

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Π.Ε.Κ. ΠΑΤΡΩΝ-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΓΡΙΝΙΟΥ

**Α' ΦΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΣΧ. ΕΤΟΥΣ 2010-11
ΓΕΝΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
Τόπος Επιμόρφωσης :1ο ΕΠΑΛ Αγρινίου**

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ

**ΘΕΜΑ: «Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού
πληθυσμού»**

- A. Διαφοροποιημένη διδασκαλία**
- B. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**
- Γ. Ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών και εφήβων**
- Δ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.**
- Ε. Το νομικό πλαίσιο για αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.**

Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ Β. ΤΣΑΚΟΥΜΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
tsakoumis@sch.gr

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ-ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγικά:

A. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

B. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

α) Οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες είναι:

I. Δυσλεξία.

II. Διαταραχή της ανάγνωσης

III. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.

IV. Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμσία).

β) Χαρακτηριστικά δυσλεξίας

I. Γενικές ενδείξεις δυσλεξίας

II. Δυσκολίες στην ανάγνωση

III. Δυσκολίες στη γραφή

γ) Τα αίτια της δυσλεξίας

δ) Διάγνωση της δυσλεξίας

ε) Αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς

I. Προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω στρατηγικών

II. Τροποποίηση της διδασκαλίας

Γ. Ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών και εφήβων:

α) Ψυχοκοινωνικά προβλήματα

β) Υποστηρικτικές δομές του Εκπαιδευτικού συστήματος

Δ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

α) Η εκπαίδευση των «άλλων» στην Ελλάδα

β) Οι εκπαιδευτικές πολιτικές έναντι των διαφορετικών μαθητών

I) Η αφομοίωση

II) Η ενσωμάτωση

III) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

γ) Το πλαίσιο δράσης του/της εκπαιδευτικού

δ) Υποστηρικτικοί φορείς του Υπ. Παιδείας

Ε) Το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο στα σχολεία:

1) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008). Ποια είναι τα άτομα αυτά.

2) Εξέταση μαθητών ημερήσιων και εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γ2/28722/12-3-10/Υπ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ)

3) Προαγωγή-απόλυση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

Εισαγωγικά:

Η τάξη του Ελληνικού σχολείου σήμερα δεν είναι ίδια με αυτή περασμένων δεκαετιών, που έζησα εγώ, ούτε ίδια με αυτή που ζήσατε σεις, αγαπητοί συνάδελφοι επιμορφούμενοι, στα μαθητικά σας χρόνια. (δεκαετία του '90 και λίγο αργότερα)

Όσοι έχετε διδάξει ως αναπληρωτές θα έχετε εμπειρίες από τη σημερινή δομή του μαθητικού πληθυσμού.

Ας ακούσουμε μερικές.....

Με τη φράση «διαχείριση της πολυμορφίας», παραδεχόμαστε ότι υπάρχουν **πολλές μορφές μαθητικού πληθυσμού**. Αυτές σχηματικά είναι:

1. Οι «κανονικοί» μαθητές, δηλαδή οι ντόπιοι, με ελληνική υπηκοότητα.
2. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία, διαταραχή ανάγνωσης, διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δυσαριθμισία κ.λ.π.)
3. Οι μαθητές με ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις (αυτές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων)
4. Οι Παλιννοστούντες μαθητές, οι αλλοδαποί (τέκνα οικονομικών μεταναστών), οι ρομά (τσιγγανόπαιδες) κ.λ.π.

A. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Αφού υπάρχουν **πολλές μορφές μαθητικού πληθυσμού** το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με **θεσμικές δομές** προσπαθεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις όλων των ομάδων. **Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά πρέπει να αξιοποιούν το θεσμικό κάθε φορά πλαίσιο, τις κατευθύνσεις των υποστηρικτικών φορέων ή υπηρεσιών, αλλά και με τη δική τους κατάρτιση, επιμόρφωση, φιλοτιμία, προσπάθεια και ενθάρρυνση προς κάθε μαθητή/τρια να βελτιώνουν τη σχολική επίδοση και πορεία όλων των μαθητών τους. Διαφορετικοί μαθητές σημαίνει και διαφοροποιημένη διδασκαλία, στόχοι, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προσμονή διαφορετικών επιδόσεων, δεξιοτήτων από κάθε μαθητή.**

Τελικός στόχος είναι η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, η εξάλειψη των διακρίσεων και των αποκλεισμών, η καταπολέμηση και η παρεμπόδιση σχηματισμού προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε μαθητή και η μορφωτική, πολυτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση όλων των ομάδων των μαθητών.

B. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

α) Οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες είναι:

I. **Δυσλεξία.** Η Αμερικάνικη εταιρεία για τη Δυσλεξία την ορίζει ως μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάρτιση και την επεξεργασία του λόγου.

II. **Διαταραχή της ανάγνωσης** όταν η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο.

III. **Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.** Σ' αυτήν οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο.

IV. Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμσία). Σ' αυτήν η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο.

β) Χαρακτηριστικά δυσλεξίας

Τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες :
Γενικά χαρακτηριστικά (πιθανές ενδείξεις που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί)

Δυσκολίες στην ανάγνωση
Δυσκολίες στη γραφή

I. Γενικές ενδείξεις δυσλεξίας

Εξελικτική φωνολογική ή γλωσσική διαταραχή.
Δυσκολία στην αναγνώριση και ονομασία γνωστών αντικειμένων.
Δυσκολία στην αντιστοίχιση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
Δυσκολία στην απομνημόνευση τραγουδιών ή ποιημάτων με ομοιοκαταληξία.
Δυσκολία στην περιγραφή, στη διήγηση ή στην εξιστόρηση μιας ιστορίας.
Δυσκολία στην εκτέλεση περισσότερων εντολών.
Προβλήματα συγκέντρωσης.
Δυσκολία στην κατανόηση του χωρο - χρονικού προσανατολισμού.
Δυσκολία στη διάκριση αριστερού -δεξιού.
Έλλειψη οργάνωσης.
Έλλειψη συντονισμού & κινητική αδεξιότητα.

II. Δυσκολίες στην ανάγνωση

Δυσκολία στη σύνθεση γραφημάτων σε συλλαβές και λέξεις ενώ μεμονωμένα τα αναγνωρίζουν.

Δυσκολία στην ανάλυση και της σύνθεσης μιας λέξης σε γράμματα.
Παράλειψη, πρόσθεση, μετάθεση γραφημάτων, συλλαβών ή λέξεων (π.χ. 'τηλέφωνο - τηλένοφω - τηνολέφω').
Δυσκολία ή Αδυναμία να αναγνωρίσουν απλές ή οικείες λέξεις.

Σύγχυση λέξεων που μοιάζουν ακουστικά. (π.χ. γάλα - γάτα)
Καθρεπτικό διάβασμα.(π.χ. διαβάζουν 'νάτο' αντί για 'όταν')
Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. διαβάζουν 'μόνος' αντί 'νόμος').
Λανθασμένο διάβασμα στα φωνήεντα.
Ακρωτηριασμός λέξεων. (π.χ. διαβάζουν 'τπέω' αντί 'τρέχω').
Δυσκολία στις πολυσύλλαβες λέξεις ή πολυσύλλαβες λέξεις με συμπλέγματα συμφώνων (π.χ. διαβάζουν 'χαμόλο' αντί 'χαμόγελο' ή 'σραγίδα' αντί 'σφραγίδα').
Τοποθέτηση τόνου σε λάθος συλλαβή.
Αργή, συλλαβιστή, διστακτική και μονότονη ανάγνωση.
Ελλιπής κατανόηση κειμένου.

III. Δυσκολίες στη γραφή

Δυσκολία στη σύνθεση γραφημάτων σε συλλαβές και λέξεις ενώ τα γράφουν μεμονωμένα.

Παράλειψη, πρόσθεση, μετάθεση γραφημάτων και συλλαβών (π.χ. γράφουν 'λιμούλα' αντί 'λιμουλά' ή 'πετάαω' αντί 'πετάω' ή 'τοπίπι' αντί 'τόπι')
Σύγχυση στα συμπλέγματα συμφώνων
Δυσκολία στην τοποθέτηση ορίων ανάμεσα στις λέξεις και τις προτάσεις (π. χ. γράφουν Οπατέραςμου)
Απουσία των κεφαλαίων γραμμάτων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά
Παράλειψη ή αντιμετάθεση γραμμάτων που αποτελούν την ίδια λέξη (π.χ. γράφουν άγα' αντί 'γάλα')
Απουσία τόνων ή παρατονισμός.
Δυσκολία στην αντιγραφή κειμένου.

Πολλά ορθογραφικά λάθη.
 'Κατοπτρική' γραφή σε γράμματα ή λέξεις (π.χ. γράφουν 'νωπό' αντί 'πονώ')
 Παράλειψη σημείων στίξης.
 Κακογραφία και μουντζουριές.
 Πολλά συντακτικά λάθη.
 Φτωχό περιεχόμενο κειμένων.

γ) Τα αίτια της δυσλεξίας

Οι μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, διαταραχή γραφής, ανάγνωσης, δυσαριθμισία) συναντώνται πολύ συχνότερα από ό,τι στο παρελθόν στο μαθητικό πληθυσμό λόγω αφενός της μαζικότητας του σύγχρονου σχολείου και αφετέρου της επίδρασης του πολιτιστικού περιβάλλοντος (τηλεόραση, Η/Υ, video games). Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

δ) Διάγνωση της δυσλεξίας

Οι έρευνες για τη Δυσλεξία έχουν δώσει έμφαση στην έγκαιρη πρόληψη, πρόγνωση και αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής. **Η διάγνωση της δυσλεξίας είναι έργο διεπιστημονικής ομάδας**, όπου ο κάθε ειδικός έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης και συνεισφοράς στο πλαίσιο μιας συλλογικής διεπιστημονικής αξιολόγησης.

Υποστηρικτικός θεσμός του σχολείου για τη διάγνωση της δυσλεξίας ή οποιασδήποτε άλλης ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης σήμερα είναι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και υποστήριξης)

Η παραπομπή ενός μαθητή στο ΚΕΔΔΥ γίνεται εφόσον η Σχολική κοινότητα έχει ενδείξεις για κάτι τέτοιο. Στην περίπτωση αυτή συντάσσεται ένα «Σχέδιο Άτυπης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης» από το μαθηματικό και από το φιλόλογο της τάξης του μαθητή. Η άτυπη αυτή αξιολόγηση στέλνεται στο ΚΕΔΔΥ όταν οι γονείς του μαθητή αποφασίσουν, μετά από ραντεβού, να οδηγήσουν το παιδί τους στο ΚΕΔΔΥ.

Η διεπιστημονική συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών και εκτιμήσεων μεταξύ των ειδικών εξασφαλίζει την εγκυρότητα της διαγνωστικής διαδικασίας.

Στόχος της διάγνωσης είναι:

Η απομόνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών που σχετίζονται με την δυσλεξία. Ο εντοπισμός της φύσης και της ιδιαιτερότητας των δυσκολιών. Η αποτύπωση του γνωστικού και μαθησιακού προφίλ του παιδιού. Η εισήγηση των κατάλληλων παιδαγωγικών χειρισμών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

ε) Αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς

Ι. Προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω στρατηγικών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην παρουσιάσει την καταλληλότερη στρατηγική στο μαθητή, αλλά να τον αφήσει να την ανακαλύψει ο ίδιος. Παραθέτουμε κάποιες από τις στρατηγικές αυτές επιγραμματικά:

Χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τη ροή των πληροφοριών και να κάνουν τις κατάλληλες διασυνδέσεις της νέας γνώσης με την ήδη αποκτηθείσα.

Ανακοίνωση των στόχων κάθε διδασκαλίας, ώστε να εστιαστεί η προσοχή τους, στην πραγμάτωσή αυτών και να είναι σε θέση να προβαίνουν στην αυτοαξιολόγησή.

Παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με χειροπιαστά παραδείγματα Διδασκαλία που να αποσκοπεί στην αφύπνιση όλων των αισθήσεων (π.χ. εικόνες, χάρτες, γραφικές παραστάσεις, κ.λ.π Ενεργητικές δραστηριότητες, κατά την παράδοση, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, πειράματα. Σύνοψη των βασικών σημείων του μαθήματος, με τη συμμετοχή και τη βοήθεια της ίδιας της ομάδας στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Παραγωγή σημειώσεων από ένα μαθητή εμπλέκοντας και ευαισθητοποιώντας και την υπόλοιπη ομάδα της σχολικής τάξης.

Καθοδηγούμενες σημειώσεις. Σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν κενά τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας. Γνωστική χαρτογράφηση, όπου καλείται ο μαθητής να γράψει τις σημαντικότερες πληροφορίες και λέξεις κλειδιά της νέας γνώσης. Για παράδειγμα μπορεί να εφαρμοστεί στην περίληψη και την αναζήτηση των κυριότερων ιδεών ενός κειμένου.

Ανακεφαλαίωση σε τρεις στήλες, ο μαθητής καθώς μελετά σημειώνει στη πρώτη στήλη μία λέξη κλειδί, στη δεύτερη μία ερώτηση που εμπεριέχει τη λέξη κλειδί και στη τρίτη την απάντηση της ερώτησης. Αύξηση του χρόνου αναμονής των απαντήσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύναψη συμφωνιών, όπου θα καταγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης, οι τυχόν κυρώσεις και αμοιβές, αλλά και τα θετικά κι αρνητικά σημεία του μαθητή, ώστε να λειτουργεί η ανατροφοδότηση όσο το δυνατό περισσότερο εποικοδομητικά. Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να του υποδεικνύουν να χρησιμοποιεί τη μεταγνώση, που θα τον οδηγήσουν στην ανατροφοδότηση.

II. Τροποποίηση της διδασκαλίας

Το πρώτο που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός στον προγραμματισμό του γνωστικού του έργου, είναι να ενδιαφερθεί πραγματικά γι' αυτούς τους μαθητές, να τους εμπνεύσει οικειότητα, εμπιστοσύνη, κατανόηση και εκτίμηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβαίνει σε εναλλακτική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει προσαρμοστικές αλλαγές στις συνθήκες: α) του χρόνου, β) του χώρου, γ) της παρουσίας των θεμάτων των εξετάσεων, δ) της μορφής και των απαντήσεων. Συνεχής ενθάρρυνση. Διόρθωση γραπτού λόγου. Στη διόρθωση των γραπτών, είναι προτιμότερο να μη χρησιμοποιείται έντονο χρώμα. Ο βαθμός επίδοσης θα ήταν χρησιμότερος εάν μπορούσε να συμπληρωθεί και με ποιοτικές και περιγραφικές παρατηρήσεις. Διατήρηση ενός φακέλου από το μαθητή όπου θα φυλάσσεται το υλικό το οποίο έχει δουλευτεί, αλλά και κείμενα και σημειώσεις που ο ίδιος έχει παράξει. Με αυτό τον τρόπο μπορούν κι οι ίδιοι οι μαθητές να έχουν μία εικόνα για την πρόοδο που έχουν επιτελέσει και οι γονείς μα και οι εκπαιδευτικοί να αντλούν πληροφόρηση και ανατροφοδότηση. Είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνωστικών στρατηγικών, πώς να μαθαίνουν, πώς να οργανώνουν πώς να θυμούνται, πώς να ελέγχουν, που θα τους χρησιμεύσουν σε όλο το διάβα της ζωής τους. Η διδακτέα ύλη δεν αραιώνει από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μία ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος.

Γ. Ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών και εφήβων:

α). Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα

Έρευνες των τελευταίων ετών σε ελληνικά σχολεία, τόσο του κέντρου όσο και της περιφέρειας, έχουν επισημάνει την αύξουσα συχνότητα εμφάνισης αποκλινοσών συμπεριφορών (βία, χρήση ουσιών ,προβληματικές συμπεριφορές κ.α.) στο χώρο του σχολείου .

Υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες γι' αυτό. Ξεκινώντας απ' το σχολείο : είναι φανερό ότι το σχολείο σήμερα μέσα στα πλαίσια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης έγινε πιο μαζικό. Με το Ν. 309/76 και την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπ/ση περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο σχολείο αδιακρίτως οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής καταγωγής. Εύλογο, λοιπόν, είναι ότι μέσα στη μαζικότητα του αυτή θα περιλαμβάνει περισσότερους νέους με προβληματική συμπεριφορά απ' ό,τι στο παρελθόν. Πέρα απ' αυτό η ίδια η καθημερινή πρακτική του σύγχρονου σχολείου υιοθετώντας τη γενικότερη στάση της κοινωνίας σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό έχει γίνει φειδωλή στη χρήση πρακτικών αποκλεισμού. Το σχολείο παραμέρισε και αγνόησε πειθαργικές ή αξιολογικές μεθόδους αποκλεισμού του

παρελθόντος, πράγμα που επέτεινε περισσότερο τη μαζικότητά του, διατηρώντας στους κόλπους του πολλές φορές και μαθητές με εμφανώς διαταραγμένη συμπεριφορά. Επιπλέον νέοι φορείς, όπως λ.χ. τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης)-σήμερα ΚΕ.Α.Δ.Υ.- όχι μόνο δεν αποκλείουν αλλά υποστηρίζουν τη σχολική φοίτηση μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου ιδιαιτερότητες στην Α/θμια και Β/θμια εκπ/ση, είτε σε ειδικά είτε σε κανονικά σχολεία.

Άμεση συνέπεια η ύπαρξη / παρουσία / εμφάνιση μαθητών που χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά τους. Χαρακτηριστική η περίπτωση των παιδιών με το λεγόμενο υπερκινητικό σύνδρομο ή αλλιώς, όπως λέγεται σήμερα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, όπου ενώ στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής τους τα παιδιά αυτά εμφανίζουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες, στην προεφηβεία και εφηβεία η διαταραχή εκδηλώνεται κυρίως με προβλήματα στη συμπεριφορά π.χ. διαταραχή διαγωγής - προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά - ροπή στη χρήση ουσιών.

Ταυτόχρονα, κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών δημιουργούν ένα περιβάλλον, στο οποίο πιο εύκολα απ' ότι στο παρελθόν εκκολάπτονται και δημιουργούνται χαρακτήρες και προσωπικότητες με δυσκολίες στην προσαρμογή, στην έκφραση των συναισθημάτων τους και την συναίσθηση του εαυτού τους. Έτσι συχνότερα όλο και πιο πολλοί μαθητές αδυνατούν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Απ' αυτούς τους μαθητές ένα μικρό / ελάχιστο ποσοστό είναι εκείνο που η συμπεριφορά του οφείλεται σε μια σαφώς διακριτή ψυχική διαταραχή. Στην πλειοψηφία και κατά κανόνα η διαταραχή της συμπεριφοράς εύκολα σχετίζεται με αυτές τις κοινωνικές αλλαγές.

Θ' αναφερθώ στις σημαντικότερες κοινωνικές αλλαγές και στον τρόπο που επηρεάζουν τους νέους.

Οι αλλαγές στην οικογένεια. Η οικογένεια στο παρελθόν και με τη μορφή που είχε, αποτελούσε το βασικό πόλο προστασίας, ταυτοποιητικής διαδικασίας και εγγύησης κοινωνικού δεσμού για το παιδί και το νέο . Σήμερα δομές και ρόλοι μέσα σ' αυτήν άλλαξαν τόσο στο επίπεδο του καταμερισμού της εργασίας όσο και στη διαμόρφωση προτύπων ταύτισης και συμπεριφοράς. Οι ίδιες κοινωνικές αλλαγές συνέβαλαν στην ύπαρξη και αύξηση του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών είτε λόγω αύξησης των διαζυγίων, είτε λόγω συνειδητής επιλογής κάποιων γυναικών να αποκτήσουν παιδί χωρίς γάμο και συμβίωση (ανύπαντρες μητέρες).

Η οικογένεια λοιπόν, δε λειτουργεί πια ως σταθερό στήριγμα ταυτοποιητικής διαδικασίας για τα παιδιά και τους νέους.

Οι ταχείς ρυθμοί και οι ραγδαίες αλλαγές, όπου σύμβολα και αξίες χάνουν τη διαχρονικότητα τους διατηρώντας μια εφήμερη και πρόσκαιρη σημασία, προκαλούν νεο-ανάγκες που καλύπτονται μέσα από την υπερκατανάλωση, μια υπερκατανάλωση που έχει γίνει ένας καθ'ολοκληρία τρόπος ζωής: η ιδεοληπτική και παθιασμένη αναζήτηση της αέναα αναστελλόμενης απόλαυσης του ελλείποντος αντικειμένου, δηλαδή τα πάντα και αμέσως, «απολαύστε χωρίς αναστολές», «ζήστε χωρίς νεκρούς χρόνους», ό,τι αποτελεί το βασικό διαφημιστικό υλικό του σύγχρονου εμπορικού marketing.

Κατά δεύτερον η κυριαρχία αυτή των εικόνων (Τ.ν.- Η/Υ- εποπτικά μέσα διδασκαλίας) γίνεται με την ταυτόχρονη υποχώρηση του λόγου ως επεξεργασμένου συστήματος γλωσσικών σημείων. Κάθε ενόρμηση περνώντας μέσα απ' το φίλτρο του λόγου εξημερώνεται. Εκεί χάνει την ενέργειά της και υπακούει πιά εύκολα στους κανόνες της κοινωνικής ζωής. Αντίθετα, η εικόνα διεγείρει παρασύροντας εύκολα σε ασύνειδες, πολλαπλές και αλληλοσυγκρουόμενες ταυτίσεις με άμεση συνέπεια τη διακύβευση μιας σταθερής ταυτότητας . Η σκέψη ως επεξεργασία γλωσσικών σημείων αποτελεί μια εξειδανικευμένη και αποδεκτή οδό στη διαμόρφωση σταθερής ταυτότητας, ενώ η εικόνα διακυβεύει αυτήν τη ταυτότητα διότι απλώς με τις διαδοχικές ταυτίσεις καταργεί το ζητούμενο, το σταθερό πρότυπο ταύτισης.

Ο έφηβος οδηγείται σήμερα μεθοδικά σ ένα αποκλεισμό από την ίδια του την επιθυμία, τη λαχτάρα για ζωή. Δες κάποιους βαριεστημένους έφηβους και τη ψυχοπαθολογία που τους χαρακτηρίζει και που απορρέει από την αδυναμία τους να αναγνωρίσουν στον εαυτό τους μια φυσιολογία. Αγόρια και κορίτσια του σήμερα δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν την εμπειρία τους σ' αυτό που λέμε ψυχική ζωή. Αυτή η θεαματική συρρίκνωση της εσωτερικής ζωής αντισταθμίζεται με την υπερκατανάλωση εικόνων μέσα από την τηλεοπτικοκοινωνική παλίρροια που μας περιβάλλει, με τον συναισθηματικό εκβιασμό των τηλεοπτικών σειρών, στις οποίες πνίγονται οι όποιες ψυχικές τους διαθέσεις. Η εικόνα έχει την ασυνήθιστη δύναμη να αιχμαλωτίζει τις αγωνίες και τις επιθυμίες, να επωμίζεται την έντασή τους και να αναστέλλει το νόημά τους εξού και το αίσθημα κενού που περιγράφηκε πριν. Στη θέση των παλιών νοσολογικών οντοτήτων νέες τέτοιες περιγράφονται σήμερα, όπως ναρκισσιστικοί τύποι, ψευδείς προσωπικότητες, αντικοινωνικοί, σχιζοειδείς, οριακοί, ψυχοσωματικοί, εξαρτητικοί. Οι φορείς αυτών των διαταραχών είναι σχετικώς λειτουργικά άτομα και δεν υπόκεινται σε κάποιου τύπου κοινωνικό αποκλεισμό. Μπορούμε, λοιπόν, να τους συναντήσουμε και στο χώρο του σχολείου και όταν τους συναντάμε έχουν την ανάγκη, τουλάχιστον, συμβουλευτικής καθοδήγησης, τόσο αυτοί όσο και η οικογένεια τους. Στο σύνολο των προβληματικών συμπεριφορών που συναντά κανείς στο χώρο του σχολείου, υπάρχουν κάποιες που αξίζουν προσοχής, διότι δυσκολεύουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής. Είναι όσες συμπεριφορές: 1) αποτελούν μέρος της συμπτωματολογίας μιας σαφώς διακριτής ψυχικής διαταραχής, ευτυχώς αρκετά σπάνιες, αφού ελάχιστος είναι ο αριθμός των μαθητών μέχρι την ηλικία των 18 ετών που πάσχει από μια σοβαρή ψυχική νόσο. 2) Βίαιες συμπεριφορές 3) Παραβατικότητα (χρήση ουσιών, μικροκλοπές) 4) Απειθαρχία με διαταραχή διαγωγής 5) Αποφευκτικές συμπεριφορές.

β) Υποστηρικτικές δομές του Εκπαιδευτικού συστήματος

Σήμερα για το χειρισμό των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει δομές που συμβάλλουν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σχολείο, στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης και στη στήριξη της οικογένειας.

Πιο ειδικά οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς με τη σχολική κοινότητα είναι κυρίως:

i) Τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης) ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ σήμερα Λειτουργούν στις έδρες των Νομών και Νομαρχιών και καλύπτουν πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός τους είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Προς τούτο είναι στελεχωμένα από εξειδικευμένο προσωπικό (Παιδοψυχίατρο, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, φυσιοθεραπευτές, λογοθε- ραпевτές, κ.ά) το οποίο επιλαμβάνεται κατά περίπτωση μετά από σχετικό αίτημα εκπαιδευτικών και σε συνεργασία με τους γονείς των οποίων η συναίνεση είναι απαραίτητη.

ii) Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός τους είναι η ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Έργο τους είναι: Ως προς τους μαθητές δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης και παραπομπής των περιπτώσεων μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και θετικής εικόνας του εαυτού τους μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων τους με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους συμμαθητές, καθηγητές και γονείς τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους. Ως προς τους εκπαιδευτικούς ενημέρωση των διδασκόντων σε ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν μαθητές των σχολείων και συνεργασία για την αναγνώριση, παραπομπή και χειρισμό ιδιαίτερων περιστατικών μαθητών. Επιμόρφωση σε θέματα διαχείριση ιδιαίτερων συμπεριφορών μαθητών και ευαισθητοποίησή τους για την ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Ως προς τους γονείς παρέμβαση στο πλαίσιο στήριξης της οικογένειας (συμβουλευτική)

και ενδυνάμωση του ρόλου τους ως γονείς και ως συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι στελεχωμένοι από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με πιστοποιημένη εξειδίκευση σε θέματα ψυχικής υγείας (**ψυχίατρος, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί**). Σήμερα λειτουργούν 15 Σ.Σ.Ν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δ. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

α) Η εκπαίδευση των «άλλων» στην Ελλάδα

Για να έχει ο/η εκπαιδευτικός έγκυρη άποψη πάνω στα θέματα που προκύπτουν από την παρουσία των πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικών πληθυσμιακών κατηγοριών στην Ελλάδα και ιδιαίτερα πάνω στα ζητήματα που ανακύπτουν στα σχολεία είναι απαραίτητο να έχει υπόψη του τα πραγματικά δεδομένα σ' ότι αφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, αλλά και στα διάφορα μέτρα που εφαρμόζονται για την επίλυση των εν λόγω προβλημάτων.

Δεν είναι εύκολο να υπολογιστεί ο ακριβής αριθμός των οικονομικών μεταναστών/τριών που βρίσκονται στην Ελλάδα. Εντούτοις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που διεξήχθησαν από ανεξάρτητους/ες ερευνητές/τριες ή από θεσμικούς φορείς, όπως η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, ο μαθητικός πληθυσμός αυτής της κατηγορίας αυξάνεται συνεχώς, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

σχολικό έτος	σύνολο παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών	
	Αριθμός	% του συνόλου των μαθητών
1995/6	47666	3,1
1996/7	54943	3,6
1997/8	67210	4,6
1998/9	79737	5,6
1999/2000	89886	6,4
2000-1	100000	-
2002-3	130.114	8,9

Στην Ελλάδα, τα τελευταία είκοσι χρόνια **πάρθηκαν διάφορα μέτρα (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, σχολεία παλιννοστούντων)**, με τα οποία επιδιώχτηκε η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων. **Στις προσπάθειες αυτές εντάσσεται και η ίδρυση και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων**, τα οποία έχουν ως στόχο να παράσχουν εκπαίδευση «σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413/1996 άρθρο 34). Εντούτοις, το σύνολο των δυνατοτήτων και των επιλογών που παρέχονταν από τη νομοθεσία που ρύθμιζε τα ζητήματα της αντισταθμιστικής αγωγής και αφορούσε τις παραπάνω κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού δεν αξιοποιήθηκαν ούτε φαίνεται ακόμη να αξιοποιούνται. Έτσι, ενώ η νομοθεσία παρέχει τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, καθώς και τη δυνατότητα πρόσληψης ειδικών επιστημόνων (κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, κλπ.) για τη διευκόλυνση του έργου των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ) και για την υποστήριξη των ίδιων των μαθητών, στην πράξη οι ρυθμίσεις αυτές δεν τέθηκαν σχεδόν ποτέ σε ισχύ και λειτουργία ή εφαρμόστηκαν επιλεκτικά και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα. Επιπρόσθετα, τα μέτρα που περιγράφηκαν παραπάνω αφορούν μόνον μια μερίδα του συνολικού πληθυσμού των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας: Το σχολικό έτος 2000-2001 μόνον το 22,9% αυτής της μερίδας του μαθητικού πληθυσμού φοιτούσαν στις ΤΥ και στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των Ρομ, μιας από τις ιστορικές «διαφορετικές» κοινωνικές κατηγορίες του πληθυσμού της Ελλάδας.

β) Οι εκπαιδευτικές πολιτικές έναντι των διαφορετικών μαθητών

Η εκπαίδευση, μετά τις εθνογεννήσεις των νέων χωρών της Ευρώπης, αποτέλεσε ένα σημαντικό όπλο στην προσπάθεια των περισσότερων από αυτά να επιτύχουν την εθνική ομοιογένεια των κατοίκων τους. Η εκπαίδευση λοιπόν αποτέλεσε βασικό άξονα των αφομοιωτικών πολιτικών, αφού τα σχολεία επιφορτίστηκαν με τη διάδοση και την καλλιέργεια της εθνικής γλώσσας και της εθνικής μυθολογίας, της εθνικής κουλτούρας. Σ' αυτό το πλαίσιο, παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στα περισσότερα κράτη του κόσμου.

I) Η αφομοίωση

Οι αφομοιωτικές πολιτικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν σχεδόν απ' όλα τα κράτη - έθνη, είχαν και έχουν ως στόχο τους την πλήρη εξάλειψη των διαφορετικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας ή κατηγορίας ανθρώπων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται εμπόδια στην πλήρη (οικονομική, πολιτική και κοινωνική) ενσωμάτωση των μελών των εν λόγω ομάδων και κατά συνέπεια και στη σχολική τους επιτυχία. Σαν αποτέλεσμα, οι πολιτικές αυτές είναι αντίθετες τόσο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία -σύμφωνα με τους/τις υποστηρικτές/τριες των αφομοιωτικών πολιτικών- αποτελεί εμπόδιο στην ικανοποιητική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, όσο και στην εισαγωγή στοιχείων πολιτισμού των διαφορετικών μαθητών και μαθητριών στο σχολικό πρόγραμμα. Σε μια τέτοια προσέγγιση, η ευθύνη, τόσο για τη σχολική επιτυχία, όσο και για την πλήρη ενσωμάτωση, μεταφέρεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις «διαφορετικούς/ές» μαθητές και μαθήτριες και στις οικογένειές τους, οι οποίοι/ες θα πρέπει να φροντίσουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους /τις παρέχονται.

Οι αφομοιωτικές πολιτικές δεν υπήρξαν επιτυχείς και γι' αυτό -σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό- εγκαταλείφθηκαν, αφού όμως οδήγησαν τη μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών/τριών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και από μετανάστες/τριες σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση.

II) Η ενσωμάτωση

Κύρια παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι οι πολιτισμοί έχουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Συνεπώς, η άρση του αποκλεισμού των διαφορετικών πολιτισμών και οι θετικές αναφορές στα ιδιαίτερα τους στοιχεία θα εξυπηρετήσει καλύτερα την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των «άλλων». Εντούτοις, η όποια «αναγνώριση» των διαφορών αυτών γίνεται - στα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου- μέσα σε προκαθορισμένα όρια και υπό τον όρο ότι δεν έρχεται σε αντίθεση με βασικές αρχές και αξίες της «πλειοψηφικής» ομάδας.

III) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η «Διαπολιτισμική», όπως και η Αντιρατσιστική και η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» και μπορεί να οριστεί ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας.

Με τους όρους Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Αγωγή σηματοδοτείται συνήθως η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς, και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού γι' αυτούς στα παιδιά των γηγενών και αυτό επιδιώκεται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων σχολικών προγραμμάτων, τεχνικών και υλικού. Επειδή όμως η καθιέρωση ιδιαίτερης διδακτικής ενότητας είναι αδιανόητη, ενώ δεν υπάρχει «συνταγολόγιο», δηλαδή νέα αντικείμενα στο σχολικό

πρόγραμμα, ούτε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και στάσεις, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνει να ταυτιστεί με την εισαγωγή φολκλωρικών γνώσεων (φαγητά, χοροί, ενδυμασίες) για τις «διαφορετικές» ομάδες, καθώς και η αναφορά στις θρησκευτικές ή τις εθνικές τους εορτές.

γ) Το πλαίσιο δράσης του/της εκπαιδευτικού

Η γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνηγορεί υπέρ της άποψης, σύμφωνα με την οποία η βελτίωση της σχολικής πορείας των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την προσθήκη ενός μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα ή με την εισαγωγή μιας σειράς από στοιχεία του ιδιαίτερου πολιτισμού τους. Χρειάζεται μια ριζική αλλαγή, η οποία θα αποτυπώνεται, τόσο στη φύση των μαθημάτων, όσο και των παιδαγωγικών μεθόδων και των σχολικών πρακτικών.

Όπως γίνεται αντιληπτό, στην προσπάθεια αυτή, όπως και στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/η, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της προσωπικής του/της θεωρίας θα ήταν χρήσιμο να καταστρώσει ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα έχουν ως στόχο τους την καταπολέμηση αρνητικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες συντελούν στη διαίωνιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των εν λόγω μερίδων του πληθυσμού.

Σ' αυτή την προσπάθειά του/της, θα ήταν χρήσιμο να λάβει υπόψη:

Τις διαφορετικές - σε σχέση με τις αντίστοιχες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος - αξίες, παραστάσεις και εμπειρίες των ατόμων αυτής της κατηγορίας

Τις διαφορετικές ευκαιρίες γνωριμίας, υιοθέτησης, επεξεργασίας και καλλιέργειας ορισμένων από τις αξίες και τα επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού

Τις διαφορετικές οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών τους Τις διαφορές στους γλωσσικούς κώδικες ή τη διαφορετική τους μητρική γλώσσα, η οποία αποκλείεται από το σχολείο.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει:

Να παρεμβαίνει σε παραστάσεις, εικόνες και δεδομένα, τα οποία παραμορφώνουν την πραγματικότητα και να παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριές του να έρχονται σε επαφή με τα πραγματικά στοιχεία. Έτσι, για παράδειγμα, στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει ανορθολογικές και αντιεπιστημονικές απόψεις, όπως αυτή που θέλει τους/τις Ρομ (Τσιγγάνους/ες) να παραμένουν με επιλογή τους στο κοινωνικό περιθώριο, θα μπορούσε να προβάλλει κοινωνικά και επαγγελματικά επιτυχημένα άτομα αυτής της κοινωνικής κατηγορίας του πληθυσμού της Ελλάδας

Να καταστήσει σαφές, μέσω της παράθεσης ιστορικών στοιχείων, ότι οι «ξένοι/ες» στον ελλαδικό χώρο δεν αποτελούν ένα καινούριο φαινόμενο, δείχνοντας ότι η συμβίωση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων δεν εμπεριέχει τους κινδύνους που επαγγέλλονται οι εκμεταλλευτές του φόβου και των προκαταλήψεων

Να αναδείξει τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία Ελλήνων και των ξένων (π.χ. των Βαλκανικών λαών και των Ρομά), συντελώντας στην κατίσχυση των αντιλήψεων που υποστηρίζουν την αδιαπερατότητα των πολιτισμών καθιστώντας μ' αυτό τον τρόπο εμφανή την αλληλεπίδραση και τη δυναμική φύση της κουλτούρας. Να στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα και να αναπτύσσει τη διδασκαλία του σ' αυτά και όχι σε αμφίβολης ποιότητας ιδεολογήματα και δημοσιογραφικές καταγραφές. Να αξιοποιεί τις αντιφάσεις των Μέσων Μαζικής Πληροφόρησης, να δίνει τη δυνατότητα στο σύνολο των μαθητών/τριών του/της να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που συνδιαμορφώνουν αισθήματα διακρίσεων και ρατσιστικές συμπεριφορές. Να αναφέρεται σε συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα των μαθητών/τριών του και να τα συνδέει με κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Να διερευνά τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται ή υποβόσκουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων των μαθητών/τριών του και να παρεμβαίνει για την

άμβλυνσή τους. Να προσπαθεί να υιοθετήσει ένα διδακτικό στυλ, το οποίο θα αποφεύγει τις διδασκαλίες υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου χωρίς, όμως να αρκείται στην κατάκτηση απλών εννοιών και σχέσεων και χωρίς να στερεί από τους/τις μαθητές/τριες βασικές κατακτήσεις της ανθρώπινης διάνοησης. Να επαναδιαμορφώσει τις σχέσεις του με τους/τις γονείς των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, έτσι ώστε αυτοί/ές να πάψουν να θεωρούν το σχολείο ένα εχθρικό τόπο και να βρεθούν -στο μέτρο που δύνανται- πιο κοντά στο σχολείο. Η συνεργασία με τους/τις γονείς είναι θεμελιώδη προϋπόθεση ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών/τριών, αφού το γεγονός αυτό κάνει τους/τις μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να αισθάνονται πολιτισμικά καταξιομένοι. Να μη προβαίνει σε αρνητική αξιολόγηση των πολιτισμικών στοιχείων και των εμπειριών των μαθητών/τριών που προέρχονται από τις παραπάνω πληθυσμιακές μερίδες, αλλά αντίθετα να εστιάζει στις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο, καθώς και να αναδεικνύει εκείνα τα στοιχεία, για τα οποία οι μαθητές/τριες αυτοί/ές είναι υπερήφανοι/ες

δ) Υποστηρικτικοί φορείς του Υπ. Παιδείας

Ταυτόχρονα με τους παραπάνω φορείς και άλλοι τέτοιοι εποπτευόμενοι από το Υπουργείο Παιδείας συνεπικουρούν στη διαχείριση προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου: Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Σκοπός του είναι η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση, κυρίως μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες. Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η εμπειρία από τη σύντομη παρουσία των υποστηρικτικών προς το σχολείο δομών καταδεικνύει ολοένα και περισσότερο την αναγκαιότητα τους, αναδεικνύει τη **σημασία της συνεργασίας των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές-καθηγητές- γονείς) και την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**. Ειδικά ό,τι αφορά τη συνεργασία των γονέων, είναι αποδεδειγμένο ότι όσο πιο καλά λειτουργεί το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, τόσο πιο ικανοποιητικά είναι τα αποτελέσματα της όποιας προσπάθειας χειρισμού προβληματικών συμπεριφορών μαθητών και ειδικά σήμερα που αρκετοί γονείς βιώνουν σύγχυση και ανασφάλεια με κάποιες συμπεριφορές των παιδιών τους ή συνολικά σε σχέση με ό,τι αφορά το ρόλο τους ως γονείς.

Ε) Το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο στα σχολεία:

1) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008), Άρθρο 3.

Ποιοι χαρακτηρίζονται μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές

δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη

διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,

διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην 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.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

2) Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γ2/28722/12-3-10/Υπ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ)

1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρονται στο Ν. 3699/2008 (Φ.Ε.Κ. 199 Α') εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Ειδικότερα:

α) **Εξετάζονται προφορικά** κατόπιν αίτησής τους οι μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση επειδή:

- i) είναι τυφλοί, σύμφωνα με τον Ν. 958/1979 (Φ.Ε.Κ. 191 Α') ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67% ή είναι αμβλύωπες με ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67%,
- ii) έχουν κινητική αναπηρία τουλάχιστον 67% μόνιμη ή προσωρινή, που συνδέεται με τα άνω άκρα,
- iii) πάσχουν από σπαστικότητα των άνω άκρων,
- iv) πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωρινή βλάβη των άνω άκρων που καθιστά αδύνατη τη χρήση τους για γραφή,

v) παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως **δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία**. Όταν ο μαθητής της περίπτωσης αυτής επιθυμεί να απαντήσει και γραπτά σε κάποια ερωτήματα, αυτά αξιολογούνται κατά τη βαθμολόγηση.

Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Γυμνάσιό τους συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας της οικείας Υγειονομικής Επιτροπής για τις περιπτώσεις i έως iv, από την οποία να προκύπτει ότι η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις. Για την περίπτωση v απαιτείται γνωμάτευση από τα οικεία Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), που λειτουργούν στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων της παραγράφου 2 του άρθρου 12 του Ν. 3699/2008 ή από τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), στην οποία θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία του μαθητή, καθώς και ο χρόνος επαναξιολόγησής του.

β) **Εξετάζονται προφορικά ή γραπτά** οι μαθητές με φάσμα αυτισμού. Για τις περιπτώσεις αυτές απαιτείται γνωμάτευση από τα οικεία ΚΕΔΔΥ, που λειτουργούν στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων της παραγράφου 2 του άρθρου 12 του Ν. 3699/2008 ή τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) στην οποία θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία του μαθητή, ο προφορικός ή ο γραπτός τρόπος εξέτασης, καθώς και ο χρόνος επαναξιολόγησής του. Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Γυμνάσιό τους συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση των αναφερομένων Κέντρων.

γ) **Εξετάζονται γραπτά** οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσαρθρία, τραυλισμός) καθώς και προβλήματα επιληψίας, τα οποία πιστοποιούνται από την οικεία Υγειονομική Επιτροπή ύστερα από αίτηση του ενδιαφερομένου. Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Γυμνάσιό τους συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας.

2. Κατά τις oligόλεπτες, ωριαίες δοκιμασίες των τριμήνων και τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, οι μαθητές του άρθρου αυτού εξετάζονται (προφορικά ή γραπτά) από τον οικείο καθηγητή ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας.

3. Οι αιτήσεις και οι γνωματεύσεις που αναφέρονται στο άρθρο αυτό, **υποβάλλονται στο Διευθυντή του οικείου Γυμνασίου το αργότερο μέχρι τις 30 Απριλίου κάθε έτους**. Σε έκτακτες και απρόβλεπτες περιπτώσεις μπορούν να υποβάλλονται και αργότερα.

3) Προαγωγή-απόλυση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

(Από το βιβλίο του Αποστόλη Τσακούμη, Η Βασική Εκπαιδευτική νομοθεσία στα ημερήσια Γυμνάσια, εκδόσεις Πασχέντης, Αργίτιο 2008, σελ 80 και 81)

Γ. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

1. Προαγωγή ή απόλυση μαθητών ημερήσιου Γ/σίου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Π.Δ. 191/92, άρθρο 5)

Οι μαθητές, που εμπίπτουν στις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 32 του Νόμου 1566/85), των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τις διατάξεις του άρθρου 33 του ίδιου Νόμου έχουν πιστοποιηθεί, εφόσον δεν είναι προφανείς, από τις αρμόδιες υπηρεσίες και φοιτούν : α) ως εντεταγμένοι σε κανονικά Γυμνάσια β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά Γυμνάσια και γ) σε αυτοτελή ειδικά Γυμνάσια, **προάγονται, απολύονται, παραπέμπονται ή απορρίπτονται σύμφωνα με τις διατάξεις των παραγράφων 1,2 και 3 του άρθρου 1 του Π.Δ. 182/84 με μείωση του προβλεπόμενου από το εδάφιο γ της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού μέσου όρου σε "τουλάχιστον δώδεκα (12)". (Δηλαδή 11και 1/2).**

ΥΣΤΕΡΟΓΡΑΦΟ: Επειδή το άρθρο 32 του Ν. 1566/85, που όριζε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταργήθηκε, η κατηγορία αυτή των μαθητών περιελήφθηκε αργότερα στο Ν. 2817/2000, άρθρο 1 και σήμερα στο Ν.3699/2008, Άρθρο 3.

ΤΕΛΟΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: 1. **Ως βοηθήματα** για το θέμα που μου ανατέθηκε **χρησιμοποιήθηκαν** κύρια οι εισηγήσεις που βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Π.Ι. και σχετίζονται με την Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα:

α) Ειρήνης Βερώνη, ΚΔΑΥ Β' Αθήνας, Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία): Χαρακτηριστικά-Διάγνωση-Αντιμετώπιση

β) Τρύφωνος Νικολόπουλου, Ειδικού παιδαγωγού-φιλόλογου, Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση.

γ) Ιωάννη Στρατούλια, εκπ/κού, ψυχιάτρου, Υπεύθυνου ΣΣΝ Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας, Διαχείριση πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων μαθητικού πληθυσμού

δ) Δημητρίου Ζάχου, Δάσκαλου, Η αντιμετώπιση των εκπ/κών προβλημάτων των μαθητών/τριών από διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον

ε) Αποστόλου Τσακούμη, Η βασική εκπαιδευτική νομοθεσία στα ημερήσια Γυμνάσια, προαγωγή και απόλυση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αργίνο 2008 (Π.Δ. 191/92, άρθρο 5)

στ) Το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, άρθρο 3 και Γ2/28722/12-3-10/Υπ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ)

2. Η κυριότερη μέθοδος διδασκαλίας που πρόκειται να χρησιμοποιήσω είναι αυτή του **κατευθυνόμενου διαλόγου**.