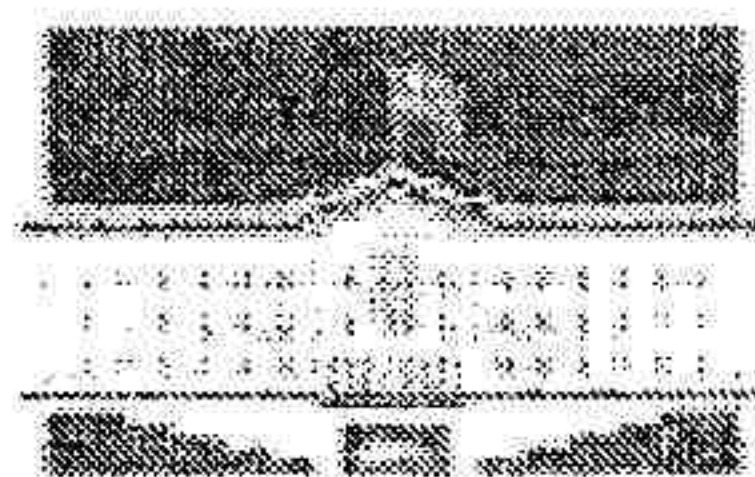




ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΙ ΒΟΥΛΕΥΤΕΣ

ΠΑΒ	195.

ΑΝΑΦΟΡΑ
ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Σχετικά με ηλεκτρονική επιστολή που έλαβα από Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (g-sed@uth.gr) με θέμα την έκθεση προτάσεων για το Νομοσχέδιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ο Αναφέρων Βουλευτής
Νικόλαος Ι. Νικολαΐδης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Αργυραυτών & Φιλολάγνου, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74690, 74757, 74876 e-mail: g-ied@uth.gr

Βόλος, 6 Μαΐου 2014

Αρ. πρωτ.: 970

Προς

α) Καθηγητή Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο

Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων,

Α. Παπανδρέου 37

151 80 Μαρούσι

β) κ. Συμεών Κεδίκογλου

Υφυπουργό Παιδείας & Θρησκευμάτων

γ) κ. Κώστα Γκιουλέκα

Υφυπουργό Παιδείας & Θρησκευμάτων

δ) Καθηγητή Αθανάσιο Κυριαζή

Γενικό Γραμματέα του Υ.Παι.Θ.

ε) κ. Σωτήρη Γκλαβιά, Πρόεδρο του Ι.Ε.Π.,

Ειδικό Γραμματέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης του Υ.Παι.Θ., Πρόεδρο της Επιτροπής για

την κατάρτιση του νομοσχεδίου για την Ειδική Αγωγή

στ) κ. Κωνσταντίνο Λολίτσα

Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης του Υ.Παι.Θ., Αναπληρωτή Πρόεδρο της

Επιτροπής

ζ) κ. Κωνσταντίνο Παπαχρήστο,

Διευθυντή Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης του Υ.Παι.Θ., μέλος της Επιτροπής

η) κ. Γεώργιο Κουρουπέτρογλου, Αναπληρωτή

Καθηγητή, μέλος της Επιτροπής

θ) κ. Ευγενία Παναγιωτοπούλου,

Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης του Υ.Παι.Θ., μέλος της Επιτροπής

ι) κ. Ιωάννη Παπαδόπουλο, αποσπασμένο εκπαιδευτικό

στην Κ.Υ. του Υ.Παι.Θ., μέλος της Επιτροπής

ια) κ. Μαρία Χαϊκάλη, Διευθύντρια ΤΕΕ Ειδικής

Αγωγής, μέλος της Επιτροπής

ιβ) κ. Γεώργιο Τούσια, Υποδιευθυντή Ειδικού Λυκείου

Ιλίου, μέλος της Επιτροπής

ιγ) κ. Άγγελο Λάσκαρη, Επικεφαλής της ομάδας

εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μέλος της Επιτροπής

ιδ) Πολιτικά Κόμματα της Βουλής

Έδρες τους

Θέμα: Έκθεση Προτάσεων για το Νομοσχέδιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Αξιότιμε κύριε Υπουργέ,

Αξιότιμοι κύριοι Υφυπουργοί,

Αξιότιμοι κύριοι/κυρίες Βουλευτές,

Αξιότιμες κυρίες, Αξιότιμοι κύριοι,

Στο πλαίσιο της διαβούλευσης για το νέο Νομοσχέδιο ΕΑΕ, τα μέλη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής καταθέτουν τις επισημάνσεις και τις προτάσεις τους ως προς το γενικό περιεχόμενο αλλά και τις προβλεπόμενες ειδικές ρυθμίσεις των άρθρων του νόμου. Ειελπιστούμε ότι αυτή η επιστημονική παρέμβαση θα συνεισφέρει στη βελτίωση του παρόντος νομοσχεδίου, ώστε να υπηρετεί καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με Ε.Ε.Α., τα δικαιώματα των γονέων και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδαγωγών με εξειδίκευση στην ΕΑΕ.

Άρθρο 1. Έννοιες-Σκοπός

Σε αυτό το άρθρο του Νόμου, το οποίο αναφέρεται στις «έννοιες» θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι ακόλουθες ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ του χώρου της ΕΑΕ:

«Εκπαιδευτική Ένταξη – Συνεκπαίδευση είναι η διαδικασία η οποία έχει ως στόχο το σχολείο γενικότερα και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής ειδικότερα –σε συνεργασία μεταξύ τους – να διδάξουν με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή και πρόσβαση ΟΛΩΝ των μαθητών - ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, εθνικότητας, ικανότητας κ.λ.π. – στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου. Επομένως, 1. η ένταξη ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών και θέτει ως βασική προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν το μαθητικό πληθυσμό. Στόχος είναι κανένας μαθητής να μην μείνει έξω από το σχολείο. Αυτό προϋποθέτει ότι πρέπει να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλον, 2. Η ένταξη είναι μία διαδικασία που στοχεύει στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους. Άλλωστε το ένα προϋποθέτει το άλλο, 3. Είναι η προσπάθεια δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου: ενός σχολείου που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών, 4. Η ένταξη προϋποθέτει βασικές αλλαγές που αφορούν τις στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις μας, το ήθος, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολείο, 5. Η ένταξη δεν αναφέρεται στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αλλά στον όρο «αφορμαί στη μάθηση και τη συμμετοχή» και 5. Η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρώπινων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων. Ένταξη= Συμμετοχή & Πρόσβαση.

«Εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών για τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί προσπάθεια προσδιορισμού όχι μόνο του τι ξέρει ο μαθητής και πώς το χρησιμοποιεί αλλά και των συνθηκών που ευνοούν την απόκτηση γνώσεων, των μεθοδολογικών επιλογών που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία, των συναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν την προσπάθεια του μαθητή και των περιβαλλοντικών παραμέτρων που καθορίζουν τη δράση όλων των μετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία»

«Διαφοροποιημένη διδασκαλία [ΔΔ]. Η "ΔΔ" είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά ένα εύρος εκπαιδευτικών προσεγγίσεων & στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο την πρόσβαση στη γνώση (στο Α.Π) και την πρόοδο όλων των μαθητών. Στην εκπαιδευτική πρακτική, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν πολλαπλές επιλογές ως προς την λήψη της πληροφορίας, τον τρόπο με τον οποίο θα κατανοήσουν τις ιδέες, και στο πώς θα εκφράσουν αυτό που έμαθαν. Με άλλα λόγια, μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει διαφορετικές πληροφορίες στην απόκτηση του περιεχομένου, στην επεξεργασία ή την κατανόηση των ιδεών και στην ανάπτυξη των προϊόντων/μορφές αξιολόγησης, έτσι ώστε κάθε μαθητής/ήτρια να μπορεί να μάθει αποτελεσματικά.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική:

- 1) Δεν είναι εξατομικευση της μαθησιακής εμπειρίας
- 2) Δεν είναι «ειδική μέθοδος» διδασκαλίας για τους ανάπηρους μαθητές
- 3) Εξαρτάται από την υιοθέτηση των εκάστοτε θεωριών μάθησης που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός.

Σε διεθνές επίπεδο, η διαφοροποίηση προβάλλεται ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της διδασκαλίας στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με μια μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Hart, 1992· Fox & Hoffman, 2011· Perrenoud, 2005· Westwood, 2001· Tomlinson, 1999, 2001).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στο πλαίσιο των κοινωνικών πολιτισμικών θεωριών μάθησης (Bruner, Vygotsky), προσεγγίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, αναγκών και τρόπων μάθησης των μαθητών, η οποία έχει ως στόχο την οικοδόμηση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας που «θα έχει νόημα», θα τους «κινήτοποιεί», «θα συνιστά μια πρόκληση» γι' αυτούς και που, συγχρόνως, δεν «θα απειλεί την ταυτότητά» τους, την «ασφάλειά» και τη «νοητική» τους «διαθεσιμότητα» (Perrenoud, 2005).

«Έγκαιρη παρέμβαση. Με τον όρο έγκαιρη παρέμβαση αναφερόμαστε σε όλες τις μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και σε δραστηριότητες που αφορούν στην καθοδήγηση και υποστήριξη των γονέων άμεσα μετά τον προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης των παιδιών. Κάθε πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης καθοδηγείται άμεσα ή έμμεσα από ένα αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο σχετικά με το πώς θα μπορούσε να επηρεαστεί θετικά η ανάπτυξη του παιδιού και με το πώς θα μπορούσε να προωθηθεί η οικογενειακή ευεξία, συμπεριλαμβανομένων και των αρμονικών οικογενειακών σχέσεων. Μολονότι τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης δε θεωρούνται ουσιαστικά ως μέρος της διαδικασίας ένταξης του παιδιού στο σχολείο, εντούτοις έχει διαπιστωθεί (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998) ότι αποτελούν το κλειδί για τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη στα επόμενα ηλικιακά στάδια. Έτσι, για παράδειγμα, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες τα περισσότερα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης εντάσσονται, κατά το μεγαλύτερο μέρος τους, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αποτελούν την αρχή της προετοιμασίας του παιδιού για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Στη δε Αμερική, η έγκαιρη παρέμβαση θεωρήθηκε ως εναλλακτική πολιτική μείωσης της σχολικής αποτυχίας και της μεταφοράς των παιδιών σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία.

ΚΑΤΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗ: Σε καμία χώρα του αναπτυγμένου αλλά και του αναπτυσσόμενου κόσμου - και σε καμία βιβλιογραφική ή/και άλλη επιστημονική πηγή - δεν υπάρχει ο όρος «παράλληλη στήριξη». Υπάρχει ο όρος παράλληλη διδασκαλία ή ο όρος 'υποστήριξη μέσα στην τάξη' (in-classroom support). Ο όρος 'υποστήριξη μέσα στην τάξη' (in class room support) δημιουργήθηκε ως εξέλιξη των Τμημάτων Ένταξης (pull-out programs) για να δηλώσει ότι στην πράξη η προώθηση της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αντί να βγαίνει ο μαθητής και να πηγαίνει στο τμήμα ένταξης να μπαίνει μέσα στην γενική τάξη ο ειδικός παιδαγωγός και να συνεργάζεται με τον δάσκαλο της γενικής τάξης. Κι έτσι οδηγήθηκα στην συνεργατική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία μία εκ των οποίων είναι και η παράλληλη διδασκαλία (άλλες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας είναι, η συμπληρωματική διδασκαλία, εναλλακτική διδασκαλία, ομαδική διδασκαλία κ.λ.π.). Η παράλληλη στήριξη έτσι όπως εφαρμόζεται ενισχύει την εξάρτηση ενώ στόχος της εκπαίδευσης και της υποστήριξης είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας.

Επομένως, στο Άρθρο 1

-Να προστεθεί: «Όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος "παράλληλη στήριξη", "εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης" και "τάξη με παράλληλη στήριξη" αντικαθίσταται από τους όρους "συνδιδασκαλία", "εκπαιδευτικός συνδιδασκαλίας" και "τάξη συνδιδασκαλίας"».

Λειτουργική: Ο όρος παράλληλη στήριξη χρειάζεται να αντικατασταθεί από τον όρο συνδιδασκαλία γιατί (α) δε συνάδει με την ορολογία της ένταξης συνεκπαίδευσης αφού παραπέμπει σε διαχωριστική διδασκαλία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, (β)

με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία όρος "παράλληλη στήριξη" παραπέμπει σε μία μόνο μορφή συνδιδασκαλίας, αυτή της "υποστηρικτικής διδασκαλίας", παραλείποντας άλλες μορφές συνδιδασκαλίας, όπως αυτές της "παράλληλης συνδιδασκαλίας", "εναλλακτικής ή συμπληρωματικής συνδιδασκαλίας" και "ομαδικής συνδιδασκαλίας", και (γ) ο όρος "συνδιδασκαλία" (co-teaching ή collaborative teaching) χρησιμοποιείται διεθνώς ως ο κατάλληλότερος για να περιγράψει τη σχέση δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης

-Να προστεθεί: «Ως συνδιδασκαλία ορίζεται η εκπαιδευτική πρακτική κατά την οποία δύο (ή περισσότεροι) εκπαιδευτικοί, συνήθως ένας της γενικής αγωγής και ένας της Ε.Α.Ε., διδάσκουν μία ομάδα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνδιδασκαλία μπορεί να έχει τις παρακάτω μορφές (μοντέλα συνδιδασκαλίας): α. Την Υποστηρικτική Διδασκαλία, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη και άλλος υποστηρίζει παράλληλα έναν μαθητή ή μία μικρή ομάδα μαθητών που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, β. Την Παράλληλη Διδασκαλία, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο χωρίζοντας την τάξη σε δύο ή περισσότερες ομάδες, γ. Τη Συμπληρωματική Διδασκαλία, όπου ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μια ομάδα μαθητών σε συγκεκριμένο χώρο μέσα στην τάξη για να επαναλάβει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προηγήθηκε ή να προσφέρει περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, και δ. Την Ομαδική Διδασκαλία όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν και είναι από κοινού υπεύθυνοι για όλη την τάξη».

Άρθρο 1§1. Δεν αποσαφηνίζεται η διαφορά ανάμεσα στους «μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και σ' αυτούς με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», στους οποίους γίνεται αναφορά.

Άρθρο 1§3. Η «διάγνωση» να μην ταυτίζεται - όπως λανθασμένα αναφέρεται στην εν λόγω παράγραφο - με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μέρος των ευρύτερων επιστημονικών διαδικασιών που εμπεριέχονται στη διαδικασία της διεπιστημονικής διάγνωσης -διαφοροδιάγνωσης.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε συνεργασία με στόχο τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρακολούθηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών προγραμμάτων -παρεμβάσεων που παρέχονται είτε μέσα στη γενική τάξη-συνεκπαίδευση-, είτε σε μονάδες ειδικής αγωγής. Επομένως, πέρα από τη διάγνωση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μία από τις βασικότερες πρακτικές κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και τον έλεγχο κάθε διδακτικής διαδικασίας και παρέμβασης

Άρθρο 1 §5. Γίνεται αναφορά στον όρο «παθήσεις» που μπορεί να είναι δόκιμος στην ιατρική αλλά σε καμία περίπτωση στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου πρέπει να παραληφθεί ή να αντικατασταθεί.

Άρθρο 2 Οργάνωση και στόχοι της Ε.Α.Ε

Άρθρο 2§2. « Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ε.Α.Ε περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και τις ΕΔΕΑΥ αντίστοιχα που προβλέπονται στα σχετικά άρθρα του παρόντος νόμου και από τις δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η Ε.Α.Ε περιλαμβάνει Σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες».

Άρθρο 2§2. Η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της

γενικής ή/και ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη –όταν υπάρχει συνεκπαίδευση- ή μέσα στα τμήματα ένταξης ή στις τάξεις των ειδικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται μεταξύ τους και υποστηρίζονται από τα κατά τόπους ΚΕΔΔΥ και τις ΕΔΕΑΥ και από τις αντίστοιχες λατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες.

Η τελευταία πρόταση της παραγράφου 2 του άρθρου 2 του Νόμου προς ψήφιση, «...Η ΕΑΕ περιλαμβάνει Σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτηριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες» είναι ασαφής. Η ένταξη/συνεκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία και όχι «πρόγραμμα» και η εν λόγω πρόταση πρέπει να (επ)αναδιατυπωθεί ως εξής: «Η ΕΑΕ περιλαμβάνει διαφορετικά μοντέλα παροχής ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης, όπως: α) υποστήριξη μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης από εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής (συνεκπαίδευση), β) υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα ένταξης, γ) υποστήριξη και εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία, και δ) προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι. Επιπλέον, η ΕΑΕ περιλαμβάνει όλες τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Άρθρο 2§3. «Στις Σχολικές μονάδες Ειδικής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ».

Αναφορικά με την παράγραφο 3 του άρθρου 2, επισημαίνουμε ότι κατά τη συνεκπαίδευση δεν εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά αντίθετα, εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε άμεση και συνεχή συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό-ο οποίος βρίσκεται εντός της γενικής τάξης- είτε διαφοροποιημένη διδασκαλία, είτε κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές ανάλογα τόσο με τις αναπηρίες και τις ε.ε.α. των μαθητών όσο και τις ανάγκες της ολομέλειας της τάξης. Η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Άρθρο 2§5γ. Θα πρέπει να αντικατασταθεί ως εξής: «η βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παρεχόντων (π.χ. κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, επαρκές προσωπικό ειδικής και γενικής αγωγής, συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κατάλληλες τροποποιήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παροχή εξειδικευμένων και ειδικών προγραμμάτων για τη μείωση ρατσιστικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών) έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη και επανένταξη τους στο γενικό σχολείο».

Άρθρο 2§6β. Προτείνουμε να επαναδιατυπωθεί ως εξής «... τη διεπιστημονική διάγνωση και αξιολόγηση»

Άρθρο 2§6γ. Προτείνουμε να επαναδιατυπωθεί ως εξής «...στις κατά τόπους ΣΜΕΑ, τη συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση στα γενικά νηπιαγωγεία και κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης όπου συνεκπαιδεύονται μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. με την ταυτόχρονη εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης». Επιπλέον να τροποποιηθεί «... οι ανωτέρω στόχοι επιτυγχάνονται με τη δημιουργία και ύπαρξη όχι μόνο προγραμμάτων έγκαιρης προσχολικής παρέμβασης, αλλά και δομών και υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης».

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η έγκαιρη παρέμβαση περιλαμβάνει τρεις ηλικιακές φάσεις:

από 0 - 3+ χρονών

από 3+ - 6+ χρονών [έγκαιρη προσχολική παρέμβαση]

από 6+ - έως την Γ' τάξη δημοτικού σχολείου

Άρθρο 3 Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Άρθρο 3§1. Οι μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα εντάσσονται στην ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο όρος αισθητηριακές διαταραχές όρασης είναι αδόκιμος και αντι-επιστημονικός. Δεν υιοθετείται πουθενά ούτε σε επιστημονικό κείμενο (άρθρο ή βιβλίο) ούτε σε σχετικό νομοθετικό πλαίσιο. Δεν συνηθίζεται να μιλάμε για visual disorders, μόνο για eye disorders. Ο όρος που χρησιμοποιείται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι visual disability ή δευτερευόντως visual impairment και στα ελληνικά αποδίδεται ως αναπηρία όρασης.

Ο σωστός όρος είναι κοκκροί ή βαρήκοοι. Ο όρος αισθητηριακές αναπηρίες ακούγεται δεν χρησιμοποιείται. Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εγκαταλείπεται ως κατάλληλος όρος για να προσδιορίσει μόνο τον αυτισμό, καθώς συμπεριλαμβάνει και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης (όπως η νοητική αναπηρία, το σύνδρομο Rett, κ.ά.). Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο διαγνωστικό εγχειρίδιο (Diagnostic And Statistical Manual-5, 2013), οι μαθητές με αυτισμό προσδιορίζονται πλέον ως μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο άρθρο 9, παράγραφος 2δ, ορθά χρησιμοποιείται ο αποδεκτός όρος μαθητές με ΔΑΦ.

Άρθρο 3§3. Δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια ποια είναι η ομάδα παιδιών με «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες». Δεν διευκρινίζεται αν ο προαναφερθέν όρος αφορά τους μαθητές με «Κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες – Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBDs)» που είναι ο πλέον δόκιμος και επικρατέστερος σε επιστημονικό αλλά και σε θεσμικό επίπεδο στον Ευρωπαϊκό χώρο http://www.demi.gov.uk/sen_categories.pdf http://www.uk.sagepub.com/upm-data/58971_Garner_et_al.pdf http://www.um.edu.mt/~data/assets/pdf_file/0009/178650/Revised_Monograph_22nd_March.pdf http://www.plymouth.gov.uk/idp_for_behaviour.pdf).

Άρθρο 4 Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς

Άρθρο 4§1. Η σύνθεση των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΔΥ είναι προσανατολισμένη προς τις ηλικίες από προσχολική έως εφηβική (π.χ. όπως αναφέρεται σε παραπάνω άρθρο σε σχέση με το προσωπικό των ΚΕΔΔΥ («... παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με ειδικότητα στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία»). Οι ενήλικες είναι μια σαφώς διαφορετική ομάδα, η οποία δεν εμπίπτει στο παραπάνω πλαίσιο. Εξάλλου, τα διαθέσιμα στα ΚΕΔΔΥ διαγνωστικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένου και του WISC, αφορούν κυρίως στις ηλικίες αυτές. Για να αξιολογηθούν (αρχική αξιολόγηση ή/και επαναξιολόγηση) μαθητές μετά τα 18, ζητείται η συνδρομή υπηρεσιών ενηλίκων, που ωστόσο είναι εξαιρετικά λίγες και σχεδόν ποτέ δεν ανταποκρίνονται για λόγους αδυναμίας και όχι μη διάθεσης. Τα προβλήματα υπήρχαν και στο προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο (αξιολόγηση μέχρι τα 22). Όμως με την πρόταση αυτή («... στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ υπάρχουν χωρίς όριο ηλικίας όσοι διατηρούν την ιδιότητα του μαθητή») τα προβλήματα διευρύνονται πάρα πολύ, αφού η ιδιότητα του μαθητή δίδεται σε όσους φοιτούν σε κάποιο σχολικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από ηλικία. Έτσι, οι εγγεγραμμένοι στα εσπερινά σχολεία, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας κ.ά. οι οποίοι είναι εξ ορισμού ενήλικες, θα εμπίπτουν στις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ. Συνεπώς, είναι κρίσιμης σημασίας α) η στελέχωση των ΚΕΔΔΥ με επιπλέον επιστημονικό προσωπικό ώστε ως φορέας να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες και των ενηλίκων προσώπων που θα εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του και β) ο εμπλουτισμός των διαθέσιμων μέσων αξιολόγησης και υποστήριξης.

Άρθρο 4§2. Δεν διασαφηνίζεται επακριβώς ποιος θα είναι ο ρόλος των ειδικών που θα συνδράμουν στην διαδικασία αξιολόγησης κι αν τα πρόσωπα (ΕΕΠ ή/και εκπαιδευτικοί ΕΑΕ) που θα κληθούν να συνδράμουν θα έχουν άμεση σχέση με τον μαθητή. Σύμφωνα με την σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση ενός μαθητή είναι η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας με τους γονείς / την οικογένεια του μαθητή όπως και τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς του μαθητή ή και άλλο προσωπικό του σχολείου. Ιδιαίτερα, τόσο οι γονείς/οικογένεια όσο και ο εκπαιδευτικός του μαθητή αποτελούν βασική και ουσιαστική πηγή πληροφόρησης για τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθητή γενικότερα αλλά και της ατομικότητας.

των προτάσεων που περιλαμβάνει ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ.

Άρθρο 4§3. Δεν ορίζεται με σαφήνεια ποιος είναι αρμόδιος να γνωματεύει για παράλληλη στήριξη/διδασκαλία. Μόνο τα ΚΕΔΔΥ ή και τα ΙΠΔ;

Άρθρο 4§3α. Συνεπώς, με βάση την αναφορά που γίνεται παραπάνω «... Άτομα άνω των 18 ετών που έχουν μέχρι τότε αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Επίσης στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ υπάγονται χωρίς όριο ηλικίας όσοι διατηρούν την ιδιότητα του μαθητή...» είναι σημαντικό να προσδιοριστούν επακριβώς ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ σε σχέση με ενήλικους με αναπηρία και εσα.

Άρθρο 4§3β. Λαμβάνοντας υπόψη και την παράγραφο (ι) του ίδιου άρθρου οι ενέργειες αυτές α) σαφώς απαιτούν συνεργασία μεταξύ φορέων, υπηρεσιών, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας αλλά και του ίδιου του μαθητή, β) θα ήταν σημαντικό να γίνεται αναφορά και να προσδιορίζεται και η εισηγήση και ανάπτυξη Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης (ΕΣΜ) του μαθητή στην ενήλικη ζωή και στην εργασία γ) η κατάρτιση σχετικών με την υποστήριξη προγραμμάτων είναι σημαντικό να επανεξετάζονται τουλάχιστον σε ετήσια βάση και δ) στην υποστήριξη του μαθητή είναι σημαντικό να περιλαμβάνεται πλέον και η σταδιακή προετοιμασία του για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή και την εργασία. Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική αναφέρεται η ανάπτυξη ομάδων αρμόδιων για την μετάβαση (δίκτυο συνεργασίας υπηρεσιών, φορέων, οικογένειας, σχολείου, μαθητή) όπως και η προετοιμασία του μαθητή για την συμμετοχή του στις ομάδες αυτές (Neubert & Lecointe, 2013).

Άρθρο 4§3γ, δ. Εκτός της συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης θα ήταν αναγκαία η ανά τακτά διαστήματα συνάντηση και συνεργασία μεταξύ των φορέων, προσώπων, υπηρεσιών που προαναφέρονται, δεδομένου του δυναμικού χαρακτήρα των διαδικασιών που συνδέονται με την αξιολόγηση και την εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή.

Ακόμη, δεν επιτρέπεται στον γονέα να ασκεί τα νόμιμα δικαιώματα του παιδιού του, όπως αυτά απορρέουν από τη γονική μέριμνα και κηδεμονία. Τα ΚΕΔΔΥ οφείλουν να συνεργάζονται με τους γονείς. Επίσης δεν παρέχεται στην οικογένεια συμβουλευτική και υποστήριξη.

Άρθρο 4§3αα. Έγκαιρης παρέμβασης αντί του παλαιότερου όρου «πρώιμη παρέμβαση».

Γενικά σε σχέση με όλα τα παραπάνω (αρμοδιότητες): Χρειάζεται επιστημονική καθοδήγηση και εποπτεία των ΚΕΔΔΥ, για να μπορούν να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς και πολύ απαιτητικούς αυτούς ρόλους. Θα ήταν ζωτικής σημασίας η περαιτέρω στελέχωση των υπηρεσιών αυτών, πέραν του προαναφερθέντος ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να ανταποκριθούν σε επιστημονικές και διοικητικές αρμοδιότητες, όπως και η περιοδική και τουλάχιστον ετήσια επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα αρμοδιότητάς του.

Άρθρο 4§3(ββ). Το International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF, δεν είναι κατάλληλο εργαλείο για ψυχο-εκπαιδευτική υπηρεσία, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εργαζομένων της δεν έχουν προηγούμενη γνώση και εμπειρία στη χρήση του εργαλείου αυτού. Θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα ανιχνευτικά και ψυχομετρικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν από τις επιστημονικές ομάδες των πανεπιστημίων τα προηγούμενα χρόνια. Ίσως τα ΙΠΔ κέντρα μπορούν να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο αυτό. Τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιούνται από τα ΚΕΔΔΥ, πρέπει να είναι προσανατολισμένα στην υποστήριξη, σε αξιολογήσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Το ICF λειτουργεί συμπληρωματικά με το ICD (<http://www.who.int/classifications/icf/en/>) ενώ δεν αναφέρεται το DSM το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως και στην Ελλάδα για διαγνωστικούς σκοπούς. Συνεπώς, χωρίς να αποκλείεται η χρήση αναγνωρισμένων εργαλείων θα ήταν σημαντικό να μην υιοθετείται μια μονοδιάστατη προσέγγιση στην αξιολόγηση και διάγνωση, είτε σε σχέση με τα εργαλεία αξιολόγησης, είτε σε σχέση με τον τρόπο αξιολόγησης π.χ. κλινική αξιολόγηση, δυναμική αξιολόγηση, εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης κλπ.

Άρθρο 4§4. Γενική παρατήρηση: δεν αναγράφεται πως σχετίζονται οι ΕΔΕΑΥ με το οικείο ΚΕΔΔΥ. Ενώ στις ΕΔΕΑΥ αναφέρει ότι είναι πρωτοβάθμια όργανα, δεν γίνεται αντίστοιχη αναφορά στα ΚΕΔΔΥ, ως δευτεροβάθμιων (ή κάτι άλλο) οργάνων. Έτσι, δεν είναι καθαρά τα όρια των 2 αυτών δομών και τα σημεία επικάλυψής τους.

Άρθρο 4§5. Πρέπει να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή εκπαιδευτικού ΕΑΕ στα ΙΠΔ, όπου εκτός της συμβολής του στη διαγνωστική διαδικασία, θα είναι ο συνδετικός κρίκος του ΙΠΔ με το αντίστοιχο ΚΕΔΔΥ, αφού τόσο η κατάσταση σε σχολική δομή όσο και ο σχεδιασμός πρότασης παρέμβασης είναι

αρμοδιότητα του ΚΕΔΔΥ.

Θα ήταν πολύ σημαντικό: Α) να υπάρχει άμεση σχέση και συνεχή συνεργασία (σε τακτά χρονικά διαστήματα) μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας που αξιολογεί τον μαθητή ή τον επαναξιολογεί και της οικογένειάς του όπως και του σχολείου στο οποίο φοιτά. Η συνεργασία αυτή είναι κρίσιμης σημασίας τόσο κατά την αρχική αξιολόγηση/διάγνωση, όσο και στην πορεία παρακολούθησης του μαθητή, (π.χ. επαναξιολόγηση, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, εκτίμηση και επανεκτίμηση της προόδου του μαθητή με βάση το ΕΕΠ, καθορισμός ή επανακαθορισμός της παρεχόμενης υποστήριξης στον μαθητή), και Β) όλοι οι φορείς, υπηρεσίες, τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη και στην παρακολούθηση της προόδου και της πορείας γενικότερα ενός μαθητή θα πρέπει να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να έχουν σαφώς προσδιορισμένες αρμοδιότητες και ρόλο, να λειτουργούν ως δίκτυο κι όχι αποσπασματικά καθώς το τελευταίο δεν θα ήταν προς όφελος του μαθητή.

Άρθρο 5. Διαδικασία Διάγνωσης

Άρθρο 5, §2

Εκ παραδρομής δεν γίνεται αναφορά στους μαθητές με νοητική αναπηρία/νοητική καθυστέρηση. Επίσης, δε γίνεται αναφορά στους μαθητές που παρουσιάζουν άλλες Νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως ΔΕΠΥ, Δυσπραξία ή Μαθησιακές δυσκολίες, με συχνότερη τη Δυσλεξία, ή μαθητές με διαταραχές της συμπεριφοράς ή ψυχώσεις.

Άρθρο 5, §3

Με βάση τα σχόλια που αναφέρονται στο προηγούμενο άρθρο 4, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς/οικογένεια του μαθητή όπως και τον εκπαιδευτικό/ τους εκπαιδευτικούς του μαθητή και στην φάση της αξιολόγησης, όπως και της διαμόρφωσης του ΕΠΕ, αλλά και ανά τακτά διαστήματα συνεργασία στο πλαίσιο της υποστήριξης και της παρακολούθησης της πορείας της υποστήριξης και των αποτελεσμάτων της.

Γενικό σχόλιο: ενώ ο τίτλος του συγκεκριμένου άρθρου 5 είναι «διαδικασία διάγνωσης», το περιεχόμενο καλύπτει μόνο αποσπασματικά τον τομέα αυτό. Δεν γίνεται αναφορά σε όλες τις περιπτώσεις πέριξ των αισθητηριακών διαταραχών, σωματικών προβλημάτων, προβλημάτων υγείας (όπως αναγράφονται παραπάνω), ενώ και στην περίπτωση του σχεδιασμού του ΕΠΕ δίνονται αποσπασματικές πληροφορίες. Παρομοίως δεν περιγράφεται σαφώς ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ, ΕΔΑΕ κλπ στην διαδικασία διάγνωσης, γεγονός που δεν διευκολύνει την κατανόηση του ρόλου των υπηρεσιών αυτών στην συγκεκριμένη πολύ σημαντική διαδικασία.

Γενικό σχόλιο: Η έγκριση και έγκυρη διάγνωση είναι εξαιρετικά σημαντική για το σχεδιασμό της ορθής και όσο το δυνατόν προσιμότερης παρέμβασης. Θα πρέπει λοιπόν να σχεδιαστεί με προσοχή, να γίνεται από εξειδικευμένους και έμπειρους επιστήμονες, σε κέντρα επαρκώς στελεχωμένα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να αφιερώνεται χρόνος στον μαθητή και την οικογένειά του.

Άρθρο 6 Φοίτηση

Άρθρο 6, §1β

- να διαγραφεί “Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-παρακατεύουσα από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ”

και να αντικατασταθεί με “Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας με την παρουσία εκπαιδευτικού ΕΑΕ”. Στο υπόλοιπο κείμενο να αντικατασταθεί παντού ο όρος “παράλληλη στήριξη” με τον όρο “συνδιδασκαλία”

Άρθρο 6, §1β

- να διαγραφεί «Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφ’ όσον μπορεί ν’ ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα του μαθητή να παραμείνει στην τάξη και στο σχολείο χωρίς υποστήριξη για διάστημα ίσο με το μισό του πρωινού ωραρίου. Για τον λόγο αυτό υποβάλλεται εισηγήση από την ΕΔΕΑΥ ή αν δεν υπάρχει από τον σύλλογο διδασκόντων μέσω του Διαβιβστή του σχολείου σε συνεδρίαση ειδικά για τον σκοπό αυτό, προς το οικείο

ΚΕΔΔΥ. Εξαιρέση σε αυτό μπορούν να αποτελούν το Νηπιαγωγείο, η Α' και η Β' τάξη του Δημοτικού εφόσον το ΚΕΔΔΥ έχει επαρκώς δικαιολογημένα εισηγηθεί κάτι τέτοιο».

Η συγκεκριμένη ρύθμιση είναι ενάντια στις αρχές της παιδαγωγικής της ένταξης, αφού εστιάζει στην ικανότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα της τάξης και όχι στις αλλαγές/διευθετήσεις που χρειάζεται να γίνουν από το σχολικό πλαίσιο προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή. Είναι αντιπαιδαγωγικό ένας μαθητής με ε.ε.α. και αναπηρία να κρίνεται εκ των προτέρων και χωρίς την παροχή υποστήριξης, αν δίνεται να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Επιπλέον, η συγκεκριμένη πρόταση καταστράτηγει οποιοδήποτε νόημα παροχής ειδικής αγωγής, γιατί αν ο μαθητής μπορούσε να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, τότε δε θα χρειαζόταν παράλληλη στήριξη.

Είναι αυτονόητο ότι τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα της τάξης και για το λόγο αυτό η παρουσία δευτέρου εκπαιδευτικού στην τάξη είναι απαραίτητη. Η συγκεκριμένη ρύθμιση θα μειώσει δραστικά τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην αντίστοιχη αύξηση στα ειδικά σχολεία. Αυτό είναι ενάντια στη διακήρυξη της Salamanca την οποία έχει υπογράψει η Ελλάδα το 1994 με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά.

Άρθρο 6§1β. Ο όρος «εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης» είναι αδόκιμος. Ονομάζεται «ειδικός παιδαγωγός ένταξης» (inclusion support teacher) ή «εκπαιδευτικός συνδιδασκαλίας»

Άρθρο 6 §1β. Με δεδομένο ότι δεν υπάρχει ο όρος «παράλληλη στήριξη» στη διεθνή βιβλιογραφία είναι πολύ δύσκολο να γίνει κατανόητό το εδάφιο του Νόμου που αναφέρει: «Όλες οι παράλληλες στήριξεις επαναξιολογούνται στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους εφαρμογής τους καθώς και όταν υπάρχουν οι γνωματεύσεις για κατάλληλο πλαίσιο στήριξης, για κατ' οίκον διδασκαλία, για παροχή ειδικού βοηθού, για καθορισμό εξατομικευμένου προγράμματος καθώς και αυτές που αφορούν σε αλλαγή προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Υποστηρίζουμε ότι θα πρέπει, οπωσδήποτε, να προσδιορίζεται ο στόχος, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και με ποια κριτήρια θα αξιολογηθούν.

Άρθρο 6§1β -**να διαγραφεί** «Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι απαραίτητο να συντάσσεται από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης σε συνεργασία με εκείνον της τάξης, διαρθρώνεται πάνω στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και υποβάλλεται στον Σύμβουλο της ΕΑΕ προς έγκριση» και **να αντικατασταθεί με** «Το ωρολόγιο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συνδιδασκαλίας είναι απαραίτητο να συντάσσεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της συνδιδασκαλίας με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, διαρθρώνεται πάνω στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και υποβάλλεται στον Σύμβουλο της ΕΑΕ προς έγκριση»

Με βάση ρυθμίσεις του παρόντος προσχεδίου νόμου, ο εκπαιδευτικός συνδιδασκαλίας (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης όπως αναφέρεται στο προσχέδιο) τοποθετείται σε σχολική μονάδα και όχι αποκλειστικά σε τάξη. Συνεπώς, το ωρολόγιο πρόγραμμα χρειάζεται να συντάσσεται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Άρθρο 6§1β Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι: «Στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και σε αυτές του Γυμνασίου, θα βαθμολογούν και ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και θα βγαίνει ο μέσος όρος αυτών». Αναφορικά με το συγκεκριμένο εδάφιο, επισημαίνουμε τα εξής:

Με δεδομένο ότι η διδασκαλία και η εκπαίδευση πρέπει να έχει συνέχεια και συνοχή από τάξη σε τάξη και με δεδομένο ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, επιμένουμε και η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να διαθέτει συνέχεια και συνοχή. Ως εκ τούτου, δεν έχει καμία λογική να αναφέρεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών να προκύπτει από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και τον εκπαιδευτικό της «παράλληλης στήριξης» μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

-Να διαγραφεί «Όπου υπάρχει ιδρυμένο και λειτουργεί Τ.Ε. δεν χορηγείται παράλληλη στήριξη. Το ίδιο ισχύει και για τις ΣΜΕΑΕ»

Η παραπάνω πρόταση καταστρατηγεί τους στόχους της ΕΑΕ, την αναφορά στην καθολική σχεδίαση ή σχεδίαση για όλους και αποτελεί ουσιαστικό εμπόδιο για «...την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων ...στη μόρφωση και επαγγελματική ένταξη» που αναφέρεται στο άρθρο 1 § 1. του Νόμου. Πληθώρα ερευνητικών πορισμάτων καταδεικνύουν ότι η παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου και της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α και αναπηρία. Ως εκ τούτου, είναι παιδαγωγικά εγκληματικό μαθητές με ε.ε.α. που μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης με την παροχή υποστήριξης εντός της γενικής τάξης (in-class support), να χρειάζεται να βγουν από την τάξη τους. Επιπλέον η παραπάνω ανυποστήριξη του Νόμου καταστρατηγεί και αναιρεί την § 1. Του άρθρου 2 του Νόμου, σύμφωνα με την οποία η μορφή, ο τύπος και η κατηγορία του μοντέλου παροχής ειδικής αγωγής καθορίζεται με βάση το είδος και το βαθμό των ε.ε.α. Στην παρούσα περίπτωση φαίνεται ότι το έλλειμμα τους σχολείο το επωμίζεται ο μαθητής με ΕΕΑ. Αυτό καταστρατηγεί κάθε έννοια καθολικού σχεδιασμού και προώθηση της ένταξης. Η συγκεκριμένη ρύθμιση θα μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο αν τα ελληνικά σχολεία είχαν σε κάθε τάξη εκπαιδευτικό βοηθητικό προσωπικό, όπως συμβαίνει σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες διεθνώς. Αν εφαρμοστεί το παραπάνω άρθρο, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που σήμερα δέχεται παράλληλη στήριξη σε σχολεία με Τ.Ε. θα χάσει αυτή τη στήριξη και θα οδηγηθεί σε ειδικά σχολεία. Όπως επιδόθηκε και παραπάνω, η Ελλάδα έχει υπογράψει διεθνείς διακηρύξεις με στόχο την αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και όχι το αντίθετο. Η συγκεκριμένη ρύθμιση βρίσκεται σε αντίθεση με προηγούμενες δεσμεύσεις της Χώρας σε διεθνές επίπεδο (π.χ. Διακήρυξη Salamanca).

Άρθρο 6§1β

-να διαγραφεί «Η παράλληλη στήριξη χορηγείται μέχρι και την Γ' τάξη του Γυμνασίου. Στις περιπτώσεις κωφών και τυφλών μαθητών, χορηγείται και στο Γ.Ε.Α».

Αιτιολόγηση: Η παραπάνω ρύθμιση χρειάζεται να διαγραφεί για εκπαιδευτικούς και ανθρωπιστικούς λόγους. Η στήριξη χρειάζεται να είναι συνεχής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Επίσης, η συγκεκριμένη ρύθμιση δημιουργεί διακρίσεις ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, αφού εξαιρεί χωρίς λόγο μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες.

Άρθρο 6§1β. «Κατ' εξαίρεση οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη που αφορούν μαθητές της Α' δημοτικού... κατατίθενται μέχρι 20 Σεπτεμβρίου» σε αυτήν την περίπτωση κινδυνεύουν μαθητές να παραμείνουν χωρίς στήριξη μέχρι τις αρχές του Νοέμβρη.

Άρθρο 6§4β. Πως είναι δυνατόν οι δομές αυτές να κρίνονται ως εκπαιδευτικές μόνο επειδή διαβιούν σε αυτές άτομα σχολικής ηλικίας;

Άρθρο 6§1γ. Η παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης, μέσω παράλληλης διδασκαλίας στις τάξεις όπου έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών, δε μπορεί, σε καμία περίπτωση, να αντικαθίσταται από την μείωση του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές με διαγνωσμένες αναπηρίες που εκπαιδεύονται στις εν λόγω τάξεις είναι μαθητές με πολλαπλή αναπηρία, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, κ.λ.π.

Άρθρο 6. §γ. αι. Δεν είναι κατανοητό το πώς εφαρμόζεται ή θα εφαρμόζεται στην πράξη το αναφερόμενο ως 'κοινό' και 'εξειδικευμένο' πρόγραμμα στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης.

Άρθρο 6. §δ. **να διαγραφεί «Για τον σχεδιασμό του ΕΠΕ ενημερώνεται και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή... » και να αντικατασταθεί «Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή... »**

Αιτιολόγηση: Είναι κοινή πρακτική σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες οι γονείς να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του ΕΠΕ του παιδιού τους, αφού οι γνώσεις και η εμπειρία τους μόνο έθιμα μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, οι γονείς δε μπορούν να απουσιάζουν από συναντήσεις συζητήσεις για τα παιδιά τους. Το μοντέλο του 'ειδικού επιστήμονα' που έχει όλες τις γνώσεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και του παιδαγωγικού γονέα- δέκτη

των αποφάσεων των "ειδικών" έχει δεχθεί δριμύεια κριτική σε όλο τον κόσμο και δεν χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες. Αντίθετα, η νομοθεσία διεθνώς έχει ενισχύσει το ρόλο του γονέα στο πλαίσιο των αποφάσεων για το μέλλον του παιδιού του. Κάθε ευνομοϊόμενη Πολιτεία οφείλει να σεβαστεί τις αποφάσεις των γονέων και να ανταποκριθεί σε αυτές στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό.

Επιπλέον Άρθρο:

Άρθρο ...: Διαδικασία μετάβασης μαθητών από την μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη

§1.Μετάβαση είναι η διαδικασία μετακίνησης του/της μαθητή/ήτριας από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη ή/και από έναν τύπο σχολείου σε άλλον. Η αλλαγή της σχολικής βαθμίδας θεωρείται κρίσιμη περίοδος για κάθε μαθητή/ήτρια εξαιτίας ποικύλων αλλαγών σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Ιδιαίτερα στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η διαδικασία μετάβασης είναι απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις.

§2.Τα σχολικά πλαίσια αποστολής και υποδοχής σχεδιάζουν και υλοποιούν το πρόγραμμα μετάβασης των μαθητών/τριών 4-6 μήνες πριν την αποφοίτηση. Η όλη διαδικασία μετάβασης ολοκληρώνεται 4-6 μήνες μετά τη φοίτηση του/της μαθητή/ήτριας στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

§3.Οι μαθητές/ήτριες που πρόκειται να αποφοιτήσουν από ένα σχολικό πλαίσιο παραπέμπονται έγκαιρα για γνωμάτευση στα οικεία ΚΕΔΔΥ. Η όλη διαδικασία καθορισμού πλαισίου από τα ΚΕΔΔΥ πρέπει να έχει ολοκληρωθεί το αργότερο μέχρι τέλος Φεβρουαρίου. Τα ΚΕΔΔΥ υποχρεούνται να ενημερώνουν τα σχολικά πλαίσια αποστολής και υποδοχής για την κατάταξη των μαθητών/τριών.

§4.Το πρόγραμμα μετάβασης σχεδιάζει και υλοποιεί ομάδα διαμεσολάβησης, η οποία αποτελείται από προσωπικό και των δύο πλαισίων σε συνεργασία με τις ΕΔΕΑΥ όπου αυτές έχουν συσταθεί. Στην ομάδα διαμεσολάβησης δύναται να συμμετάσχει και γονέας ή κηδεμόνας του/της μαθητή/ήτριας.

§5.Το πρόγραμμα μετάβασης κατατίθεται από την ομάδα διαμεσολάβησης και εγκρίνεται από τον/την σχολικό/ή σύμβουλο ΕΑΕ της περιφέρειας του σχολείου υποδοχής.

§6.Οι σχολικοί σύμβουλοι ΕΑΕ κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου οφείλουν να προβούν σε εκπαίδευση του προσωπικού των σχολικών μονάδων για το σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης.

Άρθρο 6§1β και Άρθρο 7§4:Περιορίζοντας την Παράλληλη στήριξη (έως έναν εκπαιδευτικό ανά σχολική μονάδα) και αποκλείοντας την παροχή της σε σχολικές μονάδες με Τμήμα Ένταξης είναι πιθανό να αυξηθούν οι περιπτώσεις παροχής παράλληλης στήριξης από τους γονείς. Αυτό αντίκειται στο άρθρο 1 περί δωρεάν δημόσιας παροχής εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχουν κριτήρια. Για το ποιους προσλαμβάνουν οι γονείς για την παράλληλη στήριξη.

Άρθρο 7. Η αναφορά στο Braille γίνεται μονομερώς. Δεν πρόκειται μόνο για γραφή Braille. Πρόκειται για κώδικα γραφής και ανάγνωσης Braille.

Χρειάζεται να γίνει πρόβλεψη για τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα.

Άρθρο 7§3. Η πιστοποίηση της γλωσσομάθειας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) ανατίθεται στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Η γλωσσολογική έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο έχει εδραιώσει την υπόσταση των νοηματικών γλωσσών και έχει αποδείξει το βαθμό πολυπλοκότητας και εκφραστικής δύναμης που τις χαρακτηρίζει. Με δεδομένο το γεγονός αυτό, η θεσμοθέτηση της πιστοποίησης γλωσσομάθειας της ΕΝΓ ως φυσικής γλώσσας επίσημα αναγνωρισμένης από το Ελληνικό Κράτος είναι απολύτως θετική εξέλιξη. Πιστεύουμε όμως, ότι η ανάθεση της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) θέτει λάθος βάσεις για την αξιολόγηση της ΕΝΓ και την περιθωριοποιεί.

Τα τριτά σημεία σχετικά με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι δύο:

1. Στην παράγραφο 1 άρθρο 7 του σχεδίου νόμου και αντίστοιχα στο 3699/2008 (άρθρο 7, παρ. 1) ορθά ορίζεται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως ισότιμη με την Ελληνική ομιλούμενη, ως η φυσική γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών. Τόσο οι πρόσφατοι νόμοι, ν. 3699/2008 άρθρο 7 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» όσο και ο ν. 4186/2013

άρθρο 20 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», καθώς και το άρθρο 7 του σχεδίου νόμου για την Ειδική Αγωγή που είναι σε δημόσια διαβούλευση, χωρίς καμία επιστημονική βάση, εξομοιώνουν την πιστοποίηση γλωσσομάθειας της ΕΝΓ με την πιστοποίηση του κώδικα γραφής Braille. Είναι αδόκιμη η εξομοίωση του κώδικα γραφής Braille ο οποίος αποδίδει την εκάστοτε γραπτή γλώσσα με διαφορετικά σύμβολα, με την ΕΝΓ η οποία ως πλήρης φυσική γλώσσα έχει τελείως διαφορετική δομή και αναγνωρίζεται όχι μόνο από την Ευρωπαϊκή νομοθεσία αλλά και από τους ίδιους τους συντάκτες του άρθρου ως ισότιμη με την Ελληνική ομιλούμενη. Ας υπενθυμιστεί ότι ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών έχει διασαφηνίσει ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ουδεμία σχέση έχει με κώδικες γραπτής επικοινωνίας όπως η Braille ή Morse. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, ο ίδιος χώρος της Ειδικής Αγωγής έρχεται χωρίς επιχειρήματα να επαναφέρει τους μύθους του προηγούμενου αιώνα.

2. Ο οργανισμός που πιστοποιεί τη γνώση της ΕΝΓ ορίζεται ότι θα είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ο ΕΟΠΠΕΠ ανάμεσα σε άλλα πιστοποιεί «γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω μη-τυπικής και άτυπης μαθησιακής διαδρομής», δηλαδή επαγγελματικά προσόντα. Τόσο ο ΕΟΠΠΕΠ όσο και το ΙΕΠ δεν σχετίζονται με πιστοποίηση γλωσσομάθειας σε οποιαδήποτε γλώσσα. Η ανάθεση της πιστοποίησης αυτής στον ΕΟΠΠΕΠ ως αρμόδιο κρατικό φορέα, δημιουργεί μια αίσθηση εκ νέου περιθωριοποίησης σε σύγκριση με τον τρόπο και τους φορείς που έχουν αναλάβει την πιστοποίηση της Ελληνομάθειας (ΚΕΓ <http://www.greeklanguage.gr/>) ή το επίπεδο γνώσεων άλλων γλωσσών (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας <http://celel.europa.eu/krp/>). Εκτιμούμε ως αντιεπιστημονική την ανάθεση της πιστοποίησης γλωσσομάθειας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε φορέα που δεν έχει στο καταστατικό πρόβλεψη γλωσσικής πιστοποίησης, καμία εμπειρία και καθόλου προσωπικό με εξειδίκευση στην αξιολόγηση, τη στάθμιση εκπέδων εκμάθησης και τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας – αλλά ούτε και οποιασδήποτε φυσικής γλώσσας.

Σας παρακαλούμε να λάβετε υπ' όψιν την παράμετρο αυτή και τη σημασία που έχει η αποκρυφή οποιασδήποτε υπόνοιας περί άνιση μεταχείρισης της ΕΝΓ στο επίπεδο της πιστοποίησης, στο νομοσχέδιο το οποίο βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε διαβούλευση, δεδομένου ότι κρατικοί φορείς όπως πανεπιστήμια και ερευνητικοί οργανισμοί που ειδικεύονται στα θέματα της ΕΝΓ θα μπορούσαν να αναλάβουν το έργο αυτό σε συνεργασία με την ΟΜΚΕ, έτσι ώστε η ΕΝΓ να αντιμετωπίζεται ισότιμα με την Ελληνική και στο ζήτημα της πιστοποίησης.

Όπως κάθε φυσική γλώσσα, η ΕΝΓ είναι διδακτέ. Όπως και για την Ελληνική γλώσσα, η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας στην ΕΝΓ είναι αυτονόητο να γίνεται από πανεπιστημιακούς φορείς ή τμήματα σχετικά με την έρευνα, τη διδασκαλία και την πιστοποίηση γλώσσας, και ειδικότερα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διαθέτει την επιστημονική γνώση για θέματα Ειδικής Αγωγής, ερευνά την ΕΝΓ και προσφέρει μαθήματα και εκπαιδευτικά προγράμματα στην ΕΝΓ από δεκαετίας. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε σε συνεργασία με κρατικούς ερευνητικούς φορείς όπως το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) του Ε.Κ. ΑΘΗΝΑ, που διαθέτει τους απαραίτητους γνωστικούς και τεχνολογικούς πόρους και με το οποίο ήδη έχουν ξεκινήσει σχετικές συζητήσεις, να αναλάβουν το έργο της πιστοποίησης της ΕΝΓ, εφόσον προβλεφθεί από το σχετικό νόμο. Στην κατεύθυνση αυτή συντάσσεται και στηρίζει τις παραπάνω θέσεις επίσης ο Σύλλογος των διδασκόντων την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, με τον οποίο υπάρχει πρόθεση συνεργασίας και σχετική επικοινωνία.

Άρθρο 7§3.β. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Π.Τ.Ε.Α.) του Παν/μιου Θεσσαλίας δεν αναφέρεται πουθενά μέσα στο νομοσχέδιο κι ως είναι το μόνο πανεπιστημιακό τμήμα στη χώρα μας που έχει ένα ολοκληρω εξαμηνιαίο μάθημα αφιερωμένο στην εκμάθηση του κώδικα Braille. Το εν λόγω μάθημα «Κώδικας Braille – Κατάκτηση Γραφής και Ανάγνωσης» ολοκληρώνεται σε 13 διδασκαλίες και συνδυάζει θεωρητική και πρακτική διδασκαλία και έχει εργαστηριακό χαρακτήρα. Επίσης οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα και πέραν του μαθήματος να κάνουν πρακτική άσκηση με τις μηχανές σε ειδικά διαμορφωμένα χώρα (παιλwerkαστήριο). Η αξιολόγηση του μαθήματος πέραν της

υποχρεωτικής παρουσίας (χαρακτηρισμένο ως εργαστηριακό μάθημα), περιλαμβάνει εργασίες και εξετάσεις.

Εκτιμούμε πως το φάσμα των διδασκαλιών στο εξάμηναίο μάθημα για το Braille που υλοποιείται στο Π.Τ.Ε.Α. υπερκαλύπτει αυτά που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι ειδικοί παιδαγωγοί προκειμένου να στηρίξουν μαθητές με μερική ή ολική απώλεια όρασης τόσο σε ενταξιακά πλαίσια όσο και σε ειδικά σχολεία. Τέλος, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος όσον αφορά το μάθημα της γραφής και ανάγνωσης του κώδικα Braille που υλοποιείται στο Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπερκαλύπτει σε κάθε περίπτωση κάθε άλλη επιμόρφωση που γίνεται αυτή τη στιγμή από συλλόγους ή κέντρα εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Τόσο ο ΕΟΠΠΕΠ όσο και το ΙΕΠ δεν σχετίζονται με τις πρακτικές διδασκαλίας που πρέπει να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση προκειμένου να «μάθει» το τυφλό παιδί γραφή και ανάγνωση μέσω του κώδικα Braille. Δεν πρόκειται απλά για μια κατοχύρωση του κώδικα από βλέποντες εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια σειρά τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να μάθει αποτελεσματικά το τυφλό παιδί Braille.

Κατά συνέπεια, είναι αυτονόητο το έργο αυτό να γίνεται από πανεπιστημιακούς φορείς ή τμήματα σχετικά με την έρευνα, τη διδασκαλία και ειδικότερα τμήματα που έχουν άμεση σχέση με το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, όπως είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παν/μιου Θεσσαλίας το οποίο διαθέτει τη γνώση και την υποδομή για τη διαδικασία αυτή.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή Διευθυντή και για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών ΕΕΠ σε σχολεία Κωφών-Τυφλών, είναι η πιστοποίηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) και της γραφής B_r_a_i_l_l_e καθώς επίσης και σπουδές στην εκπαίδευση κωφών ή τυφλών αντίστοιχα, η οποία πιστοποιείται μέσα από την παρακολούθηση 3 τουλάχιστον μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο στα σχετικά πεδία. Εάν, η ανωτέρω προϋπόθεση δεν πληρούται, τοποθετούνται για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, εκπαιδευτικοί με λιγότερα προσόντα.

Άρθρο 7§4. Είναι σημαντικό θετικό στοιχείο του νόμου η ρύθμιση για τη χρήση συμβόλων και εικόνων για την πρόσληψη και έκφραση της Νέας Ελληνικής από τους μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Ωστόσο, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: α) η χρήση εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας θα πρέπει να διευρυνθεί και να συμπεριλαμβάνει τη χρήση αντικειμένων (για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ, ανεξαρτήτως γλωσσικής ικανότητας), β) προτείνεται να χρησιμοποιηθεί ο όρος «μέσα οπτικής στήριξης» σύμφωνα με τον εμπειρικά τεκμηριωμένο διεθνή όρο «visual supports», και γ) να προστεθεί ο όρος «μέθοδοι με επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση» ώστε να αποφευχθεί η χρήση συμβόλων ή και άλλων συστημάτων επικοινωνίας που δεν έχουν επαρκή εμπειρική στήριξη. Ως εκ τούτου προτείνεται η αναδιατύπωση αυτής της παραγράφου ως εξής «Για τους μαθητές με ΔΑΦ, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με προφορικές, γραπτές ή εναλλακτικές μεθόδους (π.χ. μέσα οπτικής στήριξης, όπως αντικείμενα, εικόνες, σύμβολα) που διαθέτουν επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση.

Άρθρο 9. Θεωρούμε ότι το άρθρο 9 σε γενικές γραμμές κινείται στη σωστή κατεύθυνση. Ωστόσο, θεωρούμε προβληματική την πρόβλεψη του συγκεκριμένου άρθρου η οποία αφορά τον αριθμό μαθητών ανά τμήμα. Συγκεκριμένα, ενώ στον προηγούμενο νόμο προβλεπόταν, στα Ειδικά σχολεία, τα τμήματα να έχουν ως ανώτατο όριο τους 5 μαθητές (το οποίο μπορούσε ανάλογα με τις περιστάσεις να κατέβει στους 3), στον προς ψήφιση νόμο προβλέπεται ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα να κυμαίνεται από 4 έως 8.

Η ρύθμιση αυτή θα προκαλέσει δυσλειτουργίες και αναμφίβολα θα μειώσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς αναπόφευκτα οδηγεί σε μία σχολική τάξη άτομα με διαφορετικά είδη αναπηριών (π.χ. αυτιστικά παιδιά, παιδιά με νοητική υστέρηση, εγκεφαλική παράλυση κλπ), καθιστώντας έτσι αδύνατη την επιζητούμενη από το νόμο εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Ως εκ τούτου θεωρούμε ότι πρέπει να παραμείνει σε ισχύ η πρόβλεψη όλων των

προηγούμενων νόμων που αναφέρονται στην ειδική αγωγή στους οποίους το ανώτατο όριο τμήματος

ήταν οι 5 μαθητές.

Άρθρο 9§2.α.

Σε αυτό το σημείο προτείνεται η εφαρμογή του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) για την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α.. Η δική μας πρόταση αφορά την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (Α.Π.Ε.Α.) για διαφορετικές κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως με νοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης, κοφών/βαρήκοων, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και με κινητικά προβλήματα. Η ανάπτυξη των ΑΠΕΑ εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002-2004) του Υπουργείου Παιδείας με εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους (ΕΠΕΑΕΚ II) και βασίστηκε στη συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών ΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστημιακών με εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Σε αντίθεση με το Π.Α.Π.Ε.Α. το οποίο προσδιορίζει γενικούς άξονες και στρατηγικές εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με ε.ε.α., το θεωρητικό μοντέλο διαμόρφωσης αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων ακολουθεί τη διεθνή τάση για την εφαρμογή του κατηγορικού μοντέλου στην ΕΑΕ. Υιοθετώντας την κατηγορική οπτική, αναπτύχθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα με προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γενικής Αγωγής (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ) ως προς την στοχοθεσία και τις επιστημονικά τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούνται διεθνώς για κάθε κατηγορία παιδιών με εεα.

Άρθρο 20§1.5 Θα πρέπει να αφαιρεθεί το σχετικό με το Διδασικαίο ΕΑΕ για καθηγητές Δευτεροβάθμιας αφού μέχρι σήμερα τέτοιο δεν υπάρχει- εκτός αν θα υπάρξει ρύθμιση για την ίδρυση τέτοιων εκπαιδευτικών δομών, όπως είναι ευκαίριο και αναγκαίο.

Τα άτομα με αναπηρία ή οι γονείς παιδιών με αναπηρίες μπορούν να απασχολούνται σε μονάδες ειδικής αγωγής εφόσον έχουν τις σχετικές σπουδές. Επίσης, έχουν προτεραιότητα στην τοποθέτησή τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που έχουν τα αντίστοιχα πτυχία. Συνεπώς θα πρέπει να φύγουν τα πεδία iv και v από το 1.2. και το 1.4 και το 1.6

Άρθρο 21§8. Υπάρχει ένα αξύμωρο σχήμα, δηλαδή υπονοείται ότι ένας τετραπληγικός μπορεί να διδάξει μόνο σε σχολείο τετραπληγικών. Τίως θα πρέπει να αφαιρεθεί ή να αναδιατυπωθεί.

Προτείνεται η αναδιατύπωση της παραγράφου 8 του άρθρου 21 ως εξής: «Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν επιπλέον εξειδίκευση στην εκπαίδευση των κοφών ή των τυφλών, όπως αυτή πιστοποιείται από τη παρακολούθηση 3 τουλάχιστον μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο σε σχετικά πεδία και επίσης γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και στην Ελληνική γραφή braille_ (ΕΓΒ), μετατίθενται και αποσπώνται κατά προτεραιότητα σε σχολικές μονάδες κοφών και τυφλών. Δημιουργούνται δύο πίνακες. Ο ένας περιλαμβάνει αυτούς που έχουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση κοφών και επάρκεια στην ΕΝΓ και ο άλλος στην ΕΓΒ. Η πιστοποίηση στην εκπαίδευση των κοφών ή των τυφλών γίνεται μετά από την κατάθεση των σχετικών πιστοποιητικών. Η πιστοποίηση γίνεται με βάση την παράγραφο 3 του άρθρου 7 του παρόντος νόμου.»

Άρθρο 22 Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΕΑΕ

Άρθρο 22§3ι

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε την πλήρη αντίθεσή μας με την εφαρμογή κοινής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην ΕΑΕ ή στη σχολική ψυχολογία. Θεωρούμε ότι αυτή η νομοθετική οπτική υποβιβάζει τις πολύ υψηλής ποιότητας σπουδές που παρέχονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα της πρόσφατης εξωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος. Η υψηλή κατάρτιση του αποφοίτου του ΠΤΕΑ (επιτυχής παρακολούθηση τουλάχιστον θεωρητικών και εργαστηριακών 60 μαθημάτων και διετής πρακτική άσκηση σε μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής) αναγνωρίζεται από όλη ανεξαιρέτως την εκπαιδευτική κοινότητα (σχολικών συμβούλων, διευθυντών και εκπαιδευτικών) και αποδεικνύεται από το άριστο έργο έχουν επιδείξει εργαζόμενοι επί 12ετία ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε δομές ειδικής αγωγής.

Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση 4ετών προπτυχιακών προγραμμάτων στην ΕΑ αποτελεί μία διεθνή πρακτική για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, όπως τεκμηριώνεται και με την

αναλυτική κατάσταση στις ΗΠΑ, όπου προσφέρονται 190 προπτυχιακά προγράμματα 4ετούς διάρκειας στην ΕΑ (<http://graduate-school.phds.org/education-index/bachelors-in-special-education-degree-programs>).

Άρθρο 23

Άρθρο 23§9.γ.

Προτείνεται η αναδιατύπωση ως εξής: «στην εκπαίδευση των κωφών και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.»

Γενικό Σχόλιο: όπου υπάρχει η φράση «εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)» θα πρέπει να αντικατασταθεί από τη φράση «εξειδίκευση στην εκπαίδευση κωφών και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.»

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders-Fifth Edition*.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. SAGE Publications Ltd.

Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (1999) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives: Policy, Context and Comparative Perspectives*. David Fulton Publishers.

Hegarty, S. Meijer, C., & Pijl, S. J (2002). *Inclusive Education: A Global Agenda (International Perspective on Reading Assessment)*. Routledge.

Hodkinson, A. & Vickerman, Ph. (2012) *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. SAGE Publications Ltd.

McLeskey, J., Rosenberg, M., & Westling, D. (2010). *Inclusion: effective practices for all students*. Boston, MA: Pearson.

Mitchell, D. (2012) *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, U.K. Routledge Press.

Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (2013). Age-Appropriate Transition Assessment. The Position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83.)

Oliver, M and Barnes, C (2012) *The new politics of disablement*. Basingstoke: Palgrave. Macmillan.

Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2012) *Assessment: In Special and Inclusive Education*, U.S.A. Wadsworth Cengage Learning

Tomlinson C. A. (2012) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2nd edition (Professional Development). Kindle Edition: Solution Tree Press.

Tomlinson, C. A. & Sousa, D. A. (2011) *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Kindle Edition: Solution Tree Press.

Villa, R.A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Publisher: Corwin.

Ολοκληρώνοντας την παρέμβασή μας δε θα πρέπει να μη στηλιτεύσουμε τη στάση συλλόγων και προσώπων που υπηρετώντας ιδιωτική συμφέροντα και επιθυμώντας να διεκδικούν το πεδίο επαγγελματικής δραστηριότητας τους πέρα από αυτό του βασικού τους πτυχίου, θέλουν ακόμα την ΕΑ "ζέφυργο αμπέλι", όπου θα μπορούν να διορίζονται άτομα που απέκτησαν αμφιβόλου ποιότητας κατάρτιση σε μεταπτυχιακά δι' αλληλογραφίας ή άτομα που μας γυρίζουν δεκαετίες πίσω υποστηρίζοντας ότι η εμπειρία μετρά περισσότερο από τα επιστημονικά προσόντα, αντίθετα με τις σύγχρονες τάσεις της επιστημονικής επαγγελματικής εξειδίκευσης (<http://graduate-school.phds.org/education-index/bachelors-in-special-education-degree-programs>).

Θα πρέπει επιτέλους να καταγγελλθούν όλοι αυτοί που χωρίς επιχειρήματα δε διστάζουν να αμφισβητούν τις πολύ υψηλής ποιότητας σπουδές που παρέχονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα της πρόσφατης εξωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος. Η υψηλή κατάρτιση του αποφοίτων του ΠΤΕΑ (επιτυχής παρακολούθηση τουλάχιστον θεωρητικών και εργαστηριακών 60 μαθημάτων και διετής πρακτική άσκηση σε μονάδες γενικής και

ειδικής αγωγής) αναγνωρίζεται από όλη ανεξαιρέτως την εκπαιδευτική κοινότητα (σχολικών συμβουλών, διευθυντών και εκπαιδευτικών) και αποδεικνύεται από το άριστο έργο έχουν επιδείξει εργαζόμενοι επί 12ετία ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε δομές ειδικής αγωγής.

Θα πρέπει η πολιτεία να μην τροφοδοτεί το θράσος τέτοιων συνδικαλιστικών επιτροπών όπως η πρωτοεμφανιζόμενη Συντονιστική Επιτροπή Εκπαιδευτικών - Αποφοίτων Παιδαγωγικού Τμήματος, με μεταπτυχιακό/διδακτορικό και προώθησά στην Ειδική Αγωγή (ΠΕ. 70.50 και ΠΕ. 60.50), η οποία αν και δεν έχει ούτε καταστατικό, μπόρεσε να παραβρεθεί στη συζήτηση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, τη στιγμή που δεν κλήθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, η ΟΛΜΕ, ή επιστημονικοί φορείς της Ειδικής Αγωγής!

Θεωρώντας ότι οι προτάσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης στη χώρα μας, ελπίζουμε να γίνουν αποδεκτές και είμαστε στη διάθεσή σας για οποιασδήποτε διευκρινήσεις στην προσπάθεια για την επίλυση των χρόνιων και οξύτων προβλημάτων του χώρου.

Με εκτίμηση,

Ο Πρόεδρος
του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Φίλιππος Βλάχος