

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- **Βάσιος Σπυρίδων, Στεργιούλης Ιωάννης, Σαρρής Δημήτριος,** *Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στην σχολική διαδικασία*
- **Βουγιουκλίδης Γεώργιος,** *Εκπαιδύοντας μαζί μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης: Η περίπτωση του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγρινίου*
- **Καρούτζου Γεωργία, Τσίμπος Χρήστος, Παγούνη Βασιλική,** *Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες(A.M.E.A) στην Ελλάδα*
- **Κουσουρέτα Νίκη, Καπέτης Δημήτριος, Μπαζούκης Αθανάσιος,** *Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*
- **Λαδοπούλου Ελένη,** *Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια νέα κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας*
- **Μερκούρης Αναστάσιος,** *Το σχολείο και τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες με φόντο την κοινωνική σύγχυση*
- **Μεταλληνού Μαριάνθη,** *Τεχνική Εκπαίδευση και Συμβουλευτική*
- **Μπάσογλου Δημήτρης,** *Δομές στήριξης των σχολικών μονάδων: μία “συστημική ανάγνωση” των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων*
- **Μποβολή Άννα, Ζιούδρου Ευαnthία,** *Νέες τάσεις πρόσβασης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από ομάδα υποστήριξης*
- **Παλιοθόδωρου Αργυρώ,** *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*
- **Παπαχρήστου Πολυξένη,** *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της ετερότητας και πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στο σύγχρονο σχολείο*
- **Ροκονίδα Αικατερίνη,** *Συνεργασία οικογένειας-σχολείου*
- **Σιομπότη Μαρία,** *Διδακτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε τμήμα ένταξης Β/θμιας Εκπ/σης*
- **Σπυρόπουλος Δημήτριος,** *Ο εγκλωβισμός ενός Διευθυντή*
- **Στεργιούλης Ιωάννης, Βάσιος Σπυρίδων, Αγαπητού Ελένη, Σαρρής Δημήτριος,** *Ο ρόλος του ΚΔΑΥ στο σύγχρονο σχολείο*
- **Στρατούλιας Ιωάννης,** *Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων: μια επιτακτική ανάγκη του σύγχρονου σχολείου*
- **Τζανετής Δημήτριος,** *Προβλήματα και ανησυχίες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και των γονέων τους*
- **Τσιαντής Κωνσταντίνος,** *Σχολική αποτυχία: μαθησιακές δυσκολίες ή σχολικές δυσκολίες; ή αποτυχία του σχολείου*

Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στην σχολική διαδικασία.

*Βάσιος Σπυρίδων, Φυσικοθεραπευτής, ΚΔΑΥ Αχαΐας
Στεργιούλης Ιωάννης, Φυσικοθεραπευτής, Msc, ΚΔΑΥ Ιωαννίνων
Σαρρής Δημήτριος, Λέκτορας Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί την Ειδική Αγωγή είναι η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στην σχολική διαδικασία. Τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο υπάρχει πληθώρα εργασιών που αναφέρονται στην διαδικασία ένταξης αυτών των μαθητών. Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια αξιολογη προσπάθεια για την ένταξη αυτών των μαθητών στην σχολική διαδικασία, αλλά παρατηρείται έλλειψη τόσο σε βιβλιογραφικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

Ο σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι να αναδείξει τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες και τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών αυτών από το σύνολο της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα στην παρουσίαση αυτής της εργασίας δίνεται έμφαση στα παρακάτω:

- Κλινική εικόνα των μορφών κινητικής αναπηρίας (τετραπληγία, παραπληγία, ημιπληγία, μονοπληγία).
- Αξιολόγηση της λεπτής κινητικότητας. Ένας γρήγορος έλεγχος για να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα της άκρας χείρας και κατ'επέκταση η ικανότητα του μαθητή στην γραφή.
- Εργονομία. Η επιλογή των κατάλληλων γραφείων για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες είναι επίσης απαραίτητη, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης.
- Υλικοτεχνική υποδομή. Η ύπαρξη βοηθημάτων πρόσβασης (ράμπες, κ.α.) και εποπτικών μέσων διδασκαλίας (H/Y) είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με κινητικές αναπηρίες.

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον προγραμματισμό και στην οργάνωση τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο για την επιτυχή ένταξη του μαθητή στην σχολική διαδικασία.

ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

A) Ορισμός και χαρακτηριστικά των παιδιών με κινητικές αναπηρίες.

Οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν την φυσιολογική κίνηση του μαθητή δυσχεραίνοντας, ανάλογα με την σοβαρότητα, τις λειτουργικές δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής. Μπορεί να οφείλονται σε παθήσεις, τραυματισμούς του μυοσκελετικού συστήματος ή του νευρικού συστήματος. Οι κυριότεροι τύποι κινητικών αναπηριών που συναντώνται στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Εγκεφαλική Παράλυση
- Δισχιδής ράχη
- Τραυματισμοί του Νωτιαίου Μυελού
- Κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις
- Νεανική αρθρίτιδα
- Αρθρογρίπωση
- Μυϊκές δυστροφίες
- Ακρωτηριασμοί

1. Εγκεφαλική Παράλυση

Ορισμός: Η εγκεφαλική παράλυση είναι μια νευρολογική διαταραχή που προκαλείται από βλάβη στις κινητικές περιοχές του εγκεφάλου. Μπορεί να συμβεί κατά την κύηση, τον τοκετό και στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ανάλογα με το είδος της νευρομυϊκής διαταραχής διακρίνεται σε σπαστική, αθετωσική, αταξική ή μικτή μορφή. Ανάλογα με την κατανομή της βλάβης στο σώμα διακρίνεται σε τετραπληγία, παραπληγία, ημιπληγία διπληγία και μονοπληγία.

Χαρακτηριστικά: Διαταραχές στον μυϊκό τόνο, έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού, μυϊκή αδυναμία. Επιπρόσθετα μπορεί να συνυπάρχουν: Νοητική υστέρηση, διαταραχές στην όραση, ακοή, ομιλία, διάσπαση προσοχής και ψυχολογικά προβλήματα.

2. Δισχιδής ράχη

Ορισμός: Η δισχιδής ράχη είναι μια εκ γενετής πάθηση η οποία οφείλεται σε ατελή ανάπτυξη της σπονδυλικής στήλης κατά τις 4 πρώτες εβδομάδες της εμβρυϊκής ζωής. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ατελής κλείσιμο του οστέινου σπονδυλικού τόξου ενός σπονδύλου από την αυχενική έως την οσφυϊκή μοίρα της σπονδυλικής στήλης προκαλώντας νευρολογικές διαταραχές.

Χαρακτηριστικά: Οστικές παραμορφώσεις, διαταραχές της στάσης, μυϊκή αδυναμία, κατακλίσεις, μώλωπες, μυϊκές βραχύνσεις, διαταραχές στην στάση του σώματος και ψυχολογικά προβλήματα.

3. Τραυματισμοί του νωτιαίου μυελού

Ορισμός: Είναι κακώσεις στην σπονδυλική στήλη που προκαλούν βλάβη στο νωτιαίο μυελό με αποτέλεσμα την απώλεια της κίνησης και της αισθητικότητας από το σημείο της βλάβης και κάτω. Η σοβαρότητα του τραυματισμού εξαρτάται από την θέση και την έκταση της βλάβης που έχει υποστεί ο νωτιαίος μυελός. Η διαταραχή μπορεί να έχει την μορφή της τετραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα τα άνω και τα κάτω άκρα ή την μορφή παραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα κυρίως τα κάτω άκρα.

Χαρακτηριστικά: Σπαστικότητα, διαταραχές της αισθητικότητας, κατακλίσεις, μυϊκή ατροφία, οστεοπόρωση, καρδιαγγειακά προβλήματα, μυϊκές βραχύνσεις, διαταραχές στην στάση του σώματος και ψυχολογικά προβλήματα.

4. Κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις

Ορισμός: Οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις προκαλούν μερική ή ολική αναπηρία και επιδρούν αρνητικά στον ψυχισμό του ατόμου. Η σοβαρότητα της κάκωσης εξαρτάται από την θέση, την έκταση της βλάβης και από την θεραπευτική αγωγή.

Χαρακτηριστικά: Διαταραχές μνήμης και ομιλίας, διάσπαση προσοχής επιληπτικές κρίσεις, σπαστικότητα, έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού διαταραχές αισθητικότητας, αναπνευστικά και ψυχολογικά προβλήματα.

5. Νεανική αρθρίτιδα

Ορισμός: Είναι χρόνια αρθρίτιδα που εμφανίζεται στην παιδική ή την εφηβική ηλικία. Πρόκειται για πάθηση αγνώστου αιτιολογίας κατά την οποία οι αρθρώσεις παρουσιάζουν φλεγμονή και σταδιακή μείωση του εύρους κίνησης.

Χαρακτηριστικά: Οίδημα στις αρθρώσεις, πόνος, ερυθρότητα, δυσκαμψία, δυσκολία στην βάδιση, μυϊκή ατροφία.

6. Αρθρογρίπωση

Ορισμός: Εκ γενετής πάθηση κατά την οποία προσβάλλονται οι αρθρώσεις και οφείλεται σε εκφύλιση του νωτιαίου μυελού.

Χαρακτηριστικά: Δυσκαμψία, λέπτυνση των άκρων, μυϊκή αδυναμία, αντικατάσταση του μυϊκού με λιπώδη και συνδετικό ιστό, περιορισμένη λειτουργικότητα.

7. Μυϊκές δυστροφίες

Ορισμός: Είναι ομάδα κληρονομικών ασθενειών που προκαλούν μυϊκή αδυναμία εξαιτίας της προοδευτικής εκφύλισης των μυϊκών ινών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι μυϊκής δυστροφίας αλλά η συνηθέστερη είναι η μυϊκή δυστροφία Duchenne η οποία εμφανίζεται στην ηλικία των 2-6 ετών. Η ασθένεια είναι προοδευτική και τελικά το παιδί καταλήγει σε αναπηρικό αμαξίδιο με την πάροδο δεκαετίας, ενώ το προσδόκιμο ζωής ανέρχεται περίπου στα 20 χρόνια.

Χαρακτηριστικά: Μυϊκή ατροφία, χαρακτηριστικό βάδισμα (νήσειο), μυϊκές βραχύνσεις, ανάπτυξη συνδετικού ιστού στους μύες, διαταραχή στην στάση (λόρδωση), αναπνευστικά προβλήματα, πτωχή μυϊκή αντοχή και ψυχολογικά προβλήματα.

8. Ακρωτηριασμοί

Ορισμός: Ακρωτηριασμός είναι η αφαίρεση τμήματος ή μέλους του σώματος. Η αιτία μπορεί να είναι τραυματισμός, κακοήθεις όγκοι, αγγειακές βλάβες, δυσμορφίες κ.α.

Χαρακτηριστικά: Ο ακρωτηριασμός μπορεί να προκαλέσει σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα λόγω της διαφοροποίησής του, περιορισμένη αυτονομία εξαρτώμενη από το είδος του ακρωτηριασμού και μυϊκή αδυναμία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η βαρύτητα της κατάστασης μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί και να παρουσιάζει διαβαθμίσεις. Έτσι για παράδειγμα, κάποιο παιδί που εμφανίζει εγκεφαλική παράλυση μπορεί να είναι σε καλύτερη κατάσταση από κάποιο άλλο παιδί που επίσης εμφανίζει την ίδια πάθηση. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά μέσα στη σχολική μονάδα και ένας ενδεικτικός τρόπος προσέγγισης αυτών των παιδιών. Επιπλέον γίνεται μια προσπάθεια σύντομης παρουσίασης της κινητικής δυσλειτουργίας των παιδιών με κινητικές αναπηρίες κυρίως στα άνω άκρα και η μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί για να κατακτήσουν οι μαθητές την ικανότητα της γραφής.

B) Προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών με κινητικές αναπηρίες στο σχολείο.

Συχνά η έλλειψη υποδομής του σχολείου για να δεχθεί μαθητές με κινητική αναπηρία καθιστά δύσκολη την ομαλή ένταξή τους. Οι συχνότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και καλείται το σχολείο να επιλύσει, είναι οι παρακάτω:

- 1) Στα παιδιά που χρειάζονται βοηθήματα προκειμένου να μετακινηθούν με βακτηρίες, περιπατητήρες και αναπηρικά αμαξίδια, θα πρέπει να υπάρχουν ράμπες ώστε να τους δίδεται η δυνατότητα να μετακινούνται με ασφάλεια.
- 2) Οι αίθουσες θα πρέπει να έχουν άνετους διαδρόμους ώστε να επιτρέπουν τη μετακίνηση των παιδιών με τα βοηθήματα. Η αίθουσα θα πρέπει να βρίσκεται στο ισόγειο επειδή οι σκάλες αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Εάν είναι απαραίτητη η μετακίνηση του μαθητή από όροφο σε όροφο τότε το σχολείο πρέπει να διαθέτει κατάλληλο ανελκυστήρα.
- 3) Κατά την ώρα του μαθήματος το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα αφού τα θρανία και οι καρέκλες είναι συνήθως ακατάλληλες για ένα παιδί με κινητική αναπηρία. Το σωστό κάθισμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια του παιδιού από πιθανές πτώσεις, για την παρακολούθηση του μαθήματος και για την χρησιμοποίηση των άνω άκρων για λειτουργικές δραστηριότητες.

4) Η ικανότητα μετακίνησης του παιδιού με κινητικές αναπηρίες είναι πολύ μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση του στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι η αυλή του σχολείου θα πρέπει να έχει ομαλό έδαφος ώστε να είναι εύκολη και ασφαλής η μετακίνηση του παιδιού που χρησιμοποιεί βοηθήματα.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται για τους ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, για στάσεις οι οποίες διευκολύνουν τις διάφορες κινήσεις, καθώς και για στάσεις οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα για κινητικές δραστηριότητες. Έτσι θα συμβάλλει στην εξασφάλιση παιδαγωγικού κλίματος και στην ετοιμότητα για μάθηση.

Υπάρχουν πλήθος προσαρμογών όσον αφορά τους χώρους για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες, οι οποίες ορίζονται από προδιαγραφές που έχει θέσει το Υπουργείο Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων (περισσότερες πληροφορίες δίδονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση του ΥΠΕΧΩΔΕ www.minerv.gr).

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

A) Προϋποθέσεις κατάκτησης της ικανότητας της γραφής.

Μια από τις βασικότερες δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής στο σχολείο είναι η ικανότητα της γραφής. Ο μαθητής με κινητικές αναπηρίες είναι πιθανόν να έχει επηρεασμένη την λειτουργικότητα της άκρας χείρας. Τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η άκρα χείρα, ώστε να κατακτήσει ο μαθητής την ικανότητα γραφής, είναι τα παρακάτω:

- Ικανοποιητικό εύρος κίνησης των δακτύλων
- Καλό συντονισμό κίνησης των δακτύλων
- Λειτουργική σύλληψη

Θα πρέπει να είναι σε θέση ο μαθητής να εκτελεί όλες της κινήσεις της άκρας χείρας φυσιολογικά. Δηλαδή, πρέπει να μπορεί να ανοίγει και να κλείνει τα δάκτυλά του, καθώς επίσης και να κινεί τον καρπό του προς κάθε κατεύθυνση.

Οι κινήσεις των δακτύλων και του καρπού θα πρέπει να έχουν καλή νευρομυϊκή συναρμογή (συντονισμό κίνησης) για να επιτυγχάνει ομαλή κίνηση-γραφή.

Η σύλληψη της άκρας χείρας θα πρέπει να είναι λειτουργική (τριποδική ή τετραποδική) για να διευκολυνθεί η διαδικασία της γραφής.

B) Κλινική εικόνα της άκρας χείρας.

Η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες στην άκρα χείρα περιγράφονται παρακάτω, ταξινομώντας τα από το αρχικό, ανώριμο στάδιο και καταλήγοντας στο λειτουργικό πρότυπο.

Στάδιο 1. Απουσία ενεργητικής κίνησης του καρπού και των δακτύλων.

Στάδιο 2. Μικρού εύρους κίνησης του καρπού και των δακτύλων.

Στάδιο 3. Μαζική λαβή αλλά χωρίς απελευθέρωση των δακτύλων.

Στάδιο 4. Παλαμιαία σύλληψη, αδέξια εκτελεσμένη και με περιορισμένη λειτουργική χρήση.

Στάδιο 5. Τριποδική ή τετραποδική λειτουργική σύλληψη της άκρας χείρας. Η ικανότητα γραφής βελτιώνεται, εκούσια έκταση των δακτύλων και του καρπού σε πλήρη τροχιά. Μεμονωμένες κινήσεις των δακτύλων παρούσες, λιγότερο ακριβείς από ότι στην υγιή πλευρά.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί καθημερινά τον μαθητή με κινητικές αναπηρίες μέσα στη σχολική μονάδα. Όταν παρατηρήσει μια από τις παραπάνω εικόνες σε ένα μαθητή με

κινητικές αναπηρίες θα πρέπει να ζητήσει τη συνεργασία άλλων ειδικοτήτων που μετέχουν στην εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή. Η συμμετοχή του Κ.Δ.Α.Υ. στην ομάδα συνεργασίας, που αξιολογεί και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με κινητικές αναπηρίες, κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι ειδικοί έχουν τη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες και είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην αξιολόγηση, υποστήριξη και οργάνωση της παρέμβασης στον μαθητή.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Α) Η σημασία της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών με κινητικές αναπηρίες είναι διττός:

1) Να καταγράψει την παρούσα κατάσταση της άκρας χείρας του μαθητή με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια, ώστε να εκτιμηθεί η λειτουργικότητα του χεριού και η ικανότητά του στη γραφή. Θα πρέπει επίσης να εμπεριέχει την έννοια της επαναξιολόγησης, για να μπορεί να καταγράψει την εξέλιξη στην κατάσταση της άκρας χείρας.

2) Να προγραμματίσει την παρέμβαση για τον συγκεκριμένο μαθητή με βραχυπρόθεσμους και μεσοπρόθεσμους στόχους. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να συνδέονται κυρίως με τις ανάγκες που προκύπτουν από την αρχική αξιολόγηση του μαθητή. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι εξαρτώνται από τους βραχυπρόθεσμους, οι οποίοι πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένοι και να αναφέρονται σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες που θα πρέπει μαθητής να κατακτήσει μέσα στο χρονικό περιθώριο που θέτει ο μακροπρόθεσμος στόχος.

Β) Έντυπο αξιολόγησης (Παράρτημα).

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία χρησιμεύει αρχικά για την αναγνώριση του σταδίου που βρίσκεται ο μαθητής και με τις επαναξιολογήσεις, να καταγράψει την πρόοδο του σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να επαναπροσδιορίζεται η παρέμβαση στον μαθητή.

Γ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός που είναι σε θέση αρχικά να διαπιστώσει το επίπεδο των δυνατοτήτων του μαθητή (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση), προσπαθεί να προσαρμόσει την διαδικασία κατάκτησης της γραφής στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια, ελέγχει την πορεία κάθε μαθητή (σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση) καθώς αυτός αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Σκοπός είναι να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. Τέλος, εκτιμά τη συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Ουσιαστικά συγκρίνει το αποτέλεσμα της παρέμβασης, σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις, στην ανάπτυξη και την κατάκτηση της διαδικασίας της γραφής.

Δ) Φάκελος αξιολόγησης.

Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, οι περιστασιακές σημειώσεις του εκπαιδευτικού μαζί με το φάκελο εργασιών του παιδιού, αποτελούν το φάκελο αξιολόγησης για κάθε παιδί. Ο φάκελος θα πρέπει να είναι προσβάσιμος στους ειδικούς που θα συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης – υποστήριξης και στους γονείς. Αποφάσεις και συμπεράσματα σχετικά με την κατάσταση του μαθητή θα διεξάγονται από το συγκεκριμένο φάκελο του μαθητή.

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

A) Ειδικοί σκοποί.

Οι παρακάτω στόχοι πρέπει να καλλιεργούνται σε όλες τις τάξεις. Προτεραιότητα όμως έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων, η ενίσχυση της υγείας τους, καθώς και η επίτευξη των υπολοίπων στόχων.

α) Σωματικός τομέας (Ψυχοκινητικός).

Διατήρηση και βελτίωση των αντιληπτικών ικανοτήτων: οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, αντίληψη μέσω της αφής, ικανότητες συντονισμού.

Διατήρηση και βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων: απλές προσαρμοστικές δεξιότητες, σύνθετες προσαρμοστικές δεξιότητες, περίπλοκες προσαρμοστικές δεξιότητες.

Διατήρηση και βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας: εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση.

Διατήρηση και βελτίωση των φυσικών σωματικών ικανοτήτων: ταχύτητα, ευλυγισία, ευκινησία, δύναμη, αντοχή.

Διατήρηση και βελτίωση στοιχειωδών κινητικών προτύπων: μετακίνηση στον χώρο, ισορροπία, χειρισμός αντικειμένων, σύλληψη μπάλας, βάδισμα, τρέξιμο, ρίψεις, άλματα, λακτίσματα, που θα αποτελέσουν τα βασικά στοιχεία για την αύξηση κινητικών δεξιοτήτων.

Η προαγωγή της υγείας και ευεξίας: καρδιοαναπνευστική λειτουργία. Η εξασφάλιση της υγείας μέσω της εξάσκησης των υποστηρικτικών μυϊκών μαζών (κορμός, ραχιαίοι, κοιλιακοί), που βοηθούν στην όρθια στάση και λειτουργία των οργάνων και συστημάτων, που βρίσκονται στις σωματικές κοιλότητες (θώρακας, πύελος).

β) Συναισθηματικός τομέας.

Κοινωνικοί στόχοι: Ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών, όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος.

Προσωπικούς στόχους: Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της θετικής αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης καθώς επίσης την καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.

Ηθικοί στόχοι. Ανάπτυξη ηθικών αρετών, όπως τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, αυτοσεβασμός, μετριοφροσύνη, συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας.

γ) Γνωστικός τομέας.

Γνωστικοί στόχοι: Απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με τα μαθήματα του επιπέδου της τάξης. Απόκτηση βασικών γνώσεων υγιεινής και πρώτων βοηθειών.

Συνειδητοποίηση της ανάγκης για "δια βίου άθληση και εκπαίδευση" και της ωφέλειας που προκύπτει από αυτή, καθώς και απόκτηση αθλητικών συνηθειών για ερασιτεχνική ενασχόληση με τον αθλητισμό (hobbies).

B) Προτεινόμενες προσαρμογές.

Για την επιτυχή εξατομίκευση της διδασκαλίας στο ατομικό επίπεδο ικανοτήτων του κάθε μαθητή με αναπηρίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόσει διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Παρακάτω θα προτείνουμε ενδεικτικά κάποιες προσαρμογές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός όταν διδάσκει μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Οι προσαρμογές αυτές έχουν στόχο να διευκολύνουν μαθητές που λόγω κινητικών αναπηριών παρουσιάζουν μειωμένο εύρος κίνησης, κακό συντονισμό και λανθασμένες λαβές σύλληψης. Οι προσαρμογές αυτές δεν είναι περιοριστικές αλλά ενθαρρύνουμε τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει και δικές του προσαρμογές ανάλογα με

τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του.

α) Προσαρμογές για μαθητές με μειωμένο εύρος κίνησης.

1. Μειώστε τον χρόνο δραστηριότητας και αυξήστε τον χρόνο διαλείμματος / ανάπαυσης.

2. Χωρίστε τη γραφική εργασία των μαθητών σε μικρότερα τμήματα, ώστε να μην αποθαρρύνονται.

β) Προσαρμογές για μαθητές με κακό συντονισμό κίνησης.

1. Ενθαρρύνετε τις δραστηριότητες χρήσης των άνω άκρων, τοποθετώντας εικόνες στο γραφείο και ζητώντας από τον μαθητή να τις αγγίξει.

2. Μειώστε την απόσταση θρανίου και καθίσματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνετε καλύτερο έλεγχο της κίνησης.

γ) Προσαρμογές για μαθητές με λανθασμένες λαβές σύλληψης.

1. Αναγνωρίστε την επικρατέστερη πλευρά του σώματος του μαθητή την οποία προτιμά για δραστηριότητες που απαιτούν υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Για να διαπιστώσετε την επικρατέστερη πλευρά τοποθετήστε μπροστά του, ακριβώς στη μέση του σώματος ένα αντικείμενο και ενθαρρύνετε το μαθητή να το πιάσει. Το χέρι που θα χρησιμοποιήσει θα σας δείξει ποια είναι η επικρατέστερη πλευρά του σώματός του.

2. Ενθαρρύνετε την επικρατέστερη πλευρά του σώματός του με λειτουργικές λαβές σύλληψης (τριποδική ή τετραποδική).

Γ) Υποστηρικτική τεχνολογία.

Για να γίνει η σωστή επιλογή της υποστηρικτικής τεχνολογίας, αρχικά θα πρέπει να αξιολογηθεί ο μαθητής στο επίπεδο της λειτουργικότητας, να αναζητηθούν δηλαδή οι περιοχές λειτουργικότητας που αποτελούν περιορισμό για το άτομο, παρεμποδίζοντας την ανεξάρτητη διαβίωση γενικότερα ή ειδικότερα σε κάποιους χώρους (σχολείο, σπίτι, εργασία). Αναγνωρίζοντας τις λειτουργικές δεξιότητες που πρέπει να υποστηριχθούν, με σκοπό την επίτευξη ανεξαρτησίας (χρήση γραπτού λόγου, μετακίνηση), τίθεται ο τρόπος παρέμβασης του προγράμματος.

Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αξιολόγηση των αισθητηριοαντιληπτικών δεξιοτήτων, όπου αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με τη χρήση τεχνολογικού περιβάλλοντος (ώραση για ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.ο.κ.)

Το επόμενο βήμα της αξιολόγησης στοχεύει στην αναζήτηση των θέσεων εργασίας τού ατόμου (συνήθως η καθιστή θέση). Εδώ, στόχος είναι να βρεθεί η εργονομικά σωστή καθιστή θέση, απ' όπου το άτομο θα χειριστεί ευκολότερα το τεχνολογικό περιβάλλον. Αν δεν έχει επιτευχθεί μία τέτοια θέση, τότε παρεμβαίνουμε μέσω βοηθημάτων στήριξης.

Τέλος, η ιδιαίτερα σημαντική φάση για την επιλογή του κατάλληλου υποστηρικτικού μέσου είναι η κινητική αξιολόγηση. Εδώ αναζητείται η κίνηση (ή οι κινήσεις) που το άτομο έγκυρα και αξιόπιστα μπορεί να χρησιμοποιήσει για πρόσβαση στο τεχνολογικό περιβάλλον (κίνηση ελέγχου – control site). Στο σημείο αυτό τονίζεται ότι, η κίνηση ελέγχου πρέπει να αναζητείται, για οποιοδήποτε τεχνολογικό περιβάλλον χρησιμοποιηθεί, για τις λειτουργικές ανάγκες τού ατόμου (ηλεκτρονικός υπολογιστής, πίνακας εναλλακτικής επικοινωνίας, σύστημα ελέγχου τού περιβάλλοντος, ηλεκτροκίνητο αμαξίδιο).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Η ομαλή ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες πρέπει να αποτελεί άμεση προτεραιότητα στο σύγχρονο σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτή η ένταξη ομαλά θα πρέπει αφενός μεν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν πάνω στις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών, αφετέρου να υπάρξει η υποστήριξη των μαθητών τόσο

από ειδικούς όσο και από το σχολικό πλαίσιο με Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Υποστηρικτική Τεχνολογία, κ.α.
Ήδη τα πρώτα σημαντικά βήματα προόδου έχουν γίνει, αν και υπολείπονται πολλά ακόμη για την πλήρη και ισότιμη ενσωμάτωση των μαθητών με κινητικές αναπηρίες στο σύγχρονο σχολείο.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

A) Ατομικά στοιχεία

Στο έντυπο αξιολόγησης καταγράφονται το ονοματεπώνυμο, η ηλικία και η τάξη φοίτησης του μαθητή.

B) Κινητικές δεξιότητες

Ελέγχονται όλες οι κινήσεις του καρπού (κάμψη – έκταση, απαγωγή – προσαγωγή, περιαγωγή), και των δακτύλων (κάμψη – έκταση, απαγωγή – προσαγωγή, και αντίθεση του μεγάλου δακτύλου). Αξιολογούμε το εύρος κίνησης με 2 βαθμούς εφόσον είναι πλήρης η τροχιά κίνησης, με 1 βαθμό εάν είναι μερική η τροχιά κίνησης και χωρίς βαθμό όταν η κίνηση είναι αδύνατη.

Έπειτα ελέγχεται ο συντονισμός της κίνησης, ζητώντας από τον μαθητή δυο δοκιμασίες (την μετακίνηση αντικειμένου από μια θέση Α σε μια θέση Β και την μετακίνηση του δακτύλου - δείκτη - σε δυο προκαθορισμένα σημεία). Αξιολογούμε το συντονισμό κίνησης με 2 βαθμούς εφόσον η κίνηση είναι ομαλή, με 1 βαθμό εάν η κίνηση δεν είναι ομαλή και χωρίς βαθμό όταν η κίνηση είναι αδύνατη.

Τέλος ελέγχεται η λαβή σύλληψης ζητώντας από τον μαθητή δυο δοκιμασίες (το πιάσιμο ενός κυλίνδρου το οποίο αναμένεται να γίνει με την παλάμη του και για το πιάσιμο ενός στυλού το οποίο αναμένεται να γίνει με την λειτουργική τριποδική ή τετραποδική λαβή). Αξιολογούμε τη λαβή σύλληψης με 2 βαθμούς εφόσον είναι σταθερή, με 1 βαθμό όταν είναι χαλαρή και χωρίς βαθμό όταν η σύλληψη είναι αδύνατη.

Γ) Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Η βαθμολογία που έχει συγκεντρώσει ο μαθητής από τους παραπάνω ελέγχους, προστίθεται και το αποτέλεσμα καταγράφεται στον Δείκτη Λειτουργικής Ικανότητας της άκρας χείρας. Στη συνέχεια ο δείκτης συγκρίνεται με τα σταθμισμένα αποτελέσματα του εντύπου της αξιολόγησης. Χαρακτηρίζεται επαρκής η λειτουργική ικανότητα της άκρας χείρας εφόσον η βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ των 9 έως 12 βαθμών. Χαρακτηρίζεται ανώριμη όταν η βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ των 4 έως 8 βαθμών και χρήζει άμεσης και βραχυπρόθεσμης παρέμβασης. Σε περίπτωση που η βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ των 0 έως 3 βαθμών χαρακτηρίζεται ανεπαρκής και χρήζει άμεσης και μακροπρόθεσμης παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alley K. *Handwriting in the Classroom*. Retrieved July 18, 2004. <http://www.sd54.k12.il.us/schools/webclass/kalley/default.htm>

Bobath B.: *Ανώμαλη Στατική Αντανακλαστική Δραστηριότητα*. Επιστημονικές Εκδόσεις Γρηγόριος Παρισιάνος, Αθήνα 1992

Bobath B., Bobath K.: *Κινητική ανάπτυξη στους διάφορους τύπους της εγκεφαλικής παράλυσης*. Επιστημονικές Εκδόσεις Γρηγόριος Παρισιάνος, Αθήνα 1992

Αξιολογητικά Εργαλεία «Πρωτέας». Αναπτυξιακή Σύμπραξη «Πρωτέας» 2004

Γεροδιάκομος Κ.: *Νέες Τεχνολογίες και Κινητική Αναπηρία*. Εις: Συνέδριο «Πρόσβαση», Ιωάννινα 2005

Γεωργιάδου Α., Μηλιώτη Σ.: *Φυσικοθεραπεία στην Εγκεφαλική Παράλυση 'σε'* Παντελιάδης Χ., Παπαβασιλείου – Συρίγου Α., Διαμαντόπουλος Ν.: *Εγκεφαλική Παράλυση παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Εκδόσεις Γιαχούδη. Θεσσαλονίκη 1998

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ.: *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 2000

Μούκα Μ.: *Διαταραχές Λεπτής Κινητικότητας Αισθητικοαντιληπτικές Διαταραχές*. Εις: Πρακτικά Συνεδρίου «Πρόσβαση», Ιωάννινα 2005

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες*. <http://www.pi-schools.gr>

Παπαγεωργίου Ε.: *Νευρολογία*. Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδη. Αθήνα 1991

Σαρρής Δ.: *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. Γνωστική και Ψυχαναλυτική Προσέγγιση. Εκδόσεις άνθρωπος, Αθήνα 2004

Σταματιάδης Π.: *Διαταραχές Αδρής Κινητικότητας σε Παιδιά με Κινητική Αναπηρία*. Εις: Πρακτικά Συνεδρίου «Πρόσβαση», Ιωάννινα 2005

Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε. «Σχεδιάζοντας για όλους», Αθηνά, <http://www.minenv.gr>

Χριστοφοράκη Κ.: *Η Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Εις: Πρακτικά Συνεδρίου «Πρόσβαση», Ιωάννινα 2005

Εκπαιδεύοντας μαζί μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης: Η περίπτωση του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγρινίου

Βουγιουκλίδης Γιώργος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. σε Τμήμα Ένταξης

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δοκιμάστε να διαβάσετε την παρακάτω πρόταση:

Δεν μπορείτε να διαβάσετε, χωρίς κυρία δημοσίευση, τις λέξεις αυτές, όταν στήνονται δίπλα ή κοντά και όχι από πάνω!

Εάν δεν μπορείτε, τότε μόλις αποκτήσατε μια εμπειρία από το συναίσθημα που νιώθει ένας μαθητής με σοβαρό πρόβλημα όρασης, καθώς προσπαθεί να διαβάσει από το σχολικό βιβλίο του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) που διαθέτει, φοιτώντας στο γενικό σχολείο, αφού αυτή είναι περίπου η εικόνα του κειμένου που παρουσιάζεται στα μάτια του, όταν δε χρησιμοποιεί κανένα άλλο βοήθημα.

Εάν κλείσετε τα μάτια σας με ένα μαύρο μαντίλι και προσπαθήσετε να κινηθείτε από το ένα δωμάτιο του σπιτιού σας στο άλλο ή να αντιληφθείτε τι βρίσκεται γύρω σας, ακούγοντας ήχους, συλλέγοντας οσμές από το περιβάλλον ή εγγίζοντας τις επιφάνειες με τις οποίες μπορείτε να έρθετε σε επαφή, τότε θα μπορέσετε να νιώσετε, ως ένα μικρό βαθμό τα συναισθήματα του παραπάνω παιδιού, όταν αυτό θα πρέπει να μετακινηθεί στο χώρο όπου βρίσκεται.

Με τις δυο αυτές απλές πρακτικές μπορεί κάποιος να βιώσει, έστω και προς στιγμή, τις δυσκολίες που καλούνται να ξεπεράσουν στην καθημερινή τους ζωή τα παιδιά με τυφλότητα ή με πολύ μειωμένη όραση και να διαπιστώσει την αναγκαιότητα για μια διαφοροποιημένη εκπαίδευση σε σχέση με τους υπόλοιπους βλέποντες μαθητές, ως προς τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας².

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Σύμφωνα με το νόμο 958/1979, τυφλό χαρακτηρίζεται ένα άτομο όταν: «...στερείται παντελώς και της αντιλήψεως του φωτός ή η οπτική του οξύτης είναι μικρότερα του ενός εικοστού (1/20) της φυσιολογικής τσιαύτης» (ΦΕΚ 191 τ. Α'/14-8-1979, Άρθρο 1). Αυτό σημαίνει ότι νομικά τυφλό είναι ένα άτομο, όταν μπορεί να διακρίνει σε απόσταση μικρότερη του 1 μέτρου, ό,τι ένα άλλο άτομο, χωρίς πρόβλημα όρασης, μπορεί να διακρίνει σε απόσταση 20 μέτρων.

Τα άτομα όμως με σοβαρό οπτικό πρόβλημα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ίδιο βαθμό, τουλάχιστο κατά την εκπαίδευσή τους: «Παιδιά, που αν και σύμφωνα με κλινικές εξετάσεις χαρακτηρίστηκαν ως νομικώς τυφλά, είχαν όμως διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, όπως π.χ. ένα μεγάλο ποσοστό (82%) παιδιών με οπτική οξύτητα 1/10 έμαθαν να διαβάζουν έντυπα με κανονική γραφή σε μεγέθυνση, 12% έμαθαν να διαβάζουν με το σύστημα Braille, 6% και με τους δυο τρόπους κ.ο.κ.». (Jones 1961, Nolan 1967, στο: Λιοδάκης Δ., 2000, σελ. 18).

Η σύγχρονη ορολογία, που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, διακρίνει τα άτομα με προβλήματα όρασης σε δυο κατηγορίες, τα τυφλά και τα αμβλύωπα (Kirk 1972, Schlegel H. 1995, Πολυχρονοπούλου Στ., 1995, στο: Λιοδάκης Δ., 2000, σελ. 18):

α) Τυφλά είναι τα άτομα τα οποία μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν και γενικότερα να εκπαιδευτούν με το ανάγλυφο σύστημα γραφής Braille.

β) Αμβλύωπα ή μερικώς βλέποντα είναι τα άτομα, τα οποία μπορούν να μάθουν:

² Κάθε άνθρωπος θεωρείται ότι με την όραση αποκτά το 83% των εμπειριών και των γνώσεων, με την ακοή το 11% και με τη γραφή το 6%.

- να διαβάζουν κοινά έντυπα με μεγεθυμένα τυπογραφικά στοιχεία (γράμματα, αριθμούς...) ή/και με τη βοήθεια μεγεθυντικών οργάνων και συσκευών, όπως π.χ. φακών, οθόνης κλειστού κυκλώματος κ.ά. καθώς και
- να γράφουν με τη συμβατική γραφή» (Λιοδάκης Δ., 2000, σελ. 18).

Στη χώρα μας, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών με σοβαρό πρόβλημα όρασης³. Υπολογίζεται ότι στις ηλικίες 3-18 ετών πρέπει να είναι περίπου 2.000 ή το 0,1% του γενικού πληθυσμού. Τα άτομα αυτά λοιπόν, αποτελώντας πάντα μια μικρή μειοψηφία, ως κοινωνική ομάδα, δεν είχαν δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ παράγοντες, όπως η έλλειψη οπτικής επαφής λόγω της αισθητηριακής αναπηρίας και η μειωμένη κινητικότητα, περιόριζαν σ' αυτά τις δυνατότητες επικοινωνίας. Έτσι συχνά οδηγούνταν στο κοινωνικό περιθώριο. (Κυπριωτάκης Α., 1996)

Μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα, στη χώρα μας, τα περισσότερα παιδιά με σοβαρό πρόβλημα όρασης, εκπαιδευόνταν συνήθως σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών⁴, ενώ μερικά φοιτούσαν στο γενικό σχολείο, χωρίς υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς. Τα Ειδικά Σχολεία όμως διαπιστώθηκε ότι συνέβαλαν στην ακόμη μεγαλύτερη απομόνωση των παιδιών αυτών (Κυπριωτάκης Α., 1996), ενώ όπως επισημαίνεται: «(η) άρνηση στο άτομο με Ειδικές Ανάγκες για κοινή ζωή και εκπαίδευση με τους υπόλοιπους συμπολίτες του σημαίνει, στην ουσία, την αμφισβήτηση της ανθρώπινης φύσης του.» (Σούλης Σ., 2000, σελ. 79).

Σε μια προσπάθεια αποϊδρυματοποίησης και ενίσχυσης της κοινωνικότητας των τυφλών παιδιών, ξεκινούν τη λειτουργία τους, δοκιμαστικά το 1987 και πιο συστηματικά από το 1989, προγράμματα συνεκπαίδευσης τυφλών και βλεπόντων μαθητών σε γενικά σχολεία (Χιουρέα Ρ., 1998 & Λιοδάκης Δ., 2000).

Φθάνουμε έτσι στην αρχή της νέας χιλιετίας, οπότε με το νόμο 2817, διαμορφώνεται εκσυγχρονισμένο νομικό πλαίσιο, εναρμονισμένο με την Ευρωπαϊκή πολιτική, με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση γενικά των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Ορίζονται οι κατηγορίες των μαθητών αυτών και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευσή τους, στα πλαίσια κυρίως της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – επομένως και στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης – να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. (ν. 2817/14-3-2000)

Γ. Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ

Ο Μπαμπινιώτης αναφέρει ότι η έννοια «ένταξη» περιγράφει την ενσωμάτωση (προσώπου ή πράγματος) σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του (1998).

Η ερμηνεία όμως του όρου από παιδαγωγική άποψη, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης αρκετών επιστημόνων από το χώρο της Αγωγής.

Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη «...σήμερα η έννοια «ένταξη» συνδέεται με την απαίτηση για εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση, καθώς επίσης και με την ειδική ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών, ανάπηρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές διαδικασίες και να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο» (2004, σελ. 24)

³ Η πρόσφατη έρευνα χαρτογράφησης της Ειδικής Αγωγής, που περιέλαβε όλη την επικράτεια, αφορούσε μόνο στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), στις οποίες κατεγράφησαν 105 μαθητές με προβλήματα όρασης. Στην έρευνα όμως δεν υπάρχει αναφορά στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, που βρίσκονται στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, χωρίς δάσκαλο Ειδικής Αγωγής (Παντελιάδου Σ., 2004).

⁴ Ένα στην Αθήνα, ένα στη Θεσσαλονίκη, ένα στην Πάτρα και ένα στα Ιωάννινα.

Ο Λιοδάκης, προτιμώντας τον όρο «ενσωμάτωση» αντί «ένταξη», αναφέρει ότι: «Ενσωμάτωση ή κοινή διαβίωση ή συμβίωση με τους άλλους είναι η τάση... για εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μην απομακρύνονται από το φυσιολογικό οικογενειακό, σχολικό... περιβάλλον, αλλά να έχουν μια κατά το δυνατόν αυτόνομη, ισότιμη, πλήρη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στους χώρους αυτούς από κοινού με όλους τους συνανθρώπους τους. Συνεκπαίδευση είναι η τάση... και η σχετική προσπάθεια που καταβάλλεται για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, που δεν έχουν ειδικές ανάγκες, μέσα στα κοινά σχολεία... και μάλιστα μέσα στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις, με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή και κατά περίπτωση από άλλους ειδικούς». (2000, σελ. 171-173).

Ο Σούλης παρατηρεί ότι η χρήση του όρου «ενσωμάτωση», υποκρύπτει μία υπεροχή του συνόλου - που στην προκειμένη περίπτωση αποτελούν τα «υγιή», τα «φυσιολογικά» άτομα - απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα - το άτομο δηλαδή με ειδικές ανάγκες. Ενώ αντίθετα, με τον όρο «ένταξη» κατανοούμε όχι μόνο την ενσωμάτωση των «αναπήρων» συμπολιτών μας στην κοινωνία των «μη αναπήρων», αλλά ταυτόχρονα την ενσωμάτωση των «μη αναπήρων» στη διαφορετικότητα των «αναπήρων». Ο όρος αυτός περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «αναπήρων» και «μη αναπήρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό. Θα καταφέρει δηλαδή το παιδί με ειδικές ανάγκες, στο πλαίσιο της κοινής αγωγής και μόρφωσης, να βιώσει τον πολιτισμό τού δίχως ειδικές ανάγκες συμμαθητή του, και αντίστροφα. Ο καθένας θα συμμετέχει στην καθημερινότητα του άλλου και μαζί θα δημιουργήσουν μία νέα πραγματικότητα χωρίς να απολέσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την προσωπική τους ταυτότητα. Η ένταξη προϋποθέτει το σκόπιο «Ο ένας μαζί με τον άλλον» και όχι το τυχαίο «Ο ένας με τον άλλον». Η επιτυχία της ένταξης βρίσκεται στο «μαζί», γιατί μαζί μπορούμε να συνδημιουργήσουμε. Μέσα από τη συνδημιουργία, κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής του κατάστασης, θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του· θα υιοθετεί ρόλους, θα παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς και θα αλληλεπιδρά θετικά με τους υπόλοιπους συμπολίτες του. Τελικά, ο όρος «ένταξη» αντικατοπτρίζει την από κοινού ζωή και μάθηση όλων και το αδιαίρετο «ανθρώπινο». (Σούλης Σ., 2000, σελ. 46-47)

Σε εφαρμογή του νόμου 2817 ιδρύονται και λειτουργούν, στα χρόνια που ακολουθούν, Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε) σε πολλά γενικά σχολεία. Ξεκινά έτσι μια νέα προσπάθεια, με σκοπό το γενικό σχολείο να γίνει ένα «Σχολείο για Όλους», παρά τις δυσκολίες που δημιουργούνται από την απροθυμία της κοινωνίας να αποδεχτεί και να στηρίξει το νέο θεσμό. Σε αυτή, μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συμμετέχουν ειδικοί επιστήμονες, αλλά και σύλλογοι αναπήρων. Το σχολείο αυτό θέλουν να είναι ο χώρος, στον οποίο όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες θα μπορούν να απολαμβάνουν από κοινού τα αγαθά της εκπαίδευσης με σεβασμό στην αξιοπρέπειά τους, θα αναπτύσσουν μεταξύ τους φιλίες και θα θεμελιώνεται η αυριανή αρμονική συμβίωσή τους ως ενήλικων πολιτών. Δε θα αμφισβητείται δηλαδή το δικαίωμα της συνεκπαίδευσης, αλλά θα αναζητούνται τρόποι, ώστε αυτή να αποδώσει περισσότερο στη βελτίωση της ζωής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο και τις αξίες που προωθεί η κοινωνία μας. (UNESCO, 1994· Ζώνιου – Σιδέρη Α., 1996).

Σε πολλά από τα Τ.Ε. φοιτούν και μαθητές με σοβαρό πρόβλημα όρασης. Έτσι, με την καλύτερη γνωριμία όλων των μαθητών με και χωρίς πρόβλημα όρασης αλλά και των δασκάλων τους, δίνεται η δυνατότητα να ξεπεραστεί η αντίληψη πως η διαφορά ισοδυναμεί με ελάττωμα και να γίνει κατανοητό πως πρόβλημα στην όραση, δε σημαίνει απαραίτητα και πρόβλημα σε ολόκληρη την προσωπικότητα κάποιου ατόμου.

Δ. Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ

Εάν κάποιος, μέχρι πριν από λίγα χρόνια, αναφερόταν σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση μαθητών με πρόβλημα όρασης, σίγουρα θα προκαλούσε το ενδιαφέρον ενός περιορισμένου κοινού, δηλαδή των ειδικών εκπαιδευτικών, των τυφλών και μερικώς βλεπόντων ατόμων και των γονιών τους. Σήμερα όμως, με τις ενταξιακές προσπάθειες που συντελούνται και στη χώρα μας, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών σε γενικά σχολεία, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, διατηρεί τους ίδιους στόχους και περιέχει πολλά κοινά στοιχεία, όχι μόνο με τη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και γενικότερα με όλων των παιδιών. Θα μπορούσε δηλαδή, στην πρακτική της συνεκπαίδευσης, να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής εφαρμογές για μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, αλλά με προβλήματα προσαρμογής, συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες κλπ. Εξάλλου υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να βρεθεί οποιοσδήποτε δάσκαλος στην τάξη του με ένα παιδί με χαμηλή ή καθόλου όραση.

Υπηρετώντας λοιπόν ως δάσκαλος υποστήριξης σε Τ.Ε., στο οποίο φοιτούν μαθητές με πρόβλημα όρασης, καταθέτω την εμπειρία μου σαν προσπάθεια ανάδειξης του σημαντικού εκπαιδευτικού έργου, το οποίο διαδραματίζουν τα Τ.Ε., παράλληλα δε και τις ανησυχίες μου και τους προβληματισμούς μου στην εκπαιδευτική κοινότητα και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Από το Νοέμβριο του 2000 στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου λειτουργεί Τ.Ε., το πρώτο στο νομό Αιτωλοακαρνανίας και ένα από τα 18 που λειτουργούν στο νομό σήμερα. Σ' αυτό φοιτούν δυο παιδιά με σοβαρό πρόβλημα όρασης: η Μαρία, μαθήτρια της Στ' τάξης και ο Πέτρος, μαθητής της Ε'⁵. Η Μαρία, η οποία είναι τυφλή, γράφει και διαβάζει με ανάγλυφη γραφή (σύστημα Braille). Ο Πέτρος, ο οποίος έχει αμβλυωπία, συνήθως χρησιμοποιεί γραφή βλεπόντων με μεγεθυμένους χαρακτήρες, ενώ παράλληλα εκπαιδεύεται και στο σύστημα Braille ως εναλλακτική μέθοδο γραφής.

Επιδίωξη του προγράμματος είναι, τα δυο παιδιά να συνδιδάσκονται με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μέσα στην κοινή τάξη, έχοντας βοήθεια από το δάσκαλο υποστήριξης στα μαθήματα που χρειάζεται (παράλληλη στήριξη). Αυτό όμως δεν είναι πάντα εφικτό, καθώς προκύπτουν δυσκολίες στην εφαρμογή του, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια. Έτσι χρειάζεται ορισμένα μαθήματα να διδάσκονται σε ξεχωριστό χώρο, που για το δικό μας Τ.Ε. είναι η αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου.

Επειδή ο βαθμός του οπτικού προβλήματος των δυο παιδιών είναι διαφορετικός, το καθένα χρειάζεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις δυνατότητές του.

Έτσι η Μαρία χρησιμοποιεί σχολικά εγχειρίδια τα οποία παράγονται στο ΚΕΑΤ και αποστέλλονται στους τυφλούς μαθητές σε όλη την Ελλάδα. Είναι ίδια σε περιεχόμενο με τα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β., αλλά με διασκευή, προσαρμογή, εικονογράφηση και μεταγραφή στο σύστημα Braille. Οι εικόνες, επειδή δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές λόγω έλλειψης της όρασης, περιγράφονται λεκτικά: ωστόσο μερικές κατασκευάζονται ανάγλυφες. Η συμπλήρωση των ασκήσεων, αλλά και γενικά το γράψιμο οποιουδήποτε κειμένου από τη μαθήτρια, γίνεται με τη χρήση ειδικής γραφομηχανής (Braille) σε καρτέλες από χαρτόνι (μεγέθους Α4 των 160 γραμ.).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή στη συνέχεια η όλη διαδικασία της εκπαίδευσης παιδιών με πρόβλημα όρασης, παρατίθενται ορισμένες πληροφορίες για την ανάγλυφη γραφή ή γραφή τυφλών Braille.

Το σύστημα Braille χρησιμοποιεί το λεγόμενο εξάστιγμα, δηλαδή ένα νοητό όρθιο ορθογώνιο μέσα στο οποίο υπάρχουν θέσεις για έξι κουκίδες (2 επάνω, 2 στη μέση και 2 κάτω) και οι οποίες για ευκολία έχουν ονομαστεί με τους αριθμούς 1-6, (εικόνα 1).

⁵ Τα ονόματα των δυο παιδιών, για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας, δεν είναι αληθινά και χρησιμοποιούνται μόνο για συντομία.

1 ●● 4
2 ●● 5
3 ●● 6

Εικόνα 1: Το εξάστιγμα

●●
●●

●●
●●

Εικόνα 2: Τα γράμματα α και β.

Τα γράμματα σχηματίζονται με το συνδυασμό των κουκίδων (π.χ. 1 μόνη κουκίδα επάνω αριστερά - δηλαδή η κουκίδα 1 - είναι το γράμμα α, 2 κουκίδες επάνω αριστερά - δηλαδή οι 1 και 2 - το γράμμα β, κλπ.) και ξεχωρίζουν από το σχήμα αυτών των συνδυασμών (εικόνα 2). Ένας καλός αναγνώστης τυφλός, χρησιμοποιώντας και τα δυο χέρια, μπορεί να διαβάσει περισσότερες από 150 λέξεις το λεπτό, με μέσο όρο περίπου τις 104 λέξεις (Χιουρέα Ρ., 1998).

Μέχρι πριν από μερικά χρόνια για να γράψουν οι τυφλοί χρησιμοποιούσαν την «πινακίδα» και το «κέντρο». Σήμερα όμως ο τρόπος γραφής έχει γίνει πολύ πιο εύκολος με τη χρήση της γραφομηχανής τυφλών. Αυτή έχει συνολικά εννιά πλήκτρα: έξι για τα γράμματα, ένα στη μέση για το διάστημα, ένα για αλλαγή σειράς και ένα για επαναφορά, (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Γραφομηχανή τυφλών (Braille)



Το πρώτο στάδιο εκπαίδευσης του τυφλού παιδιού, πριν τη διδασκαλία των γραμμάτων, είναι η εφαρμογή ασκήσεων λεπτής κινητικότητας, δηλαδή ευαισθητοποίηση της αφής με την εξάσκηση των δακτύλων. Για παράδειγμα, εξασκείται στο να περνάει όλο και πιο μικρές χάντρες σε κλωστή ή να διακρίνει επιφάνειες που αποτελούνται από διαφορετικά υλικά, όπως χαρτί βελουτέ, κανσόν ή γλασέ, γυαλόχαρτο, διάφορα είδη υφασμάτων κλπ. Στη συνέχεια εκπαιδεύεται στη χρήση της γραφομηχανής.

Γενικά στην επιλογή του υλικού που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση του παιδιού αυτού, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί. Για παράδειγμα, οι χάρτες θα πρέπει να έχουν ανάγλυφη επιφάνεια, ευδιάκριτη στην αφή, την οποία πετυχαίνουμε με τη χρήση δισδιάστατου ή τρισδιάστατου υλικού, όπως είναι το αφρώδες πλαστικό, οι διάφοροι τύποι χαρτονιών (κανσόν, κυματιστό, βελουτέ κλπ.), ορισμένα είδη κολλητικών ουσιών (ρευστού πλαστικού υλικού) κλπ. Για την κατασκευή ανάγλυφων γεωμετρικών σχημάτων χρησιμοποιούμε σύρμα ή λεπτά ξυλάκια.

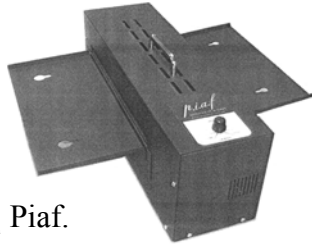
Τα απλά υλικά, μπορεί να είναι αναντικατάστατα στην παραγωγή εποπτικών μέσων, όπως περιγράφονται πιο πάνω, αλλά η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, πέρα από τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των ατόμων με πρόβλημα όρασης, δίνει τη δυνατότητα παραγωγής περισσότερου εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, σε είδος και ποσότητα, διευκολύνοντας την ενσωμάτωση ή ένταξή τους (Κουρουπέτρογλου Γ., 2004· Batustic M., 2004).

Στο σχολείο μας λοιπόν, μετά από συνεχείς προσπάθειες, χορηγήθηκε, πριν από μερικούς μήνες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, σαρωτής, εκτυπωτής και σύγχρονος εξοπλισμός υποστηρικτικής τεχνολογίας για άτομα με πρόβλημα όρασης, από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας. Ο εξοπλισμός αυτός περιλαμβάνει:

- Σύστημα ανάγνωσης οθόνης (screen reader): Λογισμικό που εντοπίζει όλες τις μορφές κειμένου (ονόματα, περιγραφές των κουμπιών ελέγχου, τους καταλόγους επιλογής, το κείμενο και τη στίξη) και τις μεταφράζει σε φωνητικό υλικό.
- Σύστημα Μετατροπής Κειμένου σε Ομιλία: Λογισμικό μετατροπής του ηλεκτρονικού κειμένου σε προφορικό λόγο (συνθετική ομιλία).
- Οθόνη Braille (Braille display): Συσκευή που αναπαριστάνει το περιεχόμενο της οθόνης σε μορφή Braille, για την απτική του ανάγνωση.
- Μεταφραστή Braille: Λογισμικό που μετατρέπει ηλεκτρονικό κείμενο σε κείμενο Braille και αντίστροφα.

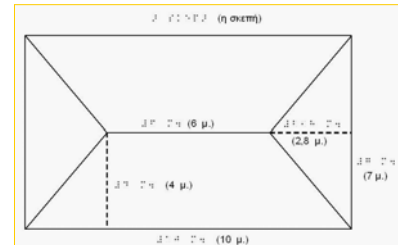
- Εκτυπωτή Braille (Braille embosser): Εκτυπώνει σε ειδικό χαρτί χαρακτήρες Braille σε ανάγλυφη μορφή (εικόνα 6).
- Συσκευή ανάγλυφων γραφικών P.i.a.f. (Pictures in a Flash) (εικόνα 4).

Με τη συσκευή P.i.a.f., κατασκευάζουμε ανάγλυφα γραφικά, δηλαδή γεωμετρικά σχήματα, περιγράμματα από εικόνες ή χάρτες κλπ. πάνω σε ειδικό χαρτί το οποίο ονομάζεται μικροκαψουλικό. Τα γραφικά σχεδιάζονται πρώτα είτε με το κοινό μολύβι είτε με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον εκτυπωτή πάνω στο χαρτί αυτό. Στη συνέχεια «περνάμε» το χαρτί από τη συσκευή, οπότε κάθε σχέδιο αποκτά ανάγλυφη μορφή, (εικόνα 5).



Εικόνα 4:
Η συσκευή Piaf.

Εικόνα 5: φύλλο από μικροκαψουλικό χαρτί με ανάγλυφο γραφικό.

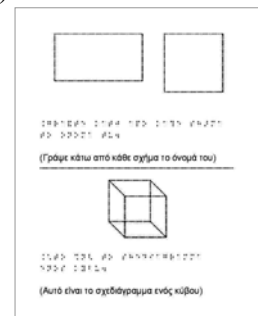


Κείμενο με ανάγλυφα γράμματα και εικόνα μπορούμε επίσης να παράγουμε με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του εκτυπωτή Braille, (εικόνα 7).



Εικόνα 6:
Ο εκτυπωτής Braille.

Εικόνα 7:
Κείμενο και ανάγλυφα γεωμετρικά σχήματα, όπως μπορεί να τα παράγει ο εκτυπωτής Braille.



Ο Πέτρος είναι ένας από τους μαθητές με οπτικό πρόβλημα οι οποίοι, ενώ δεν είναι τυφλοί, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κοινά σχολικά εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β. Έτσι, όταν πριν από πέντε περίπου χρόνια δεχθήκαμε στο σχολείο μας το παιδί αυτό, χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα έλλειψης σχολικών βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονταν στις οπτικές του δυνατότητες.

Ερευνώντας για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνταν ως τότε στην εκπαίδευση των αμβλυώπων μαθητών στη χώρα μας, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε ενιαία αντιμετώπιση και εφαρμόζονταν διάφορες πρακτικές: Όταν υπήρχε μεγάλο πρόβλημα στην όραση, συνήθως χρησιμοποιούνταν το σύστημα Braille, αλλά ο τρόπος αυτός έθετε ουσιαστικά σε αδράνεια το όποιο υπόλοιπο όρασης υπήρχε. Άλλες φορές χρησιμοποιούνταν τα κοινά σχολικά βιβλία, παρ' όλες τις δυσκολίες που συνεπάγονταν για την εκπαίδευση του μαθητή. Σε κάποιες περιπτώσεις, λύση αποτελούσαν ασπρόμαυρα μεγεθυμένα φωτοαντίγραφα των κοινών βιβλίων ή ο δάσκαλος αντέγραφε τα βιβλία με μαρκαδόρο σε τετράδιο σχηματίζοντας μεγάλα γράμματα. Στο Ειδικό Σχολείο Τυφλών των Ιωαννίνων υπήρχαν έγχρωμα φωτοαντίγραφα των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β. για τη Β' Δημοτικού σε μεγέθυνση φύλλου A3, τα οποία είχε παράγει και είχε αποστείλει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αυτά όμως μπορούσαν να καλύψουν περιορισμένο αριθμό αμβλυώπων μαθητών, με σχετικά μικρό οπτικό πρόβλημα, αφού το μέγεθος των γραμμάτων δεν είχε μεγάλη διαφορά από αυτό των κοινών βιβλίων. Επί πλέον το μέγεθός τους (περίπου 40 εκ. ύψος και 30 εκ. πλάτος) τα έκανε πολύ δύσχρηστα. Στο σχολείο αυτό υπήρχε επίσης και χρησιμοποιούνταν μια τηλεοπτική συσκευή κλειστού κυκλώματος που μεγεθύνει το κείμενο (Closed Circuit Television System, (εικόνα 8).

Εικόνα 8: Μεγεθυντική τηλεοπτική συσκευή



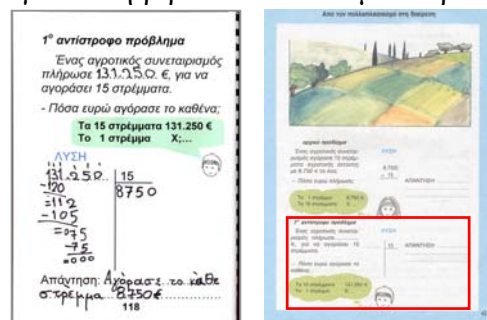
Από το εμπόριο προτεινόταν διάφοροι τύποι μεγεθυντικών φακών που βοηθούν στην ανάγνωση. Τέλος υπήρξαν και περιπτώσεις γονέων που αναγκάστηκαν να καταφύγουν σε ιδιώτες για να διαμορφώσουν κατάλληλα τα βιβλία για το αμβλύωπο παιδί τους έναντι αδρής αμοιβής (περίπου 300 € το τεύχος) (Οικονόμου Ε., Κουρμπέτης Β., Βουγιουκλίδης Γ., 2005).

Ξεκινώντας λοιπόν με τον Πέτρο, η πρακτική των ασπρόμαυρων μεγεθυμένων φωτοαντίγραφων μας έδωσε προσωρινά μια πρόχειρη λύση στο ζήτημα, γιατί το υλικό που παίρναμε σε καμιά περίπτωση δε θα μπορούσε να υποκαταστήσει το βιβλίο. Μεγεθυντικές συσκευές, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω, δεν μπορούσε να προμηθευτεί το σχολείο μας λόγω του υψηλού κόστους αγοράς. Εξ άλλου, είναι τόσο ογκώδεις και δύσχρηστες για τις συνθήκες των κοινών αιθουσών διδασκαλίας, ώστε δε θα μπορούσαν να τοποθετηθούν μέσα σε κάποια από αυτές, εκτός αν είχε γίνει κατάλληλη διαμόρφωση, πράγμα ανέφικτο για τις κτιριακές συνθήκες του Σχολείου μας, το οποίο είναι πολύ παλιό και με μικρές αίθουσες. Ο Πέτρος λοιπόν, στα πλαίσια του προγράμματος της ενσωμάτωσής του, έπρεπε να χρησιμοποιεί σχολικά βιβλία με γραφή βλεπόντων σε μεγάλο μέγεθος γραμματοσειράς ή με γραφή Braille. Προκειμένου όμως να αξιοποιηθεί το υπόλοιπο της όρασής του, έγινε επιλογή της πρώτης λύσης, δηλαδή της προσαρμογής των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β. στις δυνατότητές του, αν και η εφαρμογή της ήταν αρκετά δύσκολη.

Για την ανάπτυξη του υλικού χρησιμοποιείται ένας υπολογιστής με απλά προγράμματα, ένας σαρωτής (scanner) και ένας εκτυπωτής. Επειδή τα σχολικά βιβλία δεν είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή, στην αρχή γίνεται η σάρωση του βιβλίου του Ο.Ε.Δ.Β. και διαχωρίζονται τα γραφικά και το κείμενο. Έπειτα η εικόνα του κειμένου, μέσω του OCR, μετατρέπεται σε κείμενο του Word, γίνονται όποιες τροποποιήσεις απαιτούνται (μέγεθος και είδος γραμματοσειράς, εισαγωγή πινάκων κλπ.) και εντάσσονται στο αρχείο οι αντίστοιχες εικόνες, που προηγουμένως έχουν τοποθετηθεί σε ξεχωριστό φάκελο (Παπαδάκης Σ. – Χατζηπέρης Ν., 2005). Πάντα καταβάλλεται προσπάθεια ώστε τα βιβλία που παράγονται να μη διαφέρουν σε περιεχόμενο από των υπολοίπων μαθητών, να είναι λειτουργικά και καλαίσθητα, με παράλληλη οικονομία χώρου. Τέλος το διαμορφωμένο υλικό εκτυπώνεται σε χαρτί, στον εκτυπωτή του σχολείου, και γίνεται η βιβλιοδεσία του με σπιράλ (εικόνα 9).

Εικόνα 9:

Δείγμα από τα παραγόμενα βιβλία: Αριστερά μια σελίδα από το ήδη διαμορφωμένο βιβλίο των Μαθηματικών της Δ' τάξης και δεξιά η σελίδα με το ίδιο κεφάλαιο από το βιβλίο του Ο.Ε.Δ.Β. στην οποία διακρίνεται το τμήμα που έχει διαμορφωθεί.



Εξαίρεση στο μέγεθος της σελίδας αποτελούν οι χάρτες του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος, οι οποίοι κατασκευάστηκαν και εκτυπώθηκαν σε φύλλα Α3.

Το μέγεθος της γραμματοσειράς που χρησιμοποιείται είναι των 33 στιγμών και στην επιλογή του λήφθηκε υπόψη το μέγεθος των γραμμάτων που σχηματίζει ο Πέτρος γράφοντας στο τετράδιο με το μαρκαδόρο· είναι δηλαδή αρκετά μεγάλο. Για το λόγο αυτό κάθε βιβλίο του Ο.Ε.Δ.Β. κατά την προσαρμογή χωρίζεται σε περισσότερα από ένα αρχεία των 100-150 σελίδων, που το καθένα με τη σειρά του εκτυπώνεται ως ξεχωριστός τόμος. Έτσι, ένα κοινό σχολικό βιβλίο των 120-140 σελίδων χωρίζεται συνήθως σε τρεις ξεχωριστούς τόμους.

Οπότε, ενώ τα προς διαμόρφωση βιβλία ως τώρα είναι περίπου 40, τα διαμορφωμένα περιέχονται σε περισσότερα από 140 αρχεία, σε ένα σύνολο περίπου 10.000 σελίδων.

Το μέγεθος της γραμματοσειράς, εκτός της μεγάλης ποσότητας του παραγόμενου υλικού και των τεχνικών δυσκολιών που δημιουργεί στη διαμόρφωση των κειμένων, επιβραδύνει και την ταχύτητα ανάγνωσης του παιδιού, λόγω του περιορισμένου οπτικού του πεδίου. Επειδή δηλαδή οι περισσότερες λέξεις έχουν μεγάλο μήκος (κάθε σειρά μπορεί να περιλάβει 3 ή το πολύ 4 λέξεις), δεν μπορεί να τις αναγνωρίσει σαν εικόνα, όπως κάνει κάθε αναγνώστης που δεν αντιμετωπίζει οπτικό πρόβλημα. Αναγκάζεται λοιπόν να διαβάσει αργά.

Στην προσπάθεια αυτή σημαντική ήταν η βοήθεια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τόσο με την παροχή οδηγιών όσο και με τη χορήγηση αρκετών βιβλίων σε ηλεκτρονική μορφή, τα οποία μπορούσαν να διαμορφωθούν. Βοήθεια μας παρείχε επίσης και το Κ.Ε.Α.Τ. στέλνοντάς μας τα βιβλία των Αγγλικών σε ηλεκτρονική μορφή.

Το αποτέλεσμα είναι η παραγωγή εύχρηστων σχολικών βιβλίων των πέντε πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, προσαρμοσμένων στις δυνατότητες του Πέτρου, ο οποίος μάλιστα δεν κρύβει την ιδιαίτερη ικανοποίησή του από το γεγονός αυτό. Μπορεί να διαβάσει σχετικά άνετα από αυτά και να συμπληρώνει τις ασκήσεις που περιέχουν, χρησιμοποιώντας μαρκαδόρο, όπως κάνει και στο γράψιμο οποιουδήποτε κειμένου.

Επιπρόσθετα με τα σχολικά του βιβλία ο Πέτρος έχει και ένα ειδικό θρανίο με ανακλινόμενο το επάνω μέρος, που του επιτρέπει να είναι κοντά στο βιβλίο χωρίς να σκύβει. Στην περίπτωση όμως που η διάταξη των θρανίων στην τάξη είναι μετωπική, ο μαθητής απομονώνεται, καθώς αναγκάζεται να κάθεται μόνος του σε αυτό. (Κοσσυβάκη Φ., 1998)

Όπως αναφέρεται και νωρίτερα, είναι ανάγκη αρκετές φορές το μάθημα να γίνεται σε ξεχωριστό χώρο, ειδικά για τη Μαρία, για τους εξής λόγους:

- Στην Α΄ τάξη, στο μάθημα της Γλώσσας τα γράμματα διδάσκονται με διαφορετική σειρά από αυτή που ακολουθεί το βιβλίο των βλεπόντων⁶. Έτσι σχεδόν όλο το α΄ μέρος του μαθήματος αυτού διδάχτηκε ξεχωριστά από τους υπόλοιπους βλέποντες μαθητές. Αυτή η τακτική όμως είχε και τη θετική της πλευρά, γιατί έδινε τη δυνατότητα στους γονείς του παιδιού, ύστερα από δική μου πρόσκληση, να παρευρίσκονται και να παρακολουθούν, ώστε να εξοικειώνονται με τη χρήση της μεθόδου Braille, αλλά και γενικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του παιδιού (Μπρούζος Α., 1995).

- Η διδασκαλία των Μαθηματικών απαιτεί για το τυφλό παιδί περισσότερο χρόνο απ' όσο για τους βλέποντες, κυρίως λόγω της χρήσης της γραφομηχανής στην εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, ενώ η χρήση του εξειδικευμένου εποπτικού υλικού που προαναφέρεται, απαιτεί επί πλέον και άνεση χώρου. Ανάλογη δυσκολία παρουσιάζουν αρκετά κεφάλαια του μαθήματος αυτού και για τον Πέτρο.

- Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης και στα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, της Γεωγραφίας και των Φυσικών, κυρίως λόγω της μεγάλης επιφάνειας των ειδικών χαρτών και του τρόπου παρατήρησης των πειραμάτων από το τυφλό παιδί.

Βοήθεια παρέχεται στα δυο παιδιά και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Αγγλικής), η οποία διδάσκεται από εκπαιδευτικό πτυχιούχο της αγγλικής και της μουσικολογίας, που υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά γνωρίζοντας τη συμβολογραφία της μεθόδου Braille στα δυο αυτά μαθήματα, διδάσκει και στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου μας.

Ένας άλλος στόχος της εκπαίδευσης των παιδιών με πρόβλημα όρασης, είναι η ανάπτυξη των υπολοίπων αισθήσεων, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να μετακινηθούν από μόνα τους ή να αποκτήσουν εμπειρίες μιμούμενα τους άλλους. Ο εντοπισμός όμως ενός ήχου ή μιας οσμής από κάποιο σημείο,

⁶ Πρώτα διδάσκεται το α, μετά το β, το λ, το κ... γράμματα, δηλαδή, που για να γραφούν στη γραφομηχανή χρησιμοποιείται μόνο το ένα χέρι, και στη συνέχεια τα υπόλοιπα.

μπορούν να τα προσανατολίσουν. (Millar S., 2004) Έτσι, εξίσου σπουδαίο με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου είναι γι' αυτά η εκπαίδευσή τους στην Κινητικότητα, τον Προσανατολισμό αλλά και τις Δεξιότητες της Καθημερινής Διαβίωσης (Λιοδάκης Δ., 2000, Fazzi D., 2004). Γι' αυτό, στην Α' τάξη, με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυτού, έμαθαν τα παιδιά να κινούνται στο χώρο του σχολείου· πρώτα στην αίθουσά τους και έπειτα στο υπόλοιπο κτίριο και στο προαύλιο. Η μετακίνησή τους όμως σε εξωτερικούς χώρους θα ήταν πολύ δύσκολη ακόμη και ως ενήλικες και μόνο η συνοδεία από έμπειρο άτομο μπορούσε να παρέχει ασφάλεια, κάτι που δεν είναι πάντα εξασφαλισμένο. Έτσι θα έπρεπε να εξασκηθούν και στη χρήση του «μπαστουνιού»⁷. Με τη μεσολάβηση λοιπόν του Πανελλήνιου Συνδέσμου Τυφλών, πριν από δυο χρόνια, ανέλαβε τη δραστηριότητα αυτή εξειδικευμένη εκπαιδευτριά του Συνδέσμου Τυφλών Αχαΐας, η οποία έρχεται από την Πάτρα μια φορά την εβδομάδα και διδάσκει στα δυο παιδιά το μάθημα της Αγωγής Κινητικότητας, Προσανατολισμού και Δεξιοτήτων Καθημερινής Διαβίωσης.

Μια από τις σοβαρότερες αλλά και δυσκολότερες παραμέτρους στην ενταξιακή διαδικασία των δυο παιδιών είναι η συνεργασία του δασκάλου υποστήριξης με τους δασκάλους των δυο τάξεων συνεκπαίδευσης, αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Όταν λοιπόν ξεκίνησε τη λειτουργία του το Τ.Ε., ενημερώθηκαν σε ειδική συνεδρίαση οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για τις διαφορές της εκπαίδευσης των παιδιών με πρόβλημα όρασης από των υπολοίπων και για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην σχολική ενσωμάτωση της Μαρίας. Η ενημέρωση αυτή επαναλαμβάνεται από τότε στην αρχή κάθε νέας σχολικής χρονιάς, αλλά και περιστασιακά στις συνεδριάσεις του συλλόγου, συμπεριλαμβάνοντας και την προσπάθεια ενσωμάτωσης του Πέτρου. Λεπτομερέστερα βέβαια ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι των δυο τάξεων, στους οποίους εξηγήθηκε επί πλέον ότι ο δάσκαλος υποστήριξης των δυο παιδιών θα είναι βοηθός στο έργο τους, ότι οι ρόλοι θα μοιράζονται ύστερα από συνεννόηση και επισημάνθηκε ότι η συνεργασία και των δυο θα αποτελεί παράδειγμα για τα παιδιά.

Ανάλογη ενημέρωση έγινε και προς όλους τους μαθητές των δυο τάξεων από την πρώτη μέρα της παρουσίας της Μαρίας και του Πέτρου στο σχολείο. Επί πλέον, τους διευκρινίστηκε ότι ο δάσκαλος υποστήριξης είναι ένας δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος θα βοηθάει όλους και όχι μόνο τα δυο παιδιά.

Η τυφλότητα είναι μια διαφορά πολύ εμφανής. Γνωρίζουμε όμως ότι οι δυνατότητες των δυο παιδιών είναι περισσότερες από τις ελλείψεις. Η παρουσία τους συχνά μας υπενθυμίζει ότι οι ατομικές διαφορές όλων των παιδιών είναι ιδιαιτερότητες που πρέπει να αντιμετωπιστούν όχι ως πρόβλημα, αλλά ως πρόκληση. Έτσι προσπαθούμε να βρούμε τι μπορεί και όχι τι δε μπορεί να καταφέρει το καθένα, επιδιώκοντας να συμμετέχουν και τα δυο τους σε όσο το δυνατό περισσότερες εκδηλώσεις και δραστηριότητες μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται σε κάποια στοιχεία που, αν δεν επισημανθούν, συχνά περνούν απαρατήρητα από τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης, αλλά έχουν σημασία τόσο για την παρακολούθηση του μαθήματος από τα δυο παιδιά, όσο και για την ασφαλή μετακίνησή τους μέσα και έξω από την τάξη. Τέτοια είναι η θέση των δυο μαθητών μέσα στην τάξη, η εναλλαγή του φωτισμού, όπως και η κούραση που νιώθουν η Μαρία στα δάχτυλα, καθώς γράφει στη γραφομηχανή και ο Πέτρος στα μάτια του πιο γρήγορα από τους άλλους μαθητές, όταν εργάζεται. Επίσης είναι αναγκαία η ηχηρή ανάγνωση κάθε κειμένου που γράφεται στον πίνακα, να ακολουθείται ο ρυθμός των δυο παιδιών (Δήμου Γ., 1998), να

⁷ Το λευκό μπαστούνι είναι και σύμβολο των ατόμων με προβλήματα όρασης και γι' αυτό η μέρα που είναι αφιερωμένη στα άτομα αυτά, η 15^η Οκτωβρίου, έχει χαρακτηριστεί «Ημέρα του λευκού μπαστουνιού».

μην αφήνονται πράγματα στο διάδρομο της αίθουσας και τα παράθυρα είναι ανοιχτά σε θέση ώστε να μην υπάρχει κίνδυνος να χτυπήσουν τα δυο παιδιά (Torres I. & Corn A., 1999).

Η διαδικασία της ένταξης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τη στάση των γονιών των άλλων παιδιών, αφού ο τρόπος με τον οποίο θα επηρεάσουν τα παιδιά τους θα βοηθήσει ή θα δημιουργήσει προβλήματα στην όλη προσπάθεια. Γι' αυτό από την αρχή, στη συγκέντρωση γνωριμίας των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών, έγινε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας των δυο τάξεων. Παρόμοια ενημέρωση έγινε και προς το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.

Στην αρχή η καινοτομία του προγράμματος δημιουργούσε πολλές επιφυλάξεις. Στη συνέχεια κάποιες δυσκολίες ξεπεράστηκαν· ωστόσο χρειάζονται ακόμη πολλές προσπάθειες και χρόνος, ώσπου να φθάσει η όλη εκπαιδευτική διαδικασία σε ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Καθοριστικό ρόλο στη θετική εξέλιξη της προσπάθειας είχε η στήριξη, πέραν όσων έχουν προαναφερθεί, από ορισμένους συναδέλφους με προηγούμενη εμπειρία, αλλά ιδιαίτερα από τον προϊστάμενο του Κ.Δ.Α.Υ. Αιτωλοακαρνανίας κ. Δεληγιάννη Ν., το Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Κουρμπέτη Β., τους Επίκ. Καθηγητές των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων κ. Σούλη Σ. και Αθηνών κ. Κουρουπέτρογλου Γ., τους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής κ. Λιοδάκη Δ. και κ. Θανόπουλο Θ., το Κ.Ε.Α.Τ., τον πρώην Γεν. Γραμματέα του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας κ. Κουρουμπλή Π. και το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής κ. Κουβαρά, όπως και η αναγνώριση της προσπάθειας από τις οικογένειες των δυο παιδιών. Ξεχωριστή σημασία επίσης είχαν ορισμένα γεγονότα όπως, ο χαρακτηρισμός της παρουσίας του παιδιού ως «θησαυρό» για την τάξη από κάποιο γονιό και οι δωρεές του θρανίου του Πέτρου και της γραφομηχανής της Μαρίας.

Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Η Ειδική Εκπαίδευση είναι ομαδική υπόθεση. Έτσι ύστερα από αρκετή προσπάθεια και με τη βοήθεια και τη συνεργασία όσων προανέφερα, μπορούμε σήμερα να πούμε ότι το πρόγραμμα συνεχίζεται με επιτυχία. Αν έρθει κάποιος για πρώτη φορά στο σχολείο και επισκεφτεί τις δυο τάξεις, το μόνο που θα φανερώνει την παρουσία παιδιών με πρόβλημα όρασης θα είναι το θρανίο του Πέτρου και η γραφομηχανή της Μαρίας, ενώ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δύσκολα θα ξεχωρίσει στο προαύλιο τα παιδιά αυτά ανάμεσα σε όλα τα υπόλοιπα.
- Ενθαρρυντικά αποτελέσματα έχουμε και στη σχολική επίδοση των δυο παιδιών. Πολλαπλασιάζοντας κάθε γνώση που τους προσφέρεται, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και συγκαταλέγονται μεταξύ των πρώτων μαθητών της τάξης τους. Έτσι η Μαρία συμμετείχε στην κλήρωση για τη θέση του σημαιοφόρου και των παραστατών του σχολείου κατά τις παρελάσεις στις εθνικές γιορτές, ενώ το επόμενο σχολικό έτος θα συμμετέχει και ο Πέτρος, γεγονός πολύ σημαντικό τόσο για την αυτοπεποίθησή τους, όσο και για την αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα.
- Η εκπαίδευση των δυο παιδιών παρέχεται στην πόλη όπου κατοικούν, οπότε δε χρειάστηκε να μετακομίσουν αλλού, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα σε κάποιο Ειδικό Σχολείο Τυφλών.
- Τα βιβλία του Πέτρου δόθηκαν και σε άλλα σχολεία της χώρας, για να χρησιμοποιηθούν εκεί από μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα.
- Οφέλη από τη συνεκπαίδευση όμως προκύπτουν όχι μόνο για τα δυο παιδιά, αλλά για όλα τα παιδιά του σχολείου και για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σ' αυτή. Η εκπαίδευση των μαθητών των δυο τάξεων γίνεται πληρέστερα, αφού συχνά οργανώνεται με τη συνεργασία δυο δασκάλων, σε τρόπο ώστε αυτοί να αλληλοσυμπληρώνονται. Τα παιδιά γίνονται πιο ευαίσθητα μπροστά στα προβλήματα των άλλων και πιο υπεύθυνα, ενώ οι δάσκαλοι πλουτίζουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, συμπληρώνοντάς τες με τις διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονται.

ΣΤ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μετά από όσα έχουν αναφερθεί, είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι, μέσα από το θεσμό των Τμημάτων Ένταξης, έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και να ενσωματωθούν στη σχολική κοινότητα. Βέβαια τα αποτελέσματα της διαδικασίας της ένταξης στον κοινωνικό τομέα θα αργήσουν να γίνουν ορατά. Σίγουρα όμως αν υποστηριχθεί ο θεσμός αυτός, θα καταφέρει να επιτύχει τους στόχους του. Χρειάζεται όμως:

- Στην επιλογή ενός σχολείου να λαμβάνεται υπ' όψη η κατάσταση του κτιρίου· τα σχολικά κτίρια δηλαδή, στα οποία φοιτούν μαθητές με Ειδικές Ανάγκες πρέπει να διαθέτουν χώρους κατάλληλους σε έκταση και διαμόρφωση, με την απαραίτητη υποδομή και προσβασιμότητα, σύμφωνα και με τις σχετικές εγκυκλίους που έχουν σταλεί στα σχολεία. (Παπασωτηρίου Σ., 2004)
- Οι τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες να περιλαμβάνουν μικρό αριθμό μαθητών, ώστε και ο δάσκαλος της τάξης να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, αλλά και η κοινωνικοποίηση να γίνεται πιο εύκολα. (Ζώνιου – Σιδέρη Α., 1996)
- Στην τάξη συνεκπαίδευσης να αναλαμβάνουν να διδάσκουν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ατόμων με ειδικές ανάγκες και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να προάγεται η προσπάθεια.

Οι φιλότιμες αλλά συχνά μεμονωμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Τμήματα Ένταξης, δεν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν από μόνες τους τις κατάλληλες συνθήκες για την επιτυχία της ένταξης. Είναι απαραίτητη λοιπόν η τακτική ανατροφοδότηση και ενίσχυση από όλους τους αρμόδιους φορείς, τόσο προς το δάσκαλο υποστήριξης, όσο και προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διαδικασία της ένταξης.

Η Πολιτεία, αναγνωρίζοντας την εξαιρετική αναγκαιότητα της σύγχρονης υποστηρικτικής τεχνολογίας, πέρα από τη διάθεση ειδικού εξοπλισμού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχει ξεκινήσει πρόσφατα τη διαδικασία για την προμήθεια και παραχώρηση Υπολογιστικού και Ειδικού εξοπλισμού σε κάθε μαθητή με πρόβλημα όρασης. Επίσης τα νέα σχολικά βιβλία που θα χρησιμοποιούνται από το επόμενο σχολικό έτος, θα είναι διαθέσιμα και σε ηλεκτρονική μορφή. Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών βιβλίων και του εξοπλισμού σύγχρονης τεχνολογίας από κάθε εμπλεκόμενο στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης, θα μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή υλικού προσβάσιμου από τους μαθητές αυτούς, διευκολύνοντας τη διαδικασία της σχολικής τους ενσωμάτωσης. (Κουρμπέτης Β., 2005)

Οι ενταξιακές διαδικασίες, έχοντας την υποστήριξη της νομοθεσίας αλλά και της σύγχρονης τεχνολογίας, δίνουν την ευκαιρία τόσο στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, όσο και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και στις οικογένειές τους, να προσβλέπουν σε μια παιδεία ανάλογη των προσδοκιών τους και του πολιτισμού μας. Όταν λοιπόν υπάρχει συνέχεια της προσπάθειας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τότε θα καταφέρουμε να φτάσουμε και σ' αυτό που μας ζητούν μόνοι τους, όταν μας λένε:

«Μην περπατάς μπροστά μου, μπορεί να μην ακολουθώ...»

Μην περπατάς πίσω μου, μπορεί να μην οδηγώ...»

Περπάτα δίπλα μου και γίνε φίλος μου!»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Batustic M., 2004, Η υποστηρικτική τεχνολογία στην παραγωγή επιστημονικών εγγράφων για τυφλούς χρήστες», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Δήμου Γ., 1998, *Απόκλιση – Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., 1996, *Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προϋποθέσεις – Προοπτικές*, στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α., 1996, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2004, «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φ., 1998, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κουρμπέτης Β., 2005 *Καθολικός σχεδιασμός και νέα βιβλία*, Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Κουρουπέτρογλου Γ. 2004, «Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης Α., 1996, *Σχολική Ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών*, στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.
- Λιοδάκης Δ., 2000, *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Millar S., 2004, «Ανάγνωση και χωρική γνώση μέσω της αφή και της κίνησης», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ., 1998, *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα
- Μπρούζος, Α., 1995, *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, εκδόσεις Λύχνος, Αθήνα.
- Νόμος 2817/2000, Φ.Ε.Κ. Α' 78/14-3-2000, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα
- Οικονόμου Ε., Κουρμπέτης Β., Βουγιουκλίδης Γ., 2005 *Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην παραγωγή υλικού για τους αμβλύωπες μαθητές*, στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Σύρος
- UNESCO, 1994, *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*, μετάφρ. Φλωράτου Μ., έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής*, , ανάκτηση στις 28 – 3 – 2006 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php
- Παντελιάδου Σ., 2004, *Έκθεση για τη δράση: Χαρτογράφηση του Χώρου της Ειδικής Αγωγής*, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανάκτηση στις 28 – 3 – 2006 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php
- Παπαδάκης Σ. – Χατζηπέρης Ν., 2005, *Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Παπασωτηρίου Σ., 2004, «Σχεδιάζοντας κτίρια και αστικές περιοχές για όλους, με ιδιαίτερη φροντίδα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σούλης, Σ., Γ., 2000, *Παιδαγωγική της ένταξης, Τόμος Α', Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*, εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Torres I. & Corn A., 1999, *Το παιδί με προβλήματα όρασης στη σχολική τάξη, Προτάσεις Για δασκάλους*, μετάφρ. Ράπτου Α., Αθήνα
- Fazzi D., 2004, «Κινητικότητα και προσανατολισμός: ένα βασικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης για τυφλούς μαθητές», στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Χιουρέα Ρ., 1998, *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*, εκδόσεις Λύχνος, Αθήνα.

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α) στην Ελλάδα.

Καρούντζου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσίμπος Χρήστος Προϊστάμενος Γραφείου Π.Ε. Ν. Αργολίδας

Παγούνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου και

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) καθιερώθηκε ως επίσημο χαρακτηριστικό, υποκαθιστώντας τους όρους ανωμαλία, αναπηρία ή μειονεξία - υποδηλώνοντας ταυτόχρονα δικαιώματα πρόνοιας, κατάρτισης και απασχόλησης.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία η οποία προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη.

Ο ορισμός που δίνει η ΠΟΥ έχει δεχθεί κριτικές ως προς τη γενικότητα, την αοριστία και την πολυπλοκότητά του, στοιχεία τα οποία δεν συνεισφέρουν στην σαφήνεια και δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για την ανάδυση κοινωνικών αναπαραστάσεων και φαντασιακών αναπαραγωγών.

Η πρόταση της ΠΟΥ για τον ορισμό της αναπηρίας έγκειται στο διαχωρισμό τον οποίο θέτει, όσον αφορά τις επιπτώσεις στο οργανικό, ανθρώπινο και το κοινωνικό επίπεδο και κατ' επέκταση προτείνει τρόπους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που υφίστανται τα ΑΜΕΑ σε τρία επίπεδα: το ιατρικό, της αποκατάστασης και το πολιτικό. Ορισμένοι ειδικοί θεωρούν ότι ο ορισμός της ΠΟΥ εξαρτάται υπερβολικά από την έννοια της υγείας.

Κατά την έγκριση του ορισμού της ΠΟΥ δεν συμμετείχαν εκπρόσωποι των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έκτοτε αναζητείται εναλλακτικός ορισμός ο οποίος να ενσωματώνει αποτελεσματικότερα κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η αναθεώρηση δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη και η ΠΟΥ δήλωσε ότι σε μελλοντικές συζητήσεις για το θέμα αυτό θα πρέπει να συμμετάσχουν εκπρόσωποι οργανώσεων αυτών.

Σύμφωνα με την απόφαση του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (απ.93/136/ΕΟΚ) ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας η οποία θεωρείται κανονική για ένα άτομο. (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L.56/3, 9/3/93)

Πέρα από τις επίσημες οριοθετήσεις της έννοιας της αναπηρίας, διάφοροι επιστήμονες τονίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στον καθορισμό της αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Jantzen (1974) “η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο, γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν με τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις η αναπηρία γίνεται φανερό, υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από αυτή τη στιγμή και μόνο”.

Ο ορισμός του Δημητρόπουλου (1995), προβάλλει τη σχέση μεταξύ του ατόμου με ειδικές ανάγκες και της κοινωνίας όπου ζει “ΑΜΕΑ είναι το άτομο το οποίο δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλα τα αγαθά που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη της η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του”.

Σύμφωνα με τον Π. Χαρτοκόλλη (1981) “αναπηρία σημαίνει μία ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία συγγενή ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μία ανωμαλία που να εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών όπως η κίνηση και η εργασία” (Α. Ζώνιου Σιδέρη 1998, σ.17).

Όπως επισημαίνεται από ορισμένους κοινωνικούς επιστήμονες ,ορίζοντας κάποιους ως φορείς ειδικών αναγκών στιγματίζονται ως κατώτεροι. Η κοινή γνώμη κατασκευάζει μια αντιφατική αναπαράσταση και η εγγραφή στην κοινωνική συνείδηση μιας ομάδας ως αδύνατης συνεπάγεται μία υπεροχική στάση της κοινωνίας απέναντι στην ομάδα αυτή. Η υπεροχική αυτή στάση γεννά κοινωνικό ρατσισμό.

Η έλλειψη ευρέως αποδεκτής περιγραφής των εννοιών ανάπηρος, αναπηρία, ΑΜΕΑ δυσχεραίνει και τη θεσμοθέτηση ενιαίας παιδαγωγικής .Στη χώρα μας ο πρώτος ορισμός Ειδικής Αγωγής δόθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη το 1939 και αναφέρεται σε αυτήν ως μόρφωση των παιδιών που η εξέλιξη τους (σωματική και ψυχική) εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σήμερα με τον όρο Ειδική Αγωγή (ν.1143/8) εννοούμε την «παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» αλλά γενικότερα αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού καθώς η εκπ/ση θα πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως μαθητή με εμφανή ή όχι αναπηρία.(Σιδέρη,2001). Επειδή η επαγγελματική απασχόληση ενός ατόμου είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευσή του δεν αποτελεί υπερβολή, αν ισχυριστούμε, ότι οι δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης ενός ατόμου επηρεάζονται αν όχι εξαρτώνται από το επίπεδο της εκπαίδευσής του. Αναφερόμενοι σε άτομα με ειδικές ανάγκες η εκπαίδευση είναι καθοριστική για την περαιτέρω ζωή τους καθώς ελλιπή ,ανεπαρκή και αναποτελεσματική εκπαίδευση σημαίνει περιθωριοποίηση και αποκλεισμό μια και τα άτομα αυτά ολοκληρώνουν την εκπαίδευση σε μεγαλύτερη ηλικία και ο κίνδυνος μη ένταξης είναι προφανής.

Α.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μετά τη λήξη του Β Παγκοσμίου Πολέμου, η αγωγή των ανάπηρων παιδιών βασιζόταν κύρια στην ιδιωτική πρωτοβουλία και είχε συχνά ιδρυματική μορφή. Τα σχολεία που λειτουργούσαν στόχευαν στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης, ενώ τα ιδρύματα παράλληλα με την ειδική εκπαίδευση παρείχαν και θεραπευτική στήριξη στα ανάπηρα άτομα.

Σκοπός των ιδρυμάτων αυτών ήταν η σωματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες τα οποία δεν ήταν δυνατόν να φοιτήσουν στο κανονικό σχολείο. Η κρατική παρέμβαση στο χώρο αυτό περιοριζόταν στη λήψη μέτρων κυρίως οργανωτικού χαρακτήρα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την έναρξη της θεσμοθέτησης ειδικής αγωγής.

Το 1951 επί κυβερνήσεως Πλαστήρα ψηφίστηκε ο ν.905, ο οποίος αφορούσε την εκπαίδευση τυφλών και την επιδοματική πολιτική. Ο νόμος περιείχε λίγες αναφορές σχετικά με την εκπαίδευση και δεν υποχρέωνε την ελληνική πολιτεία σε ανάληψη ευθυνών. Κατ’ ουσίαν η τύχη των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέμενε υπόθεση της φιλανθρωπίας. Ο πρώτος αυτός νόμος έτυχε εφαρμογής μετά 15 χρόνια, ως προς το σκέλος της εισοδηματικής πολιτικής. (Κουρουμπλής, 1997).

Η πρώτη επιτροπή Παιδείας συστήθηκε στα τέλη της 10ετίας του 50. Στα πορίσματα της περιέχονταν ελάχιστες αναφορές στην Ειδική Αγωγή, οι οποίες υπακούοντας τις παιδαγωγικές τάσεις της εποχής, εισηγούνταν διαχωρισμό της ειδικής εκπαίδευσης από τη γενική. Οι προτάσεις αυτές της Επιτροπής στιγματίσαν την ειδική αγωγή μέχρι τη μεταπολίτευση.

Το μεταδικτατορικό Σύνταγμα του 1975 στο άρθρο 21 π.2 αναφέρει για πρώτη φορά την υποχρέωση του κράτους να μεριμνά για τους πάσχοντες από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο, ενώ το άρθρο 16 που κατοχυρώνει το δικαίωμα στην παιδεία κάνει ιδιαίτερη μνεία στην π.4 για ενίσχυση των σπουδαστών οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδικής

προστασίας. Η συνταγματική αυτή επιταγή θεωρείται σημαντική δεν έτυχε όμως άμεσης υλοποίησης από το κράτος.

Οι πρώτες ενδείξεις της διαφαινόμενης τάσης παρέμβασης του κράτους βρίσκονται σε ορισμένα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα. Με τον ν227/75 η μέχρι τότε μονοετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή (1222/72), μετατρέπεται σε διετή. Με βάση το π.δ.147/76 συστήνεται η διεύθυνση ειδικής αγωγής στο ΥΠΕΠΘ, η οποία αποτελεί αναβάθμιση του γραφείου ειδικής αγωγής το οποίο είχε ιδρυθεί το 1969. (Ζώνιου -Σιδέρη,1998).

Κατά την περίοδο αυτή εξακολουθούσε να επικρατεί η άποψη ότι η ειδική αγωγή είναι ξεχωριστό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη αυτή αντικατοπτρίζεται στο ν.1143/81, ΦΕΚ 80Α τον πρώτο νόμο πλαίσιο για “ειδική αγωγή για αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα”. Ο νόμος αυτός, αναγνώρισε το δικαίωμα των ΑΜΕΑ στην εκπαίδευση, ενίσχυσε όμως την αντίληψη ότι είναι απαραίτητο να αυξηθεί ο αριθμός των ειδικών σχολείων για διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας, τα οποία όντως αυξήθηκαν. Με το προεδρικό διάταγμα 603/82 ρυθμίστηκαν οργανωτικά ζητήματα λειτουργίας των ειδικών σχολείων.

Ο ν.1143 δέχθηκε αρνητική κριτική για τον δογματικό διαχωρισμό των παιδιών σε φυσιολογικά και αποκλίνοντα. Ο διαχωρισμός προκαλεί στιγματισμό ο οποίος δεν συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη αλλά στην περιθωριοποίηση. Αντίθετα με τους ισχυρισμούς των οπαδών τους τα ειδικά μέτρα και τα ειδικά ιδρύματα, οποιουδήποτε είδους, δεν αποτελούν βήμα προς την ένταξη αλλά ακριβώς το αντίθετο. (Ζώνιου-Σιδέρη,1998,2001).

Η καθιέρωση της περιόδου 1983-1992 ως δεκαετίας του Ο.Η.Ε. για τα ΑΜΕΑ, η σταδιακή αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και η επιρροή της σύγχρονης κοινωνικής-εκπαιδευτικής τάσης η οποία αναγνωρίζει ότι η διαδικασία της ενσωμάτωσης των ΑΜΕΑ έχει σημείο εκκίνησης το σχολικό χώρο, οδήγησαν στη θέσπιση της ενσωμάτωσης της ειδικής αγωγής στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με το ν.1566/85 (ΦΕΚ 167 τ. Α), καταργείται η αναχρονιστική ορολογία του ν.1143 “αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα” και αντικαθίσταται με τον όρο “άτομα με ειδικές ανάγκες”. Ο νόμος οριοθετεί ποιοι θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες, αν και ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η οριοθέτηση γίνεται με κάποια αυθαιρεσία. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής, όπως ορίζονται στο άρθρο 32, παρ. 1 του ν1566 είναι: α) η ολόπλευρη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες β) η ένταξή τους στη παραγωγική διαδικασία γ) η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Ο νόμος ορίζει ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.

Σύμφωνα με βασικά σημεία του νομοσχεδίου υποστηρίζεται η σχολική ένταξη ως πρώτη επιλογή. Το ειδικό σχολείο περιορίζεται ως θεσμός. Η ένταξη των μαθητών στα κοινά σχολεία γίνεται κύρια με το σύστημα των ειδικών τάξεων. Στο άρθρο 33 παρ. 2 ορίζεται ότι η φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να γίνει υποχρεωτική, με έκδοση προεδρικού διατάγματος, κατόπιν σχετικής προτάσεως του ΥΠΕΠΘ.

Οι περισσότερες από τις διατάξεις του νόμου 1566 δεν έχουν υλοποιηθεί. Το ποσοστό που διατίθεται από τον προϋπολογισμό του ΥΠΕΠΘ για την ειδική αγωγή είναι περίπου 1% και δεν μπορεί να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες. (Ε.Σ.Α.Ε.Α.,1998,2002). Επιπλέον δεν καθιερώνεται ως υποχρεωτική η εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στοιχείο το οποίο αποτελεί διάκριση. Το γεγονός ότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει εκδοθεί προεδρικό διάταγμα για την καθιέρωση της ειδικής αγωγής ως υποχρεωτικής, σχετίζεται με την αδυναμία και την αδιαφορία του κράτους για την δημιουργία αναγκαίας υποδομής και την άρνησή του για την ανάληψη του σχετικού κόστους.

Και άλλοι ειδικοί εντόπισαν θετικά και αρνητικά στοιχεία στον παραπάνω νόμο. Σύμφωνα με τον Δ. Στασινό το μεγαλύτερο μέρος των άρθρων δεν είναι παρά μία μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του ν.1143. (Ζώνιου-Σιδέρη,1998,2001)

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες συναντά εμπόδια όπως ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία προσπελασιμότητας-πρόσβασης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ελλιπή ή ανύπαρκτη κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, ανυπαρξία κατάλληλα προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς. Σημαντικά κενά παρατηρούνται όσον αφορά τη στελέχωση με ειδικό επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κλπ., το οποίο προβλέπεται από το άρθρο 35,π. 2 του νόμου 1566/85. Εκτιμάται ότι από τις 200.000 παιδιά με ειδικές ανάγκες οι υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης καλύπτουν ένα ποσοστό περίπου 8%. Επιπλέον δεν λειτουργεί κανένα ειδικό σχολείο για παιδιά με αυτισμό, βαριές ψυχοσωματικές βλάβες και πολλαπλές αναπηρίες. (Ε.Σ.Α.Ε.Α,1998) Στην πράξη φοιτούν στα κανονικά σχολεία σε “ειδικές τάξεις παιδιά με πολύ ελαφριά καθυστέρηση ή με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να εξασφαλίζεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Κατ’ αυτό τον τρόπο ακυρώνεται εκ των προτέρων κάθε προσπάθεια ενσωμάτωσης ατόμων με μέτρια ή σοβαρότερα προβλήματα, τα οποία αποκλείονται. (Γ. Κιτσαράς, 1997). Επιπλέον τα περισσότερα σχολεία ειδικής αγωγής βρίσκονται στα αστικά κέντρα. Αυτό συνεπάγεται αδυναμία των παιδιών από ορισμένες επαρχίες να φοιτήσουν σε τέτοιου είδους σχολεία. Η δυσκολία επιτείνεται από το γεγονός ότι μόνο ελάχιστα σχολεία ειδικής αγωγής διαθέτουν οργανωμένα οικοτροφεία στα οποία θα μπορούσαν να διαμένουν οι μαθητές. (Κασσωτάκης Μ.- Παπαπέτρου Σ.,1996).

Σύμφωνα με τον Νικόδημο (1997), η εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, στον τομέα της ειδικής αγωγής, βρίσκεται σε κρίσιμη αναπτυξιακή φάση και υπολείπεται σημαντικά από το επιθυμητό επίπεδο για τους παραπάνω λόγους και επιπλέον λόγω μη ύπαρξης τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λόγω ανεπαρκούς στελέχωσης της Διεύθυνσης ειδικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ, λόγω ανεπάρκειας σχολικών συμβούλων, λόγω μη ύπαρξης εξειδικευμένων σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και λόγω παντελούς έλλειψης επιστημονικής καθοδήγησης.

Ο ίδιος αξιολογεί ως άδικη την ύπαρξη προνομιακών διατάξεων αξιολόγησης και εισαγωγής χωρίς εξετάσεις σε Α.Ε.Ι, Τ.Ε.Ι για ορισμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, ενώ εξαιρούνται από τα προνόμια άλλες κατηγορίες με εξίσου σοβαρά προβλήματα. Επισημαίνει τέλος την ανάγκη ριζικού εκσυγχρονισμού της ισχύουσας νομοθεσίας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Νικόδημος, 1997)

Το μέτρο κατάργησης της υποχρέωσης εξετάσεων για την εισαγωγή στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελεί μη ισότιμη μεταχείριση, η οποία υπονομεύει την αυτενέργεια των ΑΜΕΑ. Εξυπηρετούν αντίθετους από τους υποτιθέμενους στόχους κοινωνικής ισότητας και συντηρούν το πρότυπο του δυνατού και του αδύνατου. Αντί αυτού προτείνεται η παροχή σωστών μέσων και υπηρεσιών από την πολιτεία για την κοινωνική χειραφέτηση των ΑΜΕΑ. (Κουρουμπλής, 1997).

Οι γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορούν να συμβάλλουν επιτυχώς στην απόκτηση κάποιων βασικών δεξιοτήτων του παιδιού τους (το ντύσιμο, η ομιλία, πώς να καθίσουν, η αυτοεξυπηρέτηση)η εκμάθηση των οποίων δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης και βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους. (Wood, 1988). Ένα πρόγραμμα γνωστό ως πρόγραμμα Portage που εμπεριέχει τεστ εξάσκησης μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση και να υποβοηθήσει και το ρόλο των γονιών και των δασκάλων. (Callias, 1989).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται τέτοια προγράμματα παρέμβασης γνωστά ως Πρόγραμμα Artisan και Πρόγραμμα Calliope που εφαρμόστηκαν στη Γαλλία σε άτομα με ειδικές ανάγκες , η αξιολόγηση των οποίων κατέδειξε ότι τέτοιου είδους προγράμματα – προγράμματα που χρησιμοποιούν την τέχνη και τη δημιουργικότητα-επιτυγχάνουν την

ένταξη των ατόμων ευκολότερα από ότι τα παραδοσιακά προγράμματα. Στη χώρα μας εφαρμόστηκε με επιτυχία το Πρόγραμμα Μελίνα όπου η τέχνη, η δραματοποίηση, η μουσική και εν γένει η πολιτισμική αγωγή χρησιμοποιείται για την αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Κοντογιάννη, 2001).

Σύμφωνα με την Κανονικοποίηση- αρχή που στοχεύει στην προώθηση και παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και τη δημιουργία μιας βάσης εμπιστοσύνης- οι 'κανονικές' τάξεις των σχολείων μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα (Carson, 1992) αξιοποιώντας την ομάδα (Benett, 1998) και συμπεριλαμβάνοντας 'υποτιμημένες' ομάδες (Forest, 1990. Carson, 1992. Eitan, 1992). Η Κανονικοποίηση δεν αποτελεί πανάκεια στα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής αλλά θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολικά περιβάλλοντα με ένα καλό σύστημα Ειδικής Αγωγής και να ενισχύσει την ένταξη των ατόμων αυτών όπως έχει διαφανεί από διεθνείς έρευνες (Baldwin, 1985. Slavin, 1986. Fergyson, 1990).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι απαίτηση των καιρών. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν τα Τμήματα Ένταξης χωρίς να εκλείπουν τα προβλήματα: έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα τμήματα αυτά, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μη έγκαιρος προγραμματισμός (Φλωράτου, 1995. Γκόλια et al 2005, Παλαιολόγου, 2005).

Τα προβλήματα τα οποία αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οξύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία δεν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μια υψηλού επιπέδου αγωγή των ΑΜΕΑ και κορυφώνονται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατ' ουσίαν, το μέτρο της άνευ εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια ενός αριθμού μαθητών με ειδικές ανάγκες, ακυρώνεται στην πράξη λόγω των τεράστιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά για την αποπεράτωση των σπουδών τους. Το πρόβλημα γίνεται οξύτερο για άτομα που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδηματικού επιπέδου. (Κασσωτάκης-Παπαπέτρου, 1996). Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί ότι το χαμηλό επίπεδο της ειδικής αγωγής αποτελεί έμμεση μορφή εκπαιδευτικού αποκλεισμού των ΑΜΕΑ με συνέπεια τον περαιτέρω αποκλεισμό τους από την επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Προϋποθέτει συμμετοχή στη παραγωγική διαδικασία, η οποία δεν είναι δυνατή χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Οι ολοένα μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας επιβάλλουν συνεχή αναβάθμιση του επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης ώστε να επιτρέπουν την ένταξη των ΑΜΕΑ στην παραγωγική διαδικασία.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 80 ενώ κατ' ουσίαν δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο, εφαρμοζόταν κάποιας μορφής επαγγελματική κατάρτιση με βάση κάποιες διατάξεις του ν.963/79, ΦΕΚ 202Α "περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων". Η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση ήταν αρμοδιότητα του Ο.Α.Ε.Δ, ο οποίος είχε δημιουργήσει υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτισης, απασχόλησης και υποστήριξης για άτομα με ειδικές ανάγκες. Κατά την περίοδο αυτή, δημιουργήθηκαν σημαντικά προγράμματα από τον οργανισμό και ιδρύθηκαν παραρτήματα σε μεγάλες πόλεις. Η δραστηριότητα ωστόσο του ΟΑΕΔ υποτιμήθηκε και συρρικνώθηκε τη δεκαετία του 90 (ΕΣΑΕΑ, 1998).

Με το ν.1143/81 και το ν.1566/85 η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση πέρασε στο φυσικό της φορέα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο ν.1566/85, (ΦΕΚ 167Α, άρθρο 34 π.1) ορίζει ότι αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το Υ.Π.Ε.Π.Θ. Στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης που ανήκουν στην αρμοδιότητα και την εποπτεία άλλων υπουργείων και οργανισμών δημόσιες και ιδιωτικές, θα υπάγονται εφεξής στην αρμοδιότητα και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Σύμφωνα όμως με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Π.Θ, λειτουργούν μόνο τέσσερις επαγγελματικές σχολές ειδικής αγωγής στα πλαίσια της αρμοδιότητας του Υπουργείου.

Στη συνέχεια ο ν.1648/86,ΦΕΚ 147Α, άρθρο 6, π.2β, 3, 4, έκανε μία σχετικά αόριστη αναφορά σε σχετικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης από τον Ο.Α.Ε.Δ, ενώ με το ν.1836/89 ανατέθηκε στο Υπουργείο Εργασίας η συγκρότηση Συντονιστικού Συμβουλίου επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης ΑΜΕΑ. Το 1991 ξεκίνησε η κοινοτική πρωτοβουλία HORIZON, με προγράμματα τα οποία στόχευαν στην ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, την περίοδο αυτή άρχισαν να δραστηριοποιούνται στον τομέα της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης και άλλοι φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης κυρίως με οργάνωση σεμιναρίων που επιχορηγούνταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι δραστηριότητες αυτές λόγω έλλειψης συντονισμού, απουσίας ολοκληρωμένων και με προοπτική προγραμμάτων, έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού και υποδομής δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σήμερα, εκτός από τις σχολές του ΥΠΕΠΘ, λειτουργούν ορισμένα ιδρύματα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Μεγαλύτερη δραστηριότητα αναπτύσσεται από τον ΟΑΕΔ, στα κέντρα του οποίου εκτιμάται ότι καταρτίζονται περίπου 4.000 άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην πλειοψηφία τους τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης είναι εγκατεστημένα σε μεγάλα αστικά κέντρα. Το σημαντικότερο προβλήματα ως προς το θέμα της κατάρτισης αντιμετωπίζουν τα άτομα με βαριές αναπηρίες, λόγω του ότι ελάχιστα κέντρα κατάρτισης στην Ελλάδα ανταποκρίνονται στις δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες των ατόμων αυτών. (ΕΣΑΕΑ,1998)

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται ότι υπάρχουν συγκεχυμένα και αντιφατικά στοιχεία, απουσία ενιαίας εποπτείας και συντονισμού και έλλειψη νομοθετικού προσδιορισμού. Κατ' ουσίαν, η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παραμένει εκτός του γενικού συστήματος τυπικής και άτυπης κατάρτισης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, πρόκειται για εκπαίδευση προεπαγγελματικού επιπέδου ή για μία μορφή υποτυπώδους κατάρτισης το αντικείμενο της οποίας δεν εναρμονίζεται με τις ανάγκες της αγοράς, με συνέπεια οι απόφοιτοι να μην βρίσκουν εργασία και να οδηγούνται σε περιθωριοποίηση. (Δελλασούδας, 1997). Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στη διασφάλιση της αξιοπρεπούς διαβίωσής τους. Πώς όμως θα επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, όταν απαιτείται διαφοροποίηση των προγραμμάτων και εξατομίκευση των στόχων του. Η αδυναμία της πλειοψηφίας των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ότι υπερτονίζουν την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ απουσιάζει η συστηματική και μεθοδική εκπαίδευση στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Roll, 1996). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που θα υποβοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν και να αποκτήσουν μια ζωή ανεξάρτητη και αξιοπρεπή (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 2001).

Η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων από τη μια και από την άλλη δίνεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα να βρουν ή να διατηρήσουν δουλειά και μετά το τέλος της κατάρτισής τους. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι άτομα με μέτριες ή σοβαρές μειονεξίες μπορούν με την κατάλληλη εκπ/ση να εργαστούν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Κατά αυτόν τον τρόπο αυτόν μειώνεται το κόστος παροχής πρόνοιας γι' αυτά τα άτομα

βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση και (Levy, J., Jessop, Rimmerman, Levy, P., 1992).

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζονται με την προσοχή που τους αρμόζει. Απουσιάζουν από το ελληνικό ειδικό σχολείο επαγγελματική εκπαίδευση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ανεπαρκές το ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό καθώς η πλειοψηφία των δασκάλων που εργάζονται σήμερα σε ειδικά σχολεία δεν είναι εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες και τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι αρχές Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) - η σύνδεση του σχολείου με φορείς και υπηρεσίες που δραστηριοποιούνται σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης, η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, η ανάπτυξη κατάλληλων επαγγελματικών προγραμμάτων, τα «εργαλεία αξιολόγησης», καθώς και οι έρευνες για την περαιτέρω διερεύνηση των αναγκών των ατόμων αυτών-έχουν παραμείνει απραγματοποίητες.

Η δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα απέχει από το επιθυμητό. Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες περιέλθει στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Η ιδιωτική πρωτοβουλία και οι σύλλογοι γονέων ιδρύουν ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια, προκειμένου να καλύψουν τα ελλείμματα της πολιτείας (Χρηστάκης, 1991) και η εκπ/ση και κατάρτιση των ΑΜΕΑ παίρνει το χαρακτήρα φιλανθρωπίας.

Μετά τη λήξη αυτών των προγραμμάτων τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιστρέφουν σπίτι τους χωρίς να τοποθετούνται σε θέσεις εργασίας σχετικές με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν γεγονός που σημαίνει ότι η παρακολούθηση του προγράμματος άσκοπη. Με το νέο νομοσχέδιο της ειδικής αγωγής η επαγγελματική εκπαίδευση για πρώτη φορά εντάσσεται σε ένα συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό η υλοποίηση του οποίου θα συμβάλλει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Γ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα πρόσβασης, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή ή τις φυσικές αδυναμίες τους. Αν και αυτή η ιδέα απέχει από την πραγματικότητα είναι γενικά αποδεκτή και αποτελεί ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Με την εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών και της τεχνολογίας, τόσο στερεότυπα και προκαταλήψεις πολλαπλασιάζονται, νέες κοινωνικές απαιτήσεις δημιουργούνται και ανακαλύπτονται νέοι τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και των χαμηλών επιδόσεων των παιδιών.

Τα παιδιά με προβλήματα είναι δυνατόν να υποβοηθηθούν δουλεύοντας με Η/Υ. Ειδικότερα, λογισμικά «ανοικτού τύπου» δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το διαδραστικό περιβάλλον ανάλογα με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Τα άτομα με φυσικές αναπηρίες, εκ γενετής ή επίκτητες, βρίσκουν συνήθως μεγάλη δυσκολία στο να κάνουν οποιαδήποτε κίνηση; να κινήσουν τα χέρια τους, να πιάσουν ένα βιβλίο και να γυρίσουν τις σελίδες του, να κρατήσουν ένα μολύβι και να ελέγξουν τις κινήσεις τους για να γράψουν. Για ορισμένους, ακόμη και να κρατήσουν σταθερό το κεφάλι ή το βλέμμα τους είναι δύσκολο. Είναι δυνατόν όμως να γίνουν προσαρμογές σε μηχανικά εργαλεία και εξαρτήματα της νέας τεχνολογίας, ώστε τα επιτεύγματα της να φανούν χρήσιμα και για τα άτομα αυτά. Επειδή πολλά φυσικώς αδύνατα άτομα δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληκτρολόγιο, έχουν κατασκευαστεί, για παράδειγμα, ειδικές συσκευές που προσαρτώνται στο κεφάλι ή και στο πόδι και, με τη βοήθεια ενός ειδικού εξαρτήματος μπορούν να χτυπούν τα πλήκτρα. Άλλοτε πάλι οι χρήστες απλώς κοιτάζουν την οθόνη που εμφανίζει διαδοχικά και - με ρυθμούς προσαρμοσμένους στις δυνατότητες του καθενός - δίνουν το κατάλληλο σήμα ή την εντολή με ένα απλό διακόπτη ή κινώντας ένα ειδικό καλώδιο. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει ασκήσεις με συγκεκριμένο λεξιλόγιο, αφού συμβουλευτεί τα στοιχεία της προόδου του κάθε μαθητή στα αρχεία του Η/Υ, εισαγάγει στο

λογισμικό διδακτικό υλικό που έχει σχεδιαστεί για εργασία, δημιουργεί πεδία με πληροφορίες, βάζει τα παιδιά που δεν μπορούν να γράψουν λέξεις να τις δουλέψουν με εικόνες σε εικονογραφικό πληκτρολόγιο (Concept Keyboard), σε συνδυασμό με πρόγραμμα που «μαντεύει» τις λέξεις που θέλει να γράψει ο χρήστης κ.ά. Οι εικόνες που θα χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση προφορικού ή γραπτού λεξιλογίου μπορεί να έχουν εισαχθεί στον Η/Υ από φωτογραφίες που έχουν τραβήξει ή συλλέξει οι ίδιοι οι μαθητές. Εικόνες και κείμενα των μαθητών γίνονται αφίσες μέσα στην τάξη μαζί με άλλα υλικά. Η γλώσσα Logo και άλλες παρεμφερείς γλώσσες προγραμματισμού, που κατασκευάστηκαν για πειραματικές εφαρμογές, είναι ένα επιτυχές παράδειγμα «ανοικτού λογισμικού», που έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμο και για άτομα ειδικές ανάγκες (Καλιαντζή, 2003). Για πιο ελαφρές αδυναμίες, υπάρχουν πληκτρολόγια που δεν επηρεάζονται από τον αδέξιο χειρισμό του χρήστη (παρατεταμένο πάτημα πλήκτρων, τρόμος χεριών, μη ηθελημένο πάτημα πολλών πλήκτρων συγχρόνως κ.α.). Υπάρχει επίσης μηχανικό υλικό (hardware), αλλά και λογισμικό, το οποίο πραγματοποιεί πολλές αυτοματοποιημένες λειτουργίες, ώστε να ελαχιστοποιείται η πολυπλοκότητα των απαιτούμενων κινήσεων. Άτομα, τέλος, που κουράζονται λόγω μυϊκών αδυναμιών να γράφουν στο σχολείο ή στις εξετάσεις, μπορούν να παίρνουν μαζί τους φορητό υπολογιστή και έτσι δεν θα διαφέρουν από τους σωματικά ικανούς συμμαθητές τους.

Για όλα αυτά τα άτομα αυτά η εκμάθηση και μόνο της χρήσης του Η/Υ και των πολυμέσων είναι επίτευγμα.. Έχει αποδειχθεί, ότι ο Η/Υ, με τα κίνητρα που δίνει στο παιδί, τα οποία το ωθούν στην επανάληψη δραστηριοτήτων, κάνει ένα είδος θεραπευτικής άσκησης καθώς τα παιδιά εμφανίζουν περισσότερη αυτοσυγκέντρωση τόσο σε χρόνο, όσο και σε ένταση, ενώ βελτιώνουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με έρευνες παιδιά με ελαφρές, αλλά και με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έμαθαν να εργάζονται με τη Logo και με άλλα κινητικά παιχνίδια, κατανοώντας προσχολικές έννοιες, όπως μέσα-έξω, πάνω-κάτω, μεγάλο-μικρό, διακρίνοντας τα χρώματα και κατακτώντας, μετέπειτα, γεωμετρικές και μαθηματικές έννοιες με μετρήσεις και σχήματα.

Έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες κατέδειξαν βελτίωση με δραστηριότητες στον Η/Υ. Τα παιδιά με τη Logo μαθαίνουν στοιχειώδεις κανόνες ποσοτικών σχέσεων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσουν λογική σκέψη και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν αριθμητικές πράξεις και εκτελούν γεωμετρικές κατασκευές. Έχοντας καταφέρει όλα αυτά, τα παιδιά παίζουν με παιχνίδια με λαβύρινθους, με χαρακτηριστικά ζώων, με πολύ απλά σταυρόλεξα με εικόνες, με απλά εικονικά σύμβολα και απλές αριθμητικές πράξεις ή σύνθεση μουσικών φράσεων. (Καλιαντζή, 2003).

Οι τυφλοί επίσης, μπορούν να εργαστούν με πληκτρολόγια αφής, να ακούν τα μηνύματα, να επικοινωνήσουν με σήματα μορς και να κινούνται άνετα σε ολόκληρη βιβλιογραφία με λογισμικό που χρησιμοποιεί τα λεγόμενα υπερ-κείμενα και κατορθώνουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και να έχουν αποτελέσματα που σε τίποτα δεν διαφέρουν από εκείνα ενός σωματικά ικανού ατόμου.

Όσον αφορά τα άτομα, που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με το λόγο αυτά μπορούν να επικοινωνήσουν κάνοντας τον υπολογιστή να μιλήσει γι' αυτούς, πληκτρολογώντας όσα θα ήθελαν να πουν. Τέλος, τα άτομα με σοβαρές φυσικές αδυναμίες, που κατορθώνουν, με τη βοήθεια του υπολογιστή να παρακολουθούν πανεπιστημιακά μαθήματα εξ αποστάσεως, να γίνονται ειδικοί στην πληροφορική, να γίνονται δάσκαλοι (χάρη βέβαια και στις γενναίες αποφάσεις ορισμένων φορέων να τους δεχτούν όπως είναι και να τους στηρίξουν) και να παράγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό λογισμικό. Οι προοπτικές, που διαγράφονται με τα συνεχώς αναπτυσσόμενα δίκτυα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως το Internet, προσφέρουν νέες ευκαιρίες στα άτομα με φυσικές αδυναμίες, τα οποία μπορούν να απασχοληθούν σοβαρά με την αυτοεκπαίδευσή τους μετατρέποντας το χρόνο της υποχρεωτικής καθήλωσης τους σε ένα αναπηρικό καρότσι σε χρόνο μελέτης και εργασίας. (Ράπτης, 1999)

Η χρήση των Η/Υ δεν αποτελεί πανάκεια που θα επιφέρει τις λύσεις και τις αλλαγές που αναζητάμε στην εκπαίδευση. Το μέσο-Η/Υ δεν αυτοματοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα του μέσου δεν έγκειται στο hardware δηλαδή στα μηχανήματα αλλά στο humanware δηλαδή στον ανθρώπινο παράγοντα (Warschauer & Meskill 2000).

Ας μην υποτιμούμε παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη αποδοχή των Η/Υ στην εκπαίδευση όπως φοβίες και αρνητικό συναισθήματα απέναντι στις νέες τεχνολογίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, έλλειψη εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των Η/Υ καθώς και το κόστος και την πολυπλοκότητα της χρήσης των υπολογιστών μέσα στην τάξη και να ευχηθώ η πολιτεία να αναλάβει ενεργό ρόλο για την πραγματοποίηση της επιτυχημένης ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών. στην εκπαίδευση. Εξ' άλλου είναι χαρακτηριστικό αυτό που λέγεται ότι: «Οι υπολογιστές δεν πρόκειται να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες θα αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς που δεν τις χρησιμοποιούν» (Meloni 1998στο Καραγιάννη,2002)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ANSTOTZ, Ch.(1997) Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- VEIL, Cl. (1997) “Αναπηρία και δυσπροσαρμοστικότητα θέτουν σε δοκιμασία τη Δημοκρατία”. Στο Μ.Καίλα, Ν.Πολεμικού, Γ.Φιλίππου (επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.38-46
- DEGENER, Th.(1995). “Από αποδέκτες φιλανθρωπίας σε υποκείμενα δικαιωμάτων” στο περ. Helioscope, τ.4, σ.σ.6-7
- DEGENER, Th.(1994) Human Rights and disabled persons. Geneva Centre for human rights by Leandro Despouy
- ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ, Λ. (1997) “Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση Προτάσεις για την αναβάθμιση της” στο Μ.Καίλα, Ν.Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.206-223
- ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Αθ. (1998) Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- HENDRIKS, Aart (1995) “Η ισότητα και η κοινωνική ένταξη” στο περ. Helioscope, τ.4, σ.σ.18-19
- ΚΑΒΟΥΝΙΔΗ, Τζ.(1996) “Οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ, σ.σ.251-271
- Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ - Σ. ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΥ - Ν. ΦΑΚΙΟΛΑΣ (1996) “Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ σ.σ.449-473
- ΚΑΤΡΟΥΓΚΑΛΟΣ, Γ.(1998) Το κοινωνικό κράτος της μεταβιομηχανικής εποχής, Αθήνα Σάκκουλας
- ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ (1999) Σύγχρονα προβλήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Αθήνα Σάκκουλας
- ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ.(1997) “Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών” στο Μ. Καίλας - Ν. Πολεμικός - Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.87-94
- ΚΟΥΡΟΥΜΠΛΗΣ, Π.(1997) “Ο ρόλος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων” στο Μ. Καίλας - Ν. Πολεμικός- Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.68-79
- ΛΕΒΕΝΤΗ, Α.(1997) “Περιβάλλον. Σχεδιάζοντας για όλους” στο Μ. Καίλας - Ν. Πολεμικός -Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.104-117
- ΜΑΤΘΙΑΣ, Στ.(1999) Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Αθήνα Σάκκουλας
- ΝΙΚΟΛΑΙΔΟΥ, Σ. (1996) “Ο αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον Ελληνικό αστικό χώρο” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ, σ.σ.421-447
- ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, Σ.(1997) “Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. Γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές” στο Μ. Καίλα - Ν. Πολεμικός - Γ. Φιλίππου (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- ΡΟΥΚΟΥΝΑΣ, Εμ.(1995). Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Αθήνα Εστία
- SALEH, L(1996).: «Προς ένα σχολείο για όλους: Επενδύοντας στους δασκάλους βελτιώνουμε τα σχολεία», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, Αθήνα, 96-111.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ.(1998): «Υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για μαθητές με ειδικές ανάγκες», Δελτίο επικοινωνίας, 1, 18-29.
- SKYNNER, R(1987).: «Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ., (επιμ.), Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής, τομ. Α΄, μέρος Β΄, Αθήνα, Καστανιώτης, 191-237.

- SOLER, M(1996): «Ενιαία εκπαίδευση, αποτέλεσμα της συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα», στο ευρωπαϊκό σεμινάριο Helios, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές*, Αθήνα, , 57-62.
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ.(1991): *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ(1991): «Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης», στο σεμινάριο: «Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 11-25.
- ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ, Γ(1993): «Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- UNESCO (1972). Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα. Ελληνική Παιδεία. ROLL, D.: «Φίλοι με όλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 145-199.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩ(1998), Προγράμματα νέων θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ(1994) Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα.
- ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ, Α.(1997): *Ειδική εκπαίδευση-Θεωρία και πράξη*, τομ. 1, Αθήνα, Ατραπό.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ(1991): «Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Σχολείο και ζωή*, 10, 320-329.

B.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- BLACK, J., MEYER, L.: «But...Is it really work? Social validity of employment training for persons with very severe disabilities», *American Journal on mental retardation*, 1992, 96, 5, 463-474.
- HALVORSEN, A., SAILOR, W.: «Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research», in Gaylord-Ross, R.: *Issues and research in special education*, New York, 1992, 110-172.
- HYDE, M.: «Fifty years of failure: employment services for disabled people in the U. K.», *Work, employment, and society*, 1996, 10, 4, 683-700.
- McCORMICK, L.: «Infants and young children with special needs», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 77-107.
- McCORMICK, L., NOONAN, M., HECK, R.: «Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 160-176.
- McCORMICK, L., NOONAN, M., HECK, R.: «Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 160-176.
- ODOM, S.: «Preschool inclusion: what we know and where we go from here», *Topics in early childhood special education*, 2000, 20, 1, 20-27.
- ODOM, S.: «Preschool inclusion: what we know and where we go from here», *Topics in early childhood special education*, 2000, 20, 1, 20-27.
- RENZAGLIA, A., HUTCHINS, M.: «A community-referenced approach to preparing persons with disabilities for employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 91-110.
- SPEECE, D., HARRY, B.: «Classification for children», in Wills Lloyd, J., Kameenui, E., Chard, D.: *Issues in educating student with disabilities*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1997, 63-73.
- WEHMAN, P.: «Supported employment: toward zero exclusions of persons with severe disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 3-14.
- WEHMAN, P.: «Supported employment: toward zero exclusions of persons with severe disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 3-14.
- WOOD, W.: «Supported employment for persons with physical disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 341-363.

Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Κουσουρέτα Νίκη, Καπέτης Δημήτριος, Μπαζούκης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικοί Δ.Ε., Τμήματα Ένταξης Ν. Πέλλας

1. Ζητήματα ορολογίας

Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 (άρθρο 1, παρ. 1) «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ... θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (άρθρο 1, παρ.2), στην κατηγορία των ΑμΕΕΑ περιλαμβάνονται τουλάχιστον έξι υποκατηγορίες: α) άτομα που έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) άτομα που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) άτομα που έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) άτομα που έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) άτομα που έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, στ) άτομα που έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και άτομα που παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης, και, επιπλέον (άρθρο 1, παρ.3), «πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Σχολιάζοντας τον ορισμό, μπορούμε να σταθούμε προσωρινά στην τέταρτη υποκατηγορία, για να επισημάνουμε την απροσδιοριστία της, που προξενεί τουλάχιστο αμηχανία. Αναλυτικότερα, όμως, πρέπει να σταθούμε στην πέμπτη υποκατηγορία.

Οπωσδήποτε, η υποκατηγορία αυτή παραπέμπει στον πολυσυζητημένο όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Στην ελληνική βιβλιογραφία⁸ το περιεχόμενο του όρου αναλύεται με βάση τον ορισμό που πρότεινε το 1990 η Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στη διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν τα ίδια μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζονται μαζί με άλλες καταστάσεις που επιφέρουν αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»⁹. Το ερώτημα που εύκολα προκύπτει είναι για ποιο λόγο στην υπό εξέταση υποκατηγορία του νόμου οι «δυσκολίες στη μάθηση» προσδιορίζονται ως «ειδικές».

Στις ΗΠΑ ένας παλαιότερος ορισμός, που είχε διατυπωθεί από το Γραφείο Εκπαίδευσης το 1997, αφορούσε σε «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»¹⁰. Η Δόικου-Αυλίδου (2002: 19),

⁸ Βλ. Τζουριάδου Μ., 1995: 145-146, Παντελιάδου Σ. 2000: 18-24, Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 17-29.

⁹ Ο ορισμός όπως παρατίθεται στη Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002:18-19)

¹⁰ Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, που συμπεριλήφθηκε και στο Νόμο για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αδυναμίες (Individuals with Disabilities Education Act), ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» αναφέρεται σε μια «διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη

επικαλούμενη τον ισχυρισμό των Kavale & Forness (2000) ότι η χρήση του επιθέτου «ειδικές» στον παλαιότερο ορισμό αποσκοπούσε στην ανάδειξη της ύπαρξης ενός περιορισμένου αριθμού ελλειμμάτων που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες, εικάζει ότι η απουσία του επιθέτου από το νεότερο ορισμό υπαινίσσεται την πολλαπλότητα των ελλειμμάτων που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες. Το ζήτημα της ετερογένειας των διαταραχών στις οποίες παραπέμπει ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναγνωρίζεται εξ αρχής στη βιβλιογραφία¹¹. Η ετερογένεια αυτή αντανάκλαται στην πολλαπλότητα των απόψεων αναφορικά με την πιθανή αιτιολογία και τη συμπτωματολογία των μαθησιακών δυσκολιών.

Αναφορικά με τη χρήση του προσδιορισμού «ειδικές» για τον όρο «δυσκολίες στη μάθηση» στην πέμπτη υποκατηγορία, πρέπει να επισημάνουμε, επίσης, ότι, στη διεθνή βιβλιογραφία, παράλληλα (ή σε αντίθεση) με την άποψη ότι η δυσλεξία αποτελεί υποπερίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (άποψη που φαίνεται να υιοθετείται στον ελληνικό νόμο), υπάρχει η τάση ο όρος «δυσλεξία» να θεωρείται συνώνυμος με τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Πράγματι, η δυσλεξία θα μπορούσε να θεωρηθεί όχι απλώς μία, αλλά η παραδειγματική περίπτωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Αφενός, ισχύει ότι, σε ένα ποσοστό 80% έως 90% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η αναγνωστική δυσκολία αποτελεί την πρωταρχική τους αδυναμία¹². Αφετέρου, η δυσλεξία είναι παραδειγματική περίπτωση ως προς την πολλαπλότητα των αιτιολογικών παραγόντων στους οποίους ανάγεται και την ποικιλία των μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται (πβ. τη διάκριση διαφόρων τύπων δυσλεξίας).

Κάθε συζήτηση για την πολλαπλή αιτιολογία της δυσλεξίας¹³ αναπόφευκτα εστιάζεται στην αντιπαράθεση μεταξύ της ιατρικής προσέγγισης (στο πλαίσιο της οποίας η δυσλεξία θεωρείται απόρροια ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή καθυστέρησης στην ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος, ή αποδίδεται σε γενετικούς παράγοντες) και της γνωστικής προσέγγισης (στο πλαίσιο της οποίας η δυσλεξία αποδόθηκε σε ελλείμματα στις υποκείμενες γνωστικές λειτουργίες). Η συζήτηση αυτή έχει, στην περίπτωση μας, το πρόσθετο ενδιαφέρον ότι παραπέμπει ευθέως και στο περιεχόμενο της (ομολογουμένως, ευρείας) έκτης υποκατηγορίας του υπό συζήτηση νόμου. Αν, μάλιστα, στο περιεχόμενο της έννοιας «σύνθετες γνωστικές δυσκολίες» συμπεριλάβουμε τις απόψεις εκείνες, σύμφωνα με τις οποίες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ανεπάρκειες στις μεταγνωστικές δεξιότητες¹⁴, αντιλαμβανόμαστε εναργέστερα το εύρος της σχετικής υποκατηγορίας. Εξάλλου, ως προς τον όρο «σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες», μπορούμε να υποθέσουμε ότι παραπέμπει, μεταξύ άλλων, και στο ζήτημα της συσχέτισης (και της κατεύθυνσης που έχει αυτή η συσχέτιση) των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών διαταραχών με τη δυσλεξία¹⁵. Φαίνεται, τελικά, ότι με την έκτη υποκατηγορία ο νομοθέτης

χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται ως ελλιπής ικανότητα στην ακρόαση, στο συλλογισμό, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή (spelling) ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς». Προσδιορίζεται ότι περιπτώσεις αντιληπτικών αδυναμιών, εγκεφαλικού τραύματος, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δυσλεξίας και εξελικτικής αφασίας εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ επισημαίνεται ότι δε θα πρέπει να θεωρηθούν μαθησιακές δυσκολίες τα μαθησιακά προβλήματα που είναι αποτέλεσμα άλλων μορφών αναπηρίας (οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής) ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών ελλειμμάτων (Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 17-18).

¹¹ Βλ. Παντελιάδου Σ., 2000:19, Δόικου – Αυλίδου Μ. 2002: 16.

¹² Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 28.

¹³ Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 22.

¹⁴ Βλ. σχετικά Τζουριάδου Μ., 1995: 148-155, Παντελιάδου Σ. 2000: 318-326, Δόικου – Αυλίδου Μ. 2002:23. Τα μεταγνωστικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντανάκλαται είτε στην επιλογή αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίλυση ενός προβλήματος είτε στην εφαρμογή αυτών των στρατηγικών. Σίγουρα, δεν είναι τυχαίο ότι, στα πλαίσια των προσεγγίσεων αυτών, οι μαθησιακές δυσκολίες παύουν να χαρακτηρίζονται «ειδικές».

¹⁵ Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002.

κάνει έναν υπαινιγμό στο γεγονός ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα οι ποικίλες δυσκολίες ενός ΑμΕΕΑ εμφανίζονται να διαπλέκονται με δυσδιάκριτο/αδιευκρίνιστο τρόπο, ενώ στην πέμπτη υποκατηγορία βρίσκει την ευκαιρία να απαριθμήσει μερικές, πολύ χαρακτηριστικές, μαθησιακές δυσκολίες.

2. Η λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ.

Η ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ. χαιρετίστηκε ως μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήγαγε ο Ν. 2817/2000. Στο άρθρο 2, παρ. 3 του νόμου ορίζονται οι αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ., συνολικά επτά, από τις οποίες θα εστιαστούμε σε τρεις, τη δεύτερη, την τρίτη και την τέταρτη. Σύμφωνα με το νόμο: «Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν τις εξής αρμοδιότητες: ...β) την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, γ) την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ ή στο σπίτι, δ) την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης, και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών και για τους ασκούντες τη γονική μέριμνα».

Οι συγκεκριμένες προβλέψεις του νόμου για τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ., και ιδιαίτερα η δεύτερη απ' αυτές, συμπληρώνονται από όσα ορίζει η παρ. 8 του άρθρου 1 του νόμου: « Για τη διαμόρφωση των μέτρων που λαμβάνονται διατυπώνει τις απόψεις του και εκείνος που έχει την επιμέλεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτό από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς». Στην περίπτωση της έγγραφης εκτίμησης από τα Κ.Δ.Α.Υ. του είδους και του βαθμού των δυσκολιών ενός ΑμΕΕΑ και της συνακόλουθης εισήγησης για εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση του ΑμΕΕΑ στην κατάλληλη σχολική μονάδα, το σχετικό έγγραφο απαγορεύεται να εκδοθεί και να κοινοποιηθεί, αν δεν υπογραφεί από τον κηδεμόνα του ΑμΕΕΑ. Η υπογραφή του κηδεμόνα του ΑμΕΕΑ ισοδυναμεί με γραπτή συγκατάθεση και η άρνησή του να υπογράψει το σχετικό έγγραφο αναστέλλει την υλοποίηση της πρότασης του Κ.Δ.Α.Υ. Η εμπειρία έχει δείξει ότι δεν είναι λίγες οι φορές που οι κηδεμόνες των ΑμΕΕΑ διαφωνούν με τις προτάσεις του Κ.Δ.Α.Υ., ή στην ακραία περίπτωση, αρνούνται να απευθυνθούν σ' αυτό.

Δεν είναι δύσκολο να υποψιαστούμε τα ψυχολογικά κίνητρα που εμπλέκουν τους γονείς των ΑμΕΕΑ σ' αυτήν την ιδιότυπη αντιπαράθεση με την εκπαιδευτική κοινότητα και τα στελέχη των Κ.Δ.Α.Υ.. Η άγνοια των γονέων για τη φύση και την αιτιολογία της μαθησιακής δυσκολίας μπορεί να προκαλεί ενοχές και άγχος για την εκπαιδευτική πορεία και τη γενικότερη εξέλιξη της προσωπικότητας του ΑμΕΕΑ. Ο φόβος του κοινωνικού στίγματος και της ετικετοποίησης (ο φόβος για τις επιπτώσεις που η χρήση ενός χαρακτηρισμού μπορεί να έχει στη ζωή του παιδιού, αλλά και στη δική τους) οδηγεί κάποτε τους γονείς των ΑμΕΕΑ είτε σε άρνηση παραδοχής της μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού τους (πβ. Δόικου 2002: 67) είτε σε άρνηση αποδοχής της πρότασης του Κ.Δ.Α.Υ., ειδικά αν αυτή αφορά σε Ε.Ε.Ε.Κ..

Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε, με διάθεση αυτοκριτικής, να θέσουμε δύο ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα μας καλεί να παραδεχτούμε το δικό μας μερίδιο ευθύνης σε ανάλογες

αντιδράσεις των γονέων, εξαιτίας της ανεπαρκούς, ή και ανύπαρκτης, επιμόρφωσής μας σε ζητήματα προσέγγισης, κατανόησης και διαχείρισης της ψυχολογικής ιδιαιτερότητας των γονέων των ΑμΕΕΑ (μπορούμε, στο σημείο αυτό, να θυμηθούμε την τέταρτη από τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ., όπως τις ορίζει ο Ν. 2817, και να αναρωτηθούμε ποιες ενέργειες έχουν αναληφθεί για την άσκησή της). Το δεύτερο ερώτημα αφορά στο ενδεχόμενο οι ανεπάρκειες στη δομή και οργάνωση του θεσμού της ειδικής αγωγής (ανεπάρκειες τόσο σε επίπεδο στελέχωσης, όσο και σε επίπεδο στοιχειωδών υποδομών λειτουργίας) να «νομιμοποιούν» τη δυσπιστία και τις επιφυλάξεις των γονέων.

Ωστόσο, ούτε η βασιμότητα και κρισιμότητα των ερωτημάτων που μόλις θέσαμε, ούτε η αυτονόητη διάθεση αντιμετώπισης με κατανόηση κάθε στάσης των γονέων μπορούν και πρέπει να ακυρώσουν έναν προβληματισμό για την αναγκαιότητα πληρέστερης και αποτελεσματικότερης νομοθετικής κατοχύρωσης των απαιτούμενων κάθε φορά εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Από τη θέση αυτή θα τολμήσουμε να διατυπώσουμε δύο ιδέες (προς διερεύνηση και επεξεργασία) για νομοθετικές προσθήκες: 1) ο σύλλογος καθηγητών της σχολικής μονάδας να έχει το δικαίωμα να καλεί αυτοδύναμα τη διεπιστημονική ομάδα του Κ.Δ.Α.Υ. για αξιολόγηση του μαθητή, με τυπική πράξη που θα κοινοποιεί στον κηδεμόνα του μαθητή, για να τον ενημερώσει, χωρίς όμως να απαιτείται η συγκατάθεση του κηδεμόνα, για να υλοποιηθεί αυτή η απόφαση, 2) στις περιπτώσεις που ο κηδεμόνας του μαθητή διαφωνεί με τις εκτιμήσεις και τις προτάσεις του Κ.Δ.Α.Υ., να έχει τη δυνατότητα να προσφύγει σε κάποιο δευτεροβάθμια επιτροπή, οι αποφάσεις της οποίας θα είναι τελεσίδικες και δεσμευτικές (χρέη δευτεροβάθμιας επιτροπής μπορεί να ασκεί, για παράδειγμα, διεπιστημονική ομάδα από το Κ.Δ.Α.Υ. που λειτουργεί στην έδρα της Περιφέρειας¹⁶ ή διαπιστευμένο ιατρο-παιδαγωγικό κέντρο).

Γνωρίζουμε ότι προτάσεις όπως αυτές που διατυπώνουμε (δοκιμαστικά) ενδέχεται να ακούγονται, και να λειτουργήσουν ως, ολοκληρωτικές. Εναπόκειται στον επαγγελματισμό μας και στην ευαισθησία μας ως εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουμε με διακριτικότητα και αίσθημα ευθύνης παρόμοιες αυξημένες δικαιοδοσίες. Οπωσδήποτε, επίσης, εγείρεται, για άλλη μια φορά, κατεπείγον το αίτημα ουσιαστικής συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων των ΑμΕΕΑ (αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων όπου λειτουργούν Τμήματα Ένταξης), ώστε οι όποιες αποφάσεις για την εκπαιδευτική πορεία των ΑμΕΕΑ να λαμβάνονται σε κλίμα συναίνεσης και οι γονείς των ΑμΕΕΑ να αισθάνονται την εκπαιδευτική κοινότητα αρωγό στις προσπάθειές τους (πβ. και την τέταρτη από τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ.). Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η αποτελεσματική λειτουργία ενός Τμήματος Ένταξης απαιτεί σχεδιασμένες και προγραμματισμένες (με στόχο την ανατροφοδότηση) δράσεις σε τρία επίπεδα: α) σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικών και μαθητών), β) οικογενειακού περιβάλλοντος (του ΑμΕΕΑ) και γ) ατόμου (του ίδιου του ΑμΕΕΑ).

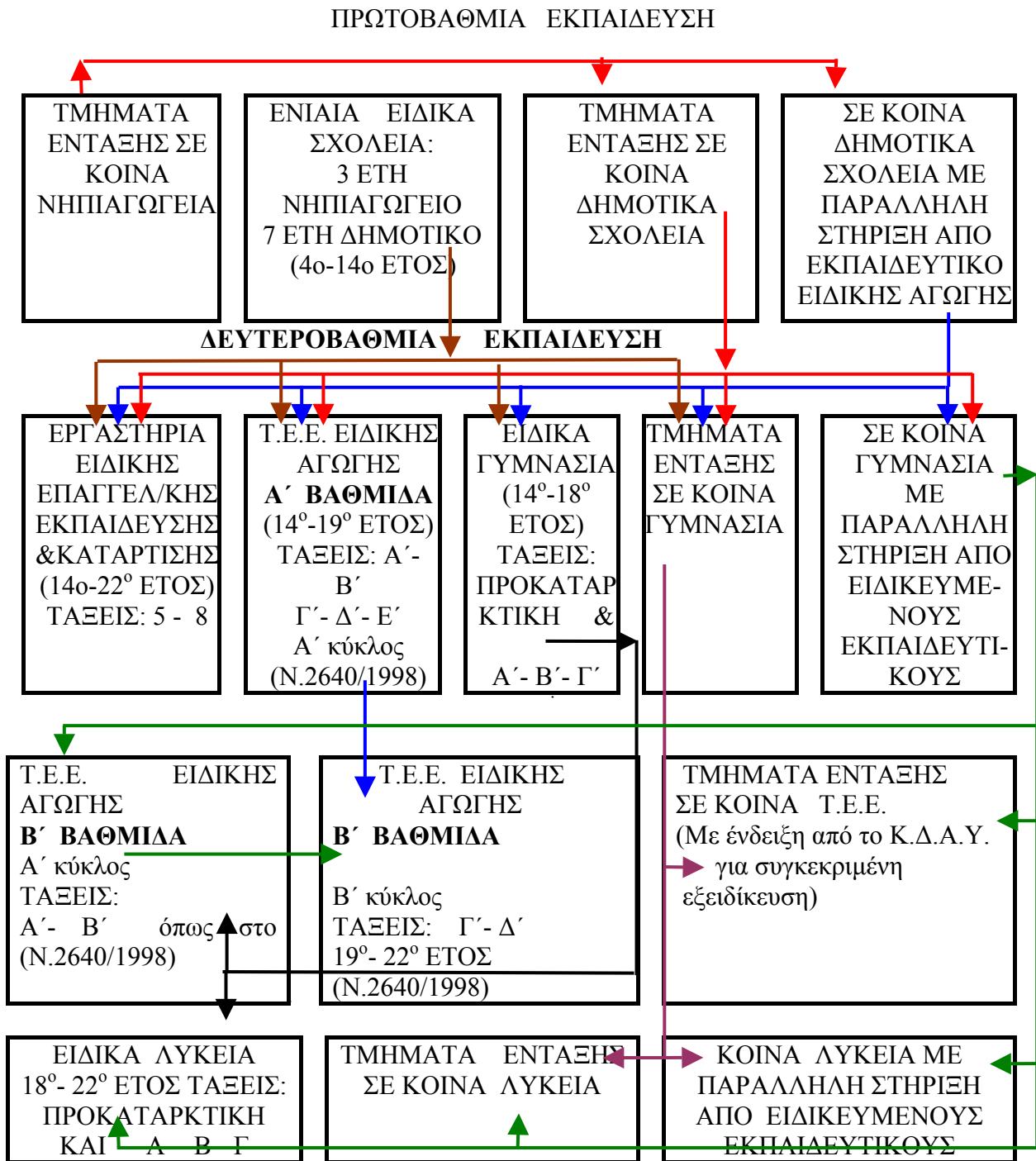
Αναφορικά με την τρίτη από τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ., δεν έχουμε παρά να παρατηρήσουμε πόσα λίγα έχουν γίνει για την υλοποίηση των σχετικών προβλέψεων, μολονότι το περιεχόμενό τους αφορά στην καρδιά του εκπαιδευτικού έργου και της ειδικής αγωγής. Όταν, όμως, απουσιάζουν συγκεκριμένες προτάσεις για το πρόγραμμα ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης του ΑμΕΕΑ, ο (γενικός και αφηρημένος) στόχος της ένταξής του επαφίεται στην εμπειρία και τη διορατικότητα του εκπαιδευτικού της ειδικής τάξης και κινδυνεύει να ματαιωθεί. Η επισήμανση αυτή δεν πρέπει να εκληφθεί ως κριτική προς τα στελέχη των Κ.Δ.Α.Υ., που με φιλότητα και ζήλο ασκούν τα ποικίλα και αυξημένα καθήκοντά τους. Θίγουμε πρωτίστως ένα ζήτημα ανεπαρκούς στελέχωσης, και όχι ένα ζήτημα χαμηλής απόδοσης του υπάρχοντος στελεχιακού δυναμικού.

¹⁶ Θυμίζουμε σχετικά την παρ. 9 του άρθρου 2 του Ν. 2817: «Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε Κ.Δ.Α.Υ. που λειτουργεί στην έδρα της Περιφέρειας προσφέρει τις υπηρεσίες του και στα Κ.Δ.Α.Υ. των νομών και νομαρχιών που ανήκουν στην Περιφέρεια. ...».

3. Υπάρχουσα δομή και λειτουργία των τμημάτων ένταξης – Προβλήματα που προκύπτουν – Προτάσεις αντιμετώπισής τους

Με βάση το νόμο Ν2817/2000 το διάγραμμα εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το παρακάτω:

Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε:



Σχήμα 1. (Ελευθερίου Αθανάσιος, Κιλκίς, dide.kil.sch.gr)

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής Ν. 2817/2000(ΦΕΚ 78/14-32000 Τ.α'), τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) προβλέπεται να είναι ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα. Η φοίτησή τους σ' αυτά προτείνεται από τα Κ.Δ.Α.Υ. και μετά από σχετικό αίτημα των γονέων ή κηδεμόνων.

Την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή που φοιτά στα Τμήματα Ένταξης έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης και ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί της συνήθους σχολικής τάξης φοίτησης του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεργάζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την παρακολούθηση του προγράμματος του μαθητή, για τις σχετικές προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του. Το εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του μαθητή σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

Οι μέχρι σήμερα αδυναμίες επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα: α) οργάνωσης του σχολείου, β) διδακτικής μεθοδολογίας και γ) εκπαίδευσης του προσωπικού.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη¹⁷ υπάρχει αδυναμία να προσφέρει το γυμνάσιο σήμερα εκπαιδευτικό έργο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που αποδίδεται σε αιτίες που έχουν σχέση με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την οργάνωση του σχολείου, με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, με τη διδακτική μεθοδολογία καθώς και την αδυναμία του διδακτικού προσωπικού, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Αναλυτικότερα:

α) Θέματα οργάνωσης του σχολείου:

Οι οργανωτικές αδυναμίες των σχολικών μονάδων (αλφαβητική κατάταξη μαθητών και αριθμητική συγκρότηση των τμημάτων, ολιγοθέσια σχολεία, ανεπαρκείς πιστώσεις, φτωχός εξοπλισμός και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή) οδηγούν σε ανεπαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Συνέπεια των προαναφερόμενων είναι ότι στο ωρολόγιο πρόγραμμα μιας σχολικής μονάδας οι ώρες διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου π.χ. νεοελληνική γλώσσα, δε συμπίπτουν για το τμήμα ένταξης και τα τμήματα απ' τα οποία προέρχονται οι μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης. Έτσι συμβαίνει συχνά τα άτομα που παρακολουθούν γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης να παρακολουθούν κάποιες ώρες τα ίδια μαθήματα και στο συνηθισμένο τους τμήμα. Αυτό δημιουργεί ασυνέχεια στην παρακολούθηση των συγκεκριμένων μαθημάτων, σύγχυση και έλλειψη κινήτρου. Η άλλη όψη της ίδιας πραγματικότητας είναι ότι συχνά οι ίδιοι αυτοί μαθητές τις ώρες που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης απουσιάζουν από άλλα γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα που δε διδάσκονται σ' αυτό. Το παραπάνω πρόβλημα μπορεί να λυθεί, όταν στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος προβλεφθεί μία ταύτιση ωρών διδασκαλίας γλωσσικών ή άλλων μαθημάτων ανάμεσα στα συνήθη τμήματα και τα τμήματα ένταξης. Βέβαια για να μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό, προϋπόθεση είναι οι μαθητές του τμήματος ένταξης να βρίσκονται στο ίδιο τμήμα, ή το πολύ σε δύο διαφορετικά, μια και ο νόμος προβλέπει αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όχι μεγαλύτερο από τρεις σε κάθε τμήμα, δηλαδή να μη γίνεται απαραίτητα αλφαβητικά η κατάταξή τους στα τμήματα.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως ένα σημαντικό πρόβλημα σήμερα είναι και η παντελής έλλειψη ύπαρξης κατάλληλα διαμορφωμένων αιθουσών με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, όταν μάλιστα η εμπειρία μας προκύπτει απ' την αξιοποίηση οποιουδήποτε χώρου - - κατάλληλου και μη - όπως και την αναγκαστική συνύπαρξη ομάδων τμημάτων ένταξης με εντελώς διαφορετικό αντικείμενο ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο.

¹⁷Βλ. Χρηστάκης, Κ.Γ, 1990: 412-419

β) Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας:

Στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολλές νέες διδακτικές πρακτικές, όπως και το «παιδαγωγικό κλίμα», δεν έχουν ακόμα αφομοιωθεί. Έτσι συχνά διαπιστώνεται η έλλειψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού «ειδικών εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων»,¹⁸ καθώς και η υιοθέτηση μιας πολιτικής προμηδότησης των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης.

γ) Θέματα εκπαίδευσης προσωπικού:

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης (φιλόλογοι, μαθηματικοί/φυσικοί) δεν έχουν εκπαιδευτεί καθόλου σε θέματα ειδικής αγωγής. Υπάρχει εμφανής έλλειψη κατάρτισης καθώς και «άγνοια γύρω από βασικές έννοιες».¹⁹

Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη σήμερα για την προβλεπόμενη από το σχέδιο νόμου διετή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (φιλολόγων και μαθηματικών/φυσικών) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα σε όσους ήδη εργάζονται στην Ειδική Αγωγή.

Ακόμα, λόγω των ειδικών συνθηκών εργασίας, καλό είναι να προβλεφθεί με νομοθετική ρύθμιση και η υποχρεωτική απόσπαση των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης στη γενική για τουλάχιστον ένα σχολικό έτος (στο ίδιο ΠΥΣΔΕ) μετά από 5ετή συνεχόμενη διδασκαλία στα Α.μ.Ε.Ε.Α. Τέλος, είναι επιτακτική και η ανάγκη επάνδρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής με στελέχη από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

4. Ζητήματα διδακτέας ύλης, αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων – Τρόποι αξιολόγησης

Η δουλειά του φιλόλογου στα τμήματα ένταξης είναι σίγουρα πολύ δύσκολη και ψυχοφθόρα. Δύσκολη, γιατί ο φιλόλογος καλείται να διδάξει τα μαθήματα εκείνα στα οποία οι μαθητές του παρουσιάζουν το μέγιστο πρόβλημα κατανόησης και αφομοίωσης, τα γλωσσικά. Ψυχοφθόρα, λόγω, κυρίως, της ματαιώσης που νιώθει, καθώς η ευδοκίμηση των κόπων και της προσπάθειας που καταβάλλει γίνεται με απελπιστικά αργούς ρυθμούς. Επιπλέον, ο φιλόλογος στα «τμήματα ένταξης» στερείται της διανοητικής ανατροφοδότησης που εισπράττει ο συνάδελφος των υπόλοιπων τμημάτων από τους λίγους έστω αριστούχους μαθητές που περιλαμβάνονται σ' αυτά.

Την κατάσταση επιδεινώνει η ανεπάρκειά του, καθώς, κατά κανόνα, δεν έχει λάβει καμιά εκπαιδευτική κατάρτιση για να εργαστεί σε τμήματα ειδικής αγωγής, αλλά κι όταν το κάνει, αντιλαμβάνεται ότι η δουλειά του είναι πολύ μακριά από αυτό που ειδικεύτηκε στο Πανεπιστήμιο να κάνει. Ο ρόλος του τελικά προσιδιάζει περισσότερο σ' αυτόν του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρά του Φιλόλογου της Δευτεροβάθμιας.

¹⁸ Βλ. εφημερίδα ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ, 1996:4-5

¹⁹ Βλ. Τσιάντης, Ι., Ναυρίδης, Κλ., Chanerel, J.L., Σιπητάνου, Α., Σόλμαν, Μ., 1984 «Σύγχρονη εκπαίδευση»,

Κι από την πλευρά, όμως, του μαθητή τα πράγματα δεν είναι καλύτερα. Έρχεται στο Γυμνάσιο έχοντας αποδεχθεί πλήρως τη σχολική του αποτυχία (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) και, κατά συνέπεια, μην έχοντας ως επί το πλείστον διάθεση να καταβάλει την παραμικρή προσπάθεια για να βελτιώσει τις σχολικές του επιδόσεις. Και πώς να το κάνει, άλλωστε, όταν βρίσκεται σ' ένα νέο περιβάλλον με περισσότερες απαιτήσεις: πιο εντατικούς ρυθμούς, ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα, περισσότερη ύλη, λιγότερες ευκαιρίες επαφής με τους καθηγητές απ' ό,τι με το δάσκαλο και, τέλος, αυστηρότερη και τακτικότερη αξιολόγηση.²⁰

Φυσική συνέπεια των προαναφερόμενων σε συνδυασμό με την κακή οργάνωση των τμημάτων ένταξης στη Δευτεροβάθμια είναι τα πενιχρά της μέχρι στιγμής αποτελέσματα. Καθησυχάζουμε τις ενοχές μας εντάσσοντας τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε «ειδικά» τμήματα (στο Γυμνάσιο, τουλάχιστον, που ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, γιατί για το Λύκειο δε φαίνεται, μέχρι στιγμής, να υπάρχει η αντίστοιχη πρόθεση από τους υπεύθυνους πολιτικούς φορείς), χωρίς ταυτόχρονα να δημιουργούμε τις προϋποθέσεις εκείνες που θα τους βοηθούσαν, ενδεχομένως, να ενταχθούν στην πορεία στο κανονικό τμήμα.

Γνώμη μας είναι πως τα τμήματα ένταξης πρέπει να δομηθούν με τέτοιο τρόπο, που να αποσκοπούν στην ταχύτερη δυνατή, κατά περίπτωση, ένταξη του μαθητή στον κανονικό κορμό της εκπαίδευσης, κι όχι να διαιωνίζουν την «ιδιαιτερότητά» του σε σχέση με τους συμμαθητές του. Για να επιτευχθεί αυτό φρονούμε πως χρειάζεται εξειδικευμένη διδασκαλία, ενταγμένη σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό προσανατολισμό και με την απαραίτητη ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα. Να δοθούν, δηλαδή, περιθώρια για εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων, κατοχυρώνοντας την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού. Τσουβαλιάζοντας τους μαθητές σε τμήματα συχνά πολυάριθμα και ανομοιογενή (βλ. προηγούμενη ενότητα), οδηγούμαστε σε εκπαιδευτικό αδιέξοδο. Τα τμήματα ένταξης θα εξακολουθούν να αποτελούν ένα εκπαιδευτικό άλλοθι, που θα χρησιμεύει να ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση εξαιρετικά αδύνατοι μαθητές, ενισχύοντας την τεχνική εκπαίδευση με τις μορφές που κάθε φορά αυτή παίρνει (ΤΕΛ, ΤΕΕ, Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ κ.ο.κ.) και πληθαίνοντας το λειτουργικά αναλφάβητο, αλλά εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό της χώρας. Άλλωστε, όσοι έχουμε κατά καιρούς εργαστεί σε ΤΕΕ γνωρίζουμε πολύ καλά το απελπιστικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του πολυπληθούς και δυναμικού αυτού κομματιού της μαθητιώσας νεολαίας. Σε σημείο μάλιστα να πιστεύουμε ότι είναι αδύνατο να ασκήσει κανείς κριτική στην ειδική αγωγή ξέχωρα από τη γενική. Η δυσλειτουργία της πρώτης είναι στενά συνυφασμένη ή αποτελεί και αντανάκλαση ακόμη των προβλημάτων της δεύτερης. Τη γενικότερη κακοδαιμονία της Εκπαίδευσης, με τις συνεχείς αλλαγές, τους πρόχειρους πειραματισμούς, τις βαρύγδουπες «μεταρρυθμίσεις», που αλλάζουν διαρκώς τον αριθμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και τα διδακτικά εγχειρίδια, ενισχύοντας την παραπαιδεία κι ένα απίστευτο παραεμπόριο βοηθημάτων· η δημιουργία δεκάδων τμημάτων ΑΕΙ-ΤΕΙ χωρίς αντίκρισμα στην αγορά εργασίας, που έγιναν με μόνο σκοπό την απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων και οδήγησαν την είσοδο χιλιάδων μαθητών σε ανώτερα και ανώτατα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμολογία κατώτερη της βάσης· όλα τα παραπάνω δεν άφησαν περιθώρια για σοβαρή ενασχόληση με την ειδική αγωγή, κάνοντας, πλέον, ορατό τον κίνδυνο «να καταλήξουν οι ειδικές τάξεις στο σύνολό τους να γίνουν ο σκουπιδότοπος των σχολείων και όχι ο χώρος αγωγής και ενσωμάτωσης».²¹ Χώρια που επιτείνουν τον κίνδυνο για εμπόριο «πιστοποιητικών δυσλεξίας», με στόχο την απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις και, κατά συνέπεια, την ευκολότερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια.

Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, αυτό που ισχύει μέχρι στιγμής είναι να ταυτίζεται με αυτή της γενικής αγωγής, με μόνη διαφορά ότι δίνεται η δυνατότητα να διδάσκεται με βραδύτερο

²⁰ Πατσίδου Μ., Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το πρόβλημα της δυσλεξίας, ΚΔΑΥ Κιλκίς, <http://dide.kil.sch.gr>

²¹ Τζουριάδου Μ., 1992: 66.

ρυθμό και να καλύπτεται έτσι μέχρι και 30% λιγότερη του συνόλου της. Η οδηγία αυτή, όμως, όχι μόνο δε λύνει το πρόβλημα, αλλά, απεναντίας, το μεγεθύνει. Κάθε χρόνο οι μαθητές που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης πηγαίνουν στην επόμενη τάξη με περισσότερα κενά από τους συμμαθητές τους και δημιουργείται τελικά η ανάγκη για ταχεία κάλυψη μεγαλύτερου όγκου ύλης. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές μπερδεύονται και απογοητεύονται ακόμη περισσότερο από τη στιγμή που παρακολουθούν ταυτόχρονα τα ίδια αντικείμενα και στις κανονικές τάξεις, λόγω της κακής οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος (βλ. προηγούμενη ενότητα). Η σύγκυση αυτή οδηγεί δικαιολογημένα πολλούς συναδέλφους στην αντίληψη πως στις ειδικές τάξεις θα πρέπει να διδάσκεται διαφορετική ύλη, εξειδικευμένη ανάλογα με τις ανάγκες τους²². Κάτι τέτοιο, όμως, για τα τμήματα ένταξης (όχι για την υπόλοιπη ειδική αγωγή, εννοείται) θα ήταν ολέθριο σφάλμα. Αναιρεί την ίδια τη φιλοσοφία τους και ξεκόβει οριστικά τους μαθητές της από τη δυνατότητα πλήρους ενσωμάτωσης στη γενική αγωγή.

Στα τμήματα ένταξης πιστεύουμε πως πρέπει να διδάσκεται ό,τι ακριβώς και στη γενική αγωγή. Γνωρίζουμε, βέβαια, πως ηχεί σαν υπερφίαλη ματαιοπονία στα αυτιά των πεπειραμένων και «μάχιμων» φιλολόγων να προσπαθείς να διδάξεις αρχαία ελληνικά, για παράδειγμα, σε μαθητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο ή πολύ περισσότερο να παραγάγουν γραπτό λόγο στη νέα ελληνική, που είναι και η μητρική τους γλώσσα (στις περισσότερες περιπτώσεις) και τη χρησιμοποιούν καθημερινά σ' όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Δε νομίζουμε, όμως, πως φταίει αυτά καθ' εαυτά τα αρχαία ελληνικά, όσο ο τρόπος που διδάσκονται. Κι αυτό είναι άλλο ένα πρόβλημα της γενικής αγωγής, που ταλανίζει γενεές μαθητών κι αντανακλάται, αναπόφευκτα, και στην ειδική αγωγή.

Τα αρχαία ελληνικά αποτελούν έναν πανανθρώπινο γλωσσικό και πολιτιστικό πλούτο, τον οποίο δε μπορούμε να στερήσουμε από κανέναν που θέλει να τον αποκτήσει. Δεν αποτελεί, όμως, σε καμιά περίπτωση η γνώση τους προϋπόθεση για τη σωστή χρήση της Νέας Ελληνικής. Αυτής της Γλώσσας τις ώρες πρέπει να αυξήσουμε και στην ειδική και στη γενική αγωγή, γιατί σ' αυτή τη γλώσσα διδάσκονται και τα υπόλοιπα μαθήματα κι αυτή η γλώσσα θα αποτελέσει τη βάση για τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Περισσότερη επιμονή και προσπάθεια, λοιπόν, τόσο στην κατανόηση και επεξεργασία κειμένου (η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και το εξατομικευμένο πρόγραμμα εδώ μπορούν να κάνουν θαύματα!), όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Χρήσιμες και οι ασκήσεις «κλειστού τύπου», αναντικατάστατες, όμως, και απαραίτητες οι ερωτήσεις ανάπτυξης. Παραφράζοντας τον Αριστοτέλη θα λέγαμε πως μαθαίνει κανείς να γράφει γράφοντας. Εξάλλου, τονίσαμε πως στόχος της ειδικής αγωγής πρέπει να είναι η εξοικείωση των μαθητών της, στο μέτρο του δυνατού πάντα, με το γραπτό λόγο κι όχι να ξεσκολίζει με την επιείκεια και την ανοχή της αναλφάβητους.

Όσο για τα Αρχαία Ελληνικά, θα επιτελούσαν σωστά το ρόλο τους αν διδάσκονταν σαν ξένη γλώσσα, και σε προαιρετική βάση. Η δε πολιτιστική τους κληρονομιά και τα υψηλά διαχρονικά τους μηνύματα μπορούν κάλλιστα να μεταλαμπαδεύονται μέσα από δόκιμες μεταφράσεις.²³

Εξάλλου, μόνο στο πλαίσιο της συστηματικής και προσαρμοσμένης στην ιδιαιτερότητα του ΑμΕΕΑ διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της Νέας Ελληνικής μπορεί να δοθεί μια αντικειμενική λύση στο ζήτημα της αξιόπιστης και έγκυρης αξιολόγησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Είναι γνωστό, και σε κάποιο βαθμό δικαιολογημένο, ότι

²² Ενδεικτικά αναφέρουμε: Τζουριάδου Μ. 1992: 67.

²³ Έχουμε υπόψη μας απίθανες απόψεις που προτείνουν τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής και του πολυτονικού συστήματος ως μέσο πρόληψης και θεραπείας της δυσλεξίας (Τσέγκος Ι., Παπαδάκης Θ., Βεκιάρη Δ., 2005). Αυτά συμβαίνουν όταν κάποιος διεξάγει έρευνες για να επιβεβαιώσει προσχηματισμένες αντιλήψεις.

(συμ)μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις διευκολύνσεις και τη βαθμολογική προμοδότηση που παρέχονται στους μαθητές των ειδικών τάξεων.

5. Προτάσεις για μελλοντική εξέλιξη της συνεκπαίδευσης στο κοινό σχολείο (Γυμνάσιο, Λύκειο) - Ενσωμάτωση χωροταξική, κοινωνική και λειτουργική

Η τάση τα τελευταία χρόνια τόσο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και των Η.Π.Α., είναι η ενσωμάτωση και η ένταξη του Ειδικού Εκπαιδευτικού στις συνήθεις τάξεις. Έτσι ο όρος ένταξη αντικαθίσταται από τον όρο «συνεκπαίδευση»²⁴. Η συνεκπαίδευση ή κατά άλλους ενσωμάτωση σύμφωνα με την Frances James²⁵ περιλαμβάνει 3 στάδια.

Το πρώτο είδος, η χωροταξική ενσωμάτωση, υποδηλώνει ότι ο μαθητής βρίσκεται στο σύνηθες σχολείο. Έτσι, βρίσκεται μεν εκεί, αλλά συνήθως σε απόσταση από τους υπόλοιπους μαθητές και χωρίς να μαθαίνει.

Το δεύτερο είδος, η κοινωνική ενσωμάτωση, υποδηλώνει ότι ο μαθητής όχι μόνο βρίσκεται στο σύνηθες σχολείο, αλλά έχει και κοινωνική συναλλαγή και επαφή με άλλους μαθητές.

Το τρίτο είδος, η λειτουργική ενσωμάτωση, υποδηλώνει φανερά ότι ο μαθητής που φοιτά στο σύνηθες σχολείο, αναπτύσσει όλες του τις ικανότητες και τις εκπαιδευτικές (γνώσεις και έννοιες).

Για να επιτευχθεί η ολοκληρωτική ενσωμάτωση του μαθητή, σημαντικός είναι ο ρόλος του Ειδικού-Συμβουλευτή Εκπαιδευτικού (μοντέλο Porter)²⁶.

Αυτό που καλείται να κάνει ο ειδικός είναι μια επιτυχής παρατήρηση σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της συνήθους τάξης ως προς τους παράγοντες εκείνους που ευνοούν ή εμποδίζουν τη μάθηση του κάθε μαθητή που παραπέμπεται να φοιτά στο τμήμα ένταξης, έτσι ώστε να ενισχύσει εκείνους τους παράγοντες που κάνουν τη μάθηση πιο αποτελεσματική. Με τον τρόπο αυτό ο Υποστηρικτής-Συμβουλευτής Εκπαιδευτικός, θα καταλήξει σταδιακά να δημιουργήσει μια υποστηρικτική κατάσταση για τους μαθητές στην τάξη, έτσι ώστε, αντί να είναι ο μαθητής αυτός που πρέπει να αντέξει και να προσαρμοστεί, να πρέπει ν' αλλάξει αυτό που συμβαίνει στην τάξη. Βέβαια, για να μπορέσει να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ο ρόλος του Συμβουλευτή Εκπαιδευτικού εκ των πραγμάτων πρέπει να είναι πολλαπλός: να είναι καλός εκπαιδευτικός, να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις (δηλαδή ικανότητα να δουλεύει συνεργατικά και με μαθητές και με συναδέλφους) και προσήλωση στις ιδέες, να πιστεύει στη βασική αρχή των ίσων ευκαιριών, να διαθέτει χιούμορ, να χειρίζεται την πληροφορική (ειδικά για μαθητές που διευκολύνονται από τη χρήση της).

Όλα τα παραπάνω κάνουν ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαφορετικά μάλλον ματαιοπονούμε.

Το θέμα της πλήρους ενσωμάτωσης²⁰ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε λύνεται ίσως εύκολα.

Η εμπειρία και η γνώση σήμερα οδηγεί στη διαπίστωση ότι δε χρειαζόμαστε τμήματα ένταξης, με την ευρύτερη χρήση του όρου, αλλά εκπαιδευτικούς που να οδηγούν τους μαθητές στη σταδιακή ένταξη.

Σήμερα η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιτακτική. Το πρώτο βήμα με την ίδρυση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής

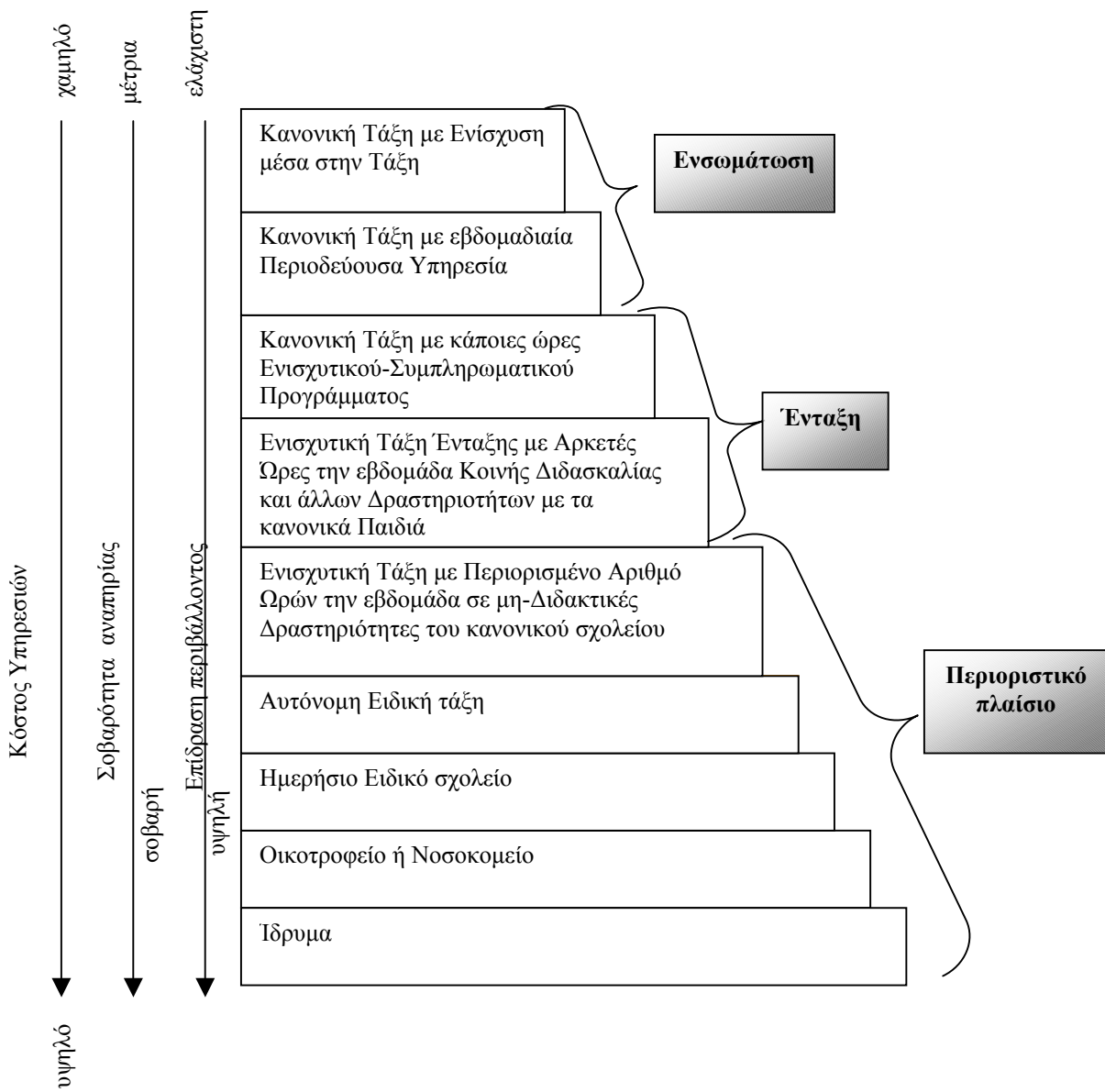
²⁴ Βλ.. Πρακτικό Συνεδρίου «Ο ρόλος του συμβουλευτή δάσκαλου για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες», 1999 :93

²⁵ Βλ. ο.π.,σελ.108

²⁶ Βλ. ο.π.,σελ.112

²⁰ Βλ. Σχήμα 2,σελ.12

(τμήματα ένταξης, Γυμνάσια, ΤΕΕ, ΕΕΕΕΚ) έχει γίνει. Η συνέχεια βρίσκεται πλέον στην στελέχωση και τη μελλοντική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (ΚΔΑΥ, εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής, Γονέων, Μαθητών, υπολοίπων Εκπαιδευτικών).



Σχήμα 2. Μοντέλο ένταξης ειδικών παιδιών στην εκπαίδευση (Τζουριάδου Μ. 1992 σελ.22)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. «*Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*», Αθ. Ζώνιου- Σιδέρη(επιμέλεια), Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
2. «*Δυσλεξία –Συναισθηματικοί Παράγοντες και Ψυχοκινητικά Προβλήματα*», Μ.Δοϊκού-Αυλίδου, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
3. «*Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*», Τζουριάδου Μαρία, Α.Π.Θ.: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη 1992.
4. «*Εμπειρίες και παρατηρήσεις από ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού*», Τσιάντης Ι., Ναυρίδης Κλ., Chanerel J.L., Σιπητάου Α., Σόλμαν Μ., Σύγχρονη Εκπαίδευση 19, 1984
5. «*Η εκδίκηση των τόνων: Η επίδραση των «Αρχαίων Ελληνικών» και του «Μονοτονικού» στην ψυχοεκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού*», Τσέγκος Ιωάννης, Παπαδάκης Θαλής και Βεκιάρη Δήμητρα, Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο & Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 2005
6. «*Ζητήματα Ειδικής Εκπαίδευσης στο Γενικό Σχολείο*», Ι.Μπίμπου-Ι.Αγαλιώτης, Θεσσαλονίκη 2003
7. «*Θέματα Αγωγής και Εκπαίδευσης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*», Εφημερίδα ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ, Σεπτ.1996
8. «*Μαθησιακές Δυσκολίες (Θεωρία και Πράξη)*», Μάριος Μαρκοβίτης- Μαρία Τζουριάδου, Εκδόσεις Προμηθέας, Θεσσαλονίκη 1991.
9. «*Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*», Παντελιάδου Σουζάνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 2000.
10. *Νόμος 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78/14-3-2000) ,Τ. Α΄ «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».*
11. *Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το πρόβλημα της δυσλεξίας*, Πατσίδου Μαρίνα, ΚΔΑΥ Κιλκίς, <http://dide.kil.sch.gr>
12. «*Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα*», Χρηστάκης Κ.Γ., Σχολείο και Ζωή 12, 1990
13. «*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», Σ.Παντελιάδου-Α.Πατσιοδήμος-Γ.Μπότσας, Βόλος 2004.
14. «*Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*», Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου,Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
15. «*Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*», Dabie Nabuzoka, Εκδόσεις Σαββάλας, 2004.
16. «*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*», Τζουριάδου Μαρία, εκδόσεις «Προμηθεύς», Θεσσαλονίκη 1995.
17. «*Περίληψη ισχύοντος Νομοθετικού Πλαισίου Ειδικής Αγωγής*»,Ελευθερίου Αθανάσιος,Κιλκίς, <http://dide.kil.sch.gr>
18. «*Τα δύσκολα παιδιά*», VED. P. VARMA, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992
19. «*What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis*», Kavale K. A. & Forness S. R., 2000, *Journal of learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας.

Λαδοπούλου Ελένη, Νηπιαγωγός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Α.Π.Θ

Η σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου για την περαιτέρω εξέλιξή του αποτελεί σήμερα κοινή παραδοχή στο χώρο της επιστήμης. Μέχρι την προσχολική ηλικία, το παιδί βρίσκεται σε μια σχέση εξάρτησης και αλληλεπίδρασης αρχικά με τη μητέρα και στη συνέχεια με το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο σηματοδοτεί την ένταξή του σε νέα κοινωνικά πλαίσια. Συμβαίνει λοιπόν συχνά το σχολικό περιβάλλον να είναι αυτό που φέρνει στο φως ένα πρόβλημα, αλλά και που καθορίζει τις διαστάσεις του, γιατί από ατομικό ή οικογενειακό το αναγάγει σε κοινωνικό.

Η ανάδυση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στους κόλπους μιας κοινωνίας δομημένης με σαφή κριτήρια για το τι είναι "υγιές" και τι όχι και οργανωμένης, ώστε να απευθύνεται, να εξυπηρετεί και να αναπαράγει "φυσιολογικά" άτομα, δημιουργεί προβληματισμό. Ο προβληματισμός αυτός αφορά κυρίως τον καθορισμό του προβλήματος και τους χειρισμούς αντιμετώπισής του από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, που είναι οι άμεσοι παρατηρητές και αποδέκτες της συμπεριφοράς του παιδιού.

Μέχρι πρόσφατα ο ρόλος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης των δύο ήταν παραγκωνισμένος. Το ιατροκεντρικό μοντέλο που επικρατούσε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 εστιαζόταν στην ανεπάρκεια με αποτέλεσμα η θεραπεία να είναι αποσπασματική και μεμονωμένη και να μην εξασφαλίζεται η στήριξη του παιδιού στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η επικρατούσα άποψη σήμερα θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί, όπως αυτό αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του. Το νομοσχέδιο για την Πρώιμη Παρέμβαση που ψηφίστηκε στις Η.Π.Α το 1986 (Education of Handicapped Act Amendments of 1986) αποτελεί σταθμό στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, γιατί θέτει σαν στόχο κάθε προγράμματος όχι μεμονωμένα το παιδί αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Ανάλογες κινήσεις παρατηρούνται και στην Ευρώπη. Η ομάδα EURLYAID, με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, κινείται προς μια κατεύθυνση αφενός θεσμοθέτησης των δικαιωμάτων των γονέων και αφετέρου συνεχούς και πολύπλευρης στήριξής τους (De Moor, J.M.H et al.,1980). Όλες οι προσπάθειες είναι προσαρμοσμένες στα γεωγραφικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της εκάστοτε χώρας.

Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού αφενός προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου αναβαθμίζει τον ρόλο των γονέων, οι οποίοι υποστηρίζονται και συναποφασίζουν για την αντιμετώπιση του παιδιού.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει νέες διαστάσεις. Καλείται να δουλέψει όχι μόνο επάνω σε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και στη δυναμική της οικογένειας και αποκτά μια νέα ιδιότητα, αυτήν του συμβούλου.

Τι σημαίνει, όμως, η αλληλεπίδραση παιδιού, γονέων και εκπαιδευτικών; Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες μεταφράζεται σε διαφορετική στάση και προβληματική, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και διαφορετική προσέγγιση, γιατί κάθε ένας κουβαλά και αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό κομμάτι κοινωνικής πραγματικότητας. Στα πλαίσια αυτά, μια ανοιχτή ή συγκαλυμμένη σύγκρουση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι αναμενόμενη.

Αν θέλουμε να επωφεληθούμε από την συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων προς όφελος του παιδιού, θα πρέπει να προσεγγίσουμε τόσο τις ανάγκες των γονέων, όσο και τις

δυσκολίες του εκπαιδευτικού. Προηγουμένως, όμως, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον όρο Συμβουλευτική καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου.

Η Συμβουλευτική και ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος

Η Συμβουλευτική είναι κλάδος των κοινωνικών επιστημών και ασκείται από επαγγελματίες, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, παιδοψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την προσέγγιση και το είδος του προβλήματος.

Σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται, να εξισορροπήσει συναισθηματικά τον εαυτό του σε καταστάσεις δύσκολες και αγχογόνες ή σε περιπτώσεις που καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις και να ξεπεράσει προβλήματα.

‘Η Συμβουλευτική δεν είναι παροχή συμβουλών, συστάσεων και προτροπών, ούτε αποσκοπεί στο να αλλάξει τη στάση και τις πεποιθήσεις’(Κοσμίδου, 1996, σ.8). Μια υπεύθυνη Συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι προφυλαγμένη από κάποια μεθοδολογικά λάθη. Αυτά αφορούν, κυρίως, τη βιασύνη για διεξαγωγή διαγνωστικών προτάσεων, την τάση για έλεγχο, την παρηγορητική ή ηθικολογική αντιμετώπιση, την κριτική ή αρνητική στάση απέναντι στα συναισθήματα και τις στάσεις του συμβουλευόμενου (Κοσμίδου, 1996).

Ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να εμπλακεί σε διεργασίες Συμβουλευτικής ως το αμεσότερο πρόσωπο προς την οικογένεια από το κοινωνικό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές είναι αυτός που θα εντοπίσει το πρόβλημα, αυτός που θα το ανακοινώσει και αυτός που θα το βιώσει σε διάρκεια και ένταση περισσότερο μετά τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει τους γονείς στο μακρύ δρόμο ως την αποδοχή του προβλήματος αλλά και του ίδιου του παιδιού τους. Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες βρίσκονται με τη συνειδητοποίηση του προβλήματος εγκλωβισμένοι σε μια έντονη σύγκρουση εξωτερικών κοινωνικών επιταγών, προσωπικών προσδοκιών και συναισθημάτων που απορρέουν από τη γονεϊκή τους φύση. Ο εκπαιδευτικός θα τους βοηθήσει να αποκαταστήσουν στο βέλτιστο δυνατό την προσωπική και οικογενειακή τους ισορροπία.

Μια Συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, όπως για παράδειγμα το ψυχοδυναμικό. Είναι φανερό, ότι θα ήταν παρακινδυνευμένο για τον εκπαιδευτικό να κάνει μια εφαρμογή της ψυχαναλυτικής θεωρίας, πρώτα απ’ όλα γιατί μιλάμε για Συμβουλευτική και όχι για Ψυχανάλυση και έπειτα γιατί μιλάμε για επαγγελματία που κατά βάση είναι εκπαιδευτικός και όχι ψυχολόγος. Θα πρέπει, ωστόσο, η επιστημονική του κατάρτιση να είναι τέτοια, ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει στους συμβουλευόμενους γονείς τους αμυντικούς μηχανισμούς που επιστρατεύουν για να προφυλαχτούν απ’ όλα τα αρνητικά συναισθήματα που αντιπαλεύουν.

Οικογένεια: ανάγκες και προσδοκίες

Πριν από οποιαδήποτε διαδικασία συνεργασίας και ανταλλαγής με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδοσκοπήσει στις ανάγκες και προσδοκίες των γονέων.

Για κάθε γονέα η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί προέκταση της ζωής και μια δεύτερη ευκαιρία εκπλήρωσης των προσωπικών και κοινωνικών τους προσδοκιών. Καθώς οι γονείς επενδύουν επάνω στον ερχομό ενός παιδιού, το πλήγμα, όταν αυτό γεννιέται με ανεπάρκεια, είναι μεγάλο. Αισθήματα ματαίωσης, ανικανότητας και ενοχοποίησης ακολουθούν την αποτυχία για αυτοεπιβεβαίωση και ολοκλήρωση μέσα από το παιδί (Κοντοπούλου, 2001).

Η έντονη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τους γονείς, κυρίως κατά την περίοδο που έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με το πρόβλημα, οδηγεί στην αναζήτηση

αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση του προβλήματος που εξωτερικεύεται με την αμφισβήτηση της διάγνωσης ή των γνώσεων του εκπαιδευτικού.

Συχνά, η παλινδρόμηση ανάμεσα σε συναισθήματα που βρίσκονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους οδηγεί σε πράξεις ακύρωσης. Έτσι, για το θυμό που νιώθουν προς το παιδί τους προχωρούν σε διορθωτικές πράξεις, όπως η υπερπροστασία, με αποτέλεσμα η σχέση γονέων και παιδιού να διαταράσσεται, καθώς αυτοί τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να κατανοήσουν και να χειριστούν τα αμφιθυμικά τους συναισθήματα απέναντι στο παιδί.

Στην καθημερινή ζωή η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, που συνδέονται με τις υψηλές απαιτήσεις σε χρόνο και σε κόστος που συνεπάγεται η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η επαγγελματική και κοινωνική ζωή των γονέων προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και οι προτεραιότητές τους αλλάζουν.

Τα κοινωνικά στερεότυπα, ανάλογα με τα πρότυπα μιας κοινωνίας, μπορεί να δυσκολεύουν λιγότερο ή περισσότερο την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού και της οικογένειας.

Η αδιαφορία, τέλος, και ο ανεπαρκής κρατικός μηχανισμός δημιουργούν κούραση, αδιέξοδα και τελικά απομόνωση.

Οι γονείς χρειάζονται καταρχήν χρόνο. Η διάθεση χρόνου δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη φάση της ανακοίνωσης, αλλά και με τη διαρκή προσπάθεια των γονιών να ισορροπήσουν ανάμεσα σε εσωτερικά αντιφατικά συναισθήματα και εξωτερικές απαιτήσεις. Η προσπάθεια αυτή προσαρμογής έχει δύο κατευθύνσεις: προσαρμογή προς την ανεπάρκεια και προσαρμογή προς τις ιδιαίτερες ανάγκες της ανατροφής του και αποτελεί μια ισόβια διαδικασία για τους γονείς (Κοντοπούλου, 2001). Η πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των γονέων σημαίνει ανάγκη για ενθάρρυνση και αποδοχή. Τα αισθήματα ενοχής στους γονείς διογκώνονται όταν επιρρίπτονται ευθύνες για παραμέληση από το άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον. Η ψυχολογική στήριξη των γονέων είναι πρωταρχική ανάγκη όχι μόνο για τη δική τους ψυχική ισορροπία, αλλά και προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν ένα σταθερό υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον για το παιδί τους.

Οι εξειδικευμένες γνώσεις, που μπορεί να απαιτεί η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οδηγούν τους γονείς σε αναζήτηση πρακτικών και μεθόδων που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι για να βοηθήσουν το παιδί. Είναι σημαντικό να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία ή οποιαδήποτε άλλη θεραπευτική παρέμβαση, γιατί αυτό αφενός δημιουργεί αίσθηση ανεπάρκειας στους γονείς και αφετέρου λειτουργεί αντίθετα στις αρχές και τους στόχους της ολιστικής προσέγγισης. Η αναγκαιότητα αυτή έγινε αντιληπτή από την Πολιτεία, η οποία με το Προεδρικό Διάταγμα 2001/ 98, έδωσε την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να καλεί στην τάξη και κατά την ώρα του μαθήματος τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες που παρακολουθούν το παιδί, επομένως, θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς επάνω στα βασικά σημεία της δουλειάς τους και να τους καθοδηγούν επάνω στις στάσεις και πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται στο σπίτι. Έτσι, το πρόγραμμα έχει μια συνέχεια και οι γονείς δεν αισθάνονται αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση και τη ζωή του παιδιού τους.

Τέλος, πέρα από την ψυχολογική στήριξη και καθοδήγηση επάνω σε θέματα εκπαίδευσης και συμπεριφοράς, οι γονείς έχουν ανάγκη από ενημέρωση σχετικά με δικαιώματα και προοπτικές. Οι αδυναμίες του κρατικού μηχανισμού και το δαιδαλώδες γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να κουράσει και να αποθαρρύνει τους γονείς από τη διεκδίκηση παροχών που θα διευκόλυναν οικονομικά την οικογένεια ή την αναζήτηση λύσεων που αφορούν την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η κατανόηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Το μεγαλύτερο βάρος σ' αυτή τη σχέση το σηκώνει οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός ο οποίος πέρα από κατανόηση και ετεροσυναίσθηση θα πρέπει να κάνει σωστούς χειρισμούς, αλλά και να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες.

Θα πρέπει λοιπόν να ξεκινήσει με την επίγνωση ότι:

- Δεν είναι επαγγελματίας θεραπευτής, δεν βρίσκεται εκεί για να προσφέρει θεραπευτική αγωγή και υποδείξεις και δεν πρέπει να ξεφύγει από τη δική του παιδαγωγική οπτική γωνία. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να οικειοποιηθεί το πρόβλημα, γιατί τότε χάνει την ικανότητά του για σφαιρική και διαυγή θεώρηση
- Θα πρέπει ο ίδιος να έχει αυτογνωσία και να βρίσκεται σε ψυχική ηρεμία
- Θα πρέπει να μάθει ν' ακούει τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, να παρατηρεί ολόπλευρα και με υπομονή
- Η ανταλλαγή με τους γονείς θα πρέπει να είναι ουσιαστική και ειλικρινής και όχι μηχανιστική και επαγγελματική. Οι ρόλοι των γονέων και του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμπληρωματικοί προς αυτή την κατεύθυνση. Να έχει συγκεκριμένες προτάσεις και να παροτρύνει στη συνέχιση μιας φυσιολογικής ζωής στο μέγιστο δυνατό
- Να ενθαρρύνει την ανταλλαγή των πληροφοριών σε ό,τι αφορά το παιδί επιδεικνύοντας εχεμύθεια και εμπνέοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους γονείς
- Να είναι καταρτισμένος σε θέματα ειδικής αγωγής
- Να είναι καλός γνώστης βασικών στοιχείων Ψυχολογίας, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παρακολουθεί τις ψυχικές μεταπτώσεις των γονέων
- Να γνωρίζει για όλες τις παροχές και την κρατική μέριμνα που δικαιούνται να λάμβάνουν οι γονείς.

Τέλος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθει σε πολύ καλή επαφή με το περιβάλλον του παιδιού και να έχει επίγνωση για :

α) Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις αξίες, τις στάσεις, τα ηθικά σχήματα, τους δεσμούς, τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια.

Ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται σ' αυτό που η ψυχανάλυση ονομάζει εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου (Κοσμίδου – Γαλανουδάκη, 1996) και για να το πετύχει αυτό πρέπει να το γνωρίσει καλά και να το προσεγγίσει, χωρίς να έρθει σε αντιπαράθεση ή σύγκρουση με το δικό του εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς. Διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει διαφορετική θεώρηση, ανοχές και χειρισμούς απέναντι σ' ένα πρόβλημα.

β) Την οικογενειακή διάρθρωση, δηλαδή αν υπάρχουν άλλα αδέρφια και ποια είναι η σειρά γέννησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει, οπωσδήποτε, να έχει μια σαφή εικόνα του ιατρικού ιστορικού του παιδιού και των θεραπευτικών προγραμμάτων που ενδεχομένως παρακολουθεί. Αυτό τον βοηθά να προσεγγίσει το ημερήσιο οικογενειακό πρόγραμμα, αλλά και τις επιπλέον δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που είναι ανάγκη να διαθέσει κάποιες ώρες την ημέρα σε κάποια νοσοκομειακή μονάδα, είναι φυσικό να έχει επιπλέον μειωμένη απόδοση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ η υπόλοιπη οικογένεια φορτίζεται με επιπλέον κούραση και απώλεια διαθέσιμου χρόνου. Κάποια φάρμακα, επίσης, που ενδεχομένως παίρνει το παιδί επιδρούν στην ικανότητά του για συγκέντρωση, μνήμη και γενικά στις γνωστικές του λειτουργίες (Σαλτςμπεργκερ ,1996)

γ) Την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η ύπαρξη ενός ειδικού παιδιού στην οικογένεια δημιουργεί οικονομική επιβάρυνση. Αν η οικογένεια αδυνατεί να ανταπεξέλθει οικονομικά, αισθάνεται ότι δεν προσφέρει ό,τι καλύτερο στο παιδί κι αυτό δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης, ανεπάρκειας και εγκατάλειψης, όταν οι παροχές και τα προγράμματα δεν είναι επαρκή.

Το τεχνικό μέρος της Συμβουλευτικής, δηλαδή ο τόπος, ο χρόνος, η διάρκεια και η συχνότητα των συναντήσεων καθορίζεται και από τα δύο μέρη. Ο σχολικός χώρος είναι κατά κύριο λόγο αυτός που αναδεικνύει την αποτυχία, υπονοεί την απόρριψη και επιβεβαιώνει τη μειονεξία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Από τη στιγμή που ο χώρος αυτός φορτίζει με αρνητικά συναισθήματα τους γονείς, θα πρέπει να αποφεύγεται να επιλέγεται ως τόπος συναντήσεων (Σαλτσμπεργκερ ,1996). Η συχνότητα είναι τέτοια, ώστε να εξασφαλίζει θετικά αποτελέσματα στους γονείς και όχι να τους αγχώνει και να τους υπερφορτίζει με την αίσθηση επιπλέον υποχρεώσεων.

Οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτικού τον έχει οδηγήσει σε απροσπέλαστες συχνά δυσκολίες οι οποίες συνοψίζονται κυρίως σε θέματα κατάρτισης και στήριξης. Πιο αναλυτικά οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού σχετίζονται:

α) Με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας με συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και ηθικό κώδικα. Το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού πιθανό να διαφοροποιείται από αυτό των γονέων, με αποτέλεσμα να υπάρχει πρόβλημα ανεύρεσης μιας κοινής γλώσσας και ενός κώδικα επικοινωνίας. Διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς μεταφράζεται σε διαφορετικά μέτρα για το τι είναι αποδεκτό ή τι είναι φυσιολογικό, σε διαφορετικούς χειρισμούς, απαιτήσεις και προσδοκίες.

β) Εκπαίδευση – επιστημονική κατάρτιση:

Η υποβαθμισμένη, έως πρόσφατα, κατάρτιση των εκπαιδευτικών δημιουργεί αίσθημα ανεπάρκειας. Ο εκπαιδευτικός συχνά ‘σκοντάφτει’ σε θέματα εντοπισμού ή χειρισμού ενός προβλήματος. Συχνά επιστρατεύει τη διαίσθηση και την εμπειρία του περισσότερο από τις γνώσεις του. Από την άλλη πλευρά η Ειδική Αγωγή αποτελεί ένα χώρο που έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει. Όλα αυτά οδηγούν, συχνά, σε μια στάση αποποίησης του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν θεωρεί ‘δική του δουλειά’ το να ασχοληθεί μ’ αυτό. Η αλλαγή στάσης, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνει υπόθεση τόσο προσωπική του όσο και των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

γ) Η ‘μοναξιά’ του εκπαιδευτικού:

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις προσδοκίες και τις πιέσεις της κοινωνίας για ένα έργο για το οποίο δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένος. Επιπλέον, αφήνεται να αντιμετωπίσει κατά κανόνα μόνος του τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η εκπαίδευση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Το αναλυτικό πρόγραμμα ασκεί επιπλέον πιέσεις, ενώ δεν είναι σπάνιο ένα συχνό αίσθημα κοινωνικής μειονεξίας απέναντι σε άλλους επαγγελματίες που θεωρούνται μεν πιο ειδικοί, δεν παρέχουν, όμως, την αναμενόμενη συμπαράσταση.

Σημαντικός παράγοντας που ρυθμίζει τη στάση και τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού είναι το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργείται μέσα σε μια σχολική μονάδα. Μια σχολική μονάδα, για παράδειγμα, μέσα στην οποία αναπτύσσονται συνεργατικές και αλληλοϋποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζεται από διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη, από εξωστρέφεια και επαγγελματισμό, παρέχει ένα ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς. Ασφαλώς η ίδια η σχολική μονάδα και η λειτουργία της επηρεάζονται από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται: αγροτική, βιομηχανική ή αστική περιοχή, με οικονομικά ή πολιτισμικά προβλήματα, με μείωση ή έκρηξη πληθυσμού, με αυστηρές ηθικές αντιλήψεις κ.λ.π.

Προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας:

Στα καθημερινά σχολικά πλαίσια η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εύκολη ούτε δεδομένη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά μέσα από τις άτυπες ή συστηματικές συναντήσεις τους με τους γονείς, επιδιώκουν να μεταθέσουν το πρόβλημα σ' εκείνους αντιμετωπίζοντάς τους περισσότερο σαν μέρος του προβλήματος ή σαν μέσο για την επίλυσή του ή ακόμη σαν βοηθούς και όχι σαν συνεργάτες. Από την άλλη πλευρά οι γονείς συχνά αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός εισβάλλει στην οικογενειακή ζωή αποσπώντας οικογενειακά "μυστικά" από το παιδί, για τα οποία αισθάνονται άβολα και τα οποία εως τώρα φρόντιζαν να κρύψουν από το περιβάλλον τους (Lorthie ,1975). Συχνά επικαλούνται μια βολική ψευδογνώση που έχουν αποκτήσει μέσα από μη αξιόπιστες πηγές και που λειτουργεί σαν φραγμός στο να κατανοήσουν το τι ακριβώς συμβαίνει στο παιδί τους. Οι γονείς μπορεί ακόμη να μεταβιβάσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό τις δικές τους αρνητικές εμπειρίες για το σχολείο ή την αρνητική άποψη που μπορεί να έχουν για το δάσκαλο επηρεάζοντας αρνητικά τη σχέση παιδιού- εκπαιδευτικού (Σαλτσμπεργκερ 1996). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι μια επιθετική στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και μια υπερβολική άσκηση ελέγχου και πίεσης. Αρκετά συχνά κάθε πρόταση ή κίνηση του εκπαιδευτικού που δεν έχει να κάνει με το άμεσα παιδαγωγικό του έργο δεν γίνεται αποδεκτή από τους γονείς, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να νιώθει μειωμένος και φρεναρισμένος (Lorthie ,1975). Το πρώτο λοιπόν βήμα προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας είναι η ανάδειξη της σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών σε ισότιμη . Μια ισότιμη σχέση δίνει την δυνατότητα στους γονείς να αισθάνονται ότι έχουν τον εκπαιδευτικό συνοδοιπόρο και όχι κριτή. Η συνεργασία θα πρέπει να ορίζεται ως μια διαδικασία αμοιβαίας αποδοχής των δύο ρόλων: οι γονείς συμβάλλουν με τις εμπειρίες τους μέσα από την ανατροφή του παιδιού και ο εκπαιδευτικός με τις γνώσεις και εμπειρίες του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και σχολική ζωή.

Το δεύτερο σημαντικό βήμα αποτελεί η στήριξη του εκπαιδευτικού κυρίως σε επίπεδο ενημέρωσης και καθοδήγησης. Η κατανόηση και η αποδοχή των γονέων από πλευράς εκπαιδευτικού δεν είναι αρκετή για μια ουσιαστική συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή καθοδήγηση πρώτα-πρώτα σε θέματα προσδιορισμού και αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Χρειάζεται πληροφορίες σχετικά με τη φύση μιας συμπεριφοράς ή μιας ανεπάρκειας, για τα ενδεχόμενα και τους ιδιαίτερους χειρισμούς που απαιτεί η αντιμετώπισή της. Χρειάζεται ακόμη καθοδήγηση και ενημέρωση επάνω σε θέματα διαδικαστικά, όπως για παράδειγμα η παραπομπή ενός παιδιού σε ειδικούς επαγγελματίες (αν και τότε πρέπει να γίνει μια παραπομπή) . Χρειάζεται τέλος καθοδήγηση και στήριξη, προκειμένου ο ίδιος να καταφέρει να εξισορροπήσει ανάμεσα στις δικές του ανάγκες, στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και στο ρόλο του ως συμβούλου.

Η βοήθεια αυτή πρέπει να είναι διαρκής και εμπεριστατωμένη και μπορεί να προέρχεται από εξειδικευμένο επαγγελματία με γνώσεις επάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας τέτοιος επαγγελματίας είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο οποίος θα πρέπει να είναι ενταγμένος μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας με απόφαση της 69^{ης} Γ.Σ του κλάδου(Ιούνιος 2000) έχει καταθέσει σχετικό αίτημά της για «τη στελέχωση της Ε.Α τόσο με το κατάλληλο καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με το προβλεπόμενο ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, επιμελητές ειδικής αγωγής κ.λ.π)» Ωστόσο, η τάση για ενσωμάτωση και η παρουσία ηπιότερων προβλημάτων στις κανονικές δομές καθιστά αναγκαία την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου στην εκπαίδευση γενικότερα.

Με το Ν.2817/2000 ιδρύονται και λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης(Κ.Δ.Α.Υ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις έδρες των Νομών τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ είναι η προσφορά υπηρεσιών

διάγνωσης, αξιολόγησης, υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, γονέων και της κοινωνίας. Η σύσταση των Κ.Δ.Α.Υ αποτελεί οπωσδήποτε προσπάθεια μιας πιο επιστημονικής και διευρυμένης αντιμετώπισης του θέματος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Κάνει λόγο για κατάρτιση προγραμμάτων και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς δάσκαλους και γονείς(άρθρο 2, παρ.3). Υπάρχουν ωστόσο κενά και ρυθμίσεις που δεν εξυπηρετούν ούτε το εύρος του μαθητικού πληθυσμού – αφού οι υπηρεσίες είναι αρκετά επικεντρωμένες-ούτε τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η στελέχωση του προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ (εκτός Αθήνας και Θεσσαλονίκης) κρίνεται ανεπαρκής και παρουσιάζει μια μη τεκμηριωμένη εμμονή σε συγκεκριμένες εξειδικεύσεις όπως ‘στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών’ (άρθρο 2, παρ.4). Με τις παρ. 2 και 3 του άρθρου 2 ορίζεται ότι το Κ.Δ.Α.Υ είναι ‘αρμόδιο’ να προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες προς γονείς και εκπαιδευτικούς. Πουθενά όμως δεν διασφαλίζεται το δικαίωμα των αποδεκτών αυτών των υπηρεσιών να τις διεκδικήσουν και να τις εξασφαλίσουν. Ο γονεϊκός ρόλος είναι γενικά παραγκωνισμένος. Τα γονεϊκά δικαιώματα και συμμετοχή δεν κατοχυρώνονται, αφού οι γονείς δεν συμπορεύονται στην όλη διαδικασία. Οι γονείς ‘προσκαλούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους’ (άρθρο1, παρ.8) και μάλιστα μετά τη διάγνωση. Ο Νόμος παραβλέπει το γεγονός ότι το παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ξεκομμένο από το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπτύσσεται μια σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς είτε μέσα από τακτικές οργανωμένες συγκεντρώσεις είτε μέσα από την καθημερινή άτυπη συναλλαγή τους. Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές ανάγκες θέτει γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς σε νέα πλαίσια. Οι νέες απαιτήσεις που προβάλλονται σχετίζονται με : α) την ιδιαίτερη και πολύπλοκη δυναμική που αναπτύσσει η οικογένεια, β) την ανάγκη του εκπαιδευτικού για στήριξη και καθοδήγηση και γ) την ανάγκη για σύνδεση και συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες. Οι υπάρχουσες θεσμοθετημένες μονάδες (Κ.Δ.Α.Υ) κρίνονται ανεπαρκείς, αφενός διότι είναι ιδιαίτερα επικεντρωμένες και αφετέρου διότι δεν αναγάγουν τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέα – πολιτείας σε ισότιμη.

Μέσα από δυσκολίες και εμπόδια, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντηρήσει-συχνά να αποκαταστήσει- ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Αυτό είναι εφικτό αν καταφέρει ο ίδιος να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα απέναντι στους γονείς, οι οποίοι χρειάζονται το δικό τους χρόνο για να μπορέσουν να αποφορτιστούν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός προς την προσπάθεια της οικογένειας να εξισορροπήσει ανάμεσα στις δικές της ανάγκες και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Θα πρέπει ακόμη να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συμπληρωματικότητας των ρόλων του σχολείου και της οικογένειας. Καθώς ο ρόλος του είναι καταλυτικός κρίνεται πρωταρχικής σημασίας η δική του ενημέρωση, καθοδήγηση και στήριξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- De Moor, J.M.H., Τζουριάδου, Μ., Van Waesberghe, B.T.M., Κοντοπούλου, Μ. (1998), *Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaid*. Στο Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη
- Education of Handicapped Act Amendments Act of 1986, P.L99-457, 20 U.S.C. Secs 1400-1485; 1986
- Κοντοπούλου, Μ., (1998), *Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της Προσχολικής αγωγής*, Στο Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη
- Κοσμίδου – Hardy, Χ. και Γαλανουδάκη – Ράπη, Αθ., (1996), Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική, Ασημάκης, Αθήνα
- Lorthie, D., (1975), *Schoolteacher*, University of Chicago.
- Maccoby, E., (1995), *“Ο ρόλος των γονέων στην Κοινωνικοποίηση των παιδιών: μια ιστορική αναδρομή”*, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ν.2817/2000, περι ειδικής αγωγής και άλλων διατάξεων
Προεδρικό Διάταγμα 201/ 98 , Φ.Ε.Κ 161, τ. Α ’ , 13/8/1998
- Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ., Όσμπορν, Ε., (1996), Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, Καστανιώτης, Αθήνα
- Schlienger, I., Jantsch, H. και Haseman, K, (1998), *“Η μέθοδος “Κύκλος”:* *Μια καινοτόμος προσέγγιση διεπιστημονικής συνεργασίας και πρώιμης παρέμβασης με τη συμμετοχή γονέων”* Στο Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης, (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη

Το σχολείο και τα άτομα με ειδικές ανάγκες με φόντο την κοινωνική σύγχυση

Μερκούρης Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. Ειδικού Σχολείου.

Εισαγωγή

Όταν ένας φίλος μου, πατριώτης σας, μου μίλησε για το Συνέδριο αυτό δεν χρειάσθηκα παρά μόνο λίγα λεπτά για να αποφασίσω την συμμετοχή μου σ' αυτό. Και τούτο για μόνο το λόγο ότι θα μου δινόταν η ευκαιρία να έχω μια επικοινωνία μαζί σας, να καταθέσουμε την εμπειρία μας, τον προβληματισμό, να αφουγκραστούμε την φωνή και την καθημερινότητα της Ειδικής Αγωγής, την λαχτάρα για ζωή των ίδιων των παιδιών που εμείς θέλουμε να τους εντάξουμε σε «Ειδική Κατηγορία» εκπαίδευσης. Ακόμη να διακρίνουμε τα μύχια της ψυχής των ανθρώπων που αποτελούν την κοινωνία μας, αυτή που κατεξοχήν έχει λόγο γιατί από αυτή προέρχονται τα παιδιά που εμείς παιδεύουμε-εκπαιδεύουμε σύμφωνα με τις γενικές της επιταγές, αλλά και σ' αυτήν τελικά θα πρέπει να ενσωματωθούν γινόμενα αποδεκτά στους κόλπους της.

Νομίζω πως το θέμα του Συνεδρίου «Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» είναι πολύ σημαντικό διότι η επιτυχία του σχολείου προϋποθέτει την οργανική του σύνδεση με τον κοινωνικό ιστό, προτού ακόμη το παιδί φθάσει στην σχολική τάξη, κατά την διάρκεια της φοίτησης αλλά και μετά την αποπεράτωση των σπουδών του. Ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή, η σχέση Σχολείο-Κοινωνία θα πρέπει να είναι ακόμη στενότερη, ακόμη περισσότερο συνεργατική τόσο με την οικογένεια του μαθητή μας, όσο και με την ευρύτερη κοινωνία.

Και η Ειδική Αγωγή δεν θέλει την κοινωνική αρωγή, μόνο για να στηρίξει το έργο της στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η επιτυχία της Ειδικής Αγωγής κρίνεται από την διαμόρφωση δομών και κουλτούρας στην ίδια την κοινωνία που θα της επιτρέψει να αποδεχθεί τα μέλη της (παιδιά που γεννιούνται με αναπηρία ή που την αποκτούν κατά τη διάρκεια του βίου τους), δηλαδή τον εαυτό της.

Η αποδοχή του διαφορετικού, που ούτως ή άλλως υπάρχει, απαλλάσσει από προκαταλήψεις και φοβίες αλλά και δημιουργεί προϋποθέσεις για σωστή αντιμετώπιση των αναγκών που τα μέλη του κοινωνικού σώματος έχουν.

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί πραγματικότητα και το Ειδικό Σχολείο αναγκαιότητα. Αναγκαιότητα που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να επιτελεί πράγματι το σκοπό του πέρα από σκοπιμότητες και εμβολωματικές τακτικές. Η Ειδική Αγωγή στοιχίζει και μάλιστα πολύ, το κόστος οφείλεται να επενδύεται ανταποδοτικά στους δικαιούχους που είναι τελικά το σώμα που καταβάλλει τα χρήματα, δηλαδή το κοινωνικό σύνολο. Αποκαταστημένος ανάπηρος σημαίνει λιγότερο ανάπηρος που διαβιεί με λιγότερο κόστος.

Το Ειδικό Σχολείο στη Δ/βάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστή και προβληματική ένότητα καθώς δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά και φέρει εγγενώς τις δυσκολίες πραγμάτωσης των στόχων της γενικής παιδείας, χωρίς να γνωρίζει τη δυνατότητα των μαθητών, τον τρόπο επιτυχίας και τι ακριβώς χρειάζεται το ανάπηρο παιδί.

Ειδικότερα οι κινητικές αναπηρίες αποτελούν ιδιαίτερη ομάδα με μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων, δυσκολιών, εκπαιδευτικής προσέγγισης και κατάταξης σε μικρότερα σχολικά σύνολα.

Ο γράφων, με σχετική εμπειρία στο χώρο των κινητικά αναπήρων και της Δ/βάθμιας εκπαίδευσής τους, επιχειρεί μια πρώτη προσέγγιση στο Ειδικό Σχολείο χωρίς να επιθυμεί την διατύπωση προτάσεων. Η επιτυχία της Ειδικής Αγωγής είναι υπόθεση πολλών παραγόντων και σε πολλά επίπεδα, η κοινωνία με την ευρύτερη έννοια, το άμεσα κοινωνικό περιβάλλον

του ανάπηρου παιδιού, η πολιτεία, οι επιστημονικοί φορείς που ασχολούνται με την υγεία και την εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα και οπωσδήποτε η συνείδηση του καθενός μας που νομίζει ότι τον ενδιαφέρει η πολιτισμική κατάσταση της κοινωνίας και των μελών της. Η διατύπωση, λοιπόν, προτάσεων και λύσεων σε ένα τόσο πολυσύνθετο πεδίο, θα περιόριζε την δυναμική αναζήτηση και θα εγκλώβιζε την σκέψη σε συγκεκριμένα σχήματα.

Στην παρουσίαση του Ειδικού Σχολείου χρησιμοποιούνται ορισμένα στατιστικά στοιχεία, καθαρά ενδεικτικά, και δεν επιχειρείται στατιστική ανάλυση τόσο επειδή το πλήθος του δείγματος είναι μικρό, όσο και γιατί ο σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιάσει την εικόνα ενός Ειδικού Σχολείου της Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης και του κοινωνικού πλαισίου.

Το κοινωνικό πλαίσιο

Διάφορα έχουν ειπωθεί για τη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους αναπήρους και έχουν αναλυθεί, κατά καιρούς, παράμετροι που συνθέτουν αυτή τη συμπεριφορά, δεν θα αναφερθούμε σε κάποια από αυτές τις έρευνες ή σε στατιστικές, αλλά σε γεγονότα, κοινά σε όλους. Αναζητώντας τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ή άτομα με αναπηρίες κατά την πλέον σύγχρονη ορολογία μας), όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας²⁷ του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, τις συναντάμε να διαγράφονται με έντονα μελανά χρώματα. Προβάλλεται μια υποανάπτυκτη, συντηρητική ελληνική κοινωνία όπου επικρατεί απόρριψη, οίκτος, συμπόνια και ελάχιστη αποδοχή. Αυτά είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα προς τους ήρωες των λογοτεχνικών έργων με αναπηρίες τα οποία εκδηλώνονται και με αντίστοιχες συμπεριφορές. Τα σύγχρονα ελληνικά λογοτεχνικά βιβλία με ήρωες που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα είναι ελάχιστα, και τα υπάρχοντα αποτυπώνουν συμπεριφορές συναισθήματα και σκέψεις παλαιότερων εποχών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι ξεπερασμένα ή δεν απεικονίζουν μια πραγματικότητα που είναι και η σημερινή.

Μερικά καθημερινά παραδείγματα μας δείχνουν ξεκάθαρα τη στάση της κοινωνίας: Πριν από ελάχιστες δεκαετίες σε ένα μεγάλο χωριό της ελληνικής υπαίθρου, όπου υπήρχε ένα παιδάκι με σοβαρό κινητικό πρόβλημα, ρωτήθηκε ο φιλόλογος του Γυμνασίου, ο οποίος και φαινόταν ότι ανήκε στους προοδευτικούς ανθρώπους, πώς μπορεί αυτό το παιδί να παρακολουθήσει το σχολείο. Η απάντηση του καθηγητή ήταν ρητή: «Ξέρει να διαβάζει και να γράφει; Ναι, του απάντησαν. Ε, τότε τι θέλετε, να μάθει Λατινικά;». Τέτοια περιστατικά δεν αποτελούν μεμονωμένα γεγονότα, αλλά δείχνουν την αντιμετώπιση της κοινωνίας προς τα άτομα-μέλη της με αναπηρία. Η στάση αυτή δεν έχει να κάνει με το μορφωτικό επίπεδο ούτε και με την εποχή, το μορφωτικό επίπεδο μπορεί να εκλεπτύνει τις εκφάνσεις της εξωτερικής συμπεριφοράς, όχι όμως τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις.

Στο επόμενο περιστατικό βλέπουμε την ίδια νοοτροπία σε πανεπιστημιακό ίδρυμα το 1998: Σύμφωνα με τον Ν. 2640 / 98²⁸, άτομα που πάσχουν από ορισμένες κατηγορίες αναπηριών με ποσοστό αναπηρίας 67% και πάνω, έχουν τη δυνατότητα να εγγράφονται χωρίς εξετάσεις σε τμήματα των Πανεπιστημιακών Σχολών και των Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό 3% επί του αριθμού των εισαχθέντων. Σε αίτημα εγγραφής αναπήρου, το 1998, στο «Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών», στο Τμήμα Διαιτολογίας, η εν λόγω Σχολή αρνήθηκε να τον εγγράψει, αναφέροντας δια του τότε Αντιπρόεδρου της Διοικούσας Επιτροπής, ότι δεν είναι δυνατή η εγγραφή του λόγω παλαιότερης απόφασης της Σχολής, με αιτιολογία που αφορά τους κινδύνους των εργαστηρίων²⁹ και η αδυναμία πρόσβασης. Όταν ο αιτών αντέτεινε ότι: για τα μεν εμπόδια εισόδου (σκαλοπάτια εισόδου) αρμόδια να μεριμνήσει ήταν η Σχολή

²⁷ Γεωργοπούλου Σ. 2004, ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 1 ΒΗΘΕΣΣΔΑ, τευχ. 42 Αθήνα.

²⁸ Ν. 2640 / 1998, ΦΕΚ 206 – Α', άρθρο 12.

²⁹ Αίτηση αναπήρου Αρ. πρωτ. 1853 / 1-10-98.

προκειμένου να τοποθετηθούν διαφορετικά μέσα εισόδου των κινητικά αναπήρων, για δε τους κινδύνους των εργαστηρίων, τους γνώρισε ότι είχε ήδη συμμετάσχει και εκπαιδευτεί ως προπτυχιακός και μεταπτυχιακός φοιτητής σε αρκετά πανεπιστημιακά εργαστήρια, δεν έλαβε καμία απάντηση.

Τα περιστατικά που ανάφερα δεν μπορούν να θεωρηθούν μεμονωμένα και χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα, όπως θα διαπιστώσουμε πιο κάτω. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να παραβλέψουμε και την άλλη όψη του νομίσματος: Σε νέο, τρώσιμο κάποιου ασύλου ανιάτων, που επιθυμούσε να τελειώσει την Δ/βάθμια Εκπαίδευση, πήγαιναν στο θάλαμό του εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και τον δίδασκαν για έξι συνεχείς σχολικές χρονιές. Στο τέλος της κάθε χρονιάς έδινε εξετάσεις ως «κατ' οίκον διδαχθείς» στο σχολείο που ήταν γραμμένος και περνούσε τις τάξεις.

Η κοινωνία μας δεν μπορεί να δεχθεί στους κόλπους της άτομα με ελαττώματα κατά την κοινή αντίληψη, ή άτομα που αποκλίνουν από τον μέσο άνθρωπο. Προσπαθεί να τα θεραπεύσει, να τα περιθωριοποιήσει ή και να τα εμποδίσει να έλθουν στο κόσμο ανάλογα με τις κρατούσες αντιλήψεις και τα ιατρικά και τεχνικά μέσα που διαθέτει κατά εποχή.

Σήμερα κατατάσσονται στην ιατρική ρουτίνα οι εξετάσεις προγεννητικού ελέγχου με σκοπό την ανίχνευση ελαττωματικού εμβρύου³⁰.

Τα αποτελέσματα του προγεννητικού ελέγχου του τόπου μας είναι πολύ δύσκολο να καταγραφούν, δεν υπάρχει σύστημα καταγραφής όλων των δεδομένων. Δεν μπορούμε λοιπόν να έχουμε πλήρη εικόνα. Ωστόσο, ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής καταγεγραμμένα αποτελέσματα σε μεγάλα κρατικά νοσοκομεία των Αθηνών:

-Νοσοκομείο «Αλεξάνδρα», τμήμα Προγεννητικού Ελέγχου κατά το έτος 1996 διαπιστώθηκαν 27 έμβρυα με χρωμοσωμικές ανωμαλίες .

-Νοσοκομείο «Έλενα», τμήμα Προγεννητικού Ελέγχου διαπιστώνονται κατ' έτος, 50 περίπου περιστατικά ελαττωματικών εμβρύων που οδηγούνται σε «θεραπευτική» έκτρωση.

-«Λαϊκό Γενικό Νοσοκομείο», Μονάδα Πρόληψης Μεσογειακής Αναιμίας διαπιστώνονται κάθε χρόνο 3.322 περίπου περιστατικά με διάφορες αιμοσφαιρινοπάθειες.

Ακόμα και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τον αριθμό των γεννήσεων στην Ελλάδα, τα αναμενόμενα κρούσματα για ορισμένα παιδικά σύνδρομα παρουσιάζονται στο Πίνακα 1.

Πίνακα 1

Νόσημα	Αναμενόμενα κατά έτος
Αταξία του Friedreich.	0,3 – 1
Κακοήθης μυϊκή δυστροφία τύπου Duchenne.	10,5
Παιδική υποχωρητική μυϊκή δυστροφία.	3
Καλοήθης μυϊκή δυστροφία τύπου Becker.	2,8
Εγκεφαλικής Παράλυση	150 - 200
Νωτιαία Μυατροφία (για ενήλικες).	1,5

Η απάντηση στην ερώτηση τι γίνεται το έμβρυο μετά την ατυχή προγεννητική διάγνωση, είναι σε όλους μας γνωστή, το 100% των διαγνωσμένων εμβρύων, οδηγούνται σε

³⁰ Μερκούρης Α., 1997 Ευγονική, Εισήγηση στο 1^ο πανελλαδικό Ιατροκοινωνικό Συνέδριο του «Πανελλαδικού Συνδέσμου Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων» και της «Ελληνικής Εταιρείας Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης». Αθήνα.

τεχνητή έκτρωση³¹. Στον αντίποδα αυτού, έχουν αναφερθεί μόλις 2-3 περιστατικά, στο Νοσοκομείο «Ελενα», σε χρονικό διάστημα 12 ετών, γονέων που αρνήθηκαν την έκτρωση.

Η αναφορά μας στην ιατρική παρέμβαση για την διακοπή της κύησης, στην εισήγηση αυτή, δεν θέλει να έχει ηθικό χαρακτήρα, αλλά να παρουσιάσει τον διχασμό που ελλοχεύει και υπάρχει στη βάση της Ειδικής Αγωγής. Διχασμός μεταξύ της αξίας του αντικειμένου της Ειδικής Αγωγής, των διακηρύξεων, των σχεδιασμών και των ενεργειών της και την κοινωνικής συμπεριφοράς απέναντι στο ανάπηρο άτομο, έμβρυο, παιδί ή ενήλικας.

Ακόμη τραγικότερη είναι η κατάσταση διχασμού που μπορεί να βιώσουν όσοι έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενό της, τα ίδια τα παιδιά, εκπαιδευόμενα από την Ειδική Αγωγή. Η εργασία του ειδικού παιδαγωγού προαπαιτεί πίστη στην αξία του ανάπηρου παιδιού, αναγνωρίζει το δικαίωμά του στη ζωή, το αποδέχεται ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας που και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ζει. Στοιχεία που δεν συμφωνούν με την πρακτική που ακολουθούμε στα διαγνωσμένα ανάπηρα έμβρυα, ακόμη δε και για τα εν δυνάμει ανάπηρα παιδιά. Τι συναισθήματα μπορεί να μας διακατέχουν όταν καθημερινά μπαίνουμε στην τάξη και αντικρίζουμε τα παιδιά προσπαθώντας να τα ετοιμάσουμε για τη ζωή και να τα πείσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι, αγαπητοί και ισότιμοι, ενώ κατά βάθος οι ίδιοι δεν θα επιτρέπαμε να γεννήσουμε ανάπηρο παιδί;

Μετά την πρόοδο της βιολογίας κανείς δεν θεωρεί, πλέον, τη στιγμή της γέννησης ως έναρξη της ανθρώπινης ζωής. Αλλά κι αν υποθέσουμε ότι, ανεξάρτητα από την στάση μας απέναντι στο κυοφορούμενο έμβρυο με επιβάρυνση, δενόμαστε συναισθηματικά με το παιδί μετά τη γέννησή του, η συμπεριφορά μας σε καίρια ζητήματα αναπήρων αποκαλύπτει την πραγματική μας στάση απέναντι σ' αυτούς.

Στη δεκαετία 1980 – 90 ήταν πολύ της μόδας να χαρακτηρίζεται η κακή συμπεριφορά των ανθρώπων προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως ρατσισμός. Σε ένα στρογγυλό τραπέζι γινόταν διαμάχη για το εάν η κοινωνία διακατέχεται από ρατσισμό ή όχι. Η καλύτερη κατά τη γνώμη μας απάντηση είχε δοθεί με την εξής πρόταση: Όποιος πιστεύει ότι τα ΑΜΕΑ έχουν ίδια αξία και δικαιώματα με τους κοινούς θνητούς ας μας πει αν θα συμφωνούσε το παιδί του να παντρευόταν ανάπηρο άτομο. Νομίζουμε ότι και σήμερα θα μπορούσε να αποτελέσει κριτήριο η αποδοχή μας στο γάμο παιδιού μας με ανάπηρο.

Η σωματική αναπηρία σχετίζεται άμεσα με την εξωτερική μας εμφάνιση - εικόνα³², παράμετρος στην οποία αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία. Όταν, δε, αναφερόμαστε στην εικόνα του σώματος δεν εννοούμε τίποτε περισσότερο από την παράσταση που κάθε άνθρωπος έχει και διαμορφώνει με την παρουσία του στο χώρο και η οποία περιλαμβάνει εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως εμφάνιση, κίνηση κ.λ.π. Το σώμα του ανθρώπου ως έννοια και οντότητα έχει προσεγγισθεί επιστημονικά από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες (Goffman, 2001). Η νατουραλιστική, θεωρεί το σώμα ως μια καθαρά βιολογική οντότητα και ως εκ τούτου βιολογικά καθορίζονται και οι όποιες ανιχνεύσιμες ανισότητες. Η κονστρουκτιβιστική, από την άλλη μεριά, δέχεται και υποστηρίζει την κοινωνική κατασκευή του σώματος, υπό την έννοια ότι αυτό διαμορφώνεται μέσα στις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Η φαινομενολογική τέλος προσέγγιση βλέπει το σώμα ως ένα κοινωνιολογικό-βιολογικό φαινόμενο. Απόρροια των παραπάνω θέσεων είναι ότι το σώμα αποτελεί την κύρια πηγή πληροφοριών τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για την κοινωνία στην οποία ανήκει αυτό το άτομο.

Το «πάσχον» και «ανάπηρο» σώμα, από την άλλη, αποτελεί πηγή απαξιωτικών για τον εαυτό πληροφοριών, καθώς η αναπηρία θεωρείται ως μια μη επιθυμητή μορφή διαφοροποίησης, η οποία είναι καθοριστική για το είδος της κοινωνικής ταυτότητας που

³¹ Ρίζος Δ. και συν., 2004. « Αξιολόγηση της τριπλής βιοχημικής δοκιμασίας στον πληθυσμιακό προγεννητικό έλεγχο για χρωμοσωμικές ανωμαλίες του εμβρύου: 8 χρόνια εμπειρίας», *Ελληνικό Περιοδικό Γυναικολογίας και Μαιευτικής*. Αθήνα..

³² Γεωργοπούλου Σ. 2003, ΣΩΜΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ, *Ισοτιμία*, τεύχ. 58. Αθήνα

αποδίδεται στο άτομο. Όμως σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές αρχές που η κοινωνία μας επαγγέλλεται, κανένα ανθρώπινο γνώρισμα δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται και να αντιμετωπίζεται ως εγγενώς απαξιωτικό και αρνητικό. Οι κοινωνικές διεργασίες εντός των οποίων αναπτύσσεται και εκδηλώνεται το άτομο, είναι εκείνες που τον καθορίζουν και τον νοηματοδοτούν αρνητικά.

Εν κατακλείδι, η αναπηρία, αυτή καθ' εαυτή αποτελεί ένα ανθρώπινο γνώρισμα και χαρακτηριστικό. Τον αρνητικό και απαξιωτικό της χαρακτήρα τον λαμβάνει διότι το γνώρισμα αυτό αποκλίνει από τα γνωρίσματα στα οποία είναι εθισμένη η πλειοψηφία των μελών ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού συνόλου, από τα κοινωνικά και όχι μόνο πρότυπά του και κατ' επέκταση από τις κοινωνικές προβλέψεις που απορρέουν από αυτά. Άρα, η αναπηρία, υπό την ευρύτερη έννοια της αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που εκφράζει την απόκλιση από αυτό που η κοινωνία θεωρεί αποδεκτό και «φυσιολογικό».

Στο ίδιο επίπεδο κινείται και ο καθηγητής της ιατρικής Αθηνών, Γιάννης Παπαδόπουλος³³ τονίζοντας το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Είναι αλήθεια, αναφέρει, πως η έννοια της αναπηρίας είναι ασαφής και αρκετά σχετική. Καθίσταται εμφανές πως οι παραδοσιακοί ορισμοί της αναπηρίας πηγάζουν από ένα ιατρικό μοντέλο προσέγγισης, το οποίο αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρίες ως μια ειδική κατηγορία «ασθενών» αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε απλές συνέπειες των δικών τους λειτουργικών περιορισμών. Ωστόσο αγνοεί ότι πηγή των περιορισμών αυτών είναι και η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα και το περιβάλλον που δραστηριοποιούνται.

Το νέο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας προσδίδει στην έννοια της τελευταίας περισσότερο κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο. Η αναπηρία εξετάζεται ως ένα θέμα που συνδέεται και με την «ανάπηρη» φύση της κοινωνίας, όχι σαν πρόβλημα που αφορά μόνο το ίδιο το ανάπηρο άτομο. Η βασική διάφορα μεταξύ του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης σχετίζεται με το που τοποθετείται το θέμα της αναπηρίας, σε επίπεδο ατόμου ή σε επίπεδο κοινωνίας.

Και είναι αλήθεια πως ένα σωματικό χαρακτηριστικό αποτελεί αναπηρία, μόνο όταν θεωρηθεί ως σημαντικό εμπόδιο στην πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση ενός ατόμου μια σωματική αδυναμία μπορεί να αποτελεί, όπως και να μην αποτελεί, σωματική αναπηρία. Αυτό ισχύει για κάθε σωματικό γνώρισμα που δεν αποτελεί απόκλιση. Άλλωστε ένα σωματικό χαρακτηριστικό μπορεί να αποβεί αναπηρικό, όχι επειδή είναι σωματικά περιοριστικό, αλλά επειδή επηρεάζει δυσμενώς τις κοινωνικές του επιδιώξεις.

Το Ειδικό Σχολείο στην Δ/βάθμια Εκπαίδευση

Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με το Ειδικό Σχολείο στη Δ/βάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα με το Σχολείο στο οποίο φοιτούν παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας³⁴ 636 μαθητές σε όλη την Ελλάδα, με νευρολογικά – ορθοπεδικά – κινητικά προβλήματα είναι εγγεγραμμένοι στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε Ειδικά Σχολεία κινητικά αναπήρων της Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης φοιτά, τελικά, ένας σχετικά μικρός αριθμός παιδιών, δείγμα των οποίων αναλύεται πιο κάτω.

Αρχικά ας δούμε τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος του Ειδικού Σχολείου.

Σ' αυτό το Σχολείο καταφεύγουν οικογένειες, κατά κανόνα, πολύ επιβαρυνμένες. Έχουν υποστεί το σοκ του ανάπηρου παιδιού, έχουν υποστεί την πολύχρονη και δαπανηρή εμπειρία των ιατρικών και παραϊατρικών παρεμβάσεων. Μόλις έχουν συνειδητοποιήσει ή συνειδητοποιούν την μη αντιστρεπτή κατάσταση του παιδιού και απογοητευμένοι ή και

³³ Παπαδόπουλος Γ., 2002, Σημειώσεις Εργαστηρίου Πειραματικής Φαρμακολογίας, Αθήνα

³⁴ Δροσινού Μ, 2004, ΣΥΝΑΞΗ, τεύχος 89. Ειδική αγωγή : Θεσμικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα.

αποδιωγμένοι από το κοινό Σχολείο της γειτονιάς τους, ζητούν διέξοδο σ' αυτό. Δεν είναι και μικρότερης σημασίας η τλαιπωρία, που επίσης έχουν υποστεί, από κρατικές υπηρεσίες και ασφαλιστικά ταμεία καθώς και από το ίδιο τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Τι ζητούν όμως οι γονείς από το Ειδικό Σχολείο;

- Τη μόρφωση και προκοπή του παιδιού τους. Μια μικρή μερίδα γονέων πιστεύει και προσδοκεί από το Ειδικό Σχολείο την πρόοδο, την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση μέσα από αυτό, και στη συνέχεια από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι λόγοι που προτιμούν το Ειδικό Σχολείο είναι οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που προσφέρει, κοινωνική υπηρεσία, ψυχολόγο, νοσηλεύτρια, θεραπευτές (φυσιο – λογο – εργο) και κυρίως τα σχολικά αυτοκίνητα και οι συνοδοί-βοηθοί για την εξυπηρέτηση των μαθητών.
- Την απόκτηση τίτλου σπουδών για τυχόν μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Οι γονείς, μάλλον, δεν δείχνουν σχεδόν κανένα ενδιαφέρον για την σχολική επίδοση των παιδιών τους. Ίσως να βλέπουν το Σχολείο ως μακρινή ελπίδα.
- Το παιδί δεν μπορεί να φοιτήσει σε άλλο σχολείο λόγω πολλαπλών προβλημάτων (πολυαναπηρία), έχει δυσκολία στη πρόσβαση του σχολείου, στη μετακίνηση από και προς το σπίτι, δεν αυτοεξυπηρετείται και έχει ανάγκη από φροντίδα.
- Οι γονείς ζητούν οποιαδήποτε διέξοδο για το παιδί τους (συνήθως με πολυαναπηρία), όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτική, δεν μπορεί να ενταχθεί στις ελάχιστες δομές που υπάρχουν και ο μόνος δρόμος που απομένει είναι το Ειδικό Σχολείο. Το σχολείο εδώ νοείται ως χώρος διαφυγής του παιδιού από το σπίτι και την καθημερινότητά του, ως χώρος φύλαξης του και τρόπος μικρής απαλλαγής των οικείων του.

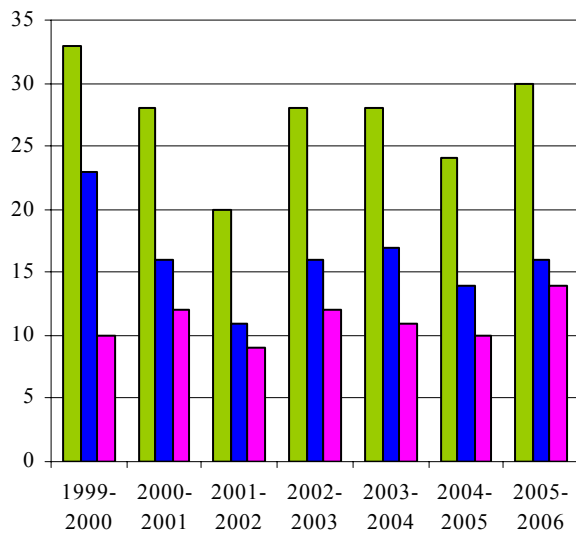
Υπόβαθρο βέβαια όλων αυτών των καταστάσεων είναι η έλλειψη κοινωνικής φροντίδας και μέριμνας για τις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων. Επίσης οι αντιλήψεις των γονέων για τα άτομα με αναπηρία και κατά πόσο, και αν, πιστεύουν στην αξία και στις δυνατότητες των παιδιών τους, ακόμη, κατά πόσο εκτιμούν την όποια σωματική και πνευματική πρόοδο των παιδιών τους. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που δεν μπορεί και δεν πρόκειται να περπατήσει, είναι μεγάλο ωστόσο κατόρθωμα για τον γιατρό, αν καταφέρει να σταθεί όρθιο. Το ίδιο νοιώθει και ο δάσκαλος για το παιδί που ποτέ δεν θα μπορέσει να θεωρηθεί μαθητής, με την τρέχουσα ύλη της τάξης του, αλλά κατάφερε να διαβάξει. Δεν διακατέχεται από τα ίδια συναισθήματα όμως και ο γονιός που συγκρίνει το παιδί του με το «φυσιολογικό» παιδί του γείτονα.

Και το παιδί με ποιες προϋποθέσεις έρχεται στο Ειδικό Σχολείο;

- Πολλές φορές με βεβαρημένη ψυχολογική κατάσταση. Έχει βιώσει από νωρίς την απόρριψη και την ανεπιθύμητη κατάστασή του, για την οποία ούτε φταίει ούτε μπορεί να κάνει κάτι. Ζει επίσης το οικογενειακό δράμα που, επίσης πολλές φορές, φέρει ο ερχομός ανάπηρου παιδιού.
- Ωδινάται από την πάθηση και από τον κοινωνικό αποκλεισμό, μάλιστα καθώς συνειδητοποιεί την διαφορά του από τους συνομηλίκους του.
- Ξοδεύει πολλές και επίπονες ώρες σε διάφορες θεραπείες, φυσιοθεραπεία, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία κλπ.
- Μαθησιακά, κατά κανόνα υστερεί, υστερεί λόγω ελλιπούς φοίτησης. Οι διάφορες ιατρικές και νοσηλευτικές παρεμβάσεις του στερούν πολύτιμο και δημιουργικό χρόνο από τα παιχνίδια του και από την σχολική τάξη. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην έλλειψη ή μείωση βασικών εμπειριών που οφείλεται στο κινητικό τους περιορισμό και τα συνεπακόλουθα που επιφέρει αλλά και στις ελλειπείς εγκεφαλικές λειτουργίες που μπορεί να συνυπάρχουν. Πέρα από τη νοητική αδυναμία των ίδιων των παιδιών στη κατανόηση εννοιών και μαθημάτων που απαιτεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλές φορές τα παιδιά που έρχονται στο Γυμνάσιο ή και που φεύγουν από μας δεν γνωρίζουν ανάγνωση.

Αλλά ας δούμε και τον παιδαγωγό που έρχεται να διδάξει στο Ειδικό Σχολείο:

- Φέρει επάνω του τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του για τα άτομα με αναπηρίες και είναι φορτισμένος με ανάλογα συναισθήματα. Πιθανότατα είναι διχασμένος μεταξύ πρακτέου (θα δεχόμουν στην οικογένειά μου ανάπηρο παιδί;) και θεωρίας (θα συμπεριφερόμαι στο σχολείο σαν να αποδέχομαι τα ανάπηρα παιδιά;).
- Δεν έχει παιδαγωγικές γνώσεις Ειδικής Αγωγής. Τα τελευταία χρόνια στελεχώνουν τα ειδικά σχολεία κάποιοι συνάδελφοι με σπουδές στην Ειδική Αγωγή, αλλά δεν επαρκούν. Πολλοί νέοι συνάδελφοι, επίσης, βρίσκουν διέξοδο εργασίας στα Ειδικά Σχολεία καθώς δεν έχουν κορεστεί, όμως ο χώρος προϋποθέτει και καρδιά.
- Βοήθεια σημαντική δεν μπορεί να έχει. Τα αναλυτικά προγράμματα που καλείται να εφαρμόσει, στις περισσότερες περιπτώσεις των μαθητών, είναι ανεδαφικά. Οι δε σχολικοί σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής ανήκουν, κατά κανόνα, στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν το αντικείμενο.
- Οι στόχοι που πρέπει να βάλει, πάλι στις περισσότερες των περιπτώσεων, θα είναι εντελώς διαφορετικοί από αυτούς που ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα.



Διάγραμμα 1

(7) συνεχείς σχολικές χρονιές από το 1999 έως το 2006, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, στο οποίο βλέπουμε κατά σχολική χρονιά το σύνολο των παιδιών, το σύνολο των αγοριών και το σύνολο των κοριτσιών σε όλες τις τάξεις. Ο συνολικός αριθμός κυμαίνεται κοντά στο 30 με μεγαλύτερο αριθμό αγοριών σε όλες τις σχολικές χρονιές που οφείλεται στο φυλοσύνδετο σύνδρομο μυϊκής δυστροφίας τύπου Duchenne των αγοριών μαθητών.

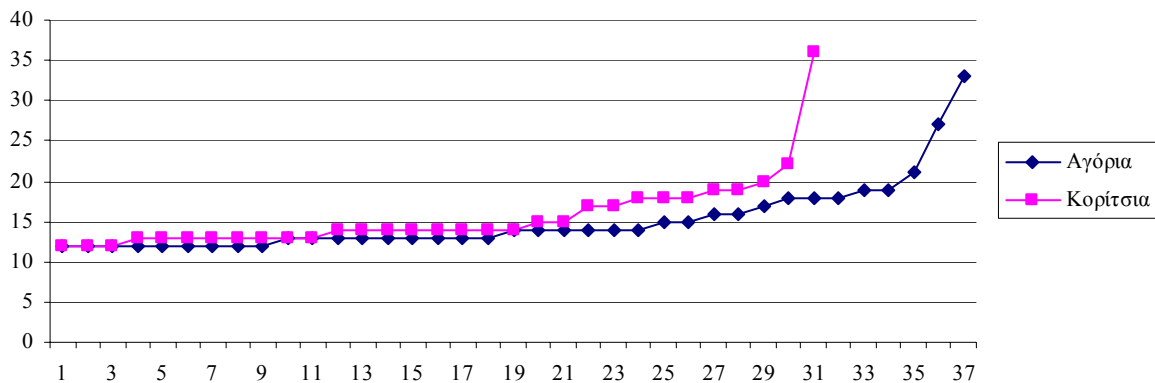
Στο Διάγραμμα 2 έχουν καταγραφεί οι ηλικίες των μαθητών που εγγράφηκαν στη Α΄ Γυμνασίου στις χρονιές που εξετάζουμε (1999-2006). Παραθέτουμε συνολικά τις ηλικίες επειδή το δείγμα είναι μικρό, 37 αγόρια και 31 κορίτσια. Παρατηρούμε μια απόκλιση στο χρόνο έναρξης της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών σχολείων, πολλά παιδιά αρχίζουν το Γυμνάσιο σε μεγαλύτερη

Προκειμένου να κατανοηθεί το Ειδικό Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα προσπαθήσουμε να γνωρίσουμε το μαθητικό δυναμικό του, μέσα από κάποιες παραμέτρους, αντλώντας στοιχεία από ένα Ειδικό Γυμνάσιο των Αθηνών³⁵ για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Τα στατιστικά στοιχεία που παραθέτουμε είναι ενδεικτικά, μπορεί ωστόσο να θεωρηθούν ως μια καλή πηγή πληροφοριών καθώς το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, γιατί το συγκεκριμένο σχολείο εξυπηρετεί γεωγραφικά το μισό λεκανοπέδιο των Αθηνών.

Τα στοιχεία καλύπτουν τον αριθμό των μαθητών σε επτά

³⁵ Ειδικό Γυμνάσιο Ιλίου.

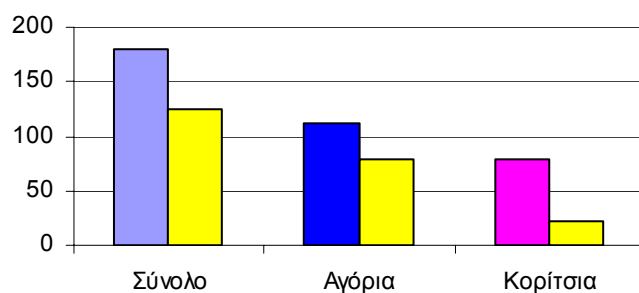
ηλικία. Έχουμε και λίγες ακραίες τιμές, μαθητών άνω των 20 ετών. Δεν προχωρούμε σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και λόγω του μικρού δείγματος αλλά



Διάγραμμα 2

κυρίως, γιατί εδώ μας ενδιαφέρει η εικόνα του Ειδικού Σχολείου. Η συνηθέστερη αιτία αυτής της καθυστέρησης είναι η νοσηλεία των παιδιών σε νοσοκομεία για μεγάλα χρονικά διαστήματα, είτε για λόγους διαγνωστικούς είτε και για θεραπευτικούς, διορθωτικές επεμβάσεις κ.ά. φυσιο – εργο – λογο –θεραπείες, ακόμη και για δευτερογενή προβλήματα υγείας.

Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τις κινητικές παθήσεις των μαθητών σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στις Εγκεφαλικές Παραλύσεις (τετραπληγία, διπληγία, ημιπληγία, μονοπληγία ή και ανάλογα με τις διαταραχές κίνησης σπαστική, αθέτωση, δυστονία, αταξία) και στα Μυοσκελετικά Νοσήματα (μυϊκές δυστροφίες, παθήσεις οστών κ.α.)³⁶. Η ποικιλία τόσο στην κλινική εικόνα των παιδιών όσο και στην δυνατότητα κίνησης και λειτουργικής τους ικανότητας είναι πολύ μεγάλη ακόμη και στις υποομάδες αυτών των κατηγοριών. Επειδή η εργασία αυτή δεν έχει σκοπό να αναλύσει την κινητική κατάσταση των μαθητών, περιοριζόμαστε ενδεικτικά σε ένα παράγοντα κινητικής διαφοροποίησης, τη χρήση αναπηρικού αμαξιδίου, που και αυτό, ανάλογα με τον χρήστη, του δίνει διάφορους βαθμούς αυτονομίας και εξάρτησης.



Διάγραμμα 3

Η κινητική κατάσταση των παιδιών, ως προς την ανάγκη χρήσης αναπηρικού αμαξιδίου, φαίνεται στο Διάγραμμα 3. Με κίτρινο χρώμα σημειώνεται ο αριθμός των μαθητών με αμαξίδια, στο 1^ο δίστηλο το σύνολο όλων των μαθητών (με αμαξίδιο και μη), στη 2^η και 3^η την σχέση αγοριών κοριτσιών αντίστοιχα, επίσης με αμαξίδια και μη.

³⁶ Σπετσιώτης Ι., 2003. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ. Αθήνα.

Σε εκατοστιαία αναλογία στο σύνολο των μαθητών το 68,8% χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Από το σύνολο των αγοριών το 70,5% έχουν αμαξίδιο, το οποίο είναι και το υψηλότερο, ενώ στα κορίτσια το ποσοστό κατεβαίνει στο 28,2%, γεγονός που οφείλεται σε φυλοσύνδετα νοσήματα

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο εκπαιδευτικής διαφοροποίησης μέρους των μαθητών των Ειδικών Γυμνασίων είναι τα μαθησιακά τους προβλήματα με αίτια την ελλειμματική εγκεφαλική λειτουργία ως επακόλουθο διαφόρων συνδρόμων. Παραθέτουμε στοιχεία από μια έρευνα³⁷ στην οποία παρουσιάζονται αποτελέσματα που αφορούν μαθητές των δύο Ειδικών Γυμνασίων των Αθηνών, Ιλίου και Ηλιούπολης, σε σύνολο 56 μαθητών με κινητικά προβλήματα, 30 αγόρια και 26 κορίτσια, ηλικίας 12 - 15 ετών. Τα στοιχεία έχουν ταξινομηθεί και εδώ σε δύο κατηγορίες ανάλογες των κινητικών καταστάσεων, σε Εγκεφαλικές Παραλύσεις και σε Μυοπάθειες.

1. Παιδιά με μυοπάθειες.

Σύνολο μαθητών 13, 10 αγόρια και 3 κορίτσια, η τεράστια διαφορά δείχνει σαφέστατα την παρουσία του φυλοσύνδετου συνδρόμου μυοπάθειας τύπου Duchenne.

Πίνακας 2

Α΄ Αγόρια					
Ψυχολογικό test Wisc	Αν.Φ.	Φ.Ν.	Ορ.Ν.	Ε.Ν.Κ.	(-)
Λεκτική κλίμακα	30%	60%	10%	-	-
Πρακτική κλίμακα	20%	40%	10%	10%	20%
Ολική κλίμακα	20%	40%	10%	10%	20%
Β΄ Κορίτσια					
Λεκτική κλίμακα	100%	-	-	-	-
Πρακτική κλίμακα	33,3%	33,3%	-	-	33,3%
Ολική κλίμακα	66,6%	-	-	-	33,3%

2. Εγκεφαλική Παράλυση. Σε σύνολο 43 μαθητών οι 20 είναι αγόρια και 23 κορίτσια, η διαφορά μεταξύ των φύλων θεωρείται αμελητέα και δεν προσδιορίζει προτίμηση της πάθησης στο φύλο. Πίνακας 3

Ολόκληρο το δείγμα των μαθητών, αφού τηρήθηκε η ίδια ηλικία των παιδιών, υποβλήθηκε σε ψυχολογική δοκιμασία με το test Wisc, με το οποίο ελέγχθηκε η λεκτική κλίμακα, η πρακτική καθώς και η ολική κλίμακα προκειμένου να διαπιστωθεί η νοητική κατάστασή τους. Στους δύο πιο πάνω πίνακες έχουν καταγραφεί τα αποτελέσματα σε εκατοστιαία αναλογία. Αξίζει να τονιστεί ότι από τα αγόρια με μυοπάθειες το 10% και στις τρεις κλίμακες παρουσίασε οριακή νοημοσύνη και επίσης το 10% στη πρακτική και ολική κλίμακα ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Από δε τα κορίτσια δεν έχουμε αποτελέσματα, τονίζουμε ιδιαίτερα τον πολύ μικρό αριθμό δείγματος, και επισημαίνουμε ότι το 20% με το 33,3% των μαθητών δεν μπόρεσαν να εξεταστούν λόγω της φυσικής σωματικής αδυναμίας τους..

Από δε τους μαθητές με Εγκεφαλικές Παραλύσεις, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο πρόβλημα σε ποσοστιαία αναλογία (από 5% έως 25%) σε ελαφρά και μέση νοητική καθυστέρηση στις διάφορες εξεταζόμενες κλίμακες του τεστ. Στα κορίτσια το ποσοστό είναι μικρότερο 8,7% με 13 % και μόνο στην ελαφρά νοητική καθυστέρηση για τη λεκτική και τη πρακτική κλίμακα. Αλλά ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, 39,1% στα κορίτσια

³⁷ Κουτσοβασίλη Γ. 1997 «Το Ειδικό Σχολείο στη σύγχρονη εποχή», Εισήγηση στο 1^ο Πανελλαδικό Ιατροκοινωνικό Συνέδριο του «Πανελλαδικού Συνδέσμου Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων» και της «Ελληνικής Εταιρείας Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης». Αθήνα.

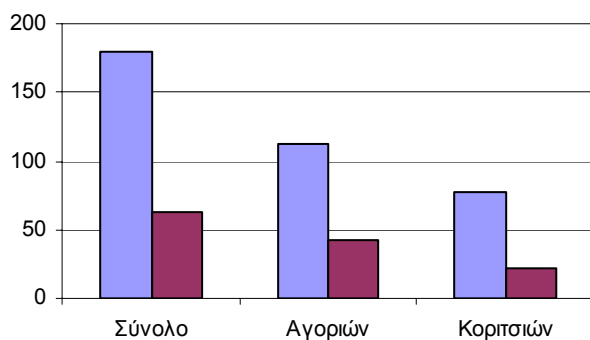
και 65% στα αγόρια δεν μπόρεσαν επίσης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δοκιμασίας Wisc και δεν έχουμε αποτελέσματα.

Πίνακας 3

Α' Αγόρια						
Ψυχολογ. test Wisc	Αν.Φ.	Φ.Ν.	Ορ.Ν.	Ε.Ν.Κ.	Μ.Ν.Κ	(-)
Λεκτική κλίμακα	20%	35%	15%	25%	5%	-
Πρακτική κλίμακα	-	5%	-	20%	10%	65%
Ολική κλίμακα	15%	-	15%	15%	10%	65%
Β' Κορίτσια						
Λεκτική κλίμακα	17,4%	43,4%	26,1%	13%	-	-
Πρακτική κλίμακα	4,3%	21,7%	26,1%	8,7%	-	39,1%
Ολική κλίμακα	8,7%	39,1%	13%	-	-	39,1%

Επεξήγηση των συντομογραφιών: Αν.Φ. = Ανωτέρα νοημοσύνη του Φυσιολογικού.
 Φ.Ν. = Φυσιολογική Νοημοσύνη.
 Ορ.Ν. = Οριακή Νοημοσύνη.
 Ε.Ν.Κ. = Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση.
 Μ.Ν.Κ. = Μέση Νοητική Καθυστέρηση.
 (-) = Δεν εξετάστηκαν λόγω φυσικής σωματικής αδυναμίας.

Για το Ειδικό Γυμνάσιο του οποίου παραθέτουμε τα στοιχεία σ' αυτή την εισήγηση, η σχέση μεταξύ του συνόλου των μαθητών και των μαθητριών με νοητική καθυστέρηση καταγράφεται στο Διάγραμμα 4, η πρώτη στήλη παρουσιάζει το σύνολο των μαθητών (αγόρια – κορίτσια) του σχολείου και η δεύτερη το σύνολο των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.



Διάγραμμα 4

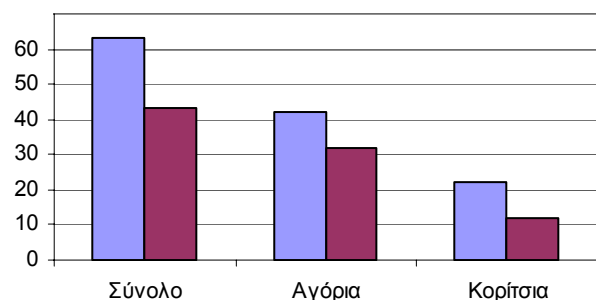
βλέπουμε ότι το 68,2% χρησιμοποιούν αμαξίδιο, τα αγόρια σε ποσοστό 76,1% και τα κορίτσια σε ποσοστό 54,5%.

Τι γίνονται όμως τα παιδιά με τις πολλαπλές αναπηρίες; Πολλαπλή αναπηρία, δηλαδή, σοβαρή σωματική αναπηρία που συνυπάρχει με αισθητηριακή ή οριακή, ελαφρά, μέση

νοητική καθυστέρηση και ακόμη στοιχεία αυτισμού.

Από το σύνολο των μαθητών το 35% είναι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Από το σύνολο των αγοριών στο 37,5% συνυπάρχει μαζί με την κινητική αναπηρία και νοητική καθυστέρηση ενώ από τα κορίτσια το 28,2% παρουσιάζουν και νοητική καθυστέρηση.

Ρίχνοντας μια ματιά στη κινητική κατάσταση των μαθητών των ειδικών τμημάτων και όσο αφορά την χρήση αναπηρικού αμαξιδίου (Διάγραμμα 5)



Διάγραμμα 5

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερή η αδυναμία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Ειδικά Σχολεία να καλύψουν τους ίδιους τους μαθητές τους. Από απόψεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υποχρεούνται να εφαρμόσουν τα κανονικά αναλυτικά προγράμματα των τάξεων της αντίστοιχης βαθμίδας, με μόνη διαφορά ότι μπορεί η διδακτέα ύλη να διδαχθεί στα δύο τρίτα της και τα τμήματα να είναι ολιγομελή. Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται η Προκαταρκτική τάξη τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο με σκοπό να καλύψει μαθησιακά κενά των μαθητών, θεσμός πολύ χρήσιμος, ο οποίος όμως δεν μπορεί να καλύψει τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Είναι βέβαια γνωστό ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που εμπίπτουν στην Ειδική Αγωγή είναι διαφορετικές και ανάλογες με την σωματική ή νοητική κατάσταση του παιδιού³⁸, ως εκ τούτου οι στόχοι που θέτει ο παιδαγωγός και ο τρόπος υλοποίησης αποτελούν ξεχωριστό κεφάλαιο.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πιέζεται από πολλούς παράγοντες να δεχθεί στα Ειδικά Σχολεία παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες που οι εκπαιδευτικές δομές της δεν είναι σε θέση να τους παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Η πίεση που δέχεται οφείλεται κυρίως στην απουσία ειδικών εκπαιδευτικών χώρων για αυτή την ομάδα μαθητών και δευτερεύοντα στην έλλειψη νομοθετικής ρύθμισης για την εγγραφή παιδιών στα Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Ακόμα σημαντικός παράγοντας πίεσης είναι η έλλειψη των ΚΔΑΥ (παλαιότερα) αλλά και η σημερινή τους αδυναμία να παρέχουν γνωματεύσεις έγκαιρα, τουλάχιστον στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα-Θεσσαλονίκη), όπου οι ανάγκες είναι πολύ μεγάλες. Η δημιουργία των ΕΕΕΕΚ (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), ως ειδικών εκπαιδευτικών χώρων, δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες παιδιών με πολυαναπηρίες, καθώς αυτά δεν ανταποκρίνονται σε προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ούτε και σε επαγγελματική κατάρτιση, η οποία κατά κανόνα απαιτεί τον εκπαιδευόμενο καλή και συντονισμένη κίνηση των μελών του.

Από τα πιο πάνω στοιχεία που παραθέσαμε γίνεται φανερό ότι η φοίτηση παιδιών με προβλήματα κίνησης και ταυτόχρονα νοητική καθυστέρηση σε ειδικά σχολεία Δ/βάθμιας εκπαίδευσης είναι πραγματικότητα. Η πρακτική που ακολουθήθηκε (σε κάποια Ειδικά Γυμνάσια) με πολύ καλά αποτελέσματα, είναι η δημιουργία (έστω και ερασιτεχνικά στην αρχή) ειδικών τμημάτων στο ίδιο σχολείο, στα οποία φοιτούν μαθητές που αδυνατούν παντελώς να παρακολουθήσουν γυμνασιακή, πολύ δε περισσότερο λυκειακή, ύλη.

Για το σκοπό αυτό ορίστηκε παιδαγωγική ομάδα που αποτελείται από τον διευθυντή του Σχολείου, ένα ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικούς των κυρίων ειδικοτήτων (φιλόλογο, μαθηματικό και φυσικό) και το ειδικό προσωπικό. Τα παιδιά κατατάσσονται, ανάλογα με τις ανάγκες σε τμήματα που ανεπιτυχώς ονομάστηκαν «Ειδικά Τμήματα» ή «Αδιαβάθμιτα Τμήματα» με κριτήρια τη νοητική τους κατάσταση, τις μαθησιακές ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους που η παιδαγωγική ομάδα ορίζει. Για τον κάθε μαθητή τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι απέχουν σημαντικά από τα αναλυτικά προγράμματα της αντίστοιχης βαθμίδας, επιλέγονται ανάλογα βοηθήματα και εφαρμόζεται πρόγραμμα βασισμένο στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Δυστυχώς δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε αποτελέσματα προόδου μαθητών των ειδικών τμημάτων και αρκούμαστε στην κατάθεση προσωπικής εμπειρίας.

Αυτονόητο είναι ότι η σωστή αντιμετώπιση της ομάδας αυτής των μαθητών και η λειτουργία αυτών των δομών προϋποθέτει την εμπλοκή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την νομική κάλυψη.

Η εικόνα στα Ειδικά Λύκεια δεν είναι διαφορετική από αυτή των αντίστοιχων γυμνασίων, αφού στην πλειονότητά τους οι μαθητές των λυκείων προέρχονται από τα γυμνάσια. Μάλλον η εικόνα των λυκείων είναι δυσκολότερη αφού με το ίδιο μαθητικό δυναμικό πρέπει να ανταποκριθεί στην ύλη των κατευθύνσεων.

³⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003. Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής

Εν κατακλείδι

«... Η αλήθεια δεν επιβάλλεται από τη γλώσσα στη ζωή, αλλά από τη ζωή στη γλώσσα»³⁹.

Δεν αρκεί η διανοητική προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος όπως είναι η Ειδική αγωγή, ούτε η επιστημονική και ενδελεχής ανάλυση του, όσο πλήρης κι αν είναι, για να επιφέρει το αποτέλεσμα που όλοι μας επιθυμούμε για τα παιδιά με αναπηρίες. Πέρα από τις στεγνές και αναμενόμενες επισημάνσεις απαιτείται μια βαθιά συνείδηση και συναίσθηση του προσώπου του παιδιού για το οποίο μιλάμε, και αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που θα δώσουν τη δυνατότητα να μεταμορφωθεί κάθε πτυχή της ζωής και της κοινωνίας, ώστε η επαγγελόμενη αποκατάσταση να είναι δυνατή.

Η εισήγηση αυτή ως μέρος του Συνεδρίου, τότε μόνο θα έχει κάποιο νόημα, όταν στο επόμενο Συνέδριο θα μπορούμε πλέον να μιλάμε, όχι για το τι πρέπει να γίνει, αλλά για τα αποτελέσματα της Ειδικής Αγωγής στα παιδιά της και για τα οποία έχει νόημα ύπαρξης.

³⁹ Λορεντζάτου Ζήσιμου, «Το χαμένο κέντρο».

Τεχνική εκπαίδευση και συμβουλευτική

Μαριάνθη Μεταλληνού, Ιατρός – Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Msc Κοινωνικής Ψυχολογίας των εξαρτήσεων ΑΠΘ, Σ.Σ.Ν. Θεσσαλονίκης

Η εργασία αυτή είναι μια καταγραφή εμπειριών και απόψεων που απορρέουν από την προσωπική μου ενασχόληση με σχολεία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης. Καταγράφηκαν μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της Συμβουλευτικής σε πέντε ΤΕΕ της Δ.Δ.Ε. Ανατ. Θεσσαλονίκης, με καθημερινή παρουσία του συμβούλου μέσα στα σχολεία, κατά το σχ. Έτος 2005-06

Λίγες σκέψεις για τη Σχολική Κοινότητα
της Τεχνικής Εκπαίδευσης

Η Τ.Ε. είναι το πιο απαξιωμένο και υπονομευμένο κομμάτι της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών της Τ.Ε. αποτελείται από μαθητές που απλά δεν θέλουν να καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες για να κάνουν καριέρα, μέσα από ώριμη επιλογή, χωρίς αυτό να προκύπτει κατ' ανάγκη από αρνητικές ψυχοκοινωνικές διεργασίες. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της Τ.Ε. αποτελείται από παιδιά, τέως μαθητές γυμνασίων, που θεωρούνται ότι δεν έχουν δυνάμεις να μπουν στις κούρσες ανταγωνισμού που προωθούν τα Ενιαία Λύκεια. Αυτή η ιδιαίτερη «πελατεία» καθορίζεται αλλά και καθορίζει ολόκληρη την κοινωνική αλυσίδα η οποία συμμετέχει στην Τ.Ε., δηλαδή τους καθηγητές και τους γονείς. Ας δούμε, λοιπόν, χωριστά κάθε κρίκο αυτής της αλυσίδας.

Οι μαθητές της Τεχνικής Εκπαίδευσης

Αυτοί είναι οι «αδύνατοι» ή «κακοί» μαθητές, είναι «ανώριμα παιδιά», έχουν a priori χαμηλές δυνατότητες ή ανεπαρκή βούληση για κατάκτηση της γνώσης και, ως εκ τούτου, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου η συσσώρευση γνώσεων ανταμείβεται.

Αν μπούμε λίγο στο ψυχολογικό τους προφίλ, θα δούμε παιδιά *αποσυρμένα από τη διαδικασία της μάθησης*, αφού αυτή τα έχει ήδη απορρίψει στις πρώτες βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία αξιολόγησης τα έχει στιγματίσει αρνητικά, με αποτέλεσμα να ενεργοποιήσει αμυντικούς μηχανισμούς παθητικότητας και απόσυρσης.

Βιώνουν το σχολικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον ως απαξιωτικό, απειλητικό, ανίκανο να αφογκραστεί τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους. Όταν δεν καλύπτονται ικανοποιητικά οι κατώτερες - ιεραρχικά ως προς την κλίμακα του Maslow- ανάγκες, δεν είναι δυνατόν να ενδιαφερθούν να εργασθούν για ανώτερες ανάγκες. Δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα που τους δίνονται στο σχολείο, γιατί αυτά δεν είναι ικανά να κινήσουν θετικά τον συναισθηματικό τους κόσμο και το ενδιαφέρον τους. Η προκρούστεια λογική της ομοιομορφίας και της συμμόρφωσης, τα αναγκάζει να κλείνουν τις συναισθηματικές και νοητικές θύρες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να εκπληρώνουν την δεδομένη προφητεία του σχολικού θεσμού: είναι οι «αδύνατοι», αυτοί που δεν μπορούν περισσότερο, τα παιδιά ενός κατώτερου Θεού...

Το αποτέλεσμα; Δύο κατηγορίες μαθητών: Πρώτη κατηγορία αυτοί που κάνουν την ανάγκη φιλότιμο και βάζουν όλες τις δυνάμεις τους στην προσπάθεια αναρρίχησης τους στο κοινωνικό δέντρο, μέσα από τα Τ.Ε.Ι., αφού αυτή είναι η μοναδική τους δυνατότητα. Συμμορφώνονται, διαβάζουν, ακολουθούν πιστά τους κανόνες του θεσμού με την ελπίδα έτσι να κατορθώσουν να επιτύχουν την κατάκτηση του ήδη κατεβασμένου πήχυ. Το χρυσωμένο χάπι, η απλή μετονομασία των Τ.Ε.Ι. σε Ανώτατα Τεχνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, δεν έχει καταφέρει ακόμη να επιτύχει το

στόχο του, αφού στη συνείδηση των διανοούμενων και ακαδημαϊκών η τεχνική εκπαίδευση είναι πάντα κατώτερης αξίας.

Δεύτερη κατηγορία αυτοί που ελαχιστοποιούν τις προσπάθειές τους και περιορίζουν τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, στην απλή παρουσία τους στην τάξη. Ανίκανοι να αντιδράσουν στην απόρριψή τους από το σχολικό σύστημα, χωρίς στηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο, παλινδρομούν σε συμπεριφορές, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ενστικτώδεις, οι οποίες δεν ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνικής μάθησης. Αρκούνται στην ικανοποίηση βασικών, πρωταρχικών αναγκών: τροφή, ύπνος και ίσως αναζήτηση ερωτικού συντρόφου. Στις σχολικές αίθουσες και στα εργαστήρια παρευρίσκονται αδιάφοροι, αμέτοχοι, χωρίς καμία διάθεση εμπλοκής στα τεκταινόμενα εντός της τάξης, είτε αποσυρμένοι στο δικό τους κόσμο, είτε διακόπτοντας διαρκώς το μάθημα με την ελπίδα κάποιος να τους ακούσει, τέλος πάντων...! Στη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή, έχουμε τους μαθητές που απομονώνονται και συναισθηματικά, δεν αναπτύσσουν σχέσεις και παρέες με τους συμμαθητές τους και συχνά περιθωριοποιούνται απ' αυτούς. Έτσι, κανείς δεν ασχολείται μαζί τους και βρίσκουν την ησυχία τους μέσα στην ανυπαρξία...! Συναντήσαμε επανειλημμένα παιδιά με προβλήματα ψυχικής υγείας ποικίλων ειδών, νευρώσεις όλων των τύπων, διαταραχές προσωπικότητας, ψυχωσικά σύνδρομα υπό φαρμακευτική αγωγή ή/και χωρίς αγωγή, με επεισόδια επιθετικότητας, απόπειρες αυτοκτονίας ή φοβικές αντιδράσεις και συμπεριφορές. Ψυχοπαθολογία που συναντάμε στην κοινωνία έτσι κι αλλιώς, μόνο που εδώ η συγκέντρωση είναι πολύ μεγαλύτερη...

Τέλος, είναι οι μαθητές με τον τύπο αντίδρασης του: «αφού δεν μ' ακούς, θα σου δείξω εγώ...». Από τη στιγμή που δεν υπάρχει διάυλος επικοινωνίας με το σύστημα και τους εκπροσώπους του, ξεκινάει η εξέγερση! Το μόνο μέσο καταστολής που φοβούνται πια, είναι οι απουσίες, η αποβολή από το μάθημα. Είναι ο μοναδικός τρόπος για να χάσει κανείς τη δυνατότητα συμμετοχής στις εξετάσεις. Ο βαθμός δεν τους απασχολεί, γιατί το μέσο όρο 9,5 είναι πολύ εύκολο για τον καθένα να τον πετύχει. Το πτυχίο, λοιπόν, έτσι κι αλλιώς θα το πάρουν, φτάνει να μη μείνουν από απουσίες...!

Αυτή η δεύτερη κατηγορία μαθητών, που αποτελείται από τους απομονωμένους και τους εξεγερμένους, είναι η δυσκολότερη στην αντιμετώπιση και το χειρισμό της.

Οι γονείς των μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Κατά πλειοψηφία, οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών που καταλήγουν στην Τ.Ε., προέρχονται από εργατικά ή αγροτικά στρώματα και έχουν στοιχειώδη μόρφωση. Μεγάλο είναι το ποσοστό των παλιννοστούντων και οικονομικών μεταναστών. Πολύ μικρό ποσοστό παιδιών προέρχεται από γονείς υψηλών στρωμάτων και μορφωμένους και, σχεδόν πάντα πρόκειται για παιδιά με διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία. Έχουμε, λοιπόν, να κάνουμε με γονείς «αδύναμους» ή «ανεπαρκείς» να συνδράμουν το παιδί στο ξεπέρασμα αυτού του δύσκολου σταδίου της εκπαίδευσης. Επίσης, συχνά βρίσκουμε οικογένειες αδιάφορες, διαλυμένες, με πολλά ενδογενή προβλήματα που βασανίζουν επιπλέον το παιδί και δεν του αφήνουν πολλά περιθώρια ενασχόλησης με το γνωστικό αντικείμενο. Συνάντησα πολλές περιπτώσεις αθρών τιμωριών, ξυλοδαρμού έως και κακοποίησης, ή πρόκλησης συναισθηματικής κακουχίας. Επίσης, πολλές περιπτώσεις κατάχρησης αλκοόλ ή ναρκωτικών από τους οικείους. Η δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αναγκάζει πολλές φορές τα παιδιά να δουλεύουν, ταυτόχρονα με τις σπουδές τους κι έτσι, να έρχονται στο σχολείο κουρασμένα, χωρίς χρόνο για να διαβάσουν. Πειθαρχία, χαμηλή υπόληψη, συμμόρφωση, υποταγή, χαμηλές προσδοκίες, αδιαφορία – μοιρολατρία, μαζί με αποθάρρυνση ή άγνοια είναι τα στοιχεία που μεταφέρουν από την οικογένειά τους αυτά τα παιδιά. Όταν κάποιος ασχοληθεί με το οικογενειακό σκηνικό που κρύβεται πίσω από την εικόνα του «αδύνατου» ή «κακού» μαθητή, θα βρει *πλήθος ψυχοκοινωνικών προβλημάτων* που υψώνουν μεγάλα έως αξεπέραστα εμπόδια στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και στην απόκτηση του πολυπόθητου πτυχίου... Έτσι, συχνά δεν αντέχουν στις πολλαπλές πιέσεις και αναγκάζονται να σταματήσουν τις σπουδές τους και να οδηγηθούν στην αγορά εργασίας με

λιγότερα προσόντα και, επομένως, χαμηλότερους μισθούς. Άλλες φορές πάλι, οι ίδιοι οι γονείς ζητούν βοήθεια για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της ανατροφής των «δύσκολων» παιδιών τους, χωρίς να μπορούν να αντιληφθούν τα αίτια και τις συνθήκες που δημιουργούν αυτές τις δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί της Τεχνικής Εκπαίδευσης

Καθηγητές, οι οποίοι εκτός από τη γενικότερη κοινωνική απαξίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον και την απαξίωση της Τ.Ε. Προέρχονται κι αυτοί από την κοινωνία με τις γνωστές αντιλήψεις της για τους «αδύνατους» και «κακούς» μαθητές που καταλήγουν στα ΤΕΕ και βρίσκουν, ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία αυτούς τους μαθητές να κάθονται στα θρανία ή να ασκούνται στα εργαστήρια της Τ.Ε. Πιστεύουν πως το παιχνίδι είναι ήδη χαμένο γι' αυτά τα παιδιά, αφού δεν κατάφεραν να μάθουν ούτε καν να κάνουν διαίρεση στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο. Είναι πολύ εύκολο, λοιπόν, να τα απορρίψουν εξ αρχής, να τα απαξιώσουν και να θεωρήσουν πως, ότι και να κάνουν έχουν περιορισμένες δυνατότητες μάθησης.

Συνάντησα πολλούς εκπαιδευτικούς που βλέπουν την εκπαίδευση ως απλή δημοσιουπάλληλική ιδιότητα, κάνουν το μάθημά τους σα να μη συμβαίνει τίποτα ιδιαίτερο και φεύγουν ήσυχοι στο σπίτι τους. Η επαγγελματική τους ιδιότητα είναι απλά ένας τρόπος να καλύπτουν την αποξένωση από το συναίσθημα και τις επιθυμίες τους, όπως ακριβώς γίνεται και με τόσους άλλους επαγγελματίες, πολίτες ενός άχρωμου πιεστικού συστήματος, που δεν επιτρέπει αντιδράσεις χωρίς το ανάλογο κόστος. Δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές τους, ούτε καν για να μάθουν ένα ιδιαίτερο συμβάν στη ζωή τους π.χ. έναν θάνατο. Έτσι, στην τάξη επικρατεί νεκρική σιγή και μόνο ελάχιστοι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν δεν έχουν αρκετά ισχυρή προσωπικότητα για να επιβάλουν την κυριαρχία τους εξ αρχής, συνήθως έχουν να αντιμετωπίσουν έντονη την εξέγερση των μαθητών της δεύτερης κατηγορίας και καταφεύγουν πολύ συχνά στην αποβολή τους από την αίθουσα, για να συνειστούν οι υπόλοιποι και να συνεχιστεί το μάθημα χωρίς ενοχλητικές παρεμβάσεις και διακοπές. Σα να είναι το μάθημα αυτοσκοπός και όχι το μέσον για την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Σαν να μην είναι το σχολείο χώρος κοινωνικοποίησης...

Ευτυχώς, συνάντησα και ένα μεγάλο αριθμό καθηγητών της Τ.Ε. που *επιτελούν πραγματικά κοινωνικό έργο*. Αυτοί είναι συνήθως καθηγητές ειδικοτήτων ή καθηγητές γενικής παιδείας που δουλεύουν χρόνια στην Τ.Ε. και έχουν αγαπήσει αυτά τα παιδιά με το «προβληματικό» προφίλ. Είναι δάσκαλοι με την πραγματική σημασία της λέξης, που ενδιαφέρονται για την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους. Είναι παιδαγωγοί στην κυριολεξία, που δεν φοβούνται να καταθέσουν χρόνο και ψυχή και ν' ασχοληθούν με το ψυχοκοινωνικό σκηνικό που κρύβει η εικόνα του «αδύνατου» και του «κακού» μαθητή. Είναι άνθρωποι με όραμα για την εκπαίδευση και ενεργοί πολίτες, που προσπαθούν να σπάσουν αυτό το κοινωνικό στίγμα και να ενθαρρύνουν τα παιδιά, να τους δώσουν τη στήριξη που ίσως δεν παίρνουν απ' το σπίτι τους, για να μάθουν να οργανώνουν και να πετυχαίνουν έναν – έναν τους στόχους τους στη ζωή. Πολύ συχνά οι καθηγητές της Τ.Ε. παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης, ενδιαφέρονται να βελτιωθούν και επαγγελματικά και προσωπικά. Συχνότατα επίσης, ενδιαφέρονται για καινοτόμες ομαδικές δραστηριότητες και εφαρμόζουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας ή σταδιοδρομίας, που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους και τους δίνουν την ευκαιρία να εδραιώσουν σχέσεις αγάπης, στήριξης και δέσμευσης μέσα στην ομάδα που συμμετέχουν. Ο συναισθηματικός κόσμος μπορεί να αναλάβει έτσι τη σημασία που του αρμόζει, ακόμα και στη διδασκαλία των μαθηματικών, ενός καθαρά ορθολογικού γνωστικού αντικειμένου. Τα εργαστήρια μπορούν να γίνουν πεδία κοινωνικής μόρφωσης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να συμμετέχουν στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Ο δάσκαλος μπορεί να ξεφύγει από τη στείρα εξουσία και να γίνει εμψυχωτής της ομάδας, σ' ένα *Σχολείο Εργασίας*, όπως αυτό που εισήγαγε ο Μίλτος Κουντουράς. Έτσι επιτυγχάνεται η «αυθεντική μάθηση», όπως χαρακτηριστικά την ονομάζει ο Carl Rogers: «η

μάθηση που είναι κάτι παραπάνω από την απλή συσσώρευση γνώσεων. Είναι η μάθηση που προκαλεί αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται το άτομο, στη σειρά των ενεργειών που επιλέγει για το μέλλον, στη στάση του και στην προσωπικότητά του, με μια διεισδυτική γνώση που υπεισέρχεται σε κάθε τμήμα της ύπαρξής του».

Η Συμβουλευτική ως ψυχοκοινωνική στήριξη

Ο όρος «Συμβουλευτική» ετυμολογικά αποτελείται από την πρόθεση συν, που σημαίνει μαζί, από κοινού και το ρήμα βουλεύομαι, που σημαίνει σκέφτομαι, κρίνω, αποφασίζω μετά από σκέψη. Η σημασία, λοιπόν, του όρου είναι η από κοινού με κάποιον άλλο κρίση και λήψη απόφασης και συγκεκριμένων μέτρων (Μαλικιώση, 1993, 16,17,18). Είναι απαραίτητη η ύπαρξη δύο, τουλάχιστον, υποκειμένων – του συμβούλου και του συμβουλευόμενου – τα οποία συζητούν το θέμα που απασχολεί τον συμβουλευόμενο, συσκέπτονται, κρίνουν και αποφασίζουν από κοινού τις δράσεις του. Αναπτύσσεται, άρα, μια σχέση ανάμεσα στα δύο υποκείμενα, αποτέλεσμα της οποίας είναι η λήψη μέτρων προς όφελος του συμβουλευόμενου. Σύμφωνα με τον Carl Rogers, η συμβουλευτική θα πρέπει να είναι μια σχέση με τον πελάτη, τέτοια ώστε να του δίνει την ικανότητα να οδηγηθεί στην αυτογνωσία και να κάνει θετικά βήματα, με βάση τον νέο προσανατολισμό που έχει αποκτήσει (1994, 28). Η Συμβουλευτική, λοιπόν, θα πρέπει να οδηγεί στην αυτογνωσία, να βοηθά τον συμβουλευόμενο να σταθεί στα πόδια του και να βαδίζει στη ζωή του με τρόπο λειτουργικό και προς την προσωπική του ανάπτυξη. Η σχέση αυτή, χρειάζεται επίσης, να είναι απόλυτα επιθυμητή και από τα δύο μέλη για να έχει λόγο ύπαρξης και αποτέλεσμα.

Η πορεία της Συμβουλευτικής ξεκινάει με την προσπάθεια να καταγράψει ή να διαλευκάνει το θέμα ή πρόβλημα και στη συνέχεια, να το διερευνήσει σφαιρικά, ώστε να γίνουν ορατές ακόμη και πλευρές που δεν έχει συνειδητοποιήσει ο συμβουλευόμενος. Απαραίτητο είναι, επίσης, αφού διερευνηθούν και αναλυθούν οι προσωπικές ικανότητες του συμβουλευόμενου σε σχέση με το πρόβλημα, να συνειδητοποιηθούν και να ενισχυθούν οι δυνατότητες που αυτός διαθέτει προς λύση του προβλήματος. Τέλος, η διερεύνηση όλων των εναλλακτικών λύσεων, θα επιτρέψει στον συμβουλευόμενο να επιλέξει αυτήν που θεωρεί περισσότερο λειτουργική και εφικτή για τη δεδομένη χρονική στιγμή. *Απώτερος στόχος είναι η αλλαγή του συμβουλευόμενου, η οποία θα επηρεάσει ολόκληρο το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός κινείται και θα επιφέρει ανάλογες αλλαγές και στο επίμαχο μέρος που τον προβληματίζει.* Είναι για τον λόγο αυτό, πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσει ο συμβουλευόμενος πώς λειτουργεί το συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο αυτός κινείται, ποιες παράμετροι το επηρεάζουν και πώς μπορεί αυτός να το επηρεάσει με μια συγκεκριμένη αλλαγή της δικής του στάσης και συμπεριφοράς.

Να αποκτήσει δηλαδή, *επίγνωση των ικανοτήτων του* (ψυχικών), ώστε να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ανάλογα με την (κοινωνική) κατάσταση που αντιμετωπίζει. Αυτή είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη που παρέχει η Συμβουλευτική υπηρεσία στα μέλη της σχολικής κοινότητας: μαθητές, καθηγητές και γονείς.

Η Συμβουλευτική στήριξη της Σχολικής Κοινότητας

A. Η «ζήτηση»

Σ' αυτό το τεράστιο έργο που επιτελείται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης, εξαιτίας του ψυχοκοινωνικά επιβαρυσμένου πληθυσμού με τον οποίο αυτά ασχολούνται, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική συμβουλευτική στήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας: μαθητών, γονέων και καθηγητών.

Οι μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης χρειάζονται στήριξη για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσαρμογή τους σ' ένα ασφυκτικό σχολικό πλαίσιο, που

σχεδιάζεται ερήμην τους και που τους αφαιρεί τη δυνατότητα συμμετοχής στην οργάνωση της ζωής τους. Το σύγχρονο σχολικό σύστημα, κάθε άλλο παρά διευκολύνει την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Ο εξουθενωτικός κοινωνικός ανταγωνισμός απειλεί βάνουσα την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Το ίδιο συμβαίνει και μέσα στο σχολικό πλαίσιο, όπου η διδασκαλία παρέχεται με αλλοτριωμένη και εγκεφαλική μορφή. Επιπλέον, οι μαθητές της Τ.Ε. έχουν να ανταποκριθούν σε όλες τις δυσκολίες που περιγράψαμε παραπάνω, που απορρέουν από τις επιβαρυνμένες ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ζωής τους.

Οι γονείς χρειάζονται στήριξη για να αντιμετωπίσουν τα αυξημένα ψυχικά βάρη που προϋποθέτει έτσι κι αλλιώς η ανατροφή ενός εφήβου. Προέρχονται και οι ίδιοι από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στη συσσώρευση γνώσεων και πιέζουν τα παιδιά τους να διαβάσουν για να πετύχουν αυτά που εκείνοι δεν πέτυχαν. Οι γονείς των μαθητών της Τ.Ε., πέρα από τη δική τους δυσκολία, που απορρέει από τη χαμηλή θέση τους στον κοινωνικό ιστό, έχουν να αντιπαλέψουν τα δικά τους αισθήματα απαξίωσης, για να μην τα μεταδώσουν στα παιδιά τους. Στη συνείδησή τους, η γνώση θεωρείται ως εργαλείο κοινωνικής ανόδου και επομένως, η συσσώρευσή της ισοδυναμεί με κεφάλαιο που θα εξαργυρωθεί ποικιλοτρόπως αργότερα. Η εφηβεία και οι οποιεσδήποτε αντιδράσεις, τους βρίσκουν απροετοίμαστους και αδύναμους να τις αντιμετωπίσουν λειτουργικά. Συχνά μας αναφέρουν ακραίες αντιδράσεις, καταστάσεις που αδυνατούν να χειριστούν και ξεφεύγουν από τον έλεγχό τους και για τις οποίες τρέφουν αγχογόνες ενοχές. Η άγνοιά τους για την ψυχολογική υφή και το χειρισμό των προβλημάτων που και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν στη σχέση με τα παιδιά τους, τους καθιστά διπλά ευάλωτους συναισθηματικά ώστε να ζητούν απεγνωσμένα βοήθεια.

Η Συμβουλευτική γονέων στην εφηβεία αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, αν υπάρχει πραγματική βούληση για εκσυγχρονισμό της.

Το τρίτο μέλος της Σχολικής Κοινότητας είναι **οι καθηγητές** της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης. Από τη μια μεριά, είναι οι καθηγητές που έχουν αλλοτριωθεί από το σύστημα και έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν την εξουσία ως μέσο άμυνας. Αυτοί λοιπόν, που έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τους ελεγκτικούς και περιοριστικούς μηχανισμούς που παρέχει το σχολικό πλαίσιο και ξέρουν να επιβάλλουν τα όριά τους, όσο στενά κι αν είναι αυτά, κατορθώνουν να μπαίνουν και να βγαίνουν από τις αίθουσες διδασκαλίας αλώβητοι, προστατευμένοι μέσα σε μια πανοπλία τύπων και γνωστικής επάρκειας. Δεν τους προβληματίζει το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών τους παίρνει βαθμούς κάτω από τη βάση, γιατί αυτοί είναι εξ' ορισμού «αδύνατοι» μαθητές. Θεωρούν λοιπόν, το αποτέλεσμα ως «φυσική επιλογή»! Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δε ζητούν ποτέ συμβουλευτική στήριξη, αλλά ούτε και νιώθουν ποτέ κάποια ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό είναι το όφελος αλλά και το τίμημα της αλλοτρίωσης. Αν δεν είναι, παρ' όλ' αυτά, ικανοί να χρησιμοποιήσουν επαρκώς τους ελεγκτικούς μηχανισμούς για να κυριαρχήσουν μέσα στην τάξη, τότε θα αντιμετωπίσουν έντονη εξέγερση και ίσως αναγκαστούν να ζητήσουν συμβουλευτική στήριξη. Στήριξη όμως, του τύπου «αυτό το παιδί είναι προβληματικό. Κάνε κάτι να στρώσει...» Το πρόβλημα, δηλαδή, είναι στο παιδί, είναι ενδογενές, δεν έχει καθόλου να κάνει με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται και επομένως, η διόρθωσή του αφορά το «προβληματικό» παιδί και τον σύμβουλο που θα το συμβουλεύσει για να το στρώσει. Αντιμέτωπη μηχανιστική, απρόσωπη, τεχνοκρατική, που παραβλέπει τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους των καθημερινών προβληματικών σχέσεων και δημιουργεί αποδιοπομπαίους τράγους και εξιλαστήρια θύματα. Αυτού του τύπου η αντιμετώπιση είναι η περισσότερο συνηθισμένη στη Γενική Εκπαίδευση: Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια. Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος των διδασκόντων λειτουργούν ως απλά εκτελεστικά όργανα του ΥΠΕΠΘ, εφαρμόζοντας κανόνες και εγκυκλίους, λατρεύοντας την ιεραρχία και τους τύπους, γιατί αυτοί τους παρέχουν ασφάλεια στην καθημερινή αναμέτρησή τους με τον άνθρωπο μέσα τους...

Η αλήθεια είναι πως, στις συνθήκες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί και ελέγχονται – και μάλιστα ασφυκτικά – και δεν έχουν περιθώρια στοιχειώδους επαγγελματικής και επιστημονικής αυτονομίας (Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., 1998). Ο τρόπος

διδασκαλίας προσδιορίζεται «άνωθεν» με τρόπο που ελάχιστα περιθώρια αφήνει στον εκπαιδευτικό να παρεκκλίνει από τον μηχανισμό ιδεολογικής χειραγώγησης της έμφυτης ορμής της νεολαίας. Λειτουργώντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του σημερινού σχολείου, καταπιέζει και καταπιέζεται, διαμορφώνει και διαμορφώνεται, αξιολογεί και αξιολογείται με τα ίδια κριτήρια: την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενσωμάτωση στο σύστημα. Ένα κοινωνικο-οικονομικό σύστημα που υποθάλπει και πολλαπλασιάζει τα σύγχρονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα : τη μοναξιά, την ψυχασθένεια, την ολοένα αυξανόμενη εγκληματικότητα, την κατάχρηση ουσιών, την αυτοκτονία.

Ευτυχώς, στην Τεχνική Εκπαίδευση το φαινόμενο της αλλοτρίωσης παρατηρείται σε μικρότερο ποσοστό καθηγητών. Το ίδιο το περιβάλλον στρέφει τους συμμετέχοντες έξω από το σύστημα, αφού αυτό έχει απαξιώσει και στιγματίσει την Τεχνική Εκπαίδευση ως κατώτερης ποιότητας εκπαίδευση. Επίσης, οι χαμηλότερες αξιώσεις στην επίδοση των μαθητών, δίνουν περιθώρια παρεκκλίσεων από το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα σε πιο ανθρώπινους, προσωποκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας και επικοινωνίας. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού αναλαμβάνει τη σημασία που του αξίζει και λειτουργεί δυναμικά. Ο επίσημος ρόλος του δασκάλου ως ηθικού προτύπου και η σημασία των σχέσεων στην καθημερινότητά μας, σε πολλές περιπτώσεις παίζουν τον πρώτο ρόλο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σφαιρικότητα των προβλημάτων και ζητούν, όχι απλά συμβουλευτική στήριξη αλλά να συμμετέχουν κιόλας, οι ίδιοι στη λύση τους, προωθώντας ταυτόχρονα και τη δική τους προσωπική ανάπτυξη. Συναντήσαμε πολλούς εκπαιδευτικούς που ακούν το συναίσθημα, τόσο το δικό τους όσο και των μαθητών τους και καταθέτουν χρόνο και ψυχή για να ικανοποιήσουν ανάγκες και επιθυμίες γνήσιας επικοινωνίας.

B. Η «προσφορά»

Ο τύπος των παρεχόμενων υπηρεσιών συμβουλευτικής στήριξης στην Τεχνική Εκπαίδευση περιλαμβάνει, όπως σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη δυνατότητα ατομικής και ομαδικής στήριξης. Εδώ, η συχνή, ολοήμερη παρουσία του συμβούλου μέσα στο σχολείο, σε σταθερή βάση, αποτελεί απαραίτητο παράγοντα προαγωγής της διαδικασίας της μάθησης και της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η δυνατότητα καθημερινής επαφής και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων δίνει ευκαιρίες διερεύνησης πολλών καταστάσεων μέσα στο σχολείο και σφαιρικής αντιμετώπισης. Η συζήτηση για ένα πρόβλημα που απασχολεί τον καθηγητή, αρχίζει πολύ πιο εύκολα μέσα στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων και αυτά τα προβλήματα είναι πολλά και καθημερινά στην Τεχνική Εκπαίδευση. Έτσι δομείται η συμβουλευτική σχέση μέσα στο περιβάλλον εφαρμογής της και ο σύμβουλος μπορεί να συμμετέχει ενεργά και συναισθηματικά στις καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί.

Ο Διευθυντής, στον οποίο συχνά καταφεύγουν οι διαπληκτισμοί, αναγκάζεται να δίνει λύσεις διοικητικές και ποινές, και χρειάζεται να έχει μια στήριξη και μια δυνατότητα συμβουλής ή διερεύνησης εναλλακτικών λύσεων. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα της από κοινού παρακολούθησης της εφαρμογής κάποιων δράσεων και αναπροσαρμογής των στόχων ή των πρακτικών.

Οι γονείς που δυσκολεύονται στην άσκηση της γονεϊκής τους φροντίδας, βρίσκουν ανακούφιση όταν μπορούν να συζητήσουν με έναν άνθρωπο που κινείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά δεν εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης και αξιολόγησης μέσα στην τάξη. Συχνά, οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο είναι διαταραγμένες, είτε γιατί ο γονιός έχει κουραστεί να δέχεται την κατακραυγή του σχολείου για το παιδί που αναθρέφει, είτε γιατί ο ίδιος δε θέλει να παραδεχτεί την ύπαρξη μιας ανισορροπίας στις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του και να κάνει κάτι γι' αυτό. Συναντήσαμε αρκετές περιπτώσεις γονέων που κινητοποιήθηκαν από μια συζήτηση και συμβουλευτική στήριξη και ανέλαβαν ξανά ενεργό ρόλο στη διαχείριση των σχέσεων με τους εφήβους- παιδιά τους, μετά από μακρά περίοδο απελπισμένης απόσυρσης.

Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές, που συχνά δεν είναι παιδιά αλλά ενήλικοι με δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και προσαρμογής, έχουν την ευκαιρία να συναλλαγούν με έναν άνθρωπο που δεν είναι ξένος γι' αυτούς, αφού τον βλέπουν συχνά να κινείται στους χώρους του σχολείου και να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Τα προβλήματα που τίθενται για συζήτηση, κυμαίνονται σ' ένα μεγάλο εύρος από τις σχέσεις με τους καθηγητές και τους φίλους μέχρι τις βαθύτερες σχέσεις με την οικογένεια και τον εαυτό, τη συνέχιση της παραπέρα πορείας τους στη ζωή. Η σταθερή παρουσία του συμβούλου μέσα στο σχολείο αυξάνει την αίσθηση ασφάλειας του συμβουλευόμενου, αφού έχει τη δυνατότητα να ζητήσει στήριξη οποιαδήποτε ώρα την χρειάζεται. Έντονα και δυσεπίλυτα προβλήματα στις οικογενειακές σχέσεις, η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων τους, η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων στη διαχείριση του άγχους και η κινητοποίηση για αλλαγή, είναι τα πιο συνηθισμένα αιτήματα με τα οποία προσεγγίζουν το σύμβουλο οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Συχνά όμως, μας ζητήθηκε από το σχολείο να συζητήσουμε με ένα μαθητή, έπειτα από μια παράβαση των νόμων του σχολείου και επιβολή ποινής, εφ' όσον βέβαια το επιθυμεί και ο ίδιος ο μαθητής. Η παραβατική συμπεριφορά κατ' εξακολούθηση είναι, μερικές φορές ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ζητούν βοήθεια σε προβλήματα που, είτε δεν έχουν συνειδητοποιήσει, είτε δεν θέλουν να τα παραδεχτούν και να τα ομολογήσουν. Η συνεχής κατακραυγή για τη συμπεριφορά τους ενισχύει το φαύλο κύκλο της απόρριψης και δημιουργεί προϋποθέσεις για συνεχή επιδείνωση της κατάστασης. Η ανίχνευση και ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους και των συνθηκών της ζωής τους, μπορεί να δώσει την ώθηση που χρειάζονται για να ξεφύγουν από την κεντρομόλο δύναμη της άρνησης και της αντίδρασης. Έτσι η συζήτηση μετά από μια ποινή, μπορεί να χρησιμεύσει ως το πρώτο σκαλοπάτι στην άνοδο της κλίμακας για αυτοσυνείδηση και ωρίμανση.

Ομαδικές δραστηριότητες οργανώθηκαν και εφαρμόστηκαν σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καθηγητές, σε περιπτώσεις που η δυσκολία στην αλληλεπίδραση αφορούσε ολόκληρο τμήμα, όταν χρειάστηκε να προωθήσουμε την αποδοχή και προσαρμογή κάποιων ιδιαίτερα απομονωμένων μαθητών ή όταν οι μαθητές μιας τάξης δεν μπορούσαν να «δέσουν» σε ομάδα, ώστε ν' ανταποκριθούν στην ανάγκη συνεργασίας μέσα στο μάθημα και στα εργαστήρια. Οι ομαδικές παρεμβάσεις χρειάζεται πάντα να έχουν μια συνέχεια σε βάθος χρόνου και να συνδυάζονται με ατομικές συνεδρίες για καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, για τον ίδιο το σύμβουλο διευκολύνεται πολύ η όλη διαδικασία της συμβουλευτικής, επειδή κινείται μέσα σ' ένα σταθερό περιβάλλον και συναλλάσσεται με ανθρώπους τους οποίους γνωρίζει, έστω και με μικρή αλληλεπίδραση ή μόνο οπτικά. Έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει τις δικές του συνθήκες επαγγελματικής λειτουργίας και να έχει μια σφαιρική θεώρηση για πρόσωπα και καταστάσεις, μέσα από τη συχνή αλληλεπίδραση.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Απ' όλη την εμπειρία της ενασχόλησής μου με τη συμβουλευτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα ήθελα να καταθέσω κάποια συμπεράσματα και προβληματισμούς, που θα μπορούσαν, ίσως να βοηθήσουν στη λειτουργικότερη εξέλιξη της πορείας των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων.

Κατ' αρχήν η συμβουλευτική είναι απαραίτητο μέρος της διαδικασίας της εκπαίδευσης, αν σκεφθούμε ότι μέσα στα σχολεία κινούνται για δώδεκα ολόκληρα χρόνια της ζωής τους οι αυριανοί πολίτες, οι άνθρωποι στους οποίους θα εμπιστευτούμε το μέλλον του κράτους και του πλανήτη. Ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου προστίθενται οι δυσκολίες της εφηβείας, η συμβουλευτική αποκτά εξέχοντα ρόλο για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, η συμβουλευτική γονέων είναι ανάγκη αναπόσπαστη στη διάρκεια της εφηβείας, αφού κανείς ποτέ δεν έχει διδάξει τους γονείς βασικά θέματα του ρόλου τους, στον οποίο καλούνται ν' ανταποκριθούν χωρίς κανένα εφόδιο, ανακυκλώνοντας έτσι τους φαύλους κύκλους των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στην καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά την Τεχνική Εκπαίδευση, η ανάγκη της συμβουλευτικής κρίνεται ακόμη μεγαλύτερη, λόγω της ψυχοκοινωνικά επιβαρυνμένης πελατείας της και των χαρακτηριστικών που περιγράψαμε παραπάνω. Ιδιαίτερα στα Τ.Ε.Ε. ή όπως αλλιώς μπορεί να λέγονται τα σχολεία της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η καθημερινή παρουσία του συμβούλου μέσα στο σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας μ' αυτόν.

Οι Διευθύνσεις χρειάζεται να λάβουν, επιτέλους, σοβαρά υπόψη τους τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και την αποστολή της κοινωνικοποίησης των μαθητών, ρόλο ανάλογα σημαντικό με εκείνον της γνωστικής ανάπτυξης. Άλλωστε, σύμφωνα με τους αρχαίους φιλοσόφους, η ηλικία των μαθητών της δευτεροβάθμιας είναι αυτή που χρειάζεται περισσότερο την καλλιέργεια του συναισθήματος, ενώ οι ηλικίες του δημοτικού χρειάζονται περισσότερο την καλλιέργεια του φυσικού σώματος. Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στις ηλικίες άνω των 18 ετών, όταν έχει συμπληρωθεί πλέον η ανάπτυξη της προσωπικότητας. Εμείς σήμερα, πιέζουμε ασφυκτικά τα παιδιά μας να συσσωρεύσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν την οξύτητα του πνεύματός τους, σε ηλικίες με πολύ ανώριμο συναίσθημα που αδυνατεί να ανταποκριθεί στα σημεία των καιρών και να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Έτσι, η συμβουλευτική στήριξη αποκτά εξέχουσα σημασία, σε μια εποχή που σφύζει από ψυχοκοινωνικά προβλήματα, όπως αυτά των εξαρτήσεων, της αυξανόμενης εγκληματικότητας, των ψυχικών νόσων και των αυτοκτονιών, της ατέλειωτης μοναξιάς.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να κάνουμε μια σύγκριση της εφαρμογής της συμβουλευτικής από τα γραφεία των Συμβουλευτικών Σταθμών, σε σχέση με την παρουσία του συμβούλου μέσα στο σχολείο. Η τελευταία έχει σαφή πλεονεκτήματα, τα οποία αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω. Για τους λόγους αυτούς, πιστεύω πως θα πρέπει να προωθηθεί ο θεσμός της συμβουλευτικής μέσα στα σχολεία, ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, απαιτείται επιμόρφωση όσων εκπαιδευτικών το επιθυμούν, πάνω στο αντικείμενο, τις μεθόδους και τους τρόπους εφαρμογής της Συμβουλευτικής, ώστε να μπορούν αυτοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα μέσα στο έργο τους, τον εαυτό τους και τους μαθητές τους, σε μια σκληρή πραγματικότητα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

1. Γκότοβος Α., (2000) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg
2. Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ.Κ., (1998) *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg
3. Μαλικιώση –Λοΐζου Μ. (1993) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Β' Έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
4. Πολεμικός Ν., Καΐλα Μ., Καλαβάσης Φ. (2002) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τόμος Α'*, *Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, Εκδόσεις Ατραπός
5. Rogers C.R. (1994) *Die nicht directive Beratung*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag
6. Rogers C.R. (1961) *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin Co

Δομές στήριξης των σχολικών μονάδων: μία «συστημική ανάγνωση» των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων

Δημήτρης Μπάσογλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Υπεύθυνος ΣΣΝ Θεσσαλονίκης

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

Καταρχήν να πω ότι έχω εκπαιδευτεί στη Συστημική Επιστημολογία κι έτσι, μοιραία θάλαγα, η σκοπιά από την οποία θα μιλήσω είναι μέσα στα πλαίσια αυτής της επιστημολογίας. Με τα λόγια αυτά προσπαθώ να πω ότι αναγνωρίζω πως υπάρχουν περισσότερες από μία προσεγγίσεις για το πώς γίνεται μία Ψυχοκοινωνική παρέμβαση, οπότε εγώ θα σας μιλήσω για μία Ψυχοκοινωνική παρέμβαση μέσα από μία Συστημική οπτική.

Η ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Με τον όρο ψυχοκοινωνική παρέμβαση εννοούμε την επιστροφή (σύμφωνα μ' έναν κλασικό ορισμό του F. Basaglia) του συμπτώματος στο πλαίσιο μέσα απ' το οποίο αναδύθηκε. Με άλλα λόγια, ο Basaglia θεωρούσε ότι η ψυχική διαταραχή είναι το αποτέλεσμα μίας κοινωνικής αντίφασης κι αυτή ακριβώς η αντίφαση πρέπει να επιστρέψει στην κοινωνία. Η ψυχική διαταραχή κι ο διαρκής συνοδός της ο κοινωνικός της αποκλεισμός, είναι το αποτέλεσμα της αδυναμίας της κοινωνίας να αναγνωρίσει τη σκοτεινή, την αθέατη, πλευρά της, αυτή για την οποία ντρέπεται, κι έτσι την εξορίζει. Οφείλουμε, έλεγε, να κάνουμε έτσι ώστε αυτή η αθέατη πλευρά να γίνει ορατή, να συνομιλήσει, να αναμετρηθεί, με την άλλη, την κανονική. Αυτή η αθέατη πλευρά πρέπει να ξαναγυρίσει, να ξαναζήσει, μέσα στην κοινωνία.

Η ίδια η κοινωνία σε μία διαρκή διαλεκτική σχέση με τον φορέα του συμπτώματος (της ψυχικής διαταραχής), αλλάζει η ίδια για ν' αλλάξει κι ο φορέας του συμπτώματος. Η δημιουργία ενός δικτύου από φορείς, δομές, θεσμούς και πρόσωπα μπορεί να δημιουργήσει αυτή τη διαλεκτική σχέση, όπου μέσα της μπορεί να «δια-λυθεί» το σύμπτωμα.

Η θεωρητική προοπτική του Μπαζάλια που κινούνταν πάνω στις ιδέες του Κινήματος της ΑντιΨυχιατρικής, εισάγοντας τον όρο ΠΛΑΙΣΙΟ (με την έννοια του κοινωνικού περιβάλλοντος) μέσα στα «άδυνα» της θεραπευτικής αντιμετώπισης των ψυχικά πασχόντων, ήρθε κοντά στην θεωρητική προοπτική της Συστημικής Ψυχοθεραπείας. Άλλωστε ακόμα και χρονικά, η δουλιά του Φ. Μπαζάλια στην Τεργέστη ήταν πολύ κοντά στην δουλιά της Σχολής του Μιλάνου που εισήγαγε στην Ευρώπη μ' ένα συστηματικό τρόπο τη Συστημική θεωρία στην οικογενειακή θεραπεία.

Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Πως αντανakλά όλο αυτό το θεωρητικό σχήμα στη δουλιά του Σ.Σ.Ν.?

Έχουμε ως ιδέα εκκίνησης ότι πάντα τα γεγονότα συμβαίνουν και παίρνουν νόημα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Με άλλα λόγια όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές συμβαίνουν μεταξύ συγκεκριμένων ανθρώπων, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. (Η συστημική θεωρία ορίζει το ΠΛΑΙΣΙΟ ως το συνδυασμό χώρου, χρόνου και σχέσεων). Τα προβλήματα, λοιπόν, ως συγκεκριμένες ανθρώπινες συμπεριφορές, ή αλλιώς ως συγκεκριμένοι τρόποι του «σχετίζεσθαι», συμβαίνουν πάντα μεταξύ συγκεκριμένων ανθρώπων και ορίζονται ως προβλήματα κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες. Μ' άλλα λόγια τα λεγόμενα προβλήματα είναι συγκεκριμένες σχέσεις συγκεκριμένες συμπεριφορές που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα ΠΛΑΙΣΙΑ. Αν το διαβάσουμε αλλιώς, λέμε ότι ποικίλες συμπεριφορές ορίζονται ως προβλήματα κι αυτός ο ορισμός γίνεται πάντα σε ορισμένα ΠΛΑΙΣΙΑ.

Δεν υπάρχει, λοιπόν, συμπεριφορά που από μόνη της είναι προβληματική, αλλά πάντα η προβληματικότητά της, ή μη, ορίζεται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει. (π.χ. αν ένας

άνθρωπος βγεί στην Αριστοτέλους με ρούχα γυναικεία, μία συνηθισμένη μέρα, θα θεωρηθεί τραβεστί, δηλαδή συμπτωματικός, ενώ αν βγεί στον ίδιο χώρο τις μέρες του καρναβαλιού θα θεωρηθεί απολύτως φυσιολογικός.) Όταν, όμως, το πλαίσιο είναι που ορίζει το πρόβλημα, θεωρούμε ότι αυτό το πλαίσιο είναι πάντα μέρος του προβλήματος. Με άλλα λόγια, όταν το λεγόμενο πρόβλημα είναι ουσιαστικά ένα στοιχείο της δυναμικής της σχέσης, όλα τα στοιχεία που αποτελούν τη σχέση είναι μέρος του προβλήματος.

Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ «ΕΙΔΙΚΟΥ»

Με τον τρόπο αυτό, όταν μας έρχεται ένα αίτημα, μία παραπομπή, από κάποιο σχολείο έχουμε υπόψιν μας μία θεμελιώδη ιδέα:

«...κάτι γίνεται, κάτι συμβαίνει, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αποτέλεσμα του οποίου είναι η εμφάνιση του προβλήματος»

Εδώ όμως υπάρχει μία αντίφαση! Η ίδια η απεύθυνση στον ειδικό είναι μία αντιφατική δράση μιάς και έχει δύο σημασίες: από τη μια δείχνει ότι το πλαίσιο αποφασίζει να ορίσει κάτι ως πρόβλημα, κι από την άλλη και την ίδια στιγμή το ίδιο πλαίσιο αναθέτει σε κάποιον έξω από αυτό να λύσει αυτό το πρόβλημα, δηλαδή τον ειδικό ή την υπηρεσία. Μ' άλλα λόγια το πλαίσιο παίρνει μεν την ευθύνη του ορισμού του προβλήματος αλλά δίνει αλλού την ευθύνη για τη λύση του. Ίσως με άλλα λόγια να λέγαμε ότι το πλαίσιο ζητά από 'μας να αλλάξουμε εμείς ένα ή περισσότερα στοιχεία του πλαισίου, αλλά χωρίς να αλλάξουμε το ίδιο το πλαίσιο.

Η απεύθυνση, λοιπόν, στον «ειδικό» (είτε πρόκειται για πρόσωπο είτε για υπηρεσία), συνήθως σημαίνει την μη-αναγνώριση της ευθύνης από μεριάς του πλαισίου.

Πιο συγκεκριμένα, όταν ένα σχολείο μας παραπέμπει ένα παιδί, με κάποιο τρόπο, δεν αναγνωρίζει ή αποποιείται το ποσοστό ευθύνης που έχει για το συγκεκριμένο παιδί.

Εμείς μοιάζει να έχουμε δύο επιλογές:

Η μία είναι να αναλάβουμε όλη την ευθύνη, κι έτσι «ανακουφίζοντας» το πλαίσιο, οδηγούμε με περισσή ασφάλεια το παιδί, μέσα από μία φιλολογία ή παραφιλολογία, περί συμπτωμάτων, στον κόσμο των «ειδικών», των «Ψ». Ο «ειδικός» αναλαμβάνει πλέον την τύχη του παιδιού και οφείλει να ξαναορίσει ή καλύτερα να «ορίσει» το πρόβλημα, μέσα από ένα συγκεκριμένο τελεουργικό (η «Γλώσσα» της διάγνωσης και γενικότερα της επιστημονικής ορολογίας, οι ιεραρχίες και οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που επιβάλλουν στα πλαίσια των Υπηρεσιών Υγείας, κ.τ.λ.), με τη βοήθεια του οποίου θα ταξινομήσει το παιδί σε συγκεκριμένη κατηγορία, προκειμένου να προχωρήσει σε μία παρέμβαση.

Η αναγωγή της συμπεριφοράς σε σύμπτωμα, την βγάζει έξω από το πλαίσιο των σχέσεων της και μ' αυτό τον τρόπο γίνεται ένα στοιχείο ατομικό, γίνεται «κάτι» που το έχει το ίδιο το παιδί, γίνεται ιδιάζον κι ενδογενές στοιχείο της προσωπικότητάς του. Η αναγωγή του συμπτώματος σε ετικέτα της προσωπικότητας (ένας τρόπος στιγματισμού) κρύβει τον κίνδυνο να κατανοήσουμε τη διάγνωση σαν μία αντικειμενική διαδικασία, κι έτσι να λησμονήσουμε ότι η διαδικασία της διάγνωσης είναι η παραγωγή μίας ΗΘΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ, που «κατασκευάζει» περιθώριο ή αλλιώς παράγει ασθένεια, σύμφωνα πάντα με τις εκάστοτε κοινωνικές επιταγές.

Όπως λέει και ο Κοινωνικός Ψυχολόγος Kenneth Gergen: «...Οι διαγνωστικές κατηγορίες λειτουργούν, κατά μεγάλο μέρος, σαν ΗΘΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ, ξαναορίζοντας τις μη-αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές σε αρρώστιες...»

ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ

Η άλλη επιλογή είναι να ξαναγυρίσουμε το αίτημα, την παραπομπή, εκεί απ' όπου μας ήρθε, στο πλαίσιό του. Η ευθύνη που εμείς παίρνουμε, τώρα πιά, είναι να γίνουμε κι εμείς μέρος του πλαισίου. Με άλλα λόγια επιστρέφουμε κι εμείς μαζί με το σύμπτωμα στο πλαίσιο από όπου αναδύθηκε. Την ίδια στιγμή το πλαίσιο διευρύνεται, για να μας συμπεριλάβει κι

έτσι του δίνεται μία πρώτη ευκαιρία να αλλάξει.

Αμέσως εμφανίζεται μία δυσκολία, που έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς, τους δασκάλους του σχολείου. Γνωρίζουμε ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι αποδέκτες ενός συνόλου κοινωνικών προσδοκιών οι οποίες τους θέλουν επαρκείς, παντογνώστες, δίκαιους, ικανούς και άλλα τέτοια, γεγονός που τους καθιστά εκ των πραγμάτων ευεπίφορους σε συντηρητικές στάσεις ως προς το θεσμό του σχολείου, μιάς και αποδεχόμενοι τις παραπάνω προσδοκίες είναι σαν να καλούνται να αντιπροσωπεύσουν οι ίδιοι το κύρος του θεσμού.

Την ίδια στιγμή, λοιπόν, που επιστρέφουμε κι εμείς, μαζί με το σύμπτωμα, στο πλαίσιο απ' όπου αναδύθηκε, προσκαλούμε με έναν τρόπο αυτό το πλαίσιο να αλλάξει.

Αυτή η πρόσκληση από μεριάς μας για αλλαγή είναι μία πολύ λεπτή υπόθεση. Αν έχουμε μία ελπίδα για επιτυχία σ' αυτή μας την πρόσκληση, αυτή περνά μέσα από την επίκληση που απευθύνουμε σ' αυτούς για βοήθεια. Είμαστε εμείς με τη σειρά μας που τους χρειαζόμαστε (κι όχι αυτοί που μας κάλεσαν) γιατί μας είναι απαραίτητοι στη «λύση» ή την διάλυση των δυσκολιών, γιατί κι εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε αλλιώς τη δουλιά μας.

Εδώ ίσως να αξίζει να προσθέσουμε ότι μία επικριτική στάση απέναντί τους, μάλλον τους καθιστά συμμάχους της συντήρησης παρά συμμάχους της αλλαγής. Με άλλα λόγια δεν ζητάμε τη συνδρομή των εκπαιδευτικών επειδή θεωρούμε ότι αυτοί ευθύνονται για τις δυσκολίες ή το πρόβλημα του εκάστοτε μαθητή. Γνωρίζουμε βαθιά μέσα μας ότι οι δυσκολίες στις σχέσεις και τις συμπεριφορές είναι τόσο πολύπλοκες αφηγήσεις, που δεν μπορούμε να τις ανάγουμε σε μονοσήμαντες αιτιολογίες.

Αυτό, λοιπόν, που ζητάμε απ' αυτούς είναι να μας βοηθήσουν.

Ο ΝΕΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Αφού λοιπόν αποδεχόμαστε ένα μέρος της ευθύνης, με το να μπούμε στο πλαίσιο, έχουμε τώρα πιά να αναγνωρίσουμε ποιο είναι αυτό το πλαίσιο, ποια συστήματα εμπλέκονται σ' αυτό, ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ τους. Έχουμε με κάποιον τρόπο να αναγνωρίσουμε ποιοι είναι οι «σημαντικοί άλλοι» αυτού του παιδιού που μας παραπέμφθηκε, ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι που επηρεάζουν κι επηρεάζονται από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που θεωρείται σύμπτωμα.

Τα δύο βασικά συστήματα είναι συνήθως το σχολείο και η οικογένεια. Συνάμα υπάρχουν και άλλα συστήματα στα οποία το παιδί μπορεί να συμμετέχει και να είναι σημαντικά γι' αυτό, όπως κάποιος αθλητικός σύλλογος, η παρέα του με τους «κολλητούς» του, η εκκλησία, ή κάποια άλλα.

Εδώ να κάνουμε μία ακόμα παρένθεση για τη σχέση των δύο βασικών συστημάτων του μαθητή, που είναι το σχολείο και η οικογένεια. Όταν το παιδί αποτυγχάνει ή συναντά δυσκολίες, ή «δημιουργεί» προβλήματα, το κάθε σύστημα από τη μεριά του μέμφεται το άλλο για ανεπάρκεια. Αντί, λοιπόν, σχολείο και οικογένεια να ενώσουν τις δυνάμεις τους για να επιλύσουν το πρόβλημα που ανακύπτει, οδηγούνται σε μία επιδείνωση της σχέσης τους. Αυτή η επιδείνωση έχει πάντα αρνητική αντανάκλαση στο μαθητή, ο οποίος προσπαθεί να γεφυρώσει (κατά κανόνα) το χάσμα που δημιουργείται στη σχέση των δύο συστημάτων στα οποία εξίσου συμμετέχει.

Η πρό(σ)κληση για βοήθεια είναι, λοιπόν, μία πρόσκληση για συμμετοχή στην ευθύνη του ξεπεράσματος της δυσκολίας, του προβλήματος, του συμπτώματος ίσως, που απευθύνεται στο σύνολο αυτού του κοινωνικού δικτύου στο οποίο συμμετέχει ο αναφερόμενος μαθητής. Είναι μία πρόκληση για κινητοποίηση ενός κοινωνικού δυναμικού, κομμάτι του οποίου είναι και ο μαθητής ή η μαθήτρια.

Η αναγνώριση του πλαισίου, έτσι όπως αναφέρθηκε, είναι με κάποιο τρόπο η περιγραφή των σχέσεων μέσα από τις οποίες αναδύεται το πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, ο μαθητής ή η μαθήτρια δεν εμφανίζεται σαν πρόβλημα, δεν ταυτίζεται με το πρόβλημα και συνεπώς παύει να είναι προβληματικός/η, και έτσι αναδεικνύεται το πρόβλημα

στις σχέσεις μεταξύ των μερών του πλαισίου.

Πλέον, παύουμε να μιλάμε για παιδιά με προβλήματα, αλλά μιλάμε για προβλήματα με παιδιά.

Η στίξη, το βάρος ίσως, μετατοπίζεται από τον μαθητή ή την μαθήτριά στο πλαίσιο του. Τώρα όλοι μαζί έχουν να αναζητήσουν μία απάντηση, μία λύση, (ή και περισσότερες από μία) και μέσα σ' αυτούς τους όλους βρίσκονται και τα στελέχη του Συμβουλευτικού Σταθμού.

ΚΑΤΙ ΣΑΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Μέσα από μία τέτοια ΜΗ-ΕΝΟΧΙΚΗ στάση νομίζουμε πως μπορούμε να αναζητήσουμε τους όρους ξεπεράσματος της δυσκολίας, του προβλήματος, όντας σύμμαχοι μεταξύ αλλήλων, αναγνωρίζοντας η κάθε μεριά το ρόλο της, την ευθύνη της, τη δουλιά της.

Ο ειδικός, λοιπόν, δεν έχει την ευθύνη της αλλαγής ή της θεραπείας του μαθητή, αλλά έχει την ευθύνη να προτείνει τον διάλογο μεταξύ των μερών του πλαισίου καθώς κι έναν συγκεκριμένο τρόπο, μια μεθοδολογία, για το πώς αυτός ο διάλογος μπορεί να γίνει δημιουργικός, αποτελεσματικός, και ίσως θεραπευτικός.

Το πιθανό αποτέλεσμα μπορεί να είναι μία νέα «κατασκευή», μία νέα «αφήγηση», στην οποία ο μαθητής ή η μαθήτριά που μας παραπέμφθηκε, θα συμπεριλαμβάνεται μεν, αλλά ΟΧΙ ως «πρόβλημα».

Θα τολμούσαμε να πούμε ότι με τον τρόπο αυτό, το σχολείο δοκιμάζει να ξαναβρεί το χαρακτήρα της κοινότητας. Γίνεται σχολική κοινότητα, ενδυναμώνεται ο ρόλος του ως κοινότητα, στο πλαίσιο της οποίας όλα τα μέρη συμμετέχουν στην κατασκευή του «προβλήματος» αλλά και της «λύσης». Το σχολείο μετατρέπεται από χώρο «παραγωγής» προβλημάτων, σε έναν χώρο συζήτησης για θέματα που δεν άπτονται μόνο της στενής γνωστικής διαδικασίας. Το σχολείο γίνεται ένας χώρος κοινωνικοποίησης, ένας χώρος παιδείας.

Στο βαθμό που ο ορισμός της σχολικής κοινότητας διευρύνεται για να συμπεριλάβει και την οικογένεια, δίνεται η ευκαιρία και στα δύο πλαίσια να συναντηθούν και να συνεργαστούν. Έτσι, σχολείο και οικογένεια έρχονται πιο κοντά.

Τέλος, αποπειρώμενα όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας να ασχοληθούν με το πρόβλημα, έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τα ερμηνευτικά όρια της «υγιούς» συμπεριφοράς, κι έτσι ξεπερνώντας τις συνήθεις ακαμψίες φροντίζουν περισσότερο για την ένταξη και λιγότερο για τον αποκλεισμό. Οι μαθητές, λοιπόν, που συναντούν δυσκολίες δεν στιγματίζονται και δεν πετιούνται έξω από το σχολείο, δεν ενδυναμώνουν τους δείκτες της σχολικής διαρροής, αλλά παραμένουν στο σχολικό πλαίσιο και το συνδιαμορφώνουν.

Η Διαλεκτική που επικαλούνταν ο Μπαζάλια μοιάζει με τον τρόπο αυτό να βρίσκει ένα δρόμο ολοκλήρωσης: Το σύμπτωμα επιστρέφει στην κοινωνική του μήτρα, αλληλεπιδρά μ' αυτήν και την ίδια στιγμή αυτή η αλληλεπίδραση, αυτή η συζήτηση, δημιουργεί τους όρους διάλυσης του συμπτώματος και σύνθεσης μιάς νέας «αφήγησης».

ΠΩΣ ΔΟΥΛΕΥΟΥΜΕ: η εφαρμογή

Ο τρόπος με τον οποίο δουλεύουμε εξαρτάται από το αν αυτός που απευθύνεται σ' εμάς είναι καθηγητής ή γονιός (ή κηδεμόνας).

Όταν είναι εκπαιδευτικός, σχεδόν πάντα είναι ο διευθυντής του σχολείου κι έχει προηγηθεί έστω και μία μικρή συζήτηση μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Το αίτημα αφορά, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, συγκεκριμένο παιδί. Η πρώτη επαφή είναι σχεδόν πάντα τηλεφωνική και σ' αυτή την πρώτη επαφή προσπαθούμε να συγκεντρώσουμε κάποιες πληροφορίες που αφορούν τις συμπεριφορές του αλλά και τις σχέσεις του. Για το σκοπό αυτό έχουμε διαμορφώσει συγκεκριμένη έντυπη φόρμα στην οποία καταγράφονται οι παραπάνω πληροφορίες από τον/την συνάδελφο του Σ.Σ.Ν. που συμμετέχει

στην τηλεφωνική συνδιάλεξη. Αμέσως προσκαλούμε τον συγκεκριμένο καθηγητή/τρια να επικοινωνήσει με τους γονείς του παιδιού προκειμένου να τους προτείνει να επικοινωνήσουν μαζί μας. Συγχρόνως του προτείνουμε να δεχθεί να επισκεφθούμε το σχολείο (κάποια μέλη του Σ.Σ.Ν.), για να συζητήσουμε από κοντά. Η έλευσή μας στο σχολείο έχει συνήθως το χαρακτήρα μίας συζήτησης με το σύλλογο ή πιο συχνά με τους καθηγητές που συνεργάζονται με το παιδί. Με ιδιαίτερη επιμονή στη συζήτηση αυτή προσπαθούμε να εισαγάγουμε την ιδέα του «πλαισίου», ρωτώντας κυρίως για σχέσεις κι όχι για ατομικά χαρακτηριστικά. Συνηθίζουμε να προτείνουμε σ' αυτές τις συναντήσεις και μία συνεργασία μας με την τάξη στην οποία φοιτά το συγκεκριμένο παιδί. Συνήθως ζητάμε ένα (ίσως και περισσότερα) δώρο (2 διδακτικές ώρες μαζί με το διάλειμμα) προκειμένου να δουλέψουμε ομαδικά με τους μαθητές της τάξης. Στις συναντήσεις αυτές πάντα προσκαλούμε και καθηγητές (τουλάχιστον αυτόν που είναι υπεύθυνος της τάξης).

Η όλη προσπάθεια της συνεργασίας μας με το σχολείο έχει σα στόχο να απαλλάξει το συγκεκριμένο παιδί από το βάρος ενός «προβλήματος» και να εισάγει την ιδέα ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες εμφανίζονται και παίρνουν νόημα πάντα μέσα σε πλαίσια. Παίρνοντας, λοιπόν, σαν αφορμή την ανάγκη μας για παρατήρηση του μαθητή μέσα στο πλαίσιο του, ουσιαστικά προ(σ)καλούμε μία συζήτηση για το μαθητή (αλλά και με το μαθητή) στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη του σχολείου.

Τέλος, προσπαθούμε να συνεργαστούμε με τον καθηγητή που θα επικοινωνήσει με τον γονιό, προσκαλώντας τον να είναι σ' αυτή την επικοινωνία όσο το δυνατόν λιγότερο ενοχοποιητικός και πειστικός. Αν ο καθηγητής καταφέρει να έχει μία καλή συνεργασία με το γονιό, αυτός συνήθως έρχεται σε επαφή μαζί μας. Στην πρώτη επαφή, αν οριστεί κάποια συνάντηση προκειμένου να ξεκινήσει μία συμβουλευτική διαδικασία, προσκαλούμε σ' αυτήν, όλα τα μέλη του οικογενειακού συστήματος ή/και του συστήματος των «σημαντικών άλλων» του αναφερόμενου, αλλά με τη σαφή διευκρίνιση από τη μεριά μας ότι αυτή είναι μόνο μία πρόσκληση και η απόφαση για το ποιοί θα έρθουν στη συνάντηση είναι ξεκάθαρα δική τους.

Όταν η πρώτη επαφή είναι με κάποιον από τους γονείς, τότε η καταρχήν πρόσκληση από τη μεριά μας είναι για μία συγκεκριμένη συνάντηση στο ΣΣΝ. Στην πρόσκληση αυτή επιμένουμε με τον ίδιο και πάλι τρόπο στην έλευση όποιων «σημαντικών άλλων» θεωρούν ότι έχει νόημα γι' αυτούς να συμμετέχουν.

Στο βαθμό που εγκαινιάζεται μεταξύ μας μία θεραπευτική σχέση, θεωρούμε μείζον μέλημα να απευθυνθούμε στο σχολείο του αναφερόμενου μαθητή/τριας, όμως πάντα με τη συγκατάθεση του γονιού. Η απεύθυνση αυτή έχει τον ίδιο χαρακτήρα και τους ίδιους στόχους με προηγουμένως.

Και στις δύο περιπτώσεις απεύθυνσης κατανοούμε ότι «βαδίζουμε» με μία λεπτή κι εύθραυστη ισορροπία που αφορά κυρίως τη σχέση μας με το κάθε μέρος ξεχωριστά. Η συστημική περιέργεια, εδώ, έχει το χαρακτήρα της διαρκούς αναρώτησης, αναζήτησης και ανάδειξης από τη μεριά μας των προτύπων σύνδεσης, σχέσης κι επικοινωνίας μεταξύ των μερών της σχολικής κοινότητας μ' έναν τρόπο που κανένα από τα μέρη να μην το κατανοεί ως συμμαχία.

Για την «ολοκλήρωση» της προσπάθειας του ΣΣΝ για τρόπο δουλιάς με τη συστημική μεθοδολογία που προαναφέρθηκε, πρέπει να περιγραφούν και δύο ακόμα διαστάσεις της.

Η ΟΜΑΔΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Η μία διάσταση έχει να κάνει με τη δημιουργία και λειτουργία μίας «ομάδας εκπαιδευτικών». Η ομάδα αυτή αποτελείται από μέλη του ΣΣΝ και από καθηγητές που μετά από δική μας πρόσκληση συμμετέχουν σ' αυτήν σε καθαρά εθελοντική βάση. Θεμελιώδης στόχος της ομάδας είναι να αναπτυχθεί στους συμμετέχοντες μία συστημική επιστημολογική προσέγγιση μέσα από την οποία κατανοούν την παιδαγωγική προσέγγιση των προβλημάτων, τη δική τους συμμετοχή στην κατασκευή τους, αλλά και τη δική τους συμμετοχή στην

κατασκευή των λύσεων.

Η ομάδα συνευρίσκεται κάθε δύο εβδομάδες και το θέμα της συνάντησης είναι κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα που απασχολεί ένα μέλος της ομάδας. Ο τρόπος που παρουσιάζεται στην ομάδα, μετά από δικές μας σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες, είναι μία προσπάθεια ανάδειξης και περιγραφής σχέσεων κι όχι ατομικών χαρακτηριστικών. Κατόπιν η ομάδα προσπαθεί να αναζητήσει συνδέσεις γι' αυτές τις πληροφορίες, προτείνοντας διάφορα σενάρια, υποθέσεις, φαντασίες. Διατηρώντας σαν καθοριστική την «αισθητική» του μέλους που έφερε το θέμα, αναζητούμε ιδέες και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του προβλήματος. Η όλη διαδικασία μοιάζει με μία διαρκή διερεύνηση κι αναζήτηση με γνώμονα τις αντοχές του μέλους που έθεσε το πρόβλημα. Πιθανές εφαρμογές κι εξελίξεις γίνονται εκ νέου θέμα της ομάδας, στο βαθμό που το επιλέγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Η ΟΜΑΔΑ ΓΟΝΕΩΝ

Η δεύτερη διάσταση αφορά στη συνεργασία με τους γονείς σε ομαδικό επίπεδο. Και πάλι μετά από πρόσκληση του ΣΣΝ δημιουργήθηκε μία ομάδα αποτελούμενη από μέλη του ΣΣΝ και από γονείς μαθητών της περιοχής. Στόχος της ομάδας αυτής είναι η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ ομοτίμων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αναζήτηση και συν-δημιουργία νέων νοημάτων που αφορούν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους που διέρχονται την εφηβεία.

Θεμελιώδης αρχή είναι η ιδέα ότι μέσα από τη συζήτηση καθώς και μέσα από τη διεύρυνση του συζητησιακού πλαισίου, δημιουργείται «χώρος» για επαναδιαπραγμάτευση παγιωμένων ιδεών, για επαναξιολόγηση στάσεων, αντιλήψεων, προκαταλήψεων.

Στο βαθμό που οι ιδέες μας δεν είναι παρά αυθαίρετες στίξεις ή με άλλα λόγια προκαταλήψεις, η ανταλλαγή των διαφορετικών προκαταλήψεων είναι μία θεραπευτική διαδικασία.

Η ομάδα συνευρίσκεται κάθε δύο εβδομάδες σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα. Τα θέματα προκύπτουν μέσα από κοινή αναζήτηση και η ομάδα τα διαπραγματεύεται αλληλεπιδραστικά, μέσα από παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις και πολλή κουβέντα.

Νέες τάσεις πρόσβασης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από ομάδα υποστήριξης.

*Άννα Μποβολή, Λογοθεραπεύτρια
Ζιούδρου Ευανθία, Γλωσσολόγος*

Κυρίες και κύριοι, αγαπητοί συνάδελφοι,

Με βάση τα αποτελέσματα των σταθμισμένων για τον πληθυσμό μας αξιολογικών εργαλείων (βλπ. Τεστ ΑΘΗΝΑ), διαπιστώνεται ότι το 50% των παιδιών θα καθυστέρηση να λάβει τις ίδιες γνώσεις και ειδικά το 25% των παιδιών δεν θα μπορέσουν να έχουν καμία πρόσβαση στην γνώση. Αυτό το ποσοστό παιδιών θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε μέσω των νέων τάσεων.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα τελευταία 10 χρόνια έχουν γίνει επιτυχημένα βήματα για την ένταξη/ ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες(ΜΔ) στην Ελλάδα. Όμως δεν υπάρχει επίσης αμφιβολία ότι χρειάζονται να γίνουν ακόμη πολλά περισσότερα. Η ενσωμάτωση των παιδιών με ΜΔ είναι κατά γενική αποδοχή μια πρόκληση για όλους μας λόγω :

1. των επιστημονικών εξελίξεων και
2. της συνεχούς μεταβατικής φάσης του ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προσπαθεί να αντιμετωπίσει με καλύτερα αποτελέσματα τις ανάγκες του κάθε παιδιού, τόσο στο επίπεδο της σχολικής παρέμβασης όσο και στο επίπεδο των θεσμικών αλλαγών.

Υπάρχουν κάποια σημαντικά θέματα κλειδιά και απόψεις που όλοι μας χρειάζεται να καταλάβουμε όταν θέλουμε να δουλέψουμε αποτελεσματικά με τα παιδιά και τους γονείς τους. Αυτά τα θέματα αντανakλούν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία προσπαθεί να γίνει πιο θετική στην ενσωμάτωση(inclusive)και να δώσει αξία στην διαφορετικότητα. Βλέποντας τώρα την ποικιλία της διαφορετικότητας, πρέπει να δεχθούμε ότι είναι ηθικά λάθος και όχι σύμφωνα με τα δικαιώματα του παιδιού να απομονώνουμε τα παιδιά λόγω των μαθησιακών ή κινητικών ή άλλων αναγκών, ή τα παιδιά που είναι διαφορετικά από την πλειοψηφία των άλλων παιδιών.

ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΝΕΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Σταδιακή αναθεώρηση των σκέψεων απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες στην εκπαίδευση.

Υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί και έχουν δοθεί άλλες τόσες εξηγήσεις για να περιγράψουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επειδή οι ορισμοί δημιουργούν στερεότυπα, είναι αντιφατικοί και πολλοί επιστήμονες και γονείς αποδοκιμάζουν την «ετικέτα» που δίνεται λόγω ορισμού, θα προβούμε σε ένα πιο βασικό ερώτημα:

ΕΡΩΤΗΜΑ

Θα πρέπει να χρησιμοποιούμε όρους όπως ειδικές ανάγκες, ειδική αγωγή, ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ειδικό σχολείο στην καθημερινή μας εργασία;

Κατά κοινή ομολογία τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα υπάρχει μια κριτική διάθεση απέναντι στην χρήση αυτών των όρων. Οργανισμοί όπως Alliance for inclusive education (ALLFIE) του Αγγλικού Εκπαιδευτικού συστήματος προτείνουν πως όλα τα παιδιά έχουν ανάγκες και έχουν το δικαίωμα, αυτόματα, να ικανοποιηθούν (Snowling M., and Stackhouse J., 1996). Εάν η κοινωνία ήταν πιο θετική στην ενσωμάτωση τόσο στην δομή όσο και στην φύση της, δεν θα υπήρχε ανάγκη να έχουμε «ειδικές ανάγκες» θεσμούς, ή ακόμα να δίνουμε την ετικέτα στα παιδιά ότι έχουν ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός είναι ένας τρόπος αλλαγής της σκέψης.

Ως επαγγελματίες που εργαζόμαστε με τα παιδιά θα πρέπει να κάνουμε μια ενδοσκόπηση (reflection) και να αναθεωρήσουμε τις δικές μας σκέψεις καθώς οι περισσότεροι από εμάς έχουν μεγαλώσει, σε μια κοινωνία που δεν ήταν έτοιμη να δώσει αξία στην ιδιότητα και την διαφορετικότητα κάθε ατόμου (Earle S., 2001).

ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Ρωτήστε σας παρακαλώ τον εαυτό σας:

1. Ποια είναι η εμπειρία μου όσον αφορά την δουλειά με αυτή την ομάδα παιδιών δηλ. παιδιών με ΜΔ.
2. Πως η δουλειά μου με αυτή την ομάδα παιδιών επηρεάζει τον επαγγελματικό μου ρόλο; Μήπως πρέπει να αναθεωρήσω τον ρόλο μου;
3. Πως αντιδρώ όταν έχω να αντιμετωπίσω την διαφορετικότητα θετικά ή αρνητικά; (π.χ. όταν μπαίνω στην τάξη πως αισθάνομαι για τα παιδιά που έχουν διαφορετικό τρόπο μάθησης και την δουλειά που πρέπει να κάνω;).

ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Να σκεφτούμε όλοι μας στα πλαίσια της διαφορετικότητας και της ενσωμάτωσης και όχι στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Όλα τα παιδιά έχουν συγκεκριμένες ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν δηλ. για το κάθε παιδί χωριστά. Πρέπει σταδιακά να φύγουν οι ετικέτες – χαρακτηρισμοί και στην θέση τους να μπει το παιδί και ποιες είναι οι δυνατότητες του (και όχι οι αδυναμίες δηλ. τι δεν μπορεί να κάνει).

Αναφέρω εδώ την άποψη ενός εκπαιδευτικού που είπε:

«Δεν μου αρέσει καθόλου όταν συνάδελφοι μιλούν για την τάξη τους και τα παιδιά που έχουν μέσα σ' αυτήν π.χ. έχω 3 δυσλεξικά παιδιά. Μιλούν κατ' αυτόν τον τρόπο που αισθάνομαι πως συλλέγουν έπαθλα».

εκπαιδευτικός

Να σκεφτούμε ακόμη

Ότι πάντα το παιδί είναι πιο βασικό παρά η κατάσταση του ή το σύνδρομο που έχει δηλαδή να δίνουμε την προσοχή μας στο παιδί ως παιδί και όχι στην κατάστασή του.

2.Σταδιακή αναθεώρηση των στάσεων, αντιλήψεων και στερεότυπων

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η Κατερίνα είναι δασκάλα και δουλεύει σε ένα δημοτικό σχολείο . Όταν ρωτήθηκε στο σουπερμαρκετ για το πώς πάει η δουλεία της απάντησε «Λοιπόν, έχω 2 δυσλεξικά παιδιά και 2 παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς»

1. Γιατί πιστεύετε ότι ένας τέτοιος χαρακτηρισμός προωθεί τα στερεότυπα για τα παιδιά με τα οποία δουλεύει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός;

2. Πως θα μπορούσε να είχε απαντήσει διαφορετικά; Έχοντας στην σκέψη μας ότι όλα τα παιδιά έχουν ανάγκες θα ήταν καλύτερα να αποφευχθούν οι χαρακτηρισμοί. Αυτό βοηθάει ταυτόχρονα τα παιδιά στα οποία αναφερόμαστε σήμερα, και σε όλους όσους ασχολούνται με το παιδί.

Ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τις ΜΔ επηρεάζει και τον τρόπο εκπαίδευσης . Για αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να εξετάσουμε τα στερεότυπα και τις στάσεις που επικρατούν στην κοινωνία(Booth T., et al., 1992). Ένα καλό σημείο για να ξεκινήσουμε είναι ότι η διάκριση των ανθρώπων με δυσκολίες στην εκπαίδευση δεν είναι καινούργιο αλλά χρόνια παλιό πρόβλημα, για παράδειγμα λέγαμε «δεν τα παίρνει το παιδί τα γράμματα». Στο παρελθόν μωρά με κάποια αναπηρία αφήνονταν να πεθάνουν, παιδιά με κινητικές δυσκολίες τα κορόιδευαν, και αργότερα χτίζονταν ιδρύματα για να στεγάσουν την «μη τελειότητα» στην εκπαίδευση .Οποιαδήποτε μορφή είχε η διαφορετικότητα, έφερνε ντροπή και στίγμα στο παιδί και στην οικογένεια του.

Η στάση απέναντι στην οποιαδήποτε διαφορετικότητα εδραιωνόταν πάνω στην άγνοια, την φτώχεια και τον θρησκευτικό δογματισμό(Booth T., et al., 1992). Σήμερα, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τα υπολείμματα αυτών των στάσεων αλλά δεν έχουμε την δικαιολογία της άγνοιας και φτώχειας καθώς θεωρούμαστε μορφωμένοι και ζούμε σε μια προηγμένη κοινωνία, μια κοινωνία που ευημερεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η μαμά της Σοφίας λέει:

«ένα από τα πράγματα που δεν μου αρέσουν είναι όταν οι άνθρωποι έρχονται και μου λένε πως είμαι ένας υπέροχος/ δυνατός άνθρωπος γι' αυτό και ο Θεός με διάλεξε να υποφέρω κατ' αυτό τον τρόπο»(αυτό είναι ένα παράδειγμα στερεότυπου).

Στερεότυπα είναι οι εικόνες που έχουμε για ομάδες ανθρώπων. Τα στερεότυπα αντανακλούν τις προκαταλήψεις της κοινωνίας και την έλλειψη γνώσης. Δεν βοηθούν γιατί οδηγούν τους ανθρώπους στο συμπέρασμα ότι «ξέρουν» το άτομο που είναι μέρος μιας στερεοτυπικής ομάδας όπως π.χ. παιδιά με ΜΔ. Εάν σας πω ότι έχουμε στην τάξη τον Παναγιώτη με την διάγνωση ότι έχει δυσλεξία στο μυαλό σας αμέσως έχει δημιουργηθεί μία εικόνα με κάποια

χαρακτηριστικά όπως :ζωηρό, δεν διαβάζει, τεμπέλικο, θα δυσκολέψει την τάξη κα. Ή όταν σας πω «λογοθεραπευτής» τι έρχεται στο μυαλό σας; Μπελάδες, καθυστέρηση, προβλήματα, ανάγκη για συνεννόηση, κάτι άσχημο, αρρώστια.

Αυτά τα συμπεράσματα δεν μας επιτρέπουν να δούμε κάθε παιδί ως μοναδικό.

3. Μοντέλα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας

Υπάρχουν 2 μοντέλα ή αλλιώς τρόποι σκέψεις σχετικά με την αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Θεωρείται σημαντικό να κατανοήσουμε και τα 2 μοντέλα καθώς αντανακλούν τις τάσεις, απέναντι στην διαφορετικότητα. Η αντιπαράθεση των δυο αυτών μοντέλων θα γίνει με σκοπό να διαπιστωθούν οι διαφορές και πως μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση.

Ιατρικό μοντέλο

Το ιατρικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στο να βλέπει τους ανθρώπους ατελείς, άτομα που πρέπει να θεραπευτούν. Όπου αυτό δεν είναι εφικτό το αίσθημα τις αποτυχίας επικρατεί εκτός αν κάνουμε το άτομο να «φαίνεται» ή να «δρα» φυσιολογικά. Τείνει να δίνει έμφαση περισσότερο στην κατάσταση από ότι στο άτομο(Moon G., and Gillespie R., 1995). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βάζουμε ετικέτες στους ανθρώπους σύμφωνα με την πάθηση, για παράδειγμα «δυσλεξικός μαθητής » αντί «ο Παναγιώτης έχει διαφορετικό τρόπο στην ανάγνωση και στην γραφή».

Το ιατρικό μοντέλο έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά. Τα παιδιά με οποιαδήποτε δυσκολία θεωρούνται ως «πρόβλημα» και ήταν απομονωμένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα:

1. μερικά παιδιά να μην φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους καθώς οι απαιτήσεις για τις ικανότητές τους ήταν χαμηλές και ταυτόχρονα απομονώνονταν.
2. δεν είναι μόνο η απομόνωση του παιδιού το πρόβλημα, αλλά αυτή η απομόνωση σημαίνει πως τα παιδιά του κανονικού σχολείου μεγαλώνουν χωρίς να έρχονται σε επικοινωνία με ένα παιδί που έχει ανάγκες που είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Αυτό βοήθησε να διατηρηθούν μύθοι και στερεότυπα για την διαφορετικότητα γενικά και ειδικά για τα παιδιά με δυσκολίες στην εκπαίδευση.

«...δεν είναι λάθος κάποιος να είναι αφοσιωμένος σε μια συγκεκριμένη θεωρία , αρκεί να αναγνωρίζει ότι μπορεί να υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι που συμβάλουν στην επιτυχία της μάθησης και της εκπαίδευσης»(Kamhi,1994 παράθεση στην Leahy M., 1996).

Κοινωνικό Μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο αντανακλά μια νέα τάση/ σκέψη απέναντι στα παιδιά με ΜΔ. Έχει δημιουργηθεί γενικά από τα άτομα με αναπηρίες και στόχο έχει να προκαλέσει την ιστορική άποψη ότι τα παιδιά/ άτομα με διαφορετικότητα είναι κατώτερα και έχουν λιγότερη αξία και δεν χρειάζονται τις ίδιες προσβάσεις στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Το κοινωνικό μοντέλο ενδυναμώνει τα άτομα με το να δίνει έμφαση στα δικαιώματα των επιλογών και να γίνουν όσο γίνεται ανεξάρτητα. Επίσης «προκαλεί» την κοινωνία να γίνει θετική στην διαφορετικότητα έτσι ώστε τα άτομα που αναφέρουμε να μην τα δούμε ως προβλήματα που πρέπει να λύσουμε, ή θύματα που χρειάζονται λύση(Chappell A.L.,et al.,2001).

Εκπρόσωπος του κοινωνικού μοντέλου θεωρείται ο κοινωνιολόγος Wolfensberger (1972) που μίλησε για την φυσιολογικότητα (Normalisation). Η έννοια αυτή δεν σημαίνει βεβαίως την

μετατροπή των ανθρώπων με ΜΔ σε φυσιολογικούς. Η φυσιολογικότητα σύμφωνα με έναν αρχικό προσδιορισμό , αναφέρεται στην παροχή της δυνατότητας για μια όσο τον δυνατόν πιο κανονική ζωή σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που μπορεί να αντιμετωπίζουν αυτοί λόγω τις ιδιαιτερότητας τους. Ο Ο'Brien(1987)συνέχισε αυτή την στάση με το να τονίσει την σημασία της χρήσης και συμμετοχής σε όσο τον δυνατόν περισσότερων κοινωνικών ρόλων(Social Role Volarisation -SRV)(π.χ μαθητής ,πρόεδρος τάξης, φίλος, αθλητής κα).

Η εγκαθίδρυση τέτοιων κοινωνικών ρόλων μπορεί να επιτευχθεί :

1. με την μείωση των διαφορών για να μην φαίνονται οι άνθρωποι κατώτεροι και
2. με την αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων έτσι ώστε το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ή διαφορά να μην θεωρείται χαρακτηριστικό υποτίμησης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η Ελένη γεννήθηκε με το ένα χέρι ακρωτηριασμένο στο αγκώνα . Η μητέρα ήταν αποφασισμένη να μην επηρεάσει αυτό την ζωή της Ελένης και δεν δεχόταν να αισθάνονται λύπη ή να την θεωρούν κατώτερη. Δόθηκε προσθετικό χέρι που παρ' όλο που την ενοχλούσε όταν το φορούσε την έκανε να πλησιάζει προς την φυσιολογικότητα. Στο σπίτι η Ελένη δεν το φορούσε γιατί η οικογένειά της την είχε αποδεχθεί όπως ήταν. Η Ελένη συμμετείχε σε αθλητικές δραστηριότητες και σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου. Όταν τελείωσε την εκπαίδευσή της άρχισε να εργάζεται σε ένα εστιατόριο. Καθώς μεγάλωνε διαπίστωνε την αρνητική στάση της κοινωνίας .Μια μέρα αποφάσισε να μη φοράει άλλο το προσθετικό χέρι. Ο εργοδότης της δεν ήταν ευχαριστημένος από αυτή την απόφαση. Της είπε ότι βλέποντας την οι πελάτες με ένα χέρι θα αισθάνονται άβολα, θα αποχωρήσουν και θα είναι εις βάρος της επιχείρησης. Η Ελένη απάντησε «πως όπως εγώ προσπάθησα να συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες και στην εργασία μου με ένα χέρι ίσως θα μπορούσαν οι πελάτες να αφιερώσουν στην αρχή 5 λεπτά να συνηθίσουν να με βλέπουν , όπως συνηθισαν οι πελάτες να βλέπουν αυτούς που φορούν γυαλιά».

Είναι ενθαρρυντικό πως οι τάσεις αλλάζουν και το κοινωνικό μοντέλο όλο και γίνεται πιο αποδεχτό ως το επόμενο ΒΗΜΑ που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση μέσα από την ενσωμάτωση.

Η έννοια της ενσωμάτωσης με βάση το κοινωνικό μοντέλο στόχο δεν έχει να περιμένουμε τα παιδιά να φτάσουν σε κάποιο επίπεδο ή αλλιώς να είναι απομονωμένα αλλά στόχο έχει να δώσει έμφαση στα σχολεία, στους εκπαιδευτικούς, στην ομάδα υποστήριξης, στα εκπαιδευτικά προγράμματα με το να είναι όσο το δυνατόν ευκολοπροσάρμοστα έτσι ώστε να δεχθούν κάθε παιδί. Στην προσπάθεια της ενσωμάτωσης έχουν βοηθήσει σημαντικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστα μέσα και υποστήριξη.

Ανακεφαλαιώνοντας

Εντάσσοντας το παραπάνω μοντέλο δηλ. το κοινωνικό σε αυτές τις απαιτήσεις , το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρεμβαίνει για να βελτιώσει τις δυνατότητες μάθησης του ανθρώπου που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη ανάγνωση και στην γραφή να προώθησε την

ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ στα σχολεία της γειτονιάς τους, να ενισχύσει τις δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και αυτοεκτίμησης, να δημιουργηθεί μια νέα αντίληψη για τις ΜΔ που δεν θεωρεί αυτές τις δυσκολίες ως ελάττωμα, να υπάρξει σεβασμός της διαφορετικότητας των παιδιών με ΜΔ.

Για να γίνουν όμως όλα αυτά πρέπει να προβούμε σταδιακά σε ριζικές αλλαγές σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι ριζικές αλλαγές απαιτούν δασκάλους ανοιχτούς στη διαφορετικότητα, με θετική στάση απέναντι στην ένταξη και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Απαιτούν επίσης το σχεδιασμό και την υλοποίηση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητες εξατομίκευσης, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας, παροχή υπηρεσιών από ομάδα υποστήριξης, υλικά και μέσα διδασκαλίας, καθώς και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα.

4. Υποστηρικτικές Δομές

Πολλοί ερευνητές γνωρίζοντας την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ΜΔ στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους, έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους για τον θεσμό αυτό (Λαμπροπούλου Β., 1998). Η αναγκαιότητα παρουσίασης εμπειριών ερευνητικών δεδομένων που αποσαφηνίζουν τους παράγοντες που συμβάλουν στην σωστή και κατάλληλη εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ σε διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα έχει ωθήσει ερευνητές να στραφούν στον τομέα της υποστηρικτικής ομάδας και στον τρόπο λειτουργία της εντάσσοντάς την μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σαν αρχή σήμερα έχουμε τα ΚΔΑΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Τελικός στόχος είναι σε κάθε σχολείο να λειτουργεί υποστηρικτική ομάδα.

Από την διεθνή εμπειρία της ειδικής αγωγής και ειδικά από την ένταξη των μαθητών με ΜΔ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε άλλες χώρες γνωρίζουμε ότι μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν μια σειρά από εναλλακτικά μοντέλα (Booth T., et al., 1992). Η φτωχή εικόνα που παρουσιάζεται στην Ελλάδα της ειδικής αγωγής είτε σε διαχωρισμένο περιβάλλον είτε σε περιβάλλον ένταξης δημιουργεί έντονα ερωτηματικά σχετικά με το περιεχόμενο και την επιτυχία οποιασδήποτε επιχειρούμενης ένταξης (Παντελιάδου Σ., και Κωτούλας Β., 1997)

Η επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ΜΔ μπορεί να γίνει πραγματικότητα όχι μόνο με βάση τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αλλά και με την παροχή εκείνων των επιπρόσθετων υπηρεσιών που θα στηρίζουν το έργο τους.

Χαρακτηριστικά έχει διατυπωθεί πως κάθε επαγγελματίας που δουλεύει με παιδιά πρέπει να σκεφτεί τον εαυτό του ως μέλος μιας ομάδας που υποστηρίζει αυτό το παιδί. Κανένας άνθρωπος δεν θα έχει όλες τις απαντήσεις σε όλες τις προκλήσεις που δημιουργούνται από το παιδί. Πρέπει να αισθανόμαστε αλληλεξάρτηση από συναδέλφους (Crystal D., and Varley R., 1996).

Επαγγελματίες που μπορεί να αναμιχθούν ως ομάδα υποστήριξης για παιδιά με ΜΔ είναι: ο Παιδίατρος, ο Ψυχολόγος, ο Λογοθεραπευτής, ο Εργοθεραπευτής, ο Φυσιοθεραπευτής κ.α σύμφωνα κάθε φορά με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του μαθητή και η από κοινού αντιμετώπιση.

Ομάδα ερευνητών από το Παν/μιου του Εδιμβούργου (Millar S., and Reid J., 1996) ολοκλήρωσε μια έρευνα σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η συνεργασία Λογοθεραπευτών και Δασκάλων για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ. Τα αποτελέσματά

της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η συνεργασία ήταν αποδοτική όταν οι ανάγκες και οι στόχοι βελτίωσης του μαθητή αντιμετωπίζονταν από κοινού. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι λογοθεραπευτές συμφώνησαν στο ότι οι ανάγκες των παιδιών δεν αντιμετωπίζονται μόνο με την παρέμβαση του λογοθεραπευτή ή μόνο με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Διαπιστώθηκαν κάποιες πρακτικές δυσκολίες όπως έλλειψη χρόνου, μη καλή ενημέρωση της εργασίας του εκπαιδευτικού και της εργασίας του λογοθεραπευτού.

Κάποιες στρατηγικές καλής συνεργασίας προτάθηκαν όπως:

1. Πιο ξεκάθαρη ενημέρωση για τον ρόλο των λογοθεραπευτών
2. Πιο ξεκάθαρη ενημέρωση στους λογοθεραπευτές για την εκπαίδευση
3. Να γίνονται ενημερωτικά συνέδρια/ σεμινάρια από κοινού και των 2 ειδικοτήτων.

Συμπέρασμα

Η έννοια μιας ενιαίας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, γενικά, κατακτάει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα διεθνώς με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για εκπαίδευση που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών εκείνων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας, της διακοπής της φοίτησης και της μη πρόσβασης στην γνώση(Booth T., et al.,1992).

Ο μαθητής με ΜΔ δημιουργεί στον καθένα από εμάς μια σύνθετη εικόνα από την οποία πρέπει να ανακαλύψουμε τις δυνατότητες και τις ανάγκες του. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός επειδή έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με τον μαθητή πρέπει να βοηθηθεί στον τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών του παιδιού χωρίς να φτάνει στην απόγνωση λόγω της απαίτησης όλων, να προχωρήσει αυτό το δύσκολο έργο μόνος του.

Οι σκέψεις που αναφέραμε σήμερα δεν είναι πρωτοποριακές(έχουν δοκιμαστεί στο εξωτερικό) και έχουν στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική ταυτότητα με τις πολλαπλές της δυσκολίες.

Δεν είναι ένα πακέτο συνταγών αλλά μια αφορμή για σκέψη και προβληματισμό για τον καθένα από εμάς ξεχωριστά. Έτσι συμμετέχουμε σε αυτές τις αλλαγές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Λαμπροπούλου Β., (1998) *Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες: Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συνεκπαίδευση. Ποια είναι η πραγματικότητα;* ΑΡΕΘΑΣ τόμος Ι, Πάτρα.
- Παντελιάδου Σ., και Κωτούλας Β.,(1997) *Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια πρόταση.* Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχη 96-97.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζη Α., Γιαννίτσας Ν.Δ., (1999)*Αθηνά Τέστ: Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Booth T., Swann W., Masterrton M., Potts P., (1992) *Policies for diversity in Education*, Open University, London.
- Chappell A.L., Goodley D., Lawthom R., (2001) *Making connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties.* British Journal of Learning Disabilities, Vol.29.
- Cystal D., and Varley R., (1996) *Introduction to Language Pathology.* Whurr Publishers, London.
- Earle S.,(2001) *Sociology: a sure start ,Speech and Language Therapy in Practice*, Summer issue, Great Britain.
- Leahy M., (1995) *Disorders of Communication: The science of intervention.* Whurr Publishers, London.
- Millar S., and Reid J., (1996) *The role of SLT in education.* Royal College of Speech and Language therapist Bulletin, November issue, RCSLT Publisher, London.
- Moon G., and Gillespie R., (1995) *Society and Health: An Introduction to Social Science for Health Professionals*, Routledge Pyblishing Company, Great Britain.
- O'Brien J., (1987) *What's Worth Working? Leadership for Better Quality Human Sevices.* Responsive System Associates, Toronto.
- Snowling M.,and Stackhouse J.,(1996) *Dyslexia Speech and Language: Practitioner's handbook*, Whurr Publisher, London.
- Wolfensberger W.,(1972) *The principle of normalisation in human services.* National Institute of Mental Retardation, Toronto.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Παλαιοθόδωρου Αργυρώ, Δρ Ψυχολογίας

Σήμερα, η αναγκαιότητα του γραπτού λόγου προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου. Κι αυτό γιατί η αύξηση του έντυπου υλικού, η αυξανόμενη τάση για μάθηση από απόσταση καθώς και η συχνότερη χρήση των δικτυακών κόμβων (internet) είναι μερικοί από τους λόγους που συνηγορούν υπέρ της παραπάνω πρότασης. Η αποτυχία ωστόσο, στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου φαίνεται να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην οικονομική όσο και την κοινωνική αλλά και πολιτισμική κατάσταση ενός ατόμου. Επομένως, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και συστηματικής μελέτης ο τρόπος που κατακτούμε τη μάθηση και ιδιαίτερα το «πώς» διαβάζουμε δηλαδή με ποιους γνωστικούς μηχανισμούς και ποιες γνωστικές λειτουργίες καταφέρνουμε να αποκωδικοποιήσουμε το γραπτό λόγο. Κι αυτό γιατί μέσω του γραπτού λόγου αντλούμε πληροφορίες, διαμορφώνουμε κρίσεις και επεξεργαζόμαστε στοιχεία. Αν μάλιστα, γνωρίζουμε πώς γίνεται η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών δηλαδή, πώς επιτυγχάνεται η ανάγνωση, αυτό ενδεχομένως, θα είχε επιπτώσεις :

► στον τρόπο συγγραφής των σχολικών βιβλίων και εγχειριδίων ώστε να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες και γνωστικές απαιτήσεις των μαθητών και ειδικά, των μαθητών της Α΄ δημοτικού, της τάξης που αποτελεί την είσοδο των μαθητών στο χώρο της μάθησης μέσω της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου

► στην προετοιμασία των αρχάριων αναγνωστών ώστε να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι και γνωστικά έτοιμοι να μάθουν να αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο και,

► στην έγκαιρη διάγνωση αναγνωστικών δυσκολιών και επομένως, συστηματικής (όσο το δυνατόν) αντιμετώπισής τους μέσα από σχεδιασμό ειδικού προγράμματος παρεμβατικής αναγνωστικής αγωγής.

Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, 1988), σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σελ.22) «αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων». Ωστόσο, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, «αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, της κοινωνικής αντίληψης αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, από μόνα τους όμως, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία».

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.25) αναφορικά με την επεξεργασία των πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα μπορούμε να εντοπίσουμε ομάδες αδυναμιών που χαρακτηρίζουν τους περισσότερους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι αδυναμίες αυτές αφορούν:

α) Δυσκολία στην κωδικοποίηση (αναγνώριση – επεξεργασία) συμβόλων

β) Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας

γ) Δυσκολία στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών

Αν και το έτος 2000 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος Ν 2817/2000 για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η περίπτωση της ειδικής δυσκολίας στη μάθηση όπως δυσλεξία ή δυσαριθμησία) και η ίδρυση των κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) τα οποία θα μπορούσε να επιτύχουν αφενός μεν, τη διάγνωση του βαθμού δυσκολίας στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και αφετέρου, παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, λόγω έλλειψης επαρκούς στελέχωσης και εξειδίκευσης των μελών η προσπάθεια δεν έχει άμεσα και ορατά πολλές φορές για το μαθητή, αποτελέσματα.

Αναρωτιόμαστε λοιπόν, πώς μπορεί ο άμεσα εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός με το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες να παρέμβει, τι πρέπει να γνωρίζει, πώς να οργανώσει ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, ποια μεθοδολογικά εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιήσει και πώς αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή.

Η ανάγνωση, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σσ.44-46) συνίσταται σε δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες: Στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί την ικανότητα μετάφρασης των οπτικών συμβόλων (γραφήματα) σε φωνολογική – ηχητική παράσταση ενώ η κατανόηση την ανάσχυση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη (μέσω της φωνολογικής αναπαράστασης που έχει πραγματοποιηθεί). Αν δεχτούμε μάλιστα ότι το νοητικό μας λεξικό διαθέτει ένα σύνολο εννοιών που έχουν οργανωθεί, δομηθεί και επεξεργαστεί αφού μπορούμε να επικοινωνούμε και να κατανοούμε το συνομιλητή μας στον προφορικό λόγο η δυσκολία της ανάγνωσης φαίνεται να έγκειται στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και στη μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση.

Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων συνίσταται στην αναγνώριση της γραφημικής ταυτότητας και στην αντίστοιχη ανάσχυση της ηχητικής ταυτότητας του δεδομένου οπτικού συμβόλου (του γραφήματος) από τη μνήμη, στο σχηματισμό της συλλαβής ή μορφήματος, στη συνένωση των συλλαβών μεταξύ τους και τέλος, στην εκφορά (ηχητική παραγωγή) της λέξης. Ωστόσο, στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε τη συνεισφορά και επομένως, λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης (working memory) (Baddeley, A., 1992) καθώς όλες οι παραπάνω πληροφορίες που αφορούν τη γραφημική – φωνημική ταυτότητα των γραφημάτων, το σχηματισμό των συλλαβών και τη σύνδεση των συλλαβών για την παραγωγή της ηχητικής παράστασης της λέξης συγκρατούνται σε αυτό το είδος, μικρής διάρκειας και χωρητικότητας, βραχυπρόθεσμης μνήμης (Καραντζής, Ι., 2005). Δυσκολία στη συγκράτηση αυτών των πληροφοριών, ενδεχομένως, έχει να κάνει με προβλήματα που αφορούν τη δομή ή τη χωρητικότητα της μνήμης αυτής (Πόρποδας, Κ., 2002).

Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και η μετατροπή τους σε ηχητική παράσταση έχει να κάνει βεβαίως και με το είδος, δηλαδή την ορθογραφική δομή των λέξεων καθώς, ένας μεγάλος αριθμός λέξεων της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας ένα προς ένα φωνήματος – γραφήματος. Ωστόσο, ένα μικρότερο μέρος παραβιάζει την αντιστοιχία αυτή και η γραφή των δεδομένων λέξεων στηρίζεται περισσότερο σε κανόνες γραμματικής και ετυμολογίας (π.χ. χαίρεται, συνειδητοποιεί, έυφορος κ.τ.λ.) (Μπαμπινιώτης, Γ., 1980). Η σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων αυτών τείνει να στηρίζεται στην ανάσχυση από τη μνήμη των πληροφοριακών μονάδων που αφορούν την ορθογραφική δομή της λέξης (Waters, G., Bruck M., & Malus- Abramowitz, 1988).

Εξετάζοντας τις γνωστικές προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος αναγνώστης μπορούμε να αναφέρουμε ότι η πιο σημαντική κι απαραίτητη προϋπόθεση (όπως έχει επισημανθεί, ερευνηθεί αλλά κι έχει επιβεβαιωθεί κι από έρευνες οι οποίες έχουν εξετάσει τη σχέση της με τη μάθηση της ανάγνωσης) είναι η φωνολογική επίγνωση (Bryant & Bradley, 1985, Coltheart, 1983, Lundberg, Frost & Peterson, 1988, Porpodas & Palaiothodorou 1999a, b, Schneider, Kuspert, Roth, Vise & Marx, 1997). Με τον όρο «φωνολογική επίγνωση» σύμφωνα με τον Mattingly (1972) εννοούμε την ικανότητα που έχει ένας αρχάριος αναγνώστης να αναγνωρίζει τη φωνολογική δομή που έχουν οι λέξεις του προφορικού λόγου, δηλαδή να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από δομικά συστατικά, τα φωνήματα, τα οποία μπορεί να τα αναλύει να τα συνθέτει και γενικά, να επιτυγχάνει όποιο νοητικό μετασχηματισμό θελήσει.

Σύμφωνα με τους Bryant & Bradley (1985), Lundberg et. al. (1988), Porpodas & Palaiothodorou (1999 a, b), Schneider et. al. (1997), η επίγνωση που διαθέτει ο υποψήφιος

αναγνώστης για τη δομή των λέξεων του προφορικού λόγου πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας φαίνεται να επιδρά στην ταχύτερη, ευχερέστερη και ακριβέστερη αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα μάλιστα με τους Porpodas & Palaiothodorou (1999 a, b) και για το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα γραφής, η σχέση αυτή φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για την πρώτη δημοτικού, τόσο μάλιστα, που η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές στην κατάκτηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, οδηγώντας έτσι τους ερευνητές στη διαπίστωση ότι η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών τείνει να είναι αιτιώδης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Παλαιοθόδωρου (2004) κατά την οποία πραγματοποιήθηκε εκπαίδευση νηπίων στην ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης των λέξεων στα δομικά τους φωνήματα και έπειτα, αξιολογήθηκε η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στην πρώτη, δεύτερα και τρίτη δημοτικού, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να ασκεί ουσιαστική και συστηματική επίδραση κυρίως στην πρώτη τάξη, διευκολύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν με ευκολία τη φωνολογική στρατηγική μετατροπής των γραφημάτων σε ηχητική παράσταση (γεγονός που φαίνεται να έχει επιβεβαιωθεί κι από έρευνες των Bryant, P., & Bradley L., 1985, Lundberg et. al., 1988, Schneider et. al., 1997) Αντίθετα, μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε οπτικοχωρικές δραστηριότητες ή που ακολούθησαν μόνο το ισχύον πρόγραμμα του σχολείου δε φάνηκε να αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο με την ανάλογη ευχέρεια, ακρίβεια και ταχύτητα που κατάφερε η ομάδα που ασκήθηκε και ανέπτυξε τη φωνολογική επίγνωση.

Σύμφωνα με τους Wagner & Torgessen (1987) η σχέση που υπάρχει μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι τόσο ισχυρή, ώστε το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να προσδιορίσει το βαθμό δυσκολίας στη μάθηση της ανάγνωσης. Δηλαδή, μαθητές που δεν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα δομικά συστατικά του προφορικού λόγου, τείνουν να δυσκολεύονται στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Bryant, P. & Bradley L., 1985, Lundberg, et al., 1988, Porpodas, C. & Palaiothodorou, A., 1999a,b, Schneider, et al., 1997)

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα «πώς αναπτύσσεται» η φωνολογική επίγνωση στους αρχάριους αναγνώστες και με ποια μεθοδολογικά εργαλεία – κριτήρια μπορούμε να αξιολογήσουμε το επίπεδο κατοχής της από αρχάριους αναγνώστες. Η φωνολογική επίγνωση δεν είναι εύκολη γνωστική κατάκτηση καθώς δεν αποτελεί έμφυτη γνωστική ικανότητα. Ωστόσο, αποκτάται με συστηματική εκπαίδευση και με διαδοχικά βήματα δυσκολίας, σύμφωνα με τον Elkonin(1963)(Ball, E., & Blachman, B.,1991). Τα κριτήρια και ταυτόχρονα, μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης αλλά και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης, διακρίνονται σύμφωνα με τον Gombert (1992) (Πόρποδας Κ., 2002, σ.226) σε:

- α) επιγλωσσικού επιπέδου
- β) μεταγλωσσικού επιπέδου.

Στην πρώτη περίπτωση διακρίνονται σε:

- 1) τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή ηχητικής ταξινόμησης όπου ο μαθητής διακρίνει ποια λέξη δεν ταιριάζει ηχητικά με τις υπόλοιπες που ακούει (π.χ. μας, πας, φας, δεν).
- 2) τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων όπου ο μαθητής ακούγοντας ένα ζευγάρι λέξεων διακρίνει αν υπάρχει ανάμεσά τους κάποια κοινή ηχητικά, συλλαβή (π.χ. μέλι – μέση (ναι), σύκο – δέμα (όχι)).
- 3) τεστ επισημάνσης της ομοιοκαταληξίας όπου ο μαθητής επισημαίνει αν υπάρχει ομοιοκαταληξία στο ζευγάρι των λέξεων που ακούει (π.χ. σήμα – νήμα).

Στη δεύτερη περίπτωση διακρίνονται σε:

- 1) τεστ συλλαβικής και φωνημικής κατάτμησης κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να αναλύει τις λέξεις στα δομικά τους συστατικά (δηλαδή τις αντίστοιχες συλλαβές στη συλλαβική κατάτμηση και τις αντίστοιχες φωνές στη φωνημική ή φωνολογική κατάτμηση).

- 2) τεστ συλλαβικής και φωνημικής σύνθεσης κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να συνθέτει λέξεις ακούγοντας τα δομικά τους συστατικά (δηλαδή τις αντίστοιχες συλλαβές στη συλλαβική σύνθεση ή τις αντίστοιχες φωνές στη φωνημική ή φωνολογική σύνθεση).
- 3) τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει, αφού κόψει ένα τμήμα της λέξης, να προφέρει το υπόλοιπο τμήμα που μένει.
- 4) τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να προφέρει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών ή φωνημάτων αντίστοιχα, λέξεις που του χορηγούνται.

Η χρήση των παραπάνω κριτηρίων προσφέρεται για αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή. Μάλιστα τα εν λόγω κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην αρχή (φάση αξιολόγησης) του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης όσο και στο τέλος (μετά τη φάση άσκησης στην εν λόγω γνωστική ικανότητα) και να διαπιστωθεί έτσι, ο βαθμός κατάκτησης της ικανότητας αυτής.

Παρακάτω θα αναφέρουμε την περίπτωση 4 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Β' δημοτικού) όπου με βάση τα παραπάνω κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε το επίπεδο της εν λόγω ικανότητας, ακολούθησε συστηματική δίμηνη (περίπου) άσκηση και έπειτα αξιολογήθηκε εκ νέου, η γνωστική ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τις λέξεις του προφορικού λόγου στα συστατικά τους στοιχεία. Από την αναλυτική παρουσίαση που ακολουθεί φαίνεται ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και επομένως, βοηθά να ξεπεραστούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υποκείμενα: 4 μαθητές (2 αγόρια, 2 κορίτσια) Β' τάξης δημοτικού σχολείου (χρονολογικής ηλικίας 7.8 – 8.1 ετών, I. Q =122 -126, Στάθμιση Π. Τσαγκρή (1972).

Αξιολόγηση:

α) Επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης (πριν την άσκησή τους) με κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης, φωνολογικής σύνθεσης, φωνολογικής απαλοιφής)

β) Ανάγνωση – Ορθογραφία λέξεων ταξινομημένων με βάση τη συχνότητα και τον αριθμό συλλαβών (2 – σύλλαβες, 3 – σύλλαβες, 4 – σύλλαβες).

Πορεία: Εξετάζοντας το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης διαπιστώνεται ότι και στους 4 μαθητές ήταν πολύ χαμηλό καθώς και η αναγνωστική και ορθογραφική τους επίδοση. Μετά την αξιολόγηση των παραπάνω γνωστικών τους ικανοτήτων ακολούθησε πρόγραμμα άσκησης στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Περίοδος άσκησης: 7 εβδομάδες (περίπου) όπου οι μαθητές, ατομικά ο καθένας, ακολουθούσαν ένα πρόγραμμα συστηματικής εξάσκησης στα εν λόγω κριτήρια (φωνολογικής κατάτμησης, φωνολογικής σύνθεσης, φωνολογικής απαλοιφής). Η εξάσκηση γινόταν προφορικά και με πρόγραμμα σταδιακής δυσκολίας αλλά και συστηματικής επανάληψης.

Αξιολόγηση: Με το πέρας της συστηματικής εξάσκησης στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε εκ νέου η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τον προφορικό λόγο στα συστατικά του φωνήματα όσο και η αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση και σε ποιο βαθμό.

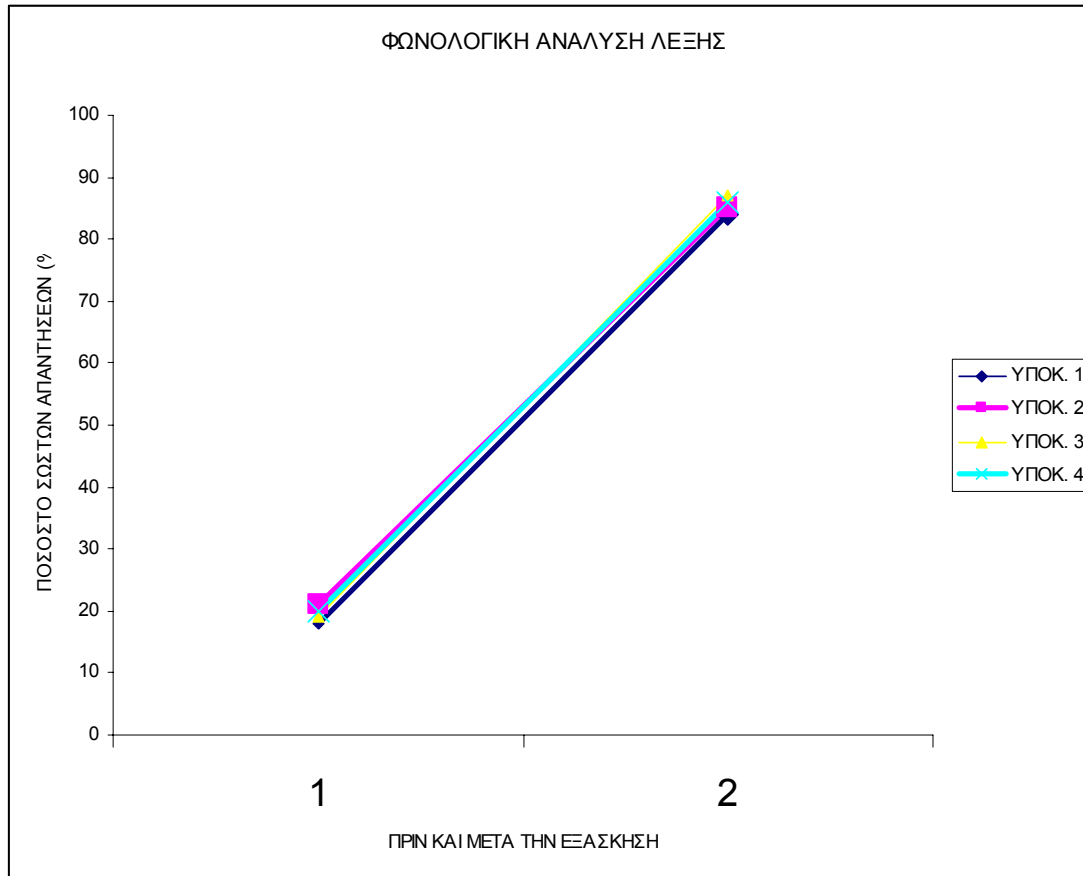
Αποτελέσματα:

Παρακάτω αναφέρουμε τα αποτελέσματα της μικρής εμβέλειας έρευνας τόσο στην ικανότητα ανάλυσης λέξης στα συστατικά της στοιχεία (φωνολογική ανάλυση) όσο και στην ικανότητα σύνθεσης των φωνημάτων για το σχηματισμό λέξης (φωνολογική σύνθεση), αλλά και στην ικανότητα απαλοιφής φωνήματος λέξης και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος που μένει

(φωνολογική απαλοιφή). Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην ανάγνωση και ορθογραφία λέξεων.

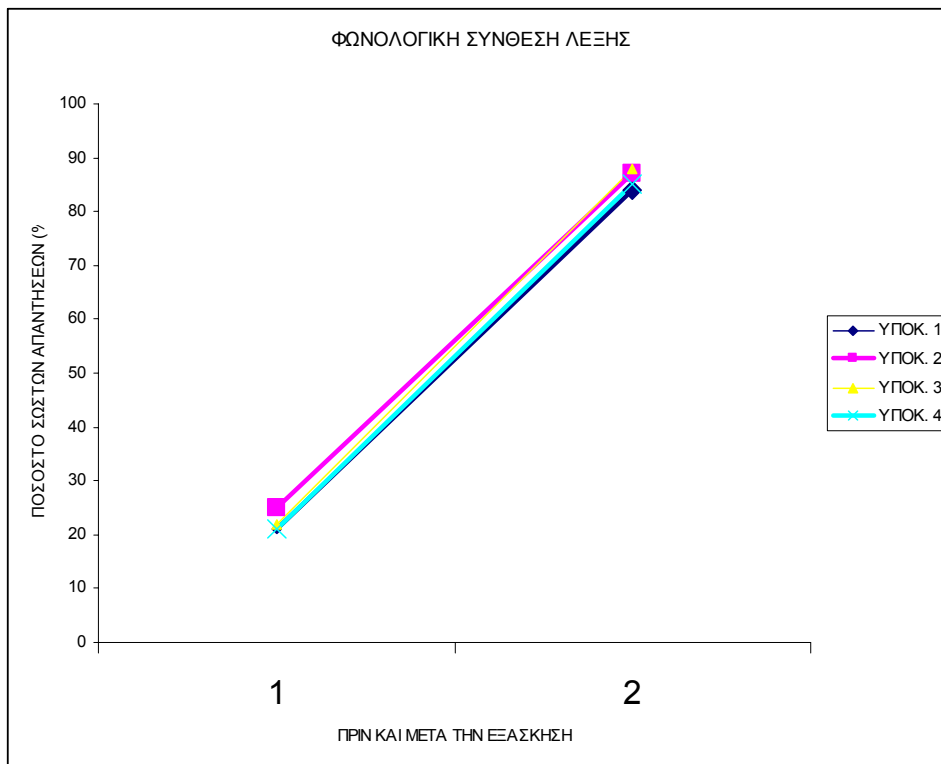
Ειδικότερα:

α) Φωνολογική ανάλυση λέξης



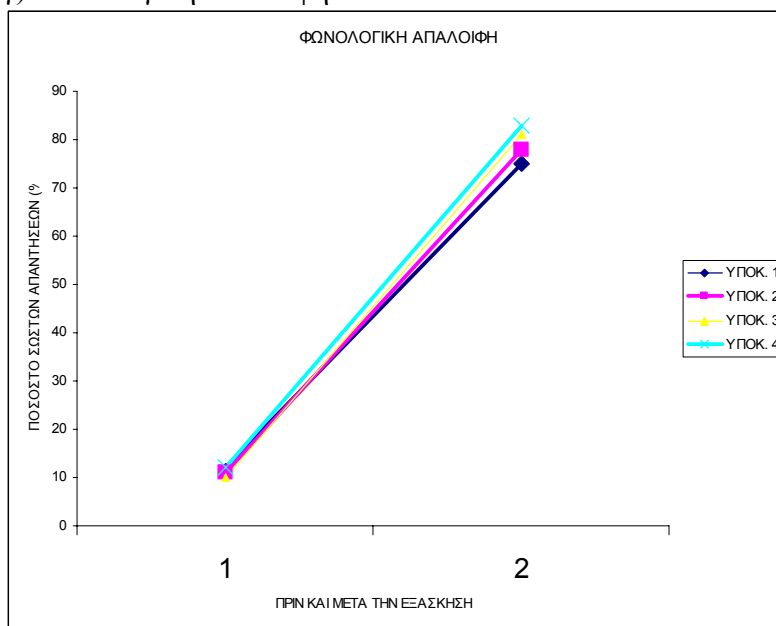
Διαγ.1 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για ανάλυση λέξης στα συστατικά της φωνήματα.

β) Φωνολογική σύνθεση λέξης



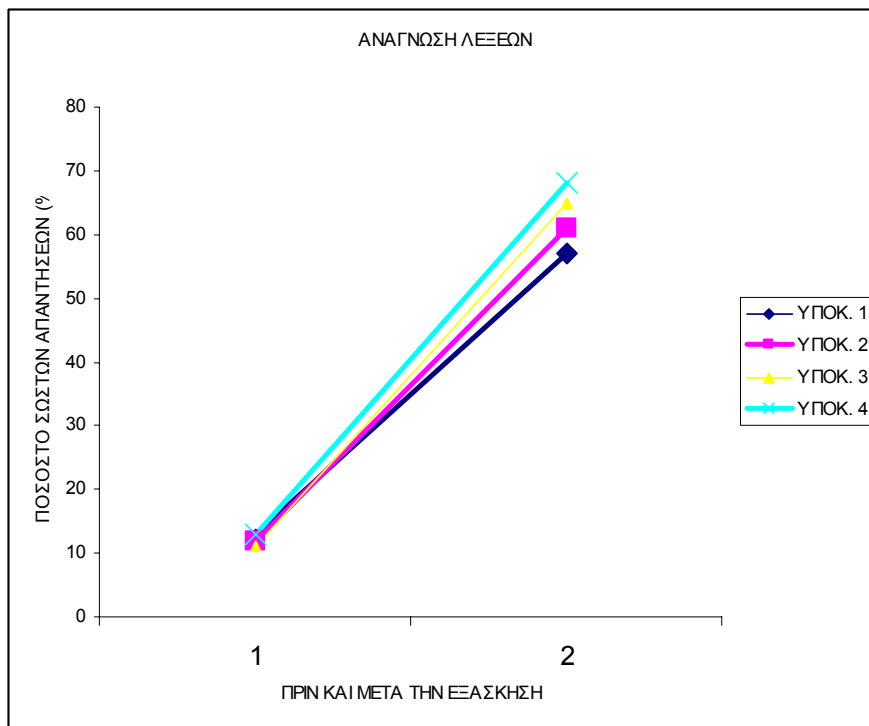
Διαγ.2 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για σύνθεση φωνημάτων και παραγωγή λέξης.

γ) Φωνολογική απαλοιφή



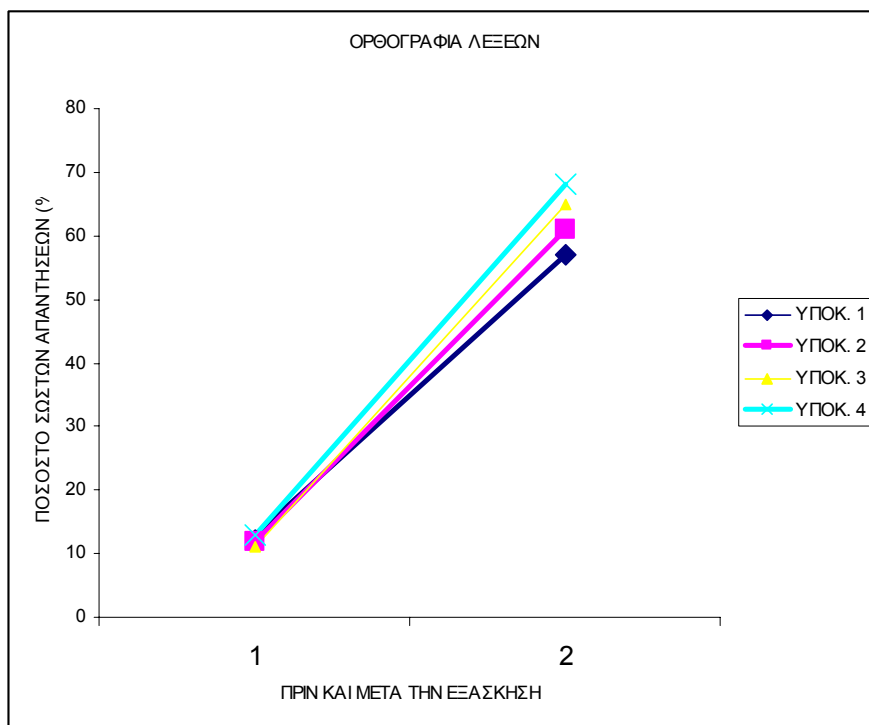
Διαγ.3 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για απαλοιφή φωνήματος από λέξη και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος που μένει.

δ) Ανάγνωση λέξεων



Διαγ.4 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στην ανάγνωση λέξεων.

ε) Ορθογραφία λέξεων



Διαγ.5 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στην ορθογραφία λέξεων.

Από την παρουσίαση των παραπάνω διαγραμμάτων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές τείνουν να βελτιώνουν την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα μετά την

παρέμβαση που είχαν και ειδικότερα, το πρόγραμμα ανάπτυξης της φωνολογικής τους επίγνωσης. Πριν την άσκηση στις εν λόγω γνωστικές ικανότητες η επίδοσή τους ήταν αρκετά χαμηλή σε σχέση τόσο με την ηλικία όσο και με τη νοητική τους κατάσταση. Το πρόγραμμα ανάπτυξης της ικανότητας για συνειδητοποίηση των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου φαίνεται να βοήθησε αποτελεσματικά τους μαθητές αυτούς διευκολύντάς τους στο να εφαρμόσουν τη φωνολογική στρατηγική, η οποία τείνει να βασίζεται στην αντιστοιχία φωνήματος του προφορικού και γραφήματος του γραπτού λόγου.

Έτσι, εφαρμόζοντας την εν λόγω στρατηγική μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό λόγο με περισσότερη ευκολία και σε συνδυασμό με τη φύση του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος, που έχει μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας φωνημάτων και γραφημάτων αλλά και τη γνωστική ωριμότητα των μαθητών για την κατάκτηση ενός τέτοιου έργου (που θα «έπρεπε» να το έχουν επιτύχει νωρίτερα, όταν θα βρίσκονταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου), οι μαθητές αυτοί κατάφεραν να ξεπεράσουν αρκετά ικανοποιητικά τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Η παρούσα μελέτη έδειξε, σε μικρό βέβαια βαθμό, τη συνεισφορά της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναδική καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας αλλά κυρίως, διαφορετικό τρόπο και ρυθμό επεξεργασίας και μάθησης των πληροφοριών. Χρειάζεται όμως να γνωρίζουμε «πώς μαθαίνει» ο μαθητής μας και κυρίως «ποιος» είναι ο μαθητής που αντιμετωπίζει το μαθησιακό πρόβλημα ώστε με σεβασμό στην προσωπικότητα του να προσαρμόσουμε τη μάθηση στις ιδιαιτερότητες, στα ενδιαφέροντα αλλά και τις κλίσεις του εν λόγω μαθητή.

Μόνο όταν δείξουμε έμπρακτα το σεβασμό μας στον κάθε μαθητή και δεν τον ισοπεδώνουμε με τον ομοίομορφο τρόπο που μεταδίδεται η γνώση στα ελληνικά σχολεία μπορούμε να ελπίσουμε σε πολίτες περισσότερο υπεύθυνους, ενεργούς και ελεύθερα και δημοκρατικά σκεπτόμενους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Καραντζής, Ι. (2005). *Εφαρμογές των Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κρασανάκης, Γ.(1983) *Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, Αθήνα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παλαιοθόδωρου, Α. (2004). *Η Εκπαίδευση των παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Τομέας Ψυχολογίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2001) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πασσάκος, Κ. (1977). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.(1984). *Εξελικτική Ψυχολογία, τ. 1,2,3,4*, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.(1992). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* Πάτρα.
- Στασινός, Δ. (1999). (Επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*, Αθήνα.
- Τουμπαϊδής, Δ. (1987). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φλωράτος, Μ.(1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*, Αθήνα:Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Baddeley, A. (1922). Working memory. *Science*, v.255, 555-556.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bryant, P. & Bradley L. (1985). *Children's Reading Problems*, Blackwell Publishers Inc., Oxford.**
- Coltheart, M. (1983) Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. *Nature* 301, p.370.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive programme for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, xxiii/3, 263-284.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999a). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th *European Conference on Psychological Assessment*, University of Patras, Greece, 25-29/8/1999.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the *European Conference on Developmental Psychology*, Spetses, Greece, 2-5/9/1999.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx, H. (1997). Short and Long Term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from two German Studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Waters, G., Bruck, M., & Malus – Abramowitz (1988). The role of Linguistic Information in Spelling: A developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της ετερότητας και πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στο σύγχρονο σχολείο

Πολυξένη Παπαχρήστου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη σκιαγράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της ετερότητας και πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στο σύγχρονο σχολείο. Πρόκειται για ένα ζήτημα που απασχόλησε και απασχολεί, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, τις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαιδευτική κοινότητα στον τόπο μας.

Ο κυρίαρχος ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι η σωρευτική μετάδοση βασικών γνώσεων σε ελάχιστο τακτό χρόνο ακολουθώντας την παιδαγωγική αρχή της μεταφοράς γνώσεων-μάθησης και επενδύοντας στη συμμετοχική διαδικασία με πρωταγωνιστή το μαθητή. Αποσκοπεί παράλληλα στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στη διασφάλιση όρων ομαλής και ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Για το λόγο αυτό το σχολείο με τη σημερινή του μορφή είναι ο φυσικός χώρος ενδυνάμωσης της ψυχοσωματικής, ψυχοκινητικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του μαθητή, που επιτυγχάνεται ή επιβραδύνεται από μια σειρά παραγόντων άμεσα αισθητών και μη. Σε μια τέτοια σύνθετη διαδικασία και καθοριστική για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου λειτουργεί σήμερα επιπρόσθετα και αφαιρετικά η πολύμορφη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που παραπέμπει σε ένα «πολύ-εθνικό» σχολικό περιβάλλον. Μαθητές γηγενείς αλλά και γόνοι μειονοτικών ομάδων (μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων, μετακινούμενων εργαζομένων) συνυπάρχουν, ωριμάζουν από κοινού συναισθηματικά και εμπλέκονται στην υπαρκτή πολιτισμική ώσμωση δραστηριοποιούμενοι στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και υπό την προγραμματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι με κύριο εφόδιο την οικεία θεωρητική τους κατάρτιση γύρω από το γνωστικό αντικείμενό τους και ακολουθώντας ενίοτε πιστά τη νοημοσύνη της καρδιάς τους επιδίδονται σε διαρκή σκληρό αγώνα με στόχευση τη διευκόλυνση της μάθησης και την ευχερή κατάκτηση της γνώσης εκ μέρους του μαθητή, ανεξάρτητα από την κοινωνική, γλωσσική και θρησκευτική του αφετηρία και την εθνοτική του προέλευσή.

Για την επιστήμη της Ψυχοπαιδαγωγικής, η μάθηση δεν είναι μόνο μια σχετικά σταθερή παράμετρος που στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και μια αλλαγή προγραμματικά κατευθυνόμενη προς την ορθή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον με τη συμβολή της διδασκαλίας. Συνιστά μια στοχευμένη διαδικασία η οποία καθιστά δυνατή την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στα σχολικά δρώμενα. Άλλωστε, μάθηση σημαίνει τροποποίηση – βελτίωση της συμπεριφοράς του ατόμου και με τρόπο ώστε να συνάδει με το επίπεδο ωριμότητάς του σε συνάρτηση με τη χρονολογική του ηλικία (προέχει εδώ η μοναδικότητα-ετερότητα του ατόμου), τις κείμενες κοινωνικές νόρμες και την περιρρέουσα κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία βιώνει (τούτο συνιστά το κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο της συμπεριφοράς του).

Επομένως, το πλαίσιο μάθησης ορίζεται κυρίως ως μια ατομική υπόθεση λαμβάνοντας υπόψη το ρεπερτόριο των δυνατοτήτων, ιδιαιτεροτήτων αλλά και πιθανών ελλειμμάτων του παιδιού. Καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του μαθητή και συντελείται κυρίως με τη συνδρομή συντονισμένων γνωστικών διαδικασιών και λειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος, των αισθήσεων και του ψυχοκινητικού του συστήματος. Με τη διαδικασία της μάθησης εξελίσσεται και διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου επιφέροντας αλλαγές σε επίπεδο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό. Η μάθηση τέλος προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού να δεχτεί και να αφομοιώσει καινούργια γνώση.

Το κατ' εξοχήν αντικείμενο μάθησης είναι το περιβάλλον στην κάθε του μορφή το οποίο λειτουργεί και ως πλατφόρμα για άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Το περιβάλλον αποκτά μαθησιακή υπόσταση, παρέχοντας στο μαθητή τη δυνατότητα να το κατανοεί, να το αξιοποιεί. Επομένως η συντελούμενη μάθηση υφίσταται κοινωνικό έλεγχο ως προς την ποιότητά της.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία με την εμπλοκή του υποκειμένου-μαθητή και του γνωστικού αντικείμενου σε ένα ειδικό μαθησιακό περιβάλλον (που διαμορφώνει το σύγχρονο σχολείο), με το συγκεκριμένο γνωστικό του ρεπερτόριο, τη φύση των γνωστικών αντικειμένων, τους γνωστούς όρους και τις ιδιαίτερες συνθήκες όπου συντελείται η μάθηση.

Σκιαγραφήσαμε εν συντομία το γνωστικό-μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο καλείται ο μαθητής να ανταποκριθεί και τη διαδικασία μάθησης η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών μιας τάξης. Στη σύγχρονη σχολική τάξη κυριαρχεί συνήθως το στοιχείο της ετερότητας των μαθητών σε επίπεδο εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό κ.τ.λ. Προέχει επομένως η σωστή εκπαιδευτική διαχείριση αυτής της ετερότητας στο σχολείο.

Οι δυσκολίες και οι ανάγκες που αναφέρονται από αυτή την πραγματικότητα είναι πολλές. Η έλλειψη κατάλληλης δόμησης, διαχείρισης και εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης και η χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Το έλλειμμα ψυχολογικής-συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών σε καθημερινή βάση με την καθιέρωση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου. Η έλλειψη υπεύθυνης ενημέρωσης του εκπαιδευτικού για το προφίλ του μαθητή και το είδος της ιδιαιτερότητάς του (οικογενειακό περιβάλλον, γλωσσικό περιβάλλον, εθνική-πολιτισμική ταυτότητα, θρησκευτική δοξασία κ.τ.λ.). Η αδυναμία τροποποίησης ή αναπροσαρμογής του τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με πιθανή αναπροσαρμογή της τακτικής αντιμετώπισής του σε διάφορα επίπεδα. Το ενδεχόμενο υποτροπής των δυσκολιών μάθησης και κοινωνικής του προσαρμογής με πιθανή επανεξέταση του όλου σκηνικού και τέλος ο επανακαθορισμός και η χρηστή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Για να φέρουμε σε πέρας μια τέτοια γόνιμη διαδικασία απαιτείται προγραμματισμός μιας σειράς παρεμβάσεων στα σχολικά δρώμενα όπως:

Η δημιουργία μηχανισμών στήριξης του παιδιού, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής του και της συναισθηματικής του ασφάλειας (πρόνοια για υποστηρικτικό πλαίσιο), ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητά του, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στη σχολική τάξη συναρπάζόμενη από ισότιμα μέλη και ο έλεγχος της δυναμικής των ομάδων στην τάξη προκειμένου να διασφαλισθεί ένα κλίμα αλληλαποδοχής και να επιτευχθεί η γενικότερη εποπτεία και ο έλεγχος της κείμενης κατάστασης ώστε να λειτουργήσουν τα άτομα ελεύθερα, αυτόβουλα και δημιουργικά, και να διαμορφώσουν τις δικές τους διαπροσωπικές σχέσεις που θα καθορίσουν και το πλαίσιο μιας γόνιμης μάθησης και κατάκτησης της γνώσης στο κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι **διττός**:

- **Παιδαγωγικός**: έχει ως στόχο του τη μετάδοση γνώσεων με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης μέσα σε κλίμα κατάλληλα διαμορφωμένο από την παιδαγωγική ευαισθησία και την οικεία ενημέρωση του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού καθώς και την συντελούμενη πολιτισμική ώσμωση.

-**Ψυχολογικός-συμβουλευτικός-υποστηρικτικός**: έχει ως στόχο να συνεισφέρει στην προσωπική εξέλιξη του μαθητή και στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον γνωρίζοντας τι πρέπει να επιδιώκει ή και να αποφεύγει σε επίπεδο διαχείρισης της συμπεριφοράς της τάξης.

Από την πληθώρα οικείων μελετών που έχουν γίνει ως τώρα καθίσταται φανερό ότι οι θεωρίες μάθησης συνυπάρχουν με τις θεωρίες συμπεριφοράς και της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού. Η πολυπλοκότητα του προβλήματος που ήδη σκιαγραφήσαμε προδιαγράφει και την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθότι άπτεται όχι μόνο του προβληματισμού που αφορά τη μέθοδο παροχής γνώσεων αλλά και των πρακτικών συνδιαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων μαθητή- δασκάλου και του τρόπου συνδιαχείρισης αυτών των σχέσεων. Άλλωστε, η ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων που διαμορφώνονται στο σχολείο είτε ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, είτε ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές αλλά και κατ' ιδίαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της αυτής σχολικής μονάδας προϋποθέτει ευέλικτες γνωστικές ικανότητες οι οποίες συνδιαγράφονται και συνεκφράζονται σε στάσεις - συμπεριφορές μαθητή και δασκάλου. Οι στάσεις ή οι συμπεριφορές αυτές διαμορφώνουν το καμβά στον οποίο ο μαθητής μαζί με το δάσκαλό του θα προγραμματίσει, θα κεντήσει, θα ζωγραφίσει ή θα σκισάρει τη σημειολογία της προσκτώμενης γνώσης.

Η σχολική συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται έτσι από τη δυναμική των ανωτέρω παραγόντων αλλά και από την αλληλεπίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, την πολιτισμική του όσμωση, καθώς και από το πώς έχει διαμορφωθεί το διασυγκρουσιακό κλίμα αξιών σχολείου και οικογένειας. Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο όλων αυτών των δυναμικών οι οποίες εκλαμβάνονται *de facto* ως δυνητικό ερέθισμα της ικανότητάς του για αντίδραση- ανταπόκριση στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Η ευθύνη βαρύνει τον εκπαιδευτικό που έχει επωμιστεί το ρόλο του δασκάλου-παιδαγωγού και ο οποίος καλείται να επικεντρώνει την προσοχή του στον διακριτικό έλεγχο της τάξης, την τροποποίηση και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών έτσι ώστε να εξασφαλίζει το κατάλληλο προς μάθηση και ευνοϊκό για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη περιβάλλον. Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού – παιδαγωγού αποκτά σήμερα κάποια ιδιαιτερότητα που υπαγορεύεται από τις πρωτόγνωρες συνθήκες ενδοσχολικής λειτουργίας, όπως είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η προσπάθεια προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στα νέα κοινωνικά δεδομένα, η αναγκαιότητα συγγραφής νέων εγχειριδίων, η διαπολιτισμική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και η κατάλληλη επιμόρφωση-ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Πρέπει επίσης να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και εξωσχολικές παράμετροι, όπως η κρίση αξιών, η σύγκρουση αξιών οικογένειας, κοινωνίας και σχολείου, βασικότατος συντελεστής στη διαδικασία της μάθησης, οι ποικίλες και ετερόκλητες γνωστικές πληροφορίες που εισβάλλουν στο σχολείο, χωρίς παιδαγωγικό εισιτήριο δημιουργώντας ενίοτε αποδυνάμωση του κυρίαρχου παιδαγωγικού του ρόλου. Ο ρυθμός που παράγεται σήμερα η νέα γνώση είναι πρωτόγνωρος και το γνωστικό τοπίο μορφοποιείται διαρκώς ενώ το σχολείο καλείται να προσαρμόζεται και να αναδιατάσσεται συνεχώς. Πως μπορεί όμως η διαδικασία αυτή να είναι σταθερά δομημένη όταν όλα γύρω μας αλλάζουν με ιλιγγιώδεις και συχνά απρόβλεπτους ρυθμούς; Για το λόγο αυτό αλλά και για λόγους που άπτονται των αρχών και θέσεων της εκπαιδευτικής ψυχολογίας θα αναφερθώ στο τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει κλίμα συνεργατικότητας και αλληλοαποδοχής στην τάξη του που να είναι ταυτόχρονα **ευεπίφορο** στη μάθηση.

Αφορμώμενη από βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές δε θα σκιαγραφήσω το μοντέλο ενός ικανότατου εκπαιδευτικού, διότι τούτο και ουτοπικό και παράλογο είναι, καθότι θα προσπαθούσα να ακυρώσω μια ολόκληρη επιστήμη, την εκπαιδευτική ψυχολογία, που έχει περίπου ένα αιώνα ζωής και που οι αρχές και τα συμπεράσματά της έδωσαν ώθηση στην ανθρώπινη σκέψη και προήγαγαν τον προβληματισμό έτσι ώστε εμείς σήμερα να γνωρίζουμε τουλάχιστον όχι μόνο τι πρέπει να κάνουμε αλλά και τι πρέπει να αποφεύγουμε. Πρόκειται

για την πολυπλοκότερη των κοινωνικών επιστημών, διότι άπτεται της συστηματικής μελέτης του εξελισσόμενου ανθρώπινου οργανισμού, της τροποποίησης και βελτίωσης της συμπεριφοράς του και της παροχής γνώσεων στον υπό ανάπτυξη παιδικο-εφηβικό οργανισμό, όπου τίποτε δεν είναι ίδιο με το χθές και τίποτε δεν θα είναι ίδιο με το αύριο. Εκτός τούτου υπάρχουν και ποιοτικές διαβαθμίσεις από άτομο σε άτομο τόσο στην ψυχοσύνθεσή του, τις καταβολές του, το πνευματικό-γλωσσικό κεφάλαιο, όσο και σε επίπεδο περιβαλλοντικών παραγόντων επενέργειας που επιρρωνύουν την ιδιαιτερότητα και ιδιομορφία της επιστήμης αυτής και αντίστοιχα της σχολικής πράξης. Θα ήταν ενδιαφέρον να σκεφθεί κανείς πόσο άχαρος και αυτοακυρωτικός θα ήταν ο ρόλος της αν πράγματι είχε να μας υποδείξει ένα μοντέλο παραγωγής επιτυχημένων ατόμων και έναν συγκεκριμένο τρόπο διαπαιδαγώγησής τους.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι:

Στο πεδίο της μάθησης, κατά την ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη, εμπεριέχονται **τέσσερα** κυρίαρχα στοιχεία και φυσικά η πρόβλεψη του τι μπορεί να συμβεί αν έστω και ένα από αυτά δεν λειτουργήσει σωστά:

1. Το υποκείμενο το οποίο ενεργεί, **ο μαθητής.**
2. Αυτός που συμπαρίσταται και ενισχύει τη μάθηση, **ο δάσκαλος.**
3. Τα ερεθίσματα που παρακινούν το μαθητή να αντιδράσει, **η ύλη για μάθηση.**
4. Η απάντηση στα ερεθίσματα, το τελικό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας, δηλαδή **η μαθησιακή συμπεριφορά** του μαθητή.

Ακόμη πρέπει να γνωρίζει ότι:

Κάθε άτομο είναι μοναδικό, διαφορετικό σε επίπεδο γονιδιακής προικοδότησης, τρόπου σκέψης και δράσης, εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης, κ.ά.

Η κοινωνία με τους κανόνες λειτουργίας της είναι αυτή που ορίζει τη "διαφορά" και το άτομο επωμίζεται και υποφέρει από τον υιοθετούμενο ορισμό της και στη σχολική κοινότητα.

Η κοινωνία κατασκευάζει ετερότητες και δημιουργεί ενίοτε ενοχές, ντροπή, φόβο και ανασφάλεια σε γονείς και παιδιά. π.χ. παιδιά με "ειδικές ανάγκες", σήμερα παιδιά με "ιδιαιτερες ικανότητες"

Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, πέραν της εθνοτικής και πολιτισμικής του προέλευσης, έγκειται και στο ρυθμό μάθησης (ορισμένα παιδιά μαθαίνουν με αργό ρυθμό, άλλα με γρήγορο ρυθμό κ.τ.λ.), στη σωματική τους διάπλαση, στην αισθητηριακή τους κατάσταση, στη δυνατότητα επικοινωνίας (διαταραχές στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας), κ.ά.

Δεν υπάρχουν ακριβείς κατευθύνσεις και καθοδηγήσεις που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του, καθότι ασχολείται με το υπό ανάπτυξη άτομο, όπου όλα εξελίσσονται, αλλάζουν σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο.

Η σωστή πληροφόρηση και κατανόηση των παιδικών συμπεριφορών είναι αναγκαία για να προγραμματιστεί και ο κατάλληλος τρόπος παρέμβασης.

Ο κατάλληλα ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά τα κίνητρα της συμπεριφοράς των παιδιών και προβαίνει στη σωστή διαχείρισή της.

Οι απαιτήσεις του πρέπει να είναι αντίστοιχες των γνωστικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής κατασκευής του παιδιού, διότι διαφορετικά παραβιάζει τη φύση του.

-Δεν μπορεί να αλλάξει με την παρέμβασή του τη φύση του παιδιού. Αυτή κατά τον Αιμίλιο Ρουσσώ πρέπει να τη σεβόμαστε, τη βοηθούμε όμως να γίνει καλύτερη.

Η φύση του παιδιού αποτελεί το όριο εκκίνησης για κάθε τροποποίηση, που επιθυμούμε να επιφέρουμε στον άνθρωπο. Η φύση πάλι αποτελεί το όριο, που μας καθορίζει το τέλος των ενεργειών μας.

Η φύση του υπό ανάπτυξη ατόμου αποτελεί το βασικό αξίωμα, στο οποίο στηρίζεται κάθε παιδαγωγική ενέργεια, και ως εκ τούτου κάθε παιδαγωγική έρευνα πρέπει να θεωρεί το αξίωμα αυτό ως αρχή και τέλος κάθε επιστημονικής αναζήτησης. Το εν λόγω αξίωμα αποτελεί και το θεωρητικό της θεμέλιο.

Θα μπορούσαν στο σημείο αυτό να τεθούν ορισμένα βασικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι δυνατότητες του ατόμου στη συγκεκριμένη περίοδο κατά την οποία ασκούμε τροποποιητική επενέργεια-αγωγή;

Ποιες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο πρόσωπο που παιδαγωγεί και στον παιδαγωγούμενο;

Ποιες είναι οι σχέσεις των δυνατοτήτων του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η ανεύρεση αυτών των σχέσεων σε συνδυασμό με τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων διαμορφώνει την εικόνα της φύσης του υπό ανάπτυξη ατόμου.

Πως είναι δυνατόν σε συγκεκριμένη περίοδο της ανάπτυξης οι δυνατότητες του ατόμου να χρησιμοποιηθούν και σε ποια έκταση; Επιδιώκουμε εκμεταλλευόμενοι τη φύση των δυνατοτήτων του παιδιού και χωρίς να τις αλλοιώσουμε, να τις τροποποιήσουμε.

Ποια απόδοση έχουν οι διάφοροι τρόποι παρέμβασης;

Η αποτυχία σε ένα μεγάλο ποσοστό πηγάζει από το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και η σχολική εργασία απαιτεί τρόπους σκέψης που τα παιδιά δεν διαθέτουν. Π.χ. η χρήση και κατανόηση εννοιών που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει.

Οι έννοιες, είναι η ιδέα που έχει το παιδί για μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων.(μικρά πράγματα, μεγάλα πράγματα κ.τ.λ.) και μόνο έτσι κατηγοριοποιεί και αντιλαμβάνεται τα πράγματα.

Μέσα από τη χρήση των εννοιών αντιλαμβάνεται τον κόσμο και η κατάκτησή του είναι μια επίπονη διαδικασία.

Η εικόνα της τάξης να είναι τέτοια ώστε να επιτρέπει την ομαλή ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τον έλεγχο της τάξης για να μπορεί ανεμπόδιστα να επιτελεί το παιδαγωγικό του έργο. Όσο καλύτερο έλεγχο ασκεί ο ίδιος στην τάξη του τόσο περισσότερες ευκαιρίες παρέχει για μάθηση στους μαθητές.

Για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της σχολικής τάξης είναι ανάγκη:

-Να υπάρχει συνέπεια στα λόγια και τις πράξεις του εκπαιδευτικού για να καθιστά και το μαθητή υπεύθυνο για τις πράξεις του.

Να υπάρχει οργάνωση και στοχοθεσία σε κάθε μάθημα σε καθημερινή βάση για το πώς και γιατί και σε τι θα επιμείνει. Τα παιδιά αποκτούν αυξημένη ικανότητα να εισαγάγουν την οργάνωση αυτή και την αυτοσυγκράτηση στην προσωπική τους ζωή.

Να γνωρίζει ότι ο ίδιος διδάσκει με το παράδειγμά του. π.χ. όταν ρωτήθηκε μαθητής γιατί δεν ζήτησε συγγνώμη που διέκοψε το μάθημα απάντησε ότι το ίδιο κάνει και ο διευθυντής του σχολείου όταν διακόπτει το μάθημα.

Να εναλλάσσεται η αυστηρότητα με την ανεκτικότητα ιδιαίτερα για συμπεριφορές που άπτονται της ηλικίας των μαθητών. π.χ. δεν θα τιμωρήσουμε μαθητή επειδή γέλασε με τον διπλανό του το ίδιο με ένα άλλο που υπέπεσε σε πιο σοβαρό παράπτωμα.

Οι ποινές πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ για να μην χάνουν τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα..

Σε όλα τα επίπεδα ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται και χειρίζονται την πληροφορία και τη γνώση.

Τα λάθη των παιδιών πρέπει να γνωρίζει ότι διαπράττονται από την αδυναμία τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα και δεν είναι εσκεμμένα .Πολλές φορές τα λάθη προκύπτουν επειδή ένα παιδί παρερμήνευσε ή συσχέτισε λανθασμένα την προϋπάρχουσα γνώση με την καινούργια ή επειδή ανέσυρε και εφάρμοσε λανθασμένα μια πληροφοριακή ανάκληση. Τα λάθη να μην αντιμετωπίζονται συνολικά αλλά να αναζητείται το σημείο και ο λόγος από το οποίο προέκυψε το καθένα .Τα λάθη δεν είναι μια κόκκινη μολυβιά στο γραπτό του παιδιού, αλλά μια πολύτιμη ανατροφοδότηση για το δάσκαλο, διότι τον πληροφορεί κατά πόσο το παιδί αντιλήφθηκε σωστά το συγκεκριμένο σημείο και τους λόγους για τους οποίους απέτυχε.

Τα παιδιά συνειδητοποιούν την ανάγκη για οργάνωση και περιορισμό των ατομικών συμπεριφορών λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται κάθε φορά. Για το λόγο αυτό παρατηρούμε τον ίδιο μαθητή με διαφορετική συμπεριφορά από καθηγητή σε καθηγητή και από το σπίτι στο σχολείο ή και αντίστροφα κ.τ.λ.

Δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο η συμπεριφορά του μαθητή αλλά και του δασκάλου-καθηγητή αν κάτι δεν πάει καλά. Διότι μπορεί να μην την έχει προκαλέσει ο ίδιος αλλά να τη διαιωνίζει ή να την επιδεινώνει με τη στάση του ή την εσφαλμένη αντιμετώπισή της.

Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός αν είναι έντονα ευαίσθητοποιημένος και ενημερωμένος, να προκαλέσει τις επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης.

Ο ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ των νέων πρέπει να θεωρείται ως μια γνήσια απόπειρα να κατανοήσουν την ανθρώπινη φύση και τις προεκτάσεις της και ως τέτοια να αντιμετωπίζεται με χαρά.

Να δίνει επίσης στο μαθητή κίνητρα δημιουργικής έκφρασης και καλλιτεχνικής απεικόνισης της γνώσης. Αυτό δηλ. που κάποιος μαθητής μπορεί να αναπλάσσει με άριστο τρόπο ίσως κάποιος άλλος με γλωσσικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες να το αποδώσει εξίσου τέλεια μέσα από την κατασκευή μιας εικόνας. Μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική σκέψη των μαθητών, που κύριο στοιχείο της είναι **ποιότητα** και η **πρωτοτυπία** των ιδεών, στραγγαλίζεται στο γυμνάσιο και λύκειο σε σύγκριση με το βαθμό ύπαρξής της στο δημοτικό. Μάλιστα προσδιορίζουν χρονικά το φαινόμενο αυτό μετά την τετάρτη τάξη του δημοτικού.

Ένα μεγάλο μέρος της μάθησης επομένως στηρίζεται στη <<σκαλωσιά>> που με επιμέλεια σχεδιάζει και στήνει ο εκπαιδευτικός για το παιδί στη διαρκή πορεία του προς τη γνώση.

Διαφαίνεται από όσα ειπώθηκαν παραπάνω ότι η παιδαγωγική ιδιαίτερα σήμερα που απευθύνεται στο 'πολυ-εθνικό» περιβάλλον του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι παρά περισσότερο τέχνη. Άλλοι την γνωρίζουν και την ασκούν καλά, άλλοι λιγότερο καλά και άλλοι ερασιτεχνικά. Το τελευταίο δεν αφορά ασφαλώς τους εκπαιδευτικούς καθότι το παιδί δεν μαθαίνει μόνο στο σχολείο αλλά και εκτός αυτού και αυτό είναι μια ακόμη μη ελεγχόμενη παράμετρος της διαδικασίας της μάθησης. Αν λοιπόν αποδεχτούμε ότι η παιδαγωγική είναι τέχνη και μάλιστα κατά τον Σοάβιον, <<τέχνη του μανθάνειν, του συγγράφειν και του διδάσκειν>> τότε ο εκφραστής της τεχνικής αυτής πρέπει να ταυτίζεται με τον ανήσυχο εκπαιδευτικό, που επιζητεί τη συχνή ενημέρωσή του για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, (μέσα από τη συμμετοχή του σε επιστημονικά συνέδρια, ημερίδες σεμινάρια, προγράμματα επιμόρφωσης κ.τ.λ.), που επιδιώκει ταυτόχρονα να γνωρίζει τον τρόπο συγγραφής και έρευνας οικείων θεμάτων για να μπορεί να εμβαθύνει και να αναλύει στους

μαθητές του τον τρόπο συγγραφής των εγχειριδίων τους, που τους μεί στην έρευνα, τους αποσπά το θαυμασμό για ό,τι εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο και ό,τι υποφαίνεται, τους εξηγεί τη λογική επιλογής, κατανομής και διδασκαλίας της ύλης και μέσα σε ένα αγαστό κλίμα συνεργατικότητας και σύμπραξης προσπαθεί να διευκολύνει την κατανόηση και κατάκτησή της στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης του αιώνα που διανύουμε. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει τέλος να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή και κυρίως στο μαθητή με ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητα να προβληματίζεται σχετικά με το τι προσφέρει το κάθε διδασκόμενο μάθημα και ποια η σκοπιμότητά του σε συνάρτηση με το μέλλον του, να τον προσεγγίζει διεπιστημονικά και να συσχετίζει –να αναγάγει την παρεχόμενη γνώση σε δύναμη πράξης όχι μόνο στο σήμερα αλλά και σε προοπτική του αύριο.

Θα ήταν ίσως σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθώ σε μια ενδιαφέρουσα δήλωση σε εκπαιδευτικούς του γνωστού Paulo Freire (1970):

«...Αυτό που προτείνω είναι ο βαθύς σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών-μια πολιτισμική ταυτότητα που σημαίνει σεβασμό στη γλώσσα του άλλου, το χρώμα του, το φύλο του, την κοινωνική του τάξη, τη σεξουαλική του προτίμηση, την πνευματική του ικανότητα».

Περαιώνοντας, θα λέγαμε, σε πρακτικό επίπεδο, ότι ο κάθε εκπαιδευτικός που δρα στο σύγχρονο σχολείο και σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς έχει καθήκον να διατυπώνει και να υλοποιεί εναλλακτικές προτάσεις για μια δημιουργική ένταξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο νέο περιβάλλον της ετερότητας και της δύναμης πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στον τόπο μας. Είναι ένα στοίχημα στο οποίο δοκιμαζόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας διακατεχόμενοι ωστόσο από αισθήματα υπευθυνότητας, αισιοδοξίας και προοπτικής που προδικάζει τη θετική έκβαση αυτού του εγχειρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεώργας, Δ. (επιμ.) (1996) (γ' έκδοση). Διαπολιτισμική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος Α. Ε. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire P. (1970b). Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury Press.

Τρέσσου Ε. /Μητακίδου Σ. (2002). Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο Συνεργασία οικογένειας-σχολείου

Αικατερίνη Ροκονίδα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Ιωαννίνων.

Θεωρητικό πλαίσιο – Συστημική προσέγγιση

Αναφερόμαστε σε δύο συστήματα με κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί-μαθητή. Οι επιστήμες που ασχολούνται με τη μελέτη των ανθρωπίνων σχέσεων (ψυχολογία, κοινωνιολογία, παιδαγωγική), αναγνωρίζουν ότι η οικογένεια και το σχολείο, αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά «συστήματα» για την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση.

Το σύστημα της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη του κάθε «πλαισίου» ξεχωριστά, σχετίζονται με τη γνωστική και ψυχο-κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Η λειτουργία των δύο συστημάτων στο εσωτερικό τους διακρίνεται από μια αυτονομία, συγχρόνως όμως χαρακτηρίζονται ως «υποσυστήματα» σε μια συνυπάρχουσα κοινωνική και πολιτισμική πλαισίωση.

Με βάση τα προηγούμενα οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο, δεν ανήκουν στα ίδια αλλά εμφανίζονται σ' ένα πλέγμα σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται στην οικογένεια και το σχολείο. Η εμφάνιση αυτών των δυσκολιών συνοδεύεται από μία κρίση σε ένα από τα δύο συστήματα και μια τάση ενοχοποίησης του ενός από το άλλο, για τις χαμηλές επιδόσεις ή τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού.

Το γεγονός της ενοχοποίησης δυσκολεύει ιδιαίτερα την ανάλυση της συμπεριφοράς σε επίπεδο σχέσεων, δυσκολία που ενισχύεται περισσότερο από αντιφατικές καταστάσεις που βιώνουμε όλοι σε μια σύγχρονη κοινωνία, εκτεθειμένοι σε διάφορες τεχνολογίες της γνώσης και σε ποικίλα συστήματα σχέσεων.

Το ερώτημα λοιπόν παραμένει επίκαιρο. Με ποιο τρόπο η οικογένεια και το σχολείο θα συζητήσουν για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών σε πλαίσια Συμβουλευτικής ;

Οι παιδοψυχολόγοι Dowling E. και Osborne E. που εργάζονται στην κλινική Tavistoc του Λονδίνου στο βιβλίο «Η οικογένεια και το σχολείο» που επιμελούνται, τονίζουν την αναγκαιότητα για δια-συστημική κατανόηση που καλύπτει πολλαπλά επίπεδα.

Η δημιουργία ενός κοινού πεδίου αναφοράς για το παιδί στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων και για τη χώρα μας, προβάλλει σήμερα ως αναγκαιότητα και βρίσκει σύμφωνη την Πολιτεία που έχει δημιουργήσει κατ' αρχήν το θεσμικό πλαίσιο, για τη δραστηριοποίηση των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στη Δ/θμια Εκπ/ση.

Η αναγνώριση και από κοινού αποδοχή, ότι το κάθε παιδί είναι μια αυτόνομη προσωπικότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δυνατότητες και επιθυμίες αποτελεί το πρώτο βήμα για το «πλαίσιο» συνεργασίας. Η συνεργασία αυτή απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και φορέα εξειδικευμένου (ΣΣΝ), που θα διευκολύνει την επικοινωνία.

Το πλαίσιο

Το «πλαίσιο» εμφάνισης μιας συμπεριφοράς αποτελεί βασική αρχή για τη συστημική προσέγγιση. Κατά συνέπεια η συμπεριφορά ενός μέλους του συστήματος επηρεάζεται και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπολοίπων. Επομένως το επίκεντρο της προσοχής μας δεν είναι αποκλειστικά το παιδί αλλά διευρύνεται για να συμπεριλάβει το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται η δυσκολία. Για παράδειγμα, διερευνούμε τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, τις σχέσεις στην ομάδα της τάξης, το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, τις σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας του.

Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να τονίσω, ότι το έργο μας στο σχολείο δεν περιορίζεται στη συμβουλευτική με το παιδί. Αντίθετα αποτελεί αναγκαιότητα η ενεργητική συμμετοχή

του εκπαιδευτικού, ως πρόσωπο αναφοράς στη σχέση του με το μαθητή ή η συμβολή του ως παρατηρητής για τη μελέτη των σχέσεων του παιδιού με τους συμμαθητές του, με στόχο τη διεύρυνση του πλαισίου. Σ' αυτό το σημείο βρίσκεται η διαφορά της Συμβουλευτικής με τη θεραπεία του παιδιού που εμφανίζει δυσκολίες στη συμπεριφορά του.

Μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σε χώρες της Ευρώπης η αντιμετώπιση παιδιών που παρουσίαζαν συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές διαγωγής, νοητική καθυστέρηση κ.ά. από ειδικούς ψυχολόγους και ψυχιάτρους, αφορούσε αρκετά συχνά μια προτεινόμενη θεραπεία που ισοδυναμούσε με απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο. Η διάγνωση λοιπόν απάλλασσε τους εκπαιδευτικούς από την ευθύνη και εναπόθετε τη δυσκολία σταθερά μέσα στο παιδί.

Η εφαρμογή του μοντέλου της Συμβουλευτικής, που στηρίζεται στο κίνημα για την ψυχική υγεία, σε μεγάλα συστήματα όπως τα σχολεία, ανήκει στο ψυχίατρο G. Caplan. Ο Caplan το μοντέλο αυτό το εισήγαγε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ως μοντέλο αλλαγής με σκοπό να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μεγάλες λίστες αναμονής παραπεμπομένων παιδιών σε ειδικούς της ψυχικής υγείας. Με λίγα λόγια το μοντέλο αλλαγής βασίζεται στη Συμβουλευτική, που ασκείται στο περιβάλλον του παιδιού και δίνεται έμφαση στη συνεργασία με την οικογένεια και το σχολείο, με στόχο αυτοί που επηρεάζουν το παιδί το οποίο εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι χρειάζεται να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών.

(Ο Caplan συνέχισε να αναπτύσσει και να επεξεργάζεται το μοντέλο του για τα επόμενα είκοσι χρόνια. Το 1970 δημοσίευσε μια περιεκτική αναφορά του έργου του με τίτλο: *The Theory and practice of Mental Health Consultation*).

Κυκλική αιτιότητα

Η ερώτηση «γιατί» αντικαθίσταται από την ερώτηση «πώς» εμφανίζεται το συγκεκριμένο φαινόμενο. Είναι μια άλλη επίσης βασική αρχή.

Η επικέντρωση μας στρέφεται προς τις ακολουθίες της αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, όταν γίνεται παρέμβαση μέσα στην τάξη, με στόχο να διερευνήσουμε τη δυσκολία προσαρμογής ενός μαθητή, η οποία παρεμποδίζεται από τους συμμαθητές του, το ενδιαφέρον μας στρέφεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης και τον τρόπο με τον οποίο συντελούν στην εμφάνιση του προβλήματος. Γνωρίζοντας ότι, η συμπεριφορά του Α επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του Β, παρατηρούμε ότι η προσπάθεια των μαθητών να αποκλείσουν το συμμαθητή τους από συνεργατικές δραστηριότητες, γιατί δεν τον θεωρούν ισάξιο, ενισχύουν τη διάθεση του για απομόνωση, γιατί ο ίδιος αρχίζει να πιστεύει στη μειωμένη αξία του και συγχρόνως πυροδοτούν την επιθετική του στάση απέναντι τους.

Οι παρατηρούμενες ακολουθίες αλληλεπίδρασης είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής των σχέσεων στο συγκεκριμένο παράδειγμα, οι οποίες όσο συνεχίζονται, τόσο συντηρούν το πρόβλημα όχι μόνο για το μαθητή, το οποίο αποσύρεται όλο και περισσότερο από ομαδικές δραστηριότητες αλλά και για τους υπολοίπους, οι οποίοι χτίζουν τη δύναμη τους πάνω στην αδυναμία των άλλων και μελλοντικά.

Η συνεχιζόμενη ένταση στις σχέσεις των μαθητών και τα συνοδευόμενα συναισθήματα είναι τα παράγωγα μιας κατάστασης που δημιουργεί αρνητικό κλίμα στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο κίνδυνος να εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα στο συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος ενδεχομένως παρουσιάζει αντικοινωνική συμπεριφορά με συμπτώματα αδιαφορίας, απόσυρσης, χαμηλής επίδοσης, άγχους, κ.ά., είναι μεγάλος. Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση μιας γραμμικής ερμηνείας σχετικά με την αιτία του προβλήματος οδηγεί σε μεταφορά των κατηγοριών από το ένα στο άλλο άτομο και μας παγιδεύει ακόμα περισσότερο σε μια δυσλειτουργική κατάσταση.

Η συνεργασία των διδασκόντων με την οικογένεια προς την κατεύθυνση ανοίγματος του κοινού πλαισίου αναφοράς, με στόχο να φωτίσουμε όλες τις πλευρές του προβλήματος,

αποτελεί αναγκαιότητα, αναδεικνύοντας συγχρόνως για το «σύστημα» σχολείο τη λειτουργία του «εμπεριέχοντος» για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που έχουν.

Η εμπλοκή του Σ.Σ.Ν ως διαμεσολαβητικού παράγοντα συμβάλλει στη διατύπωση του προβλήματος με όρους αλληλεπίδρασης. Αναφέρεται σε μια υπόθεση πέρα από την αρχική περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, η οποία στηρίζεται στη διεύρυνση του πλαισίου. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται ο παραπέρα σχεδιασμός της παρέμβασης με διατύπωση στόχων.

Κοινά χαρακτηριστικά

Ένας άλλος σημαντικός λόγος που καθιστά αναγκαία τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου είναι, ότι τα δύο συστήματα διακρίνονται από κοινά χαρακτηριστικά όπως, η ιεραρχική οργάνωση, οι κανόνες και η κουλτούρα.

Σχετικά με την ιεραρχική οργάνωση, μας είναι σημαντική η πληροφορία, πως παίρνονται οι αποφάσεις σ' ένα σύστημα ; Τα μέλη αποφασίζουν μέσω της συμβουλευτικής ή της επιβολής; Σε ποιο βαθμό οι αποφάσεις υλοποιούνται ;

Οι κανόνες σε κάθε σύστημα προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα θα πρέπει να συμπεριφέρονται μεταξύ τους. Ποια συμπεριφορά είναι κοινωνικά αποδεκτή και ποια όχι. Ποιες συνέπειες προβλέπονται για το άτομο που τους παραβιάζει ; Οι κανόνες αυτοί είναι σαφείς και στα δύο συστήματα ή διχάζουν το παιδί ;

Η κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας μεταδίδει πρότυπα και αξίες στα μέλη των συστημάτων και προσδιορίζει εν μέρει την κοινωνική ταυτότητα των ατόμων που αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» για την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών.

Οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν η οικογένεια και το σχολείο είναι βασισμένες στην εμπειρία ζωής τους και αποτελούν την κουλτούρα τους. Τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν και κατανοούν τον κόσμο.

Για παράδειγμα : Αν το σχολείο θεωρεί πως η δύναμη και η επάρκεια βασίζονται στο κατά πόσο κανείς στηρίζεται στον εαυτό του, δύσκολα θα αναζητήσει βοήθεια έξω από αυτό Dowling (2001).

Παρεμβάσεις του Σ.Σ.Ν. στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου με τους εξής στόχους:

1. Διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
2. Αποσαφήνιση των διαφορών ως προς την αντίληψη του προβλήματος από την οικογένεια και το σχολείο.
3. Διαπραγμάτευση κοινά αποδεκτών στόχων.
4. Διερεύνηση συγκεκριμένων στόχων για αλλαγή.

Μορφές παρεμβάσεων του Σ.Σ.Ν

Παρέμβαση στην οικογένεια και το σχολείο για διερεύνηση των διαστάσεων του προβλήματος και των αλληλεπιδράσεων που υφίσταται το παιδί με παράλληλη παροχή Συμβουλευτικής.

Όταν ξεκινάμε την επαφή μας με το σχολείο μετά από αίτημα του Δ/ντή, η προσπάθεια μας επικεντρώνεται αρχικά στο εξής: Σε ποιο βαθμό το σχολείο μπορεί να «εμπεριέχει» παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα ; Κατά πόσον αναγνωρίζει τις ανησυχίες τους, τις μεταβολίζει και τους επιστρέφει την αίσθηση πως κατανοεί τις ανάγκες τους ; Η έννοια της εμπεριέχουσας κατάστασης στο σχολείο (containment) αφορά την ικανότητα του συστήματος να παρέχει ένα κατάλληλο περιβάλλον για την εκδήλωση των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών μέσα από την εγκαθίδρυση μιας ασφαλούς αποδεκτής στάσης με σταθερά και συνεπή όρια. Ο όρος containment χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Bion (1962) με αναφορά στη σχέση μητέρας – παιδιού.

Από την προσωπική μου εμπειρία, αναφορικά με την επαφή μου με τα σχολεία, ο βαθμός της εμπεριέχουσας κατάστασης στα σχολεία ποικίλλει. Και βέβαια όσο λιγότερο το σχολείο ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, τόσο πιο δύσκολο καταλήγει να είναι το έργο του Σ.Σ.Ν όπως επίσης και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Κάποιες φορές επίσης διακόπτεται η επικοινωνία μεταξύ των δύο συστημάτων, γιατί η κατανόηση του ενός συστήματος από το άλλο λειτουργεί ως αυτοσκοπός με παράλληλη δυσκολία αποδοχής, ότι δεν έχουμε απαντήσεις «εδώ και τώρα».

Συνεχής παρέμβαση σε ομάδες εκπ/κών, γονέων και μαθητών ενός συγκεκριμένου σχολείου, όταν κριθεί αναγκαίο.

Οι παρεμβάσεις αυτές επικεντρώνονται σε δεξιότητες επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας.

Πρόσφατα οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να νιώθουν όλο και μεγαλύτερη πίεση για διεύρυνση του ρόλου τους. Αναγνωρίζουν πως οι γύρω τους περιμένουν από αυτούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και παράλληλα, να αυξήσουν το επίπεδο κατανόησης τους, ώστε να αντιμετωπίζουν με επάρκεια προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.

Στις παρεμβάσεις αυτές, που γίνονται μέσα στην τάξη με την παρουσία κάποιων καθηγητών, ή ξεχωριστά στο σύλλογο, καθώς επίσης στο χώρο του Συμβουλευτικού απογευματινές ώρες, επιδιώκεται να δοθεί βοήθεια και στήριξη στον παιδαγωγικό-συμβουλευτικό ρόλο του καθηγητή.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας στις οποίες εκπαιδεύονται καθηγητές, μαθητές και γονείς βασίζονται στο Ανθρωποκεντρικό μοντέλο του Rogers, που επικεντρώνεται στα εξής: Σε μια διαπροσωπική σχέση βλέπεις τον άλλον ως πρόσωπο και όχι ως πρόβλημα, κάτι που συνεπάγεται, ότι οφείλεις να ενδιαφερθείς για το πρόσωπο αυτό, να σεβαστείς και να αποδεχτείς την προσωπικότητα του. Να στοχεύεις τα συναισθήματα του, να τον συνοδεύεις και όχι να τον κατευθύνεις, προσφέροντας του μια διαπροσωπική σχέση που του ταιριάζει. Μπακιρτζής Κ. (1996).

Η έρευνα των Asprey και Roebuck (1977) ενισχύει τη θέση του Rogers. Για το σκοπό αυτό ερεύνησαν την ποιότητα της διδασκαλίας σε έναν αριθμό σχολείων και κατέδειξαν πόσο σημαντικό είναι οι εκπ/κοί να έχουν την ικανότητα να εκφράσουν σεβασμό, κατανόηση και αυθεντικότητα. Οι εκπ/κοί που είχαν κατάρτιση στις απαιτούμενες δεξιότητες κατάφεραν να ανταποκρίνονται θετικά στους μαθητές, ώστε να έχουν μεγαλύτερη προσήλωση στο μάθημα και λιγότερες αταξίες. Επιπλέον, βρήκαν τη δική τους δουλειά περισσότερο ικανοποιητική.

Ο ρόλος του σύμβουλου – εκπ/κού αποτελεί μια σίγουρη και ασφαλή βάση αφετηρίας αφενός για τη συνεργασία με παιδιά που συμπεριφέρονται με χαοτικό και καταστροφικό τρόπο και αφετέρου με τους γονείς αυτών των παιδιών.

Προαγωγή της «πρόληψης» με ψυχο-παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε ομάδες μαθητών στο σχολείο, σε συνεργασία με τους εκπ/κούς.

Στην Ελληνική εκπαίδευση, δεν έχει αναγνωρισθεί ως αναγκαιότητα η πρωτογενής πρόληψη και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η παραγνώριση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η έμφαση στο Αναλυτικό πρόγραμμα, με το οποίο το κράτος καθορίζει ασφυκτικά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις μεθόδους αξιολόγησης, καταλήγει να υποσκάπτει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία. Μπίμπου – Νάκου Ι.(2001)

Επιπλέον περιορίζεται η ευελιξία των εκπ/κών στην οργάνωση της σχολικής μέρας και μειώνεται ο ρόλος που παίζει η προσωπική και η κοινωνική φύση της εκπαίδευσης. Εύκολα η ανοχή και η «θεραπευτική» προσέγγιση στην «προκλητική» συμπεριφορά αντικαθίσταται από την τιμωρία, τον αποκλεισμό ή την αποβολή. Ανάλογη στροφή παρατηρείται και στην κοινή γνώμη. Τα κριτήρια της αγοράς και της ελεύθερης οικονομίας

ισχύουν και στην Εκπαίδευση, όπως άλλωστε και στην ευρύτερη κοινωνία. Αποτέλεσμα είναι, η αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα των σχολείων για αυξημένες επιδόσεις να συντηρεί ένα κλίμα ατομισμού, ως μέρος της ευρύτερης πραγματικότητας που βιώνουμε όλοι.

Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι ανάγκες των εφήβων μπορούν να καλυφθούν στο σχολείο μέσω της συναισθηματικής εκπαίδευσης, παράλληλα με την κάλυψη των γνωστικών αναγκών. Γαβριηλίδου Μ. «Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων – εκπαιδευτικών».

Οι παρεμβάσεις πρόληψης που γίνονται μέσα στην τάξη σε μαθητές της Δ/θμιας, επικεντρώνονται σε μια σύγχρονη παιδαγωγική πρόκληση της βιοματικής εμπειρίας. Το μοντέλο αυτό κινείται σ' ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων των παιδιών, αρκεί εμείς να δημιουργήσουμε τις περιβαλλοντικές και υποστηρικτικές συνθήκες για να εκφραστούν. Βασικό για την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής αντίληψης είναι, να μιλήσουν οι έφηβοι για τις ανάγκες, τις ανησυχίες τους, έτσι όπως τις βιώνουν και τις αντιλαμβάνονται μέσα από τις σχέσεις τους με το περιβάλλον και τον εαυτό τους. Σχέση που εκφράζεται πρωταρχικά ως συν-κίνηση και συγκινησιακό βίωμα.

Η παιδαγωγική θεώρηση και πρακτική που συνεπάγεται η βιοματική αντίληψη της μάθησης συνοψίζεται επιγραμματικά στο τρίπτυχο: 1.Ακούω τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου. 2.Προτείνω και δεν επιβάλλω αυτά που κρίνω ότι θα χρειαστούν μελλοντικά στους μαθητές. 3.Συνοδεύω συν-πάσχοντας με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική στάση, Μπακιρτζής (2005).

Η εφαρμογή αυτής της θεώρησης απαιτεί από όλους μας συστηματική εκπαίδευση, εποπτεία και συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων ώστε να επιτύχει τους στόχους της, που δεν αφορούν συγκεκριμένες περιπτώσεις ή ομάδες αλλά την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων όλων μας προς μια πιο αυθεντική και δημιουργική παιδεία, ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμό.

Η μεθοδολογία αυτή μελετάται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και έχει δώσει διάφορες μεθοδολογικές κατευθύνσεις όπως η Δυναμική των ομάδων και η Εκπαιδευτική ομάδα (Training group) του Kurt Lewin, οι ομάδες συνάντησης του Carl Rogers, η παρεμβατική αλλά μη κατευθυντική μέθοδος του Michel Lobrot, κ.ά.

Συμβουλευτική Γονέων σε ομάδες για ενίσχυση στον πολυσύνθετο ρόλο τους, καθώς επίσης και για την προώθηση της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο.

Η Συμβουλευτική Γονέων απευθύνεται σε όλους τους Γονείς που ενδιαφέρονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους να είναι ευτυχισμένα και παραγωγικά στη ζωή τους

Οι κύριοι στόχοι της Συμβουλευτικής γονέων συνοψίζονται στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των παιδιών τους, θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, καθώς και προώθησης της εμπλοκής τους σε θέματα εκπαίδευσης, ενισχυτικής προς το έργο των εκπαιδευτικών.

Οι γονείς μέσα από την εκπαίδευση τους στην ομάδα γνωρίζουν τρόπους καλύτερης προσέγγισης και επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Αν οι γονείς δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά τους, βασισμένες στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την εκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό, θα μπορέσουν να λειτουργήσουν και ως σύμβουλοι γι' αυτά. Να παρέχουν δηλ. ψυχολογική στήριξη, που συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Ο Σ.Σ.Ν ως φορέας οργάνωσης και εκπαίδευσης της Συμβουλευτικής γονέων στα Γιάννενα ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2003-04 με δύο ομάδες. Μία από το Γυμνάσιο Βελισσαρίου και η δεύτερη από το 3^ο Λύκειο. Την επόμενη χρονιά συνεχίσαμε με τους γονείς του 3^{ου} Λυκείου και παράλληλα ξεκίνησε το πρόγραμμα της Σχολής γονέων από το ΙΔΕΚΕ στο οποίο συμμετείχα ως εκπαιδευτρια σε άλλες δύο ομάδες με γονείς παιδιών διαφόρων ηλικιών σε δύο περιοχές της πόλης, Ανατολή και Καρδαμίτσια. Την τρέχουσα σχολική

χρονιά συνέχισα με τρεις ακόμα ομάδες, εκ των οποίων η μια είχε ως θεματολογία τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Το πρόγραμμα Συμβουλευτικής γονέων εξελίσσεται σε 13 συναντήσεις.

Συνολικά την τριετία συμμετείχαν στις ομάδες περίπου 110 γονείς στον αριθμό των οποίων συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί. Η εμπειρία τους ως φορείς ενός διττού ρόλου διέυρνε το πλαίσιο προβληματισμού και αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη για τη λειτουργία της ομάδας.

Η ενασχόληση μου με το συγκεκριμένο έργο μου αποκάλυψε ένα πλούτο γνώσεων και εμπειριών, σχετικά με τη δυναμική των ενδο-οικογενειακών σχέσεων και την ανάγκη της δια-συστημικής προσέγγισης.

Η πρώτη που δραστηριοποιήθηκε σε αυτόν τον τομέα και δημιούργησε τη Σχολή Γονέων από τη δεκαετία του 1960 είναι η Μαρία Χουρδάκη, καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, η οποία έχει καταγράψει τη μεθοδολογία και εμπειρία της με άμεσο και κατανοητό τρόπο, στο βιβλίο «Οικογενειακή Ψυχολογία».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1.Ο Σ.Σ.Ν είναι φορέας συμβουλευτικού και προληπτικού χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό είναι ανάγκη το αίτημα του σχολείου για βοήθεια να ενεργοποιείται, όταν παρουσιάζονται οι δυσκολίες των παιδιών, ώστε η παρέμβαση να ξεκινάει έγκαιρα για να αποφεύγουμε με τη συνεργασία της οικογένειας την επιδείνωση μιας κατάστασης.

2.Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρωτογενή ομάδα αναφοράς για τους μαθητές, γι' αυτό η προσέγγιση που δίνει έμφαση όχι τόσο στη φύση της συμπεριφοράς αλλά στην επιλογή που υιοθετούν για να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν μια δύσκολη συμπεριφορά, καταλήγει αποτελεσματική για τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης. Μια τέτοια επιλογή αποδεικνύεται διευκολυντική στα αδιέξοδα που δημιουργεί η σύγχρονη κοινωνία με αποδέκτη το σημερινό σχολείο.

3.Η συνεργασία του σχολείου με το Σ.Σ.Ν σε μια σταθερή βάση προϋποθέτει, συνεχή επικοινωνία με τακτικές επαφές όλων εκείνων που ενδιαφέρονται για το πρόβλημα, (εκπ/κών, γονέων, ειδικών ψυχικής υγείας) με στόχο τη διαδικασία της ανατροφοδότησης ή ζητημάτων οριοθέτησης σχετικά με το ρόλο του καθένα.

4.Το έργο της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου είναι αρκετά δύσκολο με μακροπρόθεσμους στόχους. Πρέπει όλοι να αποδεχτούμε ότι δεν έχουμε λύσεις «εδώ και τώρα». Παράλληλα να απεμπλακούμε από τη λογική ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο.

5.Η Συμβουλευτική στοχεύει να προωθήσει την ψυχική υγεία των ατόμων μέσα στα σχολεία. Κατά συνέπεια επιδιώκει να αναχαιτίζει και να επιλύει τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών και των γονέων με τα παιδιά και όχι να τα αναμορφώσει ή να τα θεραπεύσει. Η αποτελεσματικότητα του έργου μας κρίνεται από την ικανότητα μας να θέσουμε τις βάσεις για τη δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης για το παιδί με τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1.Το σημερινό σχολείο για να είναι στην πράξη «σύγχρονο» δεν πρέπει μόνο να αντικατοπτρίζει τα αδιέξοδα της σημερινής κοινωνίας, αλλά να είναι «ανοιχτό» ως σύστημα επικοινωνιακό με την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διδάσκοντες και τον Δ/ντή για την προώθηση της συνεργασίας με τους γονείς.

2.Για την έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών που εμφανίζονται μέσα στην τάξη, είναι απαραίτητο από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν την προσοχή τους στη διερεύνηση συμπεριφορών που τους προβληματίζουν. Η παράλληλη ατομική προσέγγιση των μαθητών, η ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους διδάσκοντες ενταγμένα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με την οικογένεια και εμπύχωσης τους από το Σ.Σ.Ν,

αποδεικνύονται λειτουργικά για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης και πηγή άντλησης ικανοποίησης από το έργο τους. .

3.Ο Σ.Σ.Ν ως φορέας πρόληψης και Συμβουλευτικής για τις ψυχο-κοινωνικές ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας χρειάζεται την υποστήριξη της Δ/θμιας Εκπ/σης σχετικά με την απόσπαση εκπαιδευτικών και του ΥΠΕΠΘ σε ότι αφορά την υλοποίηση των δεσμεύσεων για διορισμό ειδικού προσωπικού από το 2007.

4.Η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των νεοδιορισμένων σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές, πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης πολιτικής του ΥΠΕΠΘ για την Παιδεία και να μη λειτουργεί αποσπασματικά και εθελοντικά.

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη Ζ. , Φιλίππου Δ, *Βιωματικές ασκήσεις*, Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2003.
- Γαβριηλίδου Μ., *Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων – εκπ/κών*. Επιμ. Τσιάντης Γ *Εφηβεία. Βασική Παιδοψυχιατρική*, Τόμος Β΄, τεύχος Α΄ , Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ, - *Συμβουλευτική Ψυχολογία* , Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.
- *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Μπακιρτζής Κ, - *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- *Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας* Γεωργόπουλος Α. , Επιμ. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, (σελ.495-513), Αθήνα 2005.
- Μπεχράκη Κ, *Σχολές Γονέων – Εμπειρίες – Προοπτικές*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- Μπίμπου – Νάκου Ι, *Εισαγωγικό σημείωμα*, Επιμ. Dowling E. & Osborne E., *Η οικογένεια και το σχολείο*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Χουρδάκη Μ, *Οικογενειακή Ψυχολογία*, Εκδ. Leader Books Αθήνα 2000.
- Bion W.R , *Experiences in Groups*, London : Tavistock Publications 1961.
- Caplan G, *The Theory and practice of Mental Health Consultation* ,London: Tavistock Publications 1970.
- Dowling E, &Osborne E, *Η οικογένεια και το σχολείο*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Rogers C, *On Encounter Groups*, New York, Harper and Row, 1970.
- Weare k, - Gray G, *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας* , Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Διδακτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε Τμήμα Ένταξης Β/θμιας Εκπ/σης

Μαρία Σιομπότη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε Τμήματος Ένταξης

Προλεγόμενα

Τα Τμήματα Ένταξης, αν και λειτουργούν στην Α/βάθμια Εκπαίδευση από το 1984, τα τελευταία μόλις χρόνια άρχισαν να εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και χρειάζονται απαραίτητως τη στήριξη όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Στο νομό Σερρών, πρωτοπόρο στο θέμα αυτό, με την αρωγή της Δ/νσης Β/θμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν Τμήματα Ένταξης αναγνωρισμένα από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. από το σχολικό έτος 2003-2004. Το πρώτο από αυτά λειτούργησε στο 3^ο Γυμνάσιο Σερρών, όπου και αποσπάστηκε από την αρχή της ίδρυσής του.

Στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή παιδιά που έχουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων προσοχής, ομιλίας, γραφής, σκέψης ή μαθηματικών. Συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές αυτοί να έχουν σχολική υπο-επίδοση και να βιώνουν επανειλημμένα τη σχολική αποτυχία. Σκοπός των τμημάτων αυτών είναι να εφοδιάσουν τους φοιτώντες με βασικές γνώσεις, σχετικές πάντα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης από την κοινή τάξη, και κυρίως να νοιώσουν οι μαθητές αυτοί ισότιμα μέλη της μικρής κοινωνίας του σχολείου.

Με την ανακοίνωσή μας αυτή θα παρουσιάσουμε μια διδακτική παρέμβαση σε μαθήτρια της πρώτης γυμνασίου που φοιτούσε σε Τμήμα Ένταξης και αντιμετώπιζε κυρίως πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Θα αναλύσουμε τη διαδικασία επιλογής της μαθήτριας, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, τη χρήση στρατηγικών στην υλοποίηση της παρέμβασης, καθώς και την τελική αξιολόγησή της.

A. Διαδικασία επιλογής μαθήτριας

Ο εντοπισμός της μαθήτριας έγινε μέσα από το Τμήμα Ένταξης, στο οποίο εργάζεται η διδάσκουσα κατά τη περσινή σχολική χρονιά. Πρόκειται για ένα εσωστρεφές, φοβισμένο και δειλό παιδί, συνεπώς το πλησίασμά της αρχικά ήταν πολύ δύσκολο. Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΔΑΥ διέγινωσε ότι η μαθήτρια έχει νοητική ανωριμότητα. Παρουσιάζει αδυναμίες αναφορικά με το εύρος γενικών πληροφοριών, έχει χαμηλή ψυχοκινητική ταχύτητα, χαμηλή αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, καλή μακρόχρονη οπτική μνήμη και ικανοποιητική γνώση καθημερινών πρακτικών πραγμάτων. Οι γονείς ενημερώθηκαν για την παρέμβαση που θα γινόταν και εύκολα συμφώνησαν. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα με το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος στηρίζει με όλες του τις δυνάμεις το Τμήμα Ένταξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή η μαθήτρια είναι ένα παιδί αποθαρρυσμένο και με χαμηλή αυτοεκτίμηση η συμμετοχή της στο Τμήμα Ένταξης την ικανοποιούσε ιδιαίτερα. Από την άλλη μεριά όμως αρνιόταν συχνά να συμμετέχει στα μαθήματα της κοινής τάξης με τη δικαιολογία ότι ντρέπεται και ότι οι συμμαθητές της την έκαναν να νιώθει άσχημα. Το οικογενειακό της περιβάλλον δεν μπορεί να προσφέρει καμία στήριξη, γιατί και οι δύο γονείς της έχουν πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης δεν ενισχύεται η αυτοπεποίθησή της ούτε από τους γονείς ούτε από τους συνομήλικους της παρά μόνο από τους καθηγητές του σχολείου.

B. Εκπαιδευτική αξιολόγηση-στοχοθεσία

Έγινε χρήση από τη διδάσκουσα του LDDI (κλίμακες σχετικές με την ακρόαση προφορικού λόγου, ομιλίας, ανάγνωσης γραφής, μαθηματικών, και συλλογισμού) και των πρωτοκόλλων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έγινε εξατομικευμένα στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, που είναι ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες. Πρόβλημα χρόνου δεν υπήρχε, γιατί η μαθήτρια βρίσκεται αρκετές ώρες στο Τμήμα αυτό. Καθώς η μαθήτρια στην αρχή είχε αρκετό άγχος για τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης χρειάστηκε να της εξηγηθεί ότι δε θα βαθμολογηθεί σε καμία περίπτωση και έτσι η έντασή της ξεπεράστηκε ως ένα βαθμό. Χρειάστηκε πολλές φορές να διαβάσει μαζί με τη διδάσκουσα την κάθε άσκηση, καθώς δεν μπορούσε να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει κάθε φορά. Οι ασκήσεις της φάνηκαν αρκετά δύσκολες με εξαίρεση εκείνες της ανάγνωσης. Στο τέλος της αξιολόγησης υπήρχε αρκετή κούραση και ίσως παραίτηση σε ένα βαθμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθήτρια έχει μικρό πρόβλημα στην φωνολογική επίγνωση, είναι γενικά καλή στην αποκωδικοποίηση, καθώς και στην ανάγνωση, με προβλήματα στην ορθογραφία και με τεράστια προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα το περιεχόμενο του κειμένου της ήταν πολύ φτωχό, δεν υπήρχε καμία συνοχή, ενώ η σύνδεση ήταν παρατακτική και χωρίς στίξη. Το ορθογραφικά της λάθη ήταν πάρα πολλά. Επίσης πριν τη συγγραφή γνώριζε ελάχιστες ή και καθόλου πληροφορίες για το αντικείμενο που θα διαπραγματευόταν, υπήρξε μεγάλη δυσκολία στο να αποφασίσει τι θα γράψει και χρειάστηκε συχνά βοήθεια από τη διδάσκουσα. Συνεπώς επιλέχτηκε να γίνει εκπαιδευτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί αυτός ήταν ο πιο σημαντικός από τους στόχους που τέθηκαν.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να παράγει η μαθήτρια γραπτό λόγο, έχοντας προηγουμένως σχεδιάσει και οργανώσει τις πληροφορίες που σκόπευε να μεταδώσει με λογική και συνειρμική σειρά. Επίσης στόχος ήταν να χρησιμοποιήσει η μαθήτρια κάποια λεκτικά σήματα που δηλώνουν την αρχή, τη συνέχιση και το τέλος ενός γραπτού κειμένου. Θα έπρεπε να δοθεί επίσης κάποια προσοχή στην ανάπτυξη λεξιλογίου, έστω για το θέμα που θα δουλευόταν.

Γ. Τεκμηρίωση – Διατύπωση στόχου

Προκειμένου να γίνει η παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου η διδάσκουσα έλαβε υπόψη τα πρωτόκολλα αξιολόγησης αλλά και τη γενικότερη εικόνα της μαθήτριας κατά τη διάρκεια των φιλολογικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα η μαθήτρια ανταποκρινόταν σχετικά καλά στις γλωσσικές ασκήσεις, κυρίως όταν δεν απαιτούνταν να εφαρμοστούν συγκεκριμένη γραμματικοί κανόνες. Αντίθετα εκδήλωνε σημαντική δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση και ακόμη μεγαλύτερη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επειδή τα κείμενα που ζητούνται για παραγωγή γραπτού λόγου στην Α΄ Γυμνασίου, αλλά και στο Δημοτικό έχουν αφηγηματικό χαρακτήρα, διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια αδυνατούσε να περιγράψει και να καταγράψει ακόμη και απλές πληροφορίες ή οικεία σε αυτή θέματα, όπως η διαδρομή που έκανε καθημερινά από το σπίτι στο σχολείο.

Η παρέμβαση έγινε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με παραγωγή γραπτού λόγου. Επιλέχτηκε η Δ΄ Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με θέμα Άνθη- Κήποι.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, ατομικά στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, καθώς δεν υπήρχε πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου. Χρειάστηκαν τρία δίωρα προκειμένου να ολοκληρωθεί.

Ο γενικότερος στόχος που τέθηκε ήταν να συγγράψει η μαθήτρια στο τέλος της παρέμβασης ένα κείμενο 2-3 παραγράφων με θέμα: «Ο Κήπος μου την άνοιξη».

Οι επιμέρους στόχοι ήταν να διδαχτεί η μαθήτρια τη δομή μιας παραγράφου (θεματική περίοδος –σχόλια -κατακλείδα), ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου της μαθήτριας, προκειμένου να το χρησιμοποιήσει αργότερα σε δικά της κείμενα, να γίνει νύξη για την ανάλυση και σύνθεση λέξεων και τέλος χρήση στίξης.

Δ. Υλοποίηση παρέμβασης

1^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου της μαθήτριας για το θέμα που θα πραγματευόταν. ,Ο κήπος μας την άνοιξη

Στρατηγικές: Μελέτη του λεξιλογίου από το βιβλίο (ουσιαστικά, επίθετα, μετοχές, ρήματα και φράσεις σχετικές με τα άνθη και τους κήπους) (Διαφάνειες 1, 2). Επειδή η μαθήτρια είχε πάρα πολλές άγνωστες λέξεις, παρότι το συγκεκριμένο λεξιλόγιο ήταν σχετικά απλό, χρησιμοποιήθηκε λεξικό, κάτι που η μαθήτρια έβλεπε πρώτη φορά στη ζωή της. Καθώς η μαθήτρια δεν έχει ιδιαίτερο πρόβλημα στην ανάγνωση, της ζητήθηκε να διαβάσει η ίδια τη στήλη με τα επίθετα και τις μετοχές. Κατάλαβε τη χρήση λεξικού, αν και δυσκολευόταν πολύ να αναζητήσει τις λέξεις με την απόλυτη αλφαβητική τους σειρά.

Στην τάξη έγιναν εφαρμογές της χρήσης των λέξεων και των φράσεων με άσκηση συμπλήρωσης των κενών (Διαφάνεια 3). Η μαθήτρια κατάφερε να απαντήσει σωστά μόνο σε δύο ασκήσεις.

2^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Δημιουργία λεκτικών συνόλων (ονοματικών και ρηματικών), ανάλυση λέξεων στα συνθετικά τους και σύνθεση λέξεων.

Στρατηγικές: Χρήση καρτών (Διαφάνειες 4, 5). Δύο κύριες κάρτες με τις λέξεις Κήπος και Άνθη και επιμέρους κάρτες με ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα που δημιουργούσαν λεκτικά σύνολα. Επιδιώχτηκε επίσης να κατανοήσει η μαθήτρια τη δημιουργία νέων λέξεων με τη σύνθεση, έτσι ώστε να τις χρησιμοποιήσει σε δικά της κείμενα. Πιο συγκεκριμένα: Οι επιμέρους καρτέλες περιλάμβαναν επίθετα και η μαθήτρια έπρεπε να δημιουργήσει λεκτικά σύνολα, για παράδειγμα λουλουδιασμένος κήπος, καταπράσινος κήπος, παραδεισένια άνθη, αρωματικά άνθη κλπ. Επιλέχτηκαν σκοπίμως κάποια σύνθετα επίθετα (π.χ. μυροβόλος, αειθαλής), έτσι ώστε να διδάχει την ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων. Το ίδιο έγινε και με τα ουσιαστικά (π.χ. δενδρόκηπος, ανθοκόμος, ανθόκηπος), λέξεις δηλαδή που είχαν ως πρώτο ή δεύτερο συνθετικό τις λέξεις άνθος ή κήπος. Με τον τρόπο αυτό η μαθήτρια κατάφερε να κατανοήσει ως ένα βαθμό την ανάλυση σύνθετων λέξεων στα συνθετικά τους. Τα ρήματα που υπήρχαν στις καρτέλες δημιουργούσαν ρηματικά σύνολα με τις λέξεις άνθη-κήπος π.χ. καλλιεργώ τον κήπο, τα άνθη ευωδιάζουν. Στο τέλος της ζητήθηκε να σχηματίσει προφορικά δύο προτάσεις με τα λεκτικά σύνολα αρωματικό άνθος και χορταριασμένος κήπος. Στο σημείο αυτό τα κατάφερε αρκετά καλά. Σχημάτισε τις προτάσεις Τα αρωματικά άνθη τα βάζουμε στο βάζο και Ο χορταριασμένος κήπος δεν μου αρέσει.

3^η –4^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ανάλυση της δομής μιας παραγράφου και χρήση παραγράφων στο κείμενο που θα δημιουργούσε.

Στρατηγικές: Επιλέχτηκαν δύο κείμενα από το βιβλίο της Γλώσσας: Ένα ακριβό τριαντάφυλλο και Οι Γιαπωνέζοι και τα λουλούδια.(Διαφάνειες 6, 7)

Το πρώτο κείμενο διαβάστηκε φωναχτά από τη διδάσκουσα και το δεύτερο από τη μαθήτρια. Και στα δύο κείμενα η μαθήτρια είχε πολλές άγνωστες λέξεις και έτσι εξηγήθηκαν

προκειμένου η μαθήτρια να τα κατανοήσει. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η στρατηγική των συμφραζόμενων, κυρίως στο δεύτερο κείμενο που της φάνηκε και πιο δύσκολο.

Καθώς η μαθήτρια δεν είχε ακούσει ποτέ πριν για παραγράφους της εξηγήθηκε ότι τα κείμενα χωρίζονται σε παραγράφους και ότι κάθε παράγραφος εκφράζει ένα διαφορετικό νόημα. Ένας εύκολος τρόπος να διακρίνουμε τη μία παράγραφο από την άλλη είναι να δούμε στα κείμενά μας ότι «μπαίνουμε» λίγο πιο μέσα κάθε φορά που τις ξεχωρίζουμε. Κάθε φορά που αλλάζει η παράγραφος, αλλάζει και η σειρά.

Σχεδιάστηκε στον πίνακα η δομή μιας παραγράφου:

- Θεματική περίοδος: Ο συγγραφέας εδώ παρουσιάζει το θέμα του.
- Σχόλια-λεπτομέρειες σχετικές με το θέμα
- Κατακλείδα (η τελευταία περίοδος της παραγράφου). Τονίστηκε ότι η κατακλείδα δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει πάντα.

Στο πρώτο κείμενο έγινε η εφαρμογή στην τελευταία του παράγραφο. Η μαθήτρια εντόπισε σχετικά εύκολα τη θεματική περίοδο, όχι όμως το ίδιο εύκολα τις υπόλοιπες περιόδους, που αποτελούν τα σχόλια-λεπτομέρειες. Την κατακλείδα δεν κατάφερε να την εντοπίσει και εντοπίστηκε από τη διδάσκουσα.

Στο δεύτερο κείμενο η μαθήτρια δούλεψε με τον ίδιο τρόπο στη δεύτερη παράγραφο του. Κατάφερε να εντοπίσει τη θεματική περίοδο και την κατακλείδα, όχι όμως τα σχόλια-λεπτομέρειες.

Καθώς κύριος στόχος των δύο αυτών ωρών δεν ήταν η πλήρης κατανόηση των κειμένων, τα κείμενα δεν αναλύθηκαν διεξοδικά ούτε τέθηκαν σχετικές ερωτήσεις κατανόησης.

Προκειμένου η μαθήτρια να ξαναθυμηθεί το λεξιλόγιο, της ζητήθηκε να υπογραμμίσει σε κάθε κείμενο τρεις λέξεις που είχαν σχέση με τους κήπους και τα άνθη. Στο πρώτο κείμενο υπογράμμισε τις λέξεις τριαντάφυλλο, λουλουδιών, άνθος.

Στο δεύτερο κείμενο τις λέξεις λουλούδι και βάζα.

5^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ως στόχος τέθηκε να αναπτύξει η μαθήτρια προφορικά αρχικά το συγκεκριμένο θέμα «Ο Κήπος μας την άνοιξη». Θα έπρεπε να τοποθετηθεί η ιστορία σε χρονικό ή τοπικό πλαίσιο, χωρίς να ξεφύγει από το θέμα με προτάσεις σύντομες και περιεκτικές.

Στρατηγικές: Επειδή η μαθήτρια δύσκολα προχωρούσε σε φωναχτή σκέψη, εφαρμόστηκε η στρατηγική του «αστεριού» (θέμα, κεντρική ιδέα, γιατί, πού, πότε, πώς, γιατί). Δυστυχώς όμως δεν μπόρεσε να κατανοήσει πλήρως τα συνδετικά στοιχεία της ιστορίας που θα δημιουργούσε. Έτσι, προκειμένου η μαθήτρια να «αναγκαστεί» να μιλήσει, τέθηκαν κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις:

-Σε ποια εποχή βρισκόμαστε;

-Ποια τα χαρακτηριστικά της;

-Πώς άλλαξε ο κήπος στα χρώματα και στη βλάστηση;

-Παρατήρησε τις αλλαγές από κάτω προς τα πάνω;

Στην πρώτη ερώτηση φυσικά απάντησε ότι βρισκόμαστε στην άνοιξη. Στη δεύτερη και τρίτη ερώτηση όμως οι απαντήσεις της ήταν φτωχές και μονολεκτικές: Ο καιρός είναι ζεστός, Το χορτάρι είναι πράσινο. Στην τελευταία ερώτηση δεν μπόρεσε να απαντήσει και χρειάστηκε η βοήθεια της διδάσκουσας, προκειμένου να ξεκινήσει η περιγραφή από το χρώμα, στη συνέχεια στα λουλούδια, στα δέντρα που πρασινίζουν, στα έντομα που πετούν, στο αεράκι που γίνεται όλο και πιο ζεστό.

Δυστυχώς το κομμάτι αυτό της παρέμβασης ήταν πολύ φτωχό σε αποτελέσματα.

6^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ως στόχος τέθηκε η δημιουργία ενός κειμένου 2-3 παραγράφων με θέμα «Ο κήπος μας την άνοιξη». Επιμέρους στόχοι ήταν να χρησιμοποιήσει η μαθήτρια το λεξιλόγιο που διδάχτηκε και μπορούσε να ανατρέξει σε αυτό κάθε στιγμή, να τηρήσει έστω στοιχειωδώς τη δομή των παραγράφων και να χρησιμοποιήσει κάποιες μεταβατικές λέξεις, προκειμένου να μεταβεί από τη μία παράγραφο στην άλλη.

Στρατηγικές: Την ώρα που έγραφε ρωτούσε συνεχώς για το τι πρέπει να γράψει, επαναλάμβανε ότι δεν έχει ιδέες και γενικά ένιωθε πολύ πιεσμένη και αγχωμένη. Για να γράψει το κείμενό της χρειάστηκαν 20 λεπτά της ώρας και παρότι υπήρχε άφθονος χρόνος, αρνήθηκε να γράψει περισσότερο ή να εμπλουτίσει το ίδιο. Αφού τελείωσε, έγινε η διόρθωση του κειμένου μαζί με τη διδάσκουσα. Της εξηγήθηκε ότι θα έπρεπε να μπαίνει πιο μέσα στην πρώτη σειρά της παραγράφου, να μη χρησιμοποιεί συνέχεια το και για να συνδέει τις προτάσεις της και ότι θα έπρεπε έστω και σε αυτό το μικρό κείμενο να έχει μία κατακλείδα που να ολοκληρώνει τη σκέψη της. Δεν έκανε έλεγχο και μόνο μετά από υπόδειξη ξαναπήρε το γραπτό της, αλλά δεν έκανε καμία διόρθωση. Παρόλο που της ζητήθηκε να γράψει ένα δεύτερο κείμενο, μεγαλύτερο και πλουσιότερο, αρνήθηκε να το κάνει. Στο τέλος ήταν αμέτοχη και κουρασμένη.

Η διδάσκουσα έγραψε στο τετράδιο της μαθήτριας έξι βασικά σημεία για τη γραφή παραγράφων για να τους έχει πάντα μπροστά της όταν τους χρειάζεται :

- α) Να σκέφτεται το θέμα πριν ξεκινήσει και να το δηλώνει από την πρώτη κιόλας πρόταση,
- β) Να μην ξεφεύγει από το θέμα,
- γ) Οι προτάσεις να είναι σύντομες και περιεκτικές,
- δ) Μεταβατικές λέξεις που μπορούν να τη βοηθήσουν είναι το αλλά, αν και, μετά, στο μεταξύ, επίσης κλπ.
- ε) Να αρχίζει πιο μέσα την πρώτη πρόταση της παραγράφου,
- στ) Όταν τελειώσει, να διαβάζει ολόκληρο το κείμενο, να κάνει έλεγχο στην ορθογραφία και να προσπαθεί να το βελτιώσει όσο μπορεί.

Ε. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης

Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό, κυρίως σε αυτόν που αφορούσε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της μαθήτριας. Δυστυχώς η μαθήτρια δε χρησιμοποίησε μεταβατικές λέξεις, για να αναπαράγει προτάσεις με συνέπεια ο λόγος να μην είναι συνειρμικός. Δε διαπιστώθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά το περιεχόμενο ήταν εξαιρετικά φτωχό, παρά την όλη προεργασία. Παρόλο ότι η μαθήτρια διδάχτηκε με πολλά παραδείγματα τη δομή μιας παραγράφου (θεματική περίοδος, σχόλια-λεπτομέρειες, κατακλείδα) δεν ανταποκρίθηκε στο δικό της κείμενο. Ο χρόνος της παρέμβασης ήταν αρκετός και το μάθημα κυλούσε χαλαρά τις πέντε πρώτες ώρες. Την τελευταία διδακτική ώρα όμως ο χρόνος κυλούσε πολύ αργά για τη μαθήτρια και φάνηκε να πιέζεται αρκετά. Το πρόβλημα ήταν ότι η μαθήτρια δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί θετικά ούτε στην προφορική έκθεση κατά την πέμπτη διδακτική ώρα. Οι στόχοι που τέθηκαν ίσως ήταν αρκετά απαιτητικοί για τη συγκεκριμένη μαθήτρια, γιατί ποτέ στο παρελθόν είχε μάθει να δουλεύει με στρατηγικές, αλλά και ίσως της νοητικής της ανωριμότητας.

Ελπίζουμε ότι στο μέλλον η μαθήτρια θα βελτιωθεί στην ανάπτυξη γραπτού λόγου με όμοιες διδακτικές παρεμβάσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Η συζήτηση έγινε με καθηγητή φιλόλογο που έχει στην κοινή τάξη μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτό που τον δυσχεραίνει περισσότερο σε μαθητές με ΜΔ είναι πως θα αντιμετωπιστεί το ειδικό πρόβλημα, επειδή οι μαθητές είναι συνήθως αμέτοχοι και εκτός κλίματος.

Θεωρεί ότι όταν πρόκειται για μαθητές που βρίσκονται σε κοινή τάξη είναι μέρος της δουλειάς του, διαφορετικά θα πρέπει να υπάρχει κάποιος ειδικός.

Στα διδακτικά εφόδια που θα απαιτούνταν για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας μαθητών με ΜΔ ανέφερε ότι χρειάζεται γνώση και μεθοδολογία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης απαιτείται υπομονή σε προβλήματα συμπεριφοράς, που εμφανίζονται αρκετά συχνά σε τέτοιους μαθητές. Είναι καλό να ενημερωθεί η κοινή τάξη προκειμένου να αποδεχτεί τους μαθητές με ΜΔ. Το βέβαιο είναι ότι τουλάχιστον στην αρχή τα προβλήματα είναι ποικίλα και μεγάλα.

Η διδασκαλία μαθητών με ΜΔ του δημιουργεί σκέψεις και προβληματισμούς κυρίως για το μέλλον τους, αλλά και λύπη.

Συχνά η παρουσία των μαθητών αυτών δημιουργεί δυσάρεστες καταστάσεις, κυρίως στις αντιδράσεις τους στους κανόνες της σχολικής ζωής. Θεωρεί ότι χρειάζεται μεγαλύτερη φροντίδα από την πολιτεία για πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Δεν έχει πρόβλημα να δεχτεί άλλο καθηγητή στην τάξη, νομίζει ότι θα πρόσφερε βοήθεια στη δεδομένη κατάσταση. Βέβαια στους συγκεκριμένους μαθητές κάτι τέτοιο δε θα πρόσφερε σημαντικό όφελος. Σε γενικές γραμμές υπάρχει αναστολή για παρουσία τρίτου προσώπου στην τάξη, ίσως όμως η αναστολή αυτή μπορεί να ξεπεραστεί με τον καιρό. Εξάλλου ίσως έτσι βοηθηθεί ο καθηγητής να γίνει πιο υπεύθυνος.

Είναι δύσκολο να συνεργαστεί με κάποιον, γιατί ακόμη και η παρουσία των άλλων παιδιών δημιουργεί πρόβλημα. Υπάρχει επίσης δυσκολία στην ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων.

Αυτό που τον προβληματίζει ιδιαίτερα είναι στο να πείσει τους άλλους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών με ΜΔ. Θα μπορούσαν να υπάρχουν και επαφές εκτός τάξης με τα παιδιά αυτά, έτσι ώστε να αντιδράσουν θετικά οι υπόλοιποι μαθητές.

Επιλογικά

Είναι γεγονός ότι άρχισε να παρατηρείται μια κινητικότητα στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών εδώ και λίγα χρόνια. Αναμφίβολα οι ρυθμοί είναι αργοί. Ο μαθητής είναι άνθρωπος που μαθαίνει και όχι άνθρωπος που διδάσκουμε. Συνεπώς η τοποθέτηση ενός φωτισμένου δασκάλου πριν από εκατό χρόνια ότι «για να διδάξεις στο Γιάννη (δηλαδή στον κάθε μαθητή) Λατινικά ή Μαθηματικά κ.λ.π. δεν αρκεί ως δάσκαλος να ξέρεις καλά μόνο τα Μαθηματικά ή τα Λατινικά, αλλά χρειάζεται να ξέρεις εξίσου καλά και το Γιάννη», παραμένει πάντα επίκαιρη.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλου Δ., «Μαθησιακές Διαταραχές» στο Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001.
- Cordie A., *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*, Αθήνα, Ολκός, 1995.
- Δήμου Γ.Η., «Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο: Μια θεωρητική προσέγγιση», *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε.* 4 (Ιωάννινα, 1991).
- Παντελιάδου, Σ., *Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., 1999.
- Παντελιάδου Σ., *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα 2000
- Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις
Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,
Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- Σούλη Σ., «Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συστημική-εποικοδομητική θεωρία ως βάση ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων», *Ανοιχτό Σχολείο* 64 (1997) 29-34.
- Στασινού Δ., *Δυσλεξία στο σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Τάφα Ε. (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα 1997.
- Φλωράτου Μ.-Μ., *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*
Αθήνα, Οδυσσέας, ⁴1998.

Ο εγκλωβισμός ενός Διευθυντή....

Σπυρόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Διευθυντής Γυμνασίου

Θέλω να σας καταθέσω μια εμπειρία που διήρκεσε 3 σχολικές χρονιές περίπου. Μια εμπειρία που με προβλημάτισε, με έφερε σε πραγματικά δύσκολη θέση, με απογοήτευσε, με έφερε σε αντίθεση, ίσως, με συναδέλφους μου, μου επισήμανε την αναποτελεσματικότητα ορισμένων διατάξεων και νόμων για την εκπαίδευση, με δίδαξε ότι πολλές φορές, ως Δ/ντής, θα ...μάχομαι χωρίς συμμάχους, χωρίς βοηθούς.

Πριν 3 χρόνια λοιπόν, στη δύναμη των μαθητών της Α' Τάξης του σχολείου που προϊστάμαι, γράφτηκε ένας μαθητής για την συμπεριφορά του οποίου είχα πληροφορίες από συναδέλφους της πρωτοβάθμιας Εκπ/σης της περιοχής μου. Πληροφορίες όχι καλές, τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για το οικογενειακό του περιβάλλον. Το τελευταίο κατηγορούσε συνεχώς τους εκπ/κούς ότι εκείνοι ήταν υπεύθυνοι για τα προβλήματα που προέκυπταν από τη συμπεριφορά του παιδιού, «αθωώνοντας» πάντοτε το τελευταίο. Η συμπεριφορά του παιδιού ήταν ακραία, χειροδικούσε στους συμμαθητές του, προκαλούσε ζημιές στο σχολικό χώρο, και βεβαίως κάποιες φορές το ίδιο τραυματιζόταν ελαφρά ή σοβαρά. Αυτά, σύμφωνα με τις πληροφορίες μου, συνέβαιναν στη διάρκεια της φοίτησής του σε Δημοτικό Σχολείο της περιοχής μας. Ο ερχομός του στο Γυμνάσιο με προβλημάτισε. Η εγγραφή του συνοδευόταν με πιστοποιητικό του Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής ότι παρουσίαζε σύνδρομο υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής. Οι συνάδελφοί μου, πληροφορημένοι άλλοτε υπερβολικά και άλλοτε όχι, με ερωτούσαν για το πώς θα αντιμετωπίσαμε τη κατάσταση. Τους απαντούσα ότι θα πρέπει να πρυτανεύσει η ψυχραιμία όταν και αν εμφανιστεί το πρόβλημα.

Όμως το πρόβλημα δεν άργησε να εμφανιστεί. Η συμπεριφορά του παιδιού δεν άργησε να εμφανιστεί και στο σχολείο μας. Συνεχείς προστριβές με τους συναδέλφους, χειροδικίες με τους συμμαθητές του, ζημιές στις σχ. εγκαταστάσεις, «κοπάνα» με πήδημα του σχολικού μαντρότοιχου με κίνδυνο ατυχήματος, κάπνισμα, θωπείες σε συμμαθήτριες του κλπ. Κάποια μέρα μάλιστα, καθώς ένας αδέσποτος σκύλος μπήκε από την ανοιχτή είσοδο μέσα στο προαύλιο, έπιασε το σκύλο από τα πίσω πόδια, πλησίασε το σώμα του πολύ προς το πίσω μέρος του σκύλου, θέλοντας να επιδειχθεί στους συμμαθητές του ότι μιμείται μια ερωτική πράξη.....Οι συμμαθητές του πλησιάζοντας να δουν το θέαμα, με φωνές, σφυρίγματα και γέλια ήταν φυσικό να προκαλέσουν την προσοχή των καθηγητών τους. Διαμαρτυρίες και πάλι εκ μέρους των συναδέλφων.....»Μα τι άλλο περιμένουμε να τον διώξουμε? Τι άλλο θα δούμε?». Η κλήση των γονέων στο σχολείο ήταν αναμενόμενο ότι δεν έλυσε το πρόβλημα. Μου τόνιζαν ότι έβλεπαν τη κατάσταση του παιδιού ως είδος «ασθένειας», όπως και ήταν, και με ρωτούσαν αν ένας μαθητής τιμωρείται αν είναι ασθενής. Ίσως η πονηρία τους βρισκόταν σε ψηλό δείκτη. Ή ευρισκόμενοι κι αυτοί μπροστά σε ένα γονεϊκό αδιέξοδο προσπαθούσαν απλά να ροκανίσουν το χρόνο. Με έστηναν κυριολεκτικά στο τοίχο καθώς με ρωτούσαν...» Αν είχατε εσείς ένα άρρωστο παιδί θα θέλατε να το αποβάλλουν από το σχολείο του; ». Εν τω μεταξύ η συμπεριφορά του παιδιού επιδεινώνονταν. Κάλεσα και πάλι τους γονείς στο γραφείο και τους σύστησα να μεταβούν στο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο που είχε κάνει τη διάγνωση, να συμβουλευθούν την παιδοψυχίατρο που είχε κάνει τη διάγνωση ώστε να του χορηγηθεί φαρμακευτική αγωγή. Η απάντηση ήταν ότι είχε πάρει αρκετά φάρμακα και πως εκείνο το διάστημα έκανε ένα «διάλειμμα» στη χορήγηση φαρμάκων.....Είχα βεβαίως ενημερώσει και τη προϊσταμένη μου αρχή διαβλέποντας ένα μελλοντικό πιθανό αδιέξοδο.....

Με έφερε όμως σε πολύ δύσκολη θέση η επίσκεψη στο γραφείο μου του πενταμελούς μαθητικού προεδρείου, του τμήματος που φοιτούσε. «Η κατάσταση με τον.....έχει

παραγίνει κύριε. Θέλουμε να σας πούμε ότι δε μας αφήνει να κάνουμε μάθημα. Σας παρακαλούμε κάνετε κάτι.....Όμως κύριε δε θέλουμε να τον τιμωρήσετε. Σας παρακαλούμε γι αυτό.....Ίσως να του αλλάξετε τμήμα». Η επίσκεψη των παιδιών με προβλήματα πολύ , με κλόνισε θα έλεγα. Τι να έκανα όμως. Ασφαλώς και η αλλαγή τμήματος δεν θα ήταν η λύση του προβλήματος.

Οι γονείς του θορυβημένοι , ίσως και αδιάφοροι, από τις συνεχείς κλήσεις μου έφτασαν στο σημείο να μη βρίσκονται πουθενά. Δεν απαντούσαν σε κανέναν αριθμό σταθερού ή κινητού τηλεφώνου. Ο...κανακάρης τους φανερά δασκαλεμένος από αυτούς, σε ερώτηση μου απαντούσε. «Προσπαθήστε πάλι κύριε. Δεν έχουν αλλάξει οι αριθμοί τηλεφώνου. Κάποια στιγμή θα τους βρείτε». Η υπομονή μου εξαντλούνταν. Ευχόμουν να επιδείξει ο μαθητής κάποια σοβαρή παραβατική συμπεριφορά ώστε να φέρω το θέμα στο Σύλλογο των Καθηγητών, όπου η κύρωση ήταν προδιαγεγραμμένη.....

Τις μέρες εκείνες φαίνεται ότι οι γονείς του είχαν συνάντηση με την τότε προϊσταμένη της Δ/σης Δ.Ε. Ανατολικής Αττικής, η οποία ήταν σε γνώση του προβλήματος μαζί με τον προϊστάμενο του Γραφείου Εκπ/σης που υπαγόταν το σχολείο. Έτσι, ένα μεσημέρι ώρα 2.30 περίπου, βεβαίως και είχα σχολάσει, δέχτηκα τηλεφώνημα στο σπίτι όπου η προϊσταμένη με παρακαλούσε να μεταβώ στο σχολείο και να συντάξω επειγόντως σχετικό έγγραφο-αναφορά το οποίο θα διεβίβαζε σε αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ. Έφυγα από το σχολείο εκείνο το απόγευμα ώρα 17.00 Θέλησα να εκθέσω τα γεγονότα στην ολότητά και στη πραγματική διάστασή τους πιστεύοντας ότι δεκαετία του 2000 η συντεταγμένη πολιτεία μας , έστω στα ανώτερα κλιμάκια της εκπ/σης, θα οριοθετούσε λύση σε ένα δύσκολο πρόβλημα. Έμεινα με μια απόχρωση ονείρου στη σκέψη.....

Για κάποιες μέρες ο μαθητής απουσίασε. Ανακούφιση απ' όλους. Οι φήμες στη μικρή κωμόπολη που εργάζομαι και ζω πλήθαιναν. «Πήγε στο εξωτερικό», έλεγε κάποιος, «σταμάτησε γιατί δε μπορούσε να συνεχίσει» έλεγαν κάποιοι άλλοι..... Άκουγα με επιφύλαξη όλες τις φήμες. Είχα διαισθανθεί ότι είχα να κάνω με ένα ζεύγος γονέων που το πρόβλημα του παιδιού τους, τους είχε κάνει επιτήδεια πονηρούς και ελισσόμενους. Πίστευα και επαληθεύθηκα, ότι τον κράτησαν για μερικές μέρες εκτός σχολείου για την εκτόνωση της κατάστασης. Πραγματικά ύστερα από μια εβδομάδα η είδηση της επιστροφής του ήρωά μας στο σχολείο έτρεχε από στόμα σε στόμα.....Και οι συνάδελφοι που έκαναν μάθημα στο τμήμα του , αλλά και όσοι δε δίδασκαν σ' αυτό , προβληματίστηκαν για το τι πρέπει να γίνει. Το μεσημέρι της ίδιας μέρας γύρω στις 12, αναχώρησε , με τη λήξη του ωραρίου της, η θεολόγος καθηγήτρια του σχολείου, μία συνάδελφος ευγενέστατη, με ήθος , με σπάνια συμπεριφορά. Μετά από 5 λεπτά έμπαινε στο γραφείο μου κλαίουσα, κατακόκκινη, σε μια κατάσταση που για πρώτη φορά την έβλεπα. Τι είχε συμβεί; Καθώς έβγαινε από το σχολικό προαύλιο την είχε προπηλακίσει σκιαότατα ο πατέρας του παιδιού παρουσία της μητέρας του, απευθύνοντάς της ευθύνες για δήθεν αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί του. Το γεγονός είχε συμβεί εκτός σχολικού προαυλίου, γιατί αν είχε συμβεί εντός θα είχα καλέσει την αστυνομία συναισθανόμενος ότι πρέπει, ως δ/ντής, να προασπίζω ομαλές συνθήκες εργασίας στους συναδέλφους μου. Το θράσος όμως του πατέρα είχε ξεπεράσει κάθε όριο. Έφτασε μετά από λίγο στο γραφείο μου και άρχισε να μου κατηγορεί τη συνάδελφό μου. Η υπομονή μου είχε εξαντληθεί. Του συνέστησα να σταματήσει, να περάσει έξω και του είπα ότι θα δεχόμουν σε μισή ώρα. Ευτυχώς ήμουν ψύχραιμος. Θέλησα να οργανώσω την άμυνά μου. Θεώρησα , τότε, ότι η πολιτεία και οι θεσμοί μου «επέβαλλαν» να είμαι πολιτισμένα επιθετικός, διευθυντής με τσαγανό , και πως είχε έρθει ακριβώς η ώρα για τη προάσπιση εργασιακών δικαιωμάτων της συναδέλφου μου και όχι μόνον εκείνης. Μήπως δεν εθίγοντο ουσιαστικά και οι συμμαθητές του ήρωά μας από τη συμπεριφορά του; Μίλησα στους γονείς κατάλληλα. Τους είπα ότι ήταν η τελευταία φορά που η όλη παρουσία του παιδιού τους ή και των ιδίων ήταν εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τα όρια μου είχαν ξεπεραστεί. Οι ανοχές μου ως εκπαιδευτικού βρισκόντουσαν πλέον σε ευθεία

αντίθεση με τη λειτουργία του σχολείου. Τους τόνισα κατ' επανάληψιν ότι σε επόμενη παραβατική συμπεριφορά του παιδιού θα το διώξουμε. Τελεία και παύλα. Ήμουν απόλυτος.

Ο πατέρας ήταν προκλητικός..... «Θα προσφύγουμε στο Υπουργείο Παιδείας» μου είπε . «Να ασκήσετε κύριε κάθε νόμιμο δικαίωμα που απορρέει από το νόμο» του απάντησα με ένα φωνή που τσάκιζε κόκαλα. Ήμουν κοφτός κι απότομος συνάμα. Αποχώρησαν οι γονείς μετά από λίγο. Οι συνάδελφοι έξαλλοι. «Να κάνουμε συνεδρίαση» , μου είπαν. Δέχτηκα συμφωνώντας , αλλά τους τόνισα ότι δεν αποβάλλεις ένα μαθητή γιατί οι γονείς του έβρισαν μία συνάδελφο. Τους έδωσα όμως την υπόσχεσή μου ότι με την πρώτη ευκαιρία θα απαλλαγούμε από τη φθοροποιό για όλους μας κατάσταση. Με ομόφωνη απόφαση του συλλόγου, αντίγραφο της σχετικής πράξης από το βιβλίο πράξεων διαβιβάστηκε στο προϊστάμενο μας γραφείο Δ.Ε., για ευνόητους λόγους.

Θέλω στο σημείο αυτό να σας καταθέσω μια σκέψη μου του τότε.....

Εκείνο το μεσημέρι έφτασα στο σπίτι μου κι αντικρίζοντας το κάμπο του Μαραθώνα, από το ύψωμα που το σπίτι μου βρίσκεται, μονολόγησα..... «Κοίταξε καημένε μου μη και δε νικήσεις.....Μιμήσου τους αρχαίους Αθηναίους σε γενναιότητα. Εδώ είναι Μαραθώνας. Οι καθηγητές σου εσένα έχουν Διευθυντή τους. Από εσένα περιμένουν. Εσύ πρέπει να δώσεις τη λύση. Μη περιμένεις από αλλού λύση.»

Εδώ θα επισημάνω ότι από την υποβολή της αναφοράς μου η οποία θα διαβιβαζόταν στο ΥΠΕΠΘ είχε περάσει σημαντικό χρονικό διάστημα. Υπέθεσα ότι έψαχναν για τη βέλτιστη λύση.....που δεν υπήρχε.

Τελικά η λύση δόθηκε. Μερικές φορές κάτι στη ζωή μας, που το επιθυμούμε πολύ, συμβαίνει αναπάντεχα, ξαφνικά και καθοριστικά. Ας θυμηθούμε και τη γνωστή φράση του Paulo Coelho.....Μεταφυσικές προεκτάσεις σε θέματα μιας διαβρωτικής καθημερινότητας πως συμβαδίζουν; θα αναρωτηθείτε ίσως.

Ευτυχώς μια ημέρα , μια μέρα που τίποτε δεν προδίκιζε μιαν ανηρεμία στη σχολική λειτουργία, η «βόμβα» δεν άργησε να πέσει. Στη διάρκεια μιας σχολικής ώρας και στο τμήμα του ήρωά μας, η φιλόλογος καθηγήτρια τον επετίμησε γιατί δεν είχε γράψει. Αντί άλλης απαντήσεως της απάντησε υβριστικά, χωρίς αιδώ, χωρίς συστολή, σα να μιλούσε σε κάποιους συνομήλικους του. Η συνέχεια προδιαγράφηκε όπως αναμενόταν. Άδραξα την ευκαιρία και εγώ και οι συνάδελφοι. Η απόφαση ήταν ομόφωνη. Αλλαγή σχολ. Περιβάλλοντος. Και μάλιστα η αλλαγή υλοποιήθηκε όχι στο πλησιέστερο σχολείο (απ' όπου κι από εκεί είχε φύγει με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος) αλλά σε σχολείο που απέχει 17 χιλ. από το Μαραθώνα. Έφυγε και από εκεί χωρίς να φοιτήσει. Μετεγγράφηκε και από εκεί.....Αραγε η καρτέλα του θα έχει άλλες γραμμές για τα σχολεία που μετεγγράφεται;

Και η λύτρωση επήλθε. Όλοι ηρέμησαν. Καθηγητές , γονείς και ο ομιλών. Ένα πρόβλημα ανθρώπινης συμπεριφοράς ταλάνισε ένα ολόκληρο σχολείο για μεγάλο σχετικά χρονικό διάστημα.

Και το ερώτημα.....Τι θα έκανες αν είχες τα μέσα, αν είχες τη δυνατότητα μιας άμεσης νομοθετικής λύσης για παιδιά που χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή; Καλά τα λες αλλά τι προτείνεις.

Κατ' αρχήν μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική παρέμβαση των ΚΔΑΥ. Οι υπεύθυνοι των ΚΔΑΥ να αποκτήσουν αυτονομία, ευελιξία και να έχουν καθοριστικό λόγο σε παρόμοια προβλήματα.

Ουσιαστική παρέμβαση των υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στις κατά τόπους Δ/νσεις Δ.Ε. Τα καθήκοντά τους είναι και πρέπει να θεωρούνται ουσιαστικά και να έχουν δικαίωμα έμπρακτης παρέμβασης και αυτοί στα σχολεία.

Ίδρυση τμημάτων για παιδιά με τέτοιο σύνδρομο σε κάθε νομό σε ειδικό σχολείο ή σε τμήματα που θα λειτουργούν όπως τα ΤΑΔ(που θα λειτουργούν δηλαδή ως ξεχωριστά τμήματα ενός Γυμνασίου).

Όλα αυτά θα γίνουν βεβαίως εφόσον υπάρχει το κατάλληλο νομοθετικό καθεστώς. Τα παιδιά αυτά, οι οικογένειές τους, αλλά και οι μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα θα βοηθηθούν ουσιαστικά, αν σταματήσουμε ως κοινωνία να εθελουφλούμε, αν σταματήσουμε να νομίζουμε ότι όλα λειτουργούν τέλεια, αλλά αν προβληματιστούμε στο ότι, όλοι εμείς που η συντεταγμένη πολιτεία μας έχει αναθέσει καθήκοντα διοίκησης της κάθε βαθμίδας, ότι είμαστε ταγμένοι συνταγματικά και συνειδησιακά να προσφέρουμε μια καλύτερη, μια πιο ουσιαστική παιδεία στα Ελληνόπουλα. Ας μη θεωρηθεί ότι οι παραπάνω προτάσεις περιέχουν «ρατσιστικής» απόχρωσης ιδέες. Απλά καθώς ο κόσμος μας εξελίσσεται, καθώς η πατρίδα μας ούσα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να προσβλέπει σε ένα καλύτερο μέλλον για τους νέους της, φρονώ ότι οι μαθητές μας με μαθησιακά προβλήματα αυτής της μορφής πρέπει να βοηθηθούν ουσιαστικά και έγκαιρα. Τότε πραγματικά θα γίνεται πράξη η δωρεάν παιδεία για όλα τα Ελληνόπουλα.

Ο ρόλος του ΚΔΑΥ στο σύγχρονο σχολείο

Στεργιούλης Ιωάννης, Φυσικοθεραπευτής, Msc, ΚΔΑΥ Ιωαννίνων

Βάσιος Σπυρίδων, Φυσικοθεραπευτής, ΚΔΑΥ Αχαΐας

Σαρρής Δημήτριος, Λέκτορας Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ο ρόλος του Κ.Δ.Α.Υ. στο σύγχρονο σχολείο.

Περίληψη

Το επίπεδο ανάπτυξης μιας κοινωνίας φαίνεται συνήθως από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Η Ιστορία της Ειδικής Αγωγής είναι στην ουσία η ιστορία των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις της κοινωνίας έναντι των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες.

Η απαίτηση από τους ειδικούς για ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, άνοιξε ένα διάλογο που πυροδότησε αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Από την απόρριψη και απομόνωση φτάσαμε στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες.

Ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή είναι ο 1143/1981 με τον οποίο φαίνεται η διάθεση της πολιτείας να αναλάβει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια ακολούθησε ο νόμος 1566/85 με ελάχιστες αλλαγές σε σχέση με τον προηγούμενο, με εξαίρεση τις διοικητικές τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Πολύ αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες, και μετά από 15 χρόνια αναμονής, ψηφίστηκε ο νέος νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή μετά από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή, με πάρα πολλές ασάφειες και επιλογές που παραπέμπονται σε υπουργικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις.

Καινοτόμος υπήρξε η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) που είναι αρμόδια για θέματα ενημέρωσης, συμβουλευτικής, και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

Σήμερα, ο νόμος για την Ειδική Αγωγή βρίσκεται στη φάση μιας διαφορετικής ανάγνωσης από την πολιτεία. Μετά από πέντε χρόνια αρχίζει νέος κύκλος συζητήσεων για τις αλλαγές και τις βελτιώσεις που υπαγορεύονται από την υλοποίησή του. Μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών έχει άγνοια για ζητήματα που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και σε υπηρεσίες όπως το ΚΔΑΥ, που υπηρετούν την Ειδική Αγωγή.

Με αφορμή τη συζήτηση για την αλλαγή του νόμου, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μία χρονική καθυστέρηση στην εξέλιξη των νομοθετικών ρυθμίσεων σε σχέση με τις απαιτήσεις των καιρών. Παρατηρείται επίσης η απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και η έλλειψη στρατηγικής για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής.

Ορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η σύγχρονη τάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις υποψήφιες χώρες είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (ένταξης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλο βαθμό υποστήριξης σχετικά με συμπληρωματικό προσωπικό, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαίδευση του εν ενεργεία προσωπικού και εξοπλισμό. Οι χώρες μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την πολιτική τους όσον αφορά την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

A) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (one-track approach). Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό υπηρεσιών που επικεντρώνονται στην γενική εκπαίδευση.

B) Οι χώρες που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία έχουν μια πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη (multi-track approach) και προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής).

Γ) Στην Τρίτη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαζί με τους άλλους συνομηλίκους τους. Τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα έχουν (ή τουλάχιστον είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη γενική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή.

Μερικές φορές είναι δύσκολη η ταξινόμηση μιας χώρας με βάση το είδος πολιτικής ένταξης, εξαιτίας των αλλαγών πολιτικής που σημειώνονται σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια.

Όπως αναμενόταν, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ερμηνεία των όρων αναπηρία, ειδική ανάγκη ή ανεπάρκεια και κατά συνέπεια οι ορισμοί και οι κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της αναπηρίας ποικίλουν στις διάφορες χώρες. Μερικές χώρες ορίζουν μόνο ένα ή δύο τύπους ειδικών αναγκών (π.χ. η Δανία). Άλλες ταξινομούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περισσότερες από 10 κατηγορίες (π.χ. η Πολωνία). Οι περισσότερες χώρες διακρίνουν 6-10 τύπους ειδικών αναγκών.

Οι διαφορές αυτές μεταξύ των χωρών είναι στενά συνδεδεμένες με τις διοικητικές, χρηματοδοτικές και νομοθετικές διαδικασίες που ισχύουν σε κάθε μία από αυτές.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες, το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι στην ημερήσια διάταξη προς συζήτηση. Όλο και περισσότεροι επιστήμονες έχουν πεισθεί ότι η ιατρική προσέγγιση στο θέμα της «αναπηρίας» πρέπει να αντικατασταθεί με μία πιο εκπαιδευτική προσέγγιση: το επίκεντρο έχει στραφεί στις συνέπειες της αναπηρίας για την εκπαίδευση. Εντούτοις, την ίδια στιγμή φαίνεται ότι αυτή η προσέγγιση είναι πολύπλοκη, και οι χώρες παλεύουν με την πρακτική εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας. Παρόλα αυτά, η περιγραφή της αναπηρίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές συνέπειες, έχει ανοίξει μία συζήτηση βάσει της οποίας όλο και περισσότερες χώρες αναπτύσσουν τη χρήση της αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την εφαρμογή της κατάλληλης εκπαίδευσης. Αυτό κυρίως γίνεται μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται στις διάφορες χώρες).

Άτομα με ειδικές ανάγκες, με βάση την έννοια του ισχύοντος νόμου (2817/2000) στην Ελλάδα, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν:

- A) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα,
- B) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- Γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας,
- Δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας,
- Ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία,
- Στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες

περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Μετά τις νομοθετικές ρυθμίσεις παρουσιάστηκαν διαφορές, σε ότι αφορά τον νόμο 1566/30-9-85 (ΦΕΚ 167, τόμος Α΄) και τον ισχύοντα νόμο σε ορισμένα σημεία όπως: I) Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) II) Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη III) Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τι είναι τα ΚΔΑΥ; Ποια αναγκαιότητα έρχονται να καλύψουν;

Τα Κ.Δ.Α.Υ. είναι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και υπάγονται απευθείας στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε περιφέρειας. Εδρεύουν στην έδρα της κάθε Νομαρχίας και σκοπός του Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Για την επίτευξη των στόχων τους, ο σχεδιασμός προβλέπει τη λειτουργία των ΚΔΑΥ βάσει προτυποποιημένης διαδικασίας, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα ώστε οι πολίτες να έχουν ανάλογες παροχές υπηρεσιών σε όλη την επικράτεια. Η εφαρμογή δυστυχώς υπολείπεται του αρχικού σχεδιασμού.

Τα ΚΔΑΥ έρχονται να καλύψουν αναγκαιότητες που περιγράφονται με τις εξής αρμοδιότητες: α) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας β) Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων στα σχολεία, στην έδρα του ΚΔΑΥ ή στο σπίτι δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, επαγγελματική υποστήριξη και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ζ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση και την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των περιπτώσεων, όπως αυτές αναφέρονται στο νόμο.

Παροχές για μαθητές με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής, οι ποσοτικοί δείκτες στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και της ένταξης, καθώς και το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποικίλει σημαντικά μεταξύ των χωρών. Μερικές χώρες καταγράφουν περίπου 1% όλων των μαθητών, άλλες καταγράφουν περισσότερο από 10%. Στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 0.9%.

Αυτές οι αντιθέσεις στα ποσοστά των εγγεγραμμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντανακλούν διαφορές στη νομοθεσία, στη διαδικασία αξιολόγησης, στη χρηματοδότηση και παροχή.

Βεβαίως δεν αντανακλούν διαφοροποιήσεις όσον αφορά το περιστατικό των ειδικών αναγκών μεταξύ των χωρών. Κοινή τάση στην Ευρώπη είναι η προσπάθεια των χωρών να μετακινηθούν από το ψυχο-ιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλεπίδρασης παράδειγμα. Εντούτοις, προς το παρόν αυτό κυρίως γίνεται σε επίπεδο αλλαγής εννοιών και απόψεων και στην Ελλάδα αυτή η προσπάθεια μετακίνησης περιγράφεται στον νόμο ως εξής: «Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό». Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Επιδιώκουν να καταστεί δυνατή η ένταξη και επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Έμφαση δίδεται στη σύνθεση της στελέχωσης των ΚΔΑΥ με επιστήμονες που θα δρουν και θα σχεδιάζουν προς το συμφέρον της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί μονόδρομο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών των μαθητών.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές φοιτούν σε σχολικές μονάδες, στις οποίες τον διαχειριστικό ρόλο τον έχει ο Διευθυντής και ο εκπαιδευτικός του μαθητή, απαιτείται η «μετάφραση» των επιστημονικών δεδομένων που προκύπτουν από τη διάγνωση και την αξιολόγηση, στην «παιδαγωγική γλώσσα των δασκάλων».

Αυτό επιτυγχάνεται πλέον με την ίδρυση των ΚΔΑΥ και αφήνει ανεπιστρεπτή πίσω την εποχή της μη κατανοητής γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι ειδικοί επιστήμονες για να περιγράψουν τις ειδικές ανάγκες του μαθητή στις ιατροπαιδαγωγικές γνωματεύσεις. Σαν κέντρα αναφοράς των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κρίνεται αναγκαίος ο συντονισμός των δεδομένων της διάγνωσης (ιατρικό, ψυχολογικό, φυσιοθεραπευτικό αρχείο), της αξιολόγησης (λίστες βασικών δεξιοτήτων) και υποστήριξης (εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων). Ο συντονισμένος τρόπος περιγραφής των δεδομένων τηρεί τις αρχές της αλληλοσυμπλήρωσης, της παροχής ερμηνευτικών σχολιασμών, χωρίς να αλληλοαναιρούνται οι διαφορετικές προσεγγίσεις στο επίπεδο της διάγνωσης, αξιολόγησης και της υποστήριξης.

Τα ΚΔΑΥ μετά από την αξιολόγηση του μαθητή χορηγούν γνωμάτευση στην οποία προσδιορίζεται αν ο μαθητής ανήκει σε κάποιες από τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προτείνεται η κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, ο τρόπος φοίτησης, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που θα διευκολύνουν την εκπαίδευση και επικοινωνία του ατόμου.

Η γνωμάτευση που παρέχεται από τα ΚΔΑΥ, έχει ισχύ για τρία χρόνια και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή ενός μαθητή σε ειδικό σχολείο. Επίσης συνοδεύεται από πλαίσιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να περιγράφονται:

A) Η σχολική και ευρύτερη γνώση του μαθητή.

Β) Οι δεξιότητες (σχολικές, γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και αυτοεξυπηρέτησης), καθώς και το φάσμα των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του μαθητή.

Γ) Ο βαθμός της κοινωνικής του προσαρμογής.

Δ) Οι στρατηγικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής για την κατάκτηση της γνώσης και την περιγραφή της συμπεριφοράς του κτλ.

Επιλογή Σχολείου

Η επιλογή ειδικού σχολείου από το γονέα υπόκειται μόνο στον περιορισμό να επιλέξει σχολείο που να έχει στην αρμοδιότητά του την περιοχή κατοικίας του μαθητή. Αυτό, βέβαια, ισχύει για τα ειδικά σχολεία που καλύπτουν γενικότερα όλες τις ειδικές ανάγκες και όχι κάποια εξειδικευμένη αναπηρία. Για παράδειγμα, σχολεία για κωφούς, τυφλούς ή κινητικά ανάπηρους μαθητές δεν υπάρχουν σε όλες τις περιοχές της χώρας. Έτσι, σε αυτές τις περιπτώσεις δεν υπάρχει επιλογή σχολείου με βάση τον τόπο κατοικίας του παιδιού αλλά με βάση την ειδική ανάγκη. Βέβαια η μεταφορά των παιδιών γίνεται με κρατικά έξοδα.

Πολλές φορές η επιλογή σχολείου γίνεται με υπόδειξη του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Το ΚΔΑΥ έχει αρμοδιότητα να προτείνει στους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το σχολικό εκείνο πλαίσιο που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες αυτές και να προτείνει επίσης το ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.

Η πρόταση αυτή δεν έχει το χαρακτήρα αναγκαστικής διοικητικής πράξης ούτε και είναι νομικά υποχρεωμένοι οι γονείς ή οι κηδεμόνες να την εφαρμόσουν. Κατά συνέπεια δεν υπάρχουν έννομες συνέπειες ή ευθύνες από τη μη εφαρμογή της καθώς η τελική απόφαση για τη φοίτηση του μαθητή ανήκει στους γονείς ή κηδεμόνες του.

Η αλλαγή πλαισίου φοίτησης από τους μαθητές των ειδικών σχολείων, είτε προς γενικά σχολεία είτε προς τμήματα ένταξης είτε προς άλλη κατεύθυνση σε άλλο ειδικό σχολείο, είναι εφικτή μετά από αξιολόγηση από το Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) που θα κάνει και τη σχετική πρόταση.

Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η αναφορά αυτή παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και ποιοι είναι οι αναγκαίοι επιπρόσθετοι πόροι, στόχοι και αποτίμηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με πρόσφατες απόψεις, η ένταξη ξεκινά από το δικαίωμα όλων των μαθητών να φοιτούν στην γενική εκπαίδευση. Οι χώρες που στοχεύουν στην παροχή διευκολύνσεων για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου, δίνουν έμφαση στην άποψη ότι το πλαίσιο του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές. Βεβαίως, ορισμένες ειδικές προσαρμογές θεωρούνται αναγκαίες και αυτό γίνεται με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ).

Φαίνεται ότι εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει σημαντικό ρόλο στην συνεκπαίδευση και η χρήση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον προσδιορισμό των αναγκών, των στόχων, των μέσων και τον ορισμό του βαθμού και τύπου προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί σαν εργαλείο και για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και σαν «συμβόλαιο» μεταξύ των διαφόρων «εμπλεκόμενων»: γονείς, δάσκαλους και άλλους επαγγελματίες.

Όπως φαίνεται, η ένταξη σε γενικές γραμμές προοδεύει καλά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι η αυξανόμενη εξειδίκευση και οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των σχολείων

στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν σαν αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την συνεκπαίδευση σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αναφορά επίσης έγινε στο γεγονός ότι το «χάσμα» μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συνομήλικών τους αυξάνεται με την ηλικία.

Τομείς με ειδικά προβλήματα είναι η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η λιγότερο θετική στάση των εκπαιδευτικών. Συχνά αναφέρεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους (με μαθητές με ειδικές ανάγκες), την κατάρτισή τους, την υπάρχουσα στήριξη και μερικούς άλλους παράγοντες όπως το μέγεθος της τάξης και ο φόρτος εργασίας τους. Ειδικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι καθηγητές εκδηλώνουν λιγότερο ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (ειδικότερα όταν παρουσιάζουν συναισθηματική δυσκολία και δυσκολία συμπεριφοράς).

Ο ρόλος των γονέων

Οι περισσότερες χώρες αναφέρουν ότι σε γενικές γραμμές οι γονείς έχουν θετική στάση στην ένταξη, το ίδιο ισχύει και για την κοινωνία. Βεβαίως, οι στάσεις των γονέων καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική τους εμπειρία. Εάν τα γενικά σχολεία μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες και διευκολύνσεις, οι γονείς σε σύντομο χρονικό διάστημα αναπτύσσουν θετική στάση για την ένταξη. Τα μέσα ενημέρωσης μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στο θέμα αυτό.

Παράλληλα, οι χώρες αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις με πιο σοβαρές ειδικές ανάγκες, οι γονείς (και οι μαθητές) μερικές φορές προτιμούν την Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστούς χώρους, για παράδειγμα, οι γονείς των κωφών παιδιών που θέλουν τα παιδιά τους να έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους στην νοηματική γλώσσα.

Η παραπομπή ενός μαθητή με ΕΕΑ σε ένα άλλο (γενικό ή ειδικό) σχολείο πρέπει να βασίζεται σε μια περιγραφή των υπηρεσιών στήριξης του σχολείου και μετά από διαβούλευση με τους γονείς, διαβούλευση και συμβουλή από το ΚΔΑΥ και λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση οι γονείς ενός παιδιού με ΕΕΑ δεν μπορεί να εξαναγκασθούν να γράψουν το παιδί τους σε ειδικό σχολείο.

Στην Ευρώπη πιστεύεται ότι σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο αναπτύσσεται ευκολότερα η επιρροή των γονέων, και μία στενή επαφή με τις αρμόδιες αρχές μπορεί να διευκολύνει μία θετική αλλαγή.

Γεωγραφική Κατανομή και Πρόσβαση

Η γεωγραφική κατανομή των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) δεν ακολουθεί κάποιους συγκεκριμένους κανόνες. Οι προτάσεις για ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, ο υποβιβασμός, η μετατροπή και η συγχώνευση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και των τμημάτων ένταξης καθώς και η στελέχωση με αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΠ) και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) γίνεται μετά από τις εισηγήσεις που διατυπώνουν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που γνωρίζουν τα προβλήματα των περιοχών τους και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, η οποία εισηγείται στον καθ' ύλην αρμόδιο για θέματα Ειδικής Αγωγής, Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και κατά συνέπεια μέχρι τώρα υπάρχει κάλυψη σχεδόν όλης της χώρας σε ΣΜΕΑ.

Στην έρευνα Ένταξη στην Ευρώπη: Παροχές για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, Middelfart, 1998) είχε βρεθεί μια μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των ποσοστών των μαθητών σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα και την πυκνότητα πληθυσμού. Αυτή η σχετικά μεγάλη συσχέτιση μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι σε χώρες με χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα, ο διαχωρισμός σε ειδικά σχολεία

παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα. Καταρχάς, στις χώρες αυτές, η εκπαίδευση σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί μεγάλες και χρονοβόρες αποστάσεις σε ταξίδι, γιατί οι μαθητές πρέπει να μεταφέρονται σε άλλες πόλεις. Δεύτερον, δημιουργούνται αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις: οι μαθητές απομακρύνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και περιορίζεται ο χρόνος με τους φίλους στη γειτονιά τους. Βεβαίως, οι διαφοροποιήσεις σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες αντανακλά περισσότερα στοιχεία και όχι μόνο την ποικιλία στην πυκνότητα του πληθυσμού. Ορισμένες χώρες έχουν μακρόχρονη παράδοση στην πολιτική και πρακτική συνεκπαίδευσης, ενώ άλλες έχουν μόλις πρόσφατα ξεκινήσει να αναπτύσσουν πολιτική συνεκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, πρέπει να αναγνωρισθεί ότι περισσότεροι ασήμαντοι παράγοντες, με παράδειγμα την πυκνότητα του πληθυσμού, μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο.

Στην Ελλάδα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν επιτρέπεται η δημιουργία ιδιωτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής. Μόνο ιδρύματα ή φορείς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα μπορούν να ιδρύουν σχολεία Ειδικής Αγωγής τα οποία επιβλέπονται από το ΥΠΕΠΘ.

Με Προεδρικό Διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι κατηγορίες όσων απαλλάσσονται από την υποχρεωτική φοίτηση και τα κριτήρια απαλλαγής.

Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αρχίζει στην ηλικία των τεσσάρων (4) ετών και να παρατείνεται, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτώντων και μετά το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους ή να αρχίζει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κοινά σχολεία. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).

Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι δυνατόν να φοιτούν σε μια τάξη παιδιά διαφόρων ηλικιών και πιθανώς και με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Δεν έχουν δημιουργηθεί ακόμη σε μεγάλη κλίμακα ξεχωριστά σχολεία για κάθε ειδική ανάγκη εκτός από τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, τα κωφά, τα τυφλά και αυτιστικά παιδιά. Συνήθως ο ελάχιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι 5-8.

Η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση και στήριξη των μαθητών και των γονέων γίνεται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), και την ευθύνη των 13 Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής, στις περιφέρειες των οποίων είναι καταναμημένες οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) της χώρας.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής συντονίζουν, εποπτεύουν και παρακολουθούν την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης της περιφέρειάς τους και για την επιστημονική στήριξη του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ αυτών και των συμβούλων της γενικής εκπαίδευσης, των διευθυντών των σχολείων, των εκπαιδευτικών και του ΚΔΑΥ.

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

1. Σε αυτοτελή σχολεία Ειδικής Αγωγής.
2. Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι σ' αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, από τους κατά περίπτωση εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, τα αυτοτελή σχολεία Ειδικής Αγωγής είναι:

1. Το Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από το 4ο έως το 14ο έτος της ηλικίας τους.

2. Το Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ελαφρές δυσκολίες μάθησης, απόφοιτους Δημοτικού Σχολείου, από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος.

3. Το Ενιαίο Λύκειο Ειδικής Αγωγής για μαθητές απόφοιτους Γυμνασίου, με ελαφρές δυσκολίες μάθησης, από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος.

4. Το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ) Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας, για μαθητές απόφοιτους του Δημοτικού σχολείου από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος. Το σχολείο αυτό εφαρμόζει πρόγραμμα σπουδών που ισοδυναμεί με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του Γυμνασίου και του Α΄ κύκλου σπουδών του ΤΕΕ.

5. Το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο(ΤΕΕ) Ειδικής Αγωγής Β΄ Βαθμίδας, για μαθητές απόφοιτους Γυμνασίου ή ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος.

6. Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) εκπαιδεύουν μαθητές ηλικίας 14-22 χρόνων, που δεν μπορούν να εκπαιδευτούν στις άλλες εκπαιδευτικές δομές, όπως ειδικό γυμνάσιο-λύκειο, ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, Τμήματα ένταξης μέσα σε κοινά γυμνάσια και λύκεια και είναι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου. Λειτουργούν εξήντα ένα (61) ΕΕΕΕΚ με εξήντα πέντε (65) εξειδικεύσεις, όπως κηπουρική, υφαντική, χειροτεχνία, ραπτική, ζαχαροπλαστική κτλ.

Εμπόδια

Ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων μπορεί να μεταφραστεί σε εμπόδια για την ένταξη. Μερικές χώρες αναφέρονται στην σπουδαιότητα ενός κατάλληλου συστήματος χρηματοδότησης. Υποστηρίζουν ότι το υπάρχον σύστημα χρηματοδότησης δεν προωθεί πρακτικές ένταξης.

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν σχετίζονται με την διαθεσιμότητα επαρκών συνθηκών στήριξης στα γενικά σχολεία. Εάν η γνώση, η εμπειρία, οι στάσεις και το υλικό δεν διατίθενται στα γενικά σχολεία, η επίτευξη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες θα είναι πολύ δύσκολη. Κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όλων των «εμπλεκόμενων» αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ένταξη.

Το νεόδημο του θεσμού των ΚΔΑΥ σε συνδυασμό με την ακαταλληλότητα των χώρων που έχουν διατεθεί για την στέγαση των ΚΔΑΥ, την έλλειψη επαρκών μέσων για διάγνωση και αξιολόγηση, την ελλιπή στελέχωση, την έλλειψη πόρων για μετακινήσεις εκτός έδρας των ειδικών, δεν επιτρέπει στους ειδικούς να προσφέρουν υπηρεσίες σύμφωνα με τις πραγματικές τους δυνατότητες και με δεδομένες τις μεγάλες προσδοκίες από την πλευρά των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, έχουν εμφανιστεί φαινόμενα καχυποψίας για το έργο και τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα ΚΔΑΥ, με αποτέλεσμα την «κακοποίηση» των ειδικών που εργάζονται σ' αυτά.

Το περιορισμένο χρονικό διάστημα, και η πίεση της κατάστασης δημιουργούν πολλές φορές εσφαλμένες αξιολογήσεις κατά την διάρκεια εξέτασης του παιδιού από τους ειδικούς εκτός της σχολικής τάξης. Μερικά από τα αίτια είναι: α) Το "αποστειρωμένο" περιβάλλον της εξέτασης που διαφέρει από αυτό του σχολείου, β) Το σταθμισμένο νοομετρικό τεστ δεν έχει χρονικό βάθος και αξιολογεί μόνο τις επιδόσεις της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Η διστακτικότητα και η επιφυλακτικότητα που χαρακτηρίζει το Ελληνικό σχολείο και οι ενδοιασμοί που προβάλλονται απ' τα σχολεία σε σχέση με τις εισηγήσεις που καταθέτουν τα ΚΔΑΥ για θέματα που αφορούν την ένταξη και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δημιουργούν συνθήκες πολλές φορές έντασης στις σχέσεις του σχολείου και του αρμόδιου ΚΔΑΥ .

Προκλήσεις

Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πρέπει να παρακολουθείται πιο συστηματικά. Γενικά, πρέπει να αναπτυχθούν διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης, και το θέμα της μέτρησης πρέπει να συζητηθεί στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Μία διαδικασία συστηματικής αξιολόγησης πρέπει να δημιουργηθεί για να ελέγχει τις εξελίξεις και τα αποτελέσματα. Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά στοιχεία για να επιτευχθεί η «μετρησιμότητα» στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Ειδική Αγωγή. Πρώτον, θα αντιμετωπίσει μία αυξανόμενη ανάγκη για περισσότερο αποτελεσματική και επαρκή χρήση των δημόσιων δαπανών. Δεύτερον, οι χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ειδικότερα οι μαθητές με ΕΕΑ και οι γονείς τους) πρέπει να πεισθούν ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι καλής ποιότητας.

Μερικές χώρες αναφέρουν ότι η εξέλιξη προς την συνεκπαίδευση απαιτεί μείωση του στιγματισμού και των διαδικασιών αξιολόγησης. Είναι σημαντικό οι δαπάνες να στρέφονται όσο το δυνατόν περισσότερο σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (διδασκαλία, προμήθεια επιπλέον υπηρεσιών και βοήθειας κ.λ.π.) αντί για διάγνωση, αξιολόγηση και υποστηρικτικές διαδικασίες. Εντούτοις, είναι πολύ σημαντικό να παρακολουθούμε και αξιολογούμε την εξέλιξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δηλαδή να αυξάνουμε την αντιστοιχία μεταξύ αναγκών και υπηρεσιών.

Η χρηματοδότηση αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στην επίτευξη της ένταξης. Από τις περιγραφές των χωρών φαίνεται ότι το χρηματοδοτικό σύστημα μπορεί να παρεμποδίσει την διαδικασία συνεκπαίδευσης/ένταξης και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την ενσωμάτωση. Εάν οι χρηματοδοτικοί πόροι δεν κατανομηθούν σύμφωνα με συγκεκριμένη χάραξη πολιτικής, η ενσωμάτωση δεν μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη. Κάθε πρότυπο χρηματοδότησης μπορεί να περιγραφεί με μία σειρά παραμέτρων. Δύο είναι οι βασικές παράμετροι για την ανάλυση: ο προορισμός (ποιος λαμβάνει τα χρήματα) και οι συνθήκες (δείκτες) της χρηματοδότησης.

Προορισμός: Η παράμετρος αυτή είναι αρκετά σημαντική σε συζητήσεις για την ένταξη. Σαν θέμα αρχής, οι χρηματοδοτικοί πόροι μπορεί να κατανέμονται με διάφορους τρόπους. Μπορεί να κατανέμονται στους πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος: τους μαθητές και/ή τους γονείς. Μπορεί να κατανέμονται στα σχολεία μεμονωμένα. Από αυτή την άποψη υπάρχουν δύο δυνατότητες: ειδικά σχολεία ή γενικά σχολεία. Μία άλλη δυνατότητα είναι να δίδονται χρήματα σε ομάδες σχολείων ή άλλες περιφερειακές υπηρεσίες όπως τα ΚΔΑΥ. Χρηματοδοτικοί πόροι μπορεί επίσης να κατανέμονται στους δήμους ή τις περιφέρειες.

Δείκτες χρηματοδότησης: Συνήθως διακρίνονται τρεις βασικές κατηγορίες δεικτών: α) με βάση τις ανάγκες (input), σύστημα που ενδιαφέρεται για τις υπάρχουσες και τις ανάγκες που δημιουργούνται, β) με βάση τις δραστηριότητες (throughput) το πρότυπο που προσπαθεί να δημιουργήσει υπηρεσίες, και γ) με βάση τα αποτελέσματα (output) είναι το σύστημα που προωθεί την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Οι περιφέρειες πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά τη διαδικασία κατανομής χρημάτων, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη η προσαρμογή με βάση τις διαφορές στην κοινωνικό-οικονομική σύνθεση στις διάφορες περιφέρειες. Οι χρηματικοί πόροι μπορούν επομένως να κατανομηθούν με βάση τον συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών στην εκπαίδευση.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση αποφασίζει για τον τρόπο κατανομής των κονδυλίων και ποιοι μαθητές δικαιούνται παροχές από ειδικές υπηρεσίες. Κατά προτίμηση, η τοπική Δ/ση διαθέτει ανεξάρτητη υπηρεσία στον τομέα των ειδικών αναγκών και δύναται να εφαρμόσει στρατηγικές και υπηρεσίες για να παρέχει Ειδική Αγωγή σε αυτούς που το χρειάζονται. Ένα τμήμα του προϋπολογισμού μπορεί να διατεθεί σε όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από τις

ανάγκες (βασισμένο στην υπόθεση ότι κάθε σχολείο πρέπει να έχει τουλάχιστον μερικές υπηρεσίες για μαθητές με ειδικές ανάγκες), ενώ ένα άλλο (ευέλικτο και περισσότερο ουσιαστικό) τμήμα του προϋπολογισμού μπορεί να μοιράζεται μεταξύ των υπηρεσιών που παρέχουν αξιολόγηση και υποστήριξη. Οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να βελτιωθούν στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και είναι απαραίτητο να δοθεί στους πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητές με ειδικές ανάγκες και γονείς τους) μία σαφής επίδειξη ότι η εκπαίδευση στα πλαίσια των γενικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (συμπεριλαμβανομένων όλων των επιπρόσθετων υπηρεσιών και στήριξης) είναι υψηλής ποιότητας. Άλλωστε, οι αποδέκτες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι φορολογούμενοι γενικά δικαιούνται να γνωρίζουν τον τρόπο που κατανέμονται οι χρηματικοί πόροι και τον σκοπό που εξυπηρετούν.

Ενσωμάτωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι οι επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές ανάγκες. Σε περίπτωση ανάγκης, υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της τάξης παρέχεται κυρίως από ειδικούς εκπαιδευτικούς και από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΔΑΥ.

Η υποστήριξη πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως σε απευθείας υποστήριξη στον εκπαιδευτικό και αναγνωρίζεται ότι είναι ο κύριος σκοπός. Η υποστήριξη που προσφέρεται αφορά κυρίως πληροφόρηση για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή, επιλογή διδακτικού υλικού, ανάπτυξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και οργάνωση μαθημάτων κατάρτισης.

Εντούτοις, άλλες υπηρεσίες εκτός της εκπαίδευσης εμπλέκονται επίσης στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνεργασία με τους δασκάλους της τάξης των γενικών σχολείων. Περιλαμβάνουν υπηρεσίες υποστήριξης, κυρίως υπηρεσίες υγείας (μέσω ιατρικού προσωπικού και διαφορετικών θεραπειών) και κοινωνικές υπηρεσίες, όπως επίσης εθελοντικές οργανώσεις.

Πρώιμη παρέμβαση

Η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες παρεμβάσεις και μέτρα που επικεντρώνονται στο παιδί και στην οικογένειά του, ώστε να αντιμετωπισθούν οι ειδικές ανάγκες που παρουσιάζονται, αφορά τη νηπιακή ηλικία, και δεν πρέπει να συγχέεται ή μπερδεύεται με την προσχολική εκπαίδευση. Η καλή συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης και εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η σωστή μετάβαση από την πρώιμη παρέμβαση στην εκπαίδευση.

Η πρώιμη παρέμβαση συνεπάγεται διεπιστημονικότητα δηλαδή καλά συντονισμένες διεπιστημονικές ομάδες που έχουν από κοινού αρμοδιότητες. Μπορεί να ανήκουν και σε διαφορετικές αρχές: υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπαίδευση έτσι ο συντονισμός και το μοίρασμα αρμοδιοτήτων είναι απαραίτητο. Οι ομάδες πρώιμης παρέμβασης δεν επικεντρώνονται μόνο στο παιδί, αλλά λαμβάνουν υπόψη την οικογένεια και την κοινότητα.

Αποτελεσματική πρώιμη παρέμβαση βασίζεται στην παροχή εκτεταμένης και ξεκάθαρης πληροφόρησης στις οικογένειες για όλα τα θέματα που αφορούν το παιδί καθώς επίσης και πρόσβαση σε κάθε είδος απαιτούμενης υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής υποστήριξης.

Συμπερασματικά σχόλια

Η Ειδική Αγωγή, ειδικότερα όπου περιλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση, είναι μια ευαίσθητη περιοχή που χρειάζεται χειρισμούς με πλήρη σεβασμό στις ποικίλες καταστάσεις των χωρών, τους πόρους και την ιστορία.

Είναι προφανές ότι για την ευκολότερη επίτευξη της ένταξης και της συνεκπαίδευσης, πρέπει να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα ο θεσμός των ΚΔΑΥ. Φαίνεται ότι η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την ενσωμάτωση. Εάν οι χρηματοδοτικοί πόροι δεν κατανεμηθούν σύμφωνα με μία συγκεκριμένη χάραξη πολιτικής, η ενσωμάτωση αυτή δεν μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη. Το πρότυπο της χρηματοδότησης πρέπει να περιλαμβάνει τα ΚΔΑΥ και να εξασφαλίζει την πλήρη στελέχωσή τους από επιστημονικό προσωπικό (π.χ. Κοινωνιολόγους) με τα κατάλληλα και απαραίτητα προσόντα, οι οποίοι θα έχουν την ευθύνη της μελέτης των δημογραφικών στοιχείων, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της κατάρτισης συνολικότερων προτάσεων για τον ευρύτερο σχεδιασμό της Ειδικής Αγωγής ανάλογα και με τους τύπους στρατηγικής συμπεριφοράς στον εκπαιδευτικό τομέα, σε συνεργασία με τους άλλους ειδικούς του ΚΔΑΥ και τους φορείς της Δ/σης Εκπαίδευσης της περιφέρειας. Συμπληρωματική κατάρτιση και επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή πρέπει να λαμβάνουν όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), η οποία πρέπει να οργανώνεται με έναν ευέλικτο τρόπο και να παρέχει χρήσιμη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της τάξης καθώς επίσης και στη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων «πρωταγωνιστών» στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Υπάρχει ανάγκη το ΚΔΑΥ να μετατραπεί σε έναν πιο «σχολικό» θεσμό, ώστε οι προτάσεις και οι εισηγήσεις που καταθέτει να αποκτήσουν δεσμευτικό χαρακτήρα έναντι των σχολικών αρχών και των γονέων και κηδεμόνων.

Τέλος, διαφαίνεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα γίνει η προσέγγιση της κοινωνίας για την ευαισθητοποίησή της (θεματικές δραστηριότητες, ημερίδες, συνέδρια, καταχωρίσεις στα Μ.Μ.Ε.) και την παροχή ξεκάθαρης πληροφόρησης για το ρόλο που διαδραματίζει το ΚΔΑΥ. Έτσι ώστε οι χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών να πεισθούν για την υψηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και να διαμορφωθεί θετική στάση απέναντι στο θεσμό του ΚΔΑΥ και των αναγκαιοτήτων που έρχεται να καλύψει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δροσινού Μαρία, *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης (μια άλλη ανάγνωση στο νόμο 2817/2000 και σε ότι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)*, περιοδικό Κοινωνική Εργασία, τεύχος 64, Αθήνα 2001, σελ. 225-239.
- Δροσινού Μαρία, *Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 9, 2004.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*, Θεματική έκδοση, Ιανουάριος 2003.
- Καλύβας Βασίλης, *Προτάσεις για ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο*, <http://dide.kil.sch.gr>.
- Καρδαράκος Δημήτρης, *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*, www.pedia.gr.
- Κουρμπέτης Β., Αδαμοπούλου Α., Φερεντίνος Σ., *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης των Κωφών από Κοινότητες Κωφών της Ευρώπης: Μια Διακρατική Συγκριτική Μελέτη*, περιοδικό Εκπαίδευση και Επιστήμη, τόμος Ι, τεύχος 2^ο, Απρίλιος 2005, σελ. 169-196.
- Κυπριωτάκης Αντώνης, *Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, <http://dide.kil.sch.gr>.
- N. 1566/1985 – Εφημερίδα της Κυβέρνησης 167, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- N. 3072/2002 – Εφημερίδα της Κυβέρνησης 152, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- N. 2817/2000 – Εφημερίδα της Κυβέρνησης 78, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παπάς Αθανάσιος, *Σχολείο ίσο για παιδιά Άνισα*, περιοδικό Εκπαίδευση και Επιστήμη, τόμος Ι, τεύχος 1^ο, Απρίλιος 2004, σελ. 69-73.
- Σπάρταλη Ιωάννα, *Εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρίες – Παράγοντες που την επηρεάζουν*, <http://dide.kil.sch.gr>.
- Τσέπας Σταύρος, *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα* <http://users.ait.sch.gr/tsepas>.
- Τσέπας Σταύρος, *Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση σ' ένα κοινό σχολείο για όλους*, Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Λευκωσία.
- Χαρούπιας Αριστείδης, *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση: από το διαχωρισμό στην ισότιμη συνεκπαίδευση*, <http://dide.kil.sch.gr>.
- Χρηστάκης Κ., *Ενσωμάτωση-η νέα τάση στην Ειδική Αγωγή*, περιοδικό «Ανοιχτό βιβλίο», 1985-1986, σελ. 19-20.

Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων : μια επιτακτική ανάγκη του σύγχρονου σχολείου

Ιωάννης Μ. Στρατούλιας, Ψυχίατρος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας

Παραφράζοντας τους στίχους του Εγγονόπουλου

«Στρατηγέ

Εσύ ένας Υδραίος

Τι γυρεύεις στη Λάρισα ;»

Κάποιος θα μπορούσε εύλογα να ρωτήσει

«Ψυχίατρος εσύ

Τι γυρεύεις σε μια σύναξη εκπαιδευτικών ;»

Στο ερώτημα αυτό θα προσπαθήσω να απαντήσω τα επόμενα λίγα λεπτά με την ελπίδα η απαντησή αυτή να αποδείξει και το αληθές του τίτλου της εισηγησής μου. Δηλαδή ότι το σημερινό σχολείο έχει ανάγκη δομών που θα παρέχουν ψυχοκοινωνική στηριξη στους μαθητές , θα εντοπίζουν, θα αξιολογούν ,θα παρεμβαίνουν συμβουλευτικά και ψυχοθεραπευτικά σε ειδικές περιπτώσεις μαθητών και γενικά θα συμβάλλουν στη προαγωγή της ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου .

Έρευνες των τελευταίων ετών (Γκότοβος 1993 ,Φακιολάς-Αρμενιάκος1994 ,Ετήσια Εκθεσή ΕΠΨΥ 2003) έχουν επισημάνει την αύξουσα συχνότητα εμφάνισης φαινομένων κοινωνικής παθολογίας (βία, χρήση ουσιών ,προβληματικές συμπεριφορές κ.α.) στο χώρο του σχολείου . Η εμπειρία επίσης από την τετράχρονη λειτουργία του ΣΣΝ συνάδει με τα παραπάνω ευρήματα και πιστοποιεί ότι τα τελευταία χρόνια με όλο και αυξανόμενο ρυθμό πολλές από τις συμπεριφορές των μαθητών ξεφεύγουν από τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα πολλοί γονείς μαθητών ζητούν εναγώνια συμβουλές, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη συμπεριφορά των παιδιών τους και όχι μόνο.

Υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες για αυτό. Ξεκινώντας απ' το σχολείο : είναι φανερό ότι το σχολείο σήμερα μέσα στα πλαίσια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης έγινε πιο μαζικό. Με το Νομοθετικό Διάταγμα 309/76 και την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπ/ση περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο σχολείο αδιακρίτως οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής καταγωγής. Εύλογο λοιπόν είναι ότι μέσα στη μαζικότητα του αυτή θα περιλαμβάνει περισσότερους νέους με προβληματική συμπεριφορά απ' ό,τι στο παρελθόν.

Πέρα απ' αυτό η ίδια η καθημερινή πρακτική του σύγχρονου σχολείου υιοθετώντας τη γενικότερη στάση της κοινωνίας σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό έχει γίνει φειδωλή στη χρήση πρακτικών αποκλεισμού. Το σχολείο παραμέρισε και αγνόησε πειθαρχικές ή αξιολογικές μεθόδους αποκλεισμού του παρελθόντος, πράγμα που επέτεινε περισσότερο τη μαζικότητά του, διατηρώντας στους κόλπους του πολλές φορές και μαθητές με εμφανώς διαταραγμένη συμπεριφορά.. Επιπλέον νέοι φορείς, όπως λ.χ. τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης) όχι μόνο δεν αποκλείουν αλλά υποστηρίζουν τη σχολική φοίτηση μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου ιδιαιτερότητες στην Α/θμια και Β/θμια εκπ/ση, είτε σε ειδικά είτε σε κανονικά σχολεία. Άμεση συνέπεια η ύπαρξη / παρουσία / εμφάνιση μαθητών που χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά τους. Χαρακτηριστική η περίπτωση των παιδιών με το λεγόμενο υπερκινητικό σύνδρομο ή αλλιώς, όπως λέγεται σήμερα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, όπου ενώ στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής τους τα παιδιά αυτά εμφανίζουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες, στην προεφηβεία και εφηβεία η διαταραχή εκδηλώνεται κυρίως με προβλήματα στη συμπεριφορά π.χ. διαταραχή διαγωγής – προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά – ροπή στη χρήση ουσιών(Κάκουρος Ε. 2001).

Η πολυπολιτισμικότητα, ένα ιστορικά πρόσφατο κοινωνικο-οικονομικό γεγονός με τις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών οδήγησε στο να εγγράφονται κάθε χρόνο και στα σχολεία της χώρας μας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χιλιάδες_αλλοεθνείς μαθητές. Στο σχολικό έτος 2005-2006 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 6,8 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (εφημ. Καθημερινή, 24-03-2006). Παρά την καθιέρωση πρακτικών για την αντιμετώπιση των αυτονόητων δυσκολιών αυτών των νέων μαθητών (σχολεία υποδοχής, τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία) αρκετά συχνά, για καθαρά πολιτισμικούς λόγους, προκύπτουν προβλήματα προσαρμογής με φανερή την ανάγκη ειδικής αντιμετώπισης. Άλλωστε δεν είναι τυχαία η ύπαρξη στα κλασσικά συγγράμματα ψυχιατρικής της διαγνωστικής οντότητας «αγχώδης φρενίτις των μεταναστών»,(Φιλιππουπουλος Γ. 1981) μιας κατάστασης η οποία προκύπτει ως συνέπεια των δυσκολιών της προσαρμογής των μεταναστών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών δημιουργούν ένα περιβάλλον, στο οποίο πιο εύκολα απ' ότι στο παρελθόν εκκολάπτονται και δημιουργούνται χαρακτήρες και προσωπικότητες με δυσκολίες στην προσαρμογή, στην έκφραση των συναισθημάτων τους και την συναίσθηση του εαυτού τους. Έτσι συχνότερα όλο και πιο πολλοί μαθητές αδυνατούν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Απ' αυτούς τους μαθητές ένα μικρό / ελάχιστο ποσοστό είναι εκείνο που η συμπεριφορά του οφείλεται σε μια σαφώς διακριτή ψυχική διαταραχή. Στην πλειοψηφία και κατά κανόνα η διαταραχή της συμπεριφοράς εύκολα σχετίζεται με αυτές τις κοινωνικές αλλαγές.

Θ' αναφερθώ στις σημαντικότερες και στον τρόπο που επηρεάζουν τους νέους.

Οι αλλαγές στην οικογένεια. Η οικογένεια στο παρελθόν και με τη μορφή που είχε αποτελούσε το βασικό πόλο προστασίας , ταυτοποιητικής διαδικασίας και εγγύησης κοινωνικού δεσμού για το παιδί και το νέο (Ναυρίδης Κ., 2002). Σήμερα δομές και ρόλοι μέσα σ' αυτήν άλλαξαν τόσο στο επίπεδο του καταμερισμού της εργασίας όσο και στη διαμόρφωση προτύπων ταύτισης και συμπεριφοράς. Οι ίδιες κοινωνικές αλλαγές συνέβαλαν στην ύπαρξη και αύξηση του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών είτε λόγω αύξησης των διαζυγίων, είτε λόγω συνειδητής επιλογής κάποιων γυναικών να αποκτήσουν παιδί χωρίς γάμο και συμβίωση (π.χ. ανύπαντρες μητέρες).

Η οικογένεια λοιπόν δε λειτουργεί πια ως σταθερό στήριγμα ταυτοποιητικής διαδικασίας για τα παιδιά και τους νέους. Ειδικά με την επισκίαση της μορφής του_Πατέρα ως αυθεντικού εκφραστή του Νόμου και της Τάξης και ακρογωνιαίου λίθου κοινωνικοποιητικής ταύτισης δυσχεραίνεται η διαμόρφωση αυτού που ονομάζεται ταυτότητα του ατόμου (Whitebook, 1989). Έτσι ενώ ο κλασσικός νευρωτικός του παρελθόντος έχοντας βαδίσει το «μονοπάτι του Οιδίποδα»,όπως λένε και οι ψυχαναλυτές, αποκτούσε μια ταυτότητα και διέθετε μια αίσθηση εαυτού πάσχοντας μόνο από «περιφερειακά» συμπτώματα, όπως αναστολές, ιδεοληψίες, ψυχαναγκασμούς, αισθήματα ενοχής κ.τ.λ., ο νέος ασθενής, δημιούργημα της σύγχρονης οικογένειας, μη έχοντας βαδίσει το «μονοπάτι του Οιδίποδα» υποφέρει από διαταραχές σ' αυτήν καθ' εαυτήν την αίσθηση εαυτού (Kristeva G., 1999) . Παραμένοντας καθηλωμένος σε προ-οιδιπόδειες περιόδους αδυνατεί ν' αναπτυχθεί μέχρι εκείνου του σημείου, όπου να μπορεί να δημιουργήσει μια σταθερή δομή ταυτότητας. Συνέπεια αυτού είναι να υποφέρει από αισθήματα κενού,απομόνωσης, ματαιότητας, άγχη εκμηδενισμού και τεμαχισμού της ακεραιότητας του εαυτού του. Όλα αυτά συγκαλύπτονται με πομπώδεις ναρκισσιστικές φαντασιώσεις και συμπεριφορές που άλλες φορές αποδεικνύονται και κοινωνικά προσαρμοσμένες και άλλες φορές οδηγούν σε ένα διάχυτο αίσθημα ανίας και κατάθλιψης.Ψυχικές διαθέσεις και συναισθήματα τα οποία δυσχεραίνουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον εξ αιτίας μη αποδεκτών συμπεριφορών που αυτά προκαλούν σ' ένα χώρο που λειτουργεί με βάση αυστηρότερους κανόνες σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Οι ταχείς ρυθμοί και οι ραγδαίες αλλαγές, όπου σύμβολα και αξίες χάνουν τη διαχρονικότητα τους διατηρώντας μια εφήμερη και πρόσκαιρη σημασία, προκαλούν νεο-ανάγκες που καλύπτονται μέσα από την υπερκατανάλωση, μια υπερκατανάλωση που έχει γίνει ένας καθ'ολοκληρία τρόπος ζωής : η ιδεοληπτική και παθιασμένη αναζήτηση της αέναα αναστελλόμενης απόλαυσης του ελλείποντος αντικειμένου (J.C. Michea, 2002), δηλαδή τα πάντα και αμέσως, «απολαύστε χωρίς αναστολές», «ζήστε χωρίς νεκρούς χρόνους», ό,τι αποτελεί το βασικό διαφημιστικό υλικό του σύγχρονου εμπορικού marketing. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δυσχε ραίνεται ακόμα περισσότερο η διαμόρφωση μιας σταθερής ταυτότητας, σαφώς διαφοροποιημένης μέσα απ'την οποία οι επιθυμίες και οι σκέψεις θα είχαν ένα σταθερό και ήρεμο προσανατολισμό. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση μπορεί εύκολα να εξηγηθεί και η αυξανόμενη δημοφιλία του τατουάζ και του piercing στους σημερινούς νέους. Μια δημοφιλία που πηγάζει από την ανάγκη του εφήβου να χειριστεί το σώμα του σαν «πλαστικό» εφόδιο που τροποποιεί κατά βούληση προβάλλοντας πάνω του μια αναστοχαστική αίσθηση εαυτού σε μια προσπάθεια να προσδοθεί σταθερότητα σε μια ρευστή κατάσταση έτσι όπως αυτή προκύπτει από τη μίμηση και τη φαντασία του (Paul Sweetman, Δ. Μακρυνιώτη, 2004).

Κατά τον Bauman, το πρόβλημα της μετανεωτερικής ταυτότητας συνίσταται ουσιαστικά στην αποφυγή των αποκρυσταλλώσεων, στο να μένουν όλες οι δυνατότητες ανοικτές. Στο ζήτημα της ταυτότητας, όπως και σε πολλά άλλα, το σύνθημα της νεωτερικότητας ήταν «Δημιουργία». Εκείνο της Μετανεωτερικότητας είναι «Ανακύκλωση» (Μεταξόπουλος, 2005). Μέσα από την κυρίαρχη επιταγή της αυτοπραγμάτωσης (Lash) ο σύγχρονος άνθρωπος οφείλει να αποδεχθεί ότι οι κανόνες αλλάζουν ακόμη και στη διάρκεια του παιχνιδιού. Στη μαζικοδημοκρατική κοινωνία της άγνοιας, που πρόθυμα αυτοαποκαλείται «κοινωνία της γνώσης» και που τη χαρακτηρίζει η πλήρης απουσία της ετερότητας (Διαφοράς) : διαφοράς των φύλων, διαφοράς των ρόλων, διαφοράς των αξιών όλα ρυθμίζονται από την κυριαρχία του βλέμματος(Λάγιου X., 2003). Το βλέμμα του Άλλου, που υπαγορεύει αυτό που ταιριάζει ή λείπει στον καθένα. Ένα βλέμμα που προωθεί μια κοινωνία απόλυτης διαφάνειας και όπου ό,τι ανήκε υπό άλλες συνθήκες στην άφατη διάσταση επιδεικνύεται τώρα θεαματικά όπως ο πόνος, το φύλο, η απώλεια, ο θάνατος. Όλα αυτά οπτικοποιημένα μέσα στη κυριαρχία των εικόνων που μας περιβάλλει. Μια κυριαρχία που δεν είναι χωρίς συνέπειες : κατά πρώτον δεσ τη δραματική αύξηση των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητικό πληθυσμό (Παπαδάτος, 2005). Μαθησιακές δυσκολίες που είναι απόρροια της οπτικής αμεσότητας που βιώνουν εξ απαλών ονύχων τα παιδιά αφενός και της έκπτωσης του νοήματος των πραγμάτων στη μετανεωτερική συγκυρία (Κονδύλης, 1991) αφετέρου και που με τη σειρά τους γίνονται αιτία προβληματικών συμπεριφορών, αφού είναι ανέφικτο ένας μαθητής με χαρακτηριστικές μαθησιακές δυσκολίες να αφομοιωθεί στο κλίμα της τάξης. Κατά δεύτερον η κυριαρχία αυτή των εικόνων (T.V.-H/Y- εποπτικά μέσα διδασκαλίας) γίνεται με την ταυτόχρονη υποχώρηση του λόγου ως επεξεργασμένου συστήματος γλωσσικών σημείων. Κάθε ενόρμηση περνώντας μέσα απ' το φίλτρο του λόγου εξημερώνεται. Εκεί χάνει την ενέργειά της και υπακούει πιά εύκολα στους κανόνες της κοινωνικής ζωής. Αντίθετα η εικόνα διεγείρει παρασύροντας εύκολα σε ασύνειδες, πολλαπλές και αλληλοσυγκρουόμενες ταυτίσεις με άμεση συνέπεια τη διακύβευση μιας σταθερής ταυτότητας . Η σκέψη ως επεξεργασία γλωσσικών σημείων αποτελεί μια εξειδανικευμένη και αποδεκτή οδό στη διαμόρφωση σταθερής ταυτότητας, ενώ η εικόνα διακυβεύει αυτήν τη ταυτότητα διότι απλώς με τις διαδοχικές ταυτίσεις καταργεί το ζητούμενο, το σταθερό πρότυπο ταύτισης.

Εχοντας απομακρυνθεί κατά πολύ από τη λειτουργία του Πατέρα ως δομικού αιτίου της επιθυμίας του ο έφηβος οδηγείται σήμερα μεθοδικά σ ένα αποκλεισμό από την ίδια του την επιθυμία ,τη λαχτάρα για ζωή (Λάγιου X., 2003),δες κάποιους βαριεστημένους έφηβους και τη ψυχοπαθολογία που τους χαρακτηρίζει και που απορρχει από την αδυναμία τους να

αναγνωρίσουν στον εαυτό τους μια φυσιογνωμία. Αγόρια και κορίτσια του σήμερα δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν την εμπειρία τους σ' αυτό που λέμε ψυχική ζωή. Αυτή η θεαματική συρρίκνωση της εσωτερικής ζωής αντισταθμίζεται με την υπερκατανάλωση εικόνων μέσα από την τηλεπικοινωνιακή παλλίρροια που μας περιβάλλει, με τον συναισθηματικό εκβιασμό των τηλεοπτικών σειρών, στις οποίες πνίγονται οι όποιες ψυχικές τους διαθέσεις. Η εικόνα έχει την ασυνήθιστη δύναμη να αιχμαλωτίζει τις αγωνίες και τις επιθυμίες, να επωμίζεται την έντασή τους και να αναστέλλει το νόημά τους εξού και το αίσθημα κενού που περιγράφηκε πριν. Στη θέση των παλιών νοσολογικών οντοτήτων νέες τέτοιες περιγράφονται σήμερα, όπως «ναρκισσιστικοί τύποι», ψευδείς_προσωπικότητες, αντικοινωνικοί, σχιζοειδείς, οριακοί, ψυχοσωματικοί, «εξαρτητικοί» (Kaplan & Sadock, 2003). Οι φορείς αυτών των διαταραχών είναι σχετικώς λειτουργικά άτομα και δεν υπόκεινται σε κάποιου τύπου κοινωνικό αποκλεισμό. Μπορούμε, λοιπόν, να τους συναντήσουμε και στο χώρο του σχολείου και όταν τους συναντάμε έχουν την ανάγκη, τουλάχιστον, συμβουλευτικής καθοδήγησης, τόσο αυτοί όσο και η οικογένεια τους

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Κάκουρος Ε.(επιμ), «*Το Υπερκινητικό Παιδί*», Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001
- Κουράκης Νέστωρ, «*Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*», Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα, 1999
- Kristeva Julia, «*Οι Νέες Αρρώστιες της Ψυχής*», Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1999
- Christopher Lash, «*Η κουλτούρα του Ναρκισσισμού*», μετ. Β.Τομανάς, Εκδόσεις Νησίδες, Αθήνα
- Μακρυνιώτη Δήμητρα, «*Τα όρια του σώματος*», Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 2004
- Μεταξόπουλος Αιμίλιος, «*Αυτοσυντήρηση, πόλεμος, πολιτική*», Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα, 2005
- Michea Jean Claud, «*Η εκπαίδευση της αμάθειας*», μετ. Αγγ. Ελεφάντης, Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2002
- Ναυρίδης Κλήμης (επιμέλεια), «*Εξουσία, Βία, Πόνος*», τόμ. Α,Β, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2002
- Παπαδάτος Γιάννης, «*Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*», Αθήνα, 2005
- Σολέρ Κολέτ, «*Η λογοτεχνική περιπέτεια ή η εμπνευσμένη ψύχωση*», Πρόλογος Χρύσα Λάγιου, Εκδόσεις Ερατώ, Αθήνα, 2003
- Φιλιππόπουλος Γεώργιος., «*Κλινική Ψυχιατρική*», Εκδόσεις Λίτσας, Αθήνα 1980
- Whitebook Joel, «*Λόγος και Ευτυχία*», Περιοδικό Λεβιάθαν, τευχ. 4, Αθήνα, 1989

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association, «*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*», 4th edition 2000
- Kaplan & Sadock's, «*Synopsis of psychiatry*», 9th Edition, Philadelphia, USA, 2003

Προβλήματα και ανησυχίες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και των γονέων τους

Δημήτριος Γ. Τζανετής, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Αν. Προϊστάμενος του Κ.Δ.Α.Υ. Θεσπρωτίας.

«Εξαιτίας των δικών τους ασυνήθιστων ικανοτήτων, αυτά τα παιδιά και οι νέοι θα συνεχίσουν να διαμορφώνουν το μέλλον μας»

Jack Stewart

Εισαγωγή

Υπάρχουν διαπιστώσεις που αντικρούουν το μύθο πως τα χαρισματικά παιδιά όχι μόνο δεν έχουν προβλήματα αλλά και ότι μπορούν να τα καταφέρουν από μόνα τους. Υπάρχουν επίσης μαρτυρίες ότι πολλά διαπρεπή πρόσωπα και τα χαρίσματά τους θα είχαν χαθεί χωρίς την υποστηρικτική παρέμβαση κάποιου ενδιαφερόμενου συμβούλου[...] Η αποτυχία στη βοήθεια των χαρισματικών παιδιών να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους είναι μια προσωπική και κοινωνική τραγωδία (Stewart, 1986). Τα ταλέντα πρέπει να προφυλάσσονται και να φροντίζονται. Χρέος των γονέων, των εκπαιδευτικών, της πολιτείας και της κοινωνίας είναι να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται, να παραδέχονται, να διευκολύνουν, να ενθαρρύνουν και να καλλιεργούν αυτές τις εξαιρετικές ικανότητες. Συνεχείς μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν προβλήματα για τα οποία πρέπει να βοηθηθούν. Ένα χαρισματικό παιδί, όπως κάθε άλλο, μπορεί να βουλιάξει στο βάλτο της αποτυχίας, της ματαιώσης και της αδικίας. Μπορεί να μείνει χωρίς πηδάλιο, ανήσυχο, χωρίς πληρότητα, με τα σπουδαία του χαρίσματα χαμένα για την κοινωνία Weiner (1981), στο Stewart (1986).

Αν δε λαμβάνονται τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα από την οικογένεια, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον, τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά μπορεί να αντιδρούν αρνητικά δημιουργώντας προβλήματα ή μπορεί να κυριευθούν από αγωνία, σύγχυση, αμηχανία, εκνευρισμό ή απογοήτευση. Οι γονείς χρειάζονται να κατανοήσουν τη χαρισματικότητα και να καθοδηγηθούν στο πώς να την αντιμετωπίσουν. Ο δάσκαλος, εκτός των άλλων υποχρεώσεων του, θα πρέπει να προσφέρει συμβουλευτική στήριξη και βοήθεια όχι μόνο στους προικισμένους μαθητές αλλά και στους γονείς τους. Για να είναι αποτελεσματικός στην προσπάθειά του αυτή θα πρέπει εκτός των άλλων να γνωρίζει και να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανησυχίες των παιδιών αυτών και των γονέων τους.

1. Προβλήματα και ανησυχίες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών και έχουν σοβαρή επίδραση στη γνωστική κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά τους.

Το πώς νιώθουν τα χαρισματικά παιδιά σε συναισθηματικό επίπεδο δε συμβαδίζει πάντα με τις πνευματικές τους ικανότητες. Ευφύστερος δε σημαίνει απαραίτητα ευτυχέστερος, υγιέστερος, πιο πετυχημένος, κοινωνικά αποδεκτός ή πιο σίγουρος. Ούτε ευφύστερος απαραίτητα σημαίνει μανιώδης, δύσκολος, υπερβολικά ευαίσθητος ή νευρωτικός [...] Αν και τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, οπωσδήποτε έχουν κοινά προβλήματα. Όπως τα μέλη κάθε υποομάδας, έτσι και τα παιδιά αυτά ενδέχεται να νιώθουν ανασφάλεια, επειδή διαφέρουν από το πλήθος. Οι έφηβοι και οι προέφηβοι θέλουν απεγνωσμένα να είναι όπως οι άλλοι και κάθε διαφορά είτε θετική είτε αρνητική είναι αιτία άγχους. Ορισμένες φορές είναι πολύ διαφορετικά: Μπορεί να νιώθουν απομονωμένα,

αποξενωμένα και κατά συνέπεια «περίεργα». Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, έχουν μερικές φορές προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και υπάρχει ένα αίσθημα απομόνωσης που αυξάνεται καθώς περνούν τα χρόνια, εκτός εάν γίνουν κάποιες παρεμβάσεις. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει παραβλέψει συχνά τα συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών παιδιών για τους ίδιους λόγους που έχουμε παραβλέψει τις πνευματικές τους ανάγκες. Ίσως επειδή έχουμε πολλά άλλα παιδιά με χειρότερα προβλήματα. Ίσως γιατί πιστεύουμε ότι τα «τα έξυπνα παιδιά δε χρειάζονται τη βοήθειά μας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004).

Ένα συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα προικισμένα παιδιά στο σχολείο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους συμμαθητές και το δάσκαλο Fontana(1986/1996), στη Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου (1999). Ο τρόπος που προβάλλουν τις ικανότητες τους καθορίζει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Ένα παιδί που προκαλεί το δάσκαλο και περιφρονεί τους συμμαθητές του δε γίνεται εύκολα αποδεκτό. Το προικισμένο παιδί συχνά φαίνεται να αμφισβητεί, να εναντιώνεται ή να ανταγωνίζεται το δάσκαλο του. Στην πραγματικότητα κινείται από την πεποίθηση του ότι γνωρίζει καλύτερα από το δάσκαλο και όχι για να τον εκνευρίσει, να τον περιγελάσει ή να τον εκθέσει. Εάν ο δάσκαλος δεν απαντήσει ή δεν ανταποκριθεί στις προκλήσεις του προικισμένου μαθητή, τότε του επιτρέπει να πιστεύει ότι έχει δίκιο και αυτός άδικος. Εάν όντως ο μαθητής έχει δίκιο, ο δάσκαλος πρέπει, όχι μόνο να το δεχτεί αλλά και να το επισημάνει. Είναι καλύτερα να αναγνωρίσει τις ικανότητες του παιδιού και να δεχτεί τη συμπεριφορά του, σαν μια φυσική ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης, παρά να το τιμωρήσει και να καταστείλει την αυθόρμητη ή σκόπιμη εκδήλωση της εξυπνάδας του. Αυτός ο τρόπος θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει ενδιαφέροντα και να αυξήσει τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης. Απαιτεί όμως αυτοέλεγχο και άλλες ικανότητες που συνδέονται με την προσωπικότητα του δασκάλου[...] Λόγω του ότι τα χαρισματικά παιδιά συχνά έχουν μια ικανότητα να αντέχουν και να επιβιώνουν, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συχνά αγνοούν τις εκκλήσεις τους για κατανόηση και υποστήριξη. Ενδέχεται να παρουσιάσουν, όπως και άλλες ομάδες μαθητών, σχολική υποεπίδοση ή μαθησιακές δυσκολίες σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα, συναισθηματικές αναστολές ή εκκεντρική συμπεριφορά που εμποδίζει την προσαρμογή τους στο σχολείο και υπόκεινται κι αυτά, όπως όλα τα παιδιά, σε συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγχυση και αμηχανία για τις ικανότητές τους. Αν και συνήθως προκαλούν συναισθήματα θαυμασμού, πολλές φορές χρειάζονται και συμπάθεια, γιατί αφιερώνουν πολύ χρόνο σε πνευματική εργασία και ελάχιστο σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, στερούνται ώρες ύπνου για να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, ανησυχούν και αποθαρρύνονται από το φόβο της αποτυχίας. Το «μειονέκτημα της ικανότητας» και ο «προικισμένος απροσάρμοστος» δεν είναι μύθος αλλά πραγματικότητα, γιατί η ταχύτητα και η ενεργητικότητα συχνά δημιουργούν προβλήματα. Υπάρχει πάντως η πεποίθηση, ότι η υψηλή ικανότητά τους δε συνδέεται με φυσικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά προβλήματα. Τα προικισμένα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, είναι ικανά σ' όλους τους τομείς και είναι άτομα με υγεία, κοινωνικότητα, ζωντάνια και υπευθυνότητα (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Μερικές φορές το χαρισματικό παιδί τυγχάνει εύνοιας σε σχέση με τα αδέρφια του γιατί μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης για γονεϊκή δόξα, και τα λιγότερο χαρισματικά αδέρφια του παραμελούνται. Λιγότερο συχνά μπορεί να παραμεληθεί γιατί οι γονείς πιστεύουν ότι μπορεί να προσέχει τον εαυτό του και ως εκ τούτου έχει λιγότερη ανάγκη από τους άλλους (Stewart, 1986).

Στην περίπτωση των ευφυών παιδιών με αναπηρίες, η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της ευφυΐας και της αναπηρίας προκαλεί έντονες αντιθέσεις οι οποίες καταγράφονται τόσο στην προσωπικότητα όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά αυτών των ατόμων [...] Η συνύπαρξη των φαινομένων «αναπηρία» και «ευφυΐα» προσδίδει στα παιδιά αυτά ένα αίσθημα περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης. Έχουν επίσης

ιδιαίτερο άγχος στην διεκπεραίωση εργασιών γιατί αφενός λόγω της ευφυΐας τους χαρακτηρίζονται από τελειομανία και αφετέρου, λόγω της αναπηρίας τους αναγνωρίζουν τις χαμηλές επιδόσεις τους. Επιπλέον ενώ η ευφυΐα τα ωθεί να θέτουν υψηλούς στόχους, η αναπηρία δεν τους επιτρέπει αντίστοιχα «υψηλές» αναμενόμενες προσδοκίες με αποτέλεσμα να βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις. Επειδή δεν είναι εύκολο για τα παιδιά αυτά να έχουν συναναστροφές με άλλους ευφυείς συμμαθητές και καθώς εξαιτίας της αναπηρίας τους έχουν λίγους (κυρίως ανάπηρους) φίλους, οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση. Η ευφυΐα συμβάλλει στο να έχουν αυξημένες επιθυμίες για αυτονομία και αυτοδιαχείριση, επιθυμίες που λόγω της αναπηρίας δεν πραγματώνονται, με αποτέλεσμα να καλούνται να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα δημιουργικότητας. Επίσης, καθώς εξαιτίας της ευφυΐας παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ευαισθησίας, ενώ ταυτόχρονα λόγω της αναπηρίας διακατέχονται από συνεχή αυτοκριτική, καταλήγουν σε κρίσεις ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού (Σούλης, 2004).

2. Προβλήματα και ανησυχίες γονέων που έχουν χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά

Τα χαρισματικά παιδιά στην πραγματικότητα μπορεί να δημιουργούν πολλά προβλήματα στους γονείς τους.

Συχνά εμφανίζεται σ' αυτούς ένα αυξανόμενο στρες όταν προσπαθούν να αποδεχτούν το μοναδικό σύστημα αξιών του δημιουργικού παιδιού, να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο εξαιτίας της πλήξης που νιώθει και να το αφήσουν να καταστρώσει το μέλλον του Coleman (1982), στο Stewart (1986). Επίσης έχουν ένα περισσότερο σύνθετο στόχο, γιατί έχουν να χειρισθούν τη χαρισματικότητα καθώς και τη φυσική παιδικότητα των απογόνων τους Cornell (1984), στη Rash (1998). Σε μια τηλεοπτική εκπομπή εμφανιζόταν ένα χαρισματικό παιδί να δουλεύει μόνο του στον Η/Υ με πολύ προχωρημένα μαθηματικά και συγχρόνως κρατούσε το αγαπημένο του αρκουδάκι. Γνωστικά επιδείκνυε τεράστιες προόδους ενώ συναισθηματικά ήταν μόλις 6 ετών Riley (1999). Εδώ παρατηρούμε την ασύγχρονη ανάπτυξη, κατά την οποία τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά σε ένα γρηγορότερο ρυθμό απ' ότι αναπτύσσονται φυσικά και συναισθηματικά. Αυτή η έλλειψη συγχρονισμού μπορεί να τα καταστήσει πιο ευδιάκριτα μες στην ομάδα των συνομηλίκων. Όσο πιο έξυπνο το παιδί, τόσο μεγαλύτερη η έλλειψη συγχρονισμού και τόσο πιο αξιοπρόσεχτες οι διαφορές. Αυτές οι προφανείς διαφορές φοβίζουν τους γονείς ότι το παιδί θα απορριφθεί τους συνομήλικούς του Silverman (1992) στη Stephens (1999).

Τα χαρισματικά παιδιά δημιουργούν διαφορετικά προβλήματα και προκλήσεις στους γονείς τους σε σχέση με τα άλλα παιδιά Colangelo & Dettman (1983), στο Stewart (1986). Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι ενημερωμένοι γι' αυτό το ενδεχόμενο και δεν παρέχουν στους γονείς ειδικές κατευθύνσεις για να διαχειριστούν καλά τα προβλήματα. Οι γονείς, γενικά, είναι σε σύγχυση γύρω από τα παιδιά τους επειδή είναι απροετοίμαστοι να αναθρέψουν ένα «ειδικό» παιδί λόγω του ότι έχουν ανεπαρκή γνώση για τη φύση της χαρισματικότητας και της δημιουργικότητας.

Ένα άλλο πρόβλημα των γονέων είναι, ότι θα πρέπει να αγωνίζονται συνεχώς για υπηρεσίες γιατί η επικρατούσα άποψη είναι ότι τα παιδιά τους είναι ήδη ευλογημένα με μοναδικές ικανότητες «Γιατί λοιπόν να παρασχεθούν σ' αυτά τα παιδιά ειδικές υπηρεσίες όταν πολλοί άλλοι νεαροί χρειάζονται ειδική βοήθεια για να επιβιώσουν;» Επίσης μπορεί να χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη για να αναπτύξουν μια ποιοτική σχέση με τα παιδιά τους. Αυτοί οι γονείς μπορεί να πάνε σ' ένα από τα δύο άκρα. Το ένα άκρο είναι να κάνουν την εξέλιξη του παιδιού το επίκεντρο όλων των δραστηριοτήτων της οικογένειας αγνοώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υπολοίπων μελών. Το άλλο άκρο είναι να αγνοούν ή συχνά να δυσανασχετούν με τις μοναδικές ανάγκες του. Οι περισσότεροι γονείς θέλουν ό,τι είναι καλύτερο για τα παιδιά τους, αλλά οι γονείς των χαρισματικών παιδιών μπορεί να

αισθάνονται μια πολύ μεγάλη πίεση για να παρέχουν στα παιδιά τους εμπειρίες-κίνητρα. Έτσι αυτοί οι γονείς, όπως όλοι οι γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρειάζονται υποστήριξη και οδηγίες ώστε να χαράξουν μια ρεαλιστική πορεία δραστηριοτήτων και υπηρεσιών, που θα είναι αποδεκτές από όλα τα μέλη της οικογένειας Bailey & Winton στις Haring & McCormick (1986).

Όσον αφορά τους οικογενειακούς ρόλους, το να έχεις ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις μες στην οικογένεια. Η σχέση γονέα-παιδιού, η συζυγική σχέση και οι σχέσεις μεταξύ αδερφών μπορούν να επηρεαστούν και αρνητικά και θετικά[...] Για παράδειγμα, οι γονείς μπορεί να μην αποδέχονται το γεγονός ότι το παιδί τους είναι χαρισματικό ή αντιθέτως να αισθάνονται υπερήφανοι για το παιδί τους. Μπορεί να προκύψουν και προβλήματα στη συζυγική σχέση εξαιτίας διαφωνιών τους σε σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού τους αν και έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά προέρχονται χαρακτηριστικά από σταθερές οικογένειες. Τα μη χαρισματικά παιδιά μπορεί να αισθάνονται παραμελημένα ή ανίκανα να φτάσουν ή να ξεπεράσουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις των προικισμένων αδελφών τους [...] Οι γονείς έχουν ανησυχίες γύρω από τις οικογενειακές προσαρμογές. Πολλές φορές οι ρόλοι των γονέων και του παιδιού εμπλέκονται. Οι γονείς μπορεί να έχουν δυσκολία στο να αποφασίσουν με ποιον τρόπο θα φερθούν στο γιό ή την κόρη τους. Να του φερθούν σαν παιδί ή σαν ενήλικο[...] Επίσης ζητήματα της γειτονιάς και της κοινότητας μπορεί να τους προξενήσουν ανησυχίες [...] Τα ελιτίστικα στερεότυπα για τους ταλαντούχους μαθητές που συχνά έχει η κοινωνία, τους καθιστούν απρόθυμους να συζητήσουν τη μοναδικότητα του παιδιού τους με άλλους, με συνέπεια τα συναισθήματα της απομόνωσης Keirouz (1990), στη Stephens(1999). Συχνά ανησυχούν εάν το σχολείο παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση για το παιδί τους και είναι αβέβαιοι για το δικό τους ρόλο στο σχολείο. Δυστυχώς, πολλές από αυτές τις εκπαιδευτικές ανησυχίες επικυρώνονται όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως απουσία ειδικών προγραμμάτων Kirk & Gallagher (1989), στη Stephens(1999).

Εκτός από όσα αναφέραμε γενικά οι γονείς έχουν απορίες για το ποιο είναι το κατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον και αβεβαιότητες για το μέλλον των χαρισματικών παιδιών τους. Για τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις απορίες τους οι περισσότεροι γονείς χρειάζονται και ζητούν βοήθεια και απαντήσεις κυρίως από το δάσκαλο του παιδιού τους. Μέσα από τη συμβουλευτική σχέση με το δάσκαλο οι γονείς θα καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να γίνουν πιο λειτουργικοί ως άτομα ώστε, και τα παιδιά τους να βοηθήσουν, και την εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας να πετύχουν. Συχνά προστρέχουν και για βοήθεια σε άλλους γονείς που βιώνουν αντίστοιχες καταστάσεις και η υποστήριξη που δέχονται τότε, είναι πολλές φορές πολύτιμη. Επίσης πολύτιμη είναι και η κατάρτιση των γονέων για την οποία θα πρέπει να φροντίσει η πολιτεία.

Πολύ σημαντική τέλος, είναι η ανάγκη των γονέων για πληροφόρηση σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για τη φύση της χαρισματικότητας, την πρόωπη αναγνώριση και την αντιμετώπισή της, τη διεθνή πραγματικότητα σε σχέση τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, την παροχή υπηρεσιών από την πολιτεία καθώς και τη δράση των οικογενειών σε χώρες με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Οι καλά πληροφορημένες οικογένειες είναι σε θέση εξαιτίας του ότι γνωρίζουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το πολλά υποσχόμενο εάν φροντισθεί, όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για την κοινωνία, πλούσιο δυναμικό των παιδιών τους, να διεκδικούν αποτελεσματικά καλύτερο νομικό πλαίσιο και παροχή καλύτερων υποδομών και υπηρεσιών εντός ή εκτός του σχολείου.

Όπως είδαμε η φύση των προβλημάτων και των ανησυχιών και των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και των γονέων τους είναι πολυσύνθετη. Ο δάσκαλος εκτός από τη βοήθεια, τις συμβουλές και την πληροφόρηση που θα προσφέρει, θα πρέπει να επηρεάσει τους γονείς στο να κατευθύνουν τα παιδιά τους ώστε:

❖ Να καλλιεργούν τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και τα ταλέντα για να πετύχουν ατομική και κοινωνική πληρότητα αλλά να μην εγκλωβιστούν σε ένα κυνήγι της ολοένα και μεγαλύτερης επίδοσης ή της επίτευξης μη ρεαλιστικών στόχων γιατί υπάρχει ο κίνδυνος της εξάντλησης ή της ματαιώσης και της απογοήτευσης.

❖ Να χαίρονται τη χαρισματικότητα, ως ένα δώρο, αλλά να μην προσδίδουν σ' αυτή τέτοια υπεραξία με συνέπεια την αλαζονεία και την υιοθέτηση αρνητικών ελιτίστικων συμπεριφορών που ενδέχεται να τα οδηγήσουν στην ιδιοτέλεια ή την κοινωνική απομόνωση.

❖ Να ζούνε στους εντατικούς ρυθμούς που “επιβάλλει” η χαρισματικότητα και το ταλέντο αλλά να μην παρασύρονται ώστε να παραμελούν το συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο τους γιατί υπάρχει ο κίνδυνος της ψυχολογικής εξουθένωσης. Πέρα από την αφοσίωση στο στόχο έχουν ανάγκη και για ξεκούραση, διασκέδαση, παιχνίδι, ευχάριστα ενδιαφέροντα, κοινωνικές συναναστροφές και φίλους.

Βιβλιογραφία

- Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*.
- Σούλης, Σ. (2004). *Νοητική Υστέρηση versus Ευφυΐα* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2004). «*Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και talέντα*».
- Haring, N. G., & McCormick, L. (1986). *Exceptional children and Youth*.
- Rash, P. K. (1998). «*Meeting Parents' Needs*» *Gifted Child Today Magazine* 21, τ.5.
- Riley, T. (1999). «*The Role of Active Advocate: Creating Change for Gifted Children Throughout the World*» *Gifted Child Today Magazine* 22, τ.2.
- Stephens, K. R. (1999).«*Parents of the Gifted and Talented: The Forgotten Partner*» *Gifted Child Today Magazine* 22, τ.5.
- Stewart, J. C. (1986). *Counseling Parents of Exceptional Children*.

Σχολική αποτυχία: μαθησιακές δυσκολίες ή σχολικές δυσκολίες; Ή αποτυχία του σχολείου;

Κωνσταντίνος Β. Τσιαντής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε Τμήματος ένταξης

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πάει ου Γιάννους στου σχολείου
να διαβάσ' απ' του βιβλίου
πάει αρίθμηση να κάνει
ένα – δύου του ξεχνάει.
Πάει να πιάσ' την κιμουλία
Βρίσκ' ου δόλιους δυσκολία.
Πάει να παίξει με του Μήτσου
τον βαράει από καπρίτσιου.
Φεύγει ου Γιάννους πάει στη μάννα τ'
και στην αδελφή τ' την Άννα
και τους λέει με τόσο πόνο
το παράπονό τ' μόνο.
Μάννα, δεν παένω στου σχολείου
δε διαβάζου απ' του βιβλίου.
Στείλ' μ' στα κατσίκια μάννα
κι' ας βαράει σχολειό καμπάνα.
Κι' έφυγε κι πάει ου Γιάννους
κι' έγινε τρανός τσουπάνους
μα δεν ξέρει να μιτράει
πόσα πρόβατα φυλάει.
Κι' αν πουλάει και του γάλα
τουν πληρώνουν άλλα ντ' άλλα.!!!

Το ανωτέρω σκωπτικό τραγούδι περιγράφει και αποδίδει με αρκετή ενάργεια και γλαφυρότητα πώς αισθάνεται ένας μαθητής που «αποτυχαίνει» στο σχολείο γιατί δήθεν «δεν παίρνει τα γράμματα ή γιατί δήθεν δεν κάνει για τα γράμματα αφού είναι στερνάρι ή στούρνος». Ένα σύνηθες ιδεολόγημα που κυριαρχεί σε γονείς και εκπαιδευτικούς. «Είναι όμως έτσι τα πράγματα επειδή έτσι νομίζουμε:» για να παραφράσουμε τη ρήση του Πιραντέλο;

Ε Ι Σ Α Γ Ω Γ Η

"Κουμπούρες" ... δεν υπάρχουν⁴⁰
Το φρουτόδεντρο που φρούτα δεν κάνει
τ' ονομάζουμε στείρο.
Ποιος το χώμα εξετάζει;
(Μπέρτλοτ Μπρεχτ)

⁴⁰ Βλ.. Gordieau A., *Κουμπούρες δεν υπάρχουν, Ψυχανάλυση και σχολική επιτυχία*, μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη, Ολκός, Αθήνα 1995

"Η σχολική αποτυχία, θεωρείται μέσα κι' έξω από τους σχολικούς χώρους ως «φυσιολογικό» γεγονός, καθώς το πλήθος των παραπεμπομένων, στάσιμων και απορριπτομένων μαθητών είναι κατά των τρέχουσα αντίληψη «αυτοί που δεν παίρνουν τα γράμματα», «οι ανεπίδεκτοι», «οι ανίκανοι», «οι αδιάφοροι», «οι τεμπέληδες», «οι υστερούντες», «οι καθυστερημένοι», «οι ανάξιου», «τα τούβλα»...

Σύμφωνα με την κυρίαρχη αντίληψη που διέπει και διαπερνάει τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και τον εξωσχολικό χώρο, οι μαθητές αναγορεύονται ως οι κύριοι υπεύθυνοι για τις σχολικές τους επιδόσεις, οι οποίες, μάλιστα, θεωρούνται φυσικό αποτέλεσμα είτε των ατομικών διαφορών τους στις ικανότητες, είτε του «είδους» της φιλομάθειας, μεθοδικότητας, επιμέλειας, εργατικότητας που τους διακρίνει.

Φαίνεται ξεκάθαρα ότι η «κοινή γνώμη» προσυπογράφει με βεβαιότητα τη δοξασία ότι οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και η σχολική αποτυχία- σε ένα σχολείο, μάλιστα, που στηρίζεται στις «αρχές της αξιοκρατίας και της ισότητας» απέναντι σ' όλους τους υποψήφιους μαθητές του - συνδέονται αποκλειστικά είτε με την έλλειψη «φυσικών χαρισμάτων - έμφυτων ικανοτήτων», είτε με την «αδιαφορία, οκνηρία, αμέλεια» των μαθητευομένων.

Το καθημερινό και ανεπίσημο «σχολικό» λεξιλόγιο, ευρηματικό στους χαρακτηρισμούς του, ανελέητο στην σκληρότητά του, κατα-γράφοντας τους μαθητές που συνωστίζονται στον «πάτο» της βαθμολογικής κλίμακας, τους χρεώνει με μόνιμες ετικέτες που δυσχεραίνουν τη σχολική ζωή τους, ενώ παράλληλα, ναρκοθετεί την αναζήτηση των αιτιών της «παραγωγής» τους.

Τι φταίει; Αλήθεια, και πολλά παιδιά αποτυγχάνουν στο σχολείο;
Σε ποιο βαθμό η σχολική επίδοση είναι ατομική υπόθεση του μαθητή;⁴¹
"Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί;" Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε!!!"⁴²

ΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 στον Ευρωπαϊκό χώρο και στην Αμερική έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες⁴³

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει η "σχολική αποτυχία" (sic)!!! Αυτό που υπάρχει είναι οι μαθητές που αποτυγχάνουν!!!"⁴⁴

Η κοινωνική προέλευση δεν είναι η αιτία της σχολικής αποτυχίας και οι μαθητές που αποτυγχάνουν δεν είναι οι κοινωνικώς - μορφωτικώς ελλειμματικοί. Το να γεννιόμαστε, γράφουν, ισοδυναμεί με την υποχρέωση να μαθαίνουμε. Αλλά η μάθηση και η γνώση δεν υπάρχει χωρίς τη σχέση με τη γνώση και την επιθυμία για τη γνώση.

⁴¹ <http://Katsikas.8K.com>, σελ. 6-7

⁴² Perrenoud Philippe, "Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε", περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 88 (Μάιος- Ιούνιος 1996), σελ. 27-38.

⁴³ Βλ. σχετ. Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, κυρίως τις σελ. 149-177, Μυλωνάς Θ., *Κοινωνική, Κοινωνική Αναπαραγωγή στο σχολείο*, Αρμός, Αθήνα χ.χ., σελ. 89-98, Νούτσος Μπ., *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση* (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης), περ. Διαβάζω, τ. 119, 1985, σελ. 43, Σιάνου Ελένη, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Γιάννενα 1994, σελ. 46-55, Althusser L., *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977, σελ. 69-121, Πουλαντζάς Ν., *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1981, Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θεοπούλα, *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωαννίνων 1990.

⁴⁴ Βλέπε για παράδειγμα το βιβλίο του Charlot Bernard, *Η σχέση με τη γνώση*, Στοιχεία για μια θεωρία, μτφρ. Μιχάλης Καραχάλιος, Ευανθία Λινάρδου- Καραχάλιου, Μεταίχιμο, Αθήνα 1999.

Ο κεντρικός άξονας επί του οποίου εδράζουν την όλη θεωρητική κατασκευή τους είναι η σχέση/-σεις με τη γνώση και τη μάθηση και η "σύνδεσή τους με την επιθυμία του παιδιού, υποκειμένου".

Αφορούν όμως πραγματικότητες οι σχέσεις αυτές ή αποτελούν ένα ευφυές ιδεολόγημα; Έτσι με το να μην αναφέρεται ρητώς και με το να αποκρύπτεται επιμελώς, αναπαράγεται πολλαπλώς και διαχέεται με αντίστοιχες πρακτικές η ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων.⁴⁵

Αυτές οι θεωρητικές απόψεις οι οποίες, ειρήσθω εν παρόδω, δεν είναι καθόλου καινοφανείς μεταβιβάζουν την ευθύνη του σχολείου και πιο συγκεκριμένα την κοινωνική λειτουργία του σχολείου την ανάγουν σε ζήτημα σχέσεων, προσωπικών σχέσεων και έμφυτων ικανοτήτων.⁴⁶

Συνεπώς "αθρώνεται" το σχολείο ως σύστημα και πλαίσιο λειτουργίας και "επιβαρύνονται" πρωτίστως οι μαθητές και δευτερευόντως οι διδάσκοντες. Οι πρώτοι "δεν κάνουν για τα γράμματα!!!" και οι δεύτεροι "δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους".

Δεν είναι άγνωστα εξάλλου τα επίθετα τα οποία χρησιμοποιούνται στην κυρίαρχη σχολική λογική και πρακτική για τους μαθητές, τους "καλούς" και τους "κακούς", αλλά και για το επίπεδο του σχολείου και των σχολικών γνώσεων.⁴⁷

Έτσι ο καλός μαθητής συνήθως αποκαλείται "σαΐνι", "τσακάλι", "φωστήρας" ενώ αντιθέτως ο "κακός" τιτλοφορείται "μπούφος", "τούβλο", "κούτσο"...

Ο μαθητής παρουσιάζεται ως "σκεύος εκλογής". Ή είναι προικισμένος από τη φύση και αυτό είναι δεδομένο εξ' αρχής ή δεν είναι και συνεπώς δεν αλλάζει. "Υποβόσκει" εδώ ένας ιδιότυπος «παιδαγωγικός ρατσισμός» ο οποίος πολλακώς επικυρώνεται και από την επίσημη γραφειοδιοικητική ρητορική του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Τοιουτοτρόπως το σχολείο και η επέμβαση του σχολείου θεωρούνται αμελητέα.

Στο σχολικό πλαίσιο του νεοελληνικού σχολείου δεν προάγεται η ψυχική υγεία του μαθητή.

Η παραβατικότητα των μαθητών σχετίζεται με τη «σχολική αποτυχία».

Οι μαθητές καταστρέφουν τα σχολικά εγχειρίδια στο τέλος των «εξετάσεων» γιατί το σχολικό πλαίσιο δεν τους «έμαθε ή δεν τους έδειξε» να «κάνουν σχέση» με τη γνώση.

Η «σχολική αξιολόγηση», τελικώς κατηγοριοποιεί ή τιμωρεί τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός «δεν ενδιαφέρεται» να αξιοποιείται το «μυαλό» του κάθε μαθητή.

Το σημερινό σχολικό πλαίσιο δεν σέβεται την προσωπικότητα την ατομικότητα και τους ρυθμούς του κάθε μαθητή αλλά λειτουργεί ως «άσυλο»καλλιεργώντας του «στερεοτυπίες και ρουτίνες» ή την παραίτησή του από τη γνώση.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τι είναι τελικώς και πώς ορίζεται η σχολική αποτυχία;

Η αποτυχία κάποιων μαθητών ως προς το σχολείο;

Η αποτυχία του σχολείου ως προς κάποιους μαθητές;

Πόσοι όμως είναι αυτοί;

Ποιοι είναι αυτοί;

Πώς επισυμβαίνει αυτό το φαινόμενο;

Γιατί συμβαίνει αυτό;

Πώς εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός και ο γονιός μ' αυτές τις αιτίες.

⁴⁵ Νούτσος Χαρ., *Συγκυρία και εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990.

⁴⁶ Βλ. Φραγκουδάκη Άννα, *όπ.* σελ 15-23.

⁴⁷ Βλ. Νούτσος Χαράλαμπος, *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986, σελ. 43-55 και 117-125.

Η αποτυχία εκφράζει μια όψη αυτών των σχέσεων. Ορίζεται ως έκφραση σχέσεων. Έχουμε σχέσεις ή δίκτυο σχέσεων. Οι μαθητές σε σχέση με το σχολείο (το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το συγκεκριμένο σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το ωράριο εργασίας...).

ΔΕΝ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ιδιότητες ή ποιότητες των μαθητών. Δεν μπορούμε να αποδώσουμε μόνο στους μαθητές τη σχολική αποτυχία.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 μία έρευνα του Ο.Ε.Ε.Κ. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μας δίνει με αρκετή ενάργεια τη σχολική αποτυχία και τον αποκλεισμό από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το νόμο.⁴⁸

Η σχολική αποτυχία είναι η μη ανταπόκριση ορισμένων μαθητών σε ορισμένες σχολικές προδιαγραφές, απαιτήσεις του σχολείου όπως το σχολικό βιβλίο, οι εξετάσεις, οι βαθμοί... Η σχέση είναι ο βαθμός ανταπόκρισης.

Ποσοτικώς η σχολική αποτυχία εκφράζεται με δείκτες όπως η βαθμολογία, η επανάληψη μιας εξέτασης των μαθημάτων, η διαγωγή, η απόρριψη, η διακοπή της φοίτησης (η λεγόμενη σχολική διαρροή).⁴⁹ Ο βαθμός δεν είναι μια ποιότητα ή ιδιότητα την οποία απονέμουμε στο μαθητή.

Οι δείκτες μέτρησης δεν έχουν την ίδια σημασία, έχουν διαφοροποιημένη κοινωνική σημασία. Εξ' άλλου και η σχέση των μαθητών με το σχολείο δεν είναι η ίδια μέσα στο χρόνο. Το σχολείο δεν συνάπτει ή δεν αναπτύσσει τις ίδιες σχέσεις με όλες τις κατηγορίες των μαθητών. Μήπως τελικώς το σχολείο κατασκευάζει τον μαθητή τον εξάίρετο αλλά και τον μούφο;

Δεν πρέπει να ταυτίζουν τις διαφορές στην επίδοση από άτομο σε άτομο με τις διαφορές από ομάδα σε ομάδα.

Δεν πρέπει να ανάγουμε τη διαφορά των ομάδων σε διαφορά των ατόμων.

Το σχολείο επιβραβεύει το διαφορετικό και διαφοροποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας αποκρύβοντάς το όμως επιμελώς.⁵⁰

Έτσι η επιτυχία ή η αποτυχία εμφανίζεται ως ατομική ικανότητα ή ως απουσία χαρισμάτων και όχι ως απόρροια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι αναπαράγεται ο μύθος των εμφύτων ικανοτήτων. Είναι μια υπεραπλουστευτική ερμηνεία η οποία "ενοχοποιεί" το μαθητή.

Το σχολείο είναι κρατικός θεσμός και όχι κοινωνικός. Το σχολείο "κοσκινίζει" τους μαθητές από τη φύση του—για να αναπαράγει τις κοινωνικές διαφορές και όχι τις κοινωνικές ανισότητες.

Το σχολείο ασκεί συμβολική βία και αναπαράγει τις δύο μορφές του καταμερισμού της εργασίας (διανοητική, χειρωνακτική). Συντελεί επίσης στον καταμερισμό των κοινωνικών προνομίων ενώ συγχρόνως είναι και πολιτικός θεσμός.

Οι γνώσεις τέλος, δεν είναι υπόθεση μόνο του σχολείου, δεν είναι σχολική διαδικασία αλλά είναι μία κοινωνική διαδικασία στους ανθρώπους για να λύνουν προβλήματα.

Η γνώση είναι εργαλείο που προκύπτει μέσα από την ανθρώπινη συλλογική εμπειρία.

⁴⁸ Παλαιοκρασάς Σταμ., Παναγιωτοπούλου Ίρις κ.ά. (επιμ.), *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Ο.Ε.Ε.Κ.- Π.Ι., Αθήνα 1996

⁴⁹ Λαρίου-Δραττέκη Μ., *Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ' Αυτήν*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993, Παπαθεοφίλου Ρίτσα, Βοσνιάδου Στέλλα (επιμέλεια), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

⁵⁰ Βλ. π.χ. Μυλωνά Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Γρηγόρης, Αθήνα 1982.

Τζάνη Μ., *Σχολική επιτυχία, Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα 1983.

Νούτσος Χαρ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979.

Τσουκαλάς Κων., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

"Το σχολικό σύστημα «λειτουργεί» για όλους τους μαθητές με τους ίδιους διδάσκοντες, τα ίδια βιβλία, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό βέβαια προβάλλεται σαν αδιαμφισβήτητο τεκμήριο «αντικειμενικότητας».

Είναι όμως γνωστό ότι ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο προσφέρεται μια γνώση δεν διασφαλίζει υποχρεωτικά και ομοιογενή αποτελέσματα αφού σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά.

Η συγκάλυψη - αγνόηση της «δραστηκής» σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (προσδοκίες γονέων⁵¹, επάγγελμα και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, εισόδημα και κοινωνική θέση)⁵², δρομολογεί απόψεις που αθρώνουν την κοινωνική διαφοροποίηση και ερμηνεύουν την διαφοροποίηση στις σχολικές επιδόσεις στη βάση της ύπαρξης ή της απουσίας ατομικών-έμφυτων χαρισμάτων των μαθητών."⁵³

Συνεπώς κάθε φορά θα πρέπει να «αναλύεται» το έδαφος στο οποίο "λιπαίνεται" η σχολική αποτυχία για να ανιχνευθεί η "ταυτότητά" της.

Τα αποτελέσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι σε καμιά περίπτωση αποκλειστική ευθύνη του μαθητή.

Θα κλείσουμε τα συμπεράσματά μας με ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα μιας εκθέσεως προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. "...αν θέλουμε η γυμνασιακή παιδεία να είναι πράγματι γενική δεν μπορούμε πλέον να στηρίζουμε το γυμνασιακό σύστημα στην αρχή: διδακτέα ύλη- εξετάσεις-προαγωγή. Το κύριο θέμα τώρα δεν θα 'πρεπε να είναι το επίπεδο των γνώσεων και διανοητικών ικανοτήτων που απαιτεί η τάξη, αλλά το πώς το σχολείο θα διαθέτει μέσα και μεθόδους παιδείας και αξιοποιήσεως όλων μια που μιλάμε για υποχρεωτική-γενική παιδεία με στόχο την αυτοανάπτυξη όλων των Ελληνοπαίδων.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ταιριάζει στους μαθητές και όχι οι μαθητές στο σύστημα."⁵⁴

⁵¹ Βλ. την αδημοσίευτη έρευνα της ερευνητικής ομάδας του καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών Θεόδωρου Μυλωνά στο <http://Katsikas.8K.com>, σελ. 12-14

⁵² Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α., *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1985.

⁵³ <http://Katsikas.8K.com>, σελ. 7

⁵⁴ Βλ. την "έκθεση εντοπίσεως προβλημάτων" που κατατέθηκε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1976 από τριμελή επιτροπή του Ε.Μ.Π. στο <http://Katsikas.8K.com>, σελ. 15.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Althusser S, *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977.
2. Ανθογαλίδου- Βασιλακάκη Θ, *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1990.
3. Charlot Bernard, *Η σχέση με τη γνώση, Στοιχεία για μια θεωρία*, μτφρ. Μιχάλης Καραχάλιος, Ευανθία Λινάρδου- Καραχάλιου, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.
4. Gordieau A., *Κουμπούρες δεν υπάρχουν, Ψυχανάλυση και σχολική επιτυχία*, μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη, Ολκός, Αθήνα 1995.
5. <http://Katsikas.8K.com>, *Η αόρατη πλευρά της σχολικής Αποτυχίας, σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή*.
6. Λαρίου-Δρεττάκη Μ., *Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ' Αυτήν*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993.
7. Μυλωνάς Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Γρηγόρης, Αθήνα 1982.
8. Μυλωνάς Θ, *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο, θεωρεία και εμπειρία*, Αρμός, Αθήνα χχ.
9. Νούτσος Χαρ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979
10. Νούτσος Χαρ., *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986.
11. Νούτσος Χαρ, *Συγκυρία και εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990.
12. Νούτσος Χαρ, *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης)*, περ. Διαβάζω, τ. 119, Αθήνα 1985.
13. Παλαιοκρασσάς Σταμ, Παναγιωτοπούλου Ίρις κ.α. (επιμ.), *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, ΟΕΕΚ- Π.Ι., Αθήνα 1996.
14. Παπαθεοφίλου Ρίτσα, Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), *Η εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
15. Perrenoud Philippe, *Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 88 (Μάιος- Ιούνιος 1996).
16. Πουλαντζάς Ν, *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1981.
17. Σιάνου Ελένη, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Ιωάννινα 1994.
18. Τζάνη Μαρ, *Σχολική επιτυχία Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα 1983.
19. Τσουκαλάς Κων., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977.
20. Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.
21. Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α., *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1985.