

**ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ  
ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ  
MAPPING OF THE SCIENTIFIC FORMATION AND  
TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS  
IN INCLUSION CLASSES**

Ιωάννης Νοβάκος  
Ειδικός Παιδαγωγός – Κοινωνιολόγος  
Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου  
novakos@sch.gr

**Abstract**

It is well established, that the quality and the outcomes of education are highly dependent on the scientific and pedagogical competence and abilities of the teachers. Based on this reasoning, it is considered that the holistic and specialized preparation and readiness of educators in Inclusion Classes plays a crucial role in their wise and effective functioning. In this empirical work, an extensive and long-winded investigation and negotiation of the views and opinions of Inclusion Classes' educators working in the prefecture of Lasithi, is being explored in correlation to the scientific profile, which could characterize the qualified special education teacher.

**Key words**

*Special education teachers, scientific formation, Inclusion Classes, effective function.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Ειδικοί παιδαγωγοί, επιστημονική συγκρότηση, Τμήματα Ένταξης, τελέσφορη λειτουργία.*

**0. Εισαγωγή**

Οι αλλαγές που απαιτούνται στο ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, εφεξής, είναι πολυδιάστατες, πολυπαραγοντικές και πολυεπίπεδες, ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο βάρος των αναληφθέντων ευθυνών και αρμοδιοτήτων τους. Προφανώς οι αλλαγές αυτές πρέπει να καταστούν εφικτές και

υλοποιήσιμες μέσω των πανεπιστημιακών τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προκειμένου να προετοιμαστούν οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο το δυνατόν πιο άρτια και επιστημονικά. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται να αυξάνεται ραγδαία ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, κρίνεται απαραίτητο οι δάσκαλοι –ιδιαιτέρως της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης– να είναι ψυχοπαιδαγωγικά και επιστημονικο-διδασκτικά καταρτισμένοι και ενημερωμένοι. Με τον τρόπο αυτό, δύνανται να ανταποκρίνονται δυναμικά και αποφασιστικά στη βελτίωση των αδυναμιών και ελλείψεων που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί κατά την παρουσία τους στα Τμήματα Ένταξης.

Υπό το πνεύμα αυτό, αναφαίνεται ότι οι συγκαίρινοί ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν τις τεράστιες γνωστικές ελλείψεις που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hamre & Oyster, 2004: 154-163). Η εξειδικευμένη και στοχευμένη βοήθεια από τους ειδικούς παιδαγωγούς στους μαθητές αυτούς, δύναται να φέρει –μέσα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος– ορατά και ικανοποιητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις τους. Δεδομένων των συνθηκών, σημειώνεται ότι οι πρακτικές που ακολουθούν και εφαρμόζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της μαθησιακής τους ανάπτυξης και σταθεροποίησης της απόδοσής τους. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται, εφεξής, με ιλιγγιώδεις ρυθμούς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τοποθετούν στο επίκεντρο των διδακτικών εξελίξεων και μετασχηματισμών τους ειδικούς παιδαγωγούς (Παπαναούμ, 2004: 12-20).

Γενικά, αναδεικνύεται με επιτακτικό τρόπο η συνθήκη της σιγουριάς, βεβαιότητας και ασφάλειας που πρέπει να νιώθουν και να βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί όταν ασκούν το καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Εν ολίγοις, αξίζει να υποστηριχθεί ότι οι άρτιοι και χαρισματικοί ειδικοί παιδαγωγοί, πρέπει να διακρίνονται τόσο από την επιστημονικο-γνωστική τους πληρότητα και επάρκεια όσο και από την αποκλειστικά ξεχωριστή ψυχο-ανθεκτικότητά τους κατά τη διάρκεια τέλεσης των καθηκόντων και υποχρεώσεών τους. Βάσει των προρρηθέντων δεδομένων και στοιχείων, καταδεικνύεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν ειδικό γνωστικό υπόβαθρο και παιδαγωγικές δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν διδακτικώς τελέσφορα τις μαθησιακές ελλείψεις, ανεπάρκειες και αδυναμίες των παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης (Terhart, 1998: 433-444 Turner-Bisset, 1999: 39-55).

## 1. Θεωρία

### *1.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών*

Σύμφωνα με την επιστημονικά τεκμηριωμένη και εμπειριστατωμένη έκθεση του OECD (1994 2001) της οποίας τα δεδομένα και στοιχεία εδράστηκαν πάνω σε

πολυετείς και μεθοδολογικές έρευνες που διενεργήθηκαν με ένα μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών, οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να: α) διαθέτουν αποδεδειγμένα παιδαγωγικές δεξιότητες, β) είναι πλήρεις γνώστες των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων και της τυπικής ανάπτυξης και επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους, γ) είναι απολύτως δεσμευμένοι, αφοσιωμένοι και στοχοπροσηλωμένοι στο διδακτικό τους έργο και καθήκον, δ) μετέρχονται με επιτηδειότητα και αποτελεσματικότητα τις διαχειριστικές τους ικανότητες είτε εντός είτε εκτός της τάξης και, ε) επιτελούν τις διδακτικές τους υποχρεώσεις εδρασμένοι στην αυτοκριτική και στον αναστοχασμό (Turner-Bisset, 2001).

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και ιδιότητας των ειδικών παιδαγωγών, επηρεάζουν την εν γένει λειτουργία και αποτελεσματικότητα των Τμημάτων Ένταξης και, κατ' επέκταση της φοίτησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτά (McFadden & Sheerer, 2005: 61-74). Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι με τον όρο ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών, νοούνται οι γνωστικές τους δεξιότητες και οι κοινωνικές τους στάσεις και πεποιθήσεις, που δύνανται να αποκτηθούν, να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν μέσω της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Προφανώς τα χαρακτηριστικά αυτά, δύνανται να αλλάξουν παντελώς τον τρόπο τέλεσης του διδακτικού τους έργου (McIntyre & Byrd, 2000).

Όπως πολύ χαρακτηριστικά διατείνεται ο Whitty (1996), οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι ειδικοί παιδαγωγοί, οφείλονται αποκλειστικά στην συστηματική τους εκπαίδευση από τη μεριά των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, ενώ τα ατομικά/προσωπικά γνωρίσματά τους, συμβάλλουν στην περαιτέρω επίρρωση και υποστήριξη του ρόλου τους μέσα στα Τμήματα Ένταξης. Η διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκ τούτου, απαιτεί ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν επιστημονική πολυπραγμοσύνη, εξειδίκευση και ευπροσαρμοστικότητα εν σχέσει με την αντιμετώπιση των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας, αφού τα προβλήματα και οι ελλείψεις τους είναι ποικιλόμορφες και πολύπτυχες (Τζουριάδου, 1995: 63 Ευσταθίου, 2002: 12-22).

Πέραν των άλλων, είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται ευσυνειδήτα, επίμονα και μεθοδικά όχι μόνο για την αλλαγή επί τα βελτίω της μαθησιακής εικόνας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, αλλά και των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, αναφορικά με την αντιμετώπιση και υποστήριξη των παιδιών αυτών μέσα στις τάξεις του ενιαίου σχολείου. Συνεπώς, πρέπει να επισημανθεί ότι αφενός, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται βάσει της εξειδίκευσης και εκπαίδευσής τους να εφαρμόσουν την εξατομίκευση και διαφοροποίηση στη διδασκαλία αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, αφετέρου, πρέπει να χειριστούν –συμπεριφορικά και παιδαγωγικά– τα παιδιά αυτά,

ακολουθώντας τις αρχές της ισότιμης ένταξης και συνεκπαίδευσης (Dyson, 1991: 51-60 Shirin, 1999: 203-219).

## ***1.2. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης***

Η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ως ενός φυσικού σχολικού χώρου συναισθηματικής ωρίμανσης, ψυχοδιανοητικής ενδυνάμωσης και γνωστικο-εκπαιδευτικής εξέλιξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εδράζεται στην επιστημονική και παιδαγωγικο-διδακτική πληρότητα και βούληση των ειδικών παιδαγωγών. Εφεξής, είναι τοις πάσι γνωστό ότι οι μαθητές που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, παρουσιάζουν ετερότητες σε γνωστικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο. Όλες οι προρρηθείσες παραδοχές και συνθήκες, καθιστούν τη θέση των ειδικών παιδαγωγών, σαφώς καταλυτική και εμπροσθοβαρή όσον αφορά την ουσιαστική επιτυχία ύπαρξης, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας των Τμημάτων Ένταξης. Υπό την άποψη αυτή, αναφαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χαίρουν της απόλυτης εμπιστοσύνης και σεβασμού τόσο των γονέων και των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας όσο και των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής. Γι' αυτούς τους μαθητές, άλλωστε, ορθώνονται πολλοί φραγμοί στις τάξεις του ενιαίου σχολείου, όπως είναι η απουσία χρήσης προσφυών διδακτικών μεθόδων, η μη διαφοροποίηση του περιεχομένου της ύλης και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για παροχή στοιχειώδους συνεκπαίδευσης (Brooks et al., 2002: 63-74 Burstein et al., 2004: 104-116).

Ωστόσο, καταδεικνύεται ότι για να υφίσταται μία σχετική –βάσει θετικών μετρήσιμων εκβάσεων– απόδοση των Τμημάτων Ένταξης, πρέπει να εξασφαλιστεί και να διασφαλιστεί, παράλληλα, ένα επίπεδο και μία ποιότητα στις διαμορφωμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των ειδικών παιδαγωγών (Searle, 2002: 17-28). Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται η εμπιστοσύνη των παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης απέναντι στους ειδικούς παιδαγωγούς και τις ικανότητές τους, διευκολύνεται η καθημερινή συνεργασία τους και αναπτύσσεται κλίμα παιδαγωγικής δημιουργικότητας (Γκότοβος, 1985). Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δρουν και ενεργούν κατά τις διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, ως ένας επιστημονικά καταρτισμένος και προσφυής μηχανισμός ενδυνάμωσης και στήριξης της αυτενέργειάς τους (Πυργιωτάκης, 1998 Πυργιωτάκης, 1999).

Τούτων δοθέντων, αξίζει να τονιστεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν υφίστανται στα Τμήματα Ένταξης, μόνο, για να επικουρούν τα ενεργήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να βελτιώνουν ή/και να αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Εκτός των άλλων, οφείλουν να ρίχνουν το βάρος και την προσοχή τους στην ανόρθωση και αποκατάσταση της συναισθηματικής συμπεριφοράς

των παιδιών αυτών, έτσι ώστε να καταστούν λειτουργικά στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο κατά την παρουσία τους στα Τμήματα Ένταξης όσο και στην εν γένει καθημερινή σχολική ζωή. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, κοντολογίς, πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές αυτούς πως να αποδέχονται την κριτική, πως να ελέγχουν το θυμό και γενικά τα συναισθήματά τους και πως να εκφράζουν με έλλογο και παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο τις απόψεις και απορίες τους για την εκπαιδευτική πράξη (Hallenbeck & Kauffman, 1995: 45-71 Πολυχρονοπούλου, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα άνωθεν δεδομένα εν σχέσει με τον καίριο ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στα Τμήματα Ένταξης, καθίσταται κατανοητό ότι πρέπει να έχουν επαυξημένα προσόντα εν συγκρίσει με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής. Υπό το φως της συλλογιστικής αυτής, οφείλουν να έχουν απαραίτητα εξειδικευμένες γνώσεις για να σχεδιάζουν και οργανώνουν προσφυώς και μεθοδικά τη διδασκαλία των μαθητών αυτών, να εφαρμόζουν πλήρως την εκπαιδευτική διαφοροποίηση και να αποφασίζουν βάσει ορθής κρίσης. Σε μέσες άκρες, υποστηρίζεται ότι χρειάζεται να διαθέτουν όλα εκείνα τα επιστημονικά εφόδια, με τα οποία δύναται να φέρουν μέσω της παιδαγωγικής αξιοπιστίας και σοβαρότητάς τους εις πέρας το διδακτικό τους έργο, ανεξαρτήτως των φραγμών και δυσχερειών που ίσως εμφανιστούν κατά την άσκηση αυτού (Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης, 2009: 27-38).

Δεδομένων τούτων, υπογραμμίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί μετέρχονται πληθώρα τεχνικών για να παρουσιάσουν τη διδακτέα ύλη και επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για γεγονότα και ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν προκειμένω, αναλύουν τις διαγνωστικές πληροφορίες και τα στοιχεία αναφορικά με τις αδυναμίες και ελλείψεις των συγκεκριμένων παιδιών και, συγχρόνως, εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους (Forlin, 2001a: 83-94). Οι ατομικές εκπαιδευτικές ή/και μη ανάγκες των παιδιών αυτών, ως εκ τούτου, είναι αυτές που συνιστούν γνώμονα προγραμματισμού και κατεύθυνσης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να επικουρηθεί αυτή η ιδιαίτερη ομάδα παιδιών ώστε να επιτύχει τους στόχους της (Βλάχου κ.ά., 2004: 149-165).

Αξιοπρόσεχτο, ωστόσο, παραμένει το γεγονός της επιβράβευσης που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ως στρατηγική κινητροδότησης και παρακίνησής τους, κάθε φορά που υλοποιούν τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους τους. Με τον τρόπο αυτό, συνιστούν πηγή έμπνευσης, στήριξης και ενεργοποίησης των μαθητών αυτών, κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004: 110-126). Ο κύριος και μοναδικός σκοπός των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, συνεπώς, πρέπει να είναι η ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μολαταύτα, αξίζει να αποσαφηνιστεί ότι στο χώρο των Τμημάτων Ένταξης, παρέχεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς ομαδική

διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ελλείψεις και τις εκπαιδευτικές αδυναμίες των παιδιών αυτών, στη βάση συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος που σχεδιάζει και εκπονεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των καθηκόντων και υποχρεώσεων του (Segall, 2001: 225-242).

Ιδιαίτερος, επισημαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης είναι υπεύθυνοι και αρμόδιοι να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν –μέσω της δημιουργίας προσηκόντων ατομικών δραστηριοτήτων και προσαρμοσμένων διδακτικών εργασιών– την όσο το δυνατόν καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γίνεσθαι των σχολικών τάξεων του ενιαίου σχολείου. Εν προκειμένω οφείλουν μέσω της εργασίας τους στα γενικά σχολεία:

- να επιλύουν με παιδαγωγικο-επιστημονικό τρόπο και μεθοδολογικές τεχνικές τα ανακύπτοντα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου και περιβάλλοντος, να μεταβαίνουν ορθά και τελέσφορα στις κανονικές τάξεις,
- να επικουρούν από τη μεριά τους στην αλλαγή της φιλοσοφίας των ενιαίων σχολείων εν σχέσει με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης,
- να υποστηρίζουν τους μαθητές αυτούς κατά το χρονικό διάστημα της διδασκαλίας τους στα Τμήματα Ένταξης, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά και στον ψυχοκοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό,
- να παρέχουν, επίσης, οιαδήποτε συμβουλευτική βοήθεια και υποστήριξη στους υπόλοιπους μαθητές των σχολείων, όταν αναφύονται ζητήματα που αφορούν συγκρουσιακές καταστάσεις και θυμικο-συμπεριφορικές εκρήξεις, οι οποίες παρεκκλίνουν των συνηθισμένων και κανονιστικών,
- να μεριμνούν για την υλικοτεχνική υποδομή και τα προσήκοντα οπτικά μέσα, τα οποία είναι γνωστό ότι συνιστούν εκ των ων ουκ άνευ καταστατική μεθοδολογική συνθήκη και ανάγκη, ιδιαίτερος, για τη διδασκαλία και μάθηση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών,
- να διερευνούν το κατά πόσο οι γονείς των παιδιών αυτών, έχουν ίδια άποψη και ιδέα για το έργο που επιτελείται στην προκειμένη δομή,
- να καθοδηγούν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής για τον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν και θα χειρίζονται ειδικά θέματα και καταστάσεις, εφόσον προκύπτουν κατά την παραμονή των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις (Billingsley & Albertson, 1999: 298-302 Avramidis et al., 2000: 277-293 Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004: 105-123).

Το λειτούργημα και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στα Τμήματα Ένταξης, εν ολίγοις, συνίσταται, όχι μόνο στη συμβολή τους αναφορικά με την παιδαγωγικο-

μαθησιακή αλλαγή και βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε μια σειρά από άλλα ζητήματα όπως: α) στην αλλαγή της οπτικής, κουλτούρας και νοοτροπίας των γενικών σχολείων, εν σχέσει με το πλαίσιο αντιμετώπισης των παιδιών αυτών, β) στην αποδοχή της ετερότητας μέσω της ουσιαστικής άρσης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που ισχύουν ακόμη και σήμερα γι' αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών, σχεδιάζοντας και εκπονώντας, φυσικά, στοχευμένες και εστιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές, γ) στην εφαρμογή ρηξικέλευθων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών, που λειτουργούν ως κίνητρα ενεργοποίησης της επιθυμίας των παιδιών αυτών για διδασκαλία και μάθηση και, δ) στο μετασχηματισμό των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή τους πάνω στις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών αυτών (Cole et al., 2004: 36-44 Cole, 2006: 1-12).

### *1.3. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών*

Σίγουρα, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών, που θεωρείται απαραίτητο και αναγκαίο προσόν για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους, είναι η συμβουλευτική. Με την έννοια αυτή, καθίσταται κατανοητό ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί πέρα από την άρτια και πολυδιάστατη θεωρητικο-επιστημονική τους κατάρτιση, οφείλουν να έχουν ορισμένες πρακτικές δεξιότητες, για να τελούν το συμβουλευτικό τους έργο επαρκώς και τελέσφορα. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ως σύμβουλοι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – συμβουλευόμενοι, κατά συνέπεια, διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα παιδιά αυτά τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα οι διεργασίες της μαθησιακής διαδικασίας και πρακτικής. Με τον τρόπο αυτό, επισημαίνεται ότι η συμβουλευτική σχέση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των μαθητών αυτών αναπτύσσεται σε στέρεες βάσεις και θεμέλια (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράππη, 1996: 18 Nelson-Jones, 2005: 19).

Πέραν των άλλων, υπογραμμίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να είναι ενεργητικοί και καλοπροαίρετοι ακροατές, ειδικά από τη στιγμή που η επαγγελματική και παιδαγωγική ενασχόλησή τους αφορά παιδιά αυτής της ιδιαίτερης ομάδας. Η ιδιότητά τους αυτή, συντείνει, ώστε μέσω προσηκόντως πολυμορφικών ερωτήσεων προς τα παιδιά αυτά, να έχουν τη δυνατότητα της διερεύνησης και πραγμάτευσης των συναισθημάτων και σκέψεών τους, εστιάζοντας στην ουσία των δεδομένων και στοιχείων που αναδύονται από τα πολυσύνθετα μαθησιακά τους προβλήματα (Τριάρχη, 2002: 323-341). Υπό το πρίσμα αυτό, αναφαιίνεται ότι η αξιοποίηση συγκεκριμένων ερωτήσεων ως στρατηγική συμβουλευτικής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστά ένα τελέσφορο και εγγυημένο εργαλείο των ειδικών παιδαγωγών, που το μετέρχονται αενάως στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησής τους (McLaughlin, 1999: 13-22 Δροσινού, 2006: 48-54).

Η συμβουλευτική που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εν ολίγοις, έχει ως στόχο και σκοπό να περιστειλί το άγχος τους, να ενισχύσει το ψυχικό τους υπόστρωμα, να διευκολύνει στη διαμόρφωση θετικών απόψεων για το έργο τους, να εμπιστευτούν τόσο τους ίδιους όσο και τους συμμαθητές τους, να αυξήσουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους εν σχέσει με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και να αποδεχτούν τη σημασία του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία (Pavri, 2004: 433-443). Κατόπιν τούτων, αναδεικνύεται η ανεκτίμητη και πολύτιμη συνεισφορά που δύνανται να παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, καθότι αναπτύσσουν ειλικρινή σχέση μαζί τους, αποζητούν την άριστη και αгаστή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς τους και εδράζουν ψυχολογικά τους συναδέλφους της γενικής αγωγής που έχουν στα τμήματά τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας (Vlachou, 2006: 39-58).

Βάσει των προρρηθέντων αναφορών εν σχέσει με το συμβουλευτικό ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, προκύπτει ότι οφείλουν να εδράζονται σε ορισμένες παιδαγωγικές αρχές που έχουν υποχρέωση να τις μετέρχονται στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτουν πιστοποιημένα και αποδεδειγμένα δεξιότητες και γνώσεις στον τομέα της συμβουλευτικής. Άλλωστε, είναι τοις πάσι γνωστό ότι για να υφίσταται εποικοδομητική και ουσιαστική διαπροσωπική σχέση και συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένα γνωρίσματα της συμβουλευτικής, όπως είναι ο σεβασμός των παιδιών αυτών και των γονέων τους, η τιμιότητα, η αποδοχή τους και η ανιδιοτελής άνευ όρων προσφορά τους (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004: 121-150 Αγγελόπουλος κ.ά., 2006).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, επομένως, αναλαμβάνουν τη δύσκολη ευθύνη και παιδαγωγική αποστολή της τέχνης της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική ενημέρωση και καθοδήγηση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφων της γενικής αγωγής, γονέων, παιδιών), υπό την άποψη αυτή, θεωρείται ότι είναι καθοριστική και εμπροσθοβαρής αναφορικά με τον ορθό και προσήκοντα ψυχοκοινωνικό και συμπεριφορικό τρόπο, μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης των παιδιών αυτών (Σούλης, 2002: 210-240). Με τη χρήση και αξιοποίηση των πιο προσφών συμβουλευτικών στρατηγικών και τεχνικών, συνεπώς, μεριμνούν και προνοούν απ' τη μια, για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές αυτούς, απ' την άλλη, αναλαμβάνουν τον πολύ σοβαρό και υπεύθυνο ρόλο του συμβούλου – παιδαγωγού για την καλύτερη διδακτική και συναισθηματική προετοιμασία και απόδοσή τους, κατά τη διάρκεια της εν γένει καθημερινής παρουσίας τους στα τεκταινόμενα της σχολικής ζωής (Κοντοπούλου, 2001α: 103-127 2001β: 160-183 Fisher et al., 2003: 42-50).



## **1.4. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας**

### **1.4.1. Γενικός σκοπός της έρευνας**

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης, διενεργήθηκε η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα, ώστε να διερευνηθεί και πραγματευτεί εις βάθος και σχοινοτενώς η ουσιαστική προσφορά των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης εν σχέσει με το ρόλο που διαδραματίζουν στη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός των άλλων, διαπιστώνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν ή/και να έχουν αποκτήσει συμβουλευτικές δεξιότητες και ικανότητες κατά την περίοδο των σπουδών τους, ούτως ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους μαθητές αυτούς (Saleh, 1997: 55-70 Bailey, 1999: 15-29). Δεδομένων των συνθηκών, καθίσταται αντιληπτό ότι η συμβουλευτική συνιστά μία καταλυτική πτυχή και διάσταση του ρόλου τους για την τελέσφορη άσκηση του έργου τους, ιδιαίτως στα Τμήματα Ένταξης. Εν προκειμένω, τονίζεται ότι στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η όσο το δυνατόν πιο επιστημονική και διεξοδική μελέτη και αποτύπωση των απόψεων και γνώμων των ειδικών παιδαγωγών, για το πόσο έτοιμοι νιώθουν μετά το πέρας των σπουδών τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτητικές υποχρεώσεις και ευθύνες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, επισημαίνεται ότι με την έρευνα αυτή υφίσταται μία απόπειρα, πέραν των άλλων, να διεξαχθεί μία άτυπη εσωτερική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης στα γενικά σχολεία, διαμέσου της οπτικής των απόψεων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών, για το πως αντιλαμβάνονται τα επιστημονικο-διδακτικά τους καθήκοντα αναφορικά με την προκειμένη ειδική υποστηρικτική δομή. Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται ότι η ενταξιακή και συνεκπαιδευτική κουλτούρα των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, συνιστά μία βασική και εμπροσθοβαρής μεταβλητή –όχι μόνο της συμβολής τους όσον αφορά τη μαθησιακή βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών αυτών– αλλά και της ολιστικής ενθυλάκωσής τους στο σχολικό γίγνεσθαι συλλήβδην.

### **1.4.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Η προκειμένη εμπειρική έρευνα και μελέτη, διεξήχθη στη λογική διερεύνησης των επιστημονικών προσόντων που πρέπει να έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης. Στην έρευνα αυτή καθίσταται μία προσπάθεια να προσπελαστούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι συλλογιστικές των γνώμων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, για το επιστημονικό προφίλ που οφείλουν να έχουν ώστε να ασκούν τελέσφορα και αποδοτικά το λειτούργημά τους. Τα θέματα και ζητήματα που πραγματεύτηκαν και

διερευνήθηκαν σχοινοτενώς και επισταμένα στην παρούσα έρευνα, σε μέσες άκρες αφορούν τα εξής:

- Ποια είναι τα επιστημονικά προσόντα που απαιτείται να έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, για να αποδίδουν τελέσφορα στο έργο τους;
- Πώς υπερφαλαγγίζουν τα προσκόμματα και τους φραγμούς που ενσκήπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συμμετέχουν απρόσκοπτα στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές, οι διδακτικές μέθοδοι και οι παιδαγωγικο-συμπεριφορικές προσεγγίσεις που υιοθετούν και μετέρχονται οι ειδικοί παιδαγωγοί, για να αντιμετωπίζουν τελέσφορα τη γνωστική και συναισθηματική ετερότητα των μαθητών αυτών;
- Με ποιο τρόπο καλύπτουν τη δικαιολογημένη/αιτιολογημένη αδυναμία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, να βοηθήσουν εμπράκτως στη διδασκαλία των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας στις τάξεις του ενιαίου σχολείου;
- Πώς συνεισφέρει η εξειδικευμένη κατάρτιση και επάρκεια τους στην εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών;
- Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα και σημαντικότητα χρήσης της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των συμβουλευτικών δεξιοτήτων των ειδικών παιδαγωγών στην ομαλή άσκηση του έργου τους;
- Πώς οι συνθήκες και το πλαίσιο λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης, διευκολύνουν το συμβουλευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών;

Με άλλα λόγια στην παρούσα επιστημονική εργασία και μελέτη, επιδιώκεται να αναλυθούν, να ερμηνευθούν και να αποδοθούν –εμπειρικά τεκμηριωμένα στους αναγνώστες– όλα τα άνωθεν ερευνητικά ερωτήματα.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα εδράστηκε σε ένα δείγμα δεκαπέντε (15) ειδικών παιδαγωγών (ΠΕ71), οι οποίοι έχουν διεκπεραιώσει τις σπουδές τους στα –μοναδικά– πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Επίσης, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, διδάσκουν ανελλιπώς τα τελευταία πέντε χρόνια σε Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου. Τέλος, θεωρείται σημαντικό στοιχείο το γεγονός

ότι οι περισσότεροι τελειόφοιτοι ειδικοί παιδαγωγοί παρέχουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες στα Τμήματα Ένταξης των γενικών σχολείων.

## **2.2. Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας. Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή/συνεντευκτή να έχει ένα εύρος ευελιξίας σχετικά με τη μορφή, τον τρόπο και τη σειρά που θα υποβάλει τις ερωτήσεις στους συνεντευξιαζόμενους (Marsall & Rossman, 1995). Με άλλα λόγια, ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να θέσει στους συνεντευξιαζόμενους κάθε φορά που το θεωρεί απαραίτητο, ερωτήσεις συμπληρωματικού/διευκρινιστικού τύπου και μορφής. Οι συνεντευξιαζόμενοι από την άλλη, έχουν το περιθώριο να εκφράζουν και να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις και ιδέες τους στις ερωτήσεις του συνεντευκτή εν σχέσει με το αντικείμενο της έρευνας (Creswell, 2003). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν εγκλωβίζονται ελέω προκατασκευασμένων ερωτήσεων σε καθοδηγούμενες απαντήσεις. Ως εκ τούτου, απαντούν απελευθερωμένα και δίχως προσκόμματα σ' αυτές, εδρασμένοι στις προσωπικές εμπειρίες και βιώματά τους (Kvale, 1996: 6).

Στο πλαίσιο της άνωθεν συλλογιστικής, ετέθησαν στους συνεντευξιαζόμενους ειδικούς παιδαγωγούς των Τμημάτων Ένταξης, μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με το αντικείμενο έρευνας όπως: 1) ποιο επαγγελματικό προφίλ πρέπει να διαθέτει γενικά ο ειδικός παιδαγωγός; 2) πόσο επαρκής είναι η εκπαίδευση που λαμβάνουν στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στον παιδαγωγικο-διδακτικό τους ρόλο; 3) ποια είναι η γνώμη τους για την καταλληλότητα των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης; 4) πόσο επαρκής και προσφυής είναι η πρακτική τους εξάσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους; 5) ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων που λαμβάνουν κατά τις σπουδές τους εν σχέσει με τη Γενική Αγωγή και Εκπαίδευση; 6) ποια είναι η άποψή τους για την ύπαρξη ενός οδηγού διευκόλυνσης του έργου τους, αντίστοιχου του εγχειριδίου του δασκάλου της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης; 7) συμπληρωματικά σχόλια και προτάσεις για τη διευκόλυνση και ενίσχυση του έργου τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## **2.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση, επεξεργασία και ερμηνεία του καταγεγραμμένου σε συσκευή εγγραφής (*voice recorder*) υλικού των συνεντεύξεων των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην προκειμένη έρευνα, είναι η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου (Μπονιδής, 2004: 128-133). Με την προκειμένη μέθοδο ανάλυσης των συλλεγόμενων δεδομένων, επιτελείται μία όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και συστηματική αποκωδικοποίηση του κατάδηλου

νοήματος των αντιλήψεων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα (Murray, 1998: 179-254). Η χρησιμοποίηση της μεθόδου ανάλυσης του περιεχομένου, κατά συνέπεια, έχει ως σκοπό την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων, που αφορούν στην αναπαραγωγή νέων γνώσεων, ιδεών, στάσεων και γεγονότων (Λάζος, 1998).

### 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση τα εμπειρικά ευρήματα που συνάχθηκαν από την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την προκείμενη έρευνα, διαπιστώνεται ότι το θέμα της επιστημονικής (θεωρητικής και πρακτικής) συγκρότησης και κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, χρήζει πολλών αφηγήσεων και αναγνωσμάτων απ' την πλευρά τους.

#### 3.1. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για το επαγγελματικό τους προφίλ

Σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών εν σχέσει με το επαγγελματικό προφίλ που οφείλουν να διαθέτουν ώστε να εργάζονται απρόσκοπτα στα Τμήματα Ένταξης, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι πρέπει να κινούνται πέρα από τα όρια των προσόντων που έχουν αποκτήσει στις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Τούτων δοθέντων, ομολογούν ότι μία από τις βασικές αρμοδιότητές τους είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών, μέσω των οποίων θα επέλθει η πολυποίκιλη αυτονομία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπό την έννοια αυτή, οφείλουν όχι μόνο να μεριμνούν για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών, αλλά και να καλλιεργούν αγαστές σχέσεις με τους γονείς τους. Επίσης, πρέπει να υποστηρίζουν παντοιοτρόπως (μεθοδολογικά, συμβουλευτικά, ψυχολογικά, εμπυχωτικά κ.λπ.) τους συναδέλφους των γενικών τάξεων, ώστε να αντιμετωπίζουν και να επικουρούν τα παιδιά αυτά, με το πιοτέλεσμαφορο και επιστημονικά ιδανικό τρόπο και μορφή.

*«Πρέπει να είμαστε επαγγελματίες και ανοιχτόμυαλοι εν σχέσει με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής...να μην μεταβιβάζει και παπαγαλίζει γνώσεις».*

*«Πρέπει να μαθαίνει στα παιδιά από το πως να διαβάζουν έως το πως να αλλάζουν μια λάμπα».*

*«Να εξηγήσει στους συναδέλφους τι πρέπει να προσέχουν στα παιδιά...να εξηγήσει στους γονείς ότι δεν τιμωρούν τα παιδιά τους στο Τμήμα Ένταξης, αλλά τα βοηθούν ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μαθησιακά».*

*«Να προωθεί τη συνεργασία με τους δασκάλους των γενικών τάξεων...να ενημερώνει τους γονείς για τη δουλειά τους ώστε να μη θεωρούν το ρόλο τους υποδεέστερο σχετικά με των δασκάλων της γενικής αγωγής».*

### **3.2. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την εξειδίκευση και κατάρτισή τους**

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φρονούν ότι κατά τη φοίτησή τους στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καταρτίστηκαν πλήρως και ολιστικά. Παρά ταύτα, διαπιστώνεται μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων, ότι η άνωθεν παραδοχή δεν ισχύει απόλυτα. Επιπλέον, αποδέχονται ότι η ίδρυση των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων, προσέφερε πολλαπλώς στην εξειδίκευσή τους. Ορισμένοι, επίσης, νιώθουν να έχουν ένα κενό στην εκπαίδευσή τους, αναφορικά με την εφαρμογή και ερμηνεία των σταθμισμένων τεστ, τα οποία θεωρούν ότι είναι τελείως αξιόπιστα και έγκυρα για την ανίχνευση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Γενικότερα, οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος της έρευνας, νιώθουν απολύτως έτοιμοι ελέω της θεωρητικής και πρακτικής τους κατάρτισης και επάρκειας, να παρέχουν τις υπηρεσίες τους στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

*«Στο Βόλο που σπούδασα εγώ...ήμασταν καλυμμένοι σε όλα, μέχρι και το τρίτο έτος διδάσκαμε στα σχολεία της γενικής αγωγής».*

*«Η προετοιμασία μας η θεωρητική είναι επαρκής, ενώ η πρακτική των δύο χρόνων θεωρώ ότι είναι, σίγουρα, πλήρης».*

*«Προετοιμαζόμαστε ολιστικά και πολυπαραγοντικά».*

*«Ενώ υπάρχει πρακτική στην τάξη, δεν είμαστε 100% καταρτισμένοι».*

*«Σχετικά μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στο ρόλο μας...δεν λάβαμε συστηματική πρακτική».*

*«Όταν τελείωσα εγώ, δεν υπήρχαν καθηγητές καταρτισμένοι να μας καθοδηγήσουν».*

### **3.3. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Στη συγκεκριμένη παράμετρο διαπιστώνεται μία αμφισημία και αντίφαση των ειδικών παιδαγωγών, που συνυφαίνεται με το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο έχουν περαιώσει τις σπουδές τους. Εν προκειμένω, παρατηρείται ότι όσοι έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα του Βόλου, αναφέρονται με τα καλύτερα λόγια για την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, για το συχνό εμπλουτισμό τους με νέα αντικείμενα και για τη διαρκή επικαιροποίηση και αξιολόγησή τους. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποφοίτησαν από το αντίστοιχο τμήμα της Θεσσαλονίκης, στον αντίποδα, αναφέρονται σε προγράμματα σπουδών που δεν συνάδουν με τις αέναιες

και διαρκείς αλλαγές που τελούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, είναι γι' αυτούς ανεπίκαιρα, α-προσφυή και ατελέσφορα. Εν ολίγοις, θεωρούν ότι με την αποφοίτησή τους, δεν είναι τελείως προετοιμασμένοι, ώστε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους και να αντιμετωπίσουν τα οιαδήποτε προσκόμματα.

*«Όταν τελείωσα εγώ δεν υπήρχαν καθηγητές καταρτισμένοι να μας διδάξουν τα σωστά πράγματα...τώρα μαθαίνω έχει αναβαθμιστεί το διδακτικό προσωπικό και έχουν αλλάξει τα γνωστικά αντικείμενα».*

*«Σε πολλά θέματα και ζητήματα πειραματιζόμαστε εν σχέσει με την εκπαίδευσή μας».*

*«Μετά την αποφοίτησή μας...γνωρίζουμε μόνο σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάποιων περιπτώσεων».*

*«Χρειάζονται ριζική ανανέωση...για να ενημερωνόμαστε για τις νέες διδακτικές μεθόδους και υλικά».*

*«Τα τέσσερα χρόνια εξυπηρετούν την ειδίκευση...αλλά χρειάζονται και μαθήματα της γενικής αγωγής».*

*«Τα τμήματα της ειδικής αγωγής πρέπει να αξιολογούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα προγράμματα σπουδών...και να τα αλλάζουν βάσει των αναγκών της κοινωνίας».*

### ***3.4. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για το επίπεδο και την καταλληλότητα της πρακτικής τους εξάσκησης***

Αναφορικά με το επίπεδο της πρακτικής τους εξάσκησης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, διαπιστώνεται μια διχογνωμία που αφορά όχι μόνο τα δύο πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών που φοίτησαν στο ίδιο τμήμα. Οι διαφορές εν σχέσει με την πρακτική εξάσκηση εντοπίζονται όχι στο σύνολό τους, αλλά σε επιμέρους τομείς οι οποίοι είναι κρίσιμοι για την βέλτιστη ευόδωση του έργου τους, ιδιαιτέρως στις δομές των Τμημάτων Ένταξης και στις ΣΜΕΑΕ.

*«Περισσότερη πρακτική σε όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής».*

*«Πρακτική στις νέες τεχνολογίες όσον αφορά τα άτομα με εγκεφαλικές παραλύσεις ή/και σπαστική τετραπληγία».*

*«Ίσως δεν έχουμε πρακτική σε κάποια εξωτερικά εργαστήρια...για την εξάσκηση σε βαριές διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές».*

*«Η πρακτική των δύο χρόνων, σίγουρα είναι πλήρης».*

*«Μόνο όσον αφορά κάτι ακραίες περιπτώσεις για τα ειδικά σχολεία, χρειαζόμαστε παραπάνω εξειδίκευση και πρακτική εξάσκηση».*

*«Στην πρακτική, μάς προσφέρθηκε μια γκάμα περιπτώσεων, που πιστεύω ότι μας καλύπτει επαρκώς».*

### ***3.5. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την εκπαίδευσή τους στη Γενική Αγωγή και Εκπαίδευση***

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κατέθεσαν διαφορετικές απόψεις για την εκπαίδευσή τους στη γενική αγωγή. Με τον τρόπο αυτό, καταδεικνύεται ότι η διαφοροποίηση του δείγματος/συνεντευξιζόμενων στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, οφείλεται στη διαφορετική φιλοσοφία και στοχοθεσία που διατρέχει τα προγράμματα σπουδών των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εν σχέσει με την ουσιαστική διδασκαλία και πρακτική των φοιτητών τους σε ζητήματα που άπτονται της τυπικής επίδοσης των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάσει της ηλικίας τους.

*«Περισσότερη πρακτική εξάσκηση στη γενική αγωγή, μέσα από διδασκαλίες στα σχολεία της γενικής αγωγής».*

*«Μέχρι και το τελευταίο έτος κάναμε μαθήματα της γενικής αγωγής και πρακτική στα σχολεία».*

*«Κατά τις σπουδές μου, είχα μαθήματα διδακτικής στο πανεπιστήμιο που αφορούσαν τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την περιβαλλοντική, ενώ υπήρχε και πρακτική στην τάξη».*

*«Δε διδάχτηκα στο πανεπιστήμιο για τις τυπικές επιδόσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάσει της ηλικίας τους».*

*«Είχαμε μαθήματα γενικής αγωγής, αλλά όχι πρακτική...καμία διδασκαλία στα γενικά σχολεία».*

*«Πρέπει να γνωρίζεις την τυπική ανάπτυξη και μετά να περνάς στη διαφοροποίηση».*

*«Τα πανεπιστημιακά τμήματα της ειδικής αγωγής πρέπει να είναι πέντε χρόνια... τρία χρόνια σπουδές στη γενική αγωγή και δύο χρόνια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή».*

### **3.6. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τη δημιουργία ενός οδηγού στην Ειδική Αγωγή αντίστοιχου του εγχειριδίου του δασκάλου της Γενικής Αγωγής**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα υπάρχει καθολική ομοφωνία των ειδικών παιδαγωγών, για την αναγκαιότητα άμεσου σχεδιασμού και εκπόνησης ενός οδηγού σχετικού με την Ειδική Αγωγή, που θα λειτουργεί ως ένα συνεπικουρικό εργαλείο διευκόλυνσης του έργου τους. Όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τονίζουν μετ' επιτάσεως ότι συνιστά επιτακτική και επιβεβλημένη ανάγκη η τάχιση δημιουργία ενός πρακτικού εγχειριδίου της Ειδικής Αγωγής, που θα χρησιμοποιείται από τη μεριά τους εν είδει οδηγού αναζήτησης πιονερίστικων μεθόδων και υλικού διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*«Γενικά ως ιδέα ο οδηγός στην ειδική αγωγή, πιστεύω ότι θα βοηθήσει ειδικά το έργο μας στα Τμήματα Ένταξης».*

*«Ένα εγχειρίδιο με τυπικές επιδόσεις του παιδιού βάσει της ηλικίας του και μετά... υποκατηγορίες με τις διάφορες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, μεθόδους και πρακτικές παρεμβάσεις μέσω συγκεκριμένων στοχευμένων δραστηριοτήτων».*

*«Θα χρειαζόμασταν βιβλία του δασκάλου της ειδικής αγωγής, τα οποία θα βοηθούσαν εμάς στο έργο μας που είναι σύνθετο και πολύπλοκο».*

*«Πορευόμαστε χωρίς μέθοδο και στόχους...χρειαζόμαστε έναν μπούσουλα που θα κατευθύνει επιστημονικά τις δραστηριότητες και ενέργειές μας».*

*«Αυτή τη στιγμή επιλέγουμε μόνοι μας το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε στα Τμήματα Ένταξης και δίνουμε μαθησιακές δραστηριότητες δικές μας».*

### **3.7. Σχόλια των ειδικών παιδαγωγών για τη βελτίωση του έργου τους**

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύεται η αγωνία και συνάμα η «δίψα» των ειδικών παιδαγωγών, για πρακτική και όχι θεωρητική επιμόρφωση, η οποία θα βελτιώσει και θα προάγει την εργασία τους στο σύστημα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, ωστόσο, υποστηρίζει ότι είναι ανύπαρκτη η επιμόρφωσή τους, ενώ κάποιες προσπάθειες που υφίστανται κατά καιρούς προς την κατεύθυνση αυτή, δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, επειδή αφορούν αποκλειστικά και μόνο θεωρητικές πτυχές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο, αναφέρονται μόνο σε πρακτική επιμόρφωση μέσω της μελέτης περιπτώσεων και ανταλλαγής εμπειριών και βιωμάτων με τους συναδέλφους τους, για τους τρόπους και τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας.



«Να υπάρχουν εργαστήρια εξειδίκευσης δύο με τρεις φορές το χρόνο από το υπουργείο...με συγκεκριμένο υλικό σε πρακτικά ζητήματα».

«Έπρεπε να οργανώνουν τα πανεπιστήμια μέσω της πολιτείας, για εμάς της ειδικής αγωγής την αέναη πρακτική επιμόρφωση και ενημέρωσή μας».

«Πρέπει να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης από την πολιτεία...του στυλ μελέτη διαδραστικών περιπτώσεων».

«Να μπαίνουμε σε άλλα Τμήματα Ένταξης και να παίρνουμε ιδέες όσον αφορά τις μεθόδους, πρακτικές και μορφές διδασκαλίας των παιδιών».

«Πρέπει να διεξάγεται επιμόρφωση σε πρακτικά ζητήματα».

#### 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα του συγκεκριμένου επιστημονικού Απονήματος, συνάγονται συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη χαρακτηριστική διαφοροποίηση που υφίσταται στο είδος και τη μορφή εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών κατά τη φοίτησή τους στα δύο πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων, πέραν των άλλων, καταδεικνύει ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση και επάρκεια των ειδικών παιδαγωγών, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη, ιδιαίτερας για το έργο τους στα Τμήματα Ένταξης. Τούτων δοθέντων, αναφαίνεται ότι η συγκαρινή πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτεί ειδικούς παιδαγωγούς που να είναι άκρως επιστημονικά συγκροτημένοι και καταρτισμένοι. Με άλλα λόγια, οφείλουν να είναι επαρκώς επαίοντες στα διδακτικά τους καθήκοντα, να προάγουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής και να ενημερώνουν τους γονείς για τον πολύπτυχο ρόλο τους.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί στο πλαίσιο των υποχρεώσεων και ευθυνών τους στα Τμήματα Ένταξης, ως εκ τούτου, καλούνται να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην μετατροπή των γενικών σχολείων σε συνεκπαιδευτικά. Παρά ταύτα, αναγνωρίζεται η ανάγκη μέσα από τα ανακύπτοντα δεδομένα της έρευνας, για πολυδιάστατες και πολυμορφικές αλλαγές, οι οποίες θα αναμορφώσουν, θα εδράσουν, θα εξελίξουν και θα αναδείξουν τη μοναδικότητα του λόγου ύπαρξής τους στα Τμήματα Ένταξης. Υπό τη σκοπιά αυτή, υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της ευεργετικής επενέργειας του έργου των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, τόσο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Η αғαστή και ειλικρινής συνεργασία τους, επίσης, με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, συντείνει στην αναβάθμιση των καθηκόντων τους και συνιστά θετική παράμετρο

για την επιτυχή εφαρμογή των υποστηρικτικών/συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας.

Σημειωτέον ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν επαυξημένες επιστημονικο-διδασκτικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, αφού συνιστούν το συνδετικό κρίκο επικοινωνίας και συνεργασίας με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., για τα παιδιά που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθησιακών τους δυσκολιών από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φορέα. Εκτός των άλλων, επισημαίνεται ότι είναι αυτοί οι οποίοι θεωρούνται ως οι πιο ειδικοί, ικανοί και κατάλληλοι να ενημερώνουν κατόπιν συνεννόησης και έγκρισης από τη διεύθυνση τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές ελλείψεις και δεν παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης, για την ύπαρξη εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδακτικά υποστήριξης τους μέσα στο σχολείο. Γενικά, διαφαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με το πιο εξειδικευμένο επιστημονικά τρόπο και μέθοδο τις γνωστικές αδυναμίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλοντας παράλληλα στη βέλτιστη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στα δρώμενα της εν γένει σχολικής ζωής και πραγματικότητας.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006) *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3): 277-293.
- Bailey, J. (1999) Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Toward inclusive schools*. London: David Fulton Publishers, 15-29.
- Billingsley, F.F. & Albertson, L.R. (1999) Finding of future for functional skills. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4): 298-302.
- Βλάχου, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004) Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37: 105-123.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004) Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 149-165.

- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004) Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-150.
- Brooks, P., Weeks, S. & Everatt, J. (2002) Individual of learning in mainstream school-children. *Educational and Child Psychology*, 19(4): 63-74.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. & Spagna, M. (2004) Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2): 104-116.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, C. (2006) Closing the achievement gap series, Part III: What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities? *Center for Evaluation and Education Policy Brief*, 4(11): 1-12.
- Cole, C., Waldron, N. & Majd, M. (2004) Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42: 36-44.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Δροσινού, Μ. (2006) Ετερότητες στην ταυτότητα του δασκάλου: η περίπτωση της ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 31: 48-54.
- Dyson, A. (1991) Rethinking roles, rethinking concepts: special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, 6(2): 51-60.
- Ευσταθίου, Μ. (2002) Από τις ειδικές τάξεις στα τμήματα ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18: 12-22.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003) What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work. *Teacher Education and Special Education*, 26(1): 42-50.
- Forlin, C. (2001a) The role of the support teacher in regular schools: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2): 83-94.
- Hallenbek, B.A. & Kauffman, J.M. (1995) How does observational learning affect the behavior of students with emotional or behavioral disorder? A review of research. *The Journal of Special Education*, 29(1): 45-71.
- Hamre, B. & Oyler, C. (2004) Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2): 154-163.
- Κοντοπούλου, Μ. & Τζιβινίκου, Σ. (2004) Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38: 110-126.

- Κοντοπούλου, Μ. (2001α) Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 103-127.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001β) Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 160-183.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996) *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης, 18.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 6.
- Λάζος, Γ. (1998) *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marsall, C. & Rossman, G.B. (1995) *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McFadden, C. & Sheerer, M. (2005) Faculty members' perceptions of teacher preparation programs. *The Educational Forum*, 70: 61-74.
- McIntyre, D.J. & Byrd, D.M. (2000) *Research of effective models for teacher education*. California: Corwin Press.
- McLaughlin, C. (1999) Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1): 13-22.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 128-133.
- Murray, R.T. (1998) *Conducting educational research: A comparative view*. London: Bergin & Carvey, 179-254.
- Nelson-Jones, P. (2005) *Practical counselling and helping skills: text and activities for the lifeskills counselling model*. London: Sage, 19.
- OECD (1994) *Making education count: Developing and using international indicators*. London: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2001) *Teachers for tomorrow's schools: Analysis of the word education indicators, 2001 edition*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development and UNESCO Institute for Statistics.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 12-20.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α', Β'. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1998) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pavri, S. (2004) General and special education teachers' preparation needs in providing social support: a needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4): 433-443.
- Σούλης, Γ.Σ. (2002) *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 210-240.
- Σταϊκόπουλος, Κ. & Βαρσάμης, Π. (2009) Ατομικά χαρακτηριστικά ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 44: 27-38.
- Saleh, L. (1997) Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55-70.
- Searle, J. (2002) Situated literacies at work. *International Journal of Educational Research*, 37(1): 17-28.
- Segall, A. (2001) Re-thinking theory and practice in the preservice teacher education classroom: teaching to learn from learning to teach. *Teaching Education*, 12(2): 225-242.
- Shirin, A. (1999) The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3): 203-219.
- Terhart, E. (1998) Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4): 433-444.
- Τζουριάδου, Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 63.
- Τριάρχη, Β. (2002) Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καίλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, 323-341.
- Turner-Bisset, R. (1999) The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1): 39-55.
- Turner-Bisset, R. (2001) *Expert teaching: Knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.

- Vlachou, A. (2006) Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1): 39-58.
- Whitty, G. (1996) Professional competences and professional characteristics: The Northern Ireland approach to the reform of teacher education. In D. Hustler & D.J. McIntyre (Eds.), *Knowledge and competence*. London: David Fulton.