ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διπλωματική Εργασία:

«Δεξιότητες ζωής των ατόμων με αναπηρίες: Μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των επαγγελματιών ειδικής αγωγής»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΓΙΑΚΟΥΜΑΚΗ ΑΡΓΥΡΩ

1η Επόπτρια: Καρτασίδου Λευκοθέα, επίκουρη καθηγήτρια

2ος Επόπτης: Αγαλιώτης Ιωάννης, επίκουρος καθηγητής

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2012

Ευχαριστίες

Για το σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας σημαντική ήταν η βοήθεια της καθηγήτριάς μου κ. Καρτασίδου Λευκοθέας, την οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για τις συμβουλές και τη βοήθεια που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις της προσπάθειας αυτής.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες γενικότερα της ειδικής αγωγής που με βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αφιερώνοντας το χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Γιακουμάκη Αργυρώ

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 6
ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ 6
1.1 Η έννοια της αναπηρίας 6
1.2 Από την προκατάληψη στη θεραπεία της αναπηρίας 10
1.3 Κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας 12
1.4 Νέα κουλτούρα για την αναπηρία – Καθολικός Σχεδιασμός 14
1.5 Εκπαιδευτική προσέγγιση της αναπηρίας 16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 18
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 18
2.1 Λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών 19
2.2 Λειτουργική αξιολόγηση 23
2.3 Λειτουργικές δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής 27
2.3.1 Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής 28
2.3.2 Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου 28
2.3.3. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες 29
2.3.4. Επαγγελματικές δεξιότητες 31
2.3.5. Δεξιότητες για την ανάπτυξη της συμμετοχής στην κοινότητα 34
2.4 Η μετάβαση ως απώτερος στόχος ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών 35
2.5 Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαδικασία της μετάβασης 37
2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών 40
2.7. Στρατηγικές διδασκαλίας λειτουργικών δεξιοτήτων 42
2.8 Σκοπός της έρευνας-διερευνητικά ερωτήματα 51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 53
3.1 Δείγμα 53
3.2. Διαδικασία 57
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων 57
3.4 Έλεγχος εσωτερικής συνοχής 59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 61
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 61
4.1 Περιγραφική στατιστική 61
4.2 Έλεγχος μέσων τιμών με t test 76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 86
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 86
5.1 Συμπεράσματα-συζήτηση 86
5.2 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων επαγγελματιών ειδικής αγωγής σχετικά με τις δεξιότητες ζωής των ατόμων με αναπηρία. Οι δεξιότητες ζωής ή λειτουργικές δεξιότητες, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, θεωρούνται πολύ σημαντικές, καθώς σχετίζονται με την ικανότητα των ατόμων να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής και να έχουν μια αξιοπρεπή και ποιοτική διαβίωση. Η συγκεκριμένη προβληματική προέκυψε, αφενός, εξαιτίας της απουσίας ελληνικών ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις δεξιότητες ζωής και αφετέρου εξαιτίας της διαπίστωσης ότι ένα μεγάλο μέρος των ατόμων με αναπηρία εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο και αντιμετωπίζει πλήθος προβλημάτων όπως είναι η ανεργία, η υποαπασχόληση, η κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια επεξήγησης της έννοιας της αναπηρίας αλλά και των μοντέλων που επικράτησαν σε διάφορες χρονικές περιόδους, βάσει των οποίων ερμηνεύονταν η αναπηρία και χαράσσονταν οι διάφορες πολιτικές αντιμετώπισης των αναπήρων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην έννοια της λειτουργικότητας, του λειτουργικού προγράμματος σπουδών, των λειτουργικών δεξιοτήτων αλλά και της λειτουργική αξιολόγησης, επισημαίνεται ένας από τους βασικούς στόχους της απόκτησης λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι η μετάβαση σε μια ολοκληρωμένη και ποιοτική ενήλικη ζωή και επιπλέον αναγνωρίζεται ο ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή και υλοποίηση ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών. Ακόμα, στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των ατόμων με αναπηρία.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την περιγραφή της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας, δηλαδή αναφέρεται στο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων αλλά και στο εργαλείο (ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο) που δόθηκε για να συλλεχθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, οι περιορισμοί της εργασίας αλλά και κάποιες προτάσεις που μπορούν να δώσουν το έναυσμα για μελλοντική διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

1.1 Η έννοια της αναπηρίας

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία αντιπαράθεσης στο χώρο των μελετών για την αναπηρία αποτελεί ο προσδιορισμός της. Ειδικότερα, η αποσαφήνιση της έννοιας της αναπηρίας παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, καθώς πρόκειται για μια πολυσύνθετη κατάσταση η οποία συνδέεται τόσο με τις υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν όσο και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που τη φέρει. Δηλαδή, σε κάθε εποχή το άτομο με αναπηρία αντιμετωπίζεται διαφορετικά, ενώ παράλληλα καταγράφεται η ίδια μορφή αναπηρίας να έχει διαφορετικές επιπτώσεις στο άτομο που πλήττει. Η πολυπλοκότητα κατανόησης της έννοιας της αναπηρίας αντικατοπτρίζεται στην πληθώρα διατυπώσεων και ορισμών που μπορεί να συναντήσει κανείς τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Σε κάποιους ορισμούς, η αναπηρία ταυτίζεται με την αδυναμία εκτέλεσης μιας δραστηριότητας κατά τέτοιο τρόπο που θεωρείται ως «φυσιολογικός» ενώ άλλοι τη συνδέουν με δυσχέρειες στη σωματική, διανοητική ή ψυχική λειτουργία του ατόμου (Σούλης, 2008).

Ο Δημητρόπουλος (1995, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2009) αναφέρει ότι το άτομο με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το άτομο το οποίο δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλων των αγαθών, που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη, η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του.

Έναν ακόμα ορισμό δίνει ο Χαρτοκόλλης (1981, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2009) κατά τον οποίο αναπηρία σημαίνει μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, συγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιον τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία.

Σήμερα ο πλέον ευρέως αποδεκτός ορισμός για την αναπηρία είναι αυτός που προτείνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και παρουσιάζεται μέσα από τη διεθνή ταξινόμηση για τη λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία (International Classification of Functioning, Disability and Health). Η ICF επιτρέπει στους ειδικούς

να περιγράψουν και να κατηγοριοποιήσουν τη λειτουργικότητα και την αναπηρία των ατόμων με μειονεξίες με ένα πιο συστηματικό και αναλυτικό τρόπο, ο οποίος μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητός από όλους τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία. Επίσης, η συγκεκριμένη ταξινόμηση χρησιμοποιείται σε διάφορα πεδία όπως είναι η υγεία, η παιδεία, η εργασία και οι κοινωνικές σχέσεις (Cieza, Hilfiker, Chatterji, Kostanjsek, Ustun, & Stucki, 2009)

Η νέα έκδοση της Διεθνούς ταξινόμησης για τη λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία περιλαμβάνει όλους τους τομείς της ανθρώπινης υγείας και κάποιες παραμέτρους της ευημερίας σχετικές με την υγεία, και τους περιγράφει με όρους των τομέων υγείας και των τομέων που σχετίζονται με την υγεία[1]. Αναλυτικότερα, οι παράμετροι της αναπηρίας στο πλαίσιο της υγείας, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. αφορούν σε βλάβες ή προβλήματα στις σωματικές λειτουργίες και δομές, σε περιορισμούς δραστηριότητας και συμμετοχής σε διάφορες καταστάσεις της ζωής αλλά και σε περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην υγεία του ατόμου και σε καταστάσεις που σχετίζονται με την υγεία του (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008).

Οι ορισμοί των παραμέτρων αναπηρίας στο πλαίσιο της υγείας, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ., έχουν ως ακολούθως: (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008).

- Σωματικές λειτουργίες: Είναι οι φυσιολογικές λειτουργίες των συστημάτων του σώματος (συμπεριλαμβανομένων και των ψυχολογικών λειτουργιών).
- Σωματικές δομές: Είναι τα ανατομικά μέρη του σώματος, όπως τα όργανα, τα άκρα και τα συστατικά τους μέρη.
- Βλάβες: Είναι τα προβλήματα στη λειτουργία ή στη δομή του σώματος, όπως μια σημαντική μείωση, απώλεια, υπερβολή ή απόκλιση.
- Δραστηριότητα: Είναι η εκτέλεση ενός έργου ή μιας πράξης από ένα άτομο, όπως για παράδειγμα η αντιγραφή, ο υπολογισμός μιας μαθηματικής πράξης, η επικοινωνία, η μετακίνηση, η οδήγηση κ.λπ. Είναι η παρατηρήσιμη επίδοση ενός ατόμου σε δράσεις που πραγματοποιεί μέσα στο πλαίσιο του περιβάλλοντός του.

[1] Παραδείγματα *τομέων υγείας* είναι η όραση, η ακοή, το περπάτημα, η μάθηση και η μνήμη, ενώ παραδείγματα *τομέων σχετιζόμενων με την υγεία* είναι η μετακίνηση, η εκπαίδευση και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

- Συμμετοχή: Είναι η εμπλοκή σε μια κατάσταση ζωής. Η εμπλοκή σύμφωνα με τους συγγραφείς της ταξινόμησης ερμηνεύεται ως η ένταξη του ατόμου σε διάφορες δραστηριότητες καθημερινής ζωής μέσα στο πλαίσιο στο οποίο ζει.
- Περιορισμοί Δραστηριότητας: Είναι οι δυσκολίες που ένα άτομο μπορεί να έχει στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων.
- Περιορισμοί Συμμετοχής: Είναι τα προβλήματα που ένα άτομο μπορεί να βιώσει στην εμπλοκή του σε καταστάσεις ζωής.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τις κοινωνικές στάσεις, μέσα στα οποία ζουν οι άνθρωποι. Αυτοί οι παράγοντες είναι έξω από τα άτομα και μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στην απόδοση του ατόμου, στην ικανότητα του ατόμου και στη σωματική λειτουργία ή δομή του. Στην ταξινόμηση οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οργανώνονται σε τρία επίπεδα: στο ατομικό επίπεδο, στο επίπεδο των υπηρεσιών και στο πολιτισμικό-νομικό επίπεδο (Salvador-Carulla & Gasca, 2010). Το ατομικό επίπεδο είναι αυτό που ασκεί και τη μεγαλύτερη περιβαλλοντική επίδραση καθώς περιλαμβάνει επιρροές από την οικογένεια του ατόμου, από το εκπαιδευτικό πλαίσιο που φοιτά αλλά και από τον εργασιακό χώρο του ατόμου με αναπηρία (Peterson, 2005).

Όσον αφορά στους προσωπικούς παράγοντες, αυτοί αποτελούν το ιδιαίτερο υπόβαθρο της ζωής και διαβίωσης ενός ατόμου και περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου, τα οποία όμως δεν αποτελούν μέρος της κατάστασης της υγείας του. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, την ανατροφή, τους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη μόρφωση, το επάγγελμα, από τα οποία όλα ή μερικά μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αναπηρία (Salvador-Carulla & Gasca, 2010).

Η διεθνής ταξινόμηση για τη λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία χαρακτηρίζεται ως ένα βιο-ψυχοκοινωνικό μοντέλο, κατά το οποίο, η λειτουργικότητα και η αναπηρία βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση τόσο με τις συνθήκες υγείας όσο και με τους προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το μοντέλο αυτό είναι αποτέλεσμα της επιρροής τόσο της ταξινόμησης για τη *Βλάβη* την *Αναπηρία* και τη *Μειονεξία*, η οποία είχε εκδοθεί το 1980, και έχει βιοϊατρικές αναφορές όσο και άλλων μοντέλων αναπηρίας, όπως είναι το Nagi Model και το

Disability Creation Process Model. Τα δύο τελευταία μοντέλα κατατάσσονται στα κοινωνικά μοντέλα, εφόσον θεωρούν ότι η αναπηρία προκύπτει από τη σχέση που αναπτύσσει το άτομο με το περιβάλλον του και έχουν κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές ρίζες (Badley, 2008).

Από το 1980 έως και σήμερα η ταξινόμηση για την αναπηρία έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους. Άλλοτε ως στατιστικό εργαλείο σε μελέτες πληθυσμών, ως ερευνητικό εργαλείο μετρώντας αποτελέσματα, περιβαλλοντικούς παράγοντες και ποιότητα ζωής, ως κλινικό εργαλείο για το σχεδιασμό της θεραπείας και την αξιολόγηση της αποκατάστασης και άλλοτε ως εκπαιδευτικό εργαλείο για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών ή ως εργαλείο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής πολιτικής (Peterson, 2005).

Ο Peterson (2005) επισημαίνει ότι, σαφώς, η συγκεκριμένη ταξινόμηση δημιουργήθηκε για να καλύψει πολλές ανάγκες σε διάφορα πεδία, όμως, ο κυριότερος λόγος ύπαρξής της είναι για να καθιερώσει μια κοινή γλώσσα, όσον αφορά την περιγραφή καταστάσεων που αφορούν την υγεία ή καταστάσεων που σχετίζονται με την υγεία, και ουσιαστικά να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των θεραπευτών, των ερευνητών, των ατόμων που ασχολούνται με τη χάραξη κοινωνικής πολιτικής αλλά και των ίδιων των ατόμων με αναπηρία. Επίσης, στα πλεονεκτήματά της εντάσσεται και το γεγονός ότι δεν αποτελεί μια απλή διαγνωστική διαδικασία αλλά προσφέρει λειτουργική πληροφόρηση που είναι χρήσιμη για να κατασκευάσουμε το προφίλ του ατόμου και να μεριμνήσουμε π.χ. για τις υπηρεσίες φροντίδας του ατόμου, το διάστημα της ιδρυματοποίησής του ή να αξιολογήσουμε την εργασιακή του απόδοση και την κοινωνική του ενσωμάτωση.

Οι Gray και Hendershot (2000), επίσης, αναφέρουν ότι μέσα από την αναθεωρημένη έκδοση για τη λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία επιχειρείται η χρήση μιας ουδέτερης ορολογίας, ο σχηματισμός ενός ενιαίου συστήματος κωδικοποίησης κοινώς αποδεκτού από όλα τα ιατρικά και υγειονομικά συστήματα, η βελτίωση των υπηρεσιών φροντίδας και περίθαλψης των αναπήρων, η ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με μειονεξίες στην κοινωνία καθώς και η διεξαγωγή συγκρίσεων ανάμεσα στις χώρες για στοιχεία που αφορούν, είτε τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, είτε τις αρχές της ιατρικής αντιμετώπισης κ.λπ.

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα του πληθυσμού. Η ανομοιογένεια προέρχεται κυρίως από την κατηγορία και το βαθμό αναπηρίας. Ωστόσο, πολλοί παράγοντες διαφοροποιούν και κατακερματίζουν

περαιτέρω τις όποιες ομαδοποιήσεις. Τέτοιοι παράγοντες είναι μεταξύ άλλων η προέλευση της αναπηρίας (συγγενής ή επίκτητη), η ηλικία απόκτησης της αναπηρίας, οι δυνατότητες χρήσης τεχνικών βοηθημάτων, οι δυνατότητες προσαρμογής του περιβάλλοντος κ.λπ.. Η διαφοροποίηση των ατόμων με αναπηρία, τροποποιεί αφενός τους περιορισμούς, τις ανάγκες και τις δυνατότητες σε ατομικό επίπεδο, αφετέρου τις απαιτούμενες ενέργειες από την πλευρά της πολιτείας για τη διαμόρφωση και τη λειτουργία του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, τα άτομα με κινητική αναπηρία μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μετάβασή τους σε δημόσιους χώρους ή υπηρεσίες αλλά αυτό δε σημαίνει ότι τα άτομα με κινητική αναπηρία δεν μπορούν να εργαστούν και να προσφέρουν τις υπηρεσίες του σε κάποια από αυτές. Αρκεί φυσικά η πολιτεία να εξασφαλίσει σε αυτά εύκολη πρόσβαση μέσα από τη δημιουργία ραμπών, ανελκυστήρων ή άλλων βοηθητικών μηχανημάτων. Οι ενέργειες της πολιτείας σε αυτήν την περίπτωση εξαλείφουν τους κινητικούς περιορισμούς και αναδεικνύουν τις δυνατότητες του ατόμου. Συνεπώς, η κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών για διαφοροποιημένη και εξειδικευμένη αντιμετώπιση της αναπηρίας και ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία επηρεάζει τον αριθμό και τη σύνθεση των ατόμων στα οποία απευθύνονται οι διάφορες πολιτικές (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008).

Οι ενέργειες και πρακτικές σε κοινωνικό και πολιτειακό επίπεδο διαφοροποιούνται όχι μόνο εξαιτίας της ανομοιογένειας του πληθυσμού των αναπήρων αλλά και εξαιτίας των διαφορετικών αντιλήψεων που επικράτησαν για την αναπηρία σε κάθε χρονική περίοδο.

1.2 Από την προκατάληψη στη θεραπεία της αναπηρίας

Σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς οι ανάπηροι ή «άρρωστοι» αντιμετωπίζονται ως άτομα που παρεκκλίνουν από την ανθρώπινη φύση, ως άτομα που ευθύνονται για την κατάστασή τους και τους αποδίδονται μαγικές δυνάμεις, δυνάμεις δαιμονικές που προκαλούν το φόβο στους μη ανάπηρους.

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, στην Ευρώπη, οι ανάπηροι ή όσοι ξέφευγαν από την εικόνα του «κανονικού» συμβόλιζαν τις μυστικές-καταχθόνιες δυνάμεις του κόσμου. Όλοι αυτοί αποτέλεσαν τα εξιλαστήρια θύματα, τους αποδιοπομπαίους τράγους μεγάλων κοινωνικών καθαρμών, τα όργανα και τα θύματα ενός ευρύτατου σχεδίου εγκάθειρξης, που μετά το 17^{ο} αιώνα, συμπεριλάμβανε τόσο τη θεραπεία και

τη φιλανθρωπία, όσο και την αστυνόμευση και την εργασία, ως μεθόδους επανένταξης που αναπαράγουν μια ηθική της αμαρτίας και μια πολιτική της χρησιμότητας. Μολυσματικότητα, ποινή, ντροπή, θεολογία του κακού: υπήρχαν πάντα και απροκάλυπτα, όσο και φυσικά οι παθητικοί δέκτες, έτσι ώστε να αποδειχθούν, να επιβεβαιωθούν έννοιες, ιδέες και προλήψεις. Τα ιδρύματα που ιδρύονται εκείνη την εποχή, ήταν συνήθως άσυλα που είχαν ως σκοπό την περιμάζεψη των αναπήρων έτσι ώστε να μη συναναστρέφονται μαζί με τους «κανονικούς». Μέχρι και το 19ο αιώνα, λοιπόν, επικρατούσε η άποψη ότι όσοι ήταν διαφορετικοί έπρεπε να απομονώνονται (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Από το 19ο αιώνα και αργότερα αρχίζει να θεμελιώνεται μια περισσότερο επιστημονική αναζήτηση για τα αίτια της αναπηρίας που έχει ως απώτερο στόχο τη θεραπεία των αναπήρων. Προτείνεται δε μια συστηματική θεραπευτική παιδαγωγική των μειονεκτούντων, ούτως ώστε να εκλείψουν οι μη φυσιολογικές καταστάσεις. Οι τομείς που ασχολήθηκαν με τη θεραπευτική παιδαγωγική είναι η θεολογία και κυρίως η ιατρική. Βέβαια, εκείνη την περίοδο έχουμε και την εμφάνιση μεγάλων παιδαγωγών όπως ο Itard, και ο Pestalozzi, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το θέμα των παραμελημένων και μειονεκτικών παιδιών και ανέπτυξαν παιδαγωγικά συστήματα και αρχές που ήταν πρωτοπόρες για την εποχή τους. Ωστόσο χαρακτηριστικό της εποχής είναι η ιδρυματοποίηση των αναπήρων και η δημιουργία θεσμών που είχαν ως κύρια κατεύθυνση την περίθαλψη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Στην Ελλάδα αν και οι πρώτες αναφορές για την αναπηρία έρχονται από την εποχή του Ομήρου, από το 1821 έως και το 1900 το ελληνικό κράτος ασχολείται πιο έντονα με τη θέσπιση μέτρων για τη δημόσια υγιεινή και την ανάπτυξη κοινωνικής πρόνοιας και αντίληψης. Επίσης, την ίδια περίοδο γίνεται προσπάθεια για την οργάνωση των υγειονομικών υπηρεσιών. Τα μέτρα που πάρθηκαν σε αυτή την περίοδο, ανάμεσα σε άλλα, αφορούσαν για παράδειγμα και την περίθαλψη των αναπήρων, την προστασία των ανίκανων για εργασία κ.λπ.. Χαρακτηριστικό και αυτής της εποχής είναι η τάση για ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων υπό την καθοδήγηση της εκκλησίας, η οποία εξασφάλιζε την προστασία και την περίθαλψη των πασχόντων. Για την εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων δεν υπάρχουν ιδιαίτερες παιδαγωγικές απόψεις. Η αγωγή παραμένει στο πλαίσιο των γενικών σχολείων χωρίς καμιά ιδιαίτερη μέριμνα για τα παιδιά με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Ο 20ός αιώνας σηματοδοτεί για τα άτομα με μειονεξίες μια νέα πολλά υποσχόμενη εποχή κατά την οποία γίνονται διάφορες ενέργειες με στόχο την

προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και αργότερα την επαγγελματική κατάρτιση, με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής. Το διάστημα αυτό, τις δραστηριότητες γύρω από το χώρο των αναπήρων τις υιοθετεί και τις ελέγχει βασικά η ιδιωτική πρωτοβουλία που το κύριο χαρακτηριστικό της απέναντι στους ανάπηρους ήταν ο οίκτος -κάτι που ήταν και το χαρακτηριστικό της τότε ελληνικής κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Έως και τη δεκαετία του 1960 κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ένα πρόβλημα του ατόμου που τη φέρει, το οποίο προκαλείται από μια αρρώστια ή ένα τραυματισμό ή από άλλα προβλήματα υγείας και απαιτεί ιατρική φροντίδα και μέριμνα στο πλαίσιο της θεραπείας και αποκατάστασης. Μέσα από το ιατρικό μοντέλο, δηλαδή, το άτομο αντιμετωπίζεται ως άρρωστο ή ως «βεβαρημένο» με μια συγκεκριμένη κατάσταση -την αναπηρία- και μετατρέπεται σε έναν παθητικό δέκτη, που πρέπει να αντιμετωπίσει το προσωπικό του πρόβλημα προσαρμόζοντας τη ζωή του σε αυτό. Επιπλέον, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο αποκλειστικά υπεύθυνο για την αναπηρία του είναι το ίδιο το άτομο, το οποίο βρίσκεται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άλλους, ενώ η ευθύνη της πολιτείας περιορίζεται στην εξασφάλιση υπηρεσιών και δομών ιατρικής φροντίδας και περίθαλψης. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα μοντέλο το οποίο εξαντλείται στην ανάπτυξη 'παθητικών' πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας, οι οποίες προωθούν τη δημιουργία παράλληλων δομών και υπηρεσιών, που απευθύνονται αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία και οδηγούν εντέλει στην ιδρυματοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Mitra, 2006).

Αποτέλεσμα της αντίληψης αυτής, είναι η δημιουργία ειδικών σχολείων διαφορετικών από τα γενικά σχολεία, τα οποία διακρίνονται κυρίως για τον προνοιακό-θεραπευτικό και όχι για τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους. Πρόκειται, δηλαδή για την παροχή μιας εκπαίδευσης, στην οποία τον πρώτο ρόλο διαδραματίζει η εκάστοτε νοητική, σωματική, αισθητηριακή, ψυχική ή συναισθηματική δυσκολία του ατόμου ενώ η προσωπικότητά του τοποθετείται σε δεύτερο πλάνο (http://eeeek-nafpakt.ait.sch.gr/atomaMeanaphria.doc).

1.3 Κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας

Η αμφισβήτηση της κατανόησης της αναπηρίας ως μια αποκλειστικά βιολογικής κατάστασης, όπως αυτή προσεγγίζεται από το ιατρικό μοντέλο, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού μοντέλου ερμηνείας της (1980-1990). Στο κοινωνικό

μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας παύει να ενοχοποιείται το ίδιο το άτομο και η ευθύνη αναζητείται στην κοινωνία, εφόσον η αναπηρία θεωρείται πλέον κοινωνική κατασκευή (Mitra, 2006).

Με άλλα λόγια, η αναπηρία δε θεωρείται ως ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως περιορισμός που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία είναι ουσιαστικά εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, αποκλείοντάς τους από το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής στο κοινωνικό - πολιτισμικό γίγνεσθαι. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων αποκλεισμών αποτελεί το σύνολο των εμποδίων που τίθενται από την πλειοψηφούσα ομάδα των δήθεν φυσιολογικών κατά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Επομένως, τα άτομα με αναπηρία, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, συνιστούν μια κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιθωριοποιημένη ομάδα του κοινωνικού συνόλου εξαιτίας των πρακτικών, των ιδεολογιών και πολιτικών που αυτό επιβάλλει. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό ότι η αναπηρία αποτελεί προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας, το συγκεκριμένο μοντέλο διαχωρίζει τη ‘βλάβη’ (impairment) από την ‘αναπηρία’ (disability). Ειδικότερα, η πρώτη έννοια αναφέρεται σε κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στον περιορισμό που η δυσλειτουργία αυτή προκαλεί στη ζωή των ατόμων που τη φέρουν, επειδή η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση δεν έχει λάβει καθόλου – ή έχει λάβει μηδαμινή- μέριμνα για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει από τις δραστηριότητες της (http://eeeek-nafpakt.ait.sch.gr/atomaMeanaphria.doc).

Το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε τον πυρήνα πολυάριθμων μελετών για την αναπηρία και η επιρροή του αποτυπώθηκε και στο νέο σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (International Classification of Functioning, Disability and Health) που θεσπίστηκε το 2001 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και συμπεριέλαβε την παράμετρο της ‘λειτουργικότητας’ προκειμένου να περιγράψει το βαθμό δυνατότητας που έχει το άτομο με αναπηρία να μπορεί να εκτελεί καθημερινές λειτουργίες αυτοεξυπηρέτησης και γενικότερα διαβίωσης. Αποτέλεσμα αυτής της ταξινόμησης ήταν να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της αναπηρίας και να επισημανθούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που φαίνεται τελικά να καθορίζουν και να προσδίδουν την ιδιαίτερη μορφή της αναπηρίας. Η νέα αυτή θέαση αποτέλεσε την αφετηρία προκειμένου να ερευνηθεί η αναπηρία ως προϊόν του πολιτισμού και των υφιστάμενων κοινωνικών αντιλήψεων της εκάστοτε κοινότητας, και να επικεντρωθεί

το ενδιαφέρον των επιστημόνων στον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων, όσον αφορά στη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

1.4 Νέα κουλτούρα για την αναπηρία – Καθολικός Σχεδιασμός

Από το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, το οποίο προσεγγίζει την αναπηρία ως ένα ακόμα κοινωνικό πρόβλημα, τα τελευταία χρόνια διαμορφώνεται μια νέα κουλτούρα βάσει της οποίας αναδεικνύεται η διαφορετικότητα των ατόμων, ενώ οι ανάγκες τους δεν κατανοούνται ως απόρροια της ατομικής μειονεξίας τους, αλλά ως πρόκληση προκειμένου να αναδομηθεί το περιβάλλον κατά τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιστοποιηθεί η ποιότητα ζωής τους. Χαρακτηριστικό στοιχείο, επίσης, αυτής της κουλτούρας είναι η δημοκρατική της διάσταση. Συγκεκριμένα, η κουλτούρα της αναπηρίας προϋποθέτει ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας αναγνωρίζουν στα άτομα που ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής, διατηρώντας ακέραια την ατομικότητά τους, η οποία δεν καταργείται στο όνομα μιας ισοπεδωτικής ομοιομορφίας. Παράλληλα, υποστηρίζει κάθε πρακτική και μέτρο που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ποιοτικότερων μορφών συνύπαρξης και συνεργασίας.

Όρος στενά συνυφασμένος με τη νέα κουλτούρα για την αναπηρία είναι ο όρος που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως ‘Καθολικός Σχεδιασμός’ (Universal Design). Συγκεκριμένα, ο ‘Καθολικός Σχεδιασμός’ αποτελεί μια νέα αντίληψη, η οποία αναδύθηκε ως απόρροια της σύγχρονης παγκόσμιας κοινωνικής κατάστασης. Ειδικότερα, η αύξηση του πληθυσμού, η επέκταση του ορίου διαβίωσης, η ανάπτυξη της ιατρικής και φαρμακευτικής βιομηχανίας, οι πολύπλοκες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, οδήγησαν στο να διαμορφωθεί μια πληθώρα από νέες καταστάσεις και συνθήκες ‘αναπηρίας’ για ένα μεγάλο αριθμό πολιτών σε ολόκληρο τον κόσμο. Ο ‘Καθολικός Σχεδιασμός’ επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εύκολα προσβάσιμου, χωρίς εμπόδια, φιλικού ως προς τη χρήση του και απόλυτα σεβόμενου την ελευθερία και την αυτονομία του κάθε πολίτη. Στηρίζεται στο βασικό αξίωμα ότι όλα τα άτομα έχουν μια ευρεία γκάμα από αδυναμίες και ικανότητες και θεωρεί ότι ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος χώρου διαβίωσης πρέπει να είναι τέτοιος που να ανταποκρίνεται στη γκάμα αυτή. Βασική του αρχή είναι ότι τα προϊόντα και υπηρεσίες που σχεδιάζονται πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων, 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. Πρόκειται, επομένως, για ένα αίτημα που αφορά και περιλαμβάνει το σύνολο της κοινωνίας και όχι απαραίτητα κάποιες μεμονωμένες ομάδες του (Σούλης, 2008).

Ένα από τα βασικά αξιώματα του 'Καθολικού Σχεδιασμού' είναι ότι 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 τον τομέα της υγείας και όχι τον τομέα της εκπαίδευσης. Καθώς τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν καθολικό και οικουμενικό χαρακτήρα, η προάσπισή τους επιβάλλεται να γίνεται στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου 'Καθολικού Σχεδιασμού' (http://eeeek-nafpakt.ait.sch.gr/atomaMeanaphria.doc).

Ο 'Καθολικός Σχεδιασμός' όσον αφορά στην εκπαίδευση προτάσσει την αναγκαιότητα παροχής της βέλτιστης εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως συμπεριλαμβάνοντας και εκείνους με αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός είναι εξαιρετικά ετερογενής και διαφοροποιημένος και επομένως στο πλαίσιο της τάξης παρουσιάζονται ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν συνολικά, ο 'Καθολικός Σχεδιασμός' αποσκοπεί να παρέχεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους, όπως γένος, ηλικία, νοητική ικανότητα, ψυχική κατάσταση, μητρική γλώσσα, κουλτούρα κ.α., μια εκπαίδευση που θα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Για το λόγο αυτό δίνεται βαρύτητα στην αποτελεσματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές για να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και να εξασφαλίζουν τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες. Επομένως, ο 'Καθολικός Σχεδιασμός' αναφέρεται σε μια πληθώρα τεχνικών και προσαρμογών, καθώς και στην αξιοποίηση όλων των πόρων (σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό), ώστε να δημιουργηθεί μια ποικιλία εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης, μέσα από τους οποίους ο κάθε μαθητής -και ο μαθητής με αναπηρία- θα μπορεί να χρησιμοποιήσει εκείνους που θα ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στα ατομικά χαρακτηριστικά του, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητες και στους στόχους του (http://eeeek-nafpakt.ait.sch.gr/atomaMeanaphria.doc).

Βασική προϋπόθεση του Καθολικού Σχεδιασμού στην εκπαίδευση είναι η αναγνώριση και απαλοιφή εμποδίων στο αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους. Στοιχεία του σχεδιασμού αυτού είναι η

παρουσίαση της πληροφορίας με πολλαπλές μορφές, με εναλλακτικές διαδρομές προς τη συμμετοχή και την απόκτηση γνώσης αλλά και η αλλαγή στόχων και σκοπών, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του όλου σχεδιασμού. Ιδιαίτερη σημασία έχει, ο σχεδιασμός προϊόντων και υπηρεσιών να είναι τέτοιος ώστε, όταν υπάρχει ανάγκη, να προσφέρεται για πιθανές και αναγκαίες προσαρμογές ώστε να καλύψει τις εξατομικευμένες ανάγκες χρηστών (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc).

1.5 Εκπαιδευτική προσέγγιση της αναπηρίας

Απόρροια της νέας κουλτούρας για την αναπηρία και του Καθολικού Σχεδιασμού είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως το αποτέλεσμα μιας περιοριστικής συμμετοχής του ατόμου στην τυπική εκπαίδευση και γενικότερα στο κοινωνικό πολιτικό γίγνεσθαι και αποτελεί τη βάση για τη λειτουργία ενός Σχολείο για Όλους. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο για την αναπηρία, κάθε μαθητής με μειονεξία αντιμετωπίζεται με όρους πλήρους ισοτιμίας σε σχέση με τους συμμαθητές του χωρίς αναπηρία και έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου η οργάνωση γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες αλλά και στις ικανότητές του. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, καλλιεργούνται ποιοτικές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορά ως μια διάσταση του ανθρώπινου είναι, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη σκέψη και συνολικά την κοσμοαντίληψή τους. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αντίληψης για την αναπηρία, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για μάθηση και περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, μέσα από αυτό το μοντέλο η αναπηρία δεν υφίσταται ως πρόβλημα είτε ατομικό είτε κοινωνικό αλλά ως εκδοχή συμπληρωματικότητας της ανθρώπινης υπόστασης (Σούλης, 2008).

Σημείο αιχμής για πολλούς ερευνητές παραμένει ο τρόπος λειτουργίας του νέου Σχολείου για Όλους, εφόσον στα πλαίσια μιας πλήρους πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και ισότιμης ενταξιακής προσέγγισης προκύπτουν καίρια ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο αντιμετώπισης και κυρίως το είδος της παρεχόμενης διδασκαλίας των μαθητών με αναπηρίες και ιδιαίτερα εκείνων με βαριές ή πολλαπλές αναπηρίες. Την απάντηση σε αυτά τα θέματα έρχεται να δώσει το

αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εκτός από τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του και τις γνώσεις που οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές πρέπει να έχει και μια λειτουργική προοπτική, αποσκοπώντας στην εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες θα έχουν πραγματική χρησιμότητα και αξία στους μαθητές και η διάρκειά τους δε θα εξαντλείται στα στενά σχολικά όρια, αλλά στο διηνεκές της ζωής, ευνοώντας την ομαλή μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Συνεπώς, οι όποιες αμφισβητήσεις και αντιρρήσεις για το ρόλο και τη λειτουργία μιας ενταξιακής πολιτικής για όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να καμφθούν με την ύπαρξη ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο όρος 'λειτουργικός' αναφέρεται σε κάτι το οποίο έχει μια χρησιμότητα. Ασφαλώς, εννοείται ότι ο όρος αυτός έχει μια υποκειμενική διάσταση καθώς κάτι που είναι λειτουργικό για κάποιον, για κάποιον άλλο μπορεί να μην είναι ή ένα αντικείμενο μπορεί να έχει λειτουργική χρήση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και σε μια άλλη να μην έχει (Clark, 1994).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η λειτουργικότητα είναι μια πολύ γενική και ευρεία έννοια, η οποία μπορεί δύσκολα να προσδιοριστεί, και έχει επιπτώσεις που μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα το άτομο ή την ομάδα στην οποία αναφέρεται. Οι Halley et al. (1992, όπως αναφέρεται στο Putten, Reynders, Vlaskamp και Nakken, 2003) όταν περιγράφουν την έννοια της λειτουργικότητας επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα που σχετίζονται με την αυτοφροντίδα, την κινητικότητα και την κοινωνική λειτουργικότητα.

Οι Jette και Cleary (1987), περιγράφουν τη λειτουργικότητα ως την κανονική ή χαρακτηριστική επίδοση ενός ατόμου σε ένα έργο. Ειδικότερα, για να αποσαφηνίσουν καλύτερα την έννοια της λειτουργικότητας τη διαχωρίζουν σε τρεις κατηγορίες ή διαστάσεις: α) στη φυσική λειτουργικότητα, η οποία προσδιορίζει την αισθησιοκινητική ικανότητα ενός ατόμου, π.χ. το περπάτημα, το σκαρφάλωμα, την καθαριότητα του σπιτιού, την προετοιμασία ενός γεύματος κ.λπ., β) στη συναισθηματική λειτουργικότητα, η οποία αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τα άγχη του και να μπορεί να αισθάνεται πληρότητα και ευτυχία και γ) στην κοινωνική λειτουργικότητα, η οποία περιλαμβάνει τους κοινωνικούς ρόλους και τις κοινωνικές υποχρεώσεις στις οποίες πρέπει να αντεπεξέρχεται κάποιος για να θεωρείται λειτουργικός.

Η λειτουργικότητα, σύμφωνα με τους Ottenbacher, Msall, Lyon, Duffy, Granger και Braun (1999) θεωρείται απαραίτητο συστατικό μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης καθώς μας πληροφορεί για τις δυνατότητες ενός παιδιού σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

2.1 Λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών

Η αναφορά και η έμφαση σε λειτουργικά προγράμματα σπουδών δεν είναι φαινόμενο της εποχής μας. Εκτεταμένες αναφορές για την αξία τους εμφανίζονται σε μελέτες στα τέλη της δεκαετίας του ‘70 και στις αρχές της επόμενης, υποδηλώνοντας την ευρεία χρήση τους εκείνη τη χρονική περίοδο. Ο Snell (1997, όπως αναφέρεται στο Bouck, 2009), αναφέρει ότι τα λειτουργικά προγράμματα σπουδών αναπτύχθηκαν για να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν τις προσαρμοστικές δεξιότητες που δεν κατείχαν και τις οποίες δε θα μπορούσαν να αναπτύξουν χωρίς την ύπαρξη αυτού του είδους των προγραμμάτων και χρησιμοποιήθηκαν κυρίως σε αυτοτελείς μονάδες ειδικής αγωγής, σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις. Βέβαια, τη δεκαετία του ’90 με την έλευση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες σε κοινές σχολικές δομές παρατηρείται μια μείωση των αναφορών που κάνουν λόγο για λειτουργικές δεξιότητες και λειτουργικά προγράμματα σπουδών και μια στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί, όμως, είναι ότι παρά την παρατηρούμενη φάση της μειωμένης επικέντρωσης προσοχής σε λειτουργικά προγράμματα σπουδών, εντούτοις, σήμερα πολλοί είναι οι ερευνητές που πιστεύουν ότι εξακολουθούν να αποτελούν κατάλληλη και βιώσιμη λύση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες καθώς αντανακλούν και προάγουν τους βασικούς στόχους της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής φιλοσοφίας για τα άτομα με αναπηρία που είναι: α) το δικαίωμα για ισότιμες ευκαιρίες, β) η εξασφάλιση πλήρους πρόσβασης και συμμετοχής, γ) η ανεξάρτητη και αυτόνομη διαβίωση και δ) η οικονομική αυτάρκεια.

Η λειτουργική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αναφέρεται σε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου της διδασκαλίας, ο οποίος επικεντρώνεται σε γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για όλα τα άτομα με ή χωρίς αναπηρία ούτως ώστε να προσαρμοστούν και να αναπτυχθούν προσωπικά, κοινωνικά, επικοινωνιακά, συναισθηματικά και επαγγελματικά και να διάγουν ένα ολοκληρωμένο και ευτυχισμένο βίο ως ενήλικα άτομα (Clark, 1994). Ειδικότερα, η λειτουργική προσέγγιση:

α) χρησιμοποιεί συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, η οποία δίνει έμφαση στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων σε φυσικά περιβάλλοντα,

β) χαρακτηρίζεται ως ενηλικοκεντρική προσέγγιση εφόσον έχει ως σημείο αναφοράς όλες εκείνες τις συμπεριφορές, γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει ένας

ενήλικος και που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής και

γ) προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτονομία και αυτοδιάθεση του ατόμου, όπως είναι οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής και τέλος επιδιώκει να καταστήσει τα άτομα όσο το δυνατόν περισσότερο ευτυχισμένα και ικανοποιημένα καλύπτοντας τις ανάγκες τους που θα δημιουργηθούν από την ένταξή τους στην κοινωνία.

Η λειτουργική προσέγγιση αφορά στο «πως» θα διδαχθεί μια συγκεκριμένη δεξιότητα και προσδιορίζει την πορεία της διδακτικής διαδικασίας (http://www.proedinc.com/Downloads/12332Intro.pdf).

Όσον αφορά στο «τι» θα διδαχθεί ένας μαθητής, αυτό προσδιορίζεται μέσα από το λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τους Evans και Fredericks (1991), το λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα εναλλακτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αντικαθιστά είτε μερικώς είτε ολοκληρωτικά το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών. Είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε οι γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στους μαθητές να τους επιτρέπουν να λειτουργούν ικανοποιητικά ως ενήλικες. Η διαφορά του λειτουργικού προγράμματος σπουδών σε σχέση με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών έγκειται στο ότι το πρώτο δίνει έμφαση στην απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων ζωής, είναι πιο συγκεκριμένο και σαφές και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εφαρμόσει στην πράξη τη γνώση που αποκτά, η οποία γνώση αντικατοπτρίζει άμεσα τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αντίθετα, το δεύτερο περιλαμβάνει ένα μεγάλο όγκο αφηρημένων εννοιών και θεωρητικών πληροφοριών που σπανίως αντανακλούν τα θέλω, τις προτιμήσεις και τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Όπως προαναφέραμε, ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται συχνά ως ένα εναλλακτικό πρόγραμμα στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και συχνά περιγράφεται ως αποκλίνον από τη νόρμα ή από το αποδεκτό πρόγραμμα σπουδών αλλά και ως περιορισμένο (περιλαμβάνει μια περιορισμένη ομάδα δεξιοτήτων). Παρ' όλη την κριτική που έχει υποστεί, υπάρχουν πολλοί ειδικοί, πάντως, που επισημαίνουν πως η εναλλακτική εκδοχή του προγράμματος σπουδών δεν αποτελεί μια αποδυναμωμένη εκδοχή του αλλά μια εκδοχή που αντιπροσωπεύει μια διαφορετική θεώρηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία και που διδάσκει μια διαφορετική γκάμα θεμάτων και δεξιοτήτων βοηθώντας τα άτομα με αναπηρία να νιώθουν ενεργά μέλη μέσα στην κοινωνία (Bouck, 2009).

Η απόφαση, εντούτοις, για την εκπαίδευση ενός μαθητή μέσα από ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών είναι μια πολύ σημαντική απόφαση, γι' αυτό το λόγο πρέπει να λαμβάνεται με σύνεση, λαμβάνοντας υπόψιν όχι μόνο το δυναμικό του μαθητή και το παρόν επίπεδο απόδοσής του αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές που υπάρχουν για αυτόν. Είναι σαφές ότι η εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών παρέχει εναλλακτικές ευκαιρίες για την εκπαίδευση των ατόμων με μειονεξίες παράλληλα όμως δημιουργεί και περιορισμούς εφόσον τα ακαδημαϊκά κριτήρια ή οι γνωστικοί στόχοι που καλύπτονται με την αποφοίτηση του ατόμου από το σχολείο δεν θα έχουν επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Άρα, τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές απαιτείται να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις συνέπειες και τις επιπτώσεις μιας τέτοιας απόφασης (Evans & Fredericks, 1991).

Βασικό κριτήριο θεώρησης ενός προγράμματος σπουδών ως λειτουργικού αποτελεί η εφαρμογή λειτουργικών δεξιοτήτων και γνώσεων σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής όπως είναι: ο επαγγελματικός τομέας, ο τομέας της καθημερινής διαβίωσης και της ανεξάρτητης ζωής, της μεταφοράς, των κοινωνικών και επικοινωνιακών σχέσεων, της πρόσβασης στην κοινότητα αλλά και του αυτοπροσδιορισμού. Αυτοί οι τομείς αντιπροσωπεύουν τα βασικά πεδία γνώσης για τους μαθητές με αναπηρία ούτως ώστε να μπορούν να ζουν, να εργάζονται και να συνυπάρχουν με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους σε μια κοινωνία που ασπάζεται την ένταξη (Bouck, 2009).

Η πολιτική εφαρμογής λειτουργικών προγραμμάτων σπουδών ευθυγραμμίζεται με την άποψη πως οι μαθητές με αναπηρίες που δεν είναι σε θέση ή δεν σκοπεύουν να φοιτήσουν στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν χρήζουν υψηλών ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά αντίθετα χρήζουν λειτουργικών γνώσεων. Η κατάκτηση λειτουργικών γνώσεων, ασφαλώς, προϋποθέτει και ειδική διδασκαλία με συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές καθώς τα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν πως οι μαθητές με μειονεξίες δεν αποκτούν τις λειτουργικές δεξιότητες από μόνοι τους, απλά και μόνο παρατηρώντας τους γονείς ή τους συνομηλίκους τους, αλλά μέσω εξειδικευμένης βοήθειας. Εν ολίγοις, δεν υπάρχει η πιθανότητα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν αυτόματα δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, δεξιότητες επαγγελματικές, δεξιότητες κοινωνικές ή δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα χωρίς άμεση διδασκαλία και χωρίς πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα τους προσφέρει όλες εκείνες τις απαιτούμενες βάσεις για την επίτευξη θετικών μετα - σχολικών επιτευγμάτων, όπως είναι η

αυτόνομη διαβίωση, η οικονομική ανεξαρτησία και αυτάρκεια και η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή στην κοινότητα (Bouck, 2009).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψιν έναν από τους βασικούς σκοπούς της ενταξιακής πολιτικής που είναι η αντιμετώπιση των μαθητών με μειονεξία με όρους πλήρους ισοτιμίας σε σχέση με τους δίχως αναπηρία συμμαθητές τους έτσι ώστε να έχουν πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι επιτακτική η ανάγκη τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδευτούν με βάση ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αφενός θα προωθεί την ένταξη και αποδοχή των μαθητών από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα και αφετέρου θα εφοδιάζει τα παιδιά με λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες για μια ευκολότερη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Μάλιστα, με την έλευση του κινήματος ‘’No Child Left Behind Act’’ (NCLB, 2002) και το νόμο περί εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ‘’Individuals with Disabilities Education Act’’ (IDEA, 1997, 2004), η ανάγκη για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός περισσότερου λειτουργικού προγράμματος σπουδών φαίνεται να γίνεται εντονότερη καθώς στη γενική εκπαίδευση ενσωματώνονται παιδιά που δεν εμφανίζουν μόνο ήπιας μορφής μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες αλλά και μαθητές με σοβαρές γνωστικές και σωματικές αναπηρίες. Συνεπώς, αν έπρεπε να απαντήσουμε στην ερώτηση σε ποιους μαθητές αφορά ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών, η απάντηση θα ήταν για όλους όσοι κινδυνεύουν να αποτύχουν με τη χρήση ενός κλασικού προγράμματος σπουδών.

Ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία πρέπει πρωτίστως να έχει ως βασικό σκοπό την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής ικανότητας των παιδιών. Ως ψυχοκοινωνική ικανότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να δρα αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις τις καθημερινής ζωής. Επίσης, είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βρίσκεται σε μια κατάσταση σωματικής, νοητικής και κοινωνικής ευεξίας, επιδεικνύοντας θετική και προσαρμοστική συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους μέσα στο περιβάλλον (WHO, 1997). Η ανάπτυξή της συγκεκριμένης ικανότητας θεωρείται πολύ ουσιαστική και σημαντική εφόσον βοηθάει στην προσαρμογή του παιδιού στη μαθητική κοινότητα, στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων με τους συνομηλίκους του, στην ευόδωση των ακαδημαϊκών προσπαθειών αλλά και στη δημιουργία κοινωνικά και επαγγελματικά επιτυχημένων ατόμων (http://www.proedinc.com/Downloads/12332Intro.pdf).

Για την απόκτηση, λοιπόν, της προαναφερθείσας ικανότητας επιβάλλεται η εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών το οποίο θα διδάσκει τους μαθητές και ειδικότερα τους μαθητές με αναπηρίες βασικές λειτουργικές δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής όπως αναφέρονται και στη βιβλιογραφία. Η ανάγκη αυτή σαφέστατα προκύπτει από το γεγονός ότι ένας πολύ περιορισμένος αριθμός ατόμων με αναπηρίες κατορθώνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής και να έχει μια καλή ποιότητα ζωής (Repetto, 2003). Επίσης, η ίδια κατάσταση αποτυπώνεται και στη μελέτη των Clark, Field, Patton, Brolin και Sitlington (1994), οι οποίοι αναφέρουν πως ένα μεγάλο ποσοστό των ατόμων με αναπηρίες, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή του από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αδυνατεί να προσαρμοστεί κοινωνικά και επαγγελματικά και να ζήσει αυτόνομα. Οι Patton, Cronin και Jairrels (1997), όπως επίσης και ο Halpern (1994) επισημαίνουν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ατόμων με αναπηρίες εγκαταλείπει το σχολείο διότι συνειδητοποιεί ότι τα διαθέσιμα διδακτικά προγράμματα δε συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και το επίπεδο απόδοσής του και εν ολίγοις είναι σχολικά προγράμματα τα οποία δεν έχουν σκοπιμότητα και ουσία και σαφέστατα δε δημιουργούν ευκαιρίες για επιτυχημένη μετάβαση στις πολύπλευρες απαιτήσεις της ενηλικίωσης. Επιπρόσθετα, οι ομάδες των ενηλίκων ανάπηρων, εκτός από τη σχολική διαρροή, μαστίζονται και από τα αυξημένα ποσοστά ανεργίας, υποαπασχόλησης ή μερικής απασχόλησης, από τα χαμηλά ημερομίσθια, αλλά και από τις περιορισμένες δυνατότητες για αυτόνομη διαβίωση και συμμετοχή στην κοινότητα.

2.2 Λειτουργική αξιολόγηση

Η ανάπτυξη ψυχοκοινωνικής ικανότητας και η επίδειξη από την πλευρά των ατόμων με αναπηρία θετικής, προσαρμοστικής συμπεριφοράς δεν αποτελεί στόχο μονάχα ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών αλλά και βασικό μέλημα και πρόθεση της λειτουργικής αξιολόγησης, η οποία σε πρώτο στάδιο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και στην υιοθέτηση υγιέστερων, και σε δεύτερο στην υποστήριξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.

Η προκλητική συμπεριφορά, πάντως, εμφανίζεται σε μια μεγάλη μερίδα μαθητών, είτε αυτοί φοιτούν σε γενικά πλαίσια, είτε σε δομές ειδικής αγωγής και θεωρείται επιβεβλημένη η αντιμετώπισή της με θετικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις, ιδιαίτερα όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται στις συνήθεις πειθαρχικές πρακτικές που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα (Cowick & Storey, 2000).

Η λειτουργική αξιολόγηση προέρχεται από μια αποτελεσματική θεωρία μάθησης, που βασίζεται σε μια φιλοσοφία της επιστήμης γνωστή ως λειτουργισμός (Functionalism), η οποία επικεντρώνεται στα αίτια μιας συμπεριφοράς και στην πρόβλεψή της (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Αρχικά η λειτουργική αξιολόγηση εφαρμόστηκε στα προβλήματα αυτοτραυματικής συμπεριφοράς, ωστόσο η έρευνα έδειξε ότι είναι εφαρμόσιμη και σε άλλα προβλήματα συμπεριφοράς. Σήμερα η λειτουργική αξιολόγηση είναι η πιο συχνά αναφερόμενη στρατηγική εκτίμησης στην πρώιμη παρέμβαση σε ανθρώπους με αναπτυξιακές διαταραχές που έχουν και προβλήματα συμπεριφοράς.

Σημαντικός υποστηρικτής της εφαρμογής αυτής της μεθόδου αποτελεί η επανέκδοση του νόμου για τα ζητήματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (IDEA, 1997), η οποία επιτάσσει την εφαρμογή λειτουργικών αξιολογήσεων της συμπεριφοράς και θετικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων και στρατηγικών υπό συνθήκες εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών (Dunlap & Kincaid, 2001).

Οι Cowick και Storey (2000), περιγράφουν τη λειτουργική αξιολόγηση ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάπτυξη σχεδίων θετικής συμπεριφορικής παρέμβασης. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι να καθορίσει τη λειτουργία της συμπεριφοράς και να αντικαταστήσει την προβληματική συμπεριφορά με κατάλληλες συμπεριφορές που εξυπηρετούν την ίδια λειτουργία.

Τα βήματα που ακολουθεί η λειτουργική αξιολόγηση όπως αναφέρουν οι Shippen, Simpson και Crites (2003) περιλαμβάνουν:

- Τον εντοπισμό και το λειτουργικό προσδιορισμό της συμπεριφοράς στόχου.
- Τη συλλογή των δεδομένων, όπως είναι η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, το ποσοστό και η έντασή της.
- Τον προσδιορισμό των γεγονότων που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς στόχου.
- Την ανάπτυξη υποθέσεων για τη λειτουργία της συμπεριφοράς στόχου
- Την ανάπτυξη ενός σχεδίου παρέμβασης.

Αναλυτικά, ο Αγαλιώτης (2006), εξηγεί ότι η λειτουργική αξιολόγηση ή λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς, όπως πολύ συχνά ονομάζεται, αναφέρεται σε μια ομάδα τεχνικών και διαδικασιών μέσω των οποίων συγκεντρώνονται

πληροφορίες και διατυπώνονται υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι περιβαλλοντικές μεταβλητές που χρονικά προηγούνται ή έπονται μιας (προβληματικής) συμπεριφοράς, συνεξαρτώνται με αυτήν και επηρεάζουν άμεσα τη φύση και τα χαρακτηριστικά της εμφάνισής της. Παραδείγματα τέτοιων περιβαλλοντικών μεταβλητών είναι: το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένο το άτομο, το είδος των υποχρεώσεων που αντιμετωπίζει, ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι άνθρωποι εκφράζουν την ικανοποίησή τους ή τη δυσαρέσκειά τους απέναντι στο άτομο. Με τη λειτουργική αξιολόγηση μπορεί να υποστηριχθεί ότι επιδιώκεται να διαπιστωθεί ποιες ακριβώς περιβαλλοντικές μεταβλητές αξιολογεί το άτομο θετικά με συνέπεια να συμπεριφέρεται έτσι ώστε να διασφαλίσει και να διατηρήσει την πρόσβαση σε αυτές, και ποιες μεταβλητές αξιολογεί αρνητικά με αποτέλεσμα να ενεργεί με τρόπο που ευνοεί την αποφυγή τους.

Η εφαρμογή της λειτουργικής αξιολόγησης ακολουθεί κάποια στάδια τα οποία σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2006) είναι τα εξής: α) *περιγραφικό στάδιο,* β) *ερμηνευτικό στάδιο* και γ) *επαληθευτικό στάδιο*.

Κατά το *περιγραφικό στάδιο* γίνεται ο προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιούνται διάφορες διαδικασίες για να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τις μεταβλητές που συνδέονται με αυτήν. Οι διαδικασίες διακρίνονται συνήθως σε έμμεσες και άμεσες. Στις έμμεσες διαδικασίες εντάσσονται η μελέτη αρχείων, οι συνεντεύξεις, οι ατομικές αναφορές των εκπαιδευτικών και οι κλίμακες εκτίμησης, ενώ στις άμεσες εντάσσονται οι διάφορες μορφές άμεσης παρατήρησης.

Κατά το *ερμηνευτικό στάδιο* γίνεται η ερμηνεία των στοιχείων του προηγούμενου σταδίου και διατυπώνονται οι τελικές υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς.

Τέλος, στο *επαληθευτικό στάδιο* γίνεται ο έλεγχος της εγκυρότητας των υποθέσεων μέσω του συστηματικού χειρισμού των περιβαλλοντικών μεταβλητών που έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά. Βιβλιογραφικά αναφέρονται αρκετές προσεγγίσεις αυτού του συστηματικού χειρισμού, οι οποίες διακρίνονται μεταξύ τους με βάση το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα (φυσικό περιβάλλον της τάξης ή τεχνητό κλινικό περιβάλλον με πολλές αναλογίες με το φυσικό), τη χρονική έκταση και την πολυπλοκότητα των χειρισμών, καθώς και την έμφαση στα γεγονότα που προηγούνται ή σε αυτά που έπονται της συμπεριφοράς.

Η λειτουργική αξιολόγηση διεξάγεται από μια ομάδα ατόμων που βρίσκεται σε στενή σχέση και επαφή με το μαθητή (εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος), που διαθέτει εμπειρία σε τέτοιου είδους συμπεριφορικές πρακτικές, που μπορεί να συλλέξει πληροφορίες και να προτείνει στρατηγικές για το εξατομικευμένο πρόγραμμα συμπεριφοράς και που σίγουρα έχει τη δυνατότητα ή την εξουσία (authority) να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά στο προσωπικό, στους πόρους, στο χρόνο και σε άλλες καθοριστικές μεταβλητές. Ιδιαίτερα, είναι πολύ σημαντικό τουλάχιστον ένα από τα άτομα που πιθανώς να ηγείται της ομάδας να έχει εργασιακή επάρκεια και μια μεγάλη γκάμα στρατηγικών έτσι ώστε: α) να μπορεί να ελαχιστοποιεί, να αποτρέπει ή να εξουδετερώνει την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, β) να αντικαθιστά γεγονότα ή καταστάσεις που πυροδοτούν την προβληματική συμπεριφορά με καταστάσεις που ευνοούν την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, γ) να διδάσκει εναλλακτικές συμπεριφορές (κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτορύθμισης κ.λπ.) και δ) να απομακρύνει τις καταστάσεις που ακολουθούν την προβληματική συμπεριφορά και να προσθέτει ενισχυτές που ενθαρρύνουν κατάλληλες συμπεριφορές π.χ. θετικούς ενισχυτές (Sugai, Lewis-Palmer & Hagan-Burke, 2001).

Η απόφαση για το πότε είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί η λειτουργική αξιολόγηση προκύπτει από την εξέταση δυο συνιστωσών: α) από την ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς και β) από το αν η εφαρμογή της θα επηρεάσει θετικά την πρόοδο του μαθητή. Είναι σαφές, πάντως, ότι ο βαθμός και η πολυπλοκότητα των λειτουργικών παρεμβάσεων συνεξαρτώνται άμεσα από την ένταση και την πολυπλοκότητα της προβληματικής συμπεριφοράς (Sugai, Lewis-Palmer & Hagan-Burke, 2001).

Η λειτουργική αξιολόγηση δεν είναι μόνο επιστημονικά τεκμηριωμένη διαδικασία, αλλά συνδυάζεται αρμονικά με ένα σύνολο προσωπικών αξιών και δίνει έμφαση στο σεβασμό και την αξιοπρέπεια προς όλους τους ανθρώπους συμπεριλαμβανομένων και αυτών με σοβαρές αναπηρίες. Η λειτουργική αξιολόγηση δεν επέτρεψε απλώς σε όσους παρέχουν υποστήριξη, να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Συνιστά ένα ολοκληρωμένο κομμάτι ενός θετικού σχεδίου υποστήριξης της συμπεριφοράς και ενός προσωποκεντρικού σχεδιασμού μέσω του οποίου, όσοι παρέχουν υποστήριξη αποκτούν νέες οπτικές γωνίες στην ζωή ενός ατόμου (Γκλαβίνη, 2008).

2.3 Λειτουργικές δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής

Ο Taber (1997, όπως αναφέρεται στο May-Benson, Ingolia και Koomar, 2002) προσδιορίζει τις δεξιότητες ζωής ως έργα που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες. Υπάρχουν πέντε βασικές περιοχές οι οποίες πρέπει να ικανοποιούνται για να πληρούνται οι βασικές ανάγκες. Ο τομέας της προσωπικής φροντίδας, της οικογενειακής ζωής, του σχολείου ή της εργασίας, της ψυχαγωγίας και τέλος της κοινωνικοποίησης.

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός προέρχεται από τον Cronin (1996, όπως αναφέρεται στο Allwell και Cobb, 2009a) ο οποίος επισημαίνει ότι οι δεξιότητες ζωής ορίζονται ως οι δεξιότητες που συνεισφέρουν, συνδράμουν στην επιτυχημένη, ανεξάρτητη λειτουργία ενός ατόμου στην ενήλικη ζωή. Οι δεξιότητες αυτές, μπορούν, γενικότερα, να ομαδοποιηθούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες: (α) σε δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής, (β) σε δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου, (γ) σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, (δ) σε επαγγελματικές δεξιότητες και (ε) σε δεξιότητες απαραίτητες για την ανάπτυξη της συμμετοχής στην κοινότητα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις δεξιότητες ζωής συχνά περιλαμβάνονται και οι λειτουργικές ακαδημαϊκές γνώσεις (λειτουργική ανάγνωση και λειτουργική αριθμητική) αλλά στην παρούσα ερευνητική εργασία δε θα γίνει διεξοδική ανάλυσή τους εφόσον δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της ερευνήτριας.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής εμφανίζεται σημαντική όχι μόνο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αλλά και σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην πρόληψη της παραβατικότητας-επιθετικότητας, στην πρόληψη της εφηβικής εγκυμοσύνης και του AIDS, στην προώθηση της νοημοσύνης αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας των ατόμων.

Η αποτελεσματική απόκτηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους όσο και τον τρόπο με τον οποίο μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Οι δεξιότητες ζωής, επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της νοητικής ευημερίας αλλά και στην εξάλειψη προβλημάτων που εγκυμονούν κινδύνους για την υγεία και τη συμπεριφορά μας (WHO, 1997). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά κάθε μια από τις προαναφερόμενες κατηγορίες λειτουργικών δεξιοτήτων τις οποίες οφείλει να καλλιεργεί το σύγχρονο σχολείο στα

άτομα με αναπηρία ούτως ώστε να είναι αυτόνομα, λειτουργικά και ενταγμένα στο κοινωνικό σύνολο.

2.3.1 Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής

Οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και η ανεξάρτητη οικιακή ζωή θεωρούνται πολύ σημαντικοί τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους και ιδιαίτερα δε για τα άτομα με αναπηρία. Η ανεξαρτησία στους τομείς αυτούς αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα την ηλικία και τη σοβαρότητα της κατάστασης ενός ατόμου (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003[α]). Στις δεξιότητες αυτοφροντίδας περιλαμβάνονται βασικές δεξιότητες όπως η σίτιση, η ένδυση, η ατομική υγιεινή, ο καλλωπισμός, η χρήση της τουαλέτας κ.λπ. ενώ στις δεξιότητες ανεξάρτητης οικιακής ζωής αναφέρονται δεξιότητες που σχετίζονται κυρίως με την οργάνωση και τη φροντίδα ενός σπιτιού, την προετοιμασία ενός γεύματος κ.λπ.. Οι προαναφερόμενες δεξιότητες είναι απαραίτητες όχι μόνο για την ανεξαρτησία του ατόμου αλλά και για την αύξηση της συμμετοχής του ατόμου στην κοινότητα, στην ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης (Ozkan & Cavkaytar, 2009).

2.3.2 Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου

Η ψυχαγωγία όπως και η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου αποτελούν δύο πολύ σημαντικά συστατικά στη ζωή ενός ατόμου. Όσον αφορά στα άτομα με αναπηρία θεωρείται ότι τόσο οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες όσο και η δημιουργική εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου προλαμβάνει την ανάπτυξη αισθημάτων μοναξιάς, απομόνωσης αλλά και εκδήλωσης αντικοινωνικών και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών.

Συχνά γίνεται σύγχυση μεταξύ των όρων της ψυχαγωγίας και του ελεύθερου χρόνου καθώς αντιμετωπίζονται ως ταυτόσημοι. Η ψυχαγωγία, συνήθως, αναφέρεται σε μια οργανωμένη δραστηριότητα, που αναπτύσσεται από μια κοινωνική ομάδα και έχει ως στόχο να παρέχει ικανοποίηση και ευχαρίστηση στα άτομα προσφέροντας ένα θετικό και ποιοτικό αποτέλεσμα. Ο ελεύθερος χρόνος υποδηλώνει το διάστημα κατά το οποίο το άτομο είναι απαλλαγμένο από υποχρεώσεις και μπορεί να εκμεταλλεύεται το χρόνο του όπως εκείνο νομίζει με βάση τις επιλογές και την κρίση του. Επίσης, ελευθερία χρόνου συνεπάγεται και ελευθερία επιλογών χωρίς την ύπαρξη εξωτερικών περιορισμών ή την παρέμβαση άλλων.

Τα πλεονεκτήματα της ψυχαγωγίας όπως και του ελεύθερου χρόνου είναι πολλαπλά και έχουν εμφανή επίδραση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Καταρχήν, το άτομο έχει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνύπαρξη με άλλους, μοιράζεται συναισθήματα και χτίζει φιλίες. Επίσης, ενδυναμώνει τη συναισθηματική και νοητική του ευημερία και αποκτά αυτοπεποίθηση. Οι ερευνητές, πάντως, συμφωνούν στο ότι για να συμμετέχουν τα άτομα με αναπηρία ισότιμα στην κοινωνία είναι επιβεβλημένο να διδάσκονται με συστηματικό τρόπο δεξιότητες ή τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και να ενθαρρύνονται ώστε να λαμβάνουν πρωτοβουλίες που σχετίζονται με δημιουργικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Cook, 2001).

Η Sellick (2002), αναφορικά με τη σημασία της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου, επισημαίνει ότι μέσα από αυτές το άτομο αποκτά επίγνωση του εαυτού του και διαμορφώνει υγιείς και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Επιπλέον, αναπτύσσει κατάλληλους τρόπους σκέψης, μαθαίνει να διαχειρίζεται στρεσσογόνες καταστάσεις και να επιλύει συγκρούσεις. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες θεωρείται ουσιαστική και αναγκαία εφόσον οδηγεί το άτομο στην ανεξαρτησία και βελτιώνει την ποιότητα ζωής του.

2.3.3. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

Αποτελεί πλέον γεγονός αναμφισβήτητο, όπως προκύπτει από τα ευρήματα διαφόρων ψυχολογικών, κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ερευνών, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την αναπτυξιακή του περίοδο καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος των σχέσεών του με τους άλλους, καθώς και την ποιότητα συνολικά της ζωής του ως ενήλικα (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003$^{\beta}$). Επίσης, όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003$^{\gamma}$) η κοινωνική ικανότητα αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές του προσδοκίες και αφετέρου την αυτοδραστηριοποίηση ή προσωπική ανάπτυξή του.

Η Chen (2006) σε μια μελέτη της που αφορά στη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με συναισθηματικές – συμπεριφορικές διαταραχές εξηγεί πως οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αλληλεπιδρά, να προσαρμόζεται και να λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον. Επιπρόσθετα, τονίζει πως η επιτυχημένη αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους είναι βασική προϋπόθεση ώστε το άτομο να δημιουργήσει φιλίες, να

συμμετέχει σε ψυχαγωγικές ή σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες και να συνεισφέρει ενεργά μέσα στην κοινότητα.

Επίσης, η ικανότητα στον κοινωνικό τομέα είναι σημαντικός δείκτης της ικανότητας του μαθητή για σχολική επιτυχία αλλά και για άλλες δεξιότητες που συνδέονται στενά με αυτήν όπως η ικανότητα για συνεργασία, αυτοέλεγχο και λήψη πρωτοβουλιών (More, 2008).

Εντούτοις, πολλά παιδιά με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αυτισμό, με μαθησιακές δυσκολίες, με νοητική καθυστέρηση, με συναισθηματικές και άλλες διαταραχές, εμφανίζουν σημαντικά κοινωνικά ελλείμματα με αποτέλεσμα να βιώνουν την απόρριψη από τον κοινωνικό περίγυρο αλλά και να κατακλύζονται από συναισθήματα μοναξιάς και απογοήτευσης. Όλα τα προηγούμενα αρνητικά στοιχεία συνοδεύονται από ελλείψεις στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης.

Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως, είναι μια αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι καλό να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία. Στην όλη αυτή προσπάθεια κρίνεται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, τα άλλα μέλη της οικογένειας, την κοινότητα και τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας, εμπεριέχουν τα ακόλουθα: (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003[γ]).

- Διαπροσωπικές σχέσεις: η συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι παράγοντες σημαντικοί στην πορεία ενσωμάτωσης των ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του

και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου, της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

- Υπευθυνότητα: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, η αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.
- Επικοινωνία: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες.

Άλλα συστατικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι το *μέσο* ή η *μορφή* (ο τρόπος που διαδίδεται το μήνυμα), το *περιεχόμενο* (αφορά στο ίδιο το μήνυμα) και φυσικά ο *σκοπός* ή ο *λόγος* για τον οποίο γίνεται η επικοινωνία. Συνήθως, ο σκοπός της επικοινωνίας είναι για να μεταδώσουμε τις ανάγκες, τις επιθυμίες μας, να μεταφέρουμε πληροφορίες, να σχολιάσουμε ή να δηλώσουμε ένα γεγονός. Η ικανότητα της επικοινωνίας θεωρείται απαραίτητη και προαπαιτούμενη για τις περισσότερες από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουμε καθημερινά και σχετίζεται με την πρώιμη ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της ευφυΐας και της αυτοεκτίμησης. Η ποιότητα της επικοινωνίας, τέλος, επηρεάζει και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και την πορεία του ατόμου στα διάφορα κοινωνικά συστήματα όπως είναι το σχολείο, η εργασία και η κοινότητα (Allwell & Cobb, 2009b).

2.3.4. Επαγγελματικές δεξιότητες

Η εργασία είναι μια σημαντική παράμετρος στη ζωή ενός ατόμου, είτε αφορά την υψηλά αμειβόμενη εργασία, είτε τη χαμηλά αμειβόμενη και ανειδίκευτη εργασία. Γενικότερα, η αμειβόμενη εργασία προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική

συναναστροφή, συνεισφορά στην κοινωνία, επίδειξη δημιουργικότητας και για καθιέρωση μιας ταυτότητας του ατόμου. Επίσης, το εισόδημα που παράγεται από την εργασία αντανακλά την αγοραστική δύναμη του ατόμου στην κοινωνία, καθιστά την κοινωνική του ενσωμάτωση ευκολότερη, διευρύνει το εύρος των διαθέσιμων επιλογών και ενισχύει την ανεξαρτησία του ατόμου (Will, 1984).

Η ανεξαρτησία, συνεπώς, και του ατόμου με αναπηρία είναι συνυφασμένη με την οικονομική αυτοτέλεια του. Η απόκτηση όμως οικονομικής αυτοτέλειας επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την κατάρτιση του ατόμου σε επαγγελματικές δεξιότητες.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση του ατόμου με αναπηρία και η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως αναφέρουν και οι Sadat Abtahi, Seif Naraghi, Shariatmadari και Naderi (2010) έχει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς βγάζει το άτομο από την απομόνωση του, του καλλιεργεί το αίσθημα της συνεργασίας και της ομαδικότητας και το διευκολύνει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία έχει αποδείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με αναπηρία έχει την επιθυμία αλλά και τη δυνατότητα να εργαστεί αρκεί να του παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση και βοήθεια. Η παροχή επιδοματικής πολιτικής όσο γενναία και αν είναι, αδυνατεί να αντισταθμίσει τα οφέλη που αποκομίζει το εργαζόμενο άτομο από την εργασία (ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων, βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας, κ.λπ.).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως η κοινωνική ενσωμάτωση και η οικονομική απεξάρτηση από συγγενείς, φιλανθρωπικούς ή κρατικούς κοινωνικούς οργανισμούς προϋποθέτει την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών είναι καλό να ξεκινάει από το δημοτικό σχολείο και να εστιάζει κυρίως σε διδακτικούς στόχους συναισθηματικής ισορροπίας, προσωπικής επάρκειας, κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικής στάσης απέναντι στην εργασία. Η σπουδαιότητα των συγκεκριμένων στόχων έχει επανειλημμένα τονιστεί σε διεθνείς μελέτες που αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία, για παράδειγμα, των ατόμων με νοητική καθυστέρηση απολύονται από την εργασία τους όχι λόγω έλλειψης επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά εξαιτίας πτωχής κοινωνικής επάρκειας και συνηθειών εργασίας, καθώς και ακατάλληλης συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο.

Οι δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές γίνονται πάντα στα πλαίσια της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και όχι στα πλαίσια της ειδίκευσης σε κάποια μορφή εργασίας με την προοπτική να εργαστούν στο συγκεκριμένο

επάγγελμα όταν ενηλικιωθούν. Αυτή άλλωστε είναι και η βασική διαφορά μεταξύ προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα προεπαγγελματικά μαθήματα, δηλαδή, προετοιμάζουν το παιδί για επαγγελματική απασχόληση.

Ειδικότερα, οι προεπαγγελματικές δεξιότητες στις οποίες πρέπει να εκπαιδευτούν οι μαθητές είναι οι εξής: (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003[γ])

- Καλές συνήθειες εργασίας: η έγκαιρη προσέλευση στο χώρο των σχολικών δραστηριοτήτων, η ολοκλήρωση της εργασίας και η ποιοτική βελτίωσή της μέσα σε προβλεπόμενα όρια. Επίσης, η διατήρηση καθαρού και τακτοποιημένου χώρου εργασίας όπως και η περιποίηση των σχολικών εργαλείων (τετράδια, βιβλία, μολύβια κ.λπ.) ευνοούν την υιοθέτηση ενδεδειγμένων συνηθειών εργασίας.
- Συμπεριφορά στο χώρο εργασίας: η πειθάρχηση σε κανονισμούς, η ομαδική και ατομική εργασία, η εκτέλεση οδηγιών καθώς και η αναγνώριση και ενημέρωση για πιθανούς κινδύνους αποτελούν βασικά στοιχεία για την απόκτηση σωστών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας.
- Συναισθηματική και προσωπική επάρκεια σε σχέση με την εργασία: ο έλεγχος των συναισθημάτων, η βίωση επιτυχιών, η προσφορά βοήθειας, η κατανόηση απλών οδηγιών, η ευγένεια και η τήρηση βασικών κανόνων υγιεινής απαρτίζουν τα συστατικά μιας ολοκληρωμένης προσωπικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.
- Γνωριμία και επαφή με τους χώρους εργασίας της κοινότητας: η γνωριμία με τα επαγγέλματα και τις υπηρεσίες της κοινότητας, η γνώση των δεξιοτήτων που απαιτείται για κάθε επάγγελμα αλλά και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για πολλά και διαφορετικά επαγγέλματα θα βοηθήσουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και στην επιλογή επαγγελματικής ταυτότητας βάσει των δυνατοτήτων τους αλλά και των αναγκών της κοινωνίας.
- Απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων: η χρησιμοποίηση απλών εργαλείων και ηλεκτρικών συσκευών θα διδάξουν στους μαθητές πως να χειρίζονται απλά μηχανήματα με ασφάλεια και σε ποιες περιστάσεις να τα χρησιμοποιούν.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα παιδί με αναπηρία κατακτώντας προεπαγγελματική και επαγγελματική ετοιμότητα, όσο αυτό είναι δυνατό, θα

οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση, καθώς βιώνει μια από τις ουσιαστικότερες διαστάσεις του ‘ανθρώπινου’, τη διάσταση του ‘εργάζεσθαι’ (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003$^{\beta}$)

2.3.5. Δεξιότητες για την ανάπτυξη της συμμετοχής στην κοινότητα

Η συμμετοχή στην κοινότητα και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής αποτελεί βασική προτεραιότητα και επιδίωξη κάθε ανθρώπινου όντος είτε αυτό χαρακτηρίζεται ως ‘φυσιολογικό’ είτε ως ‘ανάπηρο’. Αποτελεί, όμως, πραγματικότητα ότι πολλά άτομα με αναπηρία στερούνται αυτού του δικαιώματος, είτε λόγω ρατσιστικών και αναχρονιστικών αντιλήψεων, είτε εξαιτίας των ιδιομορφιών και προβλημάτων που παρουσιάζουν τα ίδια τα άτομα ή ακόμα και εξαιτίας της ανυπαρξίας υποδομών και υπηρεσιών.

Η κοινοτική διαβίωση και συμμετοχή βρίσκεται στον αντίποδα της ιδρυματικής ζωής και αφορά: το μέρος που οι άνθρωποι συμμετέχουν και κάνουν πράγματα, την επαφή, τη γνωριμία και τη συνεργασία σε δραστηριότητες με άλλους ανθρώπους και φυσικά την αίσθηση του ‘ανήκειν’. Για τα άτομα με αναπηρία η συμμετοχή στην κοινότητα συνεπάγεται την από κοινού συμμετοχή σε δραστηριότητες με τα μη ανάπηρα άτομα καθώς και την πραγματοποίηση ασχολιών που αφορούν στο σχολείο, στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, στις αθλητικές δραστηριότητες, στη διασκέδαση κ.λπ. Πάντως, είναι φανερό ότι πολύ συχνά τα άτομα με αναπηρία όχι μόνο δεν αισθάνονται καλοδεχούμενα στις διάφορες κοινωνικές δομές, αλλά αντίθετα στιγματίζονται και απομονώνονται (Bray & Gates, 2003).

Βασικό κομμάτι της κοινωνικής και της κοινοτικής ζωής είναι η δημιουργία φιλιών. Μέσα από τη φιλία το άτομο αισθάνεται πως έχει να μοιραστεί κοινά πράγματα με τους άλλους, αισθάνεται ότι νοιάζονται γι’ αυτό και το αγαπούν. Τα άτομα με αναπηρία, και ιδιαίτερα, τα άτομα με βαριές αναπηρίες φαίνεται να έχουν λιγοστούς φίλους, οι οποίοι συχνά προέρχονται, είτε από τον οικογενειακό τους περίγυρο, είτε από διάφορες υπηρεσίες φροντίδας και απασχόλησης των ατόμων αυτών (Bray & Gates, 2003).

Οι δεξιότητες που συνδέονται με την κοινότητα είναι σημαντικό να αποτελούν προτεραιότητα των επαγγελματιών ειδικής αγωγής, εφόσον, συνδράμουν στην επιτυχημένη κοινωνική ζωή του ατόμου με αναπηρία και βοηθούν το άτομο στον αυτοπροσδιορισμό του. Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες που συνδέονται με την κοινότητα περιλαμβάνουν δεξιότητες σωστής και ασφαλούς μετακίνησης στο δρόμο,

δεξιότητες για την απόκτηση κατάλληλης και ευγενικής συμπεριφοράς, δεξιότητες συναλλαγών και οικονομικής διαχείρισης, δεξιότητες που συνδέονται με την ορθή χρήση του τηλεφώνου, δεξιότητες σωστής χρήσης των μέσων μαζικής μεταφοράς, δεξιότητες για την οργάνωση και εκτέλεση των οικιακών εργασιών και δεξιότητες που σχετίζονται με την υιοθέτηση αποδεκτής σεξουαλικής συμπεριφοράς (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003$^{\beta}$· Patterson, Goldman, McKibbin, Hughs & Jeste, 2001).

Αναφορικά με τη σημασία και το ρόλο των δεξιοτήτων για συμμετοχή στην κοινότητα, πρέπει να γίνει σαφές ότι εκπαιδεύοντας τα άτομα με αναπηρία στις παραπάνω δεξιότητες τονώνουμε την αυτοπεποίθηση τους και ενισχύουμε την πίστη στον εαυτό τους ότι μπορούν να ζήσουν αυτόνομα, ότι μπορούν και εκείνα να βιώσουν εμπειρίες και να κάνουν επιλογές. Τα άτομα με αναπηρία δικαιούνται να κάνουν τις ίδιες επιλογές, να έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων και την ελευθερία να αποφασίζουν για τον εαυτό τους όπως κάθε πολίτης μιας ελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας (http://www.derby.gov.uk/NR/rdonlyres/1D796C7C-1092-417F-BAD5-D2F603DEF0A/0/improving_the_life_chances_of_disabled_people.pdf).

2.4 Η μετάβαση ως απώτερος στόχος ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μέσα από ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών, είναι απαραίτητη και πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία έτσι ώστε τα άτομα αυτά να επιτυγχάνουν το βασικό στόχο της ζωής που είναι η επιτυχημένη μετάβαση από τη μια φάση της ζωής στην άλλη, από τη βρεφική στην παιδική ηλικία, από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και από την εφηβεία στην ενηλικίωση (Halpern, 1994).

Στις αρχές του 1980 η Madeline Will είχε αναφερθεί στην έννοια της μετάβασης περιγράφοντας την ως μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο πλήθος υπηρεσιών και εμπειριών που έχουν ως μοναδικό σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου. Η περίοδος της μετάβασης περιλαμβάνει το διάστημα της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την περίοδο της αποφοίτησης από το σχολείο, τις μετα-δευτεροβάθμιες σπουδές αλλά και τα πρώτα χρόνια της εργασίας του ατόμου. Η μετάβαση θεωρείται η γέφυρα που συνδέει την ασφάλεια και τη δομή του σχολείου με την ανεξαρτησία και το ρίσκο της ανεξάρτητης ζωής (Browning & Brechin, 1993).

Ένας ακόμα ορισμός που χρησιμοποιήθηκε τα επόμενα χρόνια και επηρέασε την ανάπτυξη προγραμμάτων και πολιτικών μετάβασης είναι αυτός που αναφέρει στη μελέτη του ο Halpern (1994). Ειδικότερα, ο όρος «υπηρεσίες μετάβασης» αναφέρεται σε μια συντονισμένη ομάδα δραστηριοτήτων για ένα μαθητή, η οποία προωθεί τη μετακίνηση από το σχολείο σε μετα-σχολικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν τη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματικής κατάρτιση, την υποστηρικτική εργασία, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων, την ανεξάρτητη διαβίωση και τη συμμετοχή στην κοινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψιν την ανάπτυξη και εξέλιξη της έννοιας της μετάβασης τις τελευταίες τρεις, περίπου, δεκαετίες ο ορισμός που υιοθετείται έως και σήμερα και οριοθετεί το πλαίσιο κατεύθυνσης και εργασίας των επαγγελματιών ειδικής αγωγής είναι αυτός που ακολουθεί. Σύμφωνα με τον Repetto (2003), λοιπόν, η μετάβαση περιγράφεται ως μια διαδικασία αλλαγών τις οποίες υφίσταται ένα άτομο από νεαρή ηλικία, ως μαθητής, έως ότου φτάσει στην ενηλικίωση και αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους ως ενήλικος. Οι ρόλοι αυτοί αφορούν στην εργασία, στη διατήρηση ενός σπιτιού, στην ενεργή συμμετοχή στην κοινότητα, στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην απόκτηση ικανοποιητικών προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Οι βάσεις για τη μετάβαση από το ένα στάδιο της ζωής στο άλλο πρέπει να τίθενται κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας και οι διαδικασίες για το σχεδιασμό ενός προγράμματος μετάβασης δεν θα πρέπει να ξεκινάνε σε ηλικία μεγαλύτερη από τα 14 έτη. Οι μαθητές, επιπλέον, πρέπει να ενθαρρύνονται έτσι ώστε να επιτυγχάνουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές τους και να επιδεικνύουν υπευθυνότητα κατά το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος.

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία της μετάβασης για να θεωρείται επιτυχημένη είναι οι εξής:

- Οι προσπάθειες για το σχεδιασμό ενός προγράμματος μετάβασης πρέπει να ξεκινάνε σε πρώιμο στάδιο.
- Ο σχεδιασμός του προγράμματος πρέπει να είναι περιεκτικός και συνολικός καλύπτοντας τις ανάγκες των παιδιών όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό, προσωπικό κ.λπ.
- Η συμμετοχή του μαθητή θεωρείται επιβεβλημένη και καθοριστικής σημασίας
- Η ανάμειξη της οικογένειας απαιτείται να είναι ενεργή.
- Οι δραστηριότητες στην κοινότητα είναι πολύ σημαντικές και πρέπει να περιλαμβάνονται κατά το σχεδιασμό του προγράμματος.

- Ο συντονισμός και η συνεργασία των υπηρεσιών πρέπει να είναι ισχυρή και ενδυναμωμένη.
- Οι ανάγκες των μαθητών πρέπει να ιεραρχούνται και να επιλέγονται εκείνες που είναι πιο ουσιαστικές, ιδιαίτερα εάν ο χρόνος για τη δημιουργία ενός προγράμματος μετάβασης είναι περιορισμένος.
- Τέλος, σε ένα πρόγραμμα μετάβασης πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψιν τόσο οι παροντικές όσο και οι μελλοντικές ανάγκες του μαθητή.

Η προώθηση μιας επιτυχημένης μετάβασης, όπως αναφέρουν οι Schultz και Liptak (1998) πρέπει να έχει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης στο άτομο με αναπηρία, το θετικό κοινωνικό προσανατολισμό καθώς και την καλλιέργεια της ικανότητας για αυτοσυνηγορία και διαχείριση στρεσσογόνων καταστάσεων. Επίσης, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης είναι σημαντικό να ενθαρρύνει το θετικό οικογενειακό περιβάλλον, την υποστήριξη του ατόμου μέσα σε αυτό, και φυσικά, την ενδυνάμωσή του μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών για τα οικοκυρικά καθήκοντα.

Η μετάβαση από το ένα στάδιο της ζωής στο άλλο, γενικά, θεωρείται μια περίπλοκη και γεμάτη προκλήσεις διαδικασία ακόμα και για τα μη ανάπηρα άτομα. Ωστόσο, τα άτομα με αναπηρία έχουν να αντεπεξέλθουν σε ένα πολύ μεγαλύτερο βάρος, αφενός μεν γιατί αντιμετωπίζονται ακόμα και σήμερα με προκατάληψη και αρνητικότητα και αφετέρου γιατί οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν πρέπει να είναι πολύ καλά σχεδιασμένες καθώς επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό την αυτονομία του ατόμου και τελικά την ποιότητα ζωής του.

2.5 Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαδικασία της μετάβασης

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα μετάβασης, όπως προαναφέρθηκε, προϋποθέτει την ανταπόκριση και προσαρμογή του ατόμου σε μια ποικιλία ρόλων, σε εκπαιδευτικό, επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Απαραίτητο συστατικό για ένα τέτοιο πρόγραμμα θεωρείται η διαδικασία της αξιολόγησης του ατόμου, η οποία θα θέσει τις βάσεις αλλά και τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη και υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος μετάβασης. Ο σκοπός της αξιολόγησης, δηλαδή, σε ένα πρόγραμμα μετάβασης είναι, πρωτίστως, για να ικανοποιήσει τα θέλω, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και την κουλτούρα του υποψήφιου μαθητή και, δευτερευόντως, για να παρέχει λειτουργική πληροφόρηση όσον αφορά τον προγραμματισμό και την εφαρμογή του σχεδίου μετάβασης.

Ο Clark (2007, όπως αναφέρεται στο http://www.lifeafterhs.org/pdf/assessment_packet.pdf) περιγράφει την αξιολόγηση για τη μετάβαση ως μια διαδικασία απόκτησης, οργάνωσης και χρησιμοποίησης πληροφοριών για την υποστήριξη τόσο των μαθητών με αναπηρίες όσο και των οικογενειών τους με στόχο να λάβουν τις απαραίτητες αποφάσεις που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων που βοηθούν στη συμπλήρωση και συλλογή δεδομένων σχετικών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το μέλλον ενός ατόμου. Χρησιμοποιεί μεθόδους και διαδικασίες όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι μετρήσεις, η παρατήρηση, και η συνέντευξη. Το είδος των πληροφοριών που θα συλλεχθεί εξαρτάται όχι μόνο από το ποιος διεξάγει την αξιολόγηση αλλά και από το σκοπό και τη χρήση που πρόκειται να έχει η συγκεκριμένη πληροφόρηση. Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: α) στην αξιολόγηση που βασίζεται στις νόρμες και σε σταθμισμένα τεστ και συγκρίνει την απόδοση του ατόμου με τους συνομηλίκους του και β) στη λειτουργική αξιολόγηση που αναφέρεται σε κριτήρια απόδοσης και μετρά την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων με όρους επιπέδων επίδοσης.

Η λειτουργική αξιολόγηση υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία ως περισσότερο κατάλληλη για το σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης διότι, αφενός, ενημερώνει για το ποιες δεξιότητες έχει και ποιες δεν έχει κατακτήσει ο μαθητής, αλλά, και αφετέρου, για το είδος της διδακτικής αντιμετώπισης που απαιτείται προκειμένου να αποκτήσει εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για μια ευτυχισμένη, ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη διαβίωση.

Οι περιοχές τις οποίες πρέπει να λάβουμε υπόψιν κατά την αξιολόγηση για τη δημιουργία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης του μαθητή είναι οι εξής:

- Η μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Η επαγγελματική εκπαίδευση
- Οι υπηρεσίες ενηλίκων
- Η εκπαίδευση ενηλίκων
- Η ανεξάρτητη διαβίωση
- Η κοινοτική συμμετοχή και
- Η ενσωματωμένη απασχόληση (integrated employment)

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση είναι σημαντικό να γίνεται σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος μετάβασης και όχι μια μεμονωμένη στιγμή εφόσον το είδος της πληροφορίας που κρίνεται απαραίτητο σε κάθε ηλικία του μαθητή ή στάδιο του προγράμματος θα διαφοροποιείται βάσει των αναγκών ή των δυνατοτήτων του μαθητή.

Η λειτουργική αξιολόγηση, συνεπώς, χαρακτηρίζεται ως μια συνεχής διαδικασία πρόσληψης και κατάλληλης χρησιμοποίησης τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλοντικών πληροφοριών με μοναδικό στόχο τη λήψη απόφασης για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ατόμου με αναπηρία και την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και άλλων υπηρεσιών κοινότητας που θα διευκολύνουν τη μετάβαση του στα επόμενα στάδια της ζωής του.

Η αξιολόγηση για τη σύσταση ενός προγράμματος μετάβασης προϋποθέτει, επίσης, και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των ειδικών (διεπιστημονικότητα) όσο και μεταξύ των ειδικών, των γονέων και των μαθητών. Είναι σαφές, πως, όλες οι ενδιαφερόμενες πλευρές πρέπει να έχουν διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών, έτσι ώστε να συλλεχθούν όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες που θα ολοκληρώσουν το προφίλ του μαθητή. Επιπλέον, λειτουργώντας συνεργατικά και ομαδικά, οι πληροφορίες μπορούν να είναι περισσότερο οργανωμένες, συστηματικές και να κατευθύνουν τα ενδιαφερόμενα μέρη για τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του ατόμου (Browning & Brechin, 1993).

Ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης διαφαίνεται και μέσα από την ψήφιση του νόμου ΄΄No Child Left Behind Act΄΄, ο οποίος θέτει ως βασική προϋπόθεση την πραγματοποίηση ετήσιων αξιολογήσεων κατά τη σχολική ηλικία, έτσι ώστε να συλλέγονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με σοβαρές γνωστικές αδυναμίες. Επίσης, ο ίδιος νόμος αναγνωρίζει και την αξία της εναλλακτικής αξιολόγησης για του μαθητές με σοβαρές αναπηρίες με στόχο τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία θα εκπληρώνουν τόσο τους ακαδημαϊκούς όσο και τους λειτουργικούς στόχους που τίθενται για τους μαθητές (Bowen, 2009).

2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών

Η εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών και η καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αναπηρία αποτελεί, πρωτίστως, ευθύνη του εκπαιδευτικού και, ιδίως, του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος έχει την επιστημονική εξειδίκευση σε θέματα αναπηρίας και γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες καθεμιάς από τις κατηγορίες των αναπήρων. Άρα, θεωρείται μείζονος σημασίας να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του κάποια βασικά χαρακτηριστικά που να τον καθιστούν τον πλέον κατάλληλο για να επιλέγει διδακτικούς στόχους αλλά και στρατηγικές με τις οποίες αυτοί οι στόχοι θα υλοποιούνται.

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να είναι θετικός και συνεργάσιμος τόσο με το ειδικό εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό όσο και με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Πρέπει από κοινού να αποφασίζουν για τις προτεραιότητες και τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή, για τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να του εμφυσήσουν, όπως επίσης και τις τροποποιήσεις και προσαρμογές που πρέπει να γίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να είναι λειτουργικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Η συνεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών για την πορεία ενός μαθητή είναι απαραίτητο να γίνεται σε συστηματική βάση και να ενισχύεται τόσο από τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή αλλά και από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι η λήψη αποφάσεων για τη χρονική στιγμή και τον τρόπο που πρέπει να γίνεται η τροποποίηση στο πρόγραμμα σπουδών αλλά και η διαφοροποίηση της διδακτικής στρατηγικής, ούτως ώστε να διατηρούνται στο ακέραιο οι βασικοί σκοποί των μαθημάτων και να καλύπτονται και οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των διδασκομένων. Η εκτενής και εις βάθος γνώση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος βοηθάει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής να λαμβάνει με σύνεση τέτοιου είδους αποφάσεις και να αξιοποιεί τα αποθέματα της δημιουργικότητας και ευρηματικότητας του με τρόπο που να ευνοεί την ανάπτυξη των προσαρμογών. Οι τροποποιήσεις και προσαρμογές μπορεί να περιλαμβάνουν και την επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη του μαθητή, τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου του, την τροποποίηση των κανόνων, την ενημέρωση για τις επιπτώσεις μιας παραβατικής- προβληματικής συμπεριφοράς κ.α.

Η σωστή επιλογή και δόμηση των δραστηριοτήτων που πρόκειται να αναπτυχθούν, πρέπει να είναι μέσα στις βασικές προτεραιότητες του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επηρεάζει σημαντικά όχι μόνο το είδος των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα κατακτήσει ένας μαθητής αλλά και το πόσο ενεργά θα δραστηριοποιηθεί και θα εμπλακεί για να κατακτήσει μια δεξιότητα ή γνώση. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, στις δυνατότητες και στις μελλοντικές ανάγκες τους. Επίσης, μέσα από αυτές, οι μαθητές πρέπει να βιώνουν την επιτυχία και να αισθάνονται ασφάλεια αλλά και να έχουν ευκαιρίες για να κάνουν επιλογές και να εκδηλώνουν τις προτιμήσεις τους.

Καλή εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται και η απαίτηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για εργασίες και αποτελέσματα υψηλού επιπέδου από τους μαθητές με αναπηρίες. Οι προσδοκίες πρέπει να διατηρούνται σε ανάλογα επίπεδα με αυτά των μη ανάπηρων μαθητών, έτσι ώστε να υπάρχει κίνητρο από τους ανάπηρους μαθητές να εργαστούν και να αποδώσουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους. Ασφαλώς, αυτό δε σημαίνει ότι καταργείται το δικαίωμα στην αποτυχία, που έχουν άλλωστε όλοι οι μαθητές, απλώς τονίζεται η ανάγκη της ισότιμης μεταχείρισης τόσο των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και εκείνων με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εκτός από τις υψηλές προσδοκίες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν το σημαντικό ρόλο της ενίσχυσης και ενθάρρυνσης των μαθητών με αναπηρίες από τους εκπαιδευτικούς τους. Η ενθάρρυνση δεν περιορίζεται μονάχα στο κομμάτι της συνεχούς επιβράβευσης των μαθητών αλλά αφορά και άλλες παραμέτρους όπως π.χ. στην παροχή επιλογών για τον τρόπο εμπλοκής των μαθητών σε μια δραστηριότητα ή στη διαπραγμάτευση των ρόλων που εκείνοι θέλουν να έχουν σε μια εργασία κ.λπ. Τέτοιες διαδικασίες ενεργούς εμπλοκής των μαθητών αυξάνουν την αυτοπεποίθηση τους και τους ενδυναμώνουν ψυχικά και νοητικά. Επιπλέον, ενισχύουν τις προσπάθειές αποτελεσματικότητάς τους εφόσον αναλαμβάνουν και προσωπική ευθύνη στον ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

Αδιαμφισβήτητος είναι και ο ρόλος της συνεργατικής και ομαδικής εργασίας των μαθητών, ο οποίος πρέπει να ενδυναμώνεται από τον εκπαιδευτικό μέσα από κοινές δράσεις ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών. Ιδιαίτερα, οι μη ανάπηροι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα για τα άτομα με μειονεξίες τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Η επιλογή των

συνομηλίκων και η σύσταση των ομάδων μπορεί άλλοτε να κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό και άλλοτε να πραγματοποιείται με βάση τις επιθυμίες και τη βούληση των συμμετεχόντων σε αυτές.

Η ανάπτυξη ενός λειτουργικού προγράμματος σπουδών και η έμφαση σε λειτουργικές δεξιότητες συχνά προϋποθέτει και τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένος αλλά και καταρτισμένος ώστε να μπορεί να εφαρμόσει τις απαιτούμενες τεχνολογικές καινοτομίες προς όφελος των μαθητών του. Είτε π.χ. για να βελτιώσει την επικοινωνία τους, είτε για να αυξήσει την ανεξαρτησία και αυτονομία τους στο χώρο (Fisher, Frey & Thousand, 2003· Dymond, Renzaglia & Chun, 2008)

2.7. Στρατηγικές διδασκαλίας λειτουργικών δεξιοτήτων

Η αναζήτηση κατάλληλων και αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας για τα άτομα με αναπηρία αποτελεί προτεραιότητα όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αλλά γενικότερα για όλους τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση συμπεριφορών στα άτομα αυτά. Μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία παρουσιάζεται μία μεγάλη γκάμα στρατηγικών ή μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες, σίγουρα, μπορούν να καλύψουν το ευρύ φάσμα των αναγκών και των δυνατοτήτων των ιδιαίτερων αυτών μαθητών και να εξασφαλίσουν, μέσα από μια κριτική και ουσιαστική αξιοποίησή τους, τη μάθηση λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο ευρέως διαδεδομένες στρατηγικές εκμάθησης λειτουργικών δεξιοτήτων, οι οποίες άλλοτε μπορεί να είναι κατευθυνόμενες από τον επαγγελματία που τις χρησιμοποιεί (π.χ. από το δάσκαλο) και άλλοτε από τον ίδιο το μαθητή επιτρέποντας τη ρύθμιση και διαχείριση της συμπεριφοράς του από τον ίδιο.

Παιχνίδι ρόλων (role playing): Μια από τις βασικότερες στρατηγικές στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία είναι η χρήση του παιχνιδιού ρόλων. Ιδιαίτερα, χρησιμοποιείται πολύ συχνά για την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια μορφή δραματικής έκφρασης μέσω της οποίας προσφέρεται η δυνατότητα στο παιδί να ασκηθεί σε τεχνικές αντιμετώπισης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων κάτω από ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Εξυπηρετεί ακόμα στο να κατανοήσει το παιδί τα συναισθήματα του άλλου και να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η στρατηγική αυτή σε συνδυασμό με τη

μίμηση προτύπου και την ενίσχυση οδηγεί σε πολύ θετικά αποτελέσματα (McGuire, 2001).

Μίμηση προτύπου (modeling): Η μίμηση προτύπου αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης δεξιοτήτων τόσο των φυσιολογικών παιδιών, όσο και των παιδιών με αναπηρία. Ιδιαίτερα σημαντική είναι για τα δεύτερα, καθώς εμφανίζουν προβλήματα στην κατάκτηση, στον έλεγχο και τη διαχείριση αυτών. Η μίμηση προτύπου συνιστά κομμάτι της μάθησης με παρατήρηση, όπως αυτή παρουσιάζεται από τον A. Bandura. Η μάθηση με παρατήρηση συμβαίνει όταν η συμπεριφορά ενός παρατηρητή επηρεάζεται από τη συμπεριφορά ενός μοντέλου και από τα αποτελέσματα αυτής της συμπεριφοράς. Οι παρατηρητές είναι τα παιδιά και τα πρότυπα συνιστούν οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι συμμαθητές κλπ. Τα πρότυπα που ίσως θελήσουν να μιμηθούν περισσότερο τα παιδιά είναι εκείνα που έχουν συνήθως ελκυστικά και ευχάριστα χαρακτηριστικά. Γενικότερα, η μάθηση μέσω προτύπου μπορεί να είναι σημαντική στην εκπαίδευση δεξιοτήτων, αλλά είναι σαφές ότι δεν επαρκεί από μόνη της για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Χρειάζεται συνεχής καθοδήγηση προκειμένου το παιδί να φτάσει να εκδηλώνει τις επιθυμητές συμπεριφορές (Vaughn, Kim, Morris Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Χρήση βίντεο (video modeling)

Η μάθηση μέσα από τη χρήση βίντεο βασίζεται και αυτή στην αρχή της μάθησης με παρατήρηση. Ωστόσο, η διαφορά σε αυτή την περίπτωση είναι ότι υπάρχει ένα βιντεοσκοπημένο μοντέλο το οποίο εκτελεί τη δεξιότητα που αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές. Εφόσον ο εκπαιδευόμενος παρατηρήσει καλά τη συμπεριφορά στόχο ενθαρρύνεται να μιμηθεί τη δεξιότητα που παρουσιάζεται στο βίντεο κλιπ. Η χρήση του βίντεο για τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων θεωρείται ιδιαιτέρως αποτελεσματική σε παιδιά με αυτισμό καθώς εξουδετερώνει τις επιδράσεις της υπερεπιλογής ερεθισμάτων (χαρακτηριστική δυσκολία των παιδιών με αυτισμό) και βοηθάει στην επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε μια μόνο περιοχή πληροφοριών. Επίσης, η ελάχιστη απαίτηση για κατανόηση λεκτικών πληροφοριών κάνει τη διαδικασία περισσότερο ελκυστική και κατανοητή στους μαθητές. Πλεονέκτημα θεωρείται και το γεγονός της μειωμένης ανάγκης για φυσική παρουσία ενήλικα, ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η μάθηση με παρατήρηση βίντεο είναι μια χαμηλών απαιτήσεων εργασία και συχνά πολύ διασκεδαστική για τους περισσότερους ανθρώπους. Ένα μειονέκτημα, όμως, που

παρουσιάζει η συγκεκριμένη διαδικασία είναι η πιθανολογούμενη αδυναμία γενίκευσης της δεξιότητας και η χρήση της σε φυσικά περιβάλλοντα όταν η βίντεο-παρακολούθηση σταματά και ο εκπαιδευτής-μοντέλο απομακρύνεται από το μαθητή (Sheridan & Raffield, 2008).

Αυτο-μοντελοποίηση μέσα από τη χρήση βίντεο (self-modeling).

Αποτελεί παραλλαγή της μάθησης μέσω παρακολούθησης βίντεο. Στην περίπτωση αυτή, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος, εφόσον εκπαιδευτεί αρκετά καλά στη δεξιότητα στόχο, βιντεοσκοπείται και καλείται να εκτελέσει τη δεξιότητα όσο καλύτερα μπορεί. Κατόπιν, μαζί με τον εκπαιδευτή παρακολουθούν το βίντεο σημειώνοντας τα λάθη και τις παραλείψεις του μαθητή. Η εν λόγω στρατηγική εμπεριέχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της προαναφερόμενης παρέμβασης με μόνη διαφορά ότι καθιστά τη γενίκευση ευκολότερη στην επίτευξή της, επειδή το άτομο όχι μόνο παρατηρεί αλλά και συμμετέχει ενεργά στην πραγματοποίησή της δραστηριότητας (Sheridan & Raffield, 2008).

Προτροπές (prompting): Υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι προτροπών: α) *οι ακουστικές προτροπές*, (περιλαμβάνουν λεκτικές οδηγίες και ηχητικά σήματα, β) οι οπτικές προτροπές (αναφέρονται σε χειρονομίες, νοήματα, εικόνες κ.λπ.) και οι σωματικές προτροπές (αφορούν στην παροχή χειρωνακτικής βοήθειας στο μαθητή, σκουντήματος του χεριού). Η βασική αρχή της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να παρέχεται όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια στο μαθητή. Η βοήθεια αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Κυρίαρχος στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής είναι, ο μαθητής να λειτουργεί όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε όμως, ότι όταν επιλέγεται μία συγκεκριμένη βοήθεια για το μαθητή, πρέπει να υπάρχει κι ένα σχέδιο σταδιακής μείωσης αυτής της βοήθειας. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται σταδιακή απόσυρση της βοήθειας (fading). Οι μέθοδοι για την παροχή τμηματικής βοήθειας είναι οι εξής:

- Αυξανόμενη καθοδήγηση (increasing assistance): ο εκπαιδευτικός παρέχει όσο γίνεται λιγότερη καθοδήγηση και την αυξάνει ανάλογα με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας και τις ανάγκες του μαθητή.
- Φθίνουσα καθοδήγηση (decreasing assistance): ο εκπαιδευτικός παρέχει στην αρχή όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες και σταδιακά μειώνει την καθοδήγηση καθώς προχωρά η δραστηριότητα.

- Κλιμακούμενη καθοδήγηση (graduated guidance): ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το επίπεδο των προτροπών ανάλογα με την απόδοση του μαθητή (πλήρης, μερική, χωρική, υπό μορφή σκίασης) (McGuire, 2001).

Καθυστέρηση χρόνου (time delay): Η καθυστέρηση χρόνου είναι μια αποτελεσματική διδακτική διαδικασία η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές για τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων όπως είναι π.χ. οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής (Schuster, Gast & Wolery, 1988). Στη συγκεκριμένη τεχνική δίνεται στο μαθητή ένας χρόνος για να απαντήσει σε μια ερώτηση στην προτροπή, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να αναδείξει το επίπεδο ανεξαρτησίας του. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σ' αυτή την τεχνική είναι:

α) Η σταθερή καθυστέρηση χρόνου (constant time delay), που συχνά αναφέρεται και ως άμεση προτροπή (simultaneous prompting): Στη σταθερή καθυστέρηση χρόνου όλες οι προτροπές δίνονται συγχρόνως με τη δραστηριότητα ή το υλικό. Πρόκειται για τη διαδικασία υπαγόρευσης της απάντησης, όπου ο εκπαιδευτικός στην αρχή κατευθύνει τον μαθητή ως προς την απάντηση σε μια ερώτηση. Κατόπιν τον βοηθάει ώστε να απαντήσει σωστά χωρίς να περιμένει καθόλου, δηλαδή υπαγορεύει την απάντηση χωρίς καθυστέρηση. Μετά από έναν προκαθορισμένο αριθμό δοκιμών με υπαγόρευση χωρίς καθυστέρηση, αρχίζει να μειώνεται ο χρόνος που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην υπόδειξη της σωστής απάντησης και στην ελεγχόμενη υπαγόρευση. Η άμεση προτροπή είναι μια διαδικασία παρόμοια με την προηγούμενη, χωρίς όμως να γίνεται προσπάθεια χρονικής μείωσης της παρεχόμενης βοήθειας. Απώτερος σκοπός είναι να μπορέσει να απαντήσει ο μαθητής μόνος του. Ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει ερώτηση και απάντηση και ο μαθητής καλείται άμεσα στην επανάληψη της ερώτησης να δώσει την σωστή απάντηση. Αν δεν απαντήσει θεωρείται λανθασμένη απάντηση.

β) Η προοδευτική καθυστέρηση χρόνου (progressive time delay): όλες οι προτροπές δίνονται συγχρόνως με τη δραστηριότητα ή το υλικό, και καθώς προχωρά η δραστηριότητα σταδιακά αυξάνεται ο χρόνος που δίνεται να ανταποκριθεί ο μαθητής, Saskatchewan Education (1989) (http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/curr/special_ed/docs/createopp/creatopp.shtml).

Ανάλυση έργου (task analysis): Μία συνήθης τεχνική που υιοθετείται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων είναι η ανάλυση έργου. Με τον όρο ανάλυση έργου εννοούμε ότι μια σύνθετη δεξιότητα αναλύεται στα συστατικά της με βάση τη σειρά εμφάνισής τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθητές με αυτισμό και νοητική αναπηρία επειδή μπορεί να προσαρμοστεί και να εξατομικευθεί με βάση το επίπεδο και τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές συχνά χρειάζονται αρκετές ευκαιρίες για να κατακτήσουν την επιθυμητή δεξιότητα. Σ' αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο η δεξιότητα να χωρίζεται σε μικρότερα βήματα όπου το καθένα διδάσκεται χωριστά, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να μην υπερφορτώνεται από το μέγεθος του έργου. Τα μικρότερα βήματα είναι πάντοτε ευκολότερα στη διαχείριση και εμπέδωσή τους (Sheridan & Raffield, 2008).

Αλυσιδωτή σύνδεση (Chaining): Μια ακόμα αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας δεξιοτήτων είναι η διδασκαλία μέσω αλυσιδωτών αντιδράσεων. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία είδη αλυσιδωτών αντιδράσεων (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003^{α}).

α) Πρόσθια διδασκαλία: Κατά την πρόσθια διδασκαλία ο μαθητής διδάσκεται το πρώτο (με βάση τη χρονική σειρά εκτέλεσης) από τα βήματα που απαρτίζουν τη σύνθετη δραστηριότητα, ενώ τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό. Όταν ο μαθητής μάθει να εκτελεί το πρώτο βήμα, τότε διδάσκεται και το δεύτερο βήμα ενώ όλα τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό, κ.ο.κ. Η πρόσθια διδασκαλία προτιμάται όταν τα πρώτα βήματα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας είναι και τα πιο εύκολα.

β) Ανάστροφη διδασκαλία: Όλα τα βήματα της αλληλουχίας εκτελούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή και μόνον από αυτόν) και ο μαθητής καλείται να εκτελέσει την τελευταία αντίδραση για την οποία λαμβάνει άμεση ενίσχυση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε τη φυσική ενίσχυση που εμπεριέχεται στην ίδια τη διαδικασία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το τελευταίο και το προτελευταίο βήμα κ.ο.κ. Η διδασκαλία ανάστροφων αντιδράσεων προτιμάται όταν το τελευταίο βήμα είναι το πιο εύκολο ή το πιο ενισχυτικό για το μαθητή.

γ) *Διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου:* Χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων όταν χρειάζεται να διδαχτούν τα επιμέρους βήματα ξεχωριστά και όχι με συγκεκριμένη σειρά. Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει από τα

βήματα στη μέση της δραστηριότητας αν αυτά είναι που θεωρούνται τα πιο εύκολα για να ξεκινήσει κανείς ή αν σε αυτά τα βήματα ο μαθητής είναι ήδη αυτόνομος. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει σε ορισμένα βήματα κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, ενώ σε άλλα να αποσύρει τη βοήθειά του ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας του παιδιού.

Σε μια μελέτη που σύγκρινε την αποτελεσματικότητα καθεμιάς από τις παραπάνω μεθόδους αλυσιδωτής σύνδεσης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές δεν προέκυψαν ισχυρά στοιχεία που να δείχνουν την υπεροχή τη μιας έναντι των υπολοίπων. Συνεπώς, αυτό που εξάγεται ως συμπέρασμα είναι ότι κάθε είδος αλυσιδωτής σύνδεσης μπορεί να είναι επιτυχημένο αρκεί να λαμβάνει υπόψιν του τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, να ακολουθεί την κατάλληλη αλληλουχία βημάτων (πρόσθια ή ανάστροφη κ.λ.π.) και να παρουσιάζει διαδικαστική εγκυρότητα. Επίσης, είναι εξίσου σημαντικό η νέα γνώση να βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση του μαθητή και να καλύπτει βασικές λειτουργικές ανάγκες του (Bennett, 2009).

Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (shaping): Κατά τη σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενισχύεται συστηματικά κάθε βήμα προς την επιθυμητή συμπεριφορά. Η απόσταση ανάμεσα στη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί και στην επιθυμητή συμπεριφορά χωρίζεται σε μικρά βήματα, το καθένα από τα οποία αποτελεί κάθε φορά τη συμπεριφορά-στόχο για την οποία ενισχύεται το παιδί. Κάθε φορά που το παιδί επιτυγχάνει τον επιμέρους στόχο ενισχύεται. Όταν ο επιμέρους στόχος κατακτηθεί και σταθεροποιηθεί, προχωράμε στον επόμενο και ενισχύουμε πλέον μόνο όταν αυτός επιτυγχάνεται. Αν ένας στόχος είναι δύσκολο να επιτευχθεί, τον διαιρούμε εκ νέου σε επιμέρους στόχους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Η τεχνική της διαμόρφωσης είναι από τη φύση της μια καθαρά αναπτυξιακή διαδικασία βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός ξεκινάει από αυτά που έχει ήδη κατακτήσει το παιδί και προχωράει σε επόμενα εφαρμόζοντας εξατομικευμένη προσέγγιση (Giangreco & Doyle, 2000).

Κοινωνικές ιστορίες (social stories): Στα πλαίσια της υποστήριξης της επικοινωνίας των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, προτείνονται όλο και περισσότερο οπτικοποιημένες στρατηγικές εκπαίδευσης, οι οποίες αξιοποιούν εικόνες, φωτογραφίες, αντικείμενα, σύμβολα και το γραπτό λόγο. Μια διδακτική πρόταση που με συστηματικό τρόπο αξιοποιεί τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι η

σύνταξη και η διήγηση ‘’κοινωνικών ιστοριών’’, οι οποίες με έναν συγκεκριμένο τρόπο παρουσιάζουν στο μαθητή καταστάσεις, δραστηριότητες ή δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Η κοινωνική ιστορία, ουσιαστικά, είναι μια σύντομη ιστορία που παρέχει μια κοινωνική οδηγία. Τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ιστορίας είναι τα εξής:

- Η ιστορία πρέπει να διδάσκει μια έννοια ή δεξιότητα με συνοπτικό, θετικό και καθησυχαστικό τρόπο.
- Η ιστορία χρειάζεται να έχει μια συγκεκριμένη δομή. Να ξεκινά με μια εισαγωγή που καθορίζει το θέμα, να συνεχίζει σε ένα κεντρικό κορμό, όπου παρατίθενται οι λεπτομέρειες, και να καταλήγει σε ένα ενθαρρυντικό συμπέρασμα.
- Σε κάθε περίπτωση πρέπει να περιγράφεται το πλαίσιο της κατάστασης (πού, πότε, ποιος, πώς) και η λογική των γεγονότων, το «τι» και «γιατί» δηλαδή των ενεργειών.
- Η ιστορία πρέπει να γράφεται για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και σαν να περιγράφει αυτό το συμβάν.
- Η γλώσσα που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι θετική και να αποφεύγονται αφηγήσεις προβληματικών συμπεριφορών.
- Μια κοινωνική ιστορία αποτελείται από προτάσεις που περιγράφουν γεγονότα, σκέψεις και συναισθήματα, εξηγούν τι κάνουν οι άλλοι, εντοπίζουν τις αντιδράσεις τους ή δοκιμάζουν την ικανότητα του παιδιού να εφαρμόζει τις πληροφορίες.
- Οι περιγραφικές προτάσεις πρέπει να είναι σχεδόν διπλάσιες από τις κατευθυντικές, έτσι ώστε να κυριαρχεί η παρουσίαση και η ανάλυση των γεγονότων.
- Η ιστορία πρέπει να ακολουθεί τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να είναι όσο το δυνατό πιο ακριβής.
- Το γραπτό κείμενο μπορεί να συνοδεύεται από προσεκτικά επιλεγμένες εικόνες, οι οποίες συμφωνούν και υποστηρίζουν την αφήγηση.
- Τέλος, στην ιστορία συμπεριλαμβάνεται και ένας τίτλος, ο οποίος πρέπει επίσης να ανταποκρίνεται στα παραπάνω κριτήρια (Σούλης, Φλωρίδης & Κελέση, 2007).

Με τις κοινωνικές ιστορίες επιδιώκεται τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές να πληροφορηθούν, να καθοδηγηθούν και να υποστηριχθούν κυρίως σε κοινωνικές δεξιότητες. Αναλυτικά, η More (2008), τονίζει πως οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλές περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών όπως π.χ, στη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην ενίσχυση του ανεξάρτητου παιχνιδιού αλλά και σε περιπτώσεις που απαιτείται βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με το είδος της αναπηρίας όπου οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να είναι αποτελεσματικές, επισημαίνεται ότι απευθύνονται σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, χωρίς να αποκλείουν όμως και κάθε άλλη περίπτωση ειδικών μαθησιακών αναγκών.

Διαπαιδαγώγηση μέσω της χρήσης της τεχνολογίας: Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της τάξης, εξυπηρετώντας τη διδακτική διαδικασία με στόχο την κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται και στην υποστήριξη της κατάκτησης λειτουργικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της κοινότητας. Η τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, ιδιαίτερα για τα άτομα με σοβαρή και βαριά νοητική καθυστέρηση. Η χρήση συσκευών επιπροσθετικής και εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει πλευρές της επικοινωνιακής διαδικασίας, όπως την κοινωνική αλληλεπίδραση, την πρόθεση επικοινωνίας, τη λειτουργική επικοινωνία και την αναγνώριση συμβόλων. Γενικότερα, η αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με αναπηρία και οι δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής μπορούν να υποστηριχτούν σε μεγάλο βαθμό μέσω της τεχνολογίας. Επιπλέον, οι εφαρμογές της τεχνολογίας στο πεδίο της ψυχαγωγίας και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, όπως η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Σταυρούση, 2007).

Χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων είναι και οι *μαθησιακές στρατηγικές* που κατευθύνονται από τον ίδιο το μαθητή *(student-directed learning strategies)*. Αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση, καθώς προωθούν την αυτορρύθμιση και την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η χρήση τους μπορεί να αποτελέσει μέσο για την ενίσχυση της κυριότητας των μαθητών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και για την

ενεργή, ουσιαστική συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές ενδεικτικά είναι:

Αυτοπαρατήρηση: Αφορά στην ικανότητα του παιδιού να παρακολουθεί το ίδιο τη συμπεριφορά του και να τη ρυθμίζει. Στη διαδικασία αυτή, περιλαμβάνονται κάποιες ενέργειες που γίνονται από την πλευρά του παιδιού, όπως η παρατήρηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του. Για παράδειγμα, σε μία κόλλα χαρτί ο μαθητής μπορεί να σημειώνει τη συχνότητα εμφάνισης τόσο των επιθυμητών όσο και των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του. Ο δάσκαλος με κάποιους προκαθορισμένους ενισχυτές ανταμείβει τις σωστές συμπεριφορές και αγνοεί τις αρνητικές, με αποτέλεσμα ο μαθητής να ενθαρρύνεται ολοένα και περισσότερο στην υιοθέτηση αποδεκτών συμπεριφορών (Gardill, DuPaul & Kyle, 1996· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Αυτοκαθοδήγηση: Η στρατηγική αυτή συνίσταται στο να δίνει κάποιος προφορικές ή λεκτικές εντολές στον εαυτό του, οι οποίες λειτουργούν ως υπενθυμίσεις που οδηγούν και συντηρούν μια συμπεριφορά. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε υπερκινητικά παιδιά, καθώς τα βοηθάει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης, ικανότητες στις οποίες τα παιδιά π.χ. με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ιδιαίτερα ελλείμματα. Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι, με ολοένα και λιγότερη παρέμβαση του ενήλικα, το παιδί να καταστεί ικανό να ελέγχει τη συμπεριφορά του απευθύνοντας καθοδηγητικές εντολές στον εαυτό του. Τα βήματα που μπορεί να περιλαμβάνει η συγκεκριμένη στρατηγική είναι τα παρακάτω: α) Ένας ενήλικος που γνωρίζει τη διαδικασία παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά μιλώντας δυνατά, ενώ το παιδί παρατηρεί, β) Το παιδί μιμείται τις ενέργειες του ενήλικα, ενώ το ίδιο αυτή τη φορά εκφράζει δυνατά τη σκέψη του σχετικά με το τι πρόκειται να κάνει βήμα-βήμα, γ) Αργότερα η μίμηση επαναλαμβάνεται ενώ το παιδί εκφράζει ψιθυριστά τις σκέψεις του και δ) Η μίμηση επαναλαμβάνεται ενώ το παιδί σκέφτεται σιωπηλά, νοερά. (Gardill, DuPaul & Kyle, 1996· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Αυτοενίσχυση: Η αυτοενίσχυση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενισχύουν τον εαυτό τους για αυτά που καταφέρνουν. Το να μάθει ένα παιδί να ενισχύει την ίδια του τη συμπεριφορά αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα που το οδηγεί στην αυτονομία του. Το παιδί μέσα από αυτή τη διαδικασία αρχίζει να στρέφει τη προσοχή του από

τις συγκεκριμένες ή υλικές ενισχύσεις προς τις συμβολικές και κοινωνικές ενισχύσεις. Αφού μεσολαβήσει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα όπου το παιδί έχει ενισχυθεί από τους ενηλίκους με υλικές ή και κοινωνικές αμοιβές για μία συμπεριφορά – στόχο που είχε τεθεί και αφού βεβαιωθούμε ότι το παιδί μπορεί πλέον να εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, το επόμενο βήμα είναι να μάθει να ενισχύει μόνο του τον εαυτό του χρησιμοποιώντας συμβολικές ενισχύσεις, πχ. να γράφει θετικά σχόλια για τον εαυτό του (Gardill, Dupaul & Kyle, 1996· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

2.8 Σκοπός της έρευνας-διερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Ελλήνων επαγγελματιών ειδικής αγωγής σχετικά με τις δεξιότητες ζωής των ατόμων με αναπηρίες και να προσφέρει τις απαραίτητες διευκρινίσεις σε σημαντικά ερωτήματα τα οποία εγείρονται αναφορικά με αυτό το θέμα. Η συγκεκριμένη προβληματική προκύπτει αφενός μεν, εξαιτίας της απουσίας ερευνητικών δεδομένων στον ελλαδικό χώρο σχετικών με τις δεξιότητες ζωής και αφετέρου, λόγω της ύπαρξης μιας μεγάλης μερίδας μαθητών η οποία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικής, επικοινωνιακής και επαγγελματικής φύσεως αλλά και δυσκολίες για μια ευτυχισμένη και αυτόνομη διαβίωση.

Τα ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση είναι τα εξής:

1. Ποιες δεξιότητες είναι σημαντικότερες για τα άτομα με αναπηρία σύμφωνα με τις απόψεις των επαγγελματιών ειδικής αγωγής;
2. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι τα αναλυτικά πρόγραμμα αναφέρονται στις δεξιότητες ζωής;
3. Πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα για να διδάξει δεξιότητες ζωής;
4. Πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής;
5. Θεωρούν ότι πρέπει οι δεξιότητες ζωής να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των ατόμων με αναπηρίες;

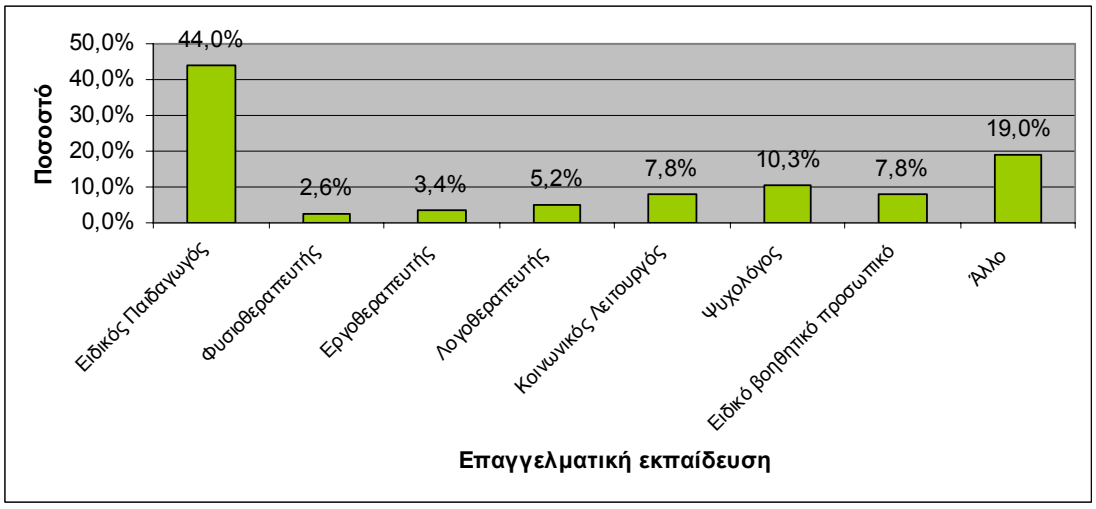
6. Πιστεύουν ότι μπορούν όλα τα άτομα με αναπηρίες να επωφεληθούν από ένα πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής;
7. Σε ποια ηλικία ή βαθμίδα εκπαίδευσης πιστεύουν ότι πρέπει ένα άτομο με αναπηρία να εκπαιδεύεται σε δεξιότητες ζωής;
8. Ποιος θεωρούν ότι είναι καταλληλότερος (ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, οι γονείς, οι επαγγελματίες γενικότερα ειδικής αγωγής ή ένας συνδυασμός όλων αυτών) για να διδάξει δεξιότητες ζωής σε ένα άτομο με αναπηρίες;
9. Που πιστεύουν ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα άτομα με αναπηρίες για να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής; (στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινότητα, σε ειδικά διαμορφωμένες αυτοτελείς αίθουσες που θα προσφέρει το σχολείο, σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, σε κλινικές, σε νοσοκομεία κ.λπ.);
10. Ποιες πρακτικές πιστεύουν ότι πρέπει να ακολουθηθούν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και πόσο σημαντική είναι καθεμιά από αυτές;
11. Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής αισθάνονται εξοικειωμένοι με τη χρήση των αναφερόμενων τεχνικών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δείγμα

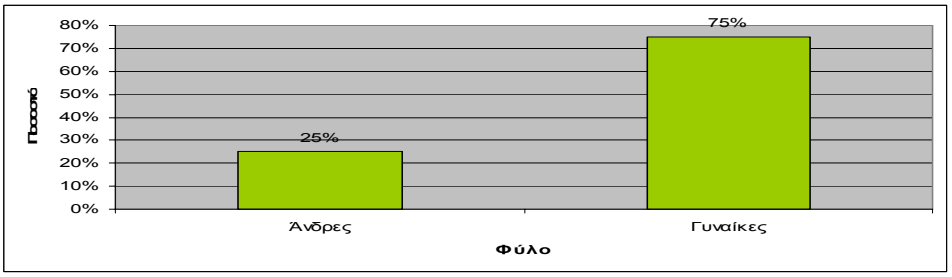
Για τη διεξαγωγή της έρευνας απευθυνθήκαμε σε επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής που εργάζονται στο νομό Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν ως επί το πλείστον, Ειδικοί Παιδαγωγοί (51 άτομα), αλλά και Φυσιοθεραπευτές (3 άτομα), Εργοθεραπευτές (4 άτομα), Λογοθεραπευτές (6 άτομα), Κοινωνικοί Λειτουργοί (9 άτομα), Ψυχολόγοι (12 άτομα), άτομα που εργάζονται ως βοηθητικό προσωπικό σε δομές ειδικής αγωγής (9 άτομα) και άλλες ειδικότητες όπως φιλόλογοι, γυμναστές και καθηγητές Η/Υ (22 άτομα) (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση



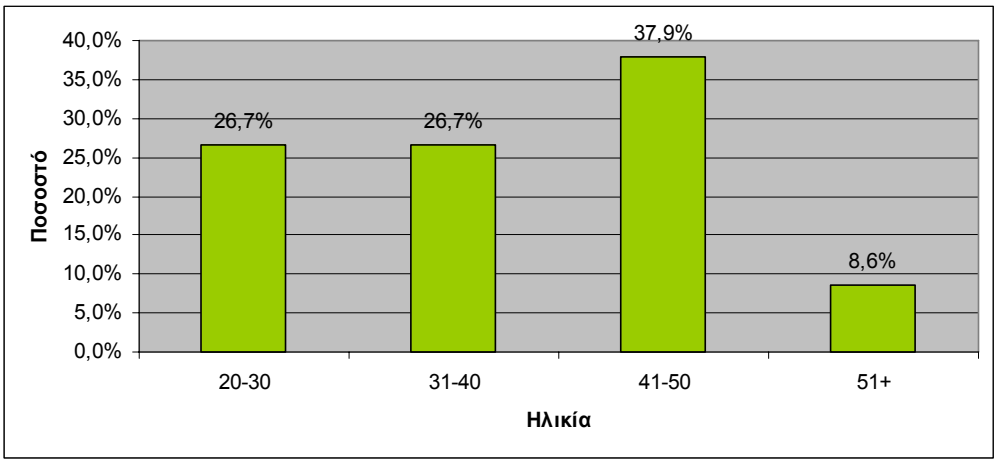
Συνολικά, δόθηκαν 177 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα πλήρως τα 116. Από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 25% ήταν άνδρες και το 75% γυναίκες (29 άνδρες και 87 γυναίκες) (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο



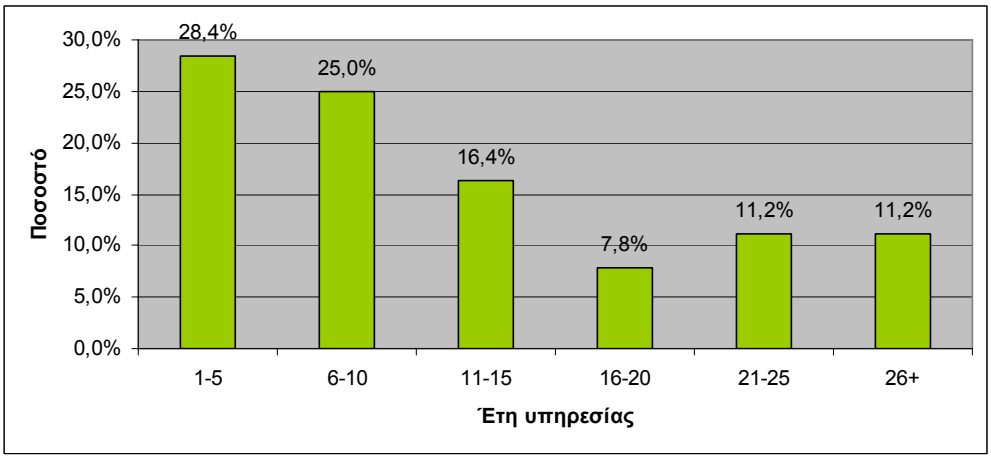
Το 26,7% του δείγματος βρισκόταν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (20-30), επίσης, ένα ακόμα 26,7% βρισκόταν στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (31-40), το 37,9% ανήκε στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (41-50), ενώ τέλος, το 8,6% των συμμετεχόντων βρισκόταν στην τελευταία ηλικιακή ομάδα (51 και άνω) (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής ως προς την ηλικία



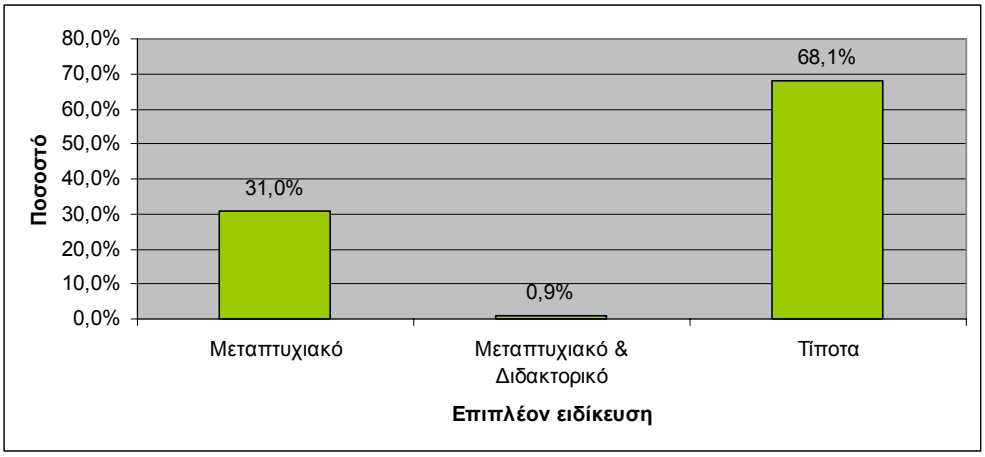
Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 28,4%, είχε 1-5 έτη υπηρεσίας, το 25% είχε 6-10 έτη υπηρεσίας, το 16,4% είχε 11-15 έτη υπηρεσίας, το 7,8% είχε 16-20 χρόνια υπηρεσίας, το 11,2% είχε 21-25 χρόνια υπηρεσίας και τέλος, ένα 11,2% είχε πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας (βλ. Γράφημα 4).

Γράφημα 4
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη υπηρεσίας



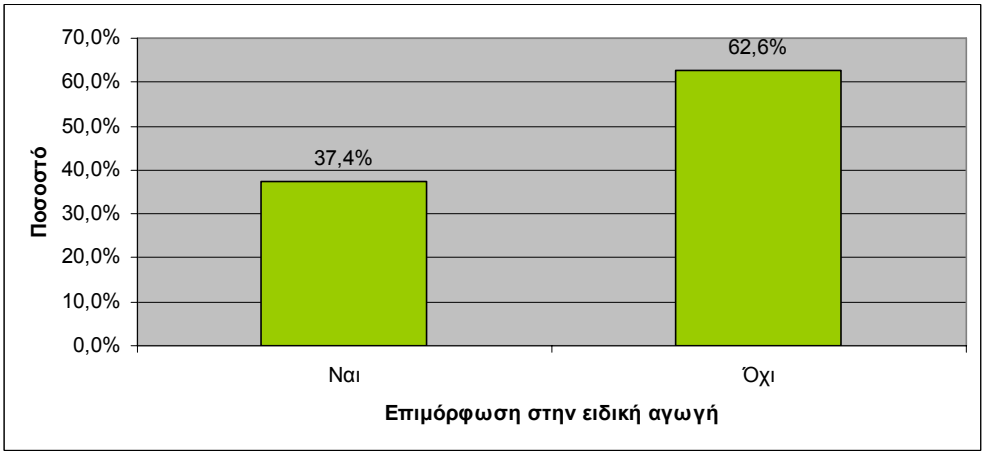
Εκτός από το βασικό τους πτυχίο το 31,9% των συμμετεχόντων (37 άτομα) διέθεταν και μεταπτυχιακούς τίτλους (μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Ένα (1) άτομο εξ αυτών είχε και διδακτορικό τίτλο (βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής με επιπλέον ειδίκευση



Επιπλέον, 43 άτομα (37,4%) απάντησαν ότι είχαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (βλ. Γράφημα 6).

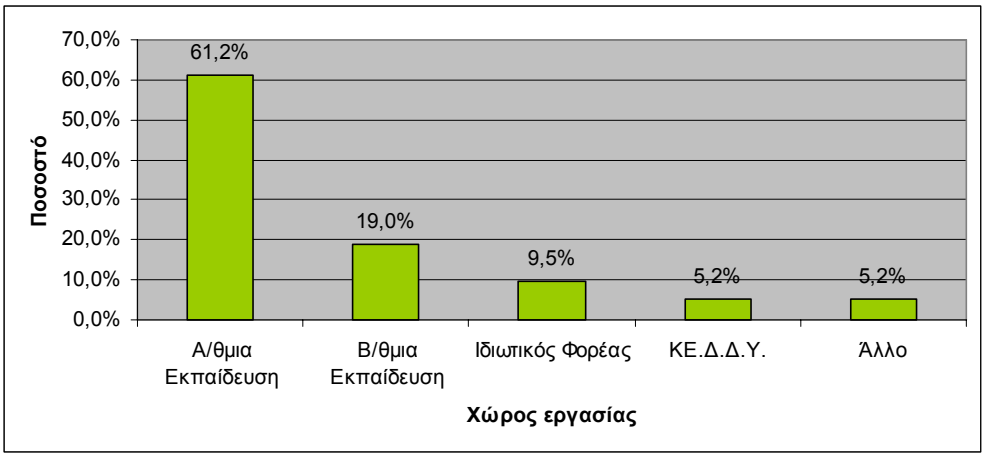
Γράφημα 6
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή



Τα εργασιακά πλαίσια των συμμετεχόντων ήταν σχολεία α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και άλλοι φορείς ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Αναλυτικότερα, το 61,2% (71 άτομα) του δείγματος εργάζονταν στην α/θμια εκπαίδευση, το 19% (22 άτομα) στη β/θμια εκπαίδευση, το 9,5% (11 άτομα) σε φορείς ιδιωτικής πρωτοβουλίας, το 5,2% (6 άτομα) στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τέλος,

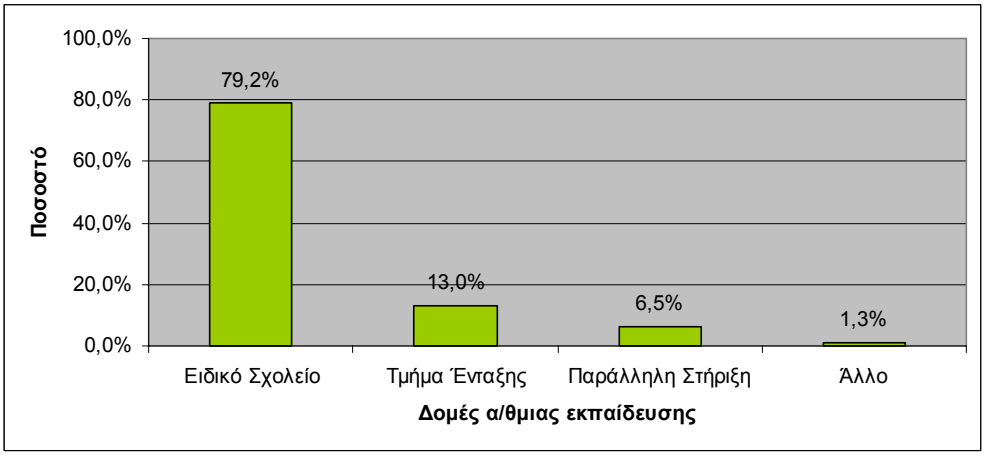
5,2% (6 άτομα) εργάζονταν ταυτόχρονα σε δύο από τα παραπάνω πλαίσια (βλ. Γράφημα 7).

Γράφημα 7
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής ως προς το χώρο εργασίας



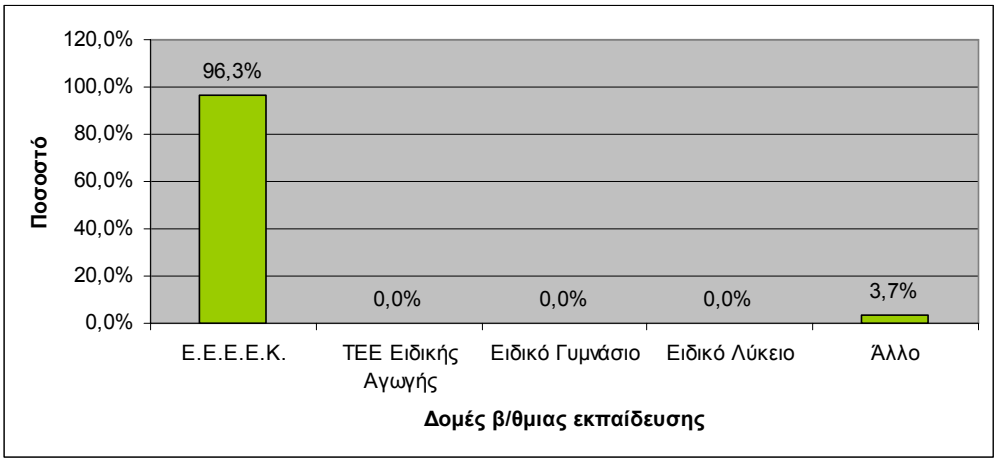
Όσον αφορά την α/θμια εκπαίδευση το 79,2% (61 άτομα), εργάζονταν σε ειδικά σχολεία, το 13% (10 άτομα) σε τμήματα ένταξης, το 6,5% (5 άτομα) πρόσφερε παράλληλη στήριξη και το 1,3% (1 άτομο) σημείωσε την επιλογή 'άλλο' χωρίς να υποδηλώσει με σαφήνεια τα εργασιακά του καθήκοντα (βλ. Γράφημα 8).

Γράφημα 8
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής σε δομές α/θμιας εκπαίδευσης



Στη β/θμια εκπαίδευση, το 96,3% (26 άτομα) εργάζονταν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ μόνο ένα άτομο (3,7%) είχε σημειώσει την επιλογή 'άλλο' αφήνοντας αδιευκρίνιστη την εργασιακή δομή που υπάγονταν (βλ. Γράφημα 9).

Γράφημα 9
Ποσοστά επαγγελματιών ειδικής αγωγής σε δομές β/θμιας εκπαίδευσης



3.2. Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν χέρι με χέρι από την ερευνήτρια στους επαγγελματίες ειδικής αγωγής. Η διαδικασία είχε ως εξής: Αρχικά, υπήρχε μια τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και του διευθυντή ή προϊστάμενου της δομής έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η έγκριση για τη μετάβαση στο χώρο τους. Στη συνέχεια, και κατόπιν συμφωνημένου ραντεβού, η ερευνήτρια μετάβαινε στο χώρο του σχολείου ή του πλαισίου ειδικής αγωγής, αφενός μεν, για να ενημερώσει τους υπεύθυνους των μονάδων για το σκοπό της έρευνας και αφετέρου για να προσεγγίσει τους υποψήφιους. Εφόσον, γινόταν μια εισαγωγική ενημέρωση για το θέμα της έρευνας και τη χρησιμότητά της, μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια στους επαγγελματίες ειδικής αγωγής που δήλωναν τη συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Κατόπιν, μεσολαβούσε ένα διάστημα μιας εβδομάδας, περίπου, έως ότου η ερευνήτρια επιστρέψει στο χώρο των συμμετεχόντων για να συγκεντρώσει τα ερωτηματολόγια. Η διαδικασία για τη συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου ένα μήνα (Απρίλιος-Μάιος 2011).

3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα όργανο για τη συλλογή δεδομένων, ιδιαίτερα χρήσιμο για μεταπτυχιακούς φοιτητές και για επαγγελματίες ερευνητές. Ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο δίνει δεδομένα με οικονομικό τρόπο και με

τέτοια μορφή που εξυπηρετεί άριστα τους σκοπούς μιας μελέτης. Ο ερευνητής ή ο φοιτητής που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα πώς θα επιλέξει τον τύπο των ερωτήσεων, πώς θα γράψει τις ερωτήσεις, πώς θα σχεδιάσει, θα χειριστεί, θα μοιράσει και θα εξασφαλίσει την επιστροφή των ερωτηματολογίων. Με τη χρήση των ερωτηματολογίων σε μια έρευνα μπορούν να προσεγγιστούν πολλοί ερωτώμενοι, αν και συνήθως το ποσοστό ανταπόκρισης των ερωτώμενων είναι μικρό (Γκαράνη, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτος μέρος αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επαγγελματική εκπαίδευση, ειδίκευση, επιμόρφωση και πλαίσιο εργασίας). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου με δυνατότητα επιλογής των απαντήσεων σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με ελάχιστη τιμή κλίμακας το «καθόλου» και μέγιστη το «πάρα πολύ». Οι κλίμακες στάσεων τύπου Likert είναι ένας νέος τύπος εργαλείου ιδιαίτερα πρόσφορος για την αξιολόγηση αντιλήψεων, αξιών και κινήτρων. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι κλίμακες Likert έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση στάσεων και αντιλήψεων σε μια πληθώρα θεμάτων, όπως η συνεκπαίδευση ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών κ.λ.π. (Αγαλιώτης, 2006). Επιπλέον, η χρήση κλίμακας τύπου Likert προτιμήθηκε γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρα στην συμπλήρωσή της και γιατί είναι πιο εύκολη η μετέπειτα κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Υπήρχαν οκτώ υποκλίμακες και συνολικά, τα ερωτήματα που καλούνταν να απαντήσει ο συμμετέχων στην έρευνα ήταν 76. Η *πρώτη υποκλίμακα* με τίτλο *Σημαντικότητα Δεξιοτήτων* αφορούσε στη σημαντικότητα των δεξιοτήτων ζωής για τα άτομα με αναπηρία και περιελάμβανε τις πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων ζωής (5 υποερωτήματα). Η *δεύτερη υποκλίμακα* με τίτλο *Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής* επικεντρώνονταν στα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και στο βαθμό, που κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, αναφέρονταν στις δεξιότητες ζωής (5 υποερωτήματα). Η *τρίτη υποκλίμακα* με τίτλο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής* ζητούσε τη γνώμη των επαγγελματιών ειδικής αγωγής σχετικά με το βαθμό επάρκειας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής (5 υποερωτήματα). Η *τέταρτη υποκλίμακα* με τίτλο *Σημαντικότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας* αφορούσε στα άτομα με αναπηρία και στο πόσο σημαντικό

είναι για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες ζωής (9 υποερωτήματα). Στην *πέμπτη υποκλίμακα* με τίτλο *Προτάσεις Συμφωνίας* υπήρχαν 23 διαφορετικά ερωτήματα τα οποία ζητούσαν το βαθμό συμφωνίας των επαγγελματιών σε προτάσεις αναφορικά π.χ. με το αν οι δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος, με το αν όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, με την ηλικία εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής, το «ποιος» θεωρείται καταλληλότερος για να διδάξει δεξιότητες ζωής, το πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής, το φύλο των ατόμων που πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, το είδος της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής (θεωρητική ή πρακτική), την επίδραση των δεξιοτήτων ζωής στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην προσαρμογή στο σχολείο, στην αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία καθώς στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η *έκτη υποκλίμακα* με τίτλο *Δυνατότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας* αφορούσε στο κατά πόσο μπορούν όλες οι κατηγορίες ατόμων με αναπηρία να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής (9 υποερωτήματα). Η *έβδομη υποκλίμακα* με τίτλο *Σημαντικότητα Τεχνικών* εστίαζε στη σημαντικότητα κάποιων από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των ατόμων με αναπηρία (10 υποερωτήματα) και τέλος, η *όγδοη υποκλίμακα* με τίτλο *Γνώση Τεχνικών* αφορούσε στο βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών με τις αναφερόμενες τεχνικές (10 υποερωτήματα). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Life Skills- Opinion Questionnaire of National Institute of Mental Health and Neuro sciences, Bangalore και πλήθος ερευνητικών μελετών σχετικών με τις δεξιότητες ζωής.

3.4 Έλεγχος εσωτερικής συνοχής

Επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο, γι'αυτό το λόγο έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής του σε καθεμιά από τις κατηγορίες ερωτήσεων χρησιμοποιώντας το δείκτη Croanbach's Alpha. Όταν η τιμή του Croanbach's Alpha είναι μεγαλύτερη του 0.70 τότε υπάρχει καλή εσωτερική συνοχή. Ειδικότερα, για την υποκλίμακα *Σημαντικότητα Δεξιοτήτων* υπήρχε καλή εσωτερική συνοχή μεταξύ των ερωτήσεων (Croanbach's Alpha=0,721). Το ίδιο συνέβη και με τις υπόλοιπες υποκλίμακες. Στην υποκλίμακα *Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*: Croanbach's Alpha=0,826. Στην υποκλίμακα *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής*: Croanbach's Alpha=0,872. Στην υποκλίμακα *Σημαντικότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας*: Croanbach's Alpha=0,836. Στην υποκλίμακα *Προτάσεις*

Συμφωνίας: Croanbach's Alpha=0,752. Στην υποκλίμακα *Δυνατότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας*: Croanbach's Alpha=0,834. Στην υποκλίμακα *Σημαντικότητα Τεχνικών*: Croanbach's Alpha=0,830 και τέλος στην υποκλίμακα *Γνώση Τεχνικών*: Croanbach's Alpha=0,819 (Βλ. Πίνακα υποκλιμάκων).

Πίνακας υποκλιμάκων

Υποκλίμακες	Croanbach's Alpha
Σημαντικότητα Δεξιοτήτων	0,721
Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής	0,826
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής	0,872
Σημαντικότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας	0,836
Προτάσεις Συμφωνίας	0,752
Δυνατότητα Εκπαίδευσης Κατηγοριών Αναπηρίας	0,834
Σημαντικότητα Τεχνικών	0,830
Γνώση Τεχνικών	0,819

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και πλήρως εναρμονισμένο με τους κανόνες δεοντολογίας για την κατασκευή ερωτηματολογίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική στατιστική

Στην πρώτη υποκλίμακα ερωτήσεων που ζητούνταν η γνώμη των επαγγελματιών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σημαντικότητα καθεμιάς από τις αναφερόμενες δεξιότητες ζωής για τα άτομα με αναπηρία, οι δεξιότητες που συγκέντρωσαν την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής (Μ.Ο.=4,8621, τυπική απόκλιση=,37058). Ακολουθούν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Μ.Ο.=4,6897, τ.α.=,48299), στη συνέχεια οι δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.=4,3793, τ.α.=,59935), έπειτα ακολουθούν οι δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα (Μ.Ο.=4,3017, τ.α.=,77145) και τέλος οι επαγγελματικές δεξιότητες με τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=4,0172, τ.α.=,84424).

Στον πίνακα **1** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε κατηγορία δεξιοτήτων για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1
Σημαντικότητα Δεξιοτήτων

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής	3,00	5,00	4,8621	0,37058
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές	3,00	5,00	4,6897	0,48299
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου	3,00	5,00	4,3793	0,59935
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα	2,00	5,00	4,3017	0,77145
Δεξιότητες επαγγελματικές	2,00	5,00	4,0172	0,84424

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής, καθώς και οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρούνται από την πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής *πάρα πολύ* σημαντικές, διότι η βαθμολογία τους τείνει προς την επιλογή 5 (πάρα πολύ).
- Οι υπόλοιπες 3 κατηγορίες δεξιοτήτων θεωρούνται από ένα σημαντικό ποσοστό επαγγελματιών ειδικής αγωγής *πολύ* σημαντικές, διότι η βαθμολογία τους τείνει προς την επιλογή 4 (πολύ).

Στη δεύτερη υποκλίμακα ερωτήσεων που αφορούσε στα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και στο βαθμό που αυτά αναφέρονται στις δεξιότητες ζωής, οι δεξιότητες που συγκέντρωσαν την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Μ.Ο.=3,1724, τ.α.=,84726). Ακολουθούν οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής (Μ.Ο.=3,0776, τ.α.=,98820), στη συνέχεια οι δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα (Μ.Ο.=2,7241, τ.α.=,85043), έπειτα οι δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.=2,6638, τ.α.=,88410) και τέλος οι επαγγελματικές δεξιότητες με τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=2,5086, τ.α.=,99123).

Στον πίνακα **2** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε κατηγορία δεξιοτήτων για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2
Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές	1,00	5,00	3,1724	0,84726
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής	1,00	5,00	3,0776	0,98820
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα	1,00	4,00	2,7241	0,85043
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου	1,00	4,00	2,6638	0,88410
Δεξιότητες επαγγελματικές	1,00	5,00	2,5086	0,99123

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν όλες οι δεξιότητες ζωής προσεγγίζουν την επιλογή 3 (μέτρια).
- Συνεπώς, τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τη γνώμη των επαγγελματιών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρονται σε *μέτριο* βαθμό στις δεξιότητες ζωής.
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδική Αγωγής αναφέρονται σε ένα ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στην τρίτη υποκλίμακα ερωτήσεων, σχετικά με το βαθμό επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, οι δεξιότητες με τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν οι κοινωνικές και

επικοινωνιακές δεξιότητες (Μ.Ο.=3,1983, τ.α.=,91575). Έπειτα, ακολουθούν οι δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής (Μ.Ο.=2,8362, τ.α.=1,09500), μετά οι δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.=2,8103, τ.α.=,96831), στη συνέχεια οι δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα (Μ.Ο.=2,7845, τ.α.=,99395) και τέλος οι επαγγελματικές δεξιότητες με τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=2,5603, τ.α.=1,02396).

Στον πίνακα **3** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε κατηγορία δεξιοτήτων για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές	1,00	5,00	3,1983	0,91575
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής	1,00	5,00	2,8362	1,09500
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου	1,00	5,00	2,8103	0,96831
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα	1,00	5,00	2,7845	0,99395
Δεξιότητες επαγγελματικές	1,00	5,00	2,5603	1,02396

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν όλες οι δεξιότητες ζωής προσεγγίζουν την επιλογή 3 (μέτρια).
- Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει εκπαιδευτεί σε *μέτριο* βαθμό για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής, με ελαφρώς μεγαλύτερη επάρκεια για διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Στην τέταρτη υποκλίμακα ερωτήσεων, αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής, η κατηγορία με τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν των ατόμων με προβλήματα όρασης (Μ.Ο.=4,7241, τ.α.=,52064). Ακολουθεί η κατηγορία των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.=4,6207, τ.α.=,73016), στη συνέχεια η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα ακοής (Μ.Ο.=4,6121, τ.α.=,65636) και μετά η κατηγορία των ατόμων με νοητική υστέρηση ή νοητική αναπηρία (Μ.Ο.=4,5862, τ.α.=,69868). Η επόμενη κατά σειρά βαθμολογίας κατηγορία ήταν αυτή των ατόμων με κινητικές/σωματικές αναπηρίες (Μ.Ο.=4,5345,

τ.α.=,65183) και ακολουθούν: η κατηγορία των ατόμων με αυτισμό/διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Μ.Ο.=4,5172, τ.α.=,67865), η κατηγορία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=4,4224, τ.α.=,94318), η κατηγορία των ατόμων με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες (Μ.Ο.=4,3793, τ.α.=,88126) και τελευταία η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας με τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=4,3707, τ.α.=1,00026).

Στον πίνακα **4** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 4
Σημαντικότητα εκπαίδευσης κατηγοριών αναπηρίας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Προβλήματα όρασης	3,00	5,00	4,7241	0,52064
Συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς	2,00	5,00	4,6207	0,73016
Προβλήματα ακοής	2,00	5,00	4,6121	0,65636
Νοητική Υστέρηση ή Νοητική Αναπηρία	2,00	5,00	4,5862	0,69868
Κινητικές/ σωματικές αναπηρίες	2,00	5,00	4,5345	0,65183
Αυτισμός/Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	2,00	5,00	4,5172	0,67865
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2,00	5,00	4,4224	0,94318
Βαριές ή/ και Πολλαπλές αναπηρίες	2,00	5,00	4,3793	0,88126
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	1,00	5,00	4,3707	1,00026

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι μέσοι όροι των βαθμολογιών για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία τείνουν προς τις επιλογές 4 (πολύ) και 5 (πάρα πολύ).
- Οι κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία που θεωρούνται *πάρα πολύ* σημαντικό να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής είναι οι εξής: Προβλήματα όρασης, συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα ακοής, νοητική υστέρηση ή νοητική αναπηρία κινητικές/σωματικές αναπηρίες και αυτισμός/διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.
- Οι κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία που θεωρούνται *πολύ* σημαντικό να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής είναι οι εξής: Ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες, βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, προβλήματα λόγου και ομιλίας.

- Η κατηγορία των ατόμων με αναπηρία που κρίνεται από τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής ως η πιο σημαντική για να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες ζωής είναι η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα όρασης, ενώ, η αμέσως επόμενη πιο σημαντική κατηγορία είναι η κατηγορία των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- Η κατηγορία που πιστεύουν ότι είναι λιγότερο σημαντική να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες ζωής είναι η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Στην πέμπτη υποκλίμακα ερωτήσεων υπήρχαν 23 ερωτήματα στα οποία ζητούνταν ο βαθμός συμφωνίας των επαγγελματιών ειδικής αγωγής.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στο αν οι δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των ατόμων με αναπηρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των επαγγελματιών ειδικής αγωγής δήλωσε ότι συμφωνεί *πάρα πολύ* (Μ.Ο.=4,6724, τ.α.=,55601) με αυτήν την πρόταση.

Το δεύτερο ερώτημα της υποκλίμακας αυτής ήταν αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής δήλωσε ότι συμφωνεί *πάρα πολύ* με αυτή την πρόταση (Μ.Ο.=4,6293, τ.α.=,72867). Όταν η ερώτηση διαφοροποιήθηκε και οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής ρωτήθηκαν αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από τη σχολική ηλικία, ο μέσος όρος των απαντήσεών τους διαφοροποιήθηκε (Μ.Ο.=2,6724, τ.α.=1,31728) προσεγγίζοντας την επιλογή 3 *(μέτρια)*. Στην ερώτηση για το αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι συμμετέχοντες συμφωνούν *λίγο* με αυτή τη δήλωση (Μ.Ο.=1,5948, τ.α=,93230).

Στον πίνακα **5** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε ηλικιακή κατηγορία για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5
Προτάσεις συμφωνίας για κάθε ηλικιακή κατηγορία

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία	2,00	5,00	4,6293	0,72867
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την σχολική ηλικία	1,00	5,00	2,6724	1,31728
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια της εφηβείας	1,00	5,00	1,5948	0,93230

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα για το ποιος θεωρείται καταλληλότερος για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής, οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής, πιστεύουν, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο καταλληλότερος σε *πολύ* μεγάλο βαθμό εφόσον συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=4,0862, τ.α.=,83997). Επίσης, και ο γονέας θεωρείται κατάλληλος σε *πολύ* μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.= 3,6897, τ.α.=1,12222) για να διδάξει δεξιότητες ζωής. Ο ψυχολόγος θεωρείται *μέτρια* κατάλληλος (Μ.Ο.=3,4828, τ.α.=1,02561) για να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε δεξιότητες ζωής, όπως και ο κοινωνικός λειτουργός (Μ.Ο.=3,4397, τ.α.=1,06558).

Στον πίνακα **6** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε προτεινόμενο άτομο ως κατάλληλο για να εκπαιδεύσει σε δεξιότητες ζωής για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6
Προτάσεις συμφωνίας για την καταλληλότητα των ατόμων

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο εκπαιδευτικός	1,00	5,00	4,0862	0,83997
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο γονέας	1,00	5,00	3,6897	1,12222
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο ψυχολόγος	1,00	5,00	3,4828	1,02561
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο κοινωνικός λειτουργός	1,00	5,00	3,4397	1,06558

Στην ερώτηση για το αν όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής συμφωνεί *πάρα πολύ* με αυτή τη δήλωση (Μ.Ο.=4,6466, τ.α.=,66273).

Όσον αφορά στην ερώτηση που αφορούσε το πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής, τα υποερωτήματα ήταν 4. Το υποερώτημα που συγκέντρωσε την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν αυτό που ανέφερε πως το πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας. Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής δήλωσαν πως συμφωνούν *πολύ* με αυτή τη δήλωση (Μ.Ο.=4,3190, τ.α.=,74132). Το υποερώτημα με τη δεύτερη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν αυτό που ανέφερε πως το πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής για τα άτομα με αναπηρία πρέπει να είναι το σχολείο. Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι συμφωνούν *πολύ* με αυτή την πρόταση (Μ.Ο.=4,2931, τ.α.=,68547). Στο υποερώτημα για το αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να γίνεται στην κοινότητα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως συμφωνούν επίσης *πολύ* (Μ.Ο.=4,0517, τ.α.=,94035) με αυτή τη δήλωση. Τέλος, το υποερώτημα που συγκέντρωσε τη χαμηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν αυτό που έθετε ως πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής το σπίτι των ατόμων με αναπηρία. Πάντως, και σε αυτή την περίπτωση ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων έτεινε προς την επιλογή *πολύ* (Μ.Ο.=3,6552, τ.α.=1,22370).

Στον πίνακα **7** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 7
Προτάσεις συμφωνίας για το πλαίσιο εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το πλαίσιο εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας	1,00	5,00	4,3190	0,74132
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σχολείο	2,00	5,00	4,2931	0,68547
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στην κοινότητα	1,00	5,00	4,0517	0,94035
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σπίτι τους	1,00	5,00	3,6552	1,22370

Στην ερώτηση που αφορούσε το φύλο των ατόμων που πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής συμφωνεί *πάρα πολύ* (Μ.Ο.=4,8879, τ.α.=,39057) με τη δήλωση πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά και στα δύο φύλα εξίσου το ίδιο. Η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής συμφωνεί *λίγο* (Μ.Ο.=1,5690, τ.α.=1,12075) με την πρόταση που αναφέρει πως η εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα κορίτσια, όπως επίσης και με τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα αγόρια (Μ.Ο.=1,5603, τ.α.=1,12125).

Στον πίνακα **8** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε φύλο για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 8
Προτάσεις συμφωνίας σχετικά με το φύλο

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά και στα δύο φύλα	2,00	5,00	4,8879	0,39057
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα κορίτσια	1,00	5,00	1,5690	1,12075
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα αγόρια	1,00	5,00	1,5603	1,12125

Στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής, οι περισσότεροι επαγγελματίες ειδικής αγωγής συμφωνούν *πάρα πολύ* (Μ.Ο.=4,7328, τ.α.=,58022) στο ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να πραγματοποιείται σε φυσικές συνθήκες. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί *πάρα πολύ* (Μ.Ο.=4,6724, τ.α.=,68240) και με τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να περιλαμβάνει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων συμφωνεί *λίγο* (Μ.Ο.=1,6897, τ.α.=,91759) με την πρόταση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι θεωρητική.

Στον πίνακα **9** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε είδος εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 9
Προτάσεις συμφωνίας για το είδος της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να πραγματοποιείται σε φυσικές συνθήκες	3,00	5,00	4,7328	0,58022
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να περιλαμβάνει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εκπαίδευση	2,00	5,00	4,6724	0,68240
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι θεωρητική	1,00	5,00	1,6897	0,91759

Οι τελευταίες ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας ερωτημάτων αφορούσαν στην επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής, όπως είναι η ακαδημαϊκή επίδοση, η προσαρμογή στο σχολείο, η ποιότητα ζωής καθώς και η αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία των ατόμων με αναπηρία. Η κατηγορία που συγκέντρωσε την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=4,7586, τ.α.=,44955) ήταν αυτή της ποιότητας ζωής. Η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής, πιο συγκεκριμένα, συμφωνεί *πάρα πολύ* με τη δήλωση πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η αμέσως επόμενη κατηγορία που συγκέντρωσε την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι αυτή της αυτονομίας και ανεξάρτητης λειτουργίας. Η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής συμφωνεί *πάρα πολύ* (Μ.Ο.=4,7241, τ.α.=,55303) πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία των ατόμων με αναπηρία. Στο ερώτημα για το αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε ότι συμφωνεί *πολύ* (Μ.Ο.=4,4397, τ.α.=,70141) με αυτή την παραδοχή. Τέλος, στην ερώτηση αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία,

το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε πως συμφωνεί *πολύ* (Μ.Ο.=4,1121, τ.α.=,89220) με αυτή τη δήλωση.

Στον πίνακα **10** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε τομέα για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10
Προτάσεις συμφωνίας για την επίδραση σε τομείς της ζωής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία	3,00	5,00	4,7586	0,44955
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία των ατόμων με αναπηρία	2,00	5,00	4,7241	0,55303
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο	2,00	5,00	4,4397	0,70141
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία	2,00	5,00	4,1121	0,89220

Από τα δεδομένα των παραπάνω πινάκων εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι δεξιότητες ζωής είναι πάρα πολύ σημαντικό να περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των ατόμων με αναπηρία.
- Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία.
- Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι πρωτίστως ο εκπαιδευτικός και δευτερευόντως ο γονέας.
- Είναι πάρα πολύ σημαντικό όλα τα άτομα με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής.
- Το πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας, όμως, το σχολείο και η κοινότητα είναι οι δύο βασικοί χώροι όπου το άτομο με αναπηρία μπορεί να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες ζωής.
- Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά και στα δύο φύλα.

- Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να γίνεται σε φυσικές συνθήκες, περιλαμβάνοντας τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εκπαίδευση.
- Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής βελτιώνει πάρα πολύ την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία αλλά συνάμα ενισχύει πάρα πολύ την αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία τους. Επιπλέον, σαφέστατα επηρεάζεται θετικά, σε πολύ σημαντικό βαθμό, τόσο η προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο όσο και η ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Στην έκτη υποκλίμακα ερωτήσεων ζητήθηκε από τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής να ορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με τη δυνατότητα εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής καθεμιάς από τις αναφερόμενες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Η κατηγορία ατόμων με αναπηρία που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν η κατηγορία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=4,7845, τ.α.=,54063). Η πλειοψηφία, δηλαδή, του δείγματος θεωρεί ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Η κατηγορία με τη δεύτερη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Μ.Ο.=4,7672, τ.α.=,62356). Και σε αυτή την περίπτωση, η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής πιστεύει πως τα άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Η αμέσως επόμενη κατηγορία είναι αυτή των ατόμων με προβλήματα ακοής (Μ.Ο.=4,6379, τ.α.=,53400). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει πως τα άτομα με προβλήματα ακοής μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Ακολουθεί η κατηγορία των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.=4,5862, τ.α.=,72314), στην οποία, επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Στη συνέχεια, ακολουθεί η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα όρασης (Μ.Ο.=4,5603, τ.α.=,63641), στην οποία ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων πιστεύει πως μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Επόμενη κατηγορία σύμφωνα με το μέσο όρο βαθμολογίας είναι η κατηγορία των ατόμων με νοητική υστέρηση ή νοητική

αναπηρία (Μ.Ο.=4,2845, τ.α.=,85268). Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι η εν λόγω κατηγορία ατόμων μπορεί να εκπαιδευτεί σε *πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής. Η κατηγορία των ατόμων με αυτισμό/διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές συγκέντρωσε την 7η μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=3,9224, τ.α.=,88613), γεγονός που δηλώνει ότι οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι τα άτομα της προαναφερθείσας κατηγορίας μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πολύ* μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες ζωής. Η προτελευταία κατηγορία σε κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι η κατηγορία ατόμων με κινητικές/σωματικές αναπηρίες (Μ.Ο.=3,8448, τ.α.=,98337), δεδομένο που στοιχειοθετεί την άποψη πως η ομάδα του δείγματος πιστεύει ότι τα άτομα που ανήκουν στην παραπάνω κατηγορία έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε *πολύ* μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες ζωής. Τέλος, τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία συγκέντρωσε η κατηγορία ατόμων με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες (Μ.Ο.=3,4397, τ.α.=1,15938), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως η συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων δύναται να εκπαιδευτεί σε *μέτριο* βαθμό σε δεξιότητες ζωής.

Στον πίνακα **11** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 11
Δυνατότητα εκπαίδευσης κατηγοριών αναπηρίας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2,00	5,00	4,7845	0,54063
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	2,00	5,00	4,7672	0,62356
Προβλήματα ακοής	3,00	5,00	4,6379	0,53400
Συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς	1,00	5,00	4,5862	0,72314
Προβλήματα όρασης	2,00	5,00	4,5603	0,63641
Νοητική Υστέρηση ή Νοητική Αναπηρία	2,00	5,00	4,2845	0,85268
Αυτισμός/Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	2,00	5,00	3,9224	0,88613
Κινητικές/ σωματικές αναπηρίες	2,00	5,00	3,8448	0,98337
Βαριές ή/ και Πολλαπλές αναπηρίες	1,00	5,00	3,4397	1,15938

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Τα άτομα των πέντε πρώτων βαθμολογικά κατηγοριών (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου και ομιλίας, προβλήματα ακοής,

συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης) μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής.

- Τα άτομα των τριών επόμενων βαθμολογικά κατηγοριών (νοητική υστέρηση ή νοητική αναπηρία, αυτισμός/διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, κινητικές/σωματικές αναπηρίες) μπορούν να εκπαιδευτούν σε *πολύ* μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες ζωής.
- Τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες δύνανται να εκπαιδευτούν στις δεξιότητες ζωής σε μέτριο βαθμό.

Στην έβδομη υποκλίμακα το ερώτημα που τέθηκε αφορούσε στη σημαντικότητα συγκεκριμένων τεχνικών για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις δεξιότητες ζωής.

Η τεχνική που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία ήταν τα *παιχνίδια ρόλων* (Μ.Ο=4,3621, τ.α.=,71501). Εν συνεχεία, ακολουθεί η τεχνική της *μίμησης προτύπου* (Μ.Ο.=4,3190, τ.α.=,77571). Η επόμενη μεγαλύτερη σε κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι η τεχνική της *ανάλυσης έργου* (Μ.Ο.=4,1810, τ.α.=,85057). Έπειτα, εμφανίζεται η τεχνική της *χρήσης προτροπών* (Μ.Ο.=4,1466, τ.α.=,88715). Η πέμπτη μεγαλύτερη σε κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι η τεχνική που αφορά στη *χρήση της τεχνολογίας* (Μ.Ο.=4,0948, τ.α.=,89422). Στην έκτη θέση ακολουθούν τα *υποθετικά σενάρια κοινωνικών ιστοριών* (Μ.Ο.=4,0776, τ.α.=,90555) και στην έβδομη θέση η τεχνική της *αλυσιδωτής σύνδεσης* (Μ.Ο.=4,0431, τ.α.=,87866). Στην όγδοη θέση, σύμφωνα με την κατά μέσο όρο βαθμολογία βρίσκεται η τεχνική της *μοντελοποίησης με τη χρήση του βίντεο* (Μ.Ο.=4, τ.α.=,96909). Στην προτελευταία θέση, βάσει της κατά μέσο όρο βαθμολογίας, είναι η τεχνική της *διαμόρφωσης* (Μ.Ο.=3,9483, τ.α.=,84282). Τέλος, η τεχνική με τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι αυτή της *καθυστέρησης χρόνου* (Μ.Ο.=3,4828, τ.α.=,91825).

Στον πίνακα **12** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε τεχνική για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 12
Σημαντικότητα τεχνικών

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παιχνίδια ρόλων	2,00	5,00	4,3621	0,71501
Μίμηση προτύπου	2,00	5,00	4,3190	0,77571
Ανάλυση έργου	1,00	5,00	4,1810	0,85057
Χρήση προτροπών	1,00	5,00	4,1466	0,88715
Χρήση τεχνολογίας	1,00	5,00	4,0948	0,89422
Υποθετικά σενάρια κοινωνικών ιστοριών	1,00	5,00	4,0776	0,90555
Αλυσιδωτή σύνδεση	1,00	5,00	4,0431	0,87866
Χρήση βίντεο	1,00	5,00	4,0000	0,96909
Διαμόρφωση	2,00	5,00	3,9483	0,84282
Καθυστέρηση χρόνου	1,00	5,00	3,4828	0,91825

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι σημαντικότερες τεχνικές, για τους συμμετέχοντες της έρευνας, στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι τα *παιχνίδια ρόλων* και η *μίμηση προτύπου*.
- Όλες οι τεχνικές θεωρούνται *πολύ* σημαντικές για να εκπαιδεύσουμε τα άτομα με αναπηρία σε δεξιότητες ζωής, εκτός από την τεχνική της καθυστέρησης χρόνου που θεωρείται *μέτριας* σημαντικότητας.

Στην όγδοη και τελευταία υποκλίμακα ερωτήσεων, οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής καλούνταν να εκφράσουν το βαθμό με τον οποίο αισθάνονταν εξοικειωμένοι με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής.

Η τεχνική που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι τα *παιχνίδια ρόλων* (Μ.Ο.=4,0345, τ.α.=,80142). Ακολουθούν οι τεχνικές της *μίμησης προτύπου* και *χρήσης προτροπών* με ίση κατά μέσο όρο βαθμολογία (Μ.Ο.=3,9569, τ.α.=,93616). Έπειτα, εμφανίζονται τα *υποθετικά σενάρια κοινωνικών ιστοριών* (Μ.Ο.=3,8103, τ.α.=,93170), συγκεντρώνοντας από την πλειοψηφία του δείγματος, την τρίτη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Επόμενη σε κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι η *χρήση της τεχνολογίας* (Μ.Ο.=3,7586, τ.α.=1,07639), ενώ αμέσως μετά ακολουθεί και η *ανάλυση έργου* (Μ.Ο.=3,7500, τ.α.=1,02893). Στην έκτη θέση, σύμφωνα με την κατά μέσο όρο βαθμολογία, είναι η *μοντελοποίηση μέσω της χρήσης βίντεο* (Μ.Ο.=3,6724, τ.α.=1,02809). Η *αλυσιδωτή σύνδεση* εμφανίζεται στην έβδομη θέση (Μ.Ο.=3,2500, τ.α.=1,10237). Στην προτελευταία θέση εμφανίζεται η τεχνική

της *διαμόρφωσης* (Μ.Ο.=3,1638, τ.α.=1,11077). Τέλος, η τεχνική που συγκέντρωσε τη μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία είναι η τεχνική της *καθυστέρησης χρόνου* (Μ.Ο.=2,9052, τ.α.=1,14951).

Στον πίνακα **13** παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία αναλυτικά για κάθε τεχνική για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 13
Γνώση τεχνικών

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παιχνίδια ρόλων	2,00	5,00	4,0345	0,80142
Μίμηση προτύπου	1,00	5,00	3,9569	0,93616
Χρήση προτροπών	1,00	5,00	3,9569	0,93616
Υποθετικά σενάρια κοινωνικών ιστοριών	1,00	5,00	3,8103	0,93170
Χρήση τεχνολογίας	1,00	5,00	3,7586	1,07639
Ανάλυση έργου	1,00	5,00	3,7500	1,02893
Χρήση βίντεο	1,00	5,00	3,6724	1,02809
Αλυσιδωτή σύνδεση	1,00	5,00	3,2500	1,10237
Διαμόρφωση	1,00	5,00	3,1638	1,11077
Καθυστέρηση χρόνου	1,00	5,00	2,9052	1,14951

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Τα παιχνίδια ρόλων είναι η τεχνική με την οποία οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι, ενώ, η καθυστέρηση χρόνου, η τεχνική με την οποία αισθάνονται λιγότερο εξοικειωμένοι.
- Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής αισθάνονται *πολύ* εξοικειωμένοι με τη χρήση των εξής τεχνικών: Τα παιχνιδιών ρόλων, τη μίμηση προτύπου, τη χρήση προτροπών, τα υποθετικά σενάρια κοινωνικών ιστοριών, τη χρήση της τεχνολογίας, την ανάλυση έργου και τη μοντελοποίηση μέσω της χρήσης βίντεο.
- Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής αισθάνονται *μέτρια* εξοικειωμένοι με τη χρήση των παρακάτω τεχνικών: Την αλυσιδωτή σύνδεση, τη διαμόρφωση και την καθυστέρηση χρόνου.

4.2 Έλεγχος μέσων τιμών με t test

Προκειμένου να εντοπισθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μέσες τιμές έγινε t test.

- Ως προς τα έτη υπηρεσίας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τα έτη υπηρεσίας σε δύο ομάδες (1-10 και 11 και άνω έτη υπηρεσίας) βάσει των οποίων έγινε και η στατιστική ανάλυση. Αυτό έγινε διότι το δείγμα ήταν πολύ μικρό για να εξαχθούν συμπεράσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην **πρώτη υποκλίμακα** και ειδικότερα στο υποερώτημα που αφορούσε στη σημαντικότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων [t(114)=-2,274, p=<.05]. Οι επαγγελματικές δεξιότητες συγκεντρώνουν υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία όταν βαθμολογούνται από το δείγμα της δεύτερης ομάδας με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Τάση για στατιστική σημαντικότητα διαπιστώθηκε στις βαθμολογίες της **τέταρτης υποκλίμακας** ερωτήσεων και ειδικότερα στα υποερωτήματα που αφορούσαν στη σημαντικότητα εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες [t(114)=-1,878, p<.10], και των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας [t(114)=-1,928, p<.10]. Τόσο η κατηγορία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και η κατηγορία των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας συγκεντρώνει υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους συμμετέχοντες στην κατηγορία με την περισσότερη προϋπηρεσία.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, η πρόταση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία συγκεντρώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους συμμετέχοντας στη δεύτερη ομάδα με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας [t(114)=-2,150, p<.05]. Επίσης, η δήλωση που αναφέρει ότι όλα τα άτομα με αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής εμφανίζει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους συμμετέχοντες στη δεύτερη ομάδα (11 και άνω έτη υπηρεσίας), [t(114)=-2,381, p<.05]. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και όσον αφορά τη δήλωση ότι όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σχολείο [t(114)=-2,275, p<.05]. Η πρόταση αυτή συγκεντρώνει από τη δεύτερη ομάδα των ερωτηθέντων υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Ακόμα μια στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και για τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες

ζωής επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία [t(114)=-2,354, p<.05]. Η πρόταση αυτή σημειώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας. Οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται και για την πρόταση που αναφέρει ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο [t(114)=-1,693, p<.10] με τη δεύτερη ομάδα να σημειώνει ελαφρώς μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Στην ίδια κατηγορία ερωτήσεων οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά επισημαίνεται και για τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία των ατόμων με αναπηρία [t(114)=-1,701, p<.10] με τη δεύτερη κατηγορία να έχει την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία.

Τέλος, τάση για στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται στην **όγδοη υποκλίμακα** ερωτήσεων αναφορικά με το βαθμό εξοικείωσης των συμμετεχόντων των δύο ομάδων στην τεχνική της χρήσης της τεχνολογίας [t(114)=1,756, p<.10]. Η πρώτη ομάδα, με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας, για πρώτη φορά συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία.

- <u>Ως προς την επιπλέον ειδίκευση</u>

Όσον αφορά στην ύπαρξη επιπλέον ειδίκευσης, για τη στατιστική ανάλυση των διαφορών, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (α) σε αυτούς που είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και (β) σε αυτούς που δεν είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους (37 άτομα είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους, 79 άτομα δεν είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους).

Τάση για στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται στη **δεύτερη υποκλίμακα** ερωτήσεων που αφορά στο βαθμό αναφοράς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής στις δεξιότητες ζωής και πιο ειδικά στο υποερώτημα που αφορά στο βαθμό αναφοράς των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(114)=-1,726, p<.10]. Οι συμμετέχοντες χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους δίνουν υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία στις δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και για το υποερώτημα που αφορά στο βαθμό αναφοράς των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις δεξιότητες συμμετοχής στην κοινότητα [t(114)=-2,431, p<.05]. Οι δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα συγκεντρώνουν μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των ατόμων χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτημάτων σχετικά με την πρόταση που αναφέρει ότι το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο εκπαιδευτικός [t(114)=-2,037, p<.05]. Η ομάδα χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους δίνει σε αυτή τη δήλωση υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώνεται αναφορικά με την πρόταση που αναφέρει πως το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο κοινωνικός λειτουργός [t(114)=-1,731, p<.10]. Παρουσιάζεται η τάση η πρόταση αυτή να συγκεντρώνει υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τα άτομα χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους. Ομοίως, τάση για στατιστική σημαντικότητα διαπιστώθηκε και για τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα κορίτσια [t(114)=-1,895, p<.10]. Η πρόταση αυτή συγκεντρώνει υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των ατόμων χωρίς επιπλέον ειδίκευση (μεταπτυχιακό). Διαφορά των κατά μέσο όρο βαθμολογιών, που ήταν οριακά στατιστικά σημαντική, επιβεβαιώνεται και για τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα αγόρια [t(114)=-1,827, p<.10]. Οι μη έχοντες μεταπτυχιακούς τίτλους δίνουν ψηλότερη βαθμολογία στη δήλωση αυτή. Επίσης, τάση για στατιστική σημαντικότητα διακρίνεται και για την πρόταση που λέει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία [t(114)=- 1,883, p<.10]. Η δήλωση αυτή παρουσιάζει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τα άτομα χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο. Επιπλέον, και η δήλωση που αναφέρει ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα στις διαφορές των βαθμολογιών των δύο ομάδων (με μεταπτυχιακό και χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο) [t(114)=- 1,857, p<.10]. Η δεύτερη ομάδα, χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους, χαρίζει στην πρόταση αυτή ένα προβάδισμα στη μέσο όρο βαθμολογία που κρίνεται στατιστικά σημαντικό.

Τάση για στατιστική σημαντικότητα εμφανίζουν οι βαθμολογίες των δύο ομάδων, στην **έκτη υποκλίμακα** ερωτήσεων, και πιο ειδικά αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των επαγγελματιών ειδικής ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής [t(114)=- 1,730, p<.10]. Τα άτομα χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους συγκεντρώνουν μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία στη δήλωση αυτή.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στην **όγδοη υποκλίμακα** ερωτήσεων αναφορικά με την εξοικείωση των συμμετεχόντων της έρευνας στη χρήση της τεχνικής της καθυστέρησης χρόνου [t(114)=- 2,482, p<.05]. Η μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία γι' αυτή την ερώτηση δίνεται από τους συμμετέχοντες χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους.

- Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Για τη στατιστική ανάλυση των διαφορών δημιουργήθηκαν οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων (άνδρες=29 και γυναίκες=87).

Τάση για στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζεται στη **δεύτερη υποκλίμακα** ερωτήσεων και ειδικότερα στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το βαθμό αναφοράς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής τόσο στις δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(114)=1,887, p<.10], όσο και στις επαγγελματικές δεξιότητες [t(114)=1,854, p<.10]. Και στις δύο περιπτώσεις των ερωτήσεων, η ομάδα των ανδρών σημειώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Στην ίδια κατηγορία ερωτήσεων, επίσης, διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα και για τις δεξιότητες συμμετοχής στην κοινότητα [t(114)=2,650, p<.05]. Η ερώτηση που σχετίζονταν με τις αναφερόμενες δεξιότητες βαθμολογείται υψηλότερα από το δείγμα των ανδρών.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στις βαθμολογίες των μέσων όρων και στην **τρίτη υποκλίμακα** ερωτήσεων και πιο συγκεκριμένα στο υποερώτημα που αφορά στο βαθμό επάρκειας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(114)=2,136, p<.05]. Το υποερώτημα αυτό συγκεντρώνει από τον ανδρικό πληθυσμό μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία. Ομοίως, ισχύει και για το υποερώτημα που αφορά στο βαθμό επάρκειας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων [t(114)=2,641, p<.05], με το δείγμα των ανδρών να βαθμολογεί κατά μέσο όρο υψηλότερα.

Στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτήσεων και πιο ειδικά στο ερώτημα για το αν η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να πραγματοποιείται σε φυσικές συνθήκες εντοπίζεται τάση για στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των δύο φύλων [t(114)=-1,860, p<.10]. Στην ερώτηση αυτή παρατηρείται η τάση το δείγμα των γυναικών να βαθμολογεί υψηλότερα.

Στην **έκτη υποκλίμακα** ερωτήσεων σημειώνεται στατιστική σημαντικότητα όσον αφορά στην ερώτηση που σχετίζεται με το βαθμό συμφωνίας των

επαγγελματιών ειδικής αγωγής για τη δυνατότητα εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής των ατόμων με βαριές ή/ και Πολλαπλές αναπηρίες [t(114)=2,202, p<.05]. Η ομάδα των ανδρών φαίνεται να βαθμολογεί κατά μέσο όρο υψηλότερα από την ομάδα των γυναικών.

Τέλος, η μεταβλητή φύλο φαίνεται να δημιουργεί οριακά στατιστικά σημαντικές διαφορές και σε τρία υποερωτήματα της **όγδοης υποκλίμακας** ερωτήσεων η οποία αναφέρεται στο βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής σε συγκεκριμένες τεχνικές. Η πρώτη διαφορά καταγράφεται για την τεχνική της μίμησης προτύπου [t(114)=-1,741, p<.10] με τις γυναίκες να βαθμολογούν υψηλότερα την εν λόγω τεχνική. Τάση για στατιστική σημαντικότητα προκύπτει και από τη διαφορά των κατά μέσο όρο βαθμολογιών των δύο φύλων ως προς την τεχνική της χρήσης προτροπών [t(114)=-1,903, p<.10]. Η ομάδα των γυναικών και σε αυτή την τεχνική συγκεντρώνει μεγαλύτερη βαθμολογία. Η τελευταία τεχνική για την οποία παρατηρείται οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αυτή που αφορά στη χρήση της τεχνολογίας [t(114)=1,881, p<.10]. Η τεχνική αυτή βαθμολογείται υψηλότερα από την ομάδα των ανδρών.

- <u>Ως προς την ύπαρξη επιμόρφωσης</u>

Για να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν σε δύο ομάδες, στους έχοντες κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (n=43) και στους μη έχοντες επιμόρφωση (n=73).

Τάση για στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται στην **πρώτη υποκλίμακα** ερωτήσεων και πιο συγκεκριμένα στο υποερώτημα που αφορά στη σημαντικότητα των δεξιοτήτων ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(113)=-1,954, p<.10]. Τα άτομα χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή βαθμολογούν ως πιο σημαντικές τις αναφερόμενες δεξιότητες. Στην ίδια υποκλίμακα εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στη σημαντικότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων [t(113)=-2,193, p<.05]. Ομοίως, και σε αυτό το υποερώτημα οι συμμετέχοντες χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φαίνεται ότι θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις εν λόγω δεξιότητες.

Στην **τέταρτη υποκλίμακα** ερωτήσεων εντοπίζεται οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στο υποερώτημα που σχετίζεται με τη σημαντικότητα εκπαίδευσης των ατόμων με κινητικές/σωματικές αναπηρίες σε δεξιότητες ζωής [t(113)=-1,936, p<.10]. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα χωρίς επιμόρφωση κρίνουν ως

πιο σημαντική την εκπαίδευση της συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων με αναπηρίες σε δεξιότητες ζωής, απ'ότι οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση.

Η μεταβλητή επιμόρφωση δημιουργεί τάση για στατιστική σημαντικότητα και στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτήσεων, και πιο ειδικά στη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία [t(113)=1,794, p<.10]. Η ομάδα των συμμετεχόντων με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή σημειώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία για τη δήλωση αυτή. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται και για την πρόταση της ίδιας υποκλίμακας που αναφέρει πως όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής [t(113)=2,076, p<.05]. Η πρόταση αυτή συγκεντρώνει υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους συμμετέχοντες με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Τέλος, στην ίδια υποκλίμακα παρατηρείται οριακή τάση στατιστικής σημαντικότητας για τη δήλωση που λέει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι θεωρητική [t(113)=-1,855, p<.10]. Η δήλωση αυτή έχει ένα ελαφρώς μεγαλύτερο προβάδισμα στην κατά μέσο όρο βαθμολόγησή της από τους μη έχοντες επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται και στην **όγδοη υποκλίμακα** ερωτημάτων, στο υποερώτημα που αφορά στο βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής με την τεχνική της χρήσης βίντεο [t(113)=2,831 p<.01]. Η τεχνική αυτή συγκεντρώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των ατόμων με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

- <u>Ως προς την επαγγελματική ειδίκευση</u>

Για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε στις εξής δύο ομάδες: α) σε εκπαιδευτικούς (α/θμιας και β/θμιας, n=73 άτομα) και β) σε άλλες ειδικότητες (φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.λπ., n=43 άτομα).

Οριακή στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται σε δύο υποερωτήματα της **πρώτης υποκλίμακας** και ειδικότερα, όσον αφορά στη σημαντικότητα των δεξιοτήτων ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(114)=-1,958, p<.10] αλλά και ως προς τη σημαντικότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων [t(114)=-1,764, p<.10]. Η ομάδα των ειδικοτήτων φαίνεται να κρίνει ως πιο σημαντικές τις συγκεκριμένες δεξιότητες εφόσον οι δεξιότητες αυτές και στις δύο περιπτώσεις συγκεντρώνουν μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τη συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελματιών. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην ίδια

υποκλίμακα και ως προς τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων συμμετοχής στην κοινότητα για τα άτομα με αναπηρία [t(114)=-2,261 p<.05]. Οι ειδικότητες βαθμολογούν υψηλότερα τη σημαντικότητα των προαναφερόμενων δεξιοτήτων.

Τάση στατιστικής σημαντικότητας εμφανίζεται και στη **δεύτερη υποκλίμακα** ερωτημάτων και πιο ειδικά στο υποερώτημα που εστιάζει στο βαθμό αναφοράς των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες [t(114)=1,938, p<.10]. Το υποερώτημα αυτό συγκεντρώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των εκπαιδευτικών.

Στην **τρίτη υποκλίμακα** υπάρχει η τάση για στατιστική σημαντικότητα ως προς το τρίτο υποερώτημα που αναφέρεται στο βαθμό επαρκούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες [t(114)=1,792, p<.10]. Το υποερώτημα αυτό βαθμολογείται υψηλότερα από τους έχοντες εκπαιδευτική ιδιότητα.

Ομοίως, και στην **τέταρτη υποκλίμακα** εκδηλώνονται τάσεις στατιστικής σημαντικότητας για δύο υποερωτήματα. Το πρώτο αφορά στη σημαντικότητα εκπαίδευσης των ατόμων με αυτισμό/ διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές [t(114)=-1,667, p<.10], ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη σημαντικότητα εκπαίδευσης των ατόμων με κινητικές/ σωματικές αναπηρίες [t(114)=-1,884, p<.10]. Και στις δύο περιπτώσεις ερωτημάτων οι ειδικότητες φαίνεται να θεωρούν περισσότερο σημαντική την εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής των παραπάνω κατηγοριών αναπηρίας.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτημάτων σχετικά με τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία [t(114)=-2,521, p<.05]. Η διατύπωση αυτή συγκεντρώνει υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των ειδικοτήτων, υποδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την πολύ θετική υποστήριξή της ομάδας αυτής στη σημασία της πρώιμης έναρξης της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής. Επίσης, στην ίδια υποκλίμακα ερωτημάτων στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται και ως προς την πρόταση που αναφέρει πως τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σπίτι τους [t(114)=-2,066, p<.05]. Και αυτή η δήλωση φαίνεται να υποστηρίζεται με μεγαλύτερη θέρμη από την ομάδα των ειδικοτήτων λόγω της υψηλότερης κατά μέσο όρο βαθμολόγησή της από τα συγκεκριμένα άτομα.

Στην **έβδομη υποκλίμακα** ερωτήσεων διαφαίνεται τάση στατιστικής σημαντικότητας ως προς τη σημαντικότητα της τεχνικής της χρήσης βίντεο στην

εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία [t(114)=1,780, p<.10]. Η εν λόγω τεχνική βαθμολογείται υψηλότερα από την ομάδα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται **στην όγδοη υποκλίμακα** ερωτημάτων σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής τόσο με την τεχνική που αναφέρεται ως 'παιχνίδια ρόλων' [t(114)=-2,606, p<.05] όσο και με την τεχνική που ορίζεται ως 'χρήση της τεχνολογίας' [t(114)=2,087, p<.05]. Στην πρώτη περίπτωση (παιχνίδια ρόλων) η ομάδα των ειδικοτήτων εμφανίζεται να δηλώνει μεγαλύτερη εξοικείωση ως προς τη χρήση της αναφερόμενης τεχνικής, σε αντίθεση με τη δεύτερη τεχνική, για την οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερη εξοικείωση.

- <u>Ως προς το πλαίσιο της α/θμιας εκπαίδευσης</u>

Για την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων αξιοποιήθηκε το δείγμα των συμμετεχόντων που εργάζονταν στην α/θμια εκπαίδευση και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε τα άτομα που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία (n=61) και η δεύτερη ομάδα τα άτομα που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη (n=15).

Στην **πρώτη υποκλίμακα** ερωτήσεων εμφανίζεται τάση στατιστικής σημαντικότητας στο υποερώτημα που αφορά στη σημαντικότητα των δεξιοτήτων συμμετοχής στην κοινότητα για τα άτομα με αναπηρία [t(74)=1,960, p<.10]. Οι δεξιότητες συμμετοχής στην κοινότητα συγκεντρώνουν υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από δείγμα των ατόμων που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία.

Επίσης, τάση στατιστικής σημαντικότητας παρατηρείται και στην **πέμπτη υποκλίμακα** ερωτήσεων και πιο ειδικά για τη δήλωση που αναφέρει πως η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια της εφηβείας [t(74)=-1,945, p<.10]. Η πρόταση αυτή συγκεντρώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους επαγγελματίες της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης. Στην ίδια υποκλίμακα ερωτήσεων σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τη δήλωση που επισημαίνει ότι το πλαίσιο εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας [t(74)=-2,265, p<.05]. Η πρόταση αυτή βαθμολογείται υψηλότερα από την ομάδα των συμμετεχόντων που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και σε αρκετά υποερωτήματα της **έβδομης υποκλίμακας** ερωτήσεων. Η πρώτη στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στο υποερώτημα που αναφέρεται στη σημαντικότητα της τεχνικής της

καθυστέρησης χρόνου στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία [t(74)=-2,094, p<.05]. Στην προκειμένη περίπτωση, η τεχνική αυτή σημειώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των συμμετεχόντων που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη. Ακόμα μια στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται και ως προς τη σημαντικότητα της τεχνικής της χρήσης βίντεο [t(74)=-2,494, p<.05]. Η συγκεκριμένη τεχνική αξιολογείται υψηλότερα από το δείγμα των εργαζομένων σε τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη. Στατιστικά σημαντική κρίνεται και η διαφορά των μέσων όρων αναφορικά με τη σημαντικότητα της τεχνικής της αλυσιδωτής σύνδεσης [t(74)=-2,942, p<.01]. Η υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνεται και σε αυτή την τεχνική από τους εργαζόμενους στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης. Τέλος, στην ίδια υποκλίμακα ερωτήσεων παρατηρείται ακόμα μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το υποερώτημα που αφορά στη σημαντικότητα της τεχνικής που ορίζεται ως χρήση τεχνολογίας [t(74)=-2,329, p<.05]. Για ακόμα μια φορά η ομάδα των ατόμων στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη βαθμολογεί υψηλότερα την αναφερόμενη τεχνική.

- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε το δείγμα των ατόμων που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε τους εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (n=71) και η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από τους εργαζόμενους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (n=22).

Τάση στατιστικής σημαντικότητας επισημαίνεται στην **πρώτη υποκλίμακα** ερωτήσεων, ως προς τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου [t(91)=-1,826, p<.10]. Το υποερώτημα αυτό βαθμολογείται υψηλότερα από τους εργαζόμενους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οριακή στατιστική σημαντικότητα εμφανίζεται και στη **δεύτερη υποκλίμακα** ερωτήσεων ως προς το υποερώτημα που αφορά στο βαθμό αναφοράς των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις επαγγελματικές δεξιότητες [t(91)=-1,717, p<.10]. Το υποερώτημα αυτό συγκεντρώνει μεγαλύτερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από τους συμμετέχοντες που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην **τρίτη υποκλίμακα** ερωτήσεων εμφανίζεται, επίσης, τάση στατιστικής σημαντικότητας σχετικά με το ερώτημα που αναφέρεται στο βαθμό επάρκειας του

εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων [t(91)=1,768, p<.10]. Το συγκεκριμένο υποερώτημα αξιολογείται υψηλότερα από το δείγμα των ατόμων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην **όγδοη** και τελευταία **υποκλίμακα** ερωτήσεων υπάρχει η τάση για στατιστική σημαντικότητα ως προς το υποερώτημα που αφορά στο βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής με τη χρήση της τεχνικής της μίμησης προτύπου [t(91)=1,696, p<.10]. Οι επαγγελματίες που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν υψηλότερα το προαναφερθέν υποερώτημα. Στατιστικά σημαντική διαφορά εκδηλώνεται και ως προς το υποερώτημα που σχετίζεται με το βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής στην τεχνική της χρήσης προτροπών [t(91)=3,665, p<.01]. Το εν λόγω υποερώτημα υποστηρίζεται με υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία από την ομάδα των ατόμων που υπάγονταν εργασιακά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τελειώνοντας, στην συγκεκριμένη υποκλίμακα ερωτήσεων εντοπίζεται ακόμη μια στατιστικά σημαντική διαφορά που αφορά στο βαθμό εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη χρήση της τεχνολογίας [t(91)=-2,070, p<.05]. Οι εργαζόμενοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βαθμολογούν υψηλότερα το συγκεκριμένο υποερώτημα, φανερώνοντας πιθανόν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη σχετική τεχνική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα-συζήτηση

Η πληρέστερη κατανόηση και αποσαφήνιση του ορισμού της αναπηρίας, η ανάπτυξη ευέλικτων και λειτουργικών προγραμμάτων εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία της ένταξης, όπως και η επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελούν ορισμένα από τα ζητήματα που ακόμη και σήμερα απασχολούν τους ειδικούς, στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αναπηρία ούτως ώστε να ενταχθούν με επιτυχία στην κοινότητα, αναγνωρίζεται ως ένας από τους βασικούς στόχους σύγχρονων μοντέλων και προγραμμάτων εκπαίδευσης. Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνονται οι απόψεις που υποστηρίζουν πως η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων από τα άτομα με αναπηρία, τόσο σε κοινωνικό, επαγγελματικό, προσωπικό, αλλά και ακαδημαϊκό επίπεδο, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη βελτίωση της λειτουργικότητας και της ποιότητας της ζωής τους γενικότερα. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής των ατόμων με αναπηρία φαίνεται να συνάδει και με τη φιλοσοφία που επικρατεί σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης και που προσανατολίζεται στη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά. Στόχος ενός τέτοιου σχολείου είναι κάθε μαθητής να γίνεται αποδεκτός βάσει των ιδιαιτεροτήτων του, να εξελίσσεται ανάλογα με τις δυνατότητές του και να μπορεί να απολαμβάνει ισότιμα όλα τα αγαθά που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, όπως τονίστηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η συμβολή της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής σε κάθε άτομο και πολύ περισσότερο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μεγίστης σημασίας όχι μόνο ως προς τη νοητική τους ευημερία και ανάπτυξη αλλά και ως προς την ψυχολογική ενδυνάμωση και ολοκλήρωσή τους ως προσωπικότητες.

Ειδικότερα, η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα των δεξιοτήτων ζωής καταδεικνύεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα, καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις των επαγγελματιών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούνται πολύ σημαντικές στο σύνολό τους για τα άτομα με αναπηρία.

Ιδιαίτερη έμφαση βέβαια φαίνεται να δίνεται στις δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοφροντίδα και την ανεξαρτησία στην οικιακή ζωή καθώς και στις δεξιότητες που αφορούν στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα. Η προτεραιότητα στις δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής είναι πιθανόν να προέρχεται εξαιτίας της αξίας που αποδίδουν τα άτομα στην έννοια της αυτοεξυπηρέτησης και της ανεξαρτησίας στην προσωπική και οικογενειακή ζωή καθώς και στην ικανότητα να μπορούν να διαχειριστούν ελεύθερα τόσο τον εαυτό τους όσο και το χώρο τους. Επίσης, είναι σαφές και αντιληπτό ότι η συγκεκριμένη κατηγορία δεξιοτήτων (αυτοφροντίδας) ενέχει και μια εξελικτική και αναπτυξιακή σκοπιμότητα, εφόσον θεωρείται συχνά προαπαιτούμενη για τη μετάβαση σε επόμενες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, είναι σαφές ότι πρόκειται για δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε όλα τα στάδια της ζωής ενός ατόμου και συνάμα η δυνατότητα επίτευξής τους φαίνεται να σχετίζεται με την ενίσχυση της θετικής εικόνας που αποκτά το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Όσον αφορά στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι φανερό πως και αυτές αποτελούν μια προτεραιότητα, καθώς ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες κάθε ανθρώπινου όντος που είναι η ικανότητα για αλληλεπίδραση, προσαρμογή και λειτουργία μέσα στο περιβάλλον. Επιπλέον, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελούν σημαντικό δείκτη μέτρησης της σχολικής επιτυχίας των ατόμων και φυσικά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής. Εντύπωση, παρ'όλα αυτά προκαλεί το γεγονός πως οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες κρίνονται ως περισσότερο σημαντικές από τους συμμετέχοντες χωρίς καμιά επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Στατιστικά αξιόλογη διαφορά εμφανίζεται ως προς τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων συμμετοχής στην κοινότητα για τα άτομα με αναπηρία. Οι εν λόγω δεξιότητες διαπιστώνεται ότι θεωρούνται περισσότερο σημαντικές για την ομάδα των ειδικοτήτων παρά για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο στοιχείο, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός πως το επαγγελματικό πλαίσιο των ειδικοτήτων είναι, συνήθως, το ειδικό σχολείο, το οποίο σαφέστατα έχει ένα μεγαλύτερο προσανατολισμό προς την κοινοτική ζωή και τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε υπηρεσίες και φορείς της τοπικής κοινωνίας. Ως προς τις επαγγελματικές δεξιότητες, αν και κρίνονται ως οι λιγότερο σημαντικές δεξιότητες, πρέπει να τονιστεί πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που δημιουργείται από την επίδραση της μεταβλητής 'προϋπηρεσία'. Τα άτομα που είχαν περισσότερα

έτη υπηρεσίας φαίνεται ότι θεωρούσαν περισσότερο σημαντικές τις εν λόγω δεξιότητες.

Σημαντικό ερευνητικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, αν και αποτελούν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, παρέχοντας σε όλους τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής γνώσεις όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, τη στοχοθεσία και τις δραστηριότητες με τις οποίες πρέπει να διδάξουν τα άτομα με αναπηρία, παραταύτα, αναφέρονται σε μέτριο βαθμό στις δεξιότητες ζωής. Η διαπίστωση αυτή πιθανώς υποδηλώνει την ανεπάρκεια ή τη μη εκτενή αναφορά των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις δεξιότητες ζωής, ιδιαίτερα δε, για δεξιότητες που αφορούν στον επαγγελματικό προσανατολισμό αλλά και σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ψυχαγωγία και τον ελεύθερο χρόνο των ατόμων με αναπηρία. Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα που αφορά στο βαθμό που τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής αναφέρονται στις δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα. Η μεταβλητή ‘επιπλέον ειδίκευση’ φαίνεται να δημιουργεί στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατά μέσο όρο βαθμολογίες των δύο ομάδων. Ειδικότερα, η ομάδα χωρίς επιπρόσθετη ειδίκευση πιστεύει ότι τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής αναφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις εν λόγω δεξιότητες. Η ίδια ερώτηση παρατηρείται να επηρεάζεται σημαντικά και από τη μεταβλητή ‘φύλο’, εφόσον το δείγμα των ανδρών δείχνει να συμφωνεί πως τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για συμμετοχή στην κοινότητα.

Στην ερώτηση για το αν ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι επαρκώς επιμορφωμένος για να διδάξει δεξιότητες ζωής, οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής υποστηρίζουν πως αυτό ισχύει σε μέτριο βαθμό. Το εύρημα αυτό φαίνεται να εκφράζει μια έλλειψη γνώσεων και μια αδυναμία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να ανταποκριθούν με επάρκεια σε αυτό το δύσκολο έργο τους. Προφανώς, η ανάγκη για συνεχή επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρείται επιβεβλημένη, όπως επιβεβλημένη θεωρείται και η μελέτη των παραμέτρων ή των παραγόντων που καθιστούν ανεπαρκή τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Όμως, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ομάδα των ανδρών δείχνει περισσότερο πεπεισμένη σε σχέση με την ομάδα των γυναικών πως ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διαθέτει μεγαλύτερη επάρκεια για να διδάξει τόσο τις δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου όσο και τις επαγγελματικές δεξιότητες.

Αν και, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται επαρκώς επιμορφωμένος για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής στα άτομα με αναπηρία, εντούτοις, θεωρείται από τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής ως το καταλληλότερο πρόσωπο μαζί με το γονέα για να εκπαιδεύσει τα άτομα σε αυτές. Στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται για τη δήλωση που αφορά στην καταλληλότητα του εκπαιδευτικού για διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, με τους μη έχοντες μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους να πιστεύουν εντονότερα στην καταλληλότητα του προσώπου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως άτομα με μεγαλύτερη επιστημονική ειδίκευση (μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο) είναι περισσότερο ανοικτά στο να αξιολογούν θετικά ή να θεωρούν (εξαιτίας των σπουδών τους) και άλλα πρόσωπα εξίσου σημαντικά στο να διδάξουν τις δεξιότητες ζωής. Ενδιαφέρον θα είχε, πιθανόν, μια ερώτηση που να αναφέρονταν στη διεπιστημονική συνεργασία όλων των ειδικοτήτων για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Ίσως, σε μια τέτοια ερώτηση να μην εντοπίζονταν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Επίσης, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα εντοπίζεται ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο. Μολονότι, η πλειοψηφία των επαγγελματιών ειδικής αγωγής συμφωνεί πάρα πολύ με την άποψη πως οι δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και πως όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, ωστόσο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφοροποιούνται όταν οι ερωτήσεις αφορούν στη ‘σημαντικότητα’ ή στη ‘δυνατότητα’ εκπαίδευσης αναλυτικά καθεμιάς από τις κατηγορίες αναπηρίας. Αναλυτικότερα, διαφαίνεται η τάση οι κατηγορίες με βαρύτερης μορφής αναπηρία όπως π.χ. τα άτομα με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες να μη θεωρείται τόσο σημαντικό να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής αλλά ούτε και δυνητικά εφικτό να μπορούν να εκπαιδευτούν σε αυτές. Ίσως, αυτή η διαπίστωση να οφείλεται στην προκατάληψη της κοινής γνώμης και στην έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τη θετική επιρροή που μπορούν να έχουν οι δεξιότητες ζωής στα άτομα αυτά. Αντίθετα, οι κατηγορίες στις οποίες δεν υπήρχαν βαριά νοητικά ή κινητικά προβλήματα π.χ. άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αν και συγκεντρώνουν από τις υψηλότερες βαθμολογίες στην ερώτηση που αφορά στη δυνατότητα εκπαίδευσης τους στις δεξιότητες ζωής, δεν θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές κατηγορίες ώστε να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής. Αυτό, προφανώς, μπορεί να προκύπτει από μια λανθασμένη αντίληψη που συχνά σχηματίζουν τα άτομα και η οποία επηρεάζεται από την εξωτερική εικόνα του ανάπηρου. Δηλαδή, οι

άνθρωποι πολλές φορές τείνουν να πιστεύουν πως ένα άτομο που είναι εξωτερικά δύσμορφο ή πάσχει από μια σοβαρή αναπηρία έχει μεγαλύτερες ή πιο σημαντικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα (π.χ. άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας) που προσεγγίζουν τη φυσιολογική ή καθημερινή εικόνα που έχουν διαμορφώσει όλοι στο μυαλό τους. Παρ'όλα αυτά, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι πολλές φορές τα δευτερογενή ψυχολογικά ή συνοδά προβλήματα (άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση) μπορεί να είναι περισσότερο έντονα σε περιπτώσεις που υπάρχουν ήπια μαθησιακά προβλήματα, τα οποία καθιστούν εξίσου αναγκαία την εκπαίδευση των εν λόγω ατόμων στις δεξιότητες ζωής. Συμπληρωματικά, στην ερώτηση που αναφέρεται στη δυνατότητα εκπαίδευσης των ατόμων με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να αναφερθεί πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων, εφόσον η ομάδα των ανδρών φαίνεται να είναι περισσότερο θετική ως προς τη δυνατότητα εκπαίδευσης της προαναφερθείσας κατηγορίας. Αξίζει να σημειωθεί ακόμα ότι, η άποψη πως όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής παρουσιάζεται περισσότερο ενδυναμωμένη από τους έχοντες επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα άτομα που κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνεχίζουν να επιμορφώνονται και να ενημερώνονται πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τείνουν να είναι περισσότερο 'ανοικτά' και θετικά απέναντι στις νέες προσεγγίσεις και πολιτικές που επιχειρηματολογούν υπέρ της δημιουργίας 'ενός σχολείου για όλους', όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως της αναπηρίας τους θα έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Επίσης, η στάση αυτή, δηλαδή της εκπαίδευσης όλων των ατόμων με αναπηρία σε δεξιότητες ζωής, υποστηρίχτηκε θερμότερα και από τα άτομα με τη μεγαλύτερη εργασιακή προϋπηρεσία, φανερώνοντας πως και η εμπειρία παίζει καταλυτικό ρόλο στην κατανόηση της αξίας του δικαιώματος όλων των ατόμων να απολαμβάνουν μια ποιοτική και λειτουργική εκπαίδευση.

Αναμενόμενο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το εύρημα αναφορικά με την σημαντικότητα εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής και των δύο φύλων στον ίδιο βαθμό, όπως και το εύρημα που υποστηρίζει την ανάγκη για έναρξη της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής από την προσχολική ηλικία. Ως προς τη δεύτερη πρόταση, προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εύρημα υποστηρίχτηκε με μεγαλύτερη θέρμη τόσο από τους έχοντες περισσότερα έτη υπηρεσίας όσο και από τους ανήκοντες στην ομάδα των ειδικοτήτων. Οι νέοι επαγγελματίες ειδικής αγωγής και

ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοήσουν όχι μόνο τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και αξιολόγησης των ιδιαίτερων αναγκών των ατόμων με αναπηρία αλλά επιπλέον και τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα στοχεύει στην εκμάθηση λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων από μικρή ηλικία.

Σχετικά με το πλαίσιο εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής είναι σαφές ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι αυτό μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας, συμπεριλαμβάνοντας, όμως, τόσο το χώρο του σχολείου, το χώρο της κοινότητας όσο και το χώρο του σπιτιού και χωρίς φυσικά να παραγκωνίζεται η αξία της διδασκαλίας σε φυσικές συνθήκες εφόσον διευκολύνει τη διαδικασία της γενίκευσης της γνώσης. Στατιστικά σημαντική ήταν η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων των ατόμων που είχαν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ως προς την επιλογή του σχολείου ως χώρου εκπαίδευσης των δεξιοτήτων ζωής. Επίσης, στατιστικά σημαντική ήταν και η διαφορά των μέσων όρων των ατόμων που δεν ήταν εκπαιδευτικοί, αλλά ανήκαν στην ομάδα των ειδικοτήτων και οι οποίοι έδωσαν μεγαλύτερη υποστήριξη στην πρόταση που αναφέρονταν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις δεξιότητες ζωής στο χώρο του σπιτιού. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι και το στοιχείο της ύπαρξης στατιστικής σημαντικότητας στη διαφορά των μέσων όρων των ατόμων που είχαν ως χώρο εργασίας το τμήμα ένταξης ή προσέφεραν παράλληλη στήριξη σε σχέση με τους εργαζόμενους σε ειδικά σχολεία ως προς τη δήλωση της διαφοροποίησης του πλαισίου εκπαίδευσης των δεξιοτήτων ζωής ανάλογα το είδος της δεξιότητας. Οι εργαζόμενοι σε ειδικά σχολεία προφανώς, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν ότι το ειδικό σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί τον αποκλειστικό χώρο εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά το πλαίσιο στο οποίο τα άτομα με αναπηρία με τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας αποκτούν τις βάσεις για την εκμάθηση λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες έχουν ανάγκη να φέρουν εις πέρας και σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικούς τρόπους.

Όσον αφορά το θέμα των τεχνικών-στρατηγικών διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όλες οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία θεωρούνται πολύ σημαντικές. Αναμφισβήτητα, και η ετερογένεια των μαθητών με αναπηρία είναι ένας από τους λόγους που καθιστά όλες σχεδόν τις στρατηγικές εξίσου σημαντικές, εφόσον, κάθε ειδικός που ασχολείται με την εκπαίδευση των ιδιαίτερων αυτών παιδιών οφείλει να διαθέτει μια μεγάλη

γκάμα στρατηγικών και τεχνικών όπως άλλωστε μεγάλη είναι και η γκάμα των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φυσικά, κάθε επαγγελματίας, είναι λογικό, ανάλογα την επιστημονική ειδίκευσή του, τις σπουδές του, ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται να θεωρεί κάποιες περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές. Σχετικά με το χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν με βάση το χώρο εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της ύπαρξης αρκετών στατιστικά σημαντικών διαφορών. Οι εργαζόμενοι στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη φάνηκε να αξιολογούν ως πιο σημαντικές κάποιες από τις τεχνικές, όπως την τεχνική της καθυστέρησης χρόνου, της χρήσης βίντεο , της αλυσιδωτής σύνδεσης και τη χρήση της τεχνολογίας.

Πέρα από το ζήτημα της σημαντικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής, εξίσου ή και περισσότερο σημαντικό θεωρείται το θέμα της εξοικείωσης των επαγγελματιών ειδικής αγωγής με τις εν λόγω στρατηγικές. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα αν και οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής εμφανίζονται πολύ εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές στο σύνολό τους, εντούτοις, διαπιστώνονται αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποιες από τις τεχνικές, οι οποίες σαφέστατα δημιουργούν προβληματισμούς για το είδος, την ποιότητα, ή το βαθμό εξοικείωσης των επαγγελματιών σε αυτές. Για παράδειγμα, σχετικά με την τεχνική της χρήσης βίντεο, οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή εμφανίζονται περισσότερο εξοικειωμένοι σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν καμία επιμόρφωση. Επίσης, και για τις τεχνικές ‘παιχνίδια ρόλων’ και ‘χρήση της τεχνολογίας’ εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην περίπτωση που αφορά στα παιχνίδια ρόλων, οι ειδικότητες της ειδικής αγωγής (ψυχολόγοι, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κ.λπ.) προκύπτει ότι έχουν καλύτερη γνώση της συγκεκριμένης τεχνικής, ίσως, και λόγω των σπουδών τους ή ίσως και εξαιτίας του γεγονότος πως τέτοιου είδους ειδικότητες τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο παιγνιώδεις θεραπευτικές προσεγγίσεις σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν περισσότερο ακαδημαϊκές ή τεχνολογικά εξελιγμένες προσεγγίσεις (π.χ. χρήση υπολογιστή, διαδραστικούς πίνακες, κ.λπ.). Η διαπίστωση αυτή επαυξάνεται και από τη στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων, υπέρ των ατόμων που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί, και οι οποίοι όπως προέκυψε από τα ερευνητικά αποτελέσματα φάνηκε να έχουν καλύτερη γνώση της τεχνολογίας σε σχέση με τους

εργαζόμενους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έδειξαν εντονότερη την προτίμησή τους στη χρήση των προτροπών. Ακόμα, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως από την έρευνα παρουσιάζεται να υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στη σημαντικότητα και την εξοικείωση με μια τεχνική, εφόσον κάποιες από τις τεχνικές με τις οποίες οι συμμετέχοντες δεν ήταν και τόσο εξοικειωμένοι δεν τις θεωρούσαν και ιδιαίτερα σημαντικές (διαμόρφωση και καθυστέρηση χρόνου). Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί πως η τεχνική της καθυστέρησης χρόνου ήταν η τεχνική για την οποία οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής δήλωσαν το μικρότερο βαθμό εξοικείωσης, αν και η στατιστική ανάλυση έδειξε πως οι επαγγελματίες χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους έδειξαν μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης ως προς τη συγκεκριμένη τεχνική.

Καταλήγοντας, δεν πρέπει να παραβλέψουμε την αξία της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής τόσο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όσο και στην ενίσχυση της αυτονομίας σε κοινωνικό, επαγγελματικό, αλλά και σε επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης και προσωπικών επιλογών. Αναμφίβολα, όμως, τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η εμπειρία των συμμετεχόντων δίνει ακόμα μια διάσταση στην αξία των δεξιοτήτων ζωής, τονίζοντας τη θετική τους επιρροή στη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία.

5.2 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι σαφές ότι αντανακλούν τις απόψεις μιας μικρής μερίδας των επαγγελματιών ειδικής αγωγής και γι’ αυτό το λόγο δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε στο σύνολο των ατόμων που ασχολούνται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στους περιορισμούς της έρευνας, επίσης, θα μπορούσε να ενταχθεί το μικρό μέγεθος συμμετεχόντων από δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή από κέντρα εκπαίδευσης και φροντίδας ενήλικων ατόμων με αναπηρία, όπως και ο μικρός αριθμός ανδρών επαγγελματιών ειδικής αγωγής. Ένας ακόμα περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί η ‘μίξη’ πολλών ειδικοτήτων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όσον αφορά στην ερώτηση που αφορά στο βαθμό αναφοράς των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις δεξιότητες ζωής, εφόσον οι ελλιπείς γνώσεις των ειδικοτήτων για τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων δύνανται να επηρεάζουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Πάντως, είναι σίγουρο ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε ο σπουδαίος ρόλος των δεξιοτήτων ζωής σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των ατόμων με αναπηρία και προέκυψαν σημαντικά στοιχεία τα οποία αξίζει να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Καταρχήν, ένα από τα ζητήματα που χρήζει περαιτέρω ανάλυσης είναι ο βαθμός αναφοράς των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις δεξιότητες ζωής. Μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα η οποία θα πραγματοποιούνταν με βάση την αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας θα μπορούσε να μας δώσει πιο αναλυτικά και ακριβή δεδομένα για τις ελλείψεις ή το βαθμό ανεπάρκειας των αναλυτικών προγραμμάτων σε δεξιότητες ζωής. Επίσης, θα ήταν πολύ σημαντικό να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αν και θεωρούνται τα καταλληλότερα πρόσωπα για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, δεν έχουν εφοδιαστεί με όλα εκείνα τα απαραίτητα προσόντα για να το πράξουν. Μια διερεύνηση, επίσης, των παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη στο έργο τους θα βοηθούσε να γίνουν κατανοητές οι δυσκολίες ή οι παράγοντες που τους εμποδίζουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, μια συστηματική καταγραφή ή παρατήρηση των στρατηγικών και των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής κατά τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία θα μπορούσε να μας διαφωτίσει για το πόσο καλά, όχι μόνο αισθάνονται αλλά είναι και εξοικειωμένοι οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής με τις συγκεκριμένες στρατηγικές. Τέλος, ενδιαφέρον, ίσως, θα είχε η σύγκριση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με στοιχεία που θα αντλούσαμε από τη συμπλήρωση ενός σχετικού ερωτηματολογίου από ομάδα γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει αξιολόγηση των προτεραιοτήτων των γονέων ως προς τις ανάγκες των παιδιών τους και ουσιαστική αξιοποίησή τους στο σχεδιασμό μελλοντικών αναλυτικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τελειώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι, αφενός μεν, οι απόψεις που αναδείχθηκαν μέσα από την εν λόγω έρευνα εκφράζουν ένα μικρό μέρος των ατόμων που εργάζονται σε δομές της ειδικής αγωγής, αφετέρου όμως αντιπροσωπεύουν και τις στάσεις μιας μικρής μερίδας ανθρώπων της ευρύτερης κοινωνίας, η οποία (κοινωνία) όπως διαπιστώνεται έχει ακόμα αρκετές ευθύνες στο να μπορέσει να διασφαλίσει μια ποιοτική και λειτουργική εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία ώστε να ζουν αυτόνομα και ευτυχισμένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2006). Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003γ). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση . Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Γκαράνη, Σ. (2008). Διπλωματική εργασία: «Αυτισμός και παιχνίδι-μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Γκλαβίνη, Α. (2008). Διπλωματική Εργασία: «Πιλοτική εφαρμογή Λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς: μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Δια βίου μάθηση και αναπηρία (2008). Στο πλαίσιο του έργου «Εκπαιδευτική Ενδυνάμωση των Ατόμων με Αναπηρία και των Στελεχών των Αναπηρικών Οργανώσεων». (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), Μέτρο 2.5 «Δια Βίου Εκπαίδευση», Κατηγορία Πράξεων 2.5.1.α: «Ανάπτυξη των ΙΔΒΕ και λειτουργία προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης», Ενέργεια 2.5.1 «Εναλλακτικές μορφές δια βίου εκπαίδευσης».

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005). *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη & αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. (2008). Καθολικός Σχεδιασμός και αναπηρία: Μια εκπαιδευτική πρόταση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 1*, 91-108.

Σούλης, Σ., Φλωρίδης, Θ., & Κελέση, Δ. (2007). Αξιοποίηση των ‘’κοινωνικών ιστοριών’’ και των συζητήσεων με κόμικς στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό: Μια έρευνα δράσης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σταυρούση, Π. (2007). Εκπαίδευση και νοητική καθυστέρηση: Πρακτικές και προκλήσεις. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alwell, M., & Cobb, B. (2009a). A Systematic Review of the Effects of Curricular Interventions on the Acquisition of Functional Life Skills by Youth with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *32(2),* 82-93.

Alwell, M., & Cobb, B. (2009b). Social/Communicative Interventions and Transition Outcomes for Youth with Disabilities: A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, *32(2),* 94-107.

Badley, E. M. (2008). Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Social Science & Medicine, 66,* 2335-2345.

Bennett, E., P. (2009). *Comparison of backward and forward chaining in the acquisition of play and vocational skills.* Unpublished master’s thesis, Northeastern University, Boston, MA, USA.

Bouck, E. C. (2009). No Child Left Behind, the Individuals with Disabilities Education Act and Functional Curricula: A Conflict of Interest? *Education and Training in Developmental Disabilities, 44(1)*, 3-13.

Bowen, A. E. (2009). Parent opinions of a structured functional curriculum for students with significant intellectual disabilities. A thesis presented to the faculty

of the Graduate School of Western Carolina University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in school Psychology.

Bray, A., & Gates, S. (2003). Community participation for adults with an intellectual disability. National Advisory Committee on Health and Disability, 1-50.

Browning, P., & Brechin, C. (1993). Assessment in Transition: A Functional Definition and Collaborative Program for Practice. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 26,* 49-52.

Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews, 1(3)*, 143-149.

Cieza, A., Hilfiker, R., Chatterji, S., Kostanjesek, N., Ustun, B. T., & Stucki, G. (2009). The International Classification of Functioning, Disability, and Health could be used to measure functioning. Journal of Clinical Epidemiology, 62, 899-911.

Clark, G. M. (1994). Is a Functional Curriculum Approach Compatible with an Inclusive Education Model? *Teaching Exceptional Children, 26(2),* 36-39.

Clark, G. M., Field, S., Patton, J. R., Brolin, D. E., & Sitlington, P. L. (1994). Life skills instruction: A Necessary Component for All Students with Disabilities. A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, *17(2)*, 125-134.

Cook, E. T. (2001). Effects of a Leisure Transition Planning Curriculum on Student Involvement in the Transition Planning Process. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, USA.

Cowick, B., & Storey, K. (2000). An Analysis of Functional Assessment in Relation to Students with Serious Emotional and Behaviour Disorders. International *Journal of Disability, Development and Education, 47(1)*, 55-75.

Dunlap, G., & Kincaid, D. (2001). The widening world of functional assessment: comments on four manuals and beyond. *Journal of applied behavior analysis, 34*, 365-377.

Dymond, S. K., Renzaglia, A., & Chun, E. J. (2008). Inclusive High School Service Learning Programs: Methods for and Barriers to Including Students with Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43(1),* 20-36.

Evans, V., & Fredericks, B. (1991). Functional Curriculum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 3(4),* 409-447.

Fisher, D., Frey, N., Thousand, J. (2003). What do Special Educators Need to Know and Be Prepared to Do for Inclusive Schooling to Work? *Teacher Education and Special Education, 26(1),* 42-50.

Gardill, M.C.,Dupaul, G.J., & Kyle K.E. (1996). Classroom Strategies for Managing Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Intervention in School and Clinic, 32*, 89-94.

Giangreco, M., F., & Doyle, MB. (2000). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. In S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A case book of readings for prospective and practicing teachers (Volume 1)* (pp. 51-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gray, D. B., & Hendershot, G. E. (2000). The ICIDH-2: Developments for a New Era of Outcomes Research. *Arch Phys Med Rehabil, 81(2),* 10-14.

Halpern, A. S. (1994). The Transition of Youth with Disabilities to Adult Life: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, *17(2)*, 115-124.

Jette, A. M., & Cleary, P. D. (1987). Functional Disability Assessment. *Physical Therapy, 67(12)*, 1854-1859.

May-Benson, T., Ingolia, P., & Koomar, J. (2002). Daily Living Skills and Developmental Coordination Disorder. In S. A. Cermak & D. Larkin (Eds), *Developmental Coordination Disorder,* 140-156.

McGuire, L. (2001). Creating opportunities for students with intellectual or multiple disabilities. Saskatchevan, Special Education Unit.

Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies, 16(4)*, 236-247.

More, C. (2008). Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities: Multidimensional Learning. *Intervention in School and Clinic, 43(3)*, 168-177.

Ottenbacher, K. J., Msall, M. E., Lyon, N., Duffy, L. C., Granger, C. V., & Braun, S. (1999). Measuring developmental and functional status in children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 41*, 186-194.

Ozkan, N., & Cavkaytar, A. (2009). Parents as teachers: Teaching Parents How to Teach Toilet Skills to Their Children with Autism and Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44(2)*, 237-243.

Patterson, T. L., Goldman, S., McKibbin, C. L., Hughs, T., & Jeste, D. V. (2001). UCSD Performance-Based Skills Assessment: Develpoment of a new Measure of Everyday Functioning for Severely Mentally Ill Adults. *Schizophrenia Bulletin, 27(2)*, 235-245.

Patton, J. R., Cronin, M. E., & Jairrels, V. (1997). Curricular Implications of Transition Life Skills Instruction as an Integral Part of Transition Education. *Remedial and Special Education, 18,* 294-306.

Peterson, D. B. (2005). International Classification of Functioning, Disability and Health: An Introduction For Rehabilitation Psychologists. *Rehabilitation Psychology, 50(2),* 105-112.

Putten, A., Reynders, K., Vlaskamp, C., & Nakken, H. (2003). A Functionally Focused Curriculum for Children with Profound Multiple Disabilities: a Goal Analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*, 71-75.

Repetto, J. B. (2003). Transition to Living. *Exceptionality, 11(2)*, 77-87.

Sadat Abtahi, M., Seif Naraghi, M., Shariatmadari, A., & Naderi, E. (2010). The Role of Job Empowerment in the High School Vocational Curriculum for the Trainable Mentally Retarded Male Students in Iran. *Middle-East Journal of Scientific Research, 6(5)*, 517-531.

Salvador-Carulla, L., & Gasca, V. (2010). Defining disability, functioning, autonomy and dependency in person-centered medicine and integrated care. *International Journal of Integrated Care, 10,* 69-72.

Sellick, J. (2002). Leisure Education: Models and Curriculum Development. California State University, Sacramento, 1-23.

Schultz, A. W., & Liptak, G. S. (1998). Helping Adolescents who have Disabilities Negotiate Transitions to Adulthood. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 21*, 187-201.

Schuster, J. W., Gast, D. L., & Wolery, M. (1988). The Effectiveness of a Constant Time-Delay Procedure to Teach Chained Responses to Adolescents with Mental Retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21(2)*, 169-178.

Sheridan, K., & Raffield, T. (2008). Teaching adaptive skills to people with autism. In J. Matson (Ed), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (327-346). USA.

Shippen, M. E., Simpson, R. G., & Crites, S. A. (2003). A Practical Guide to Functional Behavioral Assessment. *Teaching Exceptional Children, 35(5),* 36-44.

Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan-Burke, S. (2001). Overview of the Functional Behavioral Assessment Process. *Exceptionality, 8(3)*, 149-160.

Vaughn, S., Kim, A.H., Morris Sloan, C.V., Hughes, M.T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies. *Remedial and Special Education, 24(1)*, 2-15.

WHO (1997). *Programme on Mental Health: Life skills Education in Schools* Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse/World Health Organization, Geneva.

Will, M. (1984). Programs for the Handicapped: Bridges from School to Working Life. *Department of Education: Office of Special Education and Rehabilitative Services*. Washington, D.C. 20202.

Πηγές από το Διαδίκτυο

http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/curr/special_ed/docs/createopp/creatopp.shtml ανακτήθηκε στις 6/6/2010

http://www.proedinc.com/Downloads/12332Intro.pdf, ανακτήθηκε στις 1/6/11

http://eeeek-nafpakt.ait.sch.gr/atomaMeanaphria.doc, ανακτήθηκε στις 20/7/11

http://www.lifeafterhs.org/pdf/assessment_packet.pdf, ανακτήθηκε στις 10/8/11

http://www.derby.gov.uk/NR/rdonlyres/1D796C7C-1092-417F-BAD5-D2F603DEF0A/0/improving_the_life_chances_of_disabled_people.pdf, ανακτήθηκε στις 1/10/11.

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc ανακτήθηκε στις 18/1/12

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

Α. Παρακαλώ δώστε μερικά στοιχεία για το άτομό σας.

1) Φύλο ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2) Ηλικία ☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω

3) Έτη Υπηρεσίας ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 25 και άνω

4) Τι είδους εκπαίδευση έχετε;

Επαγγελματική ειδίκευση

Ειδικός Παιδαγωγός ☐
Φυσιοθεραπευτής ☐
Εργοθεραπευτής ☐
Λογοθεραπευτής ☐
Κοινωνικός Λειτουργός ☐
Ψυχολόγος ☐
Ειδικό βοηθητικό Προσωπικό ☐
Άλλο.....

Επιπλέον ειδίκευση

Μεταπτυχιακό ☐

_____

Διδακτορικό ☐

_____

Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ☐
(προσδιορίστε)……

5) Χώρος εργασίας

Α/θμια Εκπαίδευση

Ειδικό Σχολείο ☐
Τμήμα Ένταξης ☐
Παράλληλη Στήριξη ☐
Άλλο…….. ☐

Β/θμια Εκπαίδευση

ΕΕΕΕΚ ☐
ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής ☐
Ειδικό Γυμνάσιο ☐
Ειδικό Λύκειο ☐
Άλλο.....☐

Φορέας ιδιωτικής πρωτοβουλίας για άτομα με αναπηρία ☐

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ☐

(προσδιορίστε).....

<u>Τα ερωτήματα που ακολουθούν αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με ελάχιστη τιμή της κλίμακας το «καθόλου» και μέγιστη το «πάρα πολύ».</u>

Β. Οι παρακάτω δεξιότητες ορίζονται στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής. Παρακαλώ σημειώστε με Χ πόσο σημαντική θεωρείτε καθεμιά από τις παρακάτω δεξιότητες για τα άτομα με αναπηρία.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής					
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου					
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές					
Δεξιότητες επαγγελματικές					
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα					

Γ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα αναφέρονται στις παρακάτω δεξιότητες ζωής;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής					
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου					
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές					
Δεξιότητες επαγγελματικές					
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα					

Δ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει επιμορφωθεί επαρκώς ώστε να διδάξει τις παρακάτω δεξιότητες ζωής;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δεξιότητες αυτοφροντίδας και ανεξάρτητης οικιακής ζωής					
Δεξιότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου					
Δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές					

Δεξιότητες επαγγελματικές					
Δεξιότητες για συμμετοχή στην κοινότητα					

Ε. Σημειώστε με Χ πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι για κάθε κατηγορία ατόμων με αναπηρία να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Νοητική Υστέρηση ή Νοητική Αναπηρία					
Αυτισμός/ Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές					
Προβλήματα όρασης (μερική ή ολική απώλεια όρασης)					
Προβλήματα ακοής (βαρηκοϊα ή κώφωση)					
Κινητικές/ σωματικές αναπηρίες (Νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα, εγκεφαλική παράλυση)					
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, π.χ δυσλεξία					
Συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς					
Προβλήματα λόγου και ομιλίας π.χ. τραυλισμός					
Βαριές ή/ και Πολλαπλές αναπηρίες, π.χ. τύφλωση και νοητική υστέρηση, τυφλοκώφωση					

Στ. Παρακαλώ απαντήστε σημειώνοντας ένα Χ στο βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε με τις παρακάτω διατυπώσεις.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των ατόμων με αναπηρίες					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει από την σχολική ηλικία					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια της εφηβείας					

Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο γονέας					
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο εκπαιδευτικός					
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο ψυχολόγος					
Το καταλληλότερο άτομο για να διδάξει τις δεξιότητες ζωής είναι ο κοινωνικός λειτουργός					
Όλα τα άτομα με αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής					
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σπίτι τους					
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στο σχολείο					
Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες ζωής στην κοινότητα					
Το πλαίσιο εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα το είδος της δεξιότητας					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα κορίτσια					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά κυρίως στα αγόρια					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να αφορά και στα δύο φύλα					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι θεωρητική					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να πραγματοποιείται σε φυσικές συνθήκες π.χ. για τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν τις οικονομικές συναλλαγές πρέπει να επισκεφτούμε την τοπική υπεραγορά ή ένα κατάστημα της περιοχής					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής πρέπει να περιλαμβάνει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εκπαίδευση					

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με αναπηρία					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία					
Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει στην αυτονομία και ανεξάρτητη λειτουργία των ατόμων με αναπηρία					

Ζ. Παρακαλώ απαντήστε σημειώνοντας ένα Χ στο βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε ότι οι αναφερόμενες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες μπορούν να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες ζωής.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Νοητική Υστέρηση ή Νοητική Αναπηρία					
Αυτισμός/ Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές					
Προβλήματα όρασης (μερική ή ολική απώλεια όρασης)					
Προβλήματα ακοής (βαρηκοϊα ή κώφωση)					
Κινητικές/ σωματικές αναπηρίες (Νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα, εγκεφαλική παράλυση)					
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, π.χ δυσλεξία					
Συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς					
Προβλήματα λόγου και ομιλίας π.χ. τραυλισμός					
Βαριές ή/ και Πολλαπλές αναπηρίες, π.χ. τύφλωση και νοητική υστέρηση, τυφλοκώφωση					

Η. Σημειώστε με Χ πόσο σημαντική θεωρείτε καθεμιά από τις παρακάτω τεχνικές για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις δεξιότητες ζωής.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Παιχνίδια ρόλων (role playing) (Ο μαθητής υποδύεται έναν ρόλο μέσα από τον οποίο έχει τη δυνατότητα να ασκηθεί σε τεχνικές αντιμετώπισης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων κάτω από ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον)					
Καθυστέρηση χρόνου (time delay) (Βασίζεται στην καθυστέρηση χορήγησης προτροπής από τον εκπαιδευτικό για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μετά την παρουσίαση του διδακτικού υλικού ή της διδακτικής οδηγίας)					
Μίμηση προτύπου (modeling) (Αναφέρεται στην παρουσίαση μιας επιθυμητής αντίδρασης από τον ενήλικο ή ένα συνομήλικο άτομο με σκοπό ο μαθητής να τη μιμηθεί)					
Χρήση προτροπών (prompting) (Ο εκπαιδευτικός προσφέρει συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική ή φυσική) στο μαθητή αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και του εκπαιδευτικού υλικού και πριν ο μαθητής να δώσει την απάντησή του)					
Χρήση βίντεο (Video modeling)					
Διαμόρφωση (shaping) (Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει παραλλαγές της συμπεριφοράς που έχει ως τελικό στόχο να διδάξει, οι οποίες προοδευτικά προσεγγίζουν την τελική συμπεριφορά)					
Ανάλυση έργου (task analysis) (Μια δεξιότητα αναλύεται σε μικρότερα βήματα με τη σειρά που πρόκειται να εκτελεστούν)					
Αλυσιδωτή σύνδεση (chaining) (Η δεξιότητα αναλύεται σε επιμέρους βήματα και ο μαθητής μπορεί να εκτελεί το πρώτο ή το τελευταίο βήμα ή κάποια από τα βήματα και ο εκπαιδευτικός τα υπόλοιπα. Σταδιακά κατακτά και τα επόμενα βήματα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού επιτυγχάνοντας τη συμπεριφορά στόχο).					

Υποθετικά σενάρια κοινωνικών καταστάσεων (Ο εκπαιδευτικός φέρνει αντιμέτωπο το μαθητή με ένα ρεαλιστικό σενάριο της καθημερινής ζωής και ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τον τρόπο αντίδρασης σε αυτό το σενάριο)					
Χρήση τεχνολογίας (διαδίκτυο, εκπαιδευτικά λογισμικά, χρήση πολυμέσων)					

Θ. Σημειώστε με Χ σε ποιο βαθμό αισθάνεστε εξοικειωμένοι με τη χρήση των προαναφερόμενων τεχνικών.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Παιχνίδια ρόλων (role playing)					
Καθυστέρηση χρόνου (time delay)					
Μίμηση προτύπου (modeling)					
Χρήση προτροπών (prompting)					
Χρήση βίντεο (Video modeling)					
Διαμόρφωση (shaping)					
Ανάλυση έργου (task analysis)					
Αλυσιδωτή σύνδεση (chaining)					
Υποθετικά σενάρια κοινωνικών καταστάσεων					
Χρήση τεχνολογίας (διαδίκτυο, εκπαιδευτικά λογισμικά, χρήση πολυμέσων)					

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!