

Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

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

1. Ζητήματα ορολογίας

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹² Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 28.

¹³ Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002: 22.

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

¹⁵ Βλ. Δόικου – Αυλίδου Μ., 2002.

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

2. Η λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ.

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

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

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

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

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

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

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

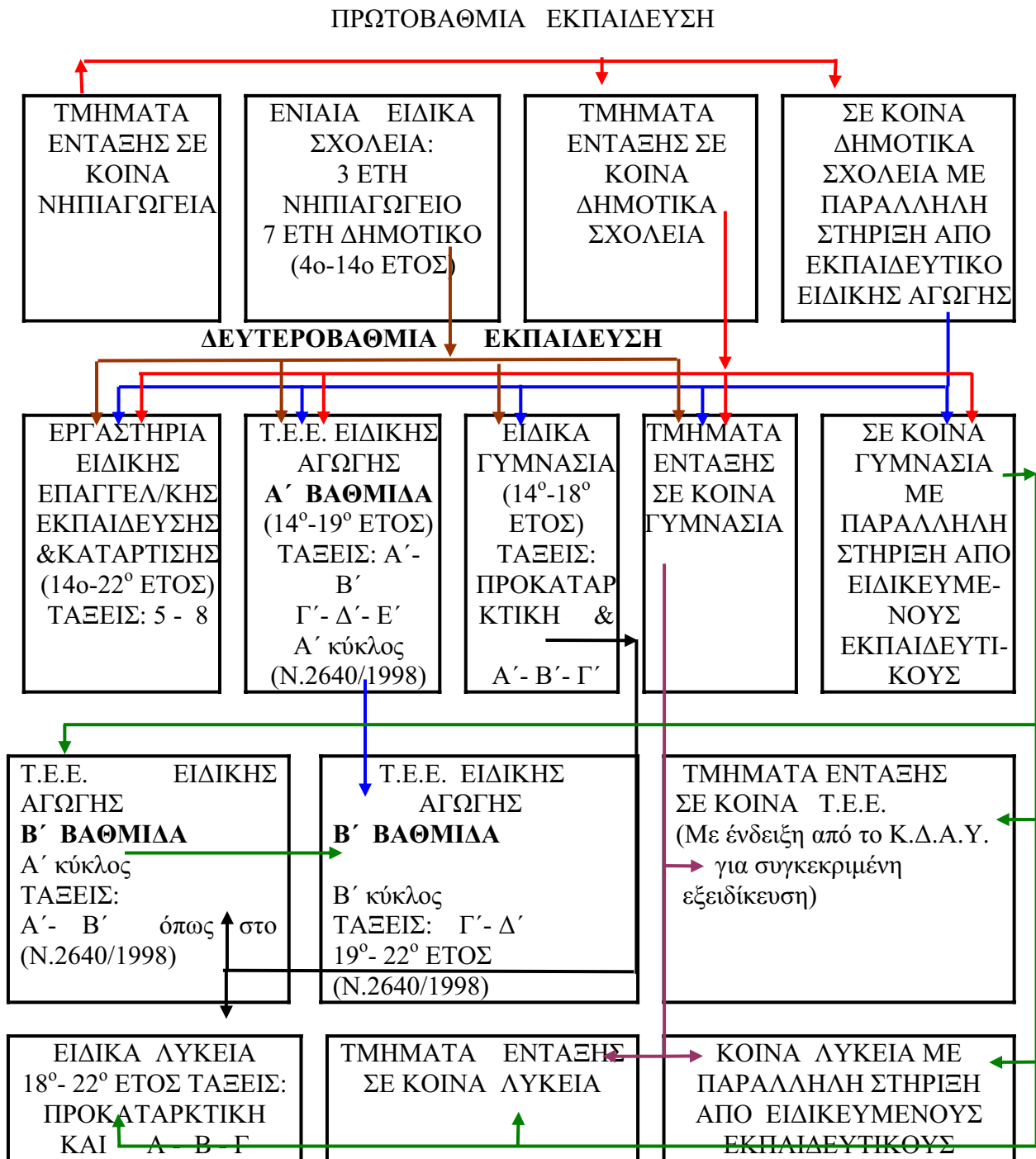
Αναφορικά με την τρίτη από τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ., δεν έχουμε παρά να παρατηρήσουμε πόσα λίγα έχουν γίνει για την υλοποίηση των σχετικών προβλέψεων, μολονότι το περιεχόμενό τους αφορά στην καρδιά του εκπαιδευτικού έργου και της ειδικής αγωγής. Όταν, όμως, απουσιάζουν συγκεκριμένες προτάσεις για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

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

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

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

Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε:



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

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

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

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

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

α) Θέματα οργάνωσης του σχολείου:

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

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

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

¹⁷Βλ. Χρηστάκης, Κ.Γ, 1990: 412-419

β) Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας:

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

γ) Θέματα εκπαίδευσης προσωπικού:

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

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

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

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

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

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

¹⁸ Βλ. εφημερίδα ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ, 1996:4-5

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

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

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

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

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

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

²¹ Τζουριάδου Μ., 1992: 66.

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

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

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

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

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

²² Ενδεικτικά αναφέρουμε: Τζουριάδου Μ. 1992: 67.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

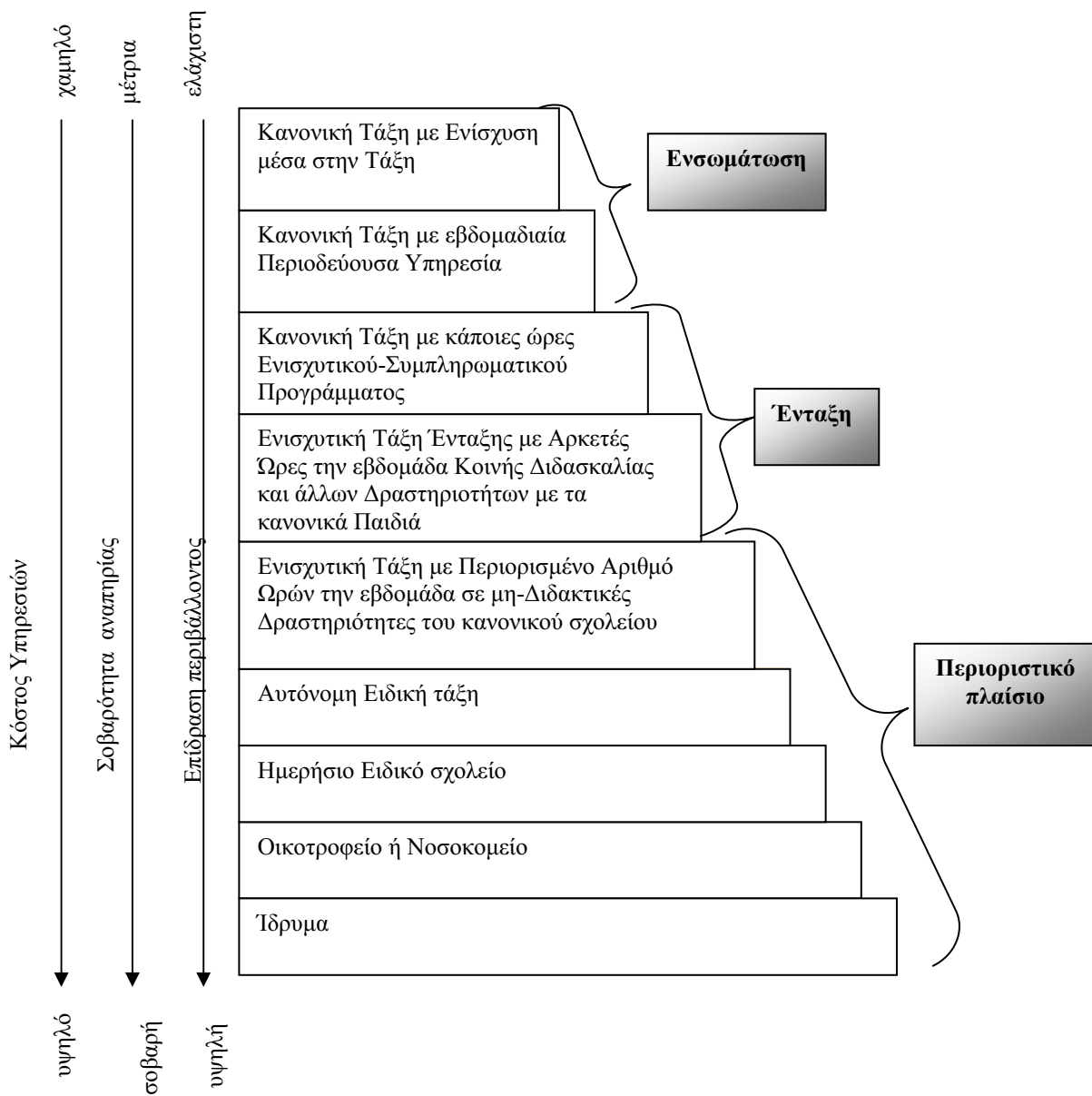
²⁴ Βλ.. Πρακτικό Συνεδρίου «Ο ρόλος του συμβουλευτή δάσκαλου για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες», 1999 :93

²⁵ Βλ. ο.π.,σελ.108

²⁶ Βλ. ο.π.,σελ.112

²⁰ Βλ. Σχήμα 2,σελ.12

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



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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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