



Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού

Διπλωματική Εργασία

**Παρουσίαση δράσεων ειδικής αγωγής που έχουν
συγχρηματοδοτηθεί από το ΕΣΠΑ**

Ονοματεπώνυμο: Κυριαζή Ελένη

ΑΕΜ: myr 16009

Επιβλέποντες Καθηγητές: Δ. Σκιαδάς, Σ. Μπουτσιούκη

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή – Βασικές Έννοιες	4
Κεφάλαιο 1	7
Διεθνές και Ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρία	7
1.1. Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των Α.Μ.Ε.Α. (2006)	7
1.2. Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1948)	8
1.3. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά, και μορφωτικά δικαιώματα του ΟΗΕ (1966)	9
1.4. Η Διακήρυξη 2856/20.12.71 των δικαιωμάτων των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων (ΟΗΕ 1971) και η Διακήρυξη 3447/9.12.75 των δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων (ΟΗΕ 1975).....	9
1.5. Διακήρυξη Sundberg για τα δικαιώματα των Α.Μ.Ε.Α. (1981).....	9
1.6. Ευρωπαϊκά Κείμενα.....	10
1.7. Εθνικές Νομοθεσίες άλλων κρατών.....	11
Κεφάλαιο 2	12
Η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ στην Ελλάδα σήμερα - Εθνικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης και αναπηρία	12
2.1. Συνεκπαίδευση.....	12
2.2. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα και δυνατότητες στα Α.Μ.Ε.Α.....	13
2.3. Διευθυντές ειδικών σχολείων	14
2.4. Εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων	15
2.5. Εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης	15
2.6. Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.....	16
2.7. Εκπαιδευτικοί – Διδασκαλία στο σπίτι	16
2.8. Ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στην ειδική αγωγή	17
2.9. Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	18
Κεφάλαιο 3	19
Εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών μαθητών Α.Μ.Ε.Α.	19
3.1. Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)	19
3.2. Εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας.....	20
3.3. Εκπαίδευση και μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	22
3.4. Μαθητές με αυτισμό και χρήση και κατανόηση λεξιλογίου	22
3.5. Μαθητές με αυτισμό και χρήση αντωνυμιών.....	22

3.6. Μαθητές με αυτισμό και κυριολεκτική κατανόηση	23
3.7. Μαθητές με αυτισμό και κατανόηση με κοινωνικές ιστορίες.....	23
3.8. Εκπαιδευτική παρέμβαση στους μαθητές με κινητική αναπηρία	23
Κεφάλαιο 4	27
Μελέτες περιπτώσεων	27
4.1. Περίπτωση παιδιού με νοητική αναπηρία στο χώρο εκπαίδευσης	27
4.2. Περίπτωση παιδιού με προβλήματα ακοής στο χώρο εκπαίδευσης	27
4.3. Περίπτωση παιδιού με προβλήματα όρασης στο χώρο εκπαίδευσης.....	28
4.4. Μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων	28
Κεφάλαιο 5	30
Εκπαιδευτικό Υλικό για Μαθητές.....	30
5.1. Υλικό για μαθητές με κώφωση	30
5.2. Υλικό για μαθητές με τύφλωση.....	31
5.3. Υλικό για μαθητές με αυτισμό	32
5.4. Υλικό για μαθητές με κινητικές αναπηρίες.....	32
5.5. Υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία	33
5.6. Υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	33
Κεφάλαιο 6	34
Υποστηρικτική τεχνολογία και Φορείς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.....	34
6.1. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες	34
6.2. Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς στην ειδική αγωγή	35
Κεφάλαιο 7	37
Επαγγελματική Κατάρτιση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Α.Μ.Ε.Α.	37
Κεφάλαιο 8	39
Προγράμματα και Δράσεις στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	39
8. 1. Πρόγραμμα- σχέδιο δράσης REC	39
8.2. Προγράμματα επαγγελματικής ένταξης και αποκατάστασης των Α.Μ.Ε.Α.	40
Επίλογος - Συμπεράσματα	44
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Έρευνα σε εκπαιδευτικούς φορείς ειδικής αγωγής	47

Εισαγωγή – Βασικές Έννοιες

Το πεδίο της ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σύνθετο καθώς απαιτεί ένα γνωσιακό υπόβαθρο που συνδυάζει πολλές επιστημονικές γνώσεις από διάφορους τομείς. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει μια επισκόπηση των δράσεων οι οποίες κατά καιρούς έχουν αποτελέσει αντικείμενο χρηματοδότησης από την ΕΕ στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, και ιδιαίτερα στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς κατά τις προγραμματικές περιόδους 2007-2013 και 2014-2020. Το ζητούμενο είναι να αποτυπωθεί η τυπολογία των σχετικών πράξεων ως εργαλεία στήριξης των ατόμων με αναπηρία και ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου λαμβάνει χώρα η πλέον σημαντική παρέμβαση στήριξης των ατόμων αυτών.

Πριν την σχετική εξέταση όμως είναι σκόπιμο να γίνει μια αναφορά των ορισμών των βασικών εννοιών που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Η βασική έννοια είναι αυτή της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή ορίζεται νομοθετικά ως ένα σύνολο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (βλ. Ν. 3699/2008, άρθρο 1). Για να υπάρξει μια συγκριτική εκτίμηση, επισημαίνεται ότι στις ΗΠΑ ο νομοθετικός ορισμός της ειδικής αγωγής περιλαμβάνει κάθε ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηριχθεί από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού (βλ. Νόμος 94 142/1985 U.S.A). Με την ειδική αγωγή, το παιδί εφοδιάζεται με τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.

Σε μια πιο επιστημονική προσέγγιση (βλ. Warnock Report, 1978), ο ορισμός της ειδικής αγωγής έχει αποτυπωθεί εξής: «Ειδική αγωγή είναι καθετί το επιπλέον ή το εξειδικευμένο που προσφέρεται στο παιδί. Κάθε επιπλέον βοήθεια ή κατά οποιοδήποτε τρόπο, διαφορετική από εκείνη που παρέχεται γενικά στα συνηθισμένα παιδιά της ηλικίας του μέσα στο κοινό σχολείο. Αποτελεί μέρος του όλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεν αντικαθιστά αναγκαία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του συνηθισμένου σχολείου, αλλά το συμπληρώνει, το ενισχύει και το υποστηρίζει. Η ειδική αγωγή μπορεί να παρέχεται για μικρά ή μεγάλα διαστήματα, καλύπτοντας έτσι όλη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής του παιδιού».

Εντάσσοντας την έννοια αυτή σε ευρύτερο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο, η ειδική αγωγή γίνεται αντιληπτή ως προϊόν κινήματων πολιτικών δικαιωμάτων και ως εκδήλωση των στάσεων του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (βλ. Heward, 2011). Υπάρχουν πολλές συναφείς έννοιες που χρησιμοποιούνται όπως «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulties) ή «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (children with learning difficulties) , εντάσσοντας στο τελευταίο άτομα με: α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, γ) προβλήματα λόγου ή ομιλίας, δ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (βλ. Δροσινού, 2001).

Εξίσου σημαντική είναι η έννοια «άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία» Πρόκειται για μια ομάδα ατόμων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαφορετικά από τους υπόλοιπους, με δυσκολίες. Με τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες εννοούμε τα άτομα που έχουν σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες, οι οποίες οφείλονται σε σοβαρές αισθητηριακές, διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες τους εμποδίζουν να εκτελέσουν δραστηριότητες ή λειτουργίες, οι οποίες θεωρούνται κανονικές για ένα φυσιολογικό άνθρωπο. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι περίπου ένα στα πέντε άτομα παρουσιάζει κάποιας μορφής αναπηρία (βλ. Ζωνίου – Σιδέρη, 2008).

Η αναπηρία μπορεί να εμφανιστεί είτε μετά από ένα σοβαρό τραυματισμό ή ατύχημα ή να είναι εκ γενετής. Έτσι γίνεται λόγος για άτομα με μόνιμη ανικανότητα (π.χ. κινητικά ανάπηροι, τυφλοί, αμβλύωπες, κωφοί, όσοι έχουν δυσκολία στην αντίληψη, την επικοινωνία και την προσαρμογή, ασθενείς με αρτηριοσκλήρωση, επιληψία, νεφρική ανεπάρκεια, ρευματικές παθήσεις, καρδιοπάθεια κλπ), και για άτομα με παροδική ανικανότητα (π.χ. τραυματίες, παροδικά ασθενείς, κλπ). Με βάση τα ανωτέρω υπάρχουν άτομα με δυσκολία στην κίνηση, άτομα με δυσκολία στην όραση, άτομα με δυσκολία στην ακοή και άτομα με δυσκολία στην αντίληψη και την επικοινωνία. Είναι πρόδηλο ότι ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να δυσκολευτεί στις κοινωνικές του επαφές, στη συμμετοχή του στα δρώμενα της κοινωνίας, στις καθημερινές δουλειές και εργασίες (βλ. Δεληνάσιου, 2010 και τις εκεί παραπομπές).

Ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (βλ. Ν. 2718/2000). Πιο συγκεκριμένα, κατά το άρθρο 1 του εν λόγω νόμου στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι τα άτομα που παρουσιάζουν: 1) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, 2)ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοι), 3) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, 4) προβλήματα λόγου και ομιλίας, 5) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία,

ή δυσαναγνωσία, 6) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Στα άτομα με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ορισμένη εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. Οι μαθητές όμως που εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, μόνο για τον λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ως προς την έννοια της αναπηρίας, υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί από διάφορες πτυχές του προβλήματος. Η πιο επικρατούσα προσέγγιση είναι αυτή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας κατά την οποία η αναπηρία συνίσταται σε α) σοβαρή μειονεξία η οποία εκφράζεται ως απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής, ανατομικής λειτουργίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε β) ανικανότητα που εκφράζεται ως κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον, δημιουργώντας έτσι γ) ένα ελάττωμα που έρχεται σε δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (αναλόγως φύλου, ηλικίας, ή άλλων κοινωνικών ή πολιτιστικών παραγόντων) για το συγκεκριμένο άτομο (βλ. Δεληνάσιου, 2010 και τις εκεί παραπομπές).

Με βάση έρευνες από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εξαιτίας της αναπηρίας αυτών των ατόμων, οι άνθρωποι αυτοί τείνουν να έχουν αίσθημα κατωτερότητας. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν δύο τρόποι για να ξεπεράσουν το αίσθημα αυτό. Μπορούν να δείχνουν φόβο, απάθεια, εγωισμό, επιθετικότητα, μελαγχολία, συναισθηματικές ταλαντεύσεις, δηλαδή να έχουν τάσεις νευρωτικής αντίδρασης, ή να προσπαθούν να καλύψουν την αναπηρία τους αυτή με μια υπεραπόδοση. Έτσι η συμπεριφορά των αναπήρων ατόμων είναι διαφορετική από τους υπόλοιπους έως και ακραία και αυτός είναι ένας πολύ βασικός λόγος αποκλεισμού τους από την κοινωνία (βλ. Κανατάς, 2005 και τις εκεί παραπομπές)

Κεφάλαιο 1

Διεθνές και Ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρία

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία νομοθετικών εργαλείων που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, κάτι που δείχνει ικανό βαθμό ενεργοποίησης της διεθνούς κοινότητας σχετικά με το ζήτημα αυτό. Τα πλέον σημαντικά εξ αυτών των εργαλείων έχουν ως εξής:

1.1. Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των Α.Μ.Ε.Α. (2006)

Η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities) αποτελεί κομβικό σημείο στην ιστορία της αναπηρίας παγκόσμια, αφού περιγράφει τα δικαιώματά τους, όπως και θέτει αρχές που τα προστατεύει. Θέτει τις υποχρεώσεις που έχουν τα κράτη μέλη του ΟΗΕ απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και προτείνει μέτρα για την κάλυψη των αναγκών τους, ως ισότιμα μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 66-67)

Πιο συγκεκριμένα, τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών, αποδέχονται, στο πλαίσιο της εν λόγω Σύμβασης, την οικουμενικότητα και τα δικαιώματα του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και την ανάγκη που έχουν τα άτομα με αναπηρία να ασκούν τα δικαιώματά τους χωρίς διακρίσεις. Αναγνωρίζοντας κάποιες αρχές και κάποια δικαιώματά τους, όπως είναι η συμμετοχή τους στην κοινωνία, η οποία οφείλει να είναι ίση με τα υπόλοιπα μέλη τους, η αναίρεση των διακρίσεων των ατόμων με αναπηρία, κάτι το παραβιάζει την αξιοπρέπεια και την προσωπικότητα του ατόμου και αναγνωρίζοντας όλα αυτά, συμφώνησαν στα εξής: Στο σεβασμό της αξιοπρέπειας, της ελευθερίας που έχει το άτομο να κάνει τις δικές του επιλογές, τη μια διάκριση, την πλήρη συμμετοχή και ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία, την αποδοχή της διαφορετικότητας των Α.Μ.Ε.Α. ως μέρος της ανθρωπότητας, την ισότητα των ευκαιριών, την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών και τον σεβασμό στις δυνατότητες των παιδιών με αναπηρία.

Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης τα κράτη μέλη συμφωνούν για την Εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α. τα εξής: Αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων αυτών, δηλαδή των Α.Μ.Ε.Α., στην εκπαίδευση. Για την αποφυγή διακρίσεων και στερεοτύπων που μπορεί να γίνουν απέναντι στην ομάδα αυτή των Α.Μ.Ε.Α. για να έχουν τα άτομα αυτά ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, τα κράτη μέλη έχουν τους εξής στόχους. Στις αξίες όπως αξιοπρέπεια, αυτοεκτίμηση, σεβασμός στα δικαιώματα του ανθρώπου, θεμελιώδεις ευκαιρίες και ανθρώπινη ποικιλομορφία. Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας των Α.Μ.Ε.Α., καθώς επίσης και στις σωματικές και διανοητικές ικανότητές τους. Στη εκπαιδευτική ένταξη και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Έτσι, τα κράτη μέλη, για να πραγματοποιήσουν τους παραπάνω στόχους, δεν αποκλείουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το γενικό

εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της αναπηρίας τους ή των δυσκολιών που παρουσιάζουν. Τα Α.Μ.Ε.Α δεν αποκλείονται από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λόγω της αναπηρίας τους. Ακόμη, τα κράτη μέλη συμφωνούν στο δικαίωμα των Α.Μ.Ε.Α για ποιοτική δωρεάν Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα ισάξια με τους υπόλοιπους. Τα Α.Μ.Ε.Α έχουν κάθε δικαίωμα να έχουν την ίδια αντιμετώπιση στην Εκπαίδευση και ιδιαίτερα μπορούν να έχουν όποια υποστήριξη απαιτείται μέσα στα πλαίσια του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Με βάση αυτή τη Σύμβαση του ΟΗΕ, τα κράτη μέλη συμφωνούν στην πλήρη και ίση συμμετοχή των Α.Μ.Ε.Α στην εκπαίδευση αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Τα μέτρα που λαμβάνουν υπόψη είναι

- εκμάθηση της γλώσσας Braille,
- μέσα και μορφές επικοινωνίας και προσανατολισμού,
- κινητικές δεξιότητες, κείμενα και οποιοδήποτε άλλο μέσο σχετικό με την αναπηρία.
- εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας και της γλώσσας των κωφών.
- εκμάθηση γλώσσας και μεθόδους επικοινωνίας για τυφλούς, κωφούς και κωφούς και τυφλούς ταυτόχρονα,
- διασφάλιση περιβάλλοντος που αποδέχεται την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους.

Για να εξασφαλίσουν τα κράτη μέλη τα παραπάνω δικαιώματα, παίρνουν μέτρα για την πρόσληψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων και προσωπικού που παρουσιάζει αναπηρία, το οποίο είναι εξειδικευμένο στην νοηματική γλώσσα και στην γλώσσα Braille και απασχολείται σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Τέλος, τα κράτη μέλη αποδέχονται το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην Γενική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, στην ενήλικη εκπαίδευση, καθώς και στην δια βίου μάθηση χωρίς διακρίσεις και ισάξια με τους άλλους.

1.2. Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1948)

Πρόκειται για ένα θεμελιώδους σημασίας κείμενο που προάγει την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην διδασκαλία, στην παιδεία καθώς και στο σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών του ανθρώπου (βλ. Σούλης, 2013: 82-83).

Πιο συγκεκριμένα, με βάση το άρθρο 1 της Διακήρυξης, όλοι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Οφείλουν να συμπεριφέρονται με πνεύμα αλληλεγγύης. Στο άρθρο 22 αναφέρεται ότι κάθε άτομο έχει δικαίωμα κοινωνικής προστασίας. Από την πλευρά της η κοινωνία οφείλει να συμβάλλει στην προώθηση εθνικής πρωτοβουλίας και συνεργασίας, να εξασφαλίσει την άσκηση κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, που αφορούν την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Σύμφωνα με το άρθρο 26, κάθε πολίτης έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους, ισάξια και ανάλογα με τις ικανότητές τους. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών. Η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στην κατανόηση, την ανεκτικότητα και την φιλία ανάμεσα στα έθνη και τις φυλές και να αναπτύξει δράσεις με δραστηριότητες που θα λάβουν τα Ηνωμένα Έθνη για την διατήρηση της ειρήνης.

1.3. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά, και μορφωτικά δικαιώματα του ΟΗΕ (1966)

Το Σύμφωνο προβλέπει ότι η βασική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν. Η μέση εκπαίδευση, στην οποία περιέχεται και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, οφείλει να παρέχεται σε όλους με όλα τα μέσα και δωρεάν. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι ισότιμη για όλους ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ικανότητες του καθενός. Η κοινωνία υποχρεούται να προβεί στην ανάπτυξη του συστήματος σχολείων, που να περιέχει υποτροφίες και να βελτιωθεί όσον αφορά την οικονομική κατάσταση και τον τρόπο του διδακτικού προσωπικού.

1.4. Η Διακήρυξη 2856/20.12.71 των δικαιωμάτων των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων (ΟΗΕ 1971) και η Διακήρυξη 3447/9.12.75 των δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων (ΟΗΕ 1975)

Υπήρξαν πολλές δυσκολίες στην προσπάθεια υιοθέτησης αυτών των δυο Διακηρύξεων στο πλαίσιο του ΟΗΕ. Παρ' όλα αυτά αποτελούν μια προσπάθεια αναγνώρισης και κατοχύρωσης, σε νομικό επίπεδο, των ατόμων με αναπηρία. Οι εν λόγω Διακηρύξεις υποστηρίζουν ότι όλα τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια δικαιώματα όπως όλοι οι άνθρωποι. Έχουν το δικαίωμα για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση ανάλογα με το βιοτικό τους επίπεδο. Μπορούν να ζουν με τις οικογένειες τους ή με θετούς γονείς και να παίρνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές, δημιουργικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Έχουν δικαίωμα να παραμείνουν σε ειδικό ίδρυμα αν αυτό κρίνεται απαραίτητο, το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής του οποίου θα είναι παρόμοιες με αυτές της κανονικής ζωής.

1.5. Διακήρυξη Sundberg για τα δικαιώματα των Α.Μ.Ε.Α. (1981)

Η εν λόγω Διακήρυξη υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου Δράσης και Στρατηγικής για την εκπαίδευση, την πρόληψη και την ενσωμάτωση (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 86-87). Βασικό σημείο της ήταν η διακήρυξη σε παγκόσμιο επίπεδο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Α.Μ.Ε.Α., κάτι στο οποίο συμφώνησαν όλοι οι συμμετέχοντες. Καταγράφηκε ως πραγματικό γεγονός το ότι το 10% του πληθυσμού

φέρει κάποιου είδους αναπηρία. Αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος μέσα στην κοινωνία της παροχής υπηρεσιών υποστήριξης προς τα Α.μ.ε.Α. ως παραγωγικά μέλη αυτής.

Το αποτέλεσμα των εργασιών του Συνεδρίου ήταν η υιοθέτηση της Διακήρυξης με 16 άρθρα. Με βάση το άρθρο 1 κάθε ανάπηρο άτομο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πληροφόρηση. Με βάση το άρθρο 2 επίσης, οι κυβερνήσεις, οι εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί, οφείλουν να λάβουν μέτρα στήριξης στην εκπαίδευση, την υγεία και την πρόνοια των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με το άρθρο 3, έχει δικαίωμα κάθε άτομο με αναπηρία την ευκαιρία να αναπτύξει τις ακαδημαϊκές και δημιουργικές δυνατότητές του προς το ατομικό και κοινωνικό συμφέρον. Κάθε Α.Μ.Ε.Α. έχει δικαίωμα στη δια βίου μάθηση.

1.6. Ευρωπαϊκά Κείμενα

Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί ένα ενιαίο κείμενο που περιλαμβάνει όλα τα δικαιώματα, τα οποία υπάρχουν στις εθνικές νομοθεσίες, στη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις διεθνείς συβάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ηνωμένων Εθνών και του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας. Στο κείμενο αυτό αναφέρονται δικαιώματα του ανθρώπου όπως: αξιοπρέπεια, ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, ιδιότητα του πολίτη και δικαιοσύνη. Με βάση το άρθρο 21, απαγορεύονται οι διακρίσεις λόγω «φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων, εθνικών μειονοτήτων, περιουσίας, γέννησης, αναπηρίας και ηλικίας.». Επιπλέον, με βάση το άρθρο 26 της σύμβασης, αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστό το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες για αυτονομία, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και συμμετοχή στην κοινωνία (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 77)

Άλλο συναφές κείμενο είναι ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, μια Συνθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης που προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το βασικό του περιεχόμενο ως προς τα άτομα με αναπηρία συνίσταται στον προσδιορισμό της σχετικής έννοιας, την οποία αποδέχθηκαν τα κράτη που είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, ως εξής: Με τον όρο ανάπηρο άτομο, εννοούμε το άτομο, το οποίο δεν έχει τη δυνατότητα να καλύψει τις ανάγκες του στην ατομική και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι. Τα Α.μ.ε.Α έχουν κάθε δικαίωμα να ασκήσουν όλα τα δικαιώματα που υπάρχουν στην Διακήρυξη αυτή, χωρίς εξαιρέσεις. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν κάθε δικαίωμα σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειάς τους. Έχουν επίσης και τα ίδια δικαιώματα, ανεξάρτητα από την προέλευση, τη φύση ή τη σοβαρότητα των μειονεκτημάτων και ανικανοτήτων τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Έχουν ίσα πολιτικά δικαιώματα όπως όλοι οι άνθρωποι. Τα Α.μ.ε.Α. έχουν ίσα δικαιώματα στον τομέα της εργασίας και της απασχόλησης. Οφείλει να γίνει σεβαστή η αναπηρία τους σε όλους τους κλάδους του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού.

Έχουν κάθε δικαίωμα να ζουν με την οικογένειά τους ή με γονείς που τους έχουν υιοθετήσει, καθώς και να παίρνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Τα άτομα με αναπηρία θα έχουν προστασία από εκμετάλλευση, διάκριση και προκατάληψη. Έχουν δικαίωμα νόμιμης πράξης για την προστασία του εαυτού τους ή της περιουσίας τους.

1.7. Εθνικές Νομοθεσίες άλλων κρατών

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο απώτερος σκοπός της σχετικής νομοθεσίας είναι «η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία, η ανεξαρτησία και αυτονομία στην καθημερινή τους διαβίωση καθώς και δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησης του.» Συγκεκριμένα, η νομοθεσία των ΗΠΑ περιλαμβάνει μια σειρά από νομοθετήματα που περιλαμβάνουν ειδικές πρόνοιες για τα άτομα με αναπηρία, ως προς διάφορες πτυχές της καθημερινότητας τους, ορισμένοι εκ των οποίων είναι οι εξής: Americans with Disabilities Act (ADA), 1990 (Νόμος για τους Αμερικανούς με Ανικανότητες), Telecommunications Act, 1996 (Νόμος για τις Τηλεπικοινωνίες), Fair Housing Act, 1988 (Νόμος για την Δικαιοσύνη στην Στέγαση), Air Carrier Access Act, 1986 (Νόμος για την Πρόσβαση στις Αερομεταφορές), Civil Rights of Institutionalized Persons Act, 1980 (Νόμος για τα Πολιτικά Δικαιώματα των Ιδρυματοποιημένων Προσώπων), Rehabilitation Act, 1998 (Νόμος για την Αποκατάσταση), Architectural Barriers Act, 1968 (Νόμος για τα Αρχιτεκτονικά Εμπόδια), Individuals with Disabilities Education Act, 1997 (Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ανικανότητες) (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 88-89).

Στην Αυστραλία, ένα από τους δύο πιο σημαντικούς νόμους για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες στην Αυστραλία είναι ο Disability Discrimination Act. Ο παραπάνω νόμος έχει τους εξής στόχους: Να μειώσει στο μέτρο του δυνατού τις διακρίσεις σε βάρος στα άτομα με ειδικές ανάγκες, λόγω της αναπηρίας που παρουσιάζουν. Να εξασφαλίσει την ισότητα των ατόμων αυτών με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και να καταφέρει την αποδοχή και την αναγνώριση των ατόμων αυτών, καθώς και να κατοχυρώσει τα ίδια θεμελιώδη δικαιώματα με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Ο δεύτερος νόμος που διέπει τις διακρίσεις είναι ο New South Wales Anti-Discrimination Act (Νέος Νόμος Ουαλίας Ενάντια στις Διακρίσεις), σύμφωνα με τον οποίο απαγορεύονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις λόγω της φυλής, του φύλου και της αναπηρίας (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 89-90)

Κεφάλαιο 2

Η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ στην Ελλάδα σήμερα - Εθνικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης και αναπηρία

Η εκπαίδευση των αναπήρων ατόμων στη χώρα μας είναι εξαιρετικά αποθαρρυντική. Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α., εννοούμε αποκλειστικά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα την Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση είναι απογοητευτική. Υπάρχει βέβαια ένα ποσοστό που καλύπτεται σε τμήματα ένταξης, αλλά για άλλου είδους εκπαίδευση, όπως είναι αυτή της υποστηρικτικής διδασκαλίας μέσα στην κανονική τάξη ή η συνεργατική διδασκαλία υπάρχουν σε μικρό ποσοστό. Ακόμη, σε περιοχές όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, τα Ιόνια νησιά και η Πελοπόννησος, η εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 95-97)

2.1. Συνεκπαίδευση

Η έννοια της συνεκπαίδευσης αναφέρεται στην παροχή εκπαίδευσης κατάλληλης διδακτικής σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε το σχολείο να παρέχει δυνατότητα σε όλους του μαθητές ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ο καθένας. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να υπάρχει ένα Σχολείο για Όλους, όπου θα υποδέχεται οποιονδήποτε μαθητή χωρίς να περιθωριοποιεί επειδή δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, ως μαθητής. Συγκεκριμένα, η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία, που ορίζει διαφορετικά τις έννοιες ικανότητα, επιτυχία και αποτυχία. Επίσης, μέσα στα πλαίσια του σχολείου, υιοθετεί αρχές όπως, ισότητα στη συμμετοχή, σεβασμό της πολυμορφίας, αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να συνεισφέρει στη ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και να συμβάλλει στην κριτική τους σκέψη, όπως και στην κατάργηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Επίσης, η συνεκπαίδευση, προσπαθεί από την πλευρά του σχολείου, να ενώσει τους διαφορετικούς μαθητές όπως είναι αυτοί που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για αποτυχία σε μαθητές με αναπηρία, δίχως εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία χωρίς τέλος. Επομένως, χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της, όπως είναι οι διδακτικές στρατηγικές, η οργάνωση της τάξης, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεχώς μεταβάλλονται και αναθεωρούνται, ώστε να γίνει καταλληλότερη η εκπαιδευτική διαδικασία. Θέλει να βοηθήσει όλους του μαθητές, έτσι ώστε μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, να αναπτυχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τη μέχρι στιγμής επιστημονική ανάλυση, υπάρχουν έξι προϋποθέσεις, με τις οποίες η συνεκπαίδευση ενώνει τους μαθητές με τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς για ένα Σχολείο για Όλους. Αυτές είναι συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της κοινής γλώσσας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στη διαχείριση της τάξης, στη συμμετοχή και συνεργασία και ομαδική συζήτηση (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 33-37 και τις εκεί παραπομπές).

2.2. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα και δυνατότητες στα Α.Μ.Ε.Α.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν. 2817/2000), στα άτομα που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχεται ειδική εκπαίδευση, έτσι ώστε να ανακαλυφθούν πτυχές της προσωπικότητας των ατόμων αυτών, την καλλιέργεια των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, την επαγγελματική τους κατάρτιση, την συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και την εξέλιξη στον επαγγελματικό τομέα.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, προβλέπονται θέτονται ορισμένα μέτρα, δηλαδή ειδικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και πρόσθετες υπηρεσίες, οι οποίες θα ανιχνεύσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες στο σχολείο και θα παρέχουν παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, και τέτοιες άλλες παροχές, για να προετοιμάσουν τα Α.Μ.Ε.Α. στην κοινωνική τους ένταξη. Για παράδειγμα, για τα Α.Μ.Ε.Α. όπως οι τυφλοί υπήρχε η α) η σχολή τηλεφωνητών (Κέντρο Εκπαιδύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) στην Αθήνα και η αντίστοιχη σχολή «Ήλιος» στη Θεσσαλονίκη, οι οποίες είναι αναγνωρισμένες δημόσιες σχολές και β) προστατευόμενα εργαστήρια (Φάρος Τυφλών της Ελλάδος). Σήμερα οι δυνατότητες αυτές αυξάνονται, οπότε πολλαπλασιάζονται και οι αντίστοιχες επαγγελματικοί διέξοδοι. Ακόμη, τα Α.Μ.Ε.Α. μπορούν να μπουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις (βλ. Νόμοι 1351/83, 1771/88, 1946/91, 2640/98, 3027/02 και Υπουργική Απόφαση Φ152/Β6/198/2000 σύμφωνα με την οποία προβλέπεται το καθ' υπέρβαση ποσοστό εγγραφής Α.Μ.Ε.Α. στην Γ/Βάθμια εκπαίδευση). Αρμόδιος στις κλίσεις και στις δυνατότητες είναι ο σύμβουλος Σ.Ε.Π., ο οποίος θα ορίσει το κατάλληλο ή ακατάλληλο σχολείο, το οποίο θα προτείνεται στους μαθητές με ιδιαίτερες χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες. Ο σύμβουλος, είναι το άτομο το οποίο θα κληθεί να δώσει απάντηση και να πάρει θέση όσον αφορά την ειδική επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης, Ο σύμβουλος Σ.Ε.Π. μπορεί να αξιολογεί και να προσβλέπει και σε υποστηρικτικές μορφές κατάρτισης, δηλαδή σε έμμεσες ενέργειες, όπως οι ακόλουθες:

- Κατ'οίκον διδασκαλία με εκπαίδευση εξ αποστάσεως μέσω του διαδικτύου με τη συμβολή φορέων ή μέσω επικοινωνίας,
- κατάρτιση με τη συμβολή προσωπικών βοηθειών για τις περιπτώσεις ατόμων με σοβαρές σωματικές ειδικές ανάγκες,
- κατάρτιση με τη συμβολή της τεχνολογίας.

Με βάση τα παραπάνω και σε συνδυασμό με την εξέταση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος που παρέχεται στους μαθητές αυτούς με βάση τις δυνατότητες τους στην εκπαίδευση, υπάρχουν διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατ' αρχάς, υπάρχουν οι κανονικές σχολικές τάξεις με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Άλλη κατηγορία είναι τα τμήματα ένταξης που οφείλει να έχει η γενική εκπαίδευση σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και Τ.Ε.Ε., για να υποδεχτούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τους μαθητές αυτούς υποδέχονται εκπαιδευτικές μονάδες τύπου Σ.Μ.Ε.Α. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.. Επίσης, μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και της ειδικής εκπαίδευσης, υπάγονται σχολεία ή τμήματα που αποτελούν παραρτήματα σχολείων σε νοσοκομεία ή κέντρα αποκατάστασης, τα οποία συνεισφέρουν στην προαγωγή της κοινωνικής και επαγγελματικής αποκατάστασης των Α.Μ.Ε.Α.. Παράλληλα υπάρχει και η κατ'οίκον διδασκαλία.

Κρίσιμος σε αυτό το ζήτημα είναι ο ρόλος του συμβούλου ειδικής αγωγής, ο οποίος θα κληθεί να ορίσει μια λύση, η οποία θα ανταποκρίνεται στον ενδιαφερόμενο, δηλαδή στον μαθητή ειδικής αγωγής, αλλά οφείλει όμως να περιοριστεί στις δυνατότητες που υπάρχουν.

2.3. Διευθυντές ειδικών σχολείων

Ο ρόλος των διευθυντών των ειδικών σχολείων είναι να επιβλέπον και να συντονίζουν το έργο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και γενικής τάξης μέσα στο σχολείο. Καλούν όλη την διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, που οφείλει να προβεί στη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών για την ένταξη τους και τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα πλαίσια του σχολείου. Σε περίπτωση απουσίας τους, οφείλουν να ορίσουν αναπληρωτή από τα υπόλοιπα μέλη των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον οφείλουν να κάνουν συνεδριάσεις με όλα τα μέλη του συλλόγου και να προωθήσουν την μεταξύ τους συνεργασία. Οι διευθυντές ειδικών σχολείων συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, με τα ΚΕΔΔΥ και το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για ομαλή σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών. Συνεργάζονται με τους διευθυντές γενικής εκπαίδευσης και με άλλα σχολεία για υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων με απώτερο στόχο την αποδοχή των μαθητών αυτών από τους υπόλοιπους, δηλαδή των Α.Μ.Ε.Α. από τους κανονικούς μαθητές, καθώς και τη διαμόρφωση θετικής τάσης και δημιουργία ευκαιριών αποδοχής τους.

Οι Διευθυντές οφείλουν να προωθήσουν την συμμετοχή όλων των μαθητών σε προγράμματα αποκατάστασης τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών, με το προσωπικό του σχολείου, να προγραμματίζουν και να οργανώνουν συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, είναι υπεύθυνοι για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τις υπηρεσίες αυτές, να φροντίσουν για συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση όπως και δημιουργία κατάλληλων προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων. Τέλος, πρέπει να υποβάλλουν προς θεώρηση στον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής σε τρία αντίγραφα, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας τους σχολείου.

2.4. Εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων

Οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων, μέσα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, οφείλουν να οργανώνουν, και να υλοποιούν προγράμματα σε συνεργασία με το εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών της τάξης τους. Στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους, οφείλουν να καθοδηγούν τους γονείς σε θέματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι και να προτείνουν δραστηριότητες κατάλληλες και τέτοιες ώστε να αξιοποιείται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών τους. Οφείλουν να συνεργάζονται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για να αντιμετωπίσουν σωστά τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Τέλος, οφείλουν να ενημερώνονται για προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών, να υλοποιούν προγράμματα εκτός του σχολείου και να συνεργάζονται με τους ειδικούς επιστήμονες.

2.5. Εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης

Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης οφείλει να αξιολογήσει τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών αναγκών τους. Για να μπουν οι μαθητές στο τμήμα ένταξης, οφείλει ο εκπαιδευτικός να σκεφτεί τα παρακάτω: πόσο σοβαρές είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη για τη δημιουργία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, την ηλικία και την τάξη όπου θα φοιτήσουν οι μαθητές τους τμήματος ένταξης.

Επίσης, ρόλος τους είναι να ενημερώνουν, σε συνεργασία πάντα με τον διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, σχετικά με διαδικασίες που είναι απαραίτητες για το τμήμα ένταξης. Ποτέ δεν αποκλείεται μαθητής από το τμήμα ένταξης εφόσον οι γονείς του το επιθυμούν, ακόμα κι αν δεν υπάρχει διάγνωση από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης, συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος και της συνδιδασκαλίας. Πρέπει να γίνεται πλήρης ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Κρίσιμο στοιχείο του ρόλου τους είναι να προωθήσουν την προσαρμογή των μαθητών του τμήματος

ένταξης στη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου.

Επιπλέον, οφείλουν να πληροφορούν και να συμβουλεύουν τον σχολικό σύμβουλο σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και να συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας και του ΚΕΔΔΥ. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, υποβάλλει εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας και συντάσσει την ετήσια αξιολογική έκθεση του τμήματος ένταξης. Προσφέρει τις υπηρεσίες του σε μαθητές, σε προγράμματα παράλληλης στήριξης μετά από καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

2.6. Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι να ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου όσον αφορά τις ανάγκες του μαθητή τους, για τον οποίο έχει εγκριθεί η παράλληλη στήριξη, αφού έχει προηγηθεί σχετική πρόταση του ΚΕΔΔΥ ή του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου και έχει γίνει εισήγηση από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ικανότητες του μαθητή του και ρόλος του είναι να συντάξει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και τον σύμβουλο ειδικής αγωγής. Οφείλει να υλοποιήσει το πρόγραμμα αυτό μέσα και έξω από την τάξη και είναι υπεύθυνος για όλες τις δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο όπως, τα διαλείμματα, οι εκδηλώσεις, οι επισκέψεις των γονέων και άλλα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεργάζονται πολύ συχνά με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΕΔΔΥ, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα και δυσκολίες. Συντάσσουν ατομικό, εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του μαθητή τους και το καταθέτουν σε τρία έντυπα στον σύμβουλο ειδικής αγωγής και αυτός επιβλέπει και παρακολουθεί κατά πόσο εφαρμόζεται. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές που έχουν ανάγκη παράλληλη στήριξη, κάτι το οποίο είναι αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και διευθυντή εκπαίδευσης. Τέλος, καταγράφουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης που έχουν πραγματοποιήσει όλη τη σχολική χρονιά σε συνεργασία με τον σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΔΥ με κριτήριο πάντα τις ανάγκες του μαθητή και απώτερο στόχο την ένταξη του μαθητή αυτού στην τάξη.

2.7. Εκπαιδευτικοί – Διδασκαλία στο σπίτι

Αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών αυτών είναι να ενημερώνονται από το σχολείο και την οικογένεια για λόγους οι οποίοι αφορούν τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα στο σχολείο και συνεργάζονται με τους φορείς που αφορούν το πρόγραμμα αυτό. Συγκεντρώνουν

πληροφορίες για το ιστορικό του μαθητή που παίρνουν από την οικογένειά του, συνεργάζονται και ενημερώνονται για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν τον μαθητή αυτό από τον σύμβουλο ειδικής αγωγής.

Ακόμη, συνεργάζονται με τον σύμβουλο για την εφαρμογή του ωραρίου εργασίας, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή τους και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, αφού έχει προηγηθεί μαθησιακή αξιολόγηση, όπου θα διερευνήσει ο εκπαιδευτικός τις αδυναμίες και τις ικανότητες του μαθητή. Τηρούν το εβδομαδιαίο ημερολόγιο, όπου έχουν καταγράψει τις δραστηριότητες του προγράμματος του μαθητή ειδικής αγωγής. Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν ανάγκη από την διεπιστημονική ομάδα, δηλαδή τον σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΔΥ, υποστηρίζονται από αυτήν. Καταγράφουν κατάλληλα προγράμματα δραστηριοτήτων και ένταξης του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, τα οποία αρμόζουν στον κάθε μαθητή.

2.8. Ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στην ειδική αγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η σχολική ψυχολογία έχει συνδεθεί άρρηκτα με την εκπαίδευση και περισσότερο με μαθητές όλων των ηλικιών. Με βάση την Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων των ΗΠΑ (NASP, 2008), οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν συνεργάζονται στενά μόνο με μαθητές αλλά και με εκπαιδευτικούς και με τις οικογένειες αυτών, με στόχο την καλύτερη δυνατή επίδοση, τη σωστή συμπεριφορά και την ψυχική υγεία αυτών. Για να πετύχουν τους παραπάνω στόχους, οι σχολικοί ψυχολόγοι ασχολούνται στενά με την αξιολόγηση, καθοδήγηση, συμβουλευτική και σύνταξη προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στους μαθητές αυτούς.

Τα πεδία με τα οποία ασχολούνται οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι 1) αξιολόγηση της γνωστικής κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης τους παιδιού, 2) εντοπισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες και εκπόνηση εξατομικευμένων προγραμμάτων αγωγής, 3) συμμετοχή στην προσπάθεια των παιδιών να μάθουν και να συμμετέχουν στη σχολική ζωή, 4) διάγνωση μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, 5) εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων και 6) προώθηση της έρευνας για την επίλυση σχολικών-ακαδημαϊκών προβλημάτων (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σ.7)

Η συμμετοχή των σχολικών ψυχολόγων στην εκπαιδευτική κοινότητα έχει γίνει απαραίτητη για τους εξής λόγους: συντάσσουν μια αξιολόγηση, σύμφωνα με την οποία συμμετέχουν στην ένταξη των μαθητών των Α.Μ.Ε.Α. στο σχολείο, καθώς και στον τρόπο παρέμβασης στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Ακόμη, έχει γίνει απαραίτητη η συμμετοχή τους, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών με ειδικές ανάγκες που υπάρχει, ο οποίος αντιστοιχεί σε έναν μόνο ψυχολόγο. Οι αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και η ποιότητα της διδασκαλίας, το κοινωνικό πλαίσιο, οι

δυσκολίες του παιδιού και η συμπεριφορά του είναι μερικοί ακόμη λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η συμβολή του.

2.9. Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Η συνεργασία στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητη, καθώς έχει αποδειχτεί αποτελεσματική η προώθηση προς την κατεύθυνση αυτή. Για την εφαρμογή όμως αυτής της τακτικής, οφείλει ο ειδικός παιδαγωγός να εμπλακεί στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος εντός της γενικής τάξης. Συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός αυτός είναι δάσκαλος της παράλληλης στήριξης ή ειδικός παιδαγωγός στο τμήμα ένταξης. Οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία είναι πολύ μεγάλες στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο. Έτσι, ο ρόλος του παιδαγωγού αποτελεί θέμα συζήτησης και προβληματισμού στο σχολείο. Τα τμήματα ένταξης, στα οποία αναφέρεται η ειδική αγωγή, παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία και ιδιαίτερη σχέση μεταξύ των μαθητών και του ειδικού παιδαγωγού. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, κρίνουν αδήριτη ανάγκη για συνεργασία.

Οι βασικές αρχές για μια επιτυχή συνεργασία και εκπαίδευση είναι οι εξής (βλ. Σούλης, 2013: 59-66):

- Ισοτιμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες.
- Ύπαρξη ή καθιέρωση αμοιβαίων/κοινών στόχων.
- Αίσθηση κοινής υπευθυνότητας για συμμετοχή και λήψη αποφάσεων.
- Μοίρασμα πόρων, τόσο σε υλικό όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο.
- Ανάλυση των ευθυνών των συνεργαζόμενων συναδέλφων για τις συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) των πρακτικών που εφαρμόζουν.

Κεφάλαιο 3

Εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών μαθητών Α.Μ.Ε.Α.

3.1. Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), είναι η πιο βαριά μορφή από τις διαταραχές της συμπεριφοράς. Στις διαταραχές συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνονται η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, η διαταραχή αγωγής, η εναντιωματική διαταραχή και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Η ΔΕΠΥ υπάρχει σε ποσοστό 5%-7% του του σχολικού πληθυσμού και έχει να κάνει με υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής.

Επειδή τα τελευταία χρόνια η ΔΕΠΥ έχει χαρακτηριστεί ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη με βάση τον Νόμο 3699/2008, έτσι έχει ενσωματωθεί στο σχολικό περιβάλλον και έχει αναγνωριστεί ως ειδική διαταραχή στη σχολική προσαρμογή των παιδιών που εμφανίζουν ΔΕΠΥ. Τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ είναι τα εξής:

Ελλειμματική Προσοχή (βλ. Γελαστοπούλου. Μ, Μουταβελής. Α, 2017, σελ. 163):

- Συχνά δεν μπορεί να προσηλωθεί σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο, την εργασία ή άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή σε εργασίες ή παιχνίδια.
- Συχνά δεν ακούει όταν του απευθύνουν τον λόγο.
- Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές εργασίες, τις δουλειές του σπιτιού ή τα καθήκοντά του στον χώρο εργασίας (όχι λόγω εναντίωσης ή έλλειψης κατανόησης των οδηγιών).
- Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες ή τις δραστηριότητές του.
- Συχνά αποφεύγει, αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν διαρκή προσήλωση (όπως σχολική ή κατ' οίκον εργασία).
- Συχνά χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις δραστηριότητές του (παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία κλπ.).
- Αποσπάται συχνά από άσχετα εξωτερικά ερεθίσματα.
- Ξεχνά συχνά κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων.

Υπερκινητικότητα:

- Κάνει συχνά νευρικές κινήσεις των χεριών ή των ποδιών ή στριφογυρίζει στο κάθισμά του.
- Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις που πρέπει να παραμείνει καθιστός.
- Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει υπερβολικά σε καταστάσεις που δεν αρμόζει.

- Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί ήσυχα με άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά είναι «σε κίνηση» ή «ενεργεί σαν να έχει μοτεράκι».
- Συχνά φλυαρεί υπερβολικά.

Παρορμητικότητα:

- Συχνά ξεστομίζει απαντήσεις πριν καν τελειώσει η ερώτηση.
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Συχνά διακόπτει τους άλλους ή παρεμβαίνει, π.χ. ανακατεύεται σε συζητήσεις ή παρεμβαίνει σε παιχνίδια».

Επομένως, επειδή η διαταραχή αυτή είναι μια πραγματικότητα στο σχολείο, ως αποτέλεσμα, έχει αυξηθεί η ανάγκη για παρέμβαση για την αντιμετώπισή της, για την εκπαίδευση των μαθητών για κατάλληλη διδασκαλία, αξιολόγηση και διατήρηση της συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή μιλάμε πλέον για διαφοροποιημένη διδασκαλία, που είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής, που οφείλει κάθε δάσκαλος ειδικής αγωγής να συντάξει. Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ μπορούν να αντιμετωπιστούν αλλά συνεχίζουν να υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον. Δεν οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά στην αδυναμία σταθερής προσπάθειας, προσοχής και απόδοσης από την πλευρά του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του μπορεί να δώσει κανόνες και εντολές στους μαθητές με ΔΕΠΥ. Ο εκπαιδευτικός, όταν έχει να κάνει στην τάξη με μαθητή με ΔΕΠΥ, αυξάνεται το άγχος του, ώστε να τον διαχειριστεί σωστά, και οφείλει να αξιοποιήσει τα θετικά στοιχεία που έχει ο μαθητής.

3.2. Εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας

Η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται με την ανάγνωση και την γραφή, είναι βασική προϋπόθεση της επικοινωνίας του με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, δηλαδή στο σχολείο. Η γλώσσα δίνει τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, σκέψεων και επιθυμιών που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων. Όταν όμως πρόκειται για άτομα που παρουσιάζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας, η κατάσταση είναι διαφορετική. Είναι αλήθεια ότι ο προφορικός και γραπτός λόγος στο χώρο του σχολείου για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύει τους μαθητές με τέτοιες ιδιαιτερότητες. Με το λόγο ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με βάση τους γραμματικούς κανόνες. Το πόσο καλά μπορεί να διαχειριστεί το λόγο κάποιος, έχει να κάνει με το πως έχει μεγαλώσει, ποιες επιρροές έχει πάρει και κατά πόσο έχει ωριμάσει το κεντρικό νευρικό του σύστημα (βλ. Μπουσδούνης, Ι, σελ. :201-217).

Με βάση τον Κατάλογο της Διεθνούς Ταξινόμησης Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, οι διαταραχές

αυτές που διέπουν τους μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, κατατάσσονται ως εξής:

- F80. Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας (του λόγου).
- F80.0. Ειδική διαταραχή της άρθρωσης: Το παιδί κάνει χρήση των φθόγγων σε επίπεδο κατώτερο από εκείνο που αντιστοιχεί στη νοητική του ηλικία, ωστόσο οι γλωσσικές του δεξιότητες είναι σε φυσιολογικό επίπεδο.
- F80.1. Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (του λόγου): Σε αυτήν την κατηγορία περιγράφεται ότι η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται προφορικά είναι αντίστοιχη με τη χρονολογική του ηλικία.
- F80.2. Αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (του λόγου): Παρατηρείται σε αυτήν την κατηγορία η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τη γλώσσα που είναι κατώτερη από το επίπεδο της νοητικής του ηλικίας. Η εκφραστική γλωσσική ικανότητα είναι έντονα διαταραγμένη και είναι πιθανό να παρατηρηθούν διαταραχές στην άρθρωση.
- F80.3. Επίκτητη αφασία συνοδευόμενη με επιληψία (Landau- Kleffner): Πρόκειται για διαταραχή κατά την οποία το παιδί, ενώ είχε φυσιολογική γλωσσική εξέλιξη, χάνει τόσο τις αντιληπτικές όσο και τις εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες, αλλά διατηρεί τη γενική νοημοσύνη του. ...
- F80.8. Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας.
- F80.9. Αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας, μη καθορισμένες.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών συνεργάζεται και δημιουργεί προγράμματα μάθησης με τα ΚΕΔΔΥ, δηλαδή το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης. Η συνεργασία του ΚΕΔΔΥ με τους εκπαιδευτικούς γενικής, ειδικής αγωγής και παράλληλης στήριξης μπορούν να καταφέρουν πολλά στην εκπαιδευτική πράξη και την πορεία του μαθητή.

Κατ' αρχήν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύψει τα δυνατά σημεία του μαθητή τις δυνατότητες και ικανότητές του και να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα κατάλληλο για αυτά. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει τα εξής: «α) τη δομή του λόγου, β) το περιεχόμενο και γ) τη χρήση του». Πρώτον, όσον αφορά τη δομή του λόγου, αναφέρεται στη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δει κατά πόσο ο μαθητής γνωρίζει τους φθόγγους, τη γραμματική, τις λέξεις και το σχηματισμό τους. Το τελικό επίπεδο, στο οποίο θα αξιολογηθεί ο μαθητής είναι το συντακτικό, δηλαδή κατά πόσο ο μαθητής χρησιμοποιεί με ευχέρεια το γραπτό και προφορικό λόγο, σύμφωνα με τους κανόνες

που το διέπουν. Δεύτερον, όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία, αναφέρεται στις λέξεις και το νόημα που αντιλαμβάνεται ο μαθητής. Στο τελευταίο μέρος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει την ικανότητα ου μαθητή να εκφράζει αυτό που θέλει με τη χρήση της γλώσσας.

3.3. Εκπαίδευση και μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Στο παραπάνω σύνολο των παιδιών, που είναι μέρος αυτού του φάσματος, οι δυσκολίες τους παρουσιάζονται περισσότερο στο επίπεδο επικοινωνίας τους και λιγότερο στις διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μπορεί να υπάρξουν και μερικές διαταραχές και στη γλωσσική ανάπτυξη. Οι παραπάνω δυσκολίες έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του εγκεφάλου και με τα αίτια του αυτισμού καθώς και με ποιον τρόπο συνδέονται αυτές οι δύο διαταραχές.

Δεν ισχύει η άποψη ότι ο αυτισμός συνδέεται με διαταραχές λόγου πάντοτε, καθώς υπάρχουν μαθητές με αυτισμό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολύ καλά τη γλώσσα. Είναι γεγονός ότι πολλοί μαθητές με αυτισμό μπορούν να διαβάσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα πολύ καλά στον γραπτό και προφορικό λόγο. Μια ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν παιδιά με αυτισμό είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας. Τα παιδιά αυτά μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα παρομοιώσεις, κυριολεξίες με άπταιστη χρήση του λόγου.

3.4. Μαθητές με αυτισμό και χρήση και κατανόηση λεξιλογίου

Παιδιά με ελαφρύ αυτισμό, που είναι λειτουργικά, χρησιμοποιούν αρκετά καλά το λόγο. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλλει σημαντικά ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Η προσωπική διδασκαλία των μαθητών αυτών μπορεί να είναι κα απαραίτητη στην εκμάθηση λεξιλογίου και της κατανόησης του λόγου. Όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών αυτών, οφείλουμε να εκπαιδεύσουμε το παιδί, ακόμα και για απλές έννοιες, λέξεις ή ονομασίες.

3.5. Μαθητές με αυτισμό και χρήση αντωνυμιών

Όσον αφορά την εκπαίδευση της ομιλίας και του λόγου των παιδιών με αυτισμό, είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσει ο μαθητής την αντικατάσταση των προσώπων και των προσωπικών αντωνυμιών («εγώ, εμένα, εσύ, εσένα»). Μαθητές με αυτισμό δεν χρησιμοποιούν συνήθως το πρώτο πρόσωπο αλλά αναφέρονται κυρίως στο δεύτερο ή στο τρίτο. Είναι γεγονός ότι παρουσιάζουν δυσκολία στο συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο γίνεται ανάληψη κοινωνικών ρόλων και πρέπει να μιμηθούν και να βιώσουν διάφορους ρόλους της καθημερινότητας.

3.6. Μαθητές με αυτισμό και κυριολεκτική κατανόηση

Η έκφραση των μαθητών με αυτισμό γίνεται περισσότερο στο κυριολεκτικό νόημα των λέξεων και των φράσεων και έτσι το νόημα δεν γίνεται κατανοητό. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει δυσκολία κατανόησης των εκφράσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά. Ο εκπαιδευτικός επομένως, οφείλει να δώσει βαρύτητα στο πως χρησιμοποιεί το λόγο ένα τέτοιο παιδί. Έτσι το παιδί μειώνει τις εκρήξεις θυμού και το άγχος του. Στους μαθητές αυτούς μπορεί να γίνει και η χρήση εικόνας, η οποία διευκολύνει το εκπαιδευτικό κομμάτι (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 201-217).

3.7. Μαθητές με αυτισμό και κατανόηση με κοινωνικές ιστορίες

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την περιγραφή κοινωνικών καταστάσεων στους μαθητές με αυτισμό, ώστε να γίνει κατανοητή μια κατάσταση, με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας, η οποία εφαρμόζεται στο σχολείο, στο σπίτι και στο περιβάλλον. Έτσι, με τη μέθοδο αυτή, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, μπορεί να ανακαλύψει διάφορες ικανότητες του μαθητή μέσα από ιστορίες και έτσι το μάθημα να γίνει πιο ευχάριστο και λειτουργικό. Όταν γίνεται ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας, παίζει σημαντικό ρόλο πως θα γίνει η χρήση του λεξιλογίου, καθώς και τα κίνητρα και τα συμπεράσματα που θα περιγραφούν από την ιστορία αυτή. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν τίτλοι ή υπότιτλοι με ερωτήσεις μέσα στο κείμενο. Ένας τέτοιος τρόπος γραφή είναι το «easy to read».

3.8. Εκπαιδευτική παρέμβαση στους μαθητές με κινητική αναπηρία

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, όταν αναφέρεται σε μαθητές με κινητική αναπηρία, το πρώτο πράγμα που οφείλει να κάνει είναι να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ). Δηλαδή, να ορίσει ένα πρόγραμμα, το οποίο θα προσαρμόζεται στις ανάγκες, στις δυσκολίες και στις δυνατότητες του μαθητή. Κατά το σχεδιασμό αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η διεπιστημονική συνεργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση. Οφείλει να συνεργαστεί με το Διευθυντή/ύντρια, με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και φυσικά με την οικογένεια του παιδιού.

Τα παιδιά με κινητική αναπηρία, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κίνηση και αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην παρέμβαση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός. Τα επιπλέον προβλήματα που συνοδεύουν την κινητική αναπηρία, τα οποία μπορεί να είναι προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, και η ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα είναι κάτι συνηθισμένο στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς είναι και αυτά άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, συναισθηματικές διαταραχές, όπως

μειωμένη αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης, είναι επίσης κάτι που εμφανίζεται στα άτομα αυτά.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει την εκπαίδευση ενός τέτοιου παιδιού, οφείλει να λάβει υπόψιν του όλα αυτά, προτού ξεκινήσει την παρέμβασή του. Τομείς με τους οποίους θα ασχοληθεί είναι η επικοινωνία, η κινητικότητα, οι προ γλωσσικές και οι προ μαθηματικές έννοιες και οι σχολικές δεξιότητες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Έπειτα ο εκπαιδευτικός, αφού έχει πραγματοποιήσει την αξιολόγηση στους τομείς αυτούς, δηλαδή κατά πόσον το δυνατόν έχει το παιδί τις δυνατότητες να ανταποκριθεί στους παραπάνω τομείς, δημιουργεί ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο θα προσαρμόζεται σε παιδί με βάση τα παραπάνω. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κάποιους στόχους, σύμφωνα με τους οποίους θα καθορίζει τη χρονική διάρκεια για την επίτευξη τους κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος του σχολείου. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει να αναφέρεται και η πρόοδος του παιδιού, η οποία θα γίνεται με τεστ και διαγωνίσματα, όπου θα αναφέρεται πόσο κατάφερε ή πέτυχε τους στόχους ο μαθητής, τους οποίους έθεσε ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Επομένως, για να γίνει επιτυχής η διδασκαλία, οφείλει ο εκπαιδευτικός να ορίσει έναν ατομικό φάκελο, όπου θα παρατηρείται η αξιολόγηση του μαθητή, οι οδηγίες, η καθοδήγηση, ο σταθερός χρόνος έναρξης και λήξης της δραστηριότητας, η εξ αρχής ενημέρωση για τους μαθησιακούς στόχους και η επιβράβευση και επίπληξη συγκεκριμένης συμπεριφοράς (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 190).

Εκπαιδευτική παρέμβαση στη γραφή

Με βάση τις δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής στον τομέα της γραφής, οφείλει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει υλικά και δραστηριότητες, τέτοιες, ώστε να μειώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις δυσκολίες αυτές. Για παράδειγμα, αν γλιστράει από τα χέρια του παιδιού το μολύβι, πρέπει να τοποθετηθεί στην περιοχή σύλληψης αφρώδες υλικό, για να γίνει σωστότερη η σύλληψη του μολυβιού. Αν το παιδί δεν κρατάει το μολύβι στο σωστό σημείο, πρέπει να τοποθετηθεί κατάλληλη λαβή, η οποία θα καθορίσει την περιοχή σύλληψης. Είναι προτιμότερο, η χρήση χοντρού μολυβιού, μαρκαδόρου ή ξυλομπογιάς, γιατί αυτά έχουν μικρό μήκος.

Για τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, μπορεί να γίνει εξάσκηση στην γραφή με το δάχτυλο στον αέρα ή με τη γραφή(με το δάχτυλο ή το μολύβι) γραμμών, σχημάτων και γραμμάτων. Μπορούν επίσης να γίνει χρήση μέσα στην τάξη των επιτραπέζιων παιχνιδιών με τη ρίψη ζαριού και το μοίρασμα καρτών όπως φιδάκι, μονόπωλη και άλλα. Ακόμη, μέσα στην τάξη, μπορούν να γίνουν κι άλλες δραστηριότητες όπως να ρίξει κέρματα χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα, τον δείκτη και τον μέσο, να βάλει

συνδετήρες στα χέρια, να πλάσει πλαστελίνη με τα χέρια του, να προσέξει όμως να μην καταπιεί κάποιο από αυτά.

Εκπαιδευτική παρέμβαση στην ανάγνωση

Για την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας, μπορεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να εξασκήσει το παιδί με δραστηριότητες όπως ιστορίες και συζητήσεις καθώς και την ενεργό συμμετοχή σε αυτές με ερωτήσεις κατανόησης των όσων άκουσε. Ακόμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να δώσει ευκαιρία στον μαθητή για προφορική έκφραση με ανοιχτές ερωτήσεις, όπου θα παίζει ρόλο σε πόσο χρόνο θα απαντήσει. Ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να βιάζεται και να περιμένει να απαντήσει γρήγορα ο μαθητής. Επίσης, κάτι άλλο που μπορεί να γίνει, είναι να ηχογραφείται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης και μετά να ακούει τον εαυτό του και να αυτοδιορθώνεται.

Μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη κουκλοθέατρο, αφήγησης ιστοριών, τραγουδιών, λεκτικών παιχνιδιών, δημιουργία σχολική βιβλιοθήκης και γωνιά παραμυθιών και ιστοριών. Για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης του παιδιού, μπορεί να γίνει «ανάλυση της πρότασης σε λέξεις, της λέξης σε συλλαβές και της συλλαβής σε φωνήματα, η σύνθεση φωνημάτων σε συλλαβή και των συλλαβών σε λέξη, η αναγνώριση του πρώτου ή του τελευταίου φωνηεντός και η αξιοποίηση παιχνιδιών για εύρεση λέξεων που αρχίζουν από συγκεκριμένο γράμμα ή συγκεκριμένη συλλαβή». Όσον αφορά την ανάγνωση, εκτός από το βιβλίο « μπορεί να χρησιμοποιηθούν επιγραφές, κάρτες, προσκλήσεις, διαφημιστικά φυλλάδια, λογαριασμοί και περιοδικά».

Εκπαιδευτική παρέμβαση στα μαθηματικά

Η ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων στους κινητικά ανάπηρους μαθητές μπορεί να γίνει μέσα από βιωματική διδασκαλία όπως για παράδειγμα να επισκεφθούν το φούρνο της γειτονιάς, για να κατανοήσουν τους αριθμούς, τα χρήματα ή ακόμη και τα ρέστα. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή συνεισφέρει πολύ στην κατάκτηση μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Εκπαιδευτική παρέμβαση στην τεχνολογία (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 195)

Με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, όπως η Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία (Alternative and Augmentative Communication ή αλλιώς AAC)» και τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, ώστε να αρθεί το εμπόδιο της επικοινωνίας και να γίνει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Οφείλει όμως ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψιν του κατά πόσο ανταποκρίνεται ο μαθητής ή το επίπεδο λειτουργικότητάς του

στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθεί.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της χρήσης του εποπτικού μέσου της ψηφιακής τεχνολογίας, κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση του παιδιού « σε αισθητηριακό επίπεδο(όραση, ακουστική ικανότητα, απτική ικανότητα, αντιληπτικότητα), σε γνωστικές δεξιότητες(μνήμη, διαδικασία λύσης προβλημάτων, διάρκεια προσοχής, σειροθετική ικανότητα) και της καθιστής θέσης, που απαιτείται να είναι πλέον λειτουργική. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν συμβολικά συστήματα επικοινωνίας με ή χωρίς βοήθεια, όπως είναι PECS, BLISS, MAKATON, συσκευές χαμηλής τεχνολογίας και πίνακες δυναμικής επικοινωνίας, καθώς και συσκευές ηχογράφησης και συνθετικής ομιλίας.

Υπάρχουν, όμως, και μέσα υψηλής τεχνολογίας, ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας και ηλεκτρονικοί υπολογιστές με εξειδικευμένο λογισμικό και προσαρμοσμένο υλικό που επιτρέπουν τη χρήση του υπολογιστή ως συσκευή επικοινωνίας. Λογισμικά γραφής, ανάγνωσης, μεγέθυνσης οθόνης, πρόβλεψης λέξεων και ειδικά λογισμικά επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το The Grid 2, καθιστούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πολύτιμο αρωγό του παιδιού στην επικοινωνία του και στην πρόσβαση στον γραπτό λόγο.

Κεφάλαιο 4

Μελέτες περιπτώσεων

4.1. Περίπτωση παιδιού με νοητική αναπηρία στο χώρο εκπαίδευσης

Βασικό στοιχείο αυτής της περίπτωσης είναι να γίνεται αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων και υλικών, δηλαδή το εκπαιδευτικό κομμάτι να γίνεται με εικόνες και ήχο, για να γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο σε μαθητές με τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Επίσης, η εξέταση τέτοιου είδους μαθητών να γίνεται έτσι, ώστε να τους διευκολύνει, δηλαδή γραπτά, προφορικά, με ζωγραφιά ή με παίξιμο ρόλων και άλλα. Να είναι εφικτή η συνεργασία των γονέων των μαθητών με αναπηρία. Κάτι που είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών αυτών είναι: Η διδασκαλία να γίνεται με την βοήθεια συνομήλικων τους, με τη χρήση τεχνολογίας, έτσι ώστε οι μαθητές αυτοί να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους. Η τάξη να είναι κατάλληλα οργανωμένη ως προς το χώρο, τα υλικά, την υποδομή. Να γίνεται αποδοχή των Α.μ.ε.Α. από τους υπόλοιπους φυσιολογικούς μαθητές μέσα στην τάξη. Ο τρόπος διδασκαλίας να είναι οργανωμένος σύμφωνα με το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή. Μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει το χώρο και τα υλικά και φυσικά να προάγει θετικές σχέσεις στην συμπεριφορά και την επικοινωνία όλων των μαθητών. Επιπλέον, η διδασκαλία μπορεί να γίνεται με μαγνητοφώνηση και οι προφορικές οδηγίες να γίνονται με γραπτό κείμενο στα Α.μ.ε.Α., ώστε να διευκολύνει τα άτομα με αναπηρία να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους μαθητές (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 121-126)

4.2. Περίπτωση παιδιού με προβλήματα ακοής στο χώρο εκπαίδευσης

Όταν η διδασκαλία αφορά άτομα με προβλήματα ακοής, δηλαδή κωφούς, υπάρχει ειδικό σχολείο που ονομάζεται σχολείο κωφών, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας και στο οποίο ο μαθητής συνεκπαιδεύεται ισότιμα με τους συμμαθητές του. Για να γίνει επιτυχής η επικοινωνία στους μαθητές με αναπηρία, οφείλουν να παρθούν ειδικά μέτρα τα οποία είναι: Να αξιοποιηθεί το περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, όπως «η χρήση μοκέτας, μονωτικό υλικό ή άλλο υλικό που αφορά τον θόρυβο». Να υπάρχει κατάλληλος φωτισμός, ώστε να επιτευχθεί επικοινωνία μεταξύ των κωφών μαθητών, οι οποίοι μιλούν τη νοηματική. Απαραίτητο μέσα στην τάξη οφείλει να είναι η χρήση συσκευών ή άλλων βοηθημάτων ακοής και συνήθως οι μαθητές αυτοί πρέπει να κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό.

Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να συνεργαστεί για την καλύτερη και επιτυχή διδασκαλία. Αυτό είναι: ακουολόγοι, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας και άλλα. Ακόμη, οφείλει

να γίνει αποδοχή και σεβασμός της κουλτούρας των μαθητών με προβλήματα ακοής αλλά και ολόκληρου του σχολείου. Συνεργασία με τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παροχή ειδικού, εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, κατάλληλο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή. Διοργάνωση σεμιναρίων, ομάδων μελέτης, επιμόρφωση, μέθοδοι αξιολόγησης και διδασκαλίας, αποδοχή της διαφορετικότητας, ενσυναίσθηση, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα και υπευθυνότητα» από την πλευρά των υπόλοιπων μαθητών της τάξης (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 126-129).

4.3. Περίπτωση παιδιού με προβλήματα όρασης στο χώρο εκπαίδευσης

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψιν το σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός. Τα μέτρα που πρέπει να παρθούν είναι: Να αποφεύγεται το εκτυφλωτικό φως που έρχεται από τον ήλιο ή ο τεχνητός φωτισμός ή που αντανακλάται στο θρανίο, καθώς δυσχεραίνει τη μάθηση των μαθητών αυτών. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν δικό τους ατομικό φωτισμό, καθώς παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω της αναπηρίας τους, μπορούν να καθορίσουν την γωνία πρόσπτωσης για να γίνεται καλύτερη ανάγνωση. Μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν φωτοφοβία και έτσι να κρίνεται απαραίτητη η χρήση γυαλιών με αποχρώσεις.

Η εκπαίδευση μέσα στην τάξη με παιδιά με προβλήματα όρασης πρέπει να είναι προσεκτική για να γίνει αποτελεσματικότερη. Έτσι, οφείλει να δοθεί προσοχή στα εξής: Οι μαθητές αυτοί πρέπει να βρίσκονται κοντά στον πίνακα. Ανάλογα με την οξύτητα του προβλήματος τους, μπορεί ο μαθητής να κάθεται αριστερά, δεξιά ή στη μέση της αίθουσας διδασκαλίας. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ίσως να χρειαστεί ή να απαιτείται η χρήση μεγεθυντικού φακού ή άλλων εποπτικών οργάνων. Είναι επίσης αναγκαίο, μέσα στην τάξη, ο μαθητής να τοποθετεί σε συγκεκριμένο χώρο ή στην βιβλιοθήκη τα χαρτιά του (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 130-132).

4.4. Μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων

Πέτρος

Ο Πέτρος είναι ένας μαθητής της δευτέρας δημοτικού, 8 ετών, ο οποίος πρέπει να ξαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο, καθώς αυτό το αποφάσισε το ΚΕΔΔΥ και ο φορέας ψυχικής υγείας. Ο Πέτρος εμφανίζει ΔΕΠΠΥ(Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή). Εμφανίζει εναντίωση σε πρόσωπα εξουσίας και δεν μπορεί να υπακούσει στους κανόνες της τάξης ή του σχολείου. Ακόμη, δεν ακούει τις εντολές που του υπαγορεύει ο εκπαιδευτικός του, δεν ξεκινάει την ώρα που πρέπει να γράφει και σηκώνεται όρθιος και περπατά μέσα στην τάξη. Μαλώνει με τους συμμαθητές του και αμφισβητεί

πολλές φορές μέσα στην τάξη και τον δάσκαλό του. Οι γονείς του έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ο Πέτρος έχει μια αδερφή 5 χρονών και η μητέρα του έχει αναλάβει να ασχοληθεί μαζί του, καθώς ο πατέρας του έχει αυξημένο φόρτο εργασίας. Η μητέρα του μαθητή είναι πολύ συνεργάσιμη με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει τον Πέτρο. Δεν ξέρει όμως πως να συμπεριφερθεί στο παιδί της, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει. Στο σπίτι ο Πέτρος γίνεται επιθετικός στην αδερφή του, επιμένει όταν δεν γίνεται το δικό του και δεν υπακούει στις εντολές των γονέων του. Όταν έρχεται στο σχολείο, όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πως να του συμπεριφερθούν, πολλοί από αυτούς αισθάνονται αμηχανία στην προκλητική συμπεριφορά του, ενώ πολλοί από αυτούς καταφεύγουν σε τιμωρία. Από την πλευρά του διευθυντή και πολλών εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι δυσκολίες του παιδιού έχουν να κάνουν με εξωσχολικούς παράγοντες και άρα δεν είναι αρμόδιο το σχολείο για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού. Με βάση τις παραπάνω δυσκολίες του παιδιού, συστήθηκε παράλληλη στήριξη στον μαθητή από το ΚΕΔΔΥ. Ο συγκεκριμένος όμως εκπαιδευτικός δεν ξέρει πως να αντιμετωπίσει τέτοια ακραία συμπεριφορά. Βρίσκεται σε επικοινωνία με τους γονείς και τους ειδικούς, ώστε να υποστηρίξει το μαθητή.

Σωτήρης

Ο Σωτήρης είναι μαθητής της πρώτης δημοτικού. Έχει ΔΕΠΥ (Εναντιωματική Συμπεριφορά με Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα). Απορρίπτεται από τους συμμαθητές του την ώρα του διαλείμματος, όπου παίζουν διάφορα παιχνίδια. Οι γονείς του είναι μέσου μορφωτικού επιπέδου και αρνούνται να αποδεχτούν τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Έχουν κατανοήσει τη δυσκολία της συμπεριφοράς αυτής και έχουν επιλέξει να μην εμφανίζονται συχνά, για να μην ακούν τα παράπονα από τον εκπαιδευτικό ή από άλλους γονείς. Ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τον μαθητή με αυτές τις δυσκολίες, έρχεται συχνά σε επικοινωνία με το ΚΕΔΔΥ και την οικογένεια του μαθητή. Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, για την ομαλή ένταξη του μαθητή στην τάξη και στο διάλειμμα. Λόγω της καλής αντιμετώπισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και από την συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου έχει διαπιστωθεί ορθή αντιμετώπιση του μαθητή, λόγω της συνεργασίας μεταξύ γονέων, σχολείου και εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 5

Εκπαιδευτικό Υλικό για Μαθητές

Βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής αποτελεί το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο πρέπει να προσαρμόζεται στα δεδομένα της κάθε περίπτωσης και του είδους της αναπηρίας που έχει ο μαθητής. Έτσι αναλόγως του είδους της αναπηρίας, έχουν αναπτυχθεί αντιστοίχως εκπαιδευτικά εργαλεία ως εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μπορεί να ταξινομηθεί ως ακολούθως (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 225-229):

5.1. Υλικό για μαθητές με κώφωση

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2)
- Λογισμικό (20) σχετικά με:
 - a) Την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
 - b) Τα μαθήματα:
 - Γλώσσα Α' δημοτικού
 - Γλώσσα Α', Β', Γ' Γυμνασίου
 - Ιστορία δημοτικού
 - Ιστορία Α'- Γ' γυμνασίου
 - Χημεία
 - Μαθηματικά Α'-Δ' Δημοτικού
 - Γεωγραφία Δημοτικού
 - Γεωγραφία Α', Β' Γυμνασίου
 - Μελέτη Περιβάλλοντος Α'-Δ' Δημοτικού
 - Διαχείριση των χρημάτων
- Δώδεκα (12) διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού- επιμορφωτικού υλικού που αφορά:
 - a) Βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές,
 - b) Βιντεοσκοπημένες υποδειγματικές διδασκαλίες,
 - c) Αφίσσα και καρτέλες με το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο,
 - d) Δεκαεπτά ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα,
 - e) Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης για την κώφωση,
 - f) Παιδικό λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας,
 - g) Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας,
 - h) Επιμορφωτικό υλικό σχετικά με την αναπηρία της κώφωσης και την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών.

5.2. Υλικό για μαθητές με τύφλωση

- «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (21)
- Λογισμικό (14) σχετικά με:
 - a) Τα μαθήματα
 - Γλώσσα Δημοτικού και Γυμνασίου
 - Ιστορία Δημοτικού και Γυμνασίου
 - Αγγλικά Δημοτικού και Γυμνασίου
 - Γεωγραφία Δημοτικού και Γυμνασίου
 - Φυσική Δημοτικού και Γυμνασίου
 - Χημεία Γυμνασίου
 - Αρχαία Γυμνασίου
 - b) Μαθηματικές έννοιες
 - Εκπαιδευτικά προγράμματα (2)
 - Σαράντα (40) διακριτοί τίτλοι με εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό που περιλαμβάνει:
 - a) Βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες,
 - b) Επιμορφωτικό υλικό για την αναπηρία της όρασης και την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης,
 - c) Προδιαγραφές ανάπτυξης Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού Υλικού για την αναπηρία της όρασης,
 - d) Τον κώδικα Nemeth,
 - e) Την Πολυτονική γραμματοσειρά,
 - f) Την ελληνική γραφή Braille,
 - g) Τριάντα επτά σχολικά εγχειρίδια προσαρμοσμένα για τυφλούς μαθητές και συγκεκριμένα:
 - Για την Α' τάξη Δημοτικού (6) (Ανθολόγιο, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Λεξικό, Αγγλικά, Μαθηματικά),
 - Για τη Β' τάξη Δημοτικού (4) (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγγλικά),
 - Για τη Γ' τάξη Δημοτικού (5) (Ανθολόγιο, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Ιστορία),
 - Για τη Δ' τάξη Δημοτικού (4) (Θρησκευτικά, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία),
 - Για την Ε' τάξη Δημοτικού (7) (Ανθολόγιο, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσική, Ιστορία, Αγγλικά),
 - Για την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού (5) (Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσική, Αγγλικά).

5.3. Υλικό για μαθητές με αυτισμό

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1)
- Λογισμικά (5) που αφορούν:
 - Δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, επικοινωνίας και λόγου, γλώσσας, και μαθηματικών,
 - Θέματα αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, συντονισμού, κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ανάπτυξης.
- Οχτώ (8) διακριτοί τίτλοι επιμορφωτικού υλικού που αναφέρονται:
 - Σε βασικές έννοιες για τον αυτισμό,
 - Στην περιγραφή, κατανόηση και διαχείριση των ιδιαίτερων συμπεριφορών των ατόμων με αυτισμό,
 - Σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, τη φροντίδα και την οδοντιατρική πρόληψη των μαθητών με αυτισμό,
 - Στην υποστήριξη των αδερφών των μαθητών με αυτισμό,
 - Στην συνεργασία των γονέων και των ειδικών επαγγελματιών και στις σχέσεις της οικογένειας του ατόμου με αυτισμό,
 - Στην ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στους χώρους εργασίας,
 - Στα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό και των οικογενειών τους κ.α.

5.4. Υλικό για μαθητές με κινητικές αναπηρίες

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1)
- Λογισμικά (24) που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των μαθητών:
 - Γλώσσα,
 - Μελέτη Περιβάλλοντος,
 - Μαθηματικά,
 - Ιστορία,
 - Αγγλικά,
 - Γεωγραφία,
 - Φυσική Δημοτικού,
 - Αρχαία,
 - Αγγλικά,
 - Γεωγραφία Γυμνασίου
- Επιμορφωτικό- εκπαιδευτικό υλικό (3) που αφορά στις καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες και στην προσβασιμότητα.

5.5. Υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (3)
- Λογισμικά (7) για την προσέγγιση στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα:
 - Τα μέρη του σώματος,
 - Μέσα κυκλοφορίας και μέτρα οδικής ασφάλειας,
 - Μέτρηση αντικειμένων,
 - Σύμβολα,
 - Ζωγραφική,
 - Καιρός,
 - Ένδυση- ενδυμασία,
 - Ευρώπη,
 - Καταστήματα,
 - Εξοικείωση με τον υπολογιστή και τη χρήση ποντικιού,
 - Βελτίωση της διαδικασίας ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα,
 - Χρήση κερμάτων και δεξιότητες συναλλαγής,
 - Αυτονομία στο σπίτι και στο σχολείο,
 - Επικοινωνία και αυτοεξυπηρέτηση,
 - Γλώσσα, Μαθηματικά,
 - Προ επαγγελματική επίγνωση κ.α.
- Επιμορφωτικό- εκπαιδευτικό υλικό (5) που αφορά:
 - a) Σε καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες,
 - b) Σε ζητήματα σχετικά με τη νοητική αναπηρία, τον ρόλο της οικογένειας και τα στάδια αποδοχής της αναπηρίας, τη διεπιστημονική παρέμβαση, προγράμματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, επαγγελματικής αποκατάστασης κ.α.»

5.6. Υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

- «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε βαθμίδα (1)
- Λογισμικό σχετικό με τα βασικά θέματα υποδομής της ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών και τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (1)
- Διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού- επιμορφωτικού υλικού σχετικά με βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, καθώς και εφαρμογές και πρωτόκολλα διδακτικής αξιολόγησης (7) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Τα 12 ανιχνευτικά- διαγνωστικά εργαλεία πρόκειται να αναπαραχθούν σε επεξεργάσιμη web based εφαρμογή.

Κεφάλαιο 6

Υποστηρικτική τεχνολογία και Φορείς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής

6.1. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Η Υποστηρικτική Τεχνολογία συνεισφέρει σημαντικά σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες όπως στην όραση, στην ακοή και άλλα, με τη χρήση τεχνολογικού υλικού. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που χρειάζονται και να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα με σωστό τρόπο με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Παρ' όλα αυτά, η Υποστηρικτική Τεχνολογία δεν διευκολύνει μόνο τους μαθητές με αναπηρία αλλά και τους υπόλοιπους στην εκπαίδευση, γι' αυτό είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να παρέχουν τέτοιου είδους διδασκαλία στο σχολείο και να ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις της.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, στην Υποστηρικτική Τεχνολογία υπάγονται πρώτον τα είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας και οι υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας. Με βάση τον Edyburn (2001), ως συσκευή Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, είναι οποιοδήποτε αντικείμενο ή μέρος του εξοπλισμού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, στις υπηρεσίες αυτές απαιτούνται τα εξής:

Αρχικά γίνεται μια αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή. γίνεται επίσης αγορά ή ενοικίαση υλικών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας. Οφείλει επίσης να γίνει κατάλληλη εκπαίδευση της οικογένειας των ατόμων με αναπηρία καθώς και των ατόμων που συνεργάζονται με αυτούς όπως οι εργοθεραπευτές, οι εκπαιδευτικοί, οι κινησιοθεραπευτές και άλλα.

Αφού έχουν προηγηθεί οι υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, οφείλουν μετά να παρθούν και τα Είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας τα οποία είναι (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 140):

- I. Βοηθήματα καθημερινής ζωής, τα οποία είναι συσκευές που διευκολύνουν τα άτομα σε καθημερινές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως το φαγητό, το ντύσιμο και η τουαλέτα. Αυτά είναι «κούπες και ποτήρια με ειδικά προσαρμοσμένα περιτόμια, ειδικά άγκιστρα για να κουμπώνουν τα κουμπιά και κινητές ή σταθερές καρέκλες μπάνιου, βοηθήματα στήριξης για την τουαλέτα και άλλα.
- II. Βοηθήματα για τη βελτίωση της επικοινωνίας, δηλαδή συσκευές που διευκολύνουν άτομα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επικοινωνία όπως είναι τα άτομα με προβλήματα ομιλίας και λόγου. Τέτοιες συσκευές βασίζονται σε σύμβολα, σε διακόπτες που ενεργοποιούνται με την ομιλία, ηλεκτρονικές συσκευές παραγωγής γραπτού ή ηλεκτρονικού λόγου και άλλα.

- III. Βοηθήματα κίνησης, Οι συσκευές αυτές διευκολύνουν κινήσεις μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, δηλαδή «στο σχολείο, στο σπίτι, στην εργασία και είναι καρτσάκια, στηρίγματα βάδισης, ορθοστάτες, προσθετικά μέλη σώματος και άλλα».
- IV. Βοηθήματα ακοής. Είναι συσκευές που συνεισφέρουν στην ενίσχυση των ακουστικών δυνατοτήτων των ατόμων με προβλήματα ακοής και είναι « ακουστικά, τηλέφωνα με χρήση κειμένου, συστήματα ηχητικής ενίσχυσης, τηλεοράσεις που μεταφράζουν τον ήχο σε κίνηση και άλλα».
- V. Βοηθήματα για ψυχαγωγία και αναψυχή. Αφορά συσκευές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν ώστε τα άτομα αυτά να ψυχαγωγηθούν και είναι «ειδικά λογισμικά για τον υπολογιστή, παιχνίδια με ειδικούς διακόπτες, ειδικά βίντεο, CDRom players και άλλα»
- VI. Βοηθήματα όρασης. Είναι «συσκευές ηχογράφησης σημειώσεων κατά την παράδοση μαθημάτων, μαθηματικοί υπολογιστές μεγεθυμένοι ή με δυνατότητα ομιλίας, φορητές συσκευές γραφής Braille» και άλλα, τα οποία βοηθούν στην καθημερινή ζωή.
- VII. Βοηθήματα θέσης και τοποθέτησης του σώματος. Είναι συσκευές όπως « ειδικές καρέκλες που εμποδίζουν την ολίσθηση, συσκευές που συγκρατούν τα πόδια, ειδικές καρέκλες, ορθοστάτες και άλλα, τα οποία εξασφαλίζουν καλύτερη ισορροπία και σταθερότητα στον κορμό και το κεφάλι, ελαττώνοντας την πίεση που ασκείται στο σώμα τους».
- VIII. Βοηθήματα μάθησης. Είναι βοηθήματα με τη χρήση του υπολογιστή για να διευκολύνουν τη μάθηση μέσα την τάξη.

Γενικά η πληροφορική και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή διευκολύνει την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση έχει τους εξής στόχους (βλ. Σούλης, 2013, σελ. 143-144):

- Παροχή κινήτρων μάθησης και απόδοσης
- Παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων
- Συμβολή στην επικοινωνία σε προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Βελτίωση μάθησης και επίδοσης του μαθητή
- Αξιοποίηση του υπολογιστή και της τεχνολογίας στην επικοινωνία και στην καθημερινότητα.

6.2. Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς στην ειδική αγωγή

Οι ανάγκες των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διερευνώνται από τους εξής φορείς:

- «Τα ΚΕΔΔΥ
- «Την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και

- «Τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.»

Αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ είναι να αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το 22^ο έτος της ηλικίας τους. Η διαδικασία αυτή γίνεται από την εξής ομάδα: 1) Έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2)έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην νευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση σε παιδονευρολογία, 3)έναν κοινωνικό λειτουργό, 4) έναν ψυχολόγο και 5) έναν λογοθεραπευτή.

Ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ αφορά μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων ως εξής (βλ. Δελασσούδας, 2004, σελ. 37, 53-56):

- Διερεύνηση του βαθμού δυσκολίας των μαθητών με ιδιαιτερότητες στην προσχολική και σχολική ηλικία.
- Δημιουργία κατάλληλων, εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης και απασχόλησης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- Εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όπως και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της πορείας των μαθητών αυτών σε συνεργασία με συμβούλους και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.
- Συμβουλευτική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία, διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς, ενημερωτικές ημερίδες, χρήση εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων που θα συμβάλλουν στην διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, για τους οποίους δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή.
- Δημιουργία γραπτών δοκιμασιών των ατόμων με προφορικά ή γραπτά στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια καθώς και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής, για ίδρυση, προαγωγή, κατάρτιση, υποβιβασμό, μετατροπή ή συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, Επαγγελματικά Λύκεια για αύξηση ή μείωση των θέσεων.
- Σύναξη έκθεσης ή προτάσεων για παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στα τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από τα ΚΕΔΔΥ, όπου αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι σύγχρονες υπηρεσίες τεχνολογίας για υποστήριξη και συμμετοχή των μαθητών ειδικής αγωγής στην συνεκπαίδευση, μαζί με τους μαθητές της γενικής τάξης στα πλαίσια του σχολείου.

Κεφάλαιο 7

Επαγγελματική Κατάρτιση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Α.Μ.Ε.Α.

Η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία προσαρμόζεται και αυτή στις απαιτήσεις της αναπηρίας των μαθητών και έτσι έχουν αναπτυχθεί, στο πλαίσιο των συνολικότερων δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης, συγκεκριμένα είδη κατάρτισης που είναι στοχευμένα σε αυτά τα άτομα, λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες της κάθε περίπτωσης. Τα είδη αυτά καταγράφονται ως εξής (βλ. Δελασσοπούδας, 2004, σελ. 54-56):

- I. «Εναλλασσόμενη εκπαίδευση ή μαθητεία.»
- II. «Μερική ειδίκευση στο κέντρο κατάρτισης και πρακτική άσκηση στη βιομηχανία.»
- III. «Για άτομα με πρόσφατες αναπηρίες, παραμονή και μετεκπαίδευση στην εργασία τους, προς το συμφέρον του εργοδότη και του εργαζομένου του.»
- IV. «Φορέας κατάρτισης (εταιρικής ή άλλη μορφής) διοικούμενος από επαγγελματίες με ειδικές ανάγκες.»
- V. «Κατάρτιση ατόμων με αισθητηριακά προβλήματα (ακοής και όρασης) με εκπαιδευτές, καθοδηγητές και συμβούλους που έχουν αντίστοιχα προβλήματα.»
- VI. «Κατάρτιση σύμφωνα με σύμβαση που υπογράφει το Κέντρο Κατάρτισης με τον εργοδότη πριν από την κατάρτιση του Α.Μ.Α.»
- VII. «Εξατομικευμένη κατάρτιση, που αφορά κυρίως σε άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας.»
- VIII. «Καθοδηγούμενη αυτοκατάρτιση», η οποία αποτελεί ένα ευέλικτο σύστημα κατάρτισης δίδοντας εξατομικευμένες απαντήσεις σε σχέδια ένταξης και βελτίωσης δυνατοτήτων.»
- IX. «Ευέλικτες πρακτικές εργασίες με παράλληλη κατάρτιση, ώστε τα Α.Μ.Α. να μπορούν να εργάζονται χωρίς να ενοχλούνται από την ανάγκη προσαρμογής, αποκατάστασης, κ.λπ.»
- X. «Προγράμματα κατάρτισης προσαρμοσμένα στις ικανότητες και τις ανάγκες του Α.Μ.Α. και στις απαιτήσεις της τοπικής αγοράς.»
- XI. «Μάθηση και εκπαίδευση μέσω της επαγγελματικής απασχόλησης.»

Εξίσου σημαντικές είναι και οι δράσεις σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) που αφορά σε μαθητές με αναπηρία. Βασικό κομμάτι στις αρχές του Σ.Ε.Π. όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των Α.Μ.Ε.Α., είναι:

- i. Η ανίχνευση των κλίσεων των δυνατοτήτων καθώς και των αδυναμιών ή αποκλίσεων όπως και των προσδοκιών του Α.μ.ε.Α., ώστε να γίνουν παρεμβάσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη του στόχου.
- ii. Οι ανάγκες, οι οποίες θα προσδιορίσουν την έκταση και τη διάρκεια της βοήθειας όπως και τους φορείς που θα την παρέχουν.

- iii. Η κοινωνική στάση των ατόμων
- iv. Οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας

Για να είναι επιτυχείς οι σχετικές δράσεις πρέπει να εκπληρούνται δυο βασικές προϋποθέσεις: α) Έγκαιρη διάγνωση των αναγκών και των δυνατοτήτων, β) επιλογή κατάλληλης γενικής και επαγγελματικής κατάρτισης, προσανατολισμού και επαναπροσανατολισμού.

Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η ενεργά συμμετοχή του ίδιου του Α.Μ.Ε.Α., όπως και του περιβάλλοντός του, καθώς και η στάση του στη λήψη απόφασης και αποκατάστασης σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, έτσι ώστε το άτομο αυτό να ενταχθεί σχολικά, επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά. Παίζει ουσιαστικό ρόλο στο Σ.Ε.Π. η στάση και η δράση τρίτων, δηλαδή αρμόδιων προσώπων, διαφόρων φορέων, ώστε απέναντι στις δυνατότητες και στα δικαιώματα των Α.Μ.Ε.Α. στον τομέα της κοινωνική και επαγγελματικής αποκατάστασης, έτσι ώστε να αποδεχτούν την παρουσία αυτών των ατόμων στο περιβάλλον εργασίας. Η ύπαρξη απαραίτητης υποδομής του χώρου, ο οποίος θα υποδεχτεί το άτομο με αναπηρία. Οι δυνατότητες και οι ανάγκες της αγοράς εργασίας, δηλαδή να υπάρχουν θέσεις εργασίας στην αγορά που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία (Δελασσοπούδας, 2004, σελ. 35-38).

Κεφάλαιο 8

Προγράμματα και Δράσεις στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής

8. 1. Πρόγραμμα- σχέδιο δράσης REC

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, το REC, συμβάλλει στην προώθηση των δικαιωμάτων των Α.Μ.Ε.Α. στον χώρο της απασχόλησης. Οι βασικές αρχές που διέπουν το παραπάνω σχέδιο δράσης είναι η «καταπολέμηση των διακρίσεων», ισότητα ευκαιριών, η πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η αποδοχή της αναπηρίας, η ατομική αυτονομία, η ισότητα των δύο φύλων (για περισσότερες λεπτομέρειες για το εν λόγω σχέδιο δράσης βλ. Σούλης, 2013, σελ. 72-76).

Το σχέδιο αυτό αφορά τα κράτη μέλη και περιλαμβάνει 15 άξονες δράσης, οι οποίοι υποστηρίζουν όλους τους τομείς της ζωής των Α.Μ.Ε.Α.. Οι άξονες αυτοί είναι:

«Δράση 1: Συμμετοχή στην πολιτική και τη δημόσια ζωή»

«Δράση 2: Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή»

«Δράση 3: Ενημέρωση και Επικοινωνία»

«Δράση 4: Εκπαίδευση»

«Δράση 5: Απασχόληση, επαγγελματικός προσανατολισμός και κατάρτιση»

«Δράση 6: Δομημένο περιβάλλον»

«Δράση 7: Μέσα Μεταφοράς»

«Δράση 8: Κοινωνική Διαβίωση»

«Δράση 9: Υγειονομική περίθαλψη»

«Δράση 10: Αποκατάσταση»

«Δράση 11: Κοινωνική προστασία»

«Δράση 12: Νομική προστασία»

«Δράση 13: Προστασία κατά της βίας και της κακοποίησης»

«Δράση 14: Έρευνα και Ανάπτυξη»

«Δράση 15: Ευαισθητοποίηση»

Τα συμμετέχοντα κράτη, με τις παραπάνω δράσεις του σχεδίου και περισσότερο τη Δράση 4 που αφορά την εκπαίδευση, αναφέρουν τα εξής:

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα της κοινωνικής ένταξης και της ανεξαρτησίας στην κοινωνία για όλους τους ανθρώπους καθώς και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ισότητα των ευκαιριών για τα Α.Μ.Ε.Α. στην συμμετοχή τους στην

εκπαίδευση, δεν είναι μόνο για αυτήν την ομάδα σημαντικό, αλλά ωφελεί και την υπόλοιπη ποικιλομορφία.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι στόχοι του των δράσεων του REC είναι:

- Η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, των ταλέντων τους, της δημιουργικότητάς τους και των δυνατοτήτων τους.
- Η προαγωγή της δια βίου μάθησης των Α.Μ.Ε.Α., αλλά και όλων των ανθρώπων, στην εκπαίδευση και στην απασχόληση.
- Η προώθηση του σεβασμού των δικαιωμάτων με αναπηρία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι ενέργειες που λαμβάνονται από τα κράτη μέλη συνίστανται στη θέσπιση νομοθεσίας για αποφυγή των διακρίσεων των παιδιών, των νέων ατόμων με ειδικές ανάγκες στον χώρο της εκπαίδευσης από την σχολική ηλικία έως και την ενηλικίωση. Για να πετύχουν αυτόν το σκοπό, οφείλουν να στηρίζουν σχετικές εθελοντικές οργανώσεις και συνεργαστούν με γονείς, φροντιστές, εθελοντές και άλλους φορείς που συνεργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα. Τα κράτη μέλη οφείλουν να πάρουν μέτρα όπως η κατάλληλη και πρόωγη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των Α.Μ.Ε.Α., ώστε να προβούν σε ενημέρωση των εκπαιδευτικών παροχών και τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων. Παράλληλα καλούνται να εφαρμόσουν σχέδια δράσης και προγράμματα, έτσι ώστε να ληφθεί κατάλληλη παροχή εκπαίδευσης και μετέπειτα απασχόλησης.

Επιπλέον μπορούν να ενθαρρύνουν, όσο είναι εφικτό και στο μέγιστο επίπεδο, κατάλληλες τεχνικές και μέτρα και υλικά για υποστήριξη των μαθητών αυτών. Επιπλέον, οφείλουν να παρέχουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και σχέδια δράσης σε όλο το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να προσαρμοστεί στα άτομα με αναπηρία, να συμπεριλάβουν θέματα της διδακτέας ύλης που να είναι προσαρμοσμένα στα Α.Μ.Ε.Α., καθώς έχουν ισάξια δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες, να λάβουν μέτρα και να παρέχουν προσωπική υποστήριξη και διευκόλυνση, δηλαδή και εξοπλισμού, τα οποία θα ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, να δημιουργήσουν εξατομικευμένα σχέδια εκπαίδευσης και να συνεργαστούν με τους γονείς των παιδιών Α.Μ.Ε.Α. στη διαδικασία αυτή, και να προωθήσουν την πρόσβαση στην επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού τα συμμετέχοντα κράτη εξετάζουν την υπογραφή και την επικύρωση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (εάν δεν το έχουν ήδη πράξει) με έμφαση στην αξιοποίηση του άρθρου 15 του Χάρτη.

8.2. Προγράμματα επαγγελματικής ένταξης και αποκατάστασης των Α.Μ.Ε.Α.

Στο πλαίσιο των δράσεων της ειδικής αγωγής έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα για την επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση των Α.Μ.Ε.Α., ορισμένα εκ των οποίων έχουν ως εξής (βλ. ανάλυση σε Κανατάς, 2005 : 110- 123):

Επιχειρησιακό πρόγραμμα <<Καταπολέμηση του αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας>>

Στόχοι προγράμματος:

- A) Καταπολέμηση αιτίας κοινωνικού και εργασιακού αποκλεισμού των Α.μ.ε.Α.
- B) Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και κλίσεων των ατόμων.
- Γ) Ανάπτυξη ηθικής υποστήριξης και άρση φραγμών στην πρόσβαση της αγοράς εργασίας
- Δ) Καταπολέμηση στερεότυπων αντιλήψεων και ρατσισμού των Α.μ.ε.Α.
- E) Ισότητα ευκαιριών στην εργασία
- ΣΤ) Δημιουργία νέων θέσεων εργασίας
- Z) Καταπολέμηση κοινωνικής ανισότητας και διακρίσεων των Α.μ.ε.Α.
- H) Πρόσβαση στον χώρο εργασίας όλων των ομάδων ανεξαρτήτως διακρίσεων

Περιεχόμενο προγράμματος:

Το πρόγραμμα αυτό εγκρίθηκε από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης τα έτη 1994-1999 και απευθυνόταν μόνο σε ομάδες οι οποίες αντιμετωπίζουν σοβαρό αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, και έχει ως απώτερο σκοπό την συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Το πρόγραμμα αυτό διήρκησε από το 1994 έως το 1999 (βλ. Κυριαζή, Ε. 2013).

Πρόγραμμα ΑμεΑ <<HELIOS>>

Στόχοι προγράμματος:

1. Δημιουργία και διαμόρφωση αυτόνομης διαβίωσης
2. Προγράμματα ετήσια δράση και Ευρωπαϊκής Συνεργασίας
3. Προώθηση επαγγελματικής κατάρτισης και ένταξης

Περιεχόμενο προγράμματος:

Το παραπάνω πρόγραμμα, HELIOS, συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και στην απόκτηση ενεργούς ζωής των ΑμεΑ στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα. Το πρόγραμμα αυτό διήρκησε από το 1983 έως 1987 (βλ. Κυριαζή, Ε. 2013).

Πρωτοβουλία <<HORIZON>>

Στόχοι προγράμματος:

Αποσκοπεί σε διεθνείς δράσεις, στον ανταγωνισμό, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική κατάρτιση.

Πρόγραμμα <<LEONARDO DA VINCI>>

Στόχοι προγράμματος:

- A) Επαγγελματική κατάρτιση των Α.μ.ε.Α.
- B) Ενίσχυση διακρατικής συνεργασίας, δημιουργίας πρωτότυπων προσεγγίσεων και επαγγελματική κατάρτιση των Α.μ.ε.Α.
- Γ) Πρωτοβουλίες και εξέλιξη στον ανταγωνισμό των επιχειρήσεων.
- Δ) Επαγγελματική κατάρτιση που να ανταποκρίνεται στις ενέργειες των κρατών μελών.
- Ε) Οργάνωση εθνικών συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης

Περιεχόμενο προγράμματος:

Το παραπάνω πρόγραμμα αποσκοπεί στην ενίσχυση ενεργειών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ενίσχυση της ποιότητας της επαγγελματική κατάρτισης, και τη δημιουργία πρωτότυπων πρωτοβουλιών καθώς και την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας. Το πρόγραμμα διήρκησε από τις 12 Ιανουαρίου 1995 έως 31 Δεκεμβρίου 1999 (βλ. Κυριαζή, Ε. 2013).

Επιχειρησιακό πρόγραμμα << ΥΓΕΙΑ- ΠΡΟΝΟΙΑ (2000-2006)>>

Στόχοι:

- A) Αποιδρυματοποίηση ατόμων με κινητικές αναπηρίες και νοητική υστέρηση.
- B) Κοινωνική και οικονομική ένταξη των Α.μ.ε.Α. που είναι σε υπερπροστατευτικό περιβάλλον
- Γ) Ένταξη των Α.μ.ε.Α. στην αγορά εργασίας

Περιεχόμενο προγράμματος:

Αποσκοπεί στην κοινωνική και οικονομική ένταξη των Α.μ.ε.Α., στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και την ισότητα ευκαιριών στον χώρο εργασίας. Το πρόγραμμα διήρκησε από το 2000 έως το 2006.

Πρόγραμμα καταπολέμησης της ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ.

Στόχοι – Περιεχόμενα προγράμματος:

Ο Ο.Α.Ε.Δ, ο οποίος είναι ένας οργανισμός που χρηματοδοτείται από τον κρατικό προϋπολογισμό, έχει προγράμματα, τα οποία υποστηρίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες όπως και άλλες ομάδες οι οποίες αντιμετωπίζουν φαινόμενα αποκλεισμού στην αγορά εργασίας. Ακόμη, παρέχει ένα πλαίσιο Συνοδευτικών Υποστηρικτών Υπηρεσιών από επιστήμονες, οι οποίοι συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή. Από το

2002, ο Ο.Α.Ε.Δ. παρέχει προγράμματα εθνική πολιτικής για την επιδότηση απασχόλησης. Επίσης, από το 2004 παρέχει προγράμματα επιδότησης νέων θέσεων εργασίας ατόμων με ειδικές ανάγκες ηλικίας από 18 – 65 ετών.

Το πρόγραμμα αυτό αναφέρεται σε:

- A) 1700 νέες θέσεις εργασίας πλήρους απασχόλησης
- B) 50 νέες θέσεις μερικής απασχόλησης
- Γ) 270 θέσεις εργασίας με συμβάσεις ορισμένου χρόνου

Το πρόγραμμα αυτό διήρκησε 4 χρόνια (βλ. Κυριαζή,2013).

Εθνικά Προγράμματα Επαγγελματικής κατάρτιση, ΑΜΕΑ μέσω ΟΑΕΔ

Στόχοι προγράμματος:

Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Περιεχόμενο προγράμματος:

Κατάρτιση στις παρακάτω σχολές

A) Σχολή Γαλασίου Αθήνας: 2 χρόνια (1.900 ώρες)

Ειδικότητες: Υπάλληλοι Γραφείου Η/Υ, Ξυλογλυπτική, Ξυλουργική, Αγγειοπλαστική, Δερματοτεχνεία, Αγγειογραφία.

B) Σχολή Λακκιάς Θεσσαλονίκης: 3-4 χρόνια

Ειδικότητες: Ξυλουργική, Γεωτεχνική, Νοητική- Ραπτικής,

Γ) Σχολή ΑΜΕΑ Λάρισας: 2 χρόνια(1.800 ώρες)

Ειδικότητες: Υπάλληλοι Γραφείου Η/Υ

Το πρόγραμμα διήρκησε 2 χρόνια, όπου καλύφθηκαν 1.800 ώρες για τις σχολές Α.Μ.Ε.Α. στην Αθήνα και στη Λάρισα και στη σχολή Λακκιάς Θεσσαλονίκης φοιτούν άτομα με νοητική στέρωση 3 χρόνια για τα εκπαιδεύσιμα και 4 χρόνια για τα ασκήσιμα (βλ. Κυριαζή, 2013).

Επίλογος - Συμπεράσματα

Ανεξάρτητα από τα προβλήματα που παρουσιάζει ο μαθητής και τη συνεργασία που θα κάνει με τους γονείς του παιδιού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει τα προβλήματα και τις ανάγκες των γονέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά αυτά είναι παιδιά με αυτισμό, νοητική αναπηρία, ψυχώσεις, Asperger, σύνδρομο Down, κινητικά προβλήματα, τύφλωση, κώφωση, αναπτυξιακές διαταραχές κ.α.

Είναι γεγονός ότι οι γονείς δυσκολεύονται να αποδεχτούν τα προβλήματα που εμφανίζει το παιδί τους. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που αποδέχεται τις δυσκολίες και συνεργάζεται με το σχολικό περιβάλλον. Με βάση τους επιστήμονες, διέπουν πολλά συναισθήματα τους γονείς όταν έρχονται σε επαφή με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που έχει αναλάβει το παιδί τους και κάνει εμφανή την κατάσταση αυτή και τα προβλήματά τους. Μερικά από τα συναισθήματα αυτά είναι θυμός, απόγνωση, θλίψη και άρνηση. Όσο κι αν έχει γίνει αντιληπτό από το σχολείο η δυσκολία που παρουσιάζουν οι γονείς των παιδιών αυτών «η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία εγγράφεται στο ιστορικό και τα βιώματα του κάθε μοναδικού ανθρώπου και της κάθε μοναδικής οικογένειας και είναι δύσκολο να κατανοηθεί (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 274-276)

Από την πλευρά όμως των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους γονείς, όσο κι αν προσπαθούν να καταβάλλουν προσπάθεια. Αποτέλεσμα είναι, μια πολύ αρνητική σχέση μεταξύ τους και με τους γονείς. Παρ' όλες τις δυσκολίες αυτές, σημαντικό είναι τι στάση θα κρατήσει ολόκληρο το σχολείο για την αποδοχή και την φροντίδα τέτοιων παιδιών, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική ατμόσφαιρα του σχολείου και ότι πρέπει να δημιουργήσουν «ένα νέο είδος σχέσης με ενήλικες, οι οποίοι δεν είναι οι γονείς τους και με συνομηλίκους, οι οποίοι δεν είναι αδέρφια τους (βλ. Μπουσδούνης, σελ. 277-278).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρμακόλα, Ε. (2018). Η προαγωγή του παιδαγωγικού κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του δασκάλου γενικής και του δασκάλου ειδικής αγωγής στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Γελαστοπούλου, Μ., Μουταβελής, Α. (2017). Τίτλος: Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες στο σχολείο. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Δεληνάσιου Α.-Αικ., (2010). Το νομικό πλαίσιο των ΑμεΑ - Μια επισκόπηση διεθνών και ευρωπαϊκών συνθηκών και της ελληνικής πραγματικότητας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Βέροια.

Δελλασούδας, Λ. (2004). Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμ. Γ', Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία, Αθήνα: έκδ. τού ιδίου

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη. Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 4, σελ. 83-103.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). «Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής» στον επετειακό τόμο του περ. *Επιθεώρηση Ειδική Παιδαγωγική*.

Κανατάς, Γ.Β. (2005). Η Οικονομική, Λειτουργική και Κοινωνική Διάσταση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Κυριαζή, Ε. (2013). Επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Μπουσδούνης, Ι. (2016). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με κινητικές-πολλαπλές αναπηρίες, Πράξη: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα

Σούλης, Σπ.-Γ., (2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία, Έκδοση Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία

Τσαπουτζόγλου, Μ. (2014). Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Edyburn, D.L. (2001). 2000 in review: A synthesis of the special education technology literature. *Journal of Special Education Technology*, Volume: 16 issue: 2, page(s): 5-25.

Heward, W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (επιμ.). Αθήνα: Τόπος

NASP - National Association of School Psychologists. (2008). The importance of school mental health services [Position Statement]. Bethesda

Warnock Report (1978), Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, London: Her Majesty's Stationery Office

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Έρευνα σε εκπαιδευτικούς φορείς ειδικής αγωγής

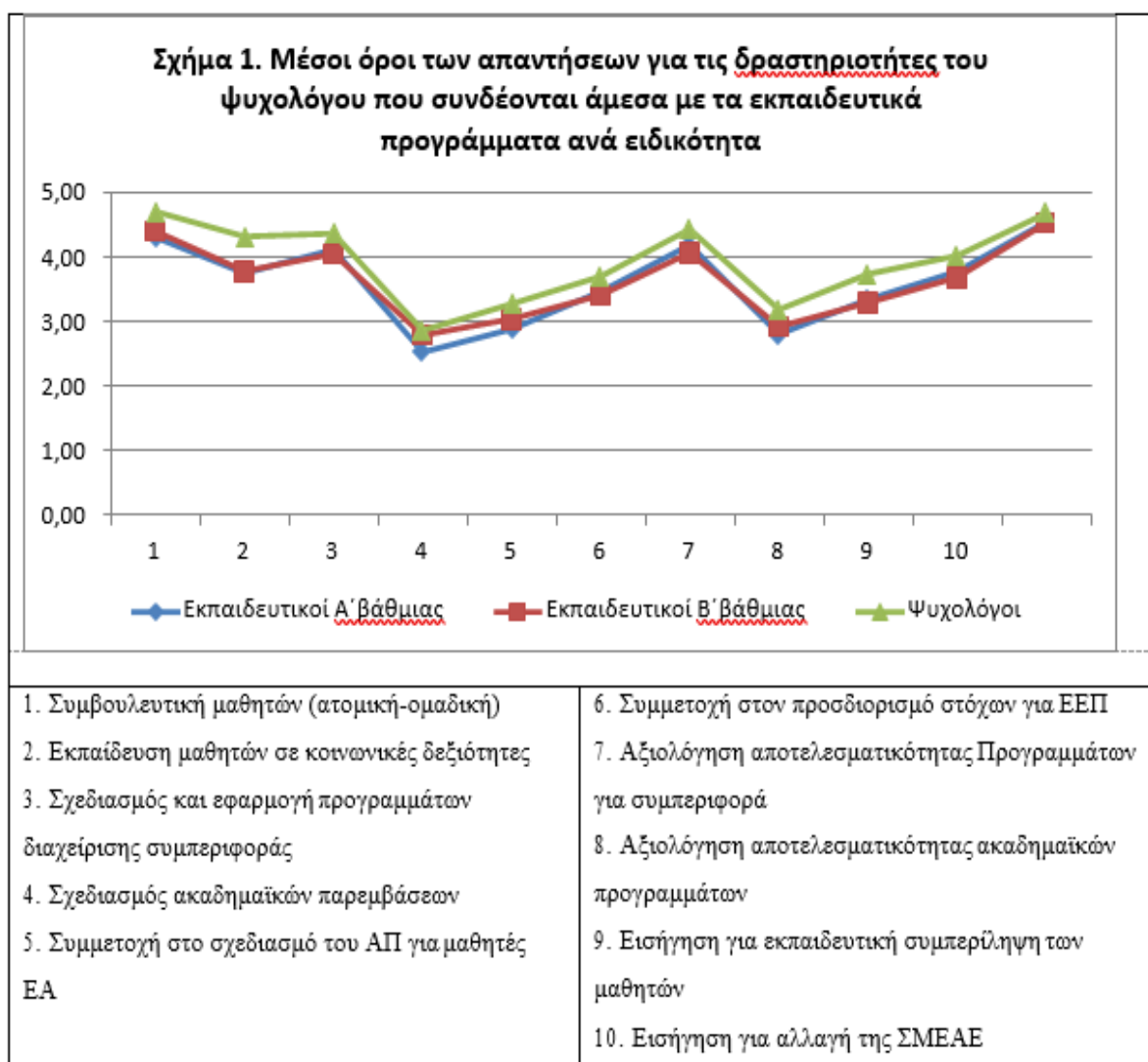
Για την πληρέστερη αποτύπωση των δράσεων ειδικής αγωγής και του αντίκτυπου που έχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρουσιάζονται εδώ ορισμένα στοιχεία από έρευνες που έχει δημοσιευθεί από άλλους ερευνητές (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014 και Αρμακόλα, 2018), στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και σε τμήματα ένταξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ψυχολόγοι που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

Στον παρακάτω πίνακα, καταγράφονται δραστηριότητες του ψυχολόγου και χρησιμότητα της ψυχολογικής αξιολόγησης που χρησιμοποιεί αυτός ή ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σ 50).

Δραστηριότητες	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A..
Συμβουλευτική μαθητών (ατομική-ομαδική) για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	4.31	.778
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.40	.839
	Ψυχολόγοι	44	4.70	.594
Εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	3.75	.954
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.78	.936
	Ψυχολόγοι	44	4.32	.959
Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών για το σχολείο και το σπίτι	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.12	.885
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.05	.856
	Ψυχολόγοι	44	4.36	.865
	Σύνολο	246	4.14	.874
Σχεδιασμός ακαδημαϊκών παρεμβάσεων (π.χ. για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας)	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	108	2.53	1.148
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	91	2.79	1.169
	Ψυχολόγοι	44	2.86	1.231
Συμμετοχή στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές ΕΑ με συγκεκριμένες προτάσεις για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	2.88	1.232
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.04	1.148
	Ψυχολόγοι	44	3.27	1.107
Συμμετοχή στον προσδιορισμό στόχων για τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	3.47	1.047
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.41	1.101
	Ψυχολόγοι	44	3.70	1.025
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.19	.851
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.07	.992

παρέμβασης για τη Συμπεριφορά	Ψυχολόγοι	44	4.43	.695
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ακαδημαϊκών προγραμμάτων	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	2.81	1.177
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	2.92	1.225
	Ψυχολόγοι	43	3.19	1.118
Εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	106	3.35	1.060
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	91	3.30	1.120
	Ψυχολόγοι	42	3.74	.912
Εισήγηση για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ που παρακολουθεί ο μαθητής	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	3.78	.961
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.68	.864
	Ψυχολόγοι	43	4.02	.859

Στο σχήμα καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και ψυχολόγων όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχουν σε μαθητές Α.Μ.Ε.Α. (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σελ. 51).



Στον επόμενο πίνακα παρατηρήθηκαν διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών

στις δραστηριότητες: Διάγνωση- κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων κλπ. δραστηριοτήτων (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σελ. 53)

Δραστηριότητες	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A..
1. Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	3.83	.855
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.05	.843
	Ψυχολόγοι	44	4.68	.601
2. Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό)	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	3.80	.791
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.99	.749
	Ψυχολόγοι	44	4.70	.553
3. Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.60	.594
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.63	.691
	Ψυχολόγοι	44	4.89	.321
4. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ σε γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.26	.798
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.32	.824
	Ψυχολόγοι	44	4.77	.476
5. Αξιολόγηση του παιδιού μέσα από παρατήρησή του κατά τη σχολική διαδικασία (π.χ. συμπεριφορά στην τάξη ή την αυλή)	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.24	.741
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.21	.908
	Ψυχολόγοι	44	4.75	.488
6. Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.51	.739
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.46	.747
	Ψυχολόγοι	44	4.68	.561
7. Συμβουλευτική – συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	4.46	.725
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	4.39	.784
	Ψυχολόγοι	44	4.82	.390
8. Συμβουλευτική – συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	110	3.80	1.021
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.79	1.000
	Ψυχολόγοι	44	4.34	.745
9. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πορεία της	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	4.30	.727
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	91	4.00	.869

συμβουλευτικής/υποστηρικτικής παρέμβασης με τους μαθητές	Ψυχολόγοι	44	4.32	.674
10. Παροχή προγραμμάτων πρόληψης μαθησιακών προβλημάτων σε μαθητές υψηλού κινδύνου	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	107	3.21	1.149
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	90	3.36	1.115
	Ψυχολόγοι	41	3.54	1.120
11. Παροχή προγραμμάτων πρόληψης συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές υψηλού κινδύνου	Εκπαιδευτικοί Α΄ Βάθμιας	109	4.12	.778
	Εκπαιδευτικοί Β΄ Βάθμιας	92	3.99	.883
	Ψυχολόγοι	43	4.28	.797

Στον επόμενο πίνακα καταγράφονται κατά πόσο είναι κοντά στις γνώσεις και τις δεξιότητες του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σελ. 57)

Κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
Ελαφριά ή μέτρια Ν.Υ.	Α΄ Βάθμια	110	3.62	.908
	Β΄ Βάθμια	92	3.80	.880
	Σύνολο	202	3.71	.885
Βαριά Ν.Υ.	Α΄ Βάθμια	110	3.55	.983
	Β΄ Βάθμια	92	3.75	.872
	Σύνολο	202	3.65	.941
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	Α΄ Βάθμια	110	3.79	.930
	Β΄ Βάθμια	92	3.93	.796
	Σύνολο	202	3.86	.883
Συναισθηματικές διαταραχές	Α΄ Βάθμια	110	4.31	.787
	Β΄ Βάθμια	92	4.32	.678
	Σύνολο	202	4.32	.739
Προβλήματα προσαρμογής	Α΄ Βάθμια	109	4.18	.862
	Β΄ Βάθμια	92	4.29	.655
	Σύνολο	201	4.24	.764
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Α΄ Βάθμια	110	3.07	1.07
	Β΄ Βάθμια	92	3.27	1.08
	Σύνολο	202	3.19	1.07

Αισθητηριακές αναπηρίες	Α΄ Βάθμια	105	3.22	.971
	Β΄ Βάθμια	91	3.37	.996
	Σύνολο	196	3.29	.983
Κινητικές αναπηρίες	Α΄ Βάθμια	110	3.18	1.01
	Β΄ Βάθμια	92	3.34	1.01
	Σύνολο	202	3.27	1.01
Πολλαπλές αναπηρίες	Α΄ Βάθμια	110	3.30	1.08
	Β΄ Βάθμια	92	3.57	.881
	Σύνολο	202	3.44	.978

Στον επόμενο πίνακα παρατίθεται κατά πόσο είναι απαραίτητη η βοήθεια από τον σχολικό ψυχολόγο στις εξής δραστηριότητες (βλ. Τσαπουτζόγλου, 2014, σελ. 68)

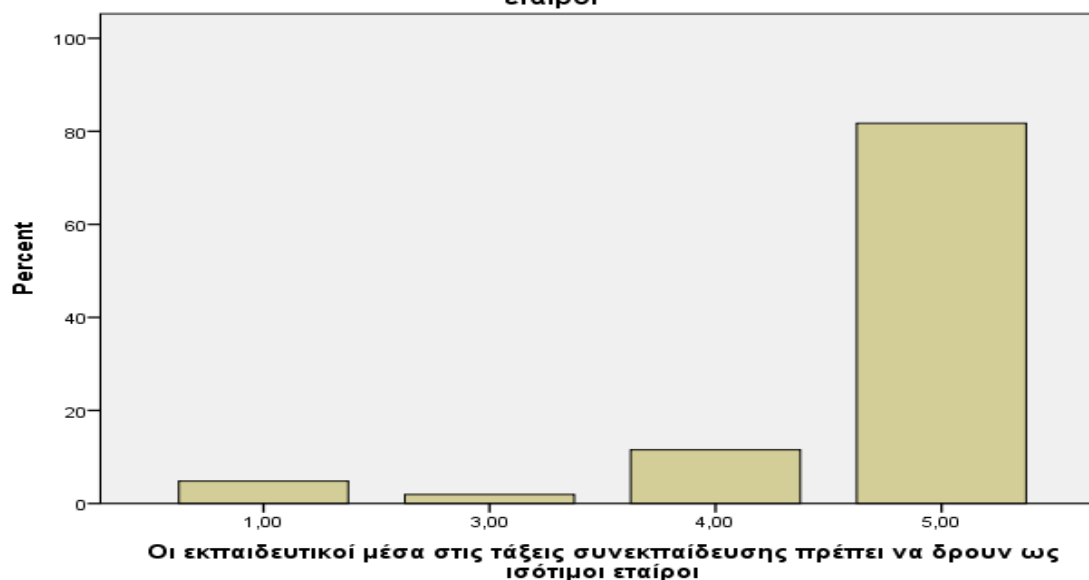
Θα ήθελα μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο για:	Εκπαιδευτική ή βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη	Α΄ Βάθμια	107	3.19	.961
	Β΄ Βάθμια	89	3.18	.838
	Σύνολο	196	3.16	.906
Νοητικό-γνωστικό δυναμικό	Α΄ Βάθμια	108	3.75	.927
	Β΄ Βάθμια	92	3.53	.919
	Σύνολο	200	3.66	.928
Κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους	Α΄ Βάθμια	107	4.02	.701
	Β΄ Βάθμια	92	4.05	.943
	Σύνολο	199	4.03	.950

Βασικό ρόλο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή και χωρίς αναπηρία, είναι η στάση των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στα Α.Μ.Ε.Α. και απέναντι στην συνεκπαίδευση. Στο κατά πόσο θα πετύχει η συνεκπαίδευση δεν παίζει τόσο ρόλο η σύνταξη εξατομικευμένων αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών Α.Μ.Ε.Α., αλλά περισσότερο στηρίζεται στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία καθώς και στην προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις διαφορές που εμφανίζουν οι μαθητές αυτοί μεταξύ των μαθητών της τάξης. Στους επόμενους

πίνακες καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση (βλ. Αρμακόλα, 2018, σελ. 71-72)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	5	0	2	12	85	104
Ποσοστό (%)	4,8	0	1,9	11,5	81,7	100

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις συνεκπαίδευσης πρέπει να δρουν ως ισότιμοι εταίροι



Παρακάτω καταγράφονται απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν στην προαγωγή παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	5	0	2	12	85	104
Ποσοστό (%)	4,8	0	1,9	11,5	81,7	100

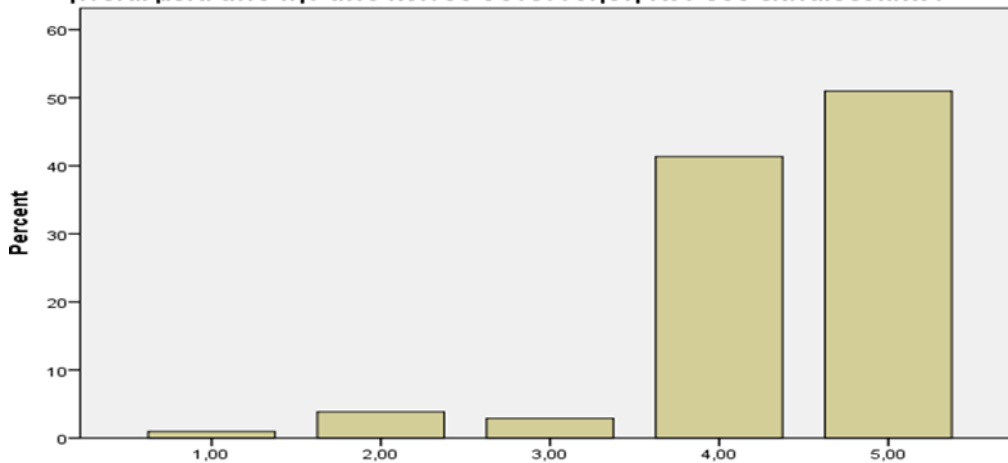
**Οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις συνεκπαίδευσης πρέπει να δρουν ως ισότιμοι
εταίροι**



Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος στις τάξεις συνεκπαίδευσης, θα ήταν σωστό να γίνεται μετά από την από κοινού συνεννόηση των δύο εκπαιδευτικών (βλ. Αρμακόλα, 2018, σ. 73).

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	1	4	3	43	53	104
Ποσοστό (%)	1	3.8	2,9	41,3	51	100

Ο σχεδιασμός του μαθήματος στις τάξεις συνεκπαίδευσης, θα ήταν σωστό να γίνεται μετά από την από κοινού συνεννόηση των δυο εκπαιδευτικών

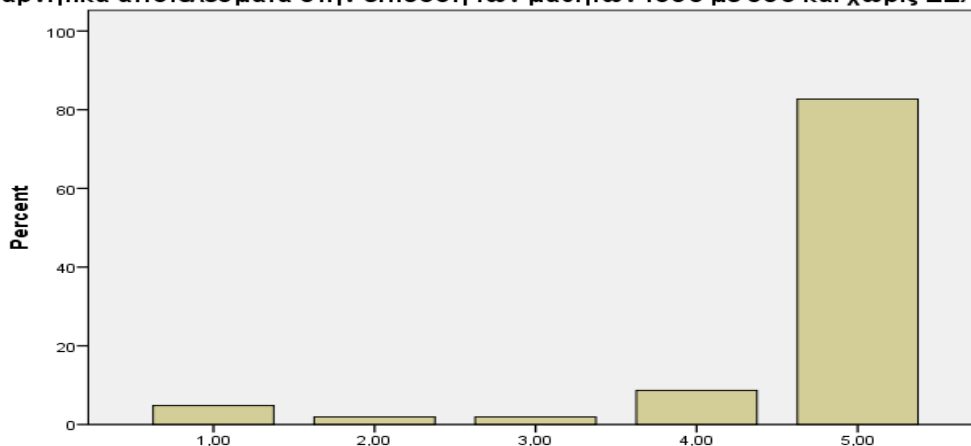


Ο σχεδιασμός του μαθήματος στις τάξεις συνεκπαίδευσης, θα ήταν σωστό να γίνεται μετά από την από κοινού συνεννόηση των δυο εκπαιδευτικών

Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η μη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη μπορεί να αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες (βλ. Αρμακόλα, 2018, σ. 74)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	5	2	2	9	86	104
Ποσοστό (%)	4,8	1,9	1,9	8,7	82,7	100

Η μη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη μπορεί να αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών τόσο με όσο και χωρίς ΕΕΑ

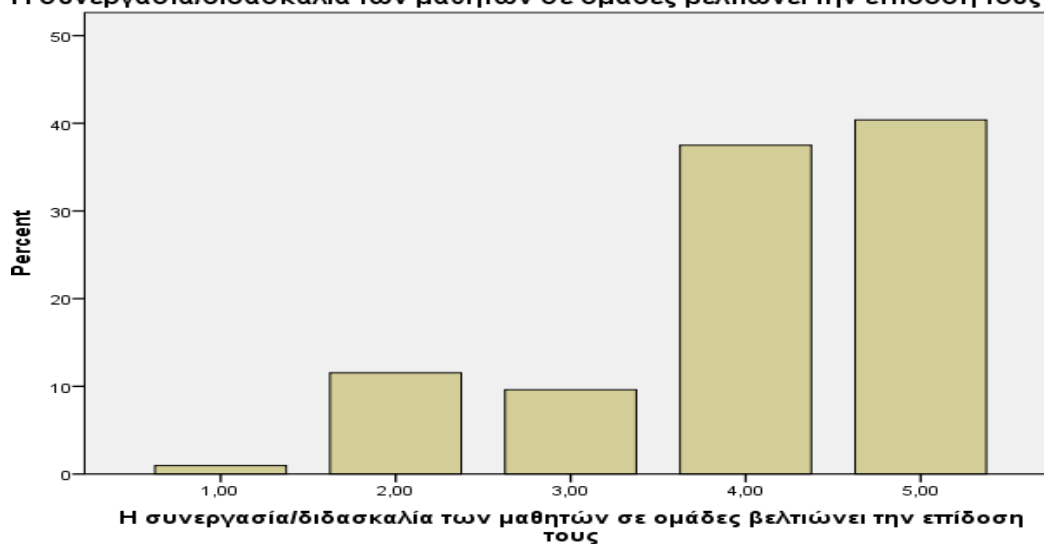


Η μη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη μπορεί να αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών τόσο με όσο και χωρίς ΕΕΑ

Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η συνεργασία / διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες βελτιώνει την επίδοσή τους (βλ. Αρμακόλα, 2018, σ. 75).

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνο λο
Συχνότητα	1	12	10	39	42	104
Ποσοστό (%)	1	11,5	9,6	37,5	40,4	100

Η συνεργασία/διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες βελτιώνει την επίδοσή τους



Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται η αίσθηση ικανοποίησης για τον τρόπο που λειτουργεί η τάξη συνεκπαίδευσης (βλ. Αρμακόλα, 2018, σ. 77)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	12	36	25	20	11	104
Ποσοστό (%)	11,5	34,6	24	19,2	10,6	100

Είμαι ικανοποιημένος/η από το τρόπο που λειτουργεί η τάξη συνεκπαίδευσης



Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται η ικανοποίηση από την στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη διεύθυνση του σχολείου σχετικά με το έργο τους στα τμήματα συνεκπαίδευσης (βλ. Αρμακόλα, 2018, σ. 79)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Συχνότητα	4	23	39	23	15	104
Ποσοστό (%)	3,8	22,1	37,5	22,1	14,4	100

Είμαι ικανοποιημένος/η από την υποστήριξη που λαμβάνω από τη Διεύθυνση του σχολείου σχετικά με το έργο μου στα τμήματα συνεκπαίδευσης

