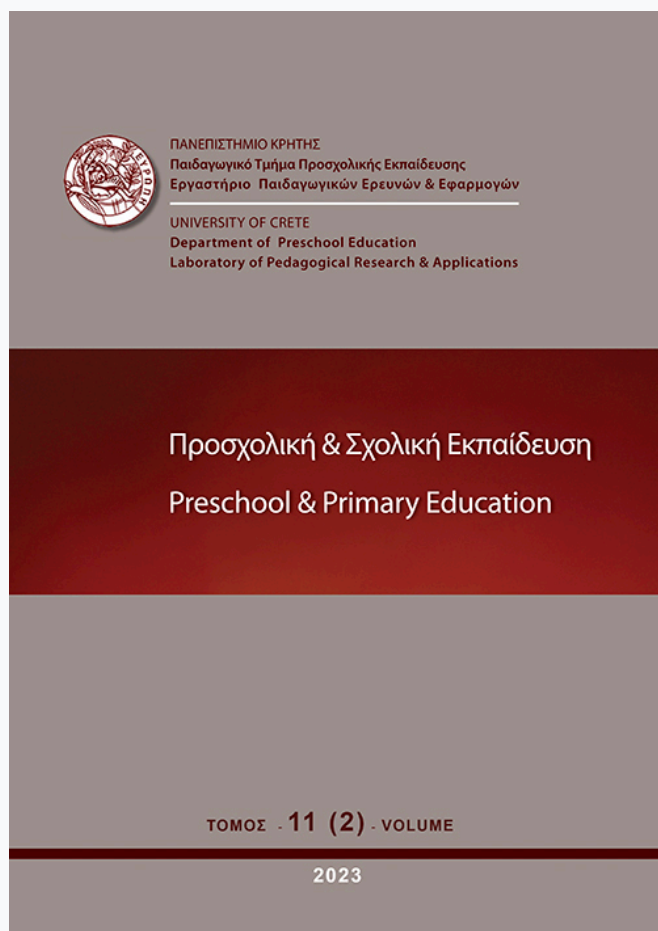


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2023)

Νοέμβριος 2023



Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2017-2021

Βασίλειος Παπαδημητρίου

doi: [10.12681/ppej.29613](https://doi.org/10.12681/ppej.29613)

Copyright © 2025, Βασίλειος Παπαδημητρίου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδημητρίου Β. (2023). Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2017-2021. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 318–334. <https://doi.org/10.12681/ppej.29613>

# Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2017-2021

Βασίλειος Παπαδημητρίου  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**Περίληψη.** Οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης κατά κύριο λόγο συνεργάζονται με ειδικές παιδαγωγούς που εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης μέχρι 15 ώρες την εβδομάδα (κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα) σε αίθουσα εκτός της γενικής τάξης, ενώ ένα μικρό ποσοστό υποστηρίζεται περισσότερες από 15 ώρες εβδομαδιαίως (πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου). Ο τύπος του προγράμματος καθορίζεται από τον επίσημο κρατικό φορέα που πραγματοποιεί τη διάγνωση. Επιπλέον, η ισχύουσα νομοθεσία επιτρέπει να εγγράφονται στα τμήματα ένταξης και μαθητές χωρίς επίσημη διάγνωση (Νόμος 3699/2008). Η εργασία αυτή αρχικά μελέτησε τον αριθμό των μαθητών με ή χωρίς διάγνωση στα τμήματα ένταξης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης τα σχολικά έτη 2017-2021. Έπειτα εξέτασε τον αριθμό των μαθητών με ή χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα είτε πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου. Όλα τα ποσοτικά δεδομένα χορηγήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν και στις δύο βαθμίδες σημαντική μείωση τη διετία 2019-2021 στον συνολικό αριθμό (με ή χωρίς διάγνωση) όσων παρακολουθούσαν τα τμήματα ένταξης αλλά και στον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούσαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα. Τέλος, όσον αφορά τα προγράμματα διευρυμένου ωραρίου, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπήρξε σημαντική μείωση τη διετία 2019-2021, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκε διακύμανση στη διάρκεια της τετραετίας. Τα ευρήματα εγείρουν προβληματισμό για την εξέλιξη των τμημάτων ένταξης που έχουν εσφαλμένα χαρακτηριστεί βασικός πυλώνας της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** τμήμα ένταξης, ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου

**Summary.** The majority of students with disabilities and/or special education needs in Greece enrolled in inclusion classes leave their mainstream classrooms to cooperate with qualified teachers who implement intervention programmes in another classroom for up to 15 hours per week (common and specialized programmes), while a small percentage is supported more than 15 hours per week (extended program). The type of programme is decided by the public service in charge called 'Centers of Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support' (CIACS). Students without a formal statement of special educational needs and/or disabilities can also be enrolled in inclusion classes at the

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Βασίλειος Παπαδημητρίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Πάροδος Αριστοτέλους 18, Τ.Κ. 263 35. e-mail: [rapadimitriou.vasileios@ac.eap.gr](mailto:rapadimitriou.vasileios@ac.eap.gr)

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

suggestion of the teachers. This study initially examined the number of students with and/or without a formal statement of special education need and/or disabilities enrolled in Greek inclusion classes from 2017 to 2021. Afterwards, the study focused on the number of students who attended either a 'common and specialized program' or an 'extended program'. All the data were provided by the Greek Ministry of Education and Religious Affairs. The results revealed a statistically significant decrease during the last two school years in the total number of the enrolled students, in the number of students with a formal statement of special educational needs and/or disabilities, as well as in the number of the students who attended the common and specialized programmes. Finally, there was a significant decrease in the number of students who attended the extended programme in primary education in the two last years, while the number of students in secondary education fluctuated. The findings raise concerns about the evolution of inclusion classes, which are reported to be crucial for inclusive education policy in Greece. More specifically, the observed decrease in the number of students in the last two years, regardless of the educational level enrolled or the existence of formal statement of disability and/or special educational needs, may indicate the reluctance of more and more students to leave the mainstream classroom. However, such an argument is particularly precarious due to the changes in the daily school attendance caused by the COVID-19 pandemic. Therefore, it would be very useful to study this trend in the near future to ascertain if the hypothesis is correct. On the other hand, the pull-out from the mainstream classroom for many hours per week, which may exceed 50% of the weekly schedule for a small but not insignificant percentage of students enrolled, indicated that conservative models which correspond more to integration rather than inclusion have prevailed in Greek education. Such an approach is anachronistic and it might be the right time to start a debate on the need for a progressive change that will focus on the systematic implementation of differentiated instruction, as well as the provision of in-class support when necessary.

**Keywords:** inclusion class; inclusive education policy; disability; special education needs; common and specialized program; extended program

## Εισαγωγή

Η ψήφιση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2006 είναι ορόσημο, αφού προβλέπει την ελεύθερη και ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία<sup>1</sup> ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.)<sup>2</sup> σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στο σχολείο της γειτονιάς τους (Guillemot et al., 2022). Παράλληλα, με την πάροδο του χρόνου η στάση ολοένα και περισσότερων εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης γίνεται πιο θετική (Sharma & Sokal, 2016), με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον να στρέφεται πια περισσότερο στην κάλυψη των εξατομικευμένων αναγκών όλων των μαθητών<sup>3</sup> της γενικής τάξης μέσω της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας, του τρόπου αξιολόγησης και του χώρου (Tomlinson, 2010). Αντιθέτως, η ύπαρξη διαχωριστικών δομών, όπως είναι τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές τάξεις που λειτουργούν παράλληλα με το γενικό σχολείο, αντιβαίνει σε όσα προβλέπονται στην προαναφερθείσα Σύμβαση (Shevlin & Banks, 2021).

## Δομές υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου στο εξωτερικό

Η ειδική τάξη, όπως συνήθως ονομάζεται στο εξωτερικό, είναι μια δομή υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου αλλά σε αίθουσα εκτός της γενικής τάξης. Οι υποστηρικτές των ειδικών τάξεων αναδεικνύουν ως οφέλη το μικρό κόστος για το κράτος, την εξειδίκευση των

εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί, τη μικρή αναλογία μαθητών-δασκάλας και την έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία (Kaufmann & Hornby, 2020).

Παρακάτω παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές εκδοχές ειδικών τάξεων. Αρχικά το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη Φινλανδία, επειδή έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ειδικών τάξεων στην Ευρώπη. Ακολούθως, μελετήθηκε η Αυστρία διότι έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον το γεγονός ότι συχνά οι μαθητές με διάγνωση διδάσκονται βασικά μαθήματα εκτός γενικής τάξης παρόλο που μέσα στην τάξη ενσωμάτωσης εφαρμόζεται συνδιδασκαλία. Η τελευταία χώρα που επελέγη ήταν οι Η.Π.Α., επειδή όσα συμβαίνουν εκεί έχουν συχνά ισχυρό αντίκτυπο σε πολλές άλλες χώρες.

Αναλυτικότερα, η Φινλανδία παρουσιάζει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ειδικών τάξεων στην Ευρώπη λόγω της διαρκούς μείωσης των ειδικών σχολείων (Saloniita, 2020). Για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, όπως χαρακτηρίζονται εκεί οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α., προβλέπεται ειδική εκπαίδευση περιορισμένης χρονικής διάρκειας από ειδική παιδαγωγό είτε εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες για κάποιες ώρες την εβδομάδα. Το ποσοστό όσων φοιτούν σε αυτό το πρόγραμμα είναι το 22,7% όσων έχουν διάγνωση. Ένα ποσοστό 7,3% των μαθητών με διάγνωση λαμβάνει 'ειδική υποστήριξη' σε 'τάξη ειδικής εκπαίδευσης' που συνήθως βρίσκεται μέσα σε ένα γενικό σχολείο και εκεί διδάσκονται μόνο από μία ειδική παιδαγωγό (Saloniita, 2020).

Στην Αυστρία συγκροτούνται τάξεις ενσωμάτωσης όπου φοιτούν περισσότερο από το 1/3 των μαθητών με διάγνωση (Buchner & Proyer, 2020). Αναλυτικότερα, οι τάξεις ενσωμάτωσης είναι γενικές τάξεις με τουλάχιστον πέντε μαθητές που έχουν διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. και περίπου δεκαπέντε μαθητές χωρίς διάγνωση. Εκεί διδάσκουν δύο εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων η μία είναι ειδική παιδαγωγός που επωμίζεται την ευθύνη των προσαρμογών λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ όσων έχουν διάγνωση. Ωστόσο, συχνά οι μαθητές με διάγνωση διδάσκονται βασικά μαθήματα εκτός γενικής τάξης (Buchner & Proyer, 2020).

Στις Η.Π.Α. θέτουν ως βασική προτεραιότητα οι μαθητές με αναπηρίες να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλικούς χωρίς αναπηρίες στο λιγότερο διαχωριστικό περιβάλλον, το οποίο δεν έχει συγκεκριμένο ορισμό ούτε είναι μια συγκεκριμένη δομή (Rozalski et al., 2010). Κάποιοι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα στη γενική τάξη μαζί με τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους χωρίς οποιαδήποτε υποστήριξη. Για όσα άτομα με αναπηρία ή/και ε.ε.α. δε θεωρείται η πλήρης ένταξη η καταλληλότερη επιλογή προβλέπονται δομές ενσωμάτωσης, όπου εφαρμόζονται προσαρμογές ή παρέχονται επιπρόσθετες υπηρεσίες. Οι ειδικές τάξεις ή άλλες μορφές χωριστής φοίτησης μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. είναι η έσοχη λύση. Εκεί εγγράφονται μόνο όταν η φύση ή η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι τέτοια που δεν επιτρέπει την εκπαίδευση σε γενικές τάξεις ακόμα και μετά τη χρήση συμπληρωματικών βοηθημάτων ή/και επιπρόσθετων υπηρεσιών (Rozalski et al., 2010).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες έρευνες που εστίασαν στις επιδόσεις όσων φοιτούσαν σε διαχωριστικές δομές, όπως είναι οι ειδικές τάξεις (Shevlin & Banks, 2021). Σε μια από αυτές οι Ebersold et al. (2011) μελέτησαν τις επιδόσεις μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. συγκρίνοντας δεδομένα από πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, συνέλεξαν δεδομένα από αναφορές κρατικών υπηρεσιών αλλά και από διεθνείς φορείς, όπως για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ. Από την επεξεργασία των στοιχείων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν στις γενικές τάξεις ήταν πιο πιθανό να έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές επιδόσεις, πρόσβαση στην απασχόληση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με όσους είχαν διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. και φοιτούσαν στις ειδικές τάξεις (Ebersold et al., 2011). Ομοίως, ο Myklebust (2006) μετά από μια μακροχρόνια μελέτη διάρκειας έξι ετών διαπίστωσε ότι οι μαθητές με αναπηρίες

ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις.

## Τα Τμήματα Ένταξης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα πρώτα τμήματα ένταξης (εφεξής ΤΕ), δηλαδή η ελληνική εκδοχή των ειδικών τάξεων, ιδρύθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Πρόκειται για ξεχωριστές αίθουσες μέσα στα γενικά σχολεία, όπου εφαρμόζονται παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι που προέρχονται από τον χώρο της ειδικής αγωγής (Καραγιάννη, 2018 · Ντεροπούλου-Ντερου & Slee, 2019). Στα ΤΕ φοιτούν μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. αλλά και χωρίς διάγνωση αρκεί να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου (Νόμος 3699/2008). Στον ίδιο Νόμο περιλαμβάνονται οι δύο τύποι προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα ΤΕ, το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα και το διευρυμένο πρόγραμμα. Το πρώτο προβλέπει φοίτηση μέχρι δεκαπέντε ώρες εβδομαδιαίως, ενώ το διευρυμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές με σοβαρότερες δυσκολίες που δεν μπορούν να καλυφθούν από τα ειδικά σχολεία και φοιτούν στα ΤΕ περισσότερες από δεκαπέντε ώρες εβδομαδιαίως. Την αποκλειστική ευθύνη για την επιλογή του τύπου προγράμματος έχουν τα ΚΕΔΑΣΥ (Νόμος 4823/2021).

Τα ΤΕ αναφέρονται ως το κυρίαρχο αριθμητικά μοντέλο υποστήριξης στις δύο βαθμίδες, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μουταβελής, 2015 · Παπαδημητρίου, 2023). Μολαταύτα μέχρι σήμερα δεν έχει αξιολογηθεί ο τρόπος λειτουργίας και η αποτελεσματικότητά τους παρότι η αναγκαιότητα αυτής της διαδικασίας έχει επισημανθεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια (Ζονίου-Sideri et al., 2006). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εκπαιδευτικός του ΤΕ είναι μια ειδική παιδαγωγός, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές υποστηρίζονται στα θεωρητικά μαθήματα από φιλόλογο και στα μαθήματα θετικών επιστημών από μαθηματικό ή/και εκπαιδευτικό φυσικών επιστημών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή σπανιότερα με εξειδίκευση μέσω σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή (Παπαδημητρίου & Παπαδημητρίου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ συνεργάζονται με τους μαθητές εκτός γενικής τάξης συνήθως σε ολιγομελείς ομάδες 2-4 ατόμων (Μουταβελής, 2015), με σκοπό την άμβλυνση των δυσκολιών μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης (Βλάχου κ.ά., 2012 · Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2011). Αυτή η διαδικασία έχει δεχθεί ισχυρή κριτική, διότι μετατοπίζεται το βάρος και η ευθύνη της βελτίωσης στον μαθητή, την ώρα που σημαντικοί παράγοντες, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα ή οι διδακτικές μέθοδοι στη γενική τάξη μένουν ουσιαστικά अपαράλλακτες (Βλάχου κ.ά., 2012), με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες ανεπιτυχούς ανταπόκρισης των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (Ζονίου-Sideri et al., 2006). Εναλλακτικά, ο Νόμος 4368 (2016) παρέχει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό του ΤΕ να συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό της τάξης για να υποστηρίξει τους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη μέσω της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Εκτός από τα ΤΕ κάποιος από τους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μπορούν να υποστηριχθούν στο γενικό σχολείο μέσω του μοντέλου της Παράλληλης Στήριξης (εφεξής ΠΣ), υπό τον όρο ότι η εξατομικευμένη υποστήριξη επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Νόμος 3699/2008). Επομένως, και η ΠΣ έχει επηρεαστεί από το ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, αφού οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα με ελλείμματα, ειδικές ανάγκες και περιορισμένες δυνατότητες που μπορεί να υποστηριχθούν από κάποια 'ειδική' μέσα στη γενική τάξη, εφόσον τα ΚΕΔΑΣΥ αποφασίσουν ότι πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Μολονότι, η ΠΣ έχει αρκετά μειονεκτήματα (για ευρύτερη ανάλυση πρβλ. Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021), θεωρείται πιο 'ανοικτό' μοντέλο υποστήριξης σε σύγκριση με τα ΤΕ, επειδή εφαρμόζεται εντός

της γενικής τάξης (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020 · Vlachou & Parapanou, 2015) και συμβάλλει στην αύξηση της 'ορατότητας' της αναπηρίας και των ε.ε.α. μέσα στα γενικά σχολεία (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021 · Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

## **Σύγκριση Τμημάτων Ένταξης και δομών υποστήριξης σε Φινλανδία, Αυστρία και ΗΠΑ**

Στο τελευταίο κομμάτι της Εισαγωγής επιχειρείται μια σύγκριση των ΤΕ στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες δομές στη Φινλανδία, την Αυστρία και τις Η.Π.Α. Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, η σημαντικότερη διαφορά είναι ότι στις δομές υποστήριξης που υπάρχουν στη Φινλανδία, την Αυστρία και τις Η.Π.Α. (ανεξαρτήτως του ονόματος που έχουν αυτές οι δομές) φοιτούν μόνο μαθητές με διάγνωση. Αντιθέτως, στην Ελλάδα επιτρέπεται η φοίτηση χωρίς διάγνωση υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις που ορίζει ο Νόμος 3699 (2008). Αυτή η ιδιότητα πιθανόν να οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην αδυναμία των ΚΕΔΑΣΥ να εξυπηρετήσουν έγκαιρα τον αριθμό των αιτημάτων για αξιολόγηση κυρίως λόγω της ανεπαρκούς στελέχωσής τους με το απαιτούμενο μόνιμο προσωπικό. Μια άλλη μεγάλη διαφορά έγκειται στο ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει σε κάθε σχολείο δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στη γενική τάξη (π.χ. εκπαιδευτικός του ΤΕ ή της ΠΣ), ώστε να υποστηρίζει συστηματικά τους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, όπως συμβαίνει ενδεικτικά στην Αυστρία (Buchner & Proyer, 2020). Απεναντίας, η εκπαιδευτικός του ΤΕ αναλώνει ένα σημαντικό κομμάτι του ωραρίου του στην παρέμβαση για την άμβλυνση εξατομικευμένων μαθησιακών δυσκολιών εκτός της γενικής τάξης (Βλάχου κ.ά., 2012). Σε περίπτωση που δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΤΕ στο σχολείο, τον ρόλο της δεύτερης εκπαιδευτικού στην τάξη θα μπορούσε να αναλάβει η εκπαιδευτικός της ΠΣ, όπου υπάρχει. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση υπάρχει το πρόσκομμα ότι βάσει της υπάρχουσας νομοθεσίας η εκπαιδευτικός της ΠΣ προσλαμβάνεται για να υποστηρίξει αποκλειστικά ένα μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α. (Νόμος 3699/2008) και δεν επιτρέπεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επί ωφελεία και άλλων μαθητών με ή χωρίς ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Όσον αφορά τη σύγκριση των ΤΕ στην Ελλάδα με τις ειδικές τάξεις στη Φινλανδία διαπιστώθηκε πως αμφότερες οι δομές προβλέπουν ολιγόωρη υποστήριξη των μαθητών ανά εβδομάδα. Από την άλλη πλευρά, στη Φινλανδία η εναλλακτική είναι η εγγραφή στην ειδική τάξη για όλες τις ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος (Saloniita, 2020), ενώ στα ελληνικά ΤΕ οι μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες παρακολουθούν το πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου (υποστήριξη παραπάνω από 15 ώρες την εβδομάδα), αλλά πουθενά στη νομοθεσία δεν προβλέπεται σαφώς η εξ ολοκλήρου φοίτηση στα ΤΕ. Αντίθετα, ο Νόμος 3699 (2008) αναφέρει ότι τα ΚΕΔΑΣΥ είναι αρμόδια να καθορίσουν πότε θα εφαρμόζεται συνδιδασκαλία, άρα κάποιες τουλάχιστον ώρες την εβδομάδα επιδιώκεται η φοίτηση στη γενική τάξη.

Σε σύγκριση με την Αυστρία το πρώτο κοινό στοιχείο φαίνεται να είναι η δυνατότητα διδασκαλίας βασικών μαθημάτων εκτός γενικής τάξης. Πέραν τούτου, στην Αυστρία εσκεμμένα δημιουργούνται τάξεις ενσωμάτωσης με πέντε μαθητές με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. και δεκαπέντε χωρίς διάγνωση, όπου διδάσκουν σταθερά δυο εκπαιδευτικοί (Buchner & Proyer, 2020). Στην Ελλάδα φοιτούν μέχρι 25 μαθητές στις γενικές τάξεις (άρθρο 50, Νόμος 4692/2020), εκ των οποίων μόνο ένας μπορεί να είναι μαθητής με τις αναπηρίες ή/και τις ε.ε.α. που περιγράφονται στις παραγράφους 1 και 2 του άρθρου 3 του Νόμου 3699 (2008) εξαιρουμένων όσων έχουν διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αν μετά την κατανομή των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στα υπόλοιπα τμήματα ο αριθμός υπερβαίνει τη μονάδα, τότε ο συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος μειώνεται κατά

τρεις (Νόμος 4452/ 2017). Όσον αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία), σε ένα τμήμα μπορούν να φοιτούν μέχρι τέσσερα άτομα με τέτοια διάγνωση. Αν ο αριθμός στο τμήμα υπερβαίνει τους τέσσερις μετά την κατανομή σε όλα τα τμήματα του σχολείου, τότε ο αριθμός όσων φοιτούν στη γενική τάξη μειώνεται κατά τρεις, εφόσον δεν υπάρχει ΤΕ (Νόμος 4452/2017). Επομένως, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως στην Ελλάδα είναι πιο δύσκολη η φοίτηση των μαθητών με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη αφενός γιατί ο συνολικός αριθμός μαθητών στη γενική τάξη είναι μεγαλύτερος, αφετέρου διότι δεν εφαρμόζεται συστηματικά η συνδιδασκαλία ελλείπει σταθερού μόνιμου προσωπικού που θα είχε το ρόλο του δεύτερου εκπαιδευτικού (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Τέλος, τόσο οι ειδικές τάξεις στις Η.Π.Α. όσο και τα ΤΕ στην Ελλάδα συνιστούν διαχωριστικές δομές. Η βασική διαφορά έγκειται ότι στην Ελλάδα θεωρείται δεδομένη η φοίτηση στη γενική τάξη για τις περισσότερες ώρες της εβδομάδας, εφόσον ο μαθητής παρακολουθούν το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, ή έστω κάποιες ώρες την εβδομάδα, αν παρακολουθούν το διευρυμένο πρόγραμμα (Νόμος 3699/2008). Απεναντίας, οι ειδικές τάξεις στις Η.Π.Α. είναι η έσχατη λύση για την εκπαίδευση όσων αδυνατούν να φοιτήσουν στη γενική τάξη αυτόνομα ή μετά από την παροχή των απαραίτητων μέσων. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές διδάσκονται τα μαθήματα διαχωρισμένοι από τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν αναπηρίες ή/και ε.ε.α. στην ειδική τάξη (Rozalski et al., 2010).

## **Μέθοδος**

### ***Ερευνητικοί σκοποί***

Παρότι στα ΤΕ φοιτούν πολλοί μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω μη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό της τάξης, ο αριθμός όσων υποστηρίζονται εκεί δεν είναι στατιστικά εξακριβωμένος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2012β). Αυτή η αναφορά στάθηκε η αφορμή ώστε η παρούσα μελέτη να εστιάσει αρχικά στον αριθμό των μαθητών με ή/και χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν στα ΤΕ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (πρώτος ερευνητικός σκοπός). Ακολούθως, εξετάστηκε ο συνολικός αριθμός των μαθητών (με ή χωρίς διάγνωση) που παρακολουθούσαν είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα (<15 ώρες) είτε διευρυμένο ωράριο (>15 ώρες) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως προβλέπει ο Νόμος 3699 (2008), για να αποτυπωθεί πόσοι εξ αυτών βρίσκονταν εκτός της γενικής τάξης παραπάνω από τις μισές ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος (δεύτερος ερευνητικός σκοπός). Η καταγραφή και η ανάλυση αυτών των ποσοτικών δεδομένων αναμένεται να διαφωτίσουν δύο σημαντικές πτυχές του τρόπου λειτουργίας των ΤΕ που μέχρι σήμερα δεν είχαν αναδειχθεί.

### ***Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων***

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων από δευτερογενείς πηγές. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναφέρονται σε όλον τον υπό μελέτη πληθυσμό (όχι δειγματοληψία) και δε χρήζουν στατιστικών ελέγχων. Η επεξεργασία για τις κατανομές των παραμέτρων ανά επίπεδο εκπαίδευσης και ανά έτος έγινε μέσω πινάκων διπλής εισόδου στους οποίους υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Αναλυτικά η διαδικασία συλλογής τους παρουσιάζεται παρακάτω.

Το Σεπτέμβριο του 2021 ο ερευνητής απευθύνθηκε με ηλεκτρονικό αίτημα στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (εφεξής ΥΠΑΙΘ) και ζήτησε στοιχεία που αφορούσαν την πενταετία 2016-2021 σχετικά με τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη και φύλο που φοιτούσαν στα ΤΕ σχολείων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης ανά σχολικό έτος. Στη

συνέχεια ζήτησε στοιχεία για τον αριθμό όσων εξ αυτών είχαν επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ και με ποια αναπηρία ή/και ε.ε.α. είχαν χαρακτηριστεί. Τέλος, ζήτησε στοιχεία για τον αριθμό όσων παρακολουθούσαν κάθε έτος είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ή πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου ανάλογα με την αναπηρία ή/και την ε.ε.α. που είχαν διαγνωστεί, το φύλο και την τάξη.

Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘ ανταποκρίθηκε μέσα στο προβλεπόμενο από το νόμο χρονικό διάστημα των 50 ημερών (Νόμος 2690/1999), αλλά παρέδωσε μέρος των ζητούμενων στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, σε απάντηση όσων ζητήθηκαν για τον πρώτο ερευνητικό σκοπό, το ΥΠΑΙΘ χορήγησε στοιχεία ανά σχολικό έτος για την τετραετία 2017-2021 σχετικά με τον συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είχαν διάγνωση αλλά και όσων φοιτούσαν χωρίς επίσημη διάγνωση. Επιπλέον, απέστειλε στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούσαν καθένα από τα δύο είδη των διαθέσιμων προγραμμάτων (κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ή πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου) και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (δεύτερος ερευνητικός σκοπός). Παρόλα αυτά, το ΥΠΑΙΘ δεν παρέσχε δεδομένα ανά φύλο, τάξη και κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. για κανένα από τους δύο ερευνητικούς σκοπούς (π.χ. πόσοι μαθητές με διάγνωση νοητικής αναπηρίας παρακολούθησαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ή πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου ανά τάξη).

Για την επεξεργασία των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το SPSS 24.

## Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα ποσοστά και τον αριθμό των μαθητών με διάγνωση ή/και χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 2017-2021.

**Πίνακας 1** Μαθητές με ή/και χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστά και απόλυτοι αριθμοί).

Σχ. έτος	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια		
	Με	Χωρίς	Σύνολο	Με	Χωρίς	Σύνολο
2017-18	59,4% (16.442)	40,6% (11.233)	(27.675)	78,1% (8.049)	21,9% (2.255)	(10.304)
2018-19	59,6% (15.629)	40,4% (10.589)	(26.218)	78,0% (8.173)	22,0% (2.312)	(10.485)
2019-20	58,0% (12.645)	42,0% (9.153)	(21.798)	75,7% (5.814)	24,3% (1.867)	(7.681)
2020-21	56,9% (8.281)	43,1% (6.274)	(14.555)	78,2% (3.844)	21,8% (1.073)	(4.917)



Ο Πίνακας 1 έδειξε σημαντική μείωση την τελευταία διετία (2019-2021) στο συνολικό αριθμό των μαθητών που φοίτησαν στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μείωση κατά 5.877 άτομα (21,2%) το 2019-2020 και κατά 13.120 άτομα (47,4%) το 2020-2021 σε σύγκριση με τη μέγιστη τιμή του 2017-2018. Επιπλέον, μέσα σε μια τετραετία οι μαθητές με διάγνωση που φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 8.161 (49,6%) λιγότεροι και οι μαθητές χωρίς διάγνωση 4.959 λιγότεροι (44,1%). Τέλος, είναι ενδιαφέρον το σταθερά υψηλό ποσοστό όσων φοιτούσαν στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας χωρίς διάγνωση, το οποίο κυμάνθηκε μεταξύ 40,4% και 43,1% μέσα στην τετραετία.

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπήρξε σημαντική μείωση την τελευταία διετία (2019-2021) στο συνολικό αριθμό όσων φοίτησαν στα ΤΕ (Πίνακας 1). Αναλυτικότερα, πρώτα παρουσιάστηκε αύξηση το 2018-2019 σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος. Ακολούθησε μείωση κατά 2.804 άτομα (26,7%) το 2019-2020 και κατά 5.568 άτομα (53,1%) το 2020-2021 σε σύγκριση με τη μέγιστη τιμή του 2018-2019. Αντίστοιχα, οι μαθητές με διάγνωση που φοιτούσαν σε ΤΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2020-2021 μειώθηκαν κατά 4.329 (53%), ενώ οι μαθητές χωρίς διάγνωση ήταν 1.239 λιγότεροι (53,6%) σε σύγκριση με τη μέγιστη τιμή του 2018-2019. Το ποσοστό των μαθητών χωρίς διάγνωση κυμάνθηκε τις τρεις από τις τέσσερις χρονιές περίπου στο 22%, ενώ το 2019-2020 ήταν λίγο μεγαλύτερο (24,3%), ωστόσο ήταν πολύ χαμηλότερο εν συγκρίσει με τα αντίστοιχα ποσοστά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, ο αριθμός όσων φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πολύ μεγαλύτερος σε σύγκριση με όσους/ες φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της τετραετίας που εξετάστηκε.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα ποσοστά και τον αριθμό των μαθητών με διάγνωση ή/και χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το διάστημα 2017-2021.

**Πίνακας 2** Μαθητές με ή/και χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα σε ΤΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστά και απόλυτοι αριθμοί).

Σχ. έτος	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια		
	Με	Χωρίς	Σύνολο	Με	Χωρίς	Σύνολο
2017-18	59,2% (16.051)	40,8% (11.051)	(27.102)	77,8% (7.726)	22,2% (2.200)	(9.926)
2018-19	59,3% (15.177)	40,7% (10.407)	(25.584)	77,7% (7.985)	22,3% (2.295)	(10.280)
2019-20	57,9% (12.348)	42,1% (8.966)	(21.314)	75,4% (5.554)	24,6% (1.812)	(7.366)
2020-21	56,8% (8.085)	43,2% (6.140)	(14.225)	77,8% (3.632)	22,2% (1.038)	(4.670)

Όπως έδειξε ο Πίνακας 2, είναι φανερή η φθίνουσα πορεία του συνολικού αριθμού όσων παρακολούθησαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 2019-2020 ο συνολικός αριθμός μειώθηκε κατά 5.788 άτομα (21,4%) και

το 2020-2021 κατά 12.877 άτομα (47,5%) σε σύγκριση με το 2017-2018. Επιπλέον, ο αριθμός των μαθητών με διάγνωση μειώθηκε το 2020-2021 κατά 7.966 άτομα (49,6%) σε σύγκριση με το 2017-2018, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός όσων δεν είχαν διάγνωση μειώθηκε κατά 4.911 άτομα (44,4%) το ίδιο διάστημα. Τέλος, το ποσοστό τόσο των μαθητών με διάγνωση όσο και αυτών χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν αυτόν τον τύπο προγράμματος ήταν σταθερό.

Επιπλέον, στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι ο συνολικός αριθμός όσων παρακολούθησαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώθηκε σημαντικά την τελευταία διετία μετά από μια μικρή άνοδο το 2018-2019. Αναλυτικότερα, ο αριθμός μειώθηκε κατά 2.914 άτομα (28,3%) το 2019-2020 και κατά 5.610 (54,6%) το 2020-2021 σε σύγκριση με το 2018-2019 που καταγράφηκε η μέγιστη τιμή. Επίσης, το 2020-2021 ο αριθμός των μαθητών με διάγνωση που φοιτούσαν σε ΤΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε κατά 4.353 άτομα (54,5%) και ο αριθμός όσων δεν είχαν διάγνωση μειώθηκε κατά 1.257 (54,8%) σε σύγκριση με το 2018-2019 που καταγράφηκε η μέγιστη τιμή. Τέλος, τα ποσοστά τόσο των μαθητών με διάγνωση όσο και αυτών χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν αυτόν τον τύπο προγράμματος παρέμειναν σταθερά.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα ποσοστά και τον αριθμό των μαθητών με διάγνωση ή/και χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διάστημα 2017-2021.

Από τον Πίνακα 3 προέκυψε πως ο αριθμός όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφάνισε μια μικρή αύξηση το 2018-2019 σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά, ενώ ακολούθησε μείωση τα επόμενα δύο χρόνια. Συγκεκριμένα, το 2020-2021 η μείωση έφτασε τα 304 άτομα (47,9%) σε σύγκριση με το 2018-2019 που παρατηρήθηκε η υψηλότερη τιμή. Ομοίως, υπήρξε μείωση κατά 256 άτομα το 2020-2021 στον αριθμό όσων είχαν διάγνωση και παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με το 2018-2019 που παρατηρήθηκε η υψηλότερη τιμή. Αντιθέτως, ο αριθμός όσων δεν είχαν διάγνωση και παρακολουθούσαν αυτό το πρόγραμμα ήταν σταθερός το διάστημα 2017-2020 με τη μέγιστη τιμή να παρατηρείται το 2019-2020 (187 άτομα), ενώ μειώθηκε κατά 54 άτομα το 2020-21. Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημανθεί το αυξανόμενο ποσοστό κατά τα δύο τελευταία χρόνια μαθητών που φοιτούσαν περισσότερες από 15 ώρες εκτός της γενικής τάξης (διευρυμένο πρόγραμμα) χωρίς να έχουν διάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό αντιστοιχούσε ανά έτος στο 31,8%, 28,7%, 38,6% και 40,6% του συνολικού αριθμού όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, τα ποσοστά όσων είχαν διάγνωση και παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα μειώθηκαν τη διετία 2019-2021.

Οι αριθμοί και τα ποσοστά όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφάνισαν αξιοσημείωτες διακυμάνσεις από έτος σε έτος (Πίνακας 3). Το 2018-2019 ο αριθμός μειώθηκε κατά 173 (45,8%) σε σύγκριση με το 2017-2018. Το 2019-2020 αυξήθηκε κατά 111 άτομα (54,1%) σε σύγκριση με το 2018-2019, ενώ το 2020-2021 μειώθηκε κατά 69 άτομα (21,8%) σε σύγκριση με το 2019-2020. Αντίστοιχη ήταν η πορεία ανά σχολικό έτος στον αριθμό και το ποσοστό όσων είχαν διάγνωση και παρακολουθούσαν αυτό τον τύπο προγράμματος. Υπήρξε μεγάλη μείωση το 2018-2019 σε σχέση με το 2017-2018, ακολούθησε σημαντική αύξηση το 2019-2020 εν συγκρίσει με την προηγούμενη σχολική χρονιά, ενώ το 2020-2021 παρατηρήθηκε μείωση στον αριθμό των μαθητών με διάγνωση σε σύγκριση με το 2019-2020. Στη συνέχεια, αξίζει να επισημανθεί η διακύμανση στα ποσοστά των μαθητών που φοιτούσαν περισσότερες από 15 ώρες εκτός της γενικής τάξης (διευρυμένο πρόγραμμα) είτε είχαν είτε δεν είχαν διάγνωση. Αναλυτικότερα, το ποσοστό όσων δεν είχαν διάγνωση αντιστοιχούσε στο 10,5% το 2017-2018 του συνολικού αριθμού των μαθητών που παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 2018-2019 στο 8,3%, το 2019-2020 στο 17,7% και το 2020-2021 στο 14,2%. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ χαμηλότερα από τα αντίστοιχα που παρατηρήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια

στιγμή τα ποσοστά όσων είχαν διάγνωση και παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα εμφάνισαν μικρή μείωση κατά την τελευταία διετία.

**Πίνακας 3** Μαθητές με ή/και χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου σε ΤΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστά και απόλυτοι αριθμοί).

Σχ. έτος	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια		
	Με	Χωρίς	Σύνολο	Με	Χωρίς	Σύνολο
2017-18	68,2% (391)	31,8% (182)	(573)	89,5% (333)	10,5% (39)	(378)
2018-19	71,3% (452)	28,7% (182)	(634)	91,7% (188)	8,3% (17)	(205)
2019-20	61,4% (297)	38,6% (187)	(484)	82,3% (260)	17,7% (56)	(316)
2020-21	59,4% (196)	40,6% (134)	(330)	85,8% (212)	14,2% (35)	(247)

## Συζήτηση

Η εργασία αυτή αρχικά εστίασε στον αριθμό των μαθητών με ή χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα σχολικά έτη μεταξύ 2017-2021. Ακολούθως, εξέτασε τον αριθμό των μαθητών με ή χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα είτε πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου στα ΤΕ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ο πρώτος ερευνητικός σκοπός αφορούσε την αποτύπωση του συνολικού αριθμού των μαθητών (με ή/και χωρίς διάγνωση) που φοιτούσαν σε ΤΕ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης κατά την τετραετία 2017-2021. Το πιο αξιόλογο εύρημα ήταν η σημαντική μείωση την τελευταία διετία (2019-2021), η οποία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πλησίασε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεπέρασε το 50% σε σύγκριση με τις μέγιστες τιμές που καταγράφηκαν σε κάθε βαθμίδα μέσα στην τετραετία τόσο στον πληθυσμό όσων είχαν διάγνωση όσο και στον αντίστοιχο πληθυσμό όσων δεν είχαν διάγνωση. Εξαρχής πρέπει να τονιστεί πως αυτά τα αποτελέσματα βρίσκονται σε πλήρη αντιδιαστολή με τον ισχυρισμό ότι ο πληθυσμός των μαθητών των ΤΕ αυξανόταν συνεχώς (Zoniou-Sideri et al., 2006· Μουταβελής, 2015). Η απρόσμενη αυτή μείωση όσων φοιτούσαν στα ΤΕ τη διετία 2019-2021 σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια μπορεί να είναι ένδειξη ότι αρκετά άτομα με διάγνωση προτίμησαν να φοιτούν μόνο στη γενική τάξη προσδοκώντας πως οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών του ΤΕ, θα προέβαιναν στις αναγκαίες προσαρμογές που προτεινόταν στις διαγνώσεις των ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό το επιχείρημα συνδέεται ευθέως με τη νομοθετική πρόβλεψη για παροχή υποστήριξης από την εκπαιδευτικό του ΤΕ εντός της γενικής τάξης (Νόμος 4368/2016). Στην καθημερινή πράξη, όμως, ήταν εξαιρετικά δύσκολο η

εκπαιδευτικός του ΤΕ να αφιέρωνε αρκετές διδακτικές ώρες για υποστήριξη εντός της γενικής τάξης σε μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που ήταν μοιρασμένοι σε διαφορετικά τμήματα, ενώ όφειλε συγχρόνως να διαθέτει ένα σημαντικό κομμάτι του ωραρίου της στην παρέμβαση για την άμβλυση εξατομικευμένων μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών εκτός της γενικής τάξης (Βλάχου κ.ά., 2012). Ίσως, πάλι, αυτή η μείωση που παρατηρήθηκε την τελευταία διετία να ήταν συγκυριακή, αφού το ίδιο διάστημα δεν υπήρξε κάποια νομοθετική αλλαγή που να αφορούσε τη διαδικασία εγγραφής και φοίτησης στα ΤΕ, ενώ θα μπορούσε (τουλάχιστον μερικώς) να αποδοθεί στο ξέσπασμα της πανδημίας του COVID-19 που οδήγησε στην παύση της δια ζώσης εκπαίδευσης για πολλούς μήνες. Παρότι δινόταν η δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς των ΤΕ να δημιουργήσουν 'ηλεκτρονικά ΤΕ' μέσω πλατφόρμας το διάστημα που ήταν κλειστά τα σχολεία, ίσως αυτή η λύση να μην ήταν ιδιαίτερα ελκυστική για μια σημαντική μερίδα μαθητών που προτιμούσαν τη δια ζώσης συνεργασία ή επιθυμούσαν να μετάσχουν στο διαδικτυακό μάθημα της τάξης τους, ώστε να διατηρούν κάποια στοιχειώδη επαφή με το μάθημα, με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και με τους συμμαθητές τους.

Από την άλλη πλευρά, το πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κυμάνθηκε μεταξύ 40,4% και 43,1%) μπορεί να αποδοθεί μερικώς στο συνήθως μεγάλο διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της υποβολής της αίτησης για αξιολόγηση στα ΚΕΔΑΣΥ και της απόκτησης της διάγνωσης. Είναι ισχυρή η πιθανότητα τα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανέλαβαν στο μεσοδιάστημα την ευθύνη της παρέμβασης για την άμβλυση των δυσκολιών των μαθητών, χωρίς να περιμένουν την επίσημη διάγνωση, με σκοπό να κερδίσουν πολύτιμο μαθησιακό χρόνο. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγείται, επίσης, από τη φοίτηση κάποιων μαθητών στο ΤΕ για την κάλυψη μικρής κλίμακας δυσκολιών, για παράδειγμα στην ορθογραφία, μέσω βραχυχρόνιων προγραμμάτων παρέμβασης (Νόμος 4547/2018), χωρίς να κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω παραπομπή τους για επίσημη διάγνωση στα ΚΕΔΑΣΥ. Αντιθέτως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό όσων φοιτούσαν στα ΤΕ χωρίς διάγνωση έπεσε σημαντικά αποτελώντας περίπου το 1/5 του συνόλου. Αυτή η πτώση μερικώς μπορεί να οφείλεται στο ότι μέχρι την πρώτη τάξη γυμνασίου ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. είχε πια εντοπιστεί και είχε περάσει από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Μια εναλλακτική ερμηνεία είναι ότι, όσο μεγάλωναν οι τάξεις και οι απαιτήσεις, το βάρος μετατίθετο από την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εμπέδωση της ύλης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να προτιμούσαν να μένουν εντός της γενικής τάξης.

Όσον αφορά τη σύγκριση των πληθυσμών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο αριθμό μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να αποδοθεί μερικώς στην έμφαση που δίνεται στην έγκαιρη πρόωπη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς αρκετές μελέτες έχουν δείξει πως σε αυτό το διάστημα ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει βασικές δεξιότητες και γνώσεις που είναι προαπαιτούμενες για τη μετέπειτα μαθησιακή του πορεία (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010· Μουζάκη, 2009· Νησιώτου κ.ά. 2010). Αντιθέτως, ο πολύ μικρότερος συνολικός αριθμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται στο άγχος και τα μαθησιακά κενά που προκαλούνταν από τον τρόπο λειτουργίας των ΤΕ. Αναλυτικότερα, κάθε φορά που ο μαθητής πήγαινε στο ΤΕ, έχανε την παράδοση κάποιου μαθήματος της γενικής τάξης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της επόμενης παράδοσης. Αν, πάλι, έχανε διαδοχικές παραδόσεις ή απουσίαζε αρκετές φορές από το ίδιο μάθημα, τότε θα αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος και στην αφομοίωση της ύλης λόγω της ασυνεχούς παρακολούθησης. Μια άλλη ερμηνεία σχετίζεται με τον αναπόφευκτο στιγματισμό που βίωναν οι μαθητές κάθε φορά που καλούνταν να βγουν εκτός της τάξης που φοιτούσαν οι συμμαθητές τους (Shevlin & Banks, 2021). Ίσως, πάλι, ο μειωμένος αριθμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να οφείλεται στη δραστηκή μείωση των ιδρυμένων ΤΕ, ιδιαίτερα στο Λύκειο ή στη

μετεγγραφή μαθητών με διάγνωση από τα γενικά σχολεία στα ειδικά. Αυτή η μετακίνηση συντελέστηκε εφόσον στις διαγνώσεις από τα ΚΕΔΑΣΥ προτεινόταν η εναλλακτική της φοίτησης σε ειδικά σχολεία στην περίπτωση που οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. αδυνατούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του γενικού γυμνασίου ή λυκείου.

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων που απαντούν στον δεύτερο ερευνητικό σκοπό, ο οποίος εξέτασε τον αριθμό όσων παρακολουθούσαν κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ή πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου στα ΤΕ στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το διάστημα 2017-2021. Το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα αφορούσε την πλειοψηφία όσων υποστηριζόνταν στα ΤΕ και στις δύο βαθμίδες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι φανερή η μείωση τόσο του συνολικού αριθμού (47,5% λιγότεροι το 2020-2021 σε σύγκριση με το 2017-2018) όσο και του αριθμού των μαθητών με διάγνωση (49,6% λιγότεροι το 2020-2021 σε σύγκριση με το 2017-2018), ενώ τα ποσοστά όσων δεν είχαν διάγνωση ήταν ελάχιστα χαμηλότερα (44,4% λιγότεροι το 2020-2021 σε σύγκριση με το 2017-2018). Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μια μικρή διαφορά: πρώτα εμφανίστηκε μια μικρή αύξηση το 2018-2019 και έπειτα ακολούθησε η κατακόρυφη μείωση τη διετία 2019-2021, η οποία, μάλιστα, το 2020-2021 ξεπέρασε το 50% τόσο στο σύνολο όσο και στα επιμέρους υποσύνολα των μαθητών με διάγνωση ή/και χωρίς διάγνωση. Αυτή η ραγδαία παρατηρούμενη πτώση μπορεί να σημαίνει πως τα δύο τελευταία χρόνια αυτός ο τύπος προγράμματος άρχισε να χάνει την απήχησή του και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι μαθητές ίσως αναζητούσαν άλλες λύσεις ενδεχομένως εντός τάξης για να καλύψουν τις δυσκολίες τους, διότι η απόσπασση από τη γενική τάξη συνεπαγόταν δυσκολία στην παρακολούθηση του ασφυκτικού και απαιτητικού αναλυτικού προγράμματος (Ζονίου-Sideri et al., 2006) αλλά και ψυχολογική επιβάρυνση (Slee, 2020). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί η σταθερότητα στα ποσοστά τόσο των μαθητών με διάγνωση όσο και αυτών χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν αυτόν τον τύπο προγράμματος και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, παρά τη σαφή μείωση του μαθητικού πληθυσμού που υποστηριζόταν.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε ο αριθμός όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στα ΤΕ, δηλαδή φοιτούσαν παραπάνω από 15 ώρες την εβδομάδα, γιατί είχαν έντονες δυσκολίες (Νόμος 3699/2008). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μετά τη μικρή αύξηση που παρατηρήθηκε το 2018-2019 ακολούθησε σημαντική μείωση τα επόμενα δύο έτη, η οποία το 2020-2021 έφτασε σχεδόν στο 50%, ενώ στην κατηγορία όσων είχαν διάγνωση η μείωση ξεπέρασε αρκετά το 50%. Αντιθέτως, ο πληθυσμός των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς διάγνωση που παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα παρέμεινε σταθερός το διάστημα 2017-2020 και υποχώρησε σημαντικά το 2020-2021. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι διακυμάνσεις από έτος σε έτος ήταν ιδιαίτερα έντονες με συνεχείς αυξομειώσεις τόσο στο σύνολο όσο και στις επιμέρους κατηγορίες (με ή χωρίς διάγνωση). Είναι άξιο προσοχής αυτό το εύρημα, διότι θα περίμενε κανείς τα ποσοστά των μαθητών που είχαν τόσο μεγάλη ανάγκη υποστήριξης εκτός της γενικής τάξης να είχαν πολύ μικρότερες διακυμάνσεις και να μην είχαν συμπαρασυρθεί από τη ραγδαία μείωση που παρατηρήθηκε στον συνολικό αριθμό όσων φοίτησαν στα ΤΕ και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης τη διετία 2019-2021. Βέβαια, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυτή η μείωση ίσως καταδεικνύει αφενός την υποχώρηση της τάσης των ΚΕΔΑΣΥ να προτείνουν την ύστατη, αν όχι ακραία, επιλογή του διευρυμένου προγράμματος, αφετέρου την αντικατάσταση αυτής της επιλογής από άλλες που απαιτούν λιγότερες ώρες εκτός γενικής τάξης. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο αριθμός όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα ήταν αισθητά μικρότερος σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης διαφαίνεται μια ανεργμάτιστη διαχείριση του πιο ευάλωτου μαθησιακού πληθυσμού των γενικών σχολείων που φοιτούσε εκτός γενικής τάξης παραπάνω από δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα. Με άλλα λόγια, η αξιοσημείωτη διακύμανση στον αριθμό όσων παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα σε ΤΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως η διοίκηση σε σχολικό, τοπικό και κεντρικό επίπεδο, δεν μερίμνησε για τη σταθερή υποστήριξή τους κάθε χρονιά.

Ένα ακόμη αξιοπρόσεκτο εύρημα αφορά τον πολύ υψηλό αριθμό μαθητών που φοιτούσαν περισσότερες από 15 ώρες εκτός της γενικής τάξης χωρίς να έχουν καν διάγνωση. Το ποσοστό τους αντιστοιχούσε ανά έτος στο 31,8%, 28,7%, 38,6% και 40,6% του συνολικού αριθμού των μαθητών που παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα είχε ιδιαίτερη αξία να ερευνηθεί μελλοντικά ποιος ανέλαβε την ευθύνη και βάσει ποιων επιστημονικών και παιδαγωγικών κριτηρίων ενήργησε αποφασίζοντας την απόσπαση ενός τόσο υψηλού ποσοστού μαθητών από τη γενική τάξη για παραπάνω από το 50% των ωρών την εβδομάδα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια διαδικασία αξιολόγησης από επίσημο φορέα, όπως προβλέπει η νομοθεσία (Νόμος 3699/2008· Νόμος 4547/2018). Τα αντίστοιχα ποσοστά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν αισθητά μικρότερα ανά έτος, ενώ παρατηρήθηκε μια αύξηση τα τελευταία δύο χρόνια (12%, 8,3%, 17,7% και 14,2% του συνολικού αριθμού των μαθητών που παρακολουθούσαν το διευρυμένο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Ωστόσο, τα χαμηλότερα ποσοστά μπορεί να προέκυψαν λόγω σχολικής διαρροής ή φοίτησης σε ειδικά σχολεία ή φοίτησης σε γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καμία υποστήριξη.

## Συμπέρασμα

Τα ΤΕ έχουν χαρακτηριστεί από την εγχώρια βιβλιογραφία ως βασικός πλώνας της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Μουταβελής, 2015· Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019). Ωστόσο, η παρατηρούμενη μείωση του αριθμού των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕ τη διετία 2019-2021 ανεξαρτήτως βαθμίδας ή ύπαρξης διάγνωσης εγείρει προβληματισμό για την εξέλιξη αυτής της δομής υποστήριξης. Η μείωση, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ή με τη μετεγγραφή σε ειδικά σχολεία όσων εκ των μαθητών δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου, εφόσον κάτι τέτοιο προβλεπόταν ρητά στις γνωματεύσεις που είχαν λάβει από τα ΚΕΔΑΣΥ. Μια εναλλακτική εκδοχή είναι ότι κάποιοι εκ των μαθητών φοιτούσαν στα ΤΕ παρότι δικαιούνταν ΠΣ, επειδή δεν είχε ικανοποιηθεί το αίτημά τους ή γιατί δεν είχε προσληφθεί έγκαιρα εκπαιδευτικός για να τους υποστηρίξουν, κάτι που είναι σύνηθες (Paradimitriou & Koutsoklenis, 2021). Τις φορές που ικανοποιήθηκε το αίτημα, διέκοψαν τη φοίτηση στα ΤΕ για να υποστηριχθούν εντός της γενικής τάξης μέσω του μοντέλου της ΠΣ. Ίσως πάλι αυτή η τάση να είναι ένδειξη απροθυμίας ολοένα και περισσότερων μαθητών να υποστηρίζονται εκτός τάξης, αν και ένα τέτοιο επιχείρημα είναι επισφαλές, διότι μεσολάβησε ένα πολύ μεγάλο διάστημα αντικατάστασης της δια ζώσης φοίτησης από την επονομαζόμενη 'τηλεκπαίδευση', λόγω της πανδημίας. Με άλλα λόγια, η μείωση του πληθυσμού μπορεί να αποδοθεί στην ανάγκη που είχαν οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. να διατηρήσουν έστω εξ αποστάσεως επαφή με τους συμμαθητές, τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και τα μαθήματα αντί να συνεργαστούν με τις εκπαιδευτικούς των ΤΕ για την άμβλυνση των δυσκολιών τους. Επομένως, είναι ανάγκη να μελετηθεί αυτή η τάση στο εγγύς μέλλον για να διαπιστωθεί η ορθότητα της υπόθεσης.

Από την άλλη πλευρά, η απουσία από την τάξη για πολλές ώρες (μάλιστα για ένα διόλου αμελητέο ποσοστό μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης αυτή η απουσία υπερέβαινε το 50% του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος) κατέδειξε πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβιώνουν απαρχαιωμένα μοντέλα 'ένταξης', που αντιστοιχούν περισσότερο σε πολιτικές ενσωμάτωσης (Vlachou, 2006) ή μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α). Επιπλέον, αυτό το εύρημα είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των αντιφάσεων που εμφολωθούν μέσα στον Νόμο 3699 (2008). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 2 του Νόμου 3699 (2008), γίνεται ρητή αναφορά στον καθολικό σχεδιασμό (design for all) που αποσκοπεί στη διασφάλιση της πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στους χώρους αλλά και στη γνώση (άρθρο 2, Νόμος 3699/2008). Την ίδια στιγμή, στο άρθρο 6 ο ίδιος Νόμος προβλέπει την απουσία των μαθητών για πολλές ώρες από τη γενική τάξη, ανάλογα με τον τύπο προγράμματος που παρακολουθούν. Με άλλα λόγια μοιάζει σαν το ΥΠΑΙΘ να

θεωρούσε αρκετή τη φυσική παρουσία των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στον χώρο του γενικού σχολείου. Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, είναι αναχρονιστική, αφού εμμένει σε μια λογική μερικής και ανεπαρκούς υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α εκτός γενικής τάξης, αντί να μεριμνά για την εκπαίδευση όλων μέσα στη γενική τάξη μέσω της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, η ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα δεν έχει εξελιχθεί όσο γρήγορα θα ανέμενε κανείς βάσει των διεθνών τάσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Γι' αυτόν τον λόγο ίσως έχει έρθει η ώρα να ανοίξει μια θαρραλέα συζήτηση για μια προοδευτική αλλαγή που θα έχει διττό στόχο. Από τη μια πλευρά, θα μπορούσε να τεθεί ως στόχος η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε καθημερινή βάση μέσα στη γενική τάξη από κατάλληλα επιμορφωμένο μόνιμο προσωπικό, ώστε να ικανοποιηθούν οι εξατομικευμένες ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Tomlinson, 2010). Από την άλλη πλευρά, όταν απαιτείται η παροχή υποστήριξης σε κάποιους μαθητές, αυτή να τους δίνεται κατά προτεραιότητα μέσα στην τάξη από καταρτισμένες εκπαιδευτικούς χωρίς να είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη διάγνωσης για αναπηρία ή/και ε.ε.α.. Αν απαιτείται επιπρόσθετη υποστήριξη για την κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών, αυτή θα μπορούσε να υλοποιείται από μόνιμες εκπαιδευτικούς μετά τη λήξη των πρωινών μαθημάτων, στο πλαίσιο του ολοήμερου δημόσιου σχολείου και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

## Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αυτή η έρευνα στόχευσε στην ανάδειξη κάποιων πτυχών του τρόπου λειτουργίας των ΤΕ στην Ελλάδα που μέχρι σήμερα δεν είχαν αναλυθεί επαρκώς. Το θέμα της λειτουργίας των ΤΕ είναι πολύ πιο σύνθετο και χρειάζεται μελλοντικά να εξεταστεί ολιστικά το ζήτημα συνυπολογίζοντας πληθώρα ποσοτικών και ποιοτικών παραμέτρων. Ενδεικτικά, μια μελλοντική έρευνα που θα προσέγγιζε το θέμα μέσω ποσοτικών δεδομένων θα μπορούσε να εξαγάγει ασφαλέστερα συμπεράσματα αν συνοπολόγιζε τις μεταβλητές του φύλου, της τάξης και κυρίως της κατηγορίας της αναπηρίας ή/και ε.ε.α. με την οποία έχουν διαγνωστεί, ώστε να διαπιστωθεί αν μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. έχουν μικρότερη ή μεγαλύτερη αντιπροσώπευση μεταξύ όσων φοιτούν στα ΤΕ. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να καταγραφεί όχι το εύρος αλλά ο ακριβής αριθμός των διδακτικών ωρών που φοιτούν οι μαθητές εκτός της γενικής τάξης στα ΤΕ. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να διαπιστωθεί αν είναι επωφελής η φοίτηση στη διαχωριστική δομή του ΤΕ. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να ερευνηθεί τι διδάσκονται οι μαθητές στα ΤΕ, αν και πώς διαφοροποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα ιδιαίτερα στην περίπτωση όσων παρακολουθούν προγράμματα διευρυνμένου ωραρίου, ποιες διδακτικές μέθοδοι επιλέγονται και αν διαφέρουν από τις αντίστοιχες που εφαρμόζονται στη γενική τάξη, αν η παρέμβαση στα ΤΕ στηρίζεται σε εμπειρικά τεκμηριωμένα προγράμματα ή/και πρακτικές, ποια διδακτικά μέσα χρησιμοποιούνται και αν ενισχύεται η αυτονομία των μαθητών, ώστε να μπορούν να μεταφέρουν την κατακτημένη γνώση στη γενική τάξη.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Το ελληνικό αναπηρικό κίνημα, παρότι ανήκει στο ευρωπαϊκό, επέλεξε να συμβαδίσει με το αμερικανικό υιοθετώντας τον όρο *‘άτομα με αναπηρία’*. Απεναντίας, το ευρωπαϊκό προτιμά τη λέξη *ανάπηροι* που εστιάζει στην κοινωνική πτυχή της υπάρχουσας βλάβης παρά στην ιατρική (Καραγιάννη, 2017).

<sup>2</sup> Ο συγγραφέας θεωρεί τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) συμβατό με το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, ωστόσο τον χρησιμοποιεί, διότι στην ελληνική νομοθεσία ο όρος αυτός κυριαρχεί.

Υπεύθυνες για τις γνωματεύσεις των αναπηριών ή/και των ε.ε.α. είναι οι διεπιστημονικές ομάδες των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (Νόμος 4823/2021) και η κατηγοριοποίηση που χρησιμοποιούν βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο εστιάζει στο είδος και στον βαθμό της αναπηρίας (Ευσταθίου, 2017). Κατ' επέκταση το εν λόγω μοντέλο συμβάλλει στον στιγματισμό του ατόμου ως φέρον μια μειονεξία, την οποία καλείται το ίδιο να βελτιώσει με τη συνδρομή 'ειδικών', ώστε να κανονικοποιήσει τη ζωή του με βάση τα πρότυπα των μη ανάπηρων ατόμων (ableism) (Oliver, 2009).

<sup>3</sup> Διευκρινίζεται ότι η χρήση του ενός γένους περιλαμβάνει την αναφορά σε πρόσωπα και των δύο φύλων. Αναλυτικότερα επελέγη η λέξη 'μαθητής' για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και η λέξη 'η εκπαιδευτικός' για όλους τους εκπαιδευτικούς ή 'η δασκάλα' για όλες τις δασκάλες & τους δασκάλους ή 'η παιδαγωγός'.

## Αναφορές

- Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Α. Κορνιλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (σσ. 205-232). Πεδίο.
- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.123-151). Πεδίο.
- Buchner, T., & Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria—developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691992>
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*. Academic Network of European Disability experts. <http://www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED>.
- Ευσταθίου, Μ. (2017). Το νόημα και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνέδριου πανελληνίας ένωσης σχολικών συμβούλων: το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης* (τόμος, Β, σσ. 858-871). <https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/13603110500256046>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 31-51). Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 231-250). Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2011). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 189-200). Πεδίο.



- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Gutenberg.
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, 10(9), 258-270.
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2021.1942565
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Μουζάκη, Α. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 407-428). Τόπος.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση* (τ. Α', σσ. 13-27). Γρηγόρης.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Νησιώτου, Ι., Βλάχου, Α., & Φύσσα, Α. (2010). Έγκαιρη παρέμβαση για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με παράγοντες κινδύνου. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (σσ.19-44). Πεδίο.
- Νόμος 2690 (1999). *Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 45/ Α/9-3-99). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. (ΦΕΚ 199/ Α/2-10-08). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4368 (2016). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 21/ Α/21-2-16). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4452 (2017). *Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 17/ Α/15-2-17). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4547(2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.(ΦΕΚ 102/ Α/12-6-18). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4692 (2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*.(ΦΕΚ 111/ Α/12-6-20). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.(ΦΕΚ 136/ Α/3-8-21). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (Γ. Καραγιάννη, Επιμ.), Θ. Μπεκερίδου, Μτφρ.). Επίκεντρο. (Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 1990)

- Παπαδημητρίου, Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 11(1), 42-58. <https://doi.org/10.12681/ppej.29998>
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 98-117. <https://doi.org/10.26248/.v2020i2.895>
- Παπαδημητρίου, Α., & Παπαδημητρίου, Β. (2010). Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα. Στο Γ. Παπαδάτος, Α.-Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα & Π. Τρακαδάς (Επιμ.), *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (τ. Β', σσ: 206-213). Κισσός.
- Παπαδημητρίου, Π., & Τζιβνίκου, Σ. (2019). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 565-578. <https://doi.org/10.12681/educ.3156>
- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021). The extent of late hiring in Special Education: A report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670>
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities. *Exceptionality*, 18(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491991>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Shevlin, M., & Banks, J. (2021). Inclusion at a crossroads: Dismantling Ireland's system of special education. *Education Sciences*, 11(4), 161-171. <https://doi.org/10.3390/educsci11040161>
- Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, αλλά μυρίζει περίεργα* (Α. Κουτσοκλένης, Επιμ., Α. Κοουφολόγου, Μτφρ.). Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2018)
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ, Μτφρ.). Γρηγόρης. (Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 1999)
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110500221586>
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>