

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους

Ελένη Τρίγκα

Σχολική Σύμβουλος 3ης Περιφ. Π.Α. Αττικής

PhD, Msc Σχολικής Ψυχολογίας

Περίληψη Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθ. 3699/2-10-2008/199, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στους μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ παρέχεται ΕΑΕ, η οποία επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού, κτιριακών υποδομών και των διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Νόμος υπ' αριθ. 3699/2-10-2008/199). Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά το νόμο αυτό, θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Επίσης, οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία επιδιώκει: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των

μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.

Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε: (α) σχολική τάξη του γενικού σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, γενικής & ειδικής αγωγής και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ, (β) σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, (γ) ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και (δ) οργανωμένες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων για την ειδική αγωγή θεωρείται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι εξής αρχές: (1) Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη με βάση το ΕΕΠ με μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους (Ν.2817/2000), (2) Η διδασκαλία είναι δομημένη (βήματα), (3) Λαμβάνεται υπόψη το στυλ μάθησης του μαθητή, (4) Βασικό μέρος του προγράμματος αποτελεί η διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης (5) Διδάσκονται στρατηγικές μάθησης, (4) Οι πολυαισθητηριακές τεχνικές, βασική αρχή για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, είναι ενσωματωμένες στα προγράμματα για να ερεθίζουν ταυτόχρονα όλες τις υπάρχουσες αισθήσεις κατά τη μάθηση, (5) Παρέχεται ενισχυμένη, άμεση

διδασκαλία μέσα στη ζώνη της «δυνάμει» επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978), (6) Παράλληλα με την παράδοση της νέας ύλης, βελτιώνονται και τα ελλείμματα, καταγεγραμμένα στο ΕΕΠ, με την άσκηση από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, όπως, σχολικές δεξιότητες, αναπτυξιακές δεξιότητες, προσανατολισμός, οπτικο-κινητικός συντονισμός, προσοχή-συγκέντρωση, (7) Παρέχεται ψυχολογική στήριξη από σχολικό ψυχολόγο, (8) Ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ενθαρρύνει το μαθητή, (9) Αναπτύσσεται η μεταγνώση.

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) που προβλέπονται στα άρθρα 4 και 12 του παρόντος νόμου και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες.

Κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου, ως «διάγνωση» νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων. Όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός εάν στο κείμενο του νόμου ορίζεται διαφορετικά. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Η διαγνωστική εκτίμηση πραγματοποιείται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Μια πλήρης διαγνωστική εκτίμηση πρέπει να καταλήγει σε: α) *Αναπλαισίωση - Αναδιατύπωση*: μετά τη συνολική εξέταση όλων των πληροφοριών το πρόβλημα του μαθητή αναδιατυπώνεται (όπως είχε αρχικά αναφερθεί) με τρόπο που να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές και β) *Παρέμβαση* –

Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης και παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή.

Παρά τις τόσο χρήσιμες πληροφορίες της διαγνωστικής εκτίμησης, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συναντούν δείκτες που τους είναι αδιάφοροι, αν δεν ερμηνεύονται με εκπαιδευτικούς όρους. Κατά συνέπεια υπάρχει άμεση ανάγκη για δεδομένα διδακτικής αξιολόγησης, που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται από τους ίδιους με τη χρήση σταθμισμένων ή άτυπων εργαλείων. Εξάλλου, η διδακτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μια φορά ή στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Με βάση τα στοιχεία της καθορίζονται τεκμηριωμένα όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία για να ανταποκρίνεται πράγματι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή προϋποθέτει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης στο καθημερινό διδακτικό έργο. Η διδακτική αξιολόγηση αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από παράγοντες που αφορούν στην τάξη, στη διδασκαλία και στα διδακτικά υλικά / μέσα.

Η αξιολόγηση μαθητή περιλαμβάνει: αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεών του, αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του, αξιολόγηση των δεξιοτήτων μελέτης του, πληροφορίες για το οικογενειακό του περιβάλλον, πληροφορίες για τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά του και την απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών της ακαδημαϊκής του επιτυχίας και αποτυχίας. Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο: να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει, να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων, να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου, 2000).

Στη διαδικασία της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνητής: Αρχικά παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Μετά αξιολογεί το σύνολο

των παραμέτρων της διδασκαλίας (περιεχόμενο, οργάνωση, υλικά, πρακτικές, στρατηγικές κινήτρων). Τέλος, επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν επηρεάζεται μόνο από τις δυνατότητες και αδυναμίες του ίδιου, αλλά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος που επικρατούν στην τάξη κατά τη διδασκαλία. Για τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη η σύνθεση των πληροφοριών τόσο από την αξιολόγηση του μαθητή, όσο και από την αξιολόγηση του περιβάλλοντος. Η συλλογή πληροφοριών κατά τη διδακτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλα μέσα (Roth-Smith, 1991), από τα οποία τα σημαντικότερα είναι: η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι δοκιμασίες, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες. Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και μέσων συλλογής πληροφοριών καθορίζει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την επιτυχία της αξιολόγησης. Μια επιτυχημένη αξιολόγηση δεν είναι αυτή που δίνει το μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, αλλά αυτή που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: να συνθέσει τις πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει, να καταλήξει σε αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας. Βέβαια, όσο το δυνατόν περισσότερες μεθόδους και μέσα χρησιμοποιήσει, τόσο πιθανότερο είναι να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή. Αν και όλες οι μέθοδοι και τα μέσα συλλογής πληροφοριών μπορούν να βοηθήσουν για το προσδιορισμό του *τι* και *πώς* θα διδαχθεί, οι *δοκιμασίες*, η *ανάλυση έργου* και η *ανάλυση λαθών* κυρίως παρέχουν πληροφορίες που αξιοποιούνται στον προσδιορισμό του *περιεχομένου της διδασκαλίας*, ενώ η *παρατήρηση* και η *συνέντευξη* διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να καθορίσει τη *διδακτική μέθοδο* και τα *υλικά* που θα χρησιμοποιήσει.

Η εξατομικευμένη αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: την σε βάθος παρατήρηση της εξέλιξης του μαθητή, την αποτίμηση της προόδου του, η οποία δε συσχετίζεται με κανέναν άλλο εκτός από τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, προτείνεται η εναλλακτική χρήση των παραπάνω μεθόδων και η εκτίμηση της προσφοράς της καθεμιάς σε κάθε περίπτωση. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με όρους μελλοντικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Η μη οργανωμένη διδακτική αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπεί σε μια ανώφελη συλλογή πληροφοριών από συμπληρωμένες δοκιμασίες, ερωτηματολόγια ή άλλα εργαλεία αξιολόγησης. Η επιτυχία και η αποτυχία μπορούν να αποδίδονται σε *εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες* ή σε *σταθερούς και μεταβαλλόμενους*

Συνήθως οι σταθεροί παράγοντες βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του μαθητή, ενώ οι μεταβαλλόμενοι εμπίπτουν στη δυνατότητα του μαθητή να τους αλλάξει.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Bauer, A. (2001). *Assessing learning and evaluating progress: The Grade's not the thing*. Στο: Bauer, A. & Brown, G.M. (επιμ.), *Adolescents and Inclusion – Transforming Secondary Schools*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Hoy, C., & Gregg, N. (1994). *Assessment: The special educator's role*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α'/02-010-2008.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, (UNESCO), 2009. *Πολιτικές Κατευθυντήριες Γραμμές σχετικά με την Ένταξη στην Εκπαίδευση*, Παρίσι: Paris: UNESCO

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.

Roth-Smith, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting*. Boston: Allyn & Bacon.

Stenberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg.

Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. *NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities) News Digest, vol. 4, N. 1.111*