

**Ανακοίνωση των Πορισμάτων
του 6^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του
Π.Ε.Σ.Ε.Α.**

**από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής
του Συνεδρίου κ. Μηνά Α. Ευσταθίου***

Κυρίες και κύριοι προσκεκλημένοι μας,
Κυρίες και κύριοι εισηγητές-εισηγήτριες,
Αγαπητοί συνάδελφοι του Διοικητικού Συμβουλίου του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, αγαπητοί συνεργάτες και συνεργάτριες της Οργανωτικής Επιτροπής και της Γραμματείας του 6^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής,

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι, ο **Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής** διοργάνωσε με επιτυχία στις 4 και 5 Δεκεμβρίου 2010, στο Συνεδριακό Κέντρο «Πολυχώρος ΑΠΟΛΛΩΝ» της Νομαρχίας Πειραιά, το 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με θέμα: «**Από την Ανίχνευση και τη Διάγνωση στην Υποστήριξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ**».

Με τη στήριξη του Νομάρχη Πειραιά κ. Γιάννη Μίχα και του Γεώργιου Μυλωνά & ΣΙΑ Ο.Ε.-Γραφικές Τέχνες ο **Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής** κατόρθωσε να φιλοξενήσει στις εργασίες του 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής εκατοντάδες συνέδρους και εκπροσώπους φορέων, όπως την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τους εκπροσώπους των Πολιτικών Κομμάτων, της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία, της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Σωματείων Γονέων Κηδεμόνων Ατόμων Με Αναπηρία, των οργανώσεων των αναπήρων και των ΑμΕΕΑ, των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, τα εκλεκτά μέλη της πανεπιστημιακής και εκπαιδευτικής κοινότητας, τους σχολικούς συμβούλους της γενικής και της ειδικής αγωγής, στελέχη από διάφορα ΚΕΔΔΥ της χώρας.

Αξιολογώντας τις σαράντα, και επιπλέον εισηγήσεις και παρεμβάσεις που έγιναν, καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, προέκυψαν σημαντικές διαπιστώσεις και πορίσματα, τα οποία είναι χρήσιμα για όλους τους συνέδρους που συμμετείχαν στο 6^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.. Επίσης είναι εξαιρετικά χρήσιμα για την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πολιτικά Κόμματα, τους εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, που επεξεργάζονται τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τη σχολική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, την ειδική αγωγή και εκπαίδευσή τους, το σχεδιασμό και την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελός τους.

Γενικές Διαπιστώσεις

Αρκετοί εισηγητές και εισηγήτριες που συμμετείχαν στις εργασίες του 6^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής συγκλίνουν: **α)** στην άποψη ότι με την μετατροπή των ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ (άρθρο 4 του Ν.3699/2008) θεσμοθετείται η ιατροποίηση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εισαγωγή των ιατρικών λειτουργιών της διάγνωσης και της διαφοροδιάγνωσης εις βάρος της φιλοσοφίας της ΕΝΤΑΞΗΣ που προτάσσει -ως στρατηγικό στόχο- την σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, **β)** στην εκτίμηση: ότι η φιλοσοφία του βιολογικού ντετερμινισμού υιοθετείται με ευκολία από πολλούς εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη, που υπηρετούν στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και αποδέχονται -άδηλα ή έκδηλα- το θεωρητικό ισχυρισμό: «ότι η ευφυΐα είναι υπεύθυνη για τη διαφοροποίηση των μαθητών στη σχολική τους επίδοση», και κατά προέκταση με τη στάση τους διάκεινται εχθρικά στη σχολική και κοινωνική ένταξή τους, **γ)** στη διαπίστωση «ότι οι εκφραστές της αντιρατσιστικής και αντιαυταρχικής παιδαγωγικής όχι μόνο καταρρίπτουν τα ιδεολογήματα «περί ευφυΐας», αλλά διεκδικούν ταυτόχρονα τη σχολική ένταξη όλων των παιδιών ασκώντας διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους», και **δ)** συμφωνούν: ότι το Κράτος με νομικο-πολιτικές πρωτοβουλίες πότε ενισχύει τον έναν πόλο και πότε τον άλλο, παρά τη ρητορική των νόμων 2817/2000 και 3699/2010, που προβάλλουν τους θεσμούς των ΚΔΑΥ¹ και ΚΕΔΔΥ² ως μηχανισμούς της σχολικής-κοινωνικής ένταξη των

* Ο Μηνάς Α. Ευσταθίου είναι Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, Εκδότης & Διευθυντής του περιοδικού «Θέματα Ειδικής Αγωγής» και Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

¹ ΚΔΑΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης & Υποστήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΑμΑ³ και των ΑμΕΕΑ⁴. Επιπλέον τονίζουν ότι το Ελληνικό Κράτος προκαλεί δυσεπίλυτα επιστημονικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, γιατί συντηρεί, παράλληλα με τα δίκτυα των διαγνωστικών-αξιολογικών- υποστηρικτικών μηχανισμών για τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ (εκπαιδευτικοί μηχανισμοί του Υπουργείου Παιδείας), τα ιατροδιαγνωστικά-ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ιατρικοί-ψυχιατρικοί μηχανισμοί του Υπουργείου Υγείας).

Διεπιστημονικά θεωρείται «αναγκαία η οριοθέτηση ενός παιδαγωγικού ορισμού της διαγνωστικής αξιολόγησης όπου το παιδί θα τίθεται στο κέντρο της διαγνωστικής διαδικασίας με τις άδηλες δυνατότητές του». Η διαγνωστική αξιολόγηση δεν θα εστιάζει την προσοχή της στις νόρμες των επιδόσεων, που θέτουν επιτακτικά οι κρατικοί-εκπαιδευτικοί-κοινωνικοί θεσμοί, και προς τις οποίες οφείλει να προσαρμοστεί ο μαθητής. Σε μια διαγνωστική και αξιολογική κατάσταση μαθησιακών προβλημάτων θα πρέπει να γίνει κατανοητό τι εννοούμε με τους όρους «επίδοση» και «συμπεριφορά επίδοσης». Οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι και οι γονείς ακολουθώντας το δρόμο της «αισιόδοξης εκδίπλωσης» δεν θα εστιάζουν την προσοχή τους στην επίδοση και τους βαθμούς του μαθητή. Η αξιολόγηση και η επίδοση δεν πρέπει αποτελεί για αυτούς ζήτημα καταπίεσης ή ανάγκη καταναγκαστικής πειθαρχίας και συμμόρφωσης.

Στην Ελλάδα -αρχές της δεκαετίας 2000- διάφορες σχολικές μονάδες και ΚΔΑΥ, αναγνωρίζοντας τη διεπιστημονική διάσταση της Ειδικής Παιδαγωγικής με τις όμορες ανθρωπιστικές επιστήμες: κοινωνιολογία, ψυχολογία, κοινωνική εργασία κλπ., ανέπτυξαν κοινό διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας επεκτείνοντας την παρεμβατική της δράση πέραν των στενών ορίων του σχολικού περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική διαγνωστική και η παιδαγωγική υποστήριξη οφείλει να κινηθεί σε δύο άξονες: α) Η διαγνωστική διάσταση δεν θα πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διαπίστωση των αιτιών της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά να δίνεται βαρύτητα στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο όπου καταλήγει η υποστήριξη, και β) η διαγνωστική διαδικασία δεν θα αποτελεί πανάκεια, αλλά διαρκές, ευέλικτο και αναθεωρητικό πλαίσιο, λόγω της πολυπλοκότητας των παραγόντων που τη συνιστούν και τη μεταλλάσσουν κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του παιδιού.

Πολλοί σύνεδροι, που έχουν επαφές με τις λειτουργικές δομές των ΚΕΔΔΥ διαπιστώνουν ότι τα περισσότερα στελέχη αυτών των μηχανισμών δεν κατανοούν τη φιλοσοφία **Ένταξης** και την **Ισότιμη Συνεκπαίδευση ως Δικαίωμα**. Για την υλοποίηση του δικαιώματος στην ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση, απαιτείται η υιοθέτηση μιας σαφούς θεωρητικής προσέγγισης της αναπηρίας, γνώση της νομιμοποιητικής βάσης του δικαιώματος αλλά και ενεργή διεκδίκησή του. Τα περισσότερα στελέχη που υπηρετούν στ υποσύστημα της ειδικής αγωγής και στα ΚΕΔΔΥ δείχνουν να αγνοούν: α) τις καλές παιδαγωγικές-διδακτικές-ψυχολογικές-συμβουλευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται με επιτυχία σε άλλες χώρες στα πλαίσια υλοποίησης της ισότιμης συμμετοχικής εκπαίδευσης, β) το ελληνικό και διεθνές νομικό πλαίσιο που παράγει ένομες υποχρεώσεις για την πολιτεία, όσον αφορά την εκπαίδευση των ανηλίκων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και γ) τις διατάξεις του εσωτερικού και διεθνούς δικαίου, που επιτρέπουν την δικαστική διεκδίκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όταν αυτό παραβιάζεται, στα εθνικά ή διεθνή δικαστήρια.

1. Η Σημασία της Διεπιστημονικής Προσέγγισης στην Παιδαγωγική Αξιολόγηση και Παρέμβαση

Δώδεκα εισηγητές-εισηγήτριες παρουσιάζοντας τις εργασίες τους και τα συμπεράσματα τους, κατέθεσαν τις παρακάτω ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης στην παιδαγωγική αξιολόγηση και παρέμβαση:

1. Την αναγκαιότητα για θεσμοθετημένες διαδικασίες και πρωτόκολλα συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών, μεταξύ θεσμών και οικογένειας, αλλά και μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Τέτοιες διαδικασίες προϋποθέτουν κατάρτιση τόσο στον παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό όσο και στο διεπιστημονικό μοντέλο συνεργασίας, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εισηγούνται και να προγραμματίζουν παρεμβάσεις, μέσω συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, αν και προβλέπει το σχεδιασμό Προγραμμάτων Ειδικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Ειδικού Εξατομικευμένου Προγράμματος από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., δεν υποστηρίζει τις διαδικασίες συνεργασίας, καθώς το σύνολο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού λειτουργεί απαγορευτικά ως προς την ευελιξία, το χρόνο και το χώρο τέτοιων πρωτοβουλιών. Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για να καλυφθούν οι

² ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διαδοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

³ ΑμΑ: Άτομα με Αναπηρία.

⁴ ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

παραπάνω ανάγκες των οποίων η συνέχεια και αποτελεσματικότητα βάλλεται από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ κρατικών θεσμών και βαθμίδων της εκπαίδευσης. Έλλειψη που οφείλεται μάλλον σε συστημικά κενά, παρά στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα.

2. Τη διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στο σχολείο, οι οποίες προέρχονται από ποικίλες αιτίες και οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Δυσκολίες στη μάθηση θεωρείται κάθε πρόβλημα που γίνεται εμφανές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κάθε πρόβλημα που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση, τη συμπεριφορά και την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και χρήζουν άμεσα εκπαιδευτική προσέγγιση και παρέμβαση για να αντιμετωπισθούν. Οι δυσκολίες στη μάθηση αποτελούν την πιο μεγάλη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, περίπου το 10-15% των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες φέρουν διάγνωση με «μαθησιακές δυσκολίες». Η εκπόνηση σχεδίου άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσδίδει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καταγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (αναπτυξιακά και μαθησιακά χαρακτηριστικά), ενώ παράλληλα αποτελεί το πρώτο εργαλείο διάγνωσής τους. Με «πυξίδα» το σχέδιο άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι ψυχολόγοι κι όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεργάζονται αναζητώντας αποτελεσματικές λύσεις. Καλούνται όλοι να προγραμματίσουν την υλοποίηση ψυχοπαιδαγωγικών, διδακτικών κ.ά. στόχων, ούτως ώστε να μην παρεμποδιστεί η συμμετοχή τους στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και η συνύπαρξή τους στο σχολικό περιβάλλον από τη διαφορετικότητά τους.

3. Όταν η αξιολόγηση αφορά τη λειτουργική εκτίμηση γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και των δύο όψεων του λόγου -προφορικού και γραπτού- καθώς και γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων του περιεχομένου του λόγου μπορεί να γίνει, μέσω μιας σειράς άτυπων δοκιμασιών βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρησιμοποιούνται Δοκιμασίες Δεξιοτήτων Προφορικού Λόγου (σύνταξη, λεξιλόγιο, προφορική παραγωγή και διάκριση διαφόρων ειδών κειμένου, οργάνωση και συλλογισμός), Δοκιμασίες Δεξιοτήτων Κατάκτησης του Μηχανισμού Γραφής (ορθογραφία, στίξη, τονισμός, σωστή χρήση πεζών κεφαλαίων, σύνταξη, λεξιλόγιο) και Δοκιμασίες Γνωστικών-Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων (γραπτή παραγωγή κειμένου, σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση και βελτίωση περιεχομένου). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανάδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αναπτύξει πολύ περισσότερο τον προφορικό λόγο σε σχέση με το γραπτό. Επίσης παρουσίαζαν ελλείψεις δεξιότητες μηχανισμού της γραφής, που απαιτούσαν λεκτικές και γλωσσικές-μεταγλωσσικές ικανότητες, καθώς και ελλείψεις γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες, που απαιτούσαν μεταγλωσσικές, γνωστικές-μεταγνωστικές και νοητικές ικανότητες. Οι επιδόσεις στα δύο είδη δεξιοτήτων διαφοροποιούνται και δείχνουν διαφορετικού τύπου δυσκολίες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας και το είδος της δεξιότητας. Οι δυο ομάδες φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές και να λύνουν γνωστικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο όταν γράφουν ένα κείμενο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται είτε να μην έχουν αναπτύξει τους αντίστοιχους νοητικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην εκτέλεση των δοκιμασιών είτε να μην μπορούν να τους αξιοποιήσουν σωστά είτε να μην μπορούν να ελιχθούν και να χρησιμοποιήσουν περισσότερους από έναν.

4. Είναι απαραίτητη η συνεργασία θεραπευτών, εκπαιδευτικών, παιδιών και των οικογενειών τους για προβλήματα που αφορούν την εγγραμματοσύνη Προφορικότητα και Δίγλωσση ή και Πολύγλωσση Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Αρχικά γίνεται η γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια του και η λήψη του ιστορικού τους. Ακολουθεί η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό που έκανε την παραπομπή του παιδιού και αφορά στη συνολική συμπεριφορά του παιδιού. Έπειτα, οργανώνονται συναντήσεις που περιλαμβάνουν: παρατήρηση στην τάξη, δομημένη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό που αφορά στην ψυχοκινητική, γλωσσική, δίγλωσση ανάπτυξη, και εγγραμματοσύνη του παιδιού. Στη συνέχεια, μέσω της παρατήρησης στην τάξη και των δομημένων συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς δίνεται η δυνατότητα σ' όλους τους ενδιαφερόμενους να διατυπώσουν υποθέσεις για τις δυσκολίες των παιδιών και να σκεφτούν τρόπους να διευκολύνουν τα παιδιά να τις ξεπεράσουν. Αναγνωρίζονται οι δυνατότητες των δίγλωσση παιδιών, κατανοούνται οι δυσκολίες τους και ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις σχέσεις, το νόημα όσων διαδραματίζονται μέσα στην παιδαγωγική πράξη. Γίνεται προσπάθεια διασφάλισης της συνέχειας των εμπειριών των παιδιών, έτσι ώστε να προκύπτει νόημα για αυτά ανάλογο προς τις εμπειρίες τους. Από τη σχολική εξέλιξη του παιδιού κρίνεται η παραπομπή ή όχι του παιδιού σε μια διεπιστημονική ομάδα.

5. Τα αποτελέσματα έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονη συναισθηματική πίεση (άγχος, ανασφάλεια) νιώθοντας από τη μία μεριά, την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή ως

«απειλή» για το διδακτικό τους ρόλο και ως «ακύρωσή» τους, μια και τους λείπουν οι γνώσεις και οι τεχνικές για μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση και από την άλλη, την ανάγκη για βοήθεια και προσφορά προς το μαθητή αυτό. Φαίνεται επίσης, ότι οι δάσκαλοι νιώθουν περισσότερο προσωπικά υπεύθυνοι για την πορεία των μαθητών τους, και έτσι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών και η έλλειψη της δυνατότητας για αποτελεσματική βοήθεια, τους προκαλεί σε υψηλότερο βαθμό άγχος και ανασφάλεια, ενώ αντίθετα οι φιλόλογοι εμφανίζονται περισσότερο αποστασιοποιημένοι. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, εκφράζουν σε υψηλότερο βαθμό θετικά συναισθήματα (αποδοχή, σεβασμός, προσφορά, ενδιαφέρον, πρόκληση) προς την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που η παιδαγωγική τους επάρκεια περιορίζεται στο βασικό τους πτυχίο.

6. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κατακόρυφη αύξηση της νεανικής παραβατικότητας και ιδιαίτερα στις χώρες που αποκαλούμε «Δυτικό Κόσμο». Στην αύξηση αυτή έχουν συμβάλει πολλοί παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον έντονο και αγχώδη τρόπο ζωής μας. Αυτό έχει πολύπλευρες αρνητικές συνέπειες στο χώρο της οικογένειας, του σχολείου και τελικά της κοινωνίας. Το ζητούμενο στην κατάσταση αυτή είναι η αναζήτηση τρόπων άμεσης επίλυσης των προβλημάτων, η οποία, ωστόσο, είναι δύσκολη και μακροπρόθεσμη. Γι' αυτό προτείνεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου Κοινωνικής Παρέμβασης, μέσω της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας, ώστε να προσεγγισθούν οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, η οποία είναι ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, σύμφωνα με τις παρ. 1 & 2.στ, του άρθρου 1 του Κεφ. Α' του Ν. 2817/2000, καθώς και με την παρ. 2 του άρθρου 3 του Ν. 3699/2008 (σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας).

7. Πάντοτε μια αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει αντίκτυπο στον ίδιο το μαθητή, στην οικογένεια, στο δάσκαλο και στην τάξη. Εκπαιδευτικοί και γονείς προβληματίζονται και αναζητούν τρόπους για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στα πλαίσια του σχολείου. Το να αποκλείσουμε ένα μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες της τάξης αποτελεί έγκλημα το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την εξέλιξή του. Συχνά οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι νεότεροι, παίρνουν το βάρος της ευθύνης για την κατάσταση του μαθητή, καθώς η παραπομπή στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και τα ΚΕΔΔΥ δεν είναι σίγουρο ότι θα φέρει και θετικά αποτελέσματα. Οι δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά επηρεάζουν επιπλέον την κοινωνικοποίηση του μαθητή και την αποδοχή του από την ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες, να προσεγγίσουν τους μαθητές και να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Η προσαρμογή του διδακτικού αντικείμενου, το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η συνεχής ενίσχυση και επιπλέον οι συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά) συμβάλλουν στον ψυχισμό του παιδιού και οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα.

8. Η διάσπαση προσοχής συνδέεται με την μάθηση και την εμφάνιση ακαδημαϊκών δυσκολιών κατά την σχολική ηλικία, γεγονός που καθιστά την ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση επιτακτική. Ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι σημαντικός γιατί είναι αυτός που καλείται να διακρίνει και να αξιολογήσει ένα πρόβλημα διάσπασης προσοχής καθώς και να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα βασίζεται στα κίνητρα και θα λειτουργεί αντισταθμιστικά προς τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν σε σχολικές δυσκολίες.

9. Η πρώιμη παιδική παρέμβαση αποτελεί μια δυναμική αλληλεπίδραση των βιολογικών, περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων που καθορίζει τη λειτουργία ενός ατόμου σε έναν ειδικό τομέα. Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις σε ένα τομέα έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν έναν ή περισσότερους από τους άλλους τομείς (domino). Κοινό σημείο σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι η στροφή από το γνωστό και διαδεδομένο ιατρικό μοντέλο στο κοινωνικό παιδαγωγικό μοντέλο που εστιάζει σε μια ευρύτερη προσέγγιση που περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το περιβάλλον (εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο).

2. Σχεδιασμός και Εφαρμογή Ενταξιακών Προγραμμάτων Σπουδών στο Ειδικό και Γενικό Σχολείο

Οκτώ εισηγητές-εισηγήτριες κατέθεσαν τις παρακάτω σημαντικές προτάσεις για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων σπουδών ειδικής αγωγής στο ειδικό και γενικό σχολείο:

1. Στην Ελλάδα, η εκπόνηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) που δίνουν βαρύτητα στον «Αυτοπροσδιορισμό των Μαθητών με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση», αποτελούν μια χρονοβόρα και γραφειοκρατική διαδικασία, διότι οι διεπιστημονικές

ομάδες που αξιολογούν τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Ν.Κ.), συχνά παραβλέπουν τις βαθύτερες ανάγκες και προσδοκίες του ίδιου του μαθητή, αλλά και της οικογένειάς του. Στο δομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Ειδικό Σχολείο ή Τμήμα Ένταξης) η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., συνήθως ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με Ν.Κ. στη διαδικασία της τυχόν αναθεώρησής του. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι ακόμα και για τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, η εκπόνηση μαθητοκεντρικών Ε.Ε.Π. είχε ως αποτέλεσμα την ενεργό εμπλοκή τους στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει, αφενός επειδή σε ένα αυτοπροσδιοριζόμενο Ε.Ε.Π., ο καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων στηρίζεται στην προσωπική νοηματοδότηση των μαθητών με Ν.Κ. (και όχι στα κριτήρια αντιστοιχίας με τη διδακτέα ύλη) και αφετέρου επειδή η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στην πραγμάτωση των τιθέμενων στόχων. Στον αγγλοσαξωνικό εκπαιδευτικό χώρο, ήδη από το 1997 προβλέπεται νομοθετικά η εκπόνηση μαθητοκεντρικών Ε.Ε.Π., κυρίως ενόψει της μετάβασης των μαθητών σε άλλο σχολικό πλαίσιο. Έτσι οι μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξοικειώνονται με τη διαδικασία της λήψης απόφασης για ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας και αργότερα για θέματα που αφορούν τη ζωή τους. Αντιλαμβάνονται τις διαθέσιμες επιλογές και γίνονται, σε τελική ανάλυση, υπεύθυνοι για τη ζωή τους. Όμως, για να καταστεί εφικτή η συμμετοχή των μαθητών με Ν.Κ. στην κατάρτιση του Ε.Ε.Π., απαιτείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-καθορισμού (self-determination skills), για την οποία έχουν δημιουργηθεί διάφορες προσεγγίσεις. Βασικό χαρακτηριστικό του μαθητοκεντρικού Ε.Ε.Π. αποτελεί η έννοια του αυτοπροσδιορισμού, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία, όπως: α) η κινητοποίηση με πρωτοβουλία του ίδιου του μαθητή με Ν.Κ. (self actualize), β) η ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης, γ) η αυτο-υποστήριξη (self-advocate), και δ) η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων από το ίδιο το άτομο με Ν.Κ.

2. Η σύγχρονη προβληματική δίνοντας βαρύτητα στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη σχολική μονάδα διαπιστώνοντας ότι σε μια διοικητική λειτουργία, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο προγραμματισμός που γίνεται στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία έχει περισσότερο το χαρακτήρα ενός γενικού πλάνου δραστηριοτήτων, που καθορίζονται με τυπικές διαδικασίες, από το γενικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Ο προγραμματισμός δεν αποτελεί βασική στρατηγική για σημαντικές αλλαγές στο σχολείο. Περισσότερο χαρακτηρίζεται ως μια τυπική διαδικασία, παρά ως μοχλός παρακίνησης του προσωπικού με προσανατολισμό την αλλαγή και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης.

3. Τα Ειδικά Σχολεία (Ε.Σ.) αποτελούν έναν σημαντικότατο θεσμό της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) στη χώρα μας. Όμως τόσο το ευρύτερο κοινό όσο και η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα θέτει ερωτήματα που αφορούν: α) τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών που εμφανίζουν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά, β) τη στελέχωση τους και τη συνεργασία του προσωπικού, γ) την αξιοπιστία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και τη δυνατότητα εφαρμογής άλλου είδους προγραμμάτων (καινοτόμων, συνεκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής), δ) την προσβασιμότητα και την υλικοτεχνική υποδομή, ε) τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, και στ) τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των γενικότερων και ειδικότερων στόχων. Στα παραπάνω ερωτήματα οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: α) το ποσοστό των μαθητών/τριών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) καθώς και των μαθητών με Πολλαπλές Αναπηρίες αυξάνει συστηματικά, β) υπάρχουν πολύ μεγάλες καθυστερήσεις στη σύσταση οργανικών θέσεων και στη στελέχωση των Ε.Σ., με αποτέλεσμα ο ιδιωτικός τομέας που δραστηριοποιείται στο χώρο της Ε.Α. να βαίνει διογκούμενος και οι οικογένειες να στενάζουν κάτω από το οικονομικό και ψυχολογικό βάρος, γ) δεν έχουν νομιμοποιηθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούν στις διάφορες κατηγορίες ΑμΑ, π.χ. αυτισμός, και δεν έχουν γίνει βήματα στην παραγωγή του κατάλληλου εποπτικού υλικού (βιβλία, καρτέλες, κτλ), δ) υπάρχουν προβλήματα στην πρόσβαση και την υλικοτεχνική υποδομή, ε) η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι μία δυναμική διαδικασία που απαιτεί πλήρη στελέχωση της σχολικής μονάδας, προσωπικό με γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, καθώς και εξαιρετικό επίπεδο λειτουργίας και συντονισμού της διεπιστημονικής ομάδας της σχολικής μονάδας, και στ) ο προγραμματισμός κι η υλοποίηση των γενικότερων και ειδικότερων στόχων καθώς και η αποτελεσματικότητα του θεσμού των Ε.Σ. στηρίζεται μόνο από το Κράτος Πρόνοιας (βοηθά οικονομικά, νομικά και ψυχολογικά τα ΑμΑ και τις οικογένειές τους).

4. Στην εφαρμογή «Ψυχοπαιδαγωγικού Προγράμματος Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση Δυσκολιών Οπτικο-κινητικής Ολοκλήρωσης Παιδιών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση» παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση εκδηλώνουν φτωχό συντονισμό ματιού-χειριού, ιδιαίτερα όταν απαιτείται μια γρήγορη απάντηση σε αντιληπτικά (οπτικού τύπου) ερεθίσματα. Γι' αυτό με τη χορήγηση μιας συστοιχίας δοκιμασιών διερευνήθηκε λεπτομερειακά:

α) ο οπτικο-κινητικός συντονισμός ματιού-χειριού, β) ο αμφίπλευρος συντονισμός των άνω άκρων, γ) η ακρίβεια, δ) η στόχευση, ε) η χειρωνακτική επιδεξιότητα, στ) η ταχύτητα των άνω άκρων, στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη λεπτή κινητική επιδεξιότητα. Η κατασκευή της συστοιχίας έργων στηρίχθηκε σε έγκυρα και αξιόπιστα διεθνή σταθμισμένα τεστ ψυχοκινητικών ικανοτήτων. Αφτηρία της διδακτικής δράσης αποτέλεσε ο λεπτός κινητικός έλεγχος μολυβιού-χαρτιού ο οποίος επηρέαζε άμεσα την ταχύτητα και την ποιότητα γραφής της μαθήτριας, καθιστώντας την δυσανάγνωστη. Τα αποτελέσματα από την εξέλιξη της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος, υπήρξαν ικανοποιητικά.

5. Στα πλαίσια Έρευνας Δράσης που υλοποιήθηκε το 2008, διερευνήθηκε η «επίδραση της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των μαθητών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α), μέσω της υλοποίησης ενός κοινού προγράμματος Π.Ε.» με ισότιμη συμμετοχή μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, με τίτλο: «Ένας Κύκλος Ζωής..», συμμετείχαν 18 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ενός Γενικού Σχολείου και 5 μαθητές με διάγνωση μέτριας και ήπιας Νοητικής Υστέρησης που φοιτούσαν σε συστεγαζόμενο Ειδικό Σχολείο. Διερευνήθηκε η επίδραση της κοινής συμμετοχής των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής σε ένα πρόγραμμα Π.Ε., τόσο στο αίσθημα αυτοεκτίμησης των ΑμΑ & ΑμΕΕΑ όσο και στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους, από μέρους των άλλων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενισχύθηκε ουσιαστικά το αίσθημα αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών Ε.Α, ενώ σύμφωνα με τους 2 αξιολογητές (ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης του Γενικού Σχολείου και η δασκάλα των μαθητών του Ειδικού Σχολείου), οι 4 από τους 5 μαθητές ανέβασαν την αυτοεκτίμησή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι τόσο στην διαφορετικότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α. όσο και στην προοπτική Ένταξής τους, μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

6. Άλλο επιτυχημένο ενταξιακό πρόγραμμα αφορούσε: τη Διδασκαλία των Εποχών και των Μηνών Μέσα από ένα Συστημικό Παραμύθι «Μαγειρεμένο με Απλά Υλικά», που είχε ως γενικό σκοπό τη συνέχεια της διδασκαλίας των εποχών, των μηνών και των χαρακτηριστικών τους και ειδικό στόχο να προσανατολίζονται οι μαθητές στο χώρο, με επιλεγμένη διδακτική στρατηγική την καθοδηγούμενη δραματοποίηση. Στην προβληματική για τη διαμόρφωση και σχεδιασμό του μαθήματος, υπήρξαν δύο κυρίως άξονες: α) το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων β) τα χαρακτηριστικά της τάξης όπως: η τήρηση σε σημαντικό βαθμό της ρουτίνας των μαθητών, οι διαφορετικές τους ανάγκες ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση, μετά από παρατήρηση και άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση, η καταγραφή της ήδη αναπτυγμένης σχέσης των μαθητών με την εκπαιδευτικό του τμήματος, το γενικότερο προφίλ του σχολείου, σε συνδυασμό με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδακτική ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες (κυρίως το μοντέλο συστηματικής διδασκαλίας και τμηματικής βοήθειας), η δραματοποίηση, η συστημική προσέγγιση και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky.

3. Παιδαγωγικές Πρακτικές Ένταξης Υπέρ των ΑμΑ & ΑμΕΕΑ στα Τμήματα Ένταξης και το Γενικό Σχολείο

Πέντε εισηγήτριες παρουσίασαν «Παιδαγωγικές Πρακτικές Ένταξης σε Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με Στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» που υλοποίησαν σε ένα **Ειδικό Δημοτικό Σχολείο** και σε τρία **Τμήματα Ένταξης**, στην Περιφέρεια Αττικής. Με τις εξατομικευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μεθοδολογία τους στηρίχθηκε στις αρχές της Παιδαγωγικής της Ένταξης με την εφαρμογή 4 εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, και στην φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.). Στο Π.Α.Π.Ε.Α. Ο άξονας της σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας ενίσχυσε δυναμικά τις παιδαγωγικές ενταξιακές απόπειρες που επικεντρώθηκαν στα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ δίνοντας βάρος στις ιδιαιτερότητές τους και στη δημιουργικότητά τους. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, τα δομημένα διδακτικά προγράμματα αποτελούν προϋπόθεση για την Ένταξη στο γενικό Δημοτικό Σχολείο, γιατί προβλέπουν, εγκρίνουν και εφαρμόζουν όλες εκείνες τις διαφοροποιήσεις που διευκολύνουν την Ένταξη των ΑμΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Οι παιδαγωγικές πρακτικές Ένταξης «ξεδιπλώνονται» σε διδακτικά σενάρια που περιλαμβάνουν στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί ή βρίσκονται σε διαδικασία αξιολόγησης. Αυτές διαφοροποιούνται στις μελέτες τεσσάρων περιπτώσεων ΑμΕΕΑ, ηλικίας 7–13 χρόνων και προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τέσσερις δασκάλες ειδικής αγωγής, που αξιοποιούν το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης και τα τετράδια του μαθητή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι πρακτικές Ένταξης εξατομικεύουν το εκπαιδευτικό υλικό οπτικοποιώντας το βίωμα του παιδιού με την οικογένεια και την κοινότητα στην οποία διαβιεί. Έχουν σαν στόχο οι μαθητές να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται, να φροντίζουν την ατομική καθαριότητα και υγιεινή. Οι μαθητές ασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους, ενώ παράλληλα, αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες: ανάγνωσης, γραφής, κατανόησης και επίλυσης απλών αριθμητικών υπολογισμών σε καθημερινές βιωμένες συναλλαγές. Οι διαφοροποιήσεις, ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά υλικά προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ειδικά εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε **Τμήματα Ένταξης** γενικών σχολείων «ανοίγουν» βήμα-βήμα δρόμους αλληλο-αποδοχής διαμορφώνοντας με ποιοτικά κριτήρια τον κοινό χώρο συνύπαρξης των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

4. Η Εκπαιδευτική Στήριξη του Αυτιστικού Παιδιού στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο

Τέσσερις εισηγητές-εισηγήτριες κατέθεσαν τις παρακάτω σημαντικές προτάσεις για την εκπαιδευτική στήριξη του αυτιστικού ατόμου στο γενικό και το ειδικό σχολείο:

1. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι δεν παρατηρείται συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους. Διαπιστώθηκαν προβλήματα στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, δημιουργούνται από την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι συμπεριφορές αυτές αποδίδονται από τους δασκάλους σε υψηλά επίπεδα άγχους, έλλειψη αυτοελέγχου, συναισθηματική ανωριμότητα, έλλειψη κινήτρων, προβλήματα με τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, ευάλωτη στάση και επιθετική συμπεριφορά κυρίως απέναντι στον εαυτό τους. Ωστόσο εκτός από προβλήματα διαπιστώθηκε, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, ότι προκύπτουν και οφέλη από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού όσο και για τους συμμαθητές τους. Αφενός τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ωφελούνται και ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη, αλλά και ως προς την κοινωνικοποίησή τους, και αφετέρου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ευαισθητοποιούνται στη διαφορετικότητα σε μεγάλο βαθμό λόγω της συνύπαρξής τους με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με τα άνω ερευνητικά αποτελέσματα, συνάγεται ότι η διαδικασία της συνεκπαίδευσης εγείρει πολλά θέματα και προκλήσεις.

2. Άτομο το οποίο φέρει διάγνωση «Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης» και ανήκει στην κατηγορία υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να υποστηριχθεί σε **Τμήμα Ένταξης**. Στόχος η ήπια προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, ο περιορισμός εκρήξεων-εντάσεων, ο καθορισμός ορίων συμπεριφοράς, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, κυρίως με τους συμμαθητές του, η ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου και η προσέγγιση μαθηματικών εννοιών με τη χρήση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού στο τροποποιημένο- προσαρμοσμένο πρόγραμμα τάξης-σχολείου. Στους τομείς των γνωστικών δεξιοτήτων και τροποποίησης συμπεριφοράς εφαρμόζεται ένα μοντέλο εξατομικευμένης στήριξης στο **Τμήμα Ένταξης** και παράλληλης στήριξης, από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, στη γενική τάξη όπου δίνονται ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

3. Η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης στο γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα που ακολουθεί το αυτιστικό παιδί στο ειδικό πλαίσιο προβληματίζει πολλούς γονείς, σχετικά με την μελλοντική εξέλιξη του παιδιού τους. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και επαγγελματιών υγείας που εμπλέκονται στην υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειας θεωρείται προϋπόθεση για να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

5. Προγράμματα Ένταξης για Κωφούς-Βαρήκοους Μαθητές

Τρεις εισηγητές-εισηγήτριες προτείνουν Προγράμματα:

1. «Συμβουλευτικής Παρέμβασης & Υποστήριξης στην Κατεύθυνση Ένταξης Κωφών – Βαρήκων Σπουδαστών στο ΤΕΙ Αθήνας». Κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι η διατηρηματική συνεργασία και η χρήση των νέων τεχνολογιών στην δημιουργία προσβάσιμου περιβάλλοντος μάθησης και ενημέρωσης. Επιπλέον, περιγράφονται η ενισχυτική εξατομικευμένη διδασκαλία κωφών –βαρήκων σπουδαστών και η πειραματική εφαρμογή νέας τεχνολογίας στη συνδιδασκαλία με ακούοντες σπουδαστές. Τα αποτελέσματα της καταγραφής των αναγκών (requirements) των σπουδαστών, από το δείγμα των εφαρμογών και των αποτελεσμάτων του, αλλά και τα στοιχεία αξιολόγησης των παρεχομένων υπηρεσιών, κρίνονται θετικά.

2. «Εκπαίδευσης Κωφού Παιδιού Μέσα από τα Παραμύθια», όπου το κωφό παιδί, όπως άλλωστε και κάθε ακούον, νιώθει ιδιαίτερη ευχαρίστηση μέσα από τη διήγηση παραμυθιών. Κατά την περίοδο των 4 μέχρι 7 ετών ικανοποιείται να του διηγούνται παραμύθια, από τα οποία αντλεί υλικό για να φτιάξει τα δικά του και να τα αφηγηθεί στη συνέχεια στο οικογενειακό του περιβάλλον. Από την ηλικία των 8 ετών το ενδιαφέρον για παραμύθια μειώνεται, ενώ από την ηλικία των 9 και πάνω, στην λεγόμενη «ηλικία του Ροβινσώνα», στο επίκεντρο του παιδικού ενδιαφέροντος εγκαθίστανται οι περιπετειώδεις αφηγήσεις. Ο ακούων-Κωφός γονιός έχοντας ο ίδιος μάθει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ξεκινά από την πρώιμη ηλικία του κωφού παιδιού του να του διηγείται παραμύθια. Χρησιμοποιώντας βιβλία με μεγάλες και έγχρωμες εικόνες νοηματίζει απλές προτάσεις που παρουσιάζουν μία ιστορία δομημένη, με αρχή, μέση και τέλος. Το κωφό παιδί αναπτύσσεται γλωσσικά αφού εκτίθεται από νωρίς στο περιβάλλον της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, αλλά και γνωστικά αφού με όχημα τη γλώσσα αρχίζει να διαμορφώνει συμβολική σκέψη και να αναπαριστά εσωτερικά όσα βλέπει να του διηγούνται οι γονείς του. Διεγείρεται η παιδική φαντασία και οδηγείται το κωφό παιδί να συμμετάσχει στην ιστορία του παραμυθιού ταυτιζόμενο με τους ήρωες που πρωταγωνιστούν σε αυτό ξεπερνώντας με αυτόν τον τρόπο τους φόβους που νιώθει μέσα του. Η έλλειψη ακοής ή η ελλειμματική ακοή δημιουργεί στο κωφό παιδί επιπρόσθετο άγχος στην επικοινωνία του με τον ακούοντα κόσμο και πιστεύει ότι είναι κατώτερο σε σχέση με τους ακούοντες. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού μιλά για την τακτοποίηση της σχέσης μεταξύ του Εγώ και του Εκείνου του κωφού αποκείμενου που είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχολογική ολοκλήρωση και ωρίμανση του παιδιού. Επιπλέον, ο γονιός αφηγούμενος παραμύθια στο κωφό παιδί του σφυρηλατεί μαζί του μία σχέση έντονης εμπιστοσύνης η οποία είναι απαραίτητη για να μπορεί το παιδί να ξεπεράσει το άγχος του αποχωρισμού και βέβαια για να αντιμετωπίσει οτιδήποτε το καταπιέζει εσωτερικά και δεν το αφήνει να αναπτυχθεί ομαλά. Ακόμη, το παραμύθι προσφέρει τη δυνατότητα στο κωφό παιδί να ξεπεράσει το οιδιπόδειο σύμπλεγμα που το ταλαιπωρεί προβάλλοντας στους ήρωες του όλα αυτά που νιώθει για τους γονείς του και για τα οποία ντρέπεται. Δεδομένου ότι το κωφό παιδί καλείται να διαμορφώσει μία ηθική ταυτότητα στα πλαίσια της οικογενειακής αγωγής, το παραμύθι προσφέρει αυτήν την δυνατότητα. Μέσα από την αφήγηση το κωφό παιδί λαμβάνει τα νοήματα που χρειάζεται για να συνθέσει την δική του ηθική στάση έναντι σε σοβαρά θέματα που μπορεί τώρα να μην το απασχολούν τόσο έντονα, αλλά θα το απασχολήσουν σίγουρα στο μέλλον. 3. «Συμμετοχής μιας Κωφής Μαθήτριας γενικού Δημοτικού Σχολείου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» διαπιστώθηκε ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η φοίτηση κωφών μαθητών και μαθητριών σε γενικά σχολεία, όπου λειτουργούν και **Τμήματα Ένταξης**, παρουσιάζει μια αυξανόμενη τάση. Το γεγονός αυτό προκαλεί έντονο προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς σχετικά με το κατά πόσον ικανοποιούνται οι επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες στα σχολεία ακουόντων. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι η συμμετοχή της κωφής μαθήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνυφασμένη: από τη θέση που βρίσκεται μέσα στο χώρο της τάξης, από τις συμπεριφορές της δασκάλας και των συμμαθητών και συμμαθητριών της, από τη στήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο **Τμήμα Ένταξης**, καθώς και από άλλους εξωγενείς παράγοντες.

6. Η Αντιμετώπιση των Δυσκολιών κατά τη Μετάβαση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στις τρεις Εκπαιδευτικές Βαθμίδες

Πέντε εισηγήτριες κατέθεσαν τις παρακάτω ενδιαφέρουσες προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά τη μετάβαση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες:

1. Τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούσε «το κοινωνικό πλέγμα παιδιών με αυτισμό κατά την διάρκεια της μετάβασής τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, μέσω ενός προγράμματος καλλιτεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων» έδειξαν ότι η εποικοδομητική επίδραση της ομάδας καλλιτεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στις σχέσεις των συνομήλικων μαθητών ήταν περισσότερο από ικανοποιητική.

2. Είναι σπουδαία η σημασία των παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη, με την ουσιαστική βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν το φοιτητή στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, με έμφαση τη μέτρηση χρόνων μελέτης και οργάνωση στρατηγικών μελέτης. Είναι αποτελεσματική αξιοποίηση των γνωσιακών χαρτών για τα μαθήματα που επιλέγει ο φοιτητής να μελετήσει ταξινομώντας τις επιμέρους πληροφορίες για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει στην πρακτική της Ένταξης όταν ο ίδιος ο φοιτητής καταφέρνει να αξιολογήσει το βαθμό δυσκολίας στη μελέτη των εξεταζομένων με προφορική ή γραπτή εξέταση μαθημάτων με κριτήρια τις συνειδητοποιημένες μαθησιακές δυσκολίες του.

3. Τα ευρήματα έρευνας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν «**οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων**» στην αφήγηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου που οφείλονται, κατά ένα μεγάλο μέρος της στην δυσκολία αυτών των μαθητών να εκφραστούν μέσω του γραπτού λόγου και να τον κατανοήσουν, **έδειξαν** ότι τα παιδιά αυτά, ενώ δεν παρουσιάζουν προβλήματα σημασιολογικής επίγνωσης, αντιθέτως έχουν στην συντριπτική πλειοψηφία τους προβλήματα στην αφηγηματική λειτουργία του λόγου τους και στο επίπεδο της μορφο-συντακτικής επίγνωσης. Μένει να διερευνηθεί, κατά πόσον υπάρχουν αναπτυξιακές διαταραχές στον προσληπτικό ή εκφραστικό τους λόγο ή ενδεχόμενα αναπτυξιακές διαταραχές στον λόγο τους εκφραστικού –προσληπτικού μεικτού τύπου, που έχουν σαν αποτέλεσμα την χαμηλή επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.

4. Τα ευρήματα έρευνας που αφορούσαν «ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση μιας Νηπιαγωγού σε νήπια που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά» οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι η επιθετικότητα δεν είναι ένα φαινόμενο καθόλου ξένο στην ελληνική οικογένεια, αλλά και στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η αυταρχικότητα των γονιών σχετίζεται με αρκετές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και η αυθεντικότητα σχετίζεται αρνητικά με όλες τις μορφές συμπεριφοράς. Επίσης βρέθηκε ότι η αυθεντικότητα σχετίζεται με την ηλικία των μητέρων. Οι μητέρες με μικρότερη ηλικία έχουν μεγαλύτερα επίπεδα αυθεντικότητας, ενώ οι μητέρες άνω των 40 ετών βρέθηκε ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυταρχικότητας.

5. Τα αποτελέσματα έρευνας, που διεξήχθη σε 19 μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα και αφορούσε «Τα Πρόγραμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές με Νοητική Υστέρηση» διαπιστώθηκε: «ότι τα προγράμματα των μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχολική γνώση (διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής) και όχι στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Όσο αφορά τις δραστηριότητες εκτός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί επισκέπτονται με τους μαθητές τους *super market*, ενώ αποφεύγουν: μουσεία, θέατρα, σινεμά και δημόσια κτήρια. Στις επισκέψεις, συνήθως οι μαθητές παραμένουν παθητικοί θεατές, χωρίς ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες. Δεν παρατηρήθηκε συγκεκριμένη μαθησιακή προετοιμασία πριν από τις επισκέψεις. Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η έλλειψη χρόνου (επειδή υπάρχουν άλλα μαθήματα στα οποία δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα) και η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού. Επίσης οι γονείς παρουσιάζονται ως υπερπροστατευτικοί, και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τις σχολικές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό το εύρημα: «ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και τη συμβολή τους στην αυτονόμηση των ΑμΑ και ΑμΕΕΑ.

7. Μοντέλα Συνεργασίας των Εμπλεκόμενων στην Αξιολόγηση και την Εκπαίδευση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ

Πέντε εισηγητές-εισηγήτριες προτείνουν: **1.** Διάφορες «μορφές επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών, αφού διερεύνησαν τις απόψεις γονέων ΑμΑ και ΑμΕΕΑ», θεωρώντας ότι η επικοινωνία, ως βασικός άξονας της συνεργασίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναπτύσσεται αμφίδρομα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών, οι οποίοι -παρά τους διαφορετικούς τους ρόλους- έχουν κοινό στόχο την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), όπου οι γονείς ΑμΑ και ΑμΕΕΑ συνεργάζονται με μια ομάδα εξειδικευμένων επιστημόνων με στόχο τη διεπιστημονική παρέμβαση, η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία και καθίσταται -αναπόφευκτα ίσως- προαπαιτούμενη. Συνοπτικά, η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Ε.Α.Ε. μπορεί να έχει τη μορφή της καθημερινής ανταλλαγής σημειωμάτων, μέσω του παιδιού τους, κατά πρόσωπο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους, των επισκέψεων των εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών, της τακτικής μεταξύ τους τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και των συναντήσεων με τους γονείς στο χώρο του σχολείου. Πέρα από ερευνητικές και νομοθετικές προσεγγίσεις, η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων ουσιαστικά διαμορφώνεται από τον τρόπο που οι ίδιοι διαχειρίζονται τους ρόλους τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

2. Τη δημιουργία νέων (διαδικτυακών) υπηρεσιών που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής στη σχολική μονάδα Γενικής Αγωγής, καταθέτοντας ένα ευέλικτο μοντέλο που βασίζεται σε υποδομές κοινωνικής δικτύωσης, το οποίο θα επιτρέπει τη δημιουργία, το συνδυασμό και την αξιοποίηση με τη μορφή *mash-ups*, στοιχειωδών συνεργατικών υπηρεσιών μέσω ενός απλού και φιλικού περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές διαδικτυακές υπηρεσίες, ιστότοποι όπως το Facebook, το MySpace, το SecondLife και το LinkedIn έχουν αλλάξει δραστικά και μόνιμα τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Το διαδικτυακό περιεχόμενο έχει δημιουργηθεί από απλούς χρήστες και όχι από εντεταμένους φορείς ή θεσμικά ορισμένους οργανισμούς. Οι χρήστες αποτελούν πλέον το δομικό στοιχείο του

διαδικτύου, δημιουργούν άμεσα ή έμμεσα περιεχόμενο, συνεργάζονται και παράλληλα διασκεδάζουν και βελτιώνονται μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες. Οι χρήστες έχουν εξελιχθεί από απλούς καταναλωτές σε δημιουργούς, και αντί να περιμένουν παθητικά κάποια εταιρεία να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία περιεχομένου και υπηρεσιών που ικανοποιούν τις προσωπικές ή επαγγελματικές τους ανάγκες. Τα κίνητρά τους για τη συμμετοχή τους σχετίζονται με την ανάγκη τους για περιεχόμενο και υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στην προσωπικότητά τους, στη διάθεση για πειραματισμό, στις δυνατότητες μάθησης και απόκτησης εμπειρίας, στην επικοινωνία και συμμετοχή με άλλα άτομα, και στην ευχαρίστηση που έχουν με την ιδέα της συνεισφοράς στην κοινότητα (επαγγελματική ή άλλη) και στους φίλους τους.

8. Δημοκρατικό και Παιδαγωγικό Καθήκον η Σχολική και Κοινωνική Ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ

Η ύπαρξη κοινωνικών, οικογενειακών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στα οποία ζουν ανήλικοι, καθώς κι η κατάσπρωση-εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών στο σχολείο για την εκπαίδευσή τους, βοηθούν ουσιαστικά στην κοινωνική και σχολική εξέλιξη των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων. Είναι διαδικασίες με έντονα κοινωνικά, ηθικά, επιστημονικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, οι οποίες περιλαμβάνουν ανταγωνιστικές ιδεολογικές, επιστημονικές, πολιτικές και έντονα προσωπικές (υποκειμενικές) έννοιες αξιολόγησης του σχολικών δομών και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Όμως η κυριαρχία κοινότυπων σκέψεων στο ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών μηχανισμών, δεν συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης – αλληλοτροφοδότησης με το μαθητικό πληθυσμό και τείνει να κινείται, εντελώς αντίθετα από δημοκρατικές, ηθικές, πολιτικές και επιστημονικές υπαγορεύσεις.

Η φιλοσοφική αφέλεια και η εκπληκτική ντετερμινιστική άποψη της διαχείρισης συστημάτων είναι ίσως ιδιαίτερα φανερή: α) όταν απαιτείται από όλους εκείνους που οικοδομούν εκπαιδευτικά συστήματα να «κατασκευάζουν-διαμορφώνουν» καθορισμένους αντικειμενικούς στόχους για τη μάθηση, την αξιολόγηση, τη διάγνωση, διαφοροροδιάγνωση, τη γνωμάτευση [...], και β) όταν με νομοθετικές υπαγορεύσεις, δηλώνεται ρητά: «τι αναμένεται από τον εκπαιδευτικό, τον ψυχολόγο, τον ψυχίατρο, το .../θεραπευτή, τον κοινωνικό λειτουργό κ.ά. για να είναι σε θέση να κάνει, να γνωρίσει, να διαγνώσει, να αξιολογήσει... και να αισθάνεται σαν αποτέλεσμα της εμπειρίας της παρέμβασής του. Αυτή η αναγωγική νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία οι συνιστώσες της γνώσης αποχωρίζονται από το «αίσθημα» και μπορούν να καθοριστούν με όρους μπηχεύβιορισμού, παρερμηνεύει θεμελιακά τη φύση της ανθρώπινης δράσης.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εξαπλώνονται οι μέθοδοι τεχνικού ελέγχου με τη μορφή προκατασκευασμένων «συστημάτων» διάγνωσης, αξιολόγησης και διδασκαλίας, υποβαθμίζονται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων στους θεσμούς της εκπαίδευσης. Οι πιέσεις στους εκπαιδευτικούς είναι εντονότερες, γιατί υποχρεώνονται να προσαρμόζονται σε νέα διδακτικά μοντέλα, νέο διδακτικό υλικό και νέες ελαστικές σχέσεις εργασίας. Μια χαρακτηριστική ένδειξη για τον προσανατολισμό στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών αποτελεί η εξάπλωση των μεθόδων του μπηχεύβιορισμού στον έλεγχο της διδακτικής στρατηγικής των εκπαιδευτικών, αφού η δημιουργία του διδακτικού υλικού στηρίζεται σε αυτές. Το σχολικό μάθημα εξατομικεύεται και χάνει το συλλογικό του χαρακτήρα, αφού το διδακτικό υλικό οργανώνεται γύρω από την επιβολή -μέσα από τα αμέτρητα «τετράδια εργασίας και τα συχνά τεστ- αυστηρά προκαθορισμένων μοντέλων συμπεριφοράς. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες πηγαίνουν στο σχολείο «προσπερνούν» τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, γιατί έρχονται σε ελάχιστη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν επεμβαίνει στις αντικειμενικές πλέον διδακτικές διαδικασίες. Η εξέλιξη κι η πρόοδος των μαθητών γίνεται ένα φυσικό μέγεθος που εξαρτάται από την ταχύτητα της μάθησης κάθε ατόμου και μπορεί να μετρηθεί με μεγάλη ακρίβεια (χάρη στη χρήση των τεστ). Επομένως η λειτουργία διαγνωστικών και αξιολογικών μηχανισμών, που χρησιμοποιούν τέτοιες «άρτιες» μεθόδους τεχνικού ελέγχου, εμποδίζει μια ισορροπημένη κοινωνική και σχολική εξέλιξη του παιδιού, αφού διευκολύνει τις ταξινομήσεις υπέρ των «ευφυών» μαθητών εις βάρος των «αναπήρων», και ίσως με μοναδικό τίμημα τον αποκλεισμό των δεύτερων.

Σήμερα τα ΚΕΔΔΥ ακολουθούν το μοντέλο της ιατροποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρώντας ότι «κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα» εντοπίζεται μόνο με τη χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων (test). Όμως η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής, θέτει σε αμφισβήτηση τη μονομερή και άκαμπτη διαγνωστική διαδικασία, γιατί η στερεοτυπική χρήση ψυχολογικών και ψυχιατρικών test νομιμοποιούσε την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του «διαταραγμένου και νοητικά καθυστερημένου» από το γενικό σχολείο στο ειδικό σχολείο.

Συνοψίζοντας, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να τελεσφορείται όσο το δυνατό πιο σύντομα, πριν αρχίσει το παιδί τη φοίτησή του στο σχολείο, για να του παρασχεθεί έγκαιρα η κατάλληλη παιδαγωγική αρωγή, αλλά με την προϋπόθεση τα μέτρα στήριξης να συνεχιστούν και να υποστηριχθούν και μετά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο με την απρόσκοπτη συνεργασία του Εκπαιδευτικού της Τάξης, του Σχολικού Συμβούλου, του Εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής, του Ψυχολόγου, των Γονέων του Παιδιού, του ΚΕΔΔΥ κτλ. Πριν από μερικά χρόνια τα ΚΔΑΥ αντιμετώπιζαν τις μαθησιακές δυσκολίες ως πρόκληση για εκπαιδευτική παρέμβαση και με το συγκεκριμένο σκεπτικό λειτουργίας τους δεν περιορίζονται στη διάγνωση (ιατρικό μοντέλο) αλλά προχωρούσαν, στο μέτρο του δυνατού, σε προτάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης, σε άρρηκτη συνεργασία με το σχολείο και με επανακαθορισμό των στόχων, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα άτομα με αναπηρία και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα χειριζόμαστε παιδαγωγικά, όπως και τους άλλους μαθητές σ' ένα Σχολείο για Όλους, με όρους ισότητας και αναγνώρισης της διαφορετικότητας.

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως είναι η ελληνική, έγιναν και γίνονται μεγάλοι αγώνες για να υιοθετηθούν νέες διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία. Ολοένα και περισσότεροι γονείς, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και άλλοι επαγγελματίες υιοθετούν την άποψη: «ότι η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να συντελείται με διακριτικότητα, μεθοδικότητα, κατανόηση και ευθύνη σε ένα Σχολείο για Όλους, χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις, περιθωριοποιήσεις και απλές συμπάθειες». Οι επαγγελματίες που προσφέρουν ειδική αγωγή, εκπαίδευση και υποστήριξη σέβονται την προσωπικότητα των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, χωρίς να προσκολλώνται στη στείρα και πιστή εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων μιας «κρατικής διδακτικής» που μοιάζει με την «Κλίνη του Προκρούστη». Με επιστημονική κατάρτιση, δημοκρατική και παιδαγωγική ευαισθησία δημιουργούμε μαθησιακά περιβάλλοντα επιτυγχάνοντας την εσωτερική διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη κάθε παιδιού και αποφεύγοντας τους ανεργάστους αυτοσχεδιασμούς. Η ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ δεν είναι ούτε πολυτέλεια, ούτε ματαιοπονία, ούτε σπατάλη, ούτε φιλανθρωπική παραχώρηση, αλλά πολιτικο-κοινωνική αναγκαιότητα και δημοκρατικό δικαίωμα. **Δημοκρατικό δικαίωμα που επιβάλλεται από το Ελληνικό Σύνταγμα που προστατεύει τις θεμελιώδεις αξίες της Δημοκρατίας, της Κοινωνικής Δικαιοσύνης, της Ελευθερίας και των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων.**