



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
(Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ)**

**ΜΕΤΡΟ 1.1: «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
ΑΤΟΜΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ»**

**ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.4Α: «ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

**«ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ Α'ΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

30 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2008

Μ. ΓΕΡΟΥΛΑΝΟΥ 117, ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗ



ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ



εταιρεία προστασίας σπαστικών

Μ. Γερούλανου 117, Αργυρούπολη 16452

Τηλ: 210-9622290, Fax: 210-9644330, e-mail: ssa@otenet.gr, www.eps-ath.gr

Επιμέλεια Έκδοσης

**Κάτια Πετροχείλου, Ph.D.
Διεύθυνση Ερευνών και Μελετών
Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών**

**Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων**



Ευρωπαϊκή Ένωση



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

ΑΘΗΝΑ 2008



εταιρεία προστασίας σπαστικών

ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ

Τον Νοέμβριο του 2007, η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ενέκρινε την υλοποίηση του Πιλοτικού Έργου «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ», που είχε καταθέσει η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών στα πλαίσια του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ II)».

Το Έργο «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ» αφορά στην εφαρμογή της πρότυπης λειτουργίας ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και κινητικές αναπηρίες, με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Έργο ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2007 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2008.

Το Έργο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό ΣΜΕΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με κινητική αναπηρία, καθώς και προσωπικό τμημάτων ένταξης γενικών σχολείων, που εξυπηρετούν μαθητές με κινητική αναπηρία. Υλοποιήθηκε βάσει με βάση τις τέσσερις παρακάτω αλληλοεπιδρώμενες ενέργειες:

1. Μελέτη τεκμηρίωσης αναγκαιότητας υλοποίησης του έργου.
2. Σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικού, επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού.
3. Εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος
 - (α) θεωρητική εκπαίδευση
 - (β) ενδοσχολική πρακτική εφαρμογή
4. Δικτύωση με ΣΜΕΑ και τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων, καθώς και με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού.
5. Προβολή και διάχυση των αποτελεσμάτων του πιλοτικού Έργου.
6. Αξιολόγηση του Έργου.

Στα πλαίσια της προβολής του Έργου οργανώσαμε στις **30 Οκτωβρίου 2008** μία Ημερίδα με θέμα: «ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΪΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ». Πρακτικά και συμπεράσματα από την Ημερίδα εμπεριέχονται σε αυτήν την έκδοση.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	- 2 -
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	- 3 -
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ Β. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, ΠΡΟΕΔΡΟΣ Δ.Σ. Ε.Π.Σ.	7
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ Δ. ΠΛΑΤΗ, ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ.ΥΠΕΠΘ	9
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ Χ. ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Δ/ΝΤΗΣ. ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΥΠΕΠΘ	11
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ Δ. ΚΩΤΤΗ, ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΜΟΝΑΔΑΣ Β1 ΕΙΔΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ	12
ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: ΑΝΤΙΦΑΣΗ Η ΣΥΝΑΙΡΕΣΗ;	18
Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ	22
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ Η.Π.Α.	28
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	46
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	52
ΝΕΑ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΠΡΟΤΑΣΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΜΕΑ. ΚΕΝΤΡΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ & ΣΤΗΡΙΞΗΣ	70
ΑΠΟ ΤΗΝ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΠΡΟΤΥΠΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ	80
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	94



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

08.30 – 09.00	Προσέλευση – Εγγραφές
09.00 – 09.30	Χαιρετισμοί <i>Βίκη Αντωνοπούλου</i> , Πρόεδρος Διοικητικού Συμβουλίου Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών <i>Δημήτρης Πλατής</i> , Γενικός Γραμματέας, ΥΠΕΠΘ <i>Χαράλαμπος Παπαϊωάννου</i> , Διευθυντής Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ <i>Δανάη Κώττη</i> , Υπεύθυνη Μονάδας Β1, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ
Συντονίστρια: Βίκη Αντωνοπούλου	
09.30 – 10.00	Γενική παιδεία, ειδική παιδεία. Αντίφαση ή συναίρεση; <i>Ιωάννης Μεταξάς</i> , Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Αθηνών
10.00 – 10.30	Η διεπιστημονική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία. <i>Carol Hehir</i> , Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Αγγλία
10.30 – 11.00	Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική Αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ. <i>Αγγελική Γενά</i> , Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών
11.00 – 11.30	Διάλειμμα
Συντονίστρια: Δάφνη Οικονόμου	
11.30 – 12.00	Αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Ο ρόλος της Διεπιστημονικής Ομάδας. <i>Δέσποινα Αγγελοπούλου</i> , Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής, Δ' Περιφέρεια Αθηνών

<p>12.00 – 12.30</p>	<p>Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος για άτομα με ειδικές ανάγκες.</p> <p><i>Σπύρος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων</i></p>
<p>12.30 – 12.45</p>	<p>Νέα νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση / Πρόταση ολοκληρωμένης λειτουργίας ΣΜΕΑ. Κέντρα Πληροφόρησης & Στήριξης.</p> <p><i>Κάτια Πετροχείλου, Κλινικός Ψυχολόγος, Ph.D., Διευθύντρια Τμήματος Ερευνών & Μελετών, Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών</i></p>
<p>12.45 – 13.10</p>	<p>Από τη θεωρία στην πράξη. Πρότυπη σχολική μονάδα για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση.</p> <p><i>Βασίλης Κατσιμάρδος, Διευθυντής Ειδικού Σχολείου για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση</i></p>
<p>13.10 – 14.00</p>	<p>«'Ακουσέ με», βραβευμένη ταινία της Μαριάννας Οικονόμου</p>
<p>14.00 -14.15</p>	<p>Συμπεράσματα – Κλείσιμο εργασιών</p>
<p>14.15</p>	<p>Δεξίωση</p>



ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΣΠΑΣΤΙΚΩΝ

Βίκης Αντωνοπούλου

Τον Νοέμβριο του 2007 η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, ενέκρινε την υλοποίηση του πιλοτικού έργου «Πόρτα Ανοιχτή», που είχε καταθέσει η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών στα πλαίσια αυτού του προγράμματος.

Το έργο «Πόρτα Ανοιχτή», όπως γνωρίζετε, αφορά στην εφαρμογή πρότυπης λειτουργίας Σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και κινητικές αναπηρίες.

Με την σημερινή Ημερίδα, που έχει τίτλο «Αναβάθμιση του θεσμού της Α' βάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης», ολοκληρώνεται το έργο. Η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών όμως δεν σταματάει εδώ. Επιθυμεί και μπορεί να παρέχει τις υπηρεσίες της ως Κέντρο Πληροφόρησης και Στήριξης των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και τμημάτων ένταξης γενικών Σχολείων, προσφέροντας σειρά μαθημάτων για εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς επαγγελματίες, ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων, στήριξη προς σχολεία και γονείς, καθώς και βοήθεια προς μεμονωμένους μαθητές.

Εκ μέρους λοιπόν του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών και εμού προσωπικά, θέλω να ευχαριστήσω θερμά:

- Τον Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, κύριο Δημήτριο Πλατή.
- Τον Διευθυντή Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, κύριο Χαράλαμπο Παπαϊωάννου, για την παρουσία του εδώ σήμερα, αλλά και την όλη βοήθεια και στήριξη του προς την Εταιρεία.
- Τον Διευθυντή Εκπαίδευσης Δ' Διεύθυνσης Α'βάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών κύριο Κωνσταντίνο Δαρσινό.
- Την κυρία Δανάη Κώττη, Υπεύθυνη της Μονάδας Β1 της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης & Αρχικής

Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, για την συμμετοχή της και την βοήθεια της ίδιας και της ομάδας της στην υλοποίηση του έργου.

- Την Σχολική Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής της 4^{ης} Περιφέρειας Αθηνών, κυρία Δέσποινα Αγγελοπούλου, για την πάντα καλή και εποικοδομητική συνεργασία και ειδικά για την σημερινή ημερίδα.

Επίσης, ευχαριστούμε τους εκπροσώπους των συγγενών οργανώσεων που παρίστανται, καθώς και το προσωπικό της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών.

Είναι εξαιρετικά εποικοδομητικό και ελπιδοφόρο το γεγονός ότι σήμερα παρακολουθεί την Ημερίδα μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της χώρας μας.

Τελειώνοντας, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους ομιλητές, που, παρ' όλο τον φόρτο εργασίας που αντιμετωπίζουν, δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην σημερινή Ημερίδα.



ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

ΓΕΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑ ΤΟΥ ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Δημήτρη Πλατή

Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε, γονείς και κηδεμόνες, ειδικοί επιστήμονες και συνεργάτες εκπαιδευτικοί, κυρίες και κύριοι,

Με ιδιαίτερη χαρά και προσδοκία βρίσκομαι σήμερα ανάμεσά σας για να δηλώσω με την παρουσία μου τη θεσμική αλλά και προσωπική μου υποστήριξη στην εξαιρετική προσπάθεια της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών για τους μαθητές με εγκεφαλική παράλυση μέσω του προγράμματος «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ».

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και οι εποπτευόμενοι φορείς του στήριξαν, στηρίζουν και θα εξακολουθήσουν να στηρίζουν με όλες τους τις δυνάμεις προσπάθειες σαν κι αυτή, που επί της ουσίας αντιπροσωπεύει το όραμα μιας υγιούς Πολιτείας και μιας υγιούς κοινωνίας για ίσες ευκαιρίες προς όλους.

Η πολύχρονη εμπειρία και εξειδίκευση της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών σε ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών με κινητικές αναπηρίες και ειδικότερα με εγκεφαλική παράλυση, καθώς και οι καινοτόμες προσεγγίσεις της επί του θέματος, την ανάγουν σε πολύτιμο γνωμοδοτικό φορέα για ζητήματα οργάνωσης και στελέχωσης σχολικών μονάδων για παιδιά με κινητικές αναπηρίες, σε ζητήματα εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων του Υπουργείου αλλά και σε θέματα εφαρμογής εξειδικευμένων και πρωτοποριακών εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά.

Υπό το φως των ανωτέρω, θα παρακολουθήσουμε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την σημερινή ημερίδα για το πρόγραμμα «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ» και ελπίζουμε τα συμπεράσματά της να διαχυθούν σε όλη την ειδική αγωγή & εκπαίδευση παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και κινητικές αναπηρίες, ώστε το πρότυπο εκπαίδευσης που προωθεί το πρόγραμμα να μην είναι μεμονωμένο και επιλεκτικό, να υπερκεράσει το πιλοτικό του μέρος και να διαχυθεί σε όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα ώστε να αφορά όλα τα παιδιά με ανάλογη αναπηρία.

Το όνομα του προγράμματος είναι διπλά σημειολογικό: «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ» σε πιο εξειδικευμένες και στοχευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και κινητικές αναπηρίες, αλλά και «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ» στο παραπάνω αγαθό σε όλα τα παιδιά με ανάλογη αναπηρία.

Πιστεύω και προσδοκώ ότι η «ΠΟΡΤΑ» της εκπαίδευσης θα είναι πάντα «ΑΝΟΙΧΤΗ» για όλους.

Πιστεύω και προσδοκώ ότι η «ΠΟΡΤΑ» της εκπαίδευσης θα υπάρχει μόνο για να προστατεύει θεσμικά τα δικαιώματα των παιδιών και όχι για να εξαιρεί, να διαχωρίζει ή να κατηγοριοποιεί.

«ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ» λοιπόν, σε όλους!



Χ Α Ι Ρ Ε Τ Ι Σ Μ Ο Σ **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

Χαραλάμπου Θ. Παπαϊωάννου

Καλημέρα και σας ευχαριστώ για την πρόσκληση. Χαιρετίζω την σημερινή σας Ημερίδα, τονίζοντας ότι είμαστε πάντα στο πλευρό της Εταιρείας, αναγνωρίζοντας το σπουδαίο έργο που επιτελεί σε ένα τόσο ευαίσθητο χώρο.

Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ., έχει πάντα ως κύριο στόχο την εκπαίδευση, την ένταξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο νέος νόμος πλαίσιο (3699/2008), που αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, κινείται πάνω στους βασικούς αυτούς άξονες, εισάγοντας για πρώτη φορά την υποχρεωτικότητα στην ειδική αγωγή, εκφράζοντας τη βούληση για ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία.

Εισάγει το διεθνή ορισμό της αναπηρίας, διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και ανεξαρτησία στα άτομα με αναπηρία. Μετονομάζει τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ, (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), αυξάνοντας τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας σε πέντε, όπου κάθε ομάδα θα αντιστοιχεί σε δέκα χιλιάδες πληθυσμό, βάζοντας έτσι τέλος στην αναμονή για έκδοση γνωματεύσεων, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Συστήνει όλους τους κλάδους εκπαιδευτικών (ΕΑΕ), Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ). Συστήνει τον επίσημο φορέα πιστοποίησης της επαρκούς γνώσης της ελληνικής νοηματικής γλώσσας και της γραφής Braille.

Στρατηγικός στόχος του επιχειρησιακού προγράμματος «Δια βίου μάθηση» είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση έχει τεθεί εξ αρχής πρώτη προτεραιότητα της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., διευρύνοντας έτσι τους ορίζοντες για ισότιμη εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση στην τόσο ευαίσθητη αυτή κοινωνική ομάδα και δίνοντας νέα διάσταση στην αγωγή και εκπαίδευση αυτών των ατόμων.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ **ΥΠΕΥΘΥΝΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Β1 ΕΙΔΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ** **ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ**

Δανάης Κώττη

Κυρίες και κύριοι καλή σας ημέρα,

Πριν ξεκινήσω την παρουσίαση θα πρέπει να σας πω ότι αισθάνομαι ιδιαίτερη τιμή που παρευρίσκομαι σε αυτή την ημερίδα.

Παρ' όλα αυτά βρίσκομαι σε αρκετά δύσκολη θέση διότι η ομιλία μου βασίζεται σε στοιχεία τα οποία άντλησα από τη διαχείριση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και ως εκ τούτου η εισήγησή μου είναι μάλλον τεχνοκρατική. Ελπίζω να μην σας κουράσω από την απλή παράθεση στοιχείων.

Ξεκινώντας θα ήθελα να τονίσω ότι στόχος της παρουσίασης δεν είναι απλώς η προβολή της προσπάθειας των περασμένων ετών αλλά και - κατά κάποιο τρόπο - η δημιουργία μιας γέφυρας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (είτε αυτοί ήταν τελικοί δικαιούχοι των έργων είτε όχι). Πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων των δράσεων έτσι ώστε να υπάρχει και η δυνατότητα αξιοποίησής τους από μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, από τους γονείς παιδιών με αναπηρίες, από τις αρμόδιες διευθύνσεις.

Γνωρίζοντας λοιπόν ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει πολύ πρόσφατη ιστορία στη χώρα μας και έχοντας ως γνώμονα το Σύνταγμα της χώρας μας, το οποίο αναφέρει ότι όλοι οι πολίτες έχουν ίσα δικαιώματα και ως εκ τούτου κάθε πολίτης έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση, την υγειονομική περίθαλψη, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, την Κοινωνία της πληροφορίας και τον πολιτισμό, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ), στο πλαίσιο του Τρίτου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, στάθηκε αρωγός στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, χρηματοδοτώντας μια σειρά προγραμμάτων.

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ χρηματοδοτήθηκαν προγράμματα που αφορούσαν τα άτομα με αναπηρίες αλλά και προγράμματα για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. (Εμείς θα παρουσιάσουμε τα προγράμματα για τα άτομα με αναπηρία.)

Πιο συγκεκριμένα εκπονήθηκαν τριών ειδών προγράμματα:

1. εκείνα που αφορούσαν στην επιμόρφωση – εξειδίκευση,
2. εκείνα που αφορούσαν στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία και την ενίσχυση του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος και τέλος
3. εκείνα που αφορούσαν στην ανάπτυξη και εκπόνηση πρότυπων πιλοτικών εφαρμογών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ.

Και ας ξεκινήσουμε με τα Προγράμματα Επιμόρφωσης και Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα Προγράμματα αυτά είχαν ως στόχο την παροχή γνώσης και τεχνογνωσίας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχύσουν τις προσπάθειες ένταξης και ενσωμάτωσης των Ατόμων με Αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να περιοριστεί η σχολική διαρροή αλλά και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των Ατόμων αυτών, ώστε να ενταχθούν και στην παραγωγική διαδικασία.

Τα προγράμματα επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες αναπηρίες:

1. Νοητική υστέρηση
2. Ήπια νοητική καθυστέρηση
3. Αυτισμός
4. Προβλήματα ακοής
5. Προβλήματα όρασης
6. Πολλαπλές αναπηρίες
7. Κινητικά προβλήματα
8. Σοβαρά προβλήματα υγείας, δηλαδή προγράμματα τα οποία αφορούσαν άτομα που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι

Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα «Πρόσβαση για όλους». Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος υλοποιήθηκαν σεμινάρια τα οποία ήταν διαθεματικά – διαναπηρικά και είχαν ως στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης,

αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία.

Ένα άλλο πρόγραμμα ήταν το «Στέρξις», το οποίο είχε ως στόχο τη Δημιουργία προϋποθέσεων για τη σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνική αποδοχή των νοητικά υστερούντων ατόμων.

Στη συνέχεια το πρόγραμμα «ΕΠΙΝΟΗΣΗ», το οποίο είναι ένα πανελλαδικής κλίμακας πρόγραμμα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης και παράλληλα ένα έργο έρευνας και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου σε ψηφιακά παιχνίδια, για την υποστήριξη μαθητών με ήπια νοητική καθυστέρηση, με στόχο τη βελτίωση των γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στη συνέχεια είχαμε παρεμβάσεις με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ και την ενίσχυση του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκαν τρία καινοτόμα προγράμματα “parent to parent support”: προγράμματα δηλαδή τα οποία είχαν ως στόχο την ενδυνάμωση και στήριξη των οικογενειών παιδιών με αναπηρίες. Σκοπός των συγκεκριμένων προγραμμάτων ήταν να βοηθήσει τις οικογένειες ώστε

- να συμμετέχουν ουσιαστικά στο πρόγραμμα του παιδιού και να βιώσουν λιγότερο επώδυνα τα αρνητικά συναισθήματα,
- επίσης, να μάθουν να διαχειρίζονται τις κρίσεις και τις δυσκολίες των παιδιών στο σπίτι και τέλος
- να μάθουν να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά με τους ειδικούς.

Τα προγράμματα αφορούσαν οικογένειες με παιδιά ηλικίας έως 24 ετών, τα οποία παρουσίαζαν: Νοητική καθυστέρηση, Προβλήματα ακοής ή Αυτισμό.

Τέλος στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ εκπονήθηκαν και αναπτύχθηκαν πρότυπες πιλοτικές εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο πάντα την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με αναπηρίες.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το έργο «Συμβουλευτική υποστήριξη και εμπλουτισμός εκπαίδευσης μέσω υπολογιστών για παιδιά με κινητική αναπηρία».

Και προχωρούμε –πολύ σύντομα- στο έργο «Πόρτα Ανοιχτή» της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών. Είναι μια πιλοτική εφαρμογή ενός πρότυπου δημοτικού σχολείου για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και κινητικές αναπηρίες.

Ακολουθεί το έργο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Γραμματισμού των Κωφών και Βαρήκων Παιδιών με έμφαση, στη χρήση της τεχνολογίας στο πλαίσιο του οποίου αναπτύχθηκε ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει προσαρμογές διδακτικών κειμένων από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, με βάση κυρίως τις οπτικές ανάγκες των κωφών και βαρήκων παιδιών για την πρόσληψη των γλωσσικών πληροφοριών.

Ας μείνουμε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο υλοποίησε ένα ακόμη πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές – αυτή τη φορά - με έμφαση στη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και κατάλληλα διαμορφωμένου απτικού υλικού.

Στο πλαίσιο του έργου και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναπτύχθηκε ένα διαδραστικό παιχνίδι που ονομάστηκε «Ο εκατομμυριούχος», καθώς βασίστηκε στο γνωστό τηλεοπτικό παιχνίδι.

Περνάμε στο έργο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ακρόασης λόγου των κωφών παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα, που φοιτούν σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες και σε γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη ή σε Τμήματα Ένταξης.

Εν συνεχεία το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μέσω των προγραμμάτων «Ευ-δομή» και «Υπερ-δομή» ανέπτυξε προγράμματα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση ενός περιβάλλοντος λογισμικού και multimedia, δημιουργούν οι ίδιοι δραστηριότητες σε ψηφιακή ή και έντυπη μορφή για παιδιά και εφήβους στο φάσμα του αυτισμού.

Μένοντας στο φάσμα του αυτισμού, θα αναφερθούμε στο έργο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, «Εκπαίδευση αυτιστικών ατόμων με χρήση νέων τεχνολογιών».

Στο πλαίσιο του έργου, χρησιμοποιήθηκε μια νέα μέθοδος παρέμβασης για να ενισχύσει τις αισθητήριες και επικοινωνιακές ικανότητες του αυτιστικού παιδιού.

Και θα κλείσουμε την παρουσίαση παίρνοντας μια γεύση από τα Έργα που συγχρηματοδοτήθηκαν από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ)

1. αναφέρουμε τις παρεμβάσεις στα Κτίρια του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για την προσβασιμότητα
2. το Ειδικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Αγίας Παρασκευής
3. το Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής Αιγάλεω
4. και το Ειδικό Νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας, το οποίο, όπως μπορείτε να δείτε, είναι υπό κατασκευή.

Επίσης, το Ειδικό Σχολείο Σερρών προμηθεύτηκε δυο λεωφορεία ειδικών προδιαγραφών, με προβλεπόμενες θέσεις και για αμαξίδια και εξόπλισε χώρους (τον αύλιο χώρο, μία αίθουσα διδασκαλίας, την πισίνα των παιδιών με κινητικά προβλήματα με μηχανισμό βύθισης, το Γυμναστήριο του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και το Εργαστήριο Κηροπλαστικής).

Πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα και η όλη εμπειρία η οποία αποκτήθηκε από την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων θα αξιοποιηθεί στο νέο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του οποίου 1^{ος} στρατηγικός στόχος είναι η «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» και ειδικός στόχος η ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση νομίζουμε ότι έγινε με την Πρόσκληση που αφορά στην «Ανάπτυξη Κοινής Γλώσσας στον Τομέα της Ειδικής Αγωγής μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF)» (συνολικού προϋπολογισμού 1.500.000 €).

Επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο της πράξης αυτής εντάσσεται και η δημιουργία Εθνικού Μητρώου Μαθητών Ειδικής Αγωγής, που δεν θα καταγράφει πλέον τους μαθητές με βάση την αναπηρία τους αλλά σύμφωνα με τις παραμέτρους της λειτουργικότητας και της δυνατότητάς τους για συμμετοχή.

Επιπρόσθετα με την εφαρμογή των πρωτοκόλλων διερεύνησης ICF, διασφαλίζεται η αποϊατρικοποίηση των αξιολογήσεων των ΚΕΔΔΥ και η κοινωνικο-οικονομική διάσταση του έργου της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα.

Θα ήθελα να κλείσω την εισήγησή μου με μια επισήμανση: το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης μιας κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην ποιότητα των πολιτών της, στην ποιότητα των παρεχόμενων κοινωνικών αγαθών αλλά και στις ίσες ευκαιρίες που αυτή παρέχει στα μέλη της.

Τελικά όλα είναι θέμα παιδείας.

Σας ευχαριστώ.



Γενική παιδεία, ειδική παιδεία: Αντίφαση ή συναίρεση;

Ιωάννης Μεταξάς*

Όταν με προσκαλέσατε να μιλήσω εδώ, σκέφτηκα ότι πρέπει να υπάρχει γόνιμη ανησυχία πίσω από την πρόσκληση αυτή. Ίσως να αφορούσε στην ανάγκη των εκπαιδευτικών να ακούσουν κάποια θέματα γενικότερης σημασίας. Ίσως το πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να διδάξουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, να υπερβαίνει τις γνώσεις τους και να θέλουν κάτι παραπάνω, εφόσον δεν είναι πάντα δυνατό να έχουν ειδική εκπαίδευση και οι ίδιοι.

Το θέμα για το οποίο θα συζητήσω μαζί σας, “Γενική παιδεία – Ειδική παιδεία”, ακολουθούμενο από ένα ερώτημα, “αντίφαση ή συναίρεση”, με οδηγεί να σκεφτώ ότι ίσως πίσω από το ερώτημα εξακολουθεί να κυριαρχεί μια παρεξήγηση. Γνωρίζουμε ότι η ειδικευμένη γνώση στην εποχή μας είναι κάτι το απολύτως ζητούμενο. Έτσι, θεωρούμε ότι όσο πιο ειδικευμένοι είμαστε σε κάτι, τόσο εγκυρότερη μπορεί να είναι η γνώμη μας, η άποψή μας και η υπογραφή μας. Αυτό βεβαίως είναι απαραίτητο. Όμως, ως χαρακτηριστικό, δεν έχει την επάρκεια που χρειάζεται για να αντιμετωπιστούν προβλήματα του είδους που απασχολούν τη σημερινή συνάντησή.

Υπάρχει επίσης και ένα άλλο απαραίτητο. Ότι για να ασκήσει κανείς την οποιαδήποτε ειδικότητα με επάρκεια χρειάζεται να έχει γενική παιδεία. Με τον όρο αυτό, δεν αναφέρομαι μόνο στο μορφωτικό επίπεδο. *Αναφέρομαι σε εκείνο το οποίο προκύπτει, όταν η γενική παιδεία, μέσα από την αδιόρατη επεξεργασία του χρόνου, οδηγεί σε καλλιέργεια, δηλαδή σε μία κατάσταση του νου, σε μία συμπεριφορά, η οποία επιτρέπει πλέον να αντιμετωπιστούν και κάποιοι αφηνidiaσμοί, κάποιες απρόσμενες καταστάσεις.*

Κάθε ειδικευμένος επιστήμονας έχει στην αρματοσιά του απαντήσεις για όλα τα ειδικά θέματα, για τα οποία έχει ειδικά εκπαιδευτεί. Θέμα 2 – απάντηση 2, θέμα 23 – απάντηση 23. Τι συμβαίνει όμως όταν βρεθεί μπροστά σε προβλήματα τα οποία δεν είναι “αριθμημένα” ή δεν του έχουν δοθεί από πριν έτοιμες οι απαντήσεις; Θέμα 52 – δεν υπάρχει απάντηση.

* Ο Ι.Μ. είναι Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Το θέμα το οποίο συζητάμε είναι ακριβώς αυτής της τελευταίας κατηγορίας. Διότι ένας άνθρωπος με εγκεφαλικά προβλήματα συνιστά μια εξαιρετικά πολύπλοκη πρόκληση. Δεν είναι πάντα τόσο σημαντικό το κάθε τέτοιο πρόβλημα, όσο είναι ο τρόπος με τον οποίο το βιώνει το άτομο με αναπηρία, μαζί με όλα τα άλλα συνακόλουθα προβλήματα που πιθανόν να τον συνοδεύουν.

Και διερωτώμαι εάν αυτό το δίλημμα ανάμεσα στη γενική παιδεία, ως απαιτούμενο γενικό πλαίσιο αντιμετώπισης των αιφνιδιασμών ή του αγνώστου, και στην ειδική παιδεία, είναι ένα δίλημμα επιλογής ή ένα αίτημα σύνθεσης.

Στα περισσότερα Πανεπιστήμια του κόσμου, ανεξάρτητα από ειδικές κατευθύνσεις, η σύνθεση αυτή θεωρείται πια απαραίτητη. Τα προγράμματα έχουν αλλάξει εδώ και δυο δεκαετίες τουλάχιστον και αυτό που λάτρευαν παλιότερα ως υπερειδικευμένη γνώση έχει υποχωρήσει. Αυτό δεν σημαίνει ότι παραμελείται, όμως πρέπει να εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο σκέψης και στοχασμού όλου του κόσμου.

Συνεπώς, το αίτημα της σύνθεσης είναι κάτι που έχει νομιμοποιηθεί και εκπαιδευτικά, όχι μόνο σε τμήματα Πανεπιστημιακά, τα οποία έχουν άμεση και έμμεση σχέση με το αντικείμενο, αλλά και σε άλλες σχολές. Έχει νομιμοποιηθεί και σε τμήματα των θετικών επιστημών, όπου εκεί ο κίνδυνος ήταν πολύ μεγαλύτερος, εφόσον χαρακτηριστικό των θετικών επιστημών ήταν η λατρεία της ακρίβειας, της ελεγχόμενης γνώσης.

Η θετική επιστήμη λειτουργεί μέσα στο μύθο ότι όλα μπορούν να ελεγχθούν, ενώ στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει ασάφεια. Επομένως, η θετική επιστήμη υποτίθεται ότι διατηρεί μια ιδεολογική υπεροχή απέναντι στις άλλες επιστήμες. Όμως, μετά από τη “θεωρία της απροσδιοριστίας”, καθώς και με αυτήν των “πιθανοτήτων”, γνωρίζουμε πια ότι ούτε και στη θετική επιστήμη υπάρχει απόλυτη ακρίβεια ή ελεγχόμενη γνώση. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι και πάλι θα προσφύγουμε για κάποιες λύσεις στη γενική παιδεία.

Τι σημαίνει όμως γενική παιδεία; Σημαίνει κάτι περισσότερο από κλασική παιδεία. **Θα έλεγα ότι γενική παιδεία δεν υπάρχει, αν δεν υποστηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλλιεργεί τη φαντασία, την οποιαδήποτε φαντασία.** Το βασικό μας λοιπόν ερώτημα είναι: με ποιο τρόπο θα μας βοηθήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα να ενισχύσουμε τη γενική μας παιδεία, δηλαδή την παιδεία που οδηγεί σε καλλιέργεια και όχι απλά σε συσσώρευση γνώσης. Και πόσο αυτό είναι ακόμα πιο κρίσιμο όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε άτομα εύθραυστα, ευαίσθητα, νοητικά ανήμπορα.

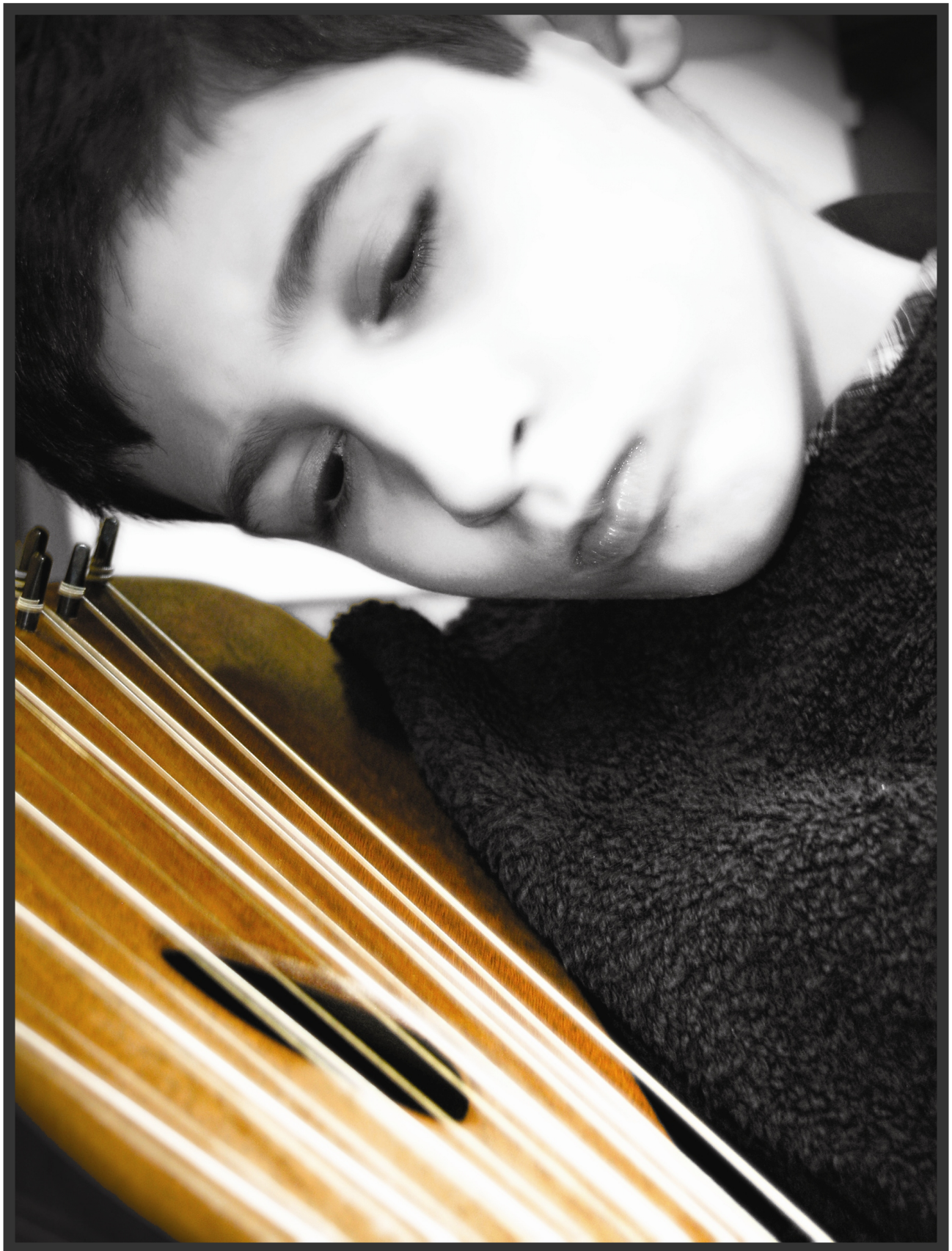
Ένας από αυτούς τους τρόπους, που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους δασκάλους, είναι η παρουσία της **τέχνης** μέσα στα προγράμματα. Χωρίς την τέχνη, η δυνατότητα γενικής παιδείας

μηδενίζεται. Η τέχνη δεν είναι η διδασκαλία του μαθήματος της τέχνης, αλλά η προσφορά πρακτικών δραστηριοτήτων, ώστε ο καθένας από εμάς να μπορεί να δικαιωθεί μέσα σε εκείνο το οποίο έχει σχέση με τη φαντασία του. Η ενασχόληση με αυτόν το χώρο, εφόσον μας δίνονται τα ερεθίσματα και τα μέσα για να το κάνουμε, μας κάνει πολύ πιο «χαριτωμένους» ανθρώπους. Ο εκπαιδευτικός, και μάλιστα εκείνος που έχει μια τόσο λεπταίσθητη αποστολή, οποιασδήποτε βαθμίδας, όσο καταξιωμένος κι αν είναι, όσο κύρος και αν διαθέτει, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός, εάν δεν είναι «χαριτωμένος» απέναντι σ' αυτούς τους οποίους θα προσεγγίσει. Και θα αντιμετώπιζε σίγουρα διαφορετικά και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αν του είχαν δοθεί περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες να ασχοληθεί με κάποιον από τους τομείς της τέχνης.

Ένας δάσκαλος που έχει ακούσει ότι ο χορός δεν είναι μόνο μία απολαυστική διαδικασία προσωπικής κίνησης του σώματος, αλλά και μια σχέση του σώματος με το χώρο, θα αντιμετώπισε πολύ διαφορετικά ένα κινητικό πρόβλημα, διότι θα του δώσει μια αισθησιακή και ταυτόχρονα αισθητική διάσταση και το ίδιο θα κάνει κάποιος, ο οποίος ασχολείται με τη μουσική. Ίσως είχαν δίκιο οι αρχαίοι που επέμεναν στο θέμα της μουσικής και στον συνδυασμό των γνώσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Αυτό που η Γερμανία του 19^{ου} αιώνα αποκάλεσε «Ολική Προσέγγιση μέσα απ' την Τέχνη», και που μετά είδαμε τις εκδηλώσεις του και στο επίπεδο της παιδείας, της επιστήμης, και της φιλοσοφίας, ξεκίνησε από το γεγονός ότι ο καθένας από εμάς έπρεπε, εκτός από το σχολείο, να έχει και κάποια άλλη «ενασχόληση». Ανεξάρτητα από το αν κάποιος θα γίνει διακεκριμένος τελικά σολίστ ή ζωγράφος ή χορευτής, η «ενασχόληση» με την τέχνη μάς δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουμε ότι, την ώρα που σχηματίζεται ένα γράμμα, μοιάζει με ζωγραφιά. Και για εκείνο το παιδί που έχει ιδιαίτερο πρόβλημα να γράψει ή ιδιαίτερο πρόβλημα να μιλήσει, υπάρχει και η σπουδή της σιωπής και η σπουδή της γραφής, αλλά σε ένα άλλο επίπεδο.

Συμπερασματικά, **η εξειδικευμένη γνώση είναι απολύτως απαραίτητη, αρκεί να μην ξεχνάμε, την ώρα που κατεβαίνουμε στο πηγάδι για να εξετάσουμε τι ακριβώς συμβαίνει, ότι έξω από το πηγάδι, επάνω, υπάρχει η γενική παιδεία, η οποία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς επαφή με ολόκληρο το επιστητό.**





Η διεπιστημονική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία

Carol Hehir[†]

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή μας, πέρα από την αξία της υγείας, της οικογένειας και της φιλίας, είναι η ικανότητά μας για επικοινωνία. Όλοι εμείς εδώ χρησιμοποιούμε γλώσσα πλούσια σε λέξεις και φράσεις – παρότι υπάρχουν πολλοί άλλοι που χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές για να κουβεντιάσουν και να επικοινωνήσουν. Όποια καριέρα κι αν έχουμε διαλέξει, όποια εκπαίδευση και αν έχουμε ακολουθήσει, είτε είναι στην εκπαίδευση είτε στη θεραπεία είτε στην ιατρική ή την κοινωνική πρόνοια, όλοι μας χρησιμοποιούμε γλώσσα και αναπτύσσουμε φρασεολογία εξειδικευμένη στο επάγγελμά μας, η οποία γίνεται ένα είδος στενογραφίας, ένας κώδικας, με τον οποίο συζητούμε με συναδέλφους. Έτσι είναι σε όλα τα μονοπάτια της ζωής και όποια δουλειά κι αν διαλέξουμε να κάνουμε.

Ένα από τα πράγματα που με απασχολεί στο συγκεκριμένο τομέα μας είναι το πώς κατανοούμε τις λέξεις που χρησιμοποιούμε, χωρίς να τις καλοσκεφτούμε, και η δυνατότητα που έχουμε να τις μετατρέπουμε σε θετική δράση στον κόσμο μας και σε αυτόν του παιδιού και του ανθρώπου με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Άνοιξα λοιπόν το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης για να διασαφηνίσω έννοιες κι αναρωτήθηκα: «Κατανοώ άραγε και πράττω σύμφωνα με το νόημα των λέξεων – ή μήπως απλώς τις χρησιμοποιώ;»

Λοιπόν, στο συγκεκριμένο λεξικό, να τι σημαίνει:

- **ενταξιακός (inclusive)** -- αυτός που περιέχει, συμπεριλαμβάνει, περιλαμβάνει, συγκαταλέγει, δεν αποκλείει
- **πολυ-επιστημονικός (multi-disciplinary)** – αυτός που συνδυάζει ή συγκαταλέγει πολλούς διαφορετικούς τομείς της επιστήμης

[†] Η C.H. είναι Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής στην Αγγλία.

- **δια- (inter-)** – ανάμεσα σε πολλούς ανθρώπους ή πράγματα
- **διεπιστημονικός (interdisciplinary)** – που αναφέρεται σε δύο ή περισσότερους τομείς γνώσης, όπου συνεισφέρουν διάφοροι επιστημονικοί τομείς.

ΕΝΤΕΤΑΓΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νομίζω πως όλοι συμφωνούμε ότι η **εντεταγμένη εκπαίδευση (inclusive education)** είναι ο στόχος για κάθε παιδί, με ή χωρίς αναπηρία. Ο στόχος μας επομένως είναι να μορφώνονται τα παιδιά με αναπηρίες στα ίδια κτίρια, στις ίδιες τάξεις και στα ίδια θρανία με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία. Πριν όμως να μπορέσουμε να προσφέρουμε μια τέτοια ένταξη στα ιδιαίτερα παιδιά μας, αν και αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους, υπάρχουν ερωτήματα που πρέπει να θέσουμε και θέματα που πρέπει να σκεφτούμε.

1. Έχουμε άραγε προετοιμάσει τα παιδιά αυτά για τη στιγμή που θα απομακρυνθούν από την ασφάλεια του ιδιαίτερου κόσμου, μέσα στον οποίο έχουν ζήσει;
2. Έχουν επιτύχει τους στόχους που έχουμε θέσει γι'αυτά, έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν, να είναι κοινωνικά, να συμμετέχουν, να κάνουν τα μαθήματά τους, να προσέχουν το σώμα τους, να διαχειρίζονται καθήκοντα, όπως το να τρώνε μόνα τους και να πηγαίνουν στην τουαλέτα; και ίσως με το χρόνο να μπορούν να οδηγήσουν άλλους στο πώς να τα καταφέρουν να κρατήσουν το κουτάλι, να επιλέξουν την καρέκλα που κάθονται, να επιλέξουν από ποιο ποτήρι θα πουν και, πιο σημαντικό, να επικοινωνήσουν με γονείς, δασκάλους, και αδέρφια;
3. Κατανοεί η νέα κοινότητα, στην οποία πρόκειται να μετακινηθούν, τις ανάγκες τους, τις προκλήσεις που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους;
4. Οι άνθρωποι που θα δουλέψουν μαζί τους καταλαβαίνουν και εκτιμούν την αναπηρία τους και, το σημαντικότερο, μπορούν να τους καταστήσουν ικανούς να επιτύχουν;

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΟΡΟΣΗΜΩΝ

Τα παιδιά με αναπηρίες δεν βρίσκονται πίσω μόνο εξαιτίας της αναπηρίας τους. Τα κρατάμε πίσω κι εμείς οι ειδικοί, που δουλεύουμε μαζί τους, γιατί, από τη στιγμή που θα κατανοήσουμε το νόημα της διάγνωσής τους, αρχίζουμε μετά να βλέπουμε και την αναπηρία τους. Επομένως, όταν ξεκινάμε να δουλέψουμε μαζί τους, τείνουμε να αρχίζουμε από το αρνητικό, από το τι «δεν μπορεί να κάνει» το παιδί, αντί από το τι μπορεί να κάνει και από το τι θα έπρεπε να μπορεί να κάνει στην ηλικία του. Άρα, ποια είναι η απάντηση και πώς μπορούμε να έχουμε θετικότερη στάση προς το ανάπηρο παιδί, που στηρίζεται στην ικανότητα και την υποστήριξή μας;

Πιστεύω ότι πρέπει ο καθένας μας πρώτα να κατανοήσει πλήρως τα αναπτυξιακά ορόσημα και στόχους για όλα τα παιδιά και μετά να τα μεταφέρει με θετικό τρόπο στη δουλειά του με το ειδικό παιδί.

Σας ακούω να λέτε – «Μα τα παιδιά μας είναι ανάπηρα... Πώς μπορούν να επιτύχουν αυτά τα ορόσημα με τις προκλήσεις που ήδη αντιμετωπίζουν; Δεν μπορούν να τρέξουν, κάποια δεν μπορούν να σταθούν ή να μιλήσουν ή να χρησιμοποιήσουν καλά τα χέρια τους...» -- και η λίστα συνεχίζεται! Πιστεύω, και αυτό υποστηρίζεται και από την εμπειρία μου, ότι τα ιδιαίτερα παιδιά μας πρέπει να επιτύχουν αυτούς τους στόχους με τον τρόπο τους, με την ταχύτητα για την οποία είναι ικανά, ώστε να συμπληρώσουν τον χάρτη μνήμης που έχουν μέσα τους και ο οποίος θα τους επιτρέψει στη συνέχεια να προχωρήσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Είναι ευθύνη μας να τους παρέχουμε τις φυσικές, συναισθηματικές και πνευματικές **εμπειρίες των ορόσημων** που έχουν χάσει, εξαιτίας της κατάστασης της υγείας τους και της αναπηρίας τους. Πρέπει να είμαστε δημιουργικοί, για να τους δώσουμε τη δυνατότητα να επιτύχουν. Είναι ευθύνη μας να ανακαλύψουμε τρόπους, που θα τους παρέχουν τις κρίσιμες φυσικές, κοινωνικές, ή συναισθηματικές εμπειρίες για να συμπληρώσουν τις ελλείψεις στους χάρτες της μνήμης τους.

Να σας δώσω ένα απλό παράδειγμα. Το παιδί μαθαίνει τη λέξη «μέσα» όχι μόνο μέσα από την ομιλία, αλλά και μέσα από τη φυσική διερεύνηση και το παιχνίδι. Μαθαίνει να βάζει τα ευρώ μέσα στην τσάντα του, όπως κάνει η μαμά όταν ψωνίζει, να πετάει ένα χαρτί μέσα στο καλάθι, να μπαίνει μέσα στην πισίνα για να κολυμπήσει ή να προχωράει μέσα στην τάξη. Όλη η πρώιμη γνώση βασίζεται σε ενέργειες που ασκούνται συχνά και σε διαφορετικά πλαίσια και επίσης στο παιχνίδι, και που οδηγούν σε κατανόηση του νοήματος και της χρήσης της λέξης.

ΠΟΛΥΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ

Η εμπειρία μου με την **πολυεπιστημονικότητα** ήρθε πολύ νωρίς στην καριέρα μου. Ως νέα δασκάλα σε ένα από τα καλύτερα ειδικά σχολεία με πολυεπιστημονικό προσωπικό, βρέθηκα επικεφαλής μιας τάξης 10 παιδιών με εγκεφαλική παράλυση, ηλικίας από 7 έως 9 ετών. Κανένα τους δεν μπορούσε να αυτοϋπηρετηθεί ανεξάρτητα και μόνο 50% επικοινωνούσαν με λόγο. Δύο δεν μπορούσαν να κάτσουν ελεύθερα στο θρανίο. Πώς μπορούσα ν'αρχίσω να δουλεύω σαν δασκάλα με παιδιά που βρίσκονταν σε μαξιλάρες σε ανάσκελη θέση; Ρώτησα αν μπορούσα να παρακολουθήσω τη φυσιοθεραπεία κάθε παιδιού. Η απάντηση ήταν ένα σαφέστατο «όχι». Γιατί ενδιαφερόταν ένας δάσκαλος να μάθει για τη φυσιοθεραπεία; Μετά από κάποιο καιρό και από πολλή συζήτηση, και εξηγώντας ότι τα παιδιά κάθονται σε θρανία για να μάθουν, ότι σηκώνονται για να πάνε στην τουαλέτα και για να κινηθούνε στο χώρο του σχολείου και ότι τα χρειαζόμουν να είναι όρθια για να μπορέσω να κοιτάξω μέσα στα μάτια τους και να

επικοινωνήσω, προέβαλα το επιχείρημα ότι αν καταλάβαινα πώς να κάνω δυνατή μια σωστή στάση, πώς να τα βοηθήσω να ασκηθούν στο περπάτημα για θετικούς λόγους με κάποιο στόχο, παρά να κάνουν θεραπεία σε ένα ξεχωριστό δωμάτιο, απομονωμένοι από όλους, σίγουρα αυτό θα ήταν η καλύτερη χρήση του χρόνου μας και των πολυεπιστημονικών μας ικανοτήτων. Και, αν μπορούσαν να επιτύχουν σε τέτοιες δραστηριότητες μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους, οπωσδήποτε αυτό θα ενθάρρυνε το συναγωνισμό, το μοίρασμα της επιτυχίας, και θα παρείχε πολλές εορταστικές στιγμές. Στο κάτω-κάτω, αυτό ήταν που συνήθως συνέβαινε στα κανονικά σχολεία και είχε αποδειχθεί ότι οδηγεί με επιτυχία στη μάθηση.

Τελικά, οι θεραπευτές δέχτηκαν και πριν από 40 χρόνια ακριβώς, έλαβα το βάπτισμα του πυρός – έγινα μέρος μιας **πολυεπιστημονικής ομάδας με διεπιστημονική πρακτική**, όπου ο εργοθεραπευτής δούλευε μαζί μου για να με βοηθήσει με το σωστό κάθισμα, τη στάση και τη χρήση των χεριών· όπου οι φυσιοθεραπευτές μαζεύονταν στην τάξη μου κατά το διάλειμμα για να βεβαιώσουν ότι τα παιδιά περπατούσαν σωστά και για να αυξήσουν την ανεξαρτησία τους στην τουαλέτα· όπου γάλα και μπισκότα την ώρα του διαλείμματος παρείχαν την ευκαιρία για άσκηση και ενδυνάμωση τεχνικών σίτισης, για έλεγχο γλώσσας και χειλιών και για χρήση χεριών.

Δυστυχώς, υπάρχουν ακόμα πολλά ειδικά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο και σ' όλο τον κόσμο που πρεσβεύουν πολυεπιστημονικές πρακτικές. Χρησιμοποιούν θεραπευτικές ικανότητες και ταλαντούχους δασκάλους, πολλά βοηθήματα και την σχέση τους με την κοινότητα – ξεχωρίζουν στην αγάπη και την φροντίδα, όμως ασκούν την ειδικότητα του πολυεπιστημονικού μόνο με το να συζητούν γι' αυτό. Συνεχίζουν να παίρνουν τα παιδιά από τις τάξεις για ατομικές συνεδρίες, απομονώνοντάς τα από τους συνομηλίκους τους· ασκούν τη βάδιση περπατώντας πάνω κάτω σε ατέλειωτους διαδρόμους χωρίς κανένα λόγο· έχουν θεραπευτές που δεν έχουν ιδέα ποιοι είναι οι στόχοι για το παιδί στην τάξη, και άρα χάνουν τις ευκαιρίες για ανάπτυξη λόγου, και δασκάλους που δεν κατανοούν τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για να κάτσει το παιδί σωστά και ανεξάρτητα, και μειώνουν έτσι τη σιγουριά του παιδιού και αυξάνουν τη δυσκολία του να επικοινωνήσει και να συμμετάσχει.

Πρόσφατα επισκέφθηκα ένα ειδικό κέντρο και παρακολούθησα μια συνεδρία, όπου το 4χρονο κορίτσι κυλούσε πάνω σε μια Μπάλα Bobath. Ρώτησα πόσο καιρό ασκούσε αυτήν την ικανότητα και αν βελτιωνόταν η ισορροπία της. Κυλούσε με τη μπάλα για 2 ολόκληρα χρόνια! Μετά ρώτησα αν γνώριζε ο δάσκαλος τι μάθαινε το παιδί, όμως εκείνος δεν είχε ποτέ παρακολουθήσει μια συνεδρία. Άρα, παρά την πολυεπιστημονικότητα θεραπευτή και δασκάλου, εγώ συνεχίζω να ρωτώ – «Πόσο πράγματι ωφελείται το παιδί»; Εξηγώ κάποιες από τις πολυεπιστημονικές πρακτικές σαν **παράλληλες γραμμές τρένου**, όπου τα τρένα ούτε ποτέ συναντώνται ούτε αγγίζουν – αλλά εξηγώ την έννοια του διεπιστημονικού σαν **πολύχρωμο μαλλί**,

όπου κάθε μέλος της ομάδας είναι μια μόνο ίνα έγχρωμου μαλλιού, κι όπως δουλεύουν ο ένας με τον άλλον με πίστη και εμπιστοσύνη, αλληλοϋποστηρίζονται και πλέκουν μαζί ένα πανέμορφο ρούχο – ένα ρούχο που το παιδί θα φοράει για το υπόλοιπο της ζωής του.

Τα τελευταία χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν προωθηθεί πολιτικές εκπαιδευτικής ένταξης – αλλά υπάρχουν ερωτήματα για το αν σε κάποιες περιφέρειες οι πολιτικές αυτές αναπτύσσονται περισσότερο για οικονομικούς λόγους παρά για την ικανοποίηση των αναγκών πρωτίστως του ειδικού παιδιού. Οι κύριες εθελοντικές οργανώσεις που παρείχαν ειδική εκπαίδευση έχουν πια κλείσει τα εκπαιδευτικά τους κέντρα, αφήνοντας μόνο ελάχιστα. Αυτά τα σχολεία προσφέρουν υπηρεσίες σε παιδιά, οι αναπηρίες των οποίων είναι τόσο σύνθετες ή οι ανάγκες τους για φροντίδα τόσο τεράστιες που τα κανονικά σχολεία είναι αδύνατο να προσφέρουν κατάλληλη εκπαίδευση, θεραπεία και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Ευτυχώς έχουμε ένα Σύστημα Ενστάσεων, όπου γονείς που αμφισβητούν την απόφαση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως προς τις κατάλληλες υπηρεσίες για το παιδί τους μπορούν να «υποβάλλουν ένσταση» και σε πολλές περιπτώσεις να επιτύχουν την μακροπρόθεσμη σχολική τοποθέτηση που πιστεύουν ότι έχει ανάγκη το παιδί τους.

Μερικά παιδιά με αναπηρίες δεν καταφέρνουν να ενταχθούν – για διάφορους λόγους. Κάποτε το σχολείο δεν μπορεί να παρέχει το υποστηρικτικό προσωπικό ή την τεχνογνωσία να εντάξει με θετικό τρόπο το παιδί. Κάποτε το ίδιο το κτίριο είναι πολύ δυσπρόσιτο. Κάποτε η κρίσιμη θεραπευτική υποστήριξη δεν μπορεί να διακανονιστεί. Και πάλι, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διαδικασία της ένστασης για να τοποθετήσουν το παιδί τους σε καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ευτυχώς υπάρχουν επίσης πολλές επιτυχίες και σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο παιδιά με ειδικές ανάγκες μεγαλώνουν και αναπτύσσονται στο πλούσιο περιβάλλον των σχολείων που παρακολουθούν.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ένα μεγάλο Ενδιάμεσο Σχολείο (Middle School)[‡], όπου οι γονείς κατάφεραν να κανονίσουν με τις τοπικές αρχές να βρεθούν οι πόροι για να μετατρέψουν ένα μέρος του Σχολείου σε πλήρως εξοπλισμένο θεραπευτικό τμήμα, στελεχωμένο από ένα φυσιοθεραπευτή και ένα βοηθό θεραπευτή. Τα 30 παιδιά με αναπηρίες παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις τους και ακολουθούν το συνηθισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν ένας δάσκαλος ανησυχεί για ένα από τα ιδιαίτερα παιδιά του, μπορεί να απευθυνθεί στον θεραπευτή και να λάβει συμβουλές και υποστήριξη σχετικά με τη συγκεκριμένη δυσκολία, που μπορεί να είναι ένα πρόβλημα με το θρανίο ή με άλλο υλικό. Παρόμοια, όταν οι μαθητές χωρίς αναπηρία έχουν γυμναστική, οι μαθητές με αναπηρία έχουν ομαδικό πρόγραμμα στην ειδική μονάδα τους. Αυτή η θετική και πρακτική αντιμετώπιση είναι επιτυχής γιατί οι δύο θεραπευτές

[‡] Το Middle School είναι ένα σχολείο που «γεφυρώνει» τη βασική εκπαίδευση με αυτή του γυμνασίου/ λυκείου. Περιλαμβάνει συνήθως από την πέμπτη έως την όγδοη τάξη.

«τριγυρνάνε» στο σχολείο, αποτελούν μέρος της ομάδας προσωπικού και κάνουν τα διαλείμμά τους στον ίδιο χώρο με το υπόλοιπο προσωπικό και με τους δασκάλους. Είναι εύκολο να τους βρει κανείς και τους καλωσορίζουν μέσα σε τάξεις όπου οι δάσκαλοι κατανοούν ότι οι θεραπευτικές ανάγκες κάποιων από τα παιδιά τους αποτελούν μέρος της εκπαίδευσής τους, και έχουν μάθει από τους θεραπευτές δεξιότητες φυσικής διαχείρισης για να στηρίξουν τον μαθητή με αναπηρία. Αυτό είναι πολυεπιστημονικό στην ουσία του και υπάρχουν παρόμοιες μονάδες σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίες αποτελούν συστατικό μέρος (και δεν είναι απλά προσαρτημένες) των σχολείων.

Συμπερασματικά, παραθέτω μερικές ερωτήσεις για να τις σκεφτείτε. Ξέρω τις δικές μου απαντήσεις σε κάθε μία από αυτές και θα ήθελα πολύ να ακούσω και τις δικές σας.

1. Αποτελεί η Εντεταγμένη Εκπαίδευση το κατάλληλο περιβάλλον για την πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία;
2. Τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά χωρίς αναπηρία από τους φίλους τους με αναπηρία;
3. Αγκαλιάζετε την διεπιστημονική πρακτική στη δουλειά σας;

Και τέλος

4. Ψάχνετε το θετικό στους μαθητές σας ή μήπως μπορείτε να δείτε μόνο το αρνητικό;

Αν απαντήσατε θετικά σε αυτές τις ερωτήσεις, σας υπόσχομαι ότι η εμπιστοσύνη σας συνεχώς θα αυξάνεται, γιατί θα έχετε συναδέλφους που θα μοιράζονται μαζί σας και που θα σας στηρίζουν, προς όφελος των παιδιών, για τα οποία έχετε την ευθύνη. Στο Ηνωμένο Βασίλειο λέμε «Τρία κεφάλια είναι καλύτερα από ένα». Στο κάτω-κάτω, η ζωή είναι μια διαδικασία συνεχούς και καθημερινής μάθησης και οι σπουδαιότεροι δάσκαλοί μου ήταν συνάδελφοι και οικογένειες και παιδιά, με τα οποία είχα την τιμή να δουλέψω.



Σύγχρονες τάσεις στην ειδική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α.

Αγγελική Γενά[§]

Για να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε πληρέστερα την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται σήμερα στις ΗΠΑ, τις προοπτικές της εκπαίδευσης για το εγγύς μέλλον, καθώς και τις προεκτάσεις τους για τους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σκόπιμη μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις εξελίξεις που συντελέστηκαν τα τελευταία 50 χρόνια.

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα στις ΗΠΑ, μέχρι και μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ρυθμιζόνταν από πολιτειακούς φορείς, ενώ δεν υπήρχε ομοσπονδιακή νομοθεσία, κοινή για όλες τις πολιτείες των ΗΠΑ. Σε κάποιες πολιτείες δε, η εκπαίδευση δεν παρεχόταν ως δεδομένο αγαθό για όλους τους πολίτες. Η φυλή, το φύλο, η επάρκεια ή οι ικανότητες των πολιτών αποτελούσαν κριτήρια αποκλεισμού από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΗΠΑ αλλάζει ριζικά με το κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων (Civil Rights movement) στις δεκαετίες του 1950-60, το οποίο είχε αντίκτυπο σε όλους τους τομείς του δημόσιου βίου, συμπεριλαμβανομένης, βέβαια, και της εκπαίδευσης.

Θα εξετάσουμε πώς φτάσαμε από το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων σε συνταγματικές αλλαγές, προκειμένου να προαχθεί μια καθολική, δηλαδή, ομοσπονδιακή πολιτική στα θέματα της εκπαίδευσης, για να καταλήξουμε, εν τέλει, στην πολυσυζητημένη, πλέον, Δράση, “No Child Left Behind”, που διέπει σήμερα το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των ΗΠΑ.

Το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο της «ομαλοποίησης» (normalization), το οποίο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και αφορούσε πρωτίστως μειονοτικές ομάδες, όπως μετανάστες και αфроαμερικανούς και δευτερευόντως άτομα με ειδικές ανάγκες, αποτελεί τις απαρχές των ριζοσπαστικών μεταβολών και της εκδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης. Το ζητούμενο ήταν

[§] Η Α.Γ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, όταν στις ΗΠΑ κορυφώνονταν τα κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ουσιαστική εξασφάλισή τους.

Η πρώτη, όμως, και σημαντικότερη πρωτοβουλία για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να συμπεριληφθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τα άτομα με αναπηρίες (AMA), θα έρθει 20 χρόνια αργότερα. Οι πρώτες συστηματικές και σε ευρύ φάσμα, προσπάθειες υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές διαταραχές χρονολογούνται στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στις προσπάθειες αυτές πρωτοπορούν οι Αμερικανοί επιστήμονες που διαμόρφωσαν την **Πρωτοβουλία Γενικής Εκπαίδευσης - ΠΓΕ (Regular Education Initiative - REI)**

Όμως, αυτό το κίνημα «ομαλοποίησης», όπως χαρακτηρίστηκε, στο ξεκίνημά του αφορούσε αποκλειστικά στα παιδιά με ήπια προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο.

Οι υποστηρικτές της ΠΓΕ άσκησαν δριμύτατη κριτική στα παραδοσιακά μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης. Οι βασικές δε ενστάσεις που προέβαλαν σχετικά με το επικρατούν σύστημα ειδικής αγωγής αφορούν στα ακόλουθα (Manset & Semmel, 1997):

Λοιπόν, στο συγκεκριμένο λεξικό, να τι σημαίνει:

- Την αξιοπιστία των κριτηρίων για παραπομπή μαθητών στην ειδική αγωγή·
- Την αποδοτικότητα των προγραμμάτων ειδικής αγωγής·
- Την έλλειψη εναρμόνισης του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες των μαθητών της ειδικής αγωγής·
- Την αναγκαιότητα διατήρησης δύο ξεχωριστών συστημάτων (γενικής και ειδικής αγωγής), παρά το υψηλό κόστος που αυτό συνεπάγεται.

Η ΠΓΕ ξεκίνησε και υποστηρίχθηκε, αρχικά, από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας των ΗΠΑ, έτυχε, όμως, αργότερα, και κρατικής αρωγής στα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν η Υφυπουργός Παιδείας των ΗΠΑ Madeleine Will, επικαλούμενη τους προαναφερθέντες παράγοντες, περιορίσε τις κρατικές δαπάνες για την ειδική αγωγή με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Συνεπώς, η ιδεολογία των επιστημόνων που υποστήριζαν την ΠΓΕ χρησιμοποιήθηκε, τελικά, σε βάρος και όχι προς όφελος των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όπως κάθε νέα πρωτοβουλία που αμφισβητεί τους επικρατούντες θεσμούς, η ΠΓΕ είχε ζηλωτές υπέρμαχους, αλλά και αυστηρούς επικριτές.

Επισημαίνοντας τα κύρια χαρακτηριστικά της Πρωτοβουλίας για τη Γενική Εκπαίδευση μπορούμε να την ορίσουμε ως το κίνημα που αφορά:

(α) στην εκπαίδευση των μαθητών που, παρότι δεν παρουσιάζουν από την αρχή της φοίτησής τους στο σχολείο εμφανή προβλήματα (όπως αισθητηριακές, σωματικές, συναισθηματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες), στην πορεία αποκτούν την «ταμπέλα» του μαθητή με «ελαφρές δυσλειτουργίες» (Stainback, Stainback, Courtnage, & Jaben, 1985),

(β) στην υποστήριξη της πλήρους συμμετοχής αυτών των μαθητών στη γενική τάξη και τέλος

(γ) στην αναμόρφωση της λειτουργίας της γενικής τάξης, ώστε να ευνοείται η επιτυχής φοίτηση όλων των μαθητών, παρά τις ετερογενείς τους ανάγκες (π.χ. Lieberman, 1990· Manset & Semmel, 1997· Stainback & Stainback, 1984). Η ΠΓΕ έχει μεν χαρακτηριστεί ως κίνημα της ειδικής αγωγής, αφορά, όμως, κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Lieberman, 1990), εφόσον επιδιώκει τη συγχώνευση γενικής και ειδικής αγωγής (Stainback, & Stainback, 1984).

Οι υποστηρικτές της ΠΓΕ, σήμερα, διακρίνονται σε δύο υπο-ομάδες, με κάποιες διαφορές μεταξύ τους, αλλά και οι δύο ασκούν κριτική στον τρόπο λειτουργίας της ειδικής αγωγής, **θεωρώντας επιζήμια τη διάκριση γενικής και ειδικής αγωγής**, ενώ κρίνουν ότι ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης θα συμβάλει στην απρόσκοπτη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των μαθητών που παλαιότερα φοιτούσαν στην ειδική αγωγή (Alington & McGill-Franzen, 1989).

Ενώ η ανάγκη τροποποίησης του συστήματος ειδικής αγωγής των ΗΠΑ επισημάνθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των ερευνητών στις επιστήμες της αγωγής, ανεξάρτητα από τις θεωρητικές τους καταβολές, σημείο αιχμής, έχει αποτελέσει **το είδος των αλλαγών** που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν. Οι φιλοσοφικές διαφορές των ειδικών σε θέματα συνεκπαίδευσης και ένταξης, άρχισαν να διαφαίνονται όταν ξεκίνησαν οι προσπάθειες διαμόρφωσης ενιαίας πολιτικής και υλοποίησης των προγραμμάτων ένταξης μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το καίριο ζήτημα για τον τρόπο επίτευξης μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών με ήπιες διαταραχές στο γενικό σχολείο ήταν αυτό που πυροδότησε έντονες ιδεολογικές και επιστημονικές αντιθέσεις. Δύο βασικά ερωτήματα, που απορρέουν από το ζήτημα αυτό, τα οποία μάλιστα εξακολουθούν να είναι αμφιλεγόμενα, είναι τα ακόλουθα:

(α) Σε ποιο βαθμό θα πρέπει να τροποποιηθεί το γενικό σχολείο, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των ατόμων με ήπιες διαταραχές (Stainback, W., Stainback, S., Courtnage, & Jaben, 1985);

(β) Θα πρέπει να τίθενται και ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας της ένταξης (Manset & Semmel, 1997);

Τα ερωτήματα αυτά είναι αφενός καιρία και αφετέρου απαιτούν σύνθετες απαντήσεις, γι' αυτό και εξακολουθούν να είναι επίκαιρα, αλλά και να αποτελούν σημείο αιχμής και διαμάχης μεταξύ ειδικών με διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό.

Οι Stainback και οι συνεργάτες τους πρωτοστάτησαν και συνεχίζουν να ηγούνται της πολιτικής που υποστηρίζει ανεπιφύλακτα την ένταξη και την ανάγκη αναμόρφωσης του γενικού σχολείου, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτών που δεν εμφανίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ., Stainback & Stainback, 1996· Stainback et al., 1985).

Οι αλλαγές που προτείνουν οι υποστηρικτές της ΠΓΕ για το εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπούν αφενός στη βελτίωση του συστήματος συνολικά και αφετέρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού κλίματος, που ευνοεί τους μαθητές με μαθησιακές και άλλες διαταραχές. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών έχει προταθεί η αντικατάσταση των παράλληλων και ειδικών τάξεων από προγράμματα που στηρίζονται στο [Μοντέλο Προσαρμοσμένων Συνθηκών Μάθησης](#) (Adaptive Learning Environments Model) του Wang, τα οποία επιτρέπουν τη φοίτηση όλων των μαθητών στη γενική τάξη, αλλά υπό συνθήκες εξατομικευμένης διδασκαλίας (Wang & Birch, 1984). Επιπλέον, προτείνεται η [χρήση πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας](#) που ευνοούν την ένταξη, όπως οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης (Γενά, 2004· Slavin & Stevens, 1991), οι οποίες βασίζονται στην ομαδική εργασία και στην αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών που απαρτίζουν ετερογενείς ομάδες, ενταγμένες πάντοτε στη γενική τάξη. Παρά τις πολυάριθμες αλλαγές που προτείνονται για την ειδική αγωγή, δεν καταργείται ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, αλλά τροποποιείται. Ο ειδικός παιδαγωγός γίνεται επίκουρος και σύμβουλος του δασκάλου της γενικής τάξης, αναλαμβάνοντας τη διαμόρφωση και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές με χαμηλή επίδοση, τη συμβουλευτική και την εκπαίδευση γονέων, καθώς και άλλες υπευθυνότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την πλήρη και ουσιαστική ένταξή τους στο γενικό σχολείο (Reynolds, 1989).

Βάσει του ιδεολογικού υπόβαθρου της ΠΓΕ, προέκυψαν θεσμικές τροποποιήσεις, οι οποίες συνέβαλαν σε σημαντική συρρίκνωση των παράλληλων τάξεων ή τάξεων ένταξης, καθώς και των προγραμμάτων ειδικής αγωγής γενικότερα (National Associations of State Boards of Education, 1992). Οι τροποποιήσεις αυτές θορύβησαν την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα των επιστημόνων της ειδικής αγωγής, οι οποίοι έκριναν άκαιρες, και χωρίς τεκμηρίωση της καταλληλότητάς τους, τις αλλαγές που συντελέστηκαν. Ως εκ τούτου, ζήτησαν τη διαμόρφωση θεσμικού καθεστώτος, το οποίο δε θα βασίζεται πλέον σε ιδεολογικές τοποθετήσεις, αλλά σε κριτήρια που απορρέουν από αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Bryan & Bryan, 1988· Fuchs & Fuchs, 1988). Επιπλέον, υποστήριξαν την ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης, τα οποία εμπνεύστηκαν και προήγαγαν οι θιασώτες

της ΠΓΕ. Η προοπτική συστηματικής αξιολόγησης των ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές δε βρήκε σύμφωνους κάποιους από τους υποστηρικτές της ΠΓΕ, με το σκεπτικό ότι προέχει η αποφυγή του κοινωνικού στιγματισμού, που συνεπάγεται η φοίτηση σε προγράμματα ειδικής αγωγής, ακόμη και αν μειριάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών που μετέχουν σε προγράμματα ένταξης στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ο αποκλεισμός από την κοινωνικοποίηση με συνομηλικούς αποτελεί στίγμα τόσο καθοριστικό για τη ζωή ενός παιδιού με ήπιες διαταραχές μάθησης, που ακόμα και αν οι μαθησιακές του ανάγκες καλύπτονται επαρκέστερα στην ειδική αγωγή, δεν δικαιολογείται η παραπομπή του σ' αυτήν (Stainback & Stainback, 1992). Συνεπώς, οι Stainback, καθώς και άλλοι επιστήμονες, οι οποίοι τάχθηκαν ιδεολογικά και ανεπιφύλακτα υπέρ της ένταξης, προβάλλουν δεοντολογική ένσταση στο διαχωρισμό κάποιων παιδιών από τους συνομηλικούς τους λόγω αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η δεοντολογική αυτή ένσταση έχει πιθανόν συμβάλει στην απουσία ερευνών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης που έχουν μέχρι σήμερα υλοποιηθεί στις ΗΠΑ για παιδιά με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (Manset & Semmel, 1997).

Εκτός από την ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης, ασκείται περαιτέρω κριτική στην ΠΓΕ. Καταρχάς, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει σαφής ορισμός της ΠΓΕ και ότι, ενώ κάποιοι υποστηρικτές της κρίνουν απαραίτητη την απόλυτη συγκώνευση γενικής και ειδικής αγωγής, άλλοι τάσσονται υπέρ της κατάργησης μεν των ειδικών τάξεων, αλλά παράλληλα ζητούν τη διασφάλιση της λειτουργίας ειδικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεν υπάρχει ενιαία στάση όσον αφορά στα κριτήρια ένταξης στο γενικό σχολείο. Ενώ υπάρχει η τάση για ένταξη ανεξαρτήτως διάγνωσης, κάποιοι υποστηρίζουν την εξαίρεση μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση (Lieberman, 1990). Γενικότερα, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 καθίσταται σαφές ότι η ΠΓΕ σταδιακά αρχίζει να χάνει την ευρεία αποδοχή που είχε μέχρι τότε.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 το [Κίνημα για Σχολεία Ένταξης](#) (Inclusive Schools Movement) κατακτά πλέον την ισχυρότερη θέση σε θέματα ειδικής αγωγής, παραγκωνίζοντας την ΠΓΕ. Η επικράτηση αυτή οφείλεται πιθανόν, αφενός στην απομυθοποίηση των μεγάλων προσδοκιών που διατύπωσαν οι υποστηρικτές της ΠΓΕ, σχετικά με την αποδοχή των θέσεων τους από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, και αφετέρου στην απουσία δυναμικής διεκδίκησης των αλλαγών που επεδίωκαν. Αντίθετα, το κίνημα υπέρ των σχολείων ένταξης, εκπροσωπούμενο από την Ένωση για Άτομα με Βαριές Αναπηρίες (The Association for Persons with Severe Handicaps-TASH), δραστηριοποιήθηκε δυναμικά και συστηματικά, με αποτέλεσμα να επιτύχει τόσο την αποδοχή και υποστήριξη των θέσεων του από τα ΜΜΕ, όσο και τις θεσμικές τροποποιήσεις που επεδίωκε. Αν και οι επιδιώξεις του νέου κινήματος δε διαφέρουν

ουσιαστικά από αυτές της ΠΓΕ, η στάση που τηρείται από τους υποστηρικτές του είναι ιδιαίτερα μαχητική και διεκδικούνται σαφέστατα τα δικαιώματα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ακόμη και των ατόμων με βαριές αναπηρίες (Fuchs & Fuchs, 1995). Την πιο διαλλακτική στάση της ΠΓΕ, που υποστήριζε την ανάγκη στενής συνεργασίας γενικής και ειδικής αγωγής, διαδέχτηκε η στροφή προς την παντελή κατάργηση της ειδικής αγωγής, προς την πλήρη και άνευ όρων ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Η ακραία αυτή στάση και η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού στον τρόπο λειτουργίας και στην διδακτική μεθοδολογία, που θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο ένταξης όλων των παιδιών, δε βοηθά στην εξεύρεση στόχων προς την κατεύθυνση μιας ουσιαστικής και μακροπρόθεσμης αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και συνεπώς παραμένουν αδιαπραγμάτευτες οι στοχεύσεις, που θα οδηγήσουν στην εξομάλυνση των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν σήμερα εκατομμύρια παιδιά με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο σχολείο.

Κριτική στάση απέναντι στην ΠΓΕ, καθώς και στο κίνημα για σχολεία ένταξης, ασκούν κατά κύριο λόγο δύο ομάδες ειδικών: αυτοί που ασπάζονται τις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis) και αυτοί που υποστηρίζουν τη Θεωρία της «Διδακτικής Ανοχής» (Theory of Instructional Tolerance).

Εκπροσωπώντας τη συμπεριφοριστική τοποθέτηση σε θέματα συνεκπαίδευσης, ο Zigler υποστηρίζει πως, εκτός από ενθουσιασμό, χρειάζεται ρεαλισμός και κατανόηση των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για να επιτύχουν οι προσπάθειες ομαλοποίησης ή ένταξης των παιδιών με ήπιες διαταραχές (Zigler & Hall, 1995). Ο Zigler, από τη δεκαετία του 1960, πρωτοστάτησε στο κίνημα υπέρ της ανατροπής και της εκ θεμελίων αναδόμησης της ειδικής αγωγής, εξακολουθεί μάλιστα να είναι υπέρμαχος της συνεχούς αναβάθμισής της· δεν παύει όμως να διατηρεί μια πιο συγκρατημένη στάση για την ένταξη στο γενικό σχολείο απ' αυτή των υποστηρικτών της ΠΓΕ και του Κινήματος για Σχολεία Ένταξης, διατυπώνοντας το σκεπτικισμό του για τους τρόπους εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Υποστηρίζει, συγκεκριμένα, ότι θα πρέπει να **διασφαλιστεί το δικαίωμα για εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα** – τα οποία δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν πάντοτε να προσφέρονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, όσο και αν αυτό τροποποιηθεί – τα οποία εξασφαλίστηκαν μετά από πολυετείς αγώνες των διεθνών και τοπικών οργανώσεων για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (π.χ. Association for Children with Learning Disabilities, που μετονομάστηκε Learning Disabilities Association of America) (Zigler & Hall, 1995). Όπως φαίνεται ανατρέχοντας σε μια ιστορική αναδρομή, ενέχει ο κίνδυνος αλλοίωσης της έννοιας του «λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος» και ταύτισής του με το λιγότερο δαπανηρό εκπαιδευτικό περιβάλλον με περικοπές στις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εάν, τελικά, ταυτιστεί η έννοια του λιγότερο περιοριστικού με την έννοια

του λιγότερο δαπανηρού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τότε **τα δαπανηρά, αλλά απαραίτητα προγράμματα εξατομικευμένης βοήθειας θα συρρικνωθούν ή θα καταργηθούν** (Zigler & Hall, 1995). Στο όνομα, λοιπόν, της ομαλοποίησης δε θα πρέπει να παραγραφούν, αλλά με ευρηματικότητα να διατηρηθούν τα ήδη κερτημένα δικαιώματα των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες.

Εκτός όμως από τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των ερευνητών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτες είναι: αφενός η τροποποίηση του 14^{ου} άρθρου του Συντάγματος των ΗΠΑ, βάσει της οποίας καθίσταται εφικτή η εμπλοκή των οργάνων της ομοσπονδιακής κυβέρνησης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ, όπως προαναφέραμε, τα εκπαιδευτικά ζητήματα μέχρι τότε επαφίονταν σε πολιτειακούς φορείς· και αφετέρου η ψήφιση του πρώτου ομοσπονδιακού νόμου για άτομα με ειδικές ανάγκες από το Κογκρέσο των ΗΠΑ το 1975. Ο νόμος αυτός ονομάστηκε **Δράση για Όλα τα Μειονεκτούντα Παιδιά** (All Handicapped Children Act, 1975) και έθεσε τις βάσεις για την ειδική αγωγή στις ΗΠΑ. Είχε δε ισχύ μέχρι το 2004, οπότε και αντικαταστάθηκε από το νόμο **Εκπαιδευτική Δράση για Άτομα με Αναπηρίες** (Individuals with Disabilities Education Act, 2004) (π.χ. Hardman & Dawson, 2008· McLaughlin & Thurlow, 2003· Thomson et al., 2006· Yell, Drasgow, & Lowrey, 2005)**.

Μετά από εκτενείς έρευνες και τη διαπίστωση ότι η δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ είχε αποτύχει παταγωδώς – όπως αποφάνθηκε η Εθνική Επιτροπή για Υπεροχή στην Εκπαίδευση (National Commission on Excellence in Education), με τη δημοσίευση του **“A Nation at Risk”** (Hardman & Dawson, 2008) – εντείνεται η εμπλοκή της ομοσπονδιακής κυβέρνησης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αλλαγή αυτή χρονολογείται το 1983, και ανέκυψε με το σκεπτικό ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα των ΗΠΑ θα έπρεπε να τεθούν σε άμεση προτεραιότητα.

Με τις μεταρρυθμίσεις που προέκυψαν, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση επρόκειτο να φέρει τους τοπικούς παράγοντες της κάθε πολιτείας προ των ευθυνών τους για την πορεία των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Για πρώτη φορά εισάγεται η έννοια της λογοδοσίας επί ευθυνών σε εκπαιδευτικά ζητήματα (accountability). Υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και αυτοί που κλήθηκαν να λογοδοτήσουν ήταν οι πολιτειακοί, οι τοπικοί, δηλαδή, φορείς για κάθε πολιτεία ξεχωριστά.

Η εμπλοκή της ομοσπονδιακής κυβέρνησης σε εκπαιδευτικά ζητήματα κορυφώνεται το 2001 με τη δράση **«Κανένα παιδί να μη μείνει πίσω»** (No Child Left Behind Act, 2001). Η εμπλοκή δε αυτή δεν περιορίζεται σε προτάσεις για αλλαγές στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της

** Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν σε θέματα ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ, αλλά δεν είναι εφικτή η αναφορά σε αυτές λόγω των χρονικών περιορισμών της παρούσας εισήγησης. Ακολουθεί όμως ενδεικτική βιβλιογραφία που καλύπτει αυτά τα ζητήματα.

προόδου του μαθητή, αλλά επιβάλλει μέχρι και δημοσιονομικές κυρώσεις σε πολιτείες και σχολεία που δεν πληρούν τα κριτήρια προόδου του μαθητή, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την ομοσπονδιακή ηγεσία.

Η δράση αυτή του 2001 έχει τύχει εκτενούς κριτικής, γιατί θεωρείται ότι αποτελεί ένα ουσιαστικά τιμωρητικό σύστημα, το οποίο διογκώνει αντί να αμβλύνει τις ταξικές διαφοροποιήσεις που αφορούν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, τα οποία ούτως ή άλλως ήταν υποβαθμισμένα, όπως αυτών της πολιτείας του Ιλλινόις, λόγω του ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στα ομοσπονδιακά κριτήρια, όχι μόνο δεν ενισχύονται, αλλά υποχρηματοδοτούνται, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται ο φαύλος κύκλος της υποβάθμισής τους (Saltman, 2007). Επιπλέον, ιδιωτικοί φορείς, όπως ο φορέας «Creative Associates International, Incorporated», έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται, με σκοπό να ενισχύσουν τα υποβαθμισμένα σχολεία σε τομείς όπως η αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και η εκπαίδευση των δασκάλων. Είναι δε αξιοσημείωτο ότι οι φορείς αυτοί δεν περιορίζουν τη δράση τους μόνο εντός των ΗΠΑ, αλλά αναπτύσσουν δράση και σε άλλες χώρες, όπως το Ιράκ, όπου υπόσχονται βελτιώσεις στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται ο φαύλος κύκλος της υποβάθμισής τους (Saltman, 2007). Απομένει να αξιολογήσουμε πού θα οδηγήσουν εντέλει τέτοιες πρωτοβουλίες, οι οποίες ανοίγουν το δρόμο για αναγκαστική ιδιωτικοποίηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εν ονόματι, λοιπόν, μιας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, αντί να επακολουθήσει η παροχή μεγαλύτερων κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση, εν τέλει άνοιξε ο δρόμος για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και για περικοπές στη χρηματοδότηση των ήδη υποβαθμισμένων σχολικών μονάδων. Το άνοιγμα αυτό δικαίως οδηγεί σε σκεπτικισμό και αμφισβήτηση των κινήτρων των ρεπουμπλικανικών κυβερνήσεων, που εισήγαγαν τη δράση «No child left behind»

Ας εξετάσουμε, όμως τώρα, ποια είναι τα βασικά ερωτήματα που τίθενται σχετικά με τα AMA και την εκπαίδευσή τους σ' αυτό το πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο που ήδη περιγράψαμε. Το **ζήτημα της κοινωνικής και σχολικής ένταξης** των AMA αποτέλεσε και αποτελεί, μέχρι σήμερα, ένα ιδιαίτερα σημαντικό, ευαίσθητο, αλλά και αμφιλεγόμενο θέμα στον τομέα της ειδικής αγωγής. Μέχρι το 2004, τα βασικά σημεία που υπογράμμιζαν οι υποστηρικτές της ένταξης και συνεκπαίδευσης των AMA υπαγόρευαν την ανάγκη για αφενός **δωρεάν** και **κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση** των AMA, και αφετέρου **εξατομικευμένη διδασκαλία**, με μεθοδολογία ειδικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Με την ομοσπονδιακή νομοθεσία, που ισχύει από το 2004, υπό τον ονομασία «**Δράση για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρίες**» (Individuals with Disabilities Education Improvement Act - 2004) και στο πλαίσιο της Δράσης του 2001, No Child Left Behind, τίθεται, πλέον, το εξής καιρικό ερώτημα:

- Μέχρι σήμερα, στις ομοσπονδιακές εξετάσεις για το σύνολο των μαθητών, από τις οποίες καθορίζεται και η χρηματοδότηση του κάθε σχολείου, δεν μετείχαν οι μαθητές με αναπηρίες· μήπως, όμως, για να επιτευχθεί η πλήρης ένταξή τους, καθώς και η βέλτιστη δυνατή επίδοσή τους, θα πρέπει και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μετέχουν σ' αυτό το εξεταστικό σύστημα;

Προκειμένου να απαντηθεί, όμως, αυτό το ερώτημα, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση δύο άλλων ερωτημάτων:

1. Η συμμετοχή των AMA στο εξεταστικό σύστημα θα είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη σχολική τους επίδοση;
2. Τι θα επικρατήσει τελικά, ένα ενιαίο σύστημα που θα στοχεύει στη διασφάλιση της επιτυχούς επίδοσης όλων του μαθητών ή δύο διαφορετικά συστήματα, το ένα γενικής και το άλλο ειδικής αγωγής, στο οποίο τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η διδακτική μεθοδολογία θα διαφοροποιείται από τη γενική αγωγή;

Για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνονται ετησίως, συνήθως, εξατομικευμένα παιδαγωγικά προγράμματα (Individualized Educational Programs – IEP), τα οποία διασφαλίζουν μεν μια εξατομικευμένη προσέγγιση στη διδασκαλία των AMA, χωρίς, όμως, να επιβάλλουν λογοδοσία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών. Μήπως θα πρέπει, διερωτώνται οι ερευνητές:

- (α) το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι ενιαίο για μαθητές με και χωρίς αναπηρία και
- (β) να οριστούν σαφώς τα κριτήρια βάσει των οποίων θα παρέχονται ευκαιρίες για μάθηση (opportunity-to-learn standards), εφόσον ο τρόπος παροχής μαθησιακών ευκαιριών είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης;

Θα ολοκληρώσω την εισήγησή μου με προτάσεις και προβληματισμούς, όπως διατυπώνονται από την ερευνητική κοινότητα των αμερικανών ερευνητών στην ειδική αγωγή.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

- Θα πρέπει να ορίζονται όχι μόνο κριτήρια παροχής καλύτερης διδασκαλίας, αλλά και **κριτήρια επίδοσης** των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως υπάρχουν και για τους μαθητές με τυπική σχολική επίδοση. Μέχρι σήμερα, τα εξατομικευμένα παιδαγωγικά προγράμματα εξυπηρετούν κυρίως γραφειοκρατικές σκοπιμότητες, ενώ προτείνεται, πλέον, τα εξατομικευμένα προγράμματα που συντάσσονται να λειτουργούν και ως αξιολογικά εργαλεία για την πρόοδο του μαθητή, δηλαδή μέσω αυτών να

αξιολογείται κατά πόσο επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι που τίθενται για τον κάθε μαθητή με αναπηρία.

- Τα υπάρχοντα αξιολογικά συστήματα, τα οποία διαμορφώνονται από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, θα πρέπει να διευρυνθούν, ώστε να συμπεριλάβουν και **κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών με αναπηρία** ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενώ προτείνεται η χρήση του ίδιου αξιολογικού συστήματος για όλους του μαθητές, κρίνεται πως αυτό μπορεί τελικά μάλλον να οδηγήσει σε περαιτέρω προβλήματα, παρά να επιλύσει τα υπάρχοντα. Συγκεκριμένα, η χαμηλή επίδοση, αλλά ακόμη και αυτή καθαυτή η συμμετοχή σε μια εξέταση που ξεπερνά τις δυνατότητες του μαθητή, μπορεί μάλλον να καταρρακώσει, παρά να ενισχύσει την ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση ενός μαθητή με αναπηρία. Συνεπώς, η παρούσα αξιολόγηση θα πρέπει να τροποποιείται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών με αναπηρία, δηλαδή να είναι εξατομικευμένη, όπως είναι και το παιδαγωγικό τους πρόγραμμα.

- Ένα επίσης πολύ σοβαρό θέμα, που τίθεται, το οποίο δεν αφορά σε διαδικαστικά ζητήματα, είναι το **επιστημολογικό υπόβαθρο** που διέπει το σκεπτικό βάσει του οποίου διαμορφώθηκε το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα στις ΗΠΑ. Το μοντέλο στο οποίο βασίζεται η γενική αγωγή σήμερα είναι το κονστрукτιβιστικό (ή δομικό), το οποίο προϋποθέτει και καλλιεργεί την αυτοδιαχείριση του μαθητή, ως ικανού να μαθαίνει με δικές του πρωτοβουλίες, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επικουρικός και όχι κεντρικός.

Ένα τέτοιο μοντέλο δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για την πλειονότητα των ΑΜΑ, τα οποία φαίνεται να επωφελούνται κυρίως από αυστηρά δομημένα προγράμματα, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες για μάθηση και δεν γενικεύουν αυτόματα τις γνώσεις τους, αλλά χρειάζεται ιδιαίτερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός για να προαχθεί η γενίκευση. Επιπλέον, λόγω των δυσκολιών τους στην αυτοϊπηρέτηση και πρόσκτηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης, απαιτείται ένα διαφορετικό σκεπτικό για τη σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα προσανατολίζεται στις ανάγκες τους.

- Απαιτείται προσεκτική διερεύνηση για να οριστούν τα **κατάλληλα κριτήρια σχολικής επίδοσης** των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε ούτε να υποτιμούνται ούτε να υπερτιμούνται οι δυνατότητες τους. Μέχρι σήμερα, η διδακτική ανοχή, αλλά και το γενικότερο κλίμα του σχολείου ένταξης, έχει οδηγήσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μάλλον σε υποεπίδοση παρά σε πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού τους.
- Η **συνεργασία** μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι καίριας σημασίας

για την επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν.

- Ιδιαίτερη μέριμνα απαιτείται, ώστε, όταν τεθούν κριτήρια σχολικής επίδοσης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να μην προσανατολίζεται η εκπαίδευσή τους αποκλειστικά και μόνο στο πώς θα ανταποκρίνονται σε κάποιες μορφές εξέτασης ή αξιολόγησης, αλλά η **αποτελεσματικότητα** της συνεκπαίδευσης θα πρέπει να **αξιολογείται στο πλαίσιο μιας διευρυμένης προοπτικής**, που περιλαμβάνει το μέλλον του παιδιού εντός και εκτός του σχολείου και τη διασφάλιση μιας αξιοπρεπούς ζωής και μετά το πέρας της φοίτησής τους στο σχολείο.

Παρά την ανάγκη για «ομαλοποίηση», οι διαφορές των ατόμων με αναπηρία ή ακόμη και με ήπιες διαταραχές εξακολουθούν να υφίστανται και να απαιτούν ιδιαίτερη μεταχείριση, χωρίς την οποία τα άτομα αυτά καθίστανται ανήμπορα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μετέπειτα ζωής τους. Το παράδειγμα της Σουηδίας καταδεικνύει τα οδυνηρά αποτελέσματα της έλλειψης παροχής βοήθειας σε αυτά τα άτομα. Συγκεκριμένα, είναι μεγάλος ο αριθμός των ατόμων με ήπια νοητική υστέρηση τα οποία, χωρίς να φέρουν αυτή τη διάγνωση, ολοκληρώνουν μεν τις εγκύκλιες σπουδές τους, αδυνατούν δε, στη συνέχεια, να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά. Οπότε, αφού πρώτα αντιμετωπίσουν επαγγελματικές δυσκολίες, τότε ζητούν να διαγνωστούν και να λάβουν την ειδική εκπαίδευση που τους χρειάζεται, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν και να ανεξαρτητοποιηθούν (Zigler, Balla, & Hodapp, 1984).

- Κάποια από τα ερωτήματα και τα διλήμματα που προκύπτουν σχετικά με τη συνεκπαίδευση θα μπορούσαν να αναλυθούν στο πλαίσιο μιας **έρευνας**, αντίστοιχης με αυτή που διεξήγαγε παλαιότερα ο Gottlieb (1981), αποτιμώντας συνολικά την έκβαση των στόχων που έθεσε το κίνημα της ενσωμάτωσης ατόμων με μειονεξίες. Μερικά από τα αξιοσημείωτα ευρήματα του Gottlieb σχετικά με μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση ήταν καταρχάς ότι η κοινωνική προσαρμογή τους στο γενικό σχολείο είναι μεν εφικτή, συνήθως, όμως, παραμένουν κοινωνικά περιθωριοποιημένα, με αποτέλεσμα οι διαφορές τους να προβάλλονται έντονα κατά τη συναναστροφή με ομήλικούς τους με τυπική κοινωνική συμπεριφορά. Υπ' αυτές τις συνθήκες, **η ένταξη μπορεί να επιδεινώσει αντί να βελτιώσει την κοινωνική τους συμπεριφορά**. Επιπλέον, χωρίς τροποποιήσεις της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας, ακόμη και οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, που εντάχθηκαν στο γενικό σχολείο, μοιραία οδηγήθηκαν σε χαμηλή σχολική επίδοση.
- Η **διδακτική ανοχή** αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό προς διερεύνηση ζήτημα. Σύμφωνα με τη θεωρία της διδακτικής «ανοχής», οι διαταραχές που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο είναι αποτέλεσμα μιας ατυχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (οργανικών και επίκτητων) και της ανεπαρκούς λειτουργίας του

σχολείου, που δεν δύναται να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών (Manset & Semmel, 1997). Οπότε, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει διδακτική «ανοχή» στα προβλήματα που ανακύπτουν, χωρίς να μπορεί να τα αντιμετωπίσει επαρκώς.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τους Manset και Semmel (1997), προκειμένου να ευοδωθούν οι προσπάθειες της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα ακόλουθα:

- 1. Εξεύρεση των απαιτούμενων πόρων εντός και εκτός του σχολείου**, ώστε να καλύπτονται οι επιπρόσθετες δαπάνες που συνεπάγεται η φοίτηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη
- 2. Τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος**
- 3. Τροποποιήσεις της διδακτικής μεθοδολογίας**
- 4. Εντοπισμός του βαθμού και των συνθηκών υπό τις οποίες κρίνεται αναγκαία η «διδακτική ανοχή»**, λόγω ανυπέρβλητων προβλημάτων, που συνεπάγεται η φοίτηση των παιδιών με ήπιες διαταραχές στο δημόσιο σχολείο. Δηλαδή, σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός εξ ανάγκης αναπτύσσει «διδακτική ανοχή» και υπό ποιες συνθήκες θα πρέπει να είναι αδιάλλακτος στη διεκδίκηση βελτιωμένων συνθηκών φοίτησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εφόσον εξεταστούν τα προαναφερθέντα ζητήματα και καλυφθούν ικανοποιητικά οι στοιχειώδεις ανάγκες που σχετίζονται με αυτά, μπορούμε στη συνέχεια να εξετάσουμε, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, την καταλληλότητα των διαφόρων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Ανεξάρτητα από το πόσο θετικό είναι το θεωρητικό υπόβαθρο μιας πρωτοβουλίας αναβάθμισης των συνθηκών εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως στην προκειμένη περίπτωση της IDEA, θα πρέπει η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης να τεκμηριώνεται με αξιόπιστες και έγκυρες ερευνητικές διεργασίες. Επιπλέον, προέχει να οριστεί ένα πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής, εφόσον ο θεσμός της ένταξης και της συνεκπαίδευσης εγείρει σύνθετα ζητήματα και προβληματισμούς και προϋποθέτει στενή συνεργασία και κατανόηση εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών, τόσο των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση συνολικά, όσο και αυτών που αφορούν ειδικότερα τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ας ελπίσουμε, ως πολίτες του κόσμου, που παρακολουθούμε αυτήν την ιστορική στιγμή, την κατάρρευση των συστημάτων, που βασίζονται στην εξαιρετικά άνιση κατανομή του πλούτου και θέτουν ως απόλυτη προτεραιότητα τη διαχείριση των υλικών πόρων, να επιστρέψουμε και πάλι

σε μια σύγχρονη αναγέννηση, με επίκεντρο τον άνθρωπο: την εκπαίδευση, την υγεία και τον πολιτισμό του.

Επιτρέψτε μου να σας αφήσω με τη γνωστή ρήση του Μάρκου Αυρήλιου, που εμπεριέχει και την αριστοτελική αντίληψη για τον άνθρωπο:

«Οι άνθρωποι γεννήθηκαν ο ένας για τον άλλο. Μόρφωσέ τους ή υπόμεινέ τους».

Ευδεικτική Βιβλιογραφία

- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54, 339-348.
- Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (25-54) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alington, R. L. & McGill-Franzen, A. (1989). Different programs, indifferent instruction. In D. K. Lipsky & a. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 75-97). Baltimore: Brookes.
- Baker J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Bear, G. G. & Proctor, W. A. (1990). Impact of a full-time integrated program on the achievement of non-handicapped and mildly handicapped children. *Journal of Exceptionality*, 1, 227-238.
- Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1988). Where is the beef? A review of published research on the adaptive learning environments model. *Learning Disabilities Focus*, 4, 9-15.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (231-245) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2002α). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Εφαρμογές ενός θεραπευτικού και παιδαγωγικού μοντέλου*. Αθήνα: Έκδ. συγγραφέα.
- Γενά, Α. (2002β). Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός κοριτσιού με αυτισμό στο κοινό σχολείο: μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην*

προσχολική εκπαίδευση (Τόμος Γ') (σ.313-322) Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γενά, Α. (2004) Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) (σελ.194-221) *Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cawley, J. Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S. Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67. 311-328.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teacher's attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Cook, B. G., Semmel, M., & Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20, 199-207.
- Cook, B. G. Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Cutter. J., Sullivan Palincsar, A., Magnusson, S. J. (2002). Supporting inclusion through case-based vignette conversations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (3), 186-200.
- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20, 27-35.
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. (7-10/6/1994). *Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή – Παγκόσμια Διάσκεψη*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. *Πρακτικά του Διεπιστημονικού Ευρωπαϊκού Συμποσίου «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες»* τομ. Β' (σ. 768-778), Ρόδος, Μάιος 1992, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί, προϋποθέσεις, προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 246-259)

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα* (σ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fewell, R. R. & Oelwein, P. L. (1990). The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 104-116.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1988). Response to Wang and Walberg. *Exceptional Children, 55*, 138-146.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1995). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds) *The illusion of full inclusion*. Austin TX: Pro-ed.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 54*, 541-554.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency 86* (2), 115-126.
- Hardman, M. L., & Dawson, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure, 52*, 5-11.
- HELIOS II (1996). *Ο ρόλος του δασκάλου της τάξης και του υποστηρικτικού προσωπικού στην ολοκλήρωση της σχολικής ενσωμάτωσης – Επιπτώσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων. Αποτέλεσμα της θεματικής ομάδας 5*. Ελλάδα.
- Kamps, D. M., Kravits, T., Gonzalez Lopez, A. Kemmerer, K., Potucek, J., & Garrison Harrell, L. (1998). What do the peers think? Social Validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of Children, 21*, 107-134.
- King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children, 29*, 1-22.
- Kluwin, T. N. & Moores, D. F. (1989). Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional Children, 55*, 327-335.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με Ιδιαιτερες Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Lieberman, L. (1990). REI: Revisited...Again. *Exceptional Children, 56*, 561-562.

- Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial & Special Education, 22*, 4-14.
- Malgrem, K. W. (1998). Cooperative learning as an academic intervention for students with mild disabilities. *Focus of Exceptional Children, 31*, 1-6.
- Manset, G. & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*, 155-180.
- McLaughlin, M. J., & Thurlow, M. (2003). Educational accountability and students with disabilities: Issues and challenges. *Educational Policy, 17*, 431-451.
- McLeskey, J. & Waldrom, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*, 41-54.
- National Association of State Boards of Education. (1992). Winners all: A call for inclusive school environments: *The Report of the NASBE Study Group on Special Education*. Alexandria, VA: Author.
- ΝΟΜΟΣ 1143/31.3.1981.
- ΝΟΜΟΣ 1566/30.9.1985.
- ΝΟΜΟΣ 2817/14.3.2000.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές-ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: εκδ. συγγραφέα.
- Polyhronopoulou, S. & Birtsas, C. (1989). Mainstreaming, a major trend in Greece. Στο Struiksma, C. & Meijer, F. (Eds), *Integration at work*. Rotterdam: Pedologisch Instituut Rotterdam.
- Reynolds, M. C. (1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education, 10*, 7-11.
- Ruoho, K., Ihatsu, M., & Happonen, H. (1996, July). Attitudes toward educational inclusion of disabled people. Paper presented at the 10th World Congress of the

International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Helsinki, Finland.

- Saltman, K. J. (2007). Schooling in disaster capitalism: How the political right is using disaster to privatize public schooling. *Teacher Education Quarterly*, 131-156.
- Saunders, R. R., Saunders, M. K., Struve, B., Munce, A., L., Olswang, L. B., Dowden, P. A., & Klasner, E. R. (2007). Discovering indices of contingency awareness in adults with multiple profound disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 112, 246-260.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Slavin, R. E. & Stevens, R. J. (1991). Cooperative learning and mainstreaming. In J. W. Lloyd, A. D. Repp, & N. N. Singh (Eds.), *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 177-191). Sycamore, IL: Sycamore.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης, Τομ. Α'.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπετσιώτης, Ι. Μ. (2000). Ένα σχολείο για όλους. Η υπέρβαση της σχολικής αποτυχίας. Στο *Πρακτικά ΚΖ' Συνεδρίου της Χριστιανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών* (σ. 137-273). Αθήνα: Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών.
- Σπετσιώτης, Ι. Μ. (2003). *Πρώμη παιδαγωγική-εκπαιδευτική παρέμβαση.* Αθήνα: Ωριών.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students.* Baltimore: Brooks.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Inclusion: A guide for educators.* Baltimore: Brooks.
- Stainback, W., & Stainback, S., Courtnege, L., Jaben, T. (1985). Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream. *Exceptional Children*, 52, 144-152.
- Στασινός, Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (88-129) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomson, S. J., Lazarus, S. S., Clapper, A. T., & Thurlow, M. L. (2006). Adequate

yearly progress of students with disabilities: Competencies for teachers. *Teacher Education and Special Education*, 29, 137-147.

- Τζουριάδου, Μ. (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, *Πρακτικά Σεμιναρίου*. Αθήνα.
- Τοιναρέλης, Γ. (1997). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες – Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- Waldron, N. L. McLeskey, J. (1998). The effects of inclusive school program on students with mild and severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.
- Wang, M.C. & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51, 33-40.
- Wang, M.C., Reynolds, M.C., & Walberg, H. J. (1988). Integrating the children of the second system. *Phi Delta Kappan*, 70, 248-251.
- Warner, M. M., Cheney, C. O., & Pienkowski, D. M. (1996). Guidelines for developing and evaluating programs for secondary students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 31, 276-284.
- Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 20, 130-139.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Δ.Ε.Ε. (1988). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996). Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και αλλαγές. Αθήνα.
- Zigler, E., Balla, D., & Hodapp, R. (1984). On the definition and the classification of mental retardation. *Journal of Mental Deficiency*, 89, 215-230.
- Zigler, E. & Hall, N. (1995). Mainstreaming and the philosophy of normalization. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin TX: Pro-ed.
- Zigmond, N. & Baker, J. (1990). Mainstream experiences for learning disabled students (Project MELD): Preliminary report. *Exceptional Children*, 57, 176-185.
- Zigmond, N., Jenkins, J. Fuchs, L., Deno, S., Fuchs, D., Baker, et al., (1995). Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies. *Phi Delta Kappan*, 76, 531-540.

Αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας

Δέσποινα Αγγελοπούλου ^{††}

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες πρέπει να αποτελεί η συλλογή πληροφοριών για το βαθμό κατάκτησης των διδακτικών στόχων, τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων, αλλά και των έστω και μικρών βημάτων προόδου του κάθε μαθητή, ώστε να έχουμε ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τελικά βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης.

ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

α) *Διαγνωστική*: Γίνεται στην αρχή της χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, για να εντοπιστεί το επίπεδο γνώσης των μαθητών και οι ελλείψεις τους και να προσδιοριστούν οι επόμενοι διδακτικοί στόχοι. Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η διαγνωστική αξιολόγηση αντιστοιχεί στο πρώτο στάδιο σχεδιασμού ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

β) *Διαμορφωτική*: Είναι μια καθημερινή διαδικασία παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας των μαθητών προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις ή επισημάνσεις και να τροποποιεί μερικώς ή εξ' ολοκλήρου τη διδακτική του πρακτική. Σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυτή η μορφή της αξιολόγησης αντιστοιχεί στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των επιμέρους βραχυπρόθεσμων διδακτικών στόχων.

γ) *Τελική*: Γίνεται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας σχολικής περιόδου. Σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιστοιχεί με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των μακροπρόθεσμων διδακτικών στόχων. Με την τελική αξιολόγηση εκτιμάται η όλη εκπαιδευτική

^{††} Η Δ.Α. είναι Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής στην Δ' Περιφέρεια Αθηνών

διαδικασία (διδασκαλία και μάθηση), κρίνεται ο βαθμός επιτυχίας της και καθορίζονται οι επόμενες διδακτικές ενότητες ή μακροπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εκτός των γενικών μεθόδων που αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, αξιοποιούνται επίσης η άμεση παρατήρηση, η μέτρηση συχνότητας και άλλων παραμέτρων συμπεριφοράς, η εξέταση του φακέλου εργασιών του μαθητή, κλπ.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Είναι η διαδικασία κατά την οποία το ίδιο το άτομο, επιχειρεί την αξιολόγηση της προσπάθειας που κατέβαλε και του αποτελέσματος που πέτυχε.

Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία η ικανότητα για αυτοαξιολόγηση είναι συνάρτηση της ηλικίας, αλλά και προϊόν μάθησης. Άρα θα πρέπει να εθίσουμε από μικρούς τους μαθητές μας να εκτιμούν και να αξιολογούν τις σχολικές τους επιδόσεις, έστω και στοιχειωδώς.

Στόχος κάθε προσπάθειας πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια ρεαλιστική αυτοεκτίμηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής του επίδοσης. Υπερεκτίμηση ή υποεκτίμηση της ικανότητας επίδοσης δημιουργεί επιζήμιες καταστάσεις.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:

Γενικά, στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι η ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει και να διορθώνει μόνος τα λάθη του, αποκτώντας με τον τρόπο αυτό δυνατότητες αυτοαξιολόγησης. Για να πετύχουμε το στόχο αυτό είναι ανάγκη να αποενοχοποιηθεί το λάθος, ως αιτία επίπληξης και υποβιβασμού του μαθητή. Το λάθος πρέπει να γίνει μέσο διάγνωσης των ελλείψεών του, καθώς και να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η επόμενη διδακτική ή διορθωτική παρέμβαση του δασκάλου.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΣ

- **Κοινωνικό κριτήριο:** Χρησιμοποιείται όταν η σχολική επίδοση ενός μαθητή συγκρίνεται με το μέσο όρο των επιδόσεων των συμμαθητών του.
- **Αντικειμενικό κριτήριο:** Χρησιμοποιείται όταν ο δάσκαλος αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με το βαθμό επίτευξης των στόχων διδασκαλίας.
- **Ατομικό κριτήριο:** Χρησιμοποιείται όταν η σχολική επίδοση του μαθητή συγκρίνεται με προηγούμενες επιδόσεις του και αξιολογείται με βάση τις ατομικές του ικανότητες για επίδοση.

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*) και Α.Π.Σ. (*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*) Δημοτικού-Γυμνασίου παιδαγωγικά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν το ατομικό και αντικειμενικό κριτήριο (*Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου Εφ. Κυβερν. Αρ. Φύλ. 303/13-3-2003, σελ. 3743-3744*)

Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών, αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. φαίνεται να παρουσιάζουν ελλειμματικά κίνητρα δράσης και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια, ακόμα και όταν οι ικανότητες που διαθέτουν τους επιτρέπουν να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις.

Παρουσιάζουν επίσης σημαντική εξάρτηση από το περιβάλλον. Χρειάζονται άμεση και αρκετά μεγαλύτερη ενίσχυση, σε σχέση με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρόμοιας ηλικίας.

Για τους παραπάνω λόγους πρέπει να δίνονται στα παιδιά αυτά ευκαιρίες και δυνατότητες για επιτυχία, ώστε να ενισχυθεί η αίσθηση του εαυτού τους, να βελτιωθεί η αυτοεικόνα τους και να αποκτήσουν σταθερά κίνητρα μάθησης. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί όταν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι είναι ρεαλιστικοί και αντίστοιχοι με τις δυνατότητες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και η αξιολόγησή τους γίνεται, κυρίως, με βάση το ατομικό κριτήριο.

ΜΕΣΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

«...εγγύτερα στους σκοπούς και στους στόχους του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων ΑΠΣ βρίσκεται η περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα...»

Με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για βαθμοθηρία, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Πολύ περισσότερο όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή.

Για τις ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, «διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης, που είναι

καλό να διαθέτουν μεγάλο εύρος κλίμακας». (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχ. Δεύτερο, Αρ. Φύλ. 303, 13-3-2003, σελ. 3744)

Μια καλή περιγραφική έκθεση αξιολόγησης πρέπει:

- να περιγράφει τη συνολική συμπεριφορά σε όλους τους τομείς,
- να αποφεύγει απαξιωτικές εκφράσεις για την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του μαθητή,
- να περιγράφει συγκεκριμένα, εξατομικευμένα και λειτουργικά τη συμπεριφορά του μαθητή,
- να τονίζει και να επιβραβεύει τα ατομικά βήματα προόδου, χωρίς όμως να αποσιωπά τις αδυναμίες του κάθε μαθητή,
- να αποφεύγει τις συγκρίσεις των μαθητών,
- να περιλαμβάνει προτάσεις και τρόπους ενίσχυσης,
- να είναι κατανοητή από γονείς και παιδιά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

«Οι μαθητές με αναπηρίες αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων αυτών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται: α) στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, ώστε η αξιολόγηση να μην εστιάζεται μόνο στις αδυναμίες του, β) στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας) και γ) στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της ένταξής του, καθώς σκοπός της αξιολόγησης είναι και η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής». (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου Εφ. Κυβερν. Αρ. Φύλ. 303/13-3-2003, σελ. 3744).

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΥ ΤΗ ΔΙΕΝΕΡΓΟΥΝ

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά

Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. (Ν. 3699, Αρθ. 4: Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς).

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος, Ε. (1991): "Εκπαιδευτική Αξιολόγηση", Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Καρακατσάνης, Γ. (1994): "Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης", Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ART of TEXT
- Κασσωτάκης, Μ. (1990): "Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών", Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Καψάλης, Α.: (1998): "Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο", Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000): "Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική", Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Ν. 3699 (2-10-2008): Νέος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Εφημ. Κυβέρνησης, Αρ. Φύλ. 199
- Ν. Χανιωτάκης (1999): "Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο", Ρέθυμνο: διδακτορική διατριβή
- Π.Ι. (2004): Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση
- Σ. Χιωτάκης (1997, επιμέλεια) : "Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο", Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (13-3-2003): Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου, Εφημ. Κυβέρνησης, Αρ. Φύλ. 303





Προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για άτομα με ειδικές ανάγκες

Σπύρος Σούλης ^{##}

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, αφού αυτό προσδιορίζει το πλαίσιο των διάφορων ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στο Σχολείο. Εξάλλου, από τα χαρακτηριστικά του εξαρτώνται κατά πολύ οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν για την υλοποίησή του, η ανάπτυξη του κατάλληλου διδακτικού υλικού, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η οργάνωση γενικότερα του Σχολείου. Στο αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζεται η γνώση που παρέχεται από το σχολικό σύστημα (Φλουρής, 1997).

Η εκπαίδευση έχει ως βασικό της στόχο την παροχή γνώσης, η οποία αναμένεται να χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση πρακτικών αναγκών τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Η χρησιμότητα της γνώσης αξιολογείται συχνά με βάση την ικανότητα των μαθητών να τη μεταβιβάζουν σε νέες προβληματικές καταστάσεις. Μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, η Πολιτεία και το Σχολείο θέτουν σκοπούς και στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που θα τους βοηθήσουν να λειτουργούν ως ανεξάρτητα και αυτοδύναμα άτομα και να αλληλεπιδρούν σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει ουσιαστικά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους πολίτες της κάθε χώρας (Neuhaeuse, 1999· Grimm, 1998).

Κατά τον Schiro (1978), οι θεωρίες αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω τέσσερις ομάδες: α) στην ομάδα των ακαδημαϊκών θεωριών, β) στην ομάδα των θεωριών της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, γ) στην ομάδα των θεωριών της μελέτης του παιδιού και δ) στην ομάδα των θεωριών της κοινωνικής αναδόμησης. Ειδικότερα:

^{##} Ο Σ.Σ. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές θεωρίες (school academic ideology), το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τους διάφορους επιστημονικούς τομείς της γνώσης. Η γνώση πηγάζει από την αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία ερμηνεύεται από τους επιστημονικούς κλάδους. Πρόκειται για συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, τους οποίους οφείλει να αξιοποιεί η εκπαίδευση, ώστε να επιτύχει με αυτό τον τρόπο την προώθηση των μαθητών στον κόσμο της γνώσης.

Κατά τις θεωρίες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (the social efficiency ideology), η γνώση, η οποία πηγάζει από την κοινωνική ερμηνεία της αντικειμενικής πραγματικότητας, κατανοείται ως η δυνατότητα του ατόμου να ενεργεί και να δρα στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου. Γι' αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εκπονείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται πρωτίστως στις κοινωνικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της μελέτης του παιδιού (the child study ideology), η γνώση γίνεται αντιληπτή ως η δυνατότητα του μαθητή να κατανοεί τον εαυτό του και να αποκτά συνείδηση του εγώ. Στην περίπτωση αυτή, η γνώση προέρχεται από την υποκειμενική κατανόηση του μαθητή, οπότε το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ατόμου.

Κατά τις θεωρίες της κοινωνικής αναδόμησης (social reconstruction ideology), η γνώση κατανοείται ως η δυνατότητα του ατόμου να ερμηνεύει τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και να οδηγείται σε μια επανακατασκευή της κοινωνίας η οποία θα του εξασφαλίσει τη μέγιστη ικανοποίηση των πνευματικών και υλικών του αναγκών. Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να επικεντρώνεται στο πώς οι μαθητές θα ερμηνεύσουν την υπάρχουσα κοινωνία, θα οραματιστούν μια καλύτερη κοινωνία και θα ενεργήσουν, ώστε οι οραματισμοί τους να γίνουν πράξη.

Με βάση τα προαναφερόμενα, το αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής όχι μόνο των θεωρητικών των Επιστημών της Αγωγής και της Πολιτείας, αλλά και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά το γεγονός, όμως, ότι το ενδιαφέρον της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα εκδηλώθηκε από πολύ νωρίς, με αποτέλεσμα να έχουμε από το 2002 νέο ΔΕΠΣ και ΑΠΣ, δεν συνέβη το ίδιο και με την ειδική εκπαίδευση (Frech-Becker, 1998· Oelwein, 1998).

Η Ειδική Παιδαγωγική, ιδιαίτερα στη χώρας μας, ασχολήθηκε με τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων με περίσσεια καθυστέρηση και αποσπασματικά, καθώς ανέμενε πρώτα την Παιδαγωγική να απαντήσει σε ερωτήματα όπως το τι πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, σε τι οφείλει να αποβλέπει ή πώς εκπονείται;

Παράλληλα, βασικές προβληματικές που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και επιτείνονται λόγω της συγκεκριμένης ομάδας αναφοράς -μαθητές με αναπηρία- οδήγησαν ώστε το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96) να περιορίζεται σε ένα ρόλο πλαισίου με γενικόλογες αναφορές, ελλιπές, αδυνατώντας τελικά να ενισχύσει ουσιαστικά τον Ειδικό Παιδαγωγό της πράξης. Ως τέτοιες προβληματικές μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω:

- α) Ποιες πρέπει να είναι οι πηγές του αναλυτικού προγράμματος που επικεντρώνεται σε μαθητές με αναπηρία;
- β) Πώς μπορεί να αξιολογηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές με αναπηρία- ειδικότερα σε μαθητές με κινητική αναπηρία;
- γ) Οι ατομικές διαφορές των μαθητών με αναπηρία είναι τόσο έντονες ώστε η εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος, ενός προγράμματος που σχεδιάζεται κυρίως για ένα σύνολο μαθητών και όχι για μεμονωμένα άτομα να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη.
- δ) Η σχέση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος με το υπάρχον διδακτικό υλικό στις Σχολικές Μονάδες για μαθητές με αναπηρία.
- ε) Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ή να σχεδιάσουν αναλυτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στη κατάσταση κάθε μορφής αναπηρίας, όπως της κινητικής.

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων παραμέτρων δεν πρέπει να παραβλέπεται η αναφορά στη νέα φιλοσοφική-κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική θέαση της αναπηρίας, που εκφράζεται με τον όρο “**Καθολικός Σχεδιασμός**” (Universal Design). Πρόκειται για μια καινοτόμο αντίληψη, η οποία αναδύθηκε σε συνάφεια με τη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνική κατάσταση. Συγκεκριμένα, η αύξηση του πληθυσμού, ο άκρατος ανταγωνισμός, η επέκταση του ορίου διαβίωσης, η αμφισβήτηση πανανθρώπινων αξιών, η ανάπτυξη της ιατρικής, καθώς και οι πολύπλοκες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες οδήγησαν στο να δημιουργηθούν νέες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, ενώ ένας μεγάλος αριθμός πολιτών σε ολόκληρο τον κόσμο βιώνει καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Δημιουργήθηκαν, δηλαδή, νέες μορφές “αναπηρίας” που απειλούν την ποιότητα ζωής εκατοντάδων πολιτών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Απέναντι σε αυτήν την κατάσταση ο “Καθολικός Σχεδιασμός”, αναφέρεται τόσο σε προϊόντα-υπηρεσίες όσο και σε περιβάλλοντα τα οποία πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή χρήση τους από το σύνολο των πολιτών, με σκοπό να διευκολύνεται η ζωή τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό, χωρίς να απαιτούνται επιπλέον ειδικές ρυθμίσεις και προσαρμογές (Σούλης 2008).

Ειδικότερα ο “Καθολικός Σχεδιασμός” περιγράφει την αναγκαιότητα να αξιοποιηθεί κάθε δυνατό μέσο, τόσο σε πρακτικό (τεχνολογία, διαμόρφωση κτιριακών υποδομών, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κλπ.), όσο και σε θεωρητικό επίπεδο (κουλτούρα, στάσεις, αντιλήψεις κλπ), προκειμένου να επιτυγχάνεται η συνεχής ανέλιξη κάθε μέλους του κοινωνικού συνόλου και να διαμορφώνεται μια ποιοτική ζωή (Scott, McGuire & Embry 2002). Συγκεκριμένα, τα βασικά αξιώματα του “Καθολικού Σχεδιασμού”, μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω σημεία:

■ Όλοι οι άνθρωποι έχουν κατά κάποιο τρόπο δεχτεί κάποιο είδος “αποκλεισμού”. Για παράδειγμα, καθώς γερνάει ο άνθρωπος, αποκτά σε ένα βαθμό έλλειμμα στις κινητικές δυνατότητές του, το οποίο του στερεί τη δυνατότητα να κινείται με ευκολία και άνεση στην καθημερινή του ζωή. Παρόμοια μια εγκυμονούσα γυναίκα δυσκολεύεται να μετακινηθεί με τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή ένα άτομο μετρίου αναστήματος αδυνατεί να πάρει κάποιο τρόφιμο από το ψηλό ράφι ενός σουπερμάρκετ. Ανάλογα, άτομα που είναι τεχνολογικά αναλφάβητα αδυνατούν να συμμετέχουν στα επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού. Απαιτείται επομένως ένας καθολικός (επανα)σχεδιασμός των συνθηκών, ώστε αυτές να είναι προσιτές σε όλους τους πολίτες.

■ Η αντιμετώπιση της αναπηρίας δεν μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα. Δεν είναι για παράδειγμα δυνατό να παρέχεται στο άτομο με αναπηρία πρόνοια που να αφορά αποκλειστικά τον τομέα της υγείας και όχι τον τομέα της εκπαίδευσης.

■ Η έννοια της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των πολιτών στο κοινωνικό γίνεσθαι της κοινότητας προϋποθέτει την κατάργηση κάθε μορφής στιγματισμού.

Ο “Καθολικός Σχεδιασμός” βρίσκει εφαρμογή σε πλείστες περιπτώσεις και αναφέρεται σε κάθε πολίτη, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, νοητικής ικανότητας, γλώσσας ή άλλης κατάστασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, πρόκειται για απλές και καθημερινές εφαρμογές, όπως παραδείγματος χάριν να τοποθετούνται ράμπες δίπλα στις σκάλες για τα άτομα με κινητικές δυσκολίες ή να μπορούν να εξυπηρετηθούν στις δημόσιες υπηρεσίες άτομα με προβλήματα ακοής ή μετανάστες, οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Βέβαια, ο “Καθολικός Σχεδιασμός” όσον αφορά στην εκπαίδευση δεν πρέπει να παρερμηνεύεται και να θεωρείται ως η μοναδική μέθοδος, μέσω της οποίας μπορεί να αντιμετωπισθεί κάθε ιδιαίτερη κατάσταση του κάθε μαθητή. Αντίθετα, πρόκειται για μια πληθώρα τεχνικών και προσαρμογών, οι οποίες αξιοποιούν όλους τους πόρους (σε ανθρώπινο δυναμικό αλλά και σε υλικά), ώστε να δημιουργηθεί μια ποικιλία εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης, από τους οποίους κάθε μαθητής θα μπορεί να χρησιμοποιεί εκείνον που θα ανταποκρίνεται

αποτελεσματικότερα στα ατομικά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τους στόχους του (Chang, Tremblay, & Dunbar 2000).

Η πρακτική αξιοποίηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για την αναπηρία, υλοποιείται μέσω του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Ο θεσμός αυτός αποτελεί τη βάση της λειτουργίας του Σχολείου για Όλους, το οποίο αποκαθιστά το κύρος του μαθητή με αναπηρία, καθώς τον αντιμετωπίζει με όρους πλήρους ισοτιμίας σε σχέση με τους δίχως αναπηρία συμμαθητές του. Καθώς στο Σχολείο για Όλους η διαφορετικότητα, δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για μάθηση και περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου της σχολικής κοινότητας, καταργείται κάθε απόπειρα κατηγοριοποίησης και αίρονται όλες οι πρακτικές ενός παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος που επιδιώκει τη διατήρηση μιας σχέσης εξάρτησης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από τις ισχυρότερες κοινωνικές ομάδες. Επομένως προβάλλει επιτακτικά το αίτημα της δόμηση ενός Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η άμεση προσαρμογή του υφιστάμενου ΑΠΣ, ώστε να είναι χρήσιμο για κάθε με ή δίχως αναπηρία μαθητή (Warzecha, 2003· Young, 2000).

Προσαρμόζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο Σχολείο για Όλους

Ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση μιας τάξης με μαθητές δίχως αναπηρία και μαθητές με κινητική αναπηρία.

Καταρχήν οφείλουμε να θυμόμαστε:

- Κατά τη διδασκαλία πρέπει να εξασφαλίζονται κάποιες γενικές προϋποθέσεις:
- Είμαστε σίγουροι ότι παρέχουμε στους μαθητές με κινητική αναπηρία βοήθεια όταν την χρειάζονται.
- Εξασφαλίζουμε για τους μαθητές αυτούς επιπλέον χρόνο.
- Αντιμετωπίζουμε το αναπηρικό αμαξίδιο σαν μέσο υποστηρικτικής μάθησης και όχι σαν περιορισμό.
- Δεν μετακινούμε το αναπηρικό αμαξίδιο παρά μόνο εάν μας ζητηθεί.
- Φροντίζουμε ώστε η τάξη να είναι απαλλαγμένη από κάθε εμπόδιο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται υποδειγματικά σχέδια διδασκαλίας, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή δίχως κινητική αναπηρία (Σούλης, 2000, 2008).

1^ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδακτική ενότητα: «Τα ζώα που ζουν κοντά μας», από το διδακτικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού σ. 50 - 64

Υπο-ενότητα: Ιστορίες με ζώα, σ. 50-54

Αριθμός μαθητών: 15 μαθητές + 5 μαθητές κινητική αναπηρία

Τάξη: Ε' Δημοτικού

Αριθμός εκπαιδευτικών στην τάξη: 1 εκπαιδευτικός + 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Βασικές προϋποθέσεις:

- Προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία 2 εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) στην τάξη.
- Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή.
- Βασίζεται στην παιδαγωγική αξιολόγηση του επιπέδου ικανοτήτων των μαθητών.
- Συνδυάζει πολλές διδακτικές μεθόδους, όπως παραδείγματος χάριν την άμεση διδασκαλία, τη συνεργασία σε ομάδες, την εξατομικευμένη εργασία, την αλληλοδιδασκτική μέθοδο.
- Συμβάλλει στην προαγωγή των κοινωνικών ικανοτήτων.
- Αναπτύσσει τις νοητικές ικανότητες των μαθητών καθώς επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων.
- Μέσω της συνεργασίας προάγεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, κατάσταση ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ανάπτυξη των μαθητών με κινητική αναπηρία.
- Οι μαθητές εργάζονται κατά το δυνατόν μαθήματος αυτόνομα, ενώ ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο όπου είναι απαραίτητο.

Πλεονεκτήματα εφαρμογής:

- Η διδακτική ενότητα που παρουσιάζεται προέρχεται από την ύλη του σχολικού εγχειριδίου.
- Οι στόχοι που προβλέπονται για τη συγκεκριμένη ενότητα ταυτίζονται με τους αντίστοιχους στόχους τού αναλυτικού προγράμματος, οι οποίοι προσαρμόζονται στις δυνατότητες των μαθητών με κινητική αναπηρία.
- Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας δεν απαιτείται η κατασκευή και χρήση ειδικού υλικού.

- Δεν απαιτείται επιπλέον οικονομικό κόστος.

Κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας έχουμε υπόψη ότι οι στόχοι που θέτουμε πρέπει να ανταποκρίνονται και στους ειδικούς στόχους που πρέπει να διέπουν το Α.Π. για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Εδώ επιδιώκεται:

Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ως αποτέλεσμα επιτυχούς ανάπτυξης, σταθεροποίησης και συνεχούς εξάσκησης των ικανοτήτων ακρόασης, κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας. Αναλυτικότερα:

- Να είναι σε θέση οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να οργανώνουν τη σκέψη, την ομιλία και τη γενικότερη ικανότητα επικοινωνίας τους (γλωσσική ή όποια άλλη μορφή εναλλακτικής επικοινωνίας).
- Να εκφράζουν τις ανάγκες τους, πρακτικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές.
- Να κατανοούν και να ανακαλύπτουν νέα εμπειρικά και γνωστικά δεδομένα τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.
- Να αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση των ειδών του λόγου (αναφορικός, κατευθυντικός), συσχετίζοντας το σημασιολογικό περιεχόμενο του κάθε είδους.
- Να κατανοούν και να εκτελούν γλωσσικές εντολές ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
- Να προσαρμόζουν το λόγο τους στην αναγκαιότητα της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η εξάσκηση της γλωσσικής (ή όποιας εναλλακτικής) ικανότητας τους δίνει τη δυνατότητα να περιγράψουν την εξωτερική και εσωτερική πραγματικότητα, καθώς επίσης και να τη δημιουργούν, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τα γλωσσικά εργαλεία.
- Να συνειδητοποιήσουν επίσης ότι η προαναφερθείσα δυνατότητα έχει άμεση σχέση με το βαθμό οικειοποίησης και ανάλογης εφαρμογής του λεξιλογίου και των κανόνων δομής και ύφους του γλωσσικού συστήματος.
- Να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν αντικειμενικά τα γλωσσικά μηνύματα που δίνουν και δέχονται.
- Να ενθαρρύνονται στη χρήση της γλώσσας (ή όποιας άλλης εκφραστικής δυνατότητας) ώστε να αποκτήσουν και να ενισχύσουν το γλωσσικό τους αυτοσυναίσθημα.
- Να εξασκηθούν και να εξοικειωθούν με τις Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΕΠ).
- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα είναι δείγμα και φορέας πολιτισμού.

Εφαρμογή σχεδίου διδασκαλίας

1^η Φάση: Παρουσίαση νέας γνώσης

Διάρκεια: Μια διδακτική ώρα

Κατά τη φάση αυτή, η τάξη χωρίζεται σε δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από τους 15 μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, με σκοπό να προσεγγίσουν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Οι στόχοι γι' αυτούς τους μαθητές προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και είναι οι εξής:

- Να μάθουν να χρησιμοποιούν επίθετα και μετοχές με τη λειτουργία του επιθέτου.
- Να χρησιμοποιούν αιτιολογικές προτάσεις.
- Να περιγράφουν ζώα.
- Να αφηγούνται.

Τη δεύτερη ομάδα, που αποτελείται από τους 5 μαθητές με κινητική αναπηρία, αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί στο στάδιο αυτό είναι η άμεση διδασκαλία είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε στο πλαίσιο της μικρο-ομάδας. Αρχικά, παρουσιάζει τη νέα γνώση στους μαθητές και λειτουργεί ως πρότυπο επιδεικνύοντας τον τρόπο χρήσης της. Στη συνέχεια οι μαθητές παρακινούνται να επαναλάβουν το ίδιο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η οποία μειώνεται σταδιακά, μέχρι οι ίδιοι να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μόνοι τους, χωρίς βοήθεια τις γνώσεις ή δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο των στόχων που έχουν τεθεί για το συγκεκριμένο μάθημα. Ειδικότερα, για την ενότητα στην οποία αναφερόμαστε, βασικός σκοπός είναι: Η περιγραφή ζώων με τη χρήση επιθέτων που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εμφάνιση. Συγκεκριμένα: επίθετα που προσδιορίζουν μέγεθος και χρώμα, όπως μεγάλος - μικρός, μακρύς - κοντός.

Επιμέρους στόχοι:

- Να αντιληφθούν τα σχετικά επίθετα ως λέξεις που περιγράφουν ένα ζώο.
- Να τα χρησιμοποιούν (ή να τα αναγνωρίζουν) στην περιγραφή κάποιου ζώου.
- Να τα κατανοούν ως λέξεις που δείχνουν διαφορές-ομοιότητες.
- Να χρησιμοποιούν (ή να αναγνωρίζουν) τα ανάλογα επίθετα όταν θέλουν να δηλώσουν διαφορές- ομοιότητες.
- Να περιγράφουν ζώα χρησιμοποιώντας αυτά τα επίθετα (είτε λεκτικά είτε δείχνοντας).
- Να συμμετάσχουν στη γραπτή διατύπωση απλών περιγραφικών ορισμών με τη χρήση των ανάλογων επιθέτων.

Ως αφορμή για την εισαγωγή στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα απόσπασμα από το “Μάγκα”, κείμενο που αναφέρεται στη σελίδα 50 του σχολικού εγχειριδίου. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της εικόνας, περιγράφει τον Μάγκα, ρωτώντας και απαντώντας ο ίδιος:

Ποιο είναι το όνομα του σκυλιού;

Το λένε Μάγκα.

Τι χρώμα έχει το σώμα του;

Το σώμα του είναι άσπρο.

Η ουρά του είναι μακριά ή κοντή;

Έχει κοντή ουρά.

Τα μάτια του τι χρώμα έχουν...κ.τ.λ.

Στη συνέχεια ρωτάει τους μαθητές αν έχουν οι ίδιοι ή κάποιος γνωστός τους ένα κατοικίδιο ζώο. Τους παρακινεί να το περιγράψουν θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Τέλος, δείχνει στα παιδιά φωτογραφίες ζώων και τους ζητάει να μιλήσουν για τα χαρακτηριστικά τους χρησιμοποιώντας τα παραπάνω επίθετα.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι στην περίπτωση που οι μαθητές ενδέχεται να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν λόγο κατά την επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες ή φωτογραφίες ως «υλικό επικοινωνίας». Π.χ. για να απαντήσουν οι μαθητές στην ερώτηση «Τι χρώμα έχει ο σκύλος σου;», ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει στους μαθητές εικόνες ενός σκύλου με άσπρο, μαύρο, καφέ κ.τ.λ. τρίχωμα και εκείνοι να απαντήσουν δείχνοντας. Επιπλέον, σε περίπτωση που οι μαθητές αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τα άνω άκρα, το ίδιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «υλικό οπτικής εστίασης» και οι μαθητές να απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού μέσω της επίμονης βλεμματικής τοποθέτησης πάνω στην εικόνα που επιλέγουν.

Απαραίτητα υλικά: σχολικό βιβλίο, εικόνες ή φωτογραφίες ζώων

2^η Φάση: Κατάκτηση – απόκτηση ευχέρειας στη νέα γνώση

Διάρκεια: Μια διδακτική ώρα

Στη φάση αυτή οι μαθητές εξακολουθούν να εργάζονται με τον ίδιο σχηματισμό. Στο διάστημα, δηλαδή, που οι υπόλοιποι μαθητές εκτελούν τις εργασίες και τις ασκήσεις που τους έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός από το βιβλίο και το τετράδιο εργασιών, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ασχολείται με την ομάδα των 5 μαθητών που παρουσιάζουν κινητική αναπηρία, εμπλέκοντας τους δραστηριότητες με σκοπό να εξασκηθούν στη νέα γνώση. Τέτοιου είδους

δραστηριότητες είναι μεταξύ των άλλων οι παρακάτω:

■ **“Βρες ποιος”**: Στο τραπέζι τοποθετούνται κάρτες ζώων. Ο εκπαιδευτικός πρώτος περιγράφει κάποιο ζώο χρησιμοποιώντας τα επίθετα που διδάχθηκαν οι μαθητές χωρίς να το ονομάσει. Οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν. Στη συνέχεια δοκιμάζουν και αυτοί με τη σειρά τους να περιγράψουν κάποιο ζώο.

Προσέχουμε ιδιαίτερα ώστε:

Το τραπέζι εργασίας είναι προσαρμοσμένο στο ύψος των αναπηρικών αμαξιδίων, ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρη πρόσβαση στο υλικό.

Η περιγραφή των ζώων που κάνει ο εκπαιδευτικός, να είναι ατομική και σύμφωνη με τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή (εξατομίκευση). Έτσι, ενώ μπορεί σε κάποιο μαθητή να περιγράψει ένα ζώο χρησιμοποιώντας 2 ή και 3 επίθετα, σε άλλη περίπτωση η περιγραφή μπορεί να περιλαμβάνει μόνο ένα επίθετο.

Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα άνω άκρα, επικοινωνούν μέσω βλεμματικής επαφής.

Απαραίτητα υλικά: κάρτες ζώων.

■ **Εικόνες και προτάσεις**: Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά προσπαθώντας να αντιστοιχήσουν την εικόνα ενός ζώου με την αντίστοιχη καρτέλα που περιέχει τη φράση με κάποιο χαρακτηριστικό του γνώρισμα. Για παράδειγμα, την εικόνα με το κουνέλι την ταιριάζουν με την καρτέλα που περιέχει τη φράση: “Έχει μεγάλα αυτιά”. Στην περίπτωση που τα παιδιά δε διαθέτουν την ανάλογη κινητική δυνατότητα, ο εκπαιδευτικός διαβάζει τις προτάσεις που είναι γραμμένες στις καρτέλες και τις αντιστοιχεί αφού πρώτα τα ρωτήσει με τη σωστή εικόνα.

Απαραίτητα υλικά: καρτέλες προτάσεων, εικόνες ζώων

■ **Ασκήσεις στον υπολογιστή**: Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να χρησιμοποιήσει ασκήσεις στον υπολογιστή, προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές πολυαισθητηριακά στη διδασκόμενη ύλη. Οι ασκήσεις αυτές είναι εύκολο να κατασκευαστούν με το πρόγραμμα του Power Point. Ενσωματώνοντας απλές εντολές -όπως ρυθμίσεις ενέργειας, προσαρμογή κίνησης, εισαγωγή ήχου και εικόνας- ο εκπαιδευτικός μπορεί να ετοιμάσει σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα υλικό εύχρηστο και διασκεδαστικό. Για παράδειγμα, ετοιμάζονται διαφάνειες που περιέχουν εικόνες διαφόρων ζώων, οι οποίες συνοδεύονται από γραπτές και ταυτόχρονα ακουστικές εντολές όπως: “Κάνε κλικ στο ζώακι που έχει μακρύ λαιμό”, “Δείξε με το ποντίκι πιο πουλάκι έχει μπλε φτερά” κ.τ.λ. Σε περίπτωση που ο μαθητής απαντήσει λάθος, με τη βοήθεια των ρυθμίσεων ενέργειας του προγράμματος, παρακινείται να γυρίσει πίσω και να προσπαθήσει πάλι. Εάν απαντήσει σωστά, εμφανίζεται κάποιο κινούμενο σχέδιο (animation), το οποίο με τη συνοδεία ηχογραφημένου μηνύματος τον επιβραβεύει και τον προτρέπει να συνεχίσει στην

επόμενη άσκηση. Βέβαια, η υποστηρικτή τεχνολογία θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας. Έτσι, αν υπήρχε η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών πληκτρολογίων, φωνητικής αναγνώρισης, ποντίκι με ειδικό μοχλό, οθόνες αφής, ηλεκτρονικές συσκευές κατάδειξης κ.α. οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες θα μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα και σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες. Ωστόσο και στην περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να χειριστούν το ποντίκι ή το κάνει μόνος του κατόπιν απαντήσεώς τους.

Απαραίτητα υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής

■ **Κατασκευή κολλάζ:** Πάνω σε χαρτόνια τα παιδιά κολλούν φωτογραφίες ζώων ομαδοποιώντας τα ανάλογα με τον τίτλο που αναγράφεται σε κάθε χαρτόνι, όπως παραδείγματος χάριν “ζώα με μακριά ουρά”, “ζώα με μεγάλα αυτιά”.

Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα άνω άκρα ώστε να κολλήσουν, την εργασία αυτή εκτελεί ο εκπαιδευτικός.

Απαραίτητα υλικά: φωτογραφίες ζώων, χαρτόνι, κόλλα

3^η Φάση: Έλεγχος εμπέδωσης και σύνθεση της νέας γνώσης

Διάρκεια: Μια διδακτική ώρα

Στη φάση αυτή η τάξη ενώνεται για να χωριστεί ξανά σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Οι ομάδες αυτές έχουν ανομοιογενή σύνθεση και σε κάθε μια εντάσσεται ένας μαθητής με κινητική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν στα παιδιά ότι θα οργανώσουν “Τουρνουά σε ομάδες”.

Δραστηριότητες:

■ **Παιχνίδι ρόλων:** “Έχασα το ζώακι μου”. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά μοιράζονται ρόλους και παίζουν: Ένα παιδί έχασε το κατοικίδιο του και ψάχνει να το βρει. Πηγαίνει στα γειτονικά μαγαζιά και ρωτάει αν το είδε κανείς. Οι μαγαζάτορες ζητούν περισσότερες πληροφορίες (τι ζώο είναι, τι χρώμα έχει, είναι μεγάλο κ.α.), ενώ το παιδί πρέπει να δώσει τις κατάλληλες απαντήσεις).

Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά με κινητική αναπηρία μπορεί να υποδυθούν τους μαγαζάτορες τις γειτονιάς και να απαντούν συμμετέχοντας όσο το δυνατόν περισσότερο. Για παράδειγμα, μπορεί να απαντήσουν απλά στην ερώτηση του μαθητή «είδες το σκύλο μου;».

Παραλλαγή: μπορεί τα παιδιά να ψάχνουν ανά δύο το ζώο τους και έτσι ένας μαθητής να βοηθάει κάποιον άλλο μαθητή με αναπηρία στη μετακίνηση, όταν δεν μπορεί αυτός να κινηθεί μόνος του.

4^η Φάση: Κοινή δραστηριότητα

■ **Επιτραπέζιο παιχνίδι.** Με αφορμή την εικονογραφημένη ιστορία “Ο Τεντέν και ο Μιλού”, που βρίσκεται στις σελίδες 53 και 54 του σχετικού εγχειριδίου του γλωσσικού μαθήματος, οι ομάδες παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι “Ο Τεντέν και ο Μιλού στη ζούγκλα”. Η μακέτα του παιχνιδιού μπορεί εύκολα να κατασκευαστεί έχοντας ως βάση ένα άλλο γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι, τον “γκρινιάρη”. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στις ομάδες τις εξής οδηγίες: Οι δυο ήρωες, ο Τεντέν και ο Μιλού έχουν χαθεί στη ζούγκλα στην προσπάθειά τους να πιάσουν δυο κλέφτες. Μπορείτε να τους βοηθήσετε εάν οδηγήσετε όλα τα πιόνια της ομάδας σας από την αφετηρία στο τέρμα, γιατί εκεί βρίσκεται ο χάρτης που θα τους κατευθύνει σωστά ώστε να συλλάβουν τους κλέφτες και να τον επιστρέψουν πίσω. Κάθε παίκτης θα ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι και θα μετακινεί το πιόνι του τόσες θέσεις όσες και ο αριθμός που αναγράφεται σε αυτό. Για να έχει όμως δικαίωμα μετακίνησης, θα πρέπει πρώτα να απαντήσει στην ερώτηση της κάρτας που έχει χρώμα ίδιο με το πιόνι του. Εάν απαντήσει σωστά προχωράει, αλλιώς πρέπει να παραμείνει στη θέση του και να περιμένει τον επόμενο γύρο.

Οι κάρτες έχουν προετοιμαστεί από τους εκπαιδευτικούς και τα χρώματα έχουν προκαθοριστεί έτσι ώστε ο μαθητής με κινητική αναπηρία να πάρει το πιόνι εκείνο που αντιστοιχεί στις κάρτες που περιέχουν ερωτήσεις σύμφωνες με τους γνωστικούς στόχους που διδάχθηκε. Μια τέτοια κάρτα για παράδειγμα μπορεί να περιέχει την εξής ερώτηση: “Στη ζούγκλα ο Τεντέν και ο Μιλού συνάντησαν μια μαϊμού που υποσχέθηκε να τους βοηθήσει. Για να γίνει αυτό, πρέπει να βρεις τι από τα δυο είναι σωστό: 1. Η μαϊμού έχει κοντή ουρά. 2. **Η μαϊμού έχει μακριά ουρά**”. Η κάρτα περιέχει την εικόνα της μαϊμούς με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που πρέπει να εντοπίσει ο μαθητής. Στην ανάγνωση των καρτών ή του αριθμού που αναγράφεται στο ζάρι, ο μαθητής δέχεται βοήθεια από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Σε όλες τις δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί επιβλέπουν και παρατηρούν, επεμβαίνοντας ωστόσο μόνο όταν αυτό είναι αναγκαίο. Στην περίπτωση που η κινητικότητα του μαθητή είναι περιορισμένη, κάποιο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει τη ρίψη του ζαριού και τη μετακίνηση του πιονιού. Ωστόσο είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται πάντα η μέγιστη συμμετοχή των μαθητών με κινητικά αναπηρία. Είναι, δηλαδή, είναι προτιμότερο να πιάσουν και οι δύο μαθητές το ζάρι και να το ρίξουν μαζί

Απαραίτητα υλικά: αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, πιόνια, ζάρια, κάρτες ερωτήσεων.

2ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδακτική ενότητα: «Αριθμοί 10.000-20.000», από το διδακτικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Δ' Δημοτικού, κεφ. 3 – 4, σ.10-13.

Αριθμός μαθητών: Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας, ο αριθμός των μαθητών δεν είναι δεσμευτικός. Ο πληθυσμός της τάξης δηλαδή μπορεί να είναι μέχρι: 20 μαθητές + 5 μαθητές με κινητική αναπηρία.

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Αριθμός εκπαιδευτικών στην τάξη: 1 εκπαιδευτικός + 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Διάρκεια: Δυο διδακτικές ώρες

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές δίχως αναπηρία την προβλεπόμενη ύλη του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, μέσω κατάλληλα τροποποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, παρουσιάζει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ίδια ύλη, προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους.

Με βάση τα προαναφερόμενα, στο συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές δίχως κινητική αναπηρία τους αριθμούς μέχρι το 20.000, έχοντας ως στόχο να εξασκηθούν στην ονομασία και στην ανάγνωση των αριθμών αυτών, στο συμβολισμό και στην αναγνώριση της αξιακής θέσης των ψηφίων τους, στη σύγκριση και στην ανάλυσή τους, καθώς και στη μετατροπή τους σε δεκαδικό ανάπτυγμα. Πρόκειται για επιδιώξεις που προβλέπονται στο αντίστοιχο “Βιβλίο Δασκάλου”, σελίδα. 32 έως 35.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής επικεντρώνεται στην ομάδα των 5 μαθητών που παρουσιάζουν κινητική αναπηρία διδάσκοντας τους, τους αριθμούς από το 1 έως το 6. Συγκεκριμένα, επιδιώκονται οι παρακάτω **στόχοι**:

1. Οι μαθητές να απαριθμούν προφορικά (ή να αναγνωρίζουν) τους αριθμούς από το 1 μέχρι το 6.
2. Να αντιληφθούν την έννοια του πλήθους στους αριθμούς 1-6.
3. Να εξασκηθούν στην προφορική αντιστοίχιση του πλήθους με το αντίστοιχο σύμβολο που την εκφράζει.

Με δεδομένη την παρουσία δυο εκπαιδευτικών στην τάξη το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας διακρίνεται σε δύο φάσεις. Ειδικότερα:

1^η Φάση: Διδασκαλία με διαφορετικό διδάσκοντα ανά υπο-ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές δίχως αναπηρία την ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος, και παράλληλα εκτελούνται οι αντίστοιχες ασκήσεις και εργασίες του σχολικού εγχειριδίου και του τετραδίου εργασιών.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής πραγματοποιεί με την ομάδα των μαθητών που έχει αναλάβει, τις παρακάτω **δραστηριότητες**:

■ Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά ένα (1) αυτοκινητάκι-παιχνίδι και λέει: *Αυτό είναι ένα αυτοκινητάκι*. Στη συνέχεια παρακινεί τα παιδιά να επαναλάβουν την πρόταση όλοι μαζί και ύστερα κάθε παιδί μόνο του. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για την κατανόηση του αριθμού δύο (2) τρία (3), τέσσερα (4) και πέντε (5). Στη συνέχεια χρησιμοποιούνται διαφορετικά αντικείμενα, όπως παραδείγματος μπαλάκια, μολύβι, τετράδιο κλπ, και επαναλαμβάνεται το μοτίβο της άσκησης. Με τη χρήση διαφορετικών αντικειμένων αποφεύγεται η σύνδεση από τους μαθητές των αριθμών αποκλειστικά και μόνο με ένα είδος.

Οι μαθητές συμμετέχουν λεκτικά σε όποιο επίπεδο μπορούν. Ακόμη κι αν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω του λόγου, συμμετέχουν μέσω της παρακολούθησης και της ενεργητικής ακρόασης.

Απαραίτητα υλικά: διάφορα αντικείμενα αρίθμησης, όπως παραδείγματος χάριν αυτοκινητάκια, μπαλάκια, μολύβια κ.α.

■ **“Το ταμπουρίνο”**. Πρόκειται για μια παραλλαγή παιχνιδιού που προτείνεται στο αντίστοιχο “Βιβλίο του Δασκάλου”, στη σελίδα 28. Συγκεκριμένα, η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο εκπαιδευτικός χτυπά ένα ταμπουρίνο και αντιστοιχίζει τους χτύπους με τους αριθμούς από το 1 έως το 6. Στη συνέχεια, καλεί τον κάθε μαθητή να **χτυπήσει** τόσες φορές τα χέρια του, όσοι είναι και οι χτύποι που άκουσε. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός μετράει τα χτυπήματα μαζί με το μαθητή, αργότερα ο μαθητής μετράει μόνος του και όταν εξοικειωθεί αρκετά, η μέτρηση αυτή γίνεται νοερά.

Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα άνω άκρα, συμμετέχει βγάζοντας κάποιο ήχο (π.χ. /να/ ή /α/), κάθε φορά που ακούει το χτύπο. Μπορεί να συμμετέχει και με ένα απλό κούνημα του κεφαλιού.

Απαραίτητα υλικά: ταμπουρίνο.

■ **“Ο μανάβης”**. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να “στήσουν” ένα μανάβικο. Για το σκοπό αυτό τοποθετούνται μέσα σε κουτιά πλαστικά φρούτα. Κάθε μαθητής με τη σειρά

υποδύεται το μανάβη, ενώ οι υπόλοιποι είναι οι πελάτες που έρχονται για να ψωνίσουν. Ο μανάβης εξυπηρετεί τους πελάτες, ανάλογα με αυτό που του ζητούν. Για παράδειγμα, αγοράζουν 2 μήλα ή 4 ντομάτες κλπ. Με το παιχνίδι αυτό οι μαθητές ασκούνται και στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου όταν θέλουν να αγοράσουν ένα προϊόν. Για παράδειγμα χρησιμοποιούν τις φράσεις “Θα ήθελα...”, “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ”, “Ορίστε” κ.α.

Απαραίτητο εδώ είναι να τοποθετούνται όλα τα υλικά σε σημείο που να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών. Όταν τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση των άνω άκρων, ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει κατάλληλα, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες εξάσκησης της λεπτής κινητικότητας. Επιπλέον, στην περίπτωση απουσίας λεκτικής επικοινωνίας, οι μαθητές μπορεί να εξασκηθούν στη χρήση νευμάτων ή εκφράσεων με τις οποίες μπορούν να πουν “Ευχαριστώ” ή “Παρακαλώ”.

Απαραίτητα υλικά: πλαστικά φρούτα

2^η Φάση: Ομαδική διδασκαλία

Δραστηριότητες για όλους τους μαθητές της τάξης

■ **“Αγώνες ταχύτητας”.** Η τάξη χωρίζεται σε 5 ομάδες των 5 παιδιών. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένα παιδί με κινητική αναπηρία. Τα μέλη κάθε ομάδας μπαίνουν στη σειρά σε απόσταση 2 μέτρων απέναντι από ένα θρανίο, πάνω στο οποίο υπάρχουν πολλαπλές κάρτες με όλους τους αριθμούς από 0-10, καθώς και ένα σύνολο από 10 αντικείμενα, όπως παραδείγματος χάριν μολύβια, ξυλάκια μέτρησης, τουβλάκια, μαρκαδόροι κ.α. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τα παιδιά με κινητική αναπηρία στην αρχή κάθε σειράς. Όταν δοθεί η εκκίνηση, κάθε μαθητής πρέπει να “τρέξει” στο θρανίο και να εκτελέσει μια οδηγία που θα δώσει ο ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς. Για τα παιδιά με κινητική αναπηρία που ξεκινούν πρώτα, η οδηγία αυτή μπορεί να είναι: *“Πήγαινε γρήγορα και μάζεψε 3 μολύβια.”* *“Τρέξε να πάρεις 5 μαρκαδόρους.”* κ.τ.λ. Ο άλλος εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές σε περίπτωση που χρειαστεί. Στη συνέχεια, ζητείται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να ακολουθήσουν την παρακάτω οδηγία για τους επόμενους παίχτες κάθε ομάδας: *“Πήγαινε γρήγορα και βάζοντας στη σειρά τις καρτέλες φτιάξε έναν αριθμό με 8 χιλιάδες, 9 εκατοντάδες, 3 δεκάδες και 5 μονάδες”* ή *“Φτιάξε τον αριθμό που είναι μετά του 9989”* κ.ο.κ.

Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν μπορεί να κινήσει μόνος του το αναπηρικό αμαξίδιο, συνοδεύεται από κάποιο μαθητή της ομάδας του. Επιπλέον, αν δεν μπορεί να πάρει μόνος του τα αντικείμενα που του ζητάει ο εκπαιδευτικός, θα το κάνει και πάλι ο “συνοδός” συμμαθητής του, ο οποίος παίρνει τόσα κομμάτια, όσο θα του υποδείξει ο μαθητής με κινητική αναπηρία.

Απαραίτητα υλικά: κάρτες με αριθμούς, διάφορα αντικείμενα, όπως μολύβια, μαρκαδόροι κλπ.

Συμπερασματικά

Με δεδομένο ότι οι ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με κινητική αναπηρία ποικίλουν, είναι επόμενο ότι και οι στόχοι που τίθενται κατά την προσαρμογή του ΑΠ για κάθε μαθητή είναι εξατομικευμένοι και σύμφωνοι με τις προσωπικές ικανότητες του. Γι' αυτό απαιτείται η όποια προσαρμογή του ΑΠΣ να λαμβάνει υπόψη και τα εξής:

- Πρέπει να προσαρμόζεται στο κιναισθητικό και γνωστικό στάδιο ανάπτυξης κάθε παιδιού, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα μιας αξιόπιστης εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- Προϋποθέτει την εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε όλο το πρόγραμμα, την ευελιξία στη χρήση διδακτικών μεθόδων και μορφών διδασκαλίας όπως παραδείγματος χάρη άμεση, δομημένη και προγραμματισμένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη.
- Προϋποθέτει σεβασμό και προσαρμογή στο μαθησιακό ύψος και ρυθμό εργασίας του μαθητή.
- Προϋποθέτει τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στο μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Chang, B.V., Tremblay, K.R. & Dunbar, B.H. (2000). An experimental approach to teaching universal design. *Education*, 121(1), 153-158.
- Φλουρής, Γ. (1997). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Frech-Becker, C. (1995). Foedern heisst Fordern, Frankfurt.
- Grimm, R. (1998). *Heilen und Erziehen*, Luzern.
- Neuhaeuser, G. (1999). *Geistige Behinderung*, Stuttgart.
- Oelwein, P. (1998). Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen, Zindorf
- Schiro, M. (1978). Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate, N.J.
- Scott, S., McGuire, J.M., & Embry, P. (2002). *Universal design for instruction fact sheet*. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.
- Σούλης, Σ.Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο Σχολείο και στο Σπίτι, Αθήνα

- Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους, Αθήνα
- Warzecha, B. (2003). Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.





Νέα νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση/ Πρόταση ολοκληρωμένης λειτουργίας ΣΜΕΑ. Κέντρα Πληροφόρησης και Στήριξης

Κάτια Πετροχείλου §§

Η ανακοίνωση αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει την πρόταση της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών για το πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), η οποία να λειτουργεί με ορθό και ολοκληρωμένο τρόπο και να παρέχει τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση.

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Η πρόταση της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών αναπτύσσεται κάτω από τους παρακάτω θεμελιώδεις άξονες:

- Σημασία διεπιστημονικής ομάδας
- Σημασία της συνεργασίας της ομάδας με τους γονείς
- Σημασία της εξειδίκευσης του προσωπικού στην εγκεφαλική παράλυση
- Σημασία διαθεσιμότητας κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας, κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και προσβασιμότητας
- Λειτουργία των ΣΜΕΑ ως Κέντρων Πληροφόρησης & Στήριξης (Resource Centres) σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών

§§ Η Κ.Π. είναι κλινικός ψυχολόγος και διατελεί Διευθύντρια Ερευνών και Μελετών της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών.

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η διεπιστημονική ομάδα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Στόχος της είναι να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό μαθησιακό επίπεδο για κάθε μαθητή, μέσω **εξισορρόπησης των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών του αναγκών**. Σε πολλά πλαίσια η *διεπιστημονική* ομάδα είναι στην πραγματικότητα *πολυεπιστημονική*, δηλ. περιλαμβάνει πλήθος ειδικοτήτων, οι οποίες όμως συνεργάζονται μεταξύ τους πολύ περιορισμένα. Για να ωφεληθεί όμως πραγματικά το ειδικό παιδί, η ομάδα πρέπει να συνεργάζεται στενά, έτσι ώστε ο θεραπευτής να ξέρει τι μαθαίνει ο μαθητής στην τάξη και ο δάσκαλος να ξέρει πώς να χειριστεί το παιδί από φυσική άποψη.

Η τυπική σύσταση της διεπιστημονικής ομάδας περιλαμβάνει τον δάσκαλο, τον γονέα, τους ιατρούς, τους θεραπευτές του παιδιού, ανάλογα με τις ανάγκες του, τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο. Σε πολλά διεθνή πλαίσια, περιλαμβάνει επίσης και το βοηθητικό προσωπικό που ασχολείται με το παιδί.

Οι λειτουργίες της διεπιστημονικής ομάδας περιλαμβάνουν την διάγνωση, τον προγραμματισμό για το κάθε παιδί και την αξιολόγηση της προόδου του, καθώς και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδίου για κάθε μαθητή. Επομένως, η διεπιστημονική ομάδα λειτουργεί στις διάφορες φάσεις της διαδικασίας ως:

- Ειδική Διαγνωστική Ομάδα
- Ομάδα Προγραμματισμού & Αξιολόγησης
- Ομάδα Υλοποίησης

Ως **ειδική διαγνωστική ομάδα**, η διεπιστημονική ομάδα συνεργάζεται κατά την ένταξη, με στόχο τη διάγνωση, την αξιολόγηση & την σωστή τοποθέτηση σε τάξεις.

Ως **ομάδα προγραμματισμού και αξιολόγησης**, η διεπιστημονική ομάδα προγραμματίζει για το κάθε παιδί μέσω της δημιουργίας του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ, αντίστοιχο με το ΙΕΡ). Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα καθορίζει στόχους, αλλά και καταγράφει και αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή και με βάση την πρόοδο αυτή επαναπροσδιορίζει μαθησιακούς στόχους.

Ως **ομάδα υλοποίησης**, η διεπιστημονική ομάδα υλοποιεί καθημερινά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στηρίζει το μαθητή από άποψη φροντίδας. Ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος είναι κριτικής σημασίας. Όταν στόχος είναι η **εξισορρόπηση** θεραπευτικών & εκπαιδευτικών αναγκών, βλέπουμε ότι η ανάγκη παρέμβασης, πέρα από τις ατομικές θεραπείες, πρέπει αναγκαστικά να γίνεται και μέσα στην τάξη.

Για παράδειγμα, κατά τη φάση υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο λογοθεραπευτής εισέρχεται στην τάξη για να βοηθήσει τον μαθητή σε θέματα επικοινωνίας και κατανόησης, όπως και ο φυσιοθεραπευτής για να τον υποστηρίξει στη διατήρηση της σωστής σωματικής στάσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ο εργοθεραπευτής για να τον βοηθήσει να αναπτύξει τεχνικές για την ορθή χρήση μολυβιού και χαρτιού ή για τη χρήση Η/Υ.

Το κρίσιμο στοιχείο, που καθορίζει τη λειτουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας είναι η αμοιβαία διερεύνηση, κατανόηση και ευελιξία ρόλων και καθηκόντων, με τρόπους που να προάγουν την μάθηση. Ο δάσκαλος εδώ δέχεται και καλωσορίζει την παρουσία των άλλων ειδικοτήτων στην τάξη του, οι οποίες, η κάθε μια από τη μεριά της έχουν να συνεισφέρουν *κάτι* στη μάθηση του παιδιού.

Σε σχέση με τον Νόμο 3699, καλύπτονται κάποιες από τις λειτουργίες της διεπιστημονικής ομάδας από τα νεοϊδρυόμενα ΚΕΔΔΥ, κάποιες άλλες από τις Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης, ενώ βέβαια η υλοποίηση γίνεται από τις ίδιες της ΣΜΕΑ. Το κατά πόσο θα συμφωνήσει η νέα νομοθεσία με το πνεύμα της δικής μας πρότασης θα εξαρτηθεί από τους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθεί και τους τρόπους με τους οποίους θα λειτουργήσουν οι νέες δομές.

2. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η διεπιστημονική ομάδα ακολουθεί τις παρακάτω αρχές σε σχέση με τους γονείς των ειδικών μαθητών:

- Θεωρούμε συνεργάτες και εκτιμούμε τους γονείς των μαθητών·
- Ενθαρρύνουμε τους γονείς να συμμετέχουν στο *εκπαιδευτικό πρόγραμμα* του παιδιού τους·
- Πληροφορούμε τους γονείς έγκαιρα για οποιαδήποτε προβλήματα αλλά και για την πρόοδο του παιδιού τους·
- Συναντιόμαστε τακτικά με τους γονείς·
- Ακούμε προσεκτικά τα προβλήματα και τις ανησυχίες των γονέων·
- Συμβουλευόμαστε τους γονείς, παρέχοντας στρατηγικές για επίλυση προβλημάτων.

Οι γονείς είναι οι πρώτοι και οι διαρκέστεροι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά τους. Έτσι η διεπιστημονική ομάδα επιδιώκει σταθερά την καθιέρωση μιας καλής σχέσης συνεργασίας με τους γονείς, η οποία κρίνεται και είναι μεγάλης σημασίας για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς συχνά χρειάζονται σημαντική υποστήριξη για να

πραγματώσουν το ρόλο τους και η διεπιστημονική ομάδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εφησυχασμό των φόβων και των ανησυχιών τους.

Στην νέα νομοθεσία, η άποψη του γονέα συνυπολογίζεται για τη δημιουργία του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ/ ΕΠΕ κατά τη νέα νομοθεσία), αν και καθορίζεται ως «μη δεσμευτική». Θα ήταν χρήσιμο να γίνει ξεκάθαρο ότι οι γονείς με παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρούνται **ισότιμοι** συνεργάτες της εκπαίδευσης των παιδιών τους και ότι η διεπιστημονική ομάδα δεν αποφασίζει **ποτέ** ερήμην των γονέων.

3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ

Είναι η θέση της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), καθώς και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), όπως είναι η ορολογία της νέας νομοθεσίας, πρέπει να έχουν ειδική εκπαίδευση στην κινητική αναπηρία.

Ειδικότερα, για τις θέσεις ΕΕΠ, η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών προτείνει ότι:

Οι Φ/Θ πρέπει να έχουν πιστοποιημένη εκπαίδευση στη μέθοδο Bobath, οι εργοθεραπευτές επίσης, καθώς και γνώσεις στις νέες τεχνολογίες, ενώ οι λογοθεραπευτές πρέπει να έχουν πιστοποιημένη εκπαίδευση σε μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας και κατά προτίμηση στο ΜΑΚΑΤΟΝ.

Η επιμονή στην εξειδίκευση του προσωπικού δεν υπονοεί σε καμία περίπτωση ότι είναι απαραίτητο να έχουμε μόνο εξειδικευμένες εκπαιδευτικές μονάδες και επομένως δεν μπορούμε να εκπαιδύσουμε μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία. Ο στόχος της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και της συνεκπαίδευσης, είναι πάντα σημαντικότερος. Το προσωπικό όμως που παρέχει παράλληλη στήριξη/ συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο ή στο Τμήμα Ένταξης κλπ. πρέπει να είναι εξειδικευμένο στη συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών έχει οργανώσει 33 διεθνή συνέδρια στην Αθήνα και έχει χρηματοδοτήσει μέσω υποτροφιών και ευκαιριών για συνεχιζόμενη εκπαίδευση την εξειδίκευση του προσωπικού της στην εγκεφαλική παράλυση. Πιστεύουμε επομένως ότι η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή δεν είναι επαρκής, διότι η ειδική αγωγή είναι ένας όρος που περιλαμβάνει δυσκολίες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους και πολύ διαφορετικές ως προς τους τρόπους εκπαιδευτικής και θεραπευτικής αντιμετώπισής τους.

4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (Υ/Τ), ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ

Στην κινητική αναπηρία, η Υ/Τ με εκπαιδευτικούς στόχους αναφέρεται στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και ειδικού λογισμικού, με στόχο την επικοινωνία και την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Η/Υ με τα ειδικά περιφερειακά και το ανάλογο υποστηρικτικό υλικό είναι απαραίτητο και αναγκαίο εποπτικό μέσο σε μία σύγχρονη ειδική τάξη για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Επομένως, όλες οι ΣΜΕΑ για παιδιά με κινητική αναπηρία πρέπει να είναι κατάλληλα εξοπλισμένες από αυτήν την άποψη.

Επίσης, η πληρότητα της προσβασιμότητας και η εργονομική διευθέτηση των χώρων είναι μεγάλης σημασίας για όλες τις μονάδες που εξυπηρετούν παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Στην κινητική αναπηρία επιβάλλεται επίσης η ύπαρξη κατάλληλων υλικών για χρήση από το παιδί, π.χ. ειδικά καθίσματα, περιπατητήρες, βοηθήματα σίτισης κλπ.

Συμπερασματικά, **υποδομή και εξειδίκευση του προσωπικού συνεργάζονται** για την επίτευξη του καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος στην Ε.Π.

5. ΚΕΝΤΡΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Η λειτουργία των ΣΜΕΑ ως Κέντρων Πληροφόρησης και Στήριξης (Resource Centers) αποτελεί κοινή τάση στην Ευρώπη. Οι συνήθεις αρμοδιότητες των ΣΜΕΑ είναι:

- Η παροχή κατάρτισης και σειράς μαθημάτων για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες·
- Η ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων·
- Η παροχή στήριξης για γενικά σχολεία και γονείς·
- Η παροχή βραχύχρονης και μερικής βοήθειας σε μεμονωμένους μαθητές·
- Η υποστήριξη μαθητών κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Η λειτουργία αυτή των ΣΜΕΑ συνενώνει τις δυνάμεις και την εξειδίκευση που υπάρχει στις ΣΜΕΑ με την κοινότητα και τα γενικά σχολεία. Στόχος είναι πάντα η μέγιστη δυνατή ένταξη και η παροχή εκπαίδευσης σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον.

ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΓΙΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Νόμος 3699 εισάγει την έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με

αναπηρίες. Αίτημα χρόνιο, είναι βέβαια ευνόητο στο χώρο της ειδικής αγωγής και ελπίζουμε ότι θα υλοποιηθεί με βάση την νέα νομοθεσία.

Το πιο σημαντικό ίσως στον τομέα της κινητικής αναπηρίας είναι να δημιουργηθούν δομές για τα παιδιά που μέχρι τώρα δεν έχουν συμπεριληφθεί σε καμία δημόσια εκπαιδευτική μονάδα, δηλ. τα παιδιά με **πολλαπλές, σοβαρές αναπηρίες**.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βερνάδος, Μ. & Τερζάκη Μ. (2004). *Προσεγγίσεις σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.
- Γλύκας, Μ & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.
- Δήμου, Γ. Η. (1996). *Απόκλιση, σιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός
- Θεοδωρόπουλος, Ε. (1977). *Διδακτική παιδαγωγία ειδικών σχολείων*. Αθήνα: Φελέκης.
- Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (1997). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. 2 Τόμοι. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφορικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γ. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Δ. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες & Προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντές, Δ. (ακρονολόγητο). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Μπίρτσα, Π. Χρήστου. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευλογιαννοπούλου, Γ. (2003). *Ο συμβουλευτικός ρόλος των γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες & Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Σ. Μ. (1990). *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*.

Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Τόμος Β'. Αθήνα.*
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.*
- Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία. (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.*
- Σταύρου, Λ. Σ.(2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Άνθρωπος.*
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Γρηγόρης.*
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Τζουριάδου, Μ., & Μαρκοβίτης, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.*
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.*
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2003) *Νοητικές Ικανότητες. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2003) *Προφορικός Λόγος. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (1986). *Λεξιλόγιο ορολογίας ειδικής αγωγής (υποθησαυρός ειδικής αγωγής του Ευρωπαϊκού συστήματος τεκμηρίωσης και πληροφόρησης για την εκπαίδευση, του συμβουλίου της Ευρώπης). Αθήνα: ΟΕΔΒ.*
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. *Ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες κατά τις διάφορες εξετάσεις. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*

Μεταφρασμένη Ξένη Βιβλιογραφία

- Anstotz, C. (μετ. Αναγνώστου, Ε.) (1994). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα.* (επιμ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boethius, B. S., Hallerfors, B., Horne, A. & Tischler, L. (2005) . *Εργασία με τους Γονείς.*

Αθήνα: Καστανιώτη.

- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Εκδόσεις Ίων.
- De Vecchi, G. (2000). *Διδάσκοντας μαζί μαθαίνοντας μαζί*. Αθήνα: Σαββάλας
- Finnie, N. R. (μετ. Αποστολόπουλος, Τ. Γ.) (1991). *Η αγωγή του σπαστικού παιδιού στο σπίτι*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Hodapp, R. M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Loyd, P. (μετ. Γαλανάκη, Ευ.) (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Σειρά Ψυχολογία: Εξελικτική Ψυχολογία 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg, R. J. (μετ. Μεγαλούδη, Φ.) (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.





Από την θεωρία στην πράξη: Πρότυπη σχολική μονάδα για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση

Βασίλης Κατσιμάρδος ***

Το «Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση στις εγκαταστάσεις της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών στην Αργυρούπολη» ιδρύθηκε με την Υπουργική Απόφαση 89812/Γ6/03-09-2004 και ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Σεπτέμβριο του 2005. Αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, τη συνέχεια του Παιδαγωγικού Τμήματος της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, η οποία ιδρύθηκε το 1972 και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα των αναγκών των ατόμων - παιδιών και ενηλίκων - που πάσχουν από εγκεφαλική παράλυση, όπως:

- της νηπιακής εκπαίδευσης/ειδικής αγωγής,
- της σχολικής εκπαίδευσης/ειδικής αγωγής,
- των ειδικών θεραπειών,
- της κοινωνικοποίησης,
- της επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης,
- της κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής αποκατάστασης.

Το **Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση** λειτουργεί στις εγκαταστάσεις της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών και δέχεται παιδιά που πάσχουν από εγκεφαλική παράλυση από την ηλικία των 6 ετών. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι την ηλικία των 14 ετών και για μερικές περιπτώσεις παιδιών, εάν κριθεί αναγκαίο, η φοίτηση μπορεί να παραταθεί μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Είναι εξαθέσιο Σχολείο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται είναι αυτό που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας για τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Η φοίτηση των παιδιών είναι πέντε ημέρες την εβδομάδα και στην διάρκεια του σχολικού έτους

*** Ο Β.Κ. είναι Διευθυντής Ειδικού Σχολείου για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση.

ακολουθούνται οι διακοπές που έχουν και τα άλλα Δημοτικά Σχολεία. Ο στόχος και του Σχολείου και της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών στην προκειμένη περίπτωση είναι κοινός:

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση να αναπτύξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία.

ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Οι δάσκαλοι του σχολείου είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, μέχρι σήμερα έχουν υπηρετήσει με σύμβαση του δημοσίου ως αναπληρωτές δάσκαλοι, βοηθητικό προσωπικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (εργοθεραπευτές). Πρέπει όμως να τονίσουμε ότι ένα Ειδικό Σχολείο, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, χρειάζεται επίσης εξειδικευμένο προσωπικό, όπως γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κλπ., οι οποίοι μας παρέχονται από την Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών. Η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών, εκτός από τους χώρους για την στέγαση των έξι τάξεων, χορηγεί και όλους τους χώρους για τις θεραπείες (ατομικές εργοθεραπείες, φυσικοθεραπείες, πισίνα), αλλά και το προσωπικό της Κοινωνικής Υπηρεσίας. Η μετακίνηση των παιδιών γίνεται με λεωφορεία της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών με τους οδηγούς και τους συνοδούς/βοηθούς.

Το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είναι κατά γενική ομολογία ένα πρότυπο σχολείο και για την Ελλάδα αλλά και για το εξωτερικό.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση των παιδιών με πολλαπλές και σύνθετες αναπηρίες είναι μια διαδικασία απαιτητική και συνάμα προκλητική για την διεπιστημονική ομάδα που θα τη φέρει σε πέρας. Η συνεργασία, σ' αυτή τη φάση, όλων των εμπλεκομένων (δάσκαλος ειδικής αγωγής, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, νευρολόγος, φυσίατρος κλπ.) θεωρείται αναγκαία όπως επίσης και η συμμετοχή των γονέων. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία παίζει η σωστή πληροφόρηση που θα έχει ο εκπαιδευτικός για:

- α)** το ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό του παιδιού (λήψη φαρμάκων, επιληπτικές κρίσεις, άλλα προβλήματα υγείας),
- β)** τα σχόλια και τις παρατηρήσεις (εκτίμηση - προσδοκίες) των γονέων,
- γ)** τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του ειδικού βοηθητικού προσωπικού,
- δ)** τις εκτιμήσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού,

ε) τη σχολική επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με τα αρχεία του σχολείου που φοιτούσε κατά τα προηγούμενα έτη,

στ) τα δείγματα εργασίας του, που υπάρχουν στον ατομικό του φάκελο.

Αφού ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μελετήσει όλα τα παραπάνω, προβαίνει στην αρχική εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία πρέπει να αφορά τους τομείς: α) σχολικής ετοιμότητας (επικοινωνία, κινητικότητα, προγλωσσικές και προμαθηματικές έννοιες), β) συναισθηματικής οργάνωσης, γ) σχολικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) και δ) κοινωνικής προσαρμογής (αυτονομία, συμπεριφορά, προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον).

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι μαθητές με εγκεφαλική παράλυση αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό στη σχολική τάξη με κύριο εμφανές χαρακτηριστικό την κινητική αναπηρία, αλλά και τα συνδυασμένα προβλήματα που αφορούν την αντίληψη, τη συμπεριφορά, το λόγο, την ακοή και την όραση. Σε μια τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού σχολείου για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να υπάρχουν μαθητές με φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά οι διαφοροποιήσεις ως προς τους άλλους τομείς να είναι πολύ μεγάλες. Αυτό παρεμποδίζει την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος των κοινών σχολείων. Η κινητική τους κατάσταση, αλλά και τα συνοδά προβλήματά τους, τους εμποδίζουν να παρακολουθήσουν έστω και ένα ενιαίο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους.

Για το λόγο αυτό, δημιουργείται η ανάγκη για προσεκτικά σχεδιασμένα, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους και αξιοποιούν πλήρως τις νοητικές τους δυνατότητες. Ο σχεδιασμός ξεκινάει από την αξιολόγηση (εκτίμηση) των δυσκολιών και των δυνατοτήτων του μαθητή. Αυτή μπορεί να είναι παιδαγωγική, ιατρική, ψυχολογική, λογοπεδική, καθώς και κάθε άλλου είδους αξιολόγηση (κοινωνικού λειτουργού, φυσικοθεραπευτή, κ.α.), η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στον εντοπισμό και την καταγραφή όχι μόνο των αδυναμιών του μαθητή αλλά και των δυνατοτήτων του.

Ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής παίρνει αρχικά το **ιστορικό** του μαθητή με τις αναγκαίες πληροφορίες (λήψη φαρμάκων, επιληπτικές κρίσεις, άλλα προβλήματα υγείας), που αφορούν το σχολείο, από τους γονείς. Εκεί συζητούνται και οι προσδοκίες των γονιών, ώστε να είναι γνωστό το τι προσδοκά ο γονιός από το παιδί του, αλλά και από το σχολείο. Μετά προβαίνει στην **παιδαγωγική αξιολόγηση**, η οποία θα αφορά επιμέρους περιοχές ανάπτυξης του μαθητή, όπως γνωστικός τομέας (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), κινητικός, αντιληπτικός, συναισθηματικός, καθώς και ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης. Μετά την ολοκλήρωση της

αξιολόγησης και αφού μελετηθούν οι λοιπές εκτιμήσεις γίνεται μια διεπιστημονική συνάντηση, όπου συζητούνται και **καθορίζονται οι στόχοι** για κάθε μαθητή. Ο σωστός σχεδιασμός προσφέρει εξειδικευμένη βοήθεια σε κάθε μαθητή για την παρακολούθηση του προγράμματος. Για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων, τηρείται μια συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει κυρίως:

- α)** Την αξιολόγηση των μαθητών, η οποία καταγράφει όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητές τους.
- β)** Την επιλογή των διδακτικών στόχων για κάθε μαθητή και ανά τομέα.
- γ)** Τη χρησιμοποίηση σύγχρονων στρατηγικών μέσων και βιωματικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.
- δ)** Την αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών, με στόχο την επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- ε)** Την τελική αξιολόγηση, που έχει ως στόχο την επιλογή και προώθηση των μαθητών που κρίνονται ικανοί να ενταχθούν στο κοινό σχολείο.

Μετά την αξιολόγηση των παιδιών ακολουθεί η ανάλογη θέση στόχων, η οποία αφορά τόσο την παιδαγωγική όσο και την θεραπευτική πλευρά. Οι παιδαγωγικοί – διδακτικοί στόχοι περιλαμβάνουν και την εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και την ομαδική διδασκαλία. Οι θεραπευτές λειτουργούν και ατομικά σε ιδιαίτερα διαμορφωμένους χώρους αλλά και στην τάξη σε συνεργασία με τους δασκάλους.

ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαρκεί από τις 8:30 μέχρι τις 13:30. Στο σχολείο λειτουργούν έξι (6) τμήματα, αποτελούμενα από πέντε έως έξι μαθητές και μαθήτριες το καθένα, χωρισμένοι σε τρεις προβαθμίδες και τρεις τάξεις. Οι προβαθμίδες είναι τάξεις μέσα στο ειδικό Δημοτικό Σχολείο στις οποίες φοιτούν μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και άλλα συνοδά – επακόλουθα – προβλήματα, όπως Διαταραχή Λόγου, Διαταραχή Όρασης, Διαταραχή των Αισθήσεων και κυρίως Βαριά Νοητική Υστέρηση. Στις τρεις τάξεις φοιτούν μαθητές με λιγότερα προβλήματα, όπου ακολουθείται το αναλυτικό πρόγραμμα ενός κανονικού σχολείου με διαφοροποιήσεις.

ΟΙ ΠΡΟΒΑΘΜΙΔΕΣ (Α, Β, Γ)

Στις τρεις προβαθμιδες του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση φοιτούν μαθητές με κύριο πρόβλημα την εγκεφαλική παράλυση αλλά, και όπως ήδη προαναφέρθηκε, με συνοδά - επακόλουθα - προβλήματα όπως Διαταραχή Λόγου, Διαταραχή Όρασης, Διαταραχή των Αισθήσεων και κυρίως Βαριά Νοητική Υστέρηση. Για κάθε παιδί ξεχωριστά καταρτίζεται Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Για την κατάρτιση αυτού συνεργάζονται ο Ειδικός Παιδαγωγός της τάξης με την Ειδική Διεπιστημονική Ομάδα του σχολείου και με τον γονέα.

Σε τακτά χρονικά διαστήματα διοργανώνονται παιδαγωγικές συνεδρίες του προσωπικού για να συναποφασιστεί η διδακτική και εκπαιδευτική στοχοθεσία για τους μαθητές της τάξης, όπου το κάθε μέλος του προσωπικού αναλαμβάνει τον τομέα της ειδικότητάς του. Επίσης, οι συνεδρίες πραγματοποιούνται για την αλληλοενημέρωση, ανταλλαγή απόψεων, τροποποίηση των στόχων ανάλογα με τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες που προκύπτουν και για την αντιμετώπιση θεμάτων που αφορούν συγκεκριμένους μαθητές. Τις συνεδρίες αυτές τις διοργανώνει και τις εγκρίνει ο Διευθυντής Υπηρεσιών της Εταιρίας Προστασίας Σπαστικών και ο Διευθυντής του Σχολείου.

Σημαντικό κομμάτι, επίσης, για τη λήψη αποφάσεων του Ειδικού Παιδαγωγού και της Ειδικής Διεπιστημονικής Ομάδας είναι η συνεργασία με τους γονείς. Αυτή, επιδιώκεται με κάθε τρόπο. Ιδιαίτερα ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες και ενημερώνουν τους γονείς για τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και την κατάσταση του παιδιού τους. Οργανώνουν συνεδρίες Συμβουλευτικής Γονέων στο σχολείο ή ακόμα και στο σπίτι. Ο Ειδικός Παιδαγωγός επίσης ενημερώνει συχνά το γονέα για τους στόχους της συγκεκριμένης περιόδου και του δείχνει τρόπους εμπέδωσης για το σπίτι. Στο γονέα αποσαφηνίζεται ότι το παιδί του θα μάθει όλα όσα η κατάστασή του του επιτρέπει να μάθει και ότι θα καταβληθεί προσπάθεια, ώστε αυτά που θα μάθει να είναι σχετικά με τις απαιτήσεις της ζωής.

Όσον αφορά στη στοχοθεσία των μαθητών των συγκεκριμένων τάξεων, το κέντρο βάρους πέφτει στην καλλιέργεια του εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας σε παιδιά που δεν έχουν λόγο, στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε παιδιά που έχουν μη επαρκή λόγο, στην αγωγή των αισθήσεων, στη συναισθηματική οργάνωση και στην κινητικότητα. Ο βασικότερος σκοπός για τα παιδιά των προβαθμιδών είναι να τα βοηθήσει να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα σε ένα πλαίσιο που οι στόχοι, τα προγράμματα και οι πρακτικές τροποποιούνται και αλλάζουν συνεχώς, πλησιάζοντας στις καθημερινές και απλές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί, ότι είναι απολύτως βασικό και απαραίτητο να ικανοποιηθεί και να εξασφαλιστεί η υγεία των παιδιών αυτών.

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΤΑΞΕΙΣ

Για το τρέχον σχολικό έτος 2008-2009, στις τρεις τάξεις του σχολείου τα εξατομικευμένα προγράμματα αφορούν την ύλη από την Α' Δημοτικού μέχρι και την Δ' τάξη ενός «κανονικού» Δημοτικού Σχολείου.

Ένας από τους στόχους του σχολείου είναι η πρόσβαση του παιδιού στη συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας. Είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο και απαιτητικό έργο, που διαρκεί για ένα ή περισσότερα σχολικά έτη. Το παιδί καλείται να εμπεδώσει τη διάκριση των γραμμάτων από άλλα σημεία (όπως οι αριθμοί), τις διαφορές ανάμεσα στα γράμματα και να αντιστοιχήσει καθένα από αυτά με κάποιο φθόγγο. Σκοπός του προφορικού λόγου είναι η απόκτηση γλωσσικής ικανότητας με χρήση απλού λεξιλογίου και δομής της γλώσσας για την οργάνωση της σκέψης και την έκφραση με λόγο ή με άλλο μη λεκτικό τρόπο, καθώς και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, ανάλογα πάντα με το βαθμό δυνατότητας του κάθε μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι διαρθρώνονται ως εξής :

- **Προφορικός λόγος:** Η απόκτηση γλωσσικής ικανότητας με τη χρήση απλού λεξιλογίου και δομής της γλώσσας και η έκφραση με λόγο, καθώς και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας.
- **Ανάγνωση:** Η απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ως αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, ως κατανόησης του περιεχομένου και ως πηγής πληροφοριών, καθώς και η εξοικείωση με την λογοτεχνική παραγωγή και με πιο διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας.
- **Γραπτή έκφραση:** Η βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και η σταθεροποίηση του χεριού καθώς και η σταδιακή ανάπτυξη του γραπτού λόγου.
- **Λεξιλόγιο:** Η αποσαφήνιση, η σταθεροποίηση και η διεύρυνση του λεξιλογίου.
- **Γραμματική:** Η κατανόηση και η συνειδητοποίηση των βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας και της πρακτικής εφαρμογής των γραμματικών κανόνων.
- **Μαθηματικά:** Η απόκτηση της ικανότητας της αρίθμησης των φυσικών αριθμών, η επίλυση προβλημάτων και η εκτέλεση πράξεων.
- **Μελέτη περιβάλλοντος:** Η προσαρμογή και η γνωριμία με το άμεσο περιβάλλον του σχολείου και της γειτονιάς.

Βιωματική μάθηση: Είναι απαραίτητη, για να αποκτήσει ο μαθητής την ανάλογη εμπειρία. Για το σκοπό αυτό, προσπαθούμε με κάθε τρόπο, είτε στους χώρους του σχολείου είτε εξωσχολικά, να αποκτήσουν οι μαθητές τις ανάλογες εμπειρίες.

Θα αναφέρουμε στη συνέχεια συνοπτικά το σύνολο των ειδικοτήτων και των θεραπειών, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά και διαδραματίζουν επίσης σπουδαίο ρόλο στη λειτουργία του σχολείου:

Η ΙΑΤΡΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (παιδονευρολόγος, φυσίατρος, νοσηλεύτρια)

Η ιατρική υπηρεσία της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών παρέχει την καθημερινή υποστήριξη της στο έργο του σχολείου. Από την αρχική αξιολόγηση, αλλά και την συνεχή παρακολούθηση των παιδιών, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και γενικά σε όλους, ένα κλίμα ασφάλειας. Οι δύσκολες καταστάσεις, που πολλές φορές παρουσιάζονται, μόνο με την καθοδήγηση της ιατρικής επιστήμης είναι δυνατόν να ξεπεραστούν. Η παρακολούθηση της φαρμακευτικής αγωγής των παιδιών και η υγεία τους, οι υποδείξεις που πολύ συχνά γίνονται, κρίνονται κάτι περισσότερο από απαραίτητες. Τέλος, και η αποκατάσταση των παιδιών είναι αδύνατον να γίνει χωρίς την ιατρική υπηρεσία.

Ο ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

Ο ψυχολόγος αποτελεί επίσης κεντρικό πρόσωπο στην διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, η οποία έχει σαν στόχο:

- α) την αξιολόγηση και ένταξη των μαθητών στο Σχολείο και στην κατάλληλη τάξη
- β) τη δημιουργία και παρακολούθηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Σχεδίου για κάθε μαθητή και
- γ) την υποστήριξη της Ομάδας Υλοποίησης των εκπαιδευτικών σχεδίων.

Στο υφιστάμενο πλαίσιο του σχολείου, ο ψυχολόγος:

- συμβουλεύει και στηρίζει δασκάλους και γονείς,
- διενεργεί ψυχολογικές και ψυχοεκπαιδευτικές εκτιμήσεις, ως μέρος αρχικά της διαγνωστικής διαδικασίας, και αργότερα της ομάδας διαμόρφωσης του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Σχεδίου, βεβαιώνοντας σε κάθε περίπτωση ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες από την αξιολόγηση για κάθε μαθητή παραμένουν πρόσφατες,
- μεταφράζει τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και παρέχει προφορικές και γραπτές αναφορές στους γονείς και την διεπιστημονική ομάδα,

- συμμετέχει σε συζητήσεις πάνω στις στρατηγικές, τις προσεγγίσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παροχές και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, που είναι αναγκαίες για κάθε μαθητή,
- παρέχει υποδείξεις, διαθέσιμες πηγές και υποστήριξη στα άλλα μέλη της ομάδας κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Σχεδίου,
- παρακολουθεί και καταγράφει την πρόοδο του μαθητή,
- παραμένει εν γνώσει κατά τις αξιολογήσεις όλων των ειδικών συνθηκών, που είναι απαραίτητες για τη σωστή αξιολόγηση του ειδικού μαθητή, καθώς και των συνεπειών των συνθηκών αυτών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ

Ένας από τους κύριους και σημαντικότερους τομείς εργασίας των κοινωνικών λειτουργών που στελεχώνουν την Κοινωνική Υπηρεσία της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών είναι αυτός που αφορά το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ως βασικό στόχο του την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ψυχολογικών, κοινωνικών και πρακτικών, που δημιουργεί η εγκεφαλική παράλυση τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Οι αρμοδιότητες της Κοινωνικής Υπηρεσίας και του κοινωνικού λειτουργού αρχίζουν από την στιγμή που οι γονείς θα υποβάλουν αίτηση για εγγραφή του παιδιού τους στο σχολείο και συνεχίζονται καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησης του παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, με το δάσκαλο του παιδιού ή και με τον διευθυντή του σχολείου σε περιπτώσεις που αυτό κρίνεται αναγκαίο, καθώς και με τις λοιπές ειδικότητες της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού ή και των γονέων του και, τέλος, συνεργάζονται με την κοινότητα και με άλλες υπηρεσίες και φορείς, για την εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών.

Ο ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

Εργοθεραπεία είναι η θεραπευτική προσέγγιση μέσω καθοδηγούμενου έργου, δραστηριότητας ή ασχολίας, με σκοπό να βελτιώσει το άτομο τις κινητικές, ψυχολογικές και αντιληπτικές του ικανότητες. Γενικός στόχος της εργοθεραπείας είναι η αποκατάσταση του συνόλου του ατόμου στο μέγιστο των ικανοτήτων του και μέσα στα πλαίσια που του επιτρέπει η αναπηρία του, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει σαν άτομο, κατά το δυνατό αυτόνομα, μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπως για παράδειγμα είναι μία σχολική τάξη. Παράλληλα δε, έχει σαν σκοπό να καλλιεργήσει τόσο στο άτομο όσο και στους οικείους του, την αποδοχή της αναπηρίας του, ώστε να μάθει να ζει σύμφωνα με τους περιορισμούς που του επιβάλλει η κατάστασή του με τον

καλύτερο δυνατό τρόπο. Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί η εργοθεραπεία ποικίλουν και εξαρτώνται άμεσα από τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει παιχνίδια ή υλικά χειροτεχνίας, με σκοπό την εξάσκηση στην αυτοϋπηρέτηση ή την ενίσχυση της μυϊκής ενδυνάμωσης, τη βελτίωση της κινητικότητας των αρθρώσεων ή τη βελτίωση του συντονισμού των κινήσεων. Άλλοτε πάλι, και όταν ο εργοθεραπευτής το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να χρησιμοποιηθούν ειδικά βοηθήματα, προσαρμογές, ή ακόμη και ειδικό νάρθηκες άνω άκρων, προς διευκόλυνση της λειτουργικής δυνατότητας, η οποία συχνά εμποδίζεται εξ' αιτίας μόνιμης κινητικής δυσλειτουργίας. Σημαντικοί τομείς της εργοθεραπευτικής παρέμβασης είναι η σωστή λειτουργική θέση και ο εργονομικός σχεδιασμός χώρων, ώστε να καθίστανται προσβάσιμοι και λειτουργικοί από τα ΑμΕΑ. Η στενή συνεργασία με τον δάσκαλο είναι καθοριστική, όπως επίσης και η συνεργασία με τους οικείους του παιδιού.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας, που πλέον έχει καθοριστικό ρόλο στη ζωή μας, έχει σαν αποτέλεσμα την κατασκευή εφαρμογών και αναγκαίων εργαλείων αξιοσημείωτου ενδιαφέροντος στους τομείς της υγείας και της αποκατάστασης. Έτσι λοιπόν, κατόπιν συνεργασίας μεταξύ των ειδικών της τεχνολογίας (προγραμματιστές), και των ειδικών στο χώρο της αποκατάστασης (θεραπευτές), δημιουργήθηκαν αξιόλογα συστήματα τα οποία έρχονται να συμβάλουν καθοριστικά στην επίτευξη των αποκαταστασιακών στόχων. Το ειδικό λογισμικό περιλαμβάνει εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα κατάλληλα προσαρμοσμένα από πλευράς δομής και τρόπου λειτουργίας, ώστε να αντιμετωπίζουν ουσιαστικά τις αισθητηριακές, αισθητικοαντιληπτικές και γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση. Τα ειδικά περιφερειακά είναι ειδικές προσαρμογές (διακόπτες, trackballs, joysticks), που αντικαθιστούν τα συμβατικά περιφερειακά (πληκτρολόγιο, ποντίκι), διευκολύνοντας την χρήση του Η/Υ από άτομα με κινητικά ή νοητικά - μαθησιακά προβλήματα. Ο απώτερος στόχος του εργοθεραπευτή είναι να μπορέσει το παιδί με εγκεφαλική παράλυση να λειτουργήσει μέσα στην τάξη με τον Η/Υ, τη στιγμή που λόγω των κινητικών του προβλημάτων δεν μπορεί να λειτουργήσει με άλλο τρόπο.

Ο ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

Επιχειρώντας ένα γενικό ορισμό, θα λέγαμε ότι φυσικοθεραπεία είναι η θεραπευτική πρακτική επιστήμη, που εφαρμόζει φυσικές μεθόδους για την αποκατάσταση ορθοπεδικών, νευρολογικών, αναπνευστικών, καρδιαγγειακών παθήσεων, καθώς και μυοσκελετικών κακώσεων. Ειδικότερα, η φυσικοθεραπεία στην εγκεφαλική παράλυση (ΕΠ) ασχολείται με την ελαχιστοποίηση των αποτελεσμάτων της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας στον κιναισθητικό τομέα και αποβλέπει στην εξασφάλιση του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού λειτουργικότητας με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του πάσχοντος παιδιού.

Η ΕΠ δεν είναι ασθένεια, αλλά μια *μόνιμη κατάσταση κινητικής δυσπραγίας* (απώλεια ελέγχου των κινήσεων), η οποία ακολουθεί το άτομο από τη γέννησή του έως το θάνατό του. Θα

μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η φυσικοθεραπεία στην ΕΠ μετασχηματίζεται από θεραπεία σε *μια «δια βίου» εκπαίδευση του πάσχοντος ατόμου*. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους γονείς των παιδιών είναι αποφασιστικής σημασίας για την ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Ο ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

Η λογοθεραπεία είναι ένας εφαρμοσμένος επιστημονικός κλάδος, που ασχολείται με την διάγνωση και την λογοπεδική παρέμβαση, με στόχο την αποκατάσταση της φωνής και του λόγου (του προφορικού και του γραπτού). Ακόμα, ασχολείται με τις διαταραχές της μάσησης και της κατάποσης (δυσφαγία). Το παιδί με Ε.Π. μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα στην επικοινωνία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη μη δυνατότητα κατάκτησης των γλωσσικών δομών ή στη μερική απόκτηση αυτών, με αποτέλεσμα η λεκτική επικοινωνία (δηλ. η ομιλία του) να μη γίνεται πάντα κατανοητή ή να μην είναι υπαρκτή. Η ποιότητα της ομιλίας του εξαρτάται από την κινητική κατάστασή του, ανεξαρτήτως του νοητικού του επιπέδου. Το παιδί με Ε.Π. μπορεί να μην κατανοεί αρκετά λεκτικά μηνύματα και να τα αναγνωρίζει μόνο όταν τα συνδέει με κάποια κεκτημένη δραστηριότητα. Τα αίτια μπορεί να είναι διαταραχές ακοής, όρασης ή πρόσθετες βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί ακούει, αλλά δεν κατανοεί αρκετά τα μηνύματα που του δίνονται. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, ο λογοπεδικός, καλείται να παρέμβει, ανάλογα με την περίπτωση, να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας σε παιδιά με προβλήματα ελαφριάς και σοβαρής δυσαρθρίας, δηλαδή απουσία προφορικού λόγου. Οι παρεμβάσεις των λογοθεραπευτών τόσο στα ατομικά προγράμματα όσο και στην τάξη είναι συστηματικές και διαρκείς.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ

Η αισθητηριακή ολοκλήρωση (Α.Ο.) είναι μία φυσιολογική νευρολογική διαδικασία, με την οποία ο εγκέφαλος οργανώνει αισθητηριακές πληροφορίες από το περιβάλλον και το ίδιο το σώμα, έτσι ώστε να καθίσταται εφικτή η λειτουργική συμπεριφορά του ατόμου. Λειτουργική συμπεριφορά μπορεί να οριστεί η με σημασία, σκοπό και ανάλογη απόκριση του ατόμου στα ενδογενή και εξωγενή ερεθίσματα που δέχεται συνεχώς και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η Α.Ο. είναι επεξεργασία πληροφοριών από το κεντρικό νευρικό σύστημα. Τα αισθητηριακά συστήματα όπως το αιθουσαίο, το απτικό, και το ιδιοδεκτικό αισθητηριακό σύστημα θεωρούνται πρωτεύοντα συστήματα τα οποία με τη σημαντική συμμετοχή του οπτικού και ακουστικού συστήματος αποτελούν τη βάση για τη φυσιολογική ανάπτυξη και λειτουργία της Α.Ο. Τα προϊόντα της Α.Ο. είναι η πράξη (ιδεατό, κινητικός προγραμματισμός και κινητική εκτέλεση), ο κινητικός συγχρονισμός σώματος, άκρων, στόματος και ματιών, η οπτική, απτική και ακουστική αντιληπτικότητα, ο λόγος και η ομιλία, η συγκέντρωση, η μάθηση, η κοινωνικότητα, η αυτό-οργάνωση και ο έλεγχος συμπεριφοράς, η ανάπτυξη αφηρημένων εννοιών, ανώτερων γνωστικών

ικανοτήτων και συλλογισμού και η σκόπιμη δραστηριότητα. Η αισθητηριακή ρύθμιση είναι η ικανότητα προσαρμογής ή αυξομείωσης εισερχόμενων αισθητηριακών ερεθισμάτων από το σώμα και από το περιβάλλον, με στόχο τη διατήρηση της ομοιόστασης (ισορροπημένη λειτουργία του οργανισμού) ή την ανάλογα σωστή αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα (αποφυγή υπερβολικής ή μειωμένης αντίδρασης). Σε πολλά παιδιά του σχολείου προσφέρονται ανάλογα προγράμματα και με αξιοσημείωτη επιτυχία.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η Φυσική Αγωγή στην εκπαίδευση γενικά έχει ως πρωταρχικό σκοπό να συμβάλλει στην σωματική ανάπτυξη των μαθητών, να βοηθήσει παράλληλα στην ψυχική και σωματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Η αντίληψη που έχει υιοθετηθεί παγκοσμίως από την πλειοψηφία των επιστημόνων ειδικής αγωγής είναι ότι σ' όλα τα άτομα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης στον ανώτατο δυνατό βαθμό, κάθε ψυχοσωματικής και πνευματικής πτυχής της προσωπικότητάς τους, ανεξάρτητα από το νοητικό και κινητικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την αντίληψη, ο σκοπός της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στα ειδικά σχολεία δεν διαφέρει από τον σκοπό της Φυσικής Αγωγής γενικότερα. Η επιστήμη της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (Π.Φ.Α.) βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη Φυσική Αγωγή και αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση των απαιτήσεων των ψυχοκινητικών προβλημάτων των ατόμων καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. Αποτελεί μια εφαρμοσμένη επιστήμη των ατομικών ιδιομορφιών και προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες αυτές και ένα σύστημα προσφοράς κατάλληλα σχεδιασμένο, ώστε να εξισορροπούνται οι διαφορές αυτές μέσα στην κίνηση.

Σε ένα σχολείο με παιδιά με εγκεφαλική παράλυση η εφαρμογή προγράμματος Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι απαραίτητη. Ο βαθμός κινητικής αναπηρίας στα παιδιά με Ε.Π. κυμαίνεται από ελαφριά μέχρι πολύ σοβαρή κινητική ανικανότητα. Έτσι έχουμε έλλειψη κινητικών εμπειριών και λανθασμένη αισθητικοκινητική εικόνα, που οδηγούν το παιδί σε μεγαλύτερη απομόνωση και κινητική δυσπραγία, με δυσμενείς επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική του υγεία. Λόγω των ιδιαίτερων προβλημάτων της εγκεφαλικής παράλυσης, η χρήση επίσης της πισίνας έχει αποβεί καθοριστικής σημασίας.

Ο ΜΟΥΣΙΚΟΣ/ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

Ο ήχος, η μελωδία, ο ρυθμός παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και γενικότερα στην εξέλιξη του ανθρώπου σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου. Είναι λοιπόν αναγκαίο στο σχολείο να προσφέρεται στα παιδιά μια ουσιαστική επαφή και βασική εκπαίδευση στον τομέα της μουσικής, στην έκφραση και επικοινωνία με ήχους και ρυθμούς. Στο ειδικό σχολείο η προσφορά αυτή θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις νοητικές, συναισθηματικές,

κινητικές, κοινωνικές, και πνευματικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων παιδιών. Τα μουσικοθεραπευτικά προγράμματα για τα παιδιά είναι ενταγμένα, όπως και τα υπόλοιπα προγράμματα, στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου.

Ο ΒΟΗΘΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Βασικό αξίωμα για την αντιμετώπιση της αναπηρίας, που είναι πολύπλοκο πρόβλημα, αποτελεί η αρχή ότι κάθε ανάπηρο άτομο είναι πρώτα ένας άνθρωπος και μετά ένας ανάπηρος. Επισημαίνεται λοιπόν η ανάγκη η ομάδα που ασχολείται με το ανάπηρο άτομο να είναι ευαισθητοποιημένη όσον αφορά στις ανάγκες του και να προσφέρει τις υπηρεσίες της, για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών, με ενδιαφέρον και υψηλό αίσθημα ευθύνης. Ειδικότερα, όσοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της φροντίδας, θα πρέπει να φροντίζουν το παιδί σαν μια ψυχοσωματική οντότητα, με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητές του, και όχι κάτω από το πρίσμα της αναπηρίας του. Πρέπει να πιστεύουν ότι η αναπηρία δεν υποβαθμίζει την ανθρώπινη αξία και κάθε φροντίδα πρέπει να παρέχεται με αγάπη, σεβασμό, με ενδιαφέρον και με κατάλληλη τεχνική. Οι βοηθοί τάξης συνεισφέρουν καθημερινά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και της τάξης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι τέλος απαραίτητο να τονίσουμε ότι σε μια σχολική μονάδα, όπως το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση στην Αργυρούπολη, η διοίκηση, η διαχείριση των σχέσεων και η **συνεργασία** αποτελούν βασικό στοιχείο της όλης διαδικασίας. Τονίζουμε κάθε φορά το πόσο σημαντικό είναι να συνεργαζόμαστε αλλά και τους κανόνες που πρέπει να διέπουν τη συνεργασία μας. Ακούμε τις ιδιαίτερες σκέψεις/απόψεις κάθε συναδέλφου με προσοχή και ενδιαφέρον. Δείχνουμε κατανόηση για τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει. Εκφράζουμε ανοιχτά τις απόψεις μας, αλλά και διακριτικά. Ασκούμε βεβαίως κριτική σε ό,τι δεν συμφωνούμε, αλλά τεκμηριωμένα. Φροντίζουμε ώστε η ατμόσφαιρα να γίνεται ευχάριστη. Εμπιστευτικές πληροφορίες δεν χρησιμοποιούνται για να πληγωθεί ο άλλος. Με την απουσία του, δεν μιλάμε για αυτόν. Η κοινωνική συναναστροφή κάνει καλό, γι' αυτό προσπαθούμε να δημιουργήσουμε από κοινού εκδηλώσεις, όσο αυτό είναι δυνατό. Δεν επιμένουμε στην άποψη μας αλλά κινούμαστε στις συζητήσεις ορθολογικά και με σύνεση. Εξετάζουμε κατά διαστήματα ο καθένας τη συμπεριφορά του. Υποστηρίζουμε τους συναδέλφους που χρειάζονται βοήθεια. Μεριμνούμε για την ένταξη των νέων συναδέλφων. Ο καθένας μιλάει για τα λάθη του. Τα προβλήματα προσπαθούμε να τα λύσουμε από κοινού. Η πληροφόρηση, η ροή των πληροφοριών, ενισχύεται. Όταν έρχεται η στιγμή των αποφάσεων, δίνεται μεγάλη σημασία στη διαφάνεια, για να μην υπάρχουν παράπονα. Αναλύουμε σε διάφορες παιδαγωγικές συνεδρίες

εκτενώς τα προβλήματα, προσδιορίζουμε επακριβώς σε ποιο σημείο βρισκόμαστε, αλλά και ποια βήματα θα επακολουθήσουν. Ξεκαθαρίζουμε τέλος τους ρόλους και τις ευθύνες του καθενός μας.

Βιβλιογραφία

Οι παρακάτω βιβλιογραφικές αναφορές προέρχονται από την Μελέτη Τεκμηρίωσης της Αναγκαιότητας Υλοποίησης του Έργου «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ», καθώς και από την επιμόρφωση δασκάλων και ειδικού επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, 31/3/08 – 18/4/08, στα πλαίσια του έργου «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ».

- Ιστορική Αναδρομή και νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής
Ροδίτη Ελένη, υπεύθυνη ευρωπαϊκών προγραμμάτων Ε.Π.Σ
- Η Εγκεφαλική Παράλυση (Ε.Π.)^{†††}
Σγουρομάλλη – Αντωνιάδη Ιωάννα, παιδίατρος – παιδονευρολόγος, επιστημονική διευθύντρια της Ε.Π.Σ
- Ο ρόλος του ψυχολόγου στο Ειδικό Σχολείο
Πειροχειλού Κάτια, ψυχολόγος, Διευθ. Ερευνών της Ε.Π.Σ
- Η Κοινωνική Υπηρεσία: Οι αρμοδιότητες της Κοινωνικής Υπηρεσίας της Ε.Π.Σ και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σ' ένα Πρότυπο Σχολείο για παιδιά με Ε.Π.
Καραμικάλη Μιράντα, κοινωνική λειτουργός, υπεύθυνη Κοιν. Υπ. Ε.Π.Σ
Δέση Βασιλική, κοινωνική λειτουργός Ε.Π.Σ
Κούτλα Κατερίνα, κοινωνική λειτουργός Ε.Π.Σ
- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του σύγχρονου σχολείου
Κατσιμάρδος Βασίλης, Διευθυντής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ στην Αργυρούπολη
- Σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με Ε.Π.: Τάξη Γ'
Μπούρχας Γιώργος, δάσκαλος ειδικής αγωγής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ στην Αργυρούπολη
- Η παιδαγωγική προσέγγιση στη Β' Τάξη
Εκίζογλου Μερσίνα, δασκάλα ειδικής αγωγής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ στην Αργυρούπολη
- Η παιδαγωγική προσέγγιση στην Α' Τάξη
Γεωργία Φρίμη, δασκάλα ειδικής αγωγής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ στην Αργυρούπολη

^{†††} Ε.Π. = Εγκεφαλική Παράλυση

- Στόχοι και πρακτικές στην εκπαίδευση της κατώτατης προβαθμίδας του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π.

Λυμπέρης Παναγιώτης, δάσκαλος ειδικής αγωγής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ. στην Αργυρούπολη

- Η παιδαγωγική προσέγγιση στη μέση προβαθμίδα

Πολυχρονίδου Τέρψη, δασκάλα ειδικής αγωγής του 6/Θέσιου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με Ε.Π. στις εγκαταστάσεις της Ε.Π.Σ. στην Αργυρούπολη

- Ο ρόλος του φυσιάτρου στο Ειδικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης για παιδιά με Ε.Π.

Δαληβίγκα Π. Ζωή, ιατρός φυσικής ιατρικής & αποκατάστασης της Ε.Π.Σ

- Ο ρόλος του φυσικοθεραπευτή στο Πρότυπο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

*Κυριακού Βάσω, φυσικοθεραπεύτρια NDT της Ε.Π.Σ.
Αναστασοπούλου Βίκυ, φυσικοθεραπεύτρια NDT της Ε.Π.Σ*

- Ο ρόλος της εργοθεραπείας στην εκπαιδευτική διαδικασία σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Παναγιωτοπούλου Κατερίνα, εργοθεραπεύτρια της Ε.Π.Σ

- Ο ρόλος της εργοθεραπείας μέσω της σύγχρονης τεχνολογίας (ηλεκτρονικού υπολογιστή) – στην εκπαιδευτική διαδικασία σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Παναγιωτοπούλου Κατερίνα, εργοθεραπεύτρια της Ε.Π.Σ

- Ο ρόλος του λογοπεδικού σ' ένα πρότυπο ειδικό σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Νάκου Κ., λογοθεραπεύτρια της Ε.Π.Σ.

Χατζηπέτρου Κ., λογοθεραπεύτρια της Ε.Π.Σ.

Μαρκοπούλου Π. Κ., λογοθεραπεύτρια της Ε.Π.Σ.

- Ο ρόλος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Μάγκλαρη Ελίζα, BS, MS, OTR/L, BCP της Ε.Π.Σ.

- Παίζοντας μουσική στο ειδικό σχολείο

Friederum Anna Böhmiq, μουσικός/ μουσικοθεραπεύτρια

- Ο ρόλος του καθηγητή φυσικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Στόκα – Ναζίρη Ελένη, καθηγήτρια ειδ. Φυσ. Αγωγής της Ε.Π.Σ.

- Ο ρόλος του ειδικού βοηθητικού προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία σ' ένα πρότυπο σχολείο για παιδιά με Ε.Π.

Ραπτοπούλου Λιάνα, ειδική βοηθός της Ε.Π.Σ.

Αντωνοπούλου Βασιλεία, ειδική βοηθός της Ε.Π.Σ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Η σημερινή Ημερίδα μου θύμισε μία λίμνη όπου τίποτα δεν ταραίζει την επιφάνεια του νερού, μέχρι που κάποιος ρίχνει μέσα μια μικρή πέτρα, μια ιδέα, μια σκέψη. Ξαφνικά άρχιζαν να σχηματίζονται κύκλοι που απλώνονταν μέχρι την άκρη της λίμνης. Και όταν πέφτει και η επόμενη σκέψη, οι κύκλοι πολλαπλασιάζονται, συναντιούνται, συμπληρώνονται, απλώνονται όλο και πιο μακριά.

Πιστεύω ότι στην σημερινή Ημερίδα πολλές σκέψεις και ιδέες συναντήθηκαν, αλληλοσυμπληρώθηκαν και απλώθηκαν για να φτάσουμε τουλάχιστον να συμφωνήσουμε όλοι ότι η παιδεία είναι καθοριστικός παράγοντας στη ζωή κάθε ανθρώπου.

Με αυτή τη σκέψη, θα επιχειρήσω επιγραμματικά να αναφερθώ στα σημεία εκείνα που νομίζω πως είναι σημαντικά και που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην αναζήτηση μιας σύγχρονης αντίληψης της Ειδικής Παιδείας, που θα στηρίζεται, σύμφωνα με το κεντρικό θέμα του έργου «ΠΟΡΤΑ ΑΝΟΙΧΤΗ», στην συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας.

Παίρνοντας τους ομιλητές με την σειρά, ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κύριος Δημήτρης Πλατής, μίλησε για αναγνώριση αναγκών, στήριξη και όραμα.

Ο κύριος Χαράλαμπος Παπαϊωάννου, Διευθυντής Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εξέθεσε τη θέση της Πολιτείας και τόνισε την ανάγκη για μια καινούργια αντιμετώπιση της ειδικής αγωγής μέσα από τα πλαίσια της γενικής παιδείας.

Σε μια εμπνευσμένη ομιλία, η κυρία Δανάη Κώττη, Υπεύθυνη Μονάδας Β1, της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ, είπε ότι «όλα είναι θέμα παιδείας» και ότι αυτό που αναζητούμε είναι μία κοινή γλώσσα που θα γεφυρώσει τις διαφορές.

Η καθοριστική ομιλία της Ημερίδας, κατά γενική ομολογία, ανήκει στον κύριο Ιωάννη Μεταξά, Καθηγητή Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εδώ είχαμε τις σκέψεις και τις έννοιες που όλοι αποζητάμε και τόσο σπάνια συναντάμε. Ο κος Μεταξάς μίλησε για «γόνιμη ανησυχία», για «γενική παιδεία» και «καλλιέργεια», για «σύνθεση» και «φαντασία», για «τέχνη», για «ομορφιά», για «μουσική». Μας προειδοποίησε για τους

κινδύνους των «έτοιμων απαντήσεων» και της «βύθισης στην πραγματικότητα». Τον ευγνωμονούμε.

Σαν «συνήγορος του παιδιού», η ξένη ομιλήτρια κυρία Carol Hehir τόνισε με μεγάλη πειστικότητα την «επικοινωνία», την «αναγνώριση ικανοτήτων και όχι αδυναμιών», «τον σεβασμό για το ρυθμό και την αυτοδιάθεση κάθε παιδιού». Επέμενε πως ότι είναι σωστό για τα παιδιά με αναπηρία είναι σωστό και για τα παιδιά χωρίς αναπηρία και έδωσε μεγάλη σημασία στο παιχνίδι και στη δημιουργικότητα. Αναφερόμενη στην συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας, είπε ότι δεν μιλάμε για συμβίωση και κοινή πορεία αλλά για «πλέξιμο» διαφορετικών νημάτων σε ένα σύνολο.

Η κυρία Αγγελική Γενά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, μας έδωσε μία περιεκτική εικόνα της ιστορίας της Ειδικής Αγωγής στις ΗΠΑ, ένα θέμα στενά συνδεδεμένο φυσικά με την πορεία των ανθρώπινων δικαιωμάτων στη χώρα αυτή. Περιέγραψε τα διάφορα στάδια, την συνεχή επαναξιολόγηση, τις διαμάχες και τα ερωτηματικά που παραμένουν, προκειμένου να φτάσουν στο σύνθημα “No child left behind”.

Η κυρία Δέσποινα Αγγελοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής της Δ' Περιφέρειας Αθηνών, βαθιά γνώστης του θέματος, μίλησε για την ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Ανέπτυξε ιδιαίτερα την σημασία των αντικειμενικών, ατομικών κριτηρίων για κάθε παιδί και την ατομική και συγκριτική παρακολούθηση της πορείας μάθησης. Αναφέρθηκε στο ρόλο των ΚΕΔΔΥ και της ειδικής διαγνωστικής ομάδας και έδωσε σαν προσωπικό σύνθημα το «αλλαγή με την συνύπαρξη».

Ο κύριος Σπύρος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ανέπτυξε τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, τονίζοντας την ανάγκη «καθολικού σχεδιασμού» και έδωσε έμφαση στη «φαντασία» και την «ευρηματικότητα» που απαιτείται προκειμένου να βρεθούν απλοί και αποτελεσματικοί τρόποι μεταβίβασης εμπειριών και γνώσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα πολλά παραδείγματα με τα οποία διάνθισε την ομιλία του ο κύριος Σούλης ασφαλώς θα φάνηκαν εξαιρετικά χρήσιμα στους δασκάλους του ακροατηρίου.

Η κυρία Κάτια Πετροχείλου, Ψυχολόγος Ph.D., Διευθύντρια του Τμήματος Ερευνών και Μελετών της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, ανέπτυξε με τάξη και ακρίβεια την πρόταση ολοκληρωμένης λειτουργίας και αναβάθμισης του θεσμού της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ II).

Ο κύριος Βασίλης Κατσιμάρδος, Διευθυντής του Ειδικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση που λειτουργεί στις εγκαταστάσεις της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, περιέγραψε με την ειλικρίνεια του ανθρώπου που βρίσκεται «πάνω στο έργο» την εφαρμογή της πρότασης στην πράξη.

Μία τελευταία παρατήρηση για το ακροατήριο, που αποτελείτο κυρίως από δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιστήμονες συναφών ειδικοτήτων. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό επωφελήθηκε ασφαλώς από την ευκαιρία που του προσφέρθηκε να ακούσει σημαντικούς ομιλητές και να διευρύνει τις γνώσεις του. Δυστυχώς όμως σε κάθε ομάδα υπάρχει ένα μικρός αριθμός που δεν επωφελείται όσο θα μπορούσε.

Δάφνη Οικονόμου
Οκτώβριος 2008







ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



εταιρεία προστασίας σπαστικών

Το υπ' αριθμ. 120642 έργο εντάσσεται στο Μέτρο 1.1. του ΕΠΕΑΕΚ και την κατηγορία πράξης 1.1.4.α «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία», με συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και Εθνική Συμμετοχή.