

## Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική υστέρηση

Δερέκα Μαρία, Δρ., Ειδική Παιδαγωγός Κ.Δ.Α.Υ. Γλυφάδας

### Σύνοψη

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη γενικότερη ιδέα της «ομαλοποίησης». Η έννοια της ομαλοποίησης λειτούργησε ως πρόκληση για να βρεθεί τρόπος να δοθεί βοήθεια σε παιδιά με νοητική υστέρηση, σε κατάλληλους χώρους και με τέτοιες διαδικασίες που δεν τα στιγματίζουν ή τα υποτιμούν.

Συγκεκριμένα εξετάζονται τα προγράμματα που υπάρχουν σε μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης και σχολεία για νεαρούς ενήλικες με νοητική υστέρηση. Μέσα από το θεωρητικό μέρος της εργασίας και μέσα από τις απόψεις των δασκάλων εξετάζονται οι προϋποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκαν τα προγράμματα στις παραπάνω μονάδες και κατά πόσο αυτά τα προγράμματα προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές να αφήσουν το σχολείο και να ζήσουν ανεξάρτητα.

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα μεταξύ Ιανουαρίου 1994 και Ιανουαρίου 1997, σε δεκαεννέα μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης σε όλη την Ελλάδα.

Για τα στοιχεία της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Έγιναν 44 συνεντεύξεις και δόθηκαν ταυτόχρονα και ερωτηματολόγια σε 44 δασκάλους των παραπάνω μονάδων. Οι μαθητές στις μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης παρακολουθούσαν ένα αριθμό ωρών στη σχολική αίθουσα και τις υπόλοιπες ώρες βρισκόταν σε εργαστήρια κεραμικής, υφαντικής, ραπτικής, ανθοκομίας κ.λ.π. Η ηλικία των μαθητών με νοητική υστέρηση κυμαίνονταν στα 15- 23 έτη.

Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας κινήθηκαν σε δύο βασικούς άξονες:

- Ποιες δραστηριότητες υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική υστέρηση μέσα στο σχολείο
- Ποιες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος αναφέρονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός σχολείου καθώς και το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες εντός και εκτός σχολείου.

Στο τελευταίο μέρος της εισήγησης γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων όπου διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα των μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχολική γνώση (διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής) και όχι στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Όσο αφορά τις δραστηριότητες εκτός σχολείου, οι δάσκαλοι αποφεύγουν να επισκέπτονται με τους μαθητές μουσεία, θέατρα, σινεμά και δημόσια κτήρια. Επισκέπτονται όμως super market. Στην πλειοψηφία των επισκέψεων οι μαθητές παραμένουν παθητικοί θεατές χωρίς ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες. Επιπλέον δεν υπάρχει συγκεκριμένη μαθησιακή προετοιμασία πριν από κάθε έξοδο.

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι κατά την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν η έλλειψη χρόνου (επειδή υπήρχαν άλλα μαθήματα στα οποία δίνονταν μεγαλύτερη προτεραιότητα) και έλλειψη βοηθητικού προσωπικού. Επίσης οι γονείς παρουσιάζονται ως υπερπροστατευτικοί και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τις σχολικές δραστηριότητες έτσι ώστε να μην συνεχίζονται στο σπίτι.

Το πιο ενδιαφέρον σημείο της έρευνας είναι ότι οι δάσκαλοι κατανοούν τη σπουδαιότητα του να οδηγήσουν τους μαθητές τους προς την ανεξαρτησία αλλά ταυτόχρονα νιώθουν μη κατάλληλα προετοιμασμένοι για ένα τέτοιο ρόλο.

### 1. Η έννοια της ομαλοποίησης (normalisation)

Η έννοια της ομαλοποίησης είναι μία από τις βασικές περιοχές που ο ερευνητής θα πρέπει

να συλλογίζεται και να αμφισβητεί ταυτόχρονα, όσο αφορά το χώρο της ειδικής αγωγής.

Η έννοια της ομαλοποίησης σύμφωνα με το Nirje (1980) είναι να προσφερθούν σε όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες τέτοιοι τρόποι και συνθήκες ζωής που να προσεγγίζουν όσο είναι δυνατό τους τρόπους ζωής της υπόλοιπης κοινωνίας.

Ο Wolfensberger (Wolfensberger, 1980) τονίζει ότι η έλλειψη αυτοεκτίμησης την οποία υφίσταται ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, μπορεί να μειωθεί αλλάζοντας τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις της κοινωνίας. Αυτή η αλλαγή μπορεί να γίνει, μειώνοντας τις διαφορές μεταξύ των ατόμων με ειδικές ανάγκες και του υπόλοιπου πληθυσμού.

Οι Brown και Smith (Brown και Smith, 1992) μιλούν για «κοινωνική ενσωμάτωση» και τονίζουν ότι τίποτε δεν μπορεί να εγγυηθεί ένα θετικό αποτέλεσμα για το άτομο με νοητική υστέρηση μέσα στην κοινωνία. Η ομαλοποίηση μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε ένα «φαύλο κύκλο» όπου ενθαρρύνοντάς το να αποκοπεί από τους ομοίους του, οδηγείται σε μοναξιά και κακοπληρωμένη εργασία.

Από την άλλη πλευρά ο Briton (Briton, 1979, σελ. 123) γράφει ότι υπάρχει κάτι το χαρακτηριστικό σε κάθε άτομο, που το κάνει μοναδικό. Σύμφωνα με τα λόγια του, η ομαλοποίηση ζητά από το άτομο με τις ειδικές ανάγκες την εξάλειψη των ασυνήθιστων και τυπικών συμπεριφορών του, ζητά περιορισμούς στον αυθορμητισμό του και στο παιχνίδι του. Αυτό σημαίνει ότι έχει λιγότερες ευκαιρίες να ανανεωθεί, να επιβεβαιωθεί και να αποκαταστήσει το εγώ του και την αυτοπεποίθησή του σε σύγκριση με τους άλλους.

Πίσω από τη θεωρία της ομαλοποίησης ο Briton επισημαίνει την ισχύ των «βαθιά ριζωμένων κοινωνικών δυνάμεων» σε συνδυασμό με τις οικονομικές δυνάμεις. Πιο συγκεκριμένα, κανένας δεν αμφιβάλλει ότι ο ρατσισμός και ο σεξισμός έχουν τις βάσεις τους βαθιά ριζωμένες στις κοινωνικές δυνάμεις που προέρχονται από την ανθρώπινη φύση ή από τον πλεγμένο ιστό των οικονομικών και ιδεολογικών δομών στην ιστορία (σελ. 268).

## 2. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Πιστεύουμε λοιπόν, ότι για να επιτευχθεί η ομαλοποίηση των νεαρών ενηλίκων με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από το σχολικό πρόγραμμα.

Όμως, τι συμβαίνει πραγματικά στον ελληνικό χώρο όσο αφορά τις υπάρχουσες σχολές για άτομα με ειδικές ανάγκες καθώς και τα προγράμματα αυτών;

Ο Δημητρόπουλος (Dimitropoulos, 1995) τονίζει ότι ο αριθμός των μονάδων που δημιουργήθηκαν στη δεκαετία του 1980 δεν είχε την απαραίτητη υποδομή για ενσωμάτωση των μαθητών. Επίσης, ισχυρίζεται ότι ο αριθμός των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης που κατασκευάστηκαν κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα οδήγησαν σε «δραστηριότητες εκπαίδευσης χωρίς επαρκή πρόβλεψη για αποκατάσταση». Το αποτέλεσμα ήταν ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες να μη μπορούν να βρουν θέσεις εργασίας και να συγκεντρώνονται μπροστά από τις κλειστές πόρτες μιας κοινωνίας απροετοίμαστης να τους αποδεχθεί (σ. 101).

Επιπρόσθετα, το σχολικό πρόγραμμα στις μονάδες ειδικής αγωγής παρέμενε γλωσσο-κεντρικό (Κασσωτάκης 1990, Παντελιάδου 1995, Καζαμίας 1996). Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (Πολυχρονοπούλου, 1995), δίνεται περισσότερη έμφαση στη γνώση κι λιγότερη στις κοινωνικές δεξιότητες και στην προετοιμασία για επαγγελματική εκπαίδευση.

Η Παπαθανασίου (Papathanasiou, 1983) παρουσίασε στην έρευνά της ότι μόνο το 6% των εφήβων ηλικίας 14-18 με ειδικές ανάγκες τοποθετήθηκαν σε θέσεις εργασίας αφού εκπαιδεύτηκαν σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό οφείλεται στην άρνηση των εργοδοτών να απασχολήσουν αυτούς τους ανθρώπους. Αποτελέσματα έρευνας (Frank & al., 1990) που αφορούσαν τον ίδιο πληθυσμό στην Αγγλία απέδειξε ότι μόνο το 8% των σπουδαστών κατάφεραν: (1) να βρουν πλήρη ή μερική απασχόληση (2) να ζουν ανεξάρτητα (3) να απασχοληθούν σε κάποια μορφή εκπαίδευσης για εργασία (4) να πληρώνουν κάποια μικροέξοδά τους.

Από την άλλη πλευρά, η κατάρτιση του Αναλυτικού Προγράμματος για την ειδική αγωγή το 1996 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πρόσφερε μια πλούσια σειρά από εκπαιδευτικούς στόχους και δραστηριότητες για δασκάλους και μαθητές. Είναι ένα συγκροτημένο πρόγραμμα που περιέχει ποικιλία εκπαιδευτικών στόχων και δραστηριοτήτων, καθώς και τρόπο αξιολόγησης των μαθητών κατά την έναρξη, διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η ύπαρξη του προγράμματος είναι μια σημαντική βοήθεια για κάθε δάσκαλο που ξεκινά να εργάζεται με ειδικά παιδιά. Όμως οι στόχοι και δραστηριότητες του αναφέρονται σε μικρές ηλικίες και όχι σε έφηβους. Αυτό γίνεται φανερό από τους πρώτους δύο σκοπούς που αναφέρονται στη σχολική ετοιμότητα και στις βασικές σχολικές δεξιότητες. Επίσης, το βιβλίο του δασκάλου με τίτλο «Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας» (που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα), περιέχει πληθώρα εκπαιδευτικών στόχων που αφήνουν λίγη ελευθερία για πρωτοβουλίες και δημιουργική σκέψη στους δασκάλους.

Συγκεντρώνοντας τα παραπάνω στοιχεία όπως την ύπαρξη ενός σχολικού προγράμματος που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη σχολική γνώση και όχι στις κοινωνικές δεξιότητες, την έλλειψη ενός εμπλουτισμένου προγράμματος για νεαρούς ενήλικες με ειδικές ανάγκες καθώς το μικρό ποσοστό επαγγελματικής απορρόφησης των νεαρών ενηλίκων σε χώρους εργασίας, οδηγηθήκαμε στη σκέψη ότι η έλλειψη εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει το νεαρό άτομο να μπει στη ζωή 'απροετοίμαστο'.

Ακολουθώντας, σας παρουσιάσουμε την παρακάτω έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η έννοια της ομαλοποίησης έχει επηρεάσει το σχολικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται σε χώρους επαγγελματικής κατάρτισης στον τόπο μας.

### 3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε δεκαεννέα μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος μεταξύ Ιανουαρίου 1994 και Ιανουαρίου 1997. Έγιναν συνεντεύξεις σε 44 δασκάλους στις πόλεις Θεσ/κη, Βόλος, Πάτρα, Ρόδος, Ηράκλειο και Αθήνα. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου μία ώρα και χρησιμοποιήθηκε κυρίως μαγνητόφωνο. Οι μαθητές στις μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης παρακολουθούσαν ένα ορισμένο αριθμό ωρών στη σχολική αίθουσα και τις υπόλοιπες ώρες βρισκόταν σε εργαστήρια κεραμικής, υφαντικής, ραπτικής, ανθοκομίας κλπ. Οι μαθητές χαρακτηρίζονταν κυρίως από νοητική υστέρηση και η ηλικία των μαθητών κυμαίνονταν περίπου στα 15-23 έτη.

Για τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κυρίως ποιοτική ανάλυση και κινήθηκαν σε δύο βασικούς άξονες:

- Ποιές δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος αναφέρονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός σχολείου.
- Το είδος και το μέγεθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες εκτός σχολείου

Ο ερευνητής έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις απόψεις των δασκάλων που σχετίζονται με τη θεωρία της ομαλοποίησης επειδή θεωρεί τους δασκάλους ως ανθρώπους- κλειδιά για κάθε διαδικασία αλλαγής.

### 4. Αποτελέσματα έρευνας

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τη μορφή πινάκων.

Οι πρώτες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στον αριθμό των δασκάλων που επισκέπτονται τα τοπικά μαγαζιά και τα δημόσια κτήρια, το είδος των μαγαζιών που επισκέπτονται με τους μαθητές και τη συχνότητα με την οποία γίνονται αυτές οι επισκέψεις (Πίνακες 1 και 2). Οι ερωτήσεις εξετάζουν εάν οι δάσκαλοι συνδέουν τη σχολική γνώση (γλώσσα, αριθμητική, γεωγραφία κλπ)

μέσα στην τάξη με δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Οι απαντήσεις (Πίνακας 1) δείχνουν ότι συνολικά 35 δάσκαλοι (από τους 44) επισκέπτονται διάφορα μαγαζιά. Οι 31 δάσκαλοι (από τους 35) επισκέπτονται κυρίως super market και οι 14 (από τους 31) επισκέπτονται το super market μία φορά την εβδομάδα. Οι 23 δάσκαλοι (από τους 35) επισκέπτονται μανάβικα και καφετέριες. Οι 6 (από τους 23) επισκέπτονται το μανάβικο μία φορά την εβδομάδα, ενώ 7 δάσκαλοι (από τους 23) πηγαίνουν εκεί μία φορά το χρόνο. Όσο αφορά τις καφετέριες, 5 (από τους 23) δασκάλους επισκέπτονται το χώρο μία φορά την εβδομάδα, ενώ 8 (από τους 23) επισκέπτονται την καφετέρια μία φορά το μήνα.

#### Πίνακας 1

Επισκέπτεστε τοπικά μαγαζιά με τους μαθητές σας;

ΝΑΙ: 35

ΟΧΙ: 8

Εαν Ναι, τί είδους μαγαζιά επισκέπτεστε και πόσο συχνά;

A) Super Market.....	: 31
B) Κρεοπωλείο.....	: 12
Γ) Μανάβικο.....	: 23
Δ) Μαγαζιά με είδη ρουχισμού.....	: 17
E) Καφετέριες.....	: 23
Στ) Άλλα μαγαζιά, παρακαλώ σημειώστε.....	: -

	1 φορά/ εβδομάδα	1 φορά/ μήνα	1 φορά/ χρόνο	2 φορές/ χρόνο
A) Super Market.....	14	2	4	5
B) Κρεοπωλείο.....	1	1	7	2
Γ) Μανάβικο.....	6	3	7	2
Δ) Μαγαζιά με είδη ρουχισμού :	3	1	5	4
E) Καφετέριες.....	5	8	5	2

Ορισμένοι δάσκαλοι εξηγούν πώς διδάσκουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την επίσκεψη των μαθητών στα τοπικά μαγαζιά:

«Το σχολείο δέχεται να επισκεπτόμαστε super market επειδή υπάρχει το μάθημα της μαγειρικής στο πρόγραμμα εδώ και πολλά χρόνια. Μαγειρεύουμε για να διατηρηθούμε στη ζωή, ενώ μία επίσκεψη σε ένα μαγαζί που πουλά ρούχα ή παπούτσια δεν είναι άμεσης προτεραιότητας ... Ίσως οι ιδέες σας δεν έχουν δοκιμαστεί ακόμα και αυτό θα δημιουργούσε προβλήματα.»

(επίσκεψη σε ένα fast food)

«ήμουν εγώ που ανέλαβα και πλήρωσα εκ μέρους όλων (των μαθητών) επειδή δεν είναι ικανοί να χειριστούν χρήματα. Βέβαια, (οι μαθητές) θα έπρεπε να πληρώνουν μόνοι τους, αλλά εξαιτίας της δυσκολίας τους ...»

(σε μια καφετέρια)

«συνήθως λίγοι μαθητές βγαίνουν έξω και όλοι παραγγέλνουν το ίδιο πράγμα. Οι μαθητές δεν πληρώνουν μόνοι τους. Εμείς (οι δάσκαλοι) πληρώνουμε γι αυτούς.»

Ακολούθως, οι απαντήσεις (Πίνακας 2) δείχνουν ότι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους (οι

24 από τους 44) δεν επισκέπτονται δημόσια κτήρια. Οι περισσότεροι δάσκαλοι που επισκέπτονται αυτούς τους χώρους (οι 7 στους 24), πηγαίνουν μία φορά το χρόνο.

Και ένα διαφορετικό παράδειγμα μαθητών και δασκάλων:

(εκδρομή στη Χαλκίδα)

«αρχικά οι μαθητές έψαξαν στα δρομολόγια των τρενών επειδή θα ταξιδεύαμε με τρένο,... φτάσαμε εκεί και περπατούσαμε στην πόλη, επισκεφθήκαμε το μουσείο, πήγαμε σε ένα fast food όπου κάθε μαθητής διάλεξε να φάει ό,τι ήθελε και πλήρωσε μόνος του, και τέλος πήγαμε σε ένα ζαχαροπλαστείο όπου ο καθένας διάλεξε το γλυκό της αρεσκείας του»

Πίνακας 2

Επισκέπτεστε δημόσια κτήρια (τράπεζες, ΟΤΕ, ΔΕΗ κ.ά.) με τους μαθητές σας;

ΝΑΙ: 20

ΟΧΙ: 24

Εαν Ναι, πόσο συχνά;

A) Μία φορά την εβδομάδα.....: 4

B) Μία φορά το μήνα.....: 4

Γ) Μία φορά το χρόνο .....: 7

Δ) Δύο ή τρεις φορές το χρόνο.....: 5

Τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο δύο δάσκαλοι διδάσκουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την επίσκεψή τους στα δημόσια κτήρια:

(επίσκεψη σε Τράπεζα)

« ... η επίσκεψη δεν ήταν οργανωμένη. Οι μαθητές μου και εγώ περάσαμε έξω από την τράπεζα και εγώ έπρεπε να πάω εκεί. Έτσι, πήγα με τους μαθητές και έκανα όλη τη συναλλαγή...και οι μαθητές παρακολουθούσαν... Αυτό είναι όλο. Η επίσκεψη δεν ήταν πολύ οργανωμένη ...»

«εάν τύχει να έχω μία προσωπική συνδιαλλαγή στην τράπεζα, τότε οι μαθητές έρχονται μαζί μου να δουν πως γίνεται η συνδιαλλαγή...Τους δείχνω το ταμείο, το βιβλιάριο, την ταμειακή μηχανή ...οι μαθητές παρακολουθούν»

(επίσκεψη στον ΟΤΕ)

«εμείς δείξαμε το κτήριο στους μαθητές, τις μηχανές, τα καλώδια και τους εξηγήσαμε τη λειτουργία τους ... Δεν είπαμε σε κάποιον μαθητή να πληρώσει ένα τηλεφωνικό λογαριασμό ... απλά δεν το σκεφτήκαμε»

Λίγοι δάσκαλοι (4 από τους 44) επισκέπτονται θέατρα και σινεμά περισσότερο από μία φορά το χρόνο:

«πιστεύω ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο για να μάθουν γραφή και ανάγνωση»

«οι μαθητές παρακολουθούν τόση τηλεόραση ... Ποιά θα ήταν η χρησιμότητα ενός σινεμά πέρα από το να δουν το μέγεθος του χώρου;»

«δεν έχω μιλήσει με τους συναδέλφους μου για να επισκεφθούμε κάποιο σινεμά με τους μαθητές. Η ερώτησή σας μου προκαλεί εντύπωση. Θα μπορούσαμε να συζητήσουμε αυτή την ιδέα στο σχολείο.»

«εμείς παίρνουμε τους μαθητές κατά ομάδες και κανονίζουμε εκ των προτέρων την επίσκεψη με το προσωπικό του σινεμά. Οι μαθητές πληρώνουν το εισιτήριό τους, παίρνουν την απόδειξη και την κρατούν μέχρι την είσοδο. Έπειτα αγοράζουν το πρόγραμμα»

«όσον αφορά το θέατρο έχουμε στο σχολείο παραστάσεις με κουκλοθέατρο»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες των δασκάλων στην πραγματοποίηση κοινωνικών δραστηριοτήτων (Πίνακας 3). Η ερώτηση εξετάζει το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι όταν αποφασίσουν να πραγματοποιήσουν μία επίσκεψη σε τοπικά μαγαζιά, δημόσια κτήρια κλπ.

Η πλειοψηφία των δασκάλων (24 από τους 44) στερείται βοηθητικό προσωπικό. Επίσης, περίπου οι μισοί δάσκαλοι (20 από τους 24) δεν έχουν αρκετό χρόνο να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και ορισμένοι δάσκαλοι (19 από τους 44) στερούνται συνεργασίας με τους γονείς.

### Πίνακας 3

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων

A) Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς.....	19
B) Έλλειψη χρόνου.....	20
Γ) Δομή του προγράμματος.....	13
Δ) Μεγάλος αριθμός μαθητών.....	14
E) Χαμηλό επίπεδο μαθητών.....	19
Στ) Έλλειψη προσωπικού.....	24

Ένας αριθμός από παραδείγματα, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις συνεντεύξεις, δείχνει τους λόγους που οι δάσκαλοι κάνουν περιορισμένη εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων:

“Η ιδανική λύση θα ήταν να βγω με τους μαθητές και να έχω έναν βοηθό μαζί μου για να νιώθω ασφάλεια και σιγουριά”

“Όταν ένας δάσκαλος βγαίνει έξω από το σχολείο με τους μαθητές, παίρνει πολλά ρίσκα. Αν υπάρχουν δύο δάσκαλοι είναι καλύτερα. Τέλος πάντων, είναι κάτι που δεν συμβαίνει συχνά (να βγούμε έξω)”

“Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα να διδάξεις μέσα σε τέσσερις ώρες... Από την άλλη πλευρά, εάν το είχα προγραμματίσει κάπως διαφορετικά τότε θα είχα χρόνο για περισσότερα πράγματα”

“Δεν έχω χρόνο (για επισκέψεις) από τότε που έβαλα συγκεκριμένους στόχους για κάθε παιδί και προσπαθώ να τους πραγματοποιήσω μέσα στη χρονιά... Δεν μπορώ να ξεφύγω από το σχολικό πρόγραμμα”

“Υπάρχει πάντοτε το πρόβλημα του χαμηλού επιπέδου του μαθητή. Ποιός μαθητής είναι ικανός να επισκεφθεί ένα δημόσιο κτήριο και να καταλάβει τι σημαίνει;”

“Μιλώντας γενικά, βρίσκω όλα αυτά τα είδη των επισκέψεων πολύ βαρετά για τον εαυτό μου και για τους μαθητές...Επίσης, όσο αφορά τους δικούς μου μαθητές δεν μπορώ να σκεφθώ κανένα άλλο χώρο που θα μπορούσαν να επισκεφθούν πέρα από μια έκθεση ζωγραφικής ή μια έκθεση λουλουδιών...”

“...οι μαθητές έχουν πολλές δυσκολίες ...ξαφνικά μπορεί να τους δεις να έχουν κρίσεις και να καταστρέφουν τα πάντα...”

«Θα ήθελα οι γονείς να συνεχίζουν τη δουλειά του δασκάλου...Θα μπορούσαν να επισκεφθούν κάποια μαγαζιά με το παιδί τους ή να αφήσουν το παιδί τους να πάει σε κάποια μαγαζιά της γειτονιάς...Οι γονείς δείχνουν αδιαφορία...Βέβαια, υπάρχουν γονείς που κάνουν πράγματα και ενδιαφέρονται»

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Όπως σημειώθηκε και στην εισαγωγή, ο κύριος σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει κατά πόσο η έννοια της ομαλοποίησης είναι κατανοητή και εφαρμόζεται από τους δασκάλους των μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης. Έχοντας ως κριτήριο ότι ομαλοποίηση πετυχαίνεται μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, συζητούμε τα αποτελέσματα τα οποία βρήκαμε.

Τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν με τη σπουδαιότητα των επισκέψεων στα τοπικά μαγαζιά. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων επισκέπτεται super market αρκετά συχνά επειδή υπάρχει το μάθημα μαγειρικής στο σχολείο. Στο super market οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες διαλέγοντας προϊόντα από τα ράφια του καταστήματος, πληρώνοντας στο ταμείο και παίρνοντας την απόδειξη. Όσο αφορά επισκέψεις σε άλλα μαγαζιά, παρατηρούμε οι μαθητές να μένουν απλοί θεατές κατά τη διάρκεια των συναλλαγών ενώ οι δάσκαλοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για το χειρισμό των χρημάτων. Οι δάσκαλοι δεν συνδέουν τη σχολική γνώση (γλώσσα, αριθμητική) μέσα στην τάξη με δραστηριότητες εκτός σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τη γνώση τους σε αληθινούς χώρους.

Όσο αφορά τις επισκέψεις στα δημόσια κτήρια (Πίνακας 2), λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους τα επισκέπτονται και όχι συχνά. Οι επισκέψεις γίνονται με τέτοιο τρόπο που ο μαθητής παραμένει απλός θεατής, χωρίς καμία ενεργή συμμετοχή. Όταν οι μαθητές επισκέπτονται τα δημόσια κτήρια, βλέπουν πώς ένα κτήριο είναι κατασκευασμένο και πώς λειτουργεί αλλά στην πραγματικότητα δεν οφελούνται από τις υπηρεσίες που προσφέρει.

Όταν οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός σχολείου, παρουσίασαν ως κύριο πρόβλημά τους την ανεπάρκεια βοηθητικού προσωπικού (Πίνακας 3). Όταν ο δάσκαλος νιώθει ότι υπάρχει επιπλέον προσωπικό σε μια επίσκεψη με τους μαθητές, τότε είναι πολύ ευκολότερο να επιχειρήσει την έξοδο και να εφαρμόσει τις κοινωνικές δεξιότητες με κάθε μαθητή όσο ο βοηθός κρατά και απασχολεί τους υπόλοιπους.

Η έλλειψη χρόνου για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, θεωρήθηκε από πολλούς δασκάλους ως η δεύτερη σημαντική δυσκολία. Ένας από τους κυριότερους λόγους της έλλειψης χρόνου είναι η πίεση που νιώθουν οι δάσκαλοι για να παρέχουν ποικιλία προγραμμάτων στους μαθητές (π.χ. λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία κλπ). Τα σχολεία δεν αποδίδουν την ανάλογη εκτίμηση στην εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε νεαρούς ενήλικες. Οι δάσκαλοι δεν έχουν κατανοήσει ότι αυτοί οι μαθητές δεν χρειάζονται τόσο πολύ ανάγνωση, γραφή, αριθμητική σε μια ηλικία που οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές. Χρειάζονται να μάθουν να είναι ανεξάρτητοι. Είναι ώρα να χρησιμοποιήσουν ό,τι έχουν μάθει τόσα χρόνια στο δημοτικό σχολείο (ή όποιο άλλο ειδικό σχολείο) μέσα σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις. Οι δάσκαλοι πρέπει τώρα να συμπεριφέρονται ως εκπαιδευτές και να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους έξω από τα τείχη του σχολείου.

Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών αποτέλεσε για πολλούς δασκάλους τροχοπέδη στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μερικές φορές αμφέβαλλαν για τη χρησιμότητα αυτών των δεξιοτήτων εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου των μαθητών τους. Όμως θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους συζητώντας με τους άλλους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου. Συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις απόψεις των δασκάλων για τους μαθητές τους και η διστακτικότητα τους να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να μειωθεί δοκιμάζοντας σταδιακά την κάθε δεξιότητα. Όπου τα σχολεία είναι ανοιχτά στην αλλαγή και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή, μπορούν να εφαρμοστούν νέες ιδέες και τεχνικές στον τομέα της κοινωνικής μάθησης.

Τέλος, η ελλιπής συνεργασία με τους γονείς αποτέλεσε μία σημαντική δυσκολία για τους δασκάλους όσο αφορά τη συνέχιση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σπίτι από τους γονείς. Κάθε συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων πρέπει να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Δεν είναι δυνατόν να αναμένεται οι γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες εάν νιώθουν ότι δεν είναι αποδεκτοί και σεβαστοί. Η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως προφορική μορφή, γραπτή, τηλεφωνική και επίσκεψη στο σπίτι. Εκπαίδευση γονέων όπου οι γονείς εκφράζουν την ανάγκη τους για περισσότερη ενημέρωση και έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλες οικογένειες και επιστημονικό προσωπικό, αποτελεί μία μορφή συνεργασίας όπου παρέχονται πληροφορίες και προτείνονται νέες ιδέες για λήψη πρωτοβουλιών {Sutcliffe 1991, EPA (Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων) 1998}.

## 6. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Τα δύο θέματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα ήταν η ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση των δασκάλων καθώς και εκπαίδευση γονέων.

Η επιπλέον εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να προσφέρει γνώσεις στον τομέα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αξιολόγησης μέσω σεμιναρίων που μπορούν να γίνουν από εξωτερικούς συνεργάτες, μέσω διαλέξεων, μέσω ανταλλαγές επισκέψεων μεταξύ σχολείων, μέσω ανάλογης βιβλιογραφίας. Με αυτούς τους τρόπους, οι δάσκαλοι μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος τις ικανότητες των μαθητών τους και να τους οδηγήσουν σε μια μεγαλύτερη ανεξαρτησία.

Οι γονείς μπορούν να ενδιαφερθούν περισσότερο για τις επιδόσεις των παιδιών τους μέσα από μια οργανωμένη παρουσίαση και αξιολόγηση εκ μέρους των δασκάλων. Θα πρέπει να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων σχετικά με τους στόχους για κάθε μαθητή, ανταλλαγές πληροφοριών για τις μεθόδους που ακολουθούν οι δάσκαλοι και διάλογος που θα εκτιμά την επιτυχία των στόχων. Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν τις δραστηριότητες του σχολείου και να συμμετέχουν στη καθημερινή ζωή των παιδιών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται συνεργασία προς όφελος των μαθητών.

Κλείνοντας την παρουσίαση, τονίζουμε για μια ακόμη φορά ότι ο δάσκαλος είναι ο άνθρωπος – κλειδί για κάθε ριζική αλλαγή στο χώρο της παιδαγωγικής.



## Βιβλιογραφία

- Briton J. (1979), Normalisation – what of and what for ..., Australian journal of mental retardation, 5, pp. 265 - 275
- Brown H. & Smith H. (1992), Normalisation: a reader for the nineties, Routledge, London.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI) (1986), Young people with handicaps: the road to adulthood, OECD, Paris.
- Cooper D. (1989), Sixteen plus: Rights through life. In Roaf C. and Bines H., Needs, rights and opportunities: developing approaches in special education, The Falmer Press, London.
- Dellasoudas L. (1992), The special vocational formation, Series of independent publications of magazine "Presence", Athens.
- Dimitropoulos A.E. (1995), The vocational training of mentally handicapped in Greece (PhD thesis), National and Kapodistrian University of Athens, Department of Philosophy, Athens.
- European Parents Association (EPA) (1998), EPA Training course, Info Bulletin, Spring-Summer 1998, pp.33.
- Frank A.R, Sitlington P.L. Cooper L. & Cool V. (1990), Adult adjustment of recent graduates of Iowa mental disabilities programs, Education and Training in Mental Retardation, 25 (1), pp. 62-75
- Hirst M. (1985), Could schools do more for leavers?, British Journal of Special Education, 12(4), pp. 143 - 146.
- Kassotakis M. (1990), The Greek education and the unique Europe. Possible consequences and perspectives in The Greek education in Community frame, Pedagogical Institute, Athens.
- Kazamias A. (1994), The education in new Europe: Historical comparative approach, Athanasopoulos and Papadamis, Athens.
- Nirje B. (1980), The normalisation principle. In Flynn R. and Nitsch K., Normalisation, social integration and community services, Pro-ed, USA
- Panteliadou S. (1995), Students' knowledge about the training people with learning difficulties, The Educationals, 37 - 38, pp. 148 - 158.
- Papathanasiou M. (1983), The social and vocational rehabilitation of mentally handicapped youth in Greece (Dissertation for Ms.Sc. degree), Centre for Developmental Studies, Swansea.
- Pedagogical Institute (1995), Learning Preparedness Activities: Teacher's manual, Organisation of Edition of School Books, Athens
- Polychronopoulou S. (1995), Children and young adults with special needs and abilities, Souvenir Press, Athens
- Roulstone S. (1989), The language and communication content of FE courses for students with learning difficulties, British Journal of Special Education, Research Supplement, 16(3), pp. 111 - 114.
- Sutcliffe J. (1991), Adults with learning difficulties: education for choice and empowerment, NIACE and Open University Press, Great Britain
- Wolfensberger W. (1980), A brief overview of the principle of normalization. In Flynn R. and Nitsch E., Normalization, social integration, and community services, Austin, Texas: Pro-ed.