

Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας

σε συνεργασία με το

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών
Τμήμα Φιλολογίας**

Πρακτικά Ημερίδας

Θέμα: «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα»



Καλαμάτα

Παρασκευή 1 Μαρτίου 2013, ώρα 17:00 μμ

Κεντρικό αμφιθέατρο

Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών

Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας

σε συνεργασία με το

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών
Τμήμα Φιλολογίας**

Πρακτικά Ημερίδας

**Θέμα: «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με
σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της
ένταξης στην σχολική κοινότητα»**

Καλαμάτα

Παρασκευή 1 Μαρτίου 2013, ώρα 17:00 μμ

Κεντρικό αμφιθέατρο

Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών

ISBN 978-618-80548-0-6

Οργανωτική επιτροπή ημερίδας

Νικόλαος Κλάδης
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

Μαρία Δροσινού
Δρ ψυχολογίας, επίτιμος πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Προεδρείο ημερίδας

Κωνστάνταρος Εμμανουήλ
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Καλαμάτας

Μπαρμπαγιάννη Μαργαρίτα
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής 1^{ου} Ειδικού Νηπιαγωγείου Καλαμάτας

Μανιού Γιώτα
Φοιτήτρια Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Έκδοση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας
Διοικητήριο – 6^{ος} όροφος - Καλαμάτα
Τηλέφωνα επικοινωνίας: 2721361552 – 272102721558
E-mail: mail@dipe.mes.sch.gr
Ιστοσελίδα: <http://dipe.mes.sch.gr>

ISBN

978-618-80548-0-6

Πρόγραμμα / Εισηγητές

5.00 μμ – 5.15 μμ: Προσέλευση

5.15 μμ – 5.30 μμ: Χαιρετισμοί:

α. Ξανθάκη – Καραμάνου Γεωργία, Πρόεδρος του Τμήματος Φιλολογίας

β. Μισθός Πέτρος, Περιφερειακός Διευθυντής Π. & Δ. Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

5.30 μμ – 5.50 μμ: Δροσινού Μαρία, Δρ ψυχολογίας, επίτιμη πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλολογίας

«Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου»

5.50 μμ - 6.10 μμ: Κλάδης Νικόλαος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

«Οι διοικητικές διευθετήσεις ζητημάτων ΕΑΕ και τα κανονιστικά κείμενα»

6.10 μμ – 6.30 μμ: Αγγελόπουλος Νικόλαος, Σύμβουλος ΕΑΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου

«Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Πελοποννήσου»

6.30 μμ - 6.50 μμ: Σαραβελάκης Κωνσταντίνος, Προϊστάμενος ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας,

Μάλαμα Βασιλική, Δασκάλα στο ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας, υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών

«Ο υποστηρικτικός ρόλος του ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας. Μεθοδολογικά και πρακτικά ζητήματα που αφορούν την παράλληλη στήριξη»

Διάλειμμα

7.10 μμ – 7.30 μμ: Τσινarella Γεώργιος, MA, PhD, Assistant Professor of Psychopathology and Learning Difficulties European University Cyprus

«Οριοθέτηση της Προσαρμοσμένης Εκπαίδευσης. Ατομικά Προγράμματα Μετάβασης»

7.30 μμ – 7.50 μμ: Μπάκας Ηλίας, Διευθυντής 1^{ου} Ειδικού Δημ. Σχολείου Καλαμάτας

«Το ειδικό δημοτικό σχολείο: σε ποια σημεία διαφοροποιείται η εκπαιδευτική του αναγκαιότητα από το γενικό δημοτικό σχολείο;»

7.50 μμ – 8.10 μμ: Πατιστέα Νίκη, Προϊσταμένη Ειδικού Νηπιαγωγείου Καλαμάτας:

«Η αναγκαιότητα του ειδικού νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική διαδικασία»

8.10 μμ – 8.30 μμ: Χρυσοσπάθη Βασιλική, Δασκάλα Τ.Ε. 6ου Δημ. Σχολείου Καλαμάτας

«Τμήματα ένταξης: ποιους μαθητές φροντίζουν εκπαιδευτικά και με ποιο τρόπο διαφοροποιείται το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους στο σχολείο σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ»

8.30 μμ - 8.45 μμ: Κάτσος Παναγιώτης, Διευθυντής του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας

«Η αναγκαιότητα των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Μεσσηνία»

8.45μμ – 9.10 μμ: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Λήξη Ημερίδας



Χαιρετισμός Προέδρου Τμήματος Φιλολογίας
Καθηγήτριας Κυρίας Ξανθάκη – Καραμάνου Γεωργίας



Η κατανόηση των προβλημάτων ένταξης στη κοινότητα των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ή και αναπηρίες και ειδικότερα των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαιρετίζεται θετικά από το τμήμα Φιλολογίας της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Συμμετέχοντας στην κοινή αποδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει τεράστια σημασία για όλους τους μαθητές υποστηρίζουμε την αναγκαιότητα για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ακόμη με την επίγνωση ότι η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα περίπλοκο θέμα υποστηρίζουμε το φιλόλογο στην ανάληψη ενός έργου ευθύνης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες στο γυμνάσιο και στο λύκειο μπορεί να υποστηρίζεται από το φιλόλογο με στοχευμένα προγράμματα ένταξης στην σχολική κοινότητα Υπογραμμίζουμε την ανάγκη ο φιλόλογος να συμπράττει θετικά στην κοινωνικοποίησή και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους μαθητές με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες με στόχο την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη.

Ο τρόπος που η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οργανωμένη προσδιορίζει μερικές από τις στρατηγικές που ακολουθούν οι φιλόλογοι στα σχολεία για να διαχειριστούν και να ξεπεράσουν το πρόβλημα της Ένταξης στηριζόμενοι στα επιτεύγματα στο βιολογικό, γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Η ωρίμανση του εγκεφάλου, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ανάπτυξη της σκέψης, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα ορίζουν και καθορίζουν την σπουδαιότητα της εφηβικής ηλικίας των 13-20 χρόνων με την οποία εμπλέκεται ο φιλόλογος. Αναγνωρίζοντας την επίδραση της έμφασης που δίνεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών με τις ελλείψεις που υπάρχουν στην κατάρτισή τους συμπράττουμε στην σημερινή ημερίδα από κοινού με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας και χαιρετίζουμε τις εργασίες της.



**Χαιρετισμός Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Πελοποννήσου
Κυρίου Πέτρου Μισθού**

Στην Ελλάδα, όλες οι εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα τελευταία τριάντα χρόνια κινούνται στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στις υποδομές, στα προγράμματα, στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Η εν λόγω ημερίδα εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας για ανάληψη πρωτοβουλιών που στοχεύουν αφενός στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ζητημάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής πράξης και αφετέρου στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου.

Διαβλέποντας, εν κατακλείδι, την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν όχι μόνο σε δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, συγχαίρουμε για την πρωτοβουλία τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, χαιρετίζουμε τη συνεργασία της με τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κι ευελπιστούμε ότι θα αποτελέσει αφετηρία κι άλλων τέτοιων συνεργασιών.

Σημείωση: Ο χαιρετισμός εκφωνήθηκε από το Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας κύριο Νικόλαο Κλάδη εκ μέρους του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου κυρίου Πέτρου Μισθού



Περιεχόμενα - Εισηγήσεις

Σελίδα 1 - 11	Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
	Εισήγηση: Δροσινού Μαρία, Δρ ψυχολογίας, επίτιμη παρέδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Σελίδα 12 – 18	Οι διοικητικές διευθετήσεις ζητημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τα κανονιστικά κείμενα
	Εισήγηση: Κλάδης Νικόλαος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας
Σελίδα 19 – 19	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Έννοια - Σκοπός
	Εισήγηση: Αγγελόπουλος Νικόλαος, Σύμβουλος ΕΑΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου
Σελίδα 20 – 27	Υποστηρικτικός Ρόλος των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) Η περίπτωση της Μεσσηνίας
	Εισήγηση: Σαραβελάκης Κωνσταντίνος, Προϊστάμενος ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας
Σελίδα 28 – 33	Μεθοδολογικά και Πρακτικά Ζητήματα που αφορούν τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης
	Εισήγηση: Μάλαμα Βασιλική, Δασκάλα στο ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας, υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
Σελίδα 34 – 57	Οριοθετώντας την προσαρμοσμένη εκπαίδευση
	Εισήγηση: Τσιναρέλης Γεώργιος, MA, PhD, Assistant Professor of Psychopathology and Learning Difficulties European University Cyprus
Σελίδα 58 – 64	Το ειδικό δημοτικό σχολείο, σε ποια σημεία διαφοροποιείται η εκπαιδευτική του αναγκαιότητα από το γενικό δημοτικό σχολείο
	Εισήγηση: Μπάκας Ηλίας, Διευθυντής 1 ^{ου} Ειδικού Δημ. Σχολείου Καλαμάτας
Σελίδα 65 – 71	Η αναγκαιότητα του ειδικού νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική διαδικασία
	Εισήγηση: Παπιστέα Νίκη, Προϊσταμένη Ειδικού Νηπιαγωγείου Καλαμάτας
Σελίδα 72 – 77	Τμήματα ένταξης. Ποιους μαθητές φροντίζουν εκπαιδευτικά και με ποιο τρόπο διαφοροποιείται το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους στο σχολείο σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)
	Εισήγηση: Χρυσοσπάθη Βασιλική, Δασκάλα Τ.Ε. 6ου Δημ. Σχολείου Καλαμάτας
Σελίδα 78 – 81	Η αναγκαιότητα των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Μεσσηνία
	Εισήγηση: Κάτσος Παναγιώτης, Διευθυντής του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας

Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

**Μαρία Δροσινού, Κορέα, Δρ ψυχολογίας,
επίτιμος πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διδάσκουσα με το ΠΔ. 407/1980**

Περίληψη

Το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών και το Τμήμα Φιλολογίας (Καλαμάτα) τα τελευταία πέντε χρόνια (2009-2013) έχει υποστηρίξει δυναμικά το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τα στοιχεία μας, περισσότεροι από 200 φοιτητές, αυριανοί φιλόλογοι, που θα στελεχώσουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στην Περιφέρεια Πελοποννήσου έχουν διδαχθεί θεματικές των γνωστικών αντικειμένων ειδικής αγωγής. Σε προπτυχιακό επίπεδο παρέχονται τα μαθήματα α) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)-13Κ43_11 και β) Κοινωνική ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ-ΑμΕΑ) – 13 Ε 23 . Το περιεχόμενο των διαλέξεων εστιάζεται στις σύγχρονες τάσεις ΕΑΕ προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Ο σκοπός μας είναι να ορίσουμε την υποστήριξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη διαβίου πρόσβαση στη γνώση, στο πλαίσιο τόσο της Διδακτικής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικές ικανότητες όσο και των βασικών αρχών της μάθησης στην ειδική εκπαίδευση. Ειδικότερα στο μάθημα Επιλογής ΚΕ-ΑμΕΑ, το περιεχόμενο των διαλέξεων εστιάζεται στην κατανόηση των προβλημάτων της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη κοινότητα με έμφαση την προσβασιμότητα. Σε αυτό το επίπεδο παρουσιάζονται καταγραφές, περιγραφές (έντυπες και ηλεκτρονικές) που αναδεικνύουν τις καλές πρακτικές ένταξης, και αναπτύσσονται δραστηριότητες με επισκέψεις σε χώρους και πλαίσια παροχής Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, όπως είναι τα Ειδικά Σχολεία, το Ειδικό δημοτικό σχολείο και ειδικό νηπιαγωγείο Καλαμάτας το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), το Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης (πρώην ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ), ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ημέρα Αυτιστικών, Άσυλο.

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο λειτουργεί από το Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 το Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με την Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο με τίτλο «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».

Λέξεις κλειδιά

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), Κοινωνική Ένταξη, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ-ΑμΕΑ).

Σε προπτυχιακό επίπεδο

Έννοιες και αρχές για την ειδική αγωγή - εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 η αναπηρία αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα οποία οι διεθνείς οργανισμοί έχουν υιοθετήσει σειρά πράξεων με αναφορά σε κείμενα που έχουν συναχτεί ειδικά για την αναπηρία, διατυπώνοντας τις ριζικές αλλαγές στην προσέγγιση της αναπηρίας, κατευθυντήριες γραμμές, ενώ άλλα έχουν εν δυνάμει νομική ισχύ στον βαθμό που επικυρώνονται από τα κράτη μέλη των διεθνών οργανισμών και αναφέρονται σε ένα τεράστιο φάσμα θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Ένταξης. Η προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας τις τελευταίες δεκαετίες και της κοινωνικής ένταξης έχει τεθεί κάτω από διαρκή εξέλιξη. Η παρουσίαση της εξέλιξης των αντιλήψεων για την αναπηρία και η αποτύπωσή τους σε θεσμούς και κείμενα των διεθνών και των ευρωπαϊκών οργανισμών και της ελληνικής Πολιτείας αποτελεί στόχο του γνωστικού αντικείμενου της ΕΑΕ. Η υιοθέτηση της αντίληψης του πολυδιάστατου μοντέλου, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία κατανοείται σε συνδυασμό κοινωνικού και ατομικού προβλήματος στο πλαίσιο των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Η διάκριση ανάμεσα στην κυρίαρχη «εκάστοτε» αντίληψη για την αναπηρία και στους επιμέρους ορισμούς που κατηγοριοποιούν τα άτομα με αναπηρία με βάση τις εγγενείς βλάβες (Finnie, N. R., 1991) συναντούμε τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που συμβαίνουν στους μαθητές για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής (Άντλερ, Α., 1974). Ειδικότερα αναφερόμαστε σε σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών (Winnikott, D. W. , 2003) οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, σύμφωνα με την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία (3699/2008) οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Όπως και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Χρηστάκης, Κ., 2011).

Η Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών με έδρα την Καλαμάτα συγκροτείται από τα τμήματα α) Ιστορίας, Αρχαιολογίας Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 και β) Φιλολογίας από το ακαδημαϊκό έτος 2005-06. Ειδικότερα σύμφωνα με τη Πρόεδρο κα Γεωργία Ξανθάκη Καραμάνου, το Τμήμα Φιλολογίας έχει ως αποστολή «να καλλιεργεί και να προάγει τη γνώση για την κλασική και σύγχρονη ελληνική και ξένη λογοτεχνία και γλωσσολογία και να μελετά τα φιλοσοφικά ρεύματα που επηρεάζουν την εξέλιξή τους, να παρέχει στους φοιτητές και στις φοιτήτριες τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία, να οργανώνει μεταπτυχιακές σπουδές που οδηγούν στην κατάρτιση επιστημόνων με εξειδικευμένες γνώσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του Τμήματος και να συμβάλει στη μελέτη της επίδρασης της βυζαντινής κληρονομιάς στον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό και των στοιχείων που διαμορφώνουν σήμερα την οικουμενικότητά του».

Το Τμήμα Φιλολογίας έχει πιστοποιηθεί για την ποιότητα των παρεχόμενων μορφωτικών υπηρεσιών του στην ελληνική και διεθνή Ερευνητική και Πανεπιστημιακή Κοινότητα και έχει λάβει τις αξιολογήσεις: α) Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης Α.ΔΙ.Π.) - Hellenic Quality Assurance Agency for Higher Education, Δεκέμβριος, 2011 ([external evaluation report](#)) και β) Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης ακαδημαϊκό. έτος 2009 - 2010 - Internal Evaluation Report, Νοέμβριος, 2010.

α. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) - 13Κ43_11

Το περίγραμμα (Δροσινού. Μ., 2013) του γνωστικού αντικείμενου Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)- 13Κ43_11 εστιάζει στη μελέτη περίπτωσης μαθητή με διαγνωσμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και τα σενάρια διδακτικής εργασίας- παρεμβάσεις σε δυσκολίες με έμφαση τις συνθήκες που διέπουν την ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία (Δράκος, Γ., 1999).



Εικόνα 1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη.

Ο σκοπός του μαθήματος επικεντρώνεται στην παροχή γνώσεων γύρω από τα ζητήματα της ΕΑΕ σύμφωνα με τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές και τις διεθνείς εξελίξεις σύμφωνα με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ένταξης και μέσα από αυτήν εξασφαλίζεται σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και στην πολιτισμική ζωή.

Επιπλέον, στα περιεχόμενα του μαθήματος εξετάζονται οι βασικές σημασιολογικές και νομοθετικές διαστάσεις στο εννοιολογικό και λειτουργικό σύστημα της ΕΑΕ, με έμφαση στις αρχές και τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), (βλ. Προεδρικό διάταγμα 301,ΦΕΚ 208, τχ. Α, 29/8/1996).

Ειδικότερα η ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία είναι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική ένταξη και προσεγγίζεται στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών του ίδιου του ατόμου και των ψυχολογικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του, με έμφαση την οικογενειακή αλληλεπίδραση, τις αντιδράσεις των γονέων και των αδερφών, την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη.

Ακόμη συζητούνται ορισμοί, κριτήρια, προϋποθέσεις της ΕΑΕ στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και της ειδικής παιδαγωγικής (Δράκος, Γ. , 2002) εστιάζοντας στη προσβασιμότητα του ατόμου σε δημιουργικές δραστηριότητες στη σχολική κοινότητα.

Η υποχρεωτική εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού συμβατικού και ηλεκτρονικού, των κτηριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών που υποστηρίζουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές της ένταξης. Ιδιαίτερη μνεία πραγματοποιείται στην ΕΑΕ σε σχέση με τη μαθησιακή πρόσβαση των αναπήρων στο σχολείο, στην αγορά, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στην εκκλησία, στα μουσεία, σε χώρους πολιτισμού, στην εργασία και την απασχόληση καθώς και στη Δια Βίου υποστηριζόμενη διαβίωση. Ακόμη, ανάμεσα στους επί μέρους στόχους του μαθήματος επιδιώκεται η κατανόηση ζητημάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής ένταξης στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και Δια Βίου Μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η μαθησιακή διαδικασία και οι επιδόσεις στην ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, ορθογραφία, έκφραση και παραγωγή προφορικού λόγου και του γραπτού λόγου. Εργαλείο μελέτης είναι η σύνταξη του **Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)**. Η αναγκαιότητα για ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα γλωσσικά μαθήματα αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις που τις έχουμε ορίσει 'για τεχνικούς λόγους' ώστε να κατανοήσουμε το 'περίπλοκο' και δύσκολο της διδακτικής παρέμβασης

σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ΑμΕΑ). Η 1η φάση εστιάζεται στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα, η 2η φάση στην Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, την ανίχνευση, εντοπισμό και κατανόηση δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα, η 3η φάση στο σχέδιο στοχευμένης διδακτικής εργασίας στα γλωσσικά μαθήματα, η 4η φάση στην υλοποίηση, με διαφοροποιημένες και δημιουργικές δραστηριότητες στα γλωσσικά μαθήματα και η 5η φάση στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης στα γλωσσικά μαθήματα.

β. Κοινωνική ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ-ΑμΕΑ) – 13 Ε 23

Το περίγραμμα του γνωστικού αντικείμενου «13 Ε23 - Κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες» έχει ως θεματικό περιεχόμενο μια σειρά διαλέξεων (Δροσινού. Μ. , 2013) που αναφέρονται σε εισαγωγικές έννοιες - ορισμοί της Κοινωνικής ένταξης στην οικογένεια, στο σχολείο, στη κοινότητα, όπως είναι οι αόρατες αναπηρίες και ο αυτισμός, (Schopler, E., 1995, Gray, S. & White, A.L., 2003, Jordan, R. & Powell, S. , 2001) αλλά και τα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (ΕΚΟ), τα κοινωνικά στερεότυπα, το στίγμα, η φτώχεια και η οικονομική δυσπραγία. Εργαλεία για τη μελέτη των θεματικών ενοτήτων αποτελούν η παρουσίαση στοιχείων από λογοτεχνικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες με αντίστοιχα προβλήματα κοινωνικής ένταξης, όπως είναι το σύνδρομο Down ή άλλες ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και ‘η εικόνα της αναπηρίας’ και όπως αυτή προβάλλεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στο έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.

Στο μάθημα επιχειρείται η κατανόηση της διάκρισης της αναπηρίας από τις ΕΕΑ, λόγω νοητικής αναπηρίας και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της δυσλεξίας (Reid, G., 2004, Tomlinson, C. A., 2004). Ακόμη προσεγγίζουμε την νοηματοδότηση της αυτονομίας με αναπαραστάσεις ΚΕ-ΑμΕΑ με αναφορά στα μοντέλα της υποστηριζόμενης διαβίωσης, υποστηριζόμενης απασχόλησης σε περιπτώσεις ατόμων με πολυαναπηρία, λόγω τύφλωσης και νοητικής καθυστέρησης (Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., 1979).

Ειδικότερα εξετάζονται προβλήματα προσβασιμότητας στον χώρο για τα άτομα με Κινητικές αναπηρίες, με έμφαση στη κτηριακή εργονομία στο σχολείο, στο σούπερ μάρκετ, στις υπηρεσίες, στο Πανεπιστήμιο στη Καλαμάτα, προβλήματα κατανόησης στην προσβασιμότητα στο χρόνο σε άτομα με ψυχιατρικά προβλήματα, με έμφαση τη διαχείριση χρόνου εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Ακόμη εξετάζουμε την προσβασιμότητα στη εκπαίδευση των ανηλίκων ατόμων με παραβατική συμπεριφορά (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, Ε., 1998) με αναφορά στη σχέση της ειδικής παιδαγωγικής με τη Παιδεία και δια βίου μάθηση καθώς και το δικαίωμα στην απασχόληση την υποστήριξη των αναπήρων και των οικογενειών τους στην εργασία.

Η κοινωνική ένταξη ΑμΕΑ αναδεικνύεται σε σχέση με την προσβασιμότητα στα Μέσα Μαζικής μεταφοράς, πάρκιν, αεροδρόμια και την μετακίνηση των ατόμων με προβλήματα όρασης, αλλά και την προσβασιμότητα στην ψυχαγωγία σε χώρους όπως είναι τα μουσεία, τα θέατρα, οι λέσχες ανάγνωσης, οι δημιουργικές δραστηριότητες.

Τέλος εξετάζεται η ΚΕ-ΑμΕΑ με τη θεραπεία μέσω της τέχνης και των καλών τεχνών με αναφορά σε άτομα με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα ή κακοποιημένα άτομα με

έμφαση την παρακίνηση και έκφραση με τη ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, το τραγούδι, τη μουσική, τα μουσικά όργανα.

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο

Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο λειτουργεί από το Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 το Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με την Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο. Το μεταπτυχιακό ορίζεται με βάση τις Υπουργικές Αποφάσεις: α) Υ.Α. 34976/Β7/29.03.2012, που δημοσιεύθηκε στο Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως με αριθμό 1126/Β/10.04.2012, β) Υ.Α. 63721/Β7, που δημοσιεύθηκε στο Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως με αριθμό 1359/Β/09.07.2009 και σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3685/2008 και του σχετικού Ειδικού Πρωτοκόλλου Συνεργασίας των συνεργαζομένων Ιδρυμάτων. Το ΔΙ.Π.Μ.Σ. εγκρίθηκε από κοινού με τα τμήματα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών και Φιλολογίας.

Σύμφωνα με τα κανονιστικά κείμενα, ο στόχος του ΔΙ.Π.Μ.Σ ορίζεται με την προαγωγή της γνώσης και της έρευνας με έμφαση την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς, στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους.

Ειδικότερα οι μεταπτυχιακές σπουδές αποβλέπουν στην προσφορά εξειδίκευσης σε νέους επιστήμονες, με στόχο την ανάδειξη επιστημόνων ικανών να συμβάλουν στην εκπαιδευτική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας.

Επιπροσθέτως το ΔΙ.Π.Μ.Σ στοχεύει στη δημιουργία μεταπτυχιακών σπουδών διεθνούς επιπέδου οι οποίες θα συγκρατούν ένα μεγάλο μέρος του επιστημονικού δυναμικού που καταφεύγει στο εξωτερικό για αντίστοιχες σπουδές.

Το ΔΙ.Π.Μ.Σ θα διασφαλίζει όλες τις προϋποθέσεις, ώστε οι απόφοιτοί του να μπορούν να στελεχώσουν διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες που απαιτούν την κατεύθυνση αυτή και υποστηρίζουν την ένταξη στη σχολική κοινότητα, όπως κεντρικές και περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων - Πολιτισμού και Αθλητισμού. Καθώς και άλλων συναρμόδιων Υπουργείων που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους με έμφαση την κοινωνική ένταξη.

Το Σεπτέμβριο 2012 προκηρύχθηκαν πενήντα (50) θέσεις υποψήφιων μεταπτυχιακών φοιτητών. Η πρόσκληση έτυχε μεγάλης αποδοχής από όλη την χώρα . Το Πανεπιστήμιο δέχτηκε 270 αιτήσεις υποψηφίων, οι οποίοι συμμετείχαν σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Η επιλογή έγινε με απόλυτη διαφάνεια και μοριοδότηση των προσόντων μέχρι δεκαδικού ψηφίου.



Ακαδημαϊκά έτη 2012-2013,2014

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Facoltà di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».

Εικόνα 2. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)

Το διδακτικό προσωπικό πλαισιώνουν καθηγητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, άλλων Πανεπιστημίων της Ελλάδας, του Πανεπιστημίου της Κύπρου .Τον Μάιο 2013 θα διδάξουν Ιταλοί καθηγητές και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θα μεταβούν τον Ιούλιο 2013 στο Πανεπιστήμιο του Τορίνου για να συμπληρώσουν τα γνωστικά αντικείμενα στη σχολή ψυχολογίας.

Η μέχρι τώρα ανταπόκριση από τις εργασίες που έχουν πραγματοποιήσει οι μεταπτυχιακοί φοιτητές παρουσιάζεται ως εξαιρετικά ενθαρρυντική και ελπιδοφόρα. Σημειώνεται ότι για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης απαιτείται η παρακολούθηση και επιτυχής εξέταση σε όλα τα μαθήματα που αντιστοιχούν ακριβώς σε 30 πιστωτικές μονάδες ανά εξάμηνο σπουδών και συνολικά 120 πιστωτικές μονάδες που θα συγκεντρώσει και στα δύο ακαδημαϊκά έτη 2012-2014 (βλ. πίνακα γνωστικών αντικειμένων ΔΙΠΜΣ).

Α΄ Εξάμηνο			
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΜΑΘΗΜΑ	ΕΞΑΜΗΝΟ	ΠΙΣΤΩΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΕΑΕ01	Ειδική Διδακτική	Α΄ Εξάμηνο	10
ΕΑΕ02	Ειδική Παιδαγωγική	Α΄ Εξάμηνο	10
ΕΑΕ03	Μεθοδολογία της Παρατήρησης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)	Α΄ Εξάμηνο	5
ΕΑΕ04	Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή	Α΄ Εξάμηνο	5
Β΄ Εξάμηνο			
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΜΑΘΗΜΑ – ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ	ΕΞΑΜΗΝΟ	ΠΙΣΤΩΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΕΑΕ05	Ψυχολογία των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες	Β΄ Εξάμηνο	10
ΕΑΕ06	Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης και των Οικογενειακών Σχέσεων	Β΄ Εξάμηνο	10
ΕΑΕ07	Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες	Β΄ Εξάμηνο	5
ΕΑΕ08	Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας	Β΄ Εξάμηνο	5
Γ΄ Εξάμηνο			
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΜΑΘΗΜΑ – ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ	ΕΞΑΜΗΝΟ	ΠΙΣΤΩΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΕΑΕ09	Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης	Γ΄ Εξάμηνο	5
ΕΑΕ10	Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Γ΄ Εξάμηνο	5
ΕΑΕ11	Πρακτική Άσκηση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση σε Σχολικές (ΣΜΕΑΕ), ΚΕΔΔΥ, ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ	Γ΄ Εξάμηνο	20
Δ΄ Εξάμηνο			
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΜΑΘΗΜΑ – ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ	ΕΞΑΜΗΝΟ	ΠΙΣΤΩΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΔΕΑΕ01	Εκπόνηση Διπλωματικής Εργασίας	Δ΄ Εξάμηνο	30

Εικόνα 3. Πίνακας γνωστικών αντικειμένων ΔΠΜΣ

Επίλογος

Η τάση για ένα ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο κατανόησης των προβλημάτων της Ειδικής Αγωγής και της Ένταξης

Σύμφωνα με τον ορισμό της αναπηρίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 1980) - ο οποίος όμως αναθεωρήθηκε το 2002 «οποιοδήποτε μειονέκτημα ενός συγκεκριμένου ατόμου το οποίο

προέρχεται από οργανική, ψυχική ή λειτουργική διαταραχή, και το οποίο μειονέκτημα περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο αυτό σε σχέση με την ηλικία, το φύλο του και τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους»". (WHO, 1980). Το ιατρικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως πρόβλημα του ατόμου, που προκαλείται άμεσα από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας, η οποία απαιτεί ιατρική φροντίδα που παρέχεται υπό μορφή ατομικής θεραπείας. Στην αντίληψη αυτή το περιβάλλον συνιστά ένα δεδομένο πλαίσιο, στο οποίο τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να προσαρμοστούν.

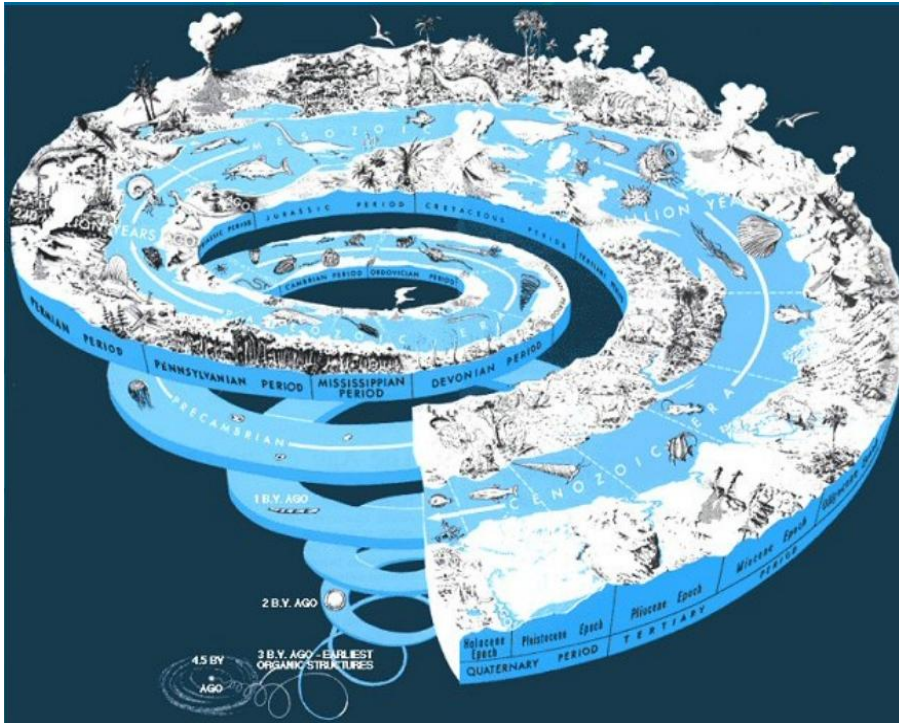
Η διαχείριση της αναπηρίας στοχεύει στη θεραπεία ή στην προσαρμογή του ατόμου και στην αλλαγή της συμπεριφοράς του. Ο μονομερής προσανατολισμός σε ιατρικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη θεραπεία, στην αποκατάσταση και στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του με την υιοθέτηση του ιατρικού-ατομικού μοντέλου για την αναπηρία, συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των μέτρων που εξαντλούνται σε «παθητικές» μορφές κοινωνικής ένταξης οι οποίες προωθούν τη δημιουργία παράλληλων δομών και υπηρεσιών, που απευθύνονται αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία και οδηγούν στην ιδρυματοποίηση (Ζώνιου – Σιδέρη, Α., 2012),. Οι «παθητικές» μορφές κοινωνικής ένταξης έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία από την υπόλοιπη κοινωνία και συμβάλλουν στη διαδικασία της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το ατομικό στο κοινωνικό επίπεδο, κατέστη αναγκαία και προτάχθηκε το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία με πολλαπλές επιπτώσεις, τόσο στην αντίληψη της έννοιας της αναπηρίας, όσο και στο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση των πολιτικών για την αναπηρία. Λογική συνέπεια των ανωτέρω είναι ο εμπλουτισμός των μορφών Ειδικής Αγωγής και Ένταξης με μέτρα που αφορούν την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες των Ανθρώπων με ιδιαιτερότητες (Συνοδινού Κλ., 2011).

Η διαχείριση του προβλήματος σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, απαιτεί και προϋποθέτει την κοινωνική δράση, επειδή είναι συλλογική ευθύνη της κοινωνίας να προβεί στις απαραίτητες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις για να διασφαλίσει την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Το ζήτημα είναι επομένως θέμα στάσης ή ιδεολογίας σύμφωνα με τα ατομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτικά δικαιώματα.

Στον επίλογο αυτής της παρουσίας επιλέξαμε να αναφερθούμε στην αναδυόμενη ανάγκη για το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο κατανόησης της Ειδικής Αγωγής και Ένταξης (Χρηστάκης, Κ., 2011). Η εμφάνιση του ονομαζόμενου πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία, κάλυψε αφενός τη μονόπλευρη και περιοριστική προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου, η οποία αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ατομικό-προσωπικό πρόβλημα, αφετέρου τη «γενική» προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου, κατά την οποία η κοινωνία φέρει την κύρια ευθύνη για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία.

Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο οι μορφές της Κοινωνικής Ένταξη είναι ένας συνδυασμός μέτρων για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία της κοινωνίας, ώστε να αποκλείονται σε γενικό επίπεδο οι διακρίσεις, και εξατομικευμένων δράσεων που θα αντιμετωπίζουν τα ειδικά προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες.



Εικόνα 4.
Ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο για την Ειδική Αγωγή και την Ένταξη.

Η καινοτομία του πολυδιάστατου μοντέλου συνίσταται στον συγκερασμό του κοινωνικού και ιατρικού μοντέλου ενισχύει την ευελιξία, διότι προβλέπει τη δυνατότητα μετατόπισης του κέντρου βάρους στις παθητικές ή και στις ενεργητικές πολιτικές αναλόγως των συνθηκών και των προβλημάτων. Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η αντίληψη για την αναπηρία έχει κρίσιμη σημασία, διότι συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των πολιτικών για την αντιμετώπισή της. Η έννοια της αναπηρίας (Ζώνιου – Σιδέρη, Α., 2000), από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος με τους θεσμούς αλλά και τη δημιουργία προσβασιμότητας σε υποδομές.

Ο Βίνικोट, παιδίατρος, ψυχολόγος παιδιών και ψυχαναλυτής (Winnikott, D. W., 2003), απευθυνόμενος σε γονείς αναφέρει:

- Τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στο παιδί;

«Δεν υπάρχει περιεκτική και ουσιαστική έννοια που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε παιδί από μόνο του, και εννοούμε φυσικά, πως όπου υπάρχει παιδί υπάρχει και μητρική φροντίδα, και χωρίς μητρική φροντίδα δεν υπάρχει παιδί».

- Τι εννοούμε όταν λέμε φυσιολογικό παιδί.

«Συχνά μιλούμε για δύσκολα παιδιά και προσπαθούμε να περιγράψουμε και να ταξινομήσουμε τις δυσκολίες τους, μιλούμε ακόμα και για φυσιολογική κατάσταση ή υγεία, αλλά είναι πολύ πιο δύσκολο να περιγράψουμε το φυσιολογικό παιδί».

Και καταλήγει

«Δώστε όσο το δυνατό περισσότερο βάρος στην ικανότητα του παιδιού να παίζει».

Βιβλιογραφία

- Finnie, N. R. 1991. Η αγωγή του σπαστικού παιδιού στο σπίτι, Αθήνα, Παρασκήνιο.
- Gray, S. & White, A.L. 2003 Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός Οδηγός για αυτιστικά παιδιά με σύνδρομο ASPERGER, Αθήνα, Σαββάλας.
- Jordan, R. & Powell, S. 2001. Οι Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης, Αθήνα, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Reid, G. 2004. Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς, Αθήνα, Παρισιάνος.
- Schorler, E. 1995. Εγχειρίδιο Επιβίωσης γονέων, Αθήνα, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Tomlinson, C. A. 2004. Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Winnikott, D. W. 2003. Διαδ. Ωρίμανσης & Διευκολυντικό Περιβάλλον, Αθήνα, Ελλ. Γράμματα.
- Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, Ε. 1998. Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού, Αθήνα, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Άντλερ, Α. 1974. Τα προβληματικά παιδιά, Αθήνα, Μπουκουμάνης.
- Δράκος, Γ. 1999. Ζητούμενα ζητήματα. Παιδαγωγική διαδικασία και δράση. Αγωγή – Ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας. Ψυχολογία Γλώσσα, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Δράκος, Γ. 2002. Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές, Αθήνα, Ατραπός
- Δροσινού, Μ. 2013, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας, Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/courses/LITD170>.
- Δροσινού, Μ. 2013. Κοινωνική Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας, Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/courses/LITD171>.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. 2000. Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, Ελλ. Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. 2012. Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης, Αθήνα Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. 1979. Νοητική καθυστέρηση Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Συνοδινού Κλ. 2011. Παιδικός Αυτισμός, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2009. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και βιβλιοτετράδια για το μαθητή: Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Χρηστάκης, Κ. 2011. Η εκπ/ση των παιδιών με δυσκολίες - Εισαγ. στην ΕΑ, Αθήνα, Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. 2011. Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση, Αθήνα, Διάδραση.



Οι διοικητικές διευθετήσεις ζητημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τα κανονιστικά κείμενα

Νικόλαος Κλάδης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

Εισαγωγή

Το πολιτικό και κοινωνικό μας σύστημα βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές. Το σχολείο που διέπεται από τις αρχές αυτές οφείλει να εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί την Ειδική Αγωγή είναι η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθεί η υλοποίηση αυτής της αντίληψης απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και παράλληλα σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν απομονωμένα συντηρώντας το μοντέλο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Στην Ελλάδα, όλες οι εξελίξεις τα τελευταία τριάντα χρόνια ήταν στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος σε υποδομές, στα προγράμματα, στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Το φθινόπωρο του 2008 ψηφίστηκε ο νέος νόμος 3699/2008, περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ο οποίος αντικατέστησε τον νόμο 2817/2000. Το βασικό νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και διάφορες κανονιστικές αποφάσεις που οριοθετούν το πλαίσιο λειτουργίας τους, αποτελούν το αντικείμενο της παρούσης εισήγησης. Η αποσαφήνιση της έννοιας και του σκοπού της ΕΑΕ, οι επιμέρους στόχοι, οι δομές που υπάρχουν για τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό καθώς και τα τυπικά τους προσόντα, η αναφορά στους θεσμοθετημένους φορείς, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι για τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση, την αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και η αναφορά σε διοικητικές διαδικασίες διευθέτησης θεμάτων που άπτονται της ΕΑΕ αποτελούν μέρος της παρούσης εισήγησης.

Νομικό πλαίσιο στη χώρα μας

Την άνοιξη του 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000. Η ορολογία αλλάζει από «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με τον νόμο αυτό: «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα τα οποία έχουν σημαντική δυσκολία

μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, όσοι έχουν δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης» (άρθρο 1). Οι σκοποί του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής - όπως αναφέρονται στον νόμο 2817/2000 είναι «η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο. Η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (άρθρο1). Γίνεται μετατροπή των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης. Προωθείται και ενισχύεται η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους» με σκοπό την ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το φθινόπωρο του 2008 ψηφίστηκε νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»:

1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008 «1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με

κατάλληλες κτηριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

3. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ».

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία -στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης- «επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή».

Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτηριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτές διαθέτουν.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ίδιου νόμου «οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων». Τα ΚΕΔΔΥ ανάμεσα σε άλλες αρμοδιότητες, μεριμνούν για την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου αυτού οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό

εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

α. Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

β. Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και τον βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ. β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φορείς, Ν.Π.Ι.Δ., πιστοποιημένοι από το Ε.ΚΕ. ΠΙΣ., μπορούν να παρέχουν ισότιμα με τις ΣΜΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Συμβουλευτικές Υποστηρικτικές Υπηρεσίες σε άτομα άνω των δεκαπέντε (15) ετών με βαριά νοητική υστέρηση και συναφείς αναπηρίες. γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

Τμήματα Ένταξης – Διαδικασίες

Με το Ν.1586/1985 κατοχυρώνεται η ίδρυση Ειδικών Τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία. Το 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000) βάσει του οποίου οι Ειδικές Τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης και τα «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ο νέος αυτός θεσμός στηρίχθηκε στην εικοσαετή λειτουργία των Ειδικών Τάξεων. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι « οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν

σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, παράγρ. 11 περίπτ. β).

Η δημιουργία του Τμήματος Ένταξης γίνεται ύστερα από πρόταση της αρμόδιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη σύμφωνη γνώμη του οικείου Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, εξετάζοντας την ανάγκη για την ίδρυσή του. Έχει προηγηθεί βέβαια η πρόταση του διευθυντή του σχολείου συνοδευόμενη από πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων, πρακτικό του συλλόγου γ/κ, τεκμηρίωση της ανάγκης σύμφωνα με γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ, βεβαίωση για την ύπαρξη αίθουσας.

Το Τμήμα Ένταξης ανήκει οργανικά και λειτουργικά στον ευρύτερο χώρο του γενικού σχολείου. Ακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου και τις εκδηλώσεις του, ενώ ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης έχει τις ίδιες υποχρεώσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για τη δημιουργία προγράμματος, λαμβάνεται υπόψη και το πρόγραμμα της γενικής τάξης, όπως διατυπώνεται στα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ και το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). (Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996). Η φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης είναι κατά κανόνα μερική, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής.

Ειδικότερα: Στα Τμήματα Ένταξης υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο πλαίσιο ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π). Παρέχεται, δηλαδή, άλλοτε εξατομικευμένη και άλλοτε ομαδική διδασκαλία, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου και βάσει συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος. Το παρεχόμενο αυτό πρόγραμμα έχει σκοπό τη στήριξη του μαθητή με δυσκολίες μάθησης, ώστε να υπάρχει συνέχεια και σύνδεση με το πρόγραμμα της τάξης τους. Οι ώρες που ένας μαθητής βρίσκεται στο Τμήμα Ένταξης δεν μπορούν να ξεπερνούν τις 10 ώρες εβδομαδιαίως.

Διαδικασίες που προηγούνται της φοίτησης του/της μαθητή/τριας στο Τμήμα Ένταξης

1. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων του σχολείου, όπου λειτουργεί ΤΕ, συντάσσουν κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών προς παραπομπή στο ΤΕ και περιγραφική έκθεση για τον καθένα από αυτούς, στην οποία περιγράφουν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του και αιτιολογούν την παραπομπή του. Υποβάλλεται στον Διευθυντή του Σχολείου.
2. Ο Διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής του ΤΕ, προκειμένου να διαμορφωθεί ο τελικός κατάλογος των μαθητών που θα υποστηριχτούν από το ΤΕ και ενημερώνει τόσο τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου όσο και τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Εκπαίδευσης, μετά την οριστική διαμόρφωσή του.
3. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ, προκειμένου να καταρτίσει τον τελικό κατάλογο των μαθητών που θα υποστηρίξει το ΤΕ:
 - α. αξιολογεί τους μαθητές που παραπέμπονται, λαμβάνοντας υπόψη, για την τελική επιλογή των μαθητών κατά προτεραιότητα τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, την ηλικία και την τάξη των μαθητών, τον αριθμό των μαθητών που το ΤΕ έχει τη δυνατότητα να

υποστηρίζει και υποβάλλει στον Διευθυντή του σχολείου τον κατάλογο με τεκμηριωμένη εισήγηση.

β. ενημερώνει σε συνεργασία με το Διευθυντή του Σχολείου τους γονείς, που τα παιδιά τους πρόκειται να υποστηριχτούν από το ΤΕ, για τον τρόπο υποστήριξης, για το πρόγραμμα αλλά και για τον ρόλο του ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Υπηρεσιών στην περίπτωση που οι γονείς δεν έχουν απευθυνθεί στις παραπάνω υπηρεσίες για τη σχετική διαγνωστική αξιολόγηση.

γ. ετοιμάζει προσωπικό φάκελο για τον κάθε μαθητή, απόρρητο, που φυλάσσεται και παραμένει στο σχολείο και στον οποίο περιλαμβάνονται η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ ή άλλης Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας ή η εισήγηση του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής για την παραπομπή του μαθητή στο ΤΕ, σύντομο οικογενειακό-κοινωνικό ιστορικό που έχει ληφθεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του ΤΕ και τον γονέα του μαθητή, η περιγραφική έκθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, που αναφέρει τον λόγο παραπομπής του μαθητή, η αρχική αξιολόγηση και οι περιοδικές αξιολογήσεις του μαθητή από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, η καταγραφή των μακροπρόθεσμων στόχων σε επίπεδο τριμήνου ή εξαμήνου και οι βασικοί άξονες του προγράμματος παρέμβασης αντίγραφο του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος υποστήριξής του.

δ. συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του.

Επίλογος

Η πολιτεία οφείλει να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οφείλει, επίσης, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Νόμος 3699/ ΦΕΚ199/ Α' / 2 Οκτωβρίου 2008: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Νόμος 4115/ ΦΕΚ 24/ Α΄/ 30.01.2013: «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις».

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, σσ. 31-56. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Karagiannis, A., Stainback. W. & Stainback. S. (1996a). «Rationale for inclusive schooling», in Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.), Inclusion: a guide for educators, pp. 3-15. Baltimore: P.H. Brookes Pub.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια Παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lipsky - Kerzner D. & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul Brookes.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). «Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπ. Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την Εφαρμογή της Σχολικής Ενσωμάτωσης», Νέα Παιδεία, 90, 87 - 103.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958 – 1995 in Mitchell, D. (ed.) Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II, pp. 379-400. New York: Routledge Falmer.

Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους, τ. 1. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.



Νικόλαος Αγγελόπουλος, Σχολικός Σύμβουλος
Ειδικής Αγωγής και Εκ/σης Περιφ. Πελοποννήσου

Περίληψη

Περίπου το 20% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας είναι άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ζουν σε περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί με προδιαγραφές ελλειπείς για τις ανάγκες τους και δυσμενείς για το μέλλον τους. Το πρόβλημα συνεπώς έγκειται στο περιβάλλον – άψυχο και έμψυχο – και όχι στην κατάσταση τους.

Σύμφωνα με το σύνταγμα «... έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που να εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και την συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας» άρθρο 16 παρ. 3 και 4.

Στην εκπαιδευτική πρακτική αυτό μεταφράζεται σε συνεκπαίδευση, προσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, προσβασιμότητα.

Μέτρα και υπηρεσίες που τα δικαιούνται τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι που τους χαρίζονται.



Υποστηρικτικός Ρόλος των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), η περίπτωση της Μεσσηνίας

Κώστας Σαραβελάκης, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, ο νόμος που διέπει τη διάγνωση και την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ο 3699/2008 σε συνδυασμό με τον νόμο 2817/2000 και με τα άρθρα 32-36 του νόμου 1566/1985. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των βαθμίδων αξιολογούνται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) (Άρθρο 12) πρώην Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 3699/2008 τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και υπάγονται διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπάγονται γεωγραφικά. Ιδρύθηκαν με τον Νόμο 2817/2000 και η σύνθεσή τους είναι ανάλογη με το μαθητικό πληθυσμό του νομού, τον οποίο καλύπτουν.

Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υπηρετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εξειδικευμένοι επιστήμονες, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και παιδοψυχίατροι οι οποίοι αποτελούν τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Στις αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία είναι:

- Η έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας.
- Η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων, εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων, ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης.
- Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων για εκπαίδευση ή πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης.
- Η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις.
- Η εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας

Μια πολύ σημαντική πλευρά της διαγνωστικής διαδικασίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι η λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία είναι υπεύθυνη για την αξιολόγησή τους. Η διεπιστημονική ομάδα είναι μια σχετικά μικρή ομάδα επαγγελματιών από τον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, της ψυχολογίας, των κοινωνικών επιστημών και της υγείας, η οποία έχει καλά καθορισμένα όρια και τα μέλη της μοιράζονται έναν κοινό σκοπό, παρόμοιες αξίες και κατέχουν κάποια ξεχωριστή γνώση και δεξιότητες. Η συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας διευκολύνει τη σφαιρική ολιστική κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών των παιδιών και των οικογενειών τους μέσα από μια συνολική αξιολόγηση, στην οποία συμβάλλει ο κάθε επαγγελματίας αναλαμβάνοντας ρόλους και στόχους που καθορίζονται σε τακτικές συναντήσεις της ομάδας, όπου συζητούνται τα περιστατικά που παραπέμπονται και τα αιτήματά τους. Έτσι γίνεται δυνατή η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, βλέποντας το παιδί από κάθε πλευρά: εκπαιδευτική, ψυχολογική, κοινωνική, ψυχιατρική και οι αποφάσεις παίρνονται σε συνεργασία με τους γονείς και το παιδί, ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο παρέμβασης.

Η Αξιολόγηση

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία του εντοπισμού, της διάγνωσης και της αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία στις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Γι' αυτό και έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων στα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης (Πόρποδας, 2003). Η αξιολόγηση, με όποια μορφή και όποια μέσα κι αν γίνεται, έχει δύο στόχους: Ο πρώτος στόχος είναι, μέσω της διαφοροδιάγνωσης, να αποκλείσει αιτίες προβλημάτων και κατόπιν, μέσω της διάγνωσης, να διαπιστώσει το πρόβλημα και να κατατάξει το παιδί σε κάποια ταξινομητική κατηγορία. Ο δεύτερος στόχος της αξιολόγησης, είναι προγραμματικός - παρεμβατικός, ο οποίος εστιάζεται στη συγκέντρωση περισσότερο εξειδικευμένων πληροφοριών για το παιδί, με στόχο την πολύπλευρη υποστήριξή του και την κατασκευή διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) έχοντας μακρόχρονη εμπειρία στον χώρο υποστηρίζουν ένα διαγνωστικό σχήμα που να περιλαμβάνει: α) τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού, β) τον καθορισμό του νοητικού δυναμικού, ώστε να αποκλειστεί η νοητική καθυστέρηση γ) τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις για να εντοπιστούν τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών στη γνωστική και μαθησιακή λειτουργία του και τέλος, πρέπει να αξιολογηθεί με τυπικά και άτυπα κριτήρια όχι μόνο η επίδοση αλλά και η εν γένει μαθησιακή συμπεριφορά του μέσα στο πλαίσιο της σχολικής του βαθμίδας.

Η λήψη του κοινωνικού ιστορικού γίνεται από ειδικά εκπαιδευμένους επαγγελματίες, όπως κοινωνικούς λειτουργούς. Στο ατομικό - κοινωνικό ιστορικό ζητούνται πληροφορίες από το σχολείο και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, οι οποίες μπορεί να έχουν επίδραση στη μαθησιακή του εξέλιξη. Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να συνεκτιμώνται από τη διεπιστημονική

ομάδα πριν την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού, ώστε η ομάδα να έχει γενικότερη εικόνα της λειτουργίας του μαθητή (Τζουριάδου, 2006). Το νοητικό δυναμικό του μαθητή εκτιμάται από τον ψυχολόγο με σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης, ώστε να καθορισθεί σε ποιο βαθμό η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συμβαδίζει και με τη χρονολογική του ηλικία για να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης με τους συνομηλίκους του. Η μαθησιακή λειτουργία του μαθητή αξιολογείται από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος μέσα από τυπικά και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης εξετάζει τις σχολικές δεξιότητες όπως την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, την κατανόηση κειμένων, τη γραπτή αφήγηση γεγονότων, τα μαθηματικά κ.α.

Μετά το πέρας της αξιολόγησης, συνεδριάζει η διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από τις ειδικότητες που συμμετείχαν στην αξιολόγηση. Η ομάδα αποφαινεται αν υπάρχει ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή άλλη δυσκολία, ο βαθμός και το είδος της. Για να λάβει την απόφαση αυτή λαμβάνει υπόψη κάθε πληροφορία που έχει συλλεγεί για το παιδί κατά τη φάση της αξιολόγησης. Τα ευρήματα που αφορούν τις επιμέρους περιοχές συζητιούνται στην διεπιστημονική ομάδα, αξιολόγησης και γίνεται σχετική επεξεργασία. Τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει η ομάδα καταγράφονται σε μια έκθεση αξιολόγησης, τη γνωμάτευση. Κατά περιπτώσεις και όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προτείνει περαιτέρω διερεύνηση των δυσκολιών από άλλες ειδικότητες, όταν αυτές δεν υπάρχουν στην ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., π.χ. παιδοψυχίατρος, λογοθεραπευτής κ.τ.λ.

Η γνωμάτευση

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή, ανακοινώνονται στους γονείς στην επίδοση της γνωμάτευσης, η οποία περιέχει τη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή και κοινοποιείται και στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτά.

Στην γνωμάτευση εκτίθεται με σαφήνεια και ακρίβεια και το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) του κάθε μαθητή. Η σύνταξη του ΕΠΕ πρέπει να γίνεται με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης (ένας συγκερασμός θεωρίας, πράξης, επαγγελματικής κρίσης και οικογενειακών προτιμήσεων και διαρκή έλεγχο των αποτελεσμάτων) και αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία πρέπει: α) να εστιάζει στις ανάγκες του παιδιού, αλλά να δίνει έμφαση και στα δυνατά του σημεία., β) οι δραστηριότητες παρέμβασης να έχουν μία συνέχεια στο πλαίσιο της οικογένειας, γ) να συνδέει τους εκπαιδευτικούς στόχους με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και να κάνει τόσες προσαρμογές όσες είναι αναγκαίες, δ) να καταλήγει σε μια ουσιαστική βελτίωση, η οποία είναι εμφανής όχι μόνο στα σχολικά μαθήματα, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Ν.3699/2008: το ΕΠΕ σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα και συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής». Το ΕΠΕ πρέπει να περιλαμβάνει:

- Το πλαίσιο υποστηρικτικής διδακτικής και άλλης βοήθειας που χρειάζεται, καθώς και τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν για να βοηθηθεί το παιδί, όσο το δυνατό καλύτερα.
- Τα διοικητικά μέτρα που πρέπει να ισχύσουν.

- Τα ειδικά θεραπευτικά ή διορθωτικά επιμέρους προγράμματα.
- Τα πρόσωπα που πρέπει να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονείς και άλλοι ειδικοί (π.χ. λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, εργοθεραπευτής κτλ.)

Υποστήριξη

Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχει υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς τους. Για τους μαθητές, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που προβλέπονται από τον Κανονισμό Λειτουργίας (Υ.Α. 4494/2001) είναι η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, η αξιολόγηση για να προταθεί η φοίτηση σε κατάλληλη σχολική βαθμίδα ή να εισηγηθεί, ανάλογα με την περίπτωση και τη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η διδασκαλία κατ' οίκον ή η πρόσθετη διδακτική στήριξη. Προτείνει επίσης την κατάλληλη εξεταστική μέθοδο και γενικώς μεριμνά για την παροχή όλων των διευκολύνσεων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

Για τους εκπαιδευτικούς προβλέπεται ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης. Σχεδιάζει και διεκπεραιώνει σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, με τους προϊστάμενους, τους διευθυντές των σχολείων και το εκπαιδευτικό προσωπικό προγράμματα στήριξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα αυτών που είναι ενταγμένοι στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων ένταξης, ώστε να εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να εξασφαλίζουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Για τους γονείς προβλέπεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης προκειμένου να γνωρίζουν οι γονείς βασικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους, να τους ενδυναμώνει και κυρίως να τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοούν το μέγεθος του προβλήματος σε όλες του τις διαστάσεις. Τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων υλοποιούνται μέσω ατομικών ή και ομαδικών συναντήσεων των γονέων με τα μέλη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε τακτή ή περιστασιακή βάση.

Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας (πρώην Κ.Δ.Α.Υ. Μεσσηνίας), ιδρύθηκε το 2003 και σε αυτό, βάσει οργανογράμματος θα έπρεπε να υπηρετούν από Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής 2 Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1 Β/θμιας και 1 Προσχολικής Αγωγής. Από Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, 2 Ψυχολόγοι και 2 Κοινωνικοί Λειτουργοί. Θα έπρεπε να στελεχώνονται πλήρως 2 διαγνωστικές ομάδες (μία ανά δέκα χιλιάδες μαθητικό πληθυσμό αρμοδιότητας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). ωστόσο, λίγες είναι οι σχολικές χρονιές που να λειτούργησαν στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας δύο διαγνωστικές ομάδες, καθώς πάντα υπάρχει υποστελέχωση.

Την παρούσα σχολική χρονιά, 2012-13, υπηρετούν στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας, δύο εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, ένας ψυχολόγος και ένας κοινωνικός λειτουργός.

Ενέργειες – Δράσεις του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας

Οι δράσεις με τις οποίες ασχολείται το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, σχετίζονται με:

- Αξιολογήσεις
- Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)
- Δράσεις Ενημέρωσης- Ευαισθητοποίησης
- Διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες
- Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα

Ο τομέας των αξιολογήσεων των μαθητών, είναι αυτός που σηκώνει το μεγαλύτερο «βάρος» της λειτουργίας της υπηρεσίας, καθώς ο αριθμός των αιτήσεων σχετικά, ακολουθεί αυξητική πορεία. Θα πρέπει να σημειωθεί, πως παρά τις σχετικές διατάξεις σχετικά με την παραπομπή μαθητών για αξιολόγηση, μέσω του σχολείου, δίνεται η δυνατότητα και στους γονείς, με πρωτοβουλία δική τους και χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη πρόταση από το σχολείο, να κάνουν αίτηση για αξιολόγηση των παιδιών τους. Αρκετές φορές, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος και μόνο «προληπτικά» ή με προσπάθεια για εκμείευση από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. πιστοποιητικών που θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν - απαλλάξουν τα παιδιά τους από σχολικές υποχρεώσεις.

Αξιολογήσεις

Σχ. Έτος	Αρ. αξιολογήσεων	Προτάσεις για ΤΕ	Προτάσεις για Φοίτηση σε Ειδικά Σχολεία	Προτάσεις ίδρυσης σχολικών μονάδων
2010 - 2011	319	46 Τ.Ε. (7 νήπ. – 32 Δημ. – 7 Γυμ.)	3 Νήπια 6 Δημοτικού 3 ΕΕΕΕΚ	2 Τ.Ε. Α/θμιας (πραγματοποιήθηκαν)
2011 - 2012	449	51 Τ.Ε. (6 νήπ. – 33 Δημ. – 12 Γυμν.)	4 Νήπια 5 Δημοτικού 4 ΕΕΕΕΚ 6 Ειδ. Επαγγελματικό Γυμνάσιο	2 Τ.Ε. Α/θμιας Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο
2012 - 2013 (έως 2 - 2013)	163	18 Τ.Ε. (3 νηπ. – 12 Δημ. - 3 Γυμν.)	1 Νήπιο 3 Δημοτικού 2 ΕΕΕΕΚ 3 ΕΕ Γυμν.	

Για τους μαθητές για τους οποίους κρίνεται πως πρέπει να παρακολουθήσουν Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, συντάσσεται αντίστοιχο πρόγραμμα, το οποίο δίδεται και προς το σχολείο, αλλά και προς την οικογένεια με οδηγίες για το χειρισμό των Ειδικώς

Εκπαιδευτικών Αναγκών του μαθητή. Ταυτόχρονα, όσο επιτρέπεται από τις συνθήκες, παρακολουθείται η πορεία των ΕΕΠ, με σκοπό την τροποποίησή τους, θέτοντας νέους στόχους.

Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)

Σχ. Έτος	Ε.Ε.Π.	Δημοτική Εκπαίδευση	Προσχολική	Β/θμια
2010-2011	59	42	5	12
2011-2012	89	72	7	10
2012-2013 (έως 2- 2013)	46	37	5	4

Ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια, από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας στην προσπάθεια για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού κόσμου, αλλά και γενικότερα της κοινωνίας σχετικά με θέματα που απασχολούν την εκπαίδευση και τους μαθητές. Οι προσπάθειες αυτές έγιναν σε συνεργασία κυρίως με Σχολικούς Συμβούλους, τόσο Α/θμιας όσο και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολικές Μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), αλλά και με άλλους φορείς, όπως Δήμοι της Μεσσηνίας ή Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων.

Δράσεις Ενημέρωσης- Ευαισθητοποίησης

Σχ. Έτος	Για εκπαιδευτικούς	Για γονείς
2010-2011	3 Ημερίδες σε συνεργασία σχολικών συμβούλων Α/θμιας Εκπαίδευσης	Ατομικές συνεδρίες με γονείς μαθητών
2011-2012	5 Ημερίδες σε συνεργασία σχολικών συμβούλων Α/θμιας Εκπαίδευσης 6 Επισκέψεις σε σχολεία για παρουσίαση προγραμμάτων	Ατομικές συνεδρίες με γονείς μαθητών 2 Ημερίδες σε συνεργασία με Δήμους Πύλου και Δυτ. Μάνης
2012-2013 (έως 2 ^ο - 2013)	9 Ημερίδες σε συνεργασία σχολικών συμβούλων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης	Ατομικές συνεδρίες με γονείς μαθητών Παρουσιάσεις σε ομάδες γονέων

Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στη διασύνδεση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεσσηνίας με άλλες υπηρεσίες, με σκοπό την πληρέστερη στήριξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Κύριο μέλημα στη διασύνδεση αυτή είναι η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης από διάφορες

ειδικότητες, που είτε δεν μπορεί να δοθεί από τις σχολικές μονάδες που υπάρχουν στη Μεσσηνία είτε χρειάζεται να υποστηριχθούν συμπληρωματικά με την εκπαίδευση εκεί. Προτεραιότητα στις επιλογές των προτάσεων είναι οι ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες των μαθητών, και η προσπάθεια για εξεύρεση της καταλληλότερης πρότασης.

Διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες

- Κ.Ψ.Υ. Νομού Μεσσηνίας
- ΚΕ.ΚΥ.ΑΜΕΑ
- Νοσοκομεία και ψυχιατρικές κλινικές σε όλη την Ελλάδα
- Κέντρο ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Μεσσηνίας
- Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας (Τμήμα Λογοθεραπείας)
- Παιδικά χωριά SOS
- Πρόνοια
- Ιδιώτες Επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής

Υλοποιημένες Παράλληλες Στηρίξεις

Σχ. Έτος	Αρ. Παρ. Στήριξης	Νήπια	Δημοτικά	Γυμνάσια Λύκεια
2009-2010	2	0	2	0
2010-2011	11	1	7	3
2011-2012	15	3 (1 με πλήρες ωράριο, 2 από 12 ώρες την εβδομάδα)	12 (6 με πλήρες ωράριο, 6 από 12 ώρες την εβδομάδα)	0
2012-2013	20	6 (2 με πλήρες ωράριο, 4 από 12 ώρες την εβδομάδα)	14(4 με πλήρες ωράριο, 10 από 12 ώρες την εβδομάδα)	0

Βιβλιογραφία

- Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 449, τεύχος δεύτερο, 3-4-2007.
Καθηκοντολόγιο Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Ειδικού Προσωπικού και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78/Α/14-3-2000)
Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1503/Β/8-11-2001)
Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και των υποχρεώσεων αυτού.
- Νόμος 3194/2003 (Φ.Ε.Κ. 267/Α/20-11-2003)
Ρύθμιση Εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3699/2008 (Φ.Ε.Κ199/Α/02-10-2008)
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Περίληψη

Με τον όρο παράλληλη στήριξη εννοούμε μια από τις μορφές συνεκπαίδευσης-διδασκαλίας η οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά στον Ν.2817/2000 και συμπληρώνεται με τον όρο συνεκπαίδευση με τον Ν.3699/2008, αν και μέχρι σήμερα τίθενται πολλά ερωτήματα γύρω από την ορολογία εκ της οποίας προκύπτει και ο τρόπος με τον οποίο εκτελείται το έργο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και η θέση του στη γενική αλλά και ειδική εκπαίδευση καθορίζεται από μια σειρά παραμέτρων, που θα παρουσιαστούν αναλυτικά. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να έχουν μια σειρά από δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στην πολύπλευρη πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης. Πρακτικά θέματα που τους απασχολούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα θα αναλυθούν με στόχο την πληρέστερη και επιστημονικότερη αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως μιας διαδικασίας που μεθοδολογικά ορίζεται, ελέγχεται και αναδιαμορφώνεται καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης μέσα από την εκπαίδευση τους, την ξεχωριστή περίπτωση του παιδιού με το οποίο δουλεύουν καλούνται να συντονίσουν και να επιλέξουν τα κατάλληλα εκείνα μεθοδολογικά και παρεμβατικά εργαλεία που θα προωθήσουν τους εκπαιδευτικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαφοροποιούνται σε σχέση με το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος εμπειρίες και ερωτήματα τίθενται για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης με τον τρόπο που ο τελευταίος εφαρμόζεται στη χώρα μας.

Λέξεις Κλειδιά

Τύποι παράλληλης στήριξης, διδακτικές προσεγγίσεις, αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, συνεκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σήμερα περισσότερο από ποτέ καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούμε στην πιο πολύπλοκη και συνάμα την πιο δυναμική πραγματικότητα που έχει ως τώρα συντεθεί στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό. Η έκρηξη της γνώσης και το μωσαϊκό των πολλαπλών αναγκών που αποτελούν την σύγχρονη αίθουσα διδασκαλίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τα συστήματα που αυτός υπηρετεί ευελιξία, στοχοθεσία και αποτελεσματικότητα. Μία από τις τελευταία πιο διαδεδομένες μορφές εκπαίδευσης δεν είναι άλλη από αυτή της παράλληλης στήριξης.

Προτού εξηγήσουμε και εντρυφήσουμε σε βασικές θεματικές ενότητες της εκπαίδευσης που την αφορούν και την αποτελούν, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι δεν πρόκειται για ένα πρόσφατα δομημένο όρο. Στην ελληνική νομοθεσία εμφανίζεται για πρώτη φορά με τον Ν.2817/2000, όπου και αναφέρεται πολλαπλές φορές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ωστόσο ο Χαρούπιας (2008), ο όρος «παράλληλα» σηματοδοτεί μια πορεία, η οποία δεν τέμνεται και δεν συναντιέται ποτέ. Εγείρεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική από την σκοπιά της αλληλεπίδρασης. Στην πορεία της εκπαίδευσης, το νομοθετικό κείμενο βέβαια διαφοροποιείται, συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται για να καταλήξουμε στην χρήση του όρου συνεκπαίδευση, ο οποίος έρχεται να υπογραμμίσει και να αναδείξει την φιλοσοφία της Χάρτας του Λουξεμβούργου το 1996 και την Διεθνή Σύμβαση των ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24), που με την διατύπωση τους φέρνουν μπροστά την ισότιμη ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα τους να συνεκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με τις κατάλληλες προσαρμογές.

Η πολιτική της ένταξης οδηγεί στην συρρίκνωση των ειδικών σχολείων και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Winzer, Mazurek, 2000). Πάνω σε αυτόν τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, ωστόσο, εμπλέκονται τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Μέσα στον ολικό σχεδιασμό αυτής της νέας πραγματικότητας, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού διευρύνεται και εξαπλώνεται. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο της ειδικής αγωγής «το προσωπικό οφείλει να ενεργεί στο πλαίσιο των δικαιωμάτων ΑΜΕΑ σύμφωνα με τις δεοντολογικές του αρχές και την επιστημονική του ιδιότητα. Να συμμετέχει και να προωθεί επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, με σκοπό τη βελτίωση ποιότητας ζωής και των οικογενειών τους. Επιπλέον να επιδεικνύει ευαισθησία ως προς τα προσωπικά δεδομένα, το θρήσκευμα, τη γλώσσα και τον πολιτισμό αλλά και να συνεργάζεται με το προσωπικό των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης μη ξεχνώντας την δυνατότητα του για συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα». Σε μια μικρή παράγραφο αναφέρονται τόσες πολλές από τις διαστάσεις της ταυτότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού και του γενικότερου παιδαγωγικού έργου που αυτός οφείλει να επιτελέσει. Το νομοθετικό κείμενο κάνει ιδιαίτερη μνεία στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης συνεχίζοντας «...οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ και τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής. Σε συνεργασία επίσης βρίσκονται με τον διευθυντή και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Υλοποιούν το πρόγραμμα και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, καταρτίζοντας εβδομαδιαίο πρόγραμμα και προσφέρουν πέρα από τις μαθησιακές και υποστηρικτικές δραστηριότητες, με τη δυνατότητα να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους και σε όμορο σχολείο αν χρειαστεί».

Το νομοθετικό κείμενο είναι πλήρες και περιλαμβάνει όλη την διάσταση του εκπαιδευτικού έργου και τις προεκτάσεις που αυτό περιλαμβάνει. Η ερμηνεία του ωστόσο και η εφαρμογή του στην πράξη είναι ένα τελείως διαφορετικό ζήτημα. Υπάρχουν κάποιοι μύθοι γύρω από την

παράλληλη στήριξη, μύθοι που ταλαιπωρούν αρκετά τους συναδέλφους που την υλοποιούν στην πράξη και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Όλη η ενέργεια και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως την προσπάθεια να αποτελέσει το παιδί με την παρεχόμενη βοήθεια μέρος του συνόλου. Τελικά το ζήτημα δεν είναι απλά να εγγράψουμε τον μαθητή με αναπηρία σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης με μοναδικό στόχο την προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι απαραίτητοι για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων τους, απλά διαφοροποιούνται με βάση αυτές. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν πρόκληση τόσο σε επίπεδο οργάνωσης του σχολείου όσο και σε επίπεδο συνεργασίας των διαφόρων ειδικοτήτων μεταξύ τους (N.3879/2010 ΦΕΚ 163/τ.Α/21-10-2010).

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν κάθεται απαραίτητα δίπλα στο παιδί, αλλά χρειάζεται εκ των προτέρων να συναποφασίσει με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης το διδακτικό σχήμα που ταιριάζει στο σύνολο της τάξης με τρόπο τέτοιο, ώστε να επιτευχθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bawens και Hourcade (1995), η συνεργατική διδασκαλία είναι μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εργάζονται για να στηρίξουν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία υποστηρίξις λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα πρώτα σε επίπεδο μαθησιακών στόχων (ακαδημαϊκό) και στη συνέχεια σε επίπεδο συμπεριφοράς. Μάλιστα οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν περιοριστικό ή μη παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Thomas, Vaughn, 2003). Με βάση την διαφοροποίηση της διδασκαλίας που είναι και η τελευταία διδακτική πρόταση για τη συνεκπαίδευση, ο σχεδιασμός θα πρέπει να γίνει εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία αυτής (Tomlinson, 2005).

Τα μοντέλα της συνδιδασκαλίας τα οποία προτείνονται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία ορίζουν διαφορετικούς άξονες συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και για αυτό είναι απαραίτητη η γνώση τους. Αρχικά υπάρχει το μοντέλο ένας διδάσκει ένας παρατηρεί (one teach, one observe) , κατά το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το βάρος της παράδοσης και ο άλλος πραγματοποιεί συστηματική παρατήρηση, καταγράφει και παρεμβαίνει βοηθώντας τη διαδικασία. Παράλληλα μια εναλλακτική πρόταση είναι η ομαδική διδασκαλία (team teaching), όπου η διδασκαλία σπάει σε μικρότερα κομμάτια εκ των οποίων κάποια αναλαμβάνει ο ένας εκπαιδευτικός και κάποια ο άλλος. Η εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching) επιτρέπει την ομαδοποίηση της τάξης με βάση τις μαθησιακές ανάγκες. Έτσι, λοιπόν, ο ειδικός δάσκαλος εκπαιδευτικός διδάσκει μια ομάδα από 3- 8 άτομα και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής την υπόλοιπη τάξη. Τέλος, υπάρχει η παράλληλη διδασκαλία, όπου η τάξη χωρίζεται στην μέση και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο την ίδια χρονική στιγμή. Η διδασκαλία με κέντρα μάθησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freud (2005), στοιχειοθετείται από μοιραζόμενες ευθύνες στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαλλαγούμε από τον φόβο του πειραματισμού με νέες μεθόδους. Η συνεργατική διδασκαλία προσφέρει αδιαμφισβήτητα οφέλη αλλά δεν πραγματοποιείται από την μία στιγμή στην άλλη. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο κοντά στην συνεκπαίδευση από τους άντρες συναδέλφους τους (Avramidis, Banliss, Burden,

2000). Οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι κυρίως η εθελοντική συνεργασία και η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. (Εγείρεται ερώτημα ωστόσο για την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει να βρει τρόπους μεγαλύτερης ευελιξίας για το πώς θα επιβραβεύσει ή θα προωθήσει πρωτοβουλίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών.) Η από κοινού ιδιοκτησία και η ισοτιμία στη σχέση ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς-σημείο κλειδί για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης (διπλωματική για την παράλληλη στήριξη).

Δυστυχώς, αυτό αποτελεί ένα στοιχείο που σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πρέπει να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης με την παρουσία τους στο σχολείο και όχι a priori δεδομένο. Οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση προσθέτει υπευθυνότητες, χωρίς να υπάρχει για αυτούς ουσιαστική στήριξη στο ρόλο που καλούνται να παίξουν. Η σημασία της ύπαρξης ειδικών παιδαγωγών στην εκπαίδευση διαφαίνεται από την αύξηση που αναμένεται στις Η.Π.Α. και ορίζεται περίπου στο 17%. Αυτή η αύξηση υπογραμμίζεται από τα προσόντα και τις ειδικές δεξιότητες που κατέχει ένας ειδικός παιδαγωγός βάση της επιστημονικής του κατάρτισης, η οποία του προσδίδει ευελιξία και τον καθιστά ικανό να ανταποκριθεί σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Liz Ellis (2009) αυτός ορίζει την διδασκαλία μέσω και έξω από την τάξη και προετοιμάζει τα μαθήματα και τους πόρους. Η τεχνολογία μπορεί να παίξει ένα τρομερά υποστηρικτικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και να προάγει τους στόχους συνεκπαίδευσης. Είμαστε στον 21^ο αιώνα και αυτές είναι προκλήσεις τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουμε και να απαντήσουμε, αν θέλουμε και επιδιώκουμε μια ισότιμη εκπαίδευση και κατ' επέκταση την ουσιαστική κοινωνική ένταξη.

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό θέμα στα μεθοδολογικά αλλά και ταυτόχρονα στα πρακτικά ζητήματα είναι αυτό της αξιολόγησης. Έχει περάσει προ πολλού στην περίοδο στην οποία η αξιολόγηση εθεωρείτο τρόπος επιβράβευσης ή τιμωρίας του μαθητή. Η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιό της, αρχίζει από το πρώτο λεπτό και συνεχίζεται και μετά τη λήξη της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης και μάλιστα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου και εγείρονται πολλά ζητήματα συμμετέχουν σε αυτήν προσαρμόζοντας κατάλληλα τον χώρο, τον χρόνο αλλά και το περιεχόμενο πάντοτε σε συνεργασία με τον διευθυντή, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τον σχολικό σύμβουλο της ειδικής αγωγής. Υπογραμμίζεται λοιπόν η ανάγκη τους για εκπαίδευση σε σχέση με θέματα οργάνωσης, συμβουλευτικής και επικοινωνίας (Saleh, 1998). Είτε το θέλουμε είτε όχι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι αυτός που αποτελεί το διάμεσο της επικοινωνίας, την βάση και τα γερά θεμέλια πάνω στα οποία θα συνυπογραφεί από όλα τα μέρη το συμβόλαιο συνεργασίας. Με στοχευόμενες κινήσεις για να συγκεραστούν τα κενά και θα φροντίσει για την ομαλή λειτουργία όλων των μερών που αποτελούν την εικόνα (γονείς, εκπαιδευτικοί, υποστηρικτικές υπηρεσίες, υπόλοιποι μαθητές) με κοινή σκοποθεσία. Εξαιτίας αυτού ο διδακτικός χρόνος για τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης έχει διαφορετική διάσταση και έκταση. Για τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής ίδια αξία ως προς τη στοχοθεσία μπορεί να έχει η οργάνωση ενός ομαδικού παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος, όσο και η εκμάθηση μιας μαθησιακής τεχνικής. Όλα λοιπόν τα

στοιχεία παίζουν το δικό τους ρόλο σε μια προσπάθεια οικολογικής αξιολόγησης των δεδομένων που συναντά ένας μαθητής στο περιβάλλον στο οποίο συμμετέχει.

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης θα πρέπει με βάση τα ερευνητικά δεδομένα να παρουσιάζουν δεξιότητες σε δέκα διαφορετικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, στη φύση και τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες, στη μάθηση και σε περιοχές ακαδημαϊκής υποστήριξης. Παράλληλα θα πρέπει να είναι γνώστες του αναλυτικού προγράμματος και των προσαρμογών που μπορούν να πραγματοποιήσουν για να εξυπηρετήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, καθώς και την χρήση και την αξιολόγηση των μεθόδων ερμηνείας. Θα πρέπει επίσης να έχουν δεξιότητες συμβουλευτικής και κλινικές εμπειρίες για να μπορέσουν να συγκεραστούν τα διαφορετικά στοιχεία που συναντούν στο σχολικό χώρο (Graves et al, 2010).

Η διδασκαλία είναι και ιδιοσυγκρασιακή διαδικασία. Αυτό το οποίο οφείλουμε να θυμόμαστε και να επεξεργαζόμαστε κάθε φορά μέσα από μέσα και εργαλεία είναι ότι η επιτυχημένη διδασκαλία είναι επιτυχημένη σχέση. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Freiret, Vygotsky αλλά και οι «δικοί» μας Ιμβριώτη, Καλαντζής, η παιδαγωγική σχέση είναι ένα ταξίδι. Είναι ένα ταξίδι γνωριμίας και αλλαγής. Διαμορφώνουμε νέες προσωπικότητες και μας διαμορφώνουν και αυτές με τη σειρά τους. Η ισοτιμία στη σχέση υπάρχει πάντα και πρέπει κάθε φορά να της αποδίδεται ο ανάλογος σεβασμός.

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000) «A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority», *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school house for all students*. Austin, TX: PRO: ED.

Βλάχου Α, Ζώνιου - Σιδέρη, Α (2008). «Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007 - 2013, προσπελάστηκε στις 15-02-2013 από www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf.

Υπουργική Απόφαση. 449, τεύχος δεύτερο, 03-04-2007. Καθηκοντολόγιο Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Ειδικού Προσωπικού και λοιπές Διατάξεις,

Νόμος 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78/Α/14-3-2000), Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1503/Β/8-11-2001), Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και των υποχρεώσεων αυτού.

Νόμος 3194/2003 (Φ.Ε.Κ. 267/Α/20-11-2003), Ρύθμιση Εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008(Φ.Ε.Κ199/Α/2-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Tomlinson, C. A. (2005). «Grading and differentiation: Paradox or good practice» *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Mazurek, K., Winzer, M., & Majorek, C. (2000). *Education in a global society*. Boston: Allyn & Bacon.

Χαρούπιας, Α. (2008α). «Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο. Διαπιστώσεις, Κριτική και Προτάσεις για το Νέο Θεσμό». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 39: 54-67.



Οριοθετώντας την προσαρμοσμένη εκπαίδευση

Γιώργος Σ. Τσιναρέλης

MA, PhD, Assistant Professor of Psychopathology and Learning Difficulties

Περίληψη

Η εκπαίδευση, ως θεσμός, είναι καθολικός και ενιαίος. Η οποιαδήποτε διαφοροποίησή του είναι ποσοτική, ποιοτική ή και τα δυο ταυτόχρονα. Οι διαφοροποιήσεις του οφείλουν να λαμβάνουν συνολικά υπόψη, τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και να προσαρμόζονται σ' αυτές, διατηρώντας πάντα την βασική, κεντρική, στοχοθεσία της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη βελτίωση των χαρακτηριστικών των παιδιών, σε συνάρτηση με τις δυνατότητές τους.

Εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι πως ο μεγάλος αριθμός των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων που παρουσιάζει κάθε μειονεξία ή αναπηρία, καθιστά αδύνατη την συνολική περιγραφή των παιδαγωγικών απαιτήσεων για την επίτευξη των στόχων της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα καταλήγαμε στην ίδια ακριβώς θέση που βρίσκεται και η κάθετη διαφοροποίηση της γενικής και της παλιάς ειδικής αγωγής. Θα δημιουργούνταν ειδικές μορφές εκπαίδευσης μέσα στην προσαρμοσμένη εκπαίδευση. Αυτό δε, θα μας απομάκρυνε από το να προσεγγίσουμε το άτομο πριν και πάνω από το πρόβλημα, το οποίο θα λογιζόταν, ως χαρακτήρας και ως μέγεθος, πρώτο.

Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση, είναι πλήρως δυναμική. Εκείνο που μπορώ να δηλώσω με παρρησία είναι πως μετά από τριανταπέντε χρόνια θεωρητικής, ερευνητικής εργασίας και εμπειρίας στη μαχόμενη εκπαίδευση, αισθάνομαι πως δεν ξέρω τίποτα. Για την ακρίβεια δεν είμαι σίγουρος για τίποτα. Την Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση δεν την μαθαίνει κανείς. Ενδιατρίβει, τη βιώνει, κάθε ημέρα και με κάθε παιδί. Υπάρχει ήδη ένας τεράστιος όγκος ερευνητικής εργασίας στο επίπεδο της διάγνωσης και της περιγραφής.

Λέξεις κλειδιά

Μειονεξία, Αναπηρία, Ένταξη, Συνεκπαίδευση, Ειδική Εκπαίδευση, Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Θα επιχειρήσω μια σύντομη αλλά πολύ αυστηρή προσέγγιση, στον θεσμό που μέχρι πριν λίγο αποκαλούσαμε Ειδική Αγωγή, μετά Ειδική Εκπαίδευση, Συνεκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Εκπαίδευση, μέχρι σήμερα. Η πρότασή μου είναι να περάσουμε πλέον στην Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση, θέση, που θα υποστηρίξω αμέσως πιο κάτω.

Η εισήγηση αυτή δεν γράφτηκε με φιλοδοξία για να διδάξει Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση. Γράφτηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες ενημέρωσης εκπαιδευτικών, φοιτητών, και σπουδαστών. Ο κεντρικός της σκοπός είναι να δώσει ένα έναυσμα για προσέγγιση, αλλά κυρίως για διερεύνηση και πρακτική εμπέδωση του θεσμού και της ιδεολογίας, επάνω στην οποία στηρίχθηκε. Αλλά και για σκέψεις επάνω σε κάποιες στρατηγικές εφαρμογής.

Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση, είναι πλήρως δυναμική. Εκείνο που μπορώ να δηλώσω με παρρησία είναι πως μετά από τριανταπέντε χρόνια θεωρητικής, ερευνητικής εργασίας και εμπειρίας στη μαχόμενη εκπαίδευση, αισθάνομαι πως δεν ξέρω τίποτα.

Για την ακρίβεια δεν είμαι σίγουρος για τίποτα. Την Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση δεν την μαθαίνει κανείς. Ενδιατρίβει, τη βιώνει, κάθε ημέρα και με κάθε παιδί. Υπάρχει ήδη ένας τεράστιος όγκος ερευνητικής εργασίας στο επίπεδο της διάγνωσης και της περιγραφής. Ένας εξίσου τεράστιος όγκος εφαρμοσμένων προγραμμάτων, που για όποιον ενδιαφέρεται πραγματικά, δημιουργεί περισσότερο δέος παρά σιγουριά γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι η προσέγγισή της πρέπει να γίνεται όχι με επιστημονικοφάνεια, αλλά με όλους τους κανόνες και το τυπικό της επιστημονικής έρευνας.

Αν επιχειρήσει κανείς, να προσδιορίσει περιόδους εξέλιξης στα θέματα της εκπαίδευσης των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες, υποχρεωτικά θα πρέπει να περάσει μέσα από την κοινωνική προσέγγιση του θέματος της μειονεξίας και αναπηρίας και να καταλήξει στο καθαυτό μέρος της επιχειρούμενης εκπαίδευσης σε συγκεκριμένο χώρο, από ειδικούς επαγγελματίες και με την χρήση ειδικών μεθόδων και οργάνων. Ο τρόπος της κοινωνικής αποδοχής της μειονεξίας και οι διαμορφωμένες στάσεις έναντι των μειονεκτικών και αναπήρων ατόμων είναι ο ουσιαστικός παράγοντας του καθορισμού και του τρόπου της εκπαίδευσης των ατόμων αυτών. Το γεγονός, άπτεται των πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών κάθε κοινωνίας, στην οποία αναφερόμαστε και προφανώς κατά την χρονική περίοδο, την οποία εξετάζουμε.

Η εκπαίδευση, ως θεσμός, είναι καθολικός και ενιαίος.

Η οποιαδήποτε διαφοροποίησή του μπορεί να είναι ποσοτική και ποιοτική ή ταυτόχρονα και τα δυο. Οι διαφοροποιήσεις του – άρα κατ' αντιστοιχία και οι προσαρμογές του - οφείλουν να λαμβάνουν συνολικά υπόψη, τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και να προσαρμόζονται σ' αυτές. Διατηρώντας όμως πάντα τη βασική, κεντρική, στοχοθεσία της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη βελτίωση των χαρακτηριστικών των παιδιών, σε συνάρτηση με τις δυνατότητές τους.

Από την άλλη, ο μεγάλος αριθμός των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων που παρουσιάζει κάθε μειονεξία και αναπηρία, καθιστά αδύνατη τη συνολική περιγραφή των παιδαγωγικών απαιτήσεων για την επίτευξη των στόχων της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα καταλήγαμε στην ίδια ακριβώς θέση που βρίσκεται και η κάθετη διαφοροποίηση της γενικής και της παλιάς ειδικής αγωγής. Θα δημιουργούνταν ειδικές μορφές εκπαίδευσης μέσα στην προσαρμοσμένη εκπαίδευση. Αυτό δε, θα μας απομάκρυνε από του να προσεγγίσουμε το άτομο πριν και πάνω από το πρόβλημα, το οποίο θα λογιζόταν, ως χαρακτήρας και ως μέγεθος, πρώτο.

Όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, ρυθμούς και στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Άρα και τα παιδιά. Όλα τα παιδιά, πλην των πολύ βαριά κλινικών περιπτώσεων, μαθαίνουν.

Από τη στιγμή που αποδεχόμαστε την πιο πάνω θέση είναι σαφές πως κάθε παιδί μπορεί να φτάσει στη μάθηση, « φύσει και θέσει ». Αυτό σημαίνει πως όσο πιο επιβοηθητικό, άρα παρεμβατικό και όχι διαφοροποιητικό, είναι το περιβάλλον ενός παιδιού, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να μάθει.

Όλοι οι φορείς κύρους κι εξουσίας που έχουν την ευθύνη της αλλαγής της παραδοσιακής στοχοθεσίας των χωριστών σχολείων, υιοθετούν σκοπούς και χαράσσουν προγράμματα μέσα σ' ένα πνεύμα γενικής αποδοχής και όχι ιδιαιτεροποίησης ή ειδικοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με μειονεξίες και αναπηρίες. Η περίπτωση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ΜΚΑ πρέπει ν' αντιμετωπίζεται ως ένα πλήρως ενσωματωμένο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Είναι μια διαδικασία που από άποψη κάθε μορφής κόστους είναι η προσφορότερη και αποδοτικότερη. Προϋποθέτει όμως την ύπαρξη ενημερωμένων ή ειδικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, ικανών να ενστερνιστούν τα νέα προγράμματα και να έχουν τη δυνατότητα της προσαρμογής των προγραμμάτων κατά περίπτωση.

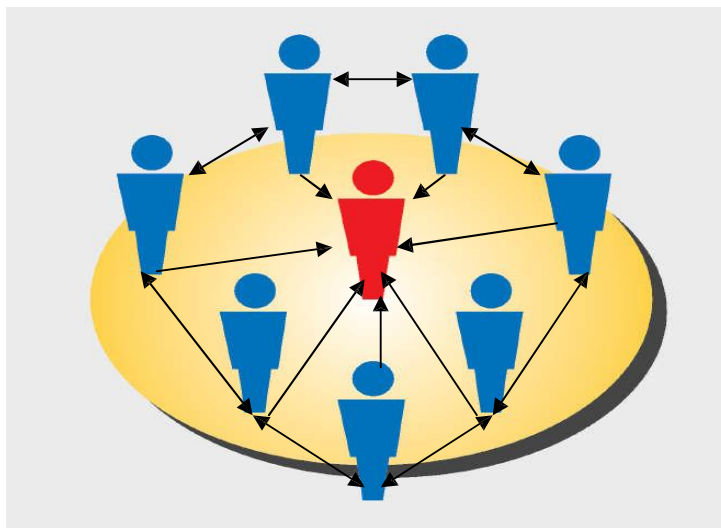
Εδώ βρίσκεται και η βάση της διαφορετικής προσέγγισης της Προσαρμοσμένης Εκπαίδευσης. Σήμερα στις αναπτυγμένες κυρίως κοινωνίες, σε αντιδιαστολή με τις υπανάπτυκτες και την παλιότερη αντίληψη, απαιτείται η υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης.

Η ένταξη της μειονεξίας και οι συνέπειές της πρέπει να λογίζονται ως παράμετροι των χαρακτηριστικών της ιδιοσυστασίας του ατόμου και κατά συνέπεια προσεγγίζεται μέσα από τις ατομικές διαφορές που το ίδιο το άτομο παρουσιάζει. Στην περίπτωση που ο χαρακτήρας και η ένταση προσελκύσουν αποκλειστικά την προσοχή μας, θα έχουμε μια μειονεξία, μια αναπηρία, αλλά θα χάσουμε το φορέα της που είναι το άτομο.

Το πρίσμα προσέγγισης της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης, μέσα από το πρόβλημα και όχι μέσα από το φορέα, ήταν αυτό που δημιούργησε την σύγχυση ανάμεσα στην «άσπρη μπλούζα» και τον «κλασικό δάσκαλο».

Η διαγνωστική δουλειά του ειδικού γιατρού, του ψυχολόγου, είναι το πρώτο βήμα, ενώ ακολουθεί η παρεμβατική δουλειά του ειδικού δασκάλου, του εκπαιδευτικού ή του κλινικού ψυχολόγου, του λογοθεραπευτή, του φυσικοθεραπευτή, του εργασιοθεραπευτή, του κοινωνικού λειτουργού, που εργάζονται ως πολυθεματική ομάδα, ο καθένας στον τομέα της ειδικότητάς του.

Στο παρακάτω διάγραμμα μπορείτε να έχετε μια τυπική εικόνα λειτουργίας μιας πολυθεματικής ομάδας. Αν η προσαρμοσμένη εκπαίδευση θεωρείται ολόπλευρη κοινωνική παροχή, τότε πρέπει να γίνει βιωματικό το ότι αυτή δεν παρέχεται ούτε κατά στάδια, ούτε μόνο από μια κατηγορία υπερ - ειδικών. Την προσαρμοσμένη εκπαίδευση δεν την διαμορφώνουν ούτε οι ειδικοί που την προσφέρουν, ούτε ο χώρος όπου λαμβάνει χώρα, αλλά το ίδιο το άτομο που τη δέχεται.



Η αναπηρία είναι ένα κοινωνιογενώς προσδιορισμένο χαρακτηριστικό και οι συνέπειες που προκαλεί δεν αναφέρονται ανάμεσα στα βιοψυχικά χαρακτηριστικά της πρόκλησής της, αλλά στην κοινωνική αποδοχή και κατάταξή της. Έτσι αν η οικογένεια, ως σύνολο και τα μέλη της ως μονάδες, δεν αποκτήσει τη σταθερότητα της κοινωνικής αποδοχής, της υφής και των επιπτώσεων της μειονεξίας του παιδιού - μέλους της, δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει ισόρροπα στο εσωτερικό της.

Η κυρίαρχη ιδεολογία, η επικρατούσα νοοτροπία και κατ' επέκταση τα στερεότυπα για τα άτομα με μειονεξίες και αναπηρίες σ' όλες τις κοινωνίες είναι αρνητικά και απορριπτικά σε ποικίλο βαθμό. Είναι συνάρτηση του πολιτικο - οικονομικού και του πολιτισμικού επιπέδου.

Η κοινωνία ως ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων σε αλληλεξάρτηση υπήρξε - και είναι - προϊόν εξελικτικής διαδικασίας βραχυχρόνια, κυρίως όμως μακροχρόνια. Η διάρθρωση και τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας είναι προσαρμοσμένα σε δομικές σταθερές, που είναι ίδιες σε όλες τις κοινωνίες.

Διαφοροποιούνται όμως χρονικά και τοπικά σε σχέση με τις υφιστάμενες οικονομικές δομές, οι οποίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το εποικοδόμημα των κοινωνικών σχέσεων. Τα άτομα ως μονάδες και η κοινωνία ως σύνολο αποτελούν ένα ενιαίο όλο και βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι οι κανόνες σε σχέση με τους οποίους διαδραματίζονται οι ρόλοι στα πλαίσια των θέσεων που ισχύουν σε κάθε επίπεδο κοινωνικής δράσης καθορίζονται μέσω μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας προσδιορίζουν όμως και οριοθετούν τις συμπεριφορές και τα μοντέλα τους, που θεωρούνται ως κανονικές.


Η μη κανονικότητα προσδιορίζεται ως απομάκρυνση από τον κοινωνικά αποδεκτό μέσο όρο κανονικότητας.

Πάγιες και καθολικά αποδεκτές μορφές μη κανονικότητας δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχουν ούτε επιστημονικά κριτήρια που τις καθορίζουν, ούτε είναι «καθολικές» και χρονικά μόνιμες έννοιες. Κάθε φορά και σε κάθε κοινωνία καθορίζονται από την επικρατούσα κυρίαρχη ιδεολογία και την εξαιτίας αυτής επικρατούσα νοοτροπία. Η ανταπόκριση και η προσαρμογή στους κανόνες

και στα πρότυπα που την καθορίζουν θεωρείται κοινωνικά κανονική, ενώ η απόκλιση σημαίνει τη μη ανταπόκριση, τη μειονεξία ή την αναπηρία. Για να είναι κανείς «κανονικός» δεν σημαίνει ότι πρέπει οπωσδήποτε να είναι σωματικά ικανός.

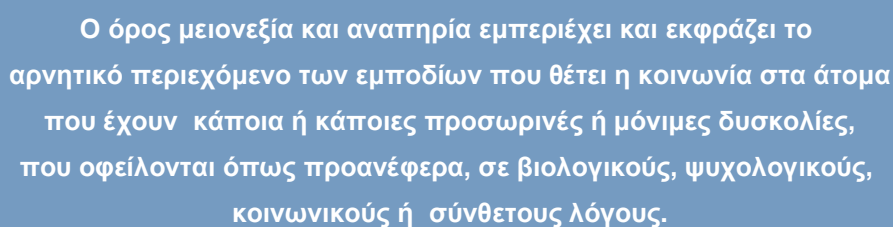
Όλη η κοινωνική δομή διαρθρώνεται επάνω στη βασική ιδεολογική αρχή της κανονικότητας. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι να δομούνται τα πάντα επάνω σε όσους ανταποκρίνονται σ' αυτό το μοντέλο της κανονικότητας, ενώ ενισχύονται οι διακρίσεις κατά των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες.

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι έχουν προσδιορίσει ότι σε κάθε γλώσσα υπάρχουν διαφορετικές λέξεις με τις οποίες μπορεί να αποδοθεί μια έννοια. Η διαφορετική εννοιολογική σημασία που περικλείει κάθε λέξη εκφράζει στην ουσία το πολιτισμικό περιεχόμενο και τη λειτουργία αυτής της λέξης, είναι δε δηλωτική της επικρατούσης ιδεολογίας.



Η λέξη αναπηρία ως έννοια και περιεχόμενο αποδίδεται σε κάθε γλώσσα με διαφορετικές λέξεις.

Οι χρήστες της γλώσσας χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο, εννοούν όμως, κατά τη χρήση της, το ίδιο ακριβώς πράγμα ανεξάρτητα με το ποιά είναι αυτή η λέξη. Το μεγαλύτερο και δυσκολότερο αντιμετωπιζόμενο πρόβλημα στην περίπτωση των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες είναι πως δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των λέξεων που προσδιορίζουν την κατάσταση της μειονεξίας ή της αναπηρίας ή ακόμα δυσκολότερο του αόριστου ορισμού Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Η ανάγκη του κοινού επικοινωνιακού και αντιληπτικού κώδικα, προκύπτει ως «αναγκαία και ικανή συνθήκη» της παροχής των απαραίτητων μέσων και της χρήσης των κατάλληλων μεθόδων για να βοηθηθούν τα άτομα που δεν ανήκουν στην κατηγορία αυτή, να κατανοήσουν τις βιοψυχικές συνέπειες της λειτουργίας μιας μειονεξίας ή μιας αναπηρίας.



Ο όρος μειονεξία και αναπηρία εμπεριέχει και εκφράζει το αρνητικό περιεχόμενο των εμποδίων που θέτει η κοινωνία στα άτομα που έχουν κάποια ή κάποιες προσωρινές ή μόνιμες δυσκολίες, που οφείλονται όπως προανέφερα, σε βιολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς ή σύνθετους λόγους.

Άτομα με μειονεξίες και αναπηρίες υπήρχαν από τη στιγμή που υπήρξε και η ανθρώπινη κοινωνία και θα συνεχίσουν να υπάρχουν εφ' όσον υπάρχει η κοινωνία. Η αντιμετώπισή τους όμως ήταν και είναι διαφορετική, αφού συνδέεται αναπόσπαστα με τις υφιστάμενες οικονομικοκοινωνικές δομές και τις διαμορφωμένες στάσεις εξαιτίας αυτών των συνθηκών.

Ένα από τα βασικότερα λάθη που έγιναν στην προσέγγιση των θεμάτων των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες ήταν, ότι ενώ για την ευρύτερη κοινωνία αποδεχόμαστε, a priori, πως δεν είναι ομοιογενής, από την άποψη της δομής και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της, για τα άτομα αυτά η αποδοχή της ανομοιογένειας αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών και πολιτικών δράσεων που τα αφορούσαν.

Η ψυχολογική και η κοινωνική λειτουργία της μειονεξίας και αναπηρίας σε συνάρτηση με τις διαμορφωμένες στάσεις αποτέλεσαν τον βασικό παράγοντα στην υιοθέτηση της προαναφερόμενης αντίληψης. Αλλά τα άτομα με μειονεξίες και αναπηρίες δεν αποτελούν κάτι το ξεχωριστό κοινωνικά, από άποψη σύνθεσης και λειτουργίας, άρα δεν μπορούν να εκληφθούν ως ομοιογενής ομάδα. Για τον λόγο αυτό τα καταρτιζόμενα προγράμματα και οι προτεινόμενες λύσεις δεν μπορούν να χαρακτηρίζονται από μονοδιάστατη διάθεση και χαρακτηριστικά αντιμετώπισης. Από τη στιγμή που αποδεχόμαστε τη διαφορά ως δικαίωμα θα πρέπει να αποδεχτούμε και τη διαφορά στις λύσεις των προβλημάτων και την προσφορά της κατάλληλης λύσης κάθε φορά στο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό που διακρίνει την κάθε ομάδα των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες.

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι στο εσωτερικό όλων των κοινωνιών λειτουργούν δυο κοινωνιογενείς δυνάμεις:

α. Μια Κεντρομόλος

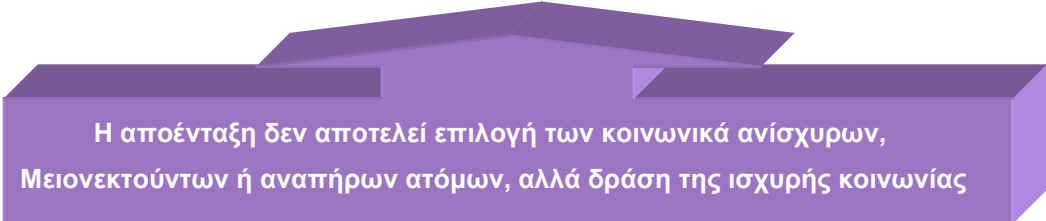
Στόχος της:

Η συνοχή των μελών της κοινωνίας και η ομοιομορφοποίηση της συμπεριφοράς τους.

β. Μια φυγόκεντρος

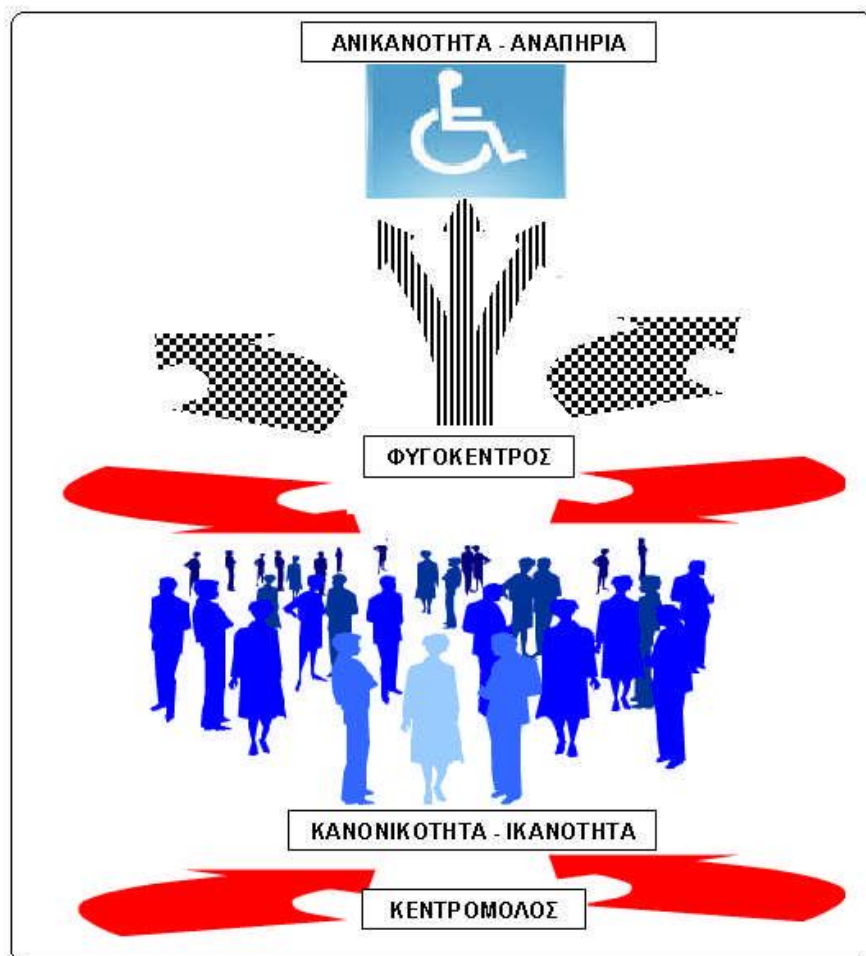
Στόχος της:

Η αποένταξη και η τοποθέτηση σε μια ειδική περιοχή όλων εκείνων των μελών της κοινωνίας που δεν ανταποκρίνονται στον μέσο όρο της κοινωνικά αποδεκτής κανονικότητας. Από κοινωνιοδυναμική άποψη, αποένταξη - για ένα άτομο ή μια ομάδα - στην πραγματικότητα σημαίνει, αποκοπή από τον κύριο κορμό της κοινωνίας - δηλ. αποενσωμάτωση - και τοποθέτηση σ' έναν ειδικό χώρο μέσα στα όρια λειτουργίας και κοινωνικού ελέγχου της κοινωνίας. Η ενέργεια αυτή προέρχεται εκ μέρους της ισχυρής πλευράς, του κοινωνικού συνόλου. Επομένως:



Η αποένταξη δεν αποτελεί επιλογή των κοινωνικά ανίσχυρων, Μειονεκτούντων ή αναπήρων ατόμων, αλλά δράση της ισχυρής κοινωνίας

Σχηματικά αυτό μπορεί ν' αποδοθεί ικανοποιητικά με το παρακάτω διάγραμμα:



Η φιλοσοφία της Προσαρμοσμένης Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το θεσμό της συνεκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή της κοινωνικής ενίσχυσης των αποκομμένων ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν και αυτοί μέλη του κύριου κορμού της κοινωνίας, διατηρώντας στο ακέραιο τα φυσικά, ανθρώπινα, πολιτικά και κοινωνικά τους δικαιώματα. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει να ενσωματωθούν εκεί όπου ανήκουν και το δικαιούνται, μια και **η αποένταξη είναι ετεροβαρής κοινωνική στέρηση δικαιωμάτων.**

Γεννιέται όμως ένα ουσιαστικό και μεγάλο ερώτημα, τόσο στο επιστημονικό, όσο και στο πρακτικό επίπεδο:

Είναι δυνατό για ένα αποενσωματωμένο άτομο από το κοινωνικά ισχυρό κοινωνικό σύνολο να ενσωματωθεί πάλι χρησιμοποιώντας μόνο τις δικές του δυνάμεις;

Η απάντηση - νομίζω – δεν χρειάζεται μαθηματική σκέψη.

Σήμερα μπορούμε να αποδεχτούμε ότι η συνεκπαίδευση είναι η προσφορότερη διαδικασία για την κοινωνική ενσωμάτωση. Είναι το πρώτο και το μεγαλύτερο βήμα για την επίτευξη του κύριου στόχου που είναι η πλήρης ενσωμάτωση.

Θεμελιώδες και κυρίαρχο γεγονός στην περίπτωση των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες είναι πως μπορούν να ενσωματωθούν πολύ δύσκολα, όχι από δική τους υπαιτιότητα, αλλά της κοινωνίας. Η φυσική ή η ψυχολογική μειονεξία και αναπηρία έχει ν' αντιπαλέψει με την κοινωνική μειονεξία ή αναπηρία του κοινωνικού συνόλου που ενυπάρχει στη νοοτροπία του, εκφράζεται και πραγματώνεται μέσα από τα διαμορφωμένα στερεότυπα και τις στάσεις, διατυπώνεται δε μέσα από τις εκφραζόμενες γνώμες. Κοινωνιοδυναμικά οι στάσεις εμμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, διαμορφώνοντας ένα πλήρως συντηρητικό πλαίσιο.

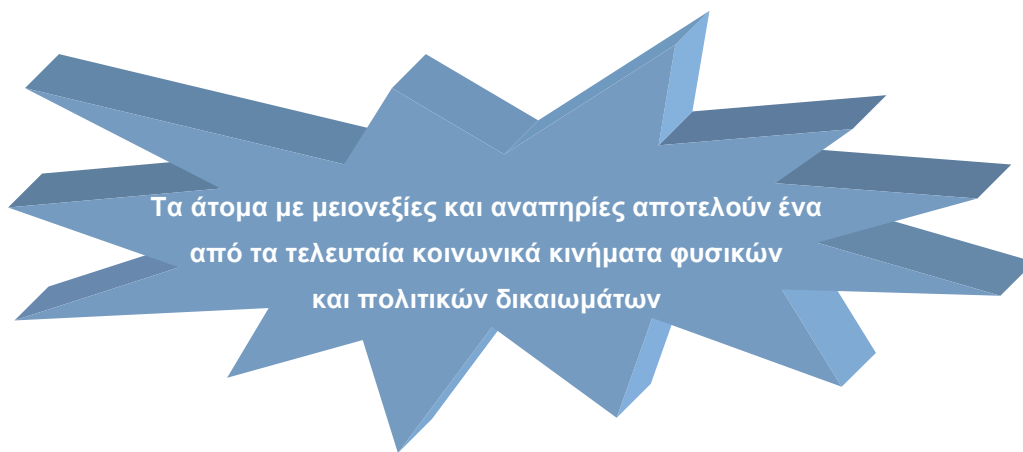


Είναι πολύ σημαντικό για εμάς να αντιληφθούμε ότι σήμερα απαιτείται μια αλλαγή οπτικής γωνίας προσέγγισης του θεσμού της συνεκπαίδευσης από κοινωνιοδυναμική άποψη, εφ' όσον την επιθυμούν όλοι ειλικρινά, κάτι που το τονίζω εμφατικά. Θα πρέπει να προσανατολιστούμε στην ένταξη της «ισχυρής» κοινωνίας στις ανάγκες των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες, που αποτελούν μια μειονότητα και είναι γνωστό, ότι ο ρόλος μιας μειονότητας συντείνει στη διαμόρφωση προκαταλήψεων που εξαρτώνται:

α. Από τον ρόλο που διαδραματίζει η συγκεκριμένη μειονότητα στη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και οδηγεί σε στερεότυπα μέσα στα οποία αντανακλώνται οι υπάρχουσες εντάσεις.

β. Οι μειονεκτούσες μειονότητες δίνουν τη δυνατότητα στις πλειοψηφίες να εκτονώσουν τις εντάσεις τους μέσω των προκαταλήψεων που πολλές φορές φτάνουν σε βιαιότητες.

Οι μειονοτικές, μειονεκτικές και γενικά οι καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες, φτάνουν σε οριακά σημεία αντοχής πέρα από τα οποία αρχίζουν έναν σκληρό και μακροχρόνιο αγώνα χειραφέτησης.



Δεν αποτελούν περιληπτικές εκδόσεις του ισχύοντος Α. Π. Σ, όπως λανθασμένα γινόταν μέχρι πριν μερικά χρόνια. Ο μαθητής με μειονεξίες και αναπηρίες δεν είναι ένας εν περιλήψει μαθητής. Είναι μια προσωπικότητα, ένας πλήρης μαθητής. Απώτερος σκοπός δεν είναι η βελτιστοποίηση της επίδοσης αυτών των μαθητών αλλά η βελτιστοποίηση του τρόπου προσέγγισης του περιβάλλοντος μέσα από τις οπτικές γωνίες της προσωπικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων.

Τα παιδιά προκειμένου να δομήσουν μια έννοια κάθε φορά, βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις πεπειθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους, με απλά λόγια δομούν προσωπικά τη μάθησή τους και προσπαθούν να δώσουν νόημα σε ό,τι διδάσκονται. Από τον κανόνα αυτόν δεν εξαιρούνται τα παιδιά με μειονεξίες και αναπηρίες. Η προσαρμογή της διδασκαλίας ξεκινάει από τη θέση ότι οι μαθητές δεν είναι μόνο διαφορετικών δυνατοτήτων αλλά και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς. Μια άλλη θέση είναι αυτή που αποδέχεται σήμερα πως το ίδιο το σχολείο, ως θεσμός και ως δομή, δημιουργεί δυσκολίες σε μια όλο και πιο διευρυμένη κατηγορία μαθητών. Έτσι, πρέπει να παραδεχτούμε πως ένας από τους παράγοντες που οδηγεί στη σχολική αποτυχία, δεν είναι μόνο η κατάσταση των ίδιων των μαθητών, αλλά είναι τόσο το σχολείο όσο και οι φορείς του. Η αδιαφοροποίητη, πακτωμένη, παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική και μεθοδολογική προσέγγιση ευθύνεται σ' έναν βαθμό για τις **Σχολικές Δυσκολίες**, (αυτές που παραδοσιακά αποκαλούν πολλοί μέχρι σήμερα Μαθησιακές Δυσκολίες).

Στο σημερινό σύγχρονο σχολείο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, θα πρέπει να το λάβει υπόψη του και να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους ύφους, θα μπορέσουν να φτάσουν σ' εκείνο το μαθησιακό επίπεδο, που ανταποκρίνεται στις αντικειμενικές τους ικανότητες. Πιο απλά το σχολείο πρέπει ν' αποκτήσει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, με ελαστικά προσαρμοσμένα προγράμματα τέτοια που να κάνουν τους μαθητές:



Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εφ' όσον αποφασιστεί η ελαστικοποίηση στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στη μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης.

Για να φτάσει κανείς στο επίπεδο της προσαρμογής στη διδασκαλία θα πρέπει να λάβει υπόψη του:

- i. Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά του μαθητή που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να φτάσουμε στην ουσιαστική προσαρμογή;
- ii. Ποια τμήματα της διαδικασίας της διδασκαλίας επιδέχονται προσαρμογή, πώς και πόσο;
- iii. Ποια μορφή προσαρμογής είναι η κατάλληλη για κάθε περίπτωση;

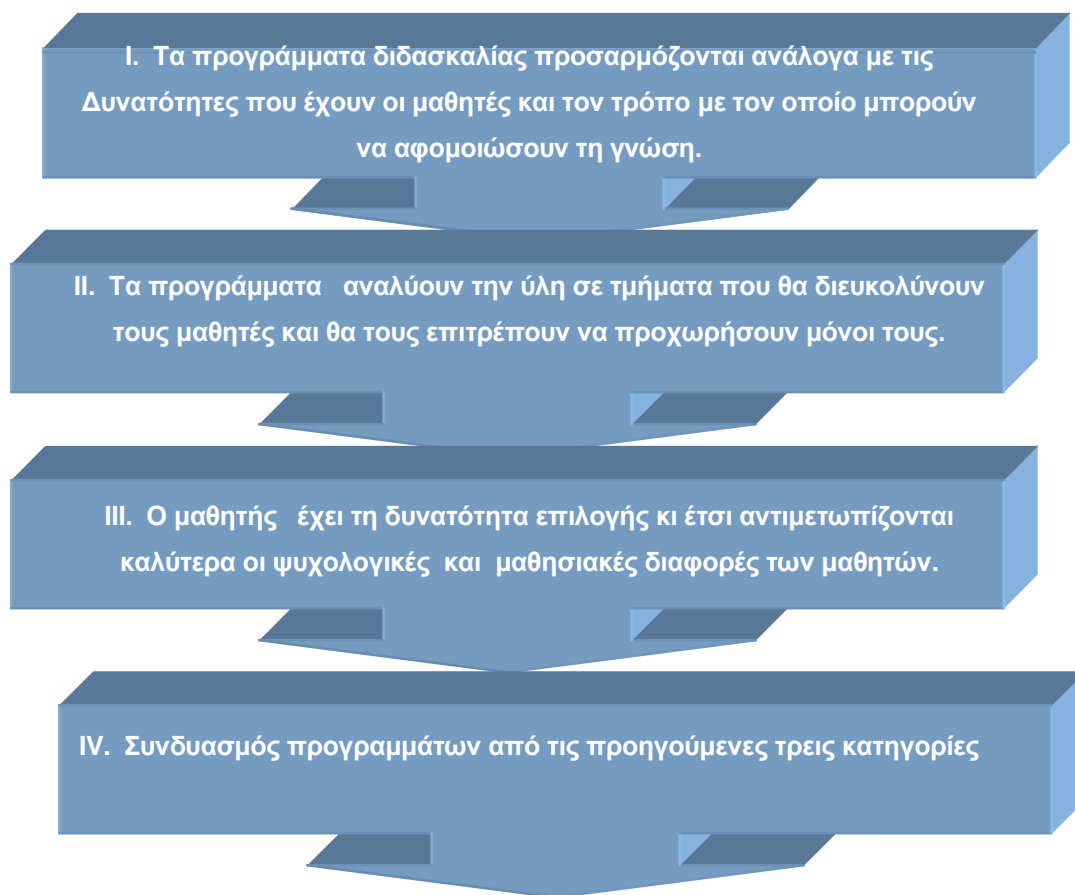
Οι μαθητές είναι αυτόνομες προσωπικότητες και όχι έκτυπα ενός μοντελοποιημένου αρχέτυπου, όπως αυτό αποφασίζεται και προσδιορίζεται μέσα σε κάποιο γραφείο ή ακόμη και σε κάποιο ερευνητικό εργαστήριο. Αυτό σε συνάφεια με τις μεγάλες αλλαγές που επιφέρει σε παγκόσμιο πια επίπεδο η πληροφόρηση και η κοινωνική κινητικότητα, επιβάλλει την προσαρμογή:

Του ή των προγραμμάτων, στην ή στις ανάγκες των παιδιών και όχι όπως κλασικά συνέβαινε μέχρι σήμερα, των παιδιών στα Α. Π. Σ.

Αυτό που προτείνεται να επιχειρηθεί σήμερα στον χώρο της εκπαίδευσης, με την προσαρμοσμένη διδασκαλία υπήρξε βασικό χαρακτηριστικό της εξέλιξης της Ειδικής Εκπαίδευσης, ως απόρροια των αναγκών που προέρχονταν από τις μειονεξίες ή τις αναπηρίες των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες.

Ειδικότερα, η είσοδος στην εκπαίδευση κοινωνικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών δείχνει ακόμη πιο έντονα την ανάγκη για προσαρμογή στο πλαίσιο της τάξης. Πέραν αυτού ο θεσμός της ένταξης, αρχικά, και της ενιαίας εκπαίδευσης σήμερα, της συνεκπαίδευσης, κάνει ακόμη πιο επιτακτική την εσωτερική προσαρμογή στις τάξεις των γενικών σχολείων.

Αυτή η εσωτερική προσαρμογή ως διδακτική μεθοδολογία, εκ των πραγμάτων έχει αποδειχθεί αποτελεσματικότερη και προσδιορίζεται σε τέσσερα επίπεδα:



Η προσαρμοσμένη εκπαίδευση προγραμματίζεται μεν αλλά πρόκειται για μια ανοιχτή, πολυδιάστατη, αλληλεπιδραστική, άρα διερευνητική διαδικασία και όχι μια πακτωμένη συγκεκριμένη στρατηγική ή μέθοδος. Στηρίζεται στην αρχή, ότι τα παιδιά έχουν τη δική τους προσωπικότητα και επομένως έχουν τις δικές τους ικανότητες και ανάγκες. Έτσι εύκολα διαπιστώνει κανείς πως δεν ανήκει στην κατηγορία της διδακτικής μεθοδολογίας συνταγικού τύπου «Τσελεμεντέ».

Κατά συνέπεια, εννοιολογικά συνδέεται με την αποδοτική διδασκαλία και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέσει τη διδασκαλία με τη μάθηση. Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός και συνίσταται στο να:

1^ο: ανιχνεύσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μάθουν.

2^ο: επιλέξει τη διδακτική μεθοδολογία που ανταποκρίνεται στις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής και που τον βοηθούν να βελτιώσει τις επιδόσεις του.

Μέσα σε μια τάξη που λειτουργεί η προσαρμογή της διδασκαλίας, με στόχο ο μαθητής να μάθει πιο αποδοτικά, προσφέρονται διαφορετικοί μέθοδοι που συμβάλλουν:

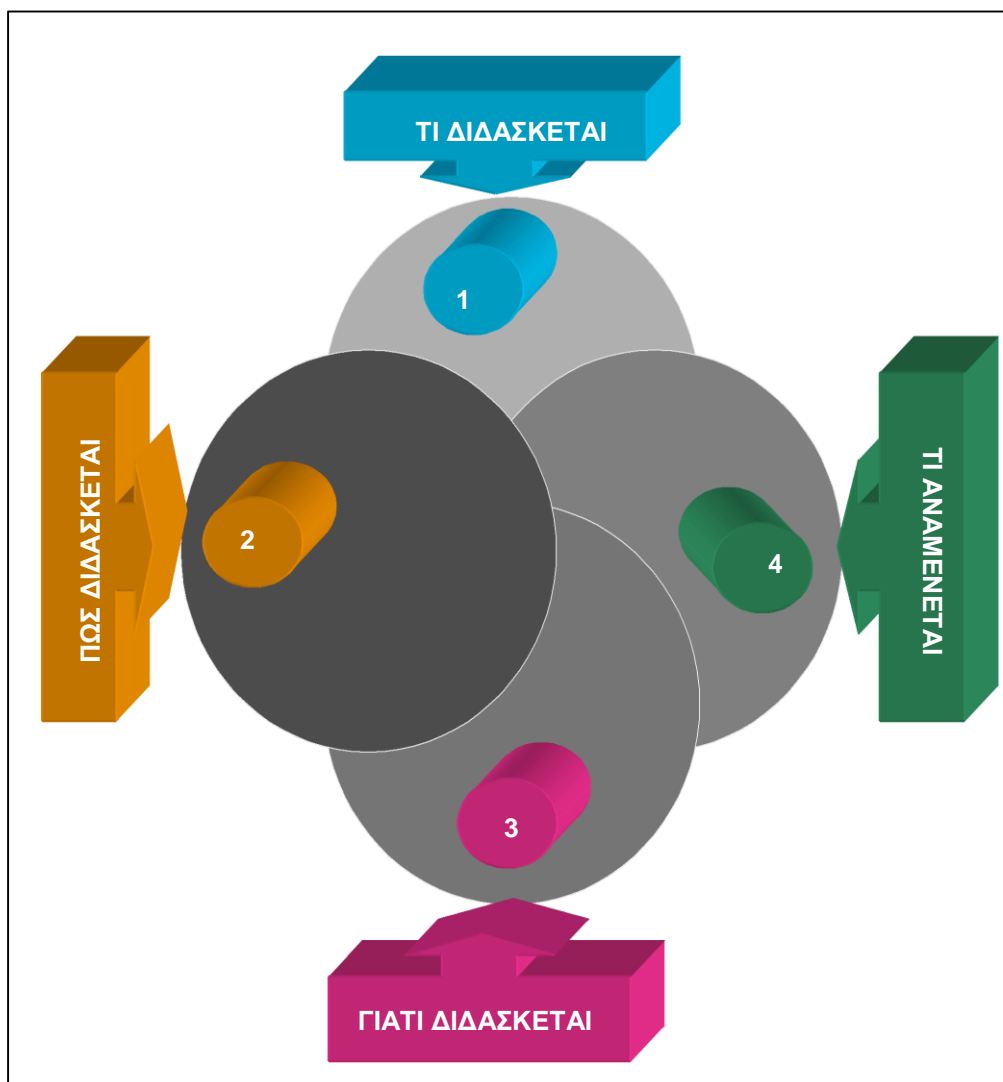
- Στη διαδικασία της διδασκαλίας,
- Στο μαθησιακό αποτέλεσμα,
- Στην εσωτερίκευση (κατάκτηση) του μαθησιακού στόχου.

Το είδος της επιλογής εξαρτάται από:

- Την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

- Το μαθησιακό του ύφος.
- Την μαθησιακή του ετοιμότητα.

Έτσι μπορούμε μέσω της προσαρμοσμένης παρέμβασης να αξιολογούμε.

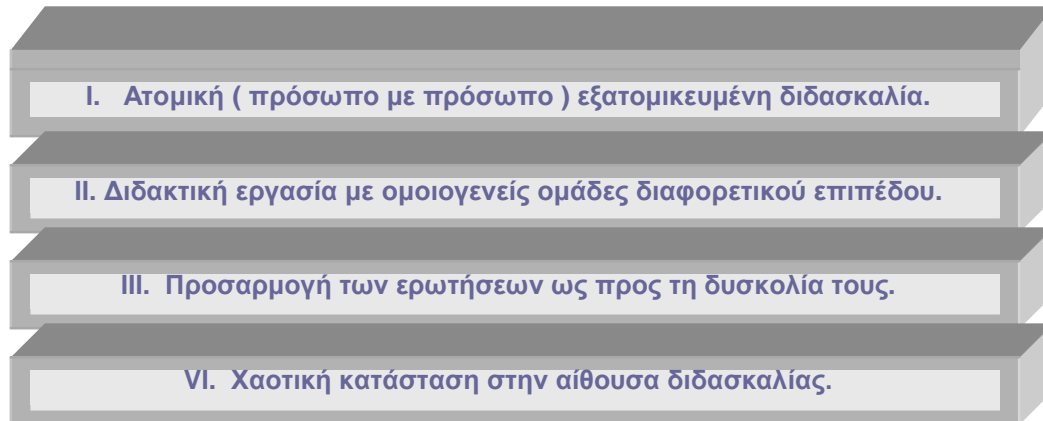


Από τη στιγμή που μέσα στα τμήματα εφαρμογής προσαρμοσμένης διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν ν' ασχολούνται με διαφορετικά υλικά και αντικείμενα, να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες. Δεν υπάρχει απολύτως τίποτα που να τον διαφοροποιεί και να τον ειδικοποιεί, απαλείφοντας έτσι την «ετικέτα του στίγματος».

Από την άλλη, ως μεθοδολογία, είναι «κομμένη και ραμμένη» στα χαρακτηριστικά τους, αφού η πολυεπίπεδη διδασκαλία από τη μια και η πολύτροπη αξιολόγηση, συνάδουν με αυτά που συνεπάγονται η μειονεξία ή η αναπηρία του και οι δυσκολίες που συναντά εξ αιτίας τους.

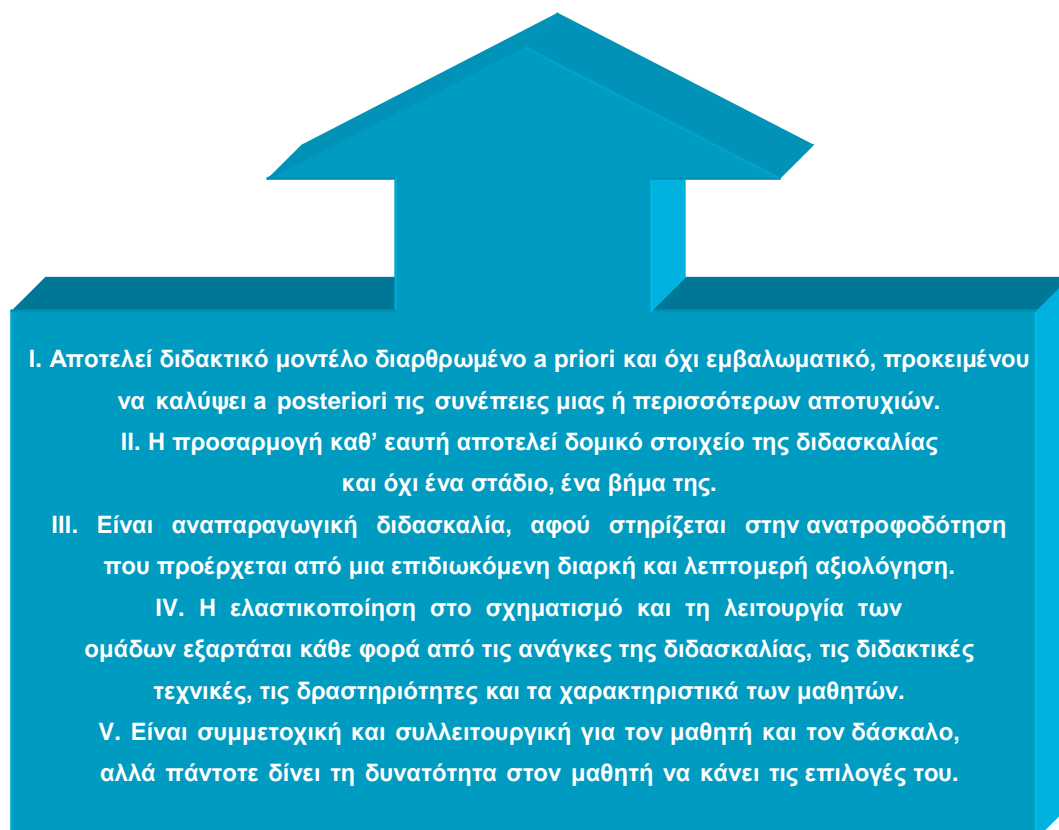
Προκειμένου να ορίσω την προσαρμοσμένη διδασκαλία, μέσα από το πρίσμα των μειονεξιών και αναπηριών, θα χρησιμοποιήσω την εκ του αντιθέτου απόδειξη, προσδιορίζοντας αρχικά τι δεν είναι.

Έτσι λοιπόν μπορώ να ισχυριστώ ότι προσαρμοσμένη εκπαίδευση και η προσαρμοσμένη διδασκαλία δεν είναι:



Αφού λοιπόν η προσαρμοσμένη εκπαίδευση και διδασκαλία δεν αποτελεί τίποτε από τα παραπάνω, θα πρέπει να προσδιορίσουμε ποια είναι εκείνα τα θετικά στοιχεία που την αναγάγουν σε μια ικανοποιητική απάντηση διδακτικής παρέμβασης για όλες εκείνες τις κατηγορίες των παιδιών που κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο διαφοροποιούνται απ' αυτά που κοινωνικά και πολιτισμικά θεωρούνται ως « μέσο κανονικά ». Στην κατηγορία δε αυτή εκτός από τα παιδιά με μειονεξίες και αναπηρίες, εντάσσουμε και τα παιδιά με Σχολικές Δυσκολίες.

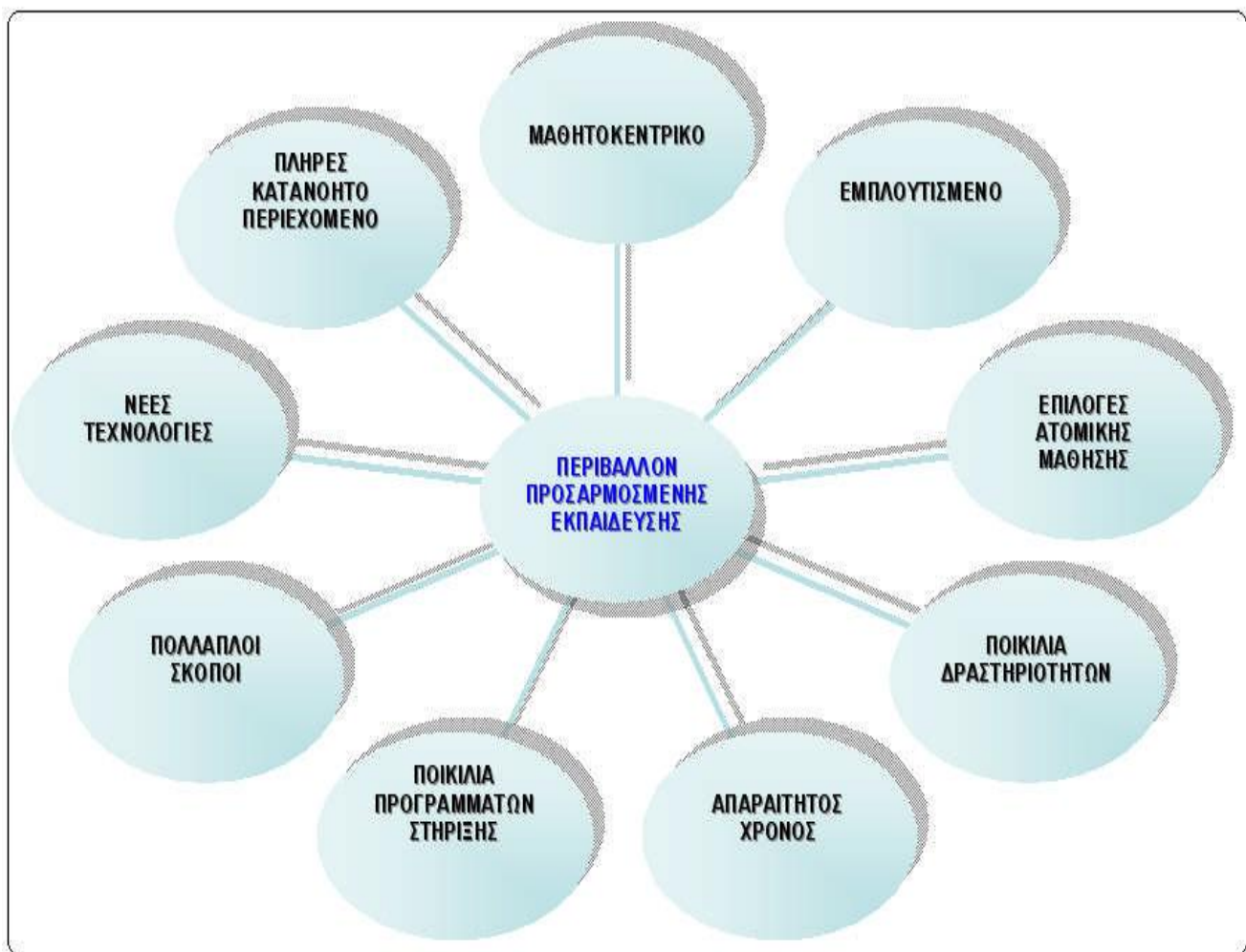
Τα θετικά στοιχεία λοιπόν της προσαρμοσμένης διδασκαλίας είναι τα παρακάτω:



Έτσι θα μπορούσε να ορίσει κανείς την Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση ως:

Μια μη πακτωμένη και γενικά μοντελοποιημένη διδακτική διαδικασία, αλλά μια διδασκαλία διαμορφωμένη στην ίδια σκοποθεσία σε σχέση με το ισχύον Α. Π. Σ και τη μεθοδολογία, κατά τρόπο όμως που ανταποκρίνεται στο μαθησιακό ύφος και τις ανάγκες που προκύπτουν από τις μειονεξίες και αναπηρίες των μαθητών. Τελικός σκοπός η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αναγκών ενός εκάστου, αλλά και όλων, ως σύνολο και όχι ως άθροισμα.

Σε σχέση με τον παραπάνω ορισμό ως στοιχεία του περιβάλλοντος της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης και διδασκαλίας, που είναι ικανά να εξυπηρετήσουν, από τη μια, τις γνωστικές ανάγκες και από την άλλη, τους σκοπούς του Α. Π. Σ θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσανατολίζονται στο να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες των μαθητών τους μέσα στις τάξεις, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές τους να οργανώνουν τους τρόπους της δουλειάς τους, έτσι που να προάγεται ένας τρόπος νοητικής συνεργασίας, (τον καταλαβαίνω αμέσως κοιτάζοντάς τον μόνο στα μάτια ή καταλαβαίνω με κίνησή του τι πρέπει να κάνω ή σε τι θέλει να τον βοηθήσω). Ο τρόπος αυτός διαμορφώνει μηχανισμούς μάθησης που στηρίζονται σε αρχές και αξίες μιας οιονεί κοινωνίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να βοηθούν ο ένας τον άλλο στην επίλυση διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, να στηρίζονται ο ένας στον άλλο, δημιουργώντας συνεργατικά πεδία γνωστικής ανάπτυξης.

Η ανάπτυξη της κοινοτικής συνείδησης δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά ν' αναπτύξουν όχι ανταγωνιστικές αλλά συναγωνιστικές τάσεις και στη συνέχεια στάσεις. Η αίσθηση «του ανήκειν» σε μια ομάδα από την άλλη δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και ενισχύει ιδιαίτερα τα άτομα με χαμηλό αυτοσυναίσθημα, αφού οι νέες ιδέες ή οι λύσεις προβλημάτων είναι συνεισφορά όλων και όχι ατομική υπόθεση. Ο ενθουσιασμός, όταν μαθαίνεται κάτι μέσα στην ομάδα, μεταφέρεται πολύ εύκολα ύστερα και διαχέεται μέσα στην τάξη. Σε πιο απλά λόγια και με μια μορφή προέκτασης, τα παιδιά βλέπουν και μαθαίνουν πώς το κοινοτικό γίνεται κοινωνικό. Αυτό γιατί η ζωή των παιδιών δεν είναι μόνο μέσα στην τάξη. Στον χώρο του σχολείου δαπανούν τον λιγότερο χρόνο της ημερήσιας διαβίωσής τους. Αυτός είναι και ο λόγος που στο δεύτερο κεφάλαιο θα διαπραγματευτούμε τον τρόπο με τον οποίο ο άλλος φορέας μάθησης των παιδιών, η οικογένειά τους, πρέπει να εμπλακεί στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο παρακάτω ΣΧΗΜΑ, φαίνεται πως ο ετήσιος χρόνος που δαπανά σήμερα ο μέσος μαθητής σε μια αναπτυγμένη χώρα, εξαιρουμένου του χρόνου που χρειάζεται για ύπνο, για τις ανάγκες του σχολείου, είναι κάτι λιγότερος από το ¼ του αντίστοιχου που δαπανά στο σπίτι του και στην κοινωνία έξω από το σχολείο ευρύτερα. Κατά συνέπεια κανείς από τον χώρο της εκπαίδευσης δεν μπορεί κατ' ουδένα τρόπο να αγνοεί τις μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρει το εξωσχολικό περιβάλλον και να στηρίζεται μόνο στο 14% του χρόνου που διατίθεται από τα παιδιά μέσα στον καθ' αυτό σχολικό χώρο.



Βιβλιογραφία

I. Ξενόγλωσση

- Abel. E. L. (1996). Moderate drinking during pregnancy: cause for concern? *Clinica Chimica Acta*, 246 (1-2).
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*, American Psychiatric Association, Washington, R.
- Amir. R.E. Van den Veyver. I. B. Wan. M. Tran .C. Q. Francke. U. Zoghbi. H. Y. (1999). Rett syndrome is caused by mutations in X-linked MECP2, encoding methyl – CpG - binding protein 2, *Nature Genetics*, 23/2.
- Astley. S. J. (2007). *Diagnostic Guide for Fetal Alcohol Spectrum Disorders: The 4-Digit Diagnostic Code*, University of Washington, Seattle.
- Attwood. T. (1998). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης, Σαββάλας, Αθήνα.
- Berliner. D. Calfee. R (Eds.), (1996). *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York.
- Bernes. I. Pat. G (1997) .Εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο DOWN, ΙΩΝ, Αθήνα.
- Beverly A. Pringle, Ph.D. Lisa J. Colpe, Ph.D., M.P.H.; Stephen J. Blumberg, Ph.D.; Rosa M. Avila, M.S.P.H. and Michael D. Kogan, Ph.D (2011). *Diagnostic History and Treatment of School-aged Children with Autism Spectrum Disorder and Special Health Care Needs* , CDC 24/7: Saving Lives. Protecting People. Saving Money Through Prevention. National Center for Health Statistics, Washington, DC.
- Bradbury. K. M. Hoffbuhr. C. K. Hoffman. P. E. (2001). *Rett Syndrome*, John Wiley & Sons, New York.
- British Association for Supported Employment (1999). AfSE draft response to the Supported Employment Programme , www.afse.org.uk.
- British Columbia Special Education (1998) .Awareness of Chronic Health Conditions: What the Teacher Should Know, www.bced.gov.bc.ca.
- Brolin. D. E (1997). *Life - centered career education: A competency –based approach*, Council for Exceptional Children, Reston, 5th Ed.
- Centres for Disease Control and Prevention (1997). Status report on childhood immunization initiative. Report cases of selected vaccine preventable diseases – US, *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46, p.667.
- Chudley. E. A. Conry. J. Cook. L. J. Loock. C, Rosales. T, LeBlanc. N (2005). Fetal alcohol spectrum disorder: Canadian guidelines for diagnosis , *Canadian Medical Association Journal*, Ontario.

Cotran. R. S. Kumar. V. Fausto. N. Nelso. F. Robbins. S. Abbas. L. Abul. K (2005). Robbins and Cotran pathologic basis of disease, Elsevier Saunders, St. Louis.

Denschlag. D, Tempfer. C. Kunze. M. Wolff. G. Keck. C (2004). Assisted reproductive techniques in patients with Klinefelter syndrome: A critical review, Fertility and Sterility, 82 (4) 775

DSM – IV (1994): American Psychiatric Association, Washington D. C.

Dyson. L. L. (2003): «Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence, Learning Disabilities Research and Practice, 18 (1), p. 9.

E. E. (2009). Early Childhood Intervention Project update Country Report – Cyprus, European Agency for Development in Special Needs Education , Brussels.

European Commission, European Agency for Development in Special Needs Education (1998) Integration in Europe, Middelfart, Denmark.

European Commission, General Directorate (1995). Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs, Brussels.

Eurybase (1999). Financing Education, Eurydice, Brussels.

Gibbons. M. (2002). Self-directed handbook: Challenging adolescents students to excel, Jossey – Bass, San Francisco.

Goldstein. A. P. Sraffkin. R. P. Gershaw. N. J. Klein. P. (1998). Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills, Research Press, Champaign.

Hagerman. R. J. Hagerman. P. J. (Eds) (2002). Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment, and Research, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 3d Ed.

Harris - Schmidt. G (2003). Characteristics of Cognitive Development, National Fragile X Foundation, Newburyport.

HELIOS II (1996a) .Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults, European Commission, Brussels.

HELIOS II (1996b). Transition through the Different Levels of Education, European Commission, Brussels.

Holmes. C. S. Cant. M. C. Fox. M. A. Lampert. N. L. (1999). Disease and Demographic Risk Factors for Disrupted Cognitive Functioning in Children with Insulin – Dependent Diabetes Mellitus (IDDM), School Psychology Review, 28 (2), p.215-227.

Hoover. J. J. Patton. J. R. (2004). Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems to use study skills, PRO – ED, Austin, 2nd Ed.

International Labour Office (1998). Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries, International Labour Office, Geneva.

Jackson. A. S. (1993). Educating Young Children Prenatally Exposed to Drugs and at Risk, U. S. of Education, Washington D. C.

Kalantzi – Azizi. A. Tsinarelis. S. G. (1994). Disabled Students at the University of Athens. A project for the Interaction of the Deaf Students, The University of Athens, Counselling Center for Students, Athens.

Kaplan. S. (1996). Pathways for Exceptional Children, West Publishing Co, Los Angeles.

- Karagiannis V, Tsimas. V (2002). Mode of delivery in preterm infants. *Hellen Obste Gynecol* 14(3), p. 246, 3rd Department of Obstetrics - Gynaecology, Aristotle University of Thessaloniki.
- Kazdin. A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings*, Wadsworth – Thomson Learning, Belmont, 6th Ed.
- Kochhar – Bryant.C. A. Bassett. D. S. (Eds) (2003). *Aligning transition and standards – based education: Issues and strategies*, Council for Exceptional Children, Arlington.
- McGinnis. E. Goldstein. A. P. Sparking. R. P. Gershaw. N. J. (1998). *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skill*, Research Press, Champaign.
- National Institute of mental Health (2006). *Paediatric Autoimmune Neuropsychiatric Disorders Associated with Streptococcal Infections*, 25, USA National Library of Medicine.
- Neil. C. Williamson. A. B. Heyden. J. R. (2006). *Biology: Exploring Life*, Boston, Pearson Prentice, Hall Massachusetts.
- OECD. (1997). *Post-compulsory Education for Disabled People*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Oswin. M. (1967). *Behavior problems amongst children with cerebral palsy*, John Wright and Sons, Bristol.
- Phelps. L. (Ed.) (1998). *Health – Related Disorders in Children and Adolescents*, American Psychological Association, Washington.
- Piaget. J. (1926). *The language and thought of the child*, Meridian Books, New York.
- Pianta. R. C. Kraft – Syre. M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families and schools*, Paul Brookes, Baltimore.
- Shaffer. R. D. Lipp. K. (2010). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*, Wadsworth, Belmont, 8th, Ed.
- Shepherd. G.M. (2004). *The Synaptic Organization of the Brain*, Oxford University Press, New York.
- Skonkoff. P. J. Meisels. J. (2003). *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Streissguth. A. P. Barr. H. M. Kogan. J. Bookstein. F.L. (1996). *Understanding the occurrence of secondary disabilities in clients with fetal alcohol syndrome (FAS) and fetal alcohol effects (FAE): Final report to the Centers for Disease Control and Prevention on Grant No. RO4/CCR008515 (Tech. Report No. 96-06)*, Seattle: University of Washington, Fetal Alcohol and Drug Unit.
- Tronick. E. (2007). *The neurobehavioral and social – emotional development of infants and children*, Norton & Co, New York.
- Wells. C. (1996). *Literacies lost: When students move from progressive middle school to a traditional high school*, Teacher College Press, New York.
- Welsh. R. L. (1980). *Psychosocial Dimensions*, στο *Foundation of Orientation and Mobility*, American Foundation of the Blind, New York.
- Wood. B (1975). *Children and Communication*, Englewood Cliffs, Prentice Halt, New Jersey.

II. Ελληνική

- Αλιβιζάτου – Μοσχοβάκη. Ρ (1984). Στοιχεία Φυσιολογίας, Παρισιάνος, Αθήνα.
- Αναφορές των κρατών μελών της Ε. Ε. σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης. (1991 – 1996).
- Αντζακλής (1993): «Βιοχημικοί και Υπερηχογραφικοί δείκτες για τη διάγνωση του συνδρόμου DOWN στο δεύτερο τρίμηνο της κυήσεως, Ιατρική, τ. 64, 2, σ. 142.
- Βάμβουκας. Μ. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Βαρμάζης. Ν. (1983). Το Βασικό Ερευνητικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαλλιάρης – Παιδεία, Αθήνα.
- Βρεττός. Ι. (1994). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία, ΑΡΤ of TEXT, Θεσσαλονίκη.
- Γεωργοπαπαδάκος. Α. Κ. (1980). Το Μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαλλιάρης – Παιδεία, Αθήνα.
- Γιουρούκος. Σ. (1986). Ιατροκοινωνικά προβλήματα της παιδικής επιληψίας στο Τσιάντης. Γ. Μανωλόπουλος. Σ. Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Γιουρούκος. Σ. (1987). Ιατροκοινωνικά προβλήματα της παιδικής επιληψίας, στο Τσιάντης. Ι. Μανωλόπουλος. Σ (επιμ), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Δανασσής – Αφεντάκης. Α. Κ. (1976).Εξέλιξις της Παιδαγωγικής Σκέψεως (17ος – 20ος αιώνας), Ιδίου, Αθήνα.
- Δράκος Γ (1992) .Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Αθήνα.
- Δράκος. Γ (1982) .Παιδική Επιθετικότητα , Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, Αθήνα.
- Δράκος. Γ (1987) .Δυσλεξία (ορισμός - αιτιολογία - διάγνωση -θεραπεία), Σκέψεις, 2.
- Δράκος. Γ (1989) .Το θέμα της γλώσσας και της επικοινωνίας στην Κοινωνική Εκπαίδευση, Λύκειο Βάσκα, Αθήνα.
- Δράκος. Γ (1991). Δυσλεξία (ορισμός - αιτιολογία - διάγνωση -θεραπεία), Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φάκελος για τη διδασκαλία του μαθήματος.
- Δράκος. Γ (1991). Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και μαθησιακές διαταραχές - Τα εκπαιδευτικά, 21.
- Δράκος. Γ (1992). Ζητούμενα - Ζητήματα - Παιδαγωγική διαδικασία και δράση - Αγωγή / Ειδική Αγωγή λόγου και ομιλίας - Ψυχολογία γλώσσας, Αθήνα.
- Δράκος. Γ (1997): Διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, Σχολείο και Ζωή, 1– 2.
- Δράκος. Γ (1989). Η επανένταξη των παιδιών Ελλήνων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας: Αιτιολογία και σχέδιο πρότασης (ΚΟΝΖΕΗΤ) στηριζόμενο στη γνώση των προβλημάτων για (συγκεκριμένη) παιδαγωγική βοήθεια, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κολωνίας.
- Δράκος. Γ (1990). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας για παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, Τα εκπαιδευτικά, 1 8 - 1 9.

- Δράκος. Γ (1991). Σύγχρονα προβλήματα της θεραπευτικής παιδαγωγικής - Η παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας - Τραυλισμός, εγχειρίδιο, Αφοί Τολίδη, Αθήνα.
- Δράκος. Γ (1992) Βασικές αρχές της παιδαγωγικής της Μαρίας Μοντεσσόρι. Η προσφορά της στη θεραπευτική παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην Αγωγή του Λόγου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μιχαλοπούλειο.
- Δράκος. Γ (1993). Πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας, Τα εκπαιδευτικά, 29.
- Δράκος. Γ (1994). Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και γλωσσικές διαταραχές, στο: Καΐλα. Μ, Πολεμικός. Ν. Φιλίππου. Γ (επιμ): Άτομα με ειδικές ανάγκες, τ. Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Δράκος. Δ. Γ (1999).Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Αθήνα.
- Ε. Ε., Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2010). Πρώιμη παρέμβαση, Πρόοδος και Εξελίξεις, 2005 – 2010, Γενική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, Βρυξέλλες.
- Έκθεση του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας προς την Επιτροπή(1995).
- Έκθεση του Υπουργείου Παιδείας της Ισπανίας προς την Επιτροπή (1995).
- Ζώνιου-Σιδέρη. Α (1992) .Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια Ψυχοκοινωνική Προσέγγιση της Ένταξης, Βιβλιογονία, Αθήνα.
- HELIOS I (1989). Εκθέσεις των εκπροσώπων των κρατών μελών στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο του Rotterdam 25 – 27/10/1989.
- Η Φιλοσοφική Σχολή και το θέμα της παιδείας (1958-1959), Ε.Ε.Φ.Σ. Αθηνών, περίοδος Β', τόμος θ'.
- Θωμαΐδης. Θ (1997). Σύγκριση των ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων εγρήγορης και 24ωρης στέρησης ύπνου στη μετατραυματική επιληψία, Αθήνα.
- ICD – 10 (1993). Ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς, ΒΗΤΑ medical arts, Αθήνα.
- Ιμβριώτη. Ρ (1939). Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά, Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε. Αθήνα.
- Καΐλα. Μ. Πολεμικός. Ν. Φιλίππου. Γ. (1994) (επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος, 1992, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. τόμ. Α - Β.
- Καλαντζή - Αζίζι. Α. Τσιναρέλης. Γ. (1992). Φοιτητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανακοίνωση στο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Ρόδο, στο Άτομα με ειδικές ανάγκες Επιμ. Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου, Ελληνικά Γράμματα, Τ. Β, σ. 252.
- Καλαντζή - Αζίζι. Α (1991) Ψυχολογία της Επικοινωνίας-Σημειώσεις και άρθρα , Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Καλαντζής. Κ (1985) .Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά και καθυστερημένα παιδιά , Καραβίας - Ρουσσόπουλος, Αθήνα.

- Καλαντζής. Κ(1958) .Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία , Καραβίας - Ρουσόπουλος, Αθήνα, Γ΄ Εκδ.
- Καλαντζής. Κ. Βακαρέλη - Καλαντζή. Ξ. (1973). Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του παιδιού, Α. Καραβίας, Αθήνα, σ. 113.
- Κανάκη. Ι. Ν. (1987). Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης σε ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή , Αθήνα.
- Καραπέτσας. Α. (1988). Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, Σμυρνωτάκης, Αθήνα.
- Καραπέτσας. Γ. Παπαδάτος. Ι. (1987). Βιβλιογραφική ανασκόπηση του συνδρόμου DOWN, Εγκέφαλος, τ. 24, 3, σ. 144.
- Kirk. S (1973). Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών, Μτφ. Κ. Τσιμπούκης. Αθήνα.
- Κολιάδης. Ε. (1999). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τ. Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄.
- Κόμπος. Χ. (1990). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Κουτσουβάνου. Ε. (1994). Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση , Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης. Γ. (1993). Διαπαιδαγώγηση Πορεία Ζωής, Ιδίου, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης. Α (2001). Μία Παιδαγωγική, Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κωσταρίδου – Ευκλίδη. Α. (1991). Δημιουργική Σκέψη, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου Β.(1994). Τα Προβλήματα των Κωφών στην Ελλάδα, στο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λιοδάκης. Δ. Τσιναρέλης. Γ. Χιουρέα. Ο. Χρηστάκης. Κ. (1989). Μετάβαση στη Βόννη στα πλαίσια του προγράμματος HELIOS I, Έκθεση προς το ΥΠΕΠΘ.
- Λούρια. Α. Ρ. (1992). Γνωστική Ανάπτυξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαγνήσαλης. Κ. Γ(1991). Τεστ δημιουργικότητας, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μάνος. Κ. (1977). Μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα.
- Μάνος. Κ. (1991). Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική Ι (Θεωρία), Αθήνα.
- Μανωλίδης. Λ. Ηλιάδης. Θ. (1975). Η παιδο-ακουλογία, νέος κλάδος της ωτορινολαρυγγολογίας Επιστημονική Επετηρίς της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τόμος ΙΑ΄ ΙΙ.
- Μανωλόπουλος. Σ. (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου στο Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Μαρούλη. Ε. Βαλαής. Γ. (1979).Οικογένειες παιδιών με σύνδρομο DOWN, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Ματθαίου. Δ. (2000). Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας. Η (1987). Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας. Η (1994). Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Γρηγόρη, Αθήνα.

- Μερακλής. Μ. Γ. (1993). Έντεχνος λαϊκός λόγος, Καρδαμίτσας, Αθήνα.
- Μιχαλογιάννης. Ι. (1981). Επιληψία στα παιδιά, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης. Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπενέκος. Α. Π. (1991). Δημιουργικότητα και Αγωγή. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικόδημος. Σ. (1991). Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Νισσόπουλος. Μ. (1982). Προβληματικά παιδιά και κοινωνική ευθύνη, Αθήνα.
- Παπαδάτου. Δ. (1985). Το παιδί στο νοσοκομείο, Παιδιατρική, 48, σ. 246.
- Παπακωνσταντίνου. Κ. Ν. Χαντζής. Γ. Σ. (1982). Η στάση των κανονικών παιδιών απέναντι στα αποκλίνοντα, Ιδίων, Αθήνα.
- Παπάς. Α (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα, Τ. Α΄
- Παπάς. Α (2001). Σχολική Παιδαγωγική, Αθήνα, .Τ. Α΄
- Παπάς. Α (1987). Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, Βιβλία για όλους, Αθήνα.
- Παπάς. Α (1990). Μαθητοκεντρική διδασκαλία, Βιβλία για όλους, Αθήνα, τόμ. 1, 2, 3.
- Παπάς. Α (1995). Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων, Αθήνα τόμ. Α' - Β'.
- Παπασιλέκας. Α (1979). Διαταραχές του λόγου στη παιδική ηλικία, Αθήνα.
- Παπούλιας. Ε. (1973). Επιδημιολογική και κλινική μελέτη της επιληψίας επί τεσσάρων νομών της ελληνικής υπαίθρου, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος. Ι. (1980). Νοητική Καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση. Αιτιολογία. Πρόληψη. Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση, Ιδίου, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος. Ι. Ν. Καλαντζή - Αζίζι. Α. Παννίτσας. Ν. (1999). Αθηνά Τεστ, Δομή και Χρησιμότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος. Ν. Ι. (1992). Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος. Ν. Ι. (1995). Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα, Τ.1ος, 2ος, 3ος, 4ος.
- Παρασκευόπουλος. Ν. Ι. (1977). Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων, Ιδίου, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος. Ι. Ν. (1981). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας - Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (1999). Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική - Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση, Ιδίας, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου. Σ (2001). Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες & Δυνατότητες, Αθήνα, τ. Α, Β.
- Πρακτικά της εφαρμογής του προγράμματος HELIOS I.
- Πρακτικά της εφαρμογής του προγράμματος HELIOS II.
- Πυργιωτάκης. Γ. (1989). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Σούλης. Γ. Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Σούλης. Γ. Σ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Σταύρου. Σ. Λ. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία του νηπίου και του παιδιού, Ιδίου, Αθήνα, Εκδ. 3η.

- Συμβουλευτικό Κέντρο Συλλόγου Φίλοι των Κωφών Προφήτης Ζαχαρίας, (1994): Βιβλίο Συμβάντων.
- Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας (1993). Πρόγραμμα Κατάρτισης Βοηθών σπουδών και Φοιτητών Συμβούλων για Κωφούς Φοιτητές, Πρόγραμμα Horizon 1992 – 93, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τζάνη. Μ (1991). Θέματα Κοινωνιολογίας της παιδείας, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Τζουριάδου. Μ. (1991). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός. Α. (1991). Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι. Αφοί Τολίδη, Αθήνα.
- Τριλιανός. Α. (2002). Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Αθήνα.
- Τριλιανός. Α (1993). Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση, Αθήνα.
- Τσαούσης. Γ. Δ. (1984). Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα .
- Τσιάντης. Ι. (1987). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών με χρόνιες σωματικές ασθένειες, στο Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Τσιάντης. Γ. Μανωλόπουλος. Σ. (1988) (επιμ.). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα, τόμ. Α΄, Β΄, Γ΄.
- Τσιάντης. Ι. Μανωλόπουλος. Σ. (1987). Προσεγγίσεις στην ταξινόμηση και διάγνωση, Αθήνα.
- Τσιμπούκης. Κ. Ι. (1974). Εγχειρίδιο ορολογίας και ταξινομήσεως της νοητικής καθυστερήσεως, Αθήνα.
- Τσιναρέλης. Γ.Σ. (1998). Τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με μειονεξίες και αναπηρίες. Η περίπτωση των κρατών μελών της Ε.Ε. , Εισήγηση σε συνέδριο, Λεμεσός, Κύπρος.
- Τσιναρέλης Σ. Γ. (2011). Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής . ΠΑΤΑΚΗΣ, Αθήνα.
- Τσιναρέλης Σ. Γ. (2011). Μύθοι και πραγματικότητα γύρω από τις διαφορές φύλου στην εγκεφαλική λειτουργία και μάθηση, OMEP, European Regional Conference, Nicosia, Cyprus.
- Τσιναρέλης Σ. Γ. (2012). Με πυξίδα τον εγκέφαλο. Από το ανέφικτο στο εφικτό, Υπό έκδοση, Αθήνα.
- Τσιναρέλης Σ. Γ. (2008). Στοιχεία Εξελικτικής Ψυχολογίας. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Ιδίου, Λεμεσός.
- Τσιναρέλης. Σ. Γ. (1995). Από την Πρώιμη Διάγνωση στην Όψιμη Στήριξη. Από το Κέντρο Έρευνας Στήριξης στο Συμβουλευτικό Κέντρο, HELIOS II, Ομάδα Εργασίας 8, Καλαμάτα.
- Τσιναρέλης. Σ. Γ. (1997). Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Η ανάγκη δημιουργίας Κέντρου Έρευνας Στήριξης και Ενημέρωσης σε Εθνικό και Ευρωπαϊκό Επίπεδο, Έκθεση προς τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Τσιναρέλης. Σ. Γ. (2009). Στοιχεία Εξελικτικής Ψυχολογίας, Ιδίου, Λεμεσός.
- Τσιναρέλης. Σ. Γ. (2001). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα - Η θέση και ο ρόλος τους στην οικογένεια και στο σχολείο, Ιδίου, Αθήνα.
- Τσιπλητάρης. Α. (1996). Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης, Αθήνα.
- Τσιπλητάρης. Α (2001). Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού, Ατραπός, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1995). Έκθεση για την ένταξη κωφών παιδιών, Λευκωσία.

Φλουρής. Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων, Γρηγόρης, Αθήνα.

Φλουρής. Γ. (1993). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα.

Φραγκουδάκη. Α. (1993). Γλώσσα και Ιδεολογία, Οδυσσέας, Αθήνα.

Χαραλάμπους. Ν. (1994). Η διαφορετική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση, Διδ. Διατριβή, Αθήνα.

Χρηστάκης. Κ. (1978). Η ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία, Σχολείο και Ζωή, 2.



Το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο - Σε ποια σημεία διαφοροποιείται η εκπαιδευτική του αναγκαιότητα από το κοινό δημοτικό σχολείο

Ηλίας Μπάκας, Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας

Κυρίες και κύριοι καλησπέρα.

Ευχαριστώ τους συνδιοργανωτές αυτής της ημερίδας τη Δ/νση Π. Εκπ/σης Μεσσηνίας και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου για την τιμή που μου κάνουν να είμαι εισηγητής στην σημερινή ημερίδα και μου δίνουν την ευκαιρία να καταθέσω τις απόψεις μου.

Επίσης πριν μπω στο θέμα θέλω να αναφέρω ότι είμαι ένας απλός στρατιώτης στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) για πολλά χρόνια και θέλησα να εισηγηθώ το θέμα μου όχι μόνο αντλώντας τα στοιχεία από σχετική βιβλιογραφία αλλά και από την κατασταλαγμένη εμπειρία του μάχιμου εκπαιδευτικού σε πολλά «κοινά» σχολεία για 10 χρόνια και για 22 περίπου χρόνια στην Ειδική Εκπαίδευση.

Ιστορική αναδρομή

Το «κοινό» σχολείο έχει ιστορία αιώνων. Η αναγκαιότητα ύπαρξης οργανωμένης και θεσμοθετημένης εκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη από τις κοινωνίες για τη διαιώνισή τους, για τη μεταβίβαση της κουλτούρας τους, της ιστορικής τους μνήμης κλπ.

Στην κλασική Ελλάδα κάθε πόλη-κράτος είχε σύστημα εκπαίδευσης για τους πολίτες της. Στην αρχαία Αθήνα η εκπαίδευση ήταν αφενός ιδιωτική (οι γονείς επέλεγαν τους δασκάλους και το περιεχόμενο των σπουδών των παιδιών τους) και αφετέρου εντασσόταν στους θεσμούς της πολιτείας (αγορά, θέατρο, παλαίστρες, γυμναστήρια κλπ).

Στην Αρχαία Σπάρτη που ήταν μια στρατοκρατική κοινωνία και κυριαρχούσε το ηρωικό ιδεώδες με πρότυπο τον Αχιλλέα, η εκπαίδευση των νέων ανήκε στην πολιτεία .

Η αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρίες από τις κοινωνίες στην αρχαία εποχή ήταν απορριπτική μέχρι εχθρική. Τα παιδιά που γεννιόνταν ανάπηρα, οι περισσότερες κοινωνίες τα θανάτωναν. Τα κοινωνικά στερεότυπα για την ανθρώπινη κανονικότητα δεν χωρούσαν την αναπηρία. Την εποχή εκείνη δεν μπορούμε να μιλάμε ότι υπήρξε αναγκαιότητα για εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Η αναπηρία σωματική και πνευματική καταδικάζεται από θεούς και ανθρώπους.

Κατά τη ρωμαϊκή περίοδο επίσης τα ανάπηρα άτομα είχαν άσχημη μεταχείριση.

Αργότερα στον Μεσαίωνα, όπου επικρατούσε ο θρησκευτικός φανατισμός και η μισαλλοδοξία του δογματισμού δεν ήταν δυνατόν να υπάρξει επιστημονική θεώρηση των προβλημάτων αναπηρίας και ειδική εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Τα νοητικά καθυστερημένα και τα σωματικά ανάπηρα άτομα είχαν κάποια ανθρωπιστική, φιλανθρωπική φροντίδα. Τα συναισθηματικά και ψυχικά διαταραγμένα άτομα θεωρούνταν κατεξοχήν κτήμα του Σατανά.

Η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει με τη Γαλλική Επανάσταση (1789). Σύμφωνα με τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη, «οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και

παραμένουν ελεύθεροι και έχουν ίσα δικαιώματα». Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα με αναπηρίες αρχίζουν να γίνονται πιο αποδεκτά και οι δαιμονολογικές αντιλήψεις περιορίζονται. Ο 19^{ος} αιώνας αποτελεί σταθμό στην ανάπτυξη των επιστημών, που ασχολούνται με τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρίες. Ο 19^{ος} αιώνας μετά από πολλούς αιώνες σκληρότητας, προκατάληψης και εγκατάλειψης των αναπήρων ατόμων, προσέφερε κάποια φροντίδα και προστασία και έθεσε τις βάσεις για την εκπαίδευσή τους.

Ο 20^{ος} αιώνας έφερε την καινούρια εποχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των προβλημάτων αναπηρίας και της έρευνας σε βάθος της αιτιολογίας τους. Πολλές και διαφορετικές επιστήμες ερευνούν τα προβλήματα αναπηρίας και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης. Η Ε.Α.Ε. αναπτύχθηκε στην Ευρώπη πολύ νωρίτερα από ό,τι στην χώρα μας. Στην Ελλάδα με την απελευθέρωση και την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους δεν μπορούμε να μιλάμε για ειδική εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα της εποχής εκείνης ήταν η ίδρυση της γενικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό της εποχής ήταν η αυξημένη τάση για ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων από την εκκλησία και ιδιωτικούς φορείς για την προστασία και περίθαλψη των πασχόντων.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το 1906 ιδρύθηκε το ΚΕΑΤ (οίκος τυφλών), το 1923 το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά και το 1937 ιδρύθηκε το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές διαταραχές. Μπορούμε να πούμε ότι ήταν η αρχή της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αν και οι επικρατούσες αντιλήψεις τότε ήταν η κλειστή προστασία, η ιδρυματική περίθαλψη και λιγότερο η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ). Το βασικό συναίσθημα που επικρατούσε τότε στην κοινωνία ήταν ο οίκτος και γι' αυτό είχαμε έντονη δραστηριότητα ιδιωτικής πρωτοβουλίας με τη δημιουργία πολλών ιδρυμάτων κλειστής περίθαλψης. Η διαμόρφωση μιας κοινωνικής αντίληψης για ισότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους διαμορφώθηκε στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις ημέρες μας.

Το 1958 η αρμόδια επιτροπή παιδείας προτείνει το διαχωρισμό της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις τότε επικρατούσες παιδαγωγικές τάσεις. Ο διαχωρισμός της Ε.Α.Ε. από τη γενική εκπαίδευση δημιούργησε πολλά προβλήματα και καλλιέργησε την τάση απομόνωσης και περιθωριοποίησης των ΑμεΑ.

Το 1969 ιδρύθηκε στο Υπουργείο Παιδείας το γραφείο Ειδικής Αγωγής και αρχίζει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ) η μετεκπαίδευση των δασκάλων ειδικής αγωγής. Το 1972 έχουμε την ίδρυση των πρώτων 40 ειδικών σχολείων στην Ελλάδα και μπορούμε να πούμε ότι ουσιαστικά ξεκινά η συστηματική εκπαίδευση των ΑμεΑ. Το 1975 έχουμε τη Συνταγματική κατοχύρωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) των ΑμεΑ. με τα άρθρα 16 και 21 του Ελληνικού Συντάγματος. Από εκεί και μετά ακολούθησαν μια σειρά νόμοι. Το 1981 ο νόμος 1143. Το 1985 έχουμε την ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου πλαισίου 1566/85 που είναι θετικός για την ΕΑΕ. Με τον νόμο αυτό η ΕΑΕ θεωρείται μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Την εποχή εκείνη έχουμε τη δημιουργία πολλών Ειδικών Τάξεων (τα σημερινά τμήματα ένταξης). Επίσης οι τελευταίοι νόμοι που αφορούν την ΕΑΕ, ο νόμος 2817/2000 και ο 3699/2008, είναι σημαντικοί και εισάγουν πολλές καινοτομίες.

Μέσα από αυτήν την ιστορική αναδρομή συμπεραίνει κάποιος ότι η εκπαιδευτική αναγκαιότητα δημιουργίας δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι συνυφασμένη με τις αντιλήψεις των κοινωνιών για τα άτομα με αναπηρία. Η τοποθέτηση των ατόμων αυτών εντός της ανθρώπινης κανονικότητας και η πίστη στις αρχές της ισότητας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση διαμόρφωσαν την ανάγκη πολιτικής εκπαίδευσης για τους αναπήρους.

Εκπαιδευτική αναγκαιότητα του κοινού σχολείου στην εποχή μας

Η εκπαιδευτική αναγκαιότητα του κοινού δημοτικού σχολείου πηγάζει μέσα από το Ελληνικό Σύνταγμα και τους νόμους του κράτους. Στον νόμο 1566/85 στο άρθρο 4 διαβάζουμε: «Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο βοηθάει τους μαθητές:

- α) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.
- β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες κλπ.

Εκπαιδευτική αναγκαιότητα του ειδικού δημοτικού σχολείου στην εποχή μας

Στον πρόσφατο νόμο 3699/2008 που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση διαβάζουμε:

«Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία - στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης - επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή».

Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως:

- α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α.
- β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,
- γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και
- δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη κλπ.

Από την παράθεση των παραπάνω αποσπασμάτων των σχετικών νόμων φαίνεται ότι η εκπαιδευτική αναγκαιότητα του κοινού και του ειδικού δημοτικού σχολείου είναι κοινή. Η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των αναπήρων και μη μαθητών. Όλα τα παιδιά έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαφορές στο νοητικό δυναμικό, στον αισθητηριακό τομέα κλπ. Υπάρχουν, αλλά όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μη ανήκουν σε μια ευρύτερη ομάδα, «τα παιδιά» με κοινές ψυχολογικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρα όλες οι ανάγκες για τα παιδιά είναι κοινές, αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος κάλυψης αυτών των αναγκών. Η διαφοροποίηση του τρόπου κάλυψης αυτών των αναγκών δημιούργησε την εκπαιδευτική αναγκαιότητα ύπαρξης των ειδικών σχολείων.

Στοιχεία στα οποία διαφοροποιούνται το κοινό από το ειδικό δημοτικό σχολείο είναι το θέμα της ένταξης ή της επανένταξης των ΑμεΑ στο γενικό σχολείο, δηλαδή το ειδικό σχολείο θα πετύχει πλήρως το γενικό σκοπό λειτουργίας του που είναι η ένταξη των μαθητών του στο γενικό σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία, αν επιτύχει να αυτοαναιρεθεί με την ουσιαστική ένταξη των μαθητών του στο κοινό σχολείο. Έτσι το ειδικό δημοτικό σχολείο για να επιτύχει αυτόν τον στόχο διαφοροποιείται από το κοινό και στην εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) Σπουδών εξειδικευμένων στις κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών, στο προσωπικό από πολλούς επιστημονικούς κλάδους (διεπιστημονικότητα), στην υλικοτεχνική υποδομή, στην κτηριακή υποδομή με κατάλληλες εργονομικές προδιαγραφές κλπ.

Σήμερα λειτουργούν στη χώρα μας 145 Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Τα σχολεία αυτά τα δημιούργησε η ανάγκη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που είναι περίπου 4% του μαθητικού πληθυσμού και σημαντικό ποσοστό αυτών δεν μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία. Πολλά από αυτά τα παιδιά παρέμεναν στο σπίτι ή σε κλειστές δομές χωρίς εκπαίδευση μέχρι την ίδρυση των ειδικών σχολείων. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι το γενικό σχολείο αφορά το γενικό μαθητικό πληθυσμό, ενώ τα ειδικά σχολεία μια μειονότητα μαθητών με αναπηρίες.

Την ανάγκη ίδρυσης των ειδικών σχολείων τη δημιούργησε και το αίτημα των γονέων (γονεϊκό και συνδικαλιστικό αναπηρικό κίνημα) για εκπαίδευση των παιδιών τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), με εξειδικευμένη παροχή βοήθειας και σε ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον. Στο ειδικό σχολείο οι μαθητές αποκτούν (διδάσκονται γι' αυτό μέσω διδασκαλίας) κοινωνικές δεξιότητες, αυτόνομης διαβίωσης, επικοινωνίας κλπ., που δεν τις αποκτούν, όπως τα άλλα παιδιά με τη μίμηση άμεσα από το περιβάλλον τους. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων συντελεί σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής των οικογενειών αυτών. Επιπλέον, υπάρχει και η οικονομική παράμετρος για τις οικογένειες. Με την απόκτηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης μπορούν οι γονείς να κερδίσουν εργατώρες.

Τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά το Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής αγωγής, που οργανώθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας (1994), υπάρχει μια ισχυρή τάση στην Ευρώπη για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες σε «ένα σχολείο για όλους». Πολλοί πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μαζί, με αναπηρίες και μη, μέσα στην πραγματικότητα της κανονικής σχολικής ζωής έχει πολλαπλά οφέλη για όλους τους μαθητές. Τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους στην τάξη, στις

κοινές δραστηριότητες και στο παιχνίδι, η συνύπαρξη στο κοινό πολιτισμικό περιβάλλον συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες συνηθίζουν και αποδέχονται την κανονικότητα της αναπηρίας και απορρίπτουν τις προκαταλήψεις του παρελθόντος. Η ένταξη λοιπόν είναι μια βαθιά πολιτική πράξη. Διευρύνει τη δημοκρατία και εξανθρωπίζει την κοινωνία. Βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται ότι την κοινωνία σήμερα δεν την απασχολεί ιδιαίτερα η ένταξη των ΑμεΑ στο κοινό σχολείο και κατ' επέκταση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Στην αντίληψη πολλών γονέων μαθητών του κοινού σχολείου, η ένταξη είναι περιττή, ίσως και επιζήμια, γιατί προκαλεί αναστάτωση στο κοινό σχολείο και αποπροσανατολισμό από τις υψηλές επιδόσεις. Τα ειδικά σχολεία «βολεύουν» ένα μεγάλο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας, γιατί με την εκπαίδευση και την φροντίδα που προσφέρεται στα ΑμεΑ αποενοχοποιείται πολύς κόσμος και από την άλλη δεν βάλλεται το κοινό σχολείο που είναι ένα ειδικό σχολείο για μη ανάπηρα παιδιά, ένα σχολείο υψηλών επιδόσεων, ανταγωνιστικό που ετοιμάζει τους μαθητές για την εργασιακή ένταξη μέσα από το Πανεπιστήμιο. Αυτό το κοινό σχολείο αντανακλά την κοινωνία μας που εμφορείται από έναν άκρατο οικονομικό ανταγωνισμό, αποξενώνει τους ανθρώπους, δημιουργεί προκαταλήψεις αντί να αμβλύνει τις υπάρχουσες κλπ.

Πάραυτα το κοινό σχολείο σε σχέση με το ειδικό έχει ελάχιστα αμφισβητηθεί. Το κίνημα αποσχολειοποίησης τη δεκαετία του 70 με επικεφαλής τον Ivan Illits υποστήριξε ότι το κοινό σχολείο ως θεσμός είναι αποτυχημένος, ότι ο άνθρωπος αποκτά τις γνώσεις έξω από αυτό και ότι υπάρχει καταπίεση με την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο. Παρά ταύτα το κοινό σχολείο παραμένει αδιαμφισβήτητη η βασική δομή εκπαίδευσης των παιδιών.

Το ειδικό σχολείο απεναντίας σήμερα τίθεται υπό αμφισβήτηση, με τον τρόπο τουλάχιστον που λειτουργεί, καθώς στο βασικό του στόχο, που είναι η ένταξη ή επανένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και Αναπηρίες στο κοινό σχολείο κατ' αρχάς και στη συνέχεια ευρύτερα στην κοινωνία δεν έχει τα καλύτερα αποτελέσματα. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν σαν ένα κλειστό σύστημα, διαπαιδαγωγούν, εκπαιδεύουν, καλλιεργούν ικανότητες των μαθητών τους, έχουν σχέσεις με άλλα σχολεία, φορείς και φυσικά πρόσωπα, συνδέονται με την κοινωνία, αλλά έχουν σε δεύτερη μοίρα, ως σκοποθετική προτεραιότητα, την προετοιμασία των μαθητών τους για την επίτευξη του παραπάνω στόχου (την ένταξη ή την επανένταξη των ΑμεΑ στο κοινό σχολείο). Επίσης, απουσιάζουν οι κατάλληλες δράσεις και η ανάπτυξη πλέγματος συνεργασίας και ενεργειών με το κοινό σχολείο για την ένταξη ή επανένταξη των ΑμεΑ από το ειδικό στο κοινό σχολείο. Το κοινό σχολείο επίσης δείχνει ότι δεν το απασχολεί η ένταξη των ΑμεΑ και πολλές φορές την αποφεύγει, γιατί θεωρεί ότι είναι ανέφικτη και ότι προκαλείται αναστάτωση. Προσωπικά θεωρώ ότι το ειδικό σχολείο δεν δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες, γιατί μπορεί να παράσχει ουσιαστική και καλής ποιότητας εκπαίδευση στα ΑμεΑ, όμως, ως κλειστή ή διαχωριστική δομή, δεν συμβάλλει όσο χρειάζεται και θα έπρεπε στην σχολική ένταξη ή επανένταξη των ΑμεΑ στο κοινό σχολείο και ευρύτερα στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Από την άλλη πλευρά το σχολείο για όλους δεν είναι το σημερινό σχολείο ή το σχολείο του παρελθόντος, που έβαζε τα παιδιά με αναπηρία στο περιθώριο. Είναι ένα άλλο σχολείο, το «ενταξιακό σχολείο» που προϋποθέτει πολλές αλλαγές από το σημερινό στη δομή και την όλη

διάρθρωσή του. Είναι γεγονός ότι για την πραγματοποίηση όλων αυτών απαιτούνται οι ανάλογες πολιτικές και αυξημένα κονδύλια.

Επίσης, θέλω να μου επιτραπεί να πω δυο λόγια για τον πολυνόμο 4115/2013 που ψηφίστηκε πριν ένα μήνα περίπου. Στο άρθρο 39 του παραπάνω Νόμου που αφορά την ΕΑΕ αναφέρεται ότι οι ΣΜΕΑΕ (δηλαδή τα ειδικά δημοτικά σχολεία και τα ειδικά νηπιαγωγεία) αποτελούν **Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, τα λεγόμενα Σχολικά Δίκτυα Εκπ/σης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)**. Σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπ/σης που ανήκει στο ΣΔΕΥ θα λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπ/κής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), η οποία θα κάνει διάγνωση, θα διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης, θα παρακολουθεί την εφαρμογή της όλης διαδικασίας, θα συντονίζει και θα παραπέμπει όσους μαθητές χρειάζονται γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ κλπ. Όλο αυτό το ογκώδες έργο που αναφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών θα το φέρουν εις πέρας τα υποστελεχωμένα ειδικά σχολεία που μετατρέπονται σε Κέντρα στήριξης; Και οι μαθητές των ειδικών σχολείων τι θα απογίνουν; Χωρίς να έχω την πρόθεση να αγνοήσω και τα όποια θετικά στοιχεία αυτού του Νόμου, όπως τη συνεργασία και τον συγχρωτισμό του κοινού σχολείου με τις δομές ΕΑΕ θέλω να πω ότι στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, κοινωνική και εκπαιδευτική, δεν είναι εφικτή η κατάργηση των ειδικών δημοτικών σχολείων. Τυχόν κατάργησή τους θα σήμαινε ότι οι μαθητές τους θα μετεγγραφούν στο κοινό σχολείο το οποίο, δεν πληροί τις αναγκαίες προϋποθέσεις για να τους εντάξει. Αυτό σημαίνει ότι θα προκληθεί κατ' αρχάς μεγάλη αναστάτωση στα κοινά σχολεία. Πολλοί μαθητές ΑμεΑ θα παραμείνουν στο σπίτι και άλλοι, όσων οι οικογένειες έχουν το ανάλογο οικονομικό επίπεδο θα κατευθυνθούν προς ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής. Αυτό θα είναι καταστροφικό όχι μόνο για τους μαθητές ΑμεΑ και τις οικογένειές τους, αλλά και πισωγύρισμα για την κοινωνία.

Η ένταξη πρέπει να είναι το ζητούμενο. Στις σημερινές συνθήκες πρέπει να στηριχθούν οι πρακτικές συνεκπαίδευσης και τα ειδικά σχολεία για τη σωστή τους λειτουργία. Αυτό που χρειάζεται είναι μια καλύτερη συνεργασία του κοινού με το ειδικό δημοτικό σχολείο με εμπλοκή όλων των επικοινωνούντων ομάδων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων, σχολικών συμβούλων κλπ) με την εκπόνηση εξατομικευμένων προγραμμάτων ένταξης για την προσπάθεια ένταξης ή επανένταξης μαθητών με αναπηρίες στο κοινό σχολείο. Οποσδήποτε θα πρέπει να γίνουν αλλαγές, που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία του κοινού σχολείου και τη μετατροπή του σε ενταξιακό σχολείο (τροποποίηση Α.Π., υλικοτεχνική υποδομή, κτιριακή υποδομή, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, υποστηρικτικές ομάδες δηλ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός κλπ. στο κοινό σχολείο).

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες δεν είναι θέμα χαμηλής πολιτικής προτεραιότητας και ότι η πολιτεία θα πράξει το καθήκον της και θα ανταποκριθεί στις προσδοκίες των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους. Οι γονείς των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες δεν ζητούν ελεημοσύνη αλλά τα αυτονόητα δικαιώματα των παιδιών τους στην εκπαίδευση και τη ζωή. Και εμείς οι εκπαιδευτικοί, οι λειτουργοί της δημόσιας εκπαίδευσης να ανοίξουμε την αγκαλιά μας και να δεχτούμε όλους τους μαθητές μας, χωρίς διακρίσεις και

αποκλεισμούς, θεωρώντας ότι έχουμε ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης στο χτίσιμο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, που δέχεται ισότιμα όλα τα μέλη της, χωρίς προκαταλήψεις στη διαφορετικότητα.

Ευχαριστώ πολύ.



Η αναγκαιότητα του Ειδικού Νηπιαγωγείου στην Εκπαιδευτική διαδικασία

Πατιστέα Νίκη, Διευθύντρια Ειδικού Νηπιαγωγείου Καλαμάτας

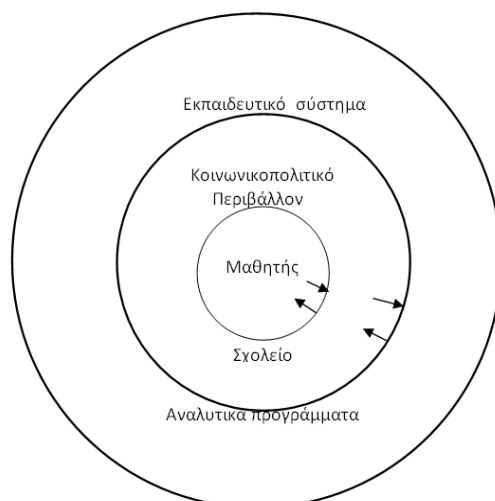
Η Προσχολική Ειδική Αγωγή τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έτυχε την προσοχή της Πολιτείας, όπου οργανωμένα δημιούργησε όχι μόνο υλικοτεχνικές υποδομές, αλλά και σε μεγάλο μέρος καλύπτει τις ανάγκες σε ειδικούς παιδαγωγούς και ειδικότητες, που είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση των ατόμων- μαθητών με αναπηρία.

Μέσα από το DVD βλέπετε εξατομικευμένες ή ομαδικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν τη Σχολική Χρονιά 2011 – 2012 στο Ειδικό Δημοτικό και Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας.

Η αναγκαιότητα του Ειδικού Νηπιαγωγείου είναι προφανής, αφού πρώιμα και με ειδική μεθοδολογία αρχίζει η εκπαιδευτική διαδικασία του νηπίου. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γενικού νηπιαγωγείου αλλά και του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών του μαθητή, έτσι ώστε ο μαθητής να είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής πορείας, κάτι που ισχύει και στις γενικές τάξεις, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να το χαρακτηρίζει

- α. ο σεβασμός στην μοναδικότητα του ατόμου
- β. να δημιουργεί και να δίνει προς όλους ίσες ευκαιρίες στη γνώση
- γ. να είναι μαθητοκεντρικό, ώστε να υπηρετεί και να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών.



Η επιτυχία των αναλυτικών προγραμμάτων βασίζεται

- α. στο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα
- β. στην εξατομίκευση των εκπαιδευτικών στόχων (του εκπαιδευτικού προγράμματος)
- γ. στην ευελιξία όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

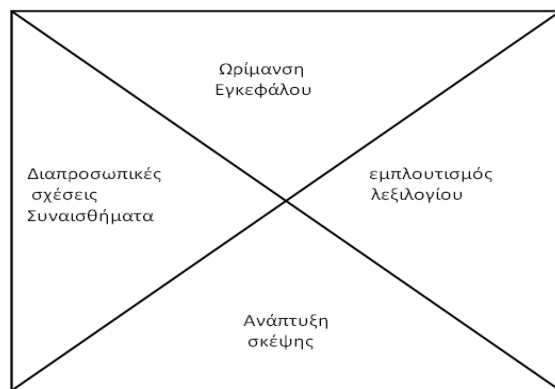
Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την Ειδική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα για την Προσχολική Ειδική Αγωγή εκφράζεται όλο και πιο έντονα στην ίδρυση Ειδικών Νηπιαγωγείων ή Τμημάτων Ένταξης.

Σκοπός του Ειδικού Νηπιαγωγείου είναι:

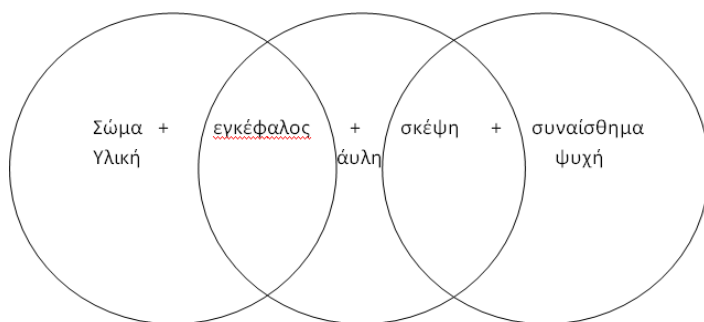
- Η ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον
- Η κοινωνικοποίησή του και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.
- Η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων, λαμβάνοντας υπόψη, τις δυσκολίες του κάθε μαθητή

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει τεράστια σημασία λόγω των πολυεπίπεδων αναπτυξιακών αλλαγών και αποτελεί την κατ' εξοχήν κατάλληλη εξελικτική περίοδο για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή. Αυτή η ηλικία σφραγίζεται με επιτεύγματα του παιδιού σε βιολογικό, γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα και συνιστούν σημαντικό παράγοντα εισαγωγής στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα:

- Η ωρίμανση του εγκεφάλου (Thomson, 2006)
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (Uglin, 1993)
- Η ανάπτυξη της σκέψης (Berger, 2001)
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα (Gottman, 2001) ορίζουν και καθορίζουν την σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας των 4– 5 ετών. Για τον λόγο αυτό η Ειδική Προσχολική ηλικία καθίσταται απαραίτητη για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πορεία του ατόμου με αναπηρία αλλά και για την καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, μειώνοντας σημαντικά προβλήματα στην εξελικτική πορεία του μαθητή.



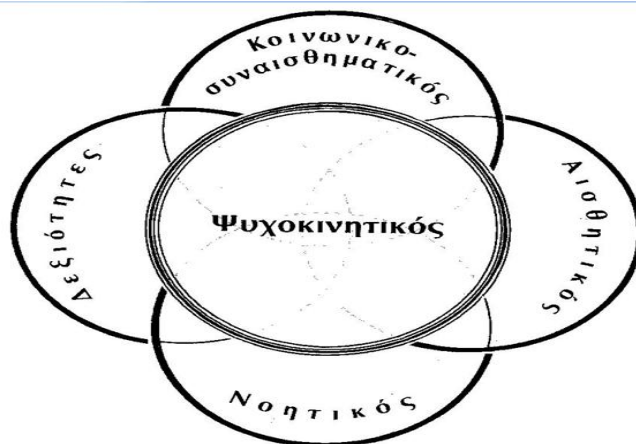
Τομείς ραγδαίας ανάπτυξης κατά την ηλικία των 4-5 ετών .



Η ανθρώπινη ύπαρξη καθορίζεται από τις τρεις υποστάσεις του (σώμα- πνεύμα- ψυχή).

Οι τομείς αγωγής και ανάπτυξης βασίζονται άμεσα και καθορίζονται από το τρισυπόστατο της ανθρώπινης ύπαρξης

Κάθε ένας από τους πέντε τομείς αγωγής εμπεριέχει τους άλλους και η ωρίμανση και των πέντε είναι αναγκαία συνθήκη για να ανταποκριθεί το παιδί στις σχολικές υποχρεώσεις.



Ψυχοκινητικός τομέας

Ψυχοκινητικότητα

Η κάθε παιδευτική πράξη ξεκινά και αφετηρία έχει την ψυχοκινητικότητα του νηπίου. Με τον όρο ψυχοκινητικότητα εννοούμε τη σκόπιμη κινητική συμπεριφορά, στην οποία εμπλέκεται το σώμα του νηπίου και η οποία προκαλείται, οργανώνεται και ελέγχεται από ψυχικούς μηχανισμούς. Στα άτομα με αναπηρία αυτή η πορεία δεν είναι δεδομένη. Το νήπιο με αναπηρία χρήζει ειδικής μεθοδολογίας, έτσι ώστε συνειδητά να οργανώσει και να ελέγξει την κίνησή του. Σε αυτά τα παιδιά και σε μεγάλο ποσοστό παρατηρούμε διαταραχές στον ψυχοκινητικό τομέα όπως

- Υπερκινητικότητα (ανεξέλεγκτη κίνηση) → ψυχωσικά άτομα
- Στερεότυπες κινήσεις (ίδια επαναλαμβανόμενη κίνηση) → αυτισμό
- Ασυντόνιστες κινήσεις των άκρων (νοητική στέρση)
- Ρομποτική κίνηση (Angelman)

Γενικές ενότητες της Ψυχοκίνησης

- Γνωστικό σχήμα του σώματος, δηλαδή τη νοητική εικόνα που δημιουργεί το παιδί για το ίδιο του το σώμα και ταυτόχρονα εμπειρικά να προσπαθήσει να συνυπάρξει αρμονικά με το περιβάλλον.
- Αμφιπλευρικότητα (συνειδητή γνώση των δυο πλευρών του σώματος)
- Γενική κινητικότητα
- Λεπττή κινητικότητα (συντονισμός χεριού – ματιού)

Το επόμενο στάδιο της ψυχοκίνησης περνά από το απτό το συγκεκριμένο, στο αφηρημένο που είναι προθάλαμος στη νοητική ανάπτυξη

- Ο χώρος
 - Ο χρόνος και ο ρυθμός
 - Πλευρίωση (αναγνώριση του πιο δυνατού πλευρού δεξί – αριστερό)
- Εάν σαν στόχο έχουμε το «Γνωστικό σχήμα του σώματος» (ΓΣΣ).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
A. Γνωστικό σχήμα σώματος	Οικοδόμηση του Γ. Σ. Σ.	Βίωση του σώματος α. Μέσω της ελεύθερης και οργανωμένης κίνησης στο χώρο β. Μέσω της απευθείας και των υστέρων μίμηση γ. Πειραματισμός – Προσωπική διερεύνηση

ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ
Τα νήπια υποβοηθούνται με τη συμβολή της γλώσσας, της νηπιαγωγού σαν πρότυπο, με εικόνες να αποκτήσουν α. αντίληψη του σώματός τους στο χώρο β. Να αναπαράγουν στάσεις του σώματος και να μιμούνται	Μετατοπίσεις αυθόρμητες και οργανωμένες ατομικές – ομαδικές (βαδίσματα ελεύθερα, σε γραμμή, σε κύκλο) βαδίζω- τρέχω- σταματώ

Κοινωνικο - συναισθηματικός τομέας



Ο βασικότερος τομέας ανάπτυξης σε νήπια 4 – 5 ετών.

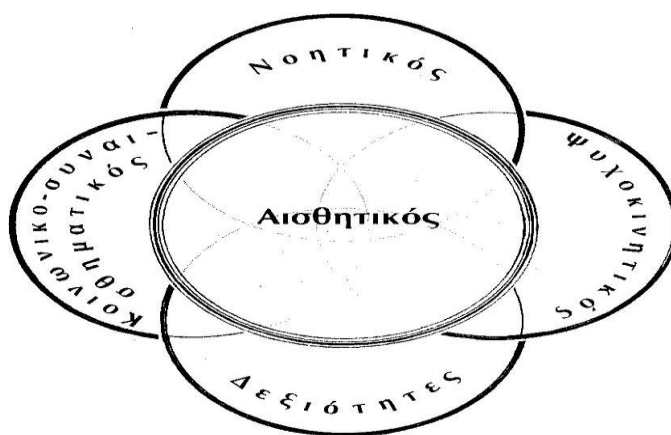
Το Ειδικό Νηπιαγωγείο είναι το πρώτο βήμα στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το παιχνίδι, η γλώσσα και γενικά η γνώση αρχίζουν να παίρνουν κοινωνικό χαρακτήρα. Είναι η πρώτη συστηματική προσπάθεια να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Η κοινωνική αγωγή πρέπει να αντιμετωπίζεται στο Ειδικό Νηπιαγωγείο σε συνάρτηση με το συναισθηματικό κομμάτι του νηπίου εξαιτίας της βαθιάς κρίσης που περνά με τον ερχομό του στο σχολείο. Το νήπιο με αναπηρία βρίσκει την υποστηρικτική ομάδα που το βοηθά:

- A. στον απογαλακτισμό (ομαλή απομάκρυνση από την οικογένεια)
- B. να αισθάνεται ασφαλές και σίγουρο, έτσι ώστε να θέλει και να επιδιώκει την συνύπαρξη και με άλλους, εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, ανθρώπους.
- Γ. την ένταξή του στο σχολείο και πώς θα συμπεριφέρεται μέσα σ' αυτό (σχολικοί κανόνες)
- Δ. να βρει δρόμους επικοινωνίας και καλής συνεργασίας με τρίτους (εκπαιδευτικοί – συμμαθητές)
- E. με αγάπη, κατανόηση, ενθάρρυνση και αποδοχή να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του και αυτοπεποίθηση

Στο βίντεο βλέπετε πως ελάχιστες δραστηριότητες στο Ειδικό Νηπιαγωγείο στερούνται κοινωνικής σημασίας.

Αισθητικός Τομέας



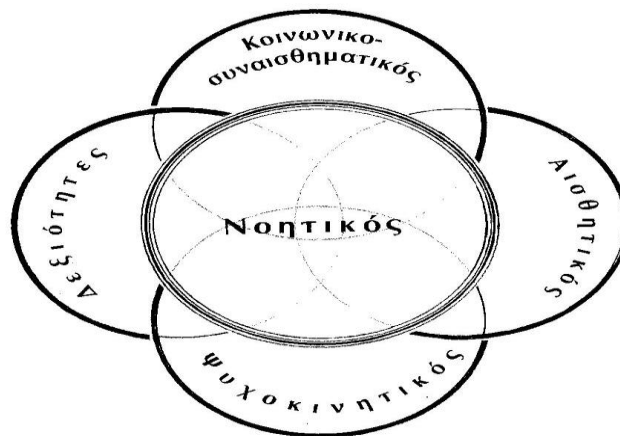
Το Ειδικό Νηπιαγωγείο παράλληλα με τις άλλες επιδιώξεις του οφείλει να βοηθήσει το νήπιο να αναπτυχθεί αισθητικά καθώς η αισθητική αγωγή εκτός από καλλιτεχνικούς εξυπηρετεί και ψυχοπαιδαγωγικούς σκοπούς. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και άνθρωποι της τέχνης επισημαίνουν τη σπουδαιότητά της για την ψυχοκινητική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.

Με εθελοντική προσφορά και από ειδικούς στο σχολείο μας σχεδόν κάθε μέρα εφαρμόζουμε αισθητικά προγράμματα. Σε μικρές ομάδες παιδιών «ο Παραμυθάς» αφηγείται και δραματοποιεί παραμύθια, έχουμε επίσης ζωγραφική, κεραμική και διάφορες χειροτεχνίες με απλά υλικά, όπως μανταλάκια. Επίσης, η μουσική η οποία βασίζεται στη δυναμική των ήχων και στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Ακόμα και τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να κατανοήσουν και κυρίως να απολαύσουν τη μουσική και τον ρυθμό. Μου έχει τύχει νήπιο πρώτα να τραγουδήσει

(ομιλία με ρυθμό) και κατόπιν να κατακτήσει τον προφορικό λόγο, ή σε άλλη περίπτωση στο φάσμα του αυτισμού, το νήπιο να ηρεμεί και να εκφράζεται με παραδοσιακά τραγούδια και ρυθμούς.

Στο τέλος, ουσιώδεις και σημαντικές είναι οι γιορτές μέσα στο σχολείο, οι οποίες είναι αφορμή και αφετηρία ανάπτυξης και των πέντε γνωστικών τομέων, καθώς αυτές δίνουν ευκαιρίες για εσωτερικές διεργασίες, αυτογνωσία, συνεργασία, κοινωνικοποίηση και ψυχική ισορροπία.

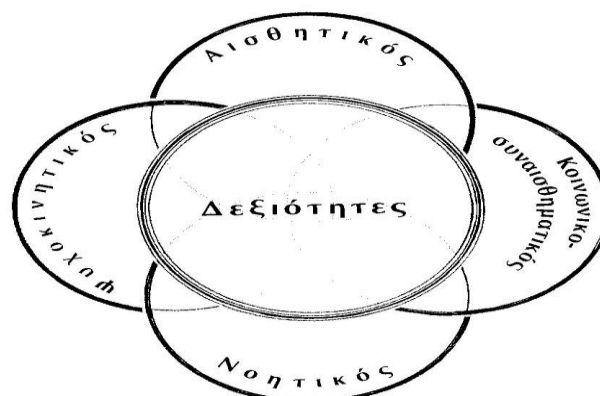
Νοητικός τομέας



Βασικός στόχος της νοητικής αγωγής στην ειδική αγωγή είναι να εμπλουτίσει και να επεκτείνει στο νήπιο τους μηχανισμούς της σκέψης. Η ηλικία αυτή είναι σπουδαία και σημαντική για τη νοημοσύνη του νηπίου. Στα 4 – 5 έτη η νοημοσύνη περνά από το αισθησιοκινητικό στάδιο στο προενεργητικό – διαισθητικό. Η γνώση του νηπίου πηγάζει από τις κινητικές πράξεις, οργανώνεται και οικοδομείται με τις νοητικές πράξεις και τη συμβολική λειτουργία.

Στα άτομα με αναπηρία το αναλυτικό πρόγραμμα για τη νοητική ανάπτυξη διαφοροποιείται ανάλογα με το σύνδρομο του κάθε νηπίου. Σε γενικές γραμμές όμως χρειάζονται:

- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Συγκεκριμένο πρόγραμμα
- Ειδική υλικοτεχνική υποδομή



Τα παιδιά με αναπηρία μαθαίνουν – με συγκεκριμένο τρόπο – σε προσωπικό χρόνο, δηλαδή με ρουτίνα και επανάληψη, χρησιμοποιώντας διάφορους κώδικες επικοινωνίας.

Στα Ειδικά Νηπιαγωγεία φοιτούν πολλά νήπια με απουσία λόγου. Επειδή η γλώσσα θεωρείται «το όχημα της σκέψης» στις ειδικές τάξεις δίδεται έμφαση στο να αναπτυχθεί η γλώσσα ως εργαλείο της σκέψης.

Οι δεξιότητες είναι αυτές που εισάγουν το νήπιο στις βασικές:

α. προ- μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες

β. προ- αναγνωστικό στάδιο

γ. προ- γραφικό

Οι στόχοι που βάζουμε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο είναι τέτοιοι και όσοι, στους οποίους μπορεί να ανταποκριθεί το νήπιο.

Πιο συγκεκριμένα, θέτουμε στόχους χωρίς να μας διαφεύγουν τα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης του κάθε νηπίου και με εξατομίκευση στη διδασκαλία.

Στο προ- μαθηματικό στάδιο:

1. Να προσεγγίζουν βασικές χωροχρονικές έννοιες
2. Να πραγματοποιούν ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις, αντιστοιχίσεις
3. Να αντιληφθούν την πληθικότητα και την έννοια του αριθμού από το 1 – 5.

Στο προ- αναγνωστικό στάδιο:

1. Να αντιληφθούν ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο
2. Να εισαγάγουν, όπου είναι δυνατόν, σωστή δόμηση του προφορικού λόγου

Στο προ- γραφικό στάδιο:

2. Συντονισμός χεριού – ματιού για αναπαραγωγή διαδρομών και τον μετασχηματισμό τους βαθμιαία σε νοητικό σχήμα.
3. Την προπαρασκευή των κινήσεων που οδηγούν στη γραφή.

Κλείνοντας την εισήγησή μου θέλω να αναφέρω και τις υποχρεώσεις που έχει μια Ειδική

Παιδαγωγός απέναντι στον μαθητή

- Να γνωρίζει το νήπιο μέσα από το πρίσμα της ιδιαιτερότητάς του.
- Να παρακολουθεί την εξέλιξή του.
- Να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αρμονική .
- εξέλιξη της προσωπικότητάς του.
- Να ενημερώνεται και να έχει επιστημονική εγκυρότητα.
- Να κάνει συστηματική και αντικειμενική παρατήρηση.
- Να βάζει σωστούς παιδαγωγικούς στόχους.
- Να ασκεί αυτοκριτική και κριτική στο παιδαγωγικό της έργο.



Τμήματα ένταξης

Ποιους μαθητές φροντίζουν εκπαιδευτικά και με ποιο τρόπο διαφοροποιείται το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους στο σχολείο σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Βασιλική Χρυσοσπάθη, Δασκάλα Τμήματος Ένταξης Ειδικής Αγωγής 6^{ου} Δημ. Σχ. Καλαμάτας

Το Τ.Ε. παρέχει ειδική εκπαίδευση προσαρτημένη στην εκπαιδευτική διαδικασία του κοινού σχολείου. Διαθέτει εκπαιδευτικό με ανάλογη ειδίκευση ή επιμόρφωση, ο οποίος εργάζεται σε πολλαπλά επίπεδα, εφαρμόζοντας ειδικά προγράμματα προκειμένου να παρέμβει αποτελεσματικά, αφενός διευκολύνοντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008) και αφετέρου πληροφορώντας και συμβουλεύοντας τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Υπ. Απ. 27922/Γ6 ΦΕΚ 449, τ Β', 3-4-2007).

Οι φοιτούντες στο Τ.Ε. ανήκουν στις ομάδες που αυστηρά καθορίζονται από το Ν. 3699/2008, άρθρ. 3, παρ. 1,2,3. Οι παραπάνω μαθητές, απαιτείται να διαθέτουν γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ ή άλλη επίσημη Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, προκειμένου να φοιτήσουν ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λόγω των χρονοβόρων διαδικασιών χορήγησης γνωμάτευσης από ΚΕΔΔΥ ή από άλλη επίσημη Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, αν οι γονείς ενός μαθητή επιθυμούν τη φοίτησή του στο Τ.Ε. και αξιολογηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. ως μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να φοιτά στο Τ.Ε. κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Σχ. Συμβ. ΕΑΕ (3699/2008, Άρθρο 6, παρ.1,α).

Η παροχή ειδικής αγωγής γίνεται από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. σε διαφορετικό χώρο (στην αίθουσα του Τ.Ε.) σε ομαδική κυρίως βάση ή και σε ατομική και εντός της κοινής τάξης που φοιτά ο μαθητής, σε επίπεδο συνεκπαίδευσης, αποφεύγοντας τη διαφοροποίηση και το στιγματισμό, στοχεύοντας πάντα στην ενσωμάτωση και την ένταξη των μαθητών (Αριθμ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3-4-07).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) (Watkins 2003). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου, ώστε να συμπεριλάβει (Include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη 2005).

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Watkins 2003), η εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει όχι κάποιες "τυπικές" εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά στην ουσία την αλλαγή του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου νομοθεσίας και πολιτικής που να στηρίζει την συνεκπαίδευση.

Βασιζόμενο σε αυτές τις αρχές, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Το ΠΑΠΕΑ έγινε νόμος του κράτους (προεδρικό διάταγμα 301,ΦΕΚ 208, τχ.Α, 29/8/1996

Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των ΑμΕΑ, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά, στον βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους.

Ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ κατά περιοχές είναι οι εξής:

A. Σχολική ετοιμότητα

Τα παιδιά:

- να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας
- να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες
- να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες
- να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο
- να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες

B. Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες

Τα παιδιά:

- να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης γραφής και κατανόησης κειμένου
- να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις
- να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη

Γ. Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον

Τα παιδιά

- να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον
- να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό
- να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας

Δ. Δημιουργικές δεξιότητες

- να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης
- να εμπενδώσουν τις σχολικές δεξιότητες
- να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο

Ε. Προεπαγγελματική ετοιμότητα

Τα παιδιά

- να οργανώσουν την προσωπικότητά τους
- να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους

-να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες

-να προσανατολιστούν επαγγελματικά

Η εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ προϋποθέτει την εσωτερική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για να εξασφαλιστεί επαρκής τροφοδότηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή, βάσει της διαφορετικότητας, του ρυθμού και του τρόπου μάθησης, του είδους της ευφυΐας και άλλα, χωρίς να εξαλείφει τις θετικές συνέπειες της αλληλεπίδρασης. Η διαφοροποίηση είναι όρος που δίνεται για τη διαδικασία προγραμματισμού, της παράδοσης της ύλης, για τις διδακτικές μεθόδους, τις μεθόδους αξιολόγησης, το διδακτικό υλικό και τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Weston (1992) η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων. Αποτελεί μια σύνθεση αυτού που ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να μάθουν, ενώ περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις εμπειρίες, τη γνώση, την κατανόηση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που οι μαθητές διαθέτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Hall 1992).

Η διαφοροποίηση, όπως ορίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, των ενδιαφερόντων και γενικότερα των ατομικών διαφορών των μαθητών και συνδέεται στενά με την αξιολόγηση. Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, και άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, συγκεντρώνουν συστηματικά και έπειτα χρησιμοποιούν πληροφορίες για το επίπεδο των ικανοτήτων ή /και της ανάπτυξης του μαθητή από διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (επίδοση, συμπεριφορά, κοινωνικότητα) (Watkins 2007).

Η αξιολόγηση βρίσκεται στην καρδιά του σχεδιασμού οποιουδήποτε προγράμματος εφαρμόζεται στην τάξη ή, καλύτερα, αποτελεί τη βάση για τον επόμενο εκπαιδευτικό.

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στον μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, τον μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις:

α. την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness)

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει, χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης.

β. τα ενδιαφέροντά του (interest)

Για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το **κίνητρο** του μαθητή για μάθηση, είναι: το **ενδιαφέρον** του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η **δυνατότητά του να επιλέξει** μόνος του (Brandt, 1998). Ο κάθε εκπαιδευτικός, εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές του, θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να δημιουργεί νέα

ενδιαφέροντα σε αυτούς. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών: α. βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα δικά τους ενδιαφέροντα, β. τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και γ. ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση.

γ. τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile)

Κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους, η αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση. Υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν σχηματικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας μαθητής: α. Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και την ομαδοποίηση που προτιμά. β. Οι παράγοντες που αφορούν το γνωστικό προφίλ του μαθητή (έμφαση στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στοχαστικότητα ή έντονη δράση).

Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις:

α. το περιεχόμενο (content)

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο τρόπους: α. τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και

β. τη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω

Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές, όπως η εννοιοκεντρική διδασκαλία, η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών, και οι πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση του υλικού.

γ. την επεξεργασία του περιεχομένου (process)

Η επεξεργασία σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν/κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους και στο πλαίσιο του σχολείου, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν στην κατανόησή τους. Κάθε τέτοια δραστηριότητα, καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις, πάντα όμως με στόχο την κατανόηση μιας **έννοιας**. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτό το χαρακτηριστικό παραμένει σταθερό, αλλά εμπλουτίζεται στον βαθμό που οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (Tomlinson, 2005). Φυσικά, η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να γίνει είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, είτε τα ενδιαφέροντά του, είτε το μαθησιακό του προφίλ. Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές διαφοροποίησης της δραστηριότητας είναι: τα ημερολόγια μάθησης, τα ημερολόγια εργασιών, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (Tomlinson, 2005).

δ. το τελικό προϊόν (product)

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, στον βαθμό που α. είναι εκείνο το τμήμα της μάθησης που έχει την προσωπική σφραγίδα του κάθε μαθητή και β. μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο του μαθητή. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Με απλά λόγια, η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης.

Παράδειγμα παρεμβατικού προγράμματος με τις σύγχρονες προσεγγίσεις με θέμα: «Χαμογέλα να φανεί το δοντάκι σου»

Ένα πρόγραμμα στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιείται από τα παιδιά της Α τάξης, του τμήματος κωφών – βαρήκων και του Τ.Ε. του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Καλαμάτας.

Κύριος σκοπός είναι η συνεργασία, η μάθηση και η κοινωνικοποίηση των παιδιών που συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες κυρίως, αλλά και με διάφορους άλλους τρόπους ανάλογα με την δράση.

Ειδικότεροι στόχοι είναι:

Γλώσσα-στόχος:

Να αναγνωρίζει και να ονομάζει αντικείμενα.

Να εκφράζεται γραπτά και προφορικά

Να έρθει σε επαφή με διάφορα είδη λόγου

Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του

Μαθηματικά-στόχος:

Να αριθμεί αντικείμενα

Να αντιστοιχεί και να ταξινομεί συγκεκριμένα υλικά

Να κάνει πράξεις και να λύνει προβλήματα

Κοινωνικές δεξιότητες-στόχος:

Να εκφράζεται με διάφορους τρόπους μπροστά σε κοινό

Αυτοεξυπηρέτηση-στόχος:

Να ευαισθητοποιηθεί και φροντίζει την προσωπική του υγιεινή

Προεπαγγελματικές δεξιότητες-στόχος:

Να χειρίζεται σωστά το ψαλίδι

Να γνωρίσει επαγγέλματα σχετικά με το θέμα

Υλικά και μέσα που θα χρειαστούν:

Βιβλία σχετικά με το θέμα, είδη χειροτεχνίας, παιχνίδια , αντικείμενα καθημερινής χρήσης σχετικά με το θέμα, το διαδίκτυο.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Γ. (2002). «Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57-71.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). New York: Longman.
- Hall, E. F. (1992) «Assessment for Differentiation» *British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992.
- National Curriculum Council (1989) *A Curriculum for All*. York: NCC.
- Νάνου Α., Αναγνωστοπούλου Ε., 2001. «Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολικές δυσκολίες». Στο (Μ. Τζουριάδου, Επιμέλεια) *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη. Σελ. 308-326.
- Νάνου, Α. (2005). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.
- Newton C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). «Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs». *Educational Psychology in Practice*, 11, 4-6.
- Olson, J & Platt J, (1996). *Teaching children and adolescents with special needs*. Englewood Cliffs Merrill.
- Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Προεδρικό διάταγμα 301,ΦΕΚ 208, τχ.Α, 29/8/1996.
- Scruggs, E. Mastropieri A. & Mcduffie A. (2007). «Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research». *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4, pp. 392-416
- Simon, B. (1985) «Imposing differentiation in schools. *Education» Today & Tomorrow*, 37, 3.
- Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. www.european-agency.org
- Watkins, A. (Editor) (2007) *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weston P. (1992) «A Decade for Differentiation». *British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992.
- Χατζημανώλη, Δ., (2005). «Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». *Εκπαιδευτική κοινότητα*. 72, 30-35.



Η αναγκαιότητα των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) για την εκπαίδευση τω ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στη Μεσσηνία

Κάτσος Παναγιώτης, Γεωπόνος κλάδου ΠΕ 14.04, Διευθυντής Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας

Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας ιδρύθηκε και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2002-03. Η ίδρυση και λειτουργία του ήρθε να καλύψει την ανάγκη για εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο Β/θμιας εκπαίδευσης.

Πράγματι υπήρχε το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο στο οποίο φοιτούσαν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι απόφοιτοι του σχολείου αυτού είχαν συσσωρευτεί χωρίς να έχουν εκπαιδευτική διέξοδο μετά την αποφοίτησή τους από το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Επίσης υπήρχαν μαθητές που είχαν αποφοιτήσει από άλλα δημοτικά αλλά λόγω ειδικών αναγκών δεν μπορούσαν να συνεχίσουν στο γυμνάσιο. Επίσης υπήρχαν και μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι είχαν μαθησιακές δυσκολίες πράγμα που είχαν εντοπίσει οι καθηγητές τους, αλλά δεν μπορούσαν να τους δώσουν διέξοδο. Η λειτουργία των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. υπήρξε λύση και διέξοδος για όλους τους προαναφερθέντες μαθητές.

Για ευνόητους λόγους το πρώτο έτος λειτουργίας του σχολείου το ηλικιακό όριο των μαθητών που τέθηκε ήταν τα 25 έτη. Φυσικά από τότε που απορροφήθηκαν οι παραπάνω μαθητές, ισχύει το ηλικιακό όριο των 17 ετών, που προβλέπει ο νόμος για πρώτη εγγραφή στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πλην της ηλικιακής προϋπόθεσης για εγγραφή και φοίτηση μαθητού στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ισχύουν άλλες δύο προϋποθέσεις . Αφ' ενός να υπάρχει τουλάχιστον απολυτήριο δημοτικού σχολείου ειδικού ή μη, και αφετέρου διάγνωση- σύσταση του ΚΕΔΔΥ (του γνωστού μας ΚΔΑΥ) για φοίτηση σε ΕΕΕΕΚ.

Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι σχολείο - εργαστήριο που ανήκει στη Β/θμια Εκπαίδευση και μάλιστα στην τεχνική-επαγγελματική. Όπως είναι φυσικό σαν εργαστήριο έχει σκοπό να παρέχει στους μαθητές του γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό την αγορά εργασίας. Βεβαίως, αν και βασική αρχή της ειδικής αγωγής ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτων δυσκολιών, νοητικής στέρησης ή αναπηρίας, επιδέχονται εκπαίδευσης, δεν θα είναι δυνατόν σε όλους τους φοιτούντες στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. να καταστούν ικανοί να εργαστούν, όσα κι αν έχουν κερδίσει από την εκπαίδευσή τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. φοιτούν μαθητές που τα προβλήματά τους είναι τέτοια που δεν θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν την ικανότητα προς εργασία, όσο και αν βελτιωθούν από τη φοίτηση στο σχολείο. Βέβαια θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι πιθανώς μαθητές αυτής της κατηγορίας δε θα έπρεπε να φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. που στόχο έχει την αγορά εργασίας. Πιθανόν! Όμως για κοινωνικούς λόγους δεν μπορεί να στερηθεί η δυνατότητα των μαθητών αυτής της κατηγορίας για εκπαίδευση, την στιγμή που δεν υπάρχει στην περιοχή άλλο πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους. Το γεγονός αυτό βεβαίως δεν αποτελεί δικαιολογία για ιδρυματοποίηση των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., πράγμα που θα ακύρωνε τον λόγο της ίδρυσής τους και θα αδικούσε τους μαθητές που θα μπορούσαν να εργαστούν μετά την αποφοίτησή τους.

Η διάρκεια φοίτησης στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι υποχρεωτικά πενταετής και στη συνέχεια υπάρχει η δυνατότητα επέκτασης της φοίτησης, αν αυτό κριθεί απαραίτητο κατά ένα, δύο ή τρία το πολύ έτη. Δηλαδή μέγιστη φοίτηση τα οκτώ έτη, που σημαίνει ότι η μέγιστη ηλικία που μπορεί να αποφοιτήσει κάποιο παιδί είναι τα (17+8) 25 έτη.

Στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας λειτουργούν ειδικότητες όπως φυτικών και ζωικών προϊόντων, χειροτεχνίας, αυτόνομης διαβίωσης, μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής. Έχει επίσης ιδρυθεί τμήμα κοπτικής-ραπτικής, το οποίο δεν λειτουργεί ακόμη λόγω του ότι ποτέ δεν μας έχει διοριστεί εκπαιδευτικός αυτής της ειδικότητας.

Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, λειτούργησαν οι ειδικότητες φυτικών και ζωικών προϊόντων και χειροτεχνίας κυρίως με το τμήμα της χειροτεχνίας κεραμική, γιατί μας είχε δωριθεί εξοπλισμός κεραμικής και μπορούσαν να διδάξουν αυτοδίδακτοι κεραμίστες ΔΕ . Μετά την απαγόρευση να διδάσκει προσωπικό ΔΕ παρά μόνον ΠΕ, η χειροτεχνία λειτουργεί με καθηγητές καλλιτεχνικών.

Το εργαστήριο φυτικών και ζωικών προϊόντων, που σωστά έχει επιλεγεί, λειτουργεί συνεχώς γιατί παρουσιάζει συγκριτικά πλεονεκτήματα. Ως γνωστόν η περιοχή μας έχει μακροπαράδοτη γεωργική κατεύθυνση στους τομείς της ελαιοκομίας, συκοπαραγωγής, σταφιδοπαραγωγής, αμπελοκομίας, καθώς επίσης έχει αξιόλογη καλλιέργεια εσπεριδοειδών και κηπευτικών προϊόντων . Επίσης υπάρχει και επαγγελματική δυνατότητα απασχόλησης για τους αποφοίτους τόσο όσον αφορά την ενασχόλησή τους ιδιωτικά με την γεωργία αλλά και την απασχόλησή τους σε δήμους (τμήματα πρασίνου), καθώς επίσης και σε φυτώρια ιδιωτών γεωπόνων.

Τα παιδιά διδάσκονται πρακτικά να καλλιεργούν τη γη και να παράγουν διάφορα προϊόντα δίνοντάς τους ταυτόχρονα και βασικές θεωρητικές γνώσεις. Δυστυχώς στον τομέα των ζωικών προϊόντων είναι δυσκολότερο να δοθούν πρακτικές γνώσεις γιατί δεν είναι εύκολο να εκτρέφονται ζώα στον χώρο του σχολείου για πρακτικούς λόγους, όπως π.χ. οσμές, θόρυβος κ.τ.λ. . Όμως αυτό το μειονέκτημα το ξεπερνάμε με κάποιες επισκέψεις σε μονάδες εκτροφής ζώων κ.τ.λ.

Τα εργαστήρια αυτόνομης διαβίωσης και μαγειρικής –ζαχαροπλαστικής που δημιουργήθηκαν αργότερα αποσκοπούσαν τα μεν πρώτα να βοηθήσουν τις δυσκολότερες περιπτώσεις παιδιών, τα δε δεύτερα μπορούν να δώσουν επαγγελματική διέξοδο σε αποφοίτους, αφού υπάρχει τάση τουριστικής ανάπτυξης του νομού μας.

Από το σχολικό έτος 2010-11, λειτουργεί στον Νομό μας και το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Φιλιατρών, όπου φοιτούν κυρίως μαθητές από την Τριφυλία, για να αποφευχθεί η μεταφορά μαθητών από τέτοια μεγάλη απόσταση προς το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας.

Το προσωπικό που υπηρετεί στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ανήκει σε τρεις κατηγορίες :

- Η μία κατηγορία είναι οι εκπαιδευτικοί Ε.Π.
- Η άλλη κατηγορία είναι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό Ε.Ε.Π.
- Και τέλος το ειδικό βοηθητικό προσωπικό Ε.Β.Π.

Στην πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές γενικών μαθημάτων, όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί, κοινωνιολόγοι, μουσικοί και δάσκαλοι ειδικής αγωγής καθώς, και καθηγητές ειδικοτήτων, όπως γεωπόνοι, τεχνολόγοι γεωπονίας, καλλιτέχνες, καθηγητές

μαγειρικής, ζαχαροπλαστικής κ.τ.λ. Στο ερώτημα γιατί σε σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης διδάσκουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής, η απάντηση είναι ότι επειδή στην αρχή της λειτουργίας των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. δεν υπήρχαν καθηγητές ειδικής αγωγής τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στελεχώθηκαν από δασκάλους ειδικής αγωγής.

Στην δεύτερη κατηγορία προσωπικού Ε.Ε.Π. περιλαμβάνονται ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές και εκπαιδευτικοί άλλων τέτοιων ειδικοτήτων, που βοηθούν τους μαθητές ο καθένας σύμφωνα με την ειδικότητά του.

Τέλος το Ε.Β.Π. περιλαμβάνει άτομα που βοηθούν στην λειτουργία του σχολείου, βοηθώντας πολλαπλώς τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και τα παιδιά σε όποιες δυσκολίες έχουν, κινητικές, καθαριότητας, φύλαξης κ.τ.λ.

Η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται σε ολιγομελή τμήματα βάση του νόμου περί ειδικής αγωγής, το πολύ 8 ατόμων, συνήθως 5-8. Αυτό είναι φυσικό γιατί η εκπαίδευση και διδασκαλία των μαθητών είναι εξατομικευμένη και ο χρόνος που αφιερώνεται στον κάθε μαθητή από τους καθηγητές είναι πολλαπλάσιος από τον χρόνο που αφιερώνεται σε κάθε μαθητή στα άλλα σχολεία.

Η ενασχόληση του καθηγητή με κάθε μαθητή στο σχολείο μας προσαρμόζεται πλήρως στο μέτρο του δυνατού με τις ανάγκες κάθε μαθητή.

Υπάρχουν προβλήματα στην λειτουργία των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.;

Δεν το συζητούμε, ασφαλώς και υπάρχουν. Επιγραμματικά αναφέρω: Η κρίση που περνά η χώρα μας φυσικά και έχει επίπτωση και στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.. Εδώ οφείλω να σημειώσω ότι η χρηματοδότηση και προς τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. έχει μειωθεί από τα προηγούμενα χρόνια. Παρ' όλα αυτά όμως δεν μπορώ να μην αναγνωρίσω ότι φορείς όπως ο Δήμος Καλαμάτας, η δημοτική επιτροπή παιδείας και άλλες υπηρεσίες του δήμου καθώς και η υπηρεσία μας, Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και η Περιφερειακή Δ/ση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου δείχνουν ευαισθησία και προσπαθούν να απαλύνουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην Ειδική Αγωγή.

Άλλο πρόβλημα είναι οι ελλείψεις σε προσωπικό που άπτεται του προηγούμενου προβλήματος, της οικονομικής κρίσης, με αποτέλεσμα να γίνεται δυσχερέστερο το έργο του υπηρετούντος προσωπικού. Θέλω να τονίσω ότι σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η μη ύπαρξη οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών και ο μικρός αριθμός οργανικών θέσεων των άλλων κατηγοριών προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη διορισμού κάθε χρόνο αναπληρωτών οι οποίοι αλλάζουν χρόνο με το χρόνο πράγμα που δεν συνάδει με την ανάγκη σταθερού πλαισίου για τους μαθητές μας. Ευτυχώς θεωρώ θετική και χαιρετίζω την ίδρυση κάποιων λίγων οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών που δόθηκαν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και θα καλυφθούν κατά πάσα πιθανότητα τη νέα σχολική χρονιά.

Τέλος ένα πρόβλημα μεγάλο αποτελεί η έλλειψη σαφούς πλαισίου για την επαγγελματική διέξοδο των αποφοίτων μας (δικαιώματα, διαβάθμιση του πτυχίου-απολυτηρίου).

Καταβάλλονται προσπάθειες δημιουργίας φορέα-γραφείου, ενός εργαλείου τέλος πάντων, που θα βοηθά τους αποφοίτους των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στην προσπάθειά τους για εξεύρεση εργασίας πέρα από τα γενικά πλαίσια του Ο.Α.Ε.Δ.

Κλείνοντας αυτό το πόνημα επιτρέψτε μου να εκφράσω μερικές σκέψεις μου σχετικά με τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Το έργο που επιτελείται στα σχολεία αυτά έχει μεγάλη σημασία. Δυστυχώς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες κ.τ.λ. η κοινωνία συνήθιζε να τα απομονώνει, να τα εξοστρακίζει και να αποστρέφει το βλέμμα απ' αυτά. Ακόμη και οι συγγενείς συνηθίζουν να ντρέπονται γι αυτά, ακόμη και να τα κρύβουν. Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., εκτός από τις γνώσεις και δεξιότητες που προσφέρει στα άτομα αυτά, συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνικοποίησή τους, στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, στην πίστη στις δυνάμεις τους και στους συνανθρώπους αλλά και στην αποδοχή τους από την κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εντάσσονται στην κοινωνία άτομα που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν στο περιθώριο.

Θέλω απ' όλα τα οποία σας προανέφερα να μείνει αυτό που πάντα λέω. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν ανήκουν σε άλλο κόσμο. Είναι οι άνθρωποι της διπλανής πόρτας, είμαστε εμείς, τα παιδιά μας, αλλά με μια διαφορά, δεν μπορούν να κρύψουν τις ελλείψεις τους τόσο περίτεχνα όπως εμείς οι υπόλοιποι, γιατί άνθρωπος χωρίς ελλείψεις και μειονεκτήματα δεν υπάρχει, οι πολλοί όμως έχουμε μάθει και τα κρύβουμε επιμελώς. Σας ευχαριστώ πολύ.

Κάσος Παν/της
Γεωπόνος κλάδου ΠΕ 14.04
Διευθυντής Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας



Συμπεράσματα Ημερίδας

**Επιμέλεια Μαρία Δροσινού, Κορέα,
Δρ ψυχολογίας, επίτιμος πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Τα συμπεράσματα καταγράφηκαν από τις εργασίες που παρουσιάστηκαν στην ημερίδα που διοργάνωσε από κοινού με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, το Τμήμα Φιλολογίας με Θέμα: «Η Ειδική Αγωγή και η Εκπαίδευση (ΕΑΕ) των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα». Κεντρικό συμπέρασμα αποτελεί το βασικό αξίωμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για το σεβασμό στην μοναδικότητα του ατόμου, τη παροχή και τη προσβασιμότητα όλων στη γνώση.

Οι καλές πρακτικές ένταξης και παροχής Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), στα γενικά σχολεία με τα τμήματα ένταξης και τα προγράμματα Παράλληλης στήριξης, στα Ειδικά Σχολεία, το Ειδικό δημοτικό σχολείο και ειδικό νηπιαγωγείο Καλαμάτας, το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), το Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης (πρώην ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ), το Κέντρο Ημέρα Αυτιστικών συμπεριλήφθη στα συμπεράσματα. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη διαβίου πρόσβαση στη γνώση, στο πλαίσιο τόσο της Διδακτικής μαθητών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και διαφορετικές ικανότητες όσο και της εφαρμογής των βασικών αρχών της μάθησης στην ειδική εκπαίδευση υποστηρίχθηκε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Το βασικό συμπέρασμα της ημερίδας αναφέρεται στο ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Αυτή είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες σε τοπικό αλλά και μητροπολιτικό επίπεδο. Η παιδαγωγική συζήτηση με αφετηρία την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) αλλά και με την έκθεση από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής με την συνεργασία των Εθνικών Μονάδων της Ευρυδίκης (Eurydice) επιβεβαίωσε την μετατόπιση των θέσεων από την “μεγαλεπήβολη” πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming), τους “τεχνοκρατικούς” περιορισμούς της συνεκπαίδευσης (inclusion) και της ένταξης (integration) των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στο σχολείο (βλ. Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, Τόμος 2, Παροχές στη μετα-πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Θεματική Έκδοση, 2006).

Από τις εργασίες της ημερίδας συμπεραίνουμε ότι η ένταξη αναφέρεται στην ποιοτική αναδιοργάνωση του σχολείου, ώστε να συμπεριλάβει και τους μαθητές με αναπηρίες και έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτικές που προωθούν την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ΕΕΑ στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, ακόμη και όταν μιλάμε για “το ένα σχολείο για όλους” (βλ. Χάρτα του Λουξεμβούργου 1996, Watkins 2003, έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2006, www.european-agency.org).

Στη χώρα μας, βασιζόμενη σε αυτές τις αρχές, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) το οποίο έχει χαρακτηριστεί ως ανοιχτό, ευέλικτο και χρηστικό εργαλείο. Το ΠΑΠΕΑ έγινε νόμος του κράτους (προεδρικό διάταγμα 301,ΦΕΚ 208, τχ.Α, 29/8/1996 με σκοπό την υποστήριξη των ΑμΕΕΑ, με άξονες την αποκατηγοριοποίηση και αποηλικιοποίηση και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Η εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ προϋποθέτει την εσωτερική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για να εξασφαλιστεί επαρκής τροφοδότηση των ιδιομορφιών του κάθε μαθητή, βάσει της διαφορετικότητας, του επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, των εμμονών, του ρυθμού και του τρόπου μάθησης, του είδους της ευφυΐας στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η διαφοροποίηση είναι όρος που δίνεται για τη διαδικασία προγραμματισμού, του ορισμού των διδακτικών προτεραιοτήτων, των διδακτικών στόχων, της παράδοσης της ύλης, αλλά και των διαφοροποιήσεων στις διδακτικές μεθόδους, τις μεθόδους αξιολόγησης, το διδακτικό υλικό και τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Στην προσπάθεια αυτή, το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών και το Τμήμα Φιλολογίας στη Καλαμάτα, τα τελευταία πέντε χρόνια (2009-2013) έχει υποστηρίξει δυναμικά το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Στα συμπεράσματα επισημαίνουμε σύμφωνα με τα στοιχεία μας, ότι περισσότεροι από 200 προπτυχιακοί φοιτητές, αυριανοί φιλόλογοι, που θα στελεχώσουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στην Περιφέρεια Πελοποννήσου έχουν διδαχθεί μαθήματα για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη Κοινωνική ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Η δυναμική αυτή εξελίχθηκε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, όπου από το Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 λειτουργεί το Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με την Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο με τίτλο «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».

Ένα ακόμη σημαντικό συμπέρασμα αφορά τις διοικητικές διευθετήσεις ζητημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα κανονιστικά κείμενα στο επίπεδο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας που επιφέρουν ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Σε αυτές καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία και υπήρξε σημαντική πρόοδος σε υποδομές, στα προγράμματα, στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης. εξασφαλίζουν ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, εφαρμόζοντας τη πολιτική της ένταξης που προϋποθέτει.

Ειδικότερα στα συμπεράσματα σημειώνουμε:

Το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, το οποίο αξιολογείται ως αναγκαία έκφραση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης και το πρόγραμμα αλλά και η Διδακτική που εφαρμόζεται σε αυτό διαφοροποιείται από την εκπαιδευτική αναγκαιότητα του κοινού δημοτικού σχολείου. Ακόμη υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα του Ειδικού Νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική διαδικασία με

δεδομένο ότι η Προσχολική Ειδική Αγωγή, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έτυχε την προσοχή της Πολιτείας, με οργανωμένες υλικοτεχνικές υποδομές, με ειδικούς παιδαγωγούς και ειδικότητες, που είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Επίσης τονίστηκε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γενικού νηπιαγωγείου αλλά και του ΠΑΠΕΑ με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών του μαθητή, έτσι ώστε ο μαθητής να είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής πορείας, κάτι που ισχύει και στις γενικές τάξεις, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Η προσαρμοσμένη εκπαίδευση συζητήθηκε στα συμπεράσματα τονίζοντας ότι η εκπαίδευση, ως θεσμός, είναι καθολικός και ενιαίος. Η οποιαδήποτε διαφοροποίησή του είναι ποσοτική, ποιοτική ή και τα δυο ταυτόχρονα. Οι διαφοροποιήσεις οφείλουν να λαμβάνουν συνολικά υπόψη, τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και να προσαρμόζονται σ' αυτές, διατηρώντας πάντα την βασική, κεντρική, στοχοθεσία της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη βελτίωση των χαρακτηριστικών των παιδιών, σε συνάρτηση με τις δυνατότητές τους. Επισημάνθηκε ότι ο μεγάλος αριθμός των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων που παρουσιάζει κάθε μειονεξία ή αναπηρία, καθιστά αδύνατη την συνολική περιγραφή των παιδαγωγικών απαιτήσεων για την επίτευξη των στόχων της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης.

Τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) φροντίζουν εκπαιδευτικά μαθητές με ΕΕΑ των οποίων το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους στο σχολείο διαφοροποιείται σύμφωνα με τις αρχές και την φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ. Στα συμπεράσματα τονίστηκε ότι οι μαθητές που υποστηρίζονται από τα ΤΕ απαιτείται να διαθέτουν γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ ή άλλη επίσημη Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, ή στις περιπτώσεις που οι γονείς επιθυμούν τη φοίτησή στο Τ.Ε. αυτό συμβαίνει κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Σχ. Συμβ. ΕΑΕ (3699/2008, Άρθρο 6, παρ.1,αα). Η παροχή ειδικής αγωγής γίνεται από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. σε διαφορετικό χώρο (στην αίθουσα του Τ.Ε.) σε ατομική και μικροομαδική κυρίως βάση αλλά και εντός της κοινής τάξης που φοιτά ο μαθητής, σε επίπεδο συνεκπαίδευσης, αποφεύγοντας τη διαφοροποίηση και το στιγματισμό, στοχεύοντας πάντα στην ενσωμάτωση και την ένταξη των μαθητών (Αριθμ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3-4-07).

Η αναγκαιότητα του υποστηρικτικού ρόλου των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, με έμφαση την περίπτωση της Μεσσηνίας συζητήθηκε στα συμπεράσματα με έμφαση τις αρμοδιότητες του. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία αυτές αναφέρονται στην έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας, στην εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων, εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων, ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων για εκπαίδευση ή πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης, στην εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις αλλά και στην εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στα συμπεράσματα συζητήθηκαν τα μεθοδολογικά και πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης μέσα από την εκπαίδευση τους, την ξεχωριστή περίπτωση του παιδιού με το οποίο δουλεύουν καλούνται να συντονίσουν και να επιλέξουν τα κατάλληλα εκείνα μεθοδολογικά και παρεμβατικά εργαλεία που θα προωθήσουν τους εκπαιδευτικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαφοροποιούνται σε σχέση με το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος εμπειρίες και ερωτήματα τίθενται για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης με τον τρόπο που ο τελευταίος εφαρμόζεται στη χώρα μας.

Τέλος, τα συμπεράσματα ολοκληρώθηκαν με την αναγνώριση της αναγκαιότητας των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) για την εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ στη Μεσσηνία. Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι ειδικό σχολείο - εργαστήριο που ανήκει στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και παρέχει στους μαθητές του γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό την αγορά εργασίας. Ιδρύθηκε και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2002-03 και λειτουργεί αδιάλειπτα μέχρι σήμερα υποστηρίζοντας την εκπαίδευση ατόμων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας.



Πρακτικά Ημερίδας Ειδικής Αγωγής

Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας

σε συνεργασία με το

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών
Τμήμα Φιλολογίας**

**Θέμα: «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με
σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της
ένταξης στην σχολική κοινότητα»**

**Καλαμάτα
Παρασκευή 1 Μαρτίου 2013, ώρα 17:00 μμ**

Κεντρικό αμφιθέατρο
Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών



ISBN 978-618-80548-0-6