυσαρεστημένοι. Γιατί είναι... διαφωνούν με τη διάγνωσή μας και διαφωνούν πολύ περισσότερο με την πρόταση που κάνουμε. Κι όταν η πρόταση αυτή έχει να κάνει με ειδικό σχολείο, πάρα, πολλοί γονείς, αρκετοί γονείς μάλλον αρνούνται αυτή την πρόταση, και δεν την αποδέχονται και φυσικά, καταφεύγουν σε δικούς τους τρόπους αναζήτησης πραγμάτων και τέτοια.» ($Σ_{13}$)

Μία από τους συμμετέχοντες θεωρεί πως οι γονείς δεν δίνουν τόση σημασία στη γνωμάτευση και σε αυτά που προτείνει για την υποστήριξη του παιδιού. Αναγνωρίζει πως αυτό δεν ισχύει για όλους, αλλά εμμένει στο γεγονός ότι συχνά παραβλέπουν τις προτάσεις από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

«Τους γονείς... εε εγώ να σου πω από αυτά που βλέπω τόσα χρόνια, ελάχιστοι είναι οι γονείς που ασχολούνται πραγματικά με τα παιδιά τους. Εε, έχω τύχει γονείς, που ενώ τα ΚΕΔΔΥ τα έχουνε, έχουνε επιστήσει τα ΚΕΔΔΥ στους γονείς, να τα πάνε σε λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, εε, οι περισσότεροι δεν τα πάνε. Άλλοι βέβαια τα πάνε, αλλά δεν... ο γονιός δεν ασχολείται πολύ. Δεν... δηλαδή λίγο παραβλέπει αυτά που του λένε από τα ΚΕΔΔΥ.» ($Σ_{4}$)

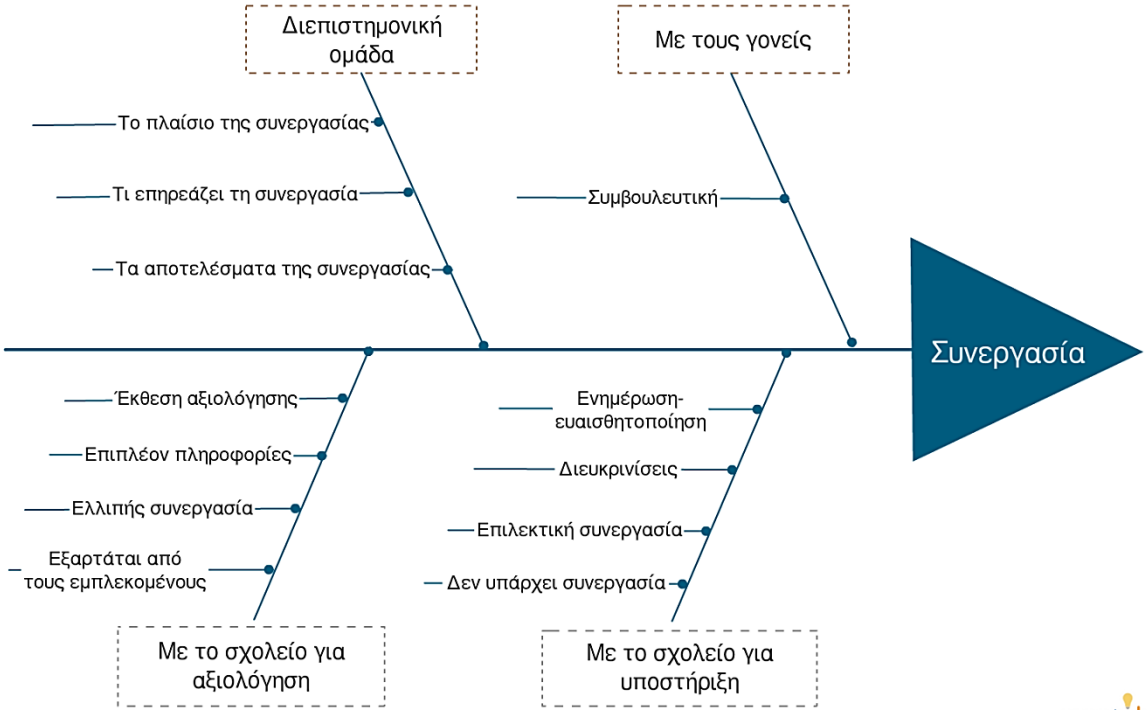
Ωστόσο, η αναφορά της σε προτάσεις που αφορούν εξωτερικές συνεδρίες λογοθεραπείας τις οποίες μπορούν οι γονείς να βρουν σε ιδιωτικά κέντρα φέρνει στο προσκήνιο το ερώτημα της οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας να παράσχει στο παιδί μια τέτοια υπηρεσία. Αν οι προτάσεις για λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία απευθύνονται σε οικογένειες από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα είναι αναμενόμενο να μην βρίσκουν ανταπόκριση.

Συνοψίζοντας, η υποστήριξη του παιδιού, των γονέων και των εκπαιδευτικών φαίνεται να ξεκινάει με την έκδοση της γνωμάτευσης, μέσω του προσδιορισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της αναγραφής προτάσεων σε αυτή. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνεί πως μέσω της γνωμάτευσης οι ενδιαφερόμενοι αρχίζουν να αποκτούν μία εικόνα των δυσκολιών, η οποία αναλύεται και εξηγείται. Καθώς γνωρίζουν και κατανοούν το πρόβλημα, μπορούν ευκολότερα να προχωρήσουν στη διαδικασία της αποδοχής του προβλήματός και της υποστήριξής τους.

3.4 Συνεργασία

Η συνεργασία ανακύπτει ως θέμα μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων και αποτελεί σημαντικό κομμάτι των ερευνητικών δεδομένων, γι' αυτό το λόγο αποτελεί μία ξεχωριστή κατηγορία. Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καλείται να συνεργάζεται τόσο με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους γονείς του/της μαθητή/τριας που αξιολογείται. Ταυτόχρονα μέσα στον ίδιο το φορέα είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις εργασίες αξιολόγησης και υποστήριξης τις οποίες επιφορτίζονται ως υπηρεσία.

Αναφορικά με τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο, αυτή μπορεί να συμβαίνει είτε στην αρχή της όλης διαδικασίας με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το παιδί και τη μάθησή του, ή ακόμα μετά το τέλος της αξιολόγησης, όπου το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καλείται με κάποιον τρόπο να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους υποστηρίξει στο διδακτικό έργο. Με βάση τα παραπάνω και για τους σκοπούς της ανάλυσης του περιεχόμενου η συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου διακρίνεται: α) στη συνεργασία του φορέα με το σχολείο για την *αξιολόγηση* του μαθητή, και β) στη μεταξύ τους συνεργασία για την *υποστήριξη* του μαθητή και του διδάσκοντα.



Σχεδιάγραμμα 4: Συνεργασία

Έτσι, η γενική κατηγορία της συνεργασίας αναλύεται σε τέσσερις υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας για την αξιολόγηση. Οι δύο επόμενες αφορούν τη συνεργασία της ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο α) για την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας, και β) για την υποστήριξη αυτού/ής, των εκπαιδευτικών και των γονέων του. Τέλος, εντοπίζεται η υποκατηγορία της συνεργασίας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τους γονείς του παιδιού που έχει παραπεμφθεί για αξιολόγηση με τη μορφή της συμβουλευτικής κατά την παράδοση της γνωμάτευσης.

3.4.1 Συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας

Την ερώτηση για τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να απαντήσει το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και γι' αυτό το λόγο απευθύνθηκε μόνο σε αυτή την ομάδα συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε διάφορες πλευρές της συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας κατά την αξιολόγηση, οι οποίες κατόπιν λεπτομερούς

εξέτασης των ερευνητικών δεδομένων συνοψίζονται σε 3 βασικά θέματα: α) το πλαίσιο της συνεργασίας, β) τι επηρεάζει τη συνεργασία, και γ) τα αποτελέσματα της συνεργασίας.

Η διεπιστημονικότητα της ομάδας αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της συνεργασίας των ειδικοτήτων, αλλά και του τρόπου λειτουργίας του διαγνωστικού φορέα, και σημαίνει την από κοινού εργασία διαφορετικών επιστημόνων και ειδικοτήτων για τη διάγνωση. Η διεπιστημονικότητα αποτελεί με άλλα λόγια *το πλαίσιο της συνεργασίας* μεταξύ των μελών της ομάδας. Η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεται η ομάδα προκείμενου να συζητήσει τα ευρήματα από την αξιολόγηση και να καταλήξει σε μία κοινή απόφαση για το παιδί:

> «είναι επίπονη διαδικασία η διαδικασία της διεπιστημονικής, δηλαδή, αφιερώνουμε αρκετό χρόνο, λέμε όλοι τα στοιχεία μας, συζητάμε πάνω σε αυτό, ουσιαστικά έτσι γίνεται, ένα σεμινάριο είναι κάθε διεπιστημονική. […]Πάντα δηλαδή βγαίνει μία κοινή απόφαση. Θα το παιδέψουμε από εδώ, θα το παιδέψουμε από εκεί, αλλά θα βγει μία κοινή απόφαση.» ($Σ_{12}$)

Κάθε ειδικότητα «συμβάλλει ανάλογα με το ρόλο του ο καθένας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» ($Σ_{12}$), μπορεί να αντιπαρατεθεί και να εκφράσει την άποψή του αποσκοπώντας στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι ειδικότητες συνεργάζονται μεταξύ τους «για τα ευρήματά [τους], ο ένας να ενημερώσει τον άλλο για την ψυχολογία του παιδιού, για το πως αντέδρασε στην όλη διαδικασία.» ($Σ_{10}$), «και με τη σωστή, με τη συνεργασία μας, εε, μπορούμε να βοηθήσουμε το συνάδελφο για το πώς να αντιμετωπίσει το παιδί», επισημαίνει η φιλόλογος. «Οι ειδικότητες, ο καθένας έχει το διακριτό του ρόλο… Από κει κι ύστερα όμως επιβάλλεται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ αυτών των μελών. Υπάρχει δηλαδή η διεπιστημονική ομάδα.» ($Σ_{13}$).

> «Κυρίως όμως, προσπαθούμε, δηλαδή, να δούμε, πολυπρισματικά το όλο θέμα, να δούμε που συγκλίνουν οι απόψεις μας, υπάρχει συνεργασία, υπάρχει σύμπνοια

απόψεων, δεν έχω βρεθεί δηλαδή σε κάποια διεπιστημονική έτσι, που να υπάρχει ένταση, που να διαφωνεί- υπάρχουν διαφωνίες, και να δημιουργείται πρόβλημα […] μπορούμε να συνεργαστούμε μεταξύ μας.» ($Σ_{10}$)

Συνεπώς, αναφέρει μία από τους συμμετέχοντες, «γίνεται πολύ μεγάλος… πολύ μεγάλη κουβέντα, εε για το πρόβλημα του κάθε παιδιού. Συγκεντρώνουμε τις παρατηρήσεις μας, τους προβληματισμούς μας, τι πληροφορίες έχουμε συλλέξει.» ($Σ_{14}$). Η ψυχολόγος $Σ_{11}$ περιγράφει τη συνεργασία κατά τη συνεδρίαση της διεπιστημονικής ομάδας.

«η συνεργασία είναι πάρα πολύ σημαντική, ο καθένας εκθέτει τα αποτελέσματα, λέει τη γνώμη του και μετά τι προτείνει ο καθένας. Με την... πάντα η προϊσταμένη μας είναι μαζί. θα πει και αυτή τη γνώμη της ,είναι πολύ έμπειρη. Και βάσει αυτών γράφεται το πρακτικό, υπογράφουμε και μετά, το επόμενο βήμα είναι η γνωμάτευση. όλο αυτό που θα έχουμε συμφωνήσει.».

Επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αξιολόγησης θα εκφράσουν τη γνώμη τους και θα εκφέρουν προτάσεις, αλλά είναι σημαντικό όλες αυτές οι πληροφορίες και οι προτάσεις που θα προκύψουν από τις διάφορες ειδικότητες να εξεταστούν λεπτομερώς ώστε να καταλήξουν σε μία συνολική εικόνα, τα επιμέρους στοιχεία της οποίας θα παρουσιάζουν συνοχή.

«Η διεπιστημονική ομάδα σημαίνει αυτό το πράγμα, ότι καθόμαστε όλοι, και σε ένα επίπεδο, πλαίσιο συνεργασίας, ο καθένας καταθέτει τα δικά του στοιχεία, αλλά αυτά τα στοιχεία πρέπει να έρθουν σε μία αρμονία μεταξύ τους, έτσι ώστε να δείξουμε ότι το παιδί το βλέπουμε ολιστικά. Δε βλέπει ο καθένας το κομμάτι του, εε, και από κει κι ύστερα, δεν με ενδιαφέρει τι θα πει ο λογοθεραπευτής, δεν με ενδιαφέρει τι θα πει ο ψυχολόγος και δεν με ενδιαφέρει τι θα πει ο εκπαιδευτικός. Όλα αυτά θα πρέπει να αποτελούν, τα στοιχεία μας να φαίνονται ότι βρίσκονται σε

μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, που έχουν όμως στόχο να δώσουν μια ενιαία εικόνα του μαθητή. Επομένως, έχει μεγάλη σημασία η συνεργασία.» ($Σ_{13}$)

Με λίγα λόγια, το πλαίσιο συνεργασίας έχει να κάνει με τη συζήτηση των συμπερασμάτων κάθε ειδικότητας από την αξιολόγηση του εκάστοτε μαθητή. Καθώς τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας μοιράζονται τις πληροφορίες μεταξύ τους καθένας από το δικό του επιστημονικό πεδίο, διαμορφώνουν και καταλήγουν σε μια συνολική εικόνα για το παιδί.

Πίνακας 12

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της συνεργασίας

	Πρακτικά ζητήματα	Ποιότητα σχέσεων
Τι επηρεάζει τη συνεργασία	επιστημονική κατάρτιση εμπειρία σταθερός πυρήνας μελών	καλή επικοινωνία σεβασμός στην προσωπικότητα, το έργο και το ρόλο των μελών
Αποτελέσματα	διεπιστημονική εικόνα για το παιδί	Θετικό κλίμα Θετικό αντίκτυπο στην οικογένεια και το σχολείο

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε διάφορους *παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συνεργασία*, και κατ' επέκταση τα αποτελέσματά της, οι οποίοι παρουσιάζονται στον πίνακα 12. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες κατά τη συνεδρίαση, οι οποίες επικεντρώνονται στην αναζήτηση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος για το παιδί που αξιολογείται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συμμετέχων: «όσο εμείς μπορεί να ασχολούμαστε έντονα με τη γνωμάτευση ενός μαθητή, νομίζω είναι καλό αυτό, βγαίνει κερδισμένος ο μαθητής» ($Σ_8$). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία μπορούν να διαχωριστούν σε δύο ομάδες: στην πρώτη ομάδα ανήκουν τα πρακτικά ζητήματα, όπως η επιστημονική κατάρτιση των μελών, η εμπειρία και η μονιμότητά τους, ενώ η δεύτερη ομάδα αφορά την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων στον φορέα.

Η επιστημονική κατάρτιση, η εμπειρία των μελών της διεπιστημονική ομάδας, όπως και η σταθερότητα της ομάδας είναι μερικοί σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία και τα αποτελέσματά της. Η ψυχολόγος $Σ_9$ θεωρεί σημαντική την

κατάρτιση και την εμπειρία της ομάδας, η οποία μπορεί να βοηθήσει καινούρια μέλη στην ενσωμάτωσή τους: «Ήξερα ότι είναι μια πολύ καλά δεμένη ομάδα, και έμπειρη που πατάει στα πόδια της και βοηθάει τα νέα μέλη να ενσωματωθούν». Μία άλλη από τους συμμετέχοντες θεωρεί θετικό το γεγονός ότι τα άτομα που εργάζονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελούν ένα «σταθερό πυρήνα» κι έτσι «υπάρχει και μια παραπάνω εξοικείωση» ($Σ_{12}$), κάτι που βοηθά στην καλή συνεργασία.

Κάποια άλλη αναφέρει πως η συνεργασία «εξαρτάται σίγουρα από την επιστημονική κατάρτιση του καθένα» ($Σ_{14}$). Ένας από τους συμμετέχοντες συμφωνεί για τη σημασία της κατάρτισης, και θεωρεί πως η έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επηρεάζει σημαντικά το είδος της συνεργασίας και την αποτελεσματικότητά της: «κανείς δεν τους εκπαίδευσε σε τέτοιες θέσεις. Άρα η συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων αναπτύχθηκε σαν πρακτική, όχι σαν θεωρία» ($Σ_{8}$). Μία συμμετέχουσα αναφέρεται, επίσης, στους αναπληρωτές που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. «οι οποίοι δεν έχουν εε, την απαραίτητη εμπειρία που χρειάζεται για να... και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να φτάσουν ας πούμε να ολοκληρώσουν τη δική τους τη διάγνωση, το δικό τους το κομμάτι, την έκθεση να το πω έτσι.» ($Σ_{14}$), και αυτό, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζει τη συνεργασία τους με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Η καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, και ο «σεβασμός στην προσωπικότητα και στο έργο του καθενός» αποτελούν χαρακτηριστικά της *ποιότητας των σχέσεων* των εργαζομένων και επηρεάζουν σημαντικά τη συνεργασία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Η κοινωνική λειτουργός αναφέρει για την ομάδα της ότι: «υπάρχει πάρα πολύ καλή σχέση δηλαδή μεταξύ μας». Επισημαίνει, ακόμη, ότι υπάρχει «απόλυτος σεβασμός και στην προσωπικότητα του συναδέλφου, και στο έργο του και το ρόλο του.». «Επηρεάζει πάρα πολύ θεωρώ, γενικά το κλίμα σε μια... εργασία […]», λέει η $Σ_{9}$, και μία

άλλη παρατηρεί πως επιπλέον η συνεργασία επηρεάζεται «σίγουρα και από τους χαρακτήρες» ($Σ_{14}$).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι μία καλή συνεργασία έχει *θετικό αντίκτυπο* στους γονείς, το παιδί, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Η καλή συνεργασία είναι «προς όφελος των παιδιών και της οικογένειας», επισημαίνει η συμμετέχουσα $Σ_{11}$. Ακόμα κι αν υπάρχουν διαφωνίες ως προς τη διάγνωση και την τελική γνωμάτευση, αυτό «είναι υπέρ του μαθητή», παρατηρεί ένας από τους συμμετέχοντες ($Σ_8$): «σίγουρα και στη συνεργασία υπάρχουνε προβλήματα, υπάρχουν διαμάχες, αυτό ωστόσο νομίζω είναι υπέρ του μαθητή.». Η καλή συνεργασία επηρεάζει θετικά την ποιότητα της δουλειάς, αναφέρει η ψυχολόγος ($Σ_9$) και συνεχίζει:

> «και αυτό βγαίνει και στον πελάτη νομίζω […] αυτό έχει αντίκτυπο πάρα πολύ μεγάλο και στους γονείς και στα παιδιά που έρχονται εδώ και στους εκπαιδευτικούς. Μας το έχουν πει μάλιστα από κάποια σχολεία που έχουμε πάει, ότι φαίνεται αυτό το δέσιμο που έχουμε, κι αυτό βγαίνει καλά και προς τα έξω» ($Σ_9$).

Επομένως, η καλή συνεργασία των μελών της ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημαίνει τη διεπιστημονική προσέγγιση των δυσκολιών του μαθητή, η οποία καταλήγει σε μία συνολική εικόνα για τον μαθητή ή τη μαθήτρια που θα περιέχει όλα τα σημαντικά χαρακτηριστικά και τις απαραίτητες πληροφορίες.

> «Δηλαδή, η τελική έκβαση έχει να κάνει, το τελικό αποτέλεσμα μάλλον όλης αυτής της διαδικασίας που είναι η γνωμάτευση, πρέπει να είναι ένα κείμενο το οποίο να έχει έναν ενιαίο χαρακτήρα. Να μας δίνει στοιχεία για την προσωπικότητα του παιδιού, φωτίζοντας τα διαφορετικά σημεία της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά να καταλήξουμε σε κάτι.» ($Σ_{13}$)

3.4.2 Συνεργασία με το σχολείο για αξιολόγηση

Η συνεργασία για την αξιολόγηση αναφέρεται στην επαφή και επικοινωνία του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τον εκπαιδευτικό του μαθητή που αξιολογείται πριν ή κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, με σκοπό τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών γι' αυτόν. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει την ελλιπή συνεργασία των διαγνωστικών φορέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, αν και αποτελούν τον βασικό εμπλεκόμενο στη μάθηση του παιδιού (Γκίνης, 2014).

Ωστόσο, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι η συνεργασία τους περιορίζεται στο έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης: «η συνεργασία είναι ένα άτυπο χαρτί που ζητάνε από τον δάσκαλο ή από τον ειδικό παιδαγωγό για το –και όχι πάντα– για την εικόνα του μαθητή» ($Σ_7$). Ελάχιστοι αναφέρουν ότι ίσως και εάν χρειαστεί, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί κάποια ειδικότητα από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να πάει στο σχολείο του παιδιού, και να το παρατηρήσει στην τάξη, ή να υπάρξει τηλεφωνική επικοινωνία με τον δάσκαλο για επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή.

Κάποιοι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υποστηρίζουν πως σε αρκετές περιπτώσεις κατά την αξιολόγηση υπάρχει άμεση επικοινωνία τους με το/τη δάσκαλο/α του παιδιού, προκειμένου να συλλέξουν κάποιες *επιπλέον πληροφορίες*. Αυτό μπορεί να σημαίνει σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό ότι συχνά «υπάρχουν και τηλεφωνικές επικοινωνίες για να πάρουν περαιτέρω στοιχεία…» ή «όταν χρειάζεται πριν ακόμα μπούμε στη διαδικασία, πριν εκδώσουμε την, γνωμάτευση, μπορεί να επισκεφτούμε το σχολείο για να δούμε το παιδί, παρατηρώντας το εκεί». Αυτή η διαδικασία πριν την αξιολόγηση είναι σημαντική, τονίζει η ψυχολόγος $Σ_9$, γιατί «ο δάσκαλος δίνει πολύ περισσότερες πληροφορίες από αυτές που θα δω εγώ στο γραφείο σε μια συνθήκη ένας προς ένα με το παιδί». Η ίδια συμμετέχουσα συμφωνεί με την κοινωνική λειτουργό ότι αυτή η πιο προσωπική επαφή μπορεί να είναι ότι: «μπορώ να πάρω τηλέφωνο, να ζητήσω

κάποια επιπλέον στοιχεία παρά την έκθεση που θα μου στείλει [ο εκπαιδευτικός], να ρωτήσω διευκρινιστικά, μπορεί να πάω εκεί να κάνω μια παρατήρηση, να έχω μια συνεργασία δηλαδή με το δάσκαλο καλή» ($Σ_9$).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, όμως, συνοψίζει τη συνεργασία για την αξιολόγηση στην *περιγραφική έκθεση* που ζητάνε τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από τον εκπαιδευτικό του/της μαθητή/τριας που αξιολογείται.

> «Με το που κάνει εδώ ο γονέας την παραπομπή, γιατί πάντα την κάνει μόνο ο γονέας την παραπομπή, την τηλεφωνική, εξαρχής ζητάμε έκθεση από το σχολείο. Επομένως, όταν έρχεται η ώρα της διεπιστημονικής, υπάρχει η έκθεση από το σχολείο που σημαίνει ότι υπάρχει και η εικόνα του παιδιού από το σχολείο.» ($Σ_{12}$)

Οι 6 από τους 7 συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς μιλούν για τη συνεργασία τους με το σχολείο πριν την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αναφέρονται στην έκθεση αξιολόγησης: «ο εκπαιδευτικός του παιδιού πρέπει να συμπληρώσει την περιγραφική έκθεση.» ($Σ_{11}$), «εμείς στέλνουμε στο σχολείο του [παιδιού] μία διαμορφωμένη εκπαιδευτική έκθεση να γράψουν οι εκπαιδευτικοί διάφορα στοιχεία για το παιδί, πώς είναι μέσα στην τάξη. […] Αυτό ας πούμε, είναι το πρώτο εργαλείο συνεργασίας.» ($Σ_8$), «αφού καταγράψουμε εμείς την παραπομπή, το αίτημα του γονέα, μετά ζητάμε από το σχολείο να συμπληρώσει ένα έντυπο. Το έντυπο της περιγραφικής παιδαγωγικής έκθεσης» ($Σ_{13}$), «Υπάρχουν σχολεία τα οποία συνεργάζονται, άψογα μπορώ να πω, δηλαδή, με το που θα τους αιτηθούμε την έκθεση αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν σχολεία που τη στέλνουν άμεσα.» ($Σ_{10}$).

Αυτοί φαίνεται να θεωρούν πως το έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης που αποστέλλεται από τον εκπαιδευτικό του/της μαθητή/τριας αποτελεί ένα μέσο συνεργασίας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός τους μεταφέρει πληροφορίες μέσα από την τάξη προκειμένου να τους βοηθήσει στην αξιολόγηση

παρέχοντας μια πληρέστερη εικόνα του παιδιού. Από την άλλη, δύο από τους ειδικούς παιδαγωγούς παρατηρούν πως η συνεργασία δεν είναι ουσιαστική αν περιορίζεται στο έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις αυτών και μερικών ακόμη συμμετεχόντων διαμορφώνουν την υποενότητα της «ελλιπούς συνεργασίας».

Αρκετοί από τους ειδικούς παιδαγωγούς παρατηρούν πως υπάρχει μια μάλλον *ελλιπής συνεργασία* ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου. Μία ειδική παιδαγωγός ($Σ_7$) αναφέρει ότι τουλάχιστον από τη δική της εμπειρία δεν έχει συμβεί να πάει στο σχολείο κάποιος από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να δει το παιδί μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ πιστεύει πως η έκθεση της αξιολόγησης που γράφει ο εκπαιδευτικός για το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δε σημαίνει και τη μεταξύ τους συνεργασία.

> «Δεν υπάρχει συνεργασία. Αυτό που έχω δει εγώ είναι το εξής, ότι... εε, η συνεργασία είναι ένα άτυπο χαρτί που ζητάνε από τον δάσκαλο ή από τον ειδικό παιδαγωγό για το... και όχι πάντα, για την εικόνα του μαθητή, σε γνωστικό επίπεδο ας πούμε. Δεν έχω δει δηλαδή ποτέ κανέναν από τα ΚΕΔΔΥ να έρθει μέσα στην τάξη να παρακολουθήσει, δεν μου έχει τύχει εμένα. Εε, να δει ας πούμε τι συμβαίνει μέσα την τάξη, να το δει στο διάλειμμα.» ($Σ_7$)

Και άλλοι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως κατά κανόνα δεν υπάρχει συνεργασία πριν ή κατά την αξιολόγηση («πριν, δεν έχουμε συνεργασία» $Σ_3$, $Σ_4$). Μία άλλη ειδική παιδαγωγός χαρακτηρίζει τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο «απρόσωπη»:

> «Λοιπόν. Πριν η αξιολόγηση... βασικά γενικά είναι λίγο απρόσωπο. […] Μετά ο δικός μας ρόλος στη συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ είναι να γράψουμε την αξιολόγηση, που μας λέει το ΚΕΔΔΥ, θέλει ας πούμε μία γνώμη και από μας. Αυτό. Δηλαδή δεν έχουμε κάποια προσωπική επαφή με τα ΚΕΔΔΥ. Αυτό, αυτό, είναι λίγο απρόσωπη.» ($Σ_5$)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τις συνεργατικές πρακτικές μεταξύ αξιολογικού φορέα και σχολείου περιγράφουν την όλη διαδικασία αξιολόγησης, χωρίς όμως τελικά να αναφέρονται σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας. Για παράδειγμα, ο $Σ_2$ αναφέρει:

> «Υπάρχει [συνεργασία], απλά δεν έχω εμπλακεί στη διαδικασία, οπότε δεν γνωρίζω επακριβώς. Ξέρω όμως ότι υπάρχει μια συνεννόηση, στέλνονται κάποια χαρτιά, εε, υπάρχει μια καθυστέρηση, δυστυχώς σ' αυτό λόγω του φόρτου εργασίας των ΚΕΔΔΥ απ' όσο ξέρω, κανονίζεται ένα ραντεβού, εμπλέκεται και η ΕΔΕΑΥ απ' όσο γνωρίζω, δηλαδή πρέπει να δουν τα παιδιά η ΕΔΕΑΥ, οι ψυχολόγοι. Εε, συντάσσεται κάποιο έγγραφο, πάει στα ΚΕΔΔΥ, κανονίζεται ένα ραντεβού, μεσολαβούν κάποιοι μήνες συνήθως, και παρακολουθούν το παιδί κάποιες συνεδρίες, και αυτό.»

Άλλοι σημειώνουν πως δεν υπάρχει συνεργασία, και απλά περιγράφουν πως γίνεται η διαδικασία της διάγνωσης και της αξιολόγησης από τη στιγμή που παρατηρείται ότι το παιδί δυσκολεύεται μέσα στη σχολική τάξη.

> «Εε, πριν δεν έχουμε... παίρνουμε τηλέφωνο ας πούμε στα ΚΕΔΔΥ λέμε ότι έχουμε κάποια παιδιά, που κάτι παρατηρούμε, αφού έχουμε συζητήσει με τους γονείς, γιατί αν δεν συζητήσουμε δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι. Εε, και να έχουμε και τη σύμφωνη γνώμη τους. Μας λένε οι γονείς, μας λένε από τα ΚΕΔΔΥ να δώσουμε το τηλέφωνο στους γονείς να κλείσουνε το ραντεβού.» ($Σ_4$)

Ο διαφορετικός τρόπος λειτουργίας από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως και η διαφορετική στάση διαφορετικών εκπαιδευτικών έχουν αναδειχθεί και από άλλα σημεία των δεδομένων κατά την ανάλυση του περιεχομένου, και θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για μια συνολικά αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης, διάγνωσης, και υποστήριξης. Έτσι και εδώ, μία από τους συμμετέχοντες, αν και παρατηρεί ότι μάλλον δεν

υπάρχει ουσιαστική συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου, θεωρεί όμως πως η καλή συνεργασία «*εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ*» (Σ_6). Και η φιλόλογος από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει πως η συνεργασία δεν είναι πάντα η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις –κάποιες φορές μπορεί να υπάρχει μια καλή συνεργασία, και άλλες φορές όχι:

> «Υπάρχουν σχολεία τα οποία συνεργάζονται, άψογα μπορώ να πω, δηλαδή, με το που θα τους αιτηθούμε την έκθεση αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν σχολεία που τη στέλνουν άμεσα. Υπάρχουν σχολεία που θα πρέπει να επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά μαζί τους, και δύο και τρεις φορές, να μιλήσουμε με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, πέρα από το διευθυντή. Και, …ξέρω και περίπτωση σχολείου που αρνήθηκαν να μας δώσουν έκθεση αξιολόγησης, όσες φιλότιμες προσπάθειες και αν καταβάλουμε…»

Συνοπτικά, φαίνεται να εκφράζονται δύο διαφορετικές οπτικές για τη συνεργασία πριν την αξιολόγηση από τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι ειδικοί παιδαγωγοί παρατηρούν πως η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο είναι ελλιπής και όχι ουσιαστική. Συνοψίζεται μάλλον στη συγγραφή και παράδοση της περιγραφικής έκθεσης αξιολόγησης που ζητάει η υπηρεσία από τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη, αρκετοί συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρούν την περιγραφική έκθεση αξιολόγησης ως το μέσο της συνεργασίας τους με το σχολείο και τον/την εκπαιδευτικό και αναφέρουν ότι συχνά μπορεί να υπάρξει περαιτέρω επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για διευκρινίσεις, και περισσότερες πληροφορίες ή προτάσεις.

3.4.3 Συνεργασία με το σχολείο για την υποστήριξη

Η συνεργασία για την υποστήριξη αφορά στις ενέργειες του φορέα μετά την αξιολόγηση προκειμένου να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, είτε επικοινωνώντας προσωπικά με τον εκπαιδευτικό για να

του μεταφέρει οδηγίες και να του λύσει απορίες ή ακόμα με τη συνεργασία μαζί του για την ομαλότερη συμπερίληψη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο.

Η ομάδα των ειδικών παιδαγωγών συμφωνεί πως δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το πέρας της αξιολόγησης. Από την άλλη η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του προσωπικού της υπηρεσίας υποστηρίζει πως επιδιώκει τη συνεργασία, και σε αρκετές περιπτώσεις την καταφέρνει. Αυτή η συνεργασία μπορεί να έχει τη μορφή ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του σχολείου, ή την επικοινωνία με σκοπό τις διευκρινίσεις, και μπορεί να εξαρτάται από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία.

Σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η συνεργασία και η επικοινωνία με το σχολείο δεν είναι συχνή, συμβαίνει «αν χρειάζεται», και επιδιώκεται κυρίως σε περιπτώσεις δύσκολες ή όταν εκδηλώνεται ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό. Μία από τις ψυχολόγους ($Σ_{11}$) αναφέρει ότι αφού γίνει η παράδοση της γνωμάτευσης στους γονείς, αρχίζει η συνεργασία: «έχουμε και εξωτερικά ραντεβού, ευαισθητοποίηση σε σχολεία, υποστήριξη σε σχολεία.». Ωστόσο, από τα λεγόμενά της φαίνεται πως αυτό δεν είναι συχνό φαινόμενο, και συμβαίνει σε ιδιαίτερες περιπτώσεις. Όταν η γνωμάτευση φτάσει στο σχολείο «αν χρειαστεί, θα συμμετέχουμε κι εμείς», «και ειδικά για κάποιους μαθητές αν χρειαστεί» ($Σ_{11}$).

Επίσης, και η κοινωνική λειτουργός και η άλλη ψυχολόγος ($Σ_9$) κάνουν λόγο για μία *«επιλεκτική» συνεργασία*. Πιο συγκεκριμένα, η ψυχολόγος ($Σ_9$) αναφέρει:

> «Και κατά την πορεία είναι δηλαδή πάλι σημαντική η συνεργασία μας. Εε, δεν μπορούμε να το έχουμε αυτό με όλους. Αλλά με κάποιες περιπτώσεις ιδιαίτερα δύσκολες, το έχουμε και σε όλη την πορεία, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, κρατάμε επαφή και επικοινωνία. […] Αλλά και άλλες τάξεις με δασκάλους που ενδιαφέρονται και που έχουν παιδιά που τα παρακολουθούμε, έχουμε στενή

συνεργασία όπου μπορούμε και όπου το απαιτούν οι συνθήκες, όπου είναι δύσκολα τα πράγματα δηλαδή.»

Επισημαίνει, επίσης, πως «η επαφή και επικοινωνία διευκολύνεται» σε περιπτώσεις σχολείων όπου υπάρχει τμήμα ένταξης, ή παράλληλη στήριξη. Η κοινωνική λειτουργός ($Σ_{12}$) αν και παρατηρεί πως η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο με μια πιο προσωπική επαφή και με παρουσία του πρώτου στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι συχνή, σημειώνει ότι επιδιώκεται τουλάχιστον σε «ιδιαίτερες περιπτώσεις».

«Η παρουσία της διεπιστημονικής ομάδας με συνεργασίες, εε, και, εε, συστηματική υποστήριξη ας πούμε μέσα στο σχολείο. Το οποίο δεν είναι συχνό, αλλά είναι πολύ πιο συχνό από ότι παλιότερα. Γιατί προσπαθούμε όταν είναι πολύ ιδιαίτερες οι περιπτώσεις, ειδικά ας πούμε σε προβλήματα συμπεριφοράς, προσπαθούμε η διεπιστημονική ομάδα να συνεργαστεί με διευθυντή, σύλλογο, δάσκαλο… για να υποστηρίξουνε έτσι το παιδί.» ($Σ_{12}$)

Η προϊσταμένη ($Σ_{13}$) από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημειώνει πως εντοπίζοντας τις ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία της περιοχής, θέτουν τις προτεραιότητες εργασίας του φορέα. Έτσι, η συνεργασία επιδιώκεται περισσότερο με τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται μία δύσκολη βαθμίδα για θέματα ειδικής αγωγής.

«Και δώσαμε μεγάλη έμφαση εε, στη δευτεροβάθμια γιατί τη θεωρούμε μια δύσκολη βαθμίδα, στο κομμάτι της διαχείρισης θεμάτων ειδικής αγωγής, εε, γιατί, εε, έχουν τις ιδιαιτερότητές τους. Πολλές ειδικότητες μέσα στο σχολείο, πιεστικά τα αναλυτικά τους προγράμματα... έτσι, το... γνωστικό κομμάτι που είναι πιο έντονο και πιο επιτακτικό. Όλα αυτά ας πούμε δεν, τη βαθμίδα αυτή δεν την κάνουν τόσο δεκτική, εε στο να διαχειρίζεται και θέματα ειδικής αγωγής» ($Σ_{13}$)

Η *ενημέρωση και η πληροφόρηση* προς τους εκπαιδευτικούς μέσω ανάλογων σεμιναρίων που μπορεί να οργανώνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελεί για κάποιους συμμετέχοντες μία εκδοχή της μεταξύ τους συνεργασίας. «Επίσης κάνουμε και... σεμινάρια, συχνά. Με θέματα τα οποία πιστεύουμε, όχι πιστεύουμε, μας ζητούν ας πούμε οι νηπιαγωγοί. Έχουμε άμεση επαφή και επικοινωνία, και συνεργασία και υποστηρίζουμε.» ($Σ_{14}$). Συνήθως είναι τα ίδια τα σχολεία που ζητάνε αυτές τις ενημερώσεις και η υπηρεσία ανταποκρίνεται: «αρκετές φορές ζητούνε από τα σχολεία να πάμε για ενημέρωση, για κάποιους μαθητές, κυρίως, που έχουν ζητήματα αυτισμού, σύνδρομο Asperger, και τέτοια. Για να τους ενημερώσουμε πολύ βασικά πώς να χειρίζονται τέτοιους μαθητές» ($Σ_8$). Και άλλη μία από τους συμμετέχοντες αναφέρει: «ανταποκρινόμαστε σε καλέσματα τους να πάμε να μιλήσουμε για θέματα ειδικής αγωγής, για θέματα αντιμετώπισης μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα και τέτοια, και βλέπουμε ότι πάει καλά» ($Σ_{13}$).

Πέρα από τη γενική ενημέρωση προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να γίνονται δράσεις ευαισθητοποίησης με στόχο τόσο εκπαιδευτικούς, όσο και μαθητές και μαθήτριες. Μία από τις ψυχολόγους ($Σ_{11}$) αναφέρει: «Κάποιες φορές πηγαίνουμε και εμείς, αρκετές φορές πηγαίνουμε στα σχολεία. Και για ευαισθητοποίηση […]. Έχουμε κι εξωτερικά ραντεβού, ευαισθητοποίηση σε σχολεία, υποστήριξη σε σχολεία.» ($Σ_{11}$). Έτσι, ένα κομμάτι της συνεργασίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο είναι οι δράσεις και τα σεμινάρια ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης.

Η συνεργασία μεταξύ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολικού πλαισίου μπορεί να σημαίνει την *παροχή διευκρινίσεων* σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της, και περαιτέρω οδηγιών και κατευθύνσεων για τη διδασκαλία. Όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα, «ερχόμαστε σε επαφή με τη νηπιαγωγό και της δίνουμε κατευθύνσεις, οδηγίες, οποιαδήποτε βοήθεια άλλη χρειαστεί.» ($Σ_{14}$). Σε κάποιες

περιπτώσεις «όποιες άλλες απορίες μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στη γνωμάτευση, μόνο γίνονται τηλεφωνικά» ($Σ_8$).

Και μία ειδική παιδαγωγός ($Σ_4$) αναφέρει μία περίπτωση, ως εξαίρεση στον κανόνα, όπου η εκπαιδευτικός από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πήγε στο σχολείο προκειμένου να συζητήσει με τη νηπιαγωγό και να της δώσει σχετικές οδηγίες: «ήρθε μετά την αξιολόγηση να το δει και να μας πει κάποιες οδηγίες και εμένα και τη νηπιαγωγό της τάξης, και ζήτησα ας πούμε ένα πλάνο για το πως θα συνεχίσουμε εε την εκπαίδευσή του.».

Οι απαντήσεις κάποιων συμμετεχόντων σε σχέση με τη συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου για την υποστήριξη δεν συμφωνούν με τον ορισμό της κατηγορίας «συνεργασία για την υποστήριξη». Κάποιοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν με σαφήνεια ότι *δεν υπάρχει συνεργασία* ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου, ενώ άλλοι δεν απαντούν ουσιαστικά στην ερώτηση. Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως η όποια συνεργασία υπάρχει, δεν είναι ουσιαστική, είναι μάλλον απρόσωπη, περιορίζεται σε τυπικές διευθετήσεις, και εξηγείται από κάποιους ως συνέπεια των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η υπηρεσία.

> «Λοιπόν, το πως είναι… δεν ξέρω… είναι και ο φόρτος των ΚΕΔΔΥ μεγάλος, οπότε έχουμε μια ελλιπή συνεργασία, κάπου, κάπου χωλαίνει η συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά, και φυσικά τους δικαιολογώ ρε παιδί μου, γιατί... ελλιπής στελέχωση, οπότε πάρα πολλές, πάρα πολλά παιδιά για αξιολόγηση, οπότε υπάρχει πρόβλημα στην όλη αυτή αλυσίδα στης συνεργασίας.» ($Σ_3$)

Κάποια από τους συμμετέχοντες αναφέρει πως «θα μπορούσε να υπάρχει μια καλή επικοινωνία, η οποία δεν υπάρχει έχω την αίσθηση. Τουλάχιστον από τη δική μου την εμπειρία» ($Σ_6$). Η $Σ_7$ δηλώνει ότι «δεν υπάρχει όμως συνεργασία... ουσιαστική συνεργασία. Όχι.», και η $Σ_5$ κάνει λόγο για μια «απρόσωπη συνεργασία»: «βασικά γενικά

είναι λίγο απρόσωπο. […] Αυτό. Δηλαδή δεν έχουμε κάποια προσωπική επαφή με τα ΚΕΔΔΥ.» ($Σ_5$).

Μία ειδική παιδαγωγός αφήνει να εννοηθεί ότι η συνεργασία της υπηρεσίας με το σχολείο δεν είναι συχνή, και αναφέρει μία περίπτωση καλής συνεργασίας ως την εξαίρεση στον κανόνα.

> «Εε, φέτος είναι η πρώτη χρονιά μετά από τα τόσα χρόνια που δουλεύω στην ειδική αγωγή που... ήρθε η κοπέλα που έκανε την αξιολόγηση σε ένα παιδί, ήρθε μετά την αξιολόγηση να το δει και να μας πει κάποιες οδηγίες και εμένα και τη νηπιαγωγό της τάξης, και ζήτησα ας πούμε ένα πλάνο για το πως θα συνεχίσουμε εε την εκπαίδευσή του.» ($Σ_4$)

Μία άλλη από τους συμμετέχοντες ερμηνεύει τη συνεργασία με δύο τρόπους ($Σ_1$): α) ως την παράδοση της γνωμάτευσης στο σχολείο: «είναι το ότι τα παιδιά μας έρχονται στο σχολείο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τις γνωμοδοτήσεις του ΚΕΔΔΥ και βάσει αυτών κατατάσσονται στην ειδική αγωγή ή στην τυπική αγωγή», και β) ως την μετέπειτα επαναξιολόγηση: «από κι και μετά όταν υπάρξει κάποιο θέμα, είτε από πλευράς οικογένειας, είτε από πλευράς σχολείου, γίνεται η επανεκτίμηση». Είναι φανερό πως δεν είναι μία συνεργασία με σκοπό «να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, είτε επικοινωνώντας προσωπικά με τον εκπαιδευτικό για να του μεταφέρει οδηγίες και να του λύσει απορίες ή ακόμα με τη συνεργασία μαζί του για την ομαλότερη συμπερίληψη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο», σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στην κατηγορία, αλλά αποτελεί την περιγραφή των τυπικών διαδικασιών.

3.4.4 Συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με γονείς

Η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τους γονείς εκφράζεται με τη συμβουλευτική που συμβαίνει (σύμφωνα με τους συμμετέχοντες) κατά την παράδοση της γνωμάτευσης στους γονείς. Η συμβουλευτική προκύπτει ως νέα υποκατηγορία από τις απαντήσεις των

συμμετεχόντων, και κυρίως των συμμετεχόντων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο μία από τις αρμοδιότητες της υπηρεσίας είναι η «παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση, και η διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ» (Ν.3699/2008, άρθρο 4, §1δ, σ.4).

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε δράσεις ευαισθητοποίησης και σε σεμινάρια ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας που πραγματοποιεί κατά διαστήματα η υπηρεσία. Η *συμβουλευτική* προς τους γονείς φαίνεται να περιορίζεται στη συζήτηση που γίνεται με την παράδοση της γνωμάτευσης, και η οποία έχει συνήθως μικρή διάρκεια. Έτσι, στην παρούσα μελέτη η υποκατηγορία της συμβουλευτικής αφορά «τη συζήτηση, την ενημέρωση, την παροχή συμβουλών προς τους γονείς του παιδιού σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, κατά την παράδοση της γνωμάτευσης». Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη σημασία της συμβουλευτικής για την υποστήριξη περισσότερο των γονέων, αλλά και των παιδιών: «η ψυχολογία νομίζω ότι είναι πάντοτε καλύτερη, όταν φεύγουν με τη γνωμάτευση από εδώ. Δηλαδή, είναι ενήμεροι, δηλαδή, βοηθούν πάρα πολύ και οι συνάδελφοι, με την ενημέρωση που κάνουν στους γονείς, και μπορεί να χρειαστεί και υποστήριξη στη συνέχεια» ($Σ_{10}$).

Η επίδοση, λοιπόν, της γνωμάτευσης συνοδεύεται από μία συζήτηση μισής ώρας γύρω από το παιδί, αναφέρει ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Κατά τη συμβουλευτική γίνεται συζήτηση πάνω στις δυσκολίες του/της μαθητή/τριας, όπου το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αρχικά προσπαθεί βοηθήσει τον γονέα να κατανοήσει ποιο είναι τελικά το πρόβλημα του παιδιού, και τι αυτό συνεπάγεται για τη σχολική και

κοινωνική ζωή του παιδιού και της οικογένειας: «Μετά την έκδοση της γνωμάτευσης γίνεται επίδοση της γνωμάτευσης και συμβουλευτική των γονέων. Γίνεται συνάντηση και τους εξηγούμε ας πούμε ποιες είναι οι δυσκολίες του παιδιού τους, εε, τι σημαίνει αυτό πρακτικά, πώς οι ίδιοι μπορούν να βοηθήσουν […]» ($Σ_{12}$).

> «Προσπαθούμε στην έκδοση πάνω να κάνουμε συμβουλευτική, να τους εξηγήσουμε αναλυτικά ποιες είναι οι δυσκολίες του παιδιού, να μη σταθούμε μόνο σε αυτό το τσεκάρισμα που κάνουμε εκεί, στο ποιες είναι οι εκπαιδευτικές του ανάγκες, αλλά να εξηγήσουμε τι ακριβώς σημαίνει αυτό.» ($Σ_9$)

Μέσα από τη συζήτηση αυτή που έχουν με τους γονείς η ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επιδιώκουν να προχωρήσουν πέρα από την απλή διαπίστωση των δυσκολιών, σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη στάση των γονέων, με εναλλακτικές υποστήριξης, με ζητήματα αποδοχής.

Η ψυχολόγος $Σ_{11}$ σημειώνει πως κατά τη συζήτηση, οι γονείς εκφράζουν διάφορα συναισθήματα, όπως «θλίψη», «θυμό», «αγανάκτηση» γι' αυτό «θέλουν βοήθεια ώστε να αποδεχθούνε τις δυσκολίες», αφού «αν οι γονείς δεν έχουν έτσι αποδεχθεί τις δυσκολίες δεν θα μπορέσουν να πάνε σε υποστήριξη. Δεν θα μπορέσουν δηλαδή να φθάσουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους. θα αιωρούνται εκεί πέρα μεταξύ μη αποδοχής, μεταξύ αυτού, μεταξύ του άλλου…»($Σ_{11}$). Η κοινωνική λειτουργός αναφέρει πως «γίνεται συμβουλευτική, και μένουμε αρκετά στη σχέση τους με τα παιδιά. Τους βοηθάμε έτσι λίγο να κατανοήσουν τι επιπτώσεις θα έχει η δικιά τους η συμπεριφορά στο παιδί… πώς πρέπει να διαχειριστούνε την… εε, τη δυσκολία του…».

Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, συχνά οι ειδικότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επιδιώκουν να μιλήσουν στα ίδια, προκειμένου να τους πληροφορήσουν για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, να τους παρουσιάσουν τα νέα δεδομένα και τις εναλλακτικές προτάσεις. Με

αυτό τον τρόπο, «ξεδιαλύνονται» γι' αυτούς κάποια πράγματα ($Σ_9$), και βοηθούνται να μάθουν «να διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους» ($Σ_{12}$).

> «Έχει τύχει ας πούμε να κάνουμε και συναντήσεις μαζί, ας πούμε, αν είναι πιο μεγάλα παιδάκια, γυμνασίου, λυκείου… Ε να κάνουμε συναντήσεις ας πούμε για να λυθούν έτσι κάποια θέματα, κυρίως σε εφήβους, εε και έχει τύχει να κάνουμε και συναντήσεις μόνο με παιδιά για να τους εξηγήσουμε ακριβώς ποια είναι η δυσκολία τους και πώς μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε.» ($Σ_{12}$)

Οι γονείς χρειάζονται αυτήν την υποστήριξη μέσω της συμβουλευτικής που όμως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν μπορεί να την παρέχει απεριόριστα. Μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να συμβεί να υπάρξουν περισσότερες από μία συναντήσεις γονέων και επαγγελματικών ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά «αυτό δε γίνεται σε μόνιμη βάση» ($Σ_9$). Γι' αυτό η προϊσταμένη ομολογεί πως: «σαφώς δεν μπορώ να πω και μας ικανοποιεί το πλαίσιο συνεργασίας γιατί θεωρούμε ότι, εε, κάποιους γονείς δεν τους υποστηρίζουμε όσο θα θέλαμε κι όσο οι ίδιοι θα το είχαν ανάγκη». Ακόμη, ένας συμμετέχων ($Σ_8$) παρατηρεί πως ο χρόνος που αφιερώνεται στη συμβουλευτική είναι περιορισμένος, και ταυτόχρονα αναρωτιέται αν το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει την ανάλογη κατάρτιση για συμβουλευτική. Αυτές οι αδυναμίες εντάσσονται στην κατηγορία των προβλημάτων της υπηρεσίας.

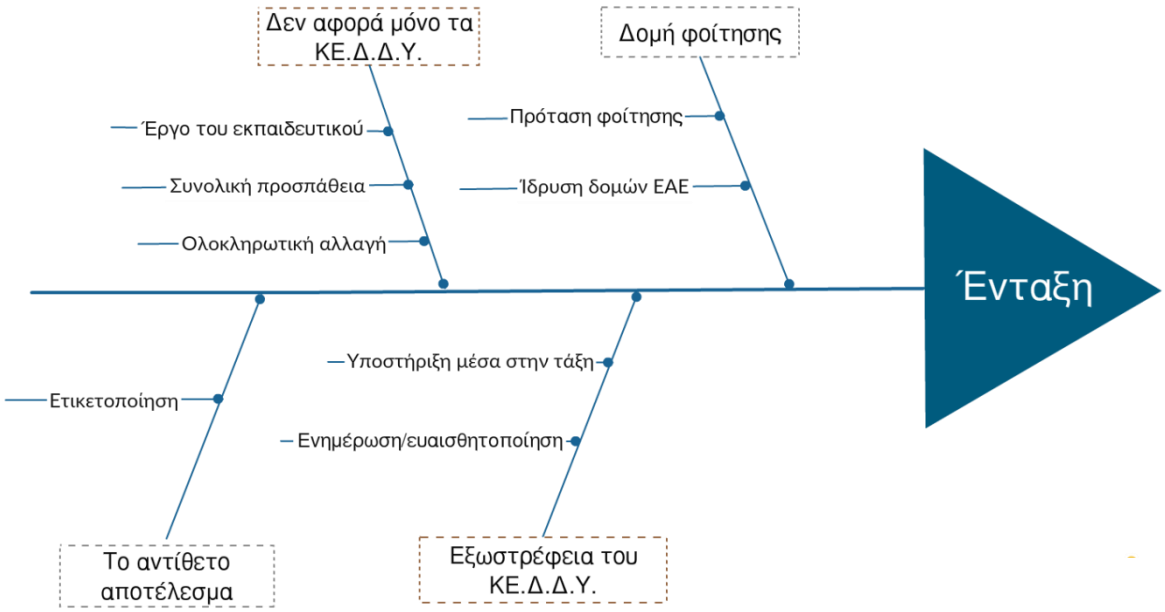
Παράλληλα, και κάποιοι από τους ειδικούς παιδαγωγούς αναφέρονται στο συμβουλευτικό ρόλο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. απέναντι στους γονείς του παιδιού, χωρίς όμως να τον αναλύουν περισσότερο. Για παράδειγμα, κάποιος σημειώνει ($Σ_5$) ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. «υποστηρίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές και τους γονείς των παιδιών», ενώ μία άλλη ($Σ_6$) θεωρεί σημαντικό το συμβουλευτικό [ρόλο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.] ως προς τους γονείς».

3.5 Συμπερίληψη και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως υπηρεσία επιφορτίζονται μεταξύ άλλων τόσο με την πρόταση για τη φοίτηση του παιδιού που αξιολογείται στην κατάλληλη σχολική μονάδα, όσο και με την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων ένταξης. Επιπλέον, οφείλουν, να αξιολογούν, να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, και αποσκοπούν στην «ένταξη και επανένταξη» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα (Ν. 3699/2008, άρθρο 4, §1, σ.3-4). Φαίνεται, τουλάχιστον από τις αρμοδιότητες που αναθέτει στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. το νομοθετικό πλαίσιο να του δίνει έναν ρόλο προωθητή της συμπερίληψης.

Για τους σκοπούς της ποιοτικής ανάλυσης στην παρούσα έρευνα η κατηγορία αυτή αφορά την συμπερίληψη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο ή την ένταξή του στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία ή την ισότιμη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες του σχολείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από το σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων, φαίνεται πως η συμπερίληψη στην πραγματικότητα επιτυγχάνεται μέσω του άξονα της υποστήριξης. Η επαρκής υποστήριξη του/της μαθητή/τριας συνδέεται με την επιτυχή ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση την κατηγοριοποίηση, η συμπερίληψη, α) μπορεί να εκφράζεται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις επιλογές φοίτησης, β) δεν αφορά ως προσπάθεια μόνο τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., γ) είναι δυνατή μέσω της εξωστρέφειας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προς τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα, και δ) αντικαθίσταται ίσως από την ετικετοποίηση του μαθητή στην οποία καταλήγει η διάγνωση.



Σχεδιάγραμμα 5. Συμπερίληψη

Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση διασφαλίζεται μέσω του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., βάσει της αρμοδιότητάς του για την ίδρυση δομών ειδικής αγωγής, και βάσει της αρμοδιότητας για την πρόταση φοίτησης σε συμπεριληπτική δομή. Έτσι, η κατηγορία της *δομής φοίτησης* διακρίνεται στις υποκατηγορίες: α) πρόταση φοίτησης σε συμπεριληπτική δομή, και β) ίδρυση δομών ΕΑΕ.

Κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν πως η εισήγηση της υπηρεσίας για τη δομή φοίτησης αποτελεί έναν τρόπο προώθησης της συμπερίληψης, καθώς συχνά μπορεί να υπάρχουν προτάσεις για τμήμα ένταξης ή για παράλληλη στήριξη που εντάσσουν τον/τη μαθητή/τρια στο γενικό σχολείο. Όσον αφορά τη φοίτηση των μαθητών σε αυτά τα τμήματα, η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ($Σ_{14}$) αναφέρει ότι όλα τα στελέχη του φορέα «όσο το δυνατόν, προσπαθούμε να προτείνουμε υποστήριξη μέσα στα πλαίσια του γενικού σχολείου». Βέβαια, στη συνέχεια διευκρινίζει πως αυτό «εξαρτάται με το πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ένα παιδί στο, στο γενικό σχολείο και να ωφεληθεί από τη φοίτησή του σε αυτό» ($Σ_{14}$). Ακόμη,

«Βλέποντας εδώ τις δομές που υπάρχουν ή πηγαίνοντας σε ένα τμήμα ένταξης ας πούμε μπορεί να βοηθηθεί να παραμείνει στο σχολείο. Δηλαδή θα έχει μια

υποστήριξη, δεν θα 'ναι μόνο του σε ένα πέλαγος. Θα μπορεί κάπου να υποστηριχθεί και να ακουμπήσει.» ($Σ_9$)

Η προϊσταμένη ($Σ_{13}$) συμφωνεί ότι η φοίτηση σε υποστηρικτικές δομές μέσα στο γενικό σχολείο αποτελεί ένα τρόπο συμπερίληψης των παιδιών:

«Εε, η πολιτεία σε αυτό το κομμάτι έχει δώσει επίσης και μία μεγάλη έμφαση μέσα από το θεσμό της παράλληλης στήριξης που στην ουσία βάζει τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στο γενικό πλαίσιο. Και με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να άρει τα εμπόδια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, με τα τμήματα ένταξης, γιατί προσπαθεί να δώσει έναν άλλο χαρακτήρα, κι άλλον, κι άλλη φυσιογνωμία στα τμήματα ένταξης.» ($Σ_{13}$)

Ένας μόνο από τους συμμετέχοντες αναφέρεται στην εμπλοκή του φορέα στην ίδρυση, συγχώνευση ή κατάργηση δομών ειδικής αγωγής, ως σε ένα τρόπο προώθησης της συμπερίληψης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Αυτός αναφέρει ($Σ_8$) ότι το ίδιο «το ΚΕΔΔΥ εμπλέκεται σε μια σειρά αποφάσεων, εκτός από τις γνωματεύσεις, που αφορά την ίδρυση τμημάτων ένταξης, εε, παλιότερα, συμμετείχε ενεργά, βάσει νομοθεσίας έτσι, στην εκπαίδευση των στελεχών που ‘καναν παράλληλη στήριξη».

Συνοψίζοντας, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης αποτελούν βασικά μέσα για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, ενώ οι αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση ή κατάργηση των ενταξιακών δομών και την επιμόρφωση για την παράλληλη στήριξη επηρεάζουν την συμπερίληψη σε μακρό-επίπεδο.

Κάποιοι συμμετέχοντες, κυρίως από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αναφέρουν ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδιώκεται μέσα από τις παρεμβάσεις του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο σχολικό πλαίσιο είτε με υποστήριξη στην εκπαιδευτική

διαδικασία, είτε με ενημερώσεις και δράσεις ευαισθητοποίησης. Η «*εξωστρέφεια*» του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ευνοεί την συμπερίληψη.

Ένας ειδικός παιδαγωγός ($Σ_2$) παρατηρεί πως «ειδικά τα τελευταία χρόνια, υπάρχει όλο και περισσότερο παρέμβαση χάρη στις γνωματεύσεις των παιδιών που βγαίνουν από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.». Η συμπερίληψη του μαθητή, δηλαδή, επιτυγχάνεται καθώς ο εκπαιδευτικός της τάξης λαμβάνει υπόψη του τις κατευθυντήριες οδηγίες του φορέα και τις εφαρμόζει στην πράξη. «Όταν υπάρχει μια αναλυτική περιγραφή για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε το μαθητή» ($Σ_6$), τότε η συμπερίληψη στο σχολικό πλαίσιο είναι δυνατή.

Η συμπερίληψη βρίσκεται σε άμεση σύνδεση και αλληλεπίδραση με την υποστήριξη. Στην πραγματικότητα, η υποστήριξη του/της μαθητή/τριας στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο συνεπάγεται και την ένταξή του σε αυτό. Σύμφωνα με έναν από τους συμμετέχοντες ($Σ_8$), η συμπερίληψη προωθείται μέσω της «υποστήριξης με παρεμβάσεις μέσα στις τάξεις και στους εκπαιδευτικούς», οι οποίες όμως εφαρμόζονται κατόπιν εντοπισμού προβλήματος:

> «αυτό δε λειτουργούσε, εε, αυτόματα [οι παρεμβάσεις για υποστήριξη], ή δεν προβλεπόταν αυτόματα, συνήθως, τι γίνεται στη χώρα μας, όταν υπάρχει πρόβλημα. Δηλαδή όταν ερχόταν το πρόβλημα από κάποιον γονέα για ελλιπή συμπερίληψη του μαθητή, είτε μαθησιακή, είτε ψυχο-κοινωνική, ή από το σχολείο όταν υπήρχε πρόβλημα, και κυρίως προβλήματα, που έτσι να το πω σκάνε στα μούτρα μας, δηλαδή προβλήματα συμπεριφοράς, τέτοια. Άρα, δεν είναι κάτι θεσμοθετημένο.» ($Σ_8$)

Αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ότι: «γίνονται πάρα πολλές ενημερώσεις στα σχολεία. Καταρχήν ξεκινούμε από τους εκπαιδευτικούς. Προσπαθούμε να ενημερώνουμε τους εκπαιδευτικούς έτσι, με συναντήσεις στα σχολεία, αρχικά τους εκπαιδευτικούς, και στη συνέχεια και τα παιδιά. Γίνονται βιωματικά εργαστήρια, με τους ψυχολόγους.» ($Σ_{10}$).

Με τα λόγια μιας άλλης συμμετέχουσας, η συμπερίληψη επιδιώκεται μέσω της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας, «δηλαδή ουσιαστικά από τις παρεμβάσεις μας και την εε, αυτό ειδικά αφορά εμάς τους κοινωνικούς λειτουργούς, δηλαδή με την κοινωνική εργασία με την κοινότητα, με τους συλλόγους και μ' αυτά, προσπαθούμε να το επιδιώξουμε.» ($Σ_{12}$).

Οι παρεμβάσεις στοχεύουν τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους συμμαθητές, προκειμένου να ενημερωθούν και να αποκτήσουν θετική στάση στην συμπερίληψη αυτών των μαθητών. Μία από τις ψυχολόγους ($Σ_{11}$) αναφέρει: «Αυτό που είπα και πριν, κάνουμε έτσι διάφορες επισκέψεις σε σχολεία, όπου γίνεται ευαισθητοποίηση. Ευαισθητοποίηση για τα, παιδιά, για τις δυσκολίες των παιδιών, το πως πρέπει να εε ενταχθούνε. Το τμήμα ένταξης βοηθά πάρα πολύ σε αυτό.». Μία από τους συμμετέχοντες σημειώνει πως ως ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πετυχαίνουν την συμπερίληψη «μέσα από αυτήν την ευαισθητοποίηση που είπα, όταν πηγαίνουμε και μιλάμε στα σχολεία, σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, εε, που το κάνουμε συχνά τώρα.» ($Σ_{13}$). Μάλιστα τονίζει πως:

> «Αυτή τη στιγμή δηλαδή φέτος έχουμε δώσει μεγάλη, μεγάλη έμφαση, και πέρσι δώσαμε μεγάλη έμφαση σε θέματα... ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και των γονέων... Δηλαδή έχουμε φτάσει στο σημείο να πούμε ότι εντάξει αυτό το μήνα θα κάνουμε λιγότερες αξιολογήσεις, δηλαδή θα φτάσουμε σε λιγότερες διαγνώσεις αλλά θα δώσουμε βαρύτητα στην υποστήριξη… Θα δώσουμε βαρύτητα στο να... να, σε έναν μαθητή ο οποίος ξέρουμε ότι έχει δυσκολίες προσαρμογής, κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριφοράς, να πάμε στο σχολείο και να τους πούμε ότι ξέρετε πρέπει να αλλάξουμε αυτά τα πράγματα για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτό το παιδί να ενταχθεί.» ($Σ_{13}$)

Έτσι, ένας τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η συμπερίληψη, σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες, είναι μέσω των ενημερώσεων που ζητάνε τα σχολεία από την ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ($Σ_8$: «άρα εντάξει και με τις ενημερώσεις, ή όταν μας ζητούσαν»).

Κάποιοι από τους ειδικούς παιδαγωγούς αναρωτιούνται για το αν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνδέονται άμεσα με την συμπερίληψη των μαθητών, και αναθέτουν την *ευθύνη της συμπερίληψης στον εκπαιδευτικό* περισσότερο: «νομίζω την περισσότερη δουλειά σε αυτό το κομμάτι την κάνει, την κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός της τάξης, στην οποία ανήκει το παιδί. Τώρα πώς θα μπορούσε να συμβάλλει το ΚΕΔΔΥ, δεν ξέρω» ($Σ_6$). Και ένας άλλος συμμετέχων δεν είναι σίγουρος αν και πως συμβάλλουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην συμπερίληψη και αναφέρεται στις δικές του προσπάθειες να εντάξει μαθητές του στο γενικό τμήμα:

> «Κοίταξε, ε δεν ξέρω. Δεν έχω άποψη ολοκληρωμένη πάνω σε αυτό το ερώτημα. Εγώ πάντως με τη βοήθεια της συμβούλου ειδικής αγωγής που μας κάνει διάφορα σεμινάρια συμπερίληψης, από φέτος έχω... ε έχω βάλει μέσα στο ωρολόγιό μου πρόγραμμα και κάποιους μαθητές που μπαίνω στην τυπική τάξη και προσπαθώ να κάνω... να δουλέψω το όλο το πρόγραμμα συμπερίληψης κάποιες ώρες.» ($Σ_3$)

Μία άλλη ειδική παιδαγωγός θεωρεί και αυτή ότι η συμπερίληψη «είναι καθαρά κομμάτι του εκπαιδευτικού, δεν είναι των ΚΕΔΔΥ» ($Σ_7$), ενώ μία άλλη αναφέρεται στις προσπάθειες που γίνονται στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης προκειμένου τα παιδιά να υποστηρίζονται χωρίς να αποκλείονται από το σύνολο της τάξης ($Σ_4$). Έτσι, φαίνεται και σε αυτή την περίπτωση ότι η συμπερίληψη τουλάχιστον όσον αφορά τη γενική τάξη επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η $Σ_4$ περιγράφει:

> «Βασικά τα παιδιά που είναι στα τμήματα ένταξης δεν είναι αποκομμένα από το σύνολο της τάξης. Κάποιες δραστηριότητες γίνονται μέσα στην τάξη, και κάποιες άλλες, γιατί κάποια θέλουν και εξατομικευμένη διδασκαλία, κάποιες άλλες τα

βγάζουν έξω από την τάξη, σε έναν χώρο ας πούμε διαμορφωμένο για αυτά τα παιδιά, αλλά... δεν τα παίρνουμε μόνα τους, μπορεί να πάρουμε και κάποιο παιδί από τη γενική την τάξη, να έρθει ας πούμε, και να είναι σαν υποστήριξη ε για το παιδί, και κάπως να αλληλεπιδράσουνε και μαζί. Οπότε δεν μένει μόνο του, υπάρχει αυτό, η προσπάθεια, να γίνει συμπερίληψη στο κανονικό το τμήμα.»

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρονται σε προσπάθειες του φορέα να υποστηρίξει την συμπερίληψη των μαθητών/τριών, παράλληλα, όμως, τονίζουν ότι η συμπερίληψη είναι μία συνολική προσπάθεια και συμβαίνει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου αλληλεπιδρούν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της.

Η συμπερίληψη «δε γίνεται από τη μια στιγμή στην άλλη και δεν έχει να κάνει μόνο από τις προσπάθειες του ΚΕΔΔΥ.», σημειώνει μία από τους συμμετέχοντες, και προσθέτει: «έχει να κάνει με... με θέματα παιδείας, έχει να κάνει με θέματα γενικής εκπαίδευσης, έχει να κάνει με θέματα στάσεων ,βασικά. Στάσεων των εκπαιδευτικών, των... γενικότερα όλης της κοινωνίας. Ο καθένας, μόνο το ΚΕΔΔΥ να προσπαθεί είναι σταγόνα στον ωκεανό.» ($Σ_{13}$).

Επισημαίνεται ακόμη ότι για να υπάρξει ουσιαστική συμπερίληψη πρέπει να προηγηθεί ουσιαστική αλλαγή στις στάσεις των ατόμων που εργάζονται στην εκπαίδευση, αλλά και στις στάσεις της κοινωνίας γενικότερα ($Σ_{13}$: «πρέπει να αλλάξει και η στάση φυσικά των, εκπαιδευτικών. Τόσο μέσα από τα προγράμματα σπουδών τους, αλλά και επιμόρφωση, δια βίου επιμόρφωση», καθώς και στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και στις προτεραιότητες που θέτει: «Πρέπει να αλλάξει και η γενική αγωγή. Πρέπει να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα, να είναι προγράμματα που να προβλέπουνε μέσα στο πλαίσιό τους μαθητές που έχουν διαφορετικό τρόπο μάθησης, διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικές δυσκολίες» ($Σ_{13}$).

«Χρειάζεται… μια διαφορετική φιλοσοφία γενικότερα στο σχολείο, για να μπορούμε να μιλάμε για αυτή την ενσωμάτωση όπως είπες. Δηλαδή δεν επιβάλλεται αυτό, έρχεται μέσα από διεργασίες, εε, διαφορετικές. Πρέπει δηλαδή να κατανοήσουνε στο σχολείο, οι γονείς, η σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί. Κι όταν έχεις ένα σχολείο το οποίο είναι γνωσιοκεντρικό, και πρέπει οπωσδήποτε να ακολουθηθεί το πρόγραμμα, και πρέπει οπωσδήποτε τα παιδιά να εξασκηθούν σε γνώσεις, και σε, στα μαθήματα. Εε, μοιραία μπαίνει σε δεύτερη μοίρα η κοινωνικοποίηση. Είναι ωραίο, είναι πολύ ωραία να τα λέμε όλα αυτά, αλλά είναι πολύ δύσκολο στην εφαρμογή τους.» ($Σ_{14}$)

Μία από τους συμμετέχοντες παρατηρεί πως δεν φαίνεται να συμβάλλουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με κάποιον τρόπο στην συμπερίληψη των μαθητών, αντιθέτως όλη αυτή η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης έχει ως αποτέλεσμα την *ετικετοποίηση* του μαθητή.

«Εε, στην συμπερίληψη των μαθητών... Ξέρω γω... Δεν νομίζω έτσι... συμβάλλει;... ‘ντάξει απλά είναι μια κατευθυντήρια γραμμή, εε... δεν ξέρω αν συμβάλλει, γιατί πολλές φορές υπάρχει μια ετικετοποίηση του παιδιού. Εγώ αυτό, αυτό εκλαμβάνω… ότι είναι πολύ... είναι... είναι λάθος, θα το πω έτσι ωμά.» ($Σ_5$)

Πίνακας 13
Η σχέση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με την συμπερίληψη των μαθητών/τριών

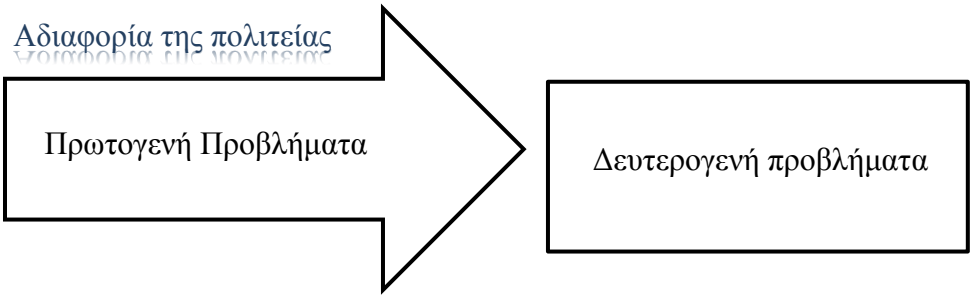
Συμμετέχοντες	Συμπερίληψη				
	Δομή φοίτησης	Εξωστρέφεια ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Δεν αφορά μόνο τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		Ετικετοποίηση
			Έργο του εκπαιδευτικού	Συνολική προσπάθεια	
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	$Σ_{14}$, $Σ_9$, $Σ_{13}$, $Σ_8$	$Σ_{10}$, $Σ_{12}$, $Σ_{13}$, $Σ_8$, $Σ_{11}$		$Σ_{13}$, $Σ_{14}$	
ΕΠ		$Σ_2$, $Σ_6$	$Σ_3$, $Σ_4$, $Σ_6$, $Σ_7$		$Σ_5$

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μπορούν να συμβάλλουν στην συμπερίληψη κατά κύριο λόγο μέσω της συμμετοχής τους σε δράσεις μέσα στο σχολείο και την τάξη με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ,ενημερώσεις, και σεμινάρια ευαισθητοποίησης. Η επιλογή της δομής φοίτησης, επίσης, βοηθάει ώστε ο/η μαθητής/τρια

να παραμείνει στο γενικό σχολείο με υποστήριξη σε τμήμα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη. Από την άλλη, κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμπερίληψη δεν αφορά (μόνο) τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά είναι μια συνολική προσπάθεια, στην οποία ίσως περισσότερο ρόλο να παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, παρά η υπηρεσία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών θεωρεί την συμπερίληψη έργο του εκπαιδευτικού, ενώ η ομάδα του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημειώνει ότι η υπηρεσία μπορεί να συμβάλλει στην συμπερίληψη των μαθητών από τη στιγμή που «βγαίνει προς τα σχολεία» και ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στις ανάγκες που προκύπτουν.

3.6 Προβλήματα του θεσμού

Όπως έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία, και όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν τη λειτουργία και το έργο του. Τα προβλήματα που καταγράφουν οι συμμετέχοντες εκφράζονται σε δύο επίπεδα, και διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή προβλήματα. Ως πρωτογενή προβλήματα χαρακτηρίζονται τα εμπόδια «που έρχονται από πάνω», αυτά δηλαδή που απορρέουν από την αοριστία του νομοθετικού πλαισίου και την αδιαφορία των φορέων εκπαίδευσης και γενικότερα της πολιτείας. Τα δευτερογενή προβλήματα προκύπτουν σε δεύτερη φάση ως συνέπεια των πρωτογενών αδυναμιών του θεσμού· για παράδειγμα, μερικά δευτερογενή προβλήματα είναι η ελλιπής συνεργασία με τα σχολεία, η αδυναμία υποστήριξης, και τα προβλήματα στην αξιολόγηση και τη γνωμάτευση. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε κανείς να πει πως ο θεσμός παρουσιάζει οργανικές αδυναμίες, οι οποίες εμποδίζουν την αποτελεσματική λειτουργία του και την απρόσκοπτη επιτέλεση του έργου του σε όλους τους τομείς των αρμοδιοτήτων του.



Εικόνα 4. Τα πρωτογενή προβλήματα δημιουργούν τα δευτερογενή

Οι εσωτερικές αδυναμίες του διαγνωστικού φορέα, λοιπόν, αποτυπώνονται στους άξονες λειτουργίας του, δηλαδή στους άξονες της διάγνωσης και της υποστήριξης. Αυτά τα πρωτογενή προβλήματα αφορούν θέματα στελέχωσης, επιμόρφωσης, χορήγησης διαγνωστικών εργαλείων, και εντάσσονται στη γενική κατηγορία της αδιαφορίας από την πλευρά της πολιτείας.

Η αδιαφορία της πολιτείας προκύπτει ως θέμα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων: «νομίζω ότι είναι και αυτός ένας θεσμός ο οποίος δημιουργήθηκε και ο οποίος λειτουργεί, έτσι καταλαβαίνω, από την καλή θέληση κάποιων ανθρώπων. Δηλαδή δεν θεωρώ ότι η πολιτεία έχει βοηθήσει.» ($Σ_6$). Η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, φαίνεται να βασίζεται «στην καλή θέληση των ανθρώπων» που εργάζονται σε αυτά, ενώ η πολιτεία έχει αφήσει τον θεσμό «πρακτικά στην τύχη του» ($Σ_8$).

> «Τώρα πάμε σε ένα άλλο κομμάτι της, δεν ξέρω αν το έχεις σαν ερώτηση, της έλλειψης εκπαίδευσης και υποστήριξης από την πολιτεία. Δηλαδή όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, εε, δημιουργείται ένας θεσμός, όπως και τα ΚΕΔΔΥ κάποια φορά δημιουργήθηκαν εκ του μηδενός, έτσι; Ε, λοιπόν, *όταν η πολιτεία η ελληνική, δημιουργεί θεσμούς, τους αφήνει πρακτικά στην τύχη τους*[4].» ($Σ_8$)

[4] Η υπογράμμιση της ερευνήτριας

Καθώς η πολιτεία «δημιουργεί πράγματα τα οποία μετά δεν τα στηρίζει» ($Σ_6$), και καθώς δεν υπάρχει ένα κεντρικός φορέας που να συντονίζει τη λειτουργία και το έργο του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ($Σ_{13}$), «κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λειτουργεί κατά το δοκούν. Ενώ υπάρχει ένας εε... νόμος ειδικής αγωγής, το πως εφαρμόζουμε, και τι πρακτικές ακολουθεί το κάθε ΚΕΔΔΥ διαφέρουν από ΚΕΔΔΥ σε ΚΕΔΔΥ» ($Σ_{13}$). Επομένως, κάθε υπηρεσία παίρνει πρωτοβουλίες, αναλαμβάνει δράση και θέτει προτεραιότητες ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τη διάθεση και την κατάρτιση του προσωπικού του, με αποτέλεσμα να υπάρχει «μεγάλη διαφοροποίηση στις ποιότητες υπηρεσίας» ($Σ_8$).

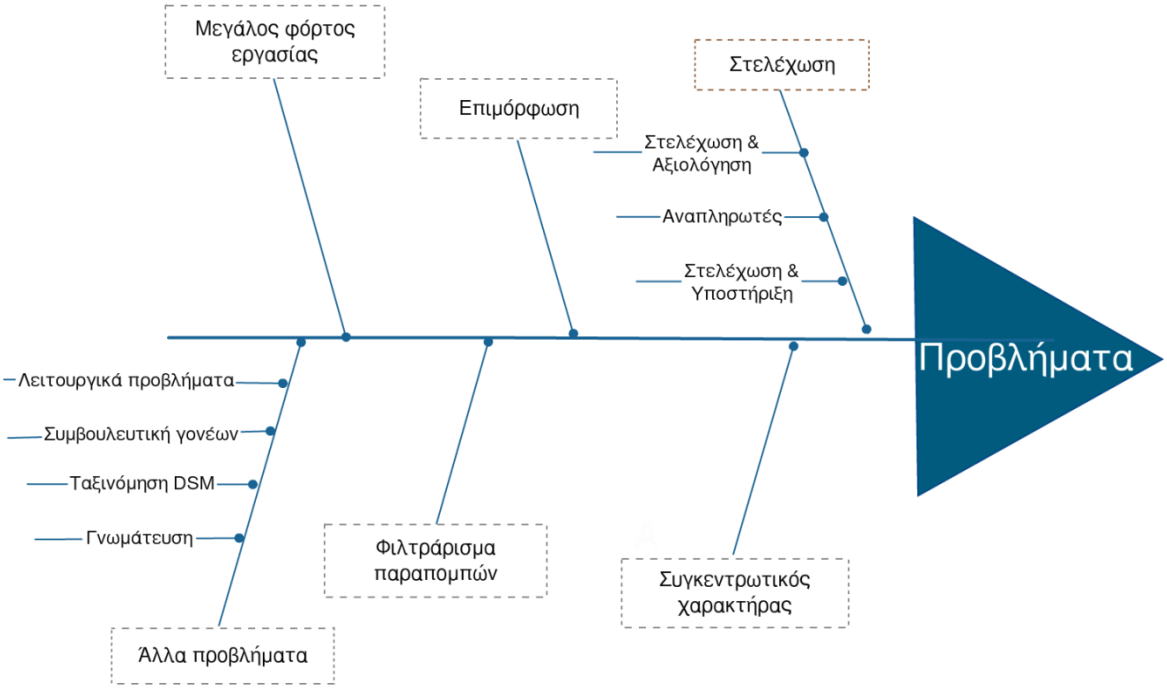
Η διαφοροποίηση μεταξύ των διαγνωστικών φορέων γίνεται φανερή και από τις παρατηρήσεις των ειδικών παιδαγωγών.: «Κανονικά θα έπρεπε να υπάρχουν και προτάσεις. Δεν υπάρχουν πάντοτε. Υπάρχουν όμως κάποια ΚΕΔΔΥ που γράφουν και προτάσεις. […] Είναι κάποια ΚΕΔΔΥ που δίνουν κάποιες λεπτομέρειες, είναι κάποια ΚΕΔΔΥ που δεν... μόνο γράφουν τη διάγνωση, από κει και έπειτα σκοτάδι.» ($Σ_5$), «Υπάρχουν προτάσεις. Έχω γνωρίσει- έχω δει ας πούμε γνωματεύσεις οι οποίες έχουνε προτάσεις.» ($Σ_7$), «Θα σου πω, νομίζω ότι αυτό [η συνεργασία] εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και από το ΚΕΔΔΥ.» ($Σ_6$). Με λίγα λόγια, «υπάρχουν διάφορα, διαφορετικά ΚΕ.Δ.Δ.Υ., που λειτουργούν άλλα καλά, άλλα όχι και τόσο καλά, είτε λόγω στελέχωσης είτε λόγω ποιότητας της στελέχωσης» ($Σ_8$).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες ($Σ_8$) φαίνεται πως η δράση του προσωπικού μέσα στο φορέα, που μπορεί να αφορά τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας, την έκδοση της γνωμάτευσης, τη χρήση των εργαλείων, τη συμβουλευτική προς τους γονείς, αναπτύσσεται μάλλον μέσα από την εμπειρία και την πράξη, παρά από τη θεωρία. Η αδιαφορία της πολιτείας, όμως, για το θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτυπώνεται περισσότερο στην απουσία ανταπόκρισης από τους αρμόδιους

φορείς στην έκθεση πεπραγμένων που καλείται να γράψει κάθε χρόνο το κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Όπως εμφατικά αναφέρει η προϊσταμένη που συμμετέχει στην έρευνα:

> «Κάθε χρόνο τα ΚΕΔΔΥ ήταν υποχρεωμένα και είναι υποχρεωμένα να στέλνουν μια απολογιστική έκθεση, των πεπραγμένων τους σε όλους αυτούς τους τομείς που προανέφερα. Τι κάναμε στην υποστήριξη, τι κάναμε στη διάγνωση, πόσους είδαμε, τι είδαμε, εε, τι κάναμε σε παρέμβαση, τι κάναμε σε ευαισθητοποίηση, προβλήματα, προτάσεις, τα πάντα…. Λοιπόν, αυτό που... εε, δεν είχαμε ποτέ μα ποτέ μια ανατροφοδότηση από το Υπουργείο, ήμασταν υποχρεωμένοι αυτή την έκθεση να την στέλνουμε στο ΙΕΠ, στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Ποτέ δεν μας έστειλαν ανατροφοδότηση αυτών που έλαβαν. Ότι ξέρετε σε αυτό το κομμάτι πήγατε καλά, θα πρέπει να προσέξετε αυτό, να κάνετε εκείνο, και τα λοιπά και τα λοιπά. Επίσης όσα χρόνια που λειτουργεί δεν έγινε ποτέ αξιολόγηση του φορέα, μα ποτέ. Ποτέ. Για να δούμε, να γίνει μια αποτίμηση του έργου των ΚΕΔΔΥ. Και να έχουμε μία συνολική εικόνα των ΚΕΔΔΥ. Τι κάναμε, τι δεν κάναμε, που χωλαίνουμε, και... και τα λοιπά.»

Συνοψίζοντας, η απουσία υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και για τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στην παροχή υπηρεσιών από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα πρωτογενή προβλήματα του θεσμού αποδίδονται στην αδιαφορία της πολιτείας, και τα δευτερογενή προβλήματα που εμφανίζονται στην πράξη και την εφαρμογή, και μέσα στο σχολικό πλαίσιο προκύπτουν από τις πρωτογενείς αδυναμίες της στελέχωσης, της επιμόρφωσης κ.λπ..



Σχεδιάγραμμα 6. Προβλήματα

Οι πρωτογενείς αδυναμίες του φορέα (όπως αυτές της στελέχωσης, της επιμόρφωσης, των διαγνωστικών εργαλείων, του συγκεντρωτικού χαρακτήρα και του φιλτραρίσματος των αξιολογούμενων) παρουσιάζονται σε άμεση σύνδεση με τα δευτερογενή προβλήματα που δημιουργούν. Ο φόρτος εργασίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποδίδεται στην αλληλεπίδραση των πρωτογενών προβλημάτων και αυξάνεται καθώς αυτά δεν αντιμετωπίζονται. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι αναφέρονται προβληματικές από τους συμμετέχοντες που δεν τους αποδίδεται αιτιακή σχέση με τις πρωτογενείς δυσκολίες. Αυτά τα προβλήματα παρουσιάζονται κάτω από τη θεματική «άλλα προβλήματα».

3.6.1 Πρωτογενή προβλήματα

«Αν δεν υπάρχει αυτή η στελέχωση, δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε.» ($Σ_{14}$): Η *έλλειψη προσωπικού* είναι καθ' ομολογία ένα βασικό εμπόδιο που αντιμετωπίζει ο θεσμός στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε όλες τις αρμοδιότητές του: «για μένα το βασικό είναι αυτό. Δηλαδή αν το ΚΕΔΔΥ είχε προσωπικό θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλύτερα, πολύ πιο αποτελεσματικά.» ($Σ_{12}$), «Το πιο σημαντικό νομίζω

είναι... η ελλιπής στελέχωση, νομίζω ένα πολύ σημαντικό κομμάτι είναι αυτό. Και από κει ξεκινάνε πολλά, ας πούμε.» ($Σ_3$), «Είναι υποστελεχωμένο, δεν υπάρχουν και πολλές, δεν υπάρχει και πληθώρα ειδικοτήτων για να κάνει τη δουλειά, και οι ειδικότητες που υπάρχουν είναι λίγες» ($Σ_5$), «Εε, αλλά τα πιο σημαντικά προβλήματα είναι αυτά: όταν δεν απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς…» ($Σ_7$), «Το βασικό είναι αυτό. Ότι υπάρχει πολύ λίγο προσωπικό.» ($Σ_{10}$), «Πιθανόν, δεν ξέρω πραγματικά, αλλά φαντάζομαι ότι πιθανόν θα χρειαζότανε περισσότερο εε... έμψυχο υλικό, δηλαδή περισσότερους συναδέλφους, ε, περισσότερους ψυχολόγους» ($Σ_6$).

«Παράδειγμα στο δικό μας το ΚΕΔΔΥ έχουμε μαθητικό πληθυσμό 100.000 μαθητές. Ο νόμος τι λέει; Ότι για κάθε δέκα χιλιάδες μαθητές πρέπει να υπάρχει μια διεπιστημονική ομάδα, άρα εμείς έπρεπε να έχουμε δέκα διεπιστημονικές ομάδες πλήρεις, που αυτό μεταφράζεται σε καμιά 50 άτομα. Το δικό μας ΚΕΔΔΥ έχει μόνο 20 άτομα, έτσι; ($Σ_8$)

Συχνά υπάρχουν ελλείψεις στο προσωπικό που δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα στις διαδικασίες αξιολόγησης και υποστήριξης.

«Το μόνο που ξέρω είναι ότι έχουνε ελλείψεις σε προσωπικό, εε, δηλαδή εμείς περιμέναμε πέρυσι, […] περιμέναμε να πάει κοινωνική λειτουργός στα ΚΕΔΔΥ να υπογράψει ένα χαρτί για να το στείλουμε στο υπουργείο να μας στείλουν βοηθητικό προσωπικό για ένα παιδί που είχαμε. [Ενώ θα έπρεπε τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.] να έχουν το προσωπικό τους από την αρχή της χρονιάς εε, όμως έχουν ελλείψεις και δυσκολεύονται, αυτό κατ' επέκταση δυσκολεύει και τη λειτουργία του σχολείου.» ($Σ_4$)

Κάποιοι από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρονται συγκεκριμένα σε ελλείψεις που είχαν κατά καιρούς. Για παράδειγμα, η ψυχολόγος $Σ_{11}$ λέει πως «Υπήρχαν διαστήματα που δεν είχαμε δάσκαλο ειδικής αγωγής», ενώ η προϊσταμένη ($Σ_{13}$) σημειώνει πως «κατά

καιρούς αυτή η στελέχωση περνούσε διάφορες φάσεις, ας πούμε, άλλες φορές δεν είχαμε εκπαιδευτικούς, άλλες φορές δεν είχαμε ψυχολόγους. Εδώ και τέσσερα χρόνια δεν έχουμε εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας. Από πέρυσι, πέρσι, άρχισαν να δουλεύουν, αρχίσαμε να δουλεύουμε με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς». Επιπλέον, «λογοθεραπευτές δεν έχουμε κάθε χρονιά, ενώ προβλέπεται, να υπάρχει στη διεπιστημονική ομάδα... εε, τα δύο τελευταία χρόνια είχαμε λογοθεραπευτές στη διεπιστημονική ομάδα. Έρχονται αναπληρωτές.».

Φαίνεται πως η ύπαρξη μίας πλήρους διεπιστημονικής ομάδας, όπου να υπάρχει εκπροσώπηση από όλες τις ειδικότητες δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά αλλάζει από χρονιά σε χρονιά, και ακόμη από περιοχή σε περιοχή: «Δηλαδή, εε, στην επαρχία, φαντάζομαι, δεν υπάρχουν τόσο πολλά στελέχη, παράδειγμα έχω ακούσει για ΚΕΔΔΥ που δεν είχαν ούτε εκπαιδευτικό και έπρεπε να πηγαίνουν σε άλλο νομό» ($Σ_{13}$), «ενώ βλέπεις σε περιοχές που έχουν, ας πούμε στην Ξάνθη ξέρω ότι το ΚΕΔΔΥ τους είναι στελεχωμένο χρόνια με 2 εκπαιδευτικούς από κάθε ειδικότητα, και ξέρω ότι... πηγαίνουν οι ίδιοι στα σχολεία και δίνουν τις γνωματεύσεις.» ($Σ_9$).

Η ελλιπής στελέχωση δυσχεραίνει το έργο της διάγνωσης, αλλά και αυτό της υποστήριξης. Όσον αφορά τη διάγνωση, η έλλειψη του απαραίτητου προσωπικού καθιστά αδύνατη τη διεπιστημονική αξιολόγηση και συνεπάγεται τη συσσώρευση των αιτημάτων για αξιολόγηση, καθώς γίνεται «μεγάλος ο όγκος αυτής της εργασίας που έχουνε να διεκπεραιώσουνε.» ($Σ_1$). Εξαιτίας της ελλιπούς στελέχωσης παρατηρείται μία καθυστέρηση στην αξιολόγηση και δημιουργούνται έτσι λίστες αναμονής. Για παράδειγμα, μία από τους συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημειώνει πως «εμείς εδώ ας πούμε δεν έχουμε δάσκαλο πρωτοβάθμιας, επομένως θα πάει πίσω το έργο της διάγνωσης και μπορεί να γίνει λίστα αναμονής και… να είναι αυτό δυσάρεστο για τους γονείς» ($Σ_9$).

«Το κομμάτι της εύρεσης των κατάλληλων ατόμων [που] να μπορέσουνε να λειτουργήσουνε μέσα στο χώρο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» είναι ιδιαίτερα σημαντικό ($Σ_1$), καθώς επηρεάζει άμεσα τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις προσπάθειες υποστήριξης του σχολείου και του παιδιού. Μία από τους συμμετέχοντες (δασκάλα σε ειδικό σχολείο) έχει «πολλές ενστάσεις για το από ποιες ειδικότητες θα έπρεπε να απαρτίζεται η ομάδα του ΚΕΔΔΥ, γιατί μέχρι πρότινος τουλάχιστον το κινητικό κομμάτι δεν αξιολογείται από αυτούς που είναι καθ' ην αρμόδιοι να το αξιολογήσουνε» ($Σ_1$). Με άλλα λόγια, σημειώνει πως δεν υπάρχει «εκπροσώπηση όλων των επιστημών που ασχολούνται με τα παιδιά», και αυτό αφήνει το περιθώριο αμφισβήτησης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του θεσμού.

Επιπλέον, μία άλλη από τους συμμετέχοντες ($Σ_7$) επισημαίνει πως η απουσία ειδικοτήτων ή εκπαιδευτικών από τη διεπιστημονική ομάδα δεν επιτρέπει την απόκτηση μίας πλήρους εικόνας του παιδιού κατά την αξιολόγηση στα διαφορετικά πλαίσια δράσης του παιδιού και πιθανόν να οδηγήσει σε μία «όχι σωστή γνωμάτευση».

> «Η αλήθεια είναι ότι αν δεν απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, και μετά από μία, αν λείπουν πρώτα από όλα άτομα από τη διεπιστημονική, δηλαδή, για παράδειγμα παιδοψυχίατρός ή κάτι ας πούμε τέτοιο. Επειδή έτσι κι αλλιώς έχουνε ελλιπή πληροφόρηση από, αυτό που είπαμε, αποσπασματική πληροφόρηση.. αν λείπουνε και άλλες ειδικότητες που μπορούνε να κάνουνε κάποια συγκεκριμένα τεστ και λοιπά, για να μπορέσουνε να δούνε λίγο το επίπεδο, νομίζω πραγματικά ότι δε βγαίνει σωστή γνωμάτευση. Υπάρχει μία ελλιπής ενημέρωση, και αναγκαστικά θα υπάρχει και μία... εε, όχι σωστή ίσως διάγνωση των παιδιών.» ($Σ_7$)

Επομένως, μία πλήρης διεπιστημονική ομάδα είναι απαραίτητη γιατί όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα ($Σ_{14}$) «μόνο οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε εμείς να ολοκληρώσουμε μία διαδικασία. Μπορεί να ξεκινήσουμε ας πούμε να βλέπουμε παιδιά

στα σχολεία, αλλά θα πρέπει να υπάρχει όλη η ομάδα, για να βγει η γνωμάτευση.». Η απουσία μίας ειδικότητας από την ομάδα σημαίνει την ελλιπή αξιολόγηση, την εξάρτησή της από έναν εξωτερικό διαγνωστικό φορέα, και τη δυσλειτουργία της όλης διαδικασίας. Αυτό διαφαίνεται και από τα λεγόμενα της παρακάτω συμμετέχουσας του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

> «Γιατί δεν έχουμε παιδοψυχίατρο, ε μια βασική, ειδικότητα η οποία είναι βασική για μας, γιατί εμείς μπορεί ας πούμε για παράδειγμα να βλέπουμε στοιχεία αυτισμού σε ένα παιδί, αλλά δεν μπορούμε να τσεκάρουμε στη γνωμάτευση αυτισμός χωρίς να υπάρχει η διάγνωση από γιατρό, παιδοψυχίατρο. Αυτό, αυτή η παραπομπή μετά σε παιδοψυχίατρο, καθυστερεί τη διαδικασία μας, πρέπει να περιμένουμε να μας φέρουν τη διάγνωση αυτή για να συνεχίσουμε εμείς.» ($Σ1_4$)

Το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς είναι ένας περιορισμένος αριθμός εργαζομένων με πολλές ευθύνες αναγκάζεται να επιλέξει μεταξύ των ευθυνών του και κυρίως ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην υποστήριξη. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν πως «η έλλειψη προσωπικού δεν αφήνει τη δυνατότητα και το χρονικό περιθώριο να διευρύνεις το πλαίσιο εργασίας σου.» ($Σ_{12}$)

> «Γίνονται επισκέψεις στα σχολεία με διάφορες δράσεις, απλά δεν έχει το προσωπικό. Το απαιτούμενο προσωπικό, για να μπορέσει να ανταποκριθεί επάξια και στις αξιολογήσεις, αλλά και σε αυτού του είδους τις δράσεις, τις έξω-υπηρεσιακές, αλλά ενδοσχολικές στην ουσία. Αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα, ότι δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό για να μπορέσουν να ανταποκριθούνε σε όλες τις απαιτήσεις.» ($Σ_{10}$)

Οι κενές θέσεις των εκπαιδευτικών, των λογοθεραπευτών ή και άλλων ειδικοτήτων καλύπτονται συχνά με αναπληρωτές στα κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης. Για μία από τους συμμετέχοντες, αυτή η έλλειψη μονιμότητας είναι από μόνη της

προβληματική, και επισημαίνει πως «δεν μπορεί ένας θεσμός όπως το ΚΕΔΔΥ που έχει επιτελικό ρόλο να λειτουργεί με αναπληρωτές» ($Σ_{12}$). Αυτό άλλωστε επηρεάζει με διάφορους τρόπους το έργο και τη διαδικασία της αξιολόγησης και της υποστήριξης.

> «Από πέρυσι, πέρσι, άρχισαν να δουλεύουν, αρχίσαμε να δουλεύουμε με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι... πέρσι ήρθε αναπληρωτής, που ήρθε από τα Χριστούγεννα και μετά και φέτος ήρθε από την αρχή, αλλά είναι ένας εκπαιδευτικός αναπληρωτής, ο οποίος πρώτη φορά δουλεύει στα ΚΕΔΔΥ, δεν έχει καμία επιμόρφωση, καμία ετοιμότητα από έναν κεντρικό φορέα για το πως πρέπει να ασκήσει το ρόλο του κι όλα αυτά, κι αυτό φυσικά έχει αντίκτυπο στο έργο μας, έτσι δεν είναι;» ($Σ_{13}$)

Από τη μία πλευρά, οι συμμετέχοντες εργαζόμενοι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. φαίνεται να ανακουφίζονται, γιατί έτσι έχουν μία πλήρη διεπιστημονική ομάδα, αλλά, από την άλλη, προβληματίζονται ως προς την αποτελεσματικότητα των αναπληρωτών και την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στο απαιτητικό έργο της αξιολόγησης. Όπως αναφέρει μία από τους συμμετέχοντες, Κάποιοι από τους αναπληρωτές στέλνονται στην υπηρεσία στα μέσα της χρονιάς –«ή λειτουργούμε με αναπληρωτές, που θα 'ρθουν πότε θα 'ρθουν, οι οποίοι θέλουν ένα χρόνο να εκπαιδευτούν και να μπουν σε ένα ρυθμό και με το που το πιάνουν αυτό το ρυθμό φεύγουν γιατί απολύονται.» ($Σ_9$)–, ενώ άλλοι δεν έχουν προϋπηρεσία στο διαγνωστικό φορέα, αλλά και η εμπειρία τους ακόμα στην ειδική αγωγή είναι περιορισμένη:

> «Και πολλές φορές έρχονται αναπληρωτές που εε δεν έχουν και καθόλου εμπειρία. Και δεν μπορείς να φτάνεις σε ένα επίπεδο να αξιολογείς και να βγάζεις γνωμάτευση και διάγνωση χωρίς να έχεις εμπειρία. Και δεν το λέω ως μομφή για τα παιδιά τα νέα, αλλά τι να κάνουμε κάποιες θέσεις είναι πιο υπεύθυνες από κάποιες

άλλες, πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι έμπειροι, με εξειδίκευση, για να μπορέσουν να ανταποκριθούνε στο ρόλο τους.» ($Σ_{12}$)

Η αξιολόγηση αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες με τα πολλά αιτήματα αξιολόγησης και την έλλειψη των απαραίτητων διαγνωστικών εργαλείων, αλλά φαίνεται πως ο άξονας που παραμελείται συνήθως είναι αυτός της υποστήριξης: «επειδή δεν υπάρχει προσωπικό, δεν υπάρχει δυνατότητα να βγούμε έξω… Θεωρώ δηλαδή ότι είναι το κομμάτι που… που είναι παραμελημένο. […] Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν, δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό, θεωρώ ότι είναι από τους σημαντικούς παράγοντες, και εμπόδιο.» ($Σ_{12}$). Όλες οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα φαίνεται να υπονομεύουν πιθανές προσπάθειες υποστήριξης. Όπως τονίζει η ψυχολόγος $Σ_9$, «Τι να πω τώρα, εντάξει. 3 χρόνια ήμασταν χωρίς εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας. Τι να υποστηρίξεις και που να πας και σε ποιο σχολείο να μιλήσεις μετά και τι... τι βοήθεια να έχουν οι δάσκαλοι από ένα ΚΕΔΔΥ χωρίς δάσκαλο.».

Μία συμμετέχουσα κάνοντας μια μικρή αναδρομή στην ιστορία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημειώνει πως, ιδιαίτερα στην αρχή ίδρυσής του, υπήρχε μεγάλο κενό στην υποστήριξη. «Εκεί επί χρόνια, το ΚΕΔΔΥ πάλεψε με τον κακό εαυτό του. Που ο κακός εαυτός του ήταν η χαμηλή του ετοιμότητα να... στο Υ του ΚΕΔΔΥ, το τελευταίο γράμμα του ΚΕΔΔΥ, στην υποστήριξη.» ($Σ_{13}$). Βέβαια, η υποστελέχωση του φορέα ήταν τότε εντονότερη, αναφέρει η ίδια ($Σ_{13}$: «δεν είχαμε και την ετοιμότητα, αν σκεφτείς ότι δεν ήμασταν πλαισιωμένοι, στελεχωμένοι καλά»).

Ακόμη και σήμερα, όμως, το κομμάτι της στελέχωσης «επηρεάζει το έργο και επηρεάζει κυρίως στον άξονα της υποστήριξης» ($Σ_{13}$). Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι λόγω του φόρτου εργασίας τους και της υποστελέχωσης είναι αναγκασμένοι να περιοριστούν στο έργο της αξιολόγησης, αφήνοντας στην άκρη την υποστήριξη σχολείου και οικογένειας. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση να χάνει το νόημά της και

να καταλήγει σε απλή ετικετοποίηση, όπως αναφέρει μία ειδική παιδαγωγός: «πολλές φορές υπάρχει μια ετικετοποίηση του παιδιού. Εγώ αυτό… αυτό εκλαμβάνω... είναι... είναι λάθος, θα το πω έτσι ωμά.» ($Σ_5$).

Σε κάποιες περιπτώσεις αν και υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που έχουν γνωματεύσεις οι οποίες προβλέπουν την υποστήριξή τους στο σχολείο, δεν υπάρχει όμως το απαραίτητο προσωπικό προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες υποστήριξης. Ο ειδικός παιδαγωγός που εργάζεται σε γενικό γυμνάσιο αναφέρει χαρακτηριστικά ($Σ_2$): «είναι πολλά, σε πολλά σχολεία παιδιά που έχουν γνωματεύσεις, αλλά δεν υπάρχει, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δε γίνεται κάποια παρέμβαση.». Σε αυτές τις περιπτώσεις η γνωμάτευση δεν μπορεί να χρησιμέψει για την υποστήριξη του παιδιού, και απομένει απλώς ως το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όμως, πιστεύουν ότι μία αξιολόγηση που δεν έχει πρακτικό σκοπό «μπορεί να είναι και άχρηστο καμιά φορά, να είναι χάσιμο χρόνου τελικά» ($Σ_9$).

> «Αν αυτή η διάγνωση δεν αξιοποιείται στο σχολείο, και μπαίνει σε ένα συρτάρι, ή σε κάποια σχολεία που πηγαίναμε είχανε μια λίστα ας πούμε, αυτός προφορικά, ο άλλος... διάγνωση ίσον, χαρτί από τα ΚΕΔΔΥ ας πούμε ίσον προφορική εξέταση. Κι εκεί σταματάει όλη η διαδικασία, αυτό δεν έχει κανένα νόημα.» ($Σ_9$)

«Ναι μεν βοηθάει, η γνωμάτευση και όλη αυτή η διαδικασία, αλλά θα μπορούσε να επιδέχεται ας πούμε πολύ καλύτερης εε, έχει ακόμα πολύ δρόμο ουσιαστικά η συμβολή των ΚΕΔΔΥ στην συμπερίληψη των παιδιών. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν, δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό, θεωρώ ότι είναι από τους σημαντικούς παράγοντες, και εμπόδιο.» ($Σ_{12}$)

Ένας ειδικός παιδαγωγός εξηγεί την ελλιπή συνεργασία ως αποτέλεσμα της υποστελέχωσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

«είναι και ο φόρτος των ΚΕΔΔΥ μεγάλος, οπότε έχουμε μια ελλιπή συνεργασία, κάπου, κάπου χωλαίνει η συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά, και φυσικά τους δικαιολογώ ρε παιδί μου, γιατί... ελλιπής στελέχωση, οπότε πάρα πολλές, πάρα πολλά παιδιά για αξιολόγηση, οπότε υπάρχει πρόβλημα στην όλη αυτή αλυσίδα της συνεργασίας» ($Σ_3$).

Συμπερασματικά, «η ελλιπής στελέχωση δε βοηθάει και στην υποστήριξη» (ΕΠ2), αλλά και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ολόκληρο το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Η *εκπαίδευση και η κατάρτιση* του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της. Οι συμμετέχοντες παρατηρούν, όμως, πως δεν καλύπτονται οι ανάγκες επιμόρφωσης των ατόμων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με τον τρόπο εργασίας και τις αποκλειστικές αρμοδιότητές του.

«Λείπει πάρα πολύ ο συντονισμός της επιμόρφωσης ως προς τον τρόπο λειτουργίας από έναν κεντρικό φορέα» ($Σ_{13}$). Γι' αυτό το λόγο, «η ποιότητα των στελεχών» αμφισβητείται από γονείς και εκπαιδευτικούς. Μία ειδική παιδαγωγός που συμμετέχει στην έρευνα ($Σ_6$) αναρωτιέται αν τα στελέχη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι εκπαιδευμένα και έχουν την αναγκαία κατάρτιση για να εργάζονται σε ένα τέτοιο φορέα. Σε αυτήν την περίπτωση, όμως, τονίζει ένας άλλος συμμετέχων από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι τελευταίοι «θα πρέπει να απευθυνθούν και στην πολιτεία, τι έκανε για μας, ας πούμε, αν μας εκπαίδευσε.» ($Σ_8$).

Όπως αναφέρει ο ίδιος, «μπορεί να βάζει το ΦΕΚ το πλαίσιο λειτουργίας, αλλά σπάνια ή ποτέ δεν ασχολείται με την εκπαίδευση των στελεχών.» Δηλαδή, «τα στελέχη μπαίνουνε με τα πτυχία τους ή τα μεταπτυχιακά τους, χωρίς όμως κανείς να φροντίσει να τους εκπαιδεύσει πώς να λειτουργούν σε τέτοιες θέσεις, να το πω.» ($Σ_8$). Ακόμη, επισημαίνει πως παλιότερα το ίδιο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ήταν υπεύθυνο για την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών που θα εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη, «τώρα τελευταία όμως, ειδικά ό,τι αφορά την παράλληλη στήριξη, ατόνησαν αυτά τα πράγματα, ε η πολιτεία είπε δε χρειάζεται να το κάνετε, μόνο μία φορά, όσοι εκπαιδεύτηκαν και οι καινούριοι.» ($Σ_8$).

Ακόμη, μία συμμετέχουσα ($Σ_{13}$) καθώς αναφέρεται στη σχέση της υπηρεσίας με την συμπερίληψη των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι «πρέπει να αλλάξει και η στάση φυσικά των, εκπαιδευτικών.», το οποίο μπορεί να γίνει «τόσο μέσα από τα προγράμματα σπουδών τους, αλλά και επιμόρφωση, δια βίου επιμόρφωση.» ($Σ_{13}$). Η ίδια φαίνεται να θεωρεί σημαντικό πρόβλημα την απουσία επιμόρφωσης, καθώς μέλη της διεπιστημονικής ομάδας που δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση όχι μόνο θα δυσκολεύονται οι ίδιοι στο έργο τους, αλλά και θα επηρεάζουν το συνολικό έργο της υπηρεσίας, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

> «Πολλές φορές εδώ έρχονται εκπαιδευτικοί, έρχονται συνάδελφοι οι οποίοι δεν έχουν την ετοιμότητα, δεν έχουν την επιμόρφωση, δεν έχουν δεχθεί επιμόρφωση στο πως θα λειτουργούν ως διαγνωστικά μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας, εε, επομένως, δεν έχουν επιμόρφωση για το πως θα χειριστούν εργαλεία για να κάνουν το έργο τους, επομένως όλο αυτό επηρεάζει την ετοιμότητά τους. Αυτό βγαίνει προς τα έξω» ($Σ_{13}$)

Μεταξύ των προβλημάτων που επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία του φορέα, λοιπόν, είναι «η εκπαίδευση, που θα πρέπει ας πούμε να εκπαιδεύεσαι εσύ από μόνος σου, δε σου… παρέχει όπως παλιά ίσως… μας δίνανε την ευκαιρία να εκπαιδευτούμε» ($Σ_9$). Έτσι, μία από τους συμμετέχοντες επισημαίνει πως είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε όλους τους τομείς του έργου τους: «η επιμόρφωση ναι. Χρειαζόμαστε. Χρειαζόμαστε γιατί όλα εξελίσσονται… και στη συμβουλευτική και στα ψυχομετρικά εργαλεία» ($Σ_{11}$).

Κυρίως οι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι αυτοί που εντοπίζουν δυσκολίες αναφορικά με τα διαγνωστικά εργαλεία. Αυτοί σημειώνουν πως

υπάρχει έλλειψη εργαλείων, και αρκετών αντιτύπων τους, ώστε να καλύπτονται όλοι οι συνάδελφοι της ομάδας, και πως η απόκτηση των νέων εργαλείων είναι ακόμη δυσκολότερη. «Ακόμα και για τεστ τα οποία μας δίνονται, τα μοιραζόμαστε μεταξύ μας… Κυρίως βλέπω ότι το θέμα είναι έκδηλο στους ψυχολόγους. Προσπαθούνε να μοιραστούνε τα εργαλεία, τα ψυχομετρικά εργαλεία για να μπορούνε να δουλέψουν» ($Σ_{10}$), αναφέρει μία συμμετέχουσα από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Επιπλέον, «τα καινούρια εργαλεία δύσκολα τα παίρνουμε. Τώρα παρακαλάμε να πάρουμε το WISC το 5, κάτι έγινε με τη νομαρχεία από εδώ από κει, αλλά θα έχουμε ένα αντίγραφο μόνο, είμαστε τρεις ψυχολόγοι... Είναι δύσκολο να το μοιράζεσαι όλο αυτό.» ($Σ_9$).

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν πως πολλές φορές χρειάστηκε οι ίδιοι να ενεργήσουν προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη διάγνωση και την αξιολόγηση.

> «τα ΚΕΔΔΥ όταν άρχισαν να λειτουργούν δεν βρήκαμε τίποτα εδώ πέρα από αυτά τα εργαλεία. Όλα αυτά δόθηκαν, τα πήραμε, ήρθαν στην κατοχή μας μέσα από τις ενέργειες και τις πρωτοβουλίες του εκάστοτε υπηρετούντος εδώ πέρα. Εε, και χρηματικά εε… δεν μας κάλυψε κανένας από δω, από το Υπουργείο, έπρεπε να βρούμε έμμεσες πηγές, από νομαρχίες και από τέτοια για να μας καλύψουν αυτά τα πράγματα.» ($Σ_{13}$)

Φαίνεται πως δεν υπάρχει προώθηση των αναγκαίων ψυχομετρικών εργαλείων από τους αρμόδιους φορείς στις διαγνωστικές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα «να μην είναι δυνατή η αξιοποίηση αυτών των εργαλείων στο έργο της αξιολόγησης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» ($Σ_{13}$), και η απόκτησή τους να επαφίεται στην καλή θέληση των εργαζομένων στην εκάστοτε υπηρεσία.

> «Το αν δηλαδή κάθε ΚΕΔΔΥ έχει κάποια εργαλεία στην κατοχή του για να κάνει το έργο της διάγνωσης, αυτό επαφίεται καθαρά στο κατά πόσο δραστηριοποιείται,

και τι πρωτοβουλίες παίρνει, αναλαμβάνει το ίδιο για να… τα βγάλει πέρα. Από το υπουργείο δεν υπάρχει έτσι ένα… μία συντονισμένη προσπάθεια που να έχει την ευθύνη της ,εε, της χορήγησης αυτών των εργαλείων, της εποπτείας του πως τα χορηγούμε και της επιμόρφωσής μας για το πώς θα τα αξιοποιήσουμε στη δουλειά μας αυτά τα εργαλεία.» ($Σ_{13}$)

Ακόμη, παρατηρείται πως η εξόπλιση του φορέα με τα απαραίτητα διαγνωστικά εργαλεία δεν συνοδεύεται από την αντίστοιχη εκπαίδευση του προσωπικού για τον τρόπο χορήγησης και χρήσης τους.

«Ωστόσο δεν έγινε καμία επιμόρφωση στο πως θα χρησιμοποιήσουμε και στο πως θα χορηγήσουμε αυτά τα εργαλεία, κι αυτό πάλι μέσα από δικές μας πρωτοβουλίες ξεκίνησε, ο κάθε ενδιαφερόμενος, ας πούμε, πήγαινε κι έφτιαχνε αυτό το ετήσιο πρόγραμμα για να πάρει την επάρκεια χορήγησης των εργαλείων.» ($Σ_{13}$)

Η παραπάνω συμμετέχουσα σημειώνει την ελλιπή χορήγηση εργαλείων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από τους αρμόδιους φορείς, καθώς και την απουσία επιμόρφωσης σχετικά με τα διαγνωστικά εργαλεία, και αναφέρει πως λόγω αυτών των ελλειμμάτων κάποιοι συνάδελφοι αναλαμβάνουν οι ίδιοι το έργο της εκπαίδευσής τους στα νέα εργαλεία αξιολόγησης.

«Τα ψυχομετρικά εργαλεία μας τα... με πολύ μεγάλη τσιγκουνιά μας τα δίνουνε και οι επιμορφώσεις, δεν υπάρχει επιμόρφωση. Δεν υπάρχει καμία επιμόρφωση. Δηλαδή, έρχεται ένα εργαλείο; Να γίνει μια επιμόρφωση και σε μας ρε παιδί μου, το πως λειτουργεί αυτό το εργαλείο. Συνήθως τα κάνουμε όλα μόνοι μας. Η [συνάδελφος] φέτος πήγε στην Αθήνα, πλήρωσε 500 ευρώ για να διδαχθεί, για να πάρει πιστοποίηση στο WPPSI.» ($Σ_{11}$)

Η επιμόρφωση φαίνεται να έχει καταλήξει ιδιωτική υπόθεση του κάθε ατόμου ή του εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

«Κι από μόνοι μας δηλαδή, προσπαθούμε και κάνουμε πάρα..., ό,τι μπορούμε. Λίγο, μια μικρή βοήθεια τέλος πάντων. Ας είναι και να πληρώσουμε αλλά όχι κάτι εφτακοσάρικα, κάτι οχτακοσάρια. Είναι πολύ μεγάλα ποσά. Ας πληρώσουμε ένα ποσό. Και μ' αυτό συμβιβάζομαι εγώ προσωπικά» ($Σ_{11}$)

Επιπλέον, δεν έχει προβλεφθεί η «βιωσιμότητα των εργαλείων» σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός από τους συμμετέχοντες ($Σ_8$), περιορίζοντας έτσι τις επιλογές των εργαλείων για αξιολόγηση.

«Και ας πούμε ακόμα και τα εργαλεία αυτά που κάνανε, τα 12 ανιχνευτικά, δεν προβλέφθηκε η βιωσιμότητα. Παράδειγμα το τεστ ΛΑΜΔΑ, άμα το βάλεις σε ένα νέο υπολογιστή δε λειτουργεί, γιατί είναι μόνο για τα windows xp και χαμηλότερα… Τώρα windows xp δύσκολα να βρεις, είναι όλα windows 7 και τα windows 10, ας πούμε… Άρα δε φρόντισαν κονδύλια για τη βιωσιμότητα των τεστ» ($Σ_8$)

Πέρα από το κομμάτι της πολιτείας στον έγκαιρο και πλήρη εξοπλισμό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα απαραίτητα διαγνωστικά εργαλεία, ένας συμμετέχων από τους ειδικούς παιδαγωγούς αναφέρει ότι δεν αναγράφεται στη γνωμάτευση τι είναι όλα αυτά τα τεστ, βάσει ποιων χαρακτηριστικών αξιολογούν τον μαθητή, και τι σημαίνουν για τον μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό. Όπως, σημειώνει:

«αυτό που θα ήθελα να δω εγώ στα ΚΕΔΔΥ, είναι να εξηγούν λίγο καλύτερα τι είναι όλα αυτά τα τεστ που κάνουν. Γιατί λένε γενικά κάνει το τάδε τεστ, το Α τεστ, το άλλο τεστ, αλλά αν δεν ψάξει ο εκπαιδευτικός από μόνος του τι είναι όλα αυτά και που αντιστοιχούν δεν καταλήγει κάπου.» ($Σ_2$)

Συνοψίζοντας, η έλλειψη διαγνωστικών εργαλείων και επιμόρφωσης του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τη χρήση τους αναδεικνύονται ως βασικά προβλήματα του θεσμού και επιβεβαιώνουν την εικόνα μίας αποστασιοποιημένης πολιτείας που εναποθέτει

τις ευθύνες για την ανάπτυξη και την καλή λειτουργία του φορέα στην ατομική πρωτοβουλία και στην «καλή θέληση» του εκάστοτε φορέα.

Μία άλλη αδυναμία του φορέα είναι ο *συγκεντρωτικός του χαρακτήρας*. Κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει στην αρμοδιότητά του πολλές περιοχές, πόλεις και χωριά, με αποτέλεσμα να υπάγεται στην ευθύνη του για αξιολόγηση ένας μεγάλος μαθητικός πληθυσμός, δυσχεραίνοντας έτσι το έργο της αξιολόγησης αλλά και της υποστήριξης. Όπως επισημαίνει μία ειδική παιδαγωγός ($Σ_1$) τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

> «έχουν στην εποπτεία τους μεγάλες περιοχές. Κυρίως στην [πόλη αυτή], μια αστική περιοχή, πυκνοκατοικημένη μεν, πολλά- πολλά σχολεία... Εε, παιδιά δηλαδή που πάνε στο σχολείο, και τα οποία προέρχονται και από πολλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα και ομάδες. Εε, και αυτό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την εφαρμογή του έργου τους.»

Σε συνδυασμό με το ελλιπές προσωπικό που προαναφέρθηκε και τα πολλά αιτήματα αξιολόγησης, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει ως αποτέλεσμα τις μεγάλες λίστες αναμονής, αλλά και τη δυσκολία κάλυψης μικρών χωριών ή απομακρυσμένων περιοχών.

> «Είχαμε μια δυσκολία συνεργασίας εε, με τα, με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, γιατί είχαμε και τη δυσκολία της μετακίνησης. Το ΚΕΔΔΥ καλύπτει όλο το νομό. Είναι πάρα πολύ δύσκολο... Και όλες τις βαθμίδες, από την προσχολική πρωτοβάθμια, ε, δημοτικά και δευτεροβάθμια. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να... ανταποκριθείς σε ένα τέτοιο έργο, με τέτοιες απαιτήσεις, και με τέτοιες αξιώσεις, όταν πρέπει να μετακινηθείς από την [πόλη] και να πας [στα διάφορα χωριά].» ($Σ_{13}$)

Συνεπώς, το γεγονός ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να καλύψουν τις ανάγκες αξιολόγησης αλλά και υποστήριξης μεγάλων περιοχών, σε συνδυασμό με το ελλιπές προσωπικό και την απουσία φιλτραρίσματος από τα σχολεία των μαθητών που

παραπέμπονται (αναφέρεται παρακάτω), αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην απρόσκοπτη λειτουργία τους φορέα.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρατήρησαν ότι η συσσώρευση αιτημάτων για αξιολόγηση οφείλεται, όχι μόνο στην έλλειψη προσωπικού, αλλά και στην *απουσία φιλτραρίσματος των μαθητών/τριών που παραπέμπονται για αξιολόγηση*. Θεωρητικά, πριν την παραπομπή του μαθητή στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση, έχει προηγηθεί παρέμβαση στην τάξη από τον εκπαιδευτικό προκειμένου «να αποκλείσεις περιβαλλοντικά ερεθίσματα, ή κακή διδασκαλία» ($Σ_8$). Δηλαδή, όπως αναφέρει μία από τους συμμετέχοντες, «για να έρθει ένας μαθητής εδώ πέρα πρέπει να γίνει ένα φιλτράρισμα από το ίδιο το σχολείο. Πρέπει να γίνουν κάποια βήματα από το ίδιο το σχολείο» ($Σ_{13}$). Ωστόσο, αυτό δε συμβαίνει στην πράξη.

> «[Η νομοθεσία] λέει για την πρωτοβάθμια, ότι για να έρθει ένας μαθητής στα ΚΕΔΔΥ, πρέπει να έχει γίνει πρώτα πρόγραμμα υποστήριξης, το λεγόμενο RTI, αν έχεις υπόψη σου, ανταπόκριση στην παρέμβαση, όπου το πρόγραμμα αυτό θα γίνει με τους εκπαιδευτικούς και το σύμβουλο, το σχολικό σύμβουλο… σε πληροφορώ αυτό δεν έχει γίνει ποτέ. Τα σχολεία στέλνουν στα ΚΕΔΔΥ χωρίς να έχουν κάνει πρώτα υποστήριξη.» ($Σ_{13}$).

Με λίγα λόγια, κάποιοι συμμετέχοντες παρατηρούν πως «αν δεν υπάρξει ένα φιλτράρισμα από το σχολείο, των προβλημάτων, των, τα οποία προβλήματα αποστέλλονται για διερεύνηση σε μας, πάλι θα διογκώνεται ο αριθμός παιδιών που έχουμε να δούμε, και πάλι υπάρχει δυσλειτουργία.» ($Σ_{14}$). ένα φίλτρο του ποιοι έρχονται στα ΚΕΔΔΥ, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πάρα πολλά αιτήματα

Επομένως, οι μεγάλες λίστες αναμονής και οι καθυστερήσεις στην αξιολόγηση προκύπτουν και από την παραπομπή μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών που στην πραγματικότητα δεν χρειάζονται αξιολόγηση.

3.6.2 Μεγάλος φόρτος εργασίας.

Αρκετοί συμμετέχοντες σημειώνουν ότι ο φόρτος εργασίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι μεγάλος με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν ισάξια σε όλες τις αρμοδιότητές τους. Η υποστελέχωση, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της υπηρεσίας, ο μεγάλος αριθμός μαθητών για αξιολόγηση και η έλλειψη φιλτραρίσματος των παραπομπών είναι παράγοντες που οδηγούν σε έναν αυξημένο φόρτο εργασίας, με πρωταρχικό εμφανές αποτέλεσμα την καθυστέρηση της διαδικασία αξιολόγησης. Όπως παρατηρεί ένας από τους ειδικούς παιδαγωγούς ($Σ_2$): «υπάρχει μια καθυστέρηση, δυστυχώς σ' αυτό [στη διαδικασία της αξιολόγησης] λόγω του φόρτου εργασίας των ΚΕΔΔΥ απ' όσο ξέρω».

> «Δηλαδή όταν ένας γονιός τους παίρνει τηλέφωνο τον Ιανουάριο και θα τον δεχτούνε ας πούμε το Σεπτέμβριο ή τον Οκτώβριο για το παιδί τους, φαντάζομαι ότι υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας για να αξιολογήσουν τα παιδιά […] Πιθανόν όμως ο φόρτος εργασίας τους τους κάνει έτσι ώστε να μην προλαβαίνουν να τα κάνουν όλα.» ($Σ_6$)

Μία από τους συμμετέχοντες παρατηρεί ότι πως αυτή η καθυστέρηση της αξιολόγησης και οι λίστες αναμονής πρέπει με κάποιον τρόπο να περιοριστούν: «γιατί περνάει καιρός κα πρέπει κάτι να γίνει, δεν ξέρω τι πρέπει να γίνει, αλλά, εφόσον είναι διαγνωστικός ας πούμε φορέας, πρέπει να τρέχει περισσότερο με κάποιο τρόπο.» ($Σ_7$).

Εκτός από την καθυστέρηση της αξιολόγησης και τη δημιουργία λιστών αναμονής, ο φόρτος εργασίας της υπηρεσίας επηρεάζει και τη συνεργασία της με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όπως και τη δυνατότητα υποστήριξης αυτών μετά την αξιολόγηση. Ένας ειδικός παιδαγωγός ($Σ_3$) επισημαίνει ότι «είναι και ο φόρτος των ΚΕΔΔΥ μεγάλος, οπότε έχουμε μια ελλιπή συνεργασία· κάπου, κάπου χωλαίνει η συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ». Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τα πολλά αιτήματα παραπομπής και η

έλλειψη χρόνου δεν τους επιτρέπει να σχεδιάζουν ένα αναλυτικό εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης όπως προβλέπεται από τη νομοθεσία. Η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής που εργάζεται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει πως «επειδή έχουμε μεγάλο φόρτο δουλειάς, εε, είναι λίγο δύσκολο στο να μπορούμε να γράψουμε αναλυτικά εε στόχους», και ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής επισημαίνει ότι:

> «Το ΚΕΔΔΥ με κάθε γνωμάτευση έπρεπε να συντάσσει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έτσι; Αυτό παλιά όταν είχαμε περιθώριο γινόταν σε κάποιους μαθητές. Εεε λόγω των πολλών αιτημάτων για γνωμάτευση, για αξιολόγηση και λοιπά δεν υπήρχε χρόνος καν. Τώρα σήμερα, δε συζητά κανείς για αυτό. Το οποίο δεν νομίζω ότι καταργήθηκε, είναι από παλιά, ισχύει ακόμη, δεν καταργήθηκε, ναι.»

Συνοψίζοντας, η εσωτερική οργάνωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πολλαπλοί ρόλοι και αρμοδιότητες), με τα εξωτερικά προβλήματα και ελλείψεις αυξάνουν το φόρτο εργασίας της υπηρεσίας, δυσχεραίνοντας το έργο τους τόσο στον άξονα της αξιολόγησης, όσο και στον άξονα της υποστήριξης.

3.6.3 Άλλα προβλήματα

Όπως προαναφέρθηκε σε αυτή τη θεματική ενότητα περιλαμβάνονται εκείνα τα προβλήματα τα οποία οι συμμετέχοντες απλώς αναφέρουν, χωρίς να τα συνδέουν αιτιωδώς με τις πρωτογενείς αδυναμίες του θεσμού.

Ένας από τους συμμετέχοντες ($Σ_8$) αναφέρεται στο μοντέλο με βάση το οποίο γίνεται η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το οποίο δεν είναι άλλο από το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM[5]), και του οποίου τη χρήση επικρίνει. Γι' αυτόν, ένα ακόμη πρόβλημα είναι: «το *κόλλημα στο DSM*, ας το πούμε, αυτό που πρέπει να δίνουμε ονόματα…» ($Σ_8$) και συμπληρώνει:

[5] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

«Ότι η γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ βασίζεται πιο πολύ στο DSM, δηλαδή με τη γνωμάτευση αποδίδεται ένας, μια διαταραχή να το πω, μια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη αποδίδεται σε έναν μαθητή. Λέμε αυτός είναι δυσλεκτικός, αυτός έχει αυτά. Εε αυτό δε βοηθάει πολύ τις ειδικότητες να συνεργαστούνε.»

Ένα δεύτερο πρόβλημα αφορά στη *συμβουλευτική* προς τους γονείς. Κατά την παράδοση της γνωμάτευσης οι συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρουν ότι γίνεται συμβουλευτική προς τους γονείς. Ο χρόνος της είναι περιορισμένος, και κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν είναι αρκετός: «θεωρώ ότι δεν φτάνει μια φορά, σε καμία περίπτωση. Εε, θέλει μια στις περισσότερες περιπτώσεις, νομίζω ότι ο γονιός θέλει και μία και δύο και πολλοί το ζητάνε.» ($Σ_9$). Ένας από τους συμμετέχοντες πέρα από το περιορισμό του χρόνου, παρατηρεί πως το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν έχει εκπαιδευτεί στη συμβουλευτική ($Σ_8$):

«Αυτή η μισή ώρα τώρα, μια που τα θίγεις τα θέματα, θα μπορούσε να ήτανε μια συμβουλευτική μιας ώρας, αλλά, όμως δεν έχουμε εκπαιδευτεί όλοι στη συμβουλευτική. Δηλαδή η συμβουλευτική είναι άλλο κεφάλαιο, τεράστιο, ας πούμε. Και πραγματικά πάλι επιστρέφουμε στο πριν, ας πούμε, που λέγαμε, ότι και τα στελέχη του ΚΕΔΔΥ βρίσκονται εκεί, ανέπτυξαν μια κουλτούρα, πρακτικής, αλλά δεν εκπαιδεύτηκαν, στην ουσία, ή δεν μετεκπαιδεύτηκαν γι' αυτό.»

Ακόμη, αναφέρουν πως το κομμάτι της συμβουλευτικής «χρειάζεται δηλαδή κι εκεί δουλειά σίγουρα παραπάνω» ($Σ_9$). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη σημασία και περισσότερος χώρος και χρόνος για τη συμβουλευτική ή ότι είναι σημαντική η επιμόρφωση των μελών της διεπιστημονικής ομάδας στο συμβουλευτικό τομέα: «χρειαζόμαστε επιμόρφωση και στη συμβουλευτική. Χρειαζόμαστε γιατί όλα εξελίσσονται...» ($Σ_{11}$).

Η συμβουλευτική συνοδεύει την παράδοση της γνωμάτευσης. Η *γνωμάτευση* ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης εμπεριέχει τόσο το μαθησιακό προφίλ του παιδιού, όσο και τις προτάσεις για την υποστήριξή του. Σε αυτό το κείμενο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες, εντοπίζουν κάποιες προβληματικές. Μάλιστα, ένας από τους συμμετέχοντες τονίζει ότι οι προβληματικές αυτές έχουν ως συνέπεια οι γνωματεύσεις να μη διαβάζονται από τους εκπαιδευτικούς ($Σ_8$):

> «αλλά εδώ υπάρχει, ας πούμε, ένα θέμα κατά τη γνώμη μου, ότι νομίζω, η γνωμάτευση, το γραπτό κείμενο, δηλαδή, ένα δισέλιδο, τι είναι, ή τρισέλιδο, εεε, κατά τη γνώμη μου νομίζω πρέπει να βελτιωθεί. Οι γνωματεύσεις ξέρουμε ότι δε διαβάζονται. Από τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό μπορεί να σημαίνει κάτι […] Και νομίζω ότι αυτό από τότε που ιδρύθηκε το ΚΕΔΔΥ έμεινε κάπως απαράλλαχτο. Δηλαδή δεν εξελίχθηκε.»

Η ειδική παιδαγωγός $Σ_5$, διακρίνει λάθη στις γνωματεύσεις, «δηλαδή γράφουνε [τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.] τελείως διαφορετικά από την πραγματικότητα». Αλλά και η $Σ_6$ αναφέρεται σε λάθη στη γνωμάτευση: «όχι πως δε διακρίνω κάποιες φορές κάποια λάθη, αλλά όλοι κάνουμε λάθη. Όχι πως δεν κάποιες φορές αισθάνομαι ότι θα μπορούσε να είναι πιο, θα μπορούσε ο ρόλος τους να είναι πιο ενεργητικός». Ίσως αυτά τα λάθη να αναφέρονται στη μη σύγκλιση των απόψεων της διεπιστημονικής ομάδας της υπηρεσίας με την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για το παιδί που αξιολογείται.

Ένας άλλος ειδικός παιδαγωγός σημειώνει ($Σ_2$): «ότι κάποιες φορές είναι ίσως λίγο τυφλοσούρτης οι γνωματεύσεις. Ίσως δίνονται με ευκολία οι γνωματεύσεις σε κάποια παιδιά». Σε άλλες περιπτώσεις «οι εκθέσεις ακόμα που γράφονται, δεν, πληρούν, να πω, όλες τις προϋποθέσεις, δεν είναι πάντοτε πλήρεις. Δεν δίνουν πλήρη στοιχεία, ούτε και για το πώς θα βοηθήσεις το παιδί σαν εκπαιδευτικός, ούτε και ως, για τους γονείς» ($Σ_{10}$).

Η γνωμάτευση είναι το κύριο αποτέλεσμα της αξιολόγησης και αποτελεί το βασικό μέσο για την υποστήριξη εκπαιδευτικού, μαθητή και γονέων. Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται πώς παρουσιάζει προβληματικές και ελλείψεις, κι έτσι ίσως δεν βοηθάει πάντα τους ενδιαφερόμενους.

Πέρα από τις σημαντικές εξωτερικές και εσωτερικές αδυναμίες του θεσμού, κάποιοι από τους συμμετέχοντες από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρονται και σε *ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή*. Η συμμετέχουσα Ν αναφέρει: «τώρα, τα κτιριακά και τα λειτουργικά... εντάξει υπάρχουν λειτουργικά προβλήματα τα οποία ας πούμε έχουν να κάνουν με τα φωτοτυπικά μηχανήματα, με τη μη ύπαρξη υπολογιστών επαρκών, τέτοιου είδους. Τα έξοδα τα λειτουργικά που χρειάζεται η υπηρεσία.», όπως και η φιλόλογος επισημαίνει την έλλειψη «ακόμα και από υπολογιστές, που θα μπορούσαμε να κάνουμε έτσι, να γίνει πιο εύκολη η δουλειά μας. Υλικοτεχνική υποδομή.».

> «Προβλήματα πρακτικά στη λειτουργία μας; Ω,ω κι εκεί πολλά. Πέρυσι δεν είχαμε χαρτί ας πούμε να εκτυπώσουμε και κάναμε ανταλλαγή, δίναμε χαρτί υγείας στο ΕΕΕΚ και μας έδινε χαρτί εκτύπωσης ας πούμε. Εντάξει σκαρφίζεσαι διάφορα, αυτά τα λειτουργικά είναι τα τελευταία όμως.» ($Σ_{11}$)

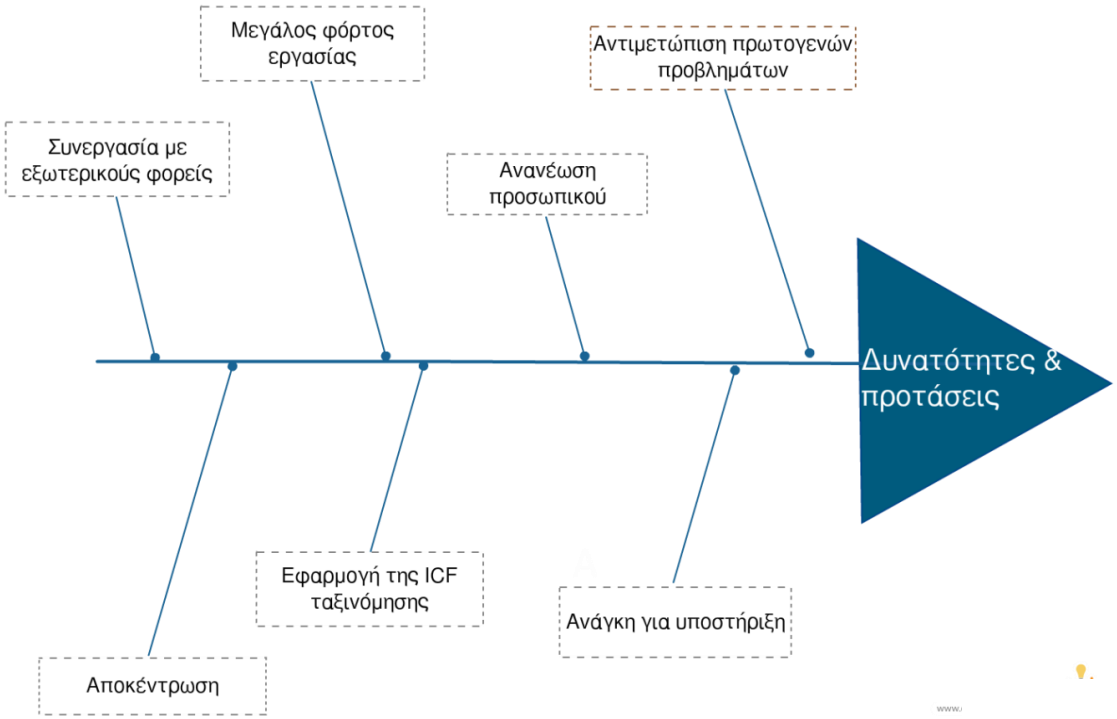
Έτσι, αυτά τα ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής φαίνονται μικρά και απλά, ωστόσο προσθέτουν και αυτά στο σύνολο των προβλημάτων του φορέα, δυσχεραίνοντας τη λειτουργία και το έργο του.

Το σύνολο των προβλημάτων που εντοπίζονται κατά την ανάλυση του περιεχομένου αναδεικνύουν την αποστασιοποίηση των αρμόδιων φορέων από το θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., την απουσία επιστημονικής καθοδήγησης του φορέα, όπως και την ασυνέπεια νομοθετικών προβλέψεων και δυνατοτήτων εφαρμογής αυτών στην πράξη. Η έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο και η αδυναμία υποστήριξης αυτών, οι μεγάλες λίστες αναμονής για την αξιολόγηση και η αμφισβήτηση της ποιότητας των παρεχόμενων

υπηρεσιών προκύπτουν, όπως φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, από την υποστελέχωση, την ελλιπή επιμόρφωση, τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., την απουσία φιλτραρίσματος των παραπομπών από τα σχολεία. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η αντιμετώπιση των πρωτογενών προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση των δευτερογενών προβλημάτων.

3.7 Δυνατότητες και προτάσεις

Είναι αναμενόμενο οι προτάσεις των συμμετεχόντων να αναφέρονται σε προσπάθειες επίλυσης τόσο των πρωτογενών, όσο και των δευτερογενών προβλημάτων. Καθώς τα προβλήματα αυτά έχουν αναλυθεί στην προηγούμενη κατηγορία αναλυτικά, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν οι σχετικές προτάσεις συνοπτικά, και αντίθετα να αναλυθούν περισσότερο προτάσεις που αφορούν σε νέες ιδέες, και δεν συνδέονται άμεσα με τα προαναφερθέντα προβλήματα.



Σχεδιάγραμμα 7. Δυνατότητες & προτάσεις

Πολλοί συμμετέχοντες επισημαίνουν την ανάγκη για επίλυση των πρωτογενών προβλημάτων που προκύπτουν από την αδιαφορία της πολιτείας, όπως είναι η στελέχωση,

η επιμόρφωση, η έγκαιρη και επαρκής παροχή των διαγνωστικών εργαλείων και αναγνωρίζουν ότι η διευθέτηση αυτών θα οδηγήσει και στην εξομάλυνση των δευτερογενών προβλημάτων.

Έτσι, η κοινωνική λειτουργός και μία από τις ψυχολόγους ($Σ_9$) αναφέρουν πως πρωταρχικά θα εξασφάλιζαν την πλήρη στελέχωση του φορέα με όλες τις ειδικότητες και με μόνιμο προσωπικό: «Σίγουρα προσωπικό. Θα ήθελα μόνιμα δάσκαλο εδώ. Ίσως και δύο εκπαιδευτικούς όχι έναν, για να μπορείς δηλαδή να υποστηρίξεις σχολεία στην πράξη θες κόσμο.» ($Σ_9$), «το προσωπικό, η μονιμότητα του προσωπικού θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική. Δηλαδή, δεν μπορεί ένας θεσμός όπως το ΚΕΔΔΥ που έχει επιτελικό ρόλο να λειτουργεί με αναπληρωτές. Και πολλές φορές έρχονται αναπληρωτές που δεν έχουν και καθόλου εμπειρία.» ($Σ_{12}$). Συμφωνούν ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. χρειάζεται «να έχουν προφανώς περισσότερο προσωπικό για να μπορούν να ανταποκριθούν στη ζήτηση» ($Σ_2$) και οι ειδικοί παιδαγωγοί $Σ_4$, $Σ_5$, $Σ_6$. Επίσης, σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση και εκπαίδευση των μελών της διεπιστημονικής ομάδας. Η προϊσταμένη θεωρεί πως είναι σημαντική μεταξύ άλλων και η επιμόρφωση, όπως και η ψυχολόγος $Σ_{11}$ θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να γίνεται «έτσι κάποιες φορές μια επιμόρφωση, λίγο κι εμείς να είμαστε έτσι πιο υποστηριγμένοι».

> «έτσι περισσότερο μια υποστήριξη από το... από το φορέα μας έτσι. Έτσι κάποιες φορές μια επιμόρφωση, λίγο κι εμείς να είμαστε έτσι πιο υποστηριγμένοι, και... επιστημονικά υποστηριγμένοι κυρίως έτσι. Να ξέρουμε κι εμείς κάποια πράγματα, γιατί εε αυτά όλα... οι επιστήμες εξελίσσονται κι εμείς όλα πρέπει να τα βλέπουμε και να τα κάνουμε μόνοι μας, να τα ψάχνουμε, και να τα επιβαρυνόμαστε οικονομικά μόνοι μας. Λίγο εκεί μια υποστήριξη.» ($Σ_{11}$)

Αρκετοί συμμετέχοντες, κυρίως από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ξεχωρίζουν την *ανάγκη για την υποστήριξη των σχολείων*, του μαθητή και των εκπαιδευτικών στην

εκπαιδευτική πράξη μέσω της συνεργασίας μεταξύ τους. Όπως αναφέρει ένας συμμετέχων ($Σ_3$):

> «περισσότερο θα πρέπει να υπάρχει μια πιο συχνή ας πούμε συνεργασία, μια πιο πραγματική, πιο συχνή συνεργασία σχολείων, τυπικών σχολείων και του θεσμού αυτού. Αυτό. Υποστήριξη. Τα σχολεία... αυτό που λείπει στα σχολεία είναι η υποστήριξη... Η επιστημονική υποστήριξη από τους διάφορους φορείς και τομείς ας πούμε.»

Δύο ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν για το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη σχέση του με το σχολικό πλαίσιο: «πιστεύω ότι θα πρέπει οι επισκέψεις τους να είναι πιο συχνές και η επικοινωνία μαζί τους» ($Σ_4$), και, «θα τον ισχυροποιούσα πιο πολύ. Δηλαδή θα του έδινα περισσότερες δυνατότητες να παρέμβει και στη σχολική μονάδα» ($Σ_6$). Επιπλέον, μία συμμετέχουσα από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σημειώνει πως: «θα δημιουργούσα πιο πολλές ομάδες αξιολόγησης, έτσι ώστε να μπορούμε να, προσφέρουμε και μεγαλύτερη υποστήριξη, διότι τα τελευταία χρόνια βλέπουμε να αυξάνεται περισσότερο η ανάγκη αυτή. Η ανάγκη για υποστήριξη, και μάλιστα για... ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών.» ($Σ_{14}$).

Σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες που επιδοκιμάζουν τη μονιμότητα του προσωπικού στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μία από τους συμμετέχοντες προτείνει την εναλλαγή των εργαζομένων στον φορέα, κι επικρίνει τη μονιμότητα του προσωπικού ($Σ_1$): «προσωπικά δε θεωρώ ότι θα 'πρεπε όσοι βρίσκονται μέσα στο ΚΕΔΔΥ, να... μένουν πάνω από 3 χρόνια. Το πολύ- πολύ 4. Θα 'πρεπε να υπάρχει ανανέωση». Η ειδική παιδαγωγός $Σ_1$ θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να είναι σε άμεση επαφή με το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη, γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη ώστε να εναλλάσσονται από το διαγνωστικό φορέα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

> «Να υπάρχει ανανέωση, για να μπορούν να έχουν τη δυνατότητα να είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί, να έχουν και τη δυνατότητα να ξαναβρίσκονται μέσα στην τάξη.

Αλλιώς τα βλέπεις τα πράγματα σε μια επιτροπή αξιολόγησης και γνωμοδότησης. Και αλλιώς τη βιώνεις όταν είσαι μέσα στην αίθουσα και έχεις την καθημερινότητά σου με τα παιδιά τα οποία είναι τα «υποκείμενα» της αξιολόγησης πάλι σε εισαγωγικά. Αυτό το πράγμα θα έπρεπε επομένως να υπάρχει εκεί που πας να σκληρύνεις μέσα στο ΚΕΔΔΥ, να υπάρχει πάλι αυτό το... ξαναμπαίνω στην αίθουσα, έρχομαι και γεμίζω... εε από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, γεμίζω από εμπειρίες, από διαφορετικά παιδιά τα οποία συναντώ, από καταστάσεις και όλα αυτά, διαφορετικούς χειρισμούς, και ξαναέρχομαι κάποια στιγμή μετά από πάλι 3 χρόνια, ξαναέρχομαι πάλι για να μπορέσω να... αυτόν τον εμπλουτισμό που έχω ήδη αποκτήσει να προχωρήσει πιο πέρα.» ($Σ_1$)

Με λίγα λόγια, προτείνει την κατάργηση των οργανικών θέσεων και την αντικατάστασή τους από θέσεις τριετούς ή τετραετούς διάρκειας, οι οποίες θα εναλλάσσονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο σχολείο και αντίστροφα. Με αυτόν τον τρόπο θεωρεί ότι η εργασία τους στον φορέα κατά την αξιολόγηση και την έκδοση της γνωμάτευσης θα μπορεί να λαμβάνει υπόψη της παράγοντες του σχολικού πλαισίου προκειμένου να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στις ανάγκες του σχολείου.

Ο συμμετέχων από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που επικρίνει τη χρήση του DSM για τη διάγνωση και ταξινόμηση των μαθητών/τριών, προτείνει την αντικατάστασή του από τη διεθνή ταξινόμηση της λειτουργικότητας, της αναπηρίας και της υγείας (ICF). Η νέα αυτή ταξινόμηση με κεντρικούς όρους αυτούς της λειτουργικότητας και της αναπηρίας προέκυψε από τις προσπάθειες σύγκλισης του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία (Καραγιάννη, Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης, 2017). Ο συγκεκριμένος συμμετέχων θεωρεί ότι η χρήση του ICF θα βοηθήσει στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και άρα θα ενισχύσει και τη συνεργασία τους.

«Εε, μελλοντικά τώρα νομίζω συζητιέται αυτόν τον καιρό, γιατί θα αλλάξει το πλαίσιο των ΚΕΔΔΥ, ε καλό είναι για μένα να ακολουθούμε την ICF, τη [σύνταξη] της λειτουργικότητας, όπου εκεί αναγράφονται ποιοι κωδικοί αναφέρονται σε ποιες ειδικότητες. Δηλαδή είναι ένα εργαλείο και για την κοινή γλώσσα μεταξύ των ειδικοτήτων. Αυτό θα ήταν πιο ωραίο.» ($Σ_8$)

Ο ίδιος συμμετέχων παρατηρεί το πρόβλημα του συγκεντρωτισμού και την ανάγκη αντιμετώπισής του. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της υπηρεσίας αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλει στον αυξημένο φόρτο εργασίας και δυσκολεύει το έργο της αξιολόγησης και της υποστήριξης. Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρεί ότι «θα έπρεπε να αποκεντρωθεί και άλλο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», και αναφέρει: «νομίζω πρέπει να ενισχυθεί, δηλαδή το ένα ΚΕΔΔΥ που είναι παράδειγμα, στη δυτική να γίνει τέσσερα μικρά ΚΕΔΔΥ. και να πιάνει περιοχές σχολείων, και να είναι πιο κοντά στα σχολεία… Και διαγνωστικά, αλλά και υποστηρικτικά.» ($Σ_8$). Ωστόσο, παρατηρεί πως με το νέο σχέδιο νόμου επιδιώκεται το αντίθετο, καθώς συγκεντρώνει πολλές αρμοδιότητες και ευθύνες σε έναν μόνο φορέα; «με το νέο νομοσχέδιο που θέλει τώρα η κυβέρνηση, αυτό κάνει το αντίθετο. Ε, δηλαδή, ενισχύει τον κεντρικό ρόλο, βάζοντας και τον συμβουλευτικό σταθμό μέσα, και άλλες υπηρεσίες το ΚΕΣΥΠ και τα λοιπά» ($Σ_8$).

Εκτός από τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα σχολεία και την οικογένεια, μία συμμετέχουσα από το προσωπικό του φορέα θεωρεί πως θα πρέπει να υπάρχει επαφή και συνεργασία και με τις εξωτερικές υπηρεσίες που ασχολούνται με την υποστήριξη του μαθητή και εμπλέκονται σε κάθε προσπάθεια εκπαίδευσής του. Αναφέρει πως αυτή η συνεργασία θα πρέπει να είναι θεσμοθετημένη και σαφώς οριοθετημένη.

«Μάλλον να υπάρχει μια καλύτερη νομοθετική, θεσμοθετημένη πρόβλεψη για το πως θα συνεργάζεται το ΚΕΔΔΥ με όλους τους υπόλοιπους φορείς που εμπλέκονται στο έργο της εκπαίδευσης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Εε, και με τους εκπαιδευτικούς δηλαδή, και με άλλους διαγνωστικούς φορείς, και με άλλες, με θεραπευτές που εμπλέκονται. Όλα αυτά δεν είναι θεσμοθετημένα, δεν είναι ξεκάθαρα.» ($Σ_{13}$)

Επιπλέον, μία άλλη συμμετέχουσα ($Σ1_4$) θεωρεί ότι είναι σημαντική η διασύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών, μεταξύ του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και άλλων εξωτερικών διαγνωστικών φορέων που μπορεί να αναλαμβάνουν κομμάτια της αξιολόγησης του μαθητή.

«θα πρέπει να γίνει μια καλύτερη, να το πούμε, διασύνδεση υπηρεσιών, μια καλύτερη διασύνδεση υπηρεσιών. Δηλαδή ένα παιδί το οποίο παραπέμπεται από μας για παιδοψυχιατρική εκτίμηση, εε, να... γίνεται πιο γρήγορα αυτή η διαδικασία, έτσι ώστε κι εμείς να λειτουργούμε πιο γρήγορα. Να μη χρειάζεται να περάσει δεύτερη φορά, για παράδειγμα ένα παιδί που έχει γνωματευθεί από μας, από μια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Εε, να γίνει οικονομία, δηλαδή, χρόνου, λίγο σε αυτήν την υπόθεση της αξιολόγησης.» ($Σ_{14}$)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρονται στην Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και σημειώνουν πως η σύστασή της και η δράση της στα σχολεία αποτελεί σημαντική υποστήριξη τόσο για τα ίδια τα σχολεία, όσο και για το θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Φαίνεται πως η αξιολόγηση από μία διεπιστημονική ομάδα μέσα στο σχολείο του μαθητή επιδοκιμάζεται από αρκετούς συμμετέχοντες. Ωστόσο, και αυτός ο θεσμός φαίνεται πως υπολειτουργεί.

«στο σχολείο μας πέρυσι τουλάχιστον και πρόπερσι, δύο ή τρία χρόνια συνεχόμενα λειτουργούσε και η ΕΔΕΑΥ. Η ΕΔΕΑΥ ήταν μια πρωτοβάθμια αξιολόγηση των παιδιών ας πούμε, χωρίς όμως... να... να... να στοχεύεις και να κρίνεις ότι ο μαθητής αυτός έχει μαθησιακά ή αναπτυξιακό φάσμα και τα λοιπά. […] ήταν ένας σωστός τρόπος. Φέτος δε λειτουργεί η ΕΔΕΑΥ.» ($Σ_3$)

Ένας συμμετέχων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ($Σ_8$) παρατηρεί πως αυτές οι επιτροπές αξιολόγησης μέσα στα σχολεία, όπου λειτουργούσαν, πιθανόν να βοήθησαν στο φιλτράρισμα των μαθητών/τριών που τελικά παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. («αυτό με τις ΕΔΕΑΥ σαν ιδέα είναι καλή»), παρόλο που και αυτές λειτουργούν μέσω εμποδίων: «σ' αυτό μπορεί να βοήθησαν ως ένα βαθμό οι ΕΔΕΑΥ, δεν ξέρω αν αναφέρθηκε, ας πούμε. Εντάξει, αυτές τώρα, εντάξει υπολειτουργούν, με την έννοια όποτε πάρουν τους αναπληρωτές, όποτε συσταθεί η κάθε ΕΔΕΑΥ, τα καθήκοντά τους.» ($Σ_8$). Μία άλλη συμμετέχουσα εντοπίζει τα θετικά σημεία των επιτροπών και προτείνει την μεταφορά τους στην υπαγωγή στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όχι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ($Σ_{12}$):

> «Έχουν κάνει έναν άλλο θεσμό, τον θεσμό των ΕΔΕΑΥ ας πούμε έτσι; Και τον έχουνε βάλει υπό την εποπτεία ας το πω, έτσι, των ειδικών σχολείων…ας πούμε αυτό θα το άλλαζα, και θα έλεγα ότι οι ΕΔΕΑΥ θα πρέπει να υπάγονται στο ΚΕΔΔΥ γιατί ουσιαστικά είναι η επέκταση ας πούμε, είναι αυτό που δεν μπορούμε να κάνουμε εμείς. Μπορούν να κάνουν πολύ πιο εύκολα την ανίχνευση γιατί πηγαίνουν στα σχολεία, και μπορούν να κάνουν πολύ καλύτερα και την υποστήριξη γιατί ακριβώς είναι μέσα στα σχολεία. Αυτό νομίζω θα ήτανε πολύ βοηθητικό.»

Το θετικό χαρακτηριστικό των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι το γεγονός ότι η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο από μία ομάδα που επίσης εργάζεται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο κι έτσι μπορεί να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες, ώστε να κάνει μια ασφαλή αξιολόγηση και να προλάβει μία μη απαραίτητη παραπομπή στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Αυτό περιγράφει μία ειδική παιδαγωγός ($Σ_7$) που προτείνει την ύπαρξη μίας ομάδας που θα επισκέπτεται τα σχολεία προκειμένου να κάνει την αξιολόγηση σε αυτό το περιβάλλον, ή ακόμα και στο σπίτι με σκοπό τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με το παιδί.

«Θα προσπαθούσα αυτό, να υπάρχει μια ομάδα η οποία θα επισκέπτεται σίγουρα το σχολείο στο οποίο βρίσκεται το κάθε παιδί, θα ήταν αυτή η δουλειά του ή κάποιος, δηλαδή ανάλογα με τα παιδιά που θα έχουνε θα επισκέπτονται κάποιες μέρες και το, και το παιδί στο πλαίσιο στο οποίο υποστηρίζεται, σίγουρα. Ε, όπως επίσης και στο σπίτι. Δεν ξέρω τώρα αυτό πως θα γίνει, δηλαδή γενικώς να πάρω μια πολύ συνολική εικόνα, τρομερά χρονοβόρα το ξέρω, αλλά... νομίζω ότι πρέπει να πάρουν αυτοί οι άνθρωποι τις πληροφορίες που θέλουν από μόνοι τους, εγώ αυτό νομίζω. Γιατί άλλη εικόνα παίρνεις έτσι, κι άλλη εικόνα παίρνεις ρωτώντας.» ($Σ_7$)

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αναζήτησε τις πρακτικές λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε σχέση με την αξιολόγηση, την υποστήριξη, τη συνεργασία και την συμπερίληψη, μέσα από την οπτική των ατόμων που εργάζονται σε αυτά και των ειδικών παιδαγωγών που συνήθως είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Η συγγραφή της εργασίας συνέπεσε με την ψήφιση του νέου σχεδίου νόμου από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης, το οποίο μετονομάζει τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Το γεγονός αυτό κατέστησε αναγκαία την ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων σε άμεση σύνδεση με τα νέα δεδομένα που φέρνει στο προσκήνιο το ψηφισθέν νομοσχέδιο, επιτρέποντας τη σύγκριση, τον εντοπισμό αλλαγών, προσθηκών ή σταθερών μοτίβων στη νομοθεσία σε σχέση με τις διαγνωστικές υπηρεσίες.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποσκοπούν στην αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ταυτόχρονα στην υποστήριξη των μαθητών/τριών, της οικογένειάς τους και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη μάθησή τους. Δευτερευόντως, επιφορτίζονται με την αρμοδιότητα της εκπαίδευσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία και των οικογενειών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην εισαγωγική ερώτηση του οδηγού συνέντευξης αναφορικά με το σκοπό και το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. φαίνεται να συμφωνούν με το σκοπό και το έργο που αναθέτει η νομοθεσία στο φορέα (Ν.3699/2008, άρθρο 4, §1). Ο νόμος 3699/2008 (με τις τροποποιήσεις) αναφέρεται στο έργο της υπηρεσίας (αξιολόγηση και υποστήριξη), ενώ το νέο σχέδιο νόμου αναθέτει μία *αποστολή* στα Κ.Ε.Σ.Υ.: την υποστήριξη όλων των σχολικών μονάδων με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, και την προάσπιση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

όλων των μαθητών/τριών *ανεξαιρέτως* (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018α).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αναφέρονται σε κάποιον ευρύτερο σκοπό ή στην γενική αποστολή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., παρά μόνο εστιάζουν στην αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών/τριών και στην υποστήριξή τους. Άλλωστε, ο Ν. 3699/2018 συνδέει το έργο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έμμεσα με τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η «βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων [των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες], ώστε να καταστεί δυνατή η συμπερίληψη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν», και η «αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα» (Ν.3699/2008, άρθρο 2, §5-6, σ.2) αποτελούν επιδιώξεις της ειδικής αγωγής και επιτυγχάνονται και μέσω της διάγνωσης και αξιολόγησης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Η ιατρική ατομική προσέγγιση της αναπηρίας («αντίστοιχη προς τις δυνατότητες ένταξη») σε συνδυασμό με την κλινική εικόνα της διάγνωσης διαμορφώνουν τον ιατρικά κατευθυνόμενο χαρακτήρα των υπηρεσιών της ειδικής αγωγής (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Από τα ερευνητικά αποτελέσματα ανακύπτει η σημασία που αποδίδεται στη διάγνωση και τη διαφοροδιάγνωση με σκοπό την υποστήριξη του παιδιού. Άλλωστε το ελληνικό σύστημα διάγνωσης προϋποθέτει την κλινική αξιολόγηση του παιδιού και τη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τη δυνατότητα παροχής των υποστηρικτικών υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η ιδέα και πρακτική της κλινικής αξιολόγησης με τα σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία από μία διεπιστημονική επιτροπή δεν ακυρώνεται ως αμφισβητήσιμη πρακτική από τα ερευνητικά αποτελέσματα, αν και επισημαίνεται η ανάγκη άμεσης σύνδεσής της με τα σχολεία (π.χ. μέσω Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Οι συμμετέχοντες (τόσο το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και οι

ειδικοί παιδαγωγοί) σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούν την αναγκαιότητα του θεσμού, αλλά επιδοκιμάζουν την ύπαρξή του, επισημαίνοντας την ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων του.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η υπηρεσία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιορίζουν τις δυνατότητες ανταπόκρισης ταυτόχρονα και στους τρεις βασικούς άξονες λειτουργίας της (αξιολόγηση, υποστήριξη, ενημέρωση), Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, όμως, η επίλυση των σημαντικών προβλημάτων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως για παράδειγμα η υποστελέχωση, θα επιτρέψει την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία της υπηρεσίας δίνοντάς της το χρόνο και τα μέσα να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε όλους τους λειτουργικούς άξονες, και κυρίως στον παραμελημένο άξονα της υποστήριξης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν την εντύπωση ότι τη δεδομένη χρονική περίοδο η σωστή λειτουργία του φορέα και στους τρεις λειτουργικούς άξονές του εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τη διάθεση των ατόμων που εργάζονται στο εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς τα προβλήματα εντείνονται από την αδράνεια των αρμόδιων φορέων και της πολιτείας να κινήσουν τις διαδικασίες επίλυσής τους.

Παρατηρείται, λοιπόν, να υιοθετούνται διαφορετικές πρακτικές από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ανάλογα με το σε ποιον τομέα εντοπίζονται οι αδυναμίες, ανάλογα με τη διάθεση του προσωπικού, την επιστημονική κατάρτιση των μελών του και τις δυνατότητες που υπάρχουν. Έτσι, κάθε υπηρεσία θέτει τις προτεραιότητές της προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο της με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτή η ανομοιομορφία των πρακτικών των υπηρεσιών που πορεύονται ωστόσο βάσει ενός κοινού νομοθετικού πλαισίου δημιουργεί το ερώτημα του επακριβούς προσδιορισμού των αρμοδιοτήτων του φορέα. Είναι χαρακτηριστικό στην έρευνα των Αναστασίου, Ιορδανίδη και Αδαμίδου (2010) για τις προθέσεις των δασκάλων Ειδικής Αγωγής να εργαστούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πως η αρνητική στάση για εργασία οφείλεται μεταξύ άλλων στην ασάφεια των αρμοδιοτήτων

των μελών της διεπιστημονική ομάδας και του φορέα ευρύτερα. Στο νέο νομοσχέδιο, όμως, η αιτιολογική έκθεση που το συνοδεύει διατείνεται ότι «η προτεινόμενη οργάνωση του εκπαιδευτικού δικτύου υποστήριξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου *ορίζει με σαφήνεια τις αρμοδιότητες των συμμετεχόντων στο υποστηρικτικό δίκτυο και τις διαδικασίες λειτουργίας τους*» (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018β).

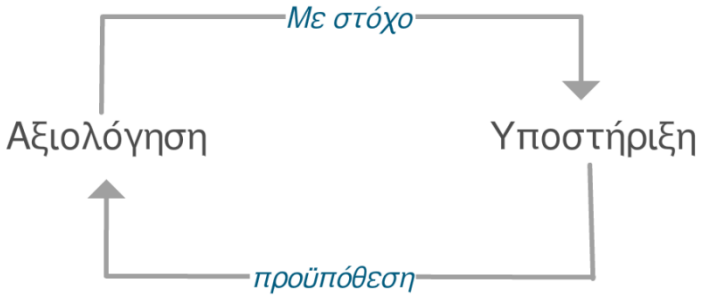
Ο έλεγχος της παραπάνω διατύπωσης επιχειρείται σταδιακά μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και την αναλυτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της μελέτης. Τα συμπεράσματα αναφορικά με τη λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. βασίζονται στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων των ειδικών παιδαγωγών και των μελών της διεπιστημονικής ομάδας και παρουσιάζονται στη συνέχεια σε έξι/εφτά ενότητες βασισμένες στις κατηγορίες της ανάλυσης, ενώ ταυτόχρονα δίνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

4.1.1 Η σημαντικότερη αρμοδιότητα

Οι βασικές αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τους συμμετέχοντες συνοψίζονται στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση (οι βασικοί άξονες λειτουργίας της υπηρεσίας βάσει νομοθεσίας), και μεταξύ αυτών επέλεξαν τη σημαντικότερη. Μελετώντας τις απαντήσεις τους μπορεί κανείς να καταλήξει στα παρακάτω συμπεράσματα: όλες είναι σημαντικές, γιατί η μία εξαρτάται από την άλλη και αλληλεπιδρούν· η σημασία της υποστήριξης είναι τεράστια και πρέπει να ενισχυθεί· η αξιολόγηση είναι σημαντική αφού στην πραγματικότητα είναι αυτή που νοηματοδοτεί το φορέα· και τέλος η ενημέρωση κρίνεται σημαντική στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει άγνοια και απουσία πληροφόρησης.

Όλες οι αρμοδιότητες, λοιπόν, είναι σημαντικές γιατί είναι αλληλοεξαρτώμενες. Μία επιτυχής και στοχευμένη υποστήριξη προκύπτει από μία έγκαιρη και έγκυρη

διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Αντίθετα, μία αξιολόγηση που βασίζεται σε αποσπασματική πληροφόρηση και παρουσιάζει ανακρίβειες και γενικεύσεις θα έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ουσιαστικής υποστήριξης του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Επομένως, τόσο η αξιολόγηση όσο και η υποστήριξη (ακόμα και η ενημέρωση) θεωρούνται εξίσου σημαντικές δεδομένου ότι αλληλοεξαρτώνται η μία από την άλλη. Πιο συγκεκριμένα για αυτές τις δύο, η υποστήριξη προϋποθέτει την αξιολόγηση, και η αξιολόγηση πραγματοποιείται με στόχο την υποστήριξη (εικόνα 5). Η αξιολόγηση που δε συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη του παιδιού και του εκπαιδευτικού θέτει ερωτήματα ως προς τον τελικό σκοπό της.



Εικόνα 5. Σχέση αλληλεξάρτησης αξιολόγησης και υποστήριξης

Τα ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση έχει νόημα μόνο όταν αποσκοπεί στην υποστήριξη των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας, και δεν αποβλέπει στην απλή κατάταξη του παιδιού σε μια ομάδα αναγκών (Αγαλιώτης, 2011). Ταυτόχρονα, όμως αναδεικνύουν τον περιορισμένο ρόλο της υποστήριξης στην πράξη, αφού οι προτάσεις της γνωμάτευσης περιορίζονται σε τυπικές διευκολύνσεις ή αποτελούν γενικόλογες κατευθύνσεις, ενώ και η επαφή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο δεν είναι συχνή και πραγματοποιείται μόνο σε περιπτώσεις ιδιαίτερα δύσκολες.

Έτσι, η επιλογή της υποστήριξης ως της σημαντικότερης αρμοδιότητας από τους μισούς σχεδόν συμμετέχοντες μάλλον εξηγείται λόγω της αδυναμίας του φορέα να

ανταποκριθεί σε αυτή στον ίδιο βαθμό με τον οποίο ανταποκρίνεται στην αξιολόγηση (Αναστασίου, Ιορδανίδης, & Αδαμίδου, 2010). Καθώς ο φόρτος εργασίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι αυξημένος, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση, ενώ ο ρόλος της υποστήριξης παραμελείται. Σε μία προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας του άξονα της υποστήριξης, οι συμμετέχοντες τη διακρίνουν ως τη σημαντικότερη από όλες. Με λίγα λόγια, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την επιτακτική ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και σημασία στον τομέα της υποστήριξης. Ωστόσο, γίνεται φανερό από τα ερευνητικά αποτελέσματα ότι όσο δεν αντιμετωπίζονται τα πρωτογενή προβλήματα του φορέα, όπως η υποστελέχωση και η απουσία επιμόρφωσης, η υποστήριξη δεν μπορεί να αναλάβει μεγαλύτερο ρόλο από αυτόν που αναλαμβάνει μέχρι σήμερα.

Τελικά, η σημασία που αποδίδεται σε κάθε άξονα φαίνεται να προσδιορίζεται από τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει κατά την υλοποίησή του. Βέβαια, με τη νομοθετική διακήρυξη για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των αρμοδιοτήτων του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική απαίτηση για σύζευξη αξιολόγησης-υποστήριξης, η σημασία μάλλον επικεντρώνεται είτε αποκλειστικά στην υποστήριξη, ή σε όλες τις αρμοδιότητες καθώς βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. (του φορέα που αντικαθιστά τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), αυτές δε διαφέρουν από τις προϋπάρχουσες, ωστόσο χρησιμοποιείται νέα ορολογία για τον προσδιορισμό τους. Η «ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών» αντικαθίσταται από τη «διερεύνηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών και την αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών φραγμών στη μάθηση». Η νέα ορολογία αναδεικνύει μία προσπάθεια μετατόπισης από τον έντονα ιατρικό σε έναν περισσότερο παιδαγωγικό λόγο, χωρίς ωστόσο να αλλάζει το περιεχόμενο.

4.1.2 Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση «ειδικών περιπτώσεων» μαθητών/τριών αναπτύχθηκε ως πρακτική μέσω της εμπειρίας, παρά ως εφαρμογή της θεωρίας. Το νομοθετικό πλαίσιο δεν προβλέπει τον τρόπο και τις διαδικασίες αξιολόγησης μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά, κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά διευκρινίζει ότι «στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Ν.3699/2008, άρθρο 3, §1).

Εφόσον δεν υπάρχει κάποια νομοθετική πρόβλεψη αναφορικά με την αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά/ πολιτισμικά περιβάλλοντα και χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας αναπτύσσουν τις δικές τους πρακτικές αξιολόγησης, είτε, για παράδειγμα, επιδιώκοντας την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για τον αξιολογούμενο, ή χρησιμοποιώντας το πρακτικό μέρος των σταθμισμένων εργαλείων, πρακτικές που αναφέρονται ως εναλλακτικές και από τη βιβλιογραφία (Lebeer, et al., 2011). Αν και ακολουθούν την ίδια διαδικασία αξιολόγησης, προσαρμόζουν τον τρόπο και το περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή·

Όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2012) επίσης, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας είναι ιδιαίτερα προσεκτικά σε περιπτώσεις μαθητών με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση, ώστε να μην οδηγηθούν σε λανθασμένη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς αναγνωρίζουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση είναι πολύ πιθανό να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, και όχι σε εγγενή προβλήματα. Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα ή/και χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα δεν περιγράφεται από το νομοθετικό πλαίσιο και

φαίνεται να βασίζεται σε πρακτικές που αναπτύχθηκαν από την εμπειρία των αξιολογήσεων, παρά από τη σχετική θεωρία.

Όσον αφορά τα σταθμισμένα εργαλεία, οι συμμετέχοντες φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση και χορήγησή τους, καθώς αναφέρουν πως η έλλειψή τους δημιουργεί προβλήματα στην επιτέλεση του έργου της αξιολόγησης. Ο κύριος τρόπος αξιολόγησης είναι μέσω των εργαλείων, τυποποιημένων ή άτυπων, προκειμένου να καταλήξουν σε μία ασφαλή διάγνωση. Μόνο στην προσχολική αγωγή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες άτυπες μέθοδοι αξιολόγησης, όπως το παιχνίδι ή η ζωγραφική. Βέβαια, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει πρόβλημα στη χορήγηση των εργαλείων, η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση τους και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους οδηγεί στην αμφισβήτηση της διάγνωσης.

Από τα σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιούνται από τους ψυχολόγους της διεπιστημονικής ομάδας κυρίως οι κλίμακες του Wechsler, όπως συμβαίνει και διεθνώς (Lebeer, et al., 2011). Θεωρείται αναγκαία η ύπαρξή τους για την απρόσκοπτη επιτέλεση του έργου της αξιολόγησης, πράγμα που επιβεβαιώνει την κλινική εικόνα της αξιολόγησης. Η απουσία των απαραίτητων τυποποιημένων διαγνωστικών εργαλείων δημιουργεί προβλήματα στο έργο της υπηρεσίας για τους συμμετέχοντες του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Αυτή η εμμονή στα διαγνωστικά εργαλεία και τη χρήση τους συνδέεται άμεσα με την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας και τη λογική του ατομικού ελλείμματος, αφού τα τεστ εστιάζουν στο πρόβλημα και το εντοπίζουν στο ίδιο το παιδί, παραβλέποντας τις περιβαλλοντικές, μαθησιακές και διδακτικές συνθήκες (Lebeer, et al., 2013). Ακόμη, επικρίνονται εξαιτίας των αυστηρών διαδικασιών και ερμηνειών τους, της παράβλεψης από τη μεριά τους κατά την αξιολόγηση άλλων παραγόντων όπως προσωπικότητα, κίνητρα, συμπεριφορά, την αδυναμία σύνδεσής τους με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, και άλλα (Tzuriel, 2005).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή κλινική αξιολόγηση που αποτελεί κεντρικό και αναπόσπαστο κομμάτι του έργου των διαγνωστικών φορέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρόσφατη βιβλιογραφία προτείνει τη μετατόπιση προς αξιολογήσεις με περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα και συμπεριληπτική κατεύθυνση. Χαρακτηριστικό είναι πως στη δεκαετία του 2000, ενώ στην Ελλάδα κατοχυρώνεται ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με έμφαση στη διάγνωση και τη διαφοροδιάγνωση με το νόμο 3699/2008, την ίδια περίοδο στο εξωτερικό η επιστημονική κοινότητα έχει ήδη επιστήσει τις προβληματικές αυτού του είδους αξιολόγησης, και αρχίζει να απομακρύνεται από την αυστηρά κλινική διάγνωση αναζητώντας εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Watkins, 2007).

Γίνεται φανερό πως το αξιολογικό σύστημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην Ελλάδα δεν έχει μεταβεί προς νέες κατευθύνσεις συμπεριληπτικής αξιολόγησης και εκπαίδευσης, αλλά επιμένει στη διάγνωση και την κατηγοριοποίηση του παιδιού, οι οποίες αν και θεωρητικά αποσκοπούν στην υποστήριξη και συμπερίληψή του, τελικά αποβαίνουν στην ετικετοποίηση και τον αποκλεισμό του. Το νέο σχέδιο νόμου για τους εκπαιδευτικούς φορείς υποστήριξης, φαίνεται να υιοθετεί μία ορολογία εκπαιδευτικού προσανατολισμού («εκπαιδευτική αξιολόγηση», «κοινωνικοί φραγμοί στη μάθηση», «προώθηση αρχών διαφοροποιημένης παιδαγωγικής»). Όμως η επιφόρτισή του με πολλές και διαφορετικές αρμοδιότητες θέτει το ερώτημα της δυνατότητας ανταπόκρισής του σε αυτή την ορολογία.

Συμπεραίνεται, τελικά, η αντίθεση ανάμεσα στη σημασία που αποδίδουν τα ερευνητικά αποτελέσματα στα διαγνωστικά εργαλεία και στην αμφισβήτηση αυτών από την επιστημονική κοινότητα.

4.1.3 Η γνωμάτευση

Στο ελληνικό αξιολογικό σύστημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών η υποστήριξη εκφράζεται άμεσα και βασικά με τη γνωμάτευση. Η συνολική εκτίμηση του

μαθητή και οι προτάσεις στη γνωμάτευση, παρά τα κενά και τις προβληματικές τους, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων, αποτελούν σημαντική βοήθεια και υποστήριξη για τον εκπαιδευτικό και το παιδί κυρίως, αλλά και για τους γονείς.

Το πρώτο μέρος της γνωμάτευσης που περιλαμβάνει τις πληροφορίες που αντλήθηκαν κατά την αξιολόγηση για το παιδί, όπως φαίνεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα, εστιάζει στις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής στους διάφορους τομείς. Οι προτάσεις και το όποιο πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάζεται «ανάλογα με τις ελλείψεις» του/της μαθητή/τριας. Στη γνωμάτευση περιγράφονται οι δυσκολίες, αλλά φαίνεται να παραβλέπονται οι δυνατότητες και οι ικανότητες του παιδιού προς αξιολόγηση. Ο λόγος του ελλείμματος παρουσιάζεται ακόμα κυρίαρχος στο κείμενο της γνωμάτευσης, αλλά και στο λόγο των συμμετεχόντων. Η έμφαση στις αδυναμίες και τις ελλείψεις του αξιολογούμενου αποτελεί μάλλον συνέπεια της χρήσης των σταθμισμένων τεστ και αναπαράγει την ιδέα του ατομικού ελλείμματος και της στατικής αμετάβλητης νοημοσύνης (Lebeer, et al., 2013).

Το δεύτερο μέρος του γραπτού κειμένου της γνωμάτευσης αποτελούν οι προτάσεις υποστήριξης, ή το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Αυτό το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που ονομάζουν και περιγράφουν οι συμμετέχοντες είναι περισσότερο ένα γενικό πλαίσιο, παρά μία αυστηρή περιγραφή συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Τα πολλά αιτήματα για αξιολόγηση σε συνδυασμό με το ελλιπές προσωπικό δεν επιτρέπουν το σχεδιασμό ενός αναλυτικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος όπως προβλέπεται από τη νομοθεσία, πράγμα που αναγνωρίζουν αρκετοί συμμετέχοντες. Οι προτάσεις του προγράμματος, λοιπόν, είναι στην πραγματικότητα γενικές συμβουλές που απευθύνονται στην εκάστοτε κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (για παράδειγμα, για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής

προσοχής και υπερκινητικότητα είναι καλό να περιορίζονται τα ερεθίσματα και να κάθονται μπροστά στον πίνακα).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ετικετοποίηση του μαθητή, αφού αντιμετωπίζεται ως ένα μέλος αυτής της συγκεκριμένης ομάδας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η επιλογή τυποποιημένων προτάσεων που απευθύνονται σε μία ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παραβλέπει την πολυπλοκότητα των χαρακτηριστικών των παιδιών που ανήκουν σε αυτή την ίδια κατηγορία και υποθέτει την ομοιομορφία (Αγαλιώτης, 2011). Οι έρευνες έχουν επισημάνει πως μέσα στην ίδια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών υπάρχουν τεράστιες αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις, που αποτελούν μέρη ενός συνεχούς (Desforges & Geoff, 2010). Έτσι, οι προηγούμενες αναφορές κάποιων εκπαιδευτικών ότι σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση προσαρμόζεται στις ανάγκες και δεξιότητες του παιδιού έρχονται σε αντίφαση με τη δημιουργία ενός γενικού πλαισίου εκπαίδευσης.

Θα έλεγε κανείς πως την απουσία ουσιαστικών προτάσεων υποστήριξης έρχονται να καλύψουν κάποιες προτάσεις τυπικού χαρακτήρα. Μεταξύ αυτών είναι η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις, η επιείκεια στην αξιολόγηση, η εξασφάλιση επαρκούς χρόνου για την αξιολόγηση. Όπως φαίνεται, έχουν να κάνουν περισσότερο με την εξέταση του μαθητή, και όχι με τις διαδικασίες μάθησης και τις τεχνικές διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο το νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να επιχειρεί να ανταποκριθεί τυπικά στην υποχρέωσή του απέναντι στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποκρύπτοντας την πραγματική έλλειψη υποστηρικτικών προτάσεων και υπηρεσιών. Η απουσία ουσιαστικών προτάσεων και η μονόπλευρη περιγραφή των αδυναμιών στη γνωμάτευση έχουν καταγραφεί επίσης ως προβληματικές από έρευνες που αφορούν χώρες του εξωτερικού (Lebeer, et al., 2011).

Ωστόσο, παρά την έλλειψη προτάσεων και την έμφαση στις αδυναμίες του παιδιού, η γνωμάτευση φαίνεται να αποτελεί σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με

τα ερευνητικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός αποκτάει μία συνολική εικόνα για το μαθητή του, αναγνωρίζει τελικά το πρόβλημα και συνδέει τις πληροφορίες της γνωμάτευσης με αυτές που ο ίδιος έχει μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να σχεδιάσει ανάλογα τη διδασκαλία του, έχοντας ως κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες τις προτάσεις της γνωμάτευσης. Κρίνεται σημαντική η «κινητικότητα» του εκπαιδευτικού, η στάση του, και το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και την πρόοδο του παιδιού που παραπέμπει, αφού η γνωμάτευση δίνει κάποιες επιπλέον πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, τις οποίες καλείται αυτός να αξιοποιήσει προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή του στη διδακτική πράξη.

Ακόμα, λοιπόν, και με τις ελλείψεις που παρουσιάζει η γνωμάτευση δεν παύει να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα σημαντικό μέσο υποστήριξης, κάτι που πιθανόν αναδεικνύει και τη μεγάλη ανάγκη τους για υποστήριξη. Από την άλλη, η υποστήριξη της γνωμάτευσης προς τους γονείς και το παιδί εκφράζεται κατά κύριο λόγο με την αποδοχή του προβλήματος από τους ίδιους. Οι γονείς γνωρίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους, και μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του και να το υποστηρίξουν όπου και όπως χρειάζεται. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνονται ευχαριστημένοι από μία αξιολόγηση που τους δίνει πληροφορίες και τους βοηθά στην κατανόηση του προβλήματος (Lebeer, et al., 2011).

Η διάγνωση αποτελεί μία κατηγοριοποίηση με έμφαση στις δυσκολίες (Σπυρόπουλος, 2014) και καταλήγει σε μία γνωμάτευση με το αρνητικό (συνήθως) προφίλ του αξιολογούμενου και με τις γενικές κατευθυντήριες οδηγίες για υποστήριξη. Παρ’ όλα αυτά, όπως αναφέρθηκε, η απόκτηση της εικόνας του προβλήματος του παιδιού και η κατανόησή του, όπως και κάποιες βασικές προτάσεις βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη «διαχείριση» του μαθητή του, τον

μαθητή στην υποστήριξή του, και τους γονείς στην κατανόηση και αποδοχή του προβλήματος. Ωστόσο, ο Αγαλιώτης (2011, σ.38) υποστηρίζει ότι:

> «μια χρονοβόρα ψυχοφθόρα αξιολόγηση που έχει ως αποτέλεσμα μια γενικόλογη επιβεβαίωση του προβλήματος που υπήρξε η αιτία υποβολής του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία, αλλά δεν συμβάλλει καθόλου στη διαμόρφωση μιας διδακτικής παρέμβασης, είναι μια μη πρακτική αξιολόγηση που μπορεί να θεωρηθεί ως χάσιμο χρόνου και πόρων».

4.1.4 Η συνεργασία

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας καλούνται να συνεργάζονται σε διαφορετικές καταστάσεις, για διαφορετικούς σκοπούς, με διαφορετικούς ανθρώπους, αναδεικνύοντας τη συνεργασία ως συστατικό στοιχείο του έργου τους, τόσο στα πλαίσια της υποστήριξης, όσο και στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Αρχικά, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας χρειάζεται να συνεργαστούν μεταξύ τους προκειμένου να συζητήσουν και να καταλήξουν στη διάγνωση για το μαθητή και να εκδώσουν την τελική γνωμάτευση. Η συνεργασία αυτή εκφράζεται ως η διεπιστημονική επικοινωνία των συμπερασμάτων κάθε ειδικότητας προκειμένου να αποδώσουν μία συνολική εικόνα για το μαθητή και να αποφασίσουν τις προτάσεις υποστήριξης.

Την ποιότητα, αλλά και τα αποτελέσματα της συνεργασίας των μελών της ομάδας επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως η επιστημονική κατάρτιση και η εμπειρία των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή, η μονιμότητα των εργαζομένων, αλλά και η μεταξύ τους καλή επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός προς την προσωπικότητα, το έργο και το ρόλο του καθένα μέσα στην ομάδα. Με λίγα λόγια, τόσο η ποιότητα των σχέσεων (προσωπικών και επαγγελματικών) μεταξύ των εργαζομένων, όσο και η επιστημονική κατάρτιση και η εμπειρία του καθένα επιδρούν σημαντικά στην ομαλή συνεργασία για την αξιολόγηση του παιδιού που έχει

παραπεμφθεί στο φορέα. Άλλωστε, η καλή συνεργασία δημιουργεί θετική εντύπωση στους αποδέκτες των υπηρεσιών. Η όποια αντιπαράθεση απόψεων σχετικά με τη τελική γνωμάτευση φαίνεται πως εκκινεί από το ενδιαφέρον των εργαζομένων του φορέα για τη σωστή διάγνωση του κάθε παιδιού και την ουσιαστική υποστήριξή του.

Η διεπιστημονικότητα τονίζεται ως θετικό στοιχείο τόσο για τη συνεργασία της ομάδας, όσο και για το τελικό αποτέλεσμα της γνωμάτευσης από τα ερευνητικά αποτελέσματα. Από τη διεπιστημονικότητα προκύπτει η διαφοροδιάγνωση, η οποία όμως φαίνεται να συνδέεται με το ιατροπαιδαγωγικό μοντέλο αξιολόγησης (Ευσταθίου, 2011). Η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων για την αξιολόγηση, από τη μία πλευρά αντιμετωπίζεται θετικά από την επιστημονική κοινότητα, καθώς δίνεται η δυνατότητα για την απόκτηση μιας πολύπλευρης εικόνας του παιδιού που αξιολογείται. Από την άλλη, όμως, προβληματίζει η προσθήκη του παιδοψυχίατρου στην ομάδα, στην οποία αποτυπώνεται η εμμονή στο ιατρικό μοντέλο αξιολόγησης και εκπαίδευσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, και επικρίνεται η απουσία από την ομάδα του εκπαιδευτικού της τάξης, που κρίνεται ο πλέον κατάλληλος να δώσει πληροφορίες για το μαθητή του (Polychronopoulou & Anastasiou, 2009). Επιπλέον, τα ερωτήματα σε σχέση με την εκπαίδευση και επιμόρφωση αυτών των ειδικών για τις αρμοδιότητές τους στο διαγνωστικό φορέα προβληματίζουν σε σχέση με την ποιότητα αλλά και τα αποτελέσματα της μεταξύ τους συνεργασίας (Ευσταθίου, 2010).

Αναφορικά με τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα σχολεία, η συνεργασία που αφορά την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας περιορίζεται στη σύνταξη και παράδοση της έκθεσης αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Πολύ σπάνιες είναι οι περιπτώσεις που κάποιο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας θα επισκεφτεί το σχολείο προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες μέσω παρατήρησης στο πλαίσιο δράσης του/της μαθητή/τριας, ενώ δε γίνεται λόγος για εμπλοκή του

εκπαιδευτικού στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το ίδιο περιορισμένη φαίνεται πως είναι η συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου ως προς την υποστήριξη του μαθητή. Μόνο από τη μεριά του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρονται περιπτώσεις που πραγματοποιούνται επισκέψεις στα σχολεία με σκοπό την ενημέρωση και την υποστήριξη, αλλά αυτές οι επισκέψεις δεν γίνονται συστηματικά, αποτελούν μάλλον την εξαίρεση παρά τον κανόνα. Οι περιπτώσεις στις οποίες επιδιώκεται επαφή με τα σχολεία, παρά το φόρτο εργασίας του φορέα, είναι οι «δύσκολες περιπτώσεις» παιδιών.

Ως θεματική από τα ερευνητικά δεδομένα (δεν υπάρχει ως ξεχωριστό ερευνητικό ερώτημα) ανακύπτει η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τους γονείς του παιδιού, η οποία συνοψίζεται στη συμβουλευτική που πραγματοποιείται κατά την παράδοση της γνωμάτευσης. Η επαφή των γονέων με την υπηρεσία δεν έχει να κάνει με την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωσή της με σκοπό την ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις αποφάσεις της διεπιστημονικής ομάδας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που επισημαίνει την απουσία και την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης ή και άλλων αρμόδιων εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και των γονέων στις διαδικασίες αξιολόγησης (Lebeer, Birta-Szekely, & Demeter, 2010). Στην έρευνα των Lebeer και συν. (2011) οι γονείς των παιδιών που αξιολογούνται ζητούν να ακούγονται περισσότερο και εντοπίζουν την ανάγκη για καλύτερη και ουσιαστικότερη συνεργασία με τους ειδικούς επαγγελματίες. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εναλλακτικές αξιολόγησης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία, όπως η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία ή η δυναμική αξιολόγηση απαιτούν την ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του μαθητή του. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προϋποθέτει, πέρα από την ανάλογη εκπαίδευση και επιμόρφωσή του, την

απαγκίστρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ειδική Αγωγή από τον ιατρικό λόγο της βλάβης και της αποκατάστασης.

Το νέο σχέδιο νόμου φαίνεται να διευκολύνει τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα σχολεία θέτοντας υπεύθυνους για τη συνεργασία σε κάθε φορέα. Σε κάθε σχολική μονάδα ορίζεται ένας εκπαιδευτικός υπεύθυνος επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ., ενώ ένας εκπαιδευτικός ή μέλος του εκπαιδευτικού επιστημονικού προσωπικού του Κ.Ε.Σ.Υ. αναλαμβάνει μία ενότητα σχολικών μονάδων και λειτουργεί ως πρόσωπο επαφής και αναφοράς των μονάδων αυτών. Σε αυτή τη συνεργασία εμπλέκεται και ο θεσμός των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., οι οποίες επανέρχονται στο προσκήνιο ως πρωταρχική φάση διερεύνησης δυσκολιών και αξιολόγησης (νομοσχέδιο άρθρο 11). Ωστόσο, η τελική και επίσημη αξιολόγηση παραμένει αποκλειστική αρμοδιότητα του Κ.Ε.Σ.Υ. και ο εκπαιδευτικός δεν εμπλέκεται σε αυτήν άμεσα και ενεργά.

4.1.5 Η συμπερίληψη

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο (Ν.3699/2008, άρθρο 2, §5, σ.2) η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επιδιώκει, μεταξύ άλλων, «την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους [των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες] ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα». Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την έγκαιρη ιατρική διάγνωση και τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Ν.3699/2008, άρθρο 2, §6, σ.2). Η νομοθεσία φαίνεται να υποστηρίζει ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μέσω της διάγνωσης συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνική ζωή ευρύτερα.

Η έννοια της συμπερίληψης ερμηνεύεται με διάφορους τρόπους από τους συμμετέχοντες της έρευνας, φέρνοντας στο προσκήνιο το πρόβλημα κατανόησης της

έννοιας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σύγχυση ως προς τους σκοπούς και τις πρακτικές της (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Διαφορετικές απόψεις διατυπώνονται ως προς το ποιος εμπλέκεται άμεσα στις διαδικασίες συμπερίληψης, ως προς τους τρόπους με τους οποίους επιδιώκεται και ως προς το βαθμό επίτευξής της. Από μία μικρή μερίδα συμμετεχόντων διατυπώνεται η άποψη ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να υλοποιηθεί από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., με την έννοια ότι προϋποθέτει μία συνολική προσπάθεια από διάφορες πλευρές προς την αλλαγή του πλαισίου της εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη απαιτεί μία «διαφορετική φιλοσοφία», και ανατροπή του σχολικού πλαισίου μέσω αλλαγών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στους στόχους της εκπαίδευσης, όπως και στις στάσεις των ανθρώπων.

Έχει αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία η κακοποιητική χρήση του όρου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η επιφόρτισή της με έναν «ρόλο εξευμενιστικό των 'επαναστατικών της τάσεων'» (Παπασταυρινίδου, Καραγιάννη, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Για τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμπερίληψη μπορεί να σημαίνει την τοποθέτηση σε μία «συμπεριληπτική» δομή φοίτησης, ή να ταυτίζεται με τις ενημερωτικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις στα σχολεία από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν γίνεται λόγος για συμπερίληψη, αφού εκλείπει η αντίστοιχη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολεία προωθούν αρχές της ατομικής εξέλιξης, επιδιώκοντας την κανονικοποίηση και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν πρακτικές κατηγοριοποίησης, ετικετοποίησης και αποκλεισμού (Ευσταθίου, 2010).

Επομένως, η παιδαγωγική της συμπερίληψης απουσιάζει γενικότερα από την εκπαιδευτική ατζέντα της Πολιτείας, ή μάλλον εμφανίζεται παραποιημένη και προσαρμοσμένη στο συγκεντρωτικό, γνωσιοκεντρικό, ανταγωνιστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.1.6 Προβλήματα και Δυνατότητες

Η προτελευταία ερώτηση του οδηγού συνέντευξης ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο φορέας. Πέρα από τις απαντήσεις τους σε αυτή την ερώτηση, οι συμμετέχοντες σε πολλά σημεία στο περιεχόμενο των συνεντεύξεών τους αναφέρονται σε αδυναμίες και εμπόδια που καθιστούν δύσκολο το έργο του φορέα και έχουν αντίκτυπο και στο σχολικό πλαίσιο. Η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι αναφορές στις αδυναμίες του φορέα στα ερευνητικά δεδομένα φανερώνει το μέγεθος της επίδρασής τους τόσο στην απρόσκοπτη λειτουργία του φορέα και στην εργασία του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και στο ίδιο το παιδί και τον εκπαιδευτικό, και την υποστήριξή τους.

Οι οργανικές αδυναμίες του φορέα, όπως η υποστελέχωση, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας, ή η έλλειψη επιμόρφωσης έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία δευτερογενών προβλημάτων. Στα δευτερογενή προβλήματα συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων οι καθυστερήσεις των αξιολογήσεων, η δημιουργία λιστών αναμονής, η αμφισβήτηση της ποιότητας της αξιολόγησης, η αδυναμία υποστήριξης του μαθητή και συνεργασίας με το σχολείο. Η ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων της υπηρεσίας ξεκινά με την επίλυση των πρωτογενών ελλείψεων. Οι προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών αντιστοιχούν στα προβλήματα που έχουν αναφερθεί και γι’ αυτό το λόγο παρουσιάζονται από κοινού σε αυτή την ενότητα.. Ο πίνακας 14 επιτρέπει τη συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων τόσο ως προς τη σχέση προβλημάτων και προτάσεων, όσο και ως προς τις διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των δύο ομάδων των συμμετεχόντων.

Πίνακας 14

Συγκριτική παρουσίαση προβλημάτων και προτάσεων για την επίλυσή τους μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες		Προβλήματα	Προτάσεις
Ειδικοί παιδαγωγοί	Σ_1	Στελέχωση μονιμότητα του προσωπικού	στελέχωση –όλες οι ειδικότητες να εκπροσωπούνται στη διεπιστημονική ομάδα ανανέωση προσωπικού (όχι μόνιμοι)
	Σ_2	καθυστέρηση της αξιολόγησης η μορφή της γνωμάτευσης	στελέχωση εξήγηση των τεστ περισσότερο εξειδικευμένη η προτεινόμενη παρέμβαση
	Σ_3	στελέχωση ελλιπής υποστήριξη	συνεργασία υποστήριξη
	Σ_4	στελέχωση εμπόδια στη λειτουργία του σχολείου Απουσία συνεργασίας	στελέχωση συνεργασία με τα σχολεία
	Σ_5	Στελέχωση Φόρτος εργασίας καθυστέρηση αξιολόγησης Ελλιπής επαφή με το σχολείο	στελέχωση –πολλές ειδικότητες στη διεπιστημονική ομάδα Σε επαφή με το σχολείο
	Σ_6	στελέχωση έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία	στελέχωση συνεργασία με το σχολείο
	Σ_7	φόρτος εργασίας καθυστέρηση αξιολόγησης αποσπασματική πληροφόρηση επιμόρφωση	επίσκεψη μίας ομάδας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο σχολείο (για) συνολική εικόνα για το παιδί
προσωπικό ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ_8	«κόλλημα στο DSM» επιμόρφωση διαγνωστικά εργαλεία φιλτράρισμα παραπομπών λίστες αναμονής	ταξινόμηση ICF συγκεντρωτικός χαρακτήρας
	Σ_9	στελέχωση –αναπληρωτές διαγνωστικά εργαλεία υλικοτεχνική υποδομή	υπαγωγή των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στελέχωση- μονιμότητα
	Σ_{10}	στελέχωση διαγνωστικά εργαλεία υλικοτεχνική υποδομή	στελέχωση
	Σ_{11}	στελέχωση διαγνωστικά εργαλεία επιμόρφωση	επιμόρφωση υποστήριξη από αρμόδιους φορείς
	Σ_{12}	στελέχωση	στελέχωση- μονιμότητα διαγνωστικά εργαλεία επιμόρφωση
	Σ_{13}	στελέχωση επιμόρφωση διαγνωστικά εργαλεία συντονισμός από αρμόδιο φορέα έλλειψη υποστήριξης & ανατροφοδότησης από την πολιτεία	στελέχωση συνεργασία με εξωτερικούς φορείς συντονισμός από αρμόδιο φορέα
	Σ_{14}	στελέχωση φιλτράρισμα παραπομπών υλικοτεχνική υποδομή	στελέχωση- πολλές ομάδες αξιολόγησης διασύνδεση υπηρεσιών

Η στελέχωση της υπηρεσίας χαρακτηρίζεται από την έλλειψη του απαραίτητου προσωπικού από τη διεπιστημονική ομάδα, την έλλειψη μονιμότητας των θέσεων και την πρόσληψη αναπληρωτών. Η υποστελέχωση δυσχεραίνει το έργο της υπηρεσίας με διάφορους τρόπους (πίνακας 15). Ο μικρός αριθμός εργαζομένων έχει ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση λιγότερων αξιολογήσεων και άρα τη συσσώρευση των αιτημάτων και τη δημιουργία λιστών αναμονής Η έλλειψη ειδικοτήτων, από την άλλη, αναγκάζει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να περιορίσει το ρόλο του στα απαραιτήτως αναγκαία –συνήθως στη διάγνωση– παραβλέποντας τη σημασία της υποστήριξης και της συνεργασίας με τα σχολεία. Επιπλέον, μια ελλιπής διεπιστημονική ομάδα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ίδια την αξιολόγηση και στην έκδοση σωστής γνωμάτευσης, όπου να υπάρχει πλήρης πληροφόρηση σε συνδυασμό με ουσιαστικές προτάσεις υποστήριξης.

Πίνακας 15
Το πρόβλημα της υποστελέχωσης και οι συνέπειές του

Το πρόβλημα	Οι συνέπειες	
Ελλιπής διεπιστημονική ομάδα	καθυστέρηση αξιολόγησης αποσπασματική πληροφόρηση για το μαθητή αδυναμία ανταπόκρισης στην υποστήριξη και συνεργασία με τα σχολεία	λίστες αναμονής αμφισβήτηση της ποιότητας της αξιολόγησης
πρόσληψη αναπληρωτών	απουσία εμπειρίας και κατάρτισης αστάθεια χρόνου πρόσληψης	έχει αντίκτυπο στο έργο της αξιολόγησης

Επομένως, διαφαίνεται, μέσα από τη συχνότητα με την οποία εντοπίζεται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι η στελέχωση αποτελεί το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συνολική λειτουργία και εμποδίζει το έργο του θεσμού. Η ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει το πρόβλημα της αμφισβήτησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εξαιτίας της υποστελέχωσής τους (Ευσταθίου, 2011) και την ανάγκη για μόνιμο προσωπικό (Γκίνης, 2014), ενώ και ο συνήγορος του πολίτη έχει διαπιστώσει και καταθέσει τις δυσλειτουργίες ή και την αδυναμία κάποιων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να επιτελέσουν το έργο τους σε όλο το εύρος των αρμοδιοτήτων τους λόγω της ελλιπούς στελέχωσης (Συνήγορος του πολίτη, 2015).

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα αποτελεί η απουσία επιμόρφωσης των μελών της διεπιστημονικής ομάδας όσον αφορά τις αρμοδιότητές τους, τον τρόπο λειτουργίας του φορέα, ακόμα και τη χορήγηση των σταθμισμένων εργαλείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Οι εργαζόμενοι του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλούς και διάφορους ρόλους, όπως να αξιολογήσουν μαθητές/τριες, να συντάξουν προτάσεις και εξατομικευμένα προγράμματα προκειμένου να υποστηρίξουν τους ίδιους και τους γονείς τους, όπως και τους εκπαιδευτικούς, να συνεργαστούν με τα σχολεία, και ταυτόχρονα να οργανώνουν σεμινάρια και δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του ευρύτερου κοινού (ΦΕΚ 199, Ν.3699/2008, άρθρο 4, §1α, σ.3).

Για να ανταποκριθούν σε όλους αυτούς τους ρόλους τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας χρειάζονται την απαραίτητη εκπαίδευση. Συνεπώς, η επιμόρφωση του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις ποικίλες πτυχές του έργου τους. Όμως δεν υπάρχει πρόβλεψη για την επιμόρφωσή τους από τους αρμόδιους φορείς, αντίθετα η σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση επαφίεται στη προσωπική διάθεση και τη δυνατότητα του κάθε ατόμου. Ελλιπής, αν και ιδιαίτερα σημαντική είναι η επιμόρφωση και στην περίπτωση των αναπληρωτών. Αντίθετα, η πολιτεία φαίνεται πως δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Δεληγιάννη, 2012).

Η έλλειψη διαγνωστικών εργαλείων ή η απουσία επιμόρφωσης του προσωπικού για τη χρήση τους αναφέρεται ως εμπόδιο στην επιτυχή υλοποίηση της αξιολόγησης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έμφαση στα διαγνωστικά εργαλεία και η αναγκαιότητά τους αναδεικνύει τον ιατροκεντρικό προσανατολισμό της υπηρεσίας ο οποίος συνοδεύεται από την ετικετοποίηση, την ομαλοποίηση, τη θεραπεία και αποκατάσταση (Παπασταυρινίδου, Καραγιάννη, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ακόμη, μία άλλη προβληματική αποτελεί το γεγονός ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λειτουργούν σε υπερ-κοινοτικό επίπεδο, έχοντας στην ευθύνη

τους πολλές περιφέρειες και άρα μεγάλο πληθυσμό μαθητών/τριών για αξιολόγηση και υποστήριξη, κάτι που έχει επισημανθεί και από τη βιβλιογραφία (Αναστασίου, Ιορδανίδης, & Αδαμίδου, 2010) και έχει ως συνέπεια τη συσσώρευση αιτήσεων, τη δημιουργία λιστών αναμονής και την καθυστέρηση των αξιολογήσεων.

Στη συσσώρευση των αιτήσεων για αξιολόγηση φαίνεται να συμβάλλει και η παραπομπή ενός μεγάλου αριθμού μαθητών στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., που δεν ελέγχεται αν χρειάζεται όντως να αξιολογηθεί από την υπηρεσία. Τα ερευνητικά αποτελέσματα φέρνουν στο προσκήνιο το χάσμα μεταξύ ρητορικής πολιτικής και πραγματικής εφαρμογής αναφορικά με τις προβλέψεις βραχυπρόθεσμης παρέμβασης μέσα στην τάξη, τα αποτελέσματα της οποίας θα αποφασίσουν για την παραπομπή ή μη του μαθητή στο διαγνωστικό φορέα. Σε σχολεία όπου λειτουργούσε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. , αναλάμβανε αυτή την πρωταρχική διερεύνηση των αναγκών και πιθανών δυσκολιών των μαθητών/τριών πριν την επίσημη παραπομπή τους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η οποία, όμως, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, σε αρκετές περιπτώσεις υπολειτουργούσε. Οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ίσως εκφράζουν την προσπάθεια της πολιτείας να ανταποκριθεί στις επιταγές της επιστημονικής έρευνας για μετατόπιση προς μία περισσότερο εκπαιδευτική παρά κλινική αξιολόγηση, προβλέποντας την αρχική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στο σχολικό πλαίσιο πριν την επίσημη κλινική διάγνωση.

Στο νέο σχέδιο νόμου η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ορίζεται ως το «αρμόδιο όργανο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και την υποστήριξη συνολικά της σχολικής κοινότητας» (Νομοσχέδιο 2018, άρθρο 10, §2, σ.24). Διατηρεί το ρόλο της διερεύνησης των αναγκών και της παροχής υποστήριξης πριν την παραπομπή και αναλαμβάνει την ευθύνη για την εξειδίκευση των γενικών αξόνων του ΕΠΕ και την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή. Εξακολουθούν, όμως, να υπάρχουν σχολεία χωρίς Ε.Δ.Ε.Α.Υ., στα οποία το ρόλο της επιτροπής αναλαμβάνει μία ομάδα

εκπαιδευτικής υποστήριξης, η οποία υποστηρίζεται από τα Κ.Ε.Σ.Υ.. Το νομοσχέδιο φαίνεται να προσδιορίζει με περισσότερη σαφήνεια τις αρμοδιότητες και το ρόλο της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε σχέση με την αξιολόγηση και την υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επεσήμαναν τη σημασία της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. για την επιτυχή έκβαση της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στο διαγνωστικό φορέα διευκολύνοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη.

Οι προτάσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα και τις αδυναμίες. Οι προτάσεις από την ομάδα του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνοψίζονται κατά κύριο λόγο στην επίλυση των πρωτογενών προβλημάτων του φορέα, δηλαδή, στην πλήρωση στελεχών, στην παροχή επιμόρφωσης, στον εξοπλισμό με τα απαραίτητα διαγνωστικά εργαλεία, καθώς αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με τις εσωτερικές αδυναμίες και αναγνωρίζουν την επίδρασή τους στις υπηρεσίες που προσφέρουν στα σχολεία. Από την άλλη, οι ειδικοί παιδαγωγοί, επειδή αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη, χωρίς να έρχονται σε άμεση αντιπαράθεση με τις εσωτερικές αδυναμίες του φορέα, εστιάζουν το περιεχόμενο των προτάσεών τους στην περισσότερη συνεργασία και μεγαλύτερη υποστήριξη από τον φορέα, καθώς

Η ελληνική βιβλιογραφία συμφωνεί με την ανάγκη για την επιμόρφωση των εργαζομένων του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολείων, την έγκαιρη στελέχωση του φορέα, την ενίσχυση του ρόλου των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αξιολογικές διαδικασίες, την ουσιαστική υποστήριξη από την πολιτεία και το συντονισμό των ενεργειών της διαγνωστικής υπηρεσίας από έναν αρμόδιο φορέα του Υπουργείου Παιδείας (Καραμητόπουλος, 2015 Χατζηγεωργίου, 2016) προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αναδυόμενες ανάγκες του σχολικού πλαισίου. Το

νομοσχέδιο του 2018 φαίνεται να επιδιώκει τον συντονισμό της διαγνωστικής υπηρεσίας και τη διασύνδεσή του με έναν κεντρικό φορέα μέσω της νέας αναδιάρθρωσης που προτείνει για τις δομές υποστήριξης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συγχώνευση εκπαιδευτικών φορέων κάτω από τα Κ.Ε.Σ.Υ. και η επιφόρτιση των τελευταίων με έναν μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων και διαφορετικών ρόλων μπορεί να γίνει αντιληπτή ως προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων και προσωπικού, παρά ως απάντηση στις επιτακτικές ανάγκες του πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο αξιολόγησης.

4.1.7 Σύνοψη συμπερασμάτων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη φέρνει στο προσκήνιο τις προβληματικές και τις αδυναμίες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, επιβεβαιώνει την υπόθεση ασυνέπειας νομοθετικών προβλέψεων και πρακτικών εφαρμογών και διακρίνει τη θεωρία της βλάβης και του ελλείμματος στον τρόπο και τις διαδικασίες λειτουργίας της υπηρεσίας και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι διακηρύξεις του νομοθετικού πλαισίου για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του διαγνωστικού φορέα και για το ρόλο του ως προωθητή της συμπερίληψης κινούνται σε θεωρητικό επίπεδο, και ανατρέπονται από την κυριαρχία του ιατρικού λόγου. Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη διαφοροδιάγνωση, η αναγκαιότητα των διαγνωστικών εργαλείων, η εστίαση στις ελλείψεις και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου αποτελούν μερικά από τα ερευνητικά αποτελέσματα που αναδεικνύουν τη λογική της ελλειμματικής προσέγγισης στις υπηρεσίες διάγνωσης, και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής γενικότερα, και επικυρώνουν την κλινική εικόνα της αξιολόγησης.

Διαφαίνεται ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και κατ' επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν συμπορεύεται με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρά εμμένει στη λογική των κατηγοριοποιήσεων, της ιατρικής διάγνωσης και της παροχής εξειδικευμένων

προτάσεων και προγραμμάτων για «ειδικές» ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποδίδεται σε ατομικά χαρακτηριστικά, ενισχύοντας τη λογική του ατομικού ελλείμματος και το διαχωρισμό των μαθητών/τριών σε «κανονικούς και μη». Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρείται σημαντικός και αναγκαίος για την αξιολόγηση αλλά και την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και παρά τις προβληματικές που παρουσιάζει και τις ελλείψεις από τις οποίες χαρακτηρίζεται, κρίνεται ότι αποτελεί μεγάλη βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι γενικά δυσμενείς εκπαιδευτικές συνθήκες αναδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και εξηγούν γιατί θεωρούν υποστηρικτική μία δομή με πολλά προβλήματα και ελλείψεις.

Η συνεργασία του διαγνωστικού φορέα με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς του παιδιού, και η υποστήριξη αυτών φαίνεται να αποτελούν τις σημαντικότερες από τις αρμοδιότητες του φορέα, οι οποίες όμως υπολειτουργούν, εξαιτίας των πρωτογενών προβλημάτων του. Αυτά τα προβλήματα εδραιώνονται και συσσωρεύονται λόγω αδράνειας της πολιτείας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της υπηρεσίας και λόγω έλλειψης συντονισμού και υποστήριξης αυτής από έναν αρμόδιο φορέα του Υπουργείου Παιδείας. Βέβαια, η έμφαση στην κλινική διάσταση του φορέα από το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο αιτιολογεί τον παραμελημένο ρόλο της υποστήριξης και της συνεργασίας. Με λίγα λόγια, ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ως διαγνωστικός φορέας φαίνεται πως δεν μπορεί να παράσχει, πέρα από την αξιολόγηση και τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τίποτα περισσότερο από μία υποστήριξη γενικής κατεύθυνσης, όπως άλλωστε συμβαίνει μέχρι σήμερα. Όσον αφορά το νέο νομοσχέδιο, αυτό δε φαίνεται να αλλάζει ριζικά το έργο της διαγνωστικής υπηρεσίας και τις υποστηρικτικές πρακτικές,

πέρα από τη μετονομασία της σε Κ.Ε.Σ.Υ. και την επιφόρτισή της με τις νέες αρμοδιότητες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς της. Αν και η ποιοτική έρευνα δεν εξαρτάται από τον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και δεν επιδιώκει τη γενίκευση, ωστόσο, περισσότεροι συμμετέχοντες θα έδιναν ένα μεγαλύτερο εύρος απόψεων σχετικά με τα διερευνώμενα θέματα, κι έναν πλούτο ερευνητικών δεδομένων προς ανάλυση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (5 στους 7) προέρχονται από ένα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., περιορίζοντας τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλαπλών πληροφοριών από διαφορετικά πλαίσια και δυσχεραίνοντας τη σύγκριση μεταξύ τους.. Τέλος, ως προς την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ως μείον σημειώνεται η μη επαλήθευση των κατηγοριών που προέκυψαν κατά τη θεματική ανάλυση περιεχομένου από κάποιο τρίτο πρόσωπο εκτός της ερευνήτριας.

4.3 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που φέρνει στο προσκήνιο το νέο νομοσχέδιο για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης στην εκπαίδευση οι προτάσεις για νέες έρευνες επικεντρώνονται σε αυτά τα δεδομένα και σε σύνδεση με τις υπάρχουσες συνθήκες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν θεματικές που μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω σε νέες μελέτες.

Η συνεργασία του διαγνωστικού φορέα με το σχολικό πλαίσιο ανέκυψε από τα ερευνητικά αποτελέσματα ως σημαντικός παράγοντας για την ομαλή και επιτυχή ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας. Η απουσία συνεργασίας και η ανάγκη για ενίσχυσή της, που εμφανίστηκε ως κεντρικός προβληματισμός για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, θα μπορούσε να αποτελέσει το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα για μια νέα

μελέτη. Εκτός από τη συνεργασία του φορέα με το σχολείο, αναδύθηκε και η σημαντικότητα συνεργασίας με τους γονείς του παιδιού που αξιολογείται. Έτσι, η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης και οι δυνατότητες συνεργασίας τους με τους διαγνωστικούς φορείς και το σχολείο όπως και η σημασία της συμβουλευτικής για την υποστήριξη των γονέων θα μπορούσε να αποτελέσει τη θεματική ενός νέου ερευνητικού πονήματος.

Ακόμη, η παρούσα μελέτη αναφέρθηκε στην υπερ-εκπροσώπηση μειονοτήτων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κυρίως σε χώρες του εξωτερικού (στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης), και εξέτασε τον τρόπο αξιολόγησης αυτών των περιπτώσεων, χωρίς, όμως, να διερευνήσει περαιτέρω αν αυτή αποτελεί πραγματικότητα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μία νέα μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει αν η υπερ-εκπροσώπηση μαθητών μειονοτήτων στις δομές ειδικής αγωγής χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, υπό το πρίσμα του ψηφισθέντος νομοσχεδίου για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία μία συγκριτική μελέτη παρουσίασης διαφορών και ομοιοτήτων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα Κ.Ε.Σ.Υ., αναζητώντας τις ιδεολογικές βάσεις και την πολιτική ατζέντα που πυροδότησαν την ίδρυση και την κατάργηση των διαγνωστικών αυτών υπηρεσιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2015). Σύγχρονες προσεγγίσεις του προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με αναπηρία. *Πρόγραμμα δια βίου μάθησης "Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή".* Θεσσαλονίκη.

Αναστασίου, Δ., Ιορδανίδης, Γ., & Αδαμίδου, Χ. (2010). Προθέσεις των δασκάλων Ειδικής Αγωγής για στελέχωση των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 39-54.

Γκίνης, Δ. (2014). ΚΕΔΔΥ- ΕΔΕΑΥ- ΣΔΕΥ: Ιατροπαιδαγωγικές δομές στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Αττικής. *2ο Συνέδριο Επιστήμες της εκπαίδευσης- Θέλουμε ένα σχολείο για την κοινωνία.* Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Δεληγιάννη, Σ. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) Λέσβου.* Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική εργασία.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. (2018, 4 15). *doe.gr*. Ανάκτηση 4 19, 2018, από http://doe.gr/%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B7-%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%83%CF%85%CF%81%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-

%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%AF%CE%BF/

Ευσταθίου, Μ. (2010). Η συμβολή των Κ.Δ.Α.Υ. και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(161). https://el-gr.facebook.com/PanelliniosEpistimonikosSyllogosEidikisAgogis/posts/%CE%97-%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%9A%CE%94%CE%91%CE%A5-%CE%BA%CE%B1%CE%B9/502838503078594/ (16/10/2017)

Ευσταθίου, Μ. (2011). Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης (ΚΕΑΠΥ) των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(54). http://paideia.forumotion.com/t1048-topic (16/10/2017)

Ευσταθίου, Μ. (2015). Η κανονικοποίηση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση των αναπήρων μαθητών. *Ημερίδα: "Η πολιτική για την αναπηρία ή η αναπηρία για την πολιτική"*. Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (8η εκδ., σσ. 29-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.*

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καραγιάννη, Π. (2008). Αναπηρία, εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη".*

Πάτρα.http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid706=1078 (20/10/2017)

Καραγιάννη, Π. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης.* Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 569-577). Αθήνα.

Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2014). Η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 7-16). Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρονιά μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Παπασταυρινίδου, Γ., Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ανακτώντας την ελπίδα για την παιδαγωγική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 213-238). Αθήνα: Πεδίο.

Πούρκος, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 22-33). Αθήνα.

Συνήγορος του Πολίτη. (2015). *synigoros.gr*. Ανάκτηση 4 16, 2018, από resources στο synigoros.gr: https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2015-10-ekpaideusi.pdf

Συνήγορος του πολίτη. (2015). *Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Συνήγορος του πολίτη.

Τσιάκαλος, Γ. (2006). Αναπηρία και αξιοπρέπεια: "Ειδική Αγωγή". Στο Γ. Τσιάκαλος, *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού* (σσ. 109-110). Αθήνα: εκδόσεις τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 413-433). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Χατζηγεωργίου, Α. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α'/βάθμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*, σσ. 94-102.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Algozzine, B., Christenson, S., & Ysseldyke, J. (1981). *Institutional constraints and external pressures influencing referral decisions.* Minessota: Institute for research on learning disabilities.

Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly, 32*(2), σσ. 55-69.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science.* Berkshire, England: Open University Press.

Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων;. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 153-176). Αθήνα: Πεδίο.

Blair, C., & Scott, K. (2002). Proportion of LD placements associated with low socioeconomic status: evidence for a gradient? *The Journal of Special Education, 36*(1), σσ. 14-22.

Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to rescue. Στο C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Theorising special education* (σσ. 79-89). London: Routledge.

Bruggink, M., Goei, S., & Koot, H. (2016). Teachers' perceptions of students' additional support needs: In the eye of the beholder? *Educational Psychology, 36*(3), pp. 431-443.

Clarizio, H. (1992). Teachers as detectors of learning disability. *Psychology in the schools, 29*, σσ. 28-35.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coutinho, M., & Oswald, D. (2000). Disproportionate representation in special education: a synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies, 9*(2), σσ. 135-156.

Creswell, j. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Croll, P. (2002). Social deprivation, level achievement and special educational needs. *Educational Research, 44*(1), σσ. 43-53.

Desforges, M., & Geoff, L. (2010). *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs: an international review.* University of Warwick: NCSE.

Dyson, A. (1990). Special educational needs and thw concept of change. *Oxford Review of Education, 16*(1), σσ. 55-66.

Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special nedds education in England. *The Journal of Special Education, 42*(1), σσ. 36-46.

Education, E. A. (2010). *Publications: european-agency.* Ανάκτηση από european-agency.org: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-key-policy-messages_Assessment-policypaper-EN.pdf

Emanuelsson, I., & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? *European Journal of Special Needs Education, 12*(2), σσ. 127-136.

European Agency of Special Needs Education. (χ.χ.). Ανάκτηση από https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf

European Agency of Special Needs Education. (χ.χ.). *european-agency.org.* Ανάκτηση 4 2, 2018, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment_cyprus-recommendation-graphics-el.pdf

Florian, L. (2007). Reimagining special education. Στο L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education.* London: Sage.

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on he classification of children with

disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(1), σσ. 36-45.

Fugate, D., Clarizio, H., & Philips, S. (1993). Referral-to-placement ratio: a finding in need of reassessment? *Journal of learning disabilities, 26*(6), σσ. 413-416.

Gasser, M., & Smith, L. (1991). *Comparison, categorization and perceptual dimensions: a connectionist model of the development of the notion of sameness.* Indiana University Cognitive Science Program.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data.* London: Sage Publications.

Gregory, S. (2004). Ο ανάπηρος εαυτός. Στο M. Wetherell, *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (σσ. 481-489). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Harry, B. (2007). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. Στο L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education.* London: Sage.

Harry, B., & Klinger, J. (2007). Discarding the deficit model. Improving instruction for students with learning needs. *Educational Leadership, 64*(5), σσ. 16-21.

Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education, 4*, σσ. 312-332.

Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Hollenweger, J. (2008). Cross-national comparisons of Special Education classification systems. Στο L. Florian, & M. McLaughlin, *Disability classification in education: issues and perspectives* (σσ. 11-30). Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *Public Health, 11 (Suppl 4)*(7), σσ. 1-8.

Hoover, J. (2010). Special Education eligibility decision making in Response To Intervention models. *Theory into practice, 49*(4), σσ. 289-296.

Hoover, J. (2012). Reducing unnecessary referrals: guidelines for teachers of diverse learners. *Teaching Exceptional Children, 44*(4), σσ. 38-47.

Issakson, J., Lindqvist, R., & Bergstrom, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessment and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), σσ. 133-151.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage Publications.

Kvale, S. (1996). The interview situation. Στο s. Kvale, *Interviews: Introduction to qualitative research interviewing* (σσ. 124-135). London: SAGE Publications.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews.* London: Sage Publications.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews.* London: Sage Publications.

Lebeer, J., Birta-Szekely, N., & Demeter, K. (2010). *Assessment re-assessed: current assessment practice in Europe: weaknesses, strengths and needs.* Romania: Babes Bolyai University.

Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohacs, K., Candeias, A., Sonnesyn, G., . . . Dawson, L. (2011). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International, 33*(1), pp. 69-92.

Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A., Gracio, M., Bohacs, K., Sonnesyn, G., . . . Dawson, L. (2013). *The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: a summary of results of the Daffodil project.* Belgium.

Lupton, R., Brown, C., & Thrupp, M. (2010). Special educational needs: a contextualised perspective. *British Journal of Educational Studies, 58*(3), σσ. 267-284.

MacMillan, D., & Siperstein, G. (2002). Learning disabilities as operationally defined by schools. Στο R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan, *Identification of learning disabilities: research to practice* (σσ. 287-333). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mason, J. (2008). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

McCoy, S., Banks, J., & Shevlin, M. (2012). School matters: how context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies, 31*(2), σσ. 119-138.

McDonnell, P. (2012). Βαθιές δομές στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ενταξιακής και ειδικής εκπαίδευσης* (σσ. 93-122). Αθήνα: Πεδίο.

McLaughlin, M., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., . . . Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. Part II. Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education, 40*(1), σσ. 46-58.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 34*(1), σσ. 3-16.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Polychronopoulou, S., & Anastasiou, D. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities in Greece. *Learning Disability Quarterly, 32*(2), σσ. 55-69.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2012). *Assessment in special and inclusive education.* Cengage Learning.

Shinn, M. (2007). Identifying students at risk, monitoring performance and determining eligibility within response to intervention: Research on educational need and benefit from academic intervention. *School Psychology, 36*(4), σσ. 601-617.

Shinn, M., Tindal, G., & Spira, D. (1987). Special education referrals as an index of teacher tolerance: Are teachers imperfect tests? *Exceptional Children, 54*(1), σσ. 32-40.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data.* London: Sage Publications.

Skiba, R., Simmons, A., Ritter, S., Kohler, K., Henderson, M., & Wu, T. (2006). The context of minority disproportionality: practitioner perspectives on special education referral. *Teachers College Record, 108*(7), σσ. 1424-1459.

Sleeter, C. (2010). Why is there learning disabilities? A critical analysis of the birth of the field in its social context. *Disability Studies Quarterly, 30*(2), σσ. 210-237.

Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational nedds in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), σσ. 423-439.

Triano, S. (2000). Categorical eligibility for special education: The enrichment of the medical model in the disability policy. *Disability Studies Quarterly, 20*(4).

Tzuriel, D. (2005). Dynamic Assessment of learning potential: a new paradigm. *Erdelyi Pszichologiai Szemle (Transylvanian Journal of Psychology), 1*, σσ. 7-16.

(2006). *United Nations Convention on the Rights of persons with disabilities.*

Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education.* Buckingham: Open University Press.

Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wetherell, M. (2004). Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού. Στο M. Wetherell, *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (σσ. 253-334). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), σσ. 379-394.

ΦΕΚ και Νομοθεσία

Ν.1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Α.Φ.167 (ΦΕΚ).

Ν.2817/2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Α.Φ.78 (ΦΕΚ).

ΥΑ. 2001. «Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Α.Φ.1503 (ΦΕΚ).

Ν.3699/2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Α.Φ.199 (ΦΕΚ).

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018α). *Σχέδιο Νόμου: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις".* Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2018/03/ypepth.pdf (07/01/2018)

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018β). Αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου *«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».*

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/aitiologiki_ek8esi.pdf (07/01/2018)

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης για το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

-Δημογραφικά στοιχεία

-Εισαγωγική ερώτηση: Αναφερθείτε συνοπτικά στο έργο και τον σκοπό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

1. Ποια θεωρείται ότι είναι η σημαντικότερη από τις αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;
2. Όσον αφορά τη διάγνωση τι είδους εργαλεία χρησιμοποιείτε;
3. Πώς γίνεται η αξιολόγηση μαθητών που έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική;
4. Σε περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, αλλάζει κάτι στη διαδικασία αξιολόγησης;
5. Ποια είναι η συνεργασία των μελών της διεπιστημονικής ομάδας; Πώς επηρεάζει αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης;
6. Ποια είναι η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αξιολόγηση του μαθητή;
7. Στην τελική γνωμάτευση περιλαμβάνονται προτάσεις για την υποστήριξη του μαθητή; Τι είδους προτάσεις είναι αυτές;
8. Πώς η έκδοση της γνωμάτευσης βοηθάει τους εκπαιδευτικούς;
9. Πώς η έκδοση της γνωμάτευσης βοηθάει τους γονείς και το παιδί;
10. Πώς ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών;
11. «Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν συχνά αμφισβητηθεί από γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους.» Ποια είναι η δική σας γνώμη;
12. Αναφερθείτε στα προβλήματα που κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζει ο θεσμός.
13. Αν είχατε τη δυνατότητα τι θα αλλάζατε στο έργο σας και γενικότερα στο θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Οδηγός συνέντευξης για τους ειδικούς παιδαγωγούς

Δημογραφικά στοιχεία

Εισαγωγική ερώτηση: Αναφερθείτε συνοπτικά στο έργο και τον σκοπό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

1. Ποια θεωρείται ότι είναι η σημαντικότερη από τις αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;
2. Ποια είναι η συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το σχολείο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αξιολόγηση του μαθητή;
3. Στην τελική γνωμάτευση περιλαμβάνονται προτάσεις για την υποστήριξη του μαθητή; Τι είδους προτάσεις είναι αυτές;
4. Πώς η έκδοση της γνωμάτευσης βοηθάει τους εκπαιδευτικούς;
5. Πώς η έκδοση της γνωμάτευσης βοηθάει τους γονείς και το παιδί;
6. Πώς ο θεσμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συμβάλλει στην συμπερίληψη των μαθητών;
7. «Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν συχνά αμφισβητηθεί από γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους.» Ποια είναι η δική σας γνώμη;
8. Αναφερθείτε στα προβλήματα που κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζει ο θεσμός.
9. Αν είχατε τη δυνατότητα τι θα αλλάζατε στο έργο σας και γενικότερα στο θεσμό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;