

**Ο ρόλος του καθηγητή Οικιακής Οικονομίας
στην εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες
ανάγκες στα Εργαστήρια Ειδικής
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
(Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)**

Πτυχιακή εργασία

Μιλτσακάκη Χριστίνα (Α.Μ. 20328)

Αθήνα 2007

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Εξεταστική επιτροπή:

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επ. Καθηγήτρια
Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας
Βαμβακάρη Μαλβίνα, Λέκτορας

Περιεχόμενα

Πίνακες - Γραφήματα.....	5
Κεφάλαιο 1: Σύντομη περιγραφή της παρούσας μελέτης	8
Εισαγωγή	8
Βασικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης	11
Κεφάλαιο 2: Οικιακή Οικονομία και εκπαίδευση	13
Επιδιώξεις του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας	13
Πρόγραμμα μαθημάτων τμήματος οικιακής οικονομίας και οικολογίας Χαροκοπείου πανεπιστήμιου Αθηνών	14
Κεφάλαιο 3: Ειδική Αγωγή και ΕΕΕΕΚ	15
Η εμπειρία που συνέβαλε στην ίδρυση του πρώτου εργαστηρίου ειδικής αγωγής.....	15
Αναλυτικό Πρόγραμμα για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία	17
Άτομα με αναπηρία.....	17
Ιστορική αναδρομή στα εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρία	19
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	20
Αναγκαιότητα – θεωρητικό πλαίσιο ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.....	22
Διαθεματική προσέγγιση	27
Κεφάλαιο 4: Οικιακή Οικονομία και Ειδική Αγωγή.....	32
Επιμόρφωση και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.....	32
Ο ρόλος της οικογένειας στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	37
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών	40
Αυτόνομη διαβίωση	40
Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής	48
Έρευνες εξωτερικού.....	58
Το πρόγραμμα Portage	67
Κεφάλαιο 5: Έρευνα	73
Μεθοδολογία.....	73
Συμμετέχοντες.....	73
Διαδικασία	73
Εργαλεία – Περιγραφή Ερωτηματολογίου	74
Υποθέσεις - Ερωτήματα	74
Αποτελέσματα.....	75
Δημογραφικά στοιχεία	75
Ερωτηματολόγιο – Ειδικές ερωτήσεις.....	82
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα	117

Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων.....	117
Ατομικά στοιχεία	117
Το σχολείο	117
Εκπαίδευση	118
Διδασκαλία.....	118
Ενσωμάτωση.....	119
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	121
<i>Βιβλιογραφία</i>	<i>123</i>
<i>Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο</i>	<i>125</i>
I. ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	125
<i>Παράρτημα Β: Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....</i>	<i>132</i>
<i>Παράρτημα Γ: Πίνακες Συσχετίσεων</i>	<i>138</i>

Πίνακες - Γραφήματα

Γράφημα 1:	Ηλικίες συμμετεχόντων.....	76
Γράφημα 2:	Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων.....	76
Γράφημα 3:	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας.....	77
Γράφημα 4:	Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων.....	77
Γράφημα 5:	Σπουδές στην Ειδική Αγωγή.....	78
Γράφημα 7:	Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.....	81
Γράφημα 8:	Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής σχολείου.....	81
Γράφημα 9:	Ειδικότητες.....	82
Γράφημα 10:	Συμβολή άλλων ειδικοτήτων στην εκπαίδευση των μαθητών στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.....	82
Πίνακας 1:	Άποψη εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.....	83
Γράφημα 11:	Το σπουδαιότερο μάθημα.....	83
Γράφημα 13:	Άποψη για το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης.....	84
Γράφημα 14:	Άποψη για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.....	85
Πίνακας 2:	Μαθήματα που βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά.....	85
Γράφημα 15:	Υπάρχει ειδικός για το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.....	86
Γράφημα 16:	Ειδικότητα που διδάσκει αυτόνομη διαβίωση και κοινωνική και πολιτική αγωγή.....	86
Γράφημα 17:	Διδακτικές ώρες αυτόνομης διαβίωσης.....	87
Γράφημα 18:	Διδακτικές ώρες κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.....	87
Γράφημα 19:	Βασικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.....	88
Πίνακας 3:	Μορφές διδασκαλίας.....	89
Πίνακας 4:	Μέσα διδασκαλίας.....	89
Γράφημα 20:	Εμπόδια στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης στο ελληνικό σχολείο....	91
Πίνακας 5:	Προτάσεις για εφαρμογή ενσωμάτωσης (σπουδαιότερες εκπαιδευτικές πρακτικές).....	92
Γράφημα 21:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα επικοινωνίας των μαθητών.....	94
Γράφημα 22:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να δημιουργούν ομαλές σχέσεις με τους γύρω τους.....	95
Γράφημα 23:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα.....	95
Γράφημα 24:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και ην ικανότητα των μαθητών να κοινωνικοποιούνται.....	96
Γράφημα 25:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και τις δεξιότητες αυτονομίας.....	96
Γράφημα 26:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού.....	97
Γράφημα 27:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου.....	97
Γράφημα 28:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και της φροντίδας κήπων.....	98

Γράφημα 29:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και δεξιότητες κοινωνικοποίησης	98
Γράφημα 30:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και δεξιότητες αυτονομίας.....	99
Γράφημα 31:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού.....	99
Γράφημα 32:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες καθαριότητας χώρου	100
Γράφημα 33:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες φροντίδας κήπων	100
Γράφημα 34:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού	101
Γράφημα 35:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες καθαριότητας χώρου	101
Γράφημα 36:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες φροντίδας κήπων.....	102
Γράφημα 37:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες φροντίδας κήπων	102
Γράφημα 38:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες λύσης προβλημάτων.....	103
Γράφημα 39:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων.....	103
Γράφημα 40:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες κοινωνικοποίησης	104
Γράφημα 41:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες ελέγχου συμπεριφοράς	104
Γράφημα 42:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες αυτονομίας.....	105
Γράφημα 43:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες κοινωνικοποίησης.....	105
Γράφημα 44:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού.....	106
Γράφημα 45:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες καθαριότητας χώρου.....	106
Γράφημα 46:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες φροντίδας κήπων	107
Γράφημα 47:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες σχέσεων.....	107
Γράφημα 48:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες λύσης προβλημάτων	108
Γράφημα 49:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων	108
Γράφημα 50:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες κοινωνικοποίησης	109
Γράφημα 51:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες αυτονομίας	109
Γράφημα 52:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού	110
Γράφημα 53:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες καθαριότητας χώρου	110

Γράφημα 54:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες φροντίδας κήπων.....	111
Γράφημα 55:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με γονείς και δεξιότητες σχέσεων.....	111
Γράφημα 56:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία μεγάλου αριθμού μαθητών και δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού.....	112
Γράφημα 57:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες επικοινωνίας	112
Γράφημα 58:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες σχέσεων.....	113
Γράφημα 59:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες λύσης προβλημάτων	113
Γράφημα 61:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες αυτονομίας	114
Γράφημα 62:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού	115
Γράφημα 63:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες καθαριότητας χώρου	115
Γράφημα 64:	Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες φροντίδας κήπων.....	116

Κεφάλαιο 1: Σύντομη περιγραφή της παρούσας μελέτης

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με το νόμο 2817/2000 (παράρτημα Α), έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονιστεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Μέρος της προσπάθειας ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής αποτελεί και η δημιουργία αρκετών και ποικίλων σχολικών δομών, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), τα Τεχνικά Εκπαιδευτικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες (Κ.Δ.Α.Υ.), κλπ. Επιπλέον η υλοποίηση πολλών προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες συντέλεσε θετικά στην ενδυνάμωση των συνθηκών Ειδικής Αγωγής.

Παρόλα αυτά όμως πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ έρχονται στην επιφάνεια καινούρια μέσα από τη λειτουργία των νέων δομών ειδικής αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα.

Η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός σοβαρού προγραμματισμού ανάπτυξης του χώρου της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα απαιτεί γνώση σχετικά με τον πληθυσμό που στοχεύει να υποστηρίξει η Ειδική Αγωγή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Η κατανομή των πόρων συνολικά και ειδικότερα, η ίδρυση νέων

μονάδων Ειδικής Αγωγής, η βελτίωση της υποδομής των σχολικών μονάδων, η εξειδίκευση και η προετοιμασία κατάλληλων στελεχών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης περιλαμβάνονται στη χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής.

Η διασφάλιση της ύπαρξης ίσων ευκαιριών προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης/συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά, σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Γενικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά Α.Π.Σ. για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης.

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή λειτουργεί οργανωμένα πάνω από είκοσι- πέντε χρόνια, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ακόμη, αμφισβητείται, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση στο βαθμό που δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στη κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσής τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές ιατρο-κεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με

ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευσή του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες 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.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) ανταποκρινόμενο στις ανάγκες του χώρου της Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την υλοποίηση ενός αρκετά φιλόδοξου προγράμματος με σκοπό α) την πλήρη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) τη μελέτη και εκπόνηση/ προσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2^ο Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 92^ο (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 2003-2004. Λόγω έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο (Π.Ι.) εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών, τον συντονισμό των Α.Π.Σ. για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών.

Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης περιλαμβάνονται σε ειδικό νόμο, ο οποίος διατίθεται από το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Περιλαμβάνει μια λεπτομερειακή καταγραφή α) του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), β) των δομών της Ειδικής Αγωγής, γ) των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, δ) των φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή και ε) της σχετικής νομοθεσίας.

Τα στοιχεία της χαρτογράφησης προέκυψαν από την ανάλυση 1192 ερωτηματολογίων που στάλθηκαν σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής καθώς και από συνεντεύξεις και στοιχεία που αντλήθηκαν από άλλες πηγές. Ο τόμος της

χαρτογράφησης είναι ένας χρήσιμος τόμος για τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους Επιστήμονες. Περιλαμβάνει αρκετά συγκεντρωτικά και αναλυτικά στοιχεία τα οποία διατίθενται και ηλεκτρονικά. Η πλούσια βάση δεδομένων που έχει ειδικά σχεδιαστεί μπορεί να εγκατασταθεί στις ηλεκτρονικές σελίδες του Π.Ι. ή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έτσι ώστε να αποτελεί πηγή ενημέρωσης και να εμπλουτίζεται συνεχώς.

Η ανάπτυξη των Α.Π.Σ. Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει έξι κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες: α) με βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση, β) με προβλήματα ακοής, γ) με προβλήματα όρασης, δ) με κινητικές αναπηρίες, ε) με αυτισμό, ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά). Για την κατηγορία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα αναπτυχθούν Α.Π.Σ. σε επόμενη φάση σύμφωνα με το σχεδιασμό του Π.Ι. και του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Για καθεμία από τις παραπάνω έξι κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά Α.Π.Σ. ή έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις των Α.Π.Σ. γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κατηγορίας. Έτσι για τους μαθητές, για παράδειγμα, με κινητικές αναπηρίες ή αυτούς με προβλήματα όρασης ή ακοής, κλπ, όπου κρίθηκε απαραίτητο από τις ειδικές ομάδες συγγραφής των Α.Π.Σ., χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια ή με ελάχιστες διαφοροποιήσεις τα Α.Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης από όλες τις ομάδες καθώς και γνώση των αναγκών κάθε κατηγορίας. Οι όποιες διαφοροποιήσεις ή η ανάπτυξη για μερικά μαθήματα ειδικών Α.Π.Σ. έγιναν μόνο για τις κατηγορίες των μαθητών που κρίθηκε αναγκαίο από τους ειδικούς. Για μερικές κατηγορίες μαθητών αναπτύχθηκαν (ή έγιναν προσαρμογές) Α.Π.Σ. τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για άλλες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, κ.λ.π., αναπτύχθηκαν Α.Π.Σ. πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2004).

Βασικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης

Τα ερωτήματα που αποτελούν τα βασικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι: ποιος είναι ο ρόλος των Οικιακών Οικονόμων στην εκπαίδευση των Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.), αν υπάρχει αυτή η ειδικότητα στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ποιος διδάσκει το μάθημα

της Αυτόνομης Διαβίωσης και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αν έχει κατάρτιση αυτός που το διδάσκει, ποια στάση κρατούν όσοι είναι υπέρ της ενσωμάτωσης στα μαθήματα αυτά, όταν η ενσωμάτωση δεν εφαρμόζεται αν οφείλεται στο ότι οι δεξιότητες αυτών των μαθημάτων δε διδάσκονται σωστά.

Κεφάλαιο 2: Οικιακή Οικονομία και εκπαίδευση

Επιδιώξεις του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας

Σύμφωνα με την εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ο σκοπός του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας των Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου είναι να καταστήσει το εύπλαστο άτομο της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, ενεργητικό, αυτοδύναμο και υπεύθυνο, δίδοντάς του, κατά το δυνατόν, όλα τα στοιχεία που έχει ανάγκη για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Συγκεκριμένα επιδιώκει να αναπτύξει το άτομο την ικανότητα της:

- ορθολογιστικής οργάνωσης και διαχείρισης της οικογενειακής ζωής,
- επικοινωνίας με το περιβάλλον του και της ενδεδειγμένης κοινωνικής συμπεριφοράς,
- προσαρμογής σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο,
- απόκτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών, καθώς και κριτηρίων σωστής επιλογής των τροφίμων, με το θρεπτικότερο και πλέον υγιεινό τρόπο,
- λειτουργικής διαμόρφωσης του χώρου κατοικίας,
- επιλογής της ενδυμασίας.

Επίσης επιδιώκει να καλλιεργήσει στο άτομο:

- το σεβασμό στα παραδοσιακά στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και στις ιδιαιτερότητες του λαού μας,
- την αισθητική και κοινωνική ευαισθησία προς το περιβάλλον,
- τη διάθεση να συμβάλει στους γενικότερους σκοπούς του σχολείου με την εκδήλωση πρωτοβουλίας, ευρηματικότητας και κριτικής ικανότητας (Αρσένης, 1998).

Στο εξωτερικό, και συγκεκριμένα στην Αγγλία, στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας διδάσκονται θέματα που αφορούν τον εαυτό μας και τους άλλους, το χρόνο, τη μετακίνηση, την επικοινωνία το σπίτι, την αγορά και πώληση, τη διαχείριση χρημάτων, την υγεία και ασφάλεια, το νόμο, τη δουλειά. (Armitage, 1984, Ridgway, 1984, 1985, Gowar, 1984, Stonier et al., 1990).

Πρόγραμμα μαθημάτων τμήματος οικιακής οικονομίας και οικολογίας Χαροκοπείου πανεπιστημίου Αθηνών

Στο ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 συνυπάρχουν δυο προγράμματα σπουδών: κατά τα τέσσερα πρώτα εξάμηνα (Α έως και Δ) ισχύει το πρόγραμμα σπουδών που αποφασίστηκε το Μάρτιο του 2005 και τον Ιανουάριο του 2006 από τις αντίστοιχες Γενικές Συνελεύσεις του Τμήματος. Κατά τα τελευταία τέσσερα εξάμηνα (Ε έως και Η) ισχύει το πρόγραμμα σπουδών που αποφασίστηκε τον Απρίλιο του 2003. Αυτό ερμηνεύει ορισμένα εκ πρώτης όψεως παράδοξα, όπως π.χ. το να εμφανίζεται ένα μάθημα σε δυο διαφορετικά εξάμηνα.

Τα μαθήματα που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή σε πολύ μικρό βαθμό είναι: Κοινωνιολογία της οικογένειας, Οικιακή τεχνολογία (Α' εξάμηνο), Φυσιολογία ανθρώπου (Β' εξάμηνο), Βασικές αρχές διατροφής του ανθρώπου, Εισαγωγή στην παιδαγωγική, Επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία: θεωρητικές προσεγγίσεις (Γ' εξάμηνο), Διατροφή στα στάδια της ζωής, Διδακτική μεθοδολογία (Δ' εξάμηνο), Οικονομικά της οικογένειας (Ε' εξάμηνο), Διδακτική ΙΙ, Διαχείριση περιβάλλοντος (Ζ' εξάμηνο) και Προληπτική ιατρική-αγωγή υγείας (Η' εξάμηνο). Μαθήματα Ειδικής Αγωγής, εντούτοις, δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών. Επίσης οι σπουδαστές δε γνωρίζουν ότι μπορούν να εργαστούν σε σχολεία με παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Έτσι όσοι απορροφούνται σ' αυτά τα σχολεία δεν έχουν πανεπιστημιακή κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (www.hua.gr).

Κεφάλαιο 3: Ειδική Αγωγή και ΕΕΕΕΚ

Η εμπειρία που συνέβαλε στην ίδρυση του πρώτου εργαστηρίου ειδικής αγωγής

Η Τσοκοπούλου (1991) περιγράφει: «Το 1972 έκανα ένα ταξίδι στο Παρίσι και επισκέφθηκα ένα ειδικό σχολείο, το οποίο είχε ξεκινήσει μια μάνα που το παιδί της σε ηλικία τεσσάρων ετών έπαθε μηνιγγίτιδα και έμεινε πνευματικά ανάπηρο. Ένα πράγμα που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι αυτό το ειδικό σχολείο ήταν δίπλα σ' ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης, και έτσι τα παιδιά αυτά είχαν την τύχη να αυλίζονται με φυσιολογικά παιδιά που είναι και το ιδανικό. Η ιδέα μου για ένα σχολείο στην Ελλάδα ρίζωνε στο μυαλό μου. Σε κάποιο διάλειμμα του ειδικού σχολείου πρόσεξα ένα παιδί με σύνδρομο Down να περπατάει, να τρέχει, ν' ανεβαίνει τις σκάλες με πολλή άνεση. Μου έκανε εντύπωση και ρώτησα πώς αυτό ξεχωρίζει, αφού ξέρω καλά ότι όλα αυτά τα παιδιά έχουν κάποια δυσκολία, δηλαδή περπατούν και τρέχουν όχι με σιγουριά. Μου είπαν ότι ο πατέρας του ήταν γυμναστής και το είχε γυμνάσει από πολύ μικρό. Να, λοιπόν, ένα στοιχείο που δεν το' ξερα. Και σωστά. Όταν ένα παιδί το γυμνάσεις, δεν μπορεί παρά να πετύχει τη σταθερότητα μαζί και την ασφάλεια στο βάδισμά του.

Πολλά χρόνια αργότερα γνώρισα την Κλειώ, ένα κοριτσάκι με σύνδρομο Down, που περπατούσε θαυμάσια, έτρεχε και ισορροπούσε τέλεια, περπατώντας επάνω σε μια πολύ στενή επιφάνεια. Συζητώντας με τη μητέρα της και ανταλλάσσοντας εμπειρίες, έμαθα ότι η Κλειώ ακολουθούσε το πρόγραμμα του Ινστιτούτου για την αξιοποίηση των ανθρωπίνων δυνατοτήτων. Μου είπε, λοιπόν, ότι το Ινστιτούτο ιδρύθηκε εδώ και 35 χρόνια από τον Glen Doman και δέχεται παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη πριν, κατά ή μετά τη γέννησή τους, αδιάφορο από ποια αιτία. Η θεραπεία που εφαρμόζουν στο Ινστιτούτο της Φιλαδέλφειας είναι να δίνουν στα παιδιά ένα πολύ εντατικό πρόγραμμα, που το μεγαλύτερο μέρος του αποτελείται από ασκήσεις patterning (=σούρσιμο και μπουσούλισμα), για να βελτιωθεί και τελικά να τελειοποιηθεί η κινητικότητά τους και συγχρόνως να οργανωθεί ο εγκέφαλος, ώστε να λειτουργεί φυσιολογικά. Πράγματι, η βελτίωση και σε αρκετές περιπτώσεις η πλήρης αποκατάσταση με τη μέθοδο Doman είναι εκπληκτική!

Το 1975 η ιδέα του ειδικού σχολείου, που τελικά βρήκα και τον τίτλο («Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής») άρχισε να ανθίζει στη σκέψη μου. Το κουβέντιαζα δεξιά και αριστερά κι άρχισα να εκθέτω τις ιδέες μου και να βρίσκω ανταπόκριση και ενθαρρυντικά σχόλια στην έρευνα αγοράς που έκανα. Η πίστη μου ήταν τόση, που τη μετέδιδα και στους άλλους. Το 1976 έγινε η αρχή. Έφτιαξα ένα σωματείο με τη βοήθεια και την εμπιστοσύνη φίλων και συναδέλφων, έγινα εγώ γραμματέας και μου παραχώρησαν ένα οικόπεδο. Αυτό ήταν μια καλή αρχή για το Σωματείο μας. Το όνομα «Μαργαρίτα» είχε πάρει τη θέση του από την ώρα που άκουσα το όνομα της κόρης της Νέλλης, που είχε χάσει το παιδί της σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα, αλλά δεν της το είχα πει, γιατί δε με ήξερε, και πριν με γνωρίσει δεν ήθελα να το ερμηνεύσει διαφορετικά. Το Μάιο του '78 μπήκε μπροστά το έργο και του '79 τελείωσε. Σε 19 μήνες από την ημέρα που κάναμε την αίτηση για την άδεια, το Εργαστήρι είχε τελειώσει και κάναμε εγκαίνια. Το Εργαστήρι από την πρώτη μέρα λειτούργησε σωστά, με προσωπικό από νέους ανθρώπους με πολύ κέφι για δουλειά. Το «Μαργαρίτα» είναι ένα επιτυχημένο από κάθε άποψη έργο. Κι αυτό δεν το λέμε εμείς. Το λένε οι γονείς, οι αρμόδιοι φορείς και οι ειδικοί επιστήμονες που το έχουν επισκεφτεί, Έλληνες και ξένοι, και κυρίως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, οι σπουδαστές μας. Με τη συμμετοχή του προσωπικού στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην αξιολόγησή του, έχει επιτευχθεί μια διαφάνεια στις διαδικασίες, που έχει σαν αποτέλεσμα και ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης για την καλή λειτουργία του Εργαστηρίου. Το «Μαργαρίτα» έχει καταφέρει να μην έχει γραφειοκρατία στο διοικητικό μηχανισμό αλλά ούτε και στην προμήθεια υλικού για την εφαρμογή των προγραμμάτων του. Επίσης, είναι το μοναδικό σχολείο στην Ελλάδα το οποίο, πέρα από τις υποχρεώσεις του, που είναι η ειδική επαγγελματική κατάρτιση, συνεχίζει να ενδιαφέρεται για την τύχη των νέων που εκπαιδεύει και μετά την αποφοίτησή τους. Παράλληλα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λειτουργεί και το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης για τους αποφοίτους που δεν αποκαταστάθηκαν επαγγελματικά.» (Τσοκοπούλου, 1991).

Αναλυτικό Πρόγραμμα για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία

Άτομα με αναπηρία

Όταν λέμε άτομα με αναπηρία εννοούμε μαθητές με αναπηρίες, διαγνωσμένες στη χώρα μας από τα Κ.Δ.Α.Υ. ή από επίσημη Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Οι αναπηρίες τους προκύπτουν ως αποτέλεσμα:

-Μιας συγκεκριμένης αναπηρίας

1.Νοητική Καθυστέρηση (Ν.Κ.)

Ελαφριά Ν.Κ. (νοητικό πηλίκο 50-55 έως 69)

Μέτρια Ν.Κ. (νοητικό πηλίκο 35-40 έως 50-55)

Σοβαρή Ν.Κ. (νοητικό πηλίκο 20-25 έως 35-40)

2.Πρόβλημα αυτισμού.

-Πολλαπλών αναπηριών

1.Νοητική καθυστέρηση μαζί με σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής.

2.Νοητική καθυστέρηση και αυτισμός.

Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα μαζί με νοητική καθυστέρηση.

-Σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών.

Αποτελούν ανομοιογενείς ομάδες ατόμων με διάφορες και ποικίλες αναπηρίες και εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα σε μαθησιακό επίπεδο και ειδικότερα δυσκολίες στο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα.

1.Στο γνωστικό τομέα: αργό ρυθμό μάθησης, αδυναμία αυτενέργειας, αδυναμία μάθησης με ευκαιριακό τρόπο, αδυναμία γενίκευσης, διάσπαση προσοχής, μειωμένη αντιληπτική ικανότητα, αδύνατη μνήμη με αποτέλεσμα τη μη σταθερότητα των προϋπαρχουσών γνώσεων.

2.Στο συναισθηματικό τομέα: συναισθηματική αναταραχή, μειωμένη αυτοπεποίθηση και ανεπαρκή κρίση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (καθότι διανύουν το εφηβικό και μετεφηβικό στάδιο της ζωής τους) καθώς επίσης μη εναρμόνιση μεταξύ βιολογικής και νοητικής ανάπτυξης (επιτακτική η ανάγκη σεξουαλικής αγωγής).

3.Στον κοινωνικό τομέα: μη κατάκτηση από ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. των αυτονόητων για τα άλλα παιδιά ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και των απαραίτητων για τη ζωή κοινωνικών δεξιοτήτων.

4.Στον ψυχοκινητικό τομέα: αδυναμία συντονισμού της κίνησης με τη λογική σκοπιμότητα, έλλειψη συντονισμού χεριού-ματιού κλπ.

Σύμφωνα με το Ν.2817/00 η γενική-επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με Αναπηρία, παρέχεται στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τα οποία κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να φοιτούν:

- 1.Στη συνήθη σχολική τάξη με πρόταση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής με το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης.
- 2.Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όταν η φοίτηση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, τότε η εκπαίδευση παρέχεται και σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής.

Στην κατηγορία των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής υπάγονται και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Η οργάνωση και η λειτουργία τους, στο ξεκίνημά τους, στηρίχθηκε στα αποτελέσματα των πιλοτικών προγραμμάτων της πρώτης Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.ΕΙ.Ε.Ε.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ., που ιδρύθηκε με το υπ' αριθμ.137/83 Π.Δ. στην Καλλιθέα Αττικής. Με την ψήφιση όμως του Ν.2817/2000 αυτή μετατράπηκε στο πρώτο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., για να επακολουθήσουν άλλα 60 μέχρι σήμερα, πανελλαδικά, κυρίως στις πρωτεύουσες των νομών, χωρίς να επαρκούν και πάλι να απορροφήσουν όλο το μαθητικό πληθυσμό, στον οποίο απευθύνονται. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Ιστορική αναδρομή στα εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρία

Καταρχήν η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία ήταν μέχρι πριν 30 χρόνια κατά κανόνα απορριπτική. Η άγνοια μπροστά στο διαφορετικό προκαλούσε, το συνηθέστερο, φόβο και αρνητική στάση. Η απομόνωση, η ιδρυματική προστασία και περίθαλψη υπήρξαν οι κατευθυντήριοι άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στον τομέα αυτόν για πάρα πολλά χρόνια. Στα πλαίσια αυτής τα άτομα αυτά ασκούσαν κυρίως σε βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και δε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εφαρμογή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων με τη σύγχρονη έννοια.

Η πρόοδος των Παιδαγωγικών Επιστημών (και της Ειδικής Αγωγής) αφενός και αφετέρου η επικράτηση σε παγκόσμιο επίπεδο, της αντίληψης για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτα, έφεραν στην επιφάνεια, προ εικοσαετίας περίπου, το αίτημα για σχολική και κοινωνική ένταξη αυτών των ατόμων με αποτέλεσμα τη φοίτησή τους σε Ειδικά Σχολεία σε σημαντικό ποσοστό, χωρίς όμως ακόμα να υπάρχουν ειδικά επεξεργασμένα και επιστημονικά τεκμηριωμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα γι' αυτή την κατηγορία ατόμων.

Μια κατηγορία Προγραμμάτων λειτούργησε αρχικά με βασικά θέματα-ενότητες και δραστηριότητες καλλιτεχνικές, κοινωνικές, φυσικής αγωγής και ειδικής θεραπείας προβλημάτων και απέβλεπε σε απασχόληση, άσκηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Όμως, όσες καλές προθέσεις και αν υπήρξαν κι όσες φιλόζενες και αξιέπαινες προσπάθειες και αν καταβλήθηκαν από τους άμεσους συντελεστές αυτών των Προγραμμάτων, αυτά περιείχαν γνώσεις όχι επαρκώς χρήσιμες και λειτουργικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητας; Αυτών των ατόμων ενώ οι προβλεπόμενες δραστηριότητές τους δε βοηθούσαν αρκετά στην κατεύθυνση της κοινωνικής τους προσαρμογής, της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας και της ενηλικίωσής τους. Ακόμα επέμεναν στην αυστηρή τήρηση, για όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές, των εξελικτικών σταδίων ανάπτυξης κατά τη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης (σύμφωνα με τη Γνωστικο-Αναπτυξιακή Θεωρία του J.Piaget), με αποτέλεσμα, λόγω έλλειψης διαφοροποιημένης εκπαίδευσης ανάλογα με την περίπτωση κάθε φορά, σημαντικός αριθμός μαθητών να παραμένει

μαθησιακά στάσιμος και να επιδιώκει διδακτικούς στόχους άκαιρους σε σχέση με την ηλικία του.

Υπήρξαν βέβαια, σε πιο περιορισμένη έκταση, και «ακαδημαϊκού τύπου» Προγράμματα που απέβλεπαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που εντάσσονταν στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Γλώσσας.

Η προσέγγιση όμως των γνώσεων και δεξιοτήτων γίνονταν και πάλι με βάση την αυστηρή εξελικτική πορεία των σταδίων ανάπτυξης, με όσα αρνητικά αυτό συνεπάγονταν, κι ακόμα με τρόπο αποσπασματικό, κατακερματισμένα (χωρίς δηλαδή ο μαθητής να σχηματίζει σφαιρική εικόνα της όλης κατάστασης) κι επιπλέον χωρίς τις κατάλληλες διδακτικο-μαθησιακές προσαρμογές και την απαραίτητη σύνδεση με τις ανάγκες και την πραγματικότητα των εργασιακών κι επαγγελματικών χώρων. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. φοιτούν μαθητές ηλικίας 14-22 ετών. Απόφοιτοι τουλάχιστον ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου, για 5-8 χρόνια, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και το προσωπικό τους υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. εντάσσεται στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που βρίσκεται σε μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τις διαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις.

Η δυναμική του διάσταση μπορεί και το καθιστά όσο το δυνατόν πιο εύκαμπτο και ανοιχτό σε τροποποιήσεις και γενικότερα βελτιώσεις, που κάθε φορά υπαγορεύονται από τη νέα επιστημονική γνώση, τη νέα πολιτιστική πραγματικότητα και τις ιδιαίτερες ικανότητες καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Διαπνέεται από τη θεμελιώδη αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, για την εφαρμογή της οποίας χρησιμοποιούνται επικουρικά, εκτός από τη διαρκή αξιολόγηση των αδυναμιών και δυνατοτήτων του μαθητή και ο ατομικός του φάκελος, που τηρείται από την κοινωνική υπηρεσία του σχολείου.

Τα Α.Π. για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ακολουθεί τους γενικούς και επιμέρους στόχους του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συνδέεται οριζόντια σε ότι αφορά τη θεματολογία κάθε γνωστικού αντικειμένου και κάθετα σε ότι αφορά όλες τις βαθμίδες Ειδικής Αγωγής. Το περιεχόμενό του στοχεύει στην αποφυγή των τραυματικών εμπειριών της αποτυχίας, που περισσότεροι απ' αυτούς έχουν βιώσει στην οικογενειακή και στην προηγούμενη μαθητική τους ζωή στο «κανονικό» σχολείο.

Περιλαμβάνει και προτείνει εναλλακτικές στρατηγικές επικοινωνίας και προσέγγισης για:

1. Για μαθητές των οποίων οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπολογίζονται στον αυτισμό.
2. Για μαθητές με νοητική υστέρηση και συγχρόνως προβλήματα ακοής (νοηματική γλώσσα, ύπαρξη διερμηνέα).
3. Για μαθητές στους οποίους συνυπάρχουν νοητική στέρηση και τυφλότητα (διδασκαλία με το σύστημα Braille και αγωγή κινητικότητας).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. διέπεται από μια ολιστική προσέγγιση, που αφορά όλους τους τομείς της ζωής του μαθητή. Βοηθά στην κατανόηση των αναγκών του, στη βίωση και παραδοχή των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών του, παροτρύνοντάς τον να αναλάβει ευθύνες και να συμβάλλει εποικοδομητικά, όσο περισσότερο μπορεί, στη λειτουργία της κοινωνίας που ζει. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο κάθε μαθητής να κερδίσει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, την αυτονομία του, ανακτώντας την αξιοπρέπειά που του αξίζει.

Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. συνιστούν σχολικές μονάδες που επιδιώκουν να προσφέρουν ένα ανάλογο με τα προαναφερόμενα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα βοηθήσει τους σημερινούς μαθητές τους και αυριανούς πολίτες να διεκδικήσουν δυναμικά μια θέση στην όλο και πιο απαιτητική σύγχρονη αγορά εργασίας.

Για να κάνει πράξη τα παραπάνω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.: Συνεχίζει να παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις προσαρμοσμένες ποσοτικά και ποιοτικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των φοιτούντων μαθητών μέσα από τα

μαθήματα: Γλώσσα, Μαθηματικά. Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική και Γυμναστική.

Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια λειτουργίας των ομάδων εργασίας, δηλαδή στους τομείς της ατομικής φροντίδας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της πλήρους συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας. Εντούτοις δεν υπάρχουν σε όλα τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ αίθουσες κοινωνικών δεξιοτήτων/ αυτοεξυπηρέτησης και αυτόνομης διαβίωσης. Εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Οι μαθητές όλων των τάξεων, εκτός από το κύριο εργαστήριο ειδίκευσής τους, παρακολουθούν για τέσσερις ώρες την εβδομάδα και τμήματα άλλων ειδικοτήτων, προκειμένου να αποκτήσουν και γενικότερες δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν αφενός στην αυτόνομη διαβίωσή τους και αφετέρου στην εξεύρεση εργασίας, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Π.χ.: Ένας μαθητής που έχει κύρια ειδίκευση την υδραυλική θα φοιτήσει και δυο ώρες την εβδομάδα στο εργαστήριο της Ραπτικής και δυο ώρες στο εργαστήριο της Ξυλουργικής ή δυο ώρες στο εργαστήριο της Κεραμικής. Βέβαια, αν έχει πολλές ειδικότητες το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., καλό είναι να αλλάζουν οι ώρες κάθε χρόνο στα δεύτερα εργαστήρια.

Οι εξειδικεύσεις διαφέρουν από το ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στο άλλο και είναι συνήθως οι παρακάτω: Χειροτεχνίας, Ξυλουργικής, Υδραυλικής, Κηπουρικής, Ραπτικής, Κεραμικής Ζωικής Παραγωγής, Κηροπλαστικής, Γουναρικής, Ξυλογλυπτικής, Ζαχαροπλαστικής-Αρτοποιίας, Καθαρισμού Κτιρίων, Βιολογικών Καλλιέργειών, Τουριστικών Επαγγελμάτων, Αυτόνομης Διαβίωσης. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Αναγκαιότητα – θεωρητικό πλαίσιο ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία με σκοπό την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ενεργητική τους συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της κοινωνίας. Η ανάπτυξη των επιστημών, η εξέλιξη στους τομείς της τεχνολογίας και της πληροφορικής, ο εκσυγχρονισμός των μέσων και των

συνθηκών εργασίας, η βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης, οι Διακηρύξεις των Διεθνών Οργανισμών και η συνδρομή του Κινήματος των Αναπήρων, έχουν συμβάλει ως σήμερα στη συστηματική μελέτη του προβλήματος της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με Αναπηρία καθώς και στην επανεξέταση των όρων, με τους οποίους διατυπώνονται οι αρχές και το πλαίσιο μόρφωσης, ένταξης και συμμετοχής τους στην κοινωνία.

Οι μαθητές με αναπηρίες, όσο σοβαρές κι αν είναι αυτές, μπορούν να αναπτύσσουν ξεχωριστές δεξιότητες, αρκεί να βρεθούν σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο, αφού τις διερευνήσει και τις φέρει στην επιφάνεια, στη συνέχεια να τις αξιοποιήσει, έτσι ώστε, να καταστεί δυνατή όχι μόνο η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο αλλά και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, για μια όσο το δυνατόν περισσότερο ισότιμη κοινωνική εξέλιξη. Φυσικά ο βαθμός εξέλιξης και αυτονομίας κάθε μαθητή εξαρτάται, πέρα από τη μορφή και το βαθμό της αναπηρίας του και από τη στάση που τηρεί η οικογένεια, από την ωριμότητά που δείχνει η κοινωνία στην αποδοχή του αλλά και από το θεσμικό πλαίσιο που λειτουργεί σ' αυτήν.

Το ζητούμενο βέβαια για να πετύχουν στη ζωή τους δεν είναι να συσσωρεύσουν απλά γνώσεις με ημερομηνία λήξης, που αύριο θα τους είναι άχρηστες αλλά να γνωρίσουν πώς να μαθαίνουν κάνοντας κάτι χρήσιμο και λειτουργικό αυτοί οι ίδιοι, να αναπτύξουν δηλαδή δεξιότητες τεχνικές επαγγελματικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές και πνευματικές, που θα τους επιτρέπουν στο μέλλον να επεξεργάζονται, να ανανεώνουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες τους και τέλος να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Για να συμβούν όμως όλα αυτά κρίνεται απαραίτητη η χρήση νέων τρόπων διδασκαλίας, μάθησης καθώς και μαθητείας από την πλευρά των μαθητών, που να εναρμονίζονται με τους άμεσα χρηστικούς διδακτικούς στόχους που θα τεθούν στο πλαίσιο διατύπωσης των νέων Α.Π.

Η ανεπάρκεια των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που λειτούργησαν μέχρι σήμερα ώθησε επιστήμονες και υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής στην εφαρμογή νέων «Προγραμμάτων πιο ουσιαστικών και λειτουργικών», που δίνουν προτεραιότητα στην απόκτηση δεξιοτήτων άνεσης χρήσης και εφαρμογής στην καθημερινή ζωή των ατόμων με αναπηρία και τους εξασφαλίζουν ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης

και επικοινωνίας, που αφενός διευκολύνει την κοινωνική μάθηση και προσαρμογή τους και αφετέρου αυξάνει το βαθμό αυτονομίας τους. Η Θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η συλλογική συνείδηση, η διαθεματική επικοινωνία αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης. Τα άτομα μέσα από την επικοινωνία τους με το κοινωνικό περιβάλλον οικειοποιούνται τις νέες γνώσεις, όχι με διαδικασίες άνεσης αφομοίωσης αλλά μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία που πραγματοποιούν, καθώς επιχειρούν να εντάξουν οργανικά τα κοινωνικά στοιχεία μέσα στα προϋπάρχοντα ατομικά σχήματα.

Ο εκπαιδευτικός, σε διδακτικό επίπεδο, παίζει πρωταρχικό ρόλο. Κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους εμπλέκει στο μαθησιακό έργο, τους καθοδηγεί σε ενέργειες σχετικές με το επιδιωκόμενο έργο, αναδεικνύει σημαντικές πλευρές του θέματος, επιδεικνύει τρόπους σκέψης και δράσης κατάλληλους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την ολοκλήρωση του έργου.

Τα παραπάνω ενυπάρχουν οργανωμένα σε ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση στο Μοντέλο της Γνωστικής Μαθητείας, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει άμεσα το προς μάθηση έργο, για να λειτουργήσει ως μοντέλο και στη συνέχεια, μέσα σε συνθήκες στήριξης, εξασκεί τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν τη διδασκόμενη δεξιότητα.

Συμβουλευτική-Επαγγελματικός προσανατολισμός

Ιδιαίτερα χρήσιμη θεωρείται σήμερα από αναγνωρισμένου κύρους επιστήμονες η ένταξή τους στο νέο Α.Π. Σπουδών, με δεδομένο ότι τα άτομα με αναπηρίες βρίσκονται σε αρκετά μειονεκτική θέση από την πλευρά της συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι και πολύ περισσότερο στην παραγωγική διαδικασία. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα αποσκοπούν να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να καταστούν ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις. Ακόμα, αποβλέπουν να τους παράσχουν πληροφόρηση για πιθανές επαγγελματικές διεξόδους, για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την όσο το δυνατόν πιο ομαλή ένταξή τους στην ενεργό κοινωνική ζωή. Ο Θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού λειτουργεί ήδη στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μέσω Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Επαγγελματική κατάρτιση

Μια ακόμα τάση που αναπτύσσεται στις μέρες μας διεθνώς είναι η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με στόχο την ένταξή τους στο εργασιακό χώρο. Στο πλαίσιο δηλαδή της ειδικής αγωγής που δέχεται το άτομο με αναπηρία εντάσσεται και η εκπαίδευση/κατάρτισή του σ' ένα επαγγελματικό τομέα και η μύησή του στο χώρο εργασίας.

Η εργασία, εκτός από τις επαγγελματικές ικανότητες, απαιτεί ως γνωστόν και εργασιακές συνήθειες, όπως τήρηση του ωραρίου, καλή συμπεριφορά στους συναδέλφους και προϊσταμένους, ευπρεπή εμφάνιση, ατομική καθαριότητα, φροντίδα για τον εργασιακό χώρο, για τα υλικά κ.α. Η επαγγελματική εκπαίδευση επιδιώκει αυτούς τους στόχους σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές. Έτσι η επαγγελματική εκπαίδευση φθάνει να επιτελεί λειτουργία μορφωτική, θεραπευτική, κοινωνική, με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση του νέου ατόμου. Είναι αυτονόητο ότι η εργασία έχει απώτερες κοινωνικές προεκτάσεις.

Η σημασία της είναι πολύ μεγαλύτερη στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες που συχνά βρίσκονται σε περιθωριακή κοινωνική κατάσταση, η οποία κατά κανόνα ακολουθείται από οικονομική εξάρτηση των μαθητών από τρίτα πρόσωπα ή φορείς.

Οι μαθητές των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στη χώρα μας, διδάσκονται στα εργαστήρια από τους τεχνολόγους εκπαιδευτικούς τις θεωρητικές γνώσεις και τις τεχνικές δεξιότητες του επαγγέλματος για το οποίο εκπαιδεύονται. Ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με τον τεχνικό εξοπλισμό του εργαστηρίου τους και εκπαιδεύονται στη χρήση υλικών και εργαλείων.

Πρακτική εξάσκηση σε εξωσχολικούς επαγγελματικούς χώρους. Στα τελευταία έτη σπουδών τους θα είχε ουσιαστική σημασία να γνωρίσουν οι μαθητές με αναπηρία τις πραγματικές συνθήκες εργασίας, ώστε να διαμορφώσουν ίδια αντίληψη και γνώμη για τις δυσκολίες της επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με το να διασφαλιστεί μια χρονική περίοδος Πρακτικής Εξάσκησης τους

σε επαγγελματικούς χώρους και η οποία μπορεί να προβλεφθεί και προδιαγραφεί μέσα από τα νέα Α.Π. Σπουδών.

Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μπορούν να βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τον επαγγελματικό χώρο για την επίλυση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Οι μαθητές δε χάνουν την επαφή τους με το εργαστήριο, όπου παράλληλα θα μπορούν να φοιτούν κάποιες μέρες της εβδομάδας, ώστε να ενισχύονται συναισθηματικά και επαγγελματικά συζητώντας τις τεχνικές δυσκολίες και τις εργασιακές συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία, τα ειδικότερα δικαιώματά τους, που εκπηγάζουν από τις πολλαπλές ανάγκες τους και θεμελιώνονται σε αυτές, η στάση της κοινωνίας απέναντί τους απαιτούν τη διεπιστημονική προσέγγιση του όλου ζητήματος και προϋποθέτουν ιδιαίτερες ενέργειες πέραν εκείνων που ενδείκνυνται για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, άρα και ιδιαίτερα Αναλυτικά Προγράμματα.

Τέλος, το Ενιαίο Α.Π. μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. όλης της χώρας, εξασφαλίζοντας έτσι ισότιμη εκπαίδευση όλων των νέων με αναπηρίες ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική και γεωγραφική τους προέλευση. Ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αντλεί ιδέες και να παίρνει κατευθύνσεις για την οργάνωση του διδακτικού του έργου χωρίς να του στερείται η δυνατότητα τροποποίησης και προσαρμογής τους στις εκπαιδευτικές ανάγκες της εκάστοτε ομάδας που εκπαιδεύει κάθε φορά. Έτσι σε συνδυασμό με τα βιβλία, η συγγραφή των οποίων ακολουθεί συνήθως την κατάρτιση ενός Α.Π., η μάθηση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. θα μπορεί να γίνεται προγραμματισμένη κι οργανωμένη, μακριά από καθημερινούς υποκειμενικούς και πρόχειρους αυτοσχεδιασμούς. Η προέκταση της εφαρμογής του από τους εκπαιδευτικούς, ειδικευμένους ή μη, των γενικών σχολείων που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των φοιτούντων εκεί νέων με αναπηρίες μπορεί να αποτελέσει ασφαλιστική δικλείδα για τον ορθό προγραμματισμό της ύλης και τη σωστή αξιολόγηση. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Διαθεματική προσέγγιση

Μέχρι σήμερα, η κύρια πρακτική στη διδασκαλία, ήταν η προσέγγιση της γνώσης μέσω των «θεμάτων». Ήδη οι εκπαιδευτικοί είχαν κληθεί να απαντήσουν έμπρακτα στα κύρια ερωτήματα, δηλαδή ποια είναι η χρήσιμη σχολική γνώση και με ποια σειρά αυτή θα διδαχθεί. Προσπάθησαν δηλαδή εκ των ενόντων να απαντήσουν στην «επιλογή» και στην «οργάνωση» της ύλης.

Τώρα, επιλέγοντας τη διαθεματικότητα ως μεθοδολογική προσέγγιση, καλούμαστε ν' αποφασίσουμε γιατί είναι χρήσιμη και αποδοτική ως τρόπος μάθησης για τα Α.Μ.Ε.Α. και με ποιες διδακτικές θα μπορούσαμε να την εφαρμόσουμε. Η προσέγγιση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω των «εννοιών».

Λόγοι επιλογής της Διαθεματικής προσέγγισης στα Α.Π. για τα Α.Μ.Ε.Α.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αναφέρονται εκτενέστερα στη καθημερινή εμπειρία των μαθητών και χρησιμοποιούν λιγότερο αφαιρετικό και εξειδικευμένο λόγο, γεγονός που διευκολύνει και τη μάθηση των Α.Μ.Ε.Α., που γενικώς έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία, στην κατανόηση και την έκφραση του λόγου.

Η διαθεματικότητα, ενισχύει τη συσχέτιση των επιμέρους γνώσεων και είναι μια μέθοδος που βοηθάει τα Α.Μ.Ε.Α. να συλλάβουν ενιαία το φυσικό και κοινωνικό κόσμο αντί για διαιρεμένο, αποσπασματικό και διεσπαρμένο.

Ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές, οργανώνει θεματικά πεδία και καθορίζει διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, που έχουν άμεση αναφορά στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τον B.Bernstein ο νοηματικός προσανατολισμός πολλών μαθητών και κυρίως όσων προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα κινείται στο χώρο του συγκεκριμένου και του τοπικού πλαισίου δράσης, γεγονός που συνδυάζεται με τη διαθεματική προσέγγιση, όπου η σχολική γνώση συνδέεται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Η νέα κίνηση για την ενσωμάτωση των μειονεκτικών παιδιών

Ο όρος σχολική ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την τάση που επικρατεί σήμερα για συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σ' ένα κοινό κι ενιαίο σχολείο. Είναι η διαδικασία όχι μόνο της εισόδου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολικό χώρο, αλλά και η αυξανόμενη συμμετοχή του για την κατάκτηση απ' αυτόν της σχολικής εμπειρίας, καθώς και η προσαρμογή του στις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές που επικρατούν στη σχολική τάξη.

Εδώ και αρκετά χρόνια και ειδικότερα από τη δεκαετία του 1960, οι Η.Π.Α. και πολλές ευρωπαϊκές χώρες, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο, προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα με στόχο μια πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική εκπαίδευση. Στις αρχές του 1970, ένα πλήθος δημοσιεύσεων από ειδικούς και ερευνητικά κέντρα, σχετικά με τις ελλείψεις στην παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συντέλεσε, ώστε να ψηφιστεί από το Κογκρέσο η Ευρωπαϊκή Πράξη για τα μειονεκτικά παιδιά (Ν. 94-142/1975), προκειμένου να εξασφαλιστεί η δωρεάν κατάλληλη εκπαίδευσή τους.

Στην Αγγλία η «νέα νομοθεσία και η σύγχρονη γνώση έχουν επανορίσει το σκοπό της ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία και η πρόοδος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης έχει ενισχύσει αυτό το νέο προσανατολισμό. Ο σκοπός των ειδικών εκπαιδευτικών ρυθμίσεων στα γενικά σχολεία είναι το να συνεχίσουν να φοιτούν στο σχολείο, όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά με σημαντικές δυσκολίες, με το να παρέχει (το σχολείο) πολυποίκιλους συνδυασμούς προσωπικής υποστήριξης σε κάθε παιδί χωριστά, σε κάθε δάσκαλο, όπως επίσης και ειδικό υλικό και ειδική διδασκαλία».

Στη Δυτική Γερμανία το 1973 έγινε η πρώτη επίσημη προσπάθεια για σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την έκδοση σχετικής

οδηγίας από το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Η τάση για σχολική ενσωμάτωση στη Γερμανία είναι εξίσου ισχυρή τάση, όπως και στις Σκανδιναβικές χώρες, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική. Οι Γερμανοί ακόμη και σήμερα συνεχώς πειραματίζονται για την καλύτερη υλοποίηση της σχολικής ενσωμάτωσης κυρίως μέσα από το θεσμό των ενιαίων σχολείων με κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στην Ιταλία από το 1977 έπαψαν να λειτουργούν τα ειδικά σχολεία και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στα συνηθισμένα σχολεία, όπου δέχονται και την απαραίτητη ειδική βοήθεια.

Στη Δανία οι νόμοι που ισχύουν από το 1980 προβλέπουν τη δυνατότητα ένταξης σε κανονική τάξη ακόμη και παιδιών με σοβαρές μειονεξίες, εφαρμόζοντας το σύστημα του «δασκάλου της τάξης», ο οποίος συνεπικουρείται από αρμόδια σχολική ψυχολογική ομάδα που την απαρτίζουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και σχολικοί σύμβουλοι.

Άλλες χώρες, όπως το Βέλγιο και η Ολλανδία, είναι περισσότερο προσεκτικές και συγκρατημένες στην πορεία προς τη σχολική ενσωμάτωση, την οποία υλοποιούν με αργό, αλλά σταθερό ρυθμό.

Σήμερα στην Ελλάδα, όπου οι διακρίσεις συνεχώς μειώνονται, έστω και καθυστερημένα, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός γύρω από τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους διάφορους παράγοντες του χώρου της ειδικής αγωγής, αλλά και από το κατ' εξοχήν αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, με αποτέλεσμα το θέμα αυτό να βρίσκεται στην ελληνική επικαιρότητα. Κι όλα αυτά συντελούν στο να αναδειχθεί η σχολική ενσωμάτωση βασικός στόχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η τάση, όμως, για σχολική ενσωμάτωση δεν ήταν ενιαία για όλες τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Εκτός των άλλων παραγόντων, οι ιδιαιτερότητες της κάθε κατηγορίας παιδιών με ειδικές ανάγκες ήταν ο πλέον σημαντικός παράγοντας που συντέλεσε στο να μην υπάρξει ενιαία ενσωμάτωση.

Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη σχολική ενσωμάτωση είναι οι παρακάτω:

- Έγκαιρη διάγνωση (δημιουργία επιστημονικών διαγνωστικών ομάδων)
- Επιλογή του κατάλληλου σχολικού πλαισίου ενσωμάτωσης.
- Νομοθετικές ρυθμίσεις για θέματα σχολικής ενσωμάτωσης.
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.
- Κατάλληλη στελέχωση των σχολικών μονάδων ενσωμάτωσης.
- Θετική στάση εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών των συνηθισμένων σχολείων.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών στις σχολικές τάξεις ενσωμάτωσης.
- Κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην πορεία προς τη σχολική ενσωμάτωση.
- Πειραματική εφαρμογή του θεσμού της σχολικής ενσωμάτωσης.
- Ανάπτυξη της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Μεγαλύτερη χρηματοδότηση (Καρακίδης & Δήμας, 1995).

Οι σύγχρονες προσπάθειες για την ενσωμάτωση των μειονεκτικών παιδιών έχουν λογική βάση. Δε χωρεί αμφιβολία ότι η ένταξη των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ευνοεί την κατανόηση και την παραδοχή άρα και την ενσωμάτωσή τους αργότερα στην κοινωνία. Διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την έκταση, που είναι δυνατό να έχει η ενσωμάτωση.

Μετά την ένταξη η πρόοδος κάθε παιδιού πρέπει να ελέγχεται συστηματικά σε τακτά χρονικά διαστήματα για να είμαστε βέβαιοι, ότι η ένταξή του είναι επιτυχής. Στους δασκάλους των γενικών σχολείων που φιλοξενούν παιδιά με Ειδικές Ανάγκες πρέπει να δίδονται ευκαιρίες για εκπαίδευση, με την παρακολούθηση ειδικών σεμιναρίων, ώστε να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών. Στη χώρα μας, με βάση τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και τις άλλες προϋποθέσεις που διαθέτουμε, δεν είναι δυνατό σήμερα να αναμένουμε την ενσωμάτωση αξιόλογου αριθμού παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Μέχρι να έχουμε τελικά αποτελέσματα των ερευνών που γίνονται πάνω στο θέμα αυτό και για πολλά χρόνια ακόμη, τα ειδικά σχολεία θα λειτουργούν παντού. Και με τα ειδικά σχολεία είναι δυνατή η ενσωμάτωση των μειονεκτικών παιδιών στην κοινωνία, όταν είναι οργανωμένα και λειτουργούν με τρόπο που ευνοεί την ανάπτυξη

δραστηριοτήτων για επικοινωνία των μαθητών τους με τα παιδιά των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας μέσα στην οποία βρίσκονται. Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα, που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τα οποία διαθέτουν καλή οργάνωση και λειτουργία είναι συζητήσιμο αν ωφελούνται περισσότερο στα κανονικά παρά στα ειδικά.

Κεφάλαιο 4: Οικιακή Οικονομία και Ειδική Αγωγή

Επιμόρφωση και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Στις περισσότερες χώρες η βασική εκπαίδευση των δασκάλων γενικής αγωγής είναι ακατάλληλη ή ανεπαρκής όσον αφορά στη διδασκαλία για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.). Οι προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν τίποτα παραπάνω από μια ενημέρωση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα ο κύριος κορμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση να παρέχεται αναγκαστικά με τη μορφή της επιμόρφωσης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ισχύει επίσης το γεγονός ότι η εξειδίκευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή δε συντελείται κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, αλλά αργότερα μέσω της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.). Στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα, τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών αφιερώνουν μικρό ποσοστό μαθημάτων με περιεχόμενο Ειδικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, ελάχιστο είναι το ποσοστό των μαθημάτων Ειδικής Αγωγής που πραγματικά παρακολουθούνται από τους φοιτητές, διότι τα περισσότερα από αυτά τα μαθήματα είναι επιλεγόμενα και όχι υποχρεωτικά.

Όσον αφορά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα δεν περιλαμβάνονται μαθήματα που να αφορούν στην Ειδική Αγωγή, ούτε ως επιλεγόμενα. Εξάιρεση αποτελούν τα τμήματα Φιλοσοφικών σχολών, της Ψυχολογίας και της Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή γίνεται εφικτή κυρίως μέσω της μετεκπαίδευσης. Οι σπουδές της μετεκπαίδευσης διαρκούν τέσσερα εξάμηνα. Το πρόγραμμα μαθημάτων διαφέρει στην οργάνωσή του από Πανεπιστήμιο σε

Πανεπιστήμιο, αλλά το περιεχόμενό τους δε διαφέρει σημαντικά. Τα κυριότερα θέματα στα οποία αναφέρονται τα μαθήματα είναι:

- η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και ο σχεδιασμός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος,
- ψυχοδιαγνωστική και αξιολόγηση,
- νευροψυχολογία,
- συμβουλευτική γονέων- συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με ειδικές ανάγκες,
- διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες,
- διδασκαλία παιδιών με προβλήματα ακοής και όρασης,
- διδασκαλία παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς,
- διδασκαλία παιδιών με προβλήματα ανάπτυξης λόγου και ομιλίας,
- διδασκαλία παιδιών με κινητικά προβλήματα,
- εργοθεραπεία.

Επίσης, υπάρχουν κύριοι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσεται η θεματολογία των μαθημάτων που είναι κοινή με τα τμήματα γενικής αγωγής. Αυτή περιλαμβάνει θέματα Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Μεθοδολογίας και Στατιστικής της εκπαιδευτικής έρευνας, Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής επιμέρους σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Μαθήματα Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνουν και τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων Γενικής Αγωγής των Δ.Δ.Ε., αν και αποτελούν πολύ μικρό ποσοστό των συνολικών μαθημάτων που προσφέρονται.

Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων που μετεκπαιδεύεται στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής και των τριών Διδασκαλείων που λειτουργούν, υπολογίζεται ότι είναι περίπου 350-400 άτομα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν να ενημερωθούν σε θέματα Ειδικής Αγωγής δεν είναι δυνατό να απορροφηθούν μέσα από τη μετεκπαίδευση και στρέφονται προς την επιμόρφωση. Κύριες μορφές της επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή αποτελούν τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και τα Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν μικρή διάρκεια και μπορούν να καλύψουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, το ποσοστό της επιμόρφωσης που έχει ως περιεχόμενο την Ειδική Αγωγή είναι εξαιρετικά μικρό σε σχέση με αυτό της συνολικής επιμόρφωσης.

Όσον αφορά στα περίπου 100 προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., που υλοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1996-2000, μόνο τα 11 αναφερόταν στην επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Στα Π.Ε.Κ., ο αριθμός των ωρών που αφιερώνεται στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει περιορισμένος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο διάστημα των τελευταίων πέντε ετών (1995-2000) στο Α' Π.Ε.Κ. του Ν. Θεσσαλονίκης υλοποιήθηκαν μόνο δυο προγράμματα Ειδικής Αγωγής, που απευθυνόταν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνολικά 45 άτομα (25 και 20 αντίστοιχα). Το πρώτο πρόγραμμα αφορούσε στην «Αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο και σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής» και διήρκεσε 36 ώρες. Το δεύτερο είχε ως θέμα: «Χαρακτηριστικά και αντιμετώπιση των συνηθέστερων περιπτώσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η διάρκειά του ήταν 40 ώρες.

Η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η χρονική καθυστέρηση της εμφάνισης της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή είναι ίσως η απαρχή μιας σειράς δυσκολιών που αντιμετωπίζει η Ειδική Εκπαίδευση. Από την ιστορική αναδρομή του θεσμού της επιμόρφωσης παρατηρούμε ότι από το 19^ο ακόμα αιώνα και μέσα στην ανησυχία της δημιουργίας του Ελληνικού ανεξάρτητου κράτους, η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε γενικά παιδαγωγικά θέματα για την παιδεία είναι αναγνωρισμένη. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ολοκληρωμένη ειδίκευση διακατέχονται από το αίσθημα επαγγελματικής ανασφάλειας και μη ικανοποίησης από το επάγγελμά τους λόγω της αδυναμίας επίλυσης των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολικών μονάδων. Επίσης, η έλλειψη εξειδίκευσης είναι η αφετηρία της δριμύτατης κριτικής που ασκήθηκε για την ειδική αγωγή και «τον ερασιτεχνισμό, την αντιεπιστημονικότητα, την ημιμάθεια και την χαμηλής ποιότητας αγωγή που παρέχει».

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι ακόμη πιο αρνητικά και οι ικανότητές τους πιο περιορισμένες στην περίπτωση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα η γενική έλλειψη μαθημάτων Ψυχολογίας (Σχολικής, Εξελικτικής, Γνωστικής, Κινήτρων κ.τ.λ.) στις βασικές προπτυχιακές σπουδές τους καθιστά πολύ δύσκολη την κατανόηση ακόμη και την ορολογία της Ειδικής Αγωγής

και πολύ περισσότερο των θεμάτων της. Μάλιστα, εκτός από το γνωστικό κενό για την εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εξαιρετικά αρνητική στάση προς την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α., την οποία συνήθως θεωρούν περιττή και ουτοπική σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την ανάδειξη προτεραιοτήτων και αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή σημειώνονται:

-Η χαμηλή αποτελεσματικότητα επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι πλέον διεθνώς αναγνωρισμένος και εφαρμόζεται μέσα από συστηματικά οργανωμένες ενέργειες στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Παρά το κοινά αποδεκτό ενδιαφέρον και τη μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα των ήδη υλοποιημένων επιμορφωτικών ενεργειών δεν είναι τα αναμενόμενα, με συνέπεια η επιμόρφωση να χαρακτηριστεί ως «ανεπαρκής και ακατάλληλη». Η χαμηλή αποτελεσματικότητα παρατηρήθηκε στις περισσότερες προσπάθειες και αποτελεί γεγονός που απασχολεί όχι μόνο την ελληνική εκπαίδευση, αλλά και τη διεθνή.

-Οι προβληματισμοί σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Η στροφή της κοινής γνώμης από τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς την ένταξή τους στο συνηθισμένο σχολείο προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής πρέπει να έχουν πρόσθετες πληροφορίες και δεξιότητες για την εκπλήρωση του έργου τους. Κατά συνέπεια τα προγράμματα σπουδών των δασκάλων πρέπει να αναμορφωθούν ώστε να ικανοποιούν τις νέες ανάγκες. Παρόλα αυτά δεν έχει προταθεί καμιά συστηματική προσέγγιση για την αναγνώριση του πιο κατάλληλου περιεχομένου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και επικρατεί σύγχυση για το ποιες δεξιότητες και θέματα πρέπει να περιλαμβάνει.

-Οι προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της επιμόρφωσης. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλά μοντέλα επιμόρφωσης. Ως προς τη μορφή τους διαφέρουν ανάλογα με τη σύντομη ή μακρά διάρκειά τους, με το αν αφορούν σε πλήρη ή μερική απασχόληση και με την ενδοσχολική ή εξωτερική υλοποίηση από άλλο φορέα.

-Οι προβληματισμοί σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας και την παρουσίαση της ύλης. Όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας και παρουσίαση της ύλης, οι εκπαιδευτικές ανησυχίες αφορούν στο σχεδιασμό της πρακτικής και θεωρητικής εξάσκησης και

θεωρητικής θεμελίωσης, στην αξιολόγηση των επιμορφούμενων, στη χρήση των εκπαιδευτικών αρχών της ανατροφοδότησης, της τεχνικής της επίδειξης και της μάθησης μέσω προτύπου και στην έμφαση στη διδακτική και ερευνητική εμπειρία των επιμορφωτών.

-Οι προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μεγάλος προβληματισμός για τον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα που πρέπει να έχει η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Μερικοί υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη μόνο για τους δασκάλους Ειδικής Αγωγής και πρέπει να καθίσταται υποχρεωτική μόνο σε αυτούς. Μια διαφορετική μερίδα υποστηρίζει ότι κάτω από το πρίσμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενιαίο σχολείο η επιμόρφωση των κανονικών δασκάλων σε θέματα Ειδικής Αγωγής αποτελεί επιτακτική ανάγκη και πρέπει να είναι υποχρεωτική στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

-Οι προβληματισμοί σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση αφορούν σε πολλές πλευρές του σχολικού, κοινωνικού και ιδιωτικού τους βίου. Η λήψη της απόφασης για επιμόρφωση μπορεί να ωθείται από λειτουργικά κίνητρα, που σχετίζονται με τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου και την κάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων σε εκπαιδευτικά θέματα, από ωφελιμιστικά κίνητρα όπως η οικονομική αποζημίωση, η απαλλαγή ωραρίου, η απόκτηση τίτλων και η επαγγελματική εξέλιξη, ή από κοινωνικά κίνητρα που συνδέονται με τις συναντήσεις με άλλους συναδέλφους και την ανταλλαγή απόψεων- συζήτηση.

-Τα δημογραφικά στοιχεία που διαφοροποιούν απόψεις και κίνητρα. Οι απόψεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών- και γενικά των ενηλίκων- για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους στην Ειδική Αγωγή είναι δυνατό να επηρεαστούν από παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία. Η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές, οι προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες και οι διάφορες συνθήκες της ζωής είναι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης, διότι διαμορφώνουν τα κίνητρα που οδηγούν στην επιμόρφωση και στη διαφορετική οργάνωση της σκέψης των ενηλίκων.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός χωρών υιοθετούν νομοθετικά την εφαρμογή της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Σημαντικές νομοθεσίες όπως ο νόμος P.L. 94-142 στις Η.Π.Α., ή η έκθεση Warnock στην Αγγλία, σηματοδότησαν στην ποιοτική στροφή στις

εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ άλλες νομοθετικές ρυθμίσεις όπως αυτές της Ιταλίας, προώθησαν την πλήρη και άμεση εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σήμερα μετά από είκοσι χρόνια εφαρμογής αλλά και επιστημονικής μελέτης της ένταξης, το ρεύμα όχι μόνο δεν έχει αντιστραφεί αλλά επεκτείνεται ποιοτικά αλλαγμένο σε περισσότερες χώρες. Στην Ελλάδα, από το 1983 άρχισε να εμφανίζεται η τάση εφαρμογής για την ένταξη και πρόσφατα (Μάρτιος 2000), ψηφίστηκε νομοθεσία που προβλέπει την πλήρη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη. Η μέχρι σήμερα ανάπτυξη των ειδικών τάξεων αλλά και η εφαρμογή της νέας νομοθεσίας στο άμεσο μέλλον, είναι σίγουρο ότι δημιουργεί νέες συνθήκες και νέες απαιτήσεις όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε από το 1982, έχει επισημανθεί από την UNESCO ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις νέες τάσεις της εκπαίδευσης, δηλαδή τη σχολική ένταξη και την επαναπροσαρμογή στην κοινότητα.

(Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000)

Ο ρόλος της οικογένειας στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η δυνατότητα και οι διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ένα από τα θέματα που συζητήθηκαν ευρύτατα σ' όλο τον κόσμο την τελευταία δεκαπενταετία. Αποτέλεσμα των συζητήσεων αυτών είναι η διαμόρφωση της κοινά αποδεκτής αντίληψης σήμερα ότι οι γονείς έχουν το δικαίωμα και πρέπει να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε πολλές προηγμένες χώρες έχει ήδη μελετηθεί, σχεδιάζεται η έκταση, η μορφή της διείσδυσής τους ακόμη και στις δραστηριότητες του σχολείου και καταγράφεται η πρακτική που πρέπει να τηρείται, ώστε η συμμετοχή τους στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η αντίληψη αυτή έχει αρχίσει να ωριμάζει σιγά-σιγά και στον τόπο μας και η γενική αποδοχή της αναμένεται σαν ένα βέβαιο και πολύ θετικό βήμα στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, για το αμέσως προσεχές μέλλον. Στη διαμόρφωση του φαινομένου αυτού συντελέσανε οι ακόλουθοι λόγοι: φιλοσοφικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί-λειτουργικοί.

Οι δραστηριότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι γονείς, είτε σαν άτομα είτε σαν ομάδες, είναι πολλές και ποικίλες και περιγράφονται με γενικότητα όπως παρακάτω:

Στη σχολική ηλικία. Βασικές επιδιώξεις του ειδικού σχολείου, περιγραφόμενες με γενικότητα είναι: Η ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού, στο βαθμό που οι δυνατότητές του επιτρέπουν, η απόκτηση ατομικών και κοινωνικών συνηθειών και δεξιοτήτων και ο εξοπλισμός του με τις αναγκαίες σχολικές γνώσεις, καθώς και η ειδίκευση ή απλώς η εξάσκησή του σε μια εργασία, με τελικό σκοπό την επαγγελματική και κοινωνική του αποκατάσταση. Και στην περίοδο αυτή, είναι γενικά αποδεκτό, ότι η εκπλήρωση του τελικού σκοπού δεν είναι δυνατή χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των γονέων. Η άποψη που επικρατεί σήμερα σ' όλες τις προοδευμένες χώρες είναι, ότι κανένα ειδικό σχολείο ή ειδική επαγγελματική σχολή δεν είναι σε θέση μόνο του να δώσει στο παιδί με ειδικές ανάγκες ότι χρειάζεται για την αποτελεσματική εκπαίδευση και αποκατάστασή του. Και τα πιο μοντέρνα προγράμματα και οι μοντέρνες μέθοδοι διδασκαλίας, είναι δυνατό να αποτύχουν αν δεν έχει διασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή των γονέων. Η οργάνωση του παιδιού στο σπίτι, η εποπτεία και η διεκπεραίωση οποιασδήποτε εργασίας, η παρότρυνση και η υποβοήθηση για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων από τα παιδιά, η διασφάλιση των κοινωνικών επαφών του παιδιού με τα «φυσιολογικά» παιδιά, η εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων και μεθόδων από τους γονείς, με την καθοδήγηση των ειδικών, για την καταπολέμηση των ανεπαρκειών που οι αναπτυξιακές και αισθητηριακές αδυναμίες, πολλές φορές, δημιουργούν, είναι μερικές από τις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι γονείς στο σπίτι κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Έτσι αισθάνονται οι ίδιοι ευχαριστημένοι που συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών τους, βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν όσο είναι δυνατό καλύτερα και υποστηρίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σαν οργανωμένη ομάδα για όλα τα παιδιά. Οι γονείς σαν ομάδα, ανεξάρτητα από τη νομική προσωπικότητα που αυτή μπορεί να έχει (σύλλογος, σύνδεσμος, ένωση, σωματείο κ.λ.π.), μπορούν να προσφέρουν πολλές και ποικίλες γενικές και ειδικές υπηρεσίες όχι μόνο στο δικό τους παιδί αλλά στο σύνολο των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες της κατηγορίας που εκπροσωπούν ή και άλλων κατηγοριών. Μερικές από τις δραστηριότητες που είναι δυνατό να αναπτύξουν οι γονείς σαν οργανωμένη ομάδα περιγράφονται με γενικότητα κατά τομείς παρακάτω:

- Πληροφορούν την κοινότητα για τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και για το ρόλο και την αναγκαιότητα των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

- Προσφέρουν υπηρεσίες σε επίπεδα μελέτης και προγραμματισμού των θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

- Παρέχουν άμεση πρακτική εξυπηρέτηση στα παιδιά που έχουν ανάγκη και υποστηρίζουν τα σχολικά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης με συμπληρωματικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν.

- Ασκούν πιέσεις και κινητοποιούν την πολιτεία για την επέκταση και τη βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρονται στα πλαίσια των ειδικών- εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Από τον ελλαδικό χώρο, αλλά και από τον παγκόσμιο, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά σαν συλλογικές προσπάθειες των γονέων:

- Την ίδρυση και λειτουργία από τους γονείς επαγγελματικών εργαστηρίων για νοητικά καθυστερημένους εφήβους, σε μια απεγνωσμένη προσπάθεια να λύσουν το πρόβλημα των παιδιών τους, σε περιόδους που η πολιτεία φάνηκε απρόθυμη ή αδύναμη να εκπληρώσει το χρέος της.

- Τις πιέσεις που ασκήθηκαν κατά καιρούς από τους οργανωμένους συλλόγους γονέων προς την κυβέρνηση, με υπομνήματα και παραστάσεις για την προώθηση των θεμάτων της ειδικής εκπαίδευσης.

Στις Η.Π.Α., η Εθνική Ένωση Γονέων Νοητικώς Καθυστερημένων Παιδιών (National Association for Retarded Children) με τη δυναμική παρουσία της στο Λευκό Οίκο και άλλες εκδηλώσεις κατόρθωσε να στρέψει την προσοχή και το ενδιαφέρον του Προέδρου και της κοινωνίας προς τα προβλήματα των νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Στο Wisconsin των Η.Π.Α., εφαρμόστηκε από δεκαετίας περίπου ένα μοντέλο κατ' οίκον διδασκαλίας (Home Teaching). Κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος αυτού είναι ότι κάθε παιδί, ανάλογα με τις ελλείψεις του, έχει το δικό του πρόγραμμα. Στη Μεγάλη Βρετανία η Ένωση των Μερικώς Βλεπόντων, βρήκε το 1073, ότι περιλάβαινε στα μέλη της ένα δραστήριο σώμα γονέων τυφλών παιδιών, χάρη στο

οποίο, όπως αναφέρεται στις δραστηριότητές της, έγιναν συνεντεύξεις σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, εκδίδεται ειδικό περιοδικό και σημειώθηκε αρκετή συμμετοχή στην πίεση που ασκήθηκε προς τη κυβέρνηση για την πρόωπη διάγνωση και καταγραφή του ελαττώματος των παιδιών, την υποστήριξη προσχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες να περιλαμβάνουν οπτικά ερεθίσματα, γενετική καθοδήγηση των γονέων και γενική βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή των γονέων στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι αναγκαία η διασφάλιση ορισμένων προϋποθέσεων, από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι:

- Η αντίληψη και η παραδοχή του προβλήματος του παιδιού.
- Η στοιχειώδης γνώση της εξέλιξης, των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών γενικά, αλλά και των εξελικτικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του δικού τους παιδιού.
- Η στενή συνεργασία με τους επιμέρους ειδικούς.
- Η παραδοχή και η έμπρακτη υποστήριξη της συμμετοχής των γονέων από τους ειδικούς και από το κράτος.

(Χρηστάκης, 1994)

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών

Αυτόνομη διαβίωση

Σκοπός της διδασκαλίας της Αυτόνομης Διαβίωσης

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Αυτόνομης Διαβίωσης στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι ο εκπαιδευόμενος να καλλιεργήσει όλες τις δυνατές και αναδυόμενες δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να αυτονομηθεί (αυτενεργώντας ή καθοδηγούμενος) και να προετοιμαστεί για την κατάκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής συνείδησης.

Ειδικότερα με το μάθημα επιδιώκεται να καλλιεργηθεί:

- ο Η ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για να ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες.
- ο Η εκμάθηση των κανόνων ασφάλειας και υγιεινής.
- ο Η πλήρης οργάνωση δραστηριότητας.

- ο Η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- ο Η κατάκτηση όλων των απαιτούμενων τεχνικών δεξιοτήτων προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει και να κατακτήσει την αυτονομία και την κοινωνικότητά του.

Ειδικοί σκοποί

Το ευρύ ηλικιακό φάσμα αφενός και η διαφορετικότητα των διαταραχών αφετέρου δείχνει την ανάγκη διαφοροποίησης των σκοπών της Ειδικής Εκπαίδευσης, από αυτών της Γενικής Αγωγής.

Η Αυτόνομη Διαβίωση προβάλλει σαν η συνισταμένη δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων που θα επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να κατανοεί τον κόσμο, να συμμετέχει σε δραστηριότητες ενεργά και να ενσωματώνεται στην κοινωνία.

Απαιτείται «κατακερματισμός» της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και του προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα επιδιώκονται:

- Η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αυτονομηθεί.
- Η πλήρης γνώση του αντικειμένου.
- Η χρήση όλων των συσκευών που επιτρέπουν την όσο το δυνατόν αυτόνομη.
- Η αύξηση κατανόησης του περιβάλλοντος χώρου.
- Η ανάπτυξη σωστών συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών.
- Η εκμάθηση κανόνων ασφάλειας-υγιεινής.
- Η ανάπτυξη φιλοσοφίας που πρέπει να διέπει την όλη αντιμετώπιση και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- Η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην προσωπική υγιεινή και φροντίδα, στην ασφαλή διαβίωση στο σπίτι, στη συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας, στα δικαιώματα και στις ευθύνες του πολίτη και στην επαγγελματική συνείδηση.

Θεματικές ενότητες

1. Αυτοεξυπηρέτηση.

- 1.1 Δραστηριότητες καθημερινής ζωής.
- 1.2 Παραγωγικές δραστηριότητες.

- 1.3 Εργασιακές δραστηριότητες.
- 1.4 Ελεύθερος χρόνος.
- 2. Κοινωνικές δεξιότητες.
 - 2.1 Μη λεκτική συμπεριφορά.
 - 2.2 Λεκτική συμπεριφορά.
 - 2.3 Βασικές δεξιότητες συνομιλίας.
 - 2.4 Σύνθετες δεξιότητες συνομιλίας.
- 3. Βασικές δεξιότητες.
 - 3.1 Αισθητηριακές.
 - 3.2 Κινητικές.
 - 3.3 Γνωστικές.
- 4. Δεξιότητες ομαλής εργασιακής ένταξης.
 - 4.1 Λειτουργικότητα των άκρων.
 - 4.2 Χειρισμός απλών εργαλείων.
 - 4.3 Δημιουργικότητα.
 - 4.4 Παραγωγικότητα.
 - 4.5 Αποδοτικότητα.
 - 4.6 Προεργασιακή συμπεριφορά.

Διδακτική μεθοδολογία

Όπως αναφέρθηκαν παραπάνω οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Αυτόνομης Διαβίωσης είναι ποικίλοι και ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει ένα μεγάλο εύρος αυτών που λέμε δεξιοτήτων ζωής (life skills). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών ενεργειών, κατάλληλων κατά περίπτωση, για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Βασική μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόζεται, κυρίως για την Αυτοεξυπηρέτηση, είναι η βιωματική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι μέσα στο σχολείο που να προσομοιάζουν σε φυσικά περιβάλλοντα πχ. Κουζίνα ή ακόμα αν υπάρχει δυνατότητα ένα περίπτερο για εκπαίδευση σε αγορές. Η εκπαίδευση βέβαια, σε δεύτερη φάση και σε πραγματικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητη. Έτσι οι επισκέψεις,

λόγου χάρη σε ένα super market ή στην λαϊκή αγορά, για την εκπαίδευση στα ψώνια επιβάλλονται.

Όσον αφορά στις Κοινωνικές Δεξιότητες οι διδακτικές ενέργειες που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι οι εξής:

Η καθοδήγηση, που αποτελεί ίσως το πιο θεωρητικό μέρος διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατά την οποία περιγράφονται από τον εκπαιδευτή με λεπτομέρειες όλες οι συμπεριφορές που πρόκειται να διδάξει καθώς και η σπουδαιότητα της χρήσης τους στην κοινωνική συνδιαλλαγή. Δίδονται οδηγίες και παραδείγματα. Γίνεται είτε με την αφήγηση του εκπαιδευτή είτε με τη συζήτηση με τους μαθητές.

Η επίδειξη μοντέλου, κατά την οποία παρουσιάζεται μια κατάλληλη συμπεριφορά είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτή είτε μέσα από κάποιο εποπτικό υλικό όπως βίντεο, CD-ROM και φωτογραφίες.

Η αναπαράσταση συμπεριφοράς (role-playing), κατά την οποία ο μαθητής καλείται να παίξει ένα ρόλο και να αναπαραστήσει την κατάλληλη συμπεριφορά, την οποία προηγουμένως ο εκπαιδευτής του υπέδειξε.

Οι ασκήσεις προθέρμανσης, συνήθως γίνονται πριν την αναπαράσταση της συμπεριφοράς προκειμένου οι μαθητές να εισαχθούν στο κλίμα του παιχνιδιού ενός ρόλου και να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες πλευρές της συμπεριφοράς πχ. Στον τόνο της φωνής. Αποτελεί μια μέθοδο εξάσκησης και πρακτικής εφαρμογής στοιχείων συμπεριφοράς.

Η ενίσχυση, μετά από την αναπαράσταση της συμπεριφοράς που αποτελεί είτε επιβράβευση είτε ανατροφοδότηση.

Τα καθήκοντα στο σπίτι, όπου ανατίθενται στους μαθητές εργασίες στο σπίτι οι οποίες δεν είναι τίποτα άλλο από επανάληψη των συμπεριφορών που διδάχθηκαν σε συνθήκες πραγματικής ζωής.

Οι επισκέψεις σε φυσικό περιβάλλον και εξάσκηση συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες με την παρουσία και ενθάρρυνση του εκπαιδευτή.

Οι παραπάνω διδακτικές ενέργειες δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση στις κοινωνικές Δεξιότητες αλλά μπορούν να εφαρμοστούν με κάποιες παραλλαγές ή την παράλειψη κάποιων βημάτων και στην εκπαίδευση και άλλων θεματικών ενοτήτων.

Παράλληλα για την εκπαίδευση ή βελτίωση των Βασικών Δεξιοτήτων και γενικώς δεξιοτήτων που αφορούν στον τομέα της Λειτουργικής Ενασχόλησης του μαθητή χρησιμοποιούνται οι εξής τεχνικές:

- Τεχνικές αισθητηριακού ερεθισμού, που έχει σκοπό τη διευκόλυνση και αναχαίτιση του μυϊκού τόνου, την ευκαμψία, σταθεροποίηση και ισορροπία.
- Τεχνικές χειρισμού, που έχουν κυρίως να κάνουν με την υποστήριξη και προαγωγή της στατικής ευθυγράμμισης και στατικού ελέγχου.
- Τεχνικές οργάνωσης της γνωστικής λειτουργίας, βελτίωση μνήμης, χρήση του υπολογιστή.
- Τεχνικές θεραπευτικής χρήσης του εαυτού για ενθάρρυνση, παρότρυνση εσωτερικού κινήτρου και για ενδυνάμωση των ικανοτήτων του ατόμου.
- Τεχνικές αντιμετώπισης της ψυχοκοινωνικής δυσλειτουργίας όπως τεχνικές διευθέτησης του άγχους, ομαδικής υποστήριξης, επαναδραστηριοποίησης κλπ.
- Τεχνικές εκπαίδευσης όπως: η επίδειξη και η εκτέλεση, η εξερεύνηση και η εξιχνίαση, η επεξήγηση και η διαπραγμάτευση, η επανάληψη και η άσκηση, η τροποποίηση της συμπεριφοράς κλπ.
- Χρήση δραστηριοτήτων για την πρόσκληση υψηλότερου επιπέδου προσαρμοστικών αντιδράσεων και για τη γενίκευση των νεοαποκτηθεισών δεξιοτήτων.

Οργανώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τον μαθητή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σε γενικές γραμμές να έχει υπόψη ότι:

- Η σωστή οργάνωση της εργασίας βοηθά το μαθητή να ξέρει τι αναμένεται από αυτόν.
- Η δραστηριότητα δίνεται με οπτική υποστήριξη έτσι ώστε να παρακάμπτονται οι δυσκολίες που έχει το παιδί με τη γλώσσα.
- Η δραστηριότητα δίδεται στο μαθητή σε μικρά βήματα που έχουν ξεκάθαρη αρχή και τέλος.
- Είναι προτιμότερη η μικρής διάρκειας και συχνά επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα από την πιο μεγάλη σε διάρκεια και σε πιο αραιά διαστήματα.

-Ο καλύτερος χρόνος προσοχής διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Άλλοι έχουν καλύτερη προσοχή το πρωί και άλλοι χρειάζονται μεγαλύτερο χρόνο προσαρμογής μέσα στο χώρο οπότε η εργασία γίνεται αποδοτικότερη πιο αργά μέσα στην ημέρα.

-Είναι σημαντικό να υπάρχει ένας συγκεκριμένος χρόνος για τον κάθε μαθητή έτσι ώστε να αναμένει τη δραστηριότητα και να είναι έτοιμος να την εκτελέσει.

-Η οργάνωση του προσωπικού χώρου εργασίας του κάθε παιδιού διαφέρει ανάλογα με τις ανάγκες του. Για παράδειγμα για ένα παιδί που έχει ευαισθησία με τους θορύβους ο χώρος του οργανώνεται σε κάποιο σημείο που εξασφαλίζεται περισσότερη ησυχία.

Δε θα πρέπει να παραγκωνίζεται η σημασία των ομαδικών δραστηριοτήτων και ο χρόνος που δίνεται σε αυτές. Η τάξη αποτελεί την πρώτη μικρή και οργανωμένη κοινότητα στην οποία το παιδί μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων ασκείται στις κοινωνικές δεξιότητες.

Τέλος, συχνά, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, δίνεται πολύς χρόνος στην καθημερινή φροντίδα των μαθητών όπως στο ντύσιμο, στο φαγητό, στην τουαλέτα κλπ. Αυτή η φροντίδα απαιτεί την εξατομικευμένη προσοχή του εκπαιδευτή που μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως εκπαιδευτικό χρόνο πχ. Για την ανάπτυξη της αυτοεξυπηρέτησης, της γλώσσας, της κοινωνικοποίησης κ.α.

Αξιολόγηση

Ο γενικός σκοπός της Ειδικής Αγωγής δε διαφοροποιείται απ' αυτόν της Γενικής Αγωγής, δηλαδή σκοπός είναι να δώσουμε στο μαθητή ευκαιρίες να αξιοποιήσει το υπάρχον δυναμικό του και να αναπτύξει όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητάς του. Οι ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι πολύ βασικές και απαιτούν τη δημιουργία όχι ενός προγράμματος αλλά πολλών εξειδικευμένων προγραμμάτων που θα οδηγούν στο γενικότερο σκοπό της αγωγής. Τέτοια προγράμματα βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών- προϋπόθεση του καθορισμού των οποίων- είναι η σωστή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν μπορεί να είναι μονομερής, αποσπασματική και επιφανειακή. Οφείλει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση της Αυτόνομης Διαβίωσης η αξιολόγηση και στις τρεις μορφές δηλαδή στην αρχική η διαγνωστική, στη διαμορφωτική ή σταδιακή και στην τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να λειτουργεί το εξής σχήμα: Αρχική αξιολόγηση-Στοχοθέτηση-Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος-διδασκαλία-καταγραφή-Αξιολόγηση-Στοχοθέτηση κ.ο.κ. Πρόκειται δηλαδή για ένα σχήμα διαρκούς αξιολόγησης.

Η εκτίμηση των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή είναι απαραίτητη για τους εξής λόγους:

- ❖ Για να καθοριστούν οι υπάρχουσες γνώσεις και το επίπεδο των κεκτημένων δεξιοτήτων του μαθητή.
- ❖ Για να εξακριβωθεί το λειτουργικό επίπεδο του μαθητή.
- ❖ Για να αποσαφηνιστεί η «φύση» των αδυναμιών που εμφανίζει, οι συνέπειες και περιορισμοί που απορρέουν από αυτές καθώς και η αντανάκλαση που έχουν στην καθημερινή του ζωή.
- ❖ Για να ληφθούν πληροφορίες σχετικές με την οικογενειακή του κατάσταση και τις ενδοοικογενειακές του σχέσεις, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις αξίες που του έχουν εμφυσηθεί καθώς και για τις προτεραιότητες που θέτει ο ίδιος και η οικογένειά του και τα ενδιαφέροντά του.
- ❖ Για να εκτιμηθεί το εσωτερικό κίνητρο του μαθητή για μάθηση, βελτίωση και αλλαγή.
- ❖ Για να ενθαρρυνθεί η ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να θεμελιωθεί η συνεργασία του με τον εκπαιδευτή.
- ❖ Για να καθοριστούν οι στόχοι εκπαιδευτικού προγράμματος.
- ❖ Για να σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- ❖ Για να ελέγχεται η πρόοδος του μαθητή κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.
- ❖ Για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι τεχνικές αξιολόγησης που συνήθως χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι εξής:

Η συνέντευξη εκτίμησης, η οποία είναι κατάλληλη μέθοδος κυρίως για τη συλλογή κοινωνικών και διαπροσωπικών στοιχείων του μαθητή αλλά και για την άντληση

στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται εφόσον ο μαθητής είναι σε θέση να δώσει ο ίδιος πληροφορίες για τον εαυτό του και την οικογένειά του. Σε αντίθετη περίπτωση η συνέντευξη γίνεται με τους γονείς του ή γενικά με τα πρόσωπα που τον φροντίζουν.

Η παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον του, η οποία μπορεί να γίνει με ανεπίσημο τρόπο από τον εκπαιδευτή ή άλλο στενό πρόσωπο του μαθητή παρατηρώντας συμπεριφορές του μαθητή από την καθημερινότητά του και στο περιβάλλον που κινείται και ζει (σχολείο, σπίτι κλπ) οι οποίες καταγράφονται με ένα περιγραφικό τρόπο. Με τη συμπλήρωση καταλόγου ελέγχου συμπεριφορών (rating scales) η παρατήρηση γίνεται με επίσημο τρόπο αφού συμπληρώνονται με ακρίβεια οι συμπεριφορές που παρατηρούνται ο χρόνος και η συχνότητα με την οποία συμβαίνουν καθώς και η ποιότητα, το επίπεδο της συμπεριφοράς.

Η αυτοπεριγραφή, η οποία γίνεται με κατάλληλα σχεδιασμένες κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές, εφόσον έχουν την ικανότητα να το κάνουν. Συνδυάζεται με την συνέντευξη. Δε μπορεί πάντα να θεωρηθεί ακριβής γιατί εξαρτάται από το βαθμό επίγνωσης που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, ωστόσο έχει ενδιαφέρον και μπορεί να ελεγχθεί στο κατά πόσο διαφοροποιείται η αντίληψη που έχει για τις δεξιότητές του μετά την εκπαίδευσή του και τη βελτίωση που μπορεί να έχει σημειωθεί.

Η εκτίμηση με τη χρήση παιζίσματος ρόλου, χρησιμοποιείται προκειμένου να αξιολογηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες.

Ειδικές αξιολογητικές δοκιμασίες (tests), οι οποίες είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για την αντικειμενική εκτίμηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων ή δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας με ειδικό εξοπλισμό, μέσα από τις οποίες δίνεται μια συγκεκριμένη βαθμολογία.

Ειδικές μετρήσεις, κυρίως για τη μέτρηση της λειτουργικότητας σε επιμέρους τομείς όπως η μυϊκή ισχύς, το εύρος κίνησης μιας άρθρωσης κλπ.

Οι παραπάνω τεχνικές αξιολόγησης επιτυγχάνουν να αξιολογήσουν τομείς βασικών δεξιοτήτων και λειτουργικότητας όπως: κινητικές δεξιότητες, αισθητηριακές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες, ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, δραστηριότητες καθημερινής ζωής, ελεύθερο χρόνο-παιχνίδι, σχολικές και εργασιακές δεξιότητες.

Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποιες αξιολογητικές δοκιμασίες, κλίμακες βαθμολόγησης και καταλόγους ελέγχου.

Vineland Adaptive Behavior Scales που αξιολογεί τομείς επικοινωνίας, δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, κοινωνικοποίησης, κινητικών δεξιοτήτων και δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς.

Sensory Profile, που δένει τα επίπεδα της αισθητηριακής ανάπτυξης.

Bruinings Oseretsky Test of Motor Proficiency που ορίζει το επίπεδο κινητικής ανάπτυξης.

Motor Skills Inventory, επίσης ελέγχει τις κινητικές δεξιότητες.

(Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Σκοπός της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Ο σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τους μαθητές/τριες των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) είναι η γνώση του ρόλου τους ως πολιτών, η κατανόηση και άσκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην καθημερινή ζωή εντός και εκτός του σχολείου, για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή τους και την μελλοντική ένταξη και ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Από κοινού με τα άλλα μαθήματα τα οποία διδάσκονται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. καθώς και τις ποικίλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα όπως η Επαγγελματική Εκπαίδευση (Εργαστήριο), η Εργοθεραπεία, οι Κοινωνικές Δεξιότητες, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η Φυσική Αγωγή, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, η Περιβαλλοντική Αγωγή επιτελείται η αξιοποίηση του δυναμικού των μαθητών, η καλλιέργεια και ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων συμπεριφοράς, και θετικών στάσεων που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις, τα προβλήματα και τις προκλήσεις της ζωής τους στο στενό και ευρύτερο

κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Ειδικότερα η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στοχεύει στην:

Πνευματική ανάπτυξη με την εκπαίδευση για τη ζωή και τις αξίες της ανθρώπινης κοινωνίας, τη διαπαιδαγώγηση στο βαθύτερο νόημα και τη χαρά της ζωής, την παροχή ευκαιριών για αυτοπραγμάτωση και εφαρμογή στην καθημερινή ζωή.

Ηθική ανάπτυξη με την καθοδήγηση των μαθητών για ακριβέστερη αντίληψη και αξιολόγηση της κοινωνικής πραγματικότητας σε θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη θετική αντίληψη για τον εαυτό, την αποδοχή των άλλων, την εφαρμογή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία.

Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική ανάπτυξη με την υποστήριξη των μαθητών για απόκτηση απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς ώστε να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν ελεύθερα, υπεύθυνα και ενεργά στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες.

Πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού.

Διαμόρφωση ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με πλησίασμα και γνώση ως ισάξιων και ισότιμων ατόμων της εθνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η *ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων* στην επικοινωνία τους με άλλα άτομα και κοινωνικές ομάδες με στόχο τη πλήρη και ουσιαστική ενσωμάτωσή τους.

Θεματικές ενότητες

1. Το οικογενειακό περιβάλλον.
2. Η σχολική ζωή.
 - 2.1 Ιεραρχία.
 - 2.2 Αθλητισμός στο σχολείο-Ολυμπιακή ιδέα.
3. Η τοπική κοινότητα.

- 3.1 Δήμος, Γειτονιά, Συνοικία, Χωριό (κοινότητα).
- 3.2 Τοπική ιστορία και πολιτισμός.
- 3.3 Εκκλησία.
4. Η ευρύτερη κοινότητα.
 - 4.1 Νομοί, Γεωγραφικά διαμερίσματα, Η χώρα μου, Οι άλλες χώρες.
 - 4.2 Περιβάλλον.
 - 4.3 Οικονομικές δραστηριότητες.
 - 4.4 Ιστορία και πολιτισμός της Ελλάδας και άλλων χωρών της Ε.Ε.
 - 4.5 Αθλητισμός στην ευρύτερη κοινότητα.
5. Άτομο και πολιτεία.
 - Άτομο, Κοινωνικές ομάδες, Πολιτεία, Η μορφή του Δημοκρατικού πολιτεύματος
6. Το πολίτευμα
 - Όργανα και λειτουργίες της σύγχρονης ελληνικής Δημοκρατίας, Κοινοβούλιο κυβέρνησης, Δικαστική εξουσία, Τοπική Αυτοδιοίκηση
7. Η κρατική διοίκηση.
 - Οργάνωση και λειτουργία του κρατικού μηχανισμού, Κράτος, Νόμοι, Υπουργεία, Δημόσιες υπηρεσίες.
8. Ο πολίτης.
 - Η Κοινωνία των πολιτών, Δικαιώματα και υποχρεώσεις.
9. Η πατρίδα μου.
 - Είμαι περήφανος για τη χώρα μου (ο πολιτισμός, τα ιστορικά εθνικά σύμβολα και τα ιστορικά πρόσωπα).
10. Η οικονομία της χώρας μου.
11. Η Ευρώπη, το κοινό μας σπίτι.
12. Η χώρα μου και η διεθνής κοινότητα.
13. Επικοινωνία-Ενημέρωση.
14. Ελεύθερος χρόνος και ψυχαγωγία.
15. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:
 - 15.1 στο φαγητό και ποτό
 - 15.2 στο καθαρίσμα του δωματίου, στρώσιμο κρεβατιού
 - 15.3 στην καθαριότητα και υγεία του σώματος
 - 15.4 στη χρήση τουαλέτας
 - 15.5 στο ντύσιμο, γδύσιμο ρούχων

- 15.6 χρήση υποδημάτων
- 15.7 διαχείριση χρημάτων
- 15.8 στην αυτόνομη κυκλοφορία και κίνηση στην πόλη
- 15.9 στην τήρηση κανόνων ασφαλείας Α' Βοηθειών.
- 16. Ενίσχυση κοινωνικής συμπεριφοράς.
 - 16.1 Χαιρετισμός.
 - 16.2 Προσφώνηση.
 - 16.3 Σύσταση προσώπων.
 - 16.4 Οικογενειακή, Κοινωνική, φιλική συνάντηση για διασκέδαση.
 - 16.5 Πρόσκληση επίσκεψης.
 - 16.6 Συνομιλία, συζήτηση διαλόγου με άλλα πρόσωπα.
 - 16.7 Υπευθυνότητα.
 - 16.8 Έξοδος σε εστιατόριο, κινηματογράφο, θέατρο.
 - 16.9 Αποστολή επιστολής ευχετήριας κάρτας.
 - 16.10 Τηλεφωνική επικοινωνία.
 - 16.11 Ικανότητα οργάνωσης ταξιδιού εκδρομής.

Διδακτική μεθοδολογία

Όπως τα θέματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όλων των τάξεων του (Ε.Ε.Ε.Κ.) έτσι και οι μέθοδοι προσέγγισής τους πρέπει να εναρμονίζονται με το ψυχοπνευματικό αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, και να προωθούν με οργανωμένες και σκόπιμες βιωματικές-επικοινωνιακές και συμμετοχικές διαδικασίες, την κατάκτηση της μάθησης καθώς και την καλλιέργεια στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το περιεχόμενο καθώς και η μεθοδολογία διδασκαλίας στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ικανότητας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της ζωής και την αυτοπραγματοποίηση μέσω της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με νοητική υστέρηση. Η μεθοδολογία είναι χρήσιμο να στηρίζεται στις παρακάτω κατευθύνσεις δεδομένου ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής, στην επεξεργασία και σύνθεση πολύπλοκων πληροφοριών, στη δόμηση και τη συγκρότησή

τους στο χωρο-χρονικό προσανατολισμό, καθώς και στη δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και την αυθόρμητη σύγκριση γι' αυτό απαιτούνται:

Σαφείς και όσο το δυνατό περισσότερες διδακτικές εποπτείες, οι οποίες θα πλαισιώνονται από συγκεκριμένο/απλό λόγο και θα βασίζονται στους εποπτικούς μηχανισμούς που διαθέτει ο μαθητής.

Να δίνεται έμφαση στο στάδιο μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη καθώς επίσης και στη συνεπή και συστηματική εφαρμογή ενός καλά δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει τι ακριβώς του ζητείται.

Να ενισχύεται η μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών και η εσωτερική επανάληψη δραστηριοτήτων που στηρίζουν το μαθητή να αναπτύσσει στρατηγικές βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης.

Να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον προσωπικό ρυθμό της εργασίας των μαθητών, με έμφαση στην καλλιέργεια της αντίληψης αλλά και της λογικής σκέψης με στήριξη των μαθητών όταν προσπαθούν να κατανοήσουν αντιστοιχίες, ιδιότητες, έννοιες και συμβολισμούς.

Να ενισχύεται η ολική σύλληψη των πραγμάτων που προχωρεί από το όλον προς τα επιμέρους και μετά στην ανασύνθεση και να αξιοποιείται ο μηχανισμός της ενόρασης στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Για να καταστεί δυνατή η εμπειρική μάθηση, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στο άτομο, να αντιμετωπίσει από την αρχή ολόκληρη την κατάσταση η οποία προορίζεται για μάθηση. Η παρώθηση του μαθητή επιτυγχάνεται με εσωτερικά κίνητρα.

Η μάθηση και οι τρόποι εκμάθησης να έχουν νόημα για το μαθητή, τόσο σε σχέση με την προσωπική του επένδυση όσο και σε σχέση με τη χρησιμότητα αυτού που μαθαίνει.

Να ενισχύεται η αυτό-εκτίμηση και η αυτό-αξία του μαθητή με βίωση εμπειριών επιτυχίας οι οποίες αίρουν την παγιωμένη αίσθηση αδυναμίας, πράγμα που επηρεάζει τη δημιουργία κινήτρων για μάθηση και συντελούν στην εμπλοκή των

δραστηριοτήτων και στην «μαθημένη απελπισία». Οι δραστηριότητες να βασίζονται στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες, στις απαιτήσεις και στις δυνατότητες των μαθητών με νοητική υστέρηση και να ανταποκρίνονται στην εκπλήρωση των αναγκών τους.

Να καθίσταται εφικτή η κοινωνική μάθηση, μέσω της αξιοποίησης των βιωμάτων τους, τη συμμετοχή τους σε διάφορες καταστάσεις συνδεδεμένες με τη ζωή καθώς και την επικέντρωση σε ομαδική εργασία.

Η επαφή των μαθητών με το άμεσο περιβάλλον, η επαφή με τα ίδια τα πράγματα και η επενέργεια πάνω σ' αυτά απολήγει σε βιωματική διδασκαλία.

Να επιχειρείται να αναπτυχθούν ικανότητες δράσης (παρατήρηση, αναγνώριση, παραγωγή) μέσα σε φυσικές καταστάσεις που επιλέγονται από το περιβάλλον του παιδιού, καθώς και η αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που απορρέουν από απρόβλεπτες καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Να χρησιμοποιούνται πολλά παραδείγματα και επαναλήψεις 'ώστε να συστηματοποιούνται οι συμπεριφορές και οι στάσεις.

Οι δραστηριότητες και οι θεματικοί άξονες της καθημερινής εκπαίδευσης των μαθητών να έχουν ως αφετηρία ένα συγκεκριμένο σκοπό, να κατευθύνονται στην επίτευξη συγκεκριμένου στόχου με βήματα συγκεκριμένα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

Η βασική κατεύθυνση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης των μαθητών να στοχεύει στη χρησιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή και όχι απλά στην απόκτηση πληροφοριών.

Η ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή και επένδυση στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη με το να αποκτά νόημα για το μαθητή και να βοηθάει να οικειοποιηθεί τους στόχους του προγράμματος.

Ιδιαίτερη βαρύτητα θα δίνεται στη συνεχή εφαρμογή και γενίκευση των κατακτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Για την πληρέστερη κατανόηση των εννοιών και της κοινωνικής πραγματικότητας τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση (κοινωνικο-παραστατικό παιχνίδι) θεωρούνται απαραίτητο να χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της έννοιας της αναπαράστασης και την κατανόηση της μετάβασης από πραγματικό στο φανταστικό.

Ο σχεδιασμός και πραγματοποίηση επιτόπιας έρευνας για την επίλυση προβλημάτων στο άμεσο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αποτελεί αποτελεσματική δραστηριότητα για την κατανόηση προβλημάτων του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Η ανάλυση μιας περίπτωσης (π.χ. η ιστορία ενός παιδιού που δε φοιτά στο σχολείο και είναι αναγκασμένο να εργάζεται σε μια χώρα του αναπτυσσόμενου κόσμου ή η αναγκαστική μετανάστευση μιας οικογένειας λόγω πολέμου) είναι χρήσιμη για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την κατανόηση κοινωνικών προβλημάτων.

Η χρήση ποικίλων πηγών και μέσων μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο είναι απαραίτητη για τη συλλογή, επιλογή, επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων.

Αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας των παιδιών με νοητική υστέρηση αποτελεί η χρήση τεχνολογικών μέσων όπως ο προβολέας διάφανων σελίδων, διαφανειών, εικόνων και φωτογραφιών, η μηχανή προβολής κινηματογραφικών ταινιών, το κασετόφωνο, η τηλεόραση-βίντεο, η μηχανή λήψης βίντεο και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Τα τεχνολογικά αυτά μέσα με την κατάλληλη παιδαγωγική χρήση από τον εκπαιδευτικό συμβάλλουν στην ομαδική και εξατομικευμένη διδασκαλία και ορισμένα από αυτά συμβάλλουν στη συστηματική παρακολούθηση της προόδου και τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών.

Να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, με τη διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων στην τάξη, συζητήσεων στρογγυλής τραπέζης (ορισμένοι μαθητές συζητούν και οι μαθητές ως ακροατήριο παρακολουθούν, παρεμβαίνουν με ερωτήσεις ή τοποθετήσεις) να παίρνουν συνεντεύξεις για θέματα σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος ώστε να ασκούνται σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (π.χ. κανόνες διαλόγου, επιχειρηματολογία, έκφραση αντίθετης άποψης,

διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, καταμερισμός εργασίας, ανάληψη κάποιας υπευθυνότητας κλπ).

Να οργανώνονται επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τον κόσμο της (αντικείμενο, συνθήκες, προοπτικές), αλλά και σε υπηρεσίες, για να ενημερωθούν σχετικά με τη λειτουργία, την οργάνωσή της, τη χρησιμότητά της για τον πολίτη και τους τρόπους χρήσης της, καθώς και σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η πρόσκληση ειδικών (επιστημόνων, πολιτικών, επαγγελματιών, συγγραφέων κ.α.) και εκπροσώπων οργανισμών, οργανώσεων και συλλόγων (UNESCO, UNICEF, Ε.ΚΕ.ΒΙ., Προστασία περιβάλλοντος και πολιτιστικής κληρονομιάς κλπ.) για ενημέρωση, ώστε να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Απαραίτητη είναι η συμμετοχή σε εκδηλώσεις της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας και η απόκτηση εμπειριών ως προς την εκπλήρωση πραγματικών υποχρεώσεων του ατόμου προς την ομάδα.

Είναι πολύ θετικό να ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές για την οργάνωση εκδηλώσεων, ώστε να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για θέματα που αφορούν το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον με αναφορές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Επίσης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με την εκπόνηση ομαδικής εργασίας, την επεξεργασία πληροφοριών και στοιχείων, τη σύνθεση και παρουσίαση της εργασίας υπό μορφή έκθεσης, αφίσας, βιβλίου, εφημερίδας, περιοδικού κ.α. στην τάξη ή στο σχολείο.

Οι κατευθύνσεις αυτές δε θα πρέπει να δεσμεύουν την εργασία του εκπαιδευτικού σαν ένας κανονισμός, αλλά πρέπει να χρησιμεύουν ως πλαίσιο προσανατολισμού σε μια σταδιακή διαδικασία ανάπτυξης με ξεκάθαρους στόχους και λογική και την απαραίτητη ευελιξία για αναθεώρηση και αλλαγή με βάση τις εμπειρίες και νέες πληροφορίες που συγκεντρώνει και αναλύει ο εκπαιδευτικός.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ως βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, αποτελεί κυρίως μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή αποτυχία των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, καθώς και για την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων στρατηγικών.

Σε ευρύτερο πλαίσιο η διαδικασία της αξιολόγησης ,μπορεί να οδηγήσει τους ειδικούς σε σημαντικά συμπεράσματα όπως είναι η ανάγκη βελτίωσης του ίδιου του Προγράμματος Σπουδών και ο καθορισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η διαδικασία αυτή κινείται προς αρκετές αλληλεξαρτώμενες κατευθύνσεις, γι' αυτό και έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για το μαθητή όσο και για το διδάσκοντα.

Η αξιολόγηση των μαθητών της Ειδικής Αγωγής στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συνίσταται:

A. Στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του Α.Π.Σ. και της διδασκαλίας με καθορισμό των κριτηρίων επιτυχίας του στόχου αναφορικά με την ωφελιμότητα των ασκήσεων και τις ανάγκες του παιδιού.

B. Στην παρακολούθηση και καταγραφή της ενεργού συμμετοχής του μαθητή και στην ανάλυση και αξιολόγηση του βαθμού εμπλοκής και του αποτελέσματος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η ακριβής αρχική αξιολόγηση του τι γνωρίζει ο μαθητής αποτελεί τη βασική αρχή για δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών που οικοδομούνται λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Η αναζήτηση, αναγνώριση και καταγραφή όλων των δυνατών χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων των παιδιών (π.χ. όσον αφορά το είδος της μνήμης του οπτική, οπτικο-χωρική, ακουστική κλπ.) βοηθούν στη διαδικασία μάθησης ώστε οι μέθοδοι να προσαρμόζονται στην προσωπικότητα του μαθητή, με στόχο να δημιουργούνται κατά το δυνατό για όλους τους μαθητές κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης.

Ο σχεδιασμός και εφαρμογή τρόπων αξιολόγησης θα πρέπει να στηρίζεται στις παρακάτω κατευθύνσεις:

-Να είναι συγκεκριμένη και ακριβής η αξιολογική διαδικασία ώστε να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό ως πηγή πληροφόρησης για το σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών στόχων.

-Οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες αξιολόγησης να αποτελούν μέρος του ευρύτερου πλαισίου των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

-Να προωθείται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην αξιολόγησή του. Η αξιολογική διαδικασία να συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις ενδυνάμει δυσκολίες του μαθητή και αυτές που σχετίζονται με δομικούς και οργανωτικούς παράγοντες της τάξης αλλά να αναφέρεται και στον τρόπο διάρθρωσης της σχολικής κατάστασης.

-Στον εντοπισμό των παραγόντων τόσο του έκδηλου όσο και του άδηλου αναλυτικού προγράμματος που εμποδίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

-Τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση (κοινωνικο-παραστατικό παιχνίδι) μπορεί να χρησιμοποιηθούν και ως πηγή πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο της συμβολικής σκέψης και το βαθμό απόκτησης στοιχειωδών σχέσεων από το μαθητή.

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις οι τεχνικές και τα μέσα που μπορούμε να εφαρμόσουμε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι:

Μέσα από το βιβλίο του μαθητή αξιολογούνται δραστηριότητες για να διαπιστωθεί η επίτευξη της υλοποίησης των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας. Η αξιολόγηση γίνεται με συγκεκριμένα φύλλα ανά μάθημα και ενότητα για να διαπιστωθεί το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές. Τα φύλλα αξιολόγησης μπορεί να έχουν τη μορφή τεστ (tests) με ασκήσεις και ερωτήματα:

-Επιλογής σωστού-λάθους

-Αντιστοίχισης-σύζευξης

-Πολλαπλής επιλογής

-Ανάπτυξης κειμένου με τη βοήθεια εικόνων, πλαισίων παραγράφων

-Ταξινόμησης-κατάταξης σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια

-Λύσης σταυρόλεξου ή συμπλήρωσης ακροστιχίδας

-Σύντομης απάντησης

-Ανάπτυξης απόψεων

Με την παρακολούθηση και καταγραφή σε ειδικό φύλλο του βαθμού δραστηριότητας και συμμετοχής των μαθητών κατά την αναζήτηση στοιχείων, την χρήση πηγών, την εκπόνηση συνθετικών και δημιουργικών εργασιών.

Με ποικίλες δραστηριότητες (θεατρικό παιχνίδι, παίξιμο ρόλων, κατασκευές, υλικά, έρευνες) που μπορεί να γίνουν στην τάξη ή και έξω από αυτή.

Επειδή στην Ειδική Αγωγή πολλές φορές οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των επιδόσεων στο γνωστικό τομέα δε μας πληροφορούν για την ακριβή εξελικτική πορεία του μαθητή, χρησιμοποιούνται «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης ώστε να δίνεται έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας και να αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα. Τέτοιες εναλλακτικές μέθοδοι είναι:

Ο φάκελος εργασιών του παιδιού, που περιέχει το υλικό αποκαλύπτει, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Ο φάκελος θα πρέπει να περιέχει δείγματα δουλειάς τα οποία είναι αυθεντικές παραγωγές των παιδιών (π.χ. σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές). Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προηγούμενες. Ο/Η εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να ενημερώνει σε τακτικά χρονικά διαστήματα τους γονείς για τη συνολική πρόοδο του παιδιού, μέσα από την οποία αναδεικνύονται και επισημαίνονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητές του. Η αυτοαξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Έρευνες εξωτερικού

Η εφηβεία είναι μια δύσκολη περίοδος για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο εξωτερικό η εκπαίδευση των παιδιών που τελειώνουν το δημοτικό διαφέρει ανάλογα με το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευση και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν είναι το ίδιο με αυτό των κανονικών σχολείων. Στο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων περιγράφονται τέσσερα βασικά στοιχεία: εργαστήρια, αίθουσες όπου το μάθημα

γίνεται όπως στα κανονικά σχολεία, ειδικοί σύμβουλοι και αίθουσες πρακτικής εφαρμογής ενός επαγγέλματος. Στα εργαστήρια μέσα από τα πειράματα και τις κατασκευές διαπιστώνονται οι δεξιότητες των μαθητών και η κριτική σκέψη τους. Στις ειδικές αίθουσες γίνεται μάθημα όπως στα κανονικά σχολεία, χωρίς να αλλάζει το πρόγραμμα, αλλά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η παρουσίαση του μαθήματος. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία των συμβούλων αυτών των σχολείων με εκπαιδευτικούς κανονικών σχολείων για να μπορούν να προσαρμόζουν τις οδηγίες και απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, στην περίπτωση που υπάρχουν τέτοια παιδιά. Στις αίθουσες πρακτικής εφαρμογής ενός επαγγέλματος οι μαθητές περνούν περίπου τη μισή μέρα και την υπόλοιπη μελετούν σχετικά με αυτό το επάγγελμα. Με αυτό τον τρόπο κατευθύνονται οι μαθητές στο επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.

Στα σχολεία με παιδιά με ειδικές ανάγκες σε θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις δεξιότητες μελέτης, αλλά στις κοινωνικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών μπορεί να γίνει σε τέσσερα επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο δίνεται έμφαση στις δεξιότητες των μαθητών που τους βοηθούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Σε δεύτερο επίπεδο προσφέρεται βοήθεια και υποστήριξη στα παιδιά ώστε να κερδίσουν δίπλωμα από ανώτερο σχολείο. Σε τρίτο επίπεδο πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά στρατηγικές μάθησης που θα τους βοηθήσουν στο πως θα διαβάσουν, θα δέχονται, θα διατηρούν και θα εκφράζουν πληροφορίες. Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν, αναλύουν, εκτιμούν και να βρίσκουν λύση σε κάποιο πρόβλημα. Σε τέταρτο επίπεδο οι έφηβοι θα πρέπει να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται λόγω της ηλικίας τους.

Σε μια έρευνα που έγινε με παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία το 1978 και το 1979 από τους Mithayg, Horiuchi and Fanning διαπιστώθηκε ότι δυο στους τρεις που έδιναν συνέντευξη έπαιρναν τη δουλειά. Συγκεκριμένα το 81% είχαν ικανότητες κατανόησης, το 79% τα πήγαινε καλά με τους άλλους, το 68% η προετοιμασία της δουλειάς τους ήταν ικανοποιητική και το 69% είχε προετοιμαστεί για τη συνέντευξη. (Bauer, Shea)

Στις ΗΠΑ γινόταν πολλές προσπάθειες ώστε να παρέχεται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δωρεάν. Αυτό επιτεύχθηκε το 1954. Το 1972 ιδρύθηκε το πρώτο δημόσιο σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες (F.A.P.E.= Free Appropriate Public Education). Επιπροσθέτως, προστατεύθηκαν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους με νόμους. Ο οργανισμός Pennsylvania ARC v. the Commonwealth of Pennsylvania (1971) ίδρυσε σχολεία και υποστήριζε ότι όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έπρεπε να εκπαιδεύονταν δωρεάν ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Το 1972 το Mills v. the Board of Education of the District of Columbia υποστήριζε ότι πρόσβαση στη δωρεάν εκπαίδευση έπρεπε να έχουν όλοι οι μαθητές και όχι μόνο όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση. Το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ ιδρύθηκε από το IDEA, SECTION 504 OF THE REHABILITATION ACT OF 1973 AND THE AMERICANS WITH DISABILITIES ACT (ADA 1990).

(Winzer and Mazurek)

Κατά τα έτη 2003-2005, ο Φορέας διενήργησε μία μελέτη που ανέλυε την Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση (Π.Π.Π.) στην Ευρώπη. Η Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση είναι ένας σημαντικός τομέας τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και επαγγελματικό επίπεδο: σχετίζεται με το θεμελιώδες δικαίωμα των πολύ μικρών παιδιών και των οικογενειών τους να λαμβάνουν τη στήριξη που μπορεί να χρειάζονται. Οι ειδικοί της Πρώιμης Παιδικής Παρέμβασης— άτομα που καθορίζουν πολιτική, επαγγελματίες από τον τομέα της υγείας, της εκπαίδευσης, των κοινωνικών υπηρεσιών καθώς και ακαδημαϊκοί και οικογένειες – από 19 Ευρωπαϊκές χώρες είχαν εμπλακεί στη μελέτη του Φορέα.

Η μελέτη κάλυψε τέσσερις φάσεις. Πρώτα, τη συλλογή των συνεισφορών των χωρών, οι οποίες ήταν δομημένες με βάση ένα μοντέλο που σχεδιάστηκε για να συγκρίνει τις υπάρχουσες παροχές και υπηρεσίες στις χώρες που είχαν εμπλακεί. Υπήρχαν επίσης ανταλλαγές μεταξύ επαγγελματιών που εστίαζαν σε κάποια συμφωνημένα θέματα. Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις και επιτόπου επισκέψεις, ιδίως στο Μόναχο (Γερμανία), Κοϊμπρα (Πορτογαλία) και Βαστέρας (Σουηδία): οι τρεις αυτοί προορισμοί πρόσφεραν τη δυνατότητα για ανάλυση των διαφόρων τρόπων εφαρμογής του οικολογικού-συστημικού μοντέλου της Π.Π.Π..

Συζήτηση πάνω στο θέμα της Π.Π.Π. οδήγησε στην παραγωγή ενός προσχεδίου που καλύπτει τα κύρια αποτελέσματα της μελέτης και ακολούθησε η διεξαγωγή ενός τελικού σεμιναρίου, όπου η ανοικτή συζήτηση με γονείς, επαγγελματίες, άτομα που χαράσσουν πολιτική και ερευνητές πάνω στα κύρια ευρήματα που επιτεύχθηκαν από την ομάδα των ειδικών, οδήγησε στην επικύρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ως βασικό αποτέλεσμα της έρευνας, ένας Ευρωπαϊκός ορισμός της Π.Π.Π. έχει προταθεί:

Η Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση είναι μία σύνθεση από υπηρεσίες/παροχές για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, που παρέχεται, έπειτα από δικό τους αίτημα, σε συγκεκριμένη στιγμή της ζωής του παιδιού και καλύπτει οποιαδήποτε ενέργεια λαμβάνεται όταν το παιδί χρειάζεται στήριξη ώστε: να διασφαλιστεί και ενδυναμωθεί η προσωπική του ανάπτυξη, να ενδυναμωθεί η επάρκεια της οικογένειας και να προωθηθεί η κοινωνική ενσωμάτωση της οικογένειας και του παιδιού. Αυτές οι ενέργειες πρέπει να παρέχονται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, κατά προτίμηση σε τοπικό επίπεδο, με μια πολυδιάστατη ομαδική προσέγγιση που έχει επίκεντρο την οικογένεια.

Η συνοπτική αναφορά της μελέτης – Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση: Ανάλυση των Καταστάσεων στην Ευρώπη, Βασικές Απόψεις και Συστάσεις – ήδη κυκλοφορεί. Σε αυτήν περιγράφεται η εξέλιξη των ιδεών και θεωριών που έχουν οδηγήσει σε μια νέα προσέγγιση για την Π.Π.Π., όπου η υγεία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές επιστήμες εμπλέκονται άμεσα. Η συνοπτική αναφορά τονίζει τη μετακίνηση από την παρέμβαση που εστιάζεται στο παιδί, σε μια πιο ευρεία προσέγγιση, που εμπλέκει το παιδί, την οικογένεια του παιδιού και το περιβάλλον του και επικεντρώνεται στη μετακίνηση από το ‘ιατρικό’ στο ‘κοινωνικό’ μοντέλο.

Βασικές αρχές που συσχετίζονται με αυτή τη νέα προσέγγιση της Π.Π.Π. είχαν εντοπιστεί μέσα στη μελέτη του Φορέα:

Η διαθεσιμότητα, η εγγύτητα των υπηρεσιών (κοντά στην περιοχή και κοντά στο άτομο), η παροχή μέσων και η ποικιλία των Ευρωπαϊκών υπηρεσιών Π.Π.Π.. Μια ποικιλία από προσβάσιμες υπηρεσίες πρέπει να παρέχονται, το συντομότερο δυνατό, δωρεάν ή με ελάχιστο κόστος για τις οικογένειες. Οι υπηρεσίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών και να παρέχουν παρέμβαση σε

τοπικό επίπεδο που να εστιάζεται στην οικογένεια. Οι υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης και ευημερίας πρέπει να εμπλακούν και να μοιραστούν την ευθύνη για την Π.Π.Π..

Ομάδες στόχου, ομαδική εργασία, κατάρτιση των επαγγελματιών και εργαλεία εργασίας αποτελούν κύρια ζητήματα. Επαγγελματίες από διάφορα επιστημονικά πεδία έχουν εμπλακεί στη στήριξη μικρών παιδιών και των οικογενειών τους. Δεν μπορούν να εργάζονται μεμονωμένα αλλά χρειάζεται να συνεργαστούν σε μια πολυθεματική ομάδα. Σε περιπτώσεις όπου απαιτείται παρέμβαση, αναπτύσσεται, με συνεργασία της οικογένειας και της πολυθεματικής ομάδας, Ατομικό Πρόγραμμα – το οποίο λέγεται και Οικογενειακό Πρόγραμμα ή Ατομικό Πρόγραμμα Οικογενειακής Υπηρεσίας, ανάλογα με τη χώρα. Το πρόγραμμα εστιάζεται στις ανάγκες, στις ικανότητες, στις προτεραιότητες, στους στόχους και στις ενέργειες που θα μελετηθούν και αξιολογηθούν.

Αυτά τα στοιχεία έχουν παράσχει τη βάση για τη διαμόρφωση αριθμού εισηγήσεων – που απευθύνονται κυρίως στους επαγγελματίες σε αυτό τον τομέα – και που στοχεύουν στη βελτίωση και εδραίωση των υφιστάμενων υπηρεσιών και παροχών Π.Π.Π..

Η ικανοποίηση των Γονέων έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες ποιότητας στην πρώιμη παρέμβαση και σκοπός της ερευνητικής μελέτης του 2004 ήταν να αξιολογηθεί η ικανοποίηση των γονιών αναφορικά με διάφορους τομείς στήριξης που παρέχονται από υπηρεσίες Π.Π.Π. στη Λιθουανία.

Χρησιμοποιήθηκε η *Ευρωπαϊκή Κλίμακα για την Ικανοποίηση των Γονέων από την Πρώιμη Παρέμβαση* (που δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο Siauliai, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ειδικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Fribourg, της Ελβετίας). Γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε επτά υπηρεσίες Π.Π.Π. στη Λιθουανία έλαβαν μέρος στην ερευνητική μελέτη. Συνολικά, 160 γονείς είχαν ερωτηθεί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, γενικά, γονείς που λαμβάνουν υπηρεσίες Π.Π.Π. μαζί με τα παιδιά τους, αξιολόγησαν θετικά την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στη Λιθουανία.

Ο τομέας που θεωρήθηκε από τους γονείς ως ο πιο θετικός ήταν η **στήριξη για το παιδί τους**. Η προσβασιμότητα στις υπηρεσίες Π.Π.Π. και η οργάνωση της εργασίας θεωρήθηκαν ως ικανοποιητικοί τομείς. Παρόλα αυτά όμως, οι γονείς δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι με παράγοντες που είχαν να κάνουν με τη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος, με το μοντέλο της παρέμβασης και τις σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και γονιών.

Στη Φινλανδία, κάθε παιδί ηλικίας 10 μηνών μέχρι 7 χρονών, μπορεί να συμμετέχει στο σύστημα ημερήσιας φροντίδας (λέγεται ECEC, στη Φινλανδία). Η ημερήσια φροντίδα περιλαμβάνει τόσο την εκπαίδευση όσο και τη φροντίδα (γι' αυτό και λέγεται EduCare) και είναι το πιο διαδεδομένο περιβάλλον για Έγκαιρη Παιδική Εκπαίδευση στη Φινλανδία. Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες (85%) ή παιδιά υψηλού κινδύνου λαμβάνουν αυτές τις παροχές.

Η ημερήσια φροντίδα είναι ευθύνη του Υπουργείου Κοινωνικών Θεμάτων και Υγείας. Η νομοθεσία για την ημερήσια φροντίδα εγκαθιδρύθηκε τη δεκαετία του 1970 με το Νόμο για την Ημερήσια Παιδική Φροντίδα (N.36/1973): τότε, οι αντιλήψεις ήταν μάλλον ιατρικές και προωθούσαν την απομόνωση. Καινούριες εθνικές πολιτικές (*Κυβερνητικό Ψήφισμα Αναφορικά με την Εθνική Πολιτική για Ορισμό της Έγκαιρης Παιδικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας, 2002* και οι *Εθνικές Κατευθυντήριες Γραμμές για το Αναλυτικό της ECEC, (2003)* για πρώτη φορά έκαναν αναφορά στις αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) και της Πρώιμης Παιδικής Παρέμβασης. Αρχές του 2006, η κυβέρνηση ετοίμασε τροποποιήσεις στη Νομοθεσία που θα έχουν αντίκτυπο στην ημερήσια φροντίδα: νέοι τρόποι οργάνωσης της συμμετοχικής στήριξης στα παιδιά σχεδιάζονται με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- η αρχή της συμμετοχικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) απαιτεί όπως η πρώιμη παρέμβαση για παιδιά συμπεριλαμβάνεται στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
- υπάρχει μια αυξανόμενη τάση για εμπλοκή του προσωπικού της ημερήσιας φροντίδας και των γονιών στην αξιολόγηση των ειδικών αναγκών των παιδιών.

Τέτοιες αλλαγές στη νομοθεσία είναι πολύ σημαντικές, αλλά τι συμβαίνει στην πράξη; Έχουν δοθεί πολλές ευκαιρίες στους επαγγελματίες στον τομέα να πάρουν

μέρος σε συναντήσεις και σεμινάρια που οργανώθηκαν μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας για προετοιμασία του νέου αναλυτικού. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εξέφρασαν τις απόψεις τους για το τι θα άλλαζαν οι ίδιοι στην πρακτική της Π.Π.Π.. Οι απόψεις τους εισακούστηκαν και οι επαγγελματίες πιστεύουν ότι το νέο αναλυτικό πραγματικά εφαρμόζεται στην πράξη.

Σε επίπεδο κοινότητας, πολλές κοινότητες έχουν αλλάξει την οργάνωση των υπηρεσιών τους: η στήριξη παρέχεται νωρίτερα και οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία στήριξης. Υπάρχει νέα μέθοδος για εκπαίδευση του προσωπικού – γνωστή ως ‘Πρώιμη στήριξη για παιδιά’ – όπου μέσω διαλόγου και απορρόφησης των αντιδράσεων, οι ομάδες εργασίας προσπαθούν να αναπτύξουν εναλλακτικές εργασιακές συνήθειες και νέες στάσεις για συνεργασία με τους γονείς. Στον τομέα αυτό απαιτείται, ακόμη, περισσότερη δουλειά αλλά οι αλλαγές που, ήδη, έγιναν αφήνουν υποσχέσεις για τη συνέχεια.

Ενισχυτικά προγράμματα Π.Π.Π. είχαν αρχίσει στην Ισπανία κατά τα τέλη του 1970, με νέες ιδέες για την ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνική ενσωμάτωση. Προτού ξεκινήσουν αυτά τα προγράμματα Π.Π.Π., τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, συνήθως, δεν εντάσσονταν στην κανονική εκπαίδευση. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ανεξάρτητα από τον πειραματικό τους χαρακτήρα, τα προγράμματα Π.Π.Π. είχαν να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αλλαγή των προσδοκιών και στάσεων αναφορικά με παιδιά με αναπηρίες.

Βέβαια, μεγάλη πρόοδος έχει επιτευχθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην Ισπανία. Οι υπηρεσίες Π.Π.Π. παρέχονται σε όλη τη χώρα και έχουν γίνει ζωτική πηγή στήριξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους. Σημαντικοί τομείς από την Ισπανική ‘Λευκή Χάρτα για Πρώιμη Παρέμβαση’, που περιγράφουν τις καθοδηγητικές αρχές για ανάπτυξη προγραμμάτων Π.Π.Π., έχουν γίνει αποδεκτοί από τις πολιτικές αρχές: συναδελφικότητα, ενδυνάμωση της οικογένειας, αποκεντρωτική δωρεάν παροχή, διεπιστημονική εργασία και πολυδιάστατη παρέμβαση.

Στις μέρες μας, σχεδόν όλα τα παιδιά με αναγνωρισμένες αναπηρίες ή αναπτυξιακές διαταραχές λαμβάνουν κάποια στήριξη Π.Π.Π. στην Ισπανία, πράγμα που τους δίνει τη δυνατότητα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε κανονικά σχολεία.

Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες, όπως το Πρόγραμμα Ήλιος (1993-1996) ή, πιο πρόσφατα, η μελέτη του Φορέα για την Πρώιμη Παρέμβαση (2003-2005), έχουν διαδραματίσει και διαδραματίζουν ένα ανεκτίμητο ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες στην Ισπανία. Το Πρόγραμμα Ήλιος έχει παράσχει μια βάση για τις χώρες για ανταλλαγή πληροφοριών αναφορικά με τις πιλοτικές και πειραματικές μελέτες για την Π.Π.Π.. Η μελέτη του Φορέα έχει προχωρήσει μερικά βήματα πιο μπροστά: παράλληλα με την ανάπτυξη τράπεζας πληροφοριών όπου αντανακλάται η ποικιλία αναφορικά με την Π.Π.Π. στην Ευρώπη, κάποιες κριτικές σκέψεις και πρακτικές πτυχές της Π.Π.Π. έχουν τονιστεί. Οι συστάσεις ουσιαστικά υποδηλώνουν τη μελλοντική ποιότητα των επιπέδων σε αυτό τον τομέα.

Στην Ισπανία, η Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση αρχίζει τώρα να μετεξελισσεται. Νέοι βασικοί κανονισμοί της Π.Π.Π. ίσως αναπτυχθούν στο προσεχές μέλλον, κάτω από την αιγίδα του Βασιλικού Συμβουλίου για την Αναπηρία και με την υποστήριξη της Ισπανικής Ομοσπονδίας Επαγγελματικών Συνδέσμων και της Ισπανικής Συνομοσπονδίας Αναπήρων Ατόμων. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, από τώρα και στο εξής, προσοχή θα δίνεται ειδικά σε θέματα συστηματοποίησης της Π.Π.Π. όπως είναι τα κριτήρια νομιμότητας, στρατηγικές χρηματοδότησης, ο χώρος παροχής των υπηρεσιών ή το είδος του προσωπικού που απαιτείται.

Η δικτύωση είναι ένα υψηλά ειδικευμένο μοντέλο για εκμάθηση γλωσσών που εισήχθη στο Κέντρο Στήριξης Sorlandet, στη Νορβηγία, το 1999. Αυτό το μοντέλο ξεκίνησε και παρουσιάστηκε σε οικογένειες από την καθηγήτρια Irene Johansson (Πανεπιστήμιο του Karlstad, Σουηδία), επιθεωρήτρια του Κέντρου, η οποία ανέπτυξε στο Karlstad Μοντέλο για Εκπαίδευση στη Γλώσσα, το οποίο χρησιμοποιείται σε όλη τη Σκανδιναβία.

Το μοντέλο βασίστηκε στη φιλοσοφία της ενδυνάμωσης, όπου το περιβάλλον συμβάλλει στο να κάνει τους γονείς πιο επαρκείς στο να λαμβάνουν την απόφαση και να επιλέγουν τη μαθησιακή προσέγγιση και εκπαίδευση των παιδιών τους. Το

μοντέλο, επίσης, επηρεάζεται από τις θεωρίες των ‘οικολογικών συστημάτων’, που θεωρούν ότι η μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών περιλαμβάνει όχι μόνο την παρατήρηση του παιδιού, αλλά και την παρατήρηση της αλληλεπίδρασής του με το ευρύτερο περιβάλλον.

Με την εισαγωγή του εργαλείου αυτού, το Κέντρο έχει αναπτύξει κάποια εμπειρία και τώρα χρησιμοποιεί αυτό το μοντέλο στο πεδίο της Π.Π.Π. με παιδιά που έχουν γλωσσικές δυσκολίες ή με σοβαρές/σύνθετες μαθησιακές ανάγκες.

Οι γονείς εμπλέκονται πάντα στη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών τους, όμως είναι επίσης ευάλωτοι. Οι γονείς χρειάζονται κάποιον για να μοιραστούν τόσο τις χαρές, όσο και τις λύπες τους – χρειάζονται, όμως, και κάποιον για να μοιραστούν και την ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού τους.

Σε ομάδες δικτύωσης του Κέντρου, οι επαγγελματίες, οι οικογένειες και άλλα άτομα εργάζονται μαζί για να στηρίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ενισχύεται με την αλληλεπίδρασή του με άτομα που έχουν διαφορετικούς ρόλους: η λειτουργία της δικτύωσης είναι να δημιουργήσει τέτοιες ευκαιρίες. Η παρέμβαση γίνεται σε καθημερινή βάση μέσα στην κανονική ρουτίνα του παιδιού. Όλα τα άτομα της δικτύωσης ακολουθούν τις ίδιες στρατηγικές, αλλά καθένας δίνει στο παιδί ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς τόπους, μέσα από την καθημερινή του ζωή. Όλοι έχουν ως στόχο να είναι καλοί ‘σύντροφοι συζήτησης’ για το παιδί.

Οι δραστηριότητες δικτύωσης ξεκινούν όταν οι γονείς αποφασίσουν ποια άτομα είναι σημαντικά για το παιδί τους: μπορεί να είναι δάσκαλοι, γιαγιάδες ή παππούδες, θείες, θείοι, γείτονες, άτομα στήριξης για ελεύθερες δραστηριότητες ή άλλοι. Οι γονείς ζητούν από αυτά τα συγκεκριμένα άτομα να συμμετέχουν σε ομάδες δικτύωσης. Όλοι συναντιούνται σε τακτική βάση, συζητούν και αποφασίζουν τι θεωρούν ως σημαντικό για το παιδί να μάθει. Βρίσκουν, επίσης, μαζί πώς θα μάθει το παιδί και τρόπους που αυτό μπορεί να γίνει κατορθωτό στην καθημερινή του ζωή. Με αυτό τον τρόπο, κάθε ομάδα δικτύωσης είναι μοναδική για κάθε παιδί.

Στην Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση, οι επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες πρέπει να εργάζονται μαζί για να στηρίζουν τις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση των επαγγελματιών για την Π.Π.Π. είναι ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί.

Στην Ολλανδία, η αρχική εκπαίδευση για την Π.Π.Π. διενεργείται από το Πανεπιστήμιο του Groningen www.rug.nl/gmw/index?lang=en και οργανώνεται ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε συγκεκριμένα θέματα, για επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στην Π.Π.Π.. Ένα παράδειγμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οργανώνεται από το Πρόγραμμα Portage σε μερικά κέντρα ειδικής ημερήσιας φροντίδας και αποκατάστασης στην Ολλανδία και προσφέρεται από μέλη του προσωπικού του Τμήματος Ορθοπαιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Groningen, καθώς επίσης και από άλλους ειδικούς στον τομέα. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Το πρόγραμμα Portage

Το Πρόγραμμα Portage πραγματοποιείται σε συνθήκες ομάδας και στοχεύει στο να ενεργοποιήσει την ανάπτυξη του παιδιού μέσα σε ομάδα με άλλα παιδιά, προσφέροντας στα παιδιά συγκεκριμένες δραστηριότητες και παιχνίδια. Μέσα από τις καθημερινές ομαδικές δραστηριότητες του παιδιού, ερευνά τις πιθανότητες για εργασία πάνω σε λειτουργικούς, ατομικούς στόχους ώστε να βοηθήσει το παιδί με ειδικές ανάγκες και να στηρίξει την οικογένειά του και τους εκπαιδευτές.

Βασική αρχή είναι να συνδεθεί το επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού με το συνηθισμένο τους περιβάλλον. Ατομικοί εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζουν τις καθοδηγητικές αρχές, συγκεκριμένος προγραμματισμός και συνεργασία είναι απαραίτητα μέσα για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Το Πρόγραμμα Portage διεξάγεται σε δύο επίπεδα: σε ατομικό επίπεδο κάθε παιδιού και σε ομαδικό.

Η εκπαίδευση στο Πρόγραμμα Portage παρέχεται σε ομάδες εκπαιδευτών και ειδικών σε θέματα υγείας και περιλαμβάνει διάφορα θέματα: θεωρητικές καθοδηγητικές

αρχές για τη μέθοδο εργασίας, πρακτικά εργαλεία για δημιουργία μετρήσιμων και ορατών συμπεριφορικών στόχων, οδηγίες για διαμόρφωση μικρών βημάτων, αναλύσεις προβλημάτων συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας την ανάλυση ABC και τέλος, εκπαίδευση στη χρήση των υλικών του ίδιου του Προγράμματος Portage. Η εκπαίδευση συμπληρώνεται σε έξι εβδομάδες και ακολούθως οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται μέσα από μελέτη περίπτωσης που διεξάγεται στο χώρο εργασίας τους.

Ένας ‘ειδικός σε θέματα συμπεριφοράς’, ο οποίος είναι ταυτόχρονα εκπαιδευμένος ως Συντονιστής του Portage, επιβλέπει τους εκπαιδευομένους στο χώρο εργασίας τους. Ένας ειδικός στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος επιβλέπει ειδικούς σε θέματα συμπεριφοράς για περίοδο ενός χρόνου. Μετά από αυτό το χρονικό διάστημα, ο ειδικός σε θέματα συμπεριφοράς μπορεί να εκπαιδεύσει νέες ομάδες εκπαιδευτών και ειδικών υγείας στον τομέα της Π.Π.Π., ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους.

Το Δεκέμβρη του 2005, η Δανέζικη Κυβέρνηση ίδρυσε μια επιτροπή ειδικών και ερευνητών που στόχο είχαν την ετοιμασία εισηγήσεων για ενίσχυση του στόχου της Κυβέρνησης να δώσει σε όλα τα παιδιά μια καλή αρχή στο σχολείο. Η έκθεση της Επιτροπής δημοσιεύτηκε το Φλεβάρη του 2006.

Το προσχέδιο κειμένου της κυβέρνησης το 2005 σχετικά με τα οράματα και τις στρατηγικές για το ‘*παγκοσμίως καλύτερο Folkeskole*’ υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας καλύτερης σύνδεσης μεταξύ υπηρεσιών ημερήσιας φροντίδας, σχολείων και ενδοσχολικών ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Η κυβέρνηση προγραμματίζει να ξοδέψει 270 εκατομμύρια ευρώ κατά το 2005-2009 για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών ημερήσιας φροντίδας, με ένα μεγάλο μέρος του κονδυλίου για το πρώτο έτος να προορίζεται για συγκεκριμένες δραστηριότητες ώστε να επωφελούνται από τις υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας παιδιά που είναι κοινωνικά ευάλωτα.

Οι όροι εντολής της Επιτροπής των Ειδικών επικεντρώθηκε κυρίως σε κοινωνικά ευάλωτα παιδιά. Η Επιτροπή βρήκε ότι η επικέντρωση σε αυτά τα παιδιά και στο αναλυτικό τους πρόγραμμα έχει ενδυναμωθεί με την εισαγωγή εκπαιδευτικού

αναλυτικού προγράμματος το 2004, αφού όλοι οι στόχοι, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται από κάθε ίδρυμα για παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να περιγράφονται ξεκάθαρα στο αναλυτικό.

Η επιτροπή εισηγήθηκε όπως η εκπαιδευτική και κοινωνική προσέγγιση των κέντρων ημερήσιας φροντίδας επικεντρωθεί βασικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολικό σύστημα. Εισηγήθηκαν επίσης όπως οι υπηρεσίες αξιολογούνται σε τακτική βάση ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και των σχολείων.

Η επιτροπή εισηγήθηκε όπως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται στα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και στους δήμους μέσα στα πλαίσια της μάθησης και της αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο, ώστε να πετυχαίνεται η μετάβαση στο σχολείο. Αυτό θα βελτιώσει την αξιολόγηση της καθημερινής πρακτικής σε παροχές ημερήσιας φροντίδας.

Οι συστάσεις της Επιτροπής θα συζητηθούν σε πολιτικό επίπεδο την Άνοιξη του 2006. Αυτές θα επικεντρωθούν στη μάθηση και στην εκπαίδευση ως μια ενσωματωμένη διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και των παροχών της ημερήσιας φροντίδας, της αρχικής εκπαίδευσης και των ενδοσχολικών ελεύθερων δραστηριοτήτων. Κατά τις συνόδους της Δανέζικης Βουλής του 2006/2007, θα υποβληθεί νομοσχέδιο με τις εισηγήσεις που συμφωνήθηκαν.

Στη Γαλλία, μέσα στα πλαίσια της έγκαιρης πρόληψης ή της εφαρμογής προληπτικής πολιτικής, είναι σημαντικό να γίνεται διάκριση μεταξύ δύο διαφορετικών αντιλήψεων: της γενικής πρόληψης και της ειδικής πρόληψης, καθώς οι δύο αυτές καταστάσεις απαιτούν ξεχωριστή προσέγγιση υπό την έννοια των αρχών, των πράξεων, του προσωπικού που εμπλέκεται και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται.

Η γενική πρόληψη στοχεύει στην πρόληψη πιθανής μελλοντικής ανάπτυξης δυσκολιών προσφέροντας ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό καλύπτει διάφορους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες για

μάθηση και για αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του σχολικού του περιβάλλοντος.

Η εξειδικευμένη πρόληψη στοχεύει περισσότερο σε άλλο είδος πρόληψης, με την έννοια του να προβλέπει την ανάγκη για εξειδικευμένη δράση όταν εντοπίζεται ή όταν παρουσιάζονται προβλεπτές ειδικές ανάγκες ή δυσκολίες στην κατάσταση ενός παιδιού.

Το θέμα λοιπόν είναι να παραμείνουν ξεχωριστές αυτές οι δύο μορφές πρόληψης, ενώ την ίδια στιγμή να θυμόμαστε ότι μπορούν να στηρίζουν η μια την άλλη. Αυτή η διάκριση διευκολύνει τον πιο ξεκάθαρο εντοπισμό των συμπτάξεων που χρειάζεται να γίνουν ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών.

Ο στόχος της πρόληψης, με αναφορά στο προσωπικό του Ειδικού Δικτύου Βοήθειας για Μαθητές με Δυσκολίες- Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, RASED – είναι η έγκαιρη πρόληψη που ορίζεται ως μια ομάδα μεθόδων που στοχεύουν στην “αποφυγή της εμφάνισης της δυσκολίας” με στόχο τη μείωση των παραγόντων κινδύνου.

Ο στόχος της δουλειάς του RASED είναι οι ενδεχόμενες δυσκολίες μάθησης που δεν έχουν ακόμη εκδηλωθεί. Το πρόβλημα της έγκαιρης πρόληψης χρειάζεται διευκρίνιση και δημιουργία συνθηκών που να κάνουν το σχολείο να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες του παιδιού και των γονέων. Αυτές οι συνθήκες πρέπει να υπολογίζονται για έγκαιρη εκπαίδευση με σεβασμό στις ανάγκες του μικρού παιδιού και να υιοθετούν μεθόδους που να ανταποκρίνονται στις ατομικές του ανάγκες.

Ο στόχος της έγκαιρης πρόληψης είναι να αποφεύγονται πιθανές μαθησιακές δυσκολίες για κάποιους μαθητές – ειδικά τους πιο ευάλωτους – οργανώνοντας μεθόδους πρόληψης που εφαρμόζονται, όσο το δυνατό περισσότερο, μέσα στα πλαίσια της συνηθισμένης λειτουργίας του σχολείου, ή και μέσα στην τάξη και που να λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ολότητα και πολυπλοκότητα της λειτουργίας του παιδιού και της συμπεριφοράς του στο σχολείο.

Τέτοιες μέθοδοι απαιτούν στενή συνεργασία μεταξύ των διάφορων επαγγελματιών που επηρεάζουν την εκπαίδευση του παιδιού. Η «ομαδική δράση» δημιουργεί συνθήκες για κτίσιμο πραγματικής συνεργασίας μεταξύ του ειδικού προσωπικού και των δασκάλων, που βασίζεται στη διαφορετικότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Υπάρχουν διάφοροι δρόμοι να αλλάξουμε μια δύσκολη κατάσταση.

- ❖ Μπορούμε να επηρεάσουμε το παιδί και να του μαθαίνουμε καινούριες δεξιότητες (remediating). Αυτό συμβαίνει στην λογοθεραπεία, ειδική αγωγή.
- ❖ Μπορούμε να επηρεάσουμε τον γονιό με σκοπό να ερμηνεύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά διαφορετικά (redefinition). Αν ο γονιός καταλαβαίνει ότι το παιδί του φωνάζει επειδή είναι π.χ. φοβισμένο, θα αντιδράσει διαφορετικά από ότι θα έκανε αν θεωρούσε το παιδί ανυπάκουο.
- ❖ Μπορούμε να μαθαίνουμε καινούριους τρόπους στους γονείς για να αντιμετωπίσουν το παιδί τους (re-education). Ο γονιός μπορεί π.χ. να εκπαιδευτεί στον τρόπο με τον οποίο να επιβραβεύει κάποια συμπεριφορά του παιδιού, με σκοπό να αυξήσει την συχνότητα της. Μπορεί ο γονιός να μάθει με ποιόν τρόπο να βελτιώσει την συμπεριφορά στο φαγητό, στον ύπνο, κ.λ.π. Ή μπορεί να μάθει με ποιόν τρόπο να βοηθήσει το παιδί του να μάθει μια καινούρια δεξιότητα.

Η Υποστήριξη Γονέων απασχολείται με τις δύο τελευταίες περιπτώσεις.

Ο γενικός σκοπός είναι πάντα ο γονιός να μάθει να σκέφτεται θετικά, δίνοντας θάρρος στο παιδί. Κάνοντας αυτό και βλέποντας ότι βελτιώνονται τα πράγματα, αποκτάει αυτοπεποίθηση στο έργο του με το παιδί του.

Ο γονιός

- ✓ μαθαίνει να εκτιμάει μικρές αλλαγές στο παιδί, ξέροντας ότι αυτή είναι μόνο μια αρχή.
- ✓ μαθαίνει να καταλαβαίνει καλύτερα τις προθέσεις του παιδιού, ώστε να μπορέσει να αντιδράσει πιο αποτελεσματικά.
- ✓ μαθαίνει να ρυθμίσει τις απαιτήσεις του, είτε να τις ελαττώνει, είτε να τις αυξάνει, ανάλογα με τις δυνατότητες του παιδιού.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να πετύχουμε αυτές τις αλλαγές στον γονιό, και συνεπώς να διαφοροποιήσουμε την συμπεριφορά του παιδιού.

*Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, όπως το Πρόγραμμα Portage, επιδιώκουν να αποκτήσει το παιδί δεξιότητες και να δημιουργηθούν επιθυμητές αλλαγές στην συμπεριφορά του, μέσω του γονέα. Οι γονείς διδάσκονται συστηματικά πώς να το πετύχουν αυτό, εκτελώντας καθημερινά δραστηριότητες με το παιδί στην μορφή ασκήσεων, παιχνιδιών, κ.λ.π.

*Με το βίντεο καταγράφουμε και τονίζουμε θετικές συναλλαγές ανάμεσα στον γονιό και το παιδί, με σκοπό να τις αυξάνουμε. Είναι ένας τρόπος να μάθουν οι γονείς πιο αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με το παιδί τους και βασικές διαπαιδαγωγικές έννοιες.

*Μέσω ομαδικών προγραμμάτων οι γονείς μπορούν να μάθουν διάφορους τρόπους αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Έχει το πλεονέκτημα ότι συναθροίζονται οι εμπειρίες των μελών της ομάδας.

Βασικό στο Πρόγραμμα Portage είναι ότι τονίζουμε αυτά που μπορεί να μάθει το παιδί, και όχι αυτά που δεν μπορεί. Πάντα σκεφτόμαστε θετικά.

Αλλαγές στις συνθήκες μπορεί να είναι π.χ. να αποφύγουμε την κατάσταση όπου συμβαίνει η συμπεριφορά, ή να εξηγήσουμε ξεκάθαρα τι περιμένουμε από το παιδί, ή αλλάζοντας τα έπιπλα για να είναι πιο ήρεμο το περιβάλλον για το παιδί.

Αλλαγές στις συνέπειες μπορεί να είναι η επιβράβευση ή η τιμωρία κάποιας συμπεριφοράς. Μπορεί να αλλάξουμε προσέχοντας κυρίως την καλή συμπεριφορά και να την τονίσουμε: π.χ. όταν μια μητέρα λέει ‘τι ωραία που παίζετε’ αντί ‘σταματήστε να μαλώνετε’.

Χρησιμοποιούμε μερικά έντυπα για να αποκτήσουμε ολοκληρωμένη εικόνα της συμπεριφοράς.

Σημαντικό είναι να ορίζουμε αυτά που μπορεί να κάνει το παιδί, γι’ αυτό πρέπει να σκεφτόμαστε κατόπιν πώς ακριβώς θέλουμε να είναι η επιθυμητή συμπεριφορά, για να μπορέσουμε να την αυξάνουμε χρησιμοποιώντας θετικές συνέπειες. (Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2004).

Κεφάλαιο 5: Έρευνα

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί πρώτα από όλα στο να δώσει έμφαση στη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών Οικιακής Οικονομίας στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Δευτερεύων σκοπός είναι κατά πόσο επιδιώκεται ή επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση μέσα από το μάθημα τους. Επίσης παρουσιάζει τις δυσκολίες, τα εμπόδια, τις ανάγκες, τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες, τη λειτουργία των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και την εκπαίδευση των Οικιακών Οικονόμων σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Ακόμη, προτείνει λύσεις για βελτίωση και διεξάγει συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική προσέγγιση μαζί με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 128 εκπαιδευτικούς, 37 άνδρες (28,91%) και 91 γυναίκες (71,09%). Τα υποκείμενα προέρχονταν από τέσσερα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών (Καλλιθέα, Πειραιάς, Αιγάλεω και Ηράκλειο). Η επιλογή των σχολείων δεν έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά ακολούθησε τη διαδικασία της διαμόρφωσης συγκεκριμένου δείγματος ('convenience sample', Peers, 1996) με βάση παράγοντες όπως η προσωπική επαφή του ερευνητή, η διαθεσιμότητα και η εγγύτητα στον ερευνητή.

Διαδικασία

Η συλλογή των στοιχείων έγινε με δομημένο ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε 21 ερωτήσεις προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία σχετικά με τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., τη λειτουργία τους και την άποψη των εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. για το ρόλο του εκπαιδευτικού Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας στην ειδική αγωγή και τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής αγωγής στην εκπαίδευση εφήβων και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εργαλεία – Περιγραφή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη (παράρτημα Β) που έχουν ως εξής:

1. Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή, την ειδικότητα και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

2. Το δεύτερο μέρος εξετάζει θέματα που αφορούν το σχολείο, όπως το όνομά του, τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, και τις ειδικότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των μαθητών του σχολείου και δεν περιλαμβάνονται στο προσωπικό αυτή τη στιγμή.

3. Το τρίτο μέρος σχετίζεται με την εκπαίδευση, όπως όλα όσα μαθαίνουν τα παιδιά στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, τη σημαντικότητα των μαθημάτων που διδάσκονται, τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ποιος κάνει αυτά τα μαθήματα και πόσες ώρες αφιερώνονται και, τέλος, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται στο σχολείο.

4. Το τέταρτο μέρος αναφέρεται στη διδασκαλία: μορφές, μέσα, Σχέδια εργασίας-Projects, πλευρές ανάπτυξης μαθητή που ενισχύονται, σπουδαιότερες δυσκολίες και μορφές αξιολόγησης.

5. Στο πέμπτο μέρος διερευνήθηκε η ενσωμάτωση: έννοια, εφαρμογή.

Υποθέσεις - Ερωτήματα

Τα παρακάτω ερωτήματα αποτελούν τα βασικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας:

- Ποιος είναι ο ρόλος των Οικιακών Οικονόμων στην εκπαίδευση των Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.);
- Υπάρχει αυτή η ειδικότητα στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.;
- Ποιος διδάσκει το μάθημα της Αυτόνομης Διαβίωσης και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;
- Αυτός που το διδάσκει έχει κατάρτιση;
- Ποια στάση κρατούν όσοι είναι υπέρ της ενσωμάτωσης στα μαθήματα αυτά;

- Όταν η ενσωμάτωση δεν εφαρμόζεται οφείλεται στο ότι οι δεξιότητες αυτών των μαθημάτων δε διδάσκονται σωστά;

Αποτελέσματα

Μετά τη συγκέντρωση των στατιστικών στοιχείων από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας των στατιστικών στοιχείων. Το στάδιο αυτό της επεξεργασίας περιλάμβανε τον έλεγχο όλων των ερωτηματολογίων μήπως αυτά περιέχουν ασυμπλήρωτες ή ασαφής απαντήσεις. Μετά ακολούθησε η διαλογή των διαφόρων χαρακτηριστικών των στατιστικών μονάδων και η εμφάνιση τους σε κατάλληλους αριθμητικούς πίνακες.

Για να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας έγινε προσπάθεια να υπολογιστεί ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις σχετικές μεταβλητές. Η μορφή των ερωτηματολογίων και η ύπαρξη ποιοτικών μεταβλητών υπέδειξε την επιλογή διαφόρων ελέγχων υποθέσεων με κριτήριο χ^2 σε επίπεδα σημαντικότητας $\alpha=0.01$ και 0.05 ($\alpha=1\%$ και 5% αντίστοιχα) που είναι επαρκή για κοινωνικές έρευνες.

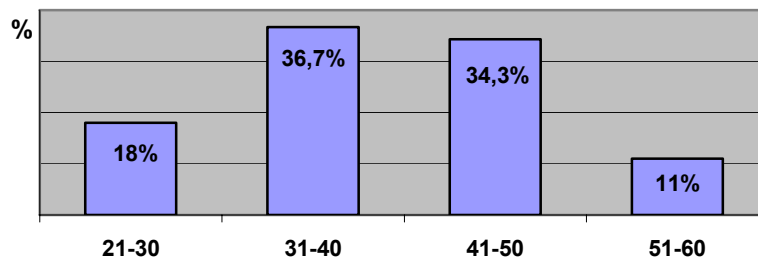
Δημογραφικά στοιχεία

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου STATGRARHICS. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων οι πληροφορίες που δόθηκαν έχουν ως εξής:

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί και άλλες ειδικότητες από τέσσερα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Το 41,4% των ερωτηθέντων προερχόταν από το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Καλλιθέας, το 27,9% από το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του Πειραιά, το 7,7% από το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του Ηρακλείου και τέλος το 14,4% από το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του Αιγιάλεω.

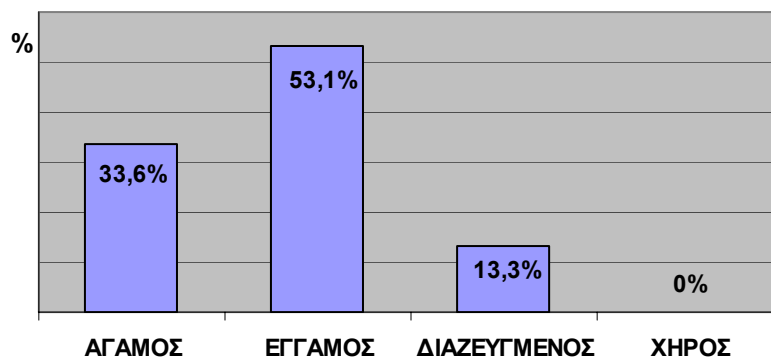
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των στοιχείων οι ηλικίες κατανέμονται ως εξής: το 36,7%, που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό

του δείγματος, ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 31-40 ετών. Ακολουθεί το 34,3% για την κατηγορία των 41-50 ετών. Το 18% ανήκει στην κατηγορία των 21-30 ετών και το 11% του δείγματος είναι άνω των 51 ετών.



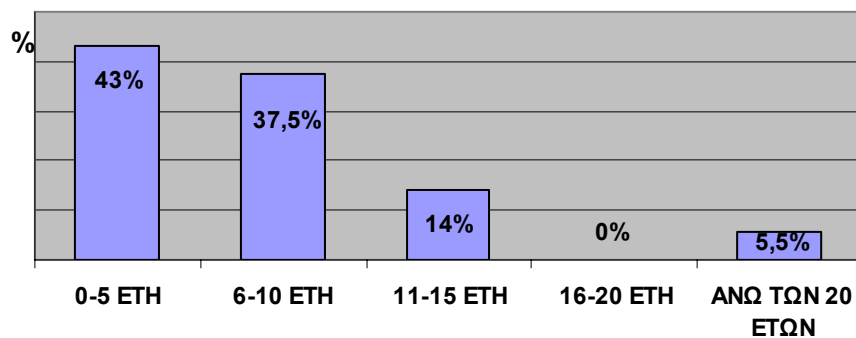
Γράφημα 1: Ηλικίες συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, τα στοιχεία έχουν ως εξής: Το 53,1% είναι παντρεμένοι, ένα σχετικά μικρό ποσοστό που ανέρχεται στο 13,3% είναι διαζευγμένοι και το 33,6% είναι άγαμοι. Κανείς από τους ερωτηθέντες δεν δηλώνει χηρεία (γράφημα 2)



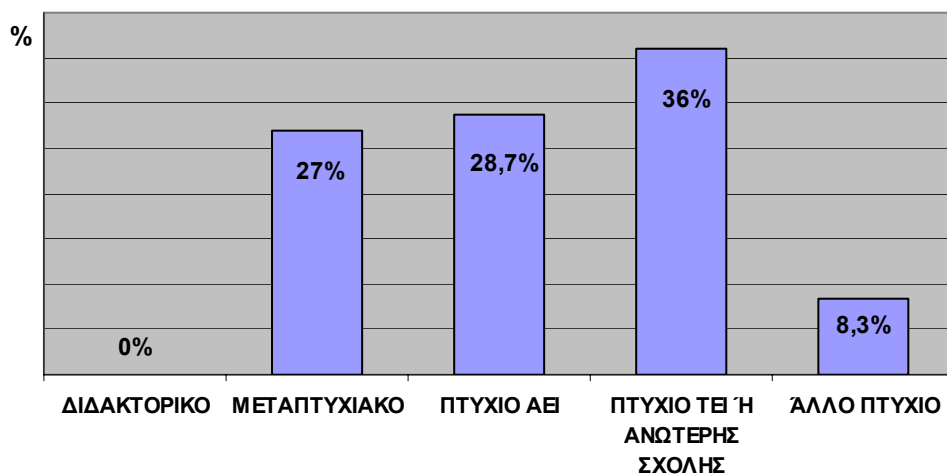
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων

Το γράφημα 3 παρουσιάζει τα χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων της έρευνας. Εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43%) φαίνεται ότι έχουν μέχρι 5 έτη προϋπηρεσίας, το 37,5% έχουν 6 με 10 έτη, ενώ το 14,1% παρουσιάζεται να έχει 11 με 15 έτη προϋπηρεσίας. Μόλις το 5,5% δηλώνει άνω των 20 ετών προϋπηρεσία ενώ στην κατηγορία 16-20 χρόνια υπηρεσίας δεν εμπίπτει κανείς εκ των ερωτηθέντων.



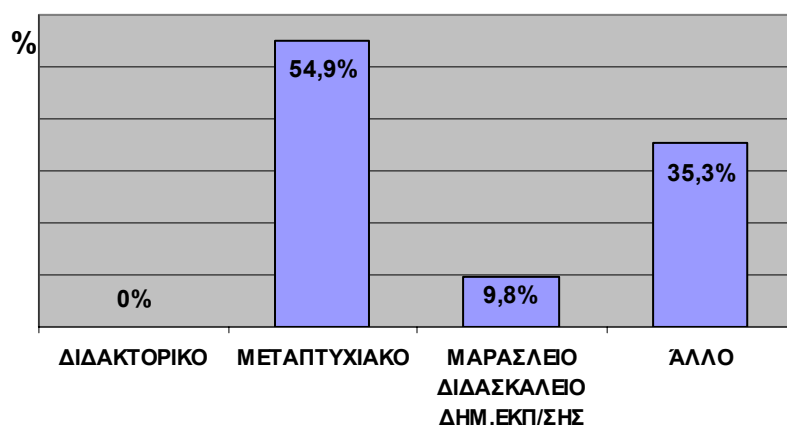
Γράφημα 3: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας

Επόμενο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε στο δείγμα ήταν τα πτυχία που κατείχαν οι ερωτηθέντες. Βρέθηκε ότι το 36,1% έχει πτυχίο Τ.Ε.Ι. ή ανώτερης σχολής, το 28,6% πτυχίο Α.Ε.Ι., το 27,1% ανέφερε ότι κατέχει τίτλο σπουδών Μεταπτυχιακού (Master) ενώ το 8,2% κατέχει άλλο πτυχίο. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν κατείχε διδακτορικό (γράφημα 4).



Γράφημα 4: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων

Σχετικά με τις σπουδές στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, το 54,9% δήλωσε ότι κατέχει Μεταπτυχιακό (Master), το 35,3% άλλο δίπλωμα και το 9,8% φαίνεται να έχει φοιτήσει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (γράφημα 5).



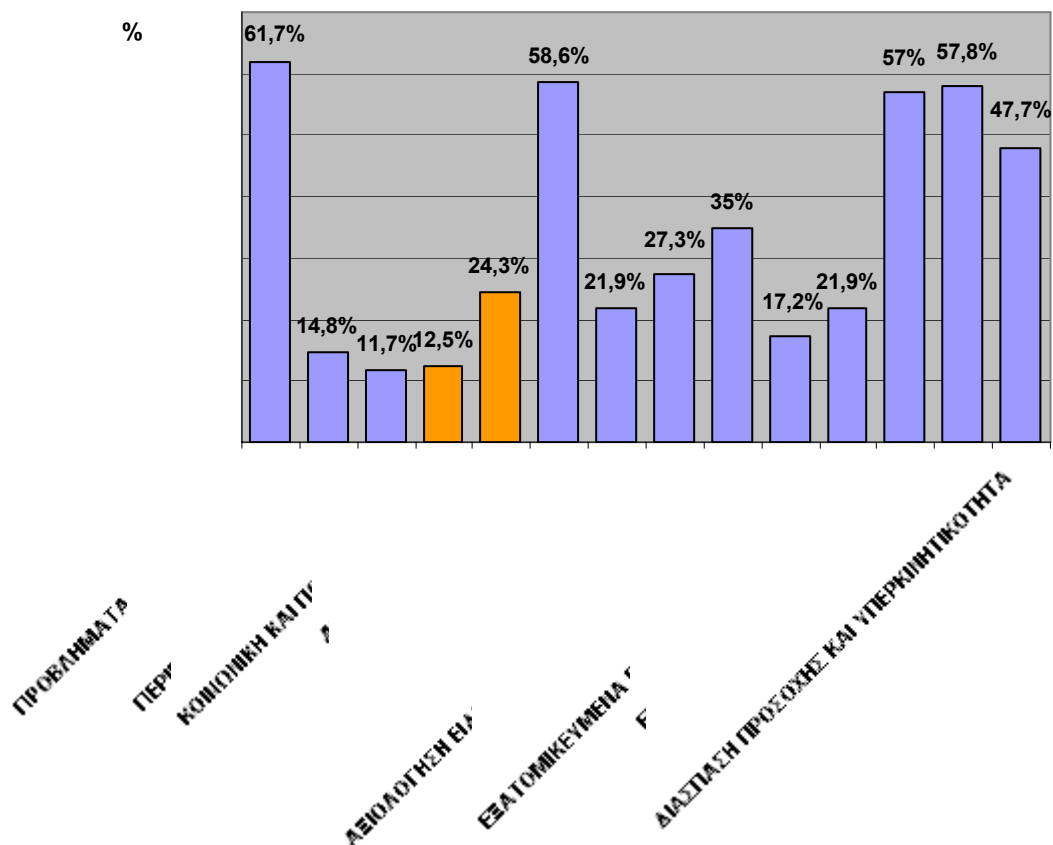
Γράφημα 5: Σπουδές στην Ειδική Αγωγή

Το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ειδικότητες εντοπίζεται στους Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στους Φιλολόγους και ανέρχεται στο 12,1%. Ακολουθούν οι Λογοθεραπευτές με ποσοστό 11,2%. Οι Μαθηματικοί διεκδικούν το 7,8%, οι Εργοθεραπευτές το 6%, οι Τεχνολόγοι Κλωστοϋφαντουργοί και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί το 5,2%. Το 4,3% διεκδικούν οι ειδικότητες του Ψυχολόγου, του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, του Τεχνολόγου Διακοσμητή, του Τεχνολόγου Γεωπόνου και του Βοηθού Ειδικού Παιδαγωγού. Η ειδικότητα του εκπαιδευτικού Πληροφορικής συγκεντρώνει ποσοστό 3,5% ενώ οι ειδικότητες του Μηχανολόγου (ΠΕ17), του Κοινωνιολόγου, του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού και του Γεωπόνου διεκδικούν ποσοστό 2,6%. Οι ειδικότητες με το μικρότερο ποσοστό (1,7%) είναι αυτές του ειδικού στις Τουριστικές Επιχειρήσεις, του Οικονομολόγου (ΠΕ1802) και του Μουσικού.

Στην ερώτηση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια, οι απαντήσεις που δόθηκαν κυμαίνονται στο ποσοστό του 86,9% ως θετικές, ενώ το υπόλοιπο 13,1% ανέφερε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Από τις θετικές απαντήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό (53,2%) δήλωσε ότι συμμετείχε σε σεμινάρια οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς και ακολουθούν τα σεμινάρια από διάφορους ακαδημαϊκούς φορείς (53,2%), σεμινάρια σχολικών συμβούλων (45,9%),

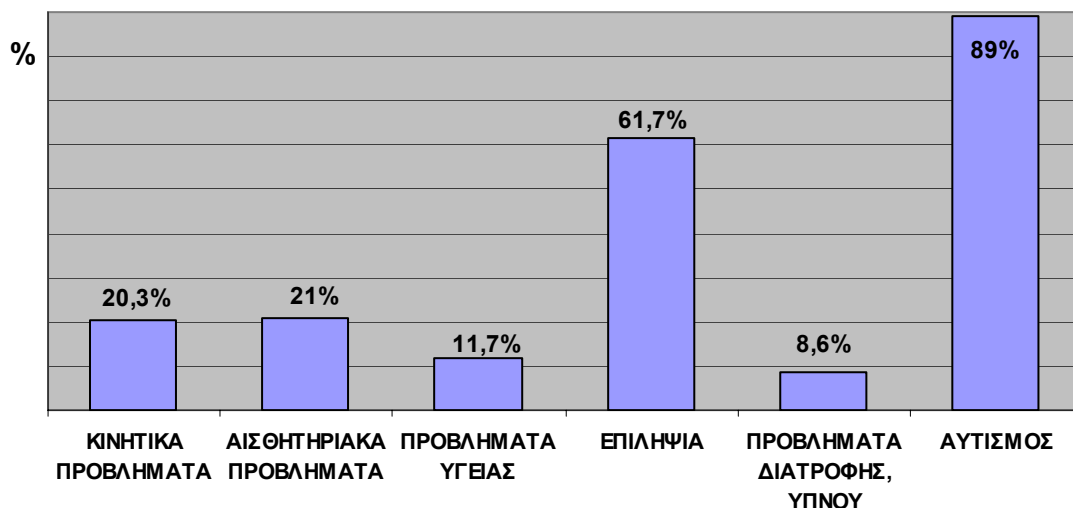
ευρωπαϊκά προγράμματα (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) (34%) και τέλος προγράμματα επιμόρφωσης Π.Ε.Κ. (22%). Να διευκρινιστεί ότι η δυνατότητα των απαντήσεων στην ερώτηση για τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων ήταν παραπάνω από μία.

Στην ερώτηση για τα θέματα επιμόρφωσης που ενδιαφέρουν τους ερωτηθέντες, το 61,7% ανέφερε τα προβλήματα συμπεριφοράς, το 14,8% την αγωγή υγείας, το 11,7% την περιβαλλοντική εκπαίδευση, το 12,5% την κοινωνική και πολιτική αγωγή ενώ το 24,24% την αυτόνομη διαβίωση. Ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων (58,6%) δήλωσε ότι τους ενδιαφέρει το θέμα της ενίσχυσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας στα παιδιά, ένα 21,9% ενδιαφέρεται για θέματα που αφορούν στην ενσωμάτωση ενώ το 27,3% θέλει να επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν στη διδακτική μεθοδολογία. Σημαντικά ποσοστά συγκέντρωσαν θέματα όπως: αξιολόγηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (35,9%), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (57%), αυτισμός (57,8%), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (47,7%) και εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών (21,9%). Τέλος ένα 17,2% εκδήλωσε ενδιαφέρον στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Και σε αυτή την ερώτηση η δυνατότητα επιλογής απαντήσεων ήταν παραπάνω από μία (γράφημα 6).



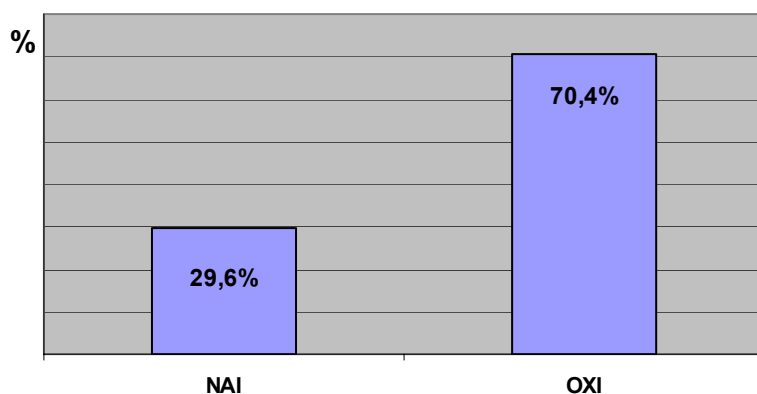
Γράφημα 6: Τομείς επιμόρφωσης

Στην ερώτηση που αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα σχολεία των ερωτηθέντων, το 20,3% απάντησε κινητικά προβλήματα, το 21,1% αισθητηριακά προβλήματα, το 100% νοητική υστέρηση, το 11,7% προβλήματα υγείας, το 61,7% επιληψία, το 8,6% προβλήματα διατροφής και ύπνου και το 89,1% αυτισμό (γράφημα 7). Από τις πληροφορίες αυτές φαίνεται ότι μετά τη νοητική υστέρηση, που όπως ορίζει ο νόμος της Ειδικής Αγωγής είναι προϋπόθεση φοίτησης σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο αυτισμός, διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνικοποίηση, κυριαρχεί ανάμεσα στα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί και οι λοιπές ειδικότητες στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.



Γράφημα 7: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

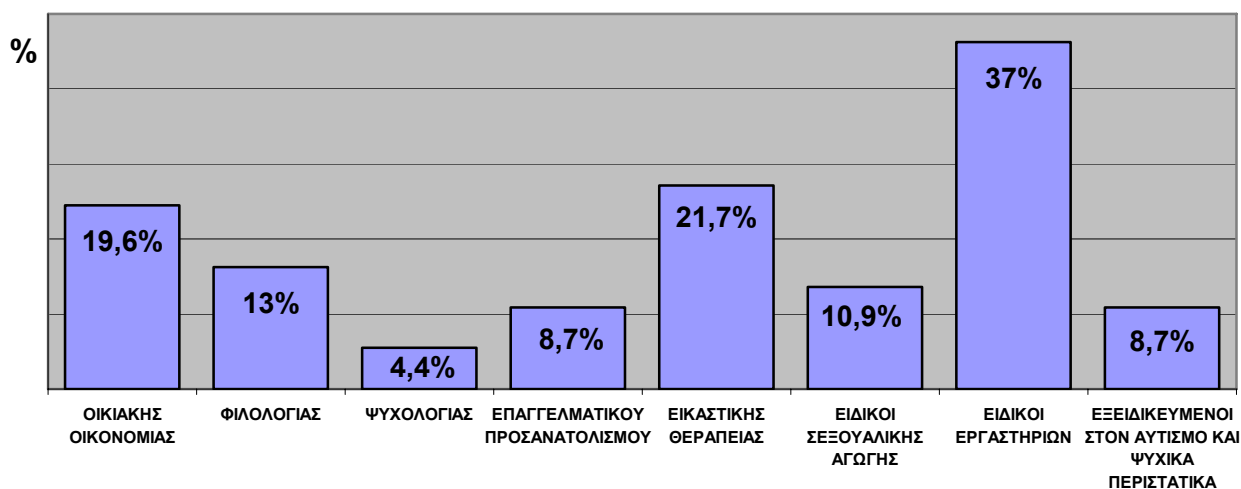
Η ενότητα των δημογραφικών στοιχείων και των γενικών ερωτήσεων ολοκληρώνεται με την ερώτηση που αξιολογεί την άποψη των υποκειμένων για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους. Το 70,4% απάντησε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είναι ανεπαρκής και μόνο το 29,6% χαρακτήρισε την υποδομή του σχολείου ως επαρκής (γράφημα 8). Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. γενικά θεωρούν ότι τα σχολεία τους υπολείπονται σε κατάλληλο εξοπλισμό και ειδικούς χώρους.



Γράφημα 8: Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής σχολείου

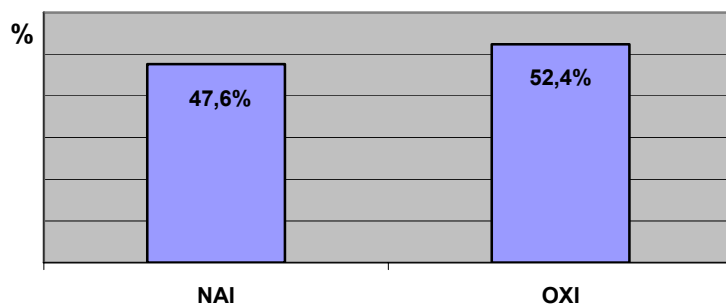
Ερωτηματολόγιο – Ειδικές ερωτήσεις

Το 19,57% απάντησε πως οι ειδικότητα αυτή είναι της οικιακής οικονομίας (αυτόνομη διαβίωση), το 13,04% της φιλολογίας, το 4,35% της ψυχολογίας, το 8,70% του επαγγελματικού προσανατολισμού, το 21,74% της εικαστικής θεραπείας, το 10,87% του ειδικού σεξουαλικής αγωγής, το 36,96% του ειδικού εργαστηρίων και το 8,70% του εξειδικευμένου στον αυτισμό και ψυχικά περιστατικά (γράφημα 9).



Γράφημα 9: Ειδικότητες

Το 52,43% πιστεύει πως υπάρχουν ειδικότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των μαθητών του σχολείου και που δε περιλαμβάνονται στο προσωπικό του σχολείου αυτή τη στιγμή, ενώ το 47,57% δεν το πιστεύει αυτό.



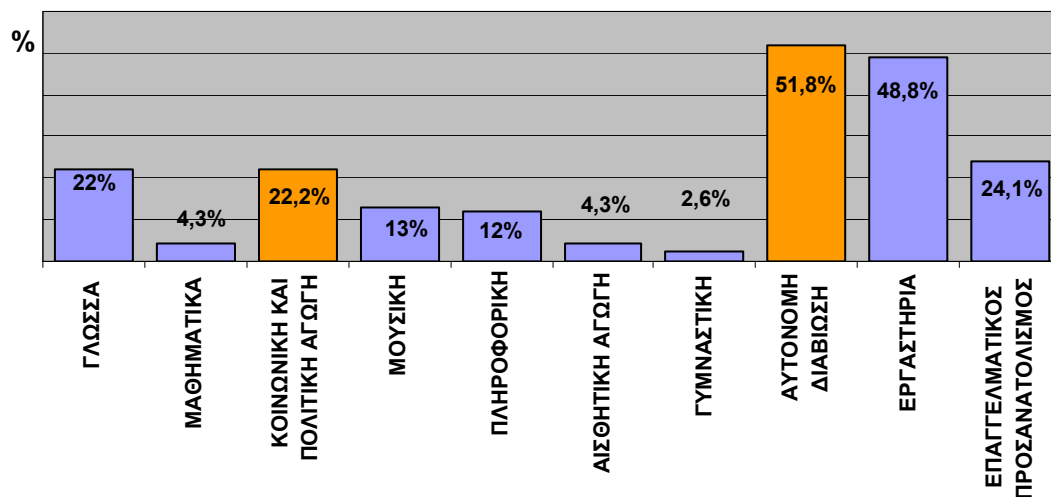
Γράφημα 10: Συμβολή άλλων ειδικοτήτων στην εκπαίδευση των μαθητών στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Σχετικά με το ότι τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

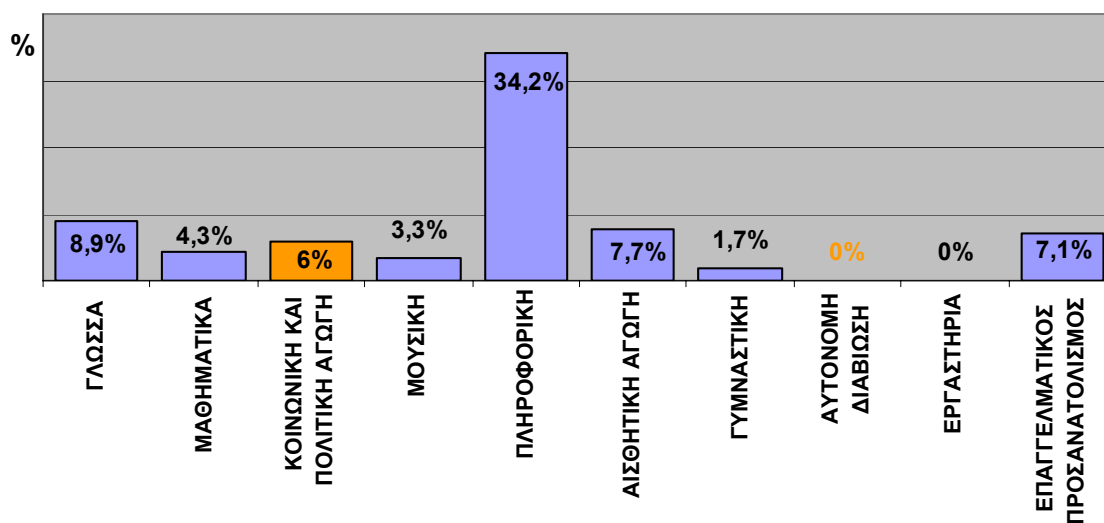
Πίνακας 1: Άποψη εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. τα παιδιά μαθαίνουν:	Συμφωνώ (%)	Δεν έχω άποψη (%)	Διαφωνώ (%)
Να κάνουν πράγματα μόνοι τους	68	10,1	21,9
Τα δικαιώματά τους ως πολίτες	49,2	33,6	17,2
Ένα επάγγελμα	61,9	32,2	5,9
Να προετοιμάζονται για τη ζωή	55,5	40,6	3,9
Αυτόνομη διαβίωση	46	29,8	24,2
Να κοινωνικοποιούνται	92,2	3,9	3,9
Να επικοινωνούν επαρκώς	89,8	10,2	0
Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	71,9	25	3,1

Στην ερώτηση να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα των παρακάτω μαθημάτων ιεραρχώντας τα απάντησαν:

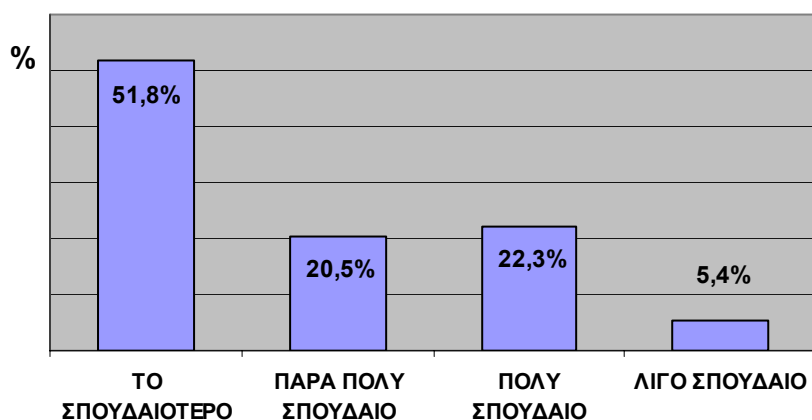


Γράφημα 11: Το σπουδαιότερο μάθημα

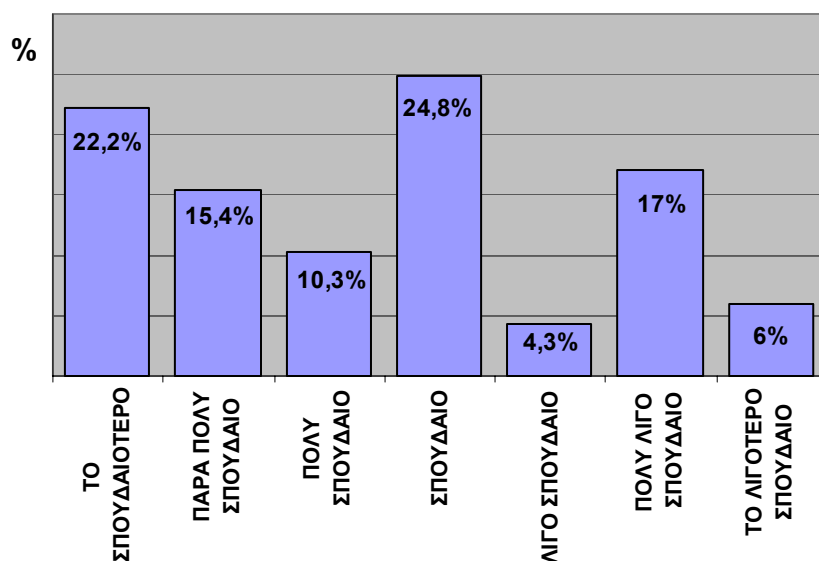


Γράφημα 12: Το λιγότερο σημαντικό μάθημα

Ειδικότερα για το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης το 51,8% το αξιολόγησε ως το σπουδαιότερο μάθημα στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., το 22,3% πολύ σπουδαίο, το 20,5% πάρα πολύ σπουδαίο και μόνο ένα 5,4% το χαρακτήρισε λίγο σπουδαίο μάθημα.



Γράφημα 13: Άποψη για το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης



Γράφημα 14: Άποψη για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής

Το 100% απάντησε ότι πιστεύει ότι οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πρέπει να αποκτούν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

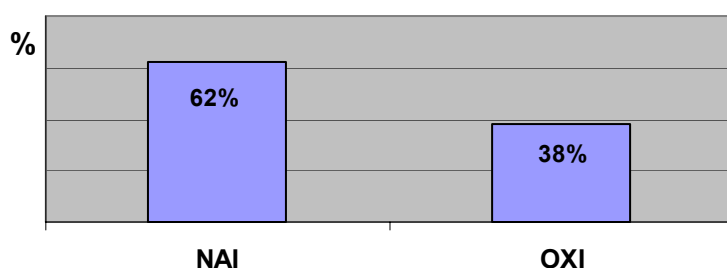
Αναφορικά με την άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς στους μαθητές, οι περισσότεροι φαίνεται να πιστεύουν ότι τα αντίστοιχα μαθήματα της οικιακής οικονομίας και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής προσφέρουν το καταλληλότερο πλαίσιο διδασκαλίας των παραπάνω δεξιοτήτων. Ο πίνακας 2, παρουσιάζει τα μαθήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην σχετική ερώτηση.

Πίνακας 2: Μαθήματα που βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά

Δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (%)	Μαθήματα	Κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά (%)
60,9	Οικιακή οικονομία	52,7
48	Κοινωνική και πολιτική αγωγή	63,6
14,2	Γλώσσα	19,3
5	Γυμναστική	9,4
22,2	Εργαστήρια	19,7

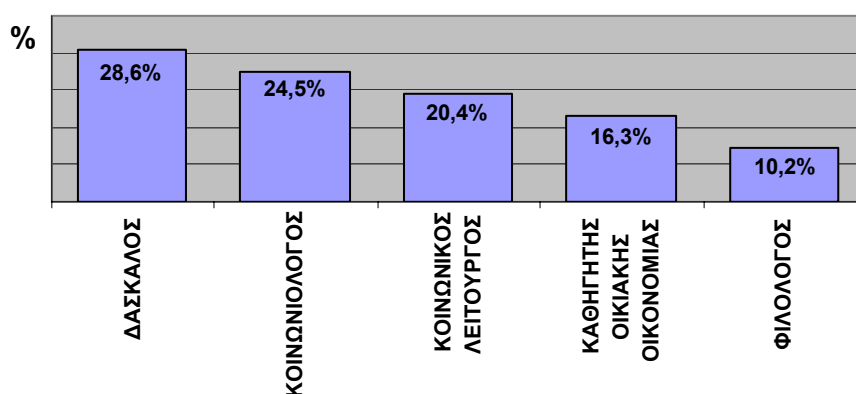
5	Εργοθεραπεία	1,8
4,1	Συναισθηματική οργάνωση	6,3

Το 62% υποστηρίζει ότι υπάρχει στο σχολείο τους κάποιος ειδικός που να κάνει το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ενώ το 38% υποστηρίζει το αντίθετο (γράφημα 15).



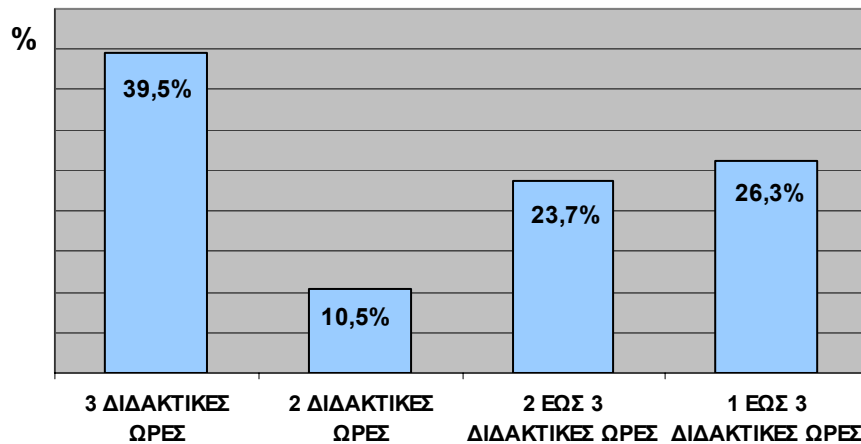
Γράφημα 15: Υπάρχει ειδικός για το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής

Το 28,6% λέει πως τα μαθήματα αυτά γίνονται από δασκάλους, το 24,3% από κοινωνικούς λειτουργούς, το 20,4% από κοινωνιολόγους, το 16,3% από καθηγητές οικιακής οικονομίας και το 10,2% από φιλόλογους (γράφημα 16).



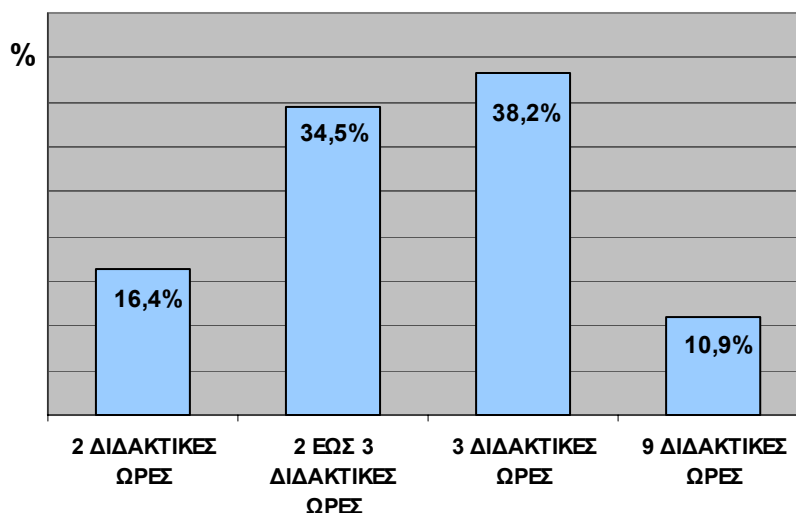
Γράφημα 16: Ειδικότητα που διδάσκει αυτόνομη διαβίωση και κοινωνική και πολιτική αγωγή

Στην ερώτηση «Πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώνονται στο μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης» το 39,5% απάντησε 3 ώρες, το 26,3% 1-3 ώρες, το 23,7% 2-3 ώρες και το 10,5% 2 ώρες (γράφημα 17).



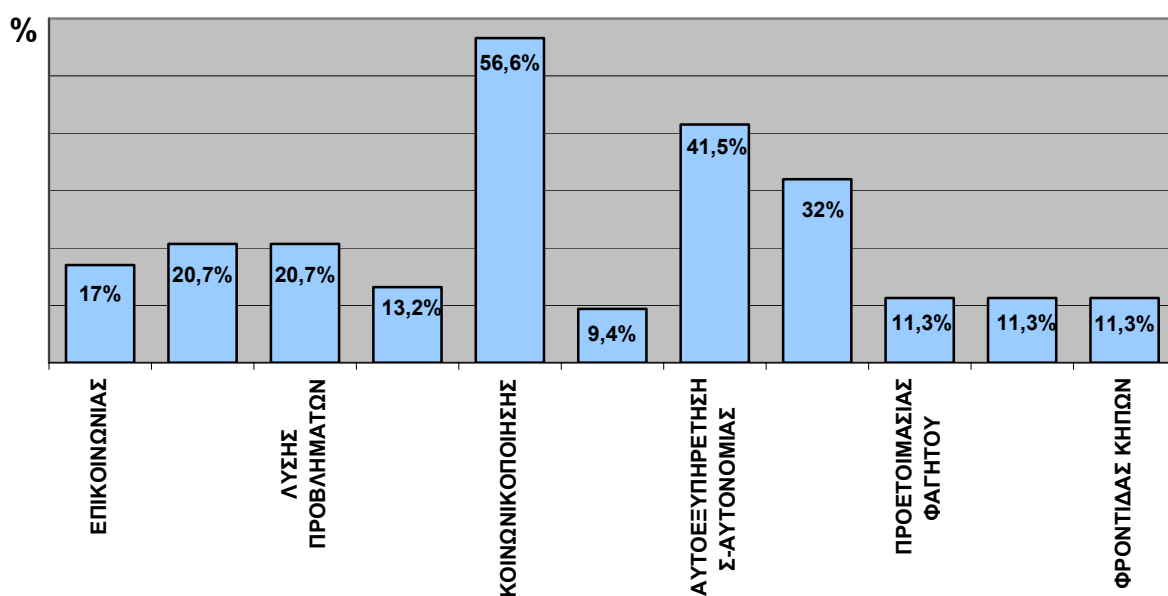
Γράφημα 17: Διδακτικές ώρες αυτόνομης διαβίωσης

Στην ερώτηση «Πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώνονται στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής» το 38,2% απάντησε 3 ώρες, το 34,5% 2-3 ώρες, το 16,4% 2 ώρες και το 10,9% 9 ώρες (γράφημα 18).



Γράφημα 18 Διδακτικές ώρες κοινωνικής και πολιτικής αγωγής

Στην ερώτηση «Ποιες βασικές δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής» το 17% απάντησε επικοινωνίας, το 20,7% συνεργασίας-σχέσεων, το 20,7% λύσεις προβλημάτων, το 13,2% αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, το 56,6% κοινωνικοποίησης, το 9,4% ελέγχου συμπεριφοράς, το 41,5% αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας, το 32% επαγγελματικού προσανατολισμού, το 11,3% προετοιμασίας φαγητού, το 11,3% καθαριότητας χώρου και το 11,3% φροντίδας κήπων.



Γράφημα 19 Βασικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής

Στην ερώτηση «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές διδασκαλίας»

Πίνακας 3: Μορφές διδασκαλίας

Μορφές διδασκαλίας	Πολύ συχνά (%)	Μερικές φορές (%)	Σπάνια(%)	Καθόλου (%)
Εξατομικευμένη	74,6	17,5	4,4	3,5
Ομαδοσυνεργατική	14,4	43,6	7,7	4,3
Διαφοροποιημένη ομαδική	59,1	22,7	9,1	9,1
Βιωματική	24,8	33	29,4	12,8
Χρήση Η/Υ και εποπτικά μέσα	17,1	10,5	26,7	45,7
Θεατρικό παιχνίδι	16,5	33,9	33,1	16,5

Στην ερώτηση «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω μέσα στη διδασκαλία σας»

Πίνακας 4: Μέσα διδασκαλίας

Μέσα διδασκαλίας	Πολύ συχνά (%)	Μερικές φορές (%)	Σπάνια(%)	Καθόλου (%)
Σχολικό εγχειρίδιο	59	27,9	8,2	4,9
Φωτογραφίες, χάρτες, εικόνες	53,3	39,2	7,5	0
Σχεδιαγράμματα, πίνακες	16	30,2	35,9	17,9
Σύμβολα επικοινωνίας	11,8	15,7	22,5	50
Η/Υ	4	18,8	21,8	55,4
Κασετόφωνο, βίντεο	11,9	24,8	27,5	35,8

Το 66,67% στα πλαίσια της διδασκαλίας του εφαρμόζει «Σχέδια εργασίας-Projects», ενώ το 33,33% δεν εφαρμόζει.

Το 71,67% απάντησε ότι μέσα από τη διδασκαλία ενισχύεται η κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, το 92,50% η επικοινωνία, το 70,83% η κοινωνικοποίηση, το 60,83% η αυτενέργεια/ αυτονομία, το 79,17% η συμπεριφορά, το 57,50% η ψυχολογική ωριμότητα και το 1,82% άλλο.

Το 34,52% υποστηρίζει πως οι σπουδαιότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη διδασκαλία των μαθημάτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στο σχολείο του είναι η μετακίνηση/μεταφορά μαθητών, το 45,57% η έλλειψη οικονομικών πόρων, το 12,66% η έλλειψη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., το 75% η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου, το 59,52% η έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων, το 29,11% η έλλειψη συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς, το 30,38% η ανεπάρκεια βοηθητικού προσωπικού, το 36,71% η έλλειψη ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων, το 30,38% η απουσία συνεργασίας με γονείς, το 7,59% ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και το 40,48% η σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών.

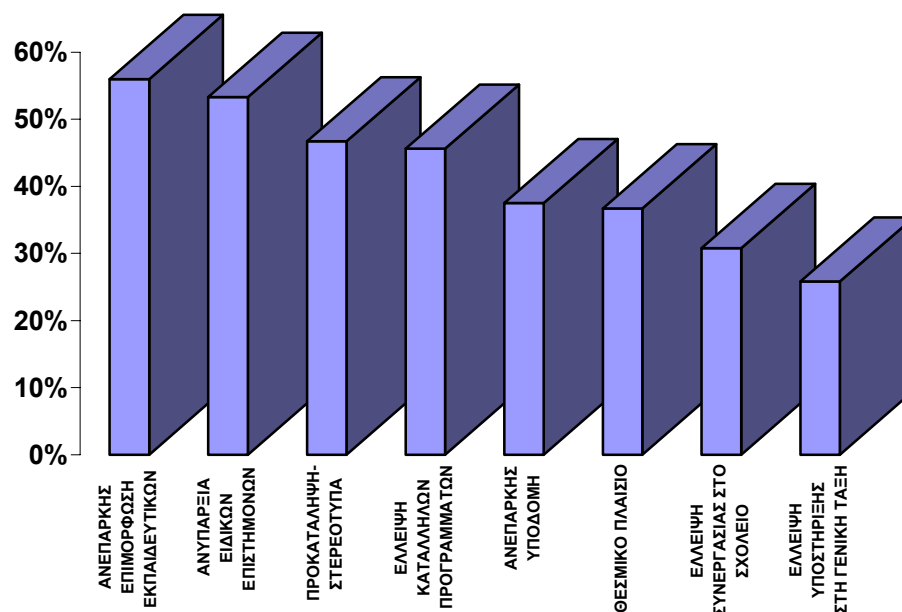
Το 26,21% αξιολογεί με γραπτή εξέταση, το 58,25% με προφορική εξέταση, το 31,07% με ατομικές εργασίες, το 23,30% με ομαδικές εργασίες, το 57,41% με συνδυασμό των παραπάνω και το 6,74% με άλλο τρόπο αξιολόγησης.

Το 5,17% πιστεύει ότι ενσωμάτωση είναι αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κοινό για όλους τους μαθητές, το 37,93% διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομίκευση στο χώρο του γενικού σχολείου, το 31,03% κοινωνικοποίηση, το 34,48% συνύπαρξη στον ίδιο χώρο και το 48,28% αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές.

Το 89,11% είναι υπέρ της ενσωμάτωσης και το 10,89% κατά.

Το 15,24% πιστεύει πως το ελληνικό σύστημα ευνοεί την ενσωμάτωση, ενώ το 84,76 όχι.

Στην ερώτηση «Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι δυσκολίες στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης ιεραρχώντας τα» απάντησαν:



Γράφημα 20: Εμπόδια στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης στο ελληνικό σχολείο

Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών: το 56% απάντησε η σπουδαιότερη, το 18,68% πάρα πολύ σπουδαία, το 12,09% λίγο σπουδαία, το 12,09% πολύ σπουδαία, το 10,99% σπουδαία, το 6,59% πολύ λίγο σπουδαία και το 2,20% η λιγότερο σπουδαία.

Έλλειψη συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών στο γενικό σχολείο: το 28,57% απάντησε η σπουδαιότερη, το 17,58% πολύ λίγο σπουδαία, το 16,48% σπουδαία, το 13,19% πολύ σπουδαία, το 12,09% πάρα πολύ λίγο σπουδαία, το 6,59% αρκετά σπουδαία, το 3,30% λίγο σπουδαία και το 2,20% πάρα πολύ σπουδαία.

Έλλειψη κατάλληλων χώρων/ανεπαρκής υποδομή: το 19,79% απάντησε πάρα πολύ λίγο σπουδαία, το 18,75% πάρα πολύ σπουδαία, το 18,75% η σπουδαιότερη, το 14,58% λίγο σπουδαία, το 12,50% σπουδαία, το 8,33% πολύ σπουδαία, το 4,17% αρκετά σπουδαία και το 3,13% πολύ λίγο σπουδαία.

Έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων: το 36,67% απάντησε η σπουδαιότερη δυσκολία, το 23,30% πολύ σπουδαία δυσκολία, το 15,56% αρκετά

σπουδαία δυσκολία, το 8,89% πάρα πολύ σπουδαία δυσκολία, το 6,67% λίγο σπουδαία δυσκολία, το 5,56% πολύ λίγο σπουδαία δυσκολία και το 3,33% πάρα πολύ λίγο σπουδαία δυσκολία.

Ανυπαρξία κατάλληλου θεσμικού πλαισίου: το 34,44% απάντησε η σπουδαιότερη, το 25,56% αρκετά σπουδαία, το 14,44% πολύ σπουδαία, το 8,89% πολύ λίγο σπουδαία, το 7,78% πάρα πολύ λίγο σπουδαία, το 6,67% λίγο σπουδαία και το 2,22% πάρα πολύ σπουδαία.

Έλλειψη υποστήριξης στην τάξη του γενικού σχολείου: το 25,81% απάντησε η σπουδαιότερη, το 18,28% σπουδαία, το 16,13% αρκετά σπουδαία, το 15,05% πολύ σπουδαία, το 9,68% πολύ λίγο σπουδαία, το 9,68% λίγο σπουδαία και το 5,38% πάρα πολύ λίγο σπουδαία.

Ανυπαρξία ειδικών επιστημόνων: το 29,27% απάντησε πάρα πολύ σπουδαία, το 28,05% η σπουδαιότερη, το 14,63% σπουδαία, το 13,41% αρκετά σπουδαία, το 7,32% πολύ σπουδαία, το 4,88% λίγο σπουδαία και το 2,44% πολύ λίγο σπουδαία.

Προκατάληψη/στερεότυπα: 35,87% απάντησε η σπουδαιότερη, το 19,57% σπουδαία, το 15,22% πάρα πολύ λίγο σπουδαία, το 10,87% πάρα πολύ σπουδαία, το 8,70% πολύ λίγο σπουδαία, το 6,52% αρκετά σπουδαία και το 3,26% λίγο σπουδαία. Το 37,97% εφαρμόζει την ενσωμάτωση στο σχολείο, ενώ το 62,03% δεν την εφαρμόζει.

Στην ερώτηση «Πώς θα μπορούσατε να αναπτύξετε την εκπαιδευτική σας πρακτική ώστε να επιτευχθεί ενσωμάτωση στο σχολείο σας ιεραρχώντας τα» απάντησαν:

Πίνακας 5: Προτάσεις για εφαρμογή ενσωμάτωσης (σπουδαιότερες εκπαιδευτικές πρακτικές)

Εκπαιδευτική πρακτική προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης	%
Συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης	77,8
Ενημέρωση γονέων	61
Συνεργασία με κοινωνικούς εξωσχολικούς φορείς	56
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου	41,4

Οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης	36,5
Ευαισθητοποίηση κοινωνίας μέσα από σχολικές δραστηριότητες	31,1

Συνεργασία με κοινωνικούς εξωσχολικούς φορείς: το 49,45% απάντησε η σπουδαιότερη, το 19,78% αρκετά σπουδαία, το 10,99% λίγο σπουδαία, το 8,79% πολύ σπουδαία, το 6,59% πάρα πολύ σπουδαία και το 4,40% πολύ λίγο σπουδαία.

Ευαισθητοποίηση κοινωνίας μέσα από τις σχολικές εκδηλώσεις: το 32,22% απάντησε πολύ σπουδαία, το 31,11% η σπουδαιότερη, το 11,11% αρκετά σπουδαία, το 8,89% πάρα πολύ σπουδαία, το 6,67% λίγο σπουδαία, το 5,56% σπουδαία και το 4,44% ελάχιστα σπουδαία.

Συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης: το 43,43% απάντησε η σπουδαιότερη, το 34,34% πάρα πολύ σπουδαία, το 9,09% αρκετά σπουδαία, το 7,07% πολύ σπουδαία και το 6,06% λίγο σπουδαία.

Οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης: το 27,08% απάντησε σπουδαία, το 26,04% η σπουδαιότερη, το 18,75% πολύ σπουδαία, το 13,54% αρκετά σπουδαία, το 10,42% πάρα πολύ σπουδαία και το 4,17% ελάχιστα σπουδαία.

Ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου: το 34,48% απάντησε σπουδαία, το 20,69% πάρα πολύ σπουδαία, το 20,69% η σπουδαιότερη, το 12,64% λίγο σπουδαία, το 5,75% η λιγότερο σπουδαία και το 5,75% αρκετά σπουδαία.

Ενημέρωση γονέων: το 57,14% απάντησε η σπουδαιότερη, το 18,68% λίγο σπουδαία, το 9,89% πάρα πολύ σπουδαία, το 8,79% αρκετά σπουδαία, το 3,30% σπουδαία και το 2,20% πολύ σπουδαία.

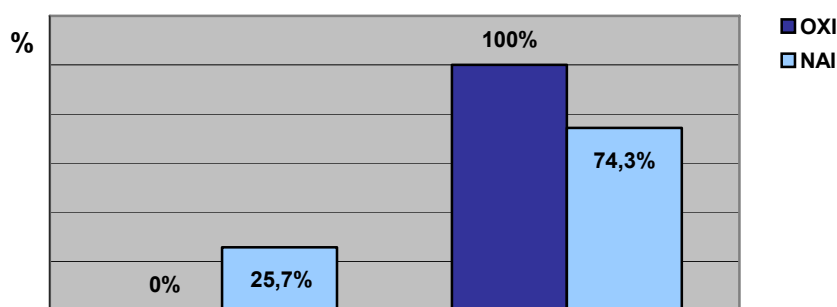
Ανάλυση συσχετίσεων κυριοτέρων μεταβλητών

Η συσχέτιση είχε ως εξής: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του μαθήματος αυτόνομης

διαβίωσης και στην άποψή τους για τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές τους στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας;» (Μέρος Δ', Ερώτηση 5)

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της μετακίνησης/μεταφοράς μαθητών και τις δεξιότητες επικοινωνίας;»

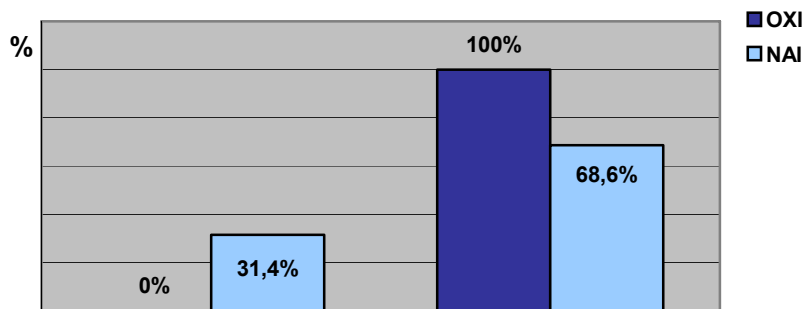
Αποτελέσματα: Το 74,3% των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η δυσκολία στη μετακίνηση και μεταφορά των μαθητών με ε.ε.α. στο ΕΕΕΕΚ επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης πιστεύει πως η ανάπτυξη των δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών έχει σχέση με το μάθημα της οικιακής οικονομίας. έχει σχέση με τις δεξιότητες επικοινωνίας και το 25,71% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,045 (Yates).



Γράφημα 21: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα επικοινωνίας των μαθητών

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της μετακίνησης/μεταφοράς μαθητών και τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων;»

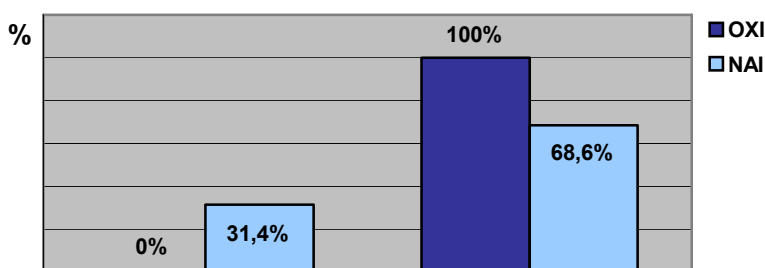
Αποτελέσματα: Το 50,57% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων και το 31,43% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,021 (Yates).



Γράφημα 22: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να δημιουργούν ομαλές σχέσεις με τους γύρω τους.

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της μετακίνησης/μεταφοράς μαθητών και τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων;»

Αποτελέσματα: Το 68,57% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων και το 31,43% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,021 (Yates).

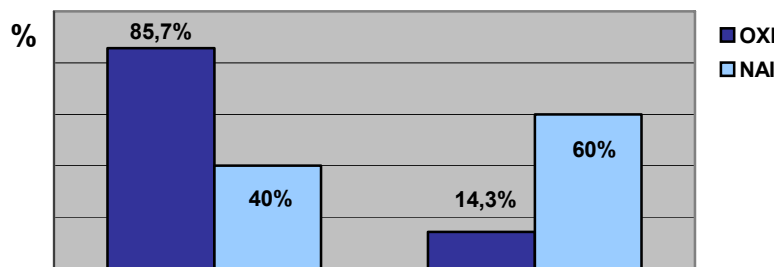


Γράφημα 23: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της μετακίνησης/μεταφοράς μαθητών και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης;»

Αποτελέσματα: Το 60% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και το 40% παρόλο που θεωρεί τη

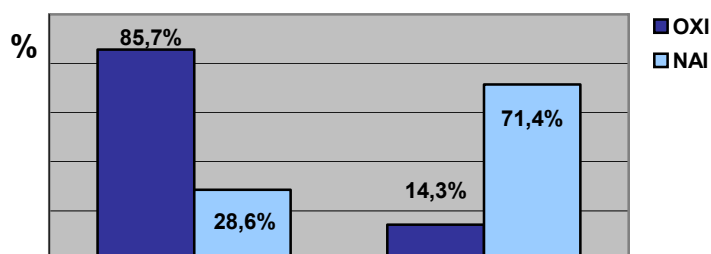
συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,005 (Yates).



Γράφημα 24: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να κοινωνικοποιούνται

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της μετακίνησης/μεταφοράς μαθητών και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας;»

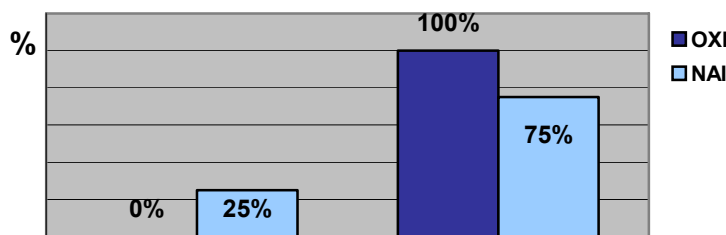
Αποτελέσματα: Το 71,43% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας και το 28,57% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0004 (Yates).



Γράφημα 25: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία στη μετακίνηση μαθητών και τις δεξιότητες αυτονομίας

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

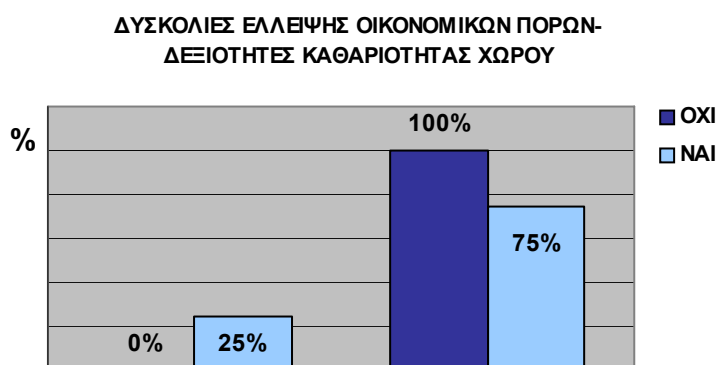
Αποτελέσματα: Το 75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού και το 25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0025 (Yates).



Γράφημα 26: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

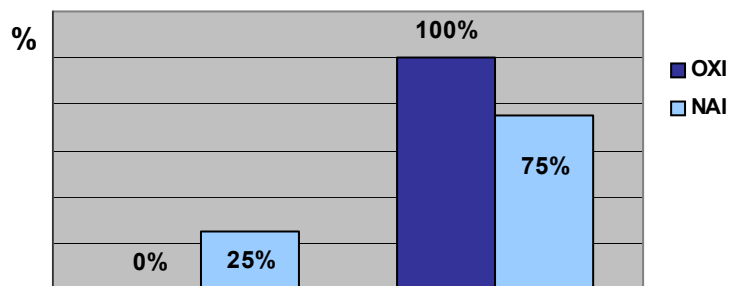
Αποτελέσματα: Το 75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου και το 25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0025 (Yates).



Γράφημα 27: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης οικονομικών πόρων και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων;»

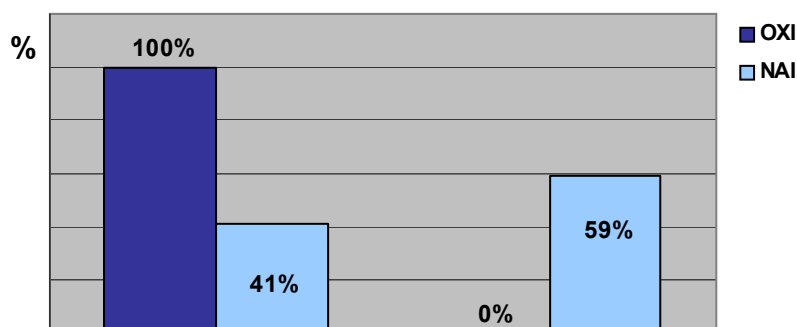
Αποτελέσματα: Το 75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες φροντίδας κήπων και το 25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0025 (Yates).



Γράφημα 28: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης οικονομικών πόρων και της φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης;»

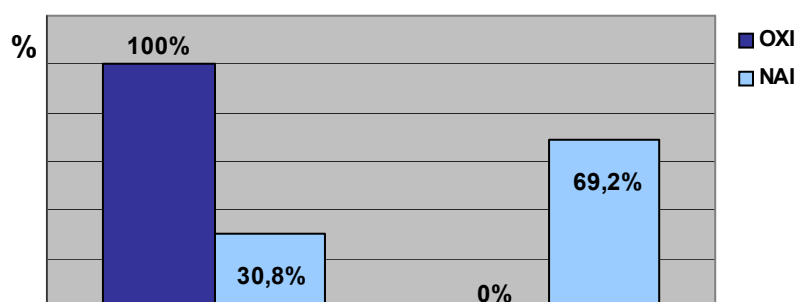
Αποτελέσματα: Το 58,97% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και το 41,03% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,019 (Yates).



Γράφημα 29: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και δεξιότητες κοινωνικοποίησης

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας;»

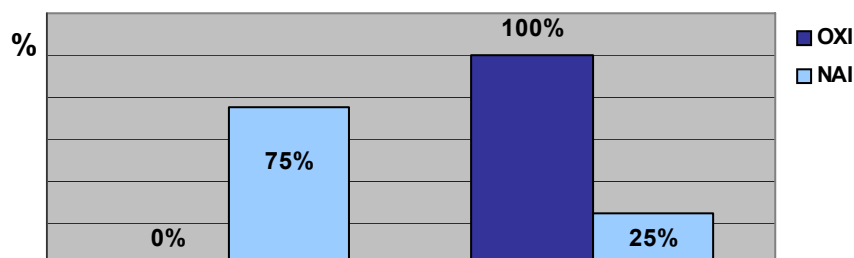
Αποτελέσματα: Το 69,23% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας και το 30,77% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,006 (Yates).



Γράφημα 30: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και δεξιότητες αυτονομίας

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

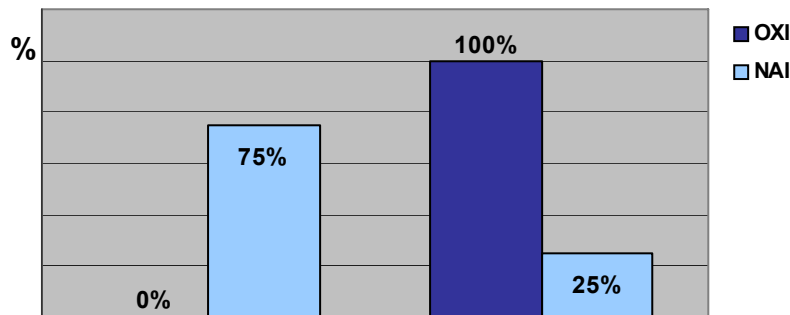
Αποτελέσματα: Το 25% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού και το 75% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 31: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

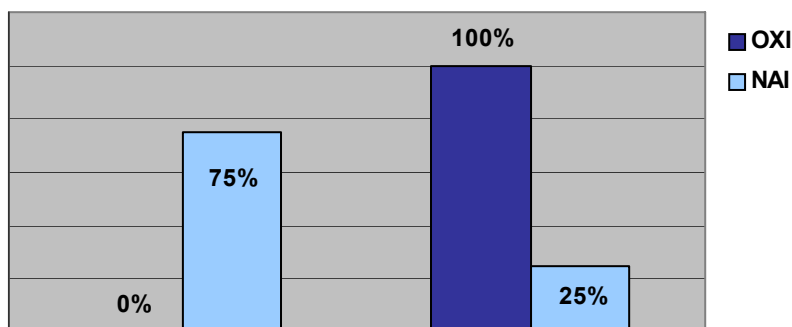
Αποτελέσματα: Το 25% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου και το 75% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 32: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων;»

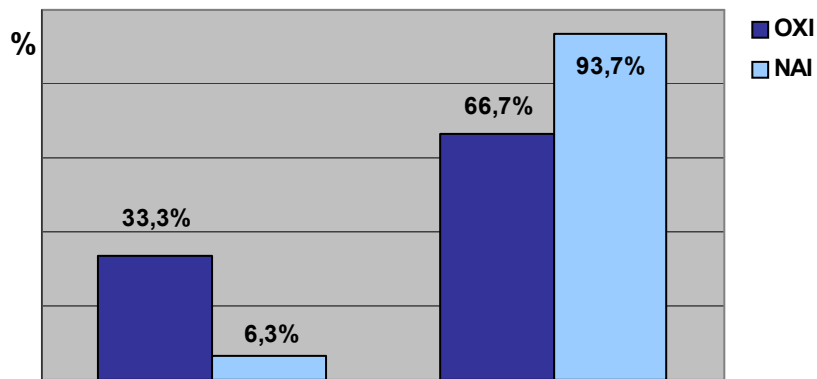
Αποτελέσματα: Το 25% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες φροντίδας κήπων και το 75% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 33: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

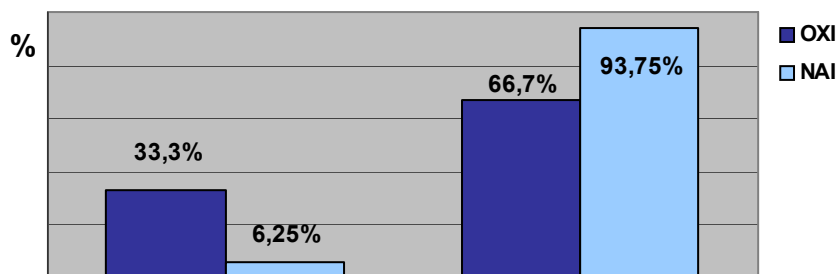
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 34: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

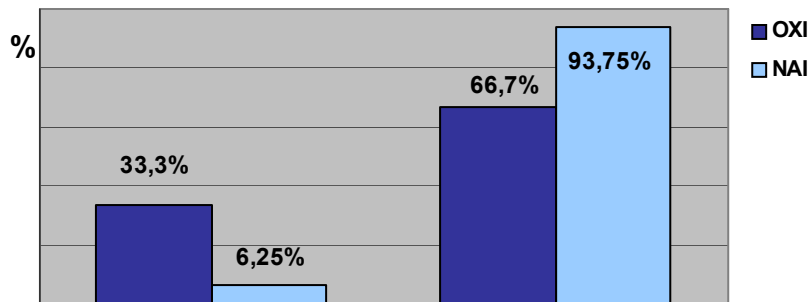
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 35: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων;»

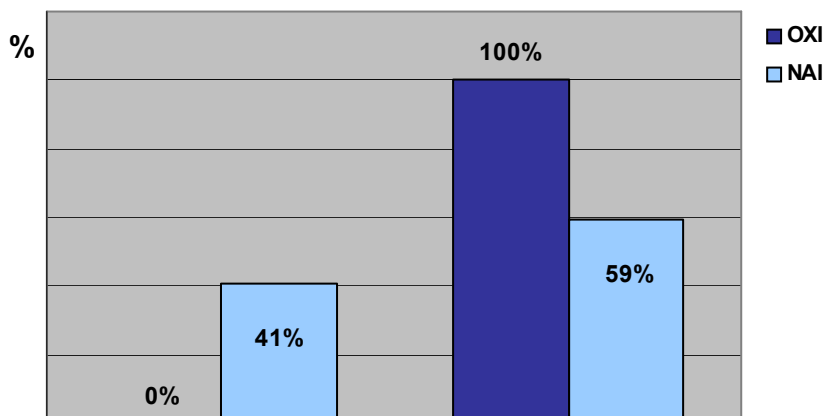
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,000002 (Yates).



Γράφημα 36: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών προγραμμάτων και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες συνεργασίας -σχέσεων;»

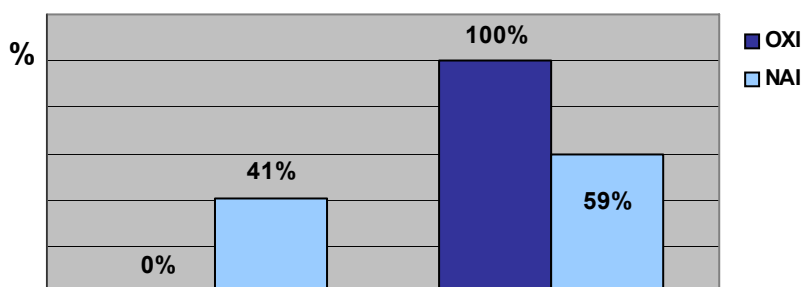
Αποτελέσματα: Το 59,26% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες συνεργασίας -σχέσεων και το 41% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0003 (Yates).



Γράφημα 37: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων;»

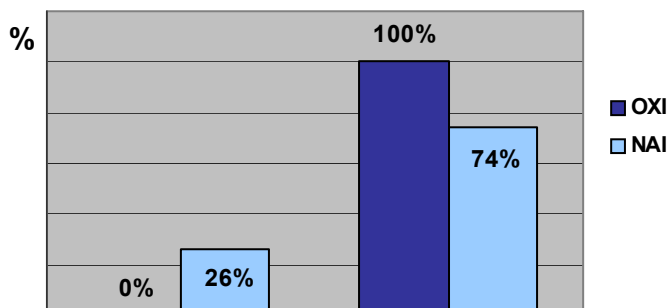
Αποτελέσματα: Το 59,26% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων και το 41% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0003 (Yates).



Γράφημα 38: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες λύσης προβλημάτων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων;»

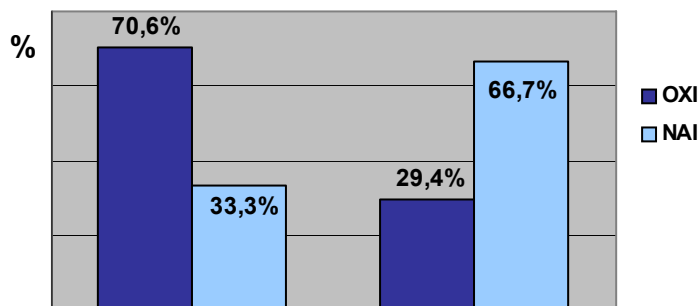
Αποτελέσματα: Το 74,07% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων και το 25,93% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,0032 (Yates).



Γράφημα 39: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης;»

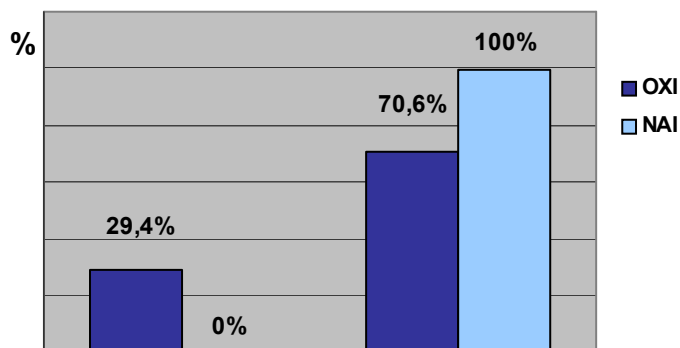
Αποτελέσματα: Το 66,67% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και το 33,33% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,029 (Yates).



Γράφημα 40: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες κοινωνικοποίησης

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες ελέγχου συμπεριφοράς;»

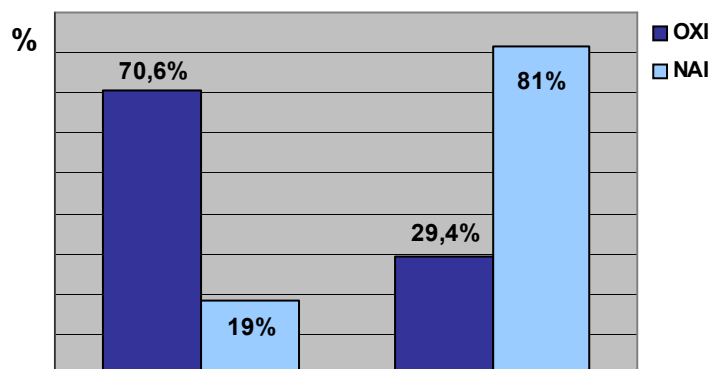
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες ελέγχου συμπεριφοράς με p-value 0,006 (Yates).



Γράφημα 41: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες ελέγχου συμπεριφοράς

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας;»

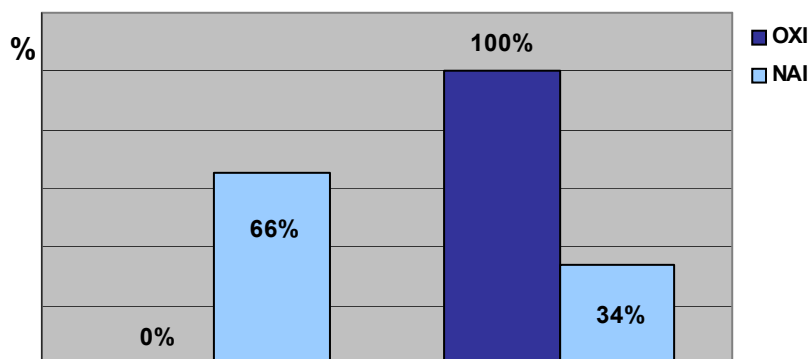
Αποτελέσματα: Το 81% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας και το 18,52% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,001 (Yates).



Γράφημα 42: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία έλλειψης ειδικών καθηγητών και δεξιότητες αυτονομίας

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης;»

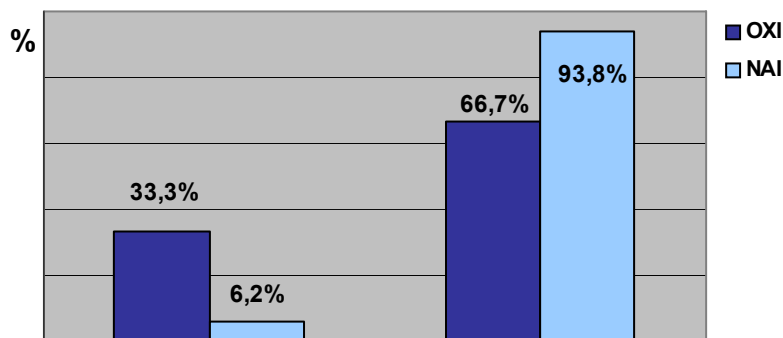
Αποτελέσματα: Το 34% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και το 65,63% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,00007 (Yates).



Γράφημα 43: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες κοινωνικοποίησης

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

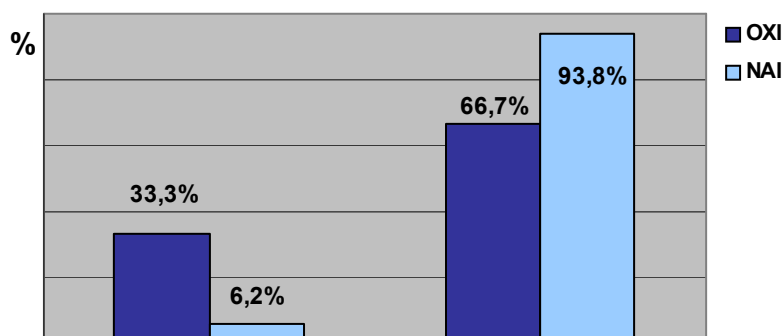
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,039 (Yates).



Γράφημα 44: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

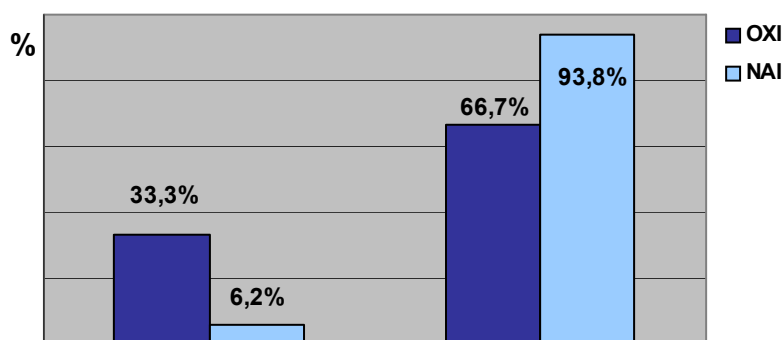
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,039 (Yates).



Γράφημα 45: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της έλλειψης συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων;»

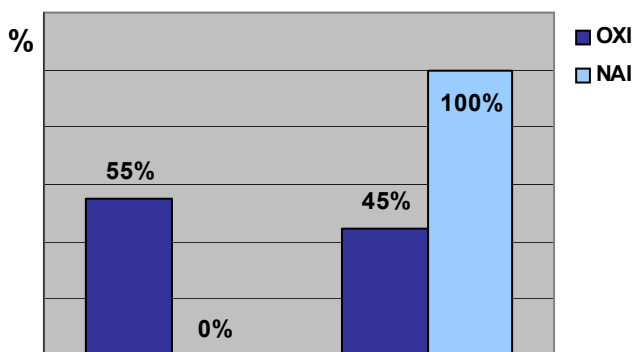
Αποτελέσματα: Το 93,75% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες φροντίδας κήπων και το 6,25% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,039 (Yates).



Γράφημα 46: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων;»

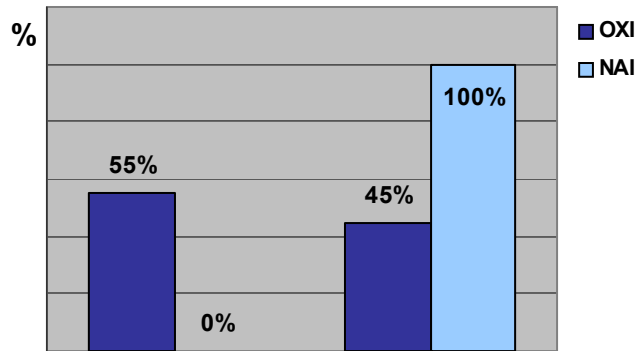
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων με p-value 0,00002 (Yates).



Γράφημα 47: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες σχέσεων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων;»

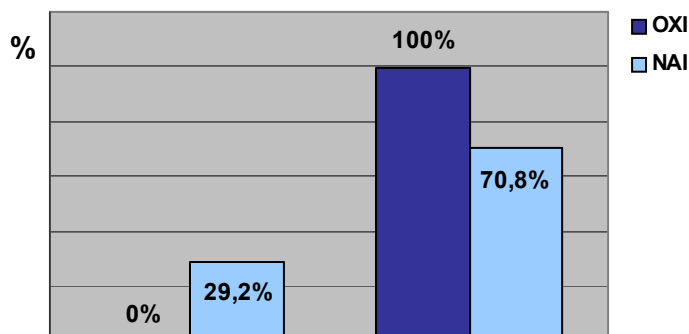
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων με p-value 0,00002 (Yates).



Γράφημα 48: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες λύσης προβλημάτων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων;»

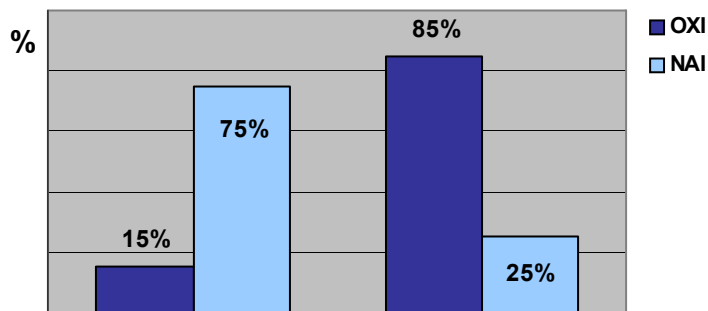
Αποτελέσματα: Το 70,83% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων και το 29,17% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,011 (Yates).



Γράφημα 49: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης;»

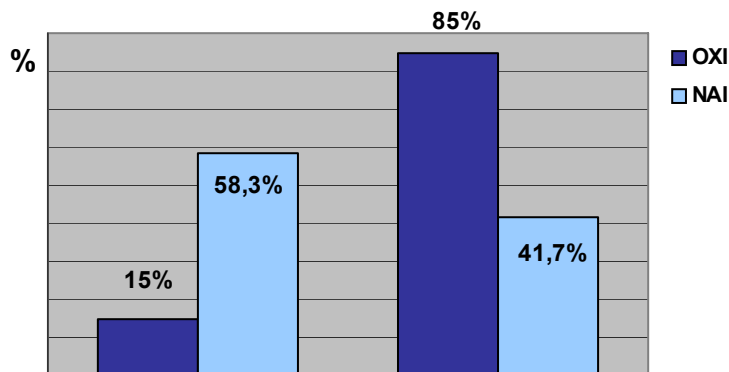
Αποτελέσματα: Το 25% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και το 75% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,00009 (Yates).



Γράφημα 50: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες κοινωνικοποίησης

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας;»

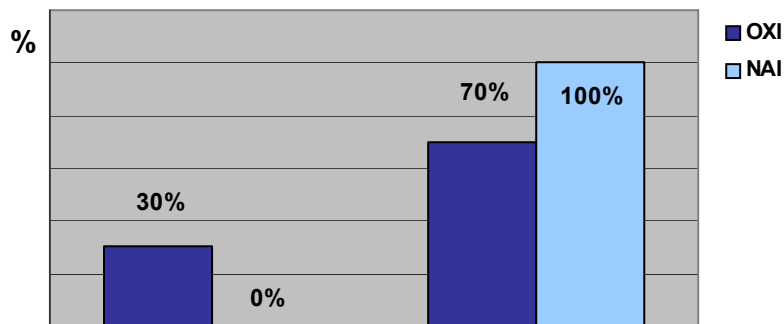
Αποτελέσματα: Το 41,67% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας και το 58,33% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,005 (Yates).



Γράφημα 51: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες αυτονομίας

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

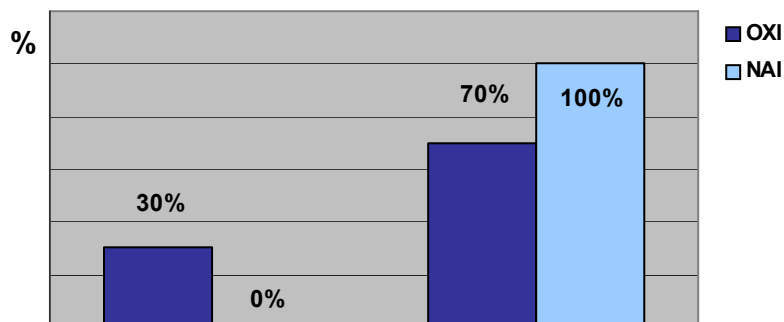
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού με p-value 0,005 (Yates).



Γράφημα 52: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

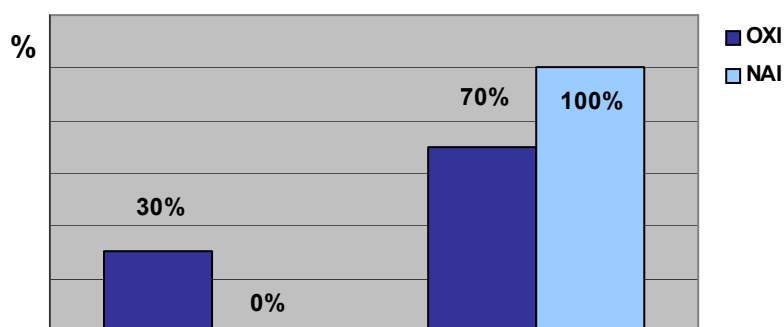
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου με p-value 0,005 (Yates).



Γράφημα 53: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων;»

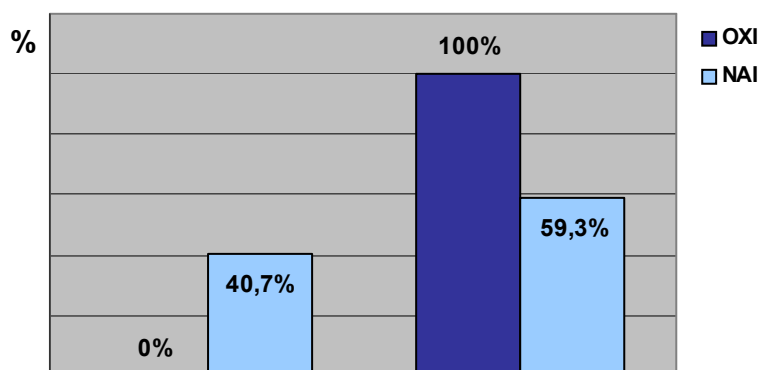
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες φροντίδας κήπων με p-value 0,005 (Yates).



Γράφημα 54: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία ανεπάρκειας βοηθητικού προσωπικού και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της απουσίας συνεργασίας με γονείς και τις δεξιότητες συνεργασίας -σχέσεων;»

Αποτελέσματα: Το 59,26% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες συνεργασίας -σχέσεων και το 41% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,003 (Yates).

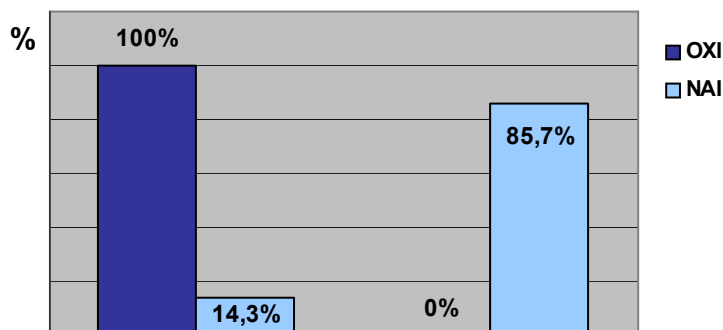


Γράφημα 55: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία συνεργασίας με γονείς και δεξιότητες σχέσεων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τμήμα και τις δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού;»

Αποτελέσματα: Το 85,71% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και το 14,29%

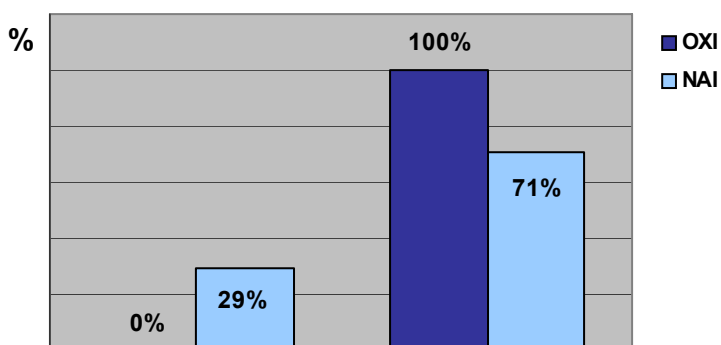
παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,00296 (Yates).



Γράφημα 56: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία μεγάλου αριθμού μαθητών και δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες επικοινωνίας;»

Αποτελέσματα: Το 70,97% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες επικοινωνίας και το 29,03% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,018 (Yates).

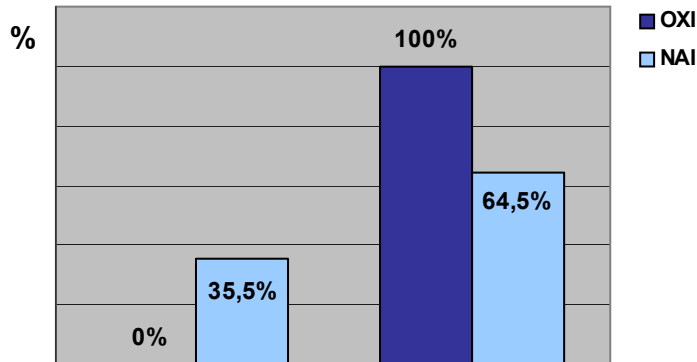


Γράφημα 57: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες επικοινωνίας

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων;»

Αποτελέσματα: Το 64,52% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων και το 35,48% παρόλο που θεωρεί

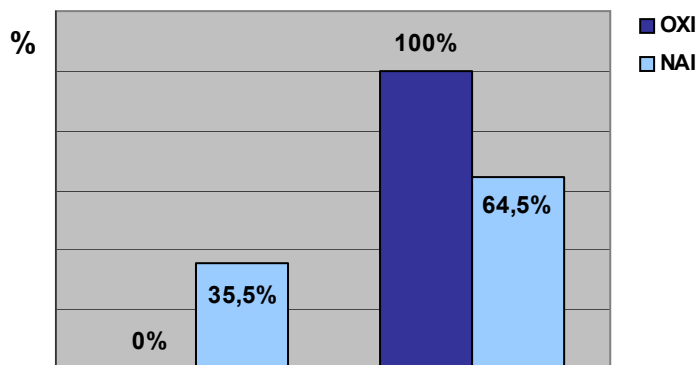
τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,004 (Yates).



Γράφημα 58: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες σχέσεων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων;»

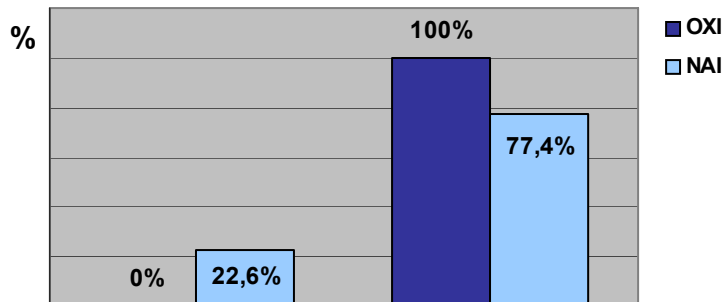
Αποτελέσματα: Το 64,52% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων και το 35,48% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,004 (Yates).



Γράφημα 59: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες λύσης προβλημάτων

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων;»

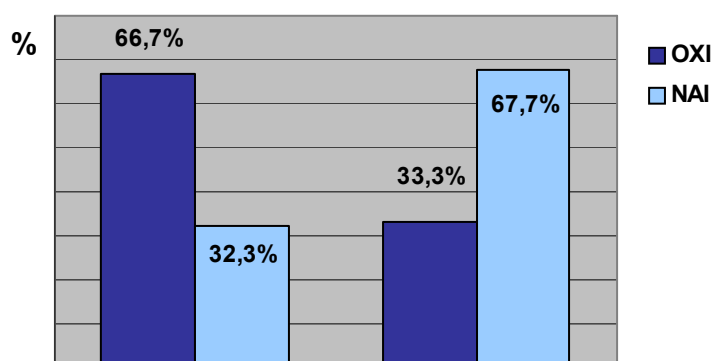
Αποτελέσματα: Το 77,42% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων και το 22,58% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,004 (Yates).



Γράφημα 60: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές *δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών* και *δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων*

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας;»

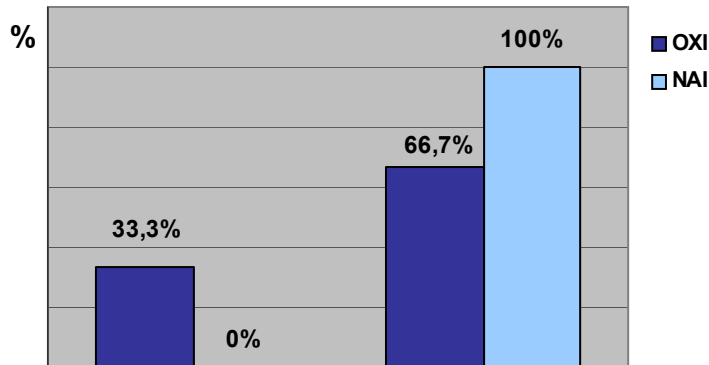
Αποτελέσματα: Το 67,74% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας και το 32,26% παρόλο που θεωρεί τη συγκεκριμένη δυσκολία λιγότερο σημαντική πιστεύει πως έχει σχέση με τις παραπάνω δεξιότητες με p-value 0,036 (Yates).



Γράφημα 61: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές *δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών* και *δεξιότητες αυτονομίας*

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού;»

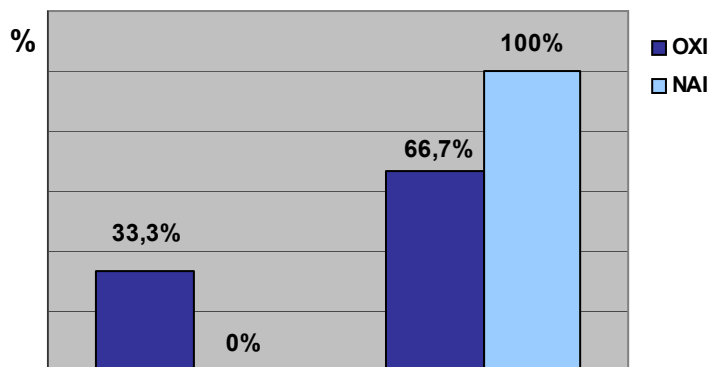
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού με p-value 0,001 (Yates).



Γράφημα 62: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου;»

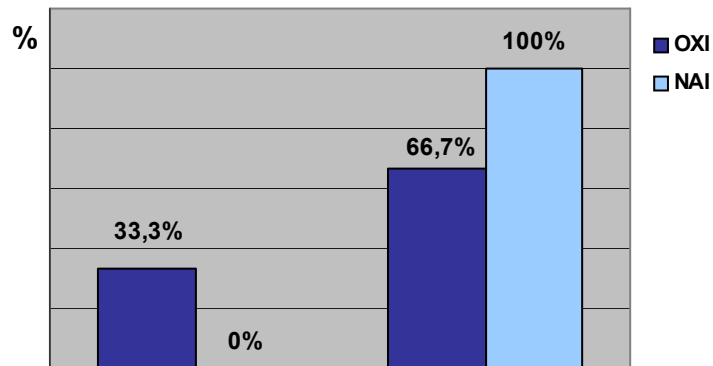
Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες καθαριότητας χώρου με p-value 0,001 (Yates).



Γράφημα 63: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες καθαριότητας χώρου

Συσχέτιση: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δυσκολία της σοβαρότητας ειδικών αναγκών των μαθητών και τις δεξιότητες φροντίδας κήπων ;»

Αποτελέσματα: Το 100% που θεωρεί σημαντική τη δυσκολία αυτή πιστεύει πως έχει σχέση με τις δεξιότητες φροντίδας κήπων με p-value 0,001 (Yates).



Γράφημα 64: Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές δυσκολία σοβαρότητας αναγκών μαθητών και δεξιότητες φροντίδας κήπων

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Συνοπτική παρουσίαση των κυριοτέρων ευρημάτων

Με βάση τη βιβλιογραφική προσέγγιση και παρατηρώντας τη στατιστική ανάλυση εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

Ατομικά στοιχεία

-Η πλειοψηφία του δείγματός μας ήταν γυναίκες και της οικογενειακής κατάστασης έγγαμοι.

-Οι περισσότεροι ήταν ηλικίας 31-40 ετών και οι λιγότεροι πάνω από 50 ετών.

- Τα χρόνια υπηρεσίας των περισσότερων κυμαινόταν μεταξύ 0 και 5 και των λιγότερων 16 και 20.

-Ένα σημαντικό ποσοστό είχε πτυχίο Τ.Ε.Ι. ή ανώτερης σχολής, ενώ κανένας δεν είχε Διδακτορικό.

-Αρκετοί είχαν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και κανένας Διδακτορικό.

-Η ειδικότητα της πλειοψηφίας ήταν δάσκαλος, φιλόλογος και λογοθεραπευτής και μόνο ένας ήταν της Οικιακής Οικονομίας και ένας μουσικός.

-Οι περισσότεροι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν με κύριο φορέα το σχολικό σύμβουλο. Θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν κυρίως σε θέματα που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς, δεξιότητες επικοινωνίας, αξιολόγησης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτισμού και διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας.

Το σχολείο

-Οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Καλλιθέας, του Αιγάλεω, του Πειραιά και του Νέου Ηρακλείου που έγινε η έρευνα είναι κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα, επιληψία και αυτισμό.

-Η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων σχολείων είναι ανεπαρκής.

-Πιστεύουν πως υπάρχουν ειδικότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των μαθητών του σχολείου και που δεν περιλαμβάνονται στο προσωπικό

του σχολείου αυτή τη στιγμή. Οι ειδικότητες αυτές είναι του Οικιακού Οικονόμου, των ειδικών εργαστηρίων και της εικαστικής θεραπείας.

Εκπαίδευση

-Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν πράγματα μόνα τους, μαθαίνουν τα δικαιώματά τους ως πολίτες, μαθαίνουν ένα επάγγελμα, προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν τη ζωή, αποκτούν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, μαθαίνουν να κοινωνικοποιούνται, αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας και μαθαίνουν να εκφράζονται τα συναισθήματά τους.

-Θεωρούν σημαντικότερο μάθημα την Αυτόνομη Διαβίωση, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Εργαστήρια, τη Γυμναστική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

-Πιστεύουν πως οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πρέπει να αποκτούν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στα πλαίσια των μαθημάτων της Αυτόνομης Διαβίωσης, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Εργαστηρίων. Εντούτοις, τα μαθήματα αυτά στα περισσότερα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. διδάσκονται από δασκάλους και όχι από τους Οικιακούς Οικονόμους.

-Οι βασικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων Αυτόνομης Διαβίωσης και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι επαγγελματικός προσανατολισμός, κοινωνικοποίηση και αυτοεξυπηρέτηση-αυτονομία.

Διδασκαλία

-Οι περισσότεροι χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη και τη διαφοροποιημένη στα πλαίσια ομάδας διδασκαλία πολύ συχνά, την ομαδοκεντρική, τη βιωματική και το θεατρικό παιχνίδι-παιχνίδι ρόλων μερικές φορές και τη χρήση Η/Υ και εποπτικών μέσων καθόλου.

-Χρησιμοποιούν στη διδασκαλία το σχολικό εγχειρίδιο, βιβλία, φωτοτυπίες, φωτογραφίες, χάρτες, εικόνες πολύ συχνά, σχεδιαγράμματα-πίνακες σπάνια, ηλεκτρονικό υπολογιστή, κασετόφωνο, βίντεο, σύμβολα καθόλου.

-Στα πλαίσια της διδασκαλίας η πλειοψηφία εφαρμόζει «Σχέδια εργασίας-Projects».

Μέσα από τη διδασκαλία οι πλευρές της ανάπτυξης του μαθητή που ενισχύονται είναι κυρίως η κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, η επικοινωνία, η κοινωνικοποίηση και η συμπεριφορά.

- Οι σπουδαιότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία των μαθημάτων Αυτόνομης Διαβίωσης και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι η μετακίνηση/μεταφορά των μαθητών, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων και η σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών.
- Οι κυριότερες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζουν είναι η προφορική εξέταση και ο συνδυασμός.

Ενσωμάτωση

- Για τους περισσότερους ενσωμάτωση σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές και είναι υπέρ της ενσωμάτωσης.
- Παρόλα αυτά πιστεύουν ότι το ελληνικό σύστημα δεν ευνοεί την ενσωμάτωση.
- Κατά τη γνώμη τους οι μεγαλύτερες δυσκολίες στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών στο γενικό σχολείο, κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υποστήριξης στην τάξη του γενικού σχολείου, η ανυπαρξία κατάλληλου θεσμικού πλαισίου και η προκατάληψη/στερεότυπα.
- Οι περισσότεροι δεν εφαρμόζουν την ενσωμάτωση στο σχολείο και υποστηρίζουν πως θα μπορούσαν να αναπτύξουν την εκπαιδευτική τους πρακτική ώστε να επιτευχθεί ενσωμάτωση στο σχολείο τους μέσα από τη συνεργασία με κοινωνικούς εξωσχολικούς φορείς, τη συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης και την ενημέρωση γονέων.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος και τις συσχετίσεις έχουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη στάση που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την άποψή τους για το ρόλο των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ως φορέα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικοποίησης.
- Δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα του μαθήματος Οικιακής Οικονομίας στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και την ύπαρξη ή όχι ειδικού στην εκπαίδευση παιδιών σε θέματα αυτόνομης διαβίωσης.

-Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του μαθήματος αυτόνομης διαβίωσης και στην άποψή τους για τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές τους στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Συγκεκριμένα υπάρχει σχέση ανάμεσα:

στη μετακίνηση μαθητών και στις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας-σχέσεων, λύσης προβλημάτων, κοινωνικοποίησης και αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας,

στην έλλειψη οικονομικών πόρων και στις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού, καθαριότητας χώρου και φροντίδας κήπων,

στην έλλειψη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και στις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας,

στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού, καθαριότητας χώρου και φροντίδας κήπων,

στην έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων και στις δεξιότητες προετοιμασίας φαγητού, καθαριότητας χώρου και φροντίδας κήπων,

στην έλλειψη ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και στις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων, λύσης προβλημάτων, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, κοινωνικοποίησης, ελέγχου συμπεριφοράς και αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας,

στην έλλειψη συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς και στις δεξιότητες κοινωνικοποίησης, προετοιμασίας φαγητού, καθαριότητας χώρου και φροντίδας κήπων,

στην ανεπάρκεια βοηθητικού προσωπικού και στις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων, λύσης προβλημάτων, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, κοινωνικοποίησης, αυτοεξυπηρέτησης-αυτονομίας, προετοιμασίας φαγητού, καθαριότητας χώρου και φροντίδας κήπων,

στην απουσία συνεργασίας με γονείς και στις δεξιότητες συνεργασίας-σχέσεων, στο μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα και στις δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού,

στη σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών και στις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας-σχέσεων, λύσης προβλημάτων και αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα είναι οι παρακάτω:

- Πρώτα από όλα ο κάθε καθηγητής πρέπει να διδάσκει το μάθημα της ειδικότητά του.
- Όλοι οι εργαζόμενοι στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πρέπει να έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (πτυχίο Τ.Ε.Ι., Α.Ε.Ι., Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) και να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια οποιουδήποτε φορέα (σχολικός σύμβουλος, Π.Ε.Κ., πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., ακαδημαϊκός φορέας, ιδιωτικός φορέας).
- Η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείται να σχετίζεται με το μάθημα και τις δυσκολίες των μαθητών.
- Το κράτος πρέπει να φροντίσει ώστε η να μην υπάρχει πρόβλημα υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία αυτά και να γίνεται το μάθημα με τη βοήθεια κασετοφώνου και Η/Υ όπου θεωρείται απαραίτητο.
- Επίσης, σε όλα τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. να υπάρχουν όλες οι ειδικότητες που απαιτούνται για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διδάσκεται το μάθημα της Αυτόνομης Διαβίωσης και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από τους Οικιακούς Οικονόμους και να μην παραγκωνίζεται το μάθημα ή να διδάσκεται από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.
- Να αντιμετωπιστούνε δυσκολίες όπως η μετακίνηση των μαθητών, η έλλειψη οικονομικών πόρων και κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων καθώς και η σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών.
- Είναι απαραίτητο να υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνεργασία για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών στο γενικό σχολείο, κατάλληλοι χώροι, εκπαιδευτικά προγράμματα και θεσμικό πλαίσιο, υποστήριξη στην τάξη του γενικού σχολείου, ειδικοί επιστήμονες στο χώρο του γενικού σχολείου και να λείπει η προκατάληψη.
- Ακόμη πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία με κοινωνικούς εξωσχολικούς φορείς, η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μέσα από σχολικές εκδηλώσεις, Η συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου και η ενημέρωση των γονέων.

- Αν υλοποιηθούν όλα τα παραπάνω, τότε το Ελληνικό σύστημα θα ευνοεί την ενσωμάτωση και η εφαρμογή της στο σχολείο θα είναι πρακτικά και όχι μόνο θεωρητικά εφικτή.

Βιβλιογραφία

Αρσένης, Γ. (1998). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. τεύχος δεύτερο. σελ. 335

Armitage, A. (1984). Do it yourself: practical guidance and exercises in social and life skills. London: Edward Arnold

Bauer, A., Shea, T. Teaching exceptional students in your classroom

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. α) προφορικός λόγος, β) ψυχοκινητικότητα, γ) νοητικές ικανότητες, δ) συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για το δάσκαλο. (2003). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.

Gowar, M. (1984). Starting out. Glasgow: Collins Educational

Καρακόιδας, Κ.-Δήμας, Λ. (1995). Σχολική ενσωμάτωση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πάτρα

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2004). Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Margret, W. and Mazurek, K. Special Education in the 21st century. Washington: Gallauet University

Νοητικές ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή. (2003). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.

Παντελιάδου, Σ.- Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Δεληγιωργάκος Γ.

Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. London: The Falmer Press.

Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό διάταγμα .
Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996).

Προφορικός λόγος. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή. (2003). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-
Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.

Ridway, B. (1985). Words About the House. London: Edward Arnold

Ridway, B. (1984). Words About Town. London: Edward Arnold

Stonier, S., Leadbetter, M. and Hargreaves, R. (1990). Student Progress Book and
Curriculum Outline. London: Morningside Further Education Centre, Tameside
Social Services

Συναισθηματική οργάνωση: Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή (2003). Αθήνα:
ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.

Τσοκοπούλου, Ι. (1991) Είναι ο γιος μου. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Χρηστάκης, Κ. (1994). Θέματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Τελέθριον

Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή. (2003). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-
Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.

www.hua.gr

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Ι. ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε ένα $\checkmark$ στο τετραγωνάκι που ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση.

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| 1. Φύλο: | Ανδρας | ☐ |
| | Γυναίκα | ☐ |
| 2. Ηλικία: | 21-30 ετών | ☐ |
| | 31-40 ετών | ☐ |
| | 41-50 ετών | ☐ |
| | 51-60 ετών | ☐ |
| | άνω των 60 ετών | ☐ |
| 3. Οικογενειακή κατάσταση: | Άγαμος | ☐ |
| | Έγγαμος | ☐ |
| | Διαζευγμένος | ☐ |
| | Χήρος | ☐ |
| 4. Χρόνια υπηρεσίας: | 0-5 έτη | ☐ |
| | 6-10 έτη | ☐ |
| | 11-15 έτη | ☐ |
| | 16-20 έτη | ☐ |
| | άνω των 20 ετών | ☐ |
| 5. Σπουδές: | Διδακτορικό | ☐ |
| | Μεταπτυχιακό (Master) | ☐ |
| | Πτυχίο Α.Ε.Ι. | ☐ |
| | Πτυχίο Τ.Ε.Ι. ή ανώτερης σχολής | ☐ |
| | Άλλο πτυχίο | ☐ |
| 6. Σπουδές στην Ειδική Αγωγή: | Διδακτορικό | ☐ |
| | Μεταπτυχιακό (Master) | ☐ |
| | Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημ. Εκ/σης | ☐ |
| | Άλλο | ☐ |
| 7. Αν έχετε κάνει σπουδές στην Ειδική Αγωγή αναφέρατε το ακριβές αντικείμενο των σπουδών σας: | | |
| | Τίτλος | |
| | Διδακτορικού:..... | |
| | Θέμα | |
| | Μεταπτυχιακού:..... | |
| | Ειδίκευση Μετεκπαίδευσης | |
| | Μαρασλείου:..... | |
| | Άλλο:..... | |
| 8. Ειδικότητα: | Δάσκαλος | ☐ |
| | Εκπ/κός δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης | |
| | (εξηγήστε) ☐ | ☐ |

Κοινωνικός λειτουργός	☐
Ψυχολόγος	☐
Εργοθεραπευτής	☐
Λογοθεραπευτής	☐
Άλλη ειδικότητα.....	☐

9. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν; Ναι ☐ Όχι ☐

10. Αν **ΝΑΙ**, αναφέρατε το φορέα ή τους φορείς οργάνωσης των επιμορφωτικών σεμιναρίων:

Σχολικός σύμβουλος	☐
Π.Ε.Κ.	☐
Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	☐
Ακαδημαϊκός φορέας	☐
Ιδιωτικός φορέας	☐

11. Σε ποια/ποιες από τις παρακάτω θεματικές ενότητες θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε;

Προβλήματα συμπεριφοράς	☐
Αγωγή υγείας	☐
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	☐
Κοινωνική και πολιτική αγωγή	☐
Αυτόνομη διαβίωση	☐
Δεξιότητες επικοινωνίας	☐
Ενσωμάτωση	☐
Διδακτική μεθοδολογία	☐
Αξιολόγηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	☐
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	☐
Εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών	☐
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	☐
Αυτισμός	☐
Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα	☐

II. ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Όνομα
σχολείου:.....
.....

2. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο:

3. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας;

Κινητικά προβλήματα	☐
Αισθητηριακά προβλήματα (όραση, ακοή)	☐
Νοητική υστέρηση	☐
Προβλήματα υγείας (καρδιά, διαβήτης, άσθμα, κλπ)	☐
Επιληψία	☐

Προβλήματα διατροφής, ύπνου
Αυτισμό

☐
☐

4. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας είναι επαρκής;

Ναι ☐ Όχι ☐

5. Υπάρχουν ειδικότητες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μαθητών του σχολείου και που δεν περιλαμβάνονται στο προσωπικό του σχολείου αυτή τη στιγμή;

Ναι ☐ Όχι ☐

6. Αν **ΝΑΙ**, εξηγήστε ποιες είναι οι ειδικότητες αυτές:

☐

III. ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; (κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό)
(1:Συμφωνώ πολύ, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ πολύ)

Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μαθαίνουν να κάνουν πράγματα μόνα τους	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μαθαίνουν τα δικαιώματά τους ως πολίτες	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μαθαίνουν ένα επάγγελμα	1	2	3	4	5
Η εκπαίδευση στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προετοιμάζει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την ζωή	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αποκτούν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μαθαίνουν να κοινωνικοποιούνται	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	1	2	3	4	5

2. Αξιολογείστε τη σπουδαιότητα των παρακάτω μαθημάτων ιεραρχώντας τα (1= το σπουδαιότερο μάθημα, 10=το λιγότερο σημαντικό μάθημα):

Γλώσσα	☐
Μαθηματικά	☐
Κοινωνική και πολιτική αγωγή	☐
Πληροφορική	☐
Μουσική	☐
Αισθητική αγωγή	☐
Γυμναστική	☐

Αυτόνομη διαβίωση ☐
 Εργαστήρια (π.χ. κομμωτική, κηπουρική κ.α.) ☐
 Επαγγελματικός προσανατολισμός ☐

3. Πιστεύετε ότι οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πρέπει να αποκτούν δεξιότητες
 αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής / πολιτικής αγωγής; Ναι ☐ Όχι ☐

4. Στα πλαίσια ποιου μαθήματος ή ποιων μαθημάτων, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις
 αυτόνομης διαβίωσης, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής;

.....

5. Υπάρχει στο σχολείο σας κάποιος ειδικός που να κάνει το μάθημα της αυτόνομης
 διαβίωσης και κοινωνικής/πολιτικής αγωγής; Ναι ☐ Όχι ☐

6. Αν **ΝΑΙ**, ονομάστε την ειδικότητα:

.....

7. Πόσες ώρες την εβδομάδα, αφιερώνονται στο μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης
 και κοινωνικής/πολιτικής αγωγής;

.....

8. Ποιες βασικές δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσιά των μαθημάτων
 αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής/πολιτικής αγωγής; (αναφέρατε 3 δεξιότητες)

1. ☐

2. ☐

3. ☐

9. Δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στο σχολείο:

Συνεργασία με γονείς ☐

Συνεργασία με φορείς (π.χ. Κ.Δ.Α.Υ.) ☐

Συνεργασία με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ☐

Υλικοτεχνική υποδομή ☐

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ☐

Διδακτικές μέθοδοι

☐ Υποστήριξη πολλαπλών δυσκολιών στους μαθητές

☐

Άλλο ☐

IV. ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Πόσο συχνά, χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές διδασκαλίας; (κυκλώστε τον
 κατάλληλο αριθμό σε κάθε γραμμή οριζοντίως)
 (1.Πολύ συχνά, 2.Μερικές φορές, 3.Σπάνια, 4.Καθόλου)

Εξατομικευμένη	1	2	3	4
Ομαδοσυνεργατική	1	2	3	4
Διαφοροποιημένη στα πλαίσια ομάδας ¹		2	3	4
Βιωματική	1	2	3	4
Χρήση Η/Υ και εποπτικών μέσων	1	2	3	4
Θεατρικό παιχνίδι – παιχνίδι ρόλων	1	2	3	4

2. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω μέσα στη διδασκαλία σας; (κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό σε κάθε γραμμή οριζοντίως)
(1.Πολύ συχνά, 2.Μερικές φορές, 3.Σπάνια, 4.Καθόλου)

Σχολικό εγχειρίδιο, βιβλία, φωτοτυπίες ¹		2	3	4
Φωτογραφίες, χάρτες, εικόνες	1	2	3	4
Σχεδιαγράμματα-Πίνακες	1	2	3	4
Σύμβολα (π.χ. Makaton)	1	2	3	4
Ηλεκτρονικός Υπολογιστής	1	2	3	4
Κασετόφωνο, Βίντεο	1	2	3	4

3. Στα πλαίσια της διδασκαλίας σας εφαρμόζετε «Σχέδια εργασίας – Projects»; Ναι ☐ Όχι ☐

4. Ποιες πλευρές της ανάπτυξης του μαθητή ενισχύονται μέσα από τη διδασκαλία σας; (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα ☐)

Κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων	☐
Επικοινωνία	☐
Κοινωνικοποίηση	☐
Αυτενέργεια/αυτονομία	☐
Συμπεριφορά	☐
Ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα	☐
Άλλο	☐

5. Ποιες είναι οι σπουδαιότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία των μαθημάτων αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής/πολιτικής αγωγής στο σχολείο σας; (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα ☐)

Μετακίνηση/μεταφορά μαθητών	☐
Έλλειψη οικονομικών πόρων	☐

- | | |
|---|--------------------------|
| Έλλειψη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. | ☐ |
| Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου | ☐ |
| Έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων ειδικών προγραμμάτων | ☐ |
| Έλλειψη συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς | ☐ |
| Ανεπάρκεια βοηθητικού προσωπικού | ☐ |
| Έλλειψη ειδικών καθηγητών για τη διδασκαλία των μαθημάτων | ☐ |
| Απουσία συνεργασίας με γονείς | ☐ |
| Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα | ☐ |
| Σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών | ☐ |
| Άλλο | ☐ |

6. Ποια μορφή αξιολόγησης εφαρμόζετε;
(μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα ☐)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Γραπτή εξέταση | ☐ |
| Προφορική εξέταση | ☐ |
| Ατομικές εργασίες (projects) | ☐ |
| Ομαδικές εργασίες | ☐ |
| Συνδυασμός των παραπάνω | ☐ |
| Άλλο | ☐ |

V. ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

1. Τι σημαίνει για σας ενσωμάτωση;
(σημειώστε μόνο ένα x)

- | | |
|---|--------------------------|
| Κοινή διδασκαλία, συνεκπαίδευση σε γενικό σχολείο | ☐ |
| Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κοινό για όλους τους μαθητές | ☐ |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομίκευση στο χώρο του γενικού σχολείου | ☐ |
| Κοινωνικοποίηση | ☐ |
| Συνύπαρξη στον ίδιο χώρο | ☐ |
| Αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές | ☐ |
| Άλλο | ☐ |

2. Είστε υπέρ της ενσωμάτωσης; Ναι ☐ Όχι ☐

3. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την ενσωμάτωση;

Ναι ☐

Όχι ☐

4. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι δυσκολίες στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης ιεραρχώντας τα (1=η σπουδαιότερη δυσκολία, 10=η λιγότερο σημαντική δυσκολία);

- | | |
|---|--------------------------|
| Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών | ☐ |
| Έλλειψη συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών στο γενικό σχολείο | ☐ |
| Έλλειψη κατάλληλων χώρων / ανεπαρκής υποδομή | ☐ |
| Έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων | ☐ |
| Ανυπαρξία κατάλληλου θεσμικού πλαισίου | ☐ |
| Έλλειψη υποστήριξης στην τάξη του γενικού σχολείου | ☐ |
| Ανυπαρξία ειδικών επιστημόνων (π.χ. ψυχολόγου, κοινωνικού | ☐ |

Λειτουργού) στο χώρο του γενικού σχολείου	☐
Προκατάληψη / στερεότυπα	☐
Άλλο	☐

5. Εφαρμόζετε ενσωμάτωση στο σχολείο σας; Ναι ☐ Όχι ☐

6. Πως θα μπορούσατε να αναπτύξετε την εκπαιδευτική σας πρακτική ώστε να επιτευχθεί ενσωμάτωση στο σχολείο σας ιεραρχώντας τα (1=η σπουδαιότερη πρακτική, 10=η λιγότερο σημαντική πρακτική);

Συνεργασία με κοινωνικούς εξωσχολικούς φορείς	☐
Ευαισθητοποίηση κοινωνίας μέσα από σχολικές εκδηλώσεις	☐
Συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης	☐
Οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπ/σης	☐
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου	☐
Ενημέρωση γονέων	☐
Άλλο	☐

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!

Παράρτημα Β: Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νόμος Ν. 2817/2000

Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Άρθρο 1

Έννοια, σκοπός και καθεστώς

1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.

β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).

γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.

δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. 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.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

9. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

10. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις διαδικασίες ίδρυσης, λειτουργίας και εποπτείας κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας συμπράττει και ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφόσον φοιτούν σε αυτά άτομα με ειδικές ανάγκες σχολικής ηλικίας.

11. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική-επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ..

β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

12. Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,

β) 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 ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτήν μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε - εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση.

13. Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είναι:

α) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους, που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες,

β) γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος,

γ) ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος,

δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α' κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α') για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων,

ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998.

Στην Α' τάξη του Α' κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δύο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β' κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α' βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων,

στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος.

14. Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης της βαθμίδας τους. Ειδικά τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

15. α) Η φοίτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής μπορεί να παραταθεί, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτώντων και μετά το 22ο έτος της ηλικίας τους ή να αρχίσει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κανονικά σχολεία. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του

οικείου Κ.Δ.Α.Υ..

στ) Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης λειτουργεί με πέντε μέχρι και οκτώ τάξεις, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτώντων. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου.

18. Ειδικά στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης οι Διευθυντές επιλέγονται από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.) εκ των υπηρετούντων οργανικά σε αυτά, κατά τα ισχύοντα για την επιλογή των Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α. και τοποθετούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τετραετή θητεία.

20. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

- α) την ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης,
- β) την προσωνομία και τον τίτλο, καθώς και τον εξειδικευμένο τύπο των σχολείων ειδικής αγωγής και τον ελάχιστο αριθμό μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές και τις επί μέρους τάξεις ή βαθμίδες,
- γ) τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης στο σπίτι,
- δ) τα ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των Κ.Δ.Α.Υ.,
- ε) την εντόπιση, διάγνωση, εγγραφή, μετεγγραφή και κατάταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία των παραγράφων 11, 12 και 13 του παρόντος άρθρου
- στ) το εβδομαδιαίο ωράριο διδακτικής εργασίας και άλλης απασχόλησης του προσωπικού ειδικής αγωγής που εργάζεται στα σχολεία αυτά,
- ζ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού έτους,
- η) τη διάρθρωση και τις βασικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ή το είδος και τη μορφή των υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και το περιεχόμενο της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών,
- θ) τον αριθμό των θέσεων εκπαιδευτικού, ειδικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού και διοικητικού προσωπικού που κατανέμονται κατά κλάδους και ειδικότητες σε κάθε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης,
- ι) τη διαδικασία συγκρότησης και λειτουργίας των συλλόγων γονέων, οι οποίοι

συμμετέχουν και συνεργάζονται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ια) την προσφορά συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ιβ) κάθε άλλη λεπτομέρεια για την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Μ.Ε.Α..

3.α) Η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκε και λειτουργεί κατά τις διατάξεις του π.δ. 137/1983 (ΦΕΚ 60 Α'). μετατρέπεται σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του παρόντος νόμου με έδρα την Καλλιθέα Αθηνών και περιλαμβάνει τα τμήματα ειδικότητας: αα) Ξυλουργικής, ββ) Κεραμικής-Αγγειοπλαστικής, γγ) Κοπτικής - Ραπτικής - Πλεκτικής, δδ) Κηπουρικής και εε) Υδραυλικής. Στο εργαστήριο αυτό μπορεί να προστίθενται και άλλα τμήματα ειδικότητας με τη διαδικασία του άρθρου 1 παρ. 18.

γ) Οι υπηρετούντες σε οργανικές θέσεις μόνιμου προσωπικού του άρθρου 4 του π.δ. 137/1983 (ΦΕΚ 60 Α') ανήκουν εφεξής στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας και υπάγονται στους οικείους κλάδους ως εξής:

αα) του κλάδου Δασκάλων στον κλάδο Δασκάλων του άρθρου 13 του ν. 1566/1985, ββ) του κλάδου Φυσικής Αγωγής στον κλάδο ΠΕ11 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985, γγ) του κλάδου Μουσικής στον κλάδο ΠΕ16 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985, δδ) του κλάδου Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών στον κλάδο ΠΕ18 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985,

εε) του κλάδου Εργασιοθεραπευτών στον κλάδο ΠΕ29 του άρθρου 3 του παρόντος νόμου,

στστ) του κλάδου Βοηθών Τεχνικών Εκπαιδευτικών στον κλάδο ΔΕ1 ειδικού βοηθητικού προσωπικού του άρθρου 3 του παρόντος νόμου,

ζζ) του κλάδου Διοικητικών Υπαλλήλων στον κλάδο ΔΕ1 Διοικητικό του άρθρου 20 του ν. 1566/1985 και

ηη) του κλάδου Κλητήρων στον κλάδο ΥΕ1 του άρθρου 20 του ν. 1566/1985.

δ) Διατηρούνται οι θέσεις προσωπικού με σχέση ιδιωτικού δικαίου του άρθρου 4 του π.δ. 137/1983, τρεις (3) καθαριστριών και τέσσερις (4) μαγείρων - τραπεζοκόμων και οι κατέχοντες τις θέσεις αυτές εξακολουθούν να υπηρετούν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας.

ε) Ο κλάδος Βοηθών παιδαγωγών του άρθρου 4 του π.δ. 137/1983 και οι τρεις (3)

θέσεις αυτού καταργούνται.

στ) Ο ασκών καθήκοντα Διευθυντή της Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εξακολουθεί να ασκεί καθήκοντα Διευθυντή του εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2001-2002.

ζ) Οι μαθητές που φοιτούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου στη Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του π.δ. 137/1983, θεωρούνται αυτοδικαίως εγγεγραμμένοι στην αντίστοιχη τάξη του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης Καλλιθέας και συνεχίζουν τη φοίτηση τους κατά τα οριζόμενα στην περίπτωση β'.

Γ6/161/05-04-2000 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εγκύκλιος Γ6/161/05-04-2000 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ρυθμίσεις Ν.2817/2000 για την Ειδική Αγωγή

Α' ΝΕΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

1. Με τις διατάξεις του άρθρου 1:

γ) Επίσης θεσμοθετείται το εργαστήριο ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης και κατάρτισης το οποίο λειτουργεί με 5 - 8 τάξεις, στην Α' τάξη του οποίου εγγράφονται απόφοιτοι του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

Παράρτημα Γ: Πίνακες Συσχετίσεων

Frequency Table for met math by epikoinwnias

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	14 28,57% 100,00%	14 28,57%
2	9 18,37% 25,71%	26 53,06% 74,29%	35 71,43%
Column Total	9 18,37%	40 81,63%	49 100,00%

Frequency Table for met math by syn shesewn

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	14 28,57% 100,00%	14 28,57%
2	11 22,45% 31,43%	24 48,98% 68,57%	35 71,43%
Column Total	11 22,45%	38 77,55%	49 100,00%

Frequency Table for met math by lyseis provl

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	14 28,57% 100,00%	14 28,57%
2	11 22,45% 31,43%	24 48,98% 68,57%	35 71,43%
Column Total	11 22,45%	38 77,55%	49 100,00%

Frequency Table for met math by koinwnikop

	1	2	Row Total
1	12 24,49% 85,71%	2 4,08% 14,29%	14 28,57%
2	14 28,57% 40,00%	21 42,86% 60,00%	35 71,43%
Column Total	26 53,06%	23 46,94%	49 100,00%

Frequency Table for met math by aftoex afton

	1	2	Row Total
1	12 24,49% 85,71%	2 4,08% 14,29%	14 28,57%
2	10 20,41% 28,57%	25 51,02% 71,43%	35 71,43%
Column Total	22 44,90%	27 55,10%	49 100,00%

Frequency Table for el oik por by proet fag

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	20 45,45% 100,00%	20 45,45%
2	6 13,64% 25,00%	18 40,91% 75,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el oik por by kath hwrou

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	20 45,45% 100,00%	20 45,45%
2	6 13,64% 25,00%	18 40,91% 75,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el oik por by frodida kipvn

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	20 45,45% 100,00%	20 45,45%
2	6 13,64% 25,00%	18 40,91% 75,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el syn eid by koinwnnikop

	1	2	Row Total
1	5 11,36% 100,00%	0 0,00% 0,00%	5 11,36%
2	16 36,36% 41,03%	23 52,27% 58,97%	39 88,64%
Column Total	21 47,73%	23 52,27%	44 100,00%

Frequency Table for el syn eid by aftoex afton

	1	2	Row Total
1	5 11,36% 100,00%	0 0,00% 0,00%	5 11,36%
2	12 27,27% 30,77%	27 61,36% 69,23%	39 88,64%
Column Total	17 38,64%	27 61,36%	44 100,00%

Frequency Table for an ylik yp sh by proet fag

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	41 83,67% 100,00%	41 83,67%
2	6 12,24% 75,00%	2 4,08% 25,00%	8 16,33%
Column Total	6 12,24%	43 87,76%	49 100,00%

Frequency Table for an ylik yp sh by kath hwrou

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	41 83,67% 100,00%	41 83,67%
2	6 12,24% 75,00%	2 4,08% 25,00%	8 16,33%
Column Total	6 12,24%	43 87,76%	49 100,00%

Frequency Table for an ylik yp sh by frodida kipwn

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	41 83,67% 100,00%	41 83,67%
2	6 12,24% 75,00%	2 4,08% 25,00%	8 16,33%
Column Total	6 12,24%	43 87,76%	49 100,00%

Frequency Table for el syn koin for by koinwnikop

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	12 27,27% 100,00%	12 27,27%
2	21 47,73% 65,63%	11 25,00% 34,38%	32 72,73%
Column Total	21 47,73%	23 52,27%	44 100,00%

Frequency Table for el syn koin for by proet fag

	1	2	Row Total
1	4 9,09% 33,33%	8 18,18% 66,67%	12 27,27%
2	2 4,55% 6,25%	30 68,18% 93,75%	32 72,73%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el syn koin for by kath hwrou

	1	2	Row Total
1	4 9,09% 33,33%	8 18,18% 66,67%	12 27,27%
2	2 4,55% 6,25%	30 68,18% 93,75%	32 72,73%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el syn koin for by frodida kipwn

	1	2	Row Total
1	4 9,09% 33,33%	8 18,18% 66,67%	12 27,27%
2	2 4,55% 6,25%	30 68,18% 93,75%	32 72,73%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by syn shesewn

	1	2	Row Total
1	11 25,00% 55,00%	9 20,45% 45,00%	20 45,45%
2	0 0,00% 0,00%	24 54,55% 100,00%	24 54,55%
Column Total	11 25,00%	33 75,00%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by lyseis provl

	1	2	Row Total
1	11 25,00% 55,00%	9 20,45% 45,00%	20 45,45%
2	0 0,00% 0,00%	24 54,55% 100,00%	24 54,55%
Column Total	11 25,00%	33 75,00%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by synesthimata

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	20 45,45% 100,00%	20 45,45%
2	7 15,91% 29,17%	17 38,64% 70,83%	24 54,55%
Column Total	7 15,91%	37 84,09%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by koinwnnikop

	1	2	Row Total
1	3 6,82% 15,00%	17 38,64% 85,00%	20 45,45%
2	18 40,91% 75,00%	6 13,64% 25,00%	24 54,55%
Column Total	21 47,73%	23 52,27%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by aftoex afton

	1	2	Row Total
1	3 6,82% 15,00%	17 38,64% 85,00%	20 45,45%
2	14 31,82% 58,33%	10 22,73% 41,67%	24 54,55%
Column Total	17 38,64%	27 61,36%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by proet fag

	1	2	Row Total
1	6 13,64% 30,00%	14 31,82% 70,00%	20 45,45%
2	0 0,00% 0,00%	24 54,55% 100,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by kath hwrou

	1	2	Row Total
1	6 13,64% 30,00%	14 31,82% 70,00%	20 45,45%
2	0 0,00% 0,00%	24 54,55% 100,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for an voith pros by frodida kipwn

	1	2	Row Total
1	6 13,64% 30,00%	14 31,82% 70,00%	20 45,45%
2	0 0,00% 0,00%	24 54,55% 100,00%	24 54,55%
Column Total	6 13,64%	38 86,36%	44 100,00%

Frequency Table for el eid kath by syn shesewn

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	17 38,64% 100,00%	17 38,64%
2	11 25,00% 40,74%	16 36,36% 59,26%	27 61,36%
Column Total	11 25,00%	33 75,00%	44 100,00%

Frequency Table for el eid kath by lyseis provl

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	17 38,64% 100,00%	17 38,64%
2	11 25,00% 40,74%	16 36,36% 59,26%	27 61,36%
Column Total	11 25,00%	33 75,00%	44 100,00%

Frequency Table for el eid kath by synesthimata

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	17 38,64% 100,00%	17 38,64%
2	7 15,91% 25,93%	20 45,45% 74,07%	27 61,36%
Column Total	7 15,91%	37 84,09%	44 100,00%

Frequency Table for el eid kath by koinwnnikop

	1	2	Row Total
1	12 27, 27% 70, 59%	5 11, 36% 29, 41%	17 38, 64%
2	9 20, 45% 33, 33%	18 40, 91% 66, 67%	27 61, 36%
Column Total	21 47, 73%	23 52, 27%	44 100, 00%

Frequency Table for el eid kath by eleghos syb

	1	2	Row Total
1	5 11, 36% 29, 41%	12 27, 27% 70, 59%	17 38, 64%
2	0 0, 00% 0, 00%	27 61, 36% 100, 00%	27 61, 36%
Column Total	5 11, 36%	39 88, 64%	44 100, 00%

Frequency Table for el eid kath by aftoex afton

	1	2	Row Total
1	12 27, 27% 70, 59%	5 11, 36% 29, 41%	17 38, 64%
2	5 11, 36% 18, 52%	22 50, 00% 81, 48%	27 61, 36%
Column Total	17 38, 64%	27 61, 36%	44 100, 00%

Frequency Table for el eid kath by syn shesewn

	1	2	Row Total
1	0 0, 00% 0, 00%	17 38, 64% 100, 00%	17 38, 64%
2	11 25, 00% 40, 74%	16 36, 36% 59, 26%	27 61, 36%
Column Total	11 25, 00%	33 75, 00%	44 100, 00%

Frequency Table for meg ar math by ep pr

	1	2	Row Total
1	2 4,55% 100,00%	0 0,00% 0,00%	2 4,55%
2	6 13,64% 14,29%	36 81,82% 85,71%	42 95,45%
Column Total	8 18,18%	36 81,82%	44 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by epikoinwnias

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	18 36,73% 100,00%	18 36,73%
2	9 18,37% 29,03%	22 44,90% 70,97%	31 63,27%
Column Total	9 18,37%	40 81,63%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by syn shesewn

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	18 36,73% 100,00%	18 36,73%
2	11 22,45% 35,48%	20 40,82% 64,52%	31 63,27%
Column Total	11 22,45%	38 77,55%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by lyseis provl

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	18 36,73% 100,00%	18 36,73%
2	11 22,45% 35,48%	20 40,82% 64,52%	31 63,27%
Column Total	11 22,45%	38 77,55%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by synesthimata

	1	2	Row Total
1	0 0,00% 0,00%	18 36,73% 100,00%	18 36,73%
2	7 14,29% 22,58%	24 48,98% 77,42%	31 63,27%
Column Total	7 14,29%	42 85,71%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by aftoex afton

	1	2	Row Total
1	12 24,49% 66,67%	6 12,24% 33,33%	18 36,73%
2	10 20,41% 32,26%	21 42,86% 67,74%	31 63,27%
Column Total	22 44,90%	27 55,10%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by proet fag

	1	2	Row Total
1	6 12,24% 33,33%	12 24,49% 66,67%	18 36,73%
2	0 0,00% 0,00%	31 63,27% 100,00%	31 63,27%
Column Total	6 12,24%	43 87,76%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by kath hwrou

	1	2	Row Total
1	6 12,24% 33,33%	12 24,49% 66,67%	18 36,73%
2	0 0,00% 0,00%	31 63,27% 100,00%	31 63,27%
Column Total	6 12,24%	43 87,76%	49 100,00%

Frequency Table for sovar eid an by frodida kipwn

	1	2	Row Total
1	6 12, 24% 33, 33%	12 24, 49% 66, 67%	18 36, 73%
2	0 0, 00% 0, 00%	31 63, 27% 100, 00%	31 63, 27%
Column Total	6 12, 24%	43 87, 76%	49 100, 00%