

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας.

TITLE: Investigation of the use of Speech Therapy in Special Schools in the Prefecture of Achaia.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΚΟΥΡΤΕΣΗ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΣΤΡΑΤΙΑΔΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ΑΝΤΩΝΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2020

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	2
Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	6
Συντομεύσεις	7
Εισαγωγή	8
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	10
1.1 Τι είναι η ειδική αγωγή	10
1.2 Ιστορική εξέλιξη	14
1.4 Ορισμός Ειδικών Σχολείων	25
1.6 ΦΕΚ 1981 έως σήμερα	38
1.7 Η Διεπιστημονική Ομάδα Στα Πλαίσια Του Ειδικού Σχολείου	57
1.7.1 Διεπιστημονική Συνεργασία και ΦΕΚ	61
1.7.2 Μέλη της Διεπιστημονικής Ομάδας	63
1.7.3 Καθήκοντα Λογοθεραπευτή μέσα στην ομάδα	64
2.Μεθοδολογία	70
2.1. Σκοπός/ στόχος έρευνας	70
2.2 Σχεδιασμός Έρευνας	71
2.3 Σχεδιασμός εργαλείου	72
2.4 Πληθυσμός/ συμμετέχοντες	74
2.5 Συλλογή Δεδομένων	75
3. Αποτελέσματα	77
4. Συζήτηση	98
4.1 Συμπεράσματα	98
4.2 Περιορισμοί	105
4.3 Μελλοντικοί Στόχοι	105
5. Βιβλιογραφία	106
Παράρτημα - Ερωτηματολόγιο	112

## **Ευχαριστίες**

Μετά την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας θα θέλαμε, πρωτίστως, να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κα. Ευστρατιάδου Εύα για την πολύτιμη καθοδήγηση που μας παρείχε όλο αυτό το διάστημα, αφιερώνοντας πληθώρα χρόνου.

Επιπλέον, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους λογοθεραπευτές των Ειδικών Σχολείων που αφιέρωσαν χρόνο για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και έτσι να συμβάλλουν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας.

Τέλος θα θέλαμε να αφιερώσουμε την πτυχιακή μας εργασία στις οικογένειές μας που μας συμπαρυστάθηκαν με κάθε τρόπο στα χρόνια φοίτησης μας στο ΑΤΕΙ Πατρών του Τμήματος Λογοθεραπείας.

## **Περίληψη**

**Εισαγωγή:** Ορισμός της Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με το ΦΕΚ 3699/2008: «*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*». Ορισμός Ειδικών Σχολείων ΦΕΚ 1566/85 «*Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων των ανθρώπων ώστε να εξελιχθούν και να ζήσουν δημιουργικά μέσα στην κοινωνία*». Καθώς δεν υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα για το έργο του Λογοθεραπευτή στα Ειδικά Σχολεία, αποφασίστηκε το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας να είναι «*Η διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας*».

**Μεθοδολογία:** Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε αποκλειστικά τους λογοθεραπευτές των ειδικών σχολείων και συγκεκριμένα τις απόψεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους. Τα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας ήταν συνολικά δεκατέσσερα με τα έξι από αυτά να διαθέτουν την ειδικότητα του Λογοθεραπευτή. Οι ερευνητές αφού ήρθαν σε επικοινωνία με τα Ειδικά Σχολεία μοίρασαν τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες Λογοθεραπευτές κι αφού συμπληρώθηκαν τα συνέλεξαν.

**Αποτελέσματα:** Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η ανάλυση τους η οποία έγινε με τη βοήθεια του εργαλείου Microsoft Office Excel 2010. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ανάλυσης αφορούσαν α) την έλλειψη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και συγκεκριμένα στην ειδικότητα της Λογοθεραπείας, β) την επάρκεια συχνότητας των

συνεδριών, την αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπευτικής παρέμβασης, γ) τη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, δ) την κάλυψη των αναγκών του κάθε παιδιού καθώς και ε) την επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών. Αναλυτικότερα βρέθηκε ότι μόνο το 43% των Ειδικών Σχολείων διέθεταν Λογοθεραπευτή, το 83% των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά στην επαρκή συχνότητα των συνεδριών ανά παιδί αλλά και στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπευτικής παρέμβασης, το 100% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι υπάρχει συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα του εκάστοτε σχολείου και τέλος το 100% των συμμετεχόντων εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του σχετικά με την κάλυψη των λογοθεραπευτικών αναγκών του κάθε μαθητή και με την επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών που διαθέτει το εκάστοτε Ειδικό Σχολείο.

**Συμπεράσματα:** Έπειτα από σύγκριση των αποτελεσμάτων με τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των νόμων και των ευρημάτων της έρευνας. Είναι απαραίτητο λοιπόν να στελεχωθούν όλα τα Ειδικά Σχολεία με Λογοθεραπευτές όπως προβλέπουν οι Νόμοι, να παρέχονται περισσότεροι οικονομικοί πόροι για τις υλικοτεχνικές υποδομές κάτι που θα διευκολύνει το έργο των Λογοθεραπευτών και θα συμβάλλει στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Εκτός αυτών θα πρέπει να υπάρξουν πιο συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά τα καθήκοντα των Λογοθεραπευτών.

**Λέξεις Κλειδιά:** Ειδική Αγωγή, Ειδικά Σχολεία, Λογοθεραπεία, Διεπιστημονική Ομάδα

## **Abstract**

**Introduction:** Definition of Special Education according to the Government Gazette (FEK) 3699/2008: "Special Education and Training is the set of educational services provided to students with disabilities and identified special educational needs or to students with special educational needs.". Definition of Special Schools according to the Government Gazette (FEK) 1566/85 "The purpose of education is the all-round development of people's mental and psychosomatic abilities in order to develop and live creatively in society." As there is no extensive literature on Special Education in Greece, and more specifically on the role of the Speech Therapist in Special Schools, we decided to research this topic by conducting an "Investigation of the use of Speech Therapy in Special Schools in the Prefecture of Achaia."

**Methodology:** The purpose of this research is to investigate the use of Speech Therapy in the Special Schools of the Prefecture of Achaia. Therefore, a questionnaire was created that targeted exclusively the speech therapists, that work in special schools, and regarded the views and the difficulties they face in their work. The Special Schools of the Prefecture of Achaia were in total fourteen (14) but only six (6) of them employed speech therapists. The researchers, after contacting the Special Schools, distributed the questionnaires to the participating Speech Therapists and after completion, they collected them themselves.

**Results:** After collecting the data, we analysed it with the help of Microsoft Office Excel 2010. The most important results of the analysis were a) the lack of the required Special Educational Personnel and specifically the specialty of the Speech Therapist, b) the frequency adequacy of sessions, c) the effectiveness of group therapeutic intervention, d) the cooperation between the members of the

interdisciplinary team, e) the meeting of the needs of each child as well as f) the adequacy of the material and technical infrastructure. More specifically, it was found that only 43% of Special Schools had a Speech Therapist, 83% of participants responded negatively as to whether the frequency of the sessions is adequate per child and the effectiveness of group therapy intervention, 100% of participants stated that there is cooperation within their interdisciplinary team and finally 100% of the participants expressed their dissatisfaction regarding if the speech therapy needs of each student are met and with the adequacy of the material and technical infrastructure provided.

**Conclusions:** After comparing the results with the relevant literature, differences were observed between the law and the findings of this study. Taking everything into consideration, it is deemed necessary to staff all Special Schools with Speech Therapists as stated by law, to provide more financial resources for infrastructure, which will facilitate the work of Speech Therapists and help meet the needs of students, and finally to provide with more specific instructions regarding the duties of Speech Therapists.

**Keywords:** Special Education, Special Schools, Speech Therapy, Interdisciplinary Team

## **Συντομεύσεις**

**ΑμΕΑ:** Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, **Α.Ν.:** Αναγκαστικός Νόμος, **ΕΑ:** Ειδική Αγωγή, **ΕΑΕ:** Ειδικής Αγωγή και Εκπαίδευση, **ΕΒΠ:** Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, **ΕΔΕΑ:** Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης, **ΕΕΕ:** Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, **ΕΕΕΕΚ:** Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, **ΕΕΠ:** Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, **ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Α:** Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο, **ΕΠΕ:** Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, **ΙΠΑ:** Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, **ΚΔΑΥ:** Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, **ΚΕΔΔΥ:** Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης, **ΚΕΣΥ:** Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, **ΚΨΥ:** Κέντρο Ψυχικής Υγείας, **ΠΔ:** Προεδρικό Διάταγμα, **ΠΕΣΑ:** Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, **Σ.ΕΙ.Ε.Ε.:** Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, **ΣΜΕΑΕ:** Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, **ΤΕΕ:** Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, **ΥΠΕΠΘ:** Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, **ΦΕΚ:** Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως, **ΨΚΒΕ:** Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος, **HELIOS:** Handicapped people in Europe Living Independently in an Open Society



## Εισαγωγή

Κάθε θέμα που αφορά την εκπαίδευση και ειδικότερα την Ειδική Αγωγή αποτελεί μείζον ζήτημα με ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνία. Το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι «Η Διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας». Σκοπός της έρευνας είναι να διασαφηνιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Λογοθεραπευτές των Ειδικών Σχολείων στην επιτέλεση του έργου τους. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από τους Λογοθεραπευτές των Ειδικών Σχολείων.

Η πτυχιακή εργασία έχει χωριστεί σε τέσσερα διακριτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο χωρίζεται σε περαιτέρω υποκεφάλαια ώστε να αναλυθεί το κάθε θέμα ξεχωριστά. Αρχικά θα αναφερθούμε στον ορισμό της αναπηρίας με βάση το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο καθώς και στους ορισμούς της Ειδικής Αγωγής που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ειδήμονες του χώρου αυτού. Στην συνέχεια περνάμε στην ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής όχι αποκλειστικά στη χώρα μας, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο ξεκινώντας από την πρωτόγονη και αρχαία περίοδο και φτάνοντας έως τον εικοστό πρώτο αιώνα. Έπειτα θα αναφερθούμε στην ιστορική αναδρομή των ειδικών σχολείων από τις απαρχές του εικοστού αιώνα έως την ψήφιση του πρώτου Νόμου περί Ειδικής Αγωγής και στη συνέχεια θα αναλύσουμε εκτενώς τα τέσσερα ΦΕΚ που αφορούν την Ειδική Αγωγή και κατ' επέκταση τα Ειδικά Σχολεία. Τέλος, το πρώτο κεφάλαιο πλαισιώνεται από την ανάλυση της Διεπιστημονικής Ομάδας και ειδικότερα της Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μας αναφέρεται στη Μεθοδολογία της έρευνας και χωρίζεται και αυτή σε επιμέρους υποκεφάλαια. Το πρώτο υποκεφάλαιο αφορά το Σκοπό και τα Ερευνητικά Ερωτήματα που αφορούν την παροχή Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του νομού

Αχαΐας. Έπειτα περνάμε στον Σχεδιασμό της Έρευνας, όπου περιγράφονται συνοπτικά τα υποκεφάλαια όλης της Μεθοδολογίας, από τη δημιουργία του ερωτηματολογίου έως την ανάλυση των ευρημάτων. Ακολουθεί ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου όπου περιγράφεται εκτενώς το πώς σχεδιάστηκε. Μετά αναφερόμαστε στον πληθυσμό στον οποίο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο, δηλαδή στα Ειδικά Σχολεία που διέθεταν Λογοθεραπευτή. Έπεται ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε λόγω της πανδημίας του COVID-19 και τέλος το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας κλείνει τα υποκεφάλαια της Ανάλυσης Δεδομένων και τα Αποτελέσματα όπου περιγράφονται το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήσαμε και τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αντιστοίχως.

Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της Συζήτησης. Η Συζήτηση περιέχει τα υποκεφάλαια : Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Μελλοντικοί Στόχοι. Στα Συμπεράσματα της έρευνας συγκρίνονται τα αποτελέσματα της Ανάλυσης με τις αναφορές των ΦΕΚ και παρατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση της παροχής Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία. Στους Περιορισμούς της έρευνας αναφερόμαστε στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη συγγραφή της πτυχιακής εργασίας και στους Μελλοντικούς Στόχους εκφράζουμε τις επιθυμίες μας σχετικά με την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και τη σύγκριση των συμπερασμάτων μας με αντίστοιχες εργασίες του εξωτερικού.

# 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

## 1.1 Τι είναι η ειδική αγωγή

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, ως αναπηρίες ορίζονται η σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό», η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια, ατύχημα ή άλλους ιατρικούς λόγους. Τη δεκαετία του 1980, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) στη Διεθνή Ταξινόμηση της Μειονεξίας, Ανικανότητας και Αναπηρίας (ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 1980) ορίζει την αναπηρία ως «οποιοδήποτε μειονέκτημα ενός συγκεκριμένου ατόμου, το οποίο προέρχεται από οργανική, ψυχική ή λειτουργική διαταραχή και το όποιο μειονέκτημα περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο αυτό σε σχέση με την ηλικία, το φύλο του και τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους». Με βάση, λοιπόν, τον ορισμό του Π.Ο.Υ. τα άτομα με αναπηρία, ανάλογα, βέβαια, με το βαθμό αυτής, αντιμετωπίζουν σοβαρούς περιορισμούς σε κάθε πτυχή της ζωής τους.

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο θεωρεί την αναπηρία κοινωνικό ζήτημα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως το επίκεντρο του προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία είναι η ίδια η κοινωνία καθώς αυτή είναι που θέτει τα εμπόδια και δίνει ελάχιστη σημασία για τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου. Συνεπώς το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει πως ο ορισμός της αναπηρίας είναι απόρροια της κοινωνικής ανεπάρκειας, η οποία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των πολιτών με αναπηρία.

Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές απόπειρες να διατυπωθούν ορισμοί της έννοιας Ειδική Αγωγή. Είναι όμως δύσκολο να γίνουν όλοι αποδεκτοί, διότι αντανακλούν περισσότερο τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, πολιτιστικές αντιλήψεις και απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και δεν συνδέονται με τις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993)

Ο πρώτος ορισμός της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ορίζεται από την Ρόζα Ιμβριώτη (1939) με την ονομασία «Θεραπευτική Παιδαγωγική» ως η «επιστήμη» που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Αυτός ο ορισμός βασιζόταν κυρίως στο ιατρικό μοντέλο. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Καλαντζής, ένας εκ των θεμελιωτών της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, υποστηρίζει πως η Ειδική Αγωγή είναι «παιδαγωγική θεραπεία», είναι δηλαδή ένας *«κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής»*. Μερικά χρόνια αργότερα, το 1976, ο Καλαντζής υποστηρίζει ότι η Ειδική Αγωγή *«είναι ένας νέος επιστημονικός κλάδος που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης, προσπαθεί να ολοκληρώσει, να αναπληρώσει και να μεθωριμάσει ή να εναρμονίσει μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο»* ενώ το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών είναι *«ανθρώπινο και κοινωνικό»*. (Καλαντζής, 1976)

Σύμφωνα με τον Κ. Χρηστάκη η Ειδική Αγωγή «είναι συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή». (Χρηστάκης, 1996)

Η Α. Ξηρομερίτη -Τσακλαγκάνου αναφέρει πως η Ειδική Αγωγή είναι κλάδος των παιδαγωγικών-ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών και ασχολείται με παιδιά για τα οποία η γενική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη αφού δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Είναι λοιπόν χρέος της κοινωνίας να διαθέτει ειδικές παροχές ώστε να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών αυτών. (Ξηρομερίτη -Τσακλαγκάνου, 1984)

Η Πολυχρονοπούλου θεωρεί πως «Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν αυτό δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή οπουδήποτε αλλού, για όσο διάστημα χρειαστεί και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού». (Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, 1993).

Ο Lamoral θεωρεί πως η ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση είναι ένα «continuum» μέτρων πρόνοιας προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Υποστηρίζει πως οι ορισμοί της ειδικής αγωγής πρέπει να προβάλλουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που την καθιστούν «ειδική» και να μην ορίζεται με βάση τις δυσκολίες των παιδιών. Ως παράδειγμα αναφέρει «τα αναγκαία προσόντα των εκπαιδευτικών» και «την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος». «Το να είναι κάποιος

μειονεκτικός ή μη δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του αλλά και από την κοινωνία και το σχολικό σύστημα». (Lamoral, 1993)

Τέλος σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008 ορίζεται ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008)

Συνοψίζοντας, είναι δύσκολο να ορίσει κανείς επακριβώς τον ορισμό της Ειδικής Αγωγής. Αυτό που διαπιστώνουμε όμως από τους παραπάνω ορισμούς είναι ότι η ειδική αγωγή είναι κλάδος των παιδαγωγικών επιστημών που με ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους έχει ως στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να καταστούν δυναμικά και αναπόσπαστα μέλη της κοινωνίας.

## **1.2 Ιστορική εξέλιξη**

Στη διεθνή καθώς και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την διατύπωση του ορισμού της Ειδικής Αγωγής. Θεωρείται δύσκολο να τύχουν γενικής αποδοχής, διότι η Ειδική Αγωγή ως επιστήμη είναι ένας τομέας της παιδαγωγικής που αντανακλά το κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των λαών. Αφορά δηλαδή, πέραν της εκπαίδευσης κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Η ιδιότητα του μέλους που αποκτά κάθε άνθρωπος ώστε να αποτελεί ενιαίο και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας προσδιορίζεται με βάση την ικανότητα του να ακολουθεί τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες της εκάστοτε κοινωνίας. Το άτομο πρέπει να είναι παραγωγικό, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού σώματος

και να μην αποκλίνει από αυτό. Τα άτομα που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να ενστερνιστούν τα κοινωνικά πρότυπα περιθωριοποιούνται και κατατάσσονται στις λεγόμενες μειονότητες.

Κατά την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπου τα άτομα που απέκλιναν από το κοινωνικό σύνολο αντιμετώπιζονταν ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές αντιλήψεις της κάθε εποχής. Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη από τότε που υπάρχει οργανωμένη κοινωνία η αντίληψη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει περάσει από τα ακόλουθα στάδια:

**1° στάδιο:** Αντίληψη :Απόρριψη - Πρακτική Αντιμετώπιση :  
Εξόντωση εγκατάλειψη

**2° στάδιο:** Αντίληψη :Οίκτος/Προστασία – Πρακτική Αντιμετώπιση :  
Ασυλοποίηση

**3° στάδιο:** Αντίληψη :Εξωραϊσμός/Εκπαιδευσιμότητα – Πρακτική  
Αντιμετώπιση : Ειδικό Σχολείο

**4° στάδιο:** Αντίληψη :Ίσα δικαιώματα/Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση  
και τη ζωή – Πρακτική Αντιμετώπιση : Μία παιδαγωγική, ένα σχολείο  
για όλα τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Καλαντζή υπάρχουν δύο περίοδοι στην ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής : «η σκοτεινή περίοδος» και «η εποχή της έναρξης της επιστημονικής ειδικής αγωγής».

Το Νοέμβριο του 1913 γίνεται η πρώτη αναφορά στα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία δεν εφαρμόστηκαν έμπρακτα ποτέ. Αντίθετα το 1929 ο Νόμος υπ. αριθ. 4397\16-8-1929 «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» απάλλασσε τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση από την υποχρεωτική φοίτηση. Το ελληνικό κράτος γυρνάει για ακόμη μια φορά την πλάτη στα άτομα με

αναπηρία αποκλείοντας τα από το τομέα της εκπαίδευσης. Το πιο σημαντικό νομοθετικό σχέδιο πριν την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου είναι ο Νόμος 453\26-1-1937. Με τον νόμο 453, που ψηφίστηκε το Νοέμβριο του 1937, ιδρύονται Ειδικά Σχολεία για τη σωματική, πνευματική και ηθική περίθαλψη «των ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών», στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Ακόμη τέθηκε το ζήτημα των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά απευθύνονταν μόνο σε παιδιά με βραδεία νοητική εξέλιξη. (ΦΕΚ 28\Α\30-1-1937 ) Παρ' όλα αυτά, το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» (ΠΕΣΑ) ήταν το μόνο ειδικό δημόσιο σχολείο που λειτουργούσε στην Ελλάδα για αρκετό χρονικό διάστημα.

Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η αποδεκατισμένη Ελλάδα είχε πληγεί τόσο στον οικονομικό τομέα όσο και στο εκπαιδευτικό δυναμικό, αφού σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είχε επιστρατευθεί για τις ανάγκες της εθνικής απελευθέρωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας χρειαζόταν άμεσα αναδιοργάνωση. Για το επόμενο χρονικό διάστημα η αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνεχίζει να ασκείται μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας. (Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα,1993)

### **Θεσμική και νομική κατοχύρωση της ειδικής αγωγής μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έως σήμερα.**

Με την επίσημη λήξη της κατοχικής περιόδου από τους Γερμανούς σηματοδοτείται η έναρξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου. Ο Εμφύλιος Πόλεμος (1946-1949) αποτελεί την τραγικότερη αντιπαράθεση της ελληνική κοινωνίας. Μετά την επικράτηση του κυβερνητικού ελληνικού στρατού, η Ελλάδα έχει χάσει δεκάδες χιλιάδες ανθρώπινες ζωές και η φτώχεια μαστίζε τον λαό. Η μετεμφυλιακή πολιτική κατάσταση της



χώρας ήταν τέτοια που η αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και δη της ειδικής αγωγής περνούσαν σε δεύτερη μοίρα. Το συρρικνωμένο, από τα δεινά του εμφυλίου, δημοκρατικό υπόβαθρο της Ελλάδας ήταν δέσμιο των συμπεριφορών, των προκαταλήψεων της κοινωνίας.

Δύο χρόνια μετά την λήξη του εμφυλίου πολέμου ψηφίζεται ο πρώτος νόμος 1904/51 1 ΝΟΜΟΣ 1904/1951 «ΠΕΡΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ» ο οποίος όμως δεν προβλέπει την εκπαιδευτική τους αποκατάσταση, αντίθετα παρέχει ένα επίδομα χωρίς να αναλαμβάνει καμία επιπλέον υποχρέωση. (Στασινός, 1991)

Το 1957 ιδρύεται η Επιτροπή Παιδείας με την υπ' αριθμόν 42400/14-6-1957, με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας. Ωστόσο οι αναφορές ως προς το χώρο της Ειδικής αγωγής ήταν ελάχιστες. Η Επιτροπή Παιδείας θεωρούσε πως η πνευματική καθυστέρηση των παιδιών ήταν αποτέλεσμα της δυσχερούς διαβίωσης τους και πως ήταν αναγκαίο να ληφθούν άμεσα μέτρα για την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Ζωνίου-Σιδέρη, 1998)

Το 1969 ιδρύεται το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως» (Το Γ.Ε.Ε. ιδρύθηκε με την υπ' αριθμόν (0)491/1.8.1969 ΦΕΚ 490B απόφαση.) ύστερα από πιέσεις που δέχτηκε το κράτος από γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σκοπός του Γραφείου ήταν να μελετήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να προσφέρει λύσεις στην εκπαίδευση, αφού αυτά τα παιδιά αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Τα μέτρα που εισήγαγε το Γραφείο στο Υπουργείο Παιδείας αφορούσαν τα εξής: α) οργάνωση Σεμιναρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης που αργότερα προήχθη σε Τμήμα

Ειδικής Αγωγής για την προπαρασκευή ειδικών παιδαγωγών, β) ίδρυση ενός μικρού αριθμού Ειδικών Σχολείων στις έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και σε μεγάλα αστικά κέντρα για την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, γ) εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος για τα Ειδικά Σχολεία, δ) εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής των νοητικά καθυστερημένων στο διδακτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ε) σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και σύνταξη έκθεσης γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. (Στασινός, 1991)

Το 1972 το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως» συντάσσει Έκθεση Επιτροπής για την ειδική εκπαίδευση και ιδρύονται 40 ειδικά σχολεία σε όλη τη χώρα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά, συναισθηματικά και σωματικά προβλήματα. Μετά την μεταπολίτευση το κράτος δείχνει ολοκληρωτικό ενδιαφέρον για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το 1974 συντάσσεται το πρώτο «Σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος» για τα ειδικά σχολεία και τον αμέσως επόμενο χρόνο κατοχυρώνεται το δικαίωμα εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας επεκτείνει την ειδική μετεκπαίδευση των δασκάλων από μονοετή σε διετή (ΦΕΚ 273\Α\4-12-1975) και το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως μετατρέπεται σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής και αργότερα στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. (Στασινός, 1991)

Το 1979 με το νόμο Ν.963/1979 ψηφίστηκε η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σωματικές παθήσεις ή βλάβες, διευκρινίστηκαν τα προστατευόμενα άτομα και η ιδιότητά τους, η επαγγελματική εκπαίδευση και η τοποθέτησή τους σε θέσεις εργασίας ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Για πρώτη φορά το κράτος μεριμνά για

τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ακολουθεί έπειτα από δύο χρόνια νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευσή τους. (ΦΕΚ 202\Α\1-9-1979)

Η Βουλή των Ελλήνων το 1981 κατοχυρώνει συνταγματικά το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και εκδίδει τον πρώτο νόμο 1143 για την «Ειδική Αγωγή, ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση και κοινωνική μέριμνα των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». (Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981)

### **1.3 Ειδική Αγωγή στο Εξωτερικό – Ιστορική Αναδρομή**

#### ***Διαφωτισμός (18<sup>ος</sup> αιώνας)***

Ο 18<sup>ος</sup> αιώνας είναι ευρέως γνωστός ως συνώνυμο της έναρξης του Διαφωτισμού. Η περίοδος του Διαφωτισμού επηρέασε σημαντικά και πολύπλευρα την ιστορία της Ειδικής Αγωγής καθώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η απαρχή της επιστημονικής θεραπευτικής αναζήτησης για την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η Γαλλία αποτέλεσε σημείο αναφοράς αφού πολλοί πρωτοπόροι της εποχής ήταν ή δρούσαν εκεί. Ο Jacob Rodrigues Pereira, ένας Πορτογάλος κρυπτό-Εβραίος ήταν ακαδημαϊκός και ο πρώτος δάσκαλος για κωφούς στη Γαλλία. Το 1745 ξεκίνησε το έργο του σχετικά με τους κωφούς μαθητές, ανέπτυξε και δίδασκε τη νοηματική γλώσσα σε κωφά άτομα. (Christian Laes, 2018) Το 1749 ο Diderot δημοσίευσε το «*Lettre sur les aveugles*» (*Δοκίμιο για την Τύφλωση*), αξιοσημείωτο για την πρότασή του να διδάξει στους τυφλούς να διαβάσουν μέσω της αίσθησης της αφής, σύμφωνα με τις γραμμές που ο Louis Braille που ανέπτυξε τη γραφή των τυφλών τον 19ο αιώνα, και για την παρουσίαση του πρώτου βήματος της εξελικτικής του θεωρίας που αφορά την επιβίωση με μια ανώτερη προσαρμογή. Το 1751 δημοσίευσε το «*Lettre sur les sourds et muets*»

*(Δοκίμιο για τους κωφούς και τους χαζούς)*, το οποίο μελετά τη λειτουργία της γλώσσας.

Ο Jean Jacques Rousseau (1762) εκδίδει το *Emile*, ένα βιβλίο για την εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Rousseau, η μάθηση πρέπει να συμβαίνει σε συμφωνία με τη γνωστική ταχύτητα ενός παιδιού, με ελάχιστα εξωτερικά ερεθίσματα από την κοινωνία. Αυτή η ιδέα της διδασκαλίας των παιδιών με το δικό τους ρυθμό έθεσε το έδαφος για πολλούς εκπαιδευτικούς. Ο Charles Michel L'Epée ήταν ένας από τους πρωτοπόρους του 18ου αιώνα σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το 1760 ίδρυσε το πρώτο δημόσιο σχολείο για άτομα με ειδικές ανάγκες στη Γαλλία και δίδασκε τη γλώσσα και τη φωνητική με εναλλακτικούς τρόπους ώστε να μπορούν να εκπαιδευτούν οι τυφλοί και οι κωφοί μαθητές. Ακολουθώντας το έργο του L'Epée, ο Valentin Haüy ίδρυσε το «*Institution Nationale des Jeunes Aveugles*» («Εθνικό Ίδρυμα για Νέους Τυφλούς») το 1784, το οποίο αναγνωρίζεται ως το πρώτο σχολείο στον κόσμο για την εκπαίδευση των τυφλών. Ο Haüy ήταν εμπνευσμένος από πολλούς ανθρώπους: Rousseau, L'Epée, Madame Von Paradis, που ήταν τυφλός, και τον βοήθησαν να αναπτύξει τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε στο σχολείο. Με αυτές τις μεθόδους, ο Haüy κατάφερε να εκπαιδεύσει ένα τυφλό αγόρι που αργότερα έγινε δάσκαλος στο ίδιο σχολείο. (Safford, 1996)

### **19<sup>ος</sup> αιώνας**

Με την έναρξη του 19<sup>ου</sup> αιώνα το ενδιαφέρον για την ειδική αγωγή γίνεται πλέον προφανές. Το 1800 ο Jean Marc Gaspard Itard προσπάθησε να εκπαιδεύσει ένα αγόρι, το οποίο βρέθηκε στο δάσος, για περίπου πέντε χρόνια. Χωρίς πραγματικές βελτιώσεις, ο Itard εγκατέλειψε την προσπάθεια και άφησε το αγόρι να επιστρέψει στην άγρια ζωή του.

Ωστόσο, οι έρευνες και οι προσπάθειές του είχαν μεγάλη επιρροή στα έργα ειδικών εκπαιδευτικών, ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι Thomas Gallaudet και Samuel Howe αναλαμβάνουν δράση για το θέμα της ειδικής αγωγής. Στο Χάρτφορντ του Κονέκτικατ, ο Thomas Gallaudet ίδρυσε το πρώτο σχολείο για τους κωφούς το 1817. Το σχολείο ονομαζόταν Αμερικανικό Άσυλο για την Εκπαίδευση των Κωφών και των Ηλιθίων (Νοητικά Καθυστερημένων), και είναι σήμερα η Αμερικανική Σχολή Κωφών. Ένα άλλο άτομο της ίδιας σπουδαιότητας στην ιστορία της ειδικής αγωγής είναι ο Samuel Gridley Howe. Ο Howe ενδιαφερόταν για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών και το 1829 ίδρυσε το πρώτο σχολείο τυφλών παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ακολουθώντας το παράδειγμα αυτών των δύο ανθρώπων, άλλες Πολιτείες άρχισαν να ανοίγουν ιδρύματα που στοχεύουν στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Kanner, 1964). Η Dorothea Dix έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ίδρυση ή επέκταση περισσότερων από 30 νοσοκομείων για τη θεραπεία των ψυχικά ασθενών. Ήταν ηγετική προσωπικότητα σε εκείνα τα εθνικά και διεθνή κινήματα που αμφισβήτησαν την ιδέα ότι άτομα με ψυχικές διαταραχές δεν θα μπορούσαν να θεραπευτούν ή έστω να βοηθηθούν. Έκανε επίσης ένθερμη κριτική για σκληρές και παραμελημένες πρακτικές απέναντι στους ψυχικά ασθενείς.

Στον ευρωπαϊκό χώρο σημαντική ήταν επίσης η προσφορά των Guillaume-Marie-André Ferrus και Jean-Étienne Dominique Esquirol που συνέβαλαν στην ίδρυση σχολείων για νοητικώς καθυστερημένα παιδιά στη Γαλλία αλλά και για τη συμβολή τους στις μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τα άσυλα για τους ψυχικώς ασθενείς. (Winzer, 1993)

Το 1829 ο Luis Braille προσαρμοσε στις ανάγκες των τυφλών το σύστημα γραφής Μπράιγ. Στη Γερμανία και στο πλαίσιο της καθιέρωσης

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και των παραγωγικών αναγκών καθιερώθηκε η ξεχωριστή εκπαίδευση με την ίδρυση του «βοηθητικού σχολείου» (Hilfschule) το 1863, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και ακολούθησε η Ελβετία το 1881. (Πατσάλης, 2000)

### **20<sup>ος</sup> αιώνας**

Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή νόμων για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με αναπηρίες θα έχουν εγγυημένα τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση. Το 1906, το Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης συμπεριέλαβε ένα πρόγραμμα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Το 1908, ο Γάλλος ερευνητής Alfred Binet, μαζί με τον Theodore Simon, δημιούργησαν την κλίμακα νοημοσύνης: ένα τυποποιημένο τεστ νοημοσύνης με σκοπό την αναγνώριση παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Αργότερα το τεστ εφαρμόστηκε στα αμερικανικά πρότυπα από τον ψυχολόγο Lewis Terman και έγινε γνωστό ως Stanford-Binet. Παρά τις προσπάθειες, η προσοχή από ειδικά εκπαιδευτικά ζητήματα μεταφέρθηκε σε άλλες ανησυχίες και συγκεκριμένα στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Στον ευρωπαϊκό χώρο παρ' ότι η καθολική εκπαίδευση αρχίζει να καθιερώνεται, τα άτομα με ειδικές ανάγκες απορρίπτονται από το πλαίσιο του γενικού σχολείου και ιδρύονται δομές που δέχονται μόνο άτομα με αναπηρία. Στην Γερμανία το Εθνικοσοσιαλιστικό Καθεστώς υποστηρίζοντας την θεωρία περί «Κοινωνικού Δαρβινισμού» το 1933 ψηφίζει νόμο που εφαρμόζει την εξολόθρευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Πατσάλης, 2000)

Ωστόσο, από το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο αριθμός των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν ως προς την προσέγγιση της αναπηρίας είναι σημαντικός. Στις Η.Π.Α το 1950 ιδρύθηκε η Εθνική Ένωση για παιδιά με

νοητική καθυστέρηση (NARC) από γονείς παιδιών με αναπηρία. Το 1954, στην περίπτωση του Μπράουν εναντίον του Υπουργείου Παιδείας, το Ανώτατο Δικαστήριο των Ηνωμένων Πολιτειών δήλωσε ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση με ίσους όρους. (Τζουριάδου, 1995)

Οι ιδέες και τα κινήματα στις Η.Π.Α. για την προστασία και για την εγγυημένη εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες παίρνουν υπόσταση με έναν αποτελεσματικό νόμο. Το 1973, ο νόμος Rehabilitation Act ψηφίστηκε και εξασφάλισε τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη διαμονή χωρίς διακρίσεις. Ωστόσο, το 1975 ο Δημόσιος νόμος *Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act-1975)* που ψηφίζεται, εγγυάται ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα δωρεάν και κατάλληλης δημόσιας εκπαίδευσης, όπου το καθένα θα έχει το δικό του εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Individualized Education Plan) ενώ κατοχυρώνονταν νομικά και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους. Το 1990 ο Δημόσιος Νόμος 94-142 έγινε γνωστός ως «IDEA» (Individuals with Disabilities Education Act) Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες, ύστερα από σχετική αναθεώρηση, και αναθεωρήθηκε ξανά το 1997.

Τη δεκαετία του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στη ροή του κανονικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Με στόχο την προώθηση ίσων ευκαιριών για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία τα κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης δημιούργησαν το πρόγραμμα Handicapped people in Europe Living Independently in an Open Society (HELIOS).

Τη δεκαετία του 1990 ήρθε στο παγκόσμιο προσκήνιο το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Τα παγκόσμια συνέδρια που ακολούθησαν αποτέλεσαν σημαντικούς σταθμούς για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και για την επίτευξη της ιδέας «Ένα σχολείο για όλους». Το 1990 πραγματοποιήθηκε από την UNICEF, την UNESCO, τα Ηνωμένα Έθνη και την Παγκόσμια Τράπεζα το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης. Στο συνέδριο αυτό ψηφίστηκε η διακήρυξη «Ένα Σχολείο για όλους» και το κάθε κράτος υποχρεωνόταν να εκπληρώσει τα εξής:

1. Επέκταση της παιδικής μέριμνας και αναπτυξιακές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών και κοινοτικών παρεμβάσεων, ειδικά για τα φτωχά παιδιά και τα παιδιά με αναπηρία.
2. Η καθολική πρόσβαση και η ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης έως το έτος 2000.
3. Μείωση του ποσοστού αναλφαβητισμού των ενηλίκων με επαρκή έμφαση στην γυναικεία παιδεία για τη σημαντική μείωση της τρέχουσας ανισότητας μεταξύ αναλφαβητισμού ανδρών και γυναικών.
4. Επέκταση των διατάξεων της βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε άλλες βασικές δεξιότητες που απαιτούνται από τους νέους και τους ενήλικες, με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος όσον αφορά τις αλλαγές συμπεριφοράς και τις επιπτώσεις στην υγεία, την απασχόληση και την παραγωγικότητα.

Ακολούθησε το 1994 η Παγκόσμια Διακήρυξη της Σαλαμάνκα η οποία διοργανώθηκε από την UNESCO και τα κράτη υποχρεούνταν να εκπληρώσουν τα εξής:



1. Προτεραιότητα στις πολιτικές και τους προϋπολογισμούς τους για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε να μπορούν να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά.
2. Καθιέρωση της αρχής της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, καλωσορίζοντας όλα τα παιδιά στα γενικά σχολεία, εκτός εάν υπάρχουν επιτακτικοί λόγοι.
3. Ανάπτυξη πιλοτικών προγραμμάτων και πραγματοποίηση ανταλλαγών με χώρες όπου υπάρχουν ήδη σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Καθιέρωση αποκεντρωμένων και συμμετοχικών μηχανισμών για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των υπηρεσιών που έχουν δημιουργηθεί για παιδιά και ενήλικες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
4. Ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συμμετοχής γονέων, κοινοτήτων και οργανώσεων ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό μέτρων που λαμβάνονται για την κάλυψη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και στις αποφάσεις που λαμβάνονται σε αυτό το θέμα.
5. Ανάπτυξη στρατηγικών για γρήγορο εντοπισμό αναγκών και παρέμβαση χωρίς καθυστέρηση, καθώς και στον επαγγελματικό τομέα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.
6. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα σχολεία.

#### **1.4 Ορισμός Ειδικών Σχολείων**

Στην ελληνική αλλά και στην παγκόσμια βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για το τι είναι το Ειδικό Σχολείο. Στην ουσία το Ειδικό Σχολείο είναι η πράξη του ορισμού της Ειδικής Αγωγής. Ως Ειδικό Σχολείο ή Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ορίζουμε το σχολείο που φοιτούν μαθητές οι οποίοι 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. Τα σχολεία αυτά στελεχώνονται με το αναγκαίο διδακτικό και άλλο επιστημονικό, υποστηρικτικό και με βοηθητικό προσωπικό (ψυχολόγο, νοσηλεύτη, φυσιοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, σχολικούς βοηθούς/συνοδούς κ.ά.) και εφοδιάζονται με σύγχρονα μέσα που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση της αποστολής τους, δηλαδή την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την βελτίωση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία, ώστε να καταστούν δυναμικά μέλη της κοινωνίας και να έχουν μια αυτόνομη συμμετοχή στην επαγγελματική, οικογενειακή, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.

### **Ιστορική αναδρομή**

*«Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων των ανθρώπων ώστε να εξελιχθούν και να ζήσουν δημιουργικά μέσα στην κοινωνία. Η εκπαίδευση του ατόμου αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και η κοινωνία οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και διαπαιδαγώγησης σε όλα τα μέλη της αδιακρίτως.» (Ν.1566/85 ΦΕΚ 167 Α΄)* Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν διαφορετικής προσέγγισης όσον αφορά την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό η επιστήμη της Παιδαγωγικής ανέπτυξε μια νέα και διαφορετική από την συνηθισμένη Αγωγή που ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων αυτών.

Στον ελλαδικό χώρο η μέριμνα της κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες άργησε να κάνει την εμφάνισή της. Ενδιαφέρον άρχισε να εκδηλώνεται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα από ιδιώτες και συλλογικούς φορείς οι οποίοι με την φιλανθρωπική τους δράση συνέβαλαν στην μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας ως προς την Ειδική Αγωγή.

Επί δικτατορίας Μεταξά έγιναν τα πρώτα σημαντικά βήματα ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η πρόταση της ίδρυσης ενός τέτοιου σχολείου έγινε από την «μητέρα» της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, τη Ρόζα Ιμβριώτη. Ο Μεταξάς ζήτησε από την Ιμβριώτη να συντάξει εισηγητική έκθεση. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση ψηφίστηκε ο πρώτος ιδρυτικός νόμος Α.Ν. 453/1937 ο οποίος δίνει την ονομασία και την έννοια των πνευματικώς καθυστερημένων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα αφορά την περίθαλψη των παιδιών με σωματική και πνευματική αναπηρία και ορίζει ως «ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά» αυτά που χαρακτηρίζονται από πνευματική ανωμαλία, ψυχική αστάθεια, μειωμένη αντίδραση στα ερεθίσματα και που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των γενικών σχολείων. (Α.Ν. 453/1937) Με προσωπική παρέμβαση της Ιμβριώτη ψηφίζεται νέος νόμος Α.Ν. 1049/1938 και το μετονομάζει από «Ειδικόν Σχολείον Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παίδων» σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών». Προτείνει την ονομασία «Ειδικά Σχολεία» γιατί πίστευε πως η νέα αυτή ονομασία του σχολείου δηλώνει και την ιδιότητά του και αποφεύγονται οι σκληροί χαρακτηρισμοί. (Α.Ν. 1049/1938) Το ΠΕΣΑ ξεκίνησε να λειτουργεί την άνοιξη του 1937 στην Καισαριανή και διέθετε και οικοτροφείο. Η Ιμβριώτη θεωρούσε το οικοτροφείο απαραίτητο διότι πίστευε πως αυτό που έχτιζε το σχολείο στην ψυχή των παιδιών θα το κατέστρεφε η οικογένεια. (Ιμβριώτη, 1939) Το αναλυτικό πρόγραμμα του ΠΕΣΑ ακολουθούσε τις θεραπευτικές ανάγκες και την

αργή πνευματική εξέλιξη των μαθητών. Το εκπαιδευτικό του έργο χωριζόταν σε θεραπευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό και δεν περιοριζόταν μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση αλλά και στην εκπαίδευση των γονέων τους. Το σχολείο αυτό ήταν ένα κόσμημα για τα δεδομένα της εποχής και υπήρξε ένα αληθινό μοντέλο του «Βοηθητικού Γερμανικού Σχολείου» (Hilfsschule), ό,τι δηλαδή πιο σύγχρονο για την εποχή. (Χρονοπούλου, 2002), (Στασινός, 1991)

Το 1959 ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο «η Αγία Φιλοθέη» και λειτουργεί ως ιδιωτικό σχολείο «Απροσάρμοστων Παίδων» από το Ιανουάριο του 1960 στο Παλαιό Ψυχικό. Πέρα από την ειδική εκπαίδευση παρεχόταν επαγγελματική κατάρτιση σε νοητικά καθυστερημένα ή «απροσάρμοστα» παιδιά ηλικίας 6-16 ετών, κάτι που θεωρείτο πρωτοποριακό για την εποχή. (Κουτρομάνος, 1996) (Στασινός, 1991)

Το 1961 ιδρύεται και λειτουργεί το 1964 στο Ρετζίκι Θεσσαλονίκης το Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος (Ψ.Κ.Β.Ε). Φιλανθρωπικό σωματείο από ιδιωτική πρωτοβουλία που είχε στόχο την εκπαίδευση και τη θεραπευτική παροχή σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και περιελάμβανε Ειδικό Σχολείο, Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Ιατροπαιδαγωγικό Σταθμό και Ψυχοθεραπευτικό Τμήμα. (Στασινός, 1991)

Το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής σε συνεργασία με την Ένωση γονέων και Κηδεμόνων Απροσαρμόστων Παίδων ίδρυσαν το 1962 στο Χαλάνδρι Αττικής σε κληροδότημα της έπαυλης Αναστασίου Στουπάθη το Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το Στουπάθειο». Αποτέλεσε ειδικό πειραματικό σχολείο για ασκήσιμα παιδιά με νοητική καθυστέρηση με άριστες προδιαγραφές για την εποχή. Το Κέντρο στόχευε στην πρόμηση

θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση για να εντοπιστούν, να προληφθούν ή και να επιλυθούν οποιεσδήποτε δυσκολίες θα αντιμετώπιζαν τα παιδιά στη ζωή τους μετέπειτα. Η εισαγωγή των παιδιών στο Κέντρο γινόταν έπειτα από αξιολόγηση της διεπιστημονικής ομάδας του. Από το 1971 το κέντρο έγινε Ειδικό Σχολείο Ασκήσιμων Νοητικά Καθυστερημένων Παιδιών. (Κουτρομάνος, 1996) (Στασινός, 1991)

Το 1964 ιδρύεται στα Νέα Λιόσια Αττικής το Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων «Η Θεοτόκος». Η ιδέα της ίδρυσης ανήκει στην Μαρία Παπάγου (σύζυγος τέως Πρωθυπουργού) η οποία ενημερώθηκε για το πρόβλημα της νοητικής καθυστέρησης από μια ομάδα γονέων. Διέθετε, πέραν του Ειδικού Σχολείου, οικοτροφείο και εγκαταστάσεις εργασιοθεραπείας. Το ίδρυμα είχε στόχο την πρόληψη, τη θεραπεία, την εκπαιδευτική και επαγγελματική μόρφωση αλλά και την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο. Το ίδρυμα διέθετε Ιατροπαιδαγωγικό σταθμό το οποίο εξέταζε τα παιδιά και έκρινε την εισαγωγή ή μη αυτών. (Κουτρομάνος, 1996) (Στασινός, 1991)

Το Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων «Σικιαρίδειον» ιδρύθηκε το 1939 από την οικογένεια του Βασίλειου Σικιαρίδη ως οικοτροφείο και πρεβεντόριο και από το 1971 έως σήμερα εδρεύει στο Μαρούσι Αττικής ως Κέντρο Κατάρτισης νέων με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 14 ετών και άνω. Για την εισαγωγή στο ίδρυμα τα παιδιά εξετάζονταν πρώτα από τον Ιατροπαιδαγωγικό Σταθμό του Κέντρου Ψυχικής Υγείας (Κ.Ψ.Υ). (Στασινός, 1991)

Το 1953 ιδρύεται και λειτουργεί έως σήμερα το Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» στη Νέα Μάκρη Αττικής σαν φορέας παροχής εκπαίδευσης και προστασίας παιδιών. Αρχικά το ίδρυμα αυτό

φιλοξενούσε ανήλικα παιδιά σεισμόπληκτων οικογενειών. Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Γ'/2519/14-4-79) το Δημοτικό Σχολείο που είχε ιδρυθεί το 1956 μετατρέπεται σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Από το 1979 έως σήμερα το ίδρυμα εξειδικεύεται ώστε να παρέχει τις υπηρεσίες του σε άτομα με νοητική καθυστέρηση και με συνοδές διαταραχές.

Το 1975 ιδρύθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης το φιλανθρωπικού χαρακτήρα Κέντρο Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης Ειδικών Παιδιών «Ο Άγιος Σπυρίδωνας». Στόχος του είναι η διάγνωση, η ειδική αγωγή, η εκπαίδευση για αυτοεξυπηρέτηση, η επαγγελματική κατάρτιση και η κοινωνική ένταξη ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Το 1983 ιδρύεται Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.ΕΙ.Ε.Ε.) στην Καλλιθέα Αττικής σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ.137/1983 (ΦΕΚ 60Α). Σκοπός της Σχολής είναι η παροχή γενικής στοιχειώδους θεωρητικής και κυρίως, πρακτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στους νοητικά καθυστερημένους εκπαιδεύσιμους εφήβους. Ειδικότερα επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ανάλογα με τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων, για την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση και την ευρύτερη κοινωνική ένταξή τους. Το 2000 η σχολή μετατρέπεται σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

## **1.5 Νομοθετικές Μεταρρυθμίσεις Στα Ειδικά Σχολεία**

### **Παροχή-Προσφορά Ε.Α**

Από την ψήφιση του νόμου 1143/81 έως και σήμερα το κράτος προβλέπει την δωρεάν παροχή Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕ) στα δημόσια σχολεία. Τα σχολεία προσδιορίζονται ανάλογα με το είδος και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. (1143/81 άρθρ.3 παρ.1 – 1566/85 άρθρ.32 παρ.4 – 2817/2000

άρθρ.1 παρ.9 – 3699/2008 άρθρ.2 παρ.1) Στον νόμο 1143 προβλεπόταν παροχή ιδιωτικής ΕΑ και ΕΕΕ, όπως προϋπήρχε και πριν την ψήφιση του. Στην Ιδιωτική ΕΑ οι διατάξεις περί των τύπων των σχολικών μονάδων, της οργάνωσης και της λειτουργίας, των προγραμμάτων, των παρεχόμενων τίτλων σπουδών και των προσόντων του προσωπικού ήταν ίδιες με αυτές της Δημόσιας ΕΑ. (1143/81 άρθρ. 10 παρ.3) . Με τον νόμο 1143 τα Ιδιωτικά Ιδρύματα ή Σωματεία που τα περιουσιακά τους στοιχεία στερούνταν επαρκών πόρων, ευνοούνταν καθώς το κράτος με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Οικονομικών τους παρείχε επιχορηγήσεις και τα εφοδίαζε με τα απαραίτητα εργαλεία, σκεύη, όργανα, μηχανήματα, διδακτικά βιβλία για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους. (1143/81 άρθρ. 18 παρ.1) Επίσης τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου ή Ιδιωτικού Δικαίου ή Φυσικά Πρόσωπα που παρείχαν ΕΑ ή ΕΕΕ έπρεπε εντός του έτους να προβούν σε ενέργειες για τη λήψη άδειας ιδρύσεως και λειτουργίας, αλλιώς το ΥΠΕΠΘ, μετά από εισήγηση επιθεωρητή Ειδικών Σχολείων, είχε τη δυνατότητα να διακόψει τη λειτουργία τους και τα ίδια να χάσουν το δικαίωμα παροχής ΕΑ. (1143/81 άρθρ. 20 παρ.1-2) Ακόμη ο νόμος προέβλεπε ότι οποιαδήποτε μονάδα Ιδιωτικής ΕΑ πρέπει εντός 3 ετών να προσαρμόσει το πρόγραμμα της σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου καθώς επίσης και να μην προσλαμβάνει προσωπικό που να μην διαθέτει τα απαιτούμενα, σύμφωνα με τον νόμο, προσόντα. (1143/81 άρθρ. 22 παρ.1) Τέλος δόθηκε η δυνατότητα στα Ειδικά Σχολεία ιδιοκτησίας Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου ή Φυσικών Προσώπων να γίνουν δημόσια είτε με εξαγορά από το κράτος (1143/81 άρθρ.21 παρ.1-1566/85 άρθρ.34 παρ.4), είτε με αναγκαστική απαλλοτρίωση (1566/85 άρθρ.34 παρ.4). Με τον νόμο 1566/85 καταργήθηκε η δυνατότητα παροχής Ιδιωτικής ΕΑ. Παρ' όλα αυτά τα ιδιωτικά που ήδη υπήρχαν συνέχισαν να λειτουργούν (1566/85 άρθρ.35 παρ.5).

## **Υποχρεωτική Φοίτηση**

Η φοίτηση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τα τμήματα ένταξης δεν ήταν υποχρεωτική. Με την ψήφιση του 3699/2008 προβλέπεται πως η ΕΑΕ είναι υποχρεωτική και πως αποτελεί ενιαίο κομμάτι της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης. (3699/2008 άρθρ.2 παρ.1) Στον 1143 η εκπαίδευση εδύνατο να γίνει υποχρεωτική από το 6<sup>ο</sup> έως το 17<sup>ο</sup> έτος ηλικίας σύμφωνα με Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) του ΥΠΕΠΘ (1143/81 άρθρ.4 παρ.1), ενώ στον 1566 ορίζεται πως η φοίτηση μπορεί να γίνει υποχρεωτική με ΠΔ από το 3<sup>ο</sup> έως το 18<sup>ο</sup> έτος για την ΕΑ και από το 14<sup>ο</sup> έως το 20<sup>ο</sup> για την ΕΕΕ (1566/85 άρθρ.33 παρ.2). Στον 2817 δεν προβλέπεται κάτι σχετικό.

## **Εκπαιδευτικές Δομές της ΕΑΕ**

Σύμφωνα με τις νομοθετικές διατάξεις η ΕΑ ακολουθεί το πρότυπο της Γενικής Εκπαίδευσης. Το Κράτος δηλαδή παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά και χωρίζει τις Σχολικές Δομές σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μοναδική διαφορά αποτελεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία δεν προβλέπεται από το Κράτος. Οι τύποι των μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ορίζονται με βάση τη διαταραχή που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί και χωρίζονται ως εξής: α) Ειδικά σχολεία για νοητικώς υστερούντα παιδιά β) Ειδικά Σχολεία για τυφλά παιδιά γ) Ειδικά Σχολεία για κωφά και βαρήκοα παιδιά δ) Ειδικά Σχολεία για σωματικώς ανάπηρα παιδιά ε) Ειδικά Σχολεία για συναισθηματικά διαταραγμένα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα παιδιά στ) Ειδικά Σχολεία για ψυχικά πάσχοντα παιδιά ζ) Πολυδύναμα κέντρα ΕΑ που παρέχεται εκπαίδευση σε περισσότερα από μία κατηγορίες αποκλινόντων παιδιών η) Μαθητές με περισσότερα από ένα ελαττώματα εγγράφονται στον τύπο του σχολείου που



ανταποκρίνεται περισσότερο στο βασικό ελάττωμά τους. (Π.Δ. 603/82 άρθρ. 1 παρ. 2)

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνονται τα εξής: α) Ειδικά Νηπιαγωγεία ( 1143/81 άρθρ. 3 παρ. 3α - 1566/85 άρθρ. 32 παρ. 4γ - 2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 12α, 13α – 3699/2008 άρθρ.6 παρ. 4α, άρθρ. 8 παρ. 1αα) β) Ειδικά Δημοτικά Σχολεία ( 1143/81 άρθρ. 3 παρ. 3α - 1566/85 άρθρ. 32 παρ. 4γ - 2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 12α, 13α – 3699/2008 άρθρ.6 παρ. 4α, άρθρ. 8 παρ. 1ββ) γ) Ειδικά Σχολεία, Ειδικές Τάξεις-Τμήματα που λειτουργούν ως αυτοτελή ή παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή χρονίως πασχόντων ατόμων, θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων, κέντρα αποκατάστασης κλπ. εφόσον διαμένουν ή νοσηλεύονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ( 1143/81 άρθρ. 3 παρ. 3γ,η - 1566/85 άρθρ. 32 παρ. 4δ,στ - 2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 12β – 3699/2008 άρθρ.6 παρ. 4β)

Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο νόμο 1143/81 (άρθρ. 3 παρ. 1) αναφέρεται ως «*Μέση Βαθμίδα*» ενώ στο νόμο 1566/85 (άρθρ. 32 παρ. 3) μετονομάζεται σε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στους παραπάνω νόμους δεν υπάρχουν περαιτέρω αναφορές για τα σχολεία της Μέσης/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά ούτε και για το πως οι μαθητές προάγονται σε αυτά. Πιθανότατα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΑ ακολουθούσε τη διαδικασία προαγωγής όπως η Γενική Εκπαίδευση, κάτι που παρατηρείται στην Υ.Ε. Γ6/128/27-4-1990 όπου οι απόφοιτοι των ΣΜΕΑ εγγράφονται στο Γυμνάσιο. Πρώτη σαφής αναφορά στη Δευτεροβάθμια ΕΑ παρουσιάζεται στον νόμο 2817/2000. Το Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει την πρωτοεμφανιζόμενη προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Εγγράφονται απόφοιτοι Ειδικού Σχολείου και μαθητές απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου με

ελαφριές δυσκολίες μάθησης οι οποίοι μπορούν να εγγράφονται στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου Ειδικής Αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.. Το Ενιαίο Λύκειο Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Εγγράφονται οι απόφοιτοι Ειδικού Γυμνασίου και μαθητές απόφοιτοι Γυμνασίου με ελαφριές δυσκολίες μάθησης οι οποίοι μπορούν να εγγράφονται στην Α΄ τάξη του Λυκείου Ειδικής Αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.. Ελάχιστες διαφορές παρατηρούνται στον νόμο 3699/2008 όσον αφορά κυρίως την ορολογία που χρησιμοποιείται. Ειδικότερα αντί των φράσεων «*με ελαφριές δυσκολίες μάθησης*» και «*οικείου Κ.Δ.Α.Υ.*» χρησιμοποιούνται οι φράσεις «*με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» και «*οικείο ΚΕΔΔΥ*» αντίστοιχα.

Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια της ΕΑ και σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των ΑμΕΑ που μέσω αυτής διεκδικούν ίσες ευκαιρίες εργασίας. Η ορολογία που αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση αλλάζει από νόμο σε νόμο. Στον 1143 (άρθρ. 3 παρ.1) και στον 1566 (άρθρ. 32 παρ 3) χρησιμοποιείται ο όρος «*Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση*», στον 2817 (άρθρ. 1 παρ. 6) ο όρος «*Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*» και στον 3699 (άρθρ. 8 παρ. 1γ) ο όρος που ισχύει και σήμερα «*Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση*». Όπως φαίνεται σε κάθε νόμο οι τύποι των μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ΕΑ δεν είναι όμοιοι, με αρκετές προσθήσεις και αφαιρέσεις να παρατηρούνται σε καθέναν από αυτούς. Ειδικότερα στον νόμο 1143 (άρθρ. 3 παρ.3ε, στ ,ζ) ορίζονται τα εξής: α) Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές και Ειδικά Τμήματα Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως εντός των Ειδικών Σχολείων, β) Σχολές μαθητείας σε εργαστήρια ή εργοστάσια ή σε πάσης φύσεως άλλες επιχειρήσεις, και γ)

ειδικά προστατευόμενα εργαστήρια μαθητείας και παραγωγής σε περιπτώσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με πολύ περιορισμένες δυνατότητες. Στον νόμο 1566 (άρθρ. 32 παρ. 4ε) ορίζονται Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές και Ειδικά Τμήματα Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως εντός των κανονικών σχολείων και Ειδικά Επαγγελματικά Εργαστήρια. Στον νόμο 2817 εισάγονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) Α΄ Βαθμίδας που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και του Α΄ κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν.2640/1998 (ΦΕΚ 206Α) για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ και εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου. Επίσης ορίζονται Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) Ειδικής Αγωγής Β΄ Βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α΄ και Β΄ κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 καθώς επίσης και τις τάξεις Α΄ και Β΄ του Α΄ κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ του Β΄ κύκλου σπουδών. Στην Α΄ τάξη του Α΄ κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου και στον Β΄ κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του ΤΕΕ Α΄ Βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης. (2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 13δ, ε) Ορίζονται ακόμη Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού και τα οποία προβλέπονται και στον επόμενο νόμο. (2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 13στ – 3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 1γ-δδ) Τέλος στον νόμο 3699 ορίζονται τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι Γενικού ή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και στα οποία εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 1γ-αα) και τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του Επαγγελματικού Γυμνασίου και των Ειδικών και Γενικών Γυμνασίων και

Λυκείων (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 1γ-ββ). Στις διατάξεις του νόμου προβλέπεται και Ειδική Επαγγελματική Σχολή στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι Επαγγελματικού και Ειδικού Γυμνασίου (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 1γ-γγ).

### **Ηλικία Φοίτησης στην ΕΑΕ και ΕΕΕ**

Σχετικά με την ηλικία φοίτησης τα 4 ΦΕΚ διαφέρουν μεταξύ τους. Στον 1143 η φοίτηση ξεκινά από το 6<sup>ο</sup> έως το 17<sup>ο</sup> έτος ηλικίας και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις μπορεί κάποιος να πάρει παράταση φοίτησης μετά το 17<sup>ο</sup> έτος. Σε αυτόν τον νόμο δεν δίνονται άλλες πληροφορίες σχετικά με την ηλικία φοίτησης των μαθητών (1143/81 άρθρ. 4 παρ.1).

Στον 1566 η φοίτηση ξεκινά από το 3<sup>ο</sup> έως και το 18<sup>ο</sup> έτος ηλικίας για την ΕΑ και από το 14<sup>ο</sup> έως το 18<sup>ο</sup> για την ΕΕΕ, ενώ προβλέπεται παράταση φοίτησης προκειμένου να συμπληρωθεί η ΕΑ και ΕΕΕ (1566/85 άρθρ. 33 παρ. 2) .

Στον νόμο 2817 εισάγεται η προκαταρκτική τάξη στην Πρωτοβάθμια (πριν την Α΄ Δημοτικού) αλλά και στη Δευτεροβάθμια (πριν την Α΄ Γυμνασίου και Λυκείου) Εκπαίδευση ΕΑ και ισχύει έως σήμερα. Η φοίτηση ξεκινά από το 4<sup>ο</sup> έως το 14<sup>ο</sup> έτος σε Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά που λειτουργούν ενιαία. Οι μαθητές παρακολουθούν 3 τάξεις στο Νηπιαγωγείο και τις 7 τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄). Στη συνέχεια, ανάλογα με τη σχολική δομή που θα επιλέξει ο μαθητής ορίζονται τα εξής: Στα Γυμνάσια ΕΑ τα παιδιά φοιτούν από το 14<sup>ο</sup> έως το 18<sup>ο</sup> έτος και στα Λύκεια ΕΑ από το 19<sup>ο</sup> έως το 22<sup>ο</sup>. Στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) ΕΑ Α΄ Βαθμίδας εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού ΕΑ και η φοίτηση διαρκεί τουλάχιστον 5 σχολικά έτη, ήτοι από το 14<sup>ο</sup> έως το 19<sup>ο</sup> έτος. Σχετικά με τα ΤΕΕ Β΄ Βαθμίδας, εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου ΕΑ και η διάρκεια φοίτησης είναι από

το 19<sup>ο</sup> έως και το 22<sup>ο</sup> έτος. Τέλος στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) η φοίτηση έχει διάρκεια 8 έτη, ήτοι από το 14<sup>ο</sup> έως το 22<sup>ο</sup> έτος. (2817/2000 άρθρ. 1 παρ.13)

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στο ΦΕΚ του 3699/2008. Εισάγονται για πρώτη φορά τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των Νηπιαγωγείων. Οι μαθητές πλέον φοιτούν έως και το 7<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους στα Νηπιαγωγεία ΕΑΕ ενώ στα Δημοτικά ΕΑΕ έως και το 14<sup>ο</sup> έτος. Παράταση έως το 15<sup>ο</sup> έτος ενδέχεται να γίνει έπειτα από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση, στα Γυμνάσια ΕΑΕ οι μαθητές φοιτούν έως το 19<sup>ο</sup> έτος τους ενώ στο Λύκειο φοιτούν έως το 23<sup>ο</sup>. Στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Ειδική Εκπαίδευση οι μαθητές Γυμνασίου παρακολουθούν πεντάχρονη Επαγγελματική Εκπαίδευση ενώ οι μαθητές Λυκείου τετράχρονη. Στην Ειδική Επαγγελματική σχολή η φοίτηση διαρκεί 4 έτη και εγγράφονται απόφοιτοι Ειδικού Επαγγελματικού ή Γενικού Γυμνασίου. Τέλος στα ΕΕΕΕΚ η φοίτηση διαρκεί από 5 έως 8 έτη. Η πρώτη εγγραφή γίνεται στο 16<sup>ο</sup> έτος ενώ σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ΕΕΕΕΚ οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν έως και το 20<sup>ο</sup> έτος τους. (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 1) Παράταση φοίτησης πέραν του 23<sup>ου</sup> έτους στη Δευτεροβάθμια Γενική Ειδική Εκπαίδευση μπορεί να γίνει με απόφαση του Αρμόδιου Διευθυντή Εκπαίδευσης έπειτα από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ. (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 4)

### **Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Το πρώτο επίσημο κείμενο που αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα των ΣΜΕΑ παρουσιάστηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 με την ονομασία « *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής*» και ισχύει έως

σήμερα. Συνοπτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρει πως στόχος του είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Ειδικότερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα στοχεύει στη σχολική ετοιμότητα, στις βασικές σχολικές δεξιότητες στην κοινωνική προσαρμογή, στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα. Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητο να ακολουθείται η εξής διαδικασία του Αναλυτικού Προγράμματος : α) Πλήρης αξιολόγηση και καταγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στους διάφορους τομείς, β) επιλογή διδακτικών στόχων και σχεδιασμός διδακτικών προγραμμάτων, γ) χρήση σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων, δ) αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και η επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων, ε) τελική αξιολόγηση, επιλογή και προώθηση των ΑμΕΑ τα οποία κρίνονται ικανά να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. (Π.Δ. 301/96 άρθρ.1)

Οι αναφορές του παραπάνω ΠΔ ισχύουν για τα ΦΕΚ του 2000 και του 2008 με κάποιες επιπλέον αναφορές. Πιο συγκεκριμένο στον 2817 αναφέρεται ότι εκτός του συνήθους ημερησίου προγράμματος εφαρμόζεται και πρόγραμμα για την δημιουργική απασχόληση των παιδιών. Τα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα ειδικά σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται και να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών. Ειδικότερα στο πρόγραμμα του ειδικού δημοτικού σχολείου περιλαμβάνονται και δραστηριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και στο πρόγραμμα του γυμνασίου ειδικής αγωγής μπορεί να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. (2817/2000 άρθρ. 1 παρ. 16) Σχετικά με τον νόμο 3699 αναφέρεται επίσης πως στα σχολεία ΕΑΕ εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Σημειώνεται ακόμη πως στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων ΕΑΕ περιλαμβάνονται και προγράμματα πρόωξης παρέμβασης. Για τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής ισχύει ό,τι και στον νόμο 2817/2000. Τέλος συμπληρώνεται στον νόμο 3699/2008 πως στο πρόγραμμα και των λυκείων ΕΑΕ ενδέχεται να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. (3699/2008 άρθρ. 8 παρ. 2)

Το 1945 το ΥΠΕΠΘ ίδρυσε την Κεντρική Υπηρεσία Ειδικής Αγωγής. Οχτώ χρόνια αργότερα, το 1953 μια ομάδα νέων επιστημόνων, οι περισσότεροι κυνηγημένοι λόγω των πολιτικά προοδευτικών πεποιθήσεών τους, υπό τη βοήθεια του Μορφωτικού Συλλόγου «Αθήναιο» ίδρυσαν τον πρώτο Ιατροπαιδαγωγικό Συμβουλευτικό Σταθμό και την Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. (Στασινός,1991)

## **1.6 ΦΕΚ 1981 έως σήμερα**

Η πορεία και εξέλιξη της νομοθεσίας του ελληνικού κράτους φανερώνει τους επιδιωκόμενους στόχους, τις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι σε μία κοινωνική ομάδα, όπως στη προκειμένη περίπτωση τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το 1981 έως σήμερα έχουν ψηφιστεί αρκετοί νόμοι σχετικοί με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και έχει εκδοθεί ένας μεγάλος αριθμός Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων και Εγκυκλίων.

- Νόμος 1143

Η Ειδική Αγωγή αρχίζει να αναπτύσσεται κυρίως μετά την μεταπολίτευση. Η πρώτη ολιστική παρέμβαση από το κράτος για την εκπαίδευση των αναπήρων πραγματοποιείται το 1981, όπου ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων, ο νόμος 1143: *«νόμος περί Ειδικής Αγωγής, Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως, Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»*. Αναλυτικότερα σκοπός του νόμου, όπως αναφέρεται στο άρθρο 1, είναι *«η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως εις αποκλίνοντα έκ τού φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξις αυτών εις τήν κοινωνικήν ζωήν και τήν επαγγελματικήν δραστηριότητα, διά τής εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα»*. Τα πρώτα 29 άρθρα αφορούν την Ειδική Αγωγή και τα υπόλοιπα αναφέρονται σε γενικά θέματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση του νομοσχεδίου πραγματοποιείται από την συγκρότηση της πρώτης Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής, με πρόεδρο τον Κ. Καλαντζή.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει ο Δ. Στασινός με τον νόμο 1143 διατυπώθηκαν τα ακόλουθα:

- 1) Δόθηκαν ορισμοί για τους όρους «Ειδική Αγωγή», «Ειδικό σχολείο», «Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση», «Κοινωνική Μέριμνα», ενώ για τα ΑμΕΑ διατυπώθηκε ο ορισμός «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού». Ο παραπάνω ορισμός αναφέρεται σε άτομα με αναπηρίες, καθυστερήσεις ή διαταραχές στη ψυχοσωματική δομή και σε επιμέρους λειτουργίες, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Στην ομάδα των αποκλινόντων ατόμων εντάσσονται: α) οι



τυφλοί και όσοι έχουν προβλήματα όρασης, **β)** οι κωφοί και οι βαρήκοοι, **γ)** όσοι έχουν νοητική υστέρηση, **δ)** όσοι έχουν κινητικές διαταραχές, **ε)** όσοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου-ομιλίας, **στ)** όσοι πάσχουν από ψυχικές αρρώστιες, **ζ)** όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε κλινικές και ιδρύματα, **η)** όσα άτομα παρουσιάζουν διαταραχές της προσωπικότητας για οποιαδήποτε αιτία, **θ)** οι χανσενικοί, **ι)** οι επιληπτικοί και **ια)** οι σχολικώς δυσπροσάρμοστοι ή ανώριμοι. Ως Ειδική Αγωγή ορίστηκε η εκπαίδευση των αποκλινόντων ατόμων με ειδικές υποβοηθητικές τεχνικές και μέσα και το Ειδικό Σχολείο θεωρήθηκε ότι είχε τους ίδιους στόχους με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσεως. Συνέχεια και ολοκλήρωση της Ειδικής Αγωγής αποτέλεσε η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ενώ η Κοινωνική Μέριμνα αφορούσε τη στάση και συμπεριφορά της πολιτείας απέναντι στα αποκλίνοντα άτομα.

- 2) Φορείς της Ειδικής Αγωγής ορίστηκαν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.
- 3) Η Ειδική Αγωγή παρεχόταν μόνο σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα.
- 4) Μία από τις βασικές δομές τη Ειδικής Αγωγής αποτέλεσαν και οι Ειδικές Τάξεις.
- 5) Εφαρμόστηκαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέσα.
- 6) Η φοίτηση των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν ήταν υποχρεωτική.
- 7) Οι ηλικίες φοίτησης ορίστηκαν από 6 έως 17 ετών. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορούσε να δοθεί παράταση έως το 17<sup>ο</sup> έτος.

- 8) Δημιουργήθηκε «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», με σκοπό να μεριμνά για το συντονισμό της δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης και να υποδεικνύει μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται για την προαγωγή της Ειδικής Αγωγής.
- 9) Δικαίωμα παροχής ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης δόθηκε και στους ιδιώτες.
- 10) Προσδιορίστηκαν οι δυνατότητες επιμόρφωσης των ειδικών εκπαιδευτικών καθώς και η ένταξη αυτών στους αντίστοιχους φορείς.
- 11) Οι θέσεις των επιθεωρητών ειδικών σχολείων αυξήθηκαν σε 4, με απαραίτητες προϋποθέσεις δύο χρόνια μετεκπαίδευσης ή σπουδών στο εξωτερικό, καθώς και 15 χρόνια προϋπηρεσίας με τα 3 από αυτά στην Ειδική Αγωγή.
- 12) Ορίστηκαν οι έδρες των Σχολικών Συμβούλων και οι θέσεις τους αυξήθηκαν κατά 8.
- 13) Οι διαγνωστικές εξετάσεις πραγματοποιούνταν σε Ιατροπαιδαγωγικούς και Σχολικούς Σταθμούς καθώς και σε κινητές διαγνωστικές ομάδες, οι οποίες αποτελούνταν από γιατρό, ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό.

- Νόμος 1566

Το Γενάρη του 1984 δημοσιεύτηκε μία νέα πρόταση με σκοπό την αλλαγή του υπάρχοντος νόμου 1143. Έτσι το 1985 ψηφίστηκε ο νόμος 1566. Στο κεφάλαιο I (άρθρα 32-36) αναλύθηκαν τόσο ο σκοπός όσο και οι δομές της Ειδικής Αγωγής, ενώ επισημάνθηκαν τα εξής:

- 1) Όπως αναφέρει και το άρθρο 32 η παροχή Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές

ανάγκες επιδιώκει την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, την ένταξή τους στη παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

- 2) Ο ορισμός καθώς και οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονταν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέμειναν ίδια με αυτά του νόμου 1143.
- 3) Αντί για τον όρο αποκλίνοντα άτομα, πλέον θα χρησιμοποιούνταν ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- 4) Όλες οι αρμοδιότητες της Ειδικής Αγωγής μεταβιβάστηκαν εξ' ολοκλήρου στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- 5) Σταδιακά ενισχύθηκε η δημοσιοποίηση των ειδικών σχολείων
- 6) Η φοίτηση και εκπαίδευση των αναπήρων παιδιών μπορούσε πλέον να πραγματοποιείται και στα γενικά σχολεία .
- 7) Η φοίτηση των ΑμΕΑ για την Ειδική Αγωγή αρχίζει από την ηλικία των 3 ετών και φτάνει έως το 18<sup>ο</sup> έτος και για την Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση ξεκινά από το 14<sup>ο</sup> έτος και καταλήγει στο 20<sup>ο</sup>. Παράταση φοίτησης δίνεται και στις δύο περιπτώσεις για όσο διάστημα χρειαστεί.
- 8) Οι μαθητές με τύφλωση και διαταραχές στην όραση μπορούν να εκπαιδεύονται με βιβλία σε γραφή Braille, καθώς και με άλλα διδακτικά μέσα όπως μακέτες, ανάγλυφοι χάρτες κλπ.
- 9) Καταργήθηκε το Συντονιστικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής και αντικαταστάθηκε από το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής, το οποίο θα ήταν υπεύθυνο για τη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία της ιδικής Αγωγής.
- 10) Στο Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής συμμετείχαν εκπρόσωποι γονέων, αναπήρων καθώς και δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων.

- 11) Αποσαφηνίστηκε ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος είχε πρωτοαναφερθεί χωρίς περαιτέρω ανάλυση στο νόμο 1143.
- 12) Καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίες ήταν ίδιες με αυτών της Γενικής Εκπαίδευσης και αυξήθηκαν οι θέσεις τους σε 16.
- 13) Υπεύθυνες για τις διαγνωστικές διαδικασίες ορίζονται οι περιφερειακές υπηρεσίες των Υπουργείων Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών ασφαλίσεων. Οι αρμοδιότητές τους αφορούν την εξέταση και το καθορισμό των ειδικών αναγκών κάθε ατόμου, την εισήγηση εγγραφής, κατάταξης και φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα αντίστοιχα ειδικά ή γενικά σχολεία και τάξεις, την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά ΑΜΕΑ, καθώς και την ιατρική διαγνωστική εξέταση όσων παιδιών φοιτούν σε γενικά σχολεία με σκοπό την αξιολόγηση της ύπαρξης τυχόν ειδικών αναγκών τους.

- Νόμος 2817

Ύστερα από 15 χρόνια, στις 14 Μαρτίου του 2000, ψηφίζεται για την Ειδική Αγωγή ο νόμος 2817: «*Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Ο συγκεκριμένος νόμος προέβλεπε τα ακόλουθα:

- 1) Όπως αναφέρεται και στο άρθρο 35, η Ειδική Αγωγή και η Ειδική Εκπαίδευση παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες, με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, την επαγγελματική τους κατάρτιση και συμμετοχή στην επαγγελματική διαδικασία καθώς και την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.
- 2) Εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πρόκειται πλέον για άτομα με σημαντική

δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμφοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα αυτή εντάσσονται: **α)** οι τυφλοί και όσοι έχουν διαταραχές ή σοβαρά προβλήματα όρασης, **β)** οι κωφοί και οι βαρήκοοι, **γ)** όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, **δ)** όσοι έχουν νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα, **ε)** όσοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου- ομιλίας, **στ)** όσα άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας δεν ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα, **ζ)** όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης και **η)** όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Να σημειωθεί ότι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία δε θεωρούνται όσοι παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης λόγω γλωσσικών ή πολιτισμικών ιδιοσυμφοτήτων.

- 3) Αποκατηγοριοποίηση των ΑΜΕΑ, με αποτέλεσμα τόσο το σχολείο όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να μην τον επηρεάζει η ομάδα στην οποία ανήκει κάθε άτομο, καθώς και οι ειδικές ανάγκες που το συνοδεύουν.
- 4) Ορίζονται οι κατηγορίες των παιδιών που χρήζουν προφορικής αντί γραπτής εξέτασης και διαμορφώνονται οι μέθοδοι προσέγγισης προς αυτή την ομάδα παιδιών.
- 5) Εστίαση στη χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων και μεθόδων που έχουν ως επίκεντρο την εκπαίδευση του μαθητή και στοχεύουν αφενός στη μείωση των αδυναμιών και αφετέρου στην ενδυνάμωση των ικανοτήτων του.
- 6) Τα ειδικά προγράμματα αντικαταστάθηκαν από την εφαρμογή ειδικών μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση διδακτικού υλικού και

ειδικού εξοπλισμού, καθώς και με την παροχή των παρακάτω υπηρεσιών: **α)** διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ΑΜΕΑ, **β)** αξιολόγηση, **γ)** παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, **δ)** φυσικοθεραπεία, **ε)** εργοθεραπεία, **στ)** αγωγή λόγου, **ζ)** κοινωνική και συμβουλευτική εργασία και **η)** μεταφορά και μετακίνηση καθώς και κάθε άλλο μέτρο ή υπηρεσία που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

- 7) Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών αποτελεί πλέον η Ελληνική Νοηματική. Απαραίτητη προϋπόθεση για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας.
- 8) Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν στα δημόσια σχολεία της χώρας.
- 9) Οι ειδικές τάξεις μετατρέπονται σε Τμήματα Ένταξης.
- 10) Η φοίτηση σε νηπιαγωγεία και δημοτικά ειδικής αγωγής μέχρι τα ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής, τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής και τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, πραγματοποιείται από 4 έως 22 ετών. Ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, η φοίτηση μπορεί να παραταθεί και μετά το 22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους ή να αρχίσει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κανονικά σχολεία.
- 11) Το εκπαιδευτικό σύστημα, και όχι το άτομο με ειδικές ανάγκες, είναι υπεύθυνο να εξασφαλίσει και να παρέχει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών τους.

- 12) Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ορίστηκε ως ο επίσημος φορέας για την επιμέλεια της ειδικής αγωγής, ενώ το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας αναλαμβάνει την ίδρυση, λειτουργία και εποπτεία κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης.
- 13) Στα παιδαγωγικά τμήματα της Αθήνας, Πάτρας και Θεσσαλονίκης δημιουργήθηκαν μεταπτυχιακά τμήματα ειδικής αγωγής.
- 14) Στις μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται πλέον η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσαναγνωσία.
- 15) Καταργήθηκε το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής και ιδρύθηκε το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με σκοπό την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα οι αρμοδιότητές του ήταν: **α)** η έρευνα, η μελέτη και η τεκμηρίωση των θεμάτων της Ειδικής Αγωγής, καθώς και η υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, **β)** η αναζήτηση προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού της Ειδικής Αγωγής, **γ)** η παροχή Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και η δημιουργία διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού, **δ)** η αξιολόγηση των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, **ε)** οι νέες τεχνολογίες στην ιδική Αγωγή, **στ)** η επιστημονική υποστήριξη του έργου των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και των προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης και **ζ)** η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού και με εξειδικευμένους επιστήμονες με σκοπό την προώθηση των θεμάτων της ιδικής Αγωγής.
- 16) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι φέρουν το γενικό τίτλο «Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής», στις αρμοδιότητές τους υπάγονται

όλες οι δομές της Ειδικής Αγωγής και οι θέσεις τους αυξάνονται κατά δύο.

- 17) Πραγματοποιήθηκε η ίδρυση κέντρων Διάλεξης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης- ΚΔΑΥ στην έδρα κάθε νομού, τα οποία επιμελούνται όχι μόνο την αξιολόγηση αλλά και τη διάγνωση. Οι αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ, όπως προβλέπονται από το νόμο, είναι οι εξής: **α)** έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας, **β)** εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στη κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και τη παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους ειδικούς σύμβουλους, τους διευθυντές και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, **γ)** εισήγηση για την κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων, καθώς και την εφαρμογή επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων, **δ)** παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη επαγγελματική υποστήριξη, **ε)** καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για τη καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης, **στ)** εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις των μαθητών Σ.Μ.Ε.Α. και **ζ)** εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης.



- Νόμος 3699

Το 2008 ψηφίστηκε στη Βουλή των Ελλήνων, ο μέχρι σήμερα ισχύων νόμος 3699 : «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Με την ψήφιση του παραπάνω νόμου διατυπώθηκαν τα ακόλουθα :

- 1) Όπου στη νομοθεσία αναφέρονταν ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), όπου είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- 2) Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επιδιώκει: **α)** την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών 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, **γ)** την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στη 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 σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.
- 3) Οι σκοποί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης επιτυγχάνονται με: **α)** την έγκαιρη ιατρική διάγνωση, **β)** τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατρο- παιδαγωγικά κέντρα(ΙΠΔ), **γ)** τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από τη προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ, με τη δημιουργία

τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ), την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού και τη παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.

- 4) Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται από τον όρο «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πρόκειται για τους μαθητές που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και μάθηση. Πιο συγκεκριμένα στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν: **α)** νοητική αναπηρία, **β)** αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), **γ)** αισθητηριακές αναπηρίες ακοής ( κωφοί, βαρήκοοι), **δ)** κινητικές αναπηρίες, **ε)** χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, **στ)** διαταραχές ομιλίας- λόγου, **ζ)** ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, **η)** διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), **θ)** πολλαπλές αναπηρίες, **ι)** πολλαπλές αναπηρίες, **ια)** σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας και **ιβ)** μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Να σημειωθεί ότι στη κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που

συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

- 5) Θεσπίζεται η υποχρεωτική φοίτηση των ΑΜΕΑ στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης.
- 6) Το κράτος δεσμεύεται για διασφάλιση όλων των πολιτών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία.
- 7) Η αναπηρία αναγνωρίστηκε ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και ως σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Η κατηγοριοποίηση και η αξιολόγηση της αναπηρίας γίνεται με βάση τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία, ανεξάρτητα από το είδος ή τη προέλευση της αναπηρίας καθ' αυτής.
- 8) Η Ελληνική Νοηματική και η Νέα Ελληνική γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση.
- 9) Επίσημη γραφή των τυφλών μαθητών αναγνωρίζεται η γραφή Braille.
- 10) Για τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη προφορική ή/και γραπτής της μορφή και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων. Η εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας, εκτός των λοιπών προσόντων, θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για την τοποθέτησή τους στις ειδικές σχολικές μονάδες αυτισμού.

- 11) Στις μαθησιακές δυσκολίες εντάσσεται πλέον, εκτός από τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσαριθμησία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαναγνωσία, και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.
- 12) Οι ηλικίες φοίτησης στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διαμορφώνονται ως εξής: **α)** στα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, μέχρι το 7<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, **β)** στα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ μέχρι το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, με παράταση φοίτησης μέχρι το 15<sup>ο</sup> έτος, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ, **γ)** στα γυμνάσια ΕΑΕ έως το 19<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, **δ)** στα λύκεια ΕΑΕ μέχρι το 23<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, **ε)** στα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη, **στ)** στα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων, η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη, **ζ)** στην ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου, η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη και **η)** στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν ΕΕΕΕΚ, η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το 20<sup>ο</sup> έτος. Να σημειωθεί ότι φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραταθεί και πέραν 23<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας τους.

- 13) Αποκλειστικός φορέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παραμένει το ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- 14) Στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προστέθηκαν οι παρακάτω αρμοδιότητες: **α)** η αξιολόγηση του έργου των ΚΕΔΔΥ, **β)** η αύξηση των θέσεων των μόνιμων παρέδρων και συμβούλων κατά δύο και των παρέδρων κατά 7 και **γ)** ο καθορισμός της απαραίτητης προϋπηρεσίας από 5 έως 8 έτη στις δομές της ειδικής αγωγής.
- 15) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Ειδικής Αγωγής επιλέγονται όπως και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης και είναι αρμόδιοι για την επιστημονική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΜΕΑ, των Τμημάτων Ένταξης και των ΚΕΔΔΥ.
- 16) Οι αξιολογικοί, διαγνωστικοί και υποστηρικτικοί φορείς των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούνται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα Ιατροπαιδαγωγικά (ΙΠΔ) κέντρα άλλων Υπουργείων.
  - ο ΚΕΔΔΥ: Αξιολογούν μαθητές έως 22 ετών, ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικός ΕΑΕ, παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος, νευρολόγος με εξειδίκευση στη παιδονευρολογία, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος και λογοθεραπευτής). Κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ, δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του ΕΕΠ. Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ είναι οι εξής: **α)** η ανίχνευση και η διαπίστωση του

είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, **β)** η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, καθώς και δημιουργικής απασχόλησης και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι, **γ)** η εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους ειδικής αγωγής, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το ΕΕΠ, **δ)** η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και η διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ, **ε)** ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και η υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και

παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης, **στ)** η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων, **ζ)** η εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, η προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, η στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων, **η)** η σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, **θ)** η σύνταξη εκθέσεων - προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις

ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, **ι)** η σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου και **ια)** η κατάθεση πρότασης για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.

- ΕΔΕΑ: Παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία. . Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν κοινωνικό λειτουργό. Η Επιτροπή μπορεί να καλεί και πρόσωπα άλλων ειδικοτήτων, ανάλογα με τις προς αξιολόγηση περιπτώσεις και συνεργάζεται στενά με το σύλλογο διδακτικού προσωπικού, το ΕΕΠ και το ΕΒΠ του σχολείου.
- ΠΠΔ άλλων Υπουργείων: Συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα στο πλαίσιο του παρόντος νόμου, στον οποίο συμμετέχει εκπαιδευτικός ΕΑΕ. Για τους μαθητές για τους οποίους υπάρχει ανάγκη εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βάση την εισήγηση των ΠΠΔ, το πρόγραμμα αυτό



εκπονείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ. Η αξιολόγηση των ΙΠΔ γίνεται κάθε πέντε χρόνια από τα Υπουργεία Εσωτερικών, Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Η διαφορετικότητα των απόψεων των κομμάτων, που επικρατούσε στην πολιτική σκηνή της χώρας, οι ενώσεις τόσο των ίδιων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των γονέων αυτών, καθώς και η εκπαιδευτική κοινότητα, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην τροποποίηση, διαμόρφωση και εξέλιξη των τεσσάρων νόμων, με την έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων και Υπουργικών Εγκυκλίων. Από το 1981 έως σήμερα παρουσιάζονται τροποποιήσεις και επαναδιατυπώσεις στη προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής στον ελλαδικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, άλλαξε η ορολογία των ατόμων που χρειάζονται ειδική αγωγή, ο σκοπός και ο τρόπος προσέγγισης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και των ειδικών προγραμμάτων που υποβοηθούν τους στόχους της. Οι νόμοι, που ψηφίστηκαν από το 1981 έως το 2008, διαμορφώνονταν συνεχώς με την ψήφιση νέων νομοσχεδίων, οδηγώντας σε συνεχείς αλλαγές του κάθε ΦΕΚ. Πιο συγκεκριμένα ο νόμος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», που ισχύει μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από τις εξής τροποποιήσεις:

- 1) Καταργήθηκαν με ειδικό νόμο τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., τα οποία αντικαταστάθηκαν από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Για την εκπλήρωση της αποστολής τους δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης

εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

- 2) Πραγματοποιήθηκε η μετατροπή και μετονομασία των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και καθορίστηκαν οι τομείς και οι ειδικότητες των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.).
- 3) Καθορίστηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.
- 4) Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την στήριξη και αναβάθμιση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ίδρυσε επιπρόσθετες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- 5) Με την έκδοση Υπουργικής Εγκύκλιου διατυπώθηκαν οι προϋποθέσεις και διαδικασίες **α)** για την έγκριση παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης, **β)** για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και **γ)** για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών /τριών, για το διδακτικό έτος 2019-2020.

## 1.7 Η Διεπιστημονική Ομάδα Στα Πλαίσια Του Ειδικού Σχολείου

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η απομονωμένη ατομική εργασία δε μας βοηθά να αξιολογήσουμε και να εκπαιδύσουμε σωστά, καθώς η μονομέρεια οδηγεί στη διαμόρφωση ενηλίκων με σημαντικές γνωστικές ανεπάρκειες (Lorenz 1992, Γρηγοριάδου, 2004). Η συνεργασία είναι σημαντική για την προαγωγή καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών επαγγελματιών, οι οποίοι κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Σε ιατρικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, οι επαγγελματίες υγείας από διάφορες ειδικότητες συνεργάζονται μεταξύ τους, για να επιλύουν προβλήματα και να παρέχουν διεπαγγελματική φροντίδα. Οι συνεργασίες προσφέρουν μια ευκαιρία στους επαγγελματίες, να συμμετέχουν σε εστιασμένες και συχνές ανταλλαγές σχετικά με την αποτελεσματική παρέμβαση και εκπαίδευση. Οι επαγγελματίες μπορούν να αξιοποιήσουν τις συνδυασμένες γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ώστε να εφαρμόσουν καλύτερες πρακτικές και να βελτιώσουν τα αποτελέσματα για διαφορετικές ομάδες παιδιών (Roth & Troia, 2006).

Μέχρι σήμερα έχουν καταγραφεί 52 όροι που αφορούν τη συνεργασία οργανισμών και διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων γεγονός το οποίο υποδηλώνει το «αδιέξοδο των όρων» (Leathard, 1994). Κατά γενική ομολογία μια ομάδα επαγγελματιών μπορεί να είναι πολύ-επιστημονική ή διεπιστημονική, ανάλογα με τη σχέση συνεργασίας των μελών και τη δομή της ομάδας.

Μια *πολύ-επιστημονική ομάδα* είναι μια ομάδα επαγγελματιών από διάφορες ειδικότητες, οι οποίοι δουλεύουν ανεξάρτητα στην αξιολόγηση και τη θεραπεία του κάθε παιδιού. Τα μέλη αυτού του τύπου ομάδας έχουν καλά προσδιορισμένους ρόλους και συνεργασία μεταξύ τους, αλλά υπάρχει λίγη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της

ομάδας (Bardach et al., 1984 Strauss, 1999). Η μεγαλύτερη δυσκολία με μια πού- επιστημονική ομάδα είναι ότι ο ασθενής λαμβάνει μια σειρά αξιολογήσεων και συστάσεων, αλλά δεν υπάρχει καμία ενοποίηση των πληροφοριών ή των συστάσεων.

Από την άλλη πλευρά, μια *διεπιστημονική ομάδα* είναι μια ομάδα επαγγελματιών από διαφορετικές ειδικότητες, οι οποίες συνεργάζονται για το συντονισμό της βελτίωση της εκπαίδευσης, της θεραπείας και της φροντίδας των παιδιών με ειδικές ανάγκες . Με αυτό το μοντέλο, υπάρχει συνεργασία, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ειδικών, οι οποίοι ασχολούνται με τη φροντίδα του ασθενούς. Μπορεί να υπάρχει ή να μην υπάρχει μια κοινή αξιολόγηση, αλλά υπάρχει σίγουρα ένα κοινό πλάνο για τη φροντίδα. Αυτό αναπτύσσεται όταν όλα τα μέλη της ομάδας συναντιούνται για να συζητήσουν τα ευρήματα, τις εντυπώσεις και τις συστάσεις. Το τελικό πλάνο της φροντίδας διαπραγματεύεται και βασίζεται στην ενοποίηση όλων των συστάσεων (Strauss, 1999). Με αυτή τη προσέγγιση, η αλληλουχία των παρεμβάσεων και τα χρονικά όρια μπορούν να περιγραφούν στην οικογένεια. Αν και η εμφάνιση της διεπιστημονικότητας και ο καινοτόμος τρόπος ενοποίησης της γνώσης αντιμετωπίστηκε αρχικά από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα με σκεπτικισμό, σήμερα αναγνωρίζεται ως μια αποτελεσματική μέθοδος έρευνας και διδασκαλίας, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος στην επιστημολογία (Μπουρδή, 2006).

Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα. Καμία ειδικότητα από

μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να εκπαιδεύσει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του.

Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία αντικατοπτρίζεται στη διεθνή νομοθεσία, η οποία ενθαρρύνει ή και επιβάλλει τη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων (DfEE, 2000/Αγγλία, DfES 2004/Αγγλία, PL 94-142/1975/Η.Π.Α). Επίσης, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η απομονωμένη ατομική εργασία δε μας βοηθά να αξιολογήσουμε και να εκπαιδεύσουμε σωστά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (βλ. Ανασκόπηση ερευνών στο Rainforth and York-Barr, 1997). Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Αμερικανικός νόμος PL 94-142 του 1975, ο οποίος ήταν ο πρώτος που θεσμοθέτησε την ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας στα σχολεία, επηρέασε την εξέλιξη της ειδικής αγωγής διεθνώς.

Μέχρι σήμερα όμως το «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» προσλαμβάνεται στα σχολεία ειδικής αγωγής χωρίς να υπάρχει σαφής καθορισμός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους, ούτε ένα καθορισμένο πλαίσιο διεπιστημονικής συνεργασίας (Stroggilos, 2005). Οι γονείς έγιναν μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. με το νόμο PL 94-142/1975. Παρόλα που ο ρόλος του γονέα αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι στη διεπιστημονική διαδικασία, στην Ελλάδα δεν έχει ακόμα θεσμοθετηθεί/προσδιοριστεί ο ρόλος του στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας. Οι γονείς και οι οικογένειες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ως συμμετέχοντες στην διεπιστημονική ομάδα, από την αρχή της θεραπευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς, ως ιδιαίτερα ενθουσιώδεις παρατηρητές, μπορούν να παρέχουν βασικές πληροφορίες σχετικά με τις προτιμώμενες και μη προτιμώμενες

ασκήσεις, δραστηριότητες, παιχνίδια, τροφές κτλ., του παιδιού τους. Οι κλινικοί παροτρύνονται επίσης, να βοηθούν τους γονείς, να προσδιορίζουν και να καθορίζουν την προτεραιότητα των συμπεριφορών του παιδιού τους, που είναι πιο ενοχλητικές για τη δυναμική της οικογένειας στο σπίτι. Να σημειωθεί ότι ο αριθμός των ειδικών και το είδος της βοήθειας που χρειάζεται μία οικογένεια αλλάζει όσο μεγαλώνει το παιδί. Το έργο της διεπιστημονικής ομάδας ολοκληρώνεται, κατά περίπτωση, με τις παρατηρήσεις και επισημάνσεις των ειδικών (π.χ. ειδικός παιδαγωγός, λογοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός κ.α.) που προστίθενται σε εκείνες των προηγούμενων συναδέλφων τους για να συνθέσουν το συνολικό προφίλ του παιδιού.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η ομαδική φροντίδα είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη του καλύτερου θεραπευτικού αποτελέσματος με έναν τρόπο, ο οποίος είναι καλύτερος για την οικογένεια.

### **1.7.1 Διεπιστημονική Συνεργασία και ΦΕΚ**

Σύμφωνα με τη νομοθεσία που ψηφίστηκε για την Ειδική Αγωγή στον ελληνικό χώρο, η πορεία διαμόρφωσης του προσωπικού που εργάζεται στα πλαίσια των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναλύεται παρακάτω.

Το 1981, ο νόμος 1143 αναφέρει την εργασία για κλάδους, μέρος των οποίων ήδη απασχολούνται στις υπάρχουσες δομές της Ειδικής Αγωγής. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των δασκάλων, των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων και των παιδοψυχιάτρων. Οι εργαζόμενοι προέρχονταν από τους εξής κλάδους: **A)** Εκπαιδευτικό Προσωπικό: A1) Νηπιαγωγοί, A2) Δάσκαλοι, A3) A1 Θεολόγοι, A4) A2 Φιλολόγοι, A5) A3 Μαθηματικοί, A6) A4 Φυσικοί, A7) Τεχνικοί, A8) Δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής και A9) Δάσκαλοι Μουσικής. **B)** Λοιπό Προσωπικό:

B1) ΑΤ Παιδοψυχίατροι, B2) ΑΤ Ψυχολόγοι, B3) ΑΡ Επισκέπτριες Αδερφές, B4) Κοινωνικοί Λειτουργοί, B5) ΜΕ Διοικητές Υπάλληλοι και B6) ΣΕ Κλητήρες. Γ) Νέοι κλάδοι: Γ1) ΑΤ και ΑΡ Θεραπευτές του Λόγου, Γ2) ΑΤ και ΑΡ Επαγγελματικοί Σύμβουλοι, Γ3) Βοηθοί Παιδαγωγοί, Γ4) ΑΡ Φυσικοθεραπευτές, Γ5) ΑΡ Εργασιοθεραπευτές, Γ6) Τεχνολόγοι Εκπαιδευτικοί και Γ7) ΜΕ Βοηθοί Τεχνικοί Εκπαιδευτές. Δ) Θέσεις Ιδιωτικού Δικαίου: Δ1) Μάγειρες- Τραπεζοκόμοι και Δ2) Καθαρίστριες.

Στον νόμο 1566, που ψηφίστηκε το 1985, οι ειδικότητες παραμένουν σχεδόν ίδιες, με ελάχιστες προσθήκες και αλλαγές να παρατηρούνται, ενώ μετονομάζονται οι περισσότεροι κλάδοι.

Το 2000, όπου ψηφίστηκε ο νόμος 2817, οι ειδικότητες που εργάζονται στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: Στο Ειδικό Προσωπικό προστέθηκαν οι εξής κλάδοι: α) ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό εξειδικευμένο στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών, β) ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών και γ) ειδικός για τη νοηματική γλώσσα των κωφών . Μετονομάστηκαν οι παρακάτω ειδικότητες σε: α) ΠΕ21 και ΠΕ23 Ψυχολόγοι, β) ΤΕ2 Σχολικοί Νοσηλευτές( πρώην Επιμελητές), γ) ΤΕ7 και ΠΕ30 Κοινωνικοί Λειτουργοί, δ) ΠΕ21 και ΠΕ26 Θεραπευτές του Λόγου, ε) Π22 και ΠΕ27 Επαγγελματικοί Σύμβουλοι, στ) ΠΕ28 Φυσικοθεραπευτές και ζ) ΠΕ29 Εργασιοθεραπευτές.

Ύστερα από 8 έτη, το 2008, ψηφίστηκε ο νόμος 3699. Στους κλάδους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις ΣΜΕΑΕ, προστίθενται οι εξής νέοι κλάδοι: α) ΠΕ61 Νηπιαγωγοί ΕΑΕ, β) ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ, γ) ΠΕ11.01 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής με ειδικότητα

στην ΕΑΕ και δ) ΠΕ Καθηγητές Δευτεροβάθμιας ΕΑΕ. Στο Ειδικό Προσωπικό προστίθενται οι εξής κλάδοι: α) ΠΕ35 Παιδιάτροι με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή Νευρολόγοι με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία και β) ΠΕ36 Μουσικοθεραπευτές.

### **1.7.2 Μέλη της Διεπιστημονικής Ομάδας**

Για την εφαρμογή των ειδικών προγραμμάτων, όπως αυτά ορίζονται στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ειδικών Σχολείων, χρειάζονται οι παρακάτω ειδικότητες οι οποίες αποτελούν μέρος της διεπιστημονικής ομάδας.

- ο Λογοθεραπευτές: Η Λογοθεραπεία (ή Λογοπαθολογία) είναι η επιστήμη η οποία ασχολείται με την πρόληψη, την αξιολόγηση, τη διάγνωση, τη θεραπεία και την επιστημονική μελέτη των διαταραχών της ανθρώπινης επικοινωνίας σε παιδιά και σε ενήλικες.

Ο Λογοθεραπευτής/ Λογοπαθολόγος είναι ο ειδικός επαγγελματίας που ενασχολείται συστηματικά με την παθολογία του λόγου και της γλώσσας και επικεντρώνει το επιστημονικό αλλά και κλινικό του ενδιαφέρον στις διαταραχές επικοινωνίας. Η έμφαση στον παρεμβατικό του ρόλο εστιάζεται σε βασικά κλινικά θέματα όπως είναι η επισήμανση των αιτιών της οικείας διαταραχής, αξιολόγηση του μεγέθους και της έκτασής της καθώς και η ενδεικνυόμενη θεραπευτική διαδικασία αυτή καθαυτή που (θα) έχει έτσι κι αλλιώς εξατομικευμένο χαρακτήρα.

Στα πλαίσια των ΣΜΕΑΕ οι αντιμετώπιση των δυσκολιών για τα άτομα με νοητικές, κοινωνικές κα προσαρμοστικές συμπεριφορές, που βρίσκονται πολύ κάτω από το φυσιολογικό, αποτελούν πολύπλευρη αρμοδιότητα του λογοθεραπευτή. Τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες χρήζουν ενός περιεκτικού εκπαιδευτικού, κοινωνικού και



κλινικού προγράμματος αποκατάστασης λόγω των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και εργασιακών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Τα επικοινωνιακά προβλήματα αποτελούν σημαντικό κομμάτι των νοητικών αναπηριών και αποτελούν συνήθως τους πρώιμους διαγνωστικούς δείκτες. Η θεραπεία θα πρέπει να περιλαμβάνει και τις δεξιότητες λόγου και ομιλίας, και ανάλογα με το κάθε παιδί μπορεί, επίσης, να πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και τα προβλήματα φώνησης και ευχέρειας στη ροή της ομιλίας. Η εμφάνιση βαρηκοΐας ή σωματικών αναπηριών είναι πολύ πιθανό να περιπλέξουν τις θεραπευτικές προσπάθειες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η θεραπεία και η αποκατάσταση είναι πιο αποτελεσματικές όταν πραγματοποιούνται από ομάδα ειδικών επαγγελματιών.

- Κοινωνικοί λειτουργοί
- Εργοθεραπευτές
- Φυσιοθεραπευτές
- Διερμηνείς νοηματικής γλώσσας
- Ειδικοί προσανατολισμού και κινητικότητας (για άτομα με τύφλωση)
- Ειδικοί Γυμναστές
- Μουσικοθεραπευτές
- Δραμαθεραπευτές, κ.ά.

### **1.7.3 Καθήκοντα Λογοθεραπευτή μέσα στην ομάδα**

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/08-03-2007 (449 Β') τα σημαντικότερα γενικά και ειδικά καθήκοντα του Λογοθεραπευτή στις ΣΜΕΑΕ είναι τα εξής: α) συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και δεν απαλλάσσεται από τα γενικά και ειδικά καθήκοντα του προσωπικού του σχολείου, β) μπορεί να ασκεί το έργο του σε συστεγαζόμενες ή

γειτονικές ΣΜΕΑ, όταν δεν υπάρχει η ειδικότητα του Λογοθεραπευτή και εφόσον έχουν καλυφθεί οι ανάγκες του σχολείου όπου και υπηρετεί, γ) οφείλει να συνεργάζεται με όλο το προσωπικό του σχολείου, δ) ασκεί τα καθήκοντά του σε ιδιαίτερο χώρο ή μέσα στην τάξη, όταν χρειάζεται, ε) αναλαμβάνει την ενημέρωση των υπόλοιπων ειδικοτήτων, σε θέματα λόγου και επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών.

### **Πλεονεκτήματα και ενδεχόμενες δυσκολίες της ομαδικής προσέγγισης**

Όπως αναφέραμε παραπάνω η διεπιστημονική συνεργασία θεσμοθετείται διεθνώς ως ο πιο αποδοτικός τρόπος για την εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, διότι ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής. Η ομαδική προσέγγιση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στο ίδιο το παιδί, στην οικογένεια αλλά και στα μέλη της ομάδας. Τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

- Η ομαδική προσέγγιση εξοικονομεί χρόνο, επιταχύνοντας τη διαδικασία συνεργασίας και αυξάνοντας την επικοινωνία μεταξύ των επαγγελματιών. Αυτό βοηθά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και αυξάνει τις γνώσεις κάθε επαγγελματία. Τα μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας επωφελούνται μέσα από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν, διότι ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και ταυτόχρονα κατανοούν τη δουλειά των υπόλοιπων ειδικών. Έτσι, μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία τα παιδιά και οι οικογένειές τους ακολουθούν τις συμβουλές της διεπιστημονικής ομάδας και όχι ενός μόνο ειδικού, προσφέροντας στην οικογένεια ένα μεγαλύτερο αριθμό προσεγγίσεων του προβλήματος. Οι αποφάσεις της ομάδας έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα και

σημαντικότητα για τους γονείς απ' ότι οι αποφάσεις ενός μόνο ειδικού.

- Η διεπιστημονική συνεργασία συμβάλλει στην ολοκληρωτική και πολύπλευρη θεώρηση των ιδιαίτερων αναγκών και δυσκολιών του κάθε παιδιού, και κατ' αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τους Rainforth and York-Barr (1997), οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα μέλη κάθε ειδικότητας δεν συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στο αντικείμενό τους (π.χ. ο Εργοθεραπευτής στην βελτίωση της λεπτής ή/και αδρής κινητικότητας), με αποτέλεσμα να αγνοούν τη προσέγγιση των υπόλοιπων ειδικών της ομάδας, προκαλούνται λάθη, συχνές συγχύσεις και επαναλήψεις των θεραπειών, ενώ το παιδί δεν αντιμετωπίζεται σφαιρικά και πολύπλευρα, αλλά τεμαχίζεται από τον κάθε ειδικό.
- Ο σχεδιασμός κοινών στόχων αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα που προκύπτει μέσα από τη συγκρότηση της διεπιστημονικής ομάδας. Δεδομένου ότι όλοι οι επαγγελματίες ειδικοί εστιάζουν στο ίδιο παιδί, αυτόματα δημιουργούνται κοινοί στόχοι οι οποίοι πρέπει να συζητούνται και να αναλύονται στα πλαίσια της διεπιστημονικής συνεργασίας. Αναλυτικότερα οι κοινοί στόχοι σημαίνουν πως μέρος αυτών εφαρμόζεται ή/και συνεχίζεται από όλους ή σχεδόν όλους τους ειδικούς. Για παράδειγμα ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεχίζει μέρος της παρέμβασης στη τάξη ή/και ο ειδικός επαγγελματίας ενσωματώνει στη δουλειά του τεχνικές που έχει μάθει το παιδί στα πλαίσια της τάξης. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που έχουν καταγραφεί στη διεθνή έρευνα όπου επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων δούλευαν με το ίδιο παιδί σε διαφορετικούς ή αντίθετους στόχους με αρνητικά

αποτελέσματα για την εξέλιξη του παιδιού (Orelone and Sobsey, 1996, Stroggilos 2005).

- Η οικογένεια, μέσα από τη συχνή επαφή με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας κερδίζει πολύτιμο χρόνο και νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια, εφόσον συνεργάζεται με ειδικούς που αλληλεπιδρούν ενώνοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Γενικά, είναι πολύ πιο εύκολο για τους γονείς να ακούσουν την κοινή απόφαση ή τους κοινούς στόχους της ομάδας παρά να συνεργαστούν με τον κάθε επιστήμονα ξεχωριστά..

Παρόλο που τα πλεονεκτήματα της ομαδικής προσέγγισης ξεπερνούν μακράν οποιοδήποτε μειονέκτημα, υπάρχουν ορισμένες συνήθειες εγγενείς δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τις διεπιστημονικές ομάδες. Ενδεχόμενες δυσκολίες της ομαδικής προσέγγισης είναι οι εξής:

- Η διαφορετική φιλοσοφία και πρακτική που εφαρμόζει ο κάθε ειδικός διαφέρει με αποτέλεσμα ο κάθε επαγγελματίας ειδικός να γνωρίζει και κατά συνέπεια να μαθαίνει σε κάθε παιδί διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των επιμέρους δυσκολιών του. Για παράδειγμα η βασική εκπαίδευση ενός λογοθεραπευτή διαφέρει τόσο στη θεωρία όσο και στη πράξη από αυτή του ψυχολόγου ή του ειδικού εκπαιδευτικού.
- Η αντιλαμβανόμενη ή αποδιδόμενη ιδιότητα των διαφόρων μελών της ομάδας σε σχέση με τα άλλα μέλη, μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία της. Αυτό μπορεί να βασίζεται σε χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η ειδικότητα, η εμπειρία ή τα επιτεύγματα (Cohn, 1991). Εάν τα μέλη της ομάδας δε θεωρούνται ίσα σε ιδιότητα, τότε τα άτομα με αποδιδόμενη υψηλότερη ιδιότητα θα τείνουν να ασκούν περισσότερη επιρροή στις αποφάσεις της ομάδας, από ότι τα μέλη με χαμηλότερη ιδιότητα (Cohn, 1991).

Αυτό μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στην ποιότητα της ομαδικής λήψης αποφάσεων.

- Οι διαφωνίες στη φιλοσοφία της φροντίδας ή στα πρωτόκολλα θεραπείας μπορούν να έχουν ένα πολύ μεγάλο αντίκτυπο στην επίδοση της ομάδας. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών σχετικά με τις μεθόδους και τα πρωτόκολλα πρέπει να υπάρχει, ώστε να υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τα πρότυπα της φροντίδας και τη συνέχισή της μέσα στην ομάδα.
- Η διαφορετική φιλοσοφία και πρακτική του κάθε ειδικού επαγγελματία, που αναφέρθηκαν και παραπάνω, οδηγούν σε διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης του κάθε παιδιού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη συνεργασία των μελών της ομάδας. (Miller, 1999). Τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις
- Ο φόβος ότι «οι άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας συναντάται συχνά σε διεπιστημονικές και μη ομάδες, όπου πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν πως αν μοιραστούν τις γνώσεις και τις κλινικές τους εμπειρίες με άλλους ειδικούς, θα γίνει γνωστή η δουλειά τους στα υπόλοιπα μέλη, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι πια δεν είναι χρήσιμοι μιας και οι υπόλοιποι πλέον γνωρίζουν μέρος των γνώσεων και πρακτικών του. Η ανασφάλεια αυτή μπορεί να ξεπεραστεί όταν οι ρόλοι μέσα στην ομάδα είναι σωστά καθορισμένοι, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται πως οι ρόλοι διαφέρουν ή δε μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ρόλοι είναι εντελώς διαφορετικοί ή ότι δεν πρέπει να επικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (Lacey and Ounry, 1998).
- Οι διαφορές στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι ειδήμονες των διαφορετικών ειδικοτήτων δυσκολεύει τόσο τους ίδιους όσο και τις

οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η διαφορετική ορολογία απορρέει από τη διαφορετική βασική εκπαίδευση και ιστορικά διαχωρίζει τους ειδικούς, διατηρεί τα τείχη ανάμεσα στις ειδικότητες και δυσκολεύει την εμπλοκή των γονέων στη διεπιστημονική ομάδα (Lacey and Lomas, 1993).

- Το απόρρητο των πληροφοριών που περιέχεται στο φάκελο του κάθε παιδιού απαγορεύει από κάποιες ειδικότητες να συγκεντρώσουν στοιχεία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ τους.
- Στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η έλλειψη χρόνου για διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο (Wright, 1994; Orelove and Sobsey, 1996; Lacey, 2001; Stroggilos and Kaila, 2005). Είναι αυτονόητο ότι η διεπιστημονική ομάδα χρειάζεται χρόνο για συναντήσεις, ομαδικές αξιολογήσεις, κοινό σχεδιασμό και κοινή εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χωρίς χρόνο για συναντήσεις, ομαδική δουλειά δεν μπορεί να υπάρξει.

Όλες οι ενδεχόμενες δυσκολίες της διεπιστημονικής ομάδας μπορούν και πρέπει να ξεπεραστούν, για να είναι επιτυχής η ομάδα. Αυτό απαιτεί συνεχή επικοινωνία, ειλικρίνεια και αμοιβαίο σεβασμό. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να νιώθει ελεύθερο να εκφράζει την ειλικρινή του άποψη, χωρίς το φόβο ότι θα προσβάλλει κάποιον. Είναι σημαντικό πρώτα να υπάρχει ποιοτική φροντίδα και κατάλληλος χειρισμός, και όχι να υπάρχει πρόθεση συμβιβασμού λόγω ανησυχίας, σχετικά με προσωπικά αισθήματα. Η διεπιστημονική ομάδα, όπως γίνεται φανερό, πρέπει να εργάζεται συλλογικά, υπεύθυνα και προγραμματικά. Τέλος, η ομάδα θα πρέπει να εστιάζει στη φροντίδα και στην ευεξία του κάθε παιδιού και όχι στις ατομικές ατζέντες και τα εγώ των μελών της ομάδας.

Παρακάτω αναφέρονται οχτώ κατευθυντήριες αρχές για αποτελεσματικές συνεργασίες (, Paul, Blosser & Jakubowitz, 2006), οι οποίες προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία και δομούν καλές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και οικογενειών και είναι οι εξής:

1. Συμμετοχή σε αμοιβαία επίλυση προβλημάτων και κοινή ευθύνη για τα θετικά αποτελέσματα.
2. Εδραίωση επικοινωνιακών στόχων και προτεραιοτήτων βάσει των δυνάμεων και των αναγκών κάθε παιδιού
3. Διαμόρφωση σχέσεων, οι οποίες δεν είναι ιεραρχικές και βασίζονται στην ίση συμμετοχή
4. Παραδοχή ότι η συνεργασία είναι μια δυναμική διεργασία: το μέγεθος, η σύνθεση οι στόχοι και η λειτουργία των ομάδων αλλάζουν, καθώς αλλάζουν και οι ανάγκες του κάθε παιδιού.
5. Σεβασμός στις διαφορετικές επαγγελματικές απόψεις.
6. Προτεραιότητα αποτελούν οι συνεργασίες.
7. Εδραίωση ρεαλιστικών προσδοκιών για τη συνεργασία.
8. Εορτασμός της επιτυχίας.

## **2.Μεθοδολογία**

### **2.1. Σκοπός/ στόχος έρευνας**

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας, είναι αρχικά να προσφέρει δεδομένα στην παγκόσμια αρθρογραφία για τον τρόπο λειτουργίας των ειδικών σχολείων στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα για τη διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Για τον ερευνητικό σχεδιασμό και την εκπόνηση της εργασίας δόθηκε ερωτηματολόγιο που ως κεντρικό ερευνητικό άξονα είχε τον ρόλο που διαδραματίζει ο λογοθεραπευτής στα πλαίσια του ειδικού σχολείου με την παροχή των υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **2.2 Σχεδιασμός Έρευνας**

Η διαδικασία που ακολούθησαν οι ερευνητές για τον σχεδιασμό της έρευνας είναι η εξής: Αρχικά οι ερευνητές δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο προς χορήγηση σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια. Στη συνέχεια οι ερευνητές επικοινωνήσαν τηλεφωνικά με όλα τα ειδικά σχολεία του Νομού Αχαΐας για να διαπιστώσουν σε ποια από αυτά εργάζονται λογοθεραπευτές. Συνολικά, τα ειδικά σχολεία του νομού Αχαΐας (εξαιρουμένων των σχολείων για μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές όπως βαρηκοΐα ή κώφωση και τύφλωση) είναι τα ακόλουθα: 1<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, 2<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, 3<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, Ειδικό Νηπιαγωγείο Κάτω Αχαΐας , Ειδικό Νηπιαγωγείο Αιγίου, 1<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών , 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών, 3<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών, 4<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κάτω Αχαΐας, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αιγίου, Ειδικό



Δημοτικό Σχολείο Καλαβρύτων, Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πατρών-Ανθούπολη, Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πατρών-Μπεγουλάκι. Από τις παραπάνω Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διέθεταν την ειδικότητα του Λογοθεραπευτή μόνο έξι, ήτοι το 1<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, το 2<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Πατρών, το 3<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, το 4<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών και το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Κάτω Αχαΐας. Έπειτα από το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, οι ερευνητές ήρθαν σε τηλεφωνική επαφή με τις παραπάνω Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ώστε να χορηγηθούν τα ερωτηματολόγια στους λογοθεραπευτές. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με ποσοτική περιγραφική στατιστική ανάλυση και οι ερευνητές εξήγαγαν τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με την παροχή Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία του Νομού της Αχαΐας.

Περιοχές Νομού Αχαΐας	Αριθμός Ειδικών Σχολείων	Αριθμός Ειδικών Σχολείων με Λογοθεραπευτές
Αίγιο	2	0
Κάτω Αχαΐα	2	1
Πάτρα	9	5
Χαλανδρίτσα	0	0
Καλάβρυτα	1	0

### 2.3 Σχεδιασμός εργαλείου

Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 34 ερωτήσεις ανοιχτού

αλλά και κλειστού τύπου. Οι πρώτες ερωτήσεις (1, 2, 3) αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή την ηλικία, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Στα επόμενα ερωτήματα (4<sup>η</sup> έως 10<sup>η</sup> ερώτηση) οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν πληροφορίες αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσής τους, την κλινική τους εμπειρία, τη συνθήκη εργασίας τους, τα σχολεία στα οποία έχουν εργαστεί στο παρελθόν και τα σχολεία που εργάζονται σήμερα, αλλά και πληροφορίες για την μετεκπαίδευσή τους. (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, σεμινάρια σχετιζόμενα με την Ειδική Αγωγή).

Η 11<sup>η</sup> ερώτηση ζητούσε να επιλεγούν από τον αντίστοιχο πίνακα οι πιο συνήθεις διαταραχές με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο λογοθεραπευτής στα πλαίσια του ειδικού σχολείου. Για την διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών που φοιτούν στα πλαίσια των ειδικών σχολείων, συλλέχθηκαν πληροφορίες από τις ερωτήσεις 12, 13, 15, 16 και 17. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα εστίαζαν στον αριθμό των συνεδριών, στον τρόπο αξιολόγησης και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται (π.χ. παρατήρηση παιδιού) καθώς και στη χρήση ή μη σταθμισμένων εργαλείων. Αναφορικά με την πορεία της παρέμβασης και την επιλογή θεραπευτικού προγράμματος στις ΣΜΕΑΕ διατυπώθηκαν ερωτήσεις (ερώτηση 14<sup>η</sup> και ερωτήσεις 18 έως 28), οι οποίες είχαν ως στόχο την εκμαίευση πληροφοριών για τη συχνότητα, τη διάρκεια, τον αριθμό συνεδριών, τη χρήση ή μη συγκεκριμένων πρωτοκόλλων παρέμβασης καθώς και το ποσοστό παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης για τον τύπο της συνεδρίας (ατομική ή ομαδική), όπου εάν επέλεξαν την δεύτερη επιλογή, καλούνταν να απαντήσουν για τον αριθμό παιδιών, τα κριτήρια επιλογής και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής παρέμβασης. Η

διεπιστημονικότητα και η συνεργασία του προσωπικού που απαρτίζει το ειδικό σχολείο αποτυπώθηκαν στις ερωτήσεις 29 και 30, που ρωτούσαν αφενός για το ποια μέλη απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου και αφετέρου για το αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ αυτών για τη δημιουργία κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος. Στις ερωτήσεις 31, 32 και 33 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το εάν στην πλειονότητά τους οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται από το ειδικό σχολείο και εάν οι υλικοτεχνικές υποδομές υποστηρίζουν το έργο τους. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε με την 34<sup>η</sup> ερώτηση που ήταν ανοιχτού τύπου και ζητούσε από τους λογοθεραπευτές να αναφέρουν συνοπτικά και να αιτιολογήσουν ποια κατά τη γνώμη τους είναι η βασική προσφορά των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### **2.4 Πληθυσμός/ συμμετέχοντες**

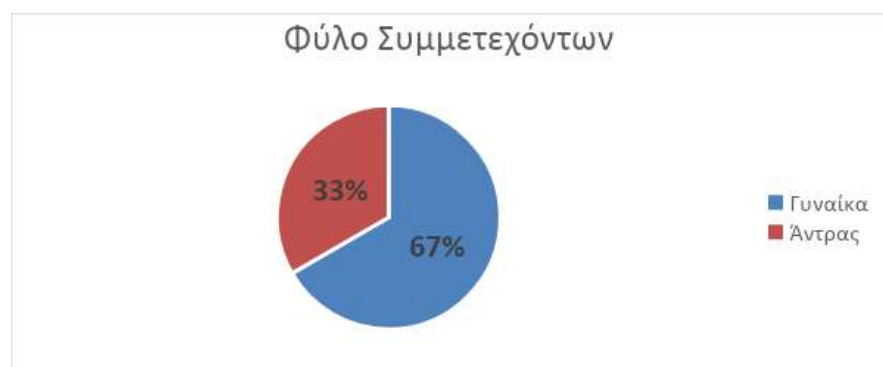
Στη παρούσα πτυχιακή εργασία οι συμμετέχοντες έπρεπε να εργάζονται ως επαγγελματίες λογοθεραπευτές/-τριες στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Οι λογοθεραπευτές εδύνατο να είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές χωρίς να υπάρχει κάποιο κριτήριο όσον αφορά την ηλικία ή τα χρόνια εργασίας στην θέση του σχολικού Λογοθεραπευτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εργάζονταν στα παρακάτω ειδικά σχολεία: 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών, 4<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κάτω Αχαΐας, 1<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών, 2<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών και 3<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών. Το 67% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 33% άντρες, ενώ το ποσοστό 33% αφορούσε την ηλικιακή ομάδα 30 έως 39 ετών και 67% την ηλικιακή ομάδα 40 έως 49 ετών. Από τα παραπάνω

ποσοστά γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες που εντάσσονταν σε ηλικίες από 40 έως 49 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες όφειλαν να έχουν ολοκληρώσει σπουδές Λογοθεραπείας είτε σε Πανεπιστήμια ή Κολλέγια του εξωτερικού είτε σε Πανεπιστήμια ή Κολλέγια- Ιδιωτικές σχολές της Ελλάδος.

Παρακάτω παρατίθενται τα τομεογράμματα (piechart) για τις ερωτήσεις 1 και 2 του ερωτηματολογίου που αφορούν το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων αντίστοιχα.

### **1<sup>η</sup> ερώτηση- τομεόγραμμα**



### **2<sup>η</sup> ερώτηση- τομεόγραμμα**



## **2.5 Συλλογή Δεδομένων**

Έπειτα από την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, το ίδιο χορηγήθηκε στους λογοθεραπευτές που εργάζονται στα Ειδικά Σχολεία της Πάτρας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους λογοθεραπευτές έξι Ειδικών Σχολείων, του 1<sup>ου</sup> Ειδικού Νηπιαγωγείου, του 2<sup>ου</sup> Ειδικού Δημοτικού και Νηπιαγωγείου, του 3<sup>ου</sup> Ειδικού Νηπιαγωγείου, του 4<sup>ου</sup> Ειδικού Δημοτικού και του Ειδικού Δημοτικού Κάτω Αχαΐας.

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/ιες των σχολείων. Στη συνέχεια προγραμματίστηκε συνάντηση μεταξύ των λογοθεραπευτών και των ερευνητών, οι οποίοι παρευρεθήκαν στα ακόλουθα ειδικά σχολεία: 1<sup>ο</sup> Ειδικό Νηπιαγωγείο, 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό και Νηπιαγωγείο, 3<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό και 4<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό. Λόγω του υπερφορτωμένου σχολικού προγράμματος αλλά και της πανδημίας του Κορονοϊού-COVID-19 που ακολούθησε, η διαπροσωπική επαφή με τον λογοθεραπευτή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της Κάτω Αχαΐας καθυστέρησε και εν τέλει κατέστη αδύνατη καθώς η λειτουργία των σχολείων είχε ανασταλεί έως τη 1 Ιουνίου του 2020. Γι αυτό το λόγο το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στον λογοθεραπευτή του παραπάνω σχολείου μέσω αποστολής ηλεκτρονικού ταχυδρόμου.

Στους λογοθεραπευτές δόθηκε το χρονικό περιθώριο των 5 ημερών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι λογοθεραπευτές, αφού ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, ήρθαν σε τηλεφωνική επαφή με τους ερευνητές οι οποίοι συνέλεξαν τα ερωτηματολόγια δια ζώσης. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Κάτω Αχαΐας καθώς ο λογοθεραπευτής απέστειλε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

## **2.6 Ανάλυση δεδομένων**

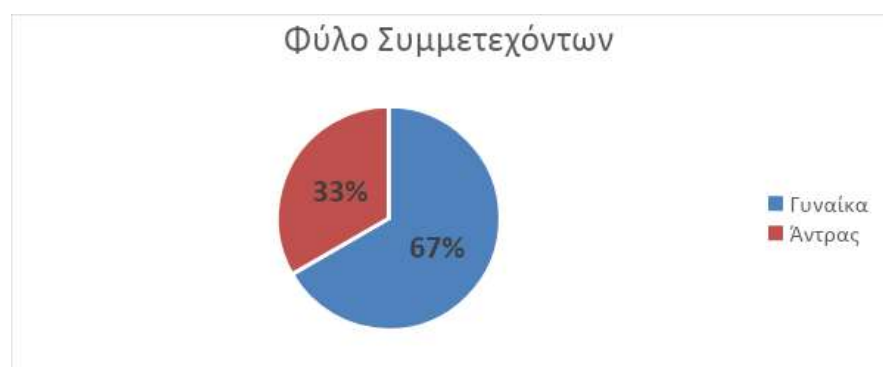
Τα δεδομένα, που συλλέχτηκαν, αναλύθηκαν ποσοτικά με Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα όλα τα αποτελέσματα

μετατράπηκαν σε ποσοστιαία μορφή για να διευκολυνθεί η σύγκριση και η επεξήγησή τους. Όλοι οι υπολογισμοί και όλα τα τομεογράμματα που ακολουθούν στα αποτελέσματα της ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν μέσω του εργαλείου Microsoft Office Excel 2010.

### 3. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Οι απαντήσεις των λογοθεραπευτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αναλύονται παρακάτω με τη μορφή τομεογράμματος. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απαιτούσαν σύντομες και περιφραστικές απαντήσεις από πλευράς των συμμετεχόντων, τα δεδομένα αναλύθηκαν περιγραφικά. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα ανά ερώτηση διαμορφώθηκαν ως εξής:

#### 1<sup>η</sup> ερώτηση



- Το μεγαλύτερο ποσοστό των λογοθεραπευτών στο νομό Αχαΐας είναι γυναίκες.

#### 2<sup>η</sup> ερώτηση

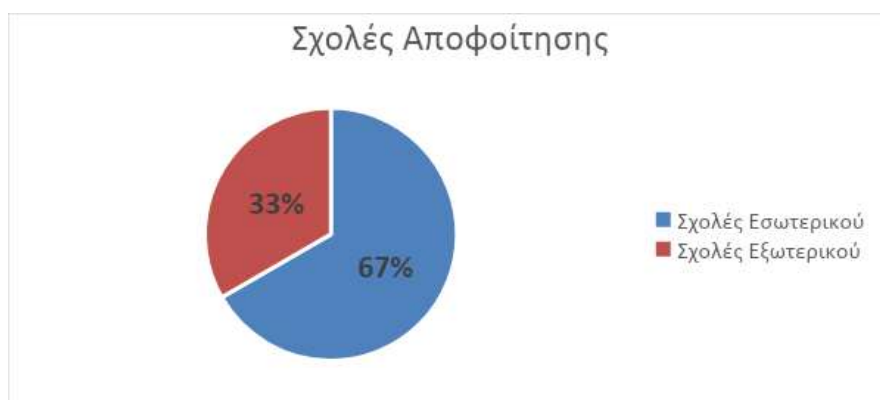


- 67% του συνολικού πληθυσμού ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 40 έως 49 ετών.

### 3<sup>η</sup> ερώτηση

- Οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Οι επιλογές που δόθηκαν ήταν: «άγαμος», «έγγαμος», «διαζευγμένος» και «άλλο». Οι τρεις από τους έξι συμμετέχοντες δήλωσαν άγαμοι, οι επόμενοι δύο έγγαμοι και ο τελευταίος διαζευγμένος, με τη πλειοψηφία επομένως να είναι έγγαμοι λογοθεραπευτές.

### 4<sup>η</sup> ερώτηση



- Όπως φαίνεται και από το παραπάνω τομεόγραμμα κατά κύριο λόγο τα τμήματα αποφοίτησής των συμμετεχόντων λογοθεραπευτών ανήκουν σε σχολές Εσωτερικού. Συγκεκριμένα, το 67% έχει αποφοιτήσει από το τμήμα Λογοθεραπείας του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών, ενώ το υπόλοιπο 33%, που ανήκει στις σχολές εξωτερικού, δήλωσε ως τμήματα αποφοίτησης το πανεπιστήμιο Manchester Metropolitan University. Ο 2<sup>ος</sup> λογοθεραπευτής που επέλεξε την σχολή



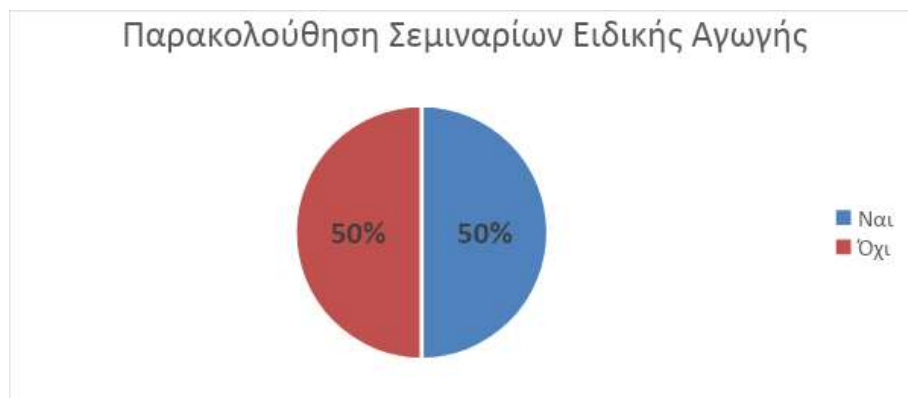
εξωτερικού και ειδικότερα την επιλογή «Πανεπιστήμιο», αντί για «Κολλέγιο», δεν αναφέρθηκε στο ποια ήταν η ονομασία αυτού.

### 5<sup>η</sup> ερώτηση



- Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των λογοθεραπευτών το 50% αυτών κατέχει το βασικό πτυχίο, ενώ το υπόλοιπο 33% κατέχει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Το 17% έχει μεταπτυχιακό το οποίο δεν σχετίζεται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έχει πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές.

### 6<sup>η</sup> ερώτηση



- Για την ερώτηση 6 οι συμμετέχοντες έπρεπε αρχικά να επιλέξουν «ναι» ή «όχι» για το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής

αγωγής και σε δεύτερο χρόνο, εάν η απάντηση ήταν θετική, καλούνταν να αναφέρουν ποια είναι αυτά. Συγκεκριμένα ανέφεραν ως επιμορφώσεις το σεμινάριο PECS, σεμινάρια σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, το σεμινάριο «Μέθοδος Δώρας Μαυρομάτη» σχετικά με τη Δυσλεξία, σεμινάριο σχετικό με τον Τραυλισμό, σεμινάριο για άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, σεμινάριο για την επικοινωνία μέσω απτικής επαφής, Επιμορφωτικό Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και τέλος την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

### **7<sup>η</sup> ερώτηση**

- Ως προς τη συνθήκη εργασίας τους το 80% των ερωτηθέντων έχει μόνιμη θέση εργασίας στη σχολική μονάδα όπου εργάζεται, ενώ το υπόλοιπο 20% πρόκειται για αναπληρωτές λογοθεραπευτές.

### **8<sup>η</sup> ερώτηση**



- Στην πλειοψηφία τους οι λογοθεραπευτές εργάζονται στα πλαίσια των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πάνω από δέκα χρόνια.

### **9<sup>η</sup> ερώτηση**

- Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση έπρεπε να επιλέξουν τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται όσα ειδικά σχολεία ανήκουν στον νομό Αχαΐας, αλλά δεν διαθέτουν την ειδικότητα του λογοθεραπευτή στη διεπιστημονική τους ομάδα.

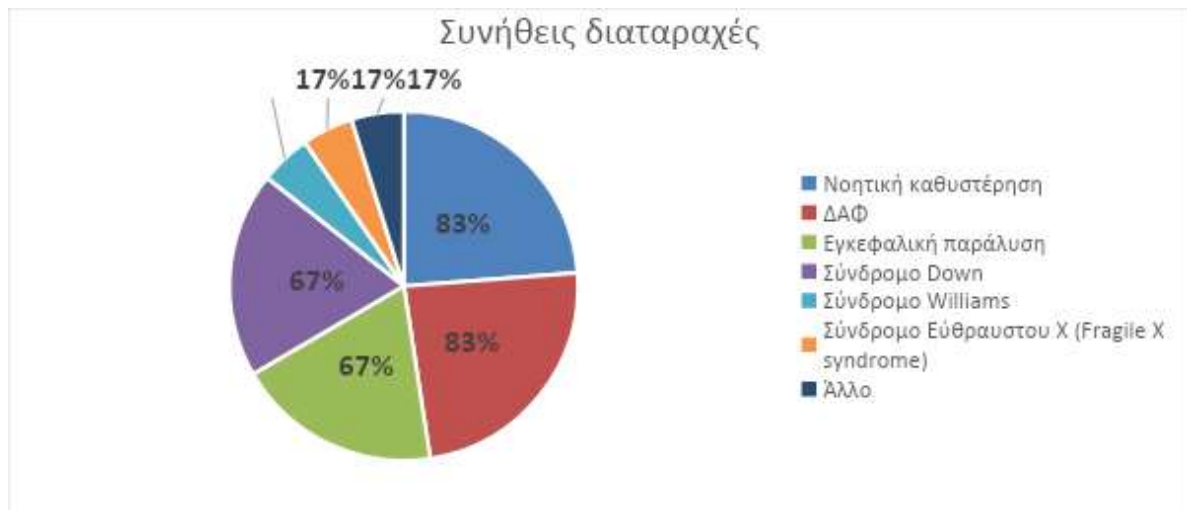
Ειδικό νηπιαγωγείο Κάτω Αχαΐας	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών
Ειδικό νηπιαγωγείο Αιγίου	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πατρών-Μπεγουλάκι.
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αιγίου	Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πατρών-Ανθούπολη 3 <sup>ο</sup>
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαβρύτων	

### **10<sup>η</sup> ερώτηση**

- Στο ερώτημα 10 οι λογοθεραπευτές συμπλήρωσαν τον αριθμό σχολείων, όπου έχουν εργαστεί μέχρι σήμερα. Αναλυτικότερα, ο αριθμός των σχολείων κυμαίνεται από πέντε έως οχτώ, με εξαίρεση έναν λογοθεραπευτή ο οποίος ανέφερε πως εργάζονταν 16 χρόνια στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής

Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και φέτος ξεκίνησε να εργάζεται στα πλαίσια του ειδικού σχολείου.

### 11<sup>η</sup> ερώτηση



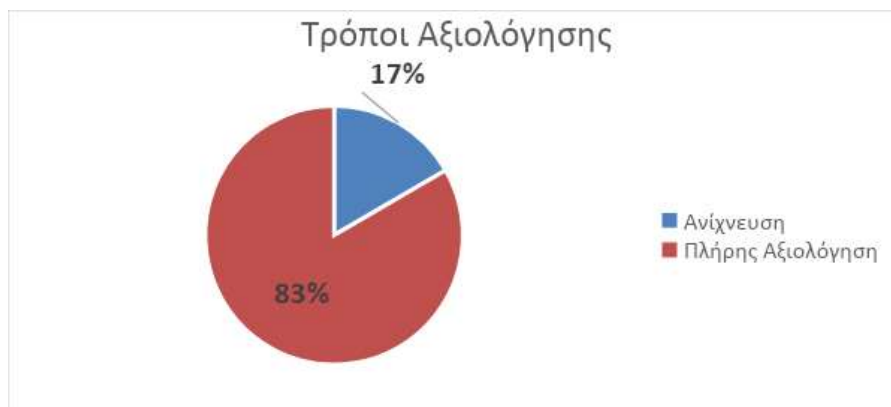
- Για την παραπάνω ερώτηση δόθηκε ένας πίνακας όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν τις πιο συχνές διαταραχές με τις οποίες έρχονται σε επαφή στα πλαίσια του ειδικού σχολείου. Όπως φαίνεται και στο τομεόγραμμα τόσο η Νοητική καθυστέρηση όσο και οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), με ποσοστό 83%, τοποθετούνται πρώτα στη λίστα των πιο συχνών διαταραχών. Με ποσοστό 67% ακολουθεί η εγκεφαλική παράλυση και το σύνδρομο Down. Σε μικρότερο ποσοστό και συγκεκριμένα 17% έπονται το σύνδρομο Williams, το σύνδρομο

εύθραυστου X και η επιλογή «άλλο», η οποία συμπληρώθηκε από τον αντίστοιχο λογοθεραπευτή με την δυσαρθρία. Να σημειωθεί πως στον πίνακα περιλαμβάνονταν και άλλες επιλογές, οι οποίες δεν επιλέχθηκαν και κατά συνεπεία δεν συμπεριλήφθηκαν στο παραπάνω τομεόγραμμα, και είναι οι εξής: σύνδρομο Prader-Willi, σύνδρομο Rett, σύνδρομο Tourette, σύνδρομο Turner και σύνδρομο Usher.

### **12<sup>η</sup> ερώτηση**

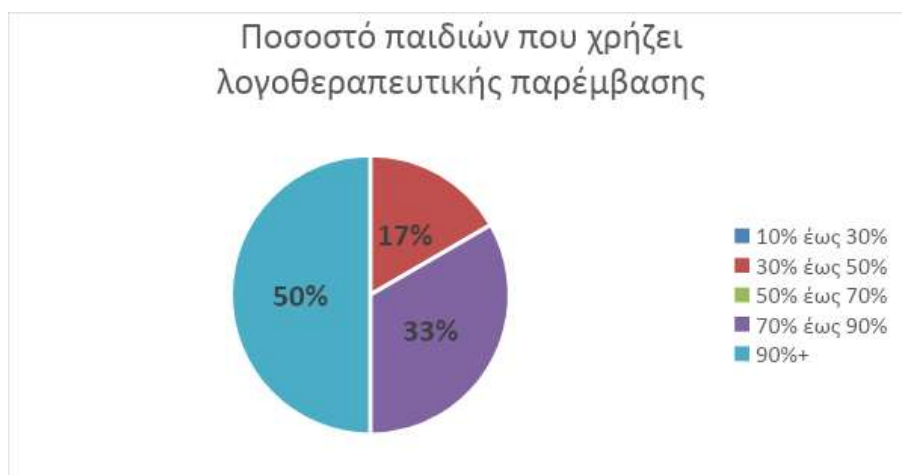
- Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στην ερώτηση για το εάν αξιολογούνται όλα τα παιδιά που φοιτούν στο ειδικό σχολείο

### **13<sup>η</sup> ερώτηση**



- Το 83% των λογοθεραπευτών επιλέγουν την μορφή της πλήρους αξιολόγησης, προκειμένου να σχηματίσουν το προφίλ του κάθε παιδιού, ενώ το 17% ακολουθεί ως μέθοδο αξιολόγησης την ανίχνευση.

### 14<sup>η</sup> ερώτηση



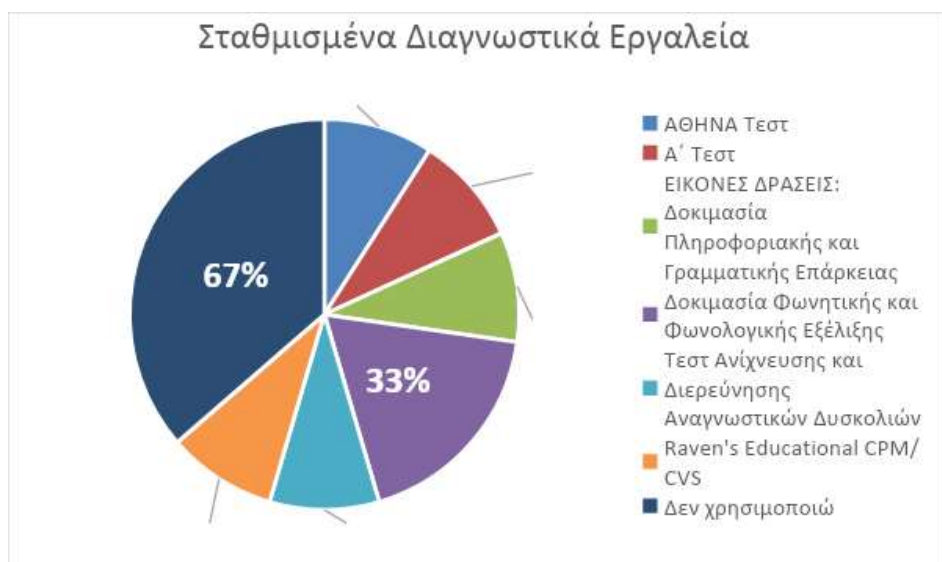
- Αναφορικά με το ποσοστό των παιδιών που ακολουθούν ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα, το 50% των ερωτηθέντων υποστηρίζει πως πάνω από το 90% των παιδιών χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Εν συνεχεία, το 33% θεωρεί πως το ποσοστό των παιδιών κυμαίνεται από 70% έως 90% και μόλις το 17% επέλεξε το ποσοστό 30% έως 50%. Οι επιλογές των ποσοστών 10% έως 30% και 50% έως 70% δεν επιλέχθηκαν από κανέναν συμμετέχοντα.

### 15<sup>η</sup> ερώτηση



- Βάσει του παραπάνω τομεογράμματος παρατηρείται πως στο σύνολο όλοι οι λογοθεραπευτές ακολουθούν ως μέθοδο αξιολόγησης την παρατήρηση του κάθε παιδιού και τη χορήγηση άτυπων δοκιμασιών αξιολόγησης. Το 33% χορηγεί άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης, ενώ το 17% των λογοθεραπευτών χορηγεί είτε τυπικές είτε σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης.

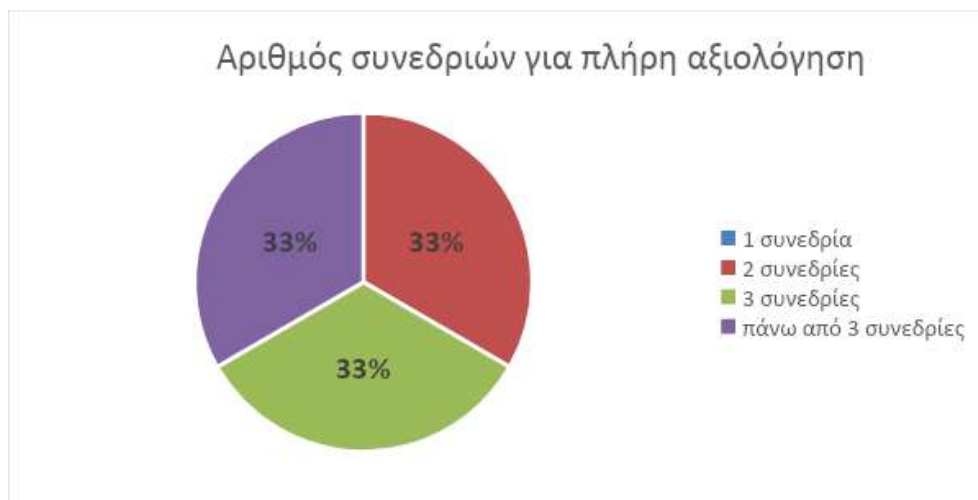
### 16<sup>η</sup> ερώτηση



- Για την αξιολόγηση, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη δημιουργία του προφίλ κάθε παιδιού, το 67% των λογοθεραπευτών δεν χρησιμοποιεί κάποιο σταθμισμένο διαγνωστικό εργαλείο. Το 33% χρησιμοποιεί την Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής

Εξέλιξης, ενώ σε ποσοστό 17% ακολουθούν τα εξής διαγνωστικά εργαλεία: ΑΘΗΝΑ Τεστ, Raven's Educational CPM/ CVS, Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών, ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ και Α' Τεστ. Εκτός από τα παραπάνω στον πίνακα επιλόγων δόθηκαν και τα διαγνωστικά εργαλεία Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης, το Εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό, το εργαλείο ΑΞΕΛ(Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών), το ΕΔΑΛΦΑ, το PER-R Ψυχοπαιδαγωγικό Προφίλ, το εργαλείο ΠΛΑΣΗ, η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και το ΜέταΦΩΝ τεστ, τα οποία δεν επιλέχθηκαν από κανέναν ερωτώμενο.

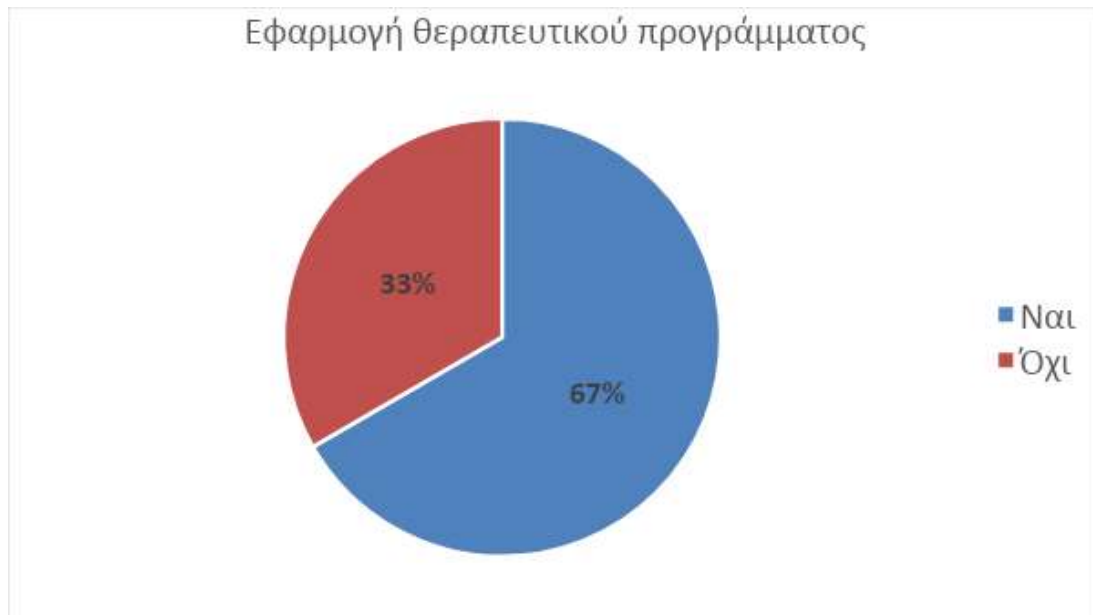
### 17<sup>η</sup> ερώτηση



- Όσον αφορά τον αριθμό συνεδριών που απαιτούνται για μια πλήρη αξιολόγηση οι λογοθεραπευτές επέλεξαν τις δύο, τρεις και πάνω από τρεις συνεδρίες με ποσοστό 33% και για τις τρεις επιλογές, ενώ κανένας λογοθεραπευτής δεν επέλεξε την μία συνεδρία.

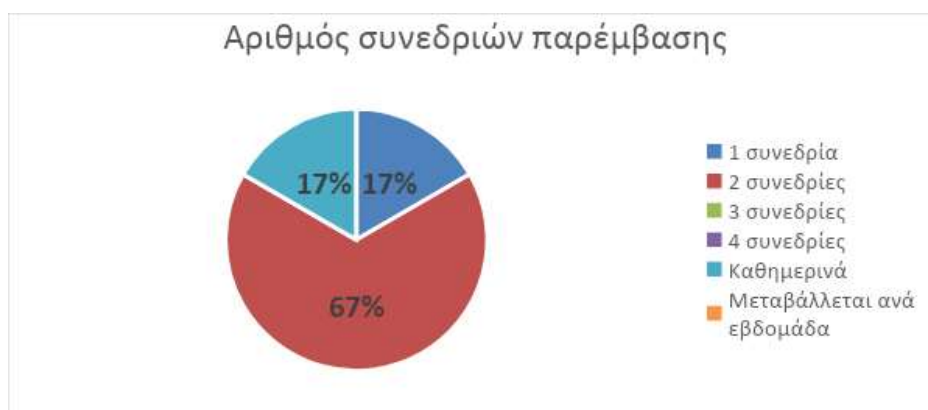
### 18<sup>η</sup> ερώτηση





- Προκειμένου να εξεταστεί το ποσοστό παιδιών που με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης δέχεται λογοθεραπευτική παρέμβαση, διατυπώθηκε το 18<sup>ο</sup> ερώτημα. Συγκεκριμένα το 67% των λογοθεραπευτών απάντησε θετικά, εν αντιθέσει με το 33% που απάντησε αρνητικά, αναφέροντας ως πιθανές αιτίες την υπερκινητικότητα και την άρνηση για τήρηση κανόνων από πλευράς των παιδιών.

### 19<sup>η</sup> ερώτηση



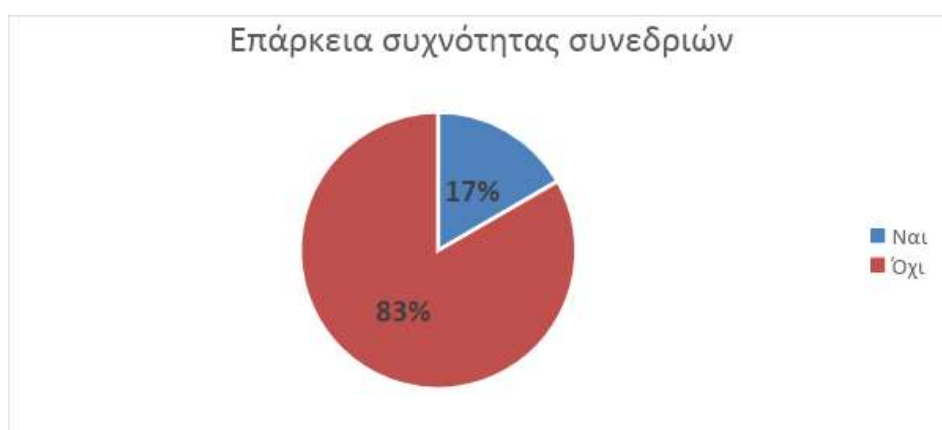
- Για τον μέσο όρο του αριθμού των συνεδριών που πραγματοποιούνται κάθε εβδομάδα, το 67% των παιδιών, όπως

φαίνεται και στο τομεόγραμμα, δέχεται λογοθεραπευτικές συνεδρίες δύο φορές την εβδομάδα. Μία συνεδρία και καθημερινές συνεδρίες σημείωσαν ποσοστό 17%, ενώ οι επιλογές «3 συνεδρίες», «4 συνεδρίες» και «μεταβάλλεται ανά εβδομάδα» δεν επιλέχθηκαν.

### 20<sup>η</sup> ερώτηση

- Για τον μέσο χρόνο διάρκειας μιας τυπικής συνεδρίας τόσο αξιολόγησης όσο και παρέμβασης το 50% των λογοθεραπευτών συμπλήρωσε ως μέσο χρόνο τα 45 λεπτά, το 33% τα 40 λεπτά και το 17% τα 30 λεπτά.

### 21<sup>η</sup> ερώτησ η



- Αναφορικά με την επάρκεια της συχνότητας των συνεδριών παρέμβασης, μόνο το 17% θεωρεί πως οι συνεδρίες επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών κάθε παιδιού. Το υπόλοιπο 83% απάντησε αρνητικά και έπρεπε συνοπτικά να αναφέρει τον λόγο ή

τους λόγους που καθιστούν ανεπαρκή τη συχνότητα συνεδριών. Ειδικότερα οι λογοθεραπευτές διατύπωσαν πως η ιδιαιτερότητα της κάθε διαταραχής συνεπάγεται πολυπαραγοντικές δυσκολίες και ελλείμματα που απαιτούν διαρκή και συνεχή παρέμβαση, ενώ συχνά χάνεται ένας σημαντικός αριθμός συνεδριών λόγω πιθανής απουσίας του παιδιού ή συμμετοχής του σε κάποια σχολική δραστηριότητα (π.χ. πρόβα για γιορτή, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκδρομή). Επιπλέον αναφέρουν ότι χρειάζονται περισσότερες εξατομικευμένες συνεδρίες για την πραγματοποίηση των στόχων που τίθενται και για τη μέγιστη δυνατή πρόοδο κάθε παιδιού. Ένας σημαντικός λόγος που διατυπώθηκε είναι το γεγονός πως ο αριθμός των παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι δυσανάλογος με το ωράριο εργασίας των λογοθεραπευτών, με αποτέλεσμα μεγάλο μέρος των συνεδριών να μην πραγματοποιείται.

### **22<sup>η</sup> ερώτηση**

- Για την επάρκεια της διάρκειας κάθε συνεδρίας παρέμβασης όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, δηλώνοντας έτσι πως ο χρόνος κάθε συνεδρίας καλύπτει τη στοχοθεσία που έχει θέσει ο κάθε κλινικός.

### **23<sup>η</sup> ερώτηση**

- Σε αυτή την ερώτηση οι λογοθεραπευτές καλούνταν να επισημάνουν συνοπτικά τις βασικές αιτίες που καθιστούν δύσκολο το έργο τους στα πλαίσια του ειδικού σχολείου. Αναλυτικότερα ανέφεραν την έλλειψη εποπτικού υλικού, διαγνωστικών και θεραπευτικών εργαλείων, την απουσία εξατομικευμένης κατάλληλης αίθουσας με καθρέφτη και την ασχολία με ζητήματα η

δραστηριότητες, το θέμα των οποίων δεν περιλαμβάνει τον τομέα της Λογοθεραπείας.

#### 24<sup>η</sup> ερώτηση



- Με ποσοστό 83%, όπως φαίνεται και από το τομεόγραμμα, εμφανίζεται πρώτο στα πρωτόκολλα παρέμβασης το σύστημα PECS (Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων), ενώ

με ποσοστό 50% ακολουθούν οι Κοινωνικές Ιστορίες και με ποσοστό 33% το Πρόγραμμα TEACCH (Εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και Προβλήματα Επικοινωνίας). Το Πρόγραμμα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης (SI), χρησιμοποιείται από το 17% των λογοθεραπευτών, σε αντίθεση με το σύστημα ΜΑΚΑΤΟΝ, την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΑΒΑ), την Εντατική Αλληλεπίδραση (Intensive Interaction) και το πρόγραμμα Attention Autism, τα οποία δεν χρησιμοποιούνται από κάποιον ειδικό.

### 25<sup>η</sup> ερώτηση



- Συνολικά όλοι οι λογοθεραπευτές πραγματοποιούν στα πλαίσια του ειδικού σχολείου κατά κύριο λόγο ατομικές συνεδρίες παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κάθε παιδιού.

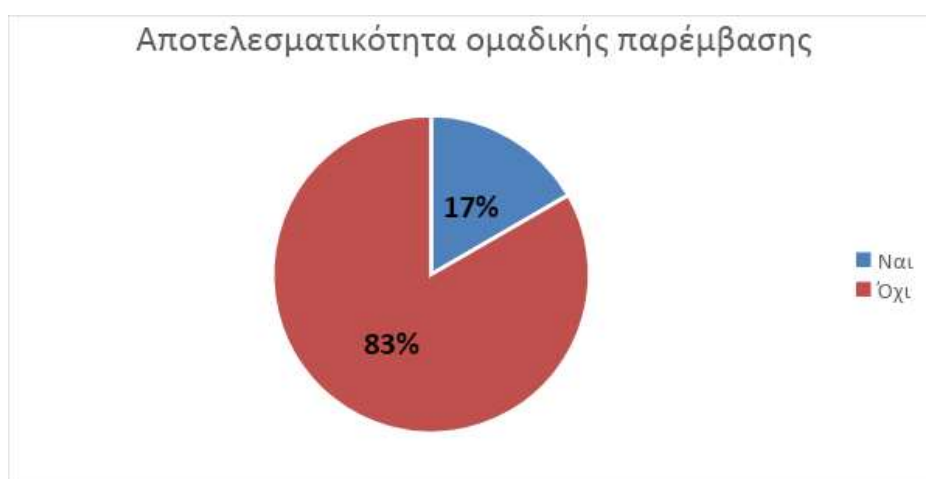
### 26<sup>η</sup> ερώτηση

- Λαμβάνοντας υπόψη πως οι συνεδρίες παρέμβασης έχουν κυρίως ατομικό χαρακτήρα, το 33% δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία ζητούσε τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχει στην ομαδική παρέμβαση. Το υπόλοιπο 67% σημείωσε πως ο αριθμός παιδιών που συμμετέχει σε ένα ομαδικό πρόγραμμα θεραπείας είναι δύο.

### 27<sup>η</sup> ερώτηση

- Τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι επαγγελματίες λογοθεραπευτές για τη συμμετοχή ενός παιδιού στην ομαδική παρέμβαση είναι σε ποσοστό 33% το δυναμικό των θεραπειών και σε ποσοστά 17% η φύση της διαταραχής και η αναπτυξιακή ηλικία. Το 33% δεν απάντησε ούτε σε αυτή την ερώτηση, μιας και προτιμά ατομικές συνεδρίες.

### 28<sup>η</sup> ερώτηση



- Οι λογοθεραπευτές σε αυτή την ερώτηση καλούνταν να απαντήσουν για το εάν κρίνουν αποτελεσματική ή όχι την ομαδική παρέμβαση και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους επιγραμματικά.

Το 17% απάντησε θετικά αιτιολογώντας πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας επιδρά θετικά στα ίδια τα άτομα. Παρόλα αυτά το 83% των συμμετεχόντων κρίνουν μη αποτελεσματική την ομαδική θεραπεία, διότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικές δυσκολίες/ ελλείψεις και χρειάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα και ατομικές συνεδρίες. Εκτός αυτού δεν είναι εύκολο να βρεθούν στα πλαίσια ενός ειδικού σχολείου που αποτελείται από μικρό αριθμό παιδιών, μαθητές που να έχουν παρόμοια εικόνα ως προς τις δυσκολίες και τις δεξιότητές τους και ταυτόχρονα να βρίσκονται σε παρόμοια χρονολογική ηλικία.

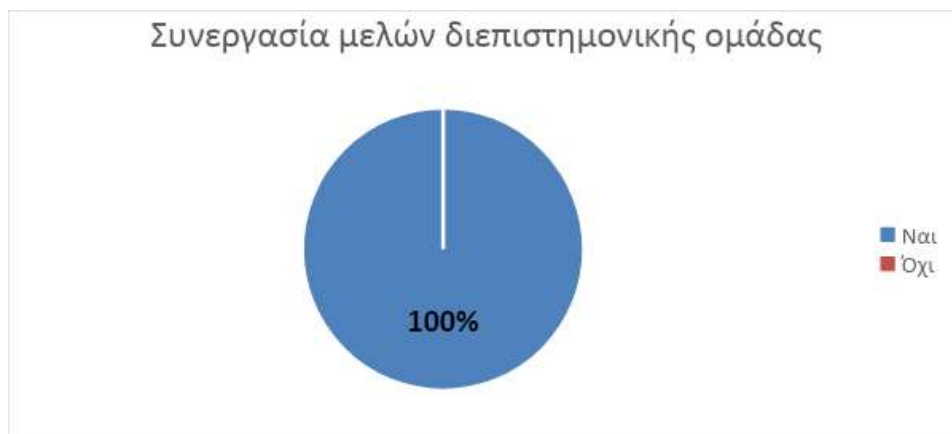
### 29<sup>η</sup> ερώτηση



- Προκειμένου να ερευνηθεί ποια μέλη απαρτίζουν την διεπιστημονική ομάδα κάθε ειδικού σχολείου, ζητήθηκε από τους κλινικούς να επιλέξουν τις ειδικότητες που δίνονταν στον

αντίστοιχο πίνακα. Από το τομεόγραμμα συμπεραίνουμε αρχικά ότι όλα τα σχολεία διαθέτουν λογοθεραπευτή και ειδικό παιδαγωγό. Βέβαια όπως επισημάνθηκε και στο 9<sup>ο</sup> ερώτημα στο νομό Αχαΐας ανήκουν ακόμα επτά Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες δεν διέθεταν λογοθεραπευτή. Εν συνεχεία και με ποσοστό 83% ακολουθούν οι ειδικότητες του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού. Ποσοστό 67% σημείωσε η επιλογή «άλλο», η οποία συμπληρώθηκε από όλους τους ερωτώμενους με την ειδικότητα του σχολικού νοσηλευτή. Ο φυσικοθεραπευτής και ο Εργοθεραπευτής ανήκουν στο 50% των ειδικών σχολείων, ενώ το μικρότερο ποσοστό και συγκεκριμένα 17% σημειώθηκε στην ειδικότητα των ειδικών γυμναστών.

### 30<sup>η</sup> ερώτηση

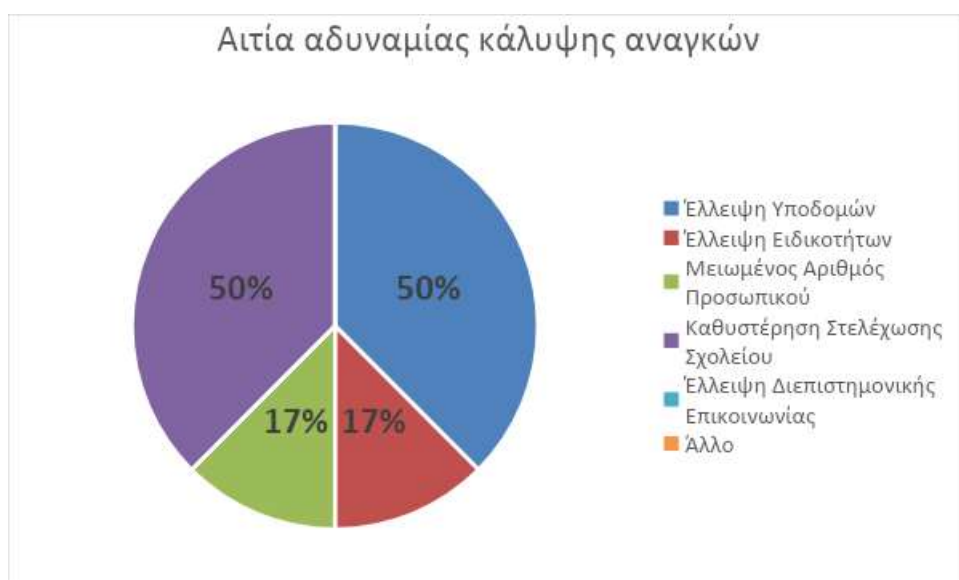


- Επί του συνόλου όλοι οι λογοθεραπευτές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υποστηρίζουν πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας για τη δημιουργία



κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος που να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε παιδιού.

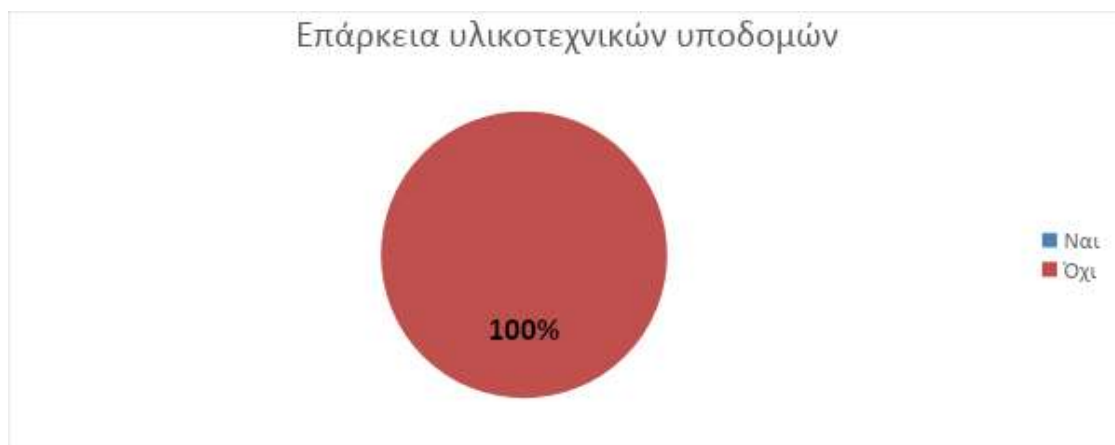
### 31<sup>η</sup> ερώτηση



- Σε αυτή την ερώτηση οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά για το εάν οι ανάγκες του κάθε παιδιού καλύπτονται από το ειδικό σχολείο. Το 67% των θεραπειών απάντησαν πως αυτό δεν συμβαίνει ενώ μόνο το 33% απάντησε θετικά.
- Σε περίπτωση που απαντούσαν αρνητικά, έπρεπε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι επιλογές Έλλειψη Υποδομών και Καθυστέρηση Στελέχωσης επιλέχθηκαν από το 50% των

συμμετεχόντων, ενώ οι επιλογές έλλειψη ειδικοτήτων και μειωμένος αριθμός προσωπικού επιλέχθηκαν από το 17%.

### 32η ερώτηση



- Σε αυτή την ερώτηση οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά για το εάν η ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού επαρκούσε. Το 100% των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά.
- Στη συνέχεια στην ερώτηση 33 έπρεπε να αιτιολογήσουν την αρνητική τους απάντηση και να αναφέρουν τι θα προσέθεταν. Οι απαντήσεις των θεραπειών ήταν οι εξής : Λογοθεραπευτικό Υλικό (π.χ. υλικό για αισθητηριακή ολοκλήρωση, για στοματοπροσωπικές ασκήσεις κτλ.), Ειδικές Αίθουσες, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.

### 34η ερώτηση

Η τελευταία ερώτηση, ήταν ανοιχτού τύπου, και ο κάθε θεραπευτής μπορούσε να γράψει τι πιστεύει ότι είναι η βασική προσφορά του ειδικού σχολείου και γιατί. Από τις απαντήσεις συλλέχθηκαν τα εξής: διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης, κοινωνικοποίηση παιδιών, ίση μεταχείριση όλων των μαθητών, παροχή δεξιοτήτων που προάγουν την

αυτονομία, μαθησιακές εμπειρίες καθώς και αντιμετώπιση του κάθε παιδιού από μία διεπιστημονική ομάδα με ολιστική προσέγγιση.

## **4. Συζήτηση**

### **4.1 Συμπεράσματα**

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα περιγράψουμε σε αυτό το κεφάλαιο τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η ειδικότητα του λογοθεραπευτή συμπεριλαμβάνεται στο μόνιμο προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από τον πρώτο νόμο που εκδόθηκε το 1981 (1143/81 άρθρ.12 παρ.2) και αφορά την Ειδική Αγωγή μέχρι και σήμερα. Στα καθήκοντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και στη συγκεκριμένη περίπτωση του Λογοθεραπευτή των ΣΜΕΑΕ αναφέρεται επίσης πως η άσκηση των καθηκόντων τους δύναται να επεκτείνεται και στους μαθητές των συστεγαζόμενων ή γειτονικών ΣΜΕΑΕ, όταν δεν υπάρχουν αντίστοιχες ειδικότητες και εφόσον έχουν καλυφθεί οι ανάγκες των σχολείων στα

οποία υπηρετούν (Αριθμ.27922/Γ6 ΦΕΚ 449-2007 Β' ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΣΜΕΑ Θεραπευτές Λόγου παρ.2). Παρά την ύπαρξη του παραπάνω Νόμου στα αποτελέσματά μας παρατηρείται ότι στον Νομό Αχαΐας μόνο το 43% των Ειδικών Σχολείων διαθέτουν την ειδικότητα του λογοθεραπευτή ενώ το 57% όχι μόνο δεν διαθέτουν λογοθεραπευτή αλλά δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό συστεγαζόμενων ή γειτονικών ΣΜΕΑΕ.

Όσον αφορά το εάν ο λογοθεραπευτής πραγματοποιεί αξιολόγηση σε όλα τα παιδιά του ειδικού σχολείου, οι οδηγίες των ΦΕΚ 449/2007 και Κέντρων Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ, πρώην ΚΕΔΔΥ) είναι σαφείς. Όλα τα παιδιά που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο πρέπει να αξιολογηθούν από τον λογοθεραπευτή της εκάστοτε ΣΜΕΑΕ και να σχεδιαστεί πρόγραμμα θεραπείας ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Πράγματι παρατηρήσαμε ότι το 100% των λογοθεραπευτών αξιολογεί όλα τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Παράλληλα παρατηρήσαμε ότι κατά μέσο όρο το 83% των λογοθεραπευτών έχουν απαντήσει πως παραπάνω από το 70% του πληθυσμού των παιδιών, χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης, γεγονός που επιβεβαιώνει την οδηγία των ΦΕΚ και ΚΕΣΥ ότι όλα τα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται.

Σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών στα ειδικά σχολεία οι οδηγίες των ΦΕΚ και ΚΕΣΥ δεν διευκρινίζουν στα καθήκοντα των θεραπευτών λόγου, εάν είναι απαραίτητη η πλήρης αξιολόγηση των παιδιών ή η απλή ανίχνευση. Παρ' όλα αυτά το 83% των συμμετεχόντων πραγματοποιούν πλήρη αξιολόγηση και μόνο το 17% ανίχνευση.

Σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, δεν αναφέρονται στις οδηγίες των καθηκόντων των Λογοθεραπευτών εάν πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών, αλλά εναποτίθενται στις προσωπικές επιλογές του κάθε Λογοθεραπευτή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 17% των συμμετεχόντων χρησιμοποιούν τυπικές και σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης ενώ το 100% αυτών απάντησαν ότι χορηγούν είτε παράλληλα είτε αποκλειστικά άτυπες και μη σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορά τα σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία το 67% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία ενώ το 33% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν. Ιδιαίτερη προτίμηση αποτελεί η «Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης».

Στις ερωτήσεις που αφορούν τη μέση συχνότητα των συνεδρίων εβδομαδιαίως αλλά και τη διάρκεια των συνεδρίων δεν υπάρχει κάποια σχετική οδηγία στα καθήκοντα των λογοθεραπευτών αλλά ούτε και στις σχετικές εκθέσεις του κάθε παιδιού που αποστέλλει το οικείο ΚΕΣΥ. Εναπόκειται, λοιπόν, στην διακριτική ευχέρεια του κάθε λογοθεραπευτή. Ωστόσο το 67% των λογοθεραπευτών απάντησαν ότι η μέση συχνότητα συνεδρίων εβδομαδιαίως είναι δύο, 17 % απάντησαν ότι πραγματοποιούν μία μόνο συνεδρία και το υπόλοιπο 17% απάντησε ότι πραγματοποιούν συνεδρίες καθημερινά. Σημαντικότερο κρίνεται το γεγονός ότι στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν η συχνότητα των συνεδρίων είναι επαρκής, το 83% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι η συχνότητα δεν είναι επαρκής είτε λόγω της διαταραχής των παιδιών που απαιτεί περισσότερες συνεδρίες παρέμβασης, είτε λόγω του αυξημένου αριθμού των παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης, είτε λόγω άλλων αιτιών όπως η απουσία του παιδιού, σχολικές

δραστηριότητες (σχολικές γιορτές) κλπ. Σχετικά με τη μέση διάρκεια, το 83% των συμμετεχόντων απάντησε ότι η μέση διάρκεια των συνεδριών είναι 40 έως 45 λεπτά, ενώ το 17% απάντησε ότι η μέση διάρκεια είναι 30 λεπτά. Το 100% των συμμετεχόντων κρίνει ότι η μέση διάρκεια της συνεδρίας που πραγματοποιούν είναι επαρκής.

Στις παραγράφους 1ε) και 1θ) του άρθρου 4 του νόμου 3699/2008 αναφέρεται στις αρμοδιότητες των ΚΕΣΥ ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων, τα οποία διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο και η σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ. Παρ' όλα αυτά οι συμμετέχοντες απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τις βασικές αιτίες που δυσκολεύουν το λογοθεραπευτικό τους έργο, διαπιστώθηκε ότι το 100% αυτών απάντησαν ότι οι υλικοτεχνικές υποδομές και τα εργαλεία δεν είναι επαρκή. Επιπλέον στο ΦΕΚ 449-2007 (Β' ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΣΜΕΑ Θεραπευτές Λόγου παρ.4) αναφέρεται ότι οι λογοθεραπευτές ασκούν το έργο τους σε ιδιαίτερο χώρο, σε ατομική ή μικροομαδική βάση, και, όταν κρίνεται απαραίτητο για τον ίδιο το μαθητή, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, μέσα στην τάξη. Παρ' όλα αυτά 67% των συμμετεχόντων εξέφρασαν την δυσαρέσκεια τους λόγω έλλειψης ιδιαίτερου χώρου ειδικώς διαμορφωμένου για τη Λογοθεραπεία. Τέλος, το 17% αναφέρθηκε στην ενασχόληση με καθήκοντα που δεν αφορούν τη Λογοθεραπεία. Ωστόσο αυτό το γεγονός δικαιολογείται από το ΦΕΚ 449-2007 (Β' ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΣΜΕΑ Γενικά παρ.1) το οποίο αναφέρει ότι το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο λογοθεραπευτής δεν απαλλάσσεται από τα

γενικά και ειδικά καθήκοντα του προσωπικού του σχολείου και από την ανάληψη εργασιών που ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να του αναθέσει.

Σχετικά με τα πρωτόκολλα παρέμβασης, δεν αναφέρονται στις οδηγίες των καθηκόντων των λογοθεραπευτών εάν πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα πρωτόκολλα για τη θεραπευτική παρέμβαση, αλλά εναποτίθενται στις προσωπικές επιλογές του κάθε λογοθεραπευτή. Παρ' όλα αυτά γίνεται μια ειδική αναφορά στους μαθητές που παρουσιάζουν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πιο συγκεκριμένα στην παράγραφο 4 του άρθρου 7 του νόμου 3699/2008 αναφέρεται για τους μαθητές στο φάσμα του Αυτισμού με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων – εικόνων. Επιθυμητή προϋπόθεση για την τοποθέτηση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στις ειδικές σχολικές μονάδες για τον αυτισμό, επιπλέον των άλλων προσόντων, ορίζεται και η εξειδίκευση και κατάρτιση σε τροποποιημένες – υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη οδηγία του ΦΕΚ εφαρμόζεται καθώς οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας για την εκπαίδευση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα το 83% των συμμετεχόντων χρησιμοποιεί το πρωτόκολλο παρέμβασης «PECS» και το 33% το πρόγραμμα «TEACCH». Ασχέτως με τις υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας που αφορούν αποκλειστικά τις ΔΑΦ, ιδιαίτερη προτίμηση δείχνουν οι λογοθεραπευτές στις «Κοινωνικές Ιστορίες» με το ποσοστό να ανέρχεται στο 50%, ενώ μόλις το 17% χρησιμοποιεί τα πρωτόκολλα παρέμβασης «ΜΑΚΑΤΟΝ», «Πρόγραμμα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης», «Intensive Interaction».

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 449-2007 (Β' ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΣΜΕΑ Θεραπευτές Λόγου παρ.4) αναφέρεται ότι οι λογοθεραπευτές ασκούν το έργο τους σε ατομική ή μικροομαδική βάση. Δεν επιβάλλεται ένας από τους δυο συγκεκριμένους τρόπους παροχής Λογοθεραπείας, αλλά πραγματοποιείται με βάση την προτίμηση του εκάστοτε Λογοθεραπευτή. Η προτίμηση των συμμετεχόντων είναι συντριπτική με το 100% να προτιμά κατά κύριο λόγο την ατομική θεραπεία. Παράλληλα όμως το 67% των συμμετεχόντων πραγματοποιούν και μικροομαδικές συνεδρίες των 2 ατόμων, όπως επιτρέπει ο Νόμος. Επιπλέον ο παραπάνω νόμος δεν αναφέρεται καθόλου στα κριτήρια που επιλέγονται τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στην ομαδική θεραπεία. Υπεύθυνος γι' αυτό είναι ο λογοθεραπευτής της ΣΜΕΑΕ. Από τους θεραπευτές που εφαρμόζουν ομαδική θεραπεία το 50% έχει ως κριτήριο το δυναμικό των θεραπευτών, ενώ το υπόλοιπο 50% μοιράζονται ισόποσα σε κριτήρια που αφορούν την αναπτυξιακή ηλικία και τη διαταραχή των παιδιών. Ακόμη στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με το αν η ομαδική θεραπεία είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο των ΣΜΕΑΕ, το 83% των θεραπευτών είναι κάθετοι και προτιμούν την ατομική θεραπεία. Ο βασικότερος και μοναδικός λόγος είναι οι διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες που έχει κάθε παιδί με αποτέλεσμα να μην συμβαδίζουν και να δυσλειτουργεί η ομαδικότητα.

Στην ερώτηση που αφορά τις ειδικότητες που απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: το 100% των αναφερόμενων ΣΜΕΑΕ διαθέτουν Ειδικούς Παιδαγωγούς και Λογοθεραπευτές, το 83% διαθέτουν Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους, το 67% διαθέτουν Σχολικούς Νοσηλευτές, το 50% διαθέτουν Εργοθεραπευτές και Φυσικοθεραπευτές και μόλις το 17%



Ειδικό Γυμναστή. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι παραπάνω ειδικότητες αποτελούν το μόνιμο προσωπικό στελέχωσης των ΣΜΕΑΕ με τελευταίες προσθήκες στο ΦΕΚ 3699/2008 τους Παιδαγωγούς ΕΑΕ και τους Γυμναστές ΕΑΕ (3699/2008 αρθρ.19, παρ.1). Συνεπώς βλέπουμε ότι ο συγκεκριμένος Νόμος δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως σε όλα τα ειδικά σχολεία.

Όσον αφορά τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας στο ΦΕΚ 449-2007 (Β' ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΣΜΕΑ Γενικά παρ.1, Θεραπευτές Λόγου παρ.3) αναφέρεται ότι όλοι όσοι εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών στις ΣΜΕΑ και στην συγκεκριμένη περίπτωση οι θεραπευτές λόγου οφείλουν να ενημερώνουν το προσωπικό του σχολείου, σε θέματα λόγου και επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών στο πλαίσιο του διδακτικού και θεραπευτικού λόγου. Στην ερώτηση που αφορά το αν υπάρχει συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας του κάθε Ειδικού Σχολείου το 100% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι συνεργάζονται με το λοιπό προσωπικό.

Οι συμμετέχοντες επίσης ρωτήθηκαν για το αν οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται στην πλειονότητα τους από το Ειδικό Σχολείο. Το 33% των λογοθεραπευτών απάντησε θετικά ενώ το 67% αρνητικά και δικαιολόγησαν την απάντησή τους. Ειδικότερα, το 100% των συμμετεχόντων που απάντησαν αρνητικά αναφέρθηκαν στην έλλειψη των υποδομών, κάτι που δυσκολεύει το έργο και των ιδίων αλλά και την κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Το 75% αναφέρθηκε στην καθυστέρηση της στελέχωσης των Σχολείων, το 50% στον μειωμένο αριθμό προσωπικού και τέλος το 25% στην έλλειψη ειδικοτήτων.

Τέλος στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο αν οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου στο οποίο εργάζονται, κρίνουν ότι υποστηρίζουν το θεραπευτικό τους έργο, το 100% των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά και δικαιολόγησαν την απάντησή τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην έλλειψη υλικού και τεχνολογικών μέσων για τη διεκπεραίωση του έργου τους όπως, Η/Υ, καθρέφτες, υλικό για στοματοπροσωπικές ασκήσεις και αισθητηριακή ολοκλήρωση, στην έλλειψη κατάλληλης αίθουσας Λογοθεραπείας, αλλά και στους οικονομικούς πόρους που χρειάζεται επιπλέον το Ειδικό Σχολείο για την στελέχωσή του.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως υπάρχουν αρκετά εμπόδια στην εκπόνηση του έργου των Λογοθεραπευτών στα Ειδικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας. Παρά τις αναφορές των τεσσάρων ΦΕΚ περί της Ειδικής Αγωγής υπάρχουν ελλείψεις οι οποίες δυσκολεύουν τη σωστή λειτουργία και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία αυτά. Απαραίτητα κρίνονται η στελέχωση όλων των Ειδικών Σχολείων με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό όπως προβλέπει το ΦΕΚ 3699/2008 και η παροχή ειδικών υλικοτεχνικών μέσων για την σωστή διεκπεραίωση των καθηκόντων των Λογοθεραπευτών. Τέλος, είναι σημαντικό να δοθούν πιο συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τα καθήκοντα των Λογοθεραπευτών στα Ειδικά Σχολεία ώστε να καλύπτονται όλες οι ανάγκες των μαθητών.

## **4.2 Περιορισμοί**

Στο τελευταίο μέρος της πτυχιακής μας εργασίας θα σας παραθέσουμε τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη συγγραφή της. Ειδικότερα, παρόλο που ο πληθυσμός των Ειδικών Σχολείων εξαντλήθηκε και συλλέχτηκαν δεδομένα από όλα τα Ειδικά

Σχολεία του Νομού Αχαΐας που διαθέτουν την Ειδικότητα του Λογοθεραπευτή, είναι εμφανές ότι το δείγμα είναι μικρό και περιορίζεται στον αριθμό των έξι δειγμάτων. Επιπλέον, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας των Λογοθεραπευτών καθυστέρησε η συλλογή των δεδομένων αλλά και λόγω της πανδημίας του COVID-19 που είχε ως αποτέλεσμα τα Ειδικά Σχολεία να παραμείνουν κλειστά για διάστημα περίπου τριών μηνών. Τα περισσότερα από τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν έπειτα από την επανέναρξη της λειτουργίας των ΣΜΕΑΕ, δηλαδή 1 Ιουνίου, με εξαίρεση το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Κάτω Αχαΐας όπου δεν μας επετράπη η προσέλευση στο σχολείο οπότε παραδώσαμε και λάβαμε το δείγμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

#### **4.3 Μελλοντικοί Στόχοι**

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της πτυχιακής εργασίας θα θέλαμε να παραθέσουμε τους μελλοντικούς μας στόχους. Πιο συγκεκριμένα θα θέλαμε η παρούσα έρευνα να επεκταθεί και στους υπόλοιπους Νομούς της χώρας, πέραν του Νομού Αχαΐας, ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις των Λογοθεραπευτών σχετικά με την παροχή Λογοθεραπείας στα Ειδικά Σχολεία και να προταθούν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης, θα ήταν εξίσου σημαντικό να κάνουμε μια σύγκριση με παρόμοιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες του εξωτερικού και να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα και τις απόψεις των Λογοθεραπευτών της χώρας μας με αυτά των Λογοθεραπευτών του εξωτερικού.

## 5. Βιβλιογραφία

### *Διαδίκτυο:*

<https://www.smeae.gr/>

<https://www.britannica.com/biography/Denis-Diderot>

Manon S. Parry : Dorothea Dix (1802-1887) American Journal of Public Health (AJPH)

<https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2005.079152>

<https://uia.org/s/or/en/1100028554>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre?posInSet=2&queryId=3b697835-f8e5-455d-b5ba-32b3425dbc89](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre?posInSet=2&queryId=3b697835-f8e5-455d-b5ba-32b3425dbc89)

<http://sikiarideio.gr/about-us/>

<https://www.pammakaristos.gr/istoriko-pammakaristos/>

<https://speech.di.uoa.gr/hestia/pam.htm>

<http://www.agiospiridon.gr/>

[http://www.eceek.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=66&Itemid=100](http://www.eceek.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=100)

### **Βιβλία:**

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1993) «Προϋποθέσεις για την ένταξη στη βασική εκπαίδευση των παιδιών με σωματικές αναπηρίες», περ. Νέα Παιδεία, τεύχ. 67, σελ. 68-69.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998).· Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ.68,69,91

Πολυχρονοπούλου, Σ.(2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, τόμος Α΄, εκδόσεις Διάδραση σ.12.

Κ. Καλαντζής, «Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά», Εκδ. Καραβίας - Ρουσόπουλος, 1972 (1985), σελ.22.

Κ. Καλαντζής (1976) «Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπιση τους». Εκδ. Ντέφι 1976, σελ. 7

Χρηστάκης, Κ.Γ. (1996). Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ). Στο εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 528-538.

Ξηρομερίτη -Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 19, 12.

Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα «Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες», Εκδ. Ντέφι, 1993, σελ.31, 47

Ph. Lamoral «Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή Προοπτική», στο Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου - Η εμπειρία της Ευρώπης, Πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, 1993, σελ.99-112.

Στασινός Δ. Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg, 1991 σελ.63, 195-197, 198,199, 104-108, 181,182, 171-173, 176-177

Πατσάλης, Χ. (2000). Συγκριτική ειδική αγωγή. Ανοιχτό Σχολείο, 75, σελ.40-41, 42

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ.48.

Ιμβριώτη Ανώμαλα και Καθυστερημένα Παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών . Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε. Αθήνα 1939 σ.147.

Kummer, A., 2011. *Σχιστίες Και Κρανιοπροσωπικές Ανωμαλίες*. 2nd ed. Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ, pp.293-294, 301-302

Hedge, M., 2008. *Οδηγός Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης*. 3rd ed. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε., p.417.

Hedge, M., 2008. *Οδηγός Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης*. 3rd ed. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε., p.417.

Hedge, M., 2008. *Οδηγός Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης*. 3rd ed. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε., p.417.  
Δρ. Μαρία Καμπανάρου (2007) »Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας»  
Εκδ. Έλλην

### ***Νόμοι:***

Αναγκαστικός Νόμος 453\26-1-1937 «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων κτλ.», ΦΕΚ 28\Α\30-1-1937

Το Γ.Ε.Ε. ιδρύθηκε με την υπ'αριθμόν (0)491/1.8.1969 ΦΕΚ 490Β απόφαση.

Νόμος υπ. αριθ. 227\21-11-1975 «Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδεύσεως μετεκπαιδεύσεως εις την ειδικήν αγωγήν και περί επαναμεταβιβάσεως περιουσιακών στοιχείων των δια του Ν. 156\1975 επανιδρυθεισών Παιδαγωγικών Ακαδημιών», ΦΕΚ 273\Α\4-12-1975

Νόμος υπ. αριθ. 963\25-8-1979 «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων», ΦΕΚ 202\Α\1-9-1979.

1981 - Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 'Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ.ατόμων'

1985 - Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 'Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις'

2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 'Εκπαίδευση ατόμων με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007  
«Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

Α.Ν. 453/1937 « Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων» ΦΕΚ της 30ης Ιανουαρίου 1937»

Α.Ν. 1049/1938 « Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Α.Ν. 453/1937».

(Π.Δ. 301/96 άρθρ.1)

### ***Ξένη Βιβλιογραφία:***

Christian Laes «Disabilities and the Disabled in the Roman World: A Social and Cultural History» Cambridge University Press, 2018 p.132

Safford, P. A History of Childhood and Disability New York Teacher's College Press, 1996.p.38-46

Kanner, L. A History of the Care and Study of the Mentally Retarded Springfield, Illinois CCThomas, 1964.p.63-64

Margret A. Winzer The History of Special Education: From Isolation to Integration Washington DC Gallaudet University Press, 1993 p.38



### ***Διατριβές:***

Χρονοπούλου Χρυσάνθη, Διατριβή: Παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη. Χρονοπούλου, Χρυσάνθη (2002, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)), Παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη σ.148

ΚΟΥΤΡΟΜΑΝΟΣ,ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ (1996, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)), ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. (ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ) σ.38, 39

### ***Βιβλιογραφική Ανασκόπηση(ερωτηματολόγιο)***

<https://www.sess.ie/categories/assessed-syndromes>

<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=2162>

[http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699\\_08.htm](http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699_08.htm)

<https://www.autismhellas.gr/fasma/docs/1.htm>

<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=172&cid=72>

<https://ieel.gr/>

Δρ. Μαρία Καμπανάρου (2007) »Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας»  
Εκδ. Έλλην

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Της ένταξης (4 έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 68-69

## Παράρτημα - Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Το παρόν ερωτηματολόγιο, αποτελεί μέρος της πτυχιακής εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση της παροχής Λογοθεραπείας στα ειδικά σχολεία του νομού Αχαΐας» και απευθύνεται σε επαγγελματίες λογοθεραπευτές ειδικών σχολείων. Σκοπός του είναι ο προσδιορισμός του ρόλου του λογοθεραπευτή καθώς και της παροχής υπηρεσιών του. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Παρακαλείσθε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, με τον τρόπο που ορίζεται κάθε φορά.

Διάρκεια συμπλήρωσης: 10 – 15 λεπτά

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Υπεύθυνη καθηγήτρια

Ευστρατιάδου Εύα

Προπτυχιακές φοιτήτριες

Κουρτέση Ευγενία

Κωστοπούλου Αναστασία

1. Φύλο:
  - Άνδρας
  - Γυναίκα
  
2. Ηλικία:
  - 20-29
  - 30-39
  - 40-49
  - 50+
  
3. Οικογενειακή κατάσταση:
  - Άγαμος/η
  - Έγγαμος/η
  - Διαζευγμένος/η
  - Άλλο: .....
  
4. Σε ποιο από τα παρακάτω τμήματα έχετε αποφοιτήσει;
  - Σχολές Εσωτερικού:
    - a. Α.Τ.Ε.Ι Πατρών
    - b. Α.Τ.Ε.Ι Καλαμάτας
    - c. Α.Τ.Ε.Ι Ιωαννίνων
    - d. Κολλέγιο
  - Σχολές εξωτερικού:
    - a. Πανεπιστήμιο:.....
    - b. Κολλέγιο:.....
  
5. Ποιο είναι το επίπεδο μόρφωσης σας;
  - Βασικό πτυχίο
  - Μεταπτυχιακό
  - Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή
  - Διδακτορικό
  
6. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που σχετίζονται με την ειδική αγωγή;  
**Αν ναι**, αναφέρετε ποια είναι αυτά.

- Ναι:  
.....  
.....  
.....

- Όχι

**7.** Ποια είναι η συνθήκη εργασίας σας;

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

**8.** Πόσα χρόνια εργάζεστε ως λογοθεραπευτής/-τρια σε ειδικό σχολείο;

- 1 έως 3
- 3 έως 5
- 5 έως 10
- 10+

**9.** Σε ποιο από τα παρακάτω εκπαιδευτικά ιδρύματα εργάζεστε;

- 1ο ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών
- 2ο ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών
- 3ο ειδικό Νηπιαγωγείο Πατρών
- Ειδικό Νηπιαγωγείο Κάτω Αχαΐας
- Ειδικό Νηπιαγωγείο Αιγίου
- 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών
- 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών
- 3ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών
- 4ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών
- Ειδικό Δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αιγίου
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαβρύτων
- Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πάτρας-Ανθούπολη
- Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πάτρας-Μπεγουλάκι

10. Σε πόσα ειδικά σχολεία έχετε εργαστεί μέχρι στιγμής;

.....

11. Ποιες είναι οι πιο συνήθεις διαταραχές, με τις οποίες έρχεστε αντιμέτωποι; Σημειώστε με ✓.

Νοητική καθυστέρηση	Σύνδρομο Prader-Willi
ΔΑΦ	Σύνδρομο Rett
Εγκεφαλική παράλυση	Σύνδρομο Tourette
Σύνδρομο Down	Σύνδρομο Turner
Σύνδρομο Williams	Σύνδρομο Usher
Σύνδρομο εύθραυστου Χ(Fragile X syndrome)	Άλλο:.....

12. Πραγματοποιείτε αξιολόγηση σε όλα τα παιδιά, που φοιτούν στο ειδικό σχολείο;

- Ναι
- Όχι

Αν όχι, αναφέρετε τον/τους λόγο/ους: .....

.....

13. Με ποιο τρόπο αξιολογούνται τα παιδιά στα πλαίσια του ειδικού σχολείου;

- Ανίχνευση
- Πλήρης Αξιολόγηση

14. Κατά προσέγγιση, ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης στο ειδικό σχολείο;

- 10% - 30%
- 30% - 50%
- 50% - 70%
- 70% - 90%
- 90% +

15. Για την αξιολόγηση κάθε παιδιού ποιες από τις παρακάτω μεθόδους ακολουθείτε;

- Παρατήρηση παιδιού
- Χορήγηση άτυπης δοκιμασίας αξιολόγησης
- Χορήγηση τυπικής δοκιμασίας αξιολόγησης
- Χορήγηση σταθμισμένης δοκιμασίας αξιολόγησης
- Χορήγηση αστάθμιστης δοκιμασίας αξιολόγησης

16. Ποια από τα παρακάτω σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία χρησιμοποιείτε; Σημειώστε με ✓.

ΑΘΗΝΑ Τεστ	ΑΞΕΛ(Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών)
Α' Τεστ	ΕΔΑΛΦΑ
Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης	ΡΕΡ-Ρ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ
Εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό.	ΠΛΑΣΗ
ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας	Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου(ΔΕΛ)
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	ΜέταΦΩΝ τεστ
Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών	RAVEN'S Educational CPM/ CVS

Άλλο:.....	
------------	--

- 17.** Ποιος είναι ο μέσος αριθμός συνεδριών για μια πλήρη αξιολόγηση στο ειδικό σχολείο;
- 1 συνεδρία
  - 2 συνεδρίες
  - 3 συνεδρίες
  - Πάνω από 3 συνεδρίες

- 18.** Δέχονται όλα τα παιδιά που αξιολογούνται στα πλαίσια του ειδικού σχολείου θεραπευτική παρέμβαση;
- Ναι
  - Όχι

**Αν όχι,** αναφέρετε τον/τους λόγο/ους: .....

.....

- 19.** Ποιος είναι ο μέσος όρος συνεδριών παρέμβασης την εβδομάδα στο ειδικό σχολείο;
- 1 συνεδρία
  - 2 συνεδρίες
  - 3 συνεδρίες
  - 4 συνεδρίες
  - Καθημερινά
  - Μεταβάλλεται ανά εβδομάδα

- 20.** Ποιος είναι ο μέσος όρος διάρκειας μιας τυπικής συνεδρίας αξιολόγησης/παρέμβασης;
- .....

- 21.** Είναι επαρκής η συχνότητα των συνεδριών παρέμβασης για κάθε παιδί;

- Ναι
- Όχι

**Αν όχι**, αναφέρετε τον/τους λόγο/ους: .....

.....

**22.** Είναι επαρκής η διάρκεια των συνεδριών παρέμβασης για κάθε παιδί;

- Ναι
- Όχι

**Αν όχι**, αναφέρετε τον/τους λόγο/ους:.....

.....

**23.** Λαμβάνοντας υπόψη, πως το έργο του λογοθεραπευτή στο ειδικό σχολείο είναι απαιτητικό, αναφέρετε τις βασικές αιτίες δυσκολίας σας. Αναφέρετε τουλάχιστον μία αιτία:

.....

.....

.....

**24.** Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα πρωτόκολλα παρέμβασης;

**Αν ναι**, σημειώστε με ✓ ποια είναι αυτά:

- Ναι

ΜΑΚΑΤΟΝ	PECS
Πρόγραμμα TEACCH	Κοινωνικές ιστορίες
Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA)	Intensive Interaction
Πρόγραμμα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης(SI)	Attention Autism
Άλλο:	



- Όχι

25. Οι συνεδρίες θεραπείας που πραγματοποιούνται είναι κατά κύριο λόγο:

- Ατομικές
- Ομαδικές

26. Κατά μέσο όρο ποιος είναι ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχει σε ένα ομαδικό θεραπευτικό πρόγραμμα;

- 2
- 3
- 4
- 5+

27. Με ποια κριτήρια επιλέγονται τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στην ομαδική θεραπεία;

- βάσει της διαταραχής
- βάσει της χρονολογικής ηλικίας
- βάσει της αναπτυξιακής ηλικίας
- βάσει των υποδομών του σχολείου
- βάσει του δυναμικού θεραπειών

28. Κρίνετε την εφαρμογή της ομαδικής θεραπείας αποτελεσματική στο ειδικό σχολείο; Αιτιολογήστε:

- Ναι:.....  
.....
- Όχι:.....  
.....

29. Ποιες από τις παρακάτω ειδικότητες απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου σας; Σημειώστε με ✓

Ειδικός παιδαγωγός	Ψυχολόγος
--------------------	-----------

Λογοθεραπευτής	Φυσικοθεραπευτής
Εργοθεραπευτής	Ειδικός γυμναστής
Κοινωνικός Λειτουργός	Άλλο:.....

**30.** Υπάρχει συνεργασία με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για την δημιουργία κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος για κάθε παιδί;

- Ναι
- Όχι.

**Αν όχι,** αναφέρετε τον/τους λόγο/ους:.....

.....

**31.** Στη πλειονότητά τους, οι ανάγκες του κάθε παιδιού καλύπτονται από το ειδικό σχολείο;

- Ναι
- Όχι
  - a. έλλειψη υποδομών
  - b. έλλειψη ειδικοτήτων
  - c. μειωμένος αριθμός προσωπικού
  - d. καθυστέρηση στελέχωσης του σχολείου
  - e. έλλειψη διεπιστημονικής επικοινωνίας
  - f. άλλο:.....

**32.** Οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου σας, κρίνετε ότι υποστηρίζουν το θεραπευτικό σας έργο;

- Ναι
- Όχι

**33. Αν όχι,** τι θα προσθέτατε;

.....

.....

**34.** Ποιά κατά τη γνώμη σας είναι η βασική προσφορά του ειδικού σχολείου και γιατί. Αναφέρετε συνοπτικά:

.....  
.....  
.....

*Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας!*