

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ  
ΣΥΝΕΔΡΙΟ-ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Όψεις του σύγχρονου σχολείου:

**Η διαχείριση της σχολικής τάξης**

**20-22 Νοεμβρίου 2020**

**Πρακτικά**  
**Τόμος 1**

Επιμέλεια: Δημήτριος Καλαϊτζίδης, ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία

**Αθήνα 2021**



σε συνεργασία με:  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διαδικτυακό Πανελλήνιο

Διαχείριση της  
σχολικής  
τάξης

Όψεις του σύγχρονου σχολείου:

20-22  
Νοεμβρίου 2020

Επιστημονικό Συνέδριο - Συμπόσιο

Ιστοσελίδα του συνεδρίου: <http://4pekesat.sites.sch.gr>

Έναρξη:  
Παρασκευή 20 Νοεμβρίου 2020, 17:30

Σύνδεσμος για εγγραφή: [shorturl.at/jqxT9](http://shorturl.at/jqxT9)

*Σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια:*

**Πελοποννήσου, Χαροκόπειο, Ιωαννίνων και ΕΚΠΑ**

**Πρακτικά του Πανελλήνιου Διαδικτυακού Επιστημονικού  
Συνεδρίου-Συμποσίου**

# **«Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης»**

## **Τόμος 1**

**Εκδότης:** 4ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) ΑΤΤΙΚΗΣ

**Έτος έκδοσης:** 2021

**Υπεύθυνος έκδοσης:** Δημήτριος Καλαϊτζίδης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου-Εκπαίδευση για την Αειφορία

**Επιμέλεια έκδοσης:** Δημήτριος Καλαϊτζίδης, ΣΕΕ-Εκπαίδευση για την Αειφορία

**Υπεύθυνος κατά τον νόμο:** Νικόλαος Καμήλος, Οργανωτικός Συντονιστής του 4<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Αττικής

**Επιμέλεια αφίσας και λογότυπου:** Βασιλική Σοφρά, ΣΕΕ ΠΕ08

**Βιβλιογραφική Αναφορά:** Πρακτικά του Πανελληνίου Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου-Συμποσίου «Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης» (2021). 4<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Αττικής-Αθήνα

**ISBN: 978-618-852519-4-0**

**ISBN-SET: 978-618-85219-3-3**

**Σημείωση:** Στα δημοσιευόμενα κείμενα διατηρήθηκε η σύνταξη και η ορθογραφία των συγγραφέων

# 1<sup>ος</sup> Τόμος

## Περιεχόμενα

.....	10
Εισαγωγικό σημείωμα.....	10
Χαφιτισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής .....	11
κ. Γεωργίου Κόσυβα.....	11
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ .....	12
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ .....	13
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ .....	13
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ.....	13
Πρόγραμμα και Πρακτικά του Συνεδρίου.....	14
ΟΜΙΛΙΕΣ ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ.....	26
EFFECTS OF CLASSROOM MANAGEMENT TEACHER TRAINING ON STUDENT BEHAVIOR CHANGE: AN INTERVENTION .....	27
Antoniou Faye .....	27
Palapaidou Paraskevi .....	27
ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	37
Δροσινού Κορέα Μαρία.....	37
ΟΜΙΛΙΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ.....	48
Ειδική θεματική συνεδρία Π1.....	49
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ, ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ» (ΜΝΑΕ) 2017-2019 ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ.....	49
Μπαγάκης Γιώργος.....	49
Νικολάου Νίκος .....	49
Λαμπίδη Άννα .....	49
Σιγανού Άννα.....	49
Κονταξής Θανάσης .....	49
Χαλικόπουλος Αντώνης .....	49
Ειδική θεματική συνεδρία Π2.....	75

<b>Μοντέλο Δημιουργίας Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για μαθητές ΣΜΕΑΕ .....</b>	<b>75</b>
<b>ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΣΜΕΑΕ.....</b>	
Αδριανός Γ. Μουταβελής .....	76
Σωτηρία Τζιβνίκου .....	76
<b>ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΠΕ).....</b>	
Μπεκιάρη Αφροδίτη.....	89
<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....</b>	
Καρίπη Σπυριδούλα.....	100
<b>Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	
Ζέζα Μαρία .....	109
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 1 .....</b>	<b>116</b>
<b>ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ .....</b>	
<b>116</b>	
<b>ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΩΝ ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Η ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΕΙΡΑΙΑ .....</b>	
<b>117</b>	
Καλτσάς Απόστολος.....	117
Κοτσιφάκος Δημήτριος .....	117
<b>Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ .....</b>	
<b>125</b>	
Κλαδά Αθηνά.....	125
<b>ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΛ .....</b>	
<b>133</b>	
Παπαλεωνίδα Παναγιώτα .....	133
<b>ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....</b>	
<b>142</b>	
Πετροπούλου Σταυρούλα .....	142
<b>ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .....</b>	
<b>152</b>	
Πλατσή Μαριάνθη.....	152

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΟΥ ΕΤΟΥΣ -ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ: ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΡΙΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ .....</b>	<b>160</b>
<b>Πολίτης Χρήστος .....</b>	<b>160</b>
<b>Κοτσιφάκος Δημήτριος .....</b>	<b>160</b>
<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΠΩΛΕΙΑΣ: ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΟΗΘΟΥ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ ΣΤΟ 7ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ Α΄ ΠΕΙΡΑΙΑ (ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ) .....</b>	<b>169</b>
<b>Ράππη Μαρία.....</b>	<b>169</b>
<b>Κοτσιφάκος Δημήτριος .....</b>	<b>169</b>
<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ .....</b>	<b>178</b>
<b>Τομπά Παναγιώτα .....</b>	<b>178</b>
<b>Αναστασίου Αδάμος.....</b>	<b>178</b>
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 2 .....</b>	<b>188</b>
<b>ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>188</b>
<b>ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΗΣ UNESCO ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΝΟΣ ΝΕΟΥ ΟΡΑΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>189</b>
<b>Δηλάρη Βαρβάρα .....</b>	<b>189</b>
<b>ΑΣΤΟΧΙΕΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΑΙΔΩΝ .....</b>	<b>197</b>
<b>Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος .....</b>	<b>197</b>
<b>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>205</b>
<b>Κολέσια Χρυσούλα .....</b>	<b>205</b>
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:3.....</b>	<b>213</b>
<b>ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ .....</b>	<b>213</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΑΓΧΟΥΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>214</b>
<b>Αρτσάνου Μαρία.....</b>	<b>214</b>
<b>Μουταβελής Γ. Αδριανός .....</b>	<b>214</b>
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ ΣΥΜΜΟΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ .....</b>	<b>226</b>

<b>Βάσιου Αικατερίνη .....</b>	<b>226</b>
<b>Σταυρακάκη Αικατερίνη .....</b>	<b>226</b>
<b>Κανελοπούλου Γεωργία .....</b>	<b>226</b>
<b>Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΔΕΑΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ</b>	
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ &amp; ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ .....</b>	<b>237</b>
<b>Βοζαϊτης Ν. Γεώργιος .....</b>	<b>237</b>
<b>Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ .....</b>	
<b>Μητρόπουλος Γεώργιος .....</b>	<b>247</b>
<b>Μπαβέλη Γεωργία .....</b>	<b>247</b>
<b>ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΓΙΑ</b>	
<b>ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	
<b>ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ .....</b>	
<b>Μουταβελής Γ. Αδριανός .....</b>	<b>255</b>
<b>Κωστή Μαρία-Ιουλία .....</b>	<b>255</b>
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 4 .....</b>	<b>270</b>
<b>ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ</b>	
<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....</b>	
<b>270</b>	
<b>ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΟΥΜΑΙ, ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΚΑΙ ΠΡΟΛΑΜΒΑΝΩ ΤΗΝ</b>	
<b>ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΜΕ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ .....</b>	
<b>Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα .....</b>	<b>271</b>
<b>Ψυχογιουπούλου Παναγιώτα.....</b>	<b>271</b>
<b>ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	
<b>Βεργέτη Αθανασία.....</b>	<b>282</b>
<b>Χριστοπούλου Ευσταθία.....</b>	<b>282</b>
<b>Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ .....</b>	
<b>Γαλανοπούλου Ελένη .....</b>	<b>294</b>
<b>Καραβίδα Μαρία .....</b>	<b>294</b>
<b>ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ FREINET ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΣΜΙΚΗΣ</b>	
<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΣΤΟ</b>	
<b>ΔΗΜΟΤΙΚΟ .....</b>	
<b>Γάτου Παρασκευή.....</b>	<b>302</b>
<b>ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ</b>	
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ .....</b>	
<b>Γκόλτσου Αικατερίνη .....</b>	<b>313</b>
<b>ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ: ΜΙΑ ΜΟΡΦΗ ΖΩΗΣ .....</b>	
<b>Γκριτζάλα Αθηνά .....</b>	<b>322</b>

<b>Καραπέτρος Πέτρος.....</b>	<b>322</b>
<b>Φλουσκούνη Θεοδώρα .....</b>	<b>322</b>
<b>ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ</b>	
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>331</b>
<b>Θεοδοσάκης Δημήτρης .....</b>	<b>331</b>
<b>Σοφούλη Γεωργία .....</b>	<b>331</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ CLIL ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ: THE ROSETTA STONE /</b>	
<b>ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ</b>	
<b>ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ .....</b>	<b>339</b>
<b>Καπαραλιώτη Ουρανία .....</b>	<b>339</b>
<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ</b>	
<b>ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ .....</b>	<b>348</b>
<b>Καράμηνas Ιγνάτιος .....</b>	<b>348</b>
<b>ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ..</b>	
<b>Κιούση Ελένη .....</b>	<b>358</b>
<b>ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ</b>	
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: Η ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ .....</b>	<b>367</b>
<b>Κοκκαλιάρη Μαγδαληνή .....</b>	<b>367</b>
<b>Λυμπεροπούλου Ελένη (Λέλα).....</b>	<b>367</b>
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ .....</b>	
<b>Μαργαρώνης Φάνης .....</b>	<b>375</b>
<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ</b>	
<b>.....</b>	<b>385</b>
<b>Μελιάδου Ελένη .....</b>	<b>385</b>
<b>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ – ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΤΕΧΝΗ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «ΑΛΛΙΩΣ», ΜΕ ΤΗΝ</b>	
<b>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>392</b>
<b>Μένου Χατζηγεωργίου Αλεξάνδρα .....</b>	<b>392</b>
<b>Βοσνάκη Αναστασία .....</b>	<b>392</b>
<b>ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ</b>	
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &amp; ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ</b>	
<b>ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ.....</b>	<b>400</b>
<b>Μπελτέ Ουρανία Αναστασία .....</b>	<b>400</b>
<b>Η ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΤΑΞΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ: ΜΙΑ</b>	
<b>ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ .....</b>	<b>408</b>
<b>Νομικού Χριστίνα .....</b>	<b>408</b>
<b>Κέκερης Γιώργος .....</b>	<b>408</b>



<b>Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....</b>	<b>417</b>
<b>Ορκόπουλος Κωνσταντίνος .....</b>	<b>417</b>
<b>Ορφανάκος Μελέτης .....</b>	<b>417</b>
<b>ΣΥΝΟΜΙΛΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟΤΕΡΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΑ ΠΙΟ ΕΛΚΥΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....</b>	<b>429</b>
<b>Σοφρά Βασιλική .....</b>	<b>429</b>
<b>Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΜΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ .....</b>	<b>440</b>
<b>Σοφρά Βασιλική .....</b>	<b>440</b>
<b>Σαμουηλίδου Ευδοκία .....</b>	<b>440</b>
<b>Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ: ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>457</b>
<b>Ταγκάλου Ελένη .....</b>	<b>457</b>
<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ – ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....</b>	<b>466</b>
<b>Χατζηλέλεκας Α. Δημοσθένης .....</b>	<b>466</b>
<b>Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΝΑΕ. ΜΙΑ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ</b>	<b>477</b>
<b>Χρονοπούλου Γιούλη (Αγγελική) .....</b>	<b>477</b>
<b>Ευρετήριο συγγραφέων με αλφαβητική σειρά .....</b>	<b>488</b>

## Εισαγωγικό σημείωμα

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

«Κρατάτε στα χέρια σας» τα πρακτικά του Πανελλήνιου Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου - Συμποσίου «Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης».

Το 4<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, θεσμός υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και του σχολείου εν γένει, έχει διαπιστώσει, από τη διαρκή επαφή με την εκπαιδευτική πράξη, ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στη διαχείριση της τάξης, τα οποία, με τις ειδικές συνθήκες που επικράτησαν στη χώρα τα τελευταία δέκα χρόνια, έχουν οξυνθεί.

Προκειμένου, λοιπόν, να συμβάλει στην ανάδειξη επιστημονικά τεκμηριωμένων και παιδαγωγικά αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαχείρισης της τάξης, διοργάνωσε το Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο-Συμπόσιο, σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια Πελοποννήσου, Χαροκόπειο, Ιωαννίνων και ΕΚΠΑ, από **20 ως 22 Νοεμβρίου 2020**.

Τα θέματα που εθίγησαν από τους ομιλητές εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων διαχείρισης της τάξης, όπως η δημοκρατία και τα δικαιώματα του παιδιού στο σχολείο, η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός, θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, η συνεργασία των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, το παιδαγωγικό κλίμα και η οργάνωση του χώρου στη σχολική τάξη, εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία διαχείρισης της τάξης, το νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει τα σχετικά θέματα και, φυσικά, η έρευνα στο πεδίο της διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης. Η ευρύτητα των θεμάτων που θίγονται, καθώς και η εξέταση ποικίλων διαστάσεων και εκφάνσεων της διαχείρισης της σχολικής τάξης, έδωσαν την ευκαιρία για την σε βάθος εξέταση και προσέγγιση του ζητήματος, καθώς και για την ανάδειξη των δυνατοτήτων που προσφέρονται για μια πιο λειτουργική, πιο αποτελεσματική, πιο ελκυστική για όλους σχολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Στους δύο τόμους των πρακτικών συγκεντρώσαμε 86 ομιλίες-ανακοινώσεις-άρθρα, που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο. Υπήρξε ένας σχετικά μικρός αριθμός ανακοινώσεων που, ενώ πραγματοποιήθηκαν, δεν υποβλήθηκαν για δημοσίευση στα πρακτικά.

Η δομή των πρακτικών ακολουθεί τους Θεματικούς Άξονες του συνεδρίου και εντός των θεματικών αξόνων η δημοσίευση γίνεται με αλφαβητική σειρά, με βάση το όνομα του πρώτου εκ των συγγραφέων. Όπως σημειώνουμε, στα δημοσιευόμενα κείμενα διατηρήθηκε η σύνταξη και η ορθογραφία των συγγραφέων.

Τα περιεχόμενα έχουν υπερσυνδέσμους που μεταφέρουν τον αναγνώστη στο άρθρο που επιθυμεί να μελετήσει.

Ευχόμαστε τα πρακτικά αυτά να βοηθήσουν για μια καλύτερη και πιο αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

**Ο Υπεύθυνος της Έκδοσης**  
**Δημήτριος Καλαϊτζίδης**

**Ο Οργανωτικός Συντονιστής**  
**Νικόλαος Καμήλος**

## Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής κ. Γεωργίου Κόσουβα

Με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζω το Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο-Συμπόσιο, που διοργανώνεται από το 4<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια Πελοποννήσου, Χαροκόπειο, Ιωαννίνων και ΕΚΠΑ και την υποστήριξη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Σκοπός του Συνεδρίου είναι ο εντοπισμός των παραγόντων και των φαινομένων που δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού και η ανάδειξη αποτελεσματικών τρόπων οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να προάγει την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών ενίσχυσης της συμπερίληψης και να αποτελέσει αφορμή ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης.

Σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και ανακατατάξεων κρίνεται αναγκαίος ο εμπλουτισμός των διδακτικών πρακτικών έτσι ώστε να ανταποκριθούμε στις νέες προκλήσεις να συμβάλουμε στην εδραίωση θετικού και ασφαλούς κλίματος και να ενισχύσουμε τη μόρφωση όλων των μαθητών μας. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές διαταραχές, ο σχολικός εκφοβισμός τα δικαιώματα του παιδιού, η σχολική αποτυχία είναι μερικά από τα θέματα που προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Ταυτόχρονα, η ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό σχολείο σχετίζονται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», στο οποίο θα έχουν ισότιμη πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και δυσκολιών. Υπό αυτό το πρίσμα ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και των υποστηρικτικών του φορέων στη διαχείριση κρίσεων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη του μαθητή αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Η επαρκής κατάρτιση και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και ιδιαίτερα των διευθυντών και υποδιευθυντών είναι αναγκαία. Γνωρίζουμε ότι καθημερινά υιοθετούνται καλές πρακτικές στις σχολικές μονάδες και τους εποπτευόμενους φορείς της ΠΔΕ Αττικής (ΚΕΣΥ, ΠΕΚΕΣ) τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και τους συμβούλους σχολικής ζωής ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Με την πίστη ότι το συνέδριο αυτό θα αποτελέσει εφελτήριο για άλλες επιμέρους έρευνες με σκοπό τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργία ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις μελλοντικές ανάγκες, εύχομαι:

Καλή επιτυχία στις εργασίες της!

Γεώργιος Κόσουβας

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

<b>ΚΟΣΥΒΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ</b>	Διευθυντής Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε και Δ.Ε. Αττικής
<b>ΚΟΛΙΑΔΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ</b>	Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ
<b>ΚΑΡΑΜΠΕΛΙΑΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ</b>	Καθηγητής ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
<b>ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ</b>	Ομότιμος καθηγητής, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
<b>ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ</b>	Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ</b>	Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ</b>	Αναπληρωτής καθηγητής ΕΚΠΑ
<b>ΘΑΝΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ</b>	Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΩΝ
<b>ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ</b>	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
<b>ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ ΦΩΤΕΙΝΗ</b>	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ</b>	Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
<b>ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΣΑ</b>	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
<b>ΤΣΑΦΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ</b>	Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ
<b>ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΦΑΙΗ</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΔΡΟΣΙΝΟΥ ΚΟΡΕΑ ΜΑΡΙΑ</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
<b>ΖΜΠΑΪΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ</b>	Επίκουρος Καθηγητής ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
<b>ΚΟΡΤΕΣΗ-ΔΑΦΕΡΜΟΥ ΧΑΡΑ</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΡΟΥΣΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ</b>	Επίκουρος Καθηγητής ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
<b>ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
<b>ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
<b>ΤΣΙΤΣΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ</b>	Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
<b>ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΑ,</b>	ΣΕΕ ΠΕ79, Έδρα 3ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΑΝΔΡΙΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ06, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ ΑΝΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΘΕΡΙΑΝΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ78, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ</b>	ΣΕΕ-Εκπαίδευση για την Αειφορία, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΚΑΜΗΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70, Οργανωτικός Συντονιστής 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΚΑΜΠΟΥΡΜΑΛΗ ΙΩΑΝΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΚΟΝΤΟΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΣΗΜΙΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ04, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΛΙΝΑΡΔΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ02, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΛΥΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ</b>	4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΕΕ-ΠΕ03
<b>ΜΑΚΡΗ ΔΗΜΗΤΡΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ80, Έδρα 2ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ Γ. ΑΔΡΙΑΝΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70 – Ειδ. Αγ. και Εντ. Εκπαίδευσης 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΜΠΕΛΤΕ ΟΥΡΑΝΙΑ - ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ87, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΜΠΟΕΜΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ91, Έδρα 6ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΜΠΟΥΛΑΚΗ ΑΡΧΟΝΤΩ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ81, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΝΙΚΟΛΟΥΔΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ60, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΠΑΠΑΛΕΩΝΙΔΑ ΠΑΝΑΠΩΤΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ86, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ60, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΣΑΜΟΥΗΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ11, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΣΟΦΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ08, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
<b>ΦΑΤΣΕΑΣ ΠΑΝΑΠΩΤΗΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ89, Έδρα 6ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

**ΧΟΝΔΡΟΓΙΑΝΝΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ** ΣΕΕ-ΠΕ84, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
**ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΣΤΑΘΙΑ** ΣΕΕ-ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
**ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ** ΣΕΕ-ΠΕ02, 4ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

<b>ΑΝΔΡΙΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ06
<b>ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ ΑΝΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70
<b>ΘΕΡΙΑΝΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ78
<b>ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ (Πρόεδρος)</b>	ΣΕΕ-Εκπαίδευση για την Αειφορία
<b>ΚΑΜΗΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70, Οργανωτικός Συντονιστής
<b>ΚΑΜΠΟΥΡΜΑΛΗ ΙΩΑΝΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70
<b>ΚΟΝΤΟΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΣΗΜΙΝΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ04
<b>ΛΙΝΑΡΔΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ02
<b>ΛΥΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ03
<b>ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ Γ. ΑΔΡΙΑΝΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70 – Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης
<b>ΜΠΕΛΤΕ ΟΥΡΑΝΙΑ - ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ87
<b>ΝΙΚΟΛΟΥΔΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ60
<b>ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70
<b>ΠΑΠΑΛΕΩΝΙΔΑ ΠΑΝΑΠΩΤΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ86
<b>ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ</b>	ΕΕ-ΠΕ60
<b>ΣΑΜΟΥΗΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ11
<b>ΣΟΦΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ08
<b>ΧΟΝΔΡΟΓΙΑΝΝΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ84
<b>ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΣΤΑΘΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70
<b>ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ02

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

<b>ΑΝΔΡΙΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ06
<b>ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ</b>	ΣΕΕ-Εκπαίδευση για την Αειφορία
<b>ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ60
<b>ΣΟΦΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ08
<b>ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΣΤΑΘΙΑ</b>	ΣΕΕ-ΠΕ70

### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

<b>ΑΜΠΑΡΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ,</b>	ΠΕ86, 7ο Γενικό Λύκειο Καλλιθέας
<b>ΒΑΓΕΝΑΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ,</b>	ΠΕ86, 2ο Γενικό Λύκειο Καλλιθέας
<b>ΓΟΥΡΝΑ ΣΟΦΙΑ,</b>	ΠΕ86, Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
<b>ΚΛΑΨΙΑΝΟΣ ΣΑΒΒΑΣ,</b>	ΠΕ86, Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
<b>Δ.Π.Ε. Δ' Αθήνας</b>	
<b>ΤΣΙΠΟΥΡΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ,</b>	ΠΕ86, 1ο ΕΠΑΛ Γλυφάδας

# **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΤΑΞΗΣ**

## **Τόμος 1**

## Ειδική Θεματική συνεδρία Π2

### Μοντέλο Δημιουργίας Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για μαθητές ΣΜΕΑΕ

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού, εξελίξιμου χαρακτήρα, το οποίο έχει αναπτυχθεί με συνεργατικές διαδικασίες της διεπιστημονικής ομάδας παρέμβασης του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της οικογένειάς του και ίσως του ίδιου. Έχει σκοπό να περιγράψει το παρόν επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να καθοδηγήσει με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα την εκπαίδευσή του και να περιγράψει τους χρησιμοποιούμενους πόρους.

Στο παρόν συμπόσιο, ερευνάται η χρήση του στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και προτείνεται Μοντέλο δημιουργίας με συγκεκριμένη διαδικασία και εργαλεία (π.χ. τρόποι επικοινωνίας, φόρμες ΕΠΕ). Το παρόν Μοντέλο ΕΠΕ, αποτελεί πρόταση των ΣΜΕΑΕ της Δ' Αθήνας σε συνεργασία με το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ταυτόχρονα, εξετάζονται κρίσιμοι παράγοντες όπως ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας, η θέση του ίδιου του μαθητή, καθώς και η εμπλοκή της οικογένειας.

**Συντονιστές: Μουταβελής Γ. Αδριανός & Τζιβινίκου Σωτηρία**

**Επιμέρους τίτλοι των εισηγήσεων:**

**Μουταβελής Γ. Αδριανός, Τζιβινίκου Σωτηρία:** *Αναγκαιότητα και δημιουργία του Μοντέλου Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ*

**Μπεκιάρη Αφροδίτη:** *Ρόλος και προκλήσεις για τη διεπιστημονική ομάδα στο Μοντέλο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης*

**Καρίπη Σπυριδούλα:** *Συνεργασία σχολείου οικογένειας με σκοπό τη δημιουργία Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης*

**Ζέζα Μαρία:** *Ο μαθητής μέσα από το Μοντέλο δημιουργίας Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης*

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΣΜΕΑΕ

**Αδριανός Γ. Μουταβελής**

moutavelis@yahoo.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

**Σωτηρία Τζιβνίκου**

sotitzivi@uth.gr

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) οι μαθητές αξιολογούνται διαρκώς, με σκοπό τον σχεδιασμό και τη συνεχή αναπροσαρμογή της παρέμβασης. Το σύνολο δε των ανωτέρω ενεργειών καταγράφεται από το προσωπικό και διατηρείται στον Ατομικό Φάκελο Μαθητή, ο οποίος περιέχει έγγραφα διοικητικού χαρακτήρα, portfolio γνωστικών αντικειμένων, καθώς και Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Στην παρούσα μελέτη με έμφαση στο ΕΠΕ καταγράφεται η ύπαρξη περιορισμένης νομοθετικής συστηματικότητας και καθοδήγησης, με αναμενόμενες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επιπλέον, εξετάζεται η συστηματικότητα των καταγραφών εκ μέρους των ΣΜΕΑΕ. Μεταξύ των ΣΜΕΑΕ παρατηρούνται διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο συλλογής και καταγραφής των δεδομένων. Διαφορές υπάρχουν και ανάμεσα στον τρόπο καταγραφής στο προσωπικό του ίδιου σχολείου. Μερικές από αυτές μπορούν να θεωρηθούν εντός των πλαισίων και των βαθμών ελευθερίας που είναι ανάγκη να έχει το προσωπικό, ενώ άλλες κάνουν δύσκολη τη διαχείριση, αφού συχνά, διαφορετικοί τρόποι αποτύπωσης απαιτούν περισσότερο χρόνο και δυσχεραίνουν την κατανόηση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και εξετάζεται η χρήση των ΕΠΕ από τις ΣΜΕΑΕ ως προς τη συχνότητα και τον τρόπο καταγραφής. Καταγράφεται αρχικά, η απουσία ΕΠΕ πριν την χρονική στιγμή εμφάνισης του Μοντέλου ΕΠΕ στο σύνολο των ΣΜΕΑΕ. Το παρόν Μοντέλο, αποτελεί πρόταση των ΣΜΕΑΕ της Δ' Αθήνας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει στόχο να οργανώσει συστηματικά τη δημιουργία ΕΠΕ αποδίδοντας στη σχολική κοινότητα, μέθοδο, εργαλεία και τρόπους διαχείρισης. Καταδεικνύεται η ανάγκη σταθερής, διαρκούς καθοδήγησης του σχεδιασμού και της υλοποίησης και περαιτέρω γενίκευσης του παρόντος Μοντέλου ΕΠΕ.

**Λέξεις κλειδιά:** ΣΜΕΑΕ, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, Μοντέλο ΕΠΕ

### Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία, ενέχει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού περιεχομένου, του διδακτικού περιβάλλοντος, της διαδικασίας και του προϊόντος μάθησης (Tomlinson, 1999). Ζητήματα που αποτελούν σημεία διαρκούς προβληματισμού της παιδαγωγικής ψυχολογίας και διδακτικής. Στην περίπτωση δε, των σχολείων γενικής αγωγής της χώρας μας, υπάρχει έντονη τυποποίηση της εκπαίδευσης με στενή καθοδήγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και τη χρήση



συγκεκριμένων, μοναδικών σχολικών εγχειριδίων (Flouris & Pasiás, 2003). Αυτή, η στενή καθοδήγηση υποδηλώνει ότι μαθητές με διαφορετική πολιτιστική, πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική προέλευση, με διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες αναμένεται να παρακολουθούν την πορεία μιας μονοδιάστατης εκπαιδευτικής διαδικασίας με περιορισμένες δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμογής (Μουταβελής, 2011). Ως συνεπαγωγή, συχνά, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει ενδιαφέρον, κουράζει εύκολα και οδηγεί πολλούς μαθητές σε αποτυχία.

Στην περίπτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) ή /ή και με αναπηρία (ΑμεΑ) που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), τα θέματα που αντιμετωπίζουν και οι διευρυμένες ανάγκες υποστήριξης τους, κάνουν ακόμη περισσότερο, αδύνατη την χρήση του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και της μαζικής διδασκαλίας μέσω κοινών ΑΠΣ. Εδώ, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης είναι προσωπικά εστιασμένος σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και στο σύνολό του, αυτό, αποτελεί το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Είναι ένα εξατομικευμένο συμπλήρωμα στο πλήρες πρόγραμμα που παρακολουθούν οι συμμαθητές του, το οποίο εμπλουτίζει σε εμπειρίες την τάξη, το σχολείο, την κοινότητα. Σε άλλη περίπτωση, ανυπαρξίας του ΕΠΕ οι εκπαιδευτικοί και θεραπευτές ενός μαθητή δεν γνωρίζουν με αντικειμενικότητα την μέχρι τώρα πορεία του και η εκπαιδευτική παρέμβαση υπολείπεται προσανατολισμού και συγκεκριμένων στόχων.

«Το ΕΠΕ αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού, εξελίξιμου χαρακτήρα, το οποίο έχει αναπτυχθεί με συνεργατικές διαδικασίες της διεπιστημονικής ομάδας παρέμβασης του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της οικογένειάς του και ίσως του ίδιου. Έχει σκοπό να περιγράψει το παρόν επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να καθοδηγήσει με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα την εκπαίδευσή του και να περιγράψει τους χρησιμοποιούμενους πόρους» (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2019, σελ. 9).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης ΕΠΕ επικυρώνεται αρχικά στις ΗΠΑ με τον νόμο Education for All Handicapped Children Act (EHA) (1975) και κατόπιν γενικεύεται στο σύνολο της δυτικής παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από αντίστοιχη νομοθεσία. Η ύπαρξη νομοθεσίας για το ΕΠΕ κρίνεται αναγκαία λόγω της κρισιμότητας που αυτό έχει για την εκπαιδευτική πορεία και συνολική ανάπτυξη του μαθητή. Περιγράφονται μάλιστα συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας και εφαρμογής. Με αυτό τον τρόπο θεσπίζεται το ΕΠΕ ως δικαίωμα του μαθητή και της οικογένειάς του. Σε αντίθετη δε περίπτωση, θεωρείται ότι παρεμποδίζεται το δικαίωμα πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση (ΙΔΕΙΑ, 2004).

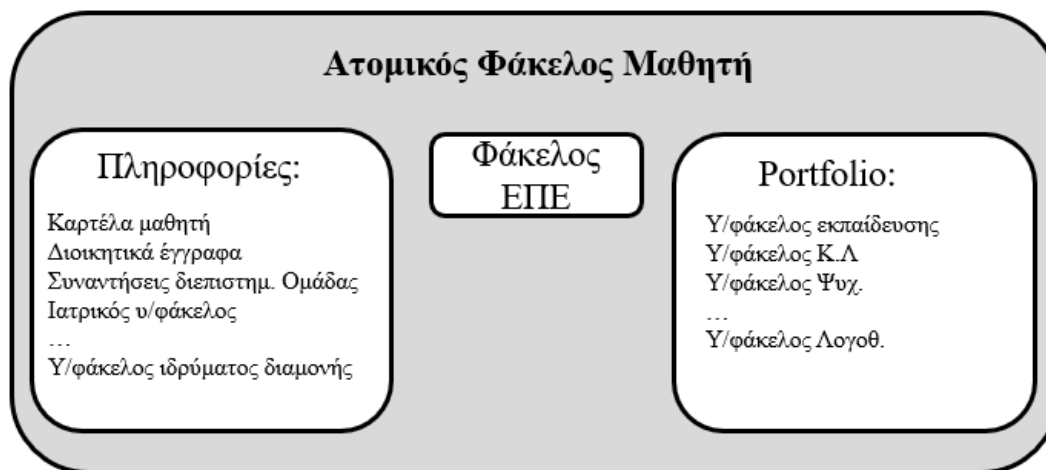
Το ΕΠΕ χρησιμοποιείται από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα για μαθητές με εεα, με έμφαση στους προσωπικούς στόχους της παρέμβασης και συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013).

Επιπλέον, οι περιγραφές πρόσθετων υπηρεσιών από εξειδικευμένο προσωπικό και μέσα υποστήριξης, σε ορισμένες χώρες (π.χ. ΗΠΑ) δεσμεύουν το κράτος, ενώ στην Ελλάδα έχουν μόνο ρόλο πρότασης που ενδέχεται να μην ικανοποιηθεί, καθώς η εφαρμογή τους δεν είναι πάντα δυνατή, λόγω οικονομικών δυσκολιών.

Διεθνώς, δίνεται έμφαση στη διεπιστημονική προσέγγιση της παρέμβασης με τη συνεργασία της οικογένειας ή και του ίδιου του μαθητή, στο σύνολο του ΕΠΕ, καθώς και στην καταγραφή των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Σχετικά με τους τελευταίους, είναι επιθυμητό, για κάθε στόχο να πληρείται κατά το δυνατόν το κριτήριο SMART (Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Timebound) να είναι δηλαδή, Συγκεκριμένος, Μετρήσιμος, Προσυμφωνημένος, Ρεαλιστικός και Χρονικά καθορισμένος (βλ. NCSE, 2006). Κάθε στόχος του ΕΠΕ είναι ωφέλιμο να είναι συγκεκριμένος

και κατανοητός, ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει με σαφήνεια την παρέμβαση, χωρίς περαιτέρω ερωτήσεις από τους δασκάλους, τους θεραπευτές και την οικογένεια σχετικά με το περιεχόμενό του. Επιπλέον, κάθε στόχος πρέπει να είναι μετρήσιμος έτσι ώστε να μπορεί να παρακολουθείται, να αξιολογείται η πρόοδος και η ολοκλήρωσή του. Ταυτόχρονα, κάθε στόχος ΕΠΕ είναι ανάγκη να συμφωνηθεί εκ των προτέρων μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, της οικογένειας και πιθανώς του ίδιου του μαθητή. Ο στόχος, πρέπει επίσης να είναι ρεαλιστικός, να έχει δηλαδή εφαλτήριο τη σχολική και συναισθηματική ετοιμότητα του μαθητή και εκεί πάνω να στηριχθεί η παρέμβαση με βάση τις δυνατότητες του μαθητή και του περιβάλλοντός του. Τέλος, είναι ιδιαίτερης σημασίας να περιγράφονται συγκεκριμένα χρονικά όρια, με τους χρόνους έναρξης και λήξης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δραστηριότητες να μπορούν να οργανωθούν ανάλογα. Σε κάθε περίπτωση, το ΕΠΕ εμπεριέχει σύντομη περιγραφή μερικών μόνο στόχων και στρατηγικών μάθησης, που αποτελούν προτεραιότητες και σε καμία περίπτωση δεν είναι εξαντλητική λίστα στόχων, δραστηριοτήτων, πόρων που καλύπτουν το σύνολο την σχολικής πράξης (Ministry of Education of New Zealand, 2011).

Το ΕΠΕ αποτελεί μη στατικό πλάνο εργασίας, το οποίο ενημερώνουν τακτικά τα μέλη της ομάδας ΕΠΕ για να αποτυπώσουν την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή (Ministry of Education of New Zealand, 2011). Σε αυτό, καταγράφεται η ομάδα ΕΠΕ, η γνωμάτευση και ο φορέας έκδοσής της, το στυλ μάθησης του μαθητή, θετικά στοιχεία, ανάγκες, ταλέντα και χόμπι, σημαντικές πληροφορίες, στοχοθεσία. Εφόσον δε, η χρήση του ΕΠΕ απαιτεί διαρκώς ενημερωμένες πληροφορίες (Alkahtani & Kheirallah, 2016), είναι ανάγκη να είναι άμεσα συνδεδεμένο με το σύνολο των καταγραφών του Ατομικού Φακέλου Μαθητή (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2017).



Σχήμα 1: Ατομικός Φάκελος Μαθητή και τα περιεχόμενά του (από Moutavelis & Tzivinikou, 2021a).

Στην πραγματικότητα το ΕΠΕ, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του Ατομικού Φακέλου Μαθητή (Σχήμα 1). Ο τελευταίος, εμπεριέχει έγγραφα που αφορούν τον μαθητή και την εκπαιδευτική του πορεία. Συγκεκριμένα εκτός από το ΕΠΕ, συμπεριλαμβάνει δύο επιπλέον κατηγορίες εγγράφων:

1. Πληροφορίες με την καρτέλα μαθητή, η οποία περιλαμβάνει άμεσες χρήσιμες πληροφορίες (π.χ. τηλέφωνο επικοινωνίας) διοικητικά έγγραφα (π.χ. αιτήσεις γονέων), αξιολογήσεις από διεπιστημονικές ομάδες (π.χ. ΚΕΣΥ ή ΙΠΔ), ιατρικό υποφάκελο, καθώς και έγγραφα από φορείς εκτός του σχολείου (π.χ. ίδρυμα όπου ζει ένας μαθητής).
2. Πορτφόλιο εκπαίδευσης και θεραπειών. Αποτελεί «μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή, η οποία παρουσιάζει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του, σε έναν

ή περισσότερους τομείς» (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991 σελ. 60). Εμπλουτίζεται δε, από παρατηρήσεις και αξιολογήσεις.

Η παρούσα έρευνα μελετά τη χρήση ΕΠΕ και Ατομικού Φακέλου Μαθητή στις ΣΜΕΑΕ. Σκοπός της είναι να αναδειχτεί η αναγκαιότητα δημιουργίας και χρήσης ενός Μοντέλου ΕΠΕ, το οποίο θα πηγάζει από τη διεθνή πράξη, ελληνική νομοθεσία και θα αποτυπώνεται στη σχολική εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν τα κάτωθι ερωτήματα:

- Είναι συστηματική η περιγραφή του ΕΠΕ από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία;
- Είναι συστηματική και οργανωμένη η χρήση των ΕΠΕ μαθητών στις ΣΜΕΑΕ;

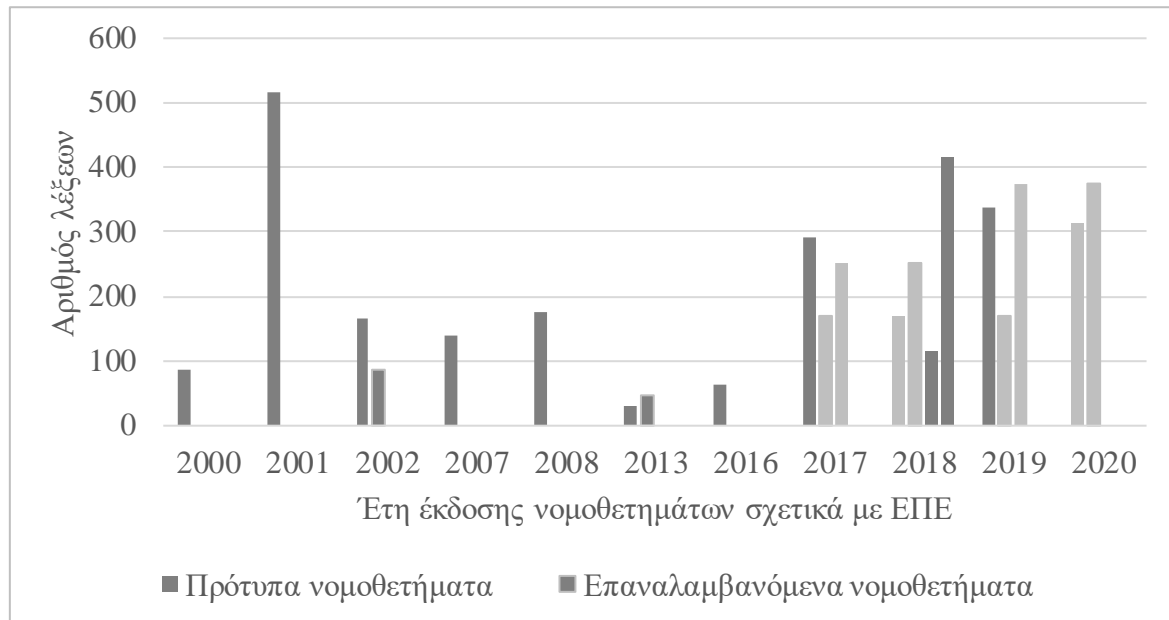
### **Μέθοδος**

Με σκοπό τη διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος, σχετικά με τη συστηματικότητα της περιγραφής του ΕΠΕ από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, μελετήθηκε το πλήθος των νομοθετικών διατάξεων, νόμων και υπουργικών αποφάσεων, που αφορούν το ΕΠΕ.

Πρόέκυψε ότι το ΕΠΕ αναφέρεται συνολικά σε εικοσιένα νομοθετικά κείμενα (Γράφημα 1), με πρώτη έναρξη το 2000 (Εκπαίδευση των ατόμων με εεα, 2000). Από αυτά, οκτώ νομοθετήματα επαναλαμβάνουν το ζήτημα, με το ίδιο ακριβώς κείμενο προγενέστερης νομοθεσίας. Έτσι, στην πραγματικότητα υπάρχει αναφορά σε δεκατρία πρότυπα κείμενα και αυτά θα ερευνηθούν περαιτέρω.

Τα δεκατρία πρότυπα νομοθετικά κείμενα σχετικά με το ΕΠΕ, εμφανίζουν χαμηλό μέσο όρο αριθμού λέξεων (190,62) μέσο όρο αναφορών του όρου εντός κειμένου (5,15), καθώς και χαμηλό εύρος λέξεων (31-517) (Πίνακας, 1). Επιπλέον, οι φράσεις σχετικά με το ΕΠΕ εμφανίζονται συχνά, παρόμοιες μεταξύ τους σε διαφορετικά αποσπάσματα των ίδιων νομοθετημάτων, με αποτέλεσμα την αδυναμία τους να περιγράψουν αποκλειστικά το ΕΠΕ ως συνολική διαδικασία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Έτσι, ως παράδειγμα, στον Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ (2001) που αποτελεί το νομοθετικό κείμενο με το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων σχετικά με ΕΠΕ, εμφανίζεται σχεδόν το ίδιο απόσπασμα σε ξεχωριστά σημεία περιγράφοντας με παρόμοιο τρόπο την εμπλοκή σε αυτό του κάθε μέλους προσωπικού.

Ταυτόχρονα, ο εστιασμός γίνεται στο καθήκον των φορέων, κυρίως αυτού του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), αργότερα Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διαγνώσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και τώρα Κέντρο Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και όχι στη διαδικασία δημιουργίας. Αυτό, επιτείνεται από το γεγονός ότι δεν υφίσταται συγκεκριμένο, ξεχωριστό νομοθετικό κείμενο, που αποκλειστικά να περιγράφει τη δημιουργία ΕΠΕ ως μέθοδο και διαδικασία. Η πρόταση δε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Βλαχόπουλος, 2015) είναι εστιασμένη στο σχεδιασμό ΕΠΕ από το ΚΕΔΔΥ χωρίς απόδοση διαδικασίας προς τις ΣΜΕΑΕ και εμπλοκής του προσωπικού τους.



Γράφημα 1: Νομοθετήματα (N=21) ανά έτος έκδοσης και αριθμός λέξεων κειμένων τους, που περιγράφουν ΕΠΕ

Πίνακας 1: Απόλυτες τιμές και μέσοι όροι, πρότυπων νομοθετημάτων (N=13), λέξεων κειμένων τους που αφορούν ΕΠΕ και αριθμός εμφάνισης του όρου ΕΠΕ

Ημερολογιακά έτη	N λέξεων	N αναφορών εντός κειμένου
2000	88	2
2001	517	15
2002	167	5
	86	2
2007	141	6
2008	175	8
2013	31	1
	47	1
2016	64	2
2017	292	6
2018	116	4
	416	9
2019	338	6
M.O.	190,62	5,15

Με σκοπό τη διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος αναφορικά με τη συστηματική και οργανωμένη χρήση των ΕΠΕ, διερευνήθηκαν 50 Ατομικοί Φάκελοι Μαθητών (36 αγόρια and 14 κορίτσια) από 6 διαφορετικές ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκε το σύνολο αποκλειστικά των τελειόφοιτων μαθητών με τη σκέψη ότι ο φάκελός τους θα εμπεριέχει την αποτύπωση του συνόλου της φοίτησής τους και κατ' επέκταση τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιεί κάθε ΣΜΕΑΕ ξεχωριστά. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν ο τρόπος αρχειοθέτησης, ο αριθμός εγγράφων που εμπεριείχαν, ο αριθμός σελίδων εγγράφων, η ταξινόμηση ανά κατηγορία, ο τρόπος συγγραφής με την ύπαρξη καταγεγραμμένης στοχοθεσίας.

**Πίνακας 2**  
**Απόλυτες τιμές και μ.ο. εγγράφων και σελίδων που εμπεριέχουν (N=50)**

	N εγγράφων			N σελίδων		
	Σύνολο	Μ.Ο.	τ.α.	Σύνολο	Μ.Ο.	τ.α.
Πληροφορίες	745	14.9	17.08	1626	32.52	39.04
Portfolio	857	17.14	9.44	2377	47.54	29.72
ΕΠΕ	82	1.64	0.96	427	8.54	7.63
Σύνολο	1754	35.08	20.88	4572	91.44	47.28

### **Αποτελέσματα**

Το ΕΠΕ εμφανίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία το 2000 (Εκπαίδευση των ατόμων με εσα, 2000), όπου γίνονται δύο σύντομες αναφορές (σύνολο 88 λέξεων) για «εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα» και «κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης» εκ μέρους των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).

Ως πρώτη, ξεκάθαρη αναφορά του όρου μπορεί να θεωρηθεί αυτή του Κανονισμού λειτουργίας ΚΔΑΥ (2001). Εκεί αναφέρονται ως υποχρέωση του ΚΔΑΥ τα «εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα» και το «Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα». Το συγκεκριμένο, αποτελεί το νομοθετικό κείμενο που περιγράφει περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο το ΕΠΕ, εμφανίζοντας τον όρο σε δεκαπέντε σημεία του (σύνολο 517 λέξεις).

Η σημερινή ονομασία «Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)» εμφανίζεται πρώτη φορά στον ισχύοντα βασικό νόμο ειδικής αγωγής (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 2008) αντικαθιστώντας τον μέχρι τότε όρο: «Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ)» (Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ, 2001· Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση, 2002· Έντυπα ΚΔΑΥ, 2002) κατά πιστή μετάφραση του «Individualized Education Program (IPE)». Το παρόν μάλλον συνέβη για να μην συγχέεται το ακρωνύμιό του με αυτό του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).

Από την έναρξη εμφάνισης του ΕΠΕ, μέχρι το 2007 αποκλειστικός φορέας παραγωγής του περιγράφονταν το ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ και όχι οι ΣΜΕΑΕ. Παράλληλα και σε αντίθεση με τα προηγούμενα, αλλά και επόμενα, το βασικό νομοθέτημα που περιγράφει τα καθήκοντα του προσωπικού ειδικής αγωγής, απέδωσε στους εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων το καθήκον να «οργανώνουν, καταρτίζουν και υλοποιούν σε συνεργασία με το Ε.Ε.Π. το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης τους» (Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, 2007). Από την άλλη όμως, αυτό έγινε χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις περί της διαδικασίας και με μόνη την ανωτέρω φράση, σε αντίθεση με τη σοβαρότητα του εγχειρήματος και σε αντίθεση με την υπόλοιπη ισχύουσα νομοθεσία (π.χ. Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ, 2001).

Το 2017 περιεγράφηκε πλέον το καθήκον του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον σχεδιασμό και υλοποίηση ΕΠΕ (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2017). Το παρόν νομοθέτημα δίνει τις βασικές αρχές δημιουργίας ΕΠΕ (315 λέξεις) όχι όμως τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και τα έντυπα που την αφορούν. Επιπλέον, καταγράφει την υποχρέωση τήρησης Ατομικών Φακέλων μαθητών, κάτι που έχει περιγραφεί ξανά μόνο στο πεπαλαιωμένο αλλά μη κατηρημένο Προεδρικό Διάταγμα της ειδικής αγωγής (Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής, 1982). Από το 2017 μέχρι σήμερα, κάθε έτος αναπαράγεται το ίδιο κείμενο σε εγκύκλιες οδηγίες που αφορούν τη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, 2020). Μόνη διαφοροποίηση είναι ότι από το 2019 και μετά απαλείφθηκαν οι όροι Σχολικός Σύμβουλος και ΚΕΔΔΥ και αντικαταστάθηκαν από τον όρο ΚΕΣΥ, χωρίς όμως την πρόσθεση του νέου θεσμού Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, που πλέον δεν έχει συμμετοχή στο εγχείρημα (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2019).

Σχετικά με τον ρόλο των γονέων, αυτοί αναφέρονται σε τέσσερα από τα δεκατρία πρότυπα νομοθετήματα που αφορούν το ΕΠΕ (Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ, 2001· Έντυπα ΚΔΑΥ, 2002· Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2017· Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης, 2018). Ο ρόλος τους περιορίζονταν αρχικά στη γνωστοποίηση του ΕΠΕ (Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ, 2001· Έντυπα ΚΔΑΥ, 2002). Τώρα, περιγράφεται η υποχρέωση να «ενημερώνονται και να διατυπώνουν τη γνώμη τους» (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2017).

Αναφορικά με τον ρόλο των μαθητών στο ΕΠΕ τους, αυτός αναφέρεται σε ένα μόνο νομοθέτημα, αποκλειστικά για την περίπτωση που το ΚΕΣΥ δημιουργεί τους βασικούς άξονες ΕΠΕ και με τον θεμιτό περιορισμό «όπου αυτό καθίσταται δυνατόν» (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης, 2018).

Σποραδικά και περιορισμένα, στα νομοθετικά κείμενα εμπλέκονται επιπλέον φορείς, όπως τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι ΕΔΕΑΥ.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της παρούσας μελέτης, η επισκόπηση των Ατομικών Φακέλων Μαθητών (Πίνακας, 2) και άμεση επικοινωνία με ημιδομημένη συνέντευξη με τους Διευθυντές, έδειξε ότι κάθε ΣΜΕΑΕ είχε το δικό της ξεχωριστό τρόπο διαχείρισης. Από τις έξι ΣΜΕΑΕ, δύο αρχειοθετούσαν έγγραφα των μαθητών τους εντός του Ατομικού Φακέλου σε ξεχωριστούς υποφακέλους. Η αρχειοθέτηση εμφάνισε χρονολογική σειρά σε μόνο 5 από τους 50 Ατομικούς Φακέλους. Ως κυρίαρχη τακτική, εμφανίστηκε, το προσωπικό να τοποθετεί τα έγγραφα χωρίς καταγραφή αρχειοθέτησης εντός ενός Ατομικού Φακέλου.

Περαιτέρω ανάλυση των εγγράφων εμφάνισε τα έγγραφα σχετικά με το ΕΠΕ να αφορούν αποκλειστικά και μόνο τα τελευταία δύο έτη, κατά τη διάρκεια δηλαδή εφαρμογής του παρόντος

Μοντέλου ΕΠΕ. Δεν υπήρχε καμία αναφορά σχετικά με ΕΠΕ νωρίτερα. Επιπλέον ευρήματα συζητούνται εκτενώς στο Moutavelis, & Tzivinikou, (2021a).

### Συζήτηση

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας, κατά πόσο είναι συστηματική η περιγραφή των ΕΠΕ από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, αναλύθηκε το περιεχόμενο του συνόλου των νομοθετικών διατάξεων, σε σχέση με τη σαφήνεια και πληρότητα καθοδήγησης που αποδίδουν.

Αρχικά, η ύπαρξη δεκατριών πρότυπων σε σύνολο εικοσιενός νομοθετημάτων, μπορούν να θεωρηθούν ως πολυνομία σε σχέση με το ζητούμενο της περιγραφής της διαδικασίας δημιουργίας και εφαρμογής του ΕΠΕ. Επιπλέον, στα μικρά σε έκταση αποσπάσματα των κειμένων τους σχετικά με το ΕΠΕ, περιορίζονται στην αδρομερή καταγραφή των φορέων ή των προσώπων που αυτό αφορά. Παρατηρείται ενασχόληση με τη διαδικασία δημιουργίας ΕΠΕ πλήθος φορέων, μη σταθερών κάθε φορά, όπως: το ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ, ο Σχολικός Σύμβουλος, το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ, ο γονέας, ο μαθητής, χωρίς σαφή περιγραφή συγκεκριμένης διαδικασίας.

Η μελέτη τους εκτός από την ισχύη αποτύπωση εμφάνισε ασύμβατες θέσεις σε σύγκριση με τη διεθνή πρακτική και αντικρουόμενες περιγραφές. Το ΕΠΕ, διεθνώς συντάσσεται σε συνεργασία με την οικογένεια ή και τον ίδιο τον μαθητή, από μια συγκεκριμένη διεπιστημονική ομάδα που αναλαμβάνει την διαρκή υποστήριξη του μαθητή. Στην δική μας περίπτωση μόλις το 2017 (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2017) δόθηκε η δυνατότητα στις ΣΜΕΑΕ να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ΕΠΕ καίτοι διέθεταν σχεδόν στο σύνολό τους διεπιστημονικές ομάδες. Η αρχική καθοδήγηση επέβαλε αποκλειστικά το ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ να δημιουργεί το ΕΠΕ (2000). Παράλληλα και αντίθετα όμως με αυτό, περιγράφονταν ότι οι ΣΜΕΑΕ δημιουργούν ΕΠΕ (Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, 2007). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι όλες οι παραπάνω νομοθετικές διατάξεις ίσχυαν, ταυτόχρονα, προκαλώντας πολλές φορές, σύγχυση στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα ώθησε το ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ, να παράγει γνωματεύσεις για μαθητές με εεα, προτείνοντας κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης (γενικό ή ειδικό σχολείο, Παράλληλη Στήριξη, Τμήμα Ένταξης) καθώς και πλαίσια υποστήριξης (π.χ. διαφοροτικού τύπου, προφορικές εξετάσεις). Αυτή, η υπαρκτή ανάγκη, δημιούργησε διαρκή έντονο φόρτο εργασίας, ο οποίος επιδεινώνονταν από την χρόνια, ισχύη στελέχωση και αυξάνονταν χρόνο με τον χρόνο, λόγω της εμφανούς αύξησης αναγκών της ειδικής αγωγής στη χώρα μας. Έτσι, η νομοθετική υποχρέωση για παραγωγή ΕΠΕ από τα ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ εφαρμόζονταν περιορισμένα και μόνο κατ' εξαίρεση.

Ταυτόχρονα, στην περίπτωση των ΣΜΕΑΕ, ο μικρός αριθμός ΕΠΕ που συγγράφηκε από το ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ, στην πραγματικότητα δημιουργήθηκε χωρίς συντονισμό μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας του και της διεπιστημονικής ομάδας της ΣΜΕΑΕ. Σε αυτή την περίπτωση, ως παραδοξότητα, μια διεπιστημονική ομάδα που συναντούσε ελάχιστα τον μαθητή και την οικογένειά του (αυτή του ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ) δημιουργούσε ένα ΕΠΕ που θα εφάρμοζε μια άλλη (αυτή της ΣΜΕΑΕ), η οποία διέθετε ανάλογους σε αξία, ομότιμους επιστήμονες και οι οποίοι συνήθως, γνώριζαν πολύ καλύτερα από την καθημερινή σχολική τριβή τον μαθητή και την οικογένειά του. Το παρόν θέμα, έρχεται σε αντίθεση με τη διεθνή πρακτική που απαιτεί από τους δασκάλους, θεραπευτές, ειδικούς, οικογένεια, οι οποίοι εργάζονται με τον μαθητή, να συμμετάσχουν ως διεπιστημονική ομάδα στη δημιουργία του ΕΠΕ (Wilmschursh & Brue, 2018). Από την άλλη, η αποκλειστική δυνατότητα που έδωσε η νομοθεσία στο ΚΔΑΥ να παράγει ΕΠΕ, ίσως αρχικά να είχε πρακτική βάση. Ενδεχομένως, το 2000 ο νομοθέτης να θεώρησε ότι τα ΚΔΑΥ, θα στελεχωθούν με

ικανές σε αριθμό διεπιστημονικές ομάδες, που έλειπαν τότε από τις ΣΜΕΑΕ και θα μπορούσαν να διεκπεραιώσουν το θέμα. Στην πορεία όμως δεν έγινε κάτι τέτοιο και το θέμα παρέμεινε ως στρέβλωση και έλλειμμα.

Η διαδικασία αξιολόγησης των διεπιστημονικών ομάδων είναι ωφέλιμο να ξεπερνά τις αξιολογικού χαρακτήρα διαπιστώσεις και να προχωρά σε προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη (Αγαλιώτης, 2012). Πλέον, στην περίπτωση των ΚΕΣΥ, αυτό ορίζεται ως συγγραφή των «βασικών αξόνων του ΕΠΕ» (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης, 2018). Ο όρος «βασικοί άξονες του ΕΠΕ» δεν υφίσταται στην βιβλιογραφία και δεν περιγράφεται στο νομοθέτημα τι ακριβώς περιλαμβάνει. Είναι θεμιτό, αυτοί οι άξονες να μετονομαστούν σε «προτάσεις σχετικά με το ΕΠΕ», αλλιώς υπονοούν εντολές εφαρμογής αναντίστοιχες με το συμβουλευτικό ρόλο του ΚΕΣΥ. Προτάσεις, που θα μπορούν να αλλάξουν ακόμη και ριζικά από την ίδια τη σχολική κοινότητα, η οποία έχει την ευθύνη της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και οι άνθρωποί της γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα, τους μαθητές και το περιβάλλον τους. Προτάσεις, που θα ληφθούν υπόψη για τον σχεδιασμό του ΕΠΕ από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, η οικογένεια και ο ίδιος ο μαθητής είναι περιορισμένοι επί του παρόντος σε σύγκριση με τη διεθνή πρακτική (ΙΔΕΙΑ, 2004) σε ρόλο μάλλον παθητικό. Παρόλα αυτά, η τελευταία νομοθεσία αποδίδει στον γονέα, ρόλο συνομιλητή, όπου ενημερώνεται και αποδίδει την άποψή του σχετικά με το σχεδιασμό του ΕΠΕ. Δεν μπορεί όμως να θεωρηθεί ως συνδημιουργός στη διαδικασία και δεν έχει δικαίωμα απόρριψης του, στην περίπτωση που δεν συμφωνεί. Είναι επιθυμητή η περαιτέρω βελτίωση της θέσης του γονέα. Αυτή, θα δώσει τη δυνατότητα αύξησης της μεταξύ σχολείου και οικογένειας διάδρασης και επικοινωνίας και θα ενισχύσει τον συμβουλευτικό ρόλο της ΣΜΕΑΕ. Ο γονέας συμμετέχοντας κατά το δυνατόν περισσότερο, στη δημιουργία ΕΠΕ του παιδιού του γίνεται συμμετοχος και συνυπεύθυνος της αναπτυξιακής του πορείας. Αναμένεται δε να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης του μαθητή δεδομένου ότι το ΕΠΕ επεκτείνεται πλέον και μετά το σχολείο. Τέλος, παρακολουθώντας εκ του σύνεγγυς τη διαδικασία, ο ίδιος ο γονέας ωριμάζει σε σχέση με την αναπηρία και τις προσδοκίες που έχει αναφορικά με την εξέλιξη του παιδιού του.

Είναι ενδιαφέρον ότι η ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με το ΕΠΕ (Ωρολόγιο πρόγραμμα, 2019) δεν παρέχει συγκεκριμένες διαδικασίες ή δεν καθιστά κάποιον υπεύθυνο για τη δημιουργία του. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι όλα τα μέλη μπορούν να θεωρηθούν ταυτόχρονα υπεύθυνα (π.χ. διευθυντής, εκπαιδευτικοί ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) χωρίς προτεινόμενο οργανωτικό μοντέλο.

Εν κατακλείδι, τα δεκατρία πρότυπα και το σύνολο των εικοσιενός νομοθετημάτων μπορούν να θεωρηθούν ως πολυνομία. Ταυτόχρονα, εμφανίζουν μικρό αριθμό λέξεων στις περιγραφές τους για το ΕΠΕ, οι οποίες μοιάζει να είναι συχνά αντικρουόμενες. Το μικρό εύρος κειμένων καθορίζει την αδυναμία της περιγραφής, η οποία παραμένει γενικού χαρακτήρα περιορισμένη σε αδρομερή καταγραφή των φορέων ή των προσώπων που αφορά. Υπολείπεται το σπουδαιότερο για τις ΣΜΕΑΕ, η περιγραφή δηλαδή μια συγκεκριμένης, ενδεδειγμένης μεθόδου και διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης του ΕΠΕ. Ενός Μοντέλου ΕΠΕ.

Σχετικά με τη διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος αναφορικά με τη συστηματική και οργανωμένη η χρήση του ΕΠΕ στις ΣΜΕΑΕ, αυτή απουσίαζε πριν την έλευση του Μοντέλου ΕΠΕ.

Θεωρούμε ότι η ανωτέρω περιγραφόμενη αδυναμία της νομοθεσίας να περιγράψει με αξιόπιστο και σταθερό τρόπο τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ΕΠΕ αντανakλάται άμεσα



στην εφαρμογή του στις ΣΜΕΑΕ και εμφανίζεται στα περιεχόμενα και τη γενικότερη χρήση των Ατομικών Φακέλων Μαθητών.

Μεταξύ των ΣΜΕΑΕ παρατηρούνται διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο συλλογής και καταγραφής των δεδομένων. Διαφορές υπάρχουν και ανάμεσα στον τρόπο καταγραφής στο προσωπικό του ίδιου σχολείου. Μερικές από αυτές μπορούν να θεωρηθούν εντός των πλαισίων και των βαθμών ελευθερίας που είναι ανάγκη να έχει το προσωπικό, ενώ άλλες κάνουν δύσκολη τη διαχείριση, αφού συχνά, διαφορετικοί τρόποι αποτύπωσης απαιτούν περισσότερο χρόνο και δυσχεραίνουν την κατανόηση. Δηλαδή, το γεγονός ότι κάθε ΣΜΕΑΕ έχει δικό της τρόπο για τη διαχείριση των Ατομικών Φακέλων δυσκολεύει ιδιαίτερα το προσωπικό, που στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής είναι στο μεγάλο τους πλήθος αναπληρωτές, οι οποίοι αλλάζουν συχνά σχολείο. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται στο νέο σχολείο να δυσκολεύονται στη διαχείριση να μην κατανοούν και κατ' επέκταση να υποβαθμίζουν τη χρήση του. Από την άλλη όμως, η Ειδική Αγωγή είναι συνυφασμένη με τη συστηματική καταγραφή, που εδώ δεν μοιάζει να υποστηρίζεται επαρκώς.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν άμεσα, προκαλώντας μάλλον, σύγχυση στη σχολική κοινότητα. Έτσι, μπορεί να ερμηνευτεί η περιορισμένη εφαρμογή ΕΠΕ στα σχολεία. Χωρίς σαφή καθοδήγηση, το προσωπικό των ειδικών σχολείων θεωρεί ολόκληρη τη διαδικασία ως δύσκολη, γραφειοκρατική, με μικρό όφελος. Έχει από νωρίς επισημανθεί ότι «το κυριότερο πρόβλημα για τη χώρα μας είναι ότι το ΕΠΕ αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παιδιών με εσα» (Αναστασίου & Μπαντούκα, 2007, σελ. 359). Έτσι, το κρισιμότερο μοιάζει να μην είναι απλά η ποιότητα της συγγραφής των ΕΠΕ που δημιουργούν τα ειδικά σχολεία, αλλά η ίδια η απουσία τους. Είκοσι χρόνια μετά την πρώτη νομοθετική διάταξη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ΕΠΕ σε μαθητές με εσα (Εκπαίδευση των ατόμων με εσα, 2000) τα σχολεία αδυνατούν να εφαρμόσουν με πλήθος επιπτώσεων στην ποιότητα εκπαίδευσης.

Η περιορισμένη νομοθετική και επιστημονική καθοδήγηση ειδικότερα για το ΕΠΕ, καθώς και η απουσία τους, πριν την πιλοτική εφαρμογή, δηλώνει εμφανώς την ανάγκη δημιουργίας ενός Μοντέλου ΕΠΕ που θα εμπεριέχει διαδικασία, έγγραφα καταγεγραμμένα με νόμιμο τρόπο. Μοιάζει να μην αρκεί μια απλή φόρμα καταγραφής αλλά πρέπει να ρυθμιστούν ένα πλήθος από ζητήματα επιστημονικά και διοικητικά.

Έτσι, δημιουργήθηκε το παρόν Μοντέλο ΕΠΕ με συγκεκριμένες προδιαγραφές που απαντούσαν σε θέματα επιστημονικότητας του και λειτουργικότητας σχετικά με το σύνολο, καθώς και τη σχολική μονάδα (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2020). Με βάση αυτές τις προδιαγραφές προτάθηκαν συγκεκριμένα βήματα δημιουργίας και χρήσης του ΕΠΕ. Επιπλέον, προτυποποιήθηκαν έγγραφα που απαιτούνταν, όπως όλες οι φόρμες καταγραφής του ΕΠΕ και επιστολές επικοινωνίας με τους γονείς. Με σεβασμό στην κουλτούρα της κάθε ΣΜΕΑΕ ξεχωριστά και σκοπό την ευελιξία στη χρήση, όλες οι φόρμες και τα κείμενα δημιουργήθηκαν σε διαχειρίσιμη ηλεκτρονική μορφή (έγγραφα του word). Επιπλέον, περιεγράφηκε η μέθοδος παραγωγής μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Αποδόθηκαν δε, συγκεκριμένες Περιοχές και Θεματικές όπου θα αντλούνταν οι στόχοι.

Στη συνέχεια το Μοντέλο ΕΠΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά στις ΣΜΕΑΕ Π.Ε. Δ' Αθήνας. Στην έναρξη και κατά τη διάρκεια πιλοτικής εφαρμογής διεξήχθησαν δεκαοκτώ ημερήσιες επιμορφώσεις του συνόλου του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ στη δημιουργία και χρήση του ΕΠΕ, όπου επαναλαμβανόμενα υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησής τους (βλ. [https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=epimorfwtikes\\_drasis](https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=epimorfwtikes_drasis)).

Ταυτόχρονα, με σκοπό την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας και τη στήριξη του εγχειρήματος απεστάλησαν εγκύκλιες οδηγίες και διευκρινίσεις και επιπλέον, δημιουργήθηκε

Οδηγός ΕΠΕ (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2019). Ο τελευταίος, με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο, περιγράφει το σύνολο του Μοντέλου ΕΠΕ δηλαδή, τα βήματα δημιουργίας, τον ρόλο των εμπλεκόμενων, διευθυντή, προσωπικού, μαθητών, γονέων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής δηλώθηκαν ως ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες (Moutavelis, & Tzivinikou, 2021b).

Επιπλέον, με τη λήξη της πιλοτικής εφαρμογής και ως επέκτασή της, δημιουργήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ηλεκτρονική πλατφόρμα αποτύπωσης του ΕΠΕ. Η συγκεκριμένη, προέρχεται από το αίτημα του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ, να έχουν αποθετήριο με το σύνολο των εγγράφων ΕΠΕ. Επιπλέον καλύπτει την ανάγκη να ξεπεραστούν οι δύσχρηστοι πίνακες word των φορμών καταγραφής του ΕΠΕ με δημιουργία αυτοματοποιημένου, τυποποιημένου, ευπαρουσίαστου εγγράφου ΕΠΕ.

### **Συμπέρασμα**

Το Μοντέλο ΕΠΕ συνίσταται πλέον από τον οδηγό δημιουργίας ΕΠΕ με την περιγραφή της διαδικασίας, τον ρόλο των εμπλεκόμενων, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, τη μέθοδο συγγραφής στόχων με τις Περιοχές και Θεματικές που αυτοί πηγάζουν. Επιπλέον, διαθέτει έτοιμα κείμενα επικοινωνίας και ηλεκτρονικά διαχειρίσιμες φόρμες καταγραφής του ΕΠΕ. Τέλος, ως επέκτασή του, παρέχει ηλεκτρονική πλατφόρμα που λειτουργεί παράλληλα ως αποθετήριο και τρόπος καταγραφής ΕΠΕ.

Το παρόν Μοντέλο ΕΠΕ δημιουργήθηκε ακολουθώντας διαδικασία από τη βάση της σχολικής πράξης των ειδικών σχολείων με σκοπό την κάλυψη του κενού ύπαρξης ΕΠΕ. Αποτελεί μια ολοκληρωμένη και ήδη εφαρμοσμένη μέθοδο που παρέχει έτσι, τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής του σε όλες τις ΣΜΕΑΕ, επέκτασής του σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, καθώς και δυνατότητα να υιοθετηθεί νομοθετικά, ως κεντρική πρόταση της Πολιτείας.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις Νόμος, 4547, ΦΕΚ 102, τε Α΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2018).
- Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Ανάπτυξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Κοινωνική Ένταξη Μαθητή με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης (τ. 2, 356-370). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλαχόπουλος, Λ. (2015). Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. *Οδηγός ΕΕΠ & συμμετοχή/συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 5 Δεκ. 2020, από [http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/Οδηγός%20ΕΕΠ\\_ΒΛΑΧΟΠ.pdf](http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/Οδηγός%20ΕΕΠ_ΒΛΑΧΟΠ.pdf)
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος 3699, ΦΕΚ 199, τε Α΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008).
- Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις Νόμος, 2817, ΦΕΚ 78, τ. Α΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2000).

- Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους του τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης Υπουργική Απόφαση, 102357/Γ6, ΦΕΚ 1319, τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2002).
- Έντυπα για το έργο της αξιολόγησης των ΚΔΑΥ (Γνωμάτευση – Ε.Ε.Π.) Υπουργική απόφαση, 136088/Γ6, ΥΠΕΠΘ (2002).
- Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων Υπουργική απόφαση, 27922/Γ6, ΦΕΚ 449, τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2007).
- Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού Υπουργική απόφαση, Γ6/4494, ΦΕΚ 1503, τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2001).
- Μουταβελής, Α. Γ. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός οδηγός*. Βόλος: Readnet Publications.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2011). Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Τόμος Γ΄, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής Προεδρικό Διάταγμα, 603, ΦΕΚ 117, τ. Α΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1982).
- Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις Νόμος, 4415, ΦΕΚ 159, τ. Α΄, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2016).
- Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Υπουργική απόφαση, 100371Δ3, ΦΕΚ 2103, τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017).
- Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Ειδικών Νηπιαγωγείων και των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021 – Προγραμματισμός λειτουργίας ολοήμερου προγράμματος Υπουργική απόφαση, 80771/Δ3, ΥΠΠΕΘ (2020).

## Ξενόγλωσση

- Alkahtani, M. A., & Kheirallah S. A. (2016). Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. *Journal of Education and Practice* 7, 24, 5-26.
- Americans With Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C.A. § 12101 et seq. (West 1993).
- Education for All Handicapped Children Act, PL 94-42, 20 U.S.C. §1401 (1975).
- Flouris, G. & Passias, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002). Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, 35, 3, 73-90.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA), PL 108-446, 20. U.S.C. § 1400 (2004).
- Ministry of Education of New Zealand (2011). *Collaboration for Success: Individual Education Plans*. Wellington: Learning Media Limited.
- Moutavelis, A. G. & Tzivinikou, S. (2021a). Investigating the use of students' personal files in Greek Special Education Schools. Manuscript submitted for publication.
- Moutavelis, A. G. & Tzivinikou, S. (2021b). A pilot implementation of IEP in Special Schools. Manuscript submitted for publication.
- NCSE, (2006). *Guidelines on the Individual Education Plan Process*. Dublin: Stationery Office

- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M., (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 507–520. doi.org/10.1080/08856257.2013.830435
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilmshursh, L. & Brue, A. (2018). *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations* Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M., (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 507–520. doi.org/10.1080/08856257.2013.830435
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilmshursh, L. & Brue, A. (2018). *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed* (3rd Ed.). NY: Routledge.

## ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΠΕ)

**Μπεκιάρη Αφροδίτη**

[abekiari@hotmail.gr](mailto:abekiari@hotmail.gr)

Νηπιαγωγός – Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Ε.Δ. Ειδικής Εκπαίδευσης

### Περίληψη

Η νομοθεσία μας προβλέπει για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα), το σχεδιασμό των βασικών αξόνων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου Κέντρου Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και το σύνολό τους, από τη διεπιστημονική ομάδα του ειδικού σχολείου (ΣΜΕΑΕ) που φοιτά ο μαθητής. Εκεί συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής της τάξης, σε συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα. Ο όρος διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται στη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων όπως, ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, παιδοψυχίατρο, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της φροντίδας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) ή και αναπηρία. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να τονίσει τα οφέλη της εφαρμογής της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολείο. Στο χώρο της ειδικής αγωγής, είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση/αξιολόγηση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση, πρέπει να γίνεται από ομάδες ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων. Καμία ειδικότητα από μόνη της, δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για το σύνολο της παρέμβασης. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων ως διεπιστημονική ομάδα είναι δυνατόν να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος ξεχωριστά. Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία υπογραμμίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στη νομοθεσία, η οποία ενθαρρύνει τη συνεργασία των διαφορετικών ειδικοτήτων. Από την άλλη, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η απουσία διεπιστημονικότητας δε βοηθά στην αξιολόγηση και στην αποτελεσματική παρέμβαση των μαθητών με εεα. Ταυτόχρονα, η ένταξη των μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη. Παράλληλα με τα ανωτέρω, χρειάζεται η θεσμοθέτηση και η οργάνωση ενός πλαισίου συνεργασίας, μέσα στο οποίο θα καθορίζονται οι ρόλοι του εμπλεκόμενου προσωπικού στα σχολεία, οι τρόποι συνεργασίας, καθώς επίσης θα προσδιορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς.

**Λέξεις κλειδιά:** διεπιστημονική ομάδα, συνεργασία, εκπαιδευτικός, θεραπευτής, γονείς, διάγνωση, αξιολόγηση.

### Εισαγωγή

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση στα πλαίσια της νομοθεσίας, έχει σαν αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός στο επίπεδο της διάγνωσης, να αξιολογεί τις εεα των μαθητών. Προκειμένου λοιπόν να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού και επίσημου κειμένου που είναι το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), από τη διεπιστημονική ομάδα

του οικείου Κέντρου Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), και το σύνολό τους, από τη διεπιστημονική ομάδα του ειδικού σχολείου (ΣΜΕΑΕ) που φοιτά ο μαθητής.

Το ΕΠΕ έχει δυναμικό και εξελίξιμο χαρακτήρα, έχει αναπτυχθεί με τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας παρέμβασης του μαθητή με εσα, της οικογένειας και ίσως του ίδιου του μαθητή. Σκοπός του ΕΠΕ είναι η περιγραφή του παρόντος επιπέδου ανάπτυξης του μαθητή, η καθοδήγηση της εκπαίδευσης του μαθητή με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα και η περιγραφή των χρησιμοποιημένων πόρων (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019). Αποτελεί, όχι μόνο ένα πολύτιμο εργαλείο ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά είναι και μια διαδικασία που δεσμεύει γραπτώς όλα τα «σημαντικά πρόσωπα» τα οποία εμπλέκονται στην εκπαίδευση των ατόμων με εσα (Clark & Drinka, 2000).

## **Κύριο Μέρος**

### **Διεπιστημονική συνεργασία στη σχολική κοινότητα**

Στον ορισμό διεπιστημονική συνεργασία (interdisciplinary) αναφέρεται στη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων: εκπαιδευτικού ΕΑΕ, ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή, σχολικού νοσηλευτή, ειδικών σε θέματα τύφλωσης ή κώφωσης, ειδικού βοηθητικού προσωπικού κ.α., με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης, της αποκατάστασης και της φροντίδας των μαθητών με εσα. Η διεπιστημονική συνεργασία περιλαμβάνει και την οικογένεια του μαθητή, την οποία η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ως αναπόσπαστο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, καθώς και τον ίδιο τον μαθητή, όταν αυτό είναι εφικτό. Η οικογένεια καλείται να συνεργαστεί με το σύνολο των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, της οποίας ο αριθμός ορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Βλάχου, 2014).

Ως έννοια και πρακτική, η διεπιστημονική συνεργασία αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι και την επαγγελματική ζωή του μαθητή. Απαιτεί συνεργασία, η οποία αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών της ομάδας, ικανότητα, εμπιστοσύνη και δέσμευσή του μέρους στο σύνολο. Βασικά στοιχεία για την πετυχημένη συνεργασία είναι ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η ομαδική προσέγγιση, η συνεργατική προσπάθεια, η πρόθυμη συμμετοχή, ο κοινός προγραμματισμός, η κοινή λήψη αποφάσεων, η κοινή πρακτική, η κοινή ευθύνη, η μη ύπαρξη ιεραρχικών σχέσεων και τη συμβολή της εμπειρογνωμοσύνης (Nancarrow, et al, 2013). Σύμφωνα με Mitchell (2008), άλλοι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στη συνεργασία των μελών της ομάδας είναι: ο καθορισμός κοινών στόχων, η ομαδική συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων, η ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης για την εμπειρία του άλλου, η προθυμία για μάθηση από τους άλλους, συζητήσεις με αντικειμενικά σχόλια και όχι με απειλητικό τρόπο, η ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης συγκρούσεων και διαχείριση αυτών με επιδεξιότητα.

Επιπροσθέτως, στο χώρο της ειδικής αγωγής, είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση, η αξιολόγηση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση, πρέπει να γίνεται από ομάδες ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων. Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για το σύνολο της εκπαιδευτικής παρέμβασης προς τους μαθητές με εσα. Καλύτερα αποτελέσματα μπορεί να πετύχει η συνεργασία

εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά (Lacey, 2001).

Η αναγκαιότητα συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας απαιτείται από τη διεθνή νομοθεσία, καθώς επιβάλλει τη συνεργασία της ομάδας διαφορετικών ειδικοτήτων. Αλλά και η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι μόνο η ατομική εργασία δεν μπορεί να μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε και να εκπαιδεύσουμε σωστά τους μαθητές με εεα. Η διεπιστημονική ομάδα είναι αυτή που πρέπει και μπορεί να συντάξει το ΕΠΕ (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

### **Τα πλεονεκτήματα της διεπιστημονικής συνεργασίας**

Η διεπιστημονική συνεργασία θεσμοθετείται διεθνώς ως ο πιο αποδοτικός τρόπος για την εκπαίδευση και φροντίδα των μαθητών με εεα. Σύμφωνα με Στρογγυλός & Ξανθάκου (2007), πλεονεκτήματα της διεπιστημονικής συνεργασίας μπορούν να οριστούν ως εξής:

α) Σφαιρική θεώρηση των αναγκών του μαθητή.

Το κάθε μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, που εργάζεται με έναν μαθητή χωρίς να συνεργάζεται με τα άλλα μέλη, επικεντρώνεται στο αντικείμενο της δικής του ειδικότητας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αγνοείται η εργασία κάποιου άλλου ειδικού, να προκαλούνται συγχύσεις, λάθη και αδικαιολόγητες επαναλήψεις υποστήριξης, αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του μαθητή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Έτσι, σύμφωνα με τους Rainforth and York-Barr (1997, στο Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007), η διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί στη σφαιρική θεώρηση των αναγκών του μαθητή και συνεπώς σε καλύτερα αποτελέσματα.

β) Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και κατανόησης της δουλειάς του άλλου.

Η συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει καινούργιες γνώσεις. Επίσης, βοηθά τον καθένα ξεχωριστά, να αποκτήσει καλύτερη θεώρηση της δικής του ειδικότητας, με αποτέλεσμα να γίνει πιο αποτελεσματικός στο δικό του επάγγελμα. Έτσι, μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία οι μαθητές και οι οικογένειες τους, ακολουθούν εμπλουτισμένο πρόγραμμα παρέμβασης, αποτέλεσμα διεπιστημονικής ομάδας κι όχι μιας μόνο ειδικότητας.

γ) Σχεδιασμός κοινών στόχων.

Εφόσον όλο το εμπλεκόμενο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δουλεύει με τους ίδιους μαθητές, θα πρέπει να έχει και κοινούς στόχους, τους οποίους συζητάνε και για τους οποίους είναι απαραίτητο να συνεργάζονται στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας (βλέπε Παραρτήμα 1). Αυτό σημαίνει ότι ο θεραπευτής ακολουθεί πρακτικές του συνόλου της τάξης στη δική του δουλειά και επιπλέον ότι ο εκπαιδευτικός συνεχίζει σημεία της εξατομικευμένης υποστήριξης μέσα στη τάξη του. Στη διεθνή έρευνα έχουν καταγραφεί αρνητικά αποτελέσματα στην εξέλιξη του μαθητή, όταν η ομάδα δουλεύει με τον ίδιο μαθητή σε διαφορετικούς ή αντίθετους στόχους (Orellove & Sobsey, 1996; Stroggilos 2005, στο Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

δ) Η διεπιστημονική ομάδα προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα.

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προσφέρουν ένα ικανοποιητικό σύνολο γνώσεων και εμπειριών, σε σχέση με αυτούς που δουλεύουν μόνοι τους. Επιπροσθέτως, προσφέρουν στην

οικογένεια μεγαλύτερο αριθμό προσεγγίσεων του προβλήματος. Οι αποφάσεις μιας μόνο ειδικότητας δεν έχει τόσο μεγάλη βαρύτητα και σημαντικότητα για τους γονείς, όσο οι αποφάσεις της διεπιστημονικής ομάδας (Adelson & Woodman, 1983, στο Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

ε) Οι γονείς δεν είναι πλέον οι συντονιστές της ομάδας.

Για τους γονείς γενικά, είναι πιο εύκολο να ακούσουν την κοινή απόφαση ή τους στόχους της ομάδας παρά να συνεργαστούν με την κάθε ειδικότητα ξεχωριστά. Η οικογένεια κερδίζει πολύτιμο χρόνο και νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια όταν συνεργάζεται με τα μέλη της ομάδας, τα οποία έχουν ενώσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Συνολικά, η συνεργασία καταλήγει να είναι ωφέλιμη για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο σε διδακτικό, μαθησιακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005).

### **Οι δυσκολίες της διεπιστημονικής συνεργασίας**

Καθώς τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους, είναι φυσικό να υπάρχει διατάραξη στη συνεργασία της ομάδας. Σύμφωνα με Στρογγυλός & Ξανθάκου (2007), τα κυριότερα εμπόδια λειτουργίας της διεπιστημονικής ομάδας είναι:

α) Η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση.

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των θεραπειών διαφορετικών ειδικοτήτων, ενδέχεται να διαφέρει στη φιλοσοφία και την πρακτική της, με αποτέλεσμα οι εν λόγω θεραπευτές να εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. νοσοκομεία) και συνεπώς να μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών του μαθητή.

β) Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης.

Απόρροια της διαφορετικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, είναι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης. Συνεπώς αυτό δημιουργεί προβλήματα στη συνεργασία της ομάδας (Miller 1999, στο Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

γ) Τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις.

Τα μέλη τα οποία δυσκολεύονται να δεχτούν ότι η θέση τους μέσα στην ομάδα θα είναι ίση με αυτή των άλλων μελών, αντιμετωπίζουν δυσκολίες συνεργασίας. Συνεπώς, τα στερεότυπα ρόλων και η θέση που περιμένει να έχει ο κάθε ειδικός στην ομάδα, μπορεί να δημιουργήσουν εμπόδια στη λειτουργία της.

δ) Ο φόβος ότι «οι άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας.

Συχνά, μοιάζει αρκετοί ειδικοί να διστάζουν να μοιραστούν τις γνώσεις τους με επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων, με τη σκέψη ότι ίσως χάσουν μέρος της δυναμικής τους, αφού πλέον αυτά που γνωρίζουν θα είναι κοινός τόπος.

ε) Οι διαφορές στην ορολογία.



Η διαφορετική βασική εκπαίδευση των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν και διαφορετικές ορολογίες. Αυτό δυσκολεύει όχι μόνο τα μέλη της ομάδας, αλλά και την οικογένεια του μαθητή με εσα.

στ) Το απόρρητο των πληροφοριών.

Το απόρρητο δεν επιτρέπει σε κάποια μέλη της διεπιστημονικής ομάδας να πάρουν στοιχεία από τους φακέλους των μαθητών και αυτό δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην μεταξύ τους επικοινωνία, εάν δεν οριστεί πλήρως.

ζ) Η έλλειψη χρόνου.

Το πιο σημαντικό εμπόδιο στην συνεργασία της ομάδας είναι η έλλειψη χρόνου (Wright, 1994; Orelove & Sobsey, 1996; Lacey, 2001; Stroggilos & Kaila, 2005, in Stroggilos & Ksanthakou, 2007). Χωρίς χρόνο για συναντήσεις, αξιολογήσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία που απαιτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο.

Μπορεί να είναι δύσκολη η συνεργασία, αλλά η συνεργατική επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων, οι οποίες εστιάζουν στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση των μαθητών, παρέχουν τη δυνατότητα να δημιουργηθούν θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν (Clark, 2000).

### **Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας μέσα από τα βήματα ΕΠΕ**

Η διεπιστημονική ομάδα σύνταξης του ΕΠΕ ορίζεται από τον Δ/ντη της ΣΜΕΑΕ, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή και μπορεί να είναι διαφορετική για κάθε μαθητή. Αποτελείται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος ορίζεται ως Συντονιστής του ΕΠΕ, το εμπλεκόμενο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, καθώς και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, που απασχολείται με το μαθητή.

Παρακάτω αναφέρονται τα βήματα με τα οποία εμπλέκεται η διεπιστημονική ομάδα, στην σύνταξη του ΕΠΕ, σύμφωνα με τους Μουταβελής & Τζιβινίκου (2019).

1. Ο συντονιστής ΕΠΕ και η διεπιστημονική ομάδα, οι οποίοι είναι και η ομάδα σύνταξης του ΕΠΕ μελετούν το φάκελο του μαθητή (γνωματεύσεις, αξιολογήσεις, οικογενειακό και ιατρικό ιστορικό, κλπ.).
2. Στη συνέχεια αξιολογούν με σταθμισμένες και άτυπες κλείδες, με παρατήρηση το μαθητή στο γνωστικό αντικείμενό τους.
3. Μελετούν τα αναλυτικά προγράμματα της αναπηρίας, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.). καθώς επίσης τα ΔΕΠΣ και ΑΠΣ της τάξης, στην περίπτωση που αυτά ακολουθούνται.
4. Αφού ο συντονιστής ΕΠΕ συντάξει το 1ο σχέδιο ΕΠΕ, το αποδίδει γραπτό, στο σύνολό του, για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και την διεπιστημονική ομάδα.

5. Στη συνέχεια, μέσα από τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας το ΕΠΕ εμπλουτίζεται και η ομάδα καταλήγει στο τελικό κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη και την άποψη των γονέων. Τυχόν ενστάσεις των γονέων τις διαχειρίζεται η διεπιστημονική ομάδα και προβαίνει τις ανάλογες τροποποιήσεις, μέχρι εκεί που μπορούν φυσικά. Στη διαχείριση των εν λόγω θεμάτων, καθοριστικό ρόλο έχουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί και οι Ψυχολόγοι.

6. Ο Δ/ντης καλεί τους γονείς στην Αρχική Συνάντηση Παράδοσης ΕΠΕ, στην οποία συμμετέχει η διεπιστημονική ομάδα (όπου κρίνεται απαραίτητοι και οι χρόνοι το επιτρέπουν).

7. Το ΕΠΕ βρίσκεται στο φάκελο του μαθητή προκειμένου να είναι προσβάσιμο από όλη τη διεπιστημονική ομάδα.

8. Καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η διεπιστημονική ομάδα πραγματοποιεί συναντήσεις, συζητείται το ΕΠΕ δίνοντας έμφαση στην ευελιξία των στόχων, οι οποίοι μπορεί να επαναπροσδιοριστούν όπου κρίνεται απαραίτητο και συμμετέχει στην «τριμηνιαία ενημέρωση των γονέων».

9. Προς τη λήξη του σχολικού έτους το ΕΠΕ αναδιαμορφώνεται από τον Συντονιστή και την διεπιστημονική ομάδα, δημιουργείται και τοποθετείται στο φάκελο του μαθητή, για το νέο σχολικό έτος.

10. Το νέο σχολικό έτος ο Συντονιστής ΕΠΕ και η διεπιστημονική ομάδα, ξεκινούν τη διαδικασία ΕΠΕ λαμβάνοντας υπόψη το τελευταίο σχέδιο ΕΠΕ και δημιουργούν το δικό τους 1ο σχέδιο ΕΠΕ.

### **Η εξατομικευμένη υποστήριξη από τους θεραπευτές**

Η εξατομικευμένη υποστήριξη βοηθάει τον θεραπευτή να βελτιώσει τις υπηρεσίες του προς όφελος του μαθητή, αφού «δένεται» καλύτερα με το μαθητή, αντιλαμβάνεται πιο εύκολα τις δυσκολίες του, σχεδιάζει τους αντίστοιχους στόχους, αξιολογεί καλύτερα τον μαθητή και τροποποιεί ευκολότερα τις δραστηριότητες.

Οι ανάγκες και οι δυσκολίες του μαθητή, είναι αυτές που καθορίζουν το είδος και τη διάρκεια της υποστήριξης. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται από τους θεραπευτές για τις επικοινωνιακές, αισθητηριακές, κινητικές ανάγκες του μαθητή, προσαρμόζει και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του σύμφωνα με αυτές.

Επιπροσθέτως, οι θεραπευτές ίσως χρειαστεί να παρέχουν υποστήριξη και στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα αν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει κάποιον εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, ο λογοθεραπευτής μπορεί να τον βοηθήσει. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι, βασικό στοιχείο αυτής της υποστήριξης δεν είναι να μετατραπεί ο εκπαιδευτικός σε λογοθεραπευτή, αλλά να στηριχθεί το διδακτικό του έργο, προκειμένου οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους (Giangreco, et al, 1998).

### **Προκλήσεις για την ομάδα σύνταξης του ΕΠΕ**

Η σύνταξη του ΕΠΕ σε αυτή τη μορφή ξεκίνησε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών Καλλιθέας το σχολ. έτος 2017-2018, ύστερα από επιμόρφωση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης κου Αδριανού Μουταβελή. Αρχικά θεωρήθηκε από την ομάδα μια

χρονοβόρα διαδικασία που χρειάζεται αρκετή προετοιμασία και εκπαίδευση και λιγότερο ως εργαλείο για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερης διδασκαλίας. Σημαντικό πρόβλημα είναι όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό εναλλάσσεται στις σχολικές μονάδες και δεν έχει επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση ο συντονιστής/εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εκπαίδευση-καθοδήγηση.

Προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα στη συνεργασία της ομάδας, θα πρέπει ο συντονιστής ΕΠΕ / εκπαιδευτικός της τάξης:

- να λάβει υπόψη του το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού προσωπικού για την διοργάνωση συναντήσεων ΕΠΕ,
- να γίνεται εκ των προτέρων ο προγραμματισμός για τις συναντήσεις,
- να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο (e-mail κλπ.) για την γνωστοποίηση των πληροφοριών σε όλα τα μέλη της ομάδας,
- να παρέχει ευελιξία για την οργάνωση και την προετοιμασία των μελών (ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν για πρώτη φορά),
- να αναλάβει την τήρηση αρχείων στα οποία θα έχει πρόσβαση η ομάδα,
- να παρακολουθεί τις συναντήσεις,
- να εξασφαλίσει ένα φιλικό περιβάλλον χρησιμοποιώντας στρατηγικές που ενισχύουν την ομαδική εργασία και τη συνεργασία της ομάδας.

Αρχικό μέλημα της ομάδας κατέστη η απόκτηση της σαφούς εικόνας των δυνατοτήτων, ταλέντων, ενδιαφερόντων και βασικών αναγκών των μαθητών. Στη συνέχεια, να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με εεα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ ταυτόχρονα θα ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες τους. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκαν διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών. Χρειάζεται εδώ να τονίσουμε ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται οδηγίες και καθοδήγηση στον τομέα της επικοινωνίας, στις κινητικές δραστηριότητες και στις δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα για έναν μαθητή νηπιαγωγείου που παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, σημασία έχει αρχικά να κατακτήσει την εν λόγω δεξιότητα και οι ακαδημαϊκοί στόχοι έπονται, χωρίς όμως να παραμελούνται.

Στην περίπτωση που τα ανωτέρω δεν συμβούν, αναμένεται έκπτωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας ΕΠΕ και περιορισμός της αποτελεσματικότητας. Είναι ανάγκη μάλλον, όλη η ομάδα ΕΠΕ να αναγνωρίσει τα ζητήματα και τις προκλήσεις και να προσπαθήσει από κοινού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυσή τους. Είναι στη ευχέρεια δε της ομάδας να κάνει από κοινού τροποποιήσεις, με τις οποίες θα παράγει τα κατάλληλα ΕΠΕ για τους μαθητές της.

### **Προκλήσεις για την συμμετοχή της οικογένειας στη σύνταξη του ΕΠΕ**

Οι γονείς αποτελούν βασικά μέλη της σχολικής κοινότητας, είναι αυτοί που δίνουν σημαντικές πληροφορίες για το παιδί τους και ιδιαίτερα για το ιατρικό και το αναπτυξιακό ιστορικό του. Πρέπει να υποστηρίζονται, προκειμένου να συνεργάζονται ισότιμα με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας

και έτσι να συμβάλλουν πλήρως στην πρόοδο των παιδιών τους. Βέβαια στην Ελλάδα, δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί ο ρόλος της οικογένειας στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας.

Υπάρχουν ενδείξεις στα ΕΠΕ για την αποτελεσματικότητα της οικογενειακής συμμετοχής, στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων των παιδιών. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που η οικογένεια είναι παθητική ή δεν αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα του ΕΠΕ, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με την διεπιστημονική ομάδα. Η δημιουργία σχέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια, μας έδειξε ότι βοηθά στην αύξηση ή στην ενίσχυση της συμμετοχής της στη διαδικασία. Η επιστολή που αρχικά στέλνεται, προετοιμάζει τους γονείς για τις συναντήσεις με την ομάδα, έχει σκοπό να την ενθαρρύνει να ενημερώσει το σχολείο για ανησυχίες και για τις προσδοκίες τους σχετικές με την πρόοδο των παιδιών.

Προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα στη συνεργασία της ομάδας με την οικογένεια, καλείται η διεπιστημονική ομάδα να λάβει υπόψη της:

- τη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων στις συναντήσεις, π.χ. ωράριο εργασίας, δυσκολία μετακίνησης, φύλαξη του παιδιού τους, τηλεφωνική επικοινωνία αν χρειαστεί,
- τη συνεργασία της με τα εξωτερικά κέντρα ειδικής αγωγής κατόπιν επιθυμίας της οικογένειας,
- τη δημιουργία θετικού κλίματος και κατάλληλου χώρου, προκειμένου να συμμετέχουν με καλή διάθεση και να μην αισθάνονται άβολα,
- τις διαφορές σε κοινωνικούς/πολιτισμικούς παράγοντες και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα, χωρίς δυσνόητες ορολογίες,
- την αποφυγή χαρακτηρισμών που προσβάλλουν το παιδί τους,
- τη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, π.χ. κανονισμός για διερμηνέα και
- τις διαφωνίες που προκύπτουν από τις υψηλές προσδοκίες της οικογένειας και συχνά δεν συμπίπτουν με της ομάδας.

Σχετικά με την αποφυγή χαρακτηρισμών και τις διαφωνίες των υψηλών προσδοκιών, ο ψυχολόγος έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διαχείριση και στην επίλυση τους. Πρόσφερε καθοδήγηση και ψυχολογική υποστήριξη στους γονείς. Τους βοήθησε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών τους, να μειωθεί το άγχος τους και με την γενίκευση των στόχων στο σπίτι, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού τους.

### **Προτάσεις για τη διεύρυνση της διεπιστημονικής συνεργασίας**

Σχετικά με την ένταξη των μαθητών με εεα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο, θα αναφέρουμε τις εξής προτάσεις για την διεύρυνση της διεπιστημονικής ομάδας:

Ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, η οποία θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ένα «σχολείο ισότιμο προς όλους» τους μαθητές, που ξεκινούν από άνιση αφετηρία. Ως αποτέλεσμα, με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με εεα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, του Ειδικού Εκπαιδευτικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, με στόχο τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στο πλαίσιο της ομάδας και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του ΕΠΕ.

Θεσμοθέτηση πλαισίου διεπιστημονικής συνεργασίας μέσα στο οποίο θα καθορίζονται οι ρόλοι του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία και οι τρόποι συνεργασίας. Επίσης, στο εν λόγω πλαίσιο θα προσδιορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

### **Συμπεράσματα**

Γίνεται σαφές ότι ο σχεδιασμός, η σύνταξη και η υλοποίηση του ΕΠΕ είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, αλλά σίγουρα με μεγάλο όφελος προς όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κυριότερο όφελος είναι προς τους μαθητές, αφού με ρεαλιστικούς, μετρήσιμους και πραγματοποιήσιμους στόχους, αμβλύνονται οι εεα τους. Οι γονείς γίνονται συμμετοχοί της εκπαίδευσης του παιδιού τους, συμβάλλουν σε αυτήν με την υποστήριξη που παρέχουν, καθώς και με τη γενίκευση στο σπίτι των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Αντιλαμβάνονται καλύτερα την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και εμπιστεύονται περισσότερο το σχολείο και τους ανθρώπους του, που είναι ανοικτοί σε αυτούς. Το ΕΠΕ είναι οδηγός υψίστης σημασίας για τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου, καθώς μέσα από αυτό «γνωρίζουν» βαθύτερα το μαθητή, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του, ιδιαίτερα εάν πρόκειται να εργαστούν για πρώτη φορά μαζί του. Στο ΕΠΕ θα ανατρέχουν για πληροφορίες, για στόχους που επετεύχθησαν την προηγούμενη σχολική χρονιά και για στόχους που θα επαναπροσδιοριστούν. Επίσης, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας αξιολογούν ο ένας τις γνωστικές ανάγκες του άλλου, προσφέρουν και μοιράζονται επαγγελματικές εμπειρίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε ίσως να ειπωθεί ότι το ΕΠΕ δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του πραγματικού πεδίου δράσης, αυτού της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Ο τρόπος συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας, χαρακτηρίζει τον τρόπο λειτουργίας της ΣΜΕΑΕ. Η καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού μέσα στο σχολείο, οδηγεί σε αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη και φροντίδα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε βελτίωση της καθημερινότητας του μαθητή και άνοιγμα των οριζόντων του.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωση**

- Βλάχου Π., (2014). Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου συνέδριου Επισημών Εκπαίδευσης, 2014, 17-23Α.
- Μουταβελής, Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός οδηγός*. Βόλος: Readnet Publications.
- Στρογγυλός Β., Ξανθάκου Γ. (2007). Σε ένα Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική Συνεργασία. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και

Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: ΣχολείοΊσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014. Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.

Υπουργείο Παιδείας, Άρθρο 51 - Νόμος 4547/2018 – Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.).

Υπουργείο Παιδείας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Υπ. Απόφαση, αρθρ. 2 παρ. 5, 100371Δ3, τ. β΄ ΦΕΚ 2103/19.09.2017) και αντίστοιχα για τη Δευτεροβάθμια.

### **Ξενόγλωσση**

Clark, S.G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66.

Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, Collaboration and teamwork for students with special need*. Boston: Allyn & Bacon. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2020, από [http://www.ablongman.com/html/productinfo/dettmer5e/0205435238\\_ch1.pdf](http://www.ablongman.com/html/productinfo/dettmer5e/0205435238_ch1.pdf)

Drinka J.K.T, & Clark G. (2000). *Health care teamwork: Interdisciplinary practice and teaching*. Greenwood Publishing Group.

Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., & Iverson, V.S. (1998). *Choosing outcomes and accommodations for children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities* (2nd ed). Baltimore: Brookes.

Lacey, P. (2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton.

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education: Using evidence- based teaching strategies. Chapter 6: Collaborative teaching. (pp. 60-67). Abingdon, Oxon: Routledge.

Nancarrow SA, Booth A, Ariss S, Smith T, Enderby P, Roots A. Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human resources for health*. 2013; 11:19. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2019, <https://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4491-11-19>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

### Πίνακας ΕΠΕ

Παράδειγμα βραχυπρόθεσμου στόχου και στρατηγικές από τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου.

Δ. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΠΕ					
ΠΕΡΙΟΧΗ, ΘΕΜΑΤΙΚΗ & ΠΑΡΟΝ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΟΥΣ	ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΗΜΕΡ. ΕΝΑΡΞΗΣ	ΗΜΕΡ. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ & ΣΧΟΛΙΑ
<p><b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b> <u>Προσαρμογή στο σχολείο</u></p> <p>Ο Λ. εμφανίζει άγχος εκτός της σχολικής τάξης, π.χ. στο αμφιθέατρο του σχολείου. Θέλει να κάθεται δίπλα από ενήλικα, λέει «φοβάμαι», ή «πότε θα πάμε στην τάξη», δείχνει ανησυχία, ένταση και κλαίει.</p>	<p>Να συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου, που γίνονται εκτός τάξης.</p>	<p>Να παραμένει χωρίς παράπονα, σε χώρο εκτός της σχολικής τάξης, με επιτυχία 8/10 φορές, για 2 εβδομάδες, μέχρι τέλος Ιανουαρίου.</p> <p>Ομαδικά παιχνίδια που του αρέσουν (πχ. μουσικές καρτέκλες) στο χολ, δίπλα από την τάξη του, μαζί με τους συμμαθητές του.</p> <p>Ομαδικά παιχνίδια που του αρέσουν (πχ. μουσικές καρτέκλες) έξω από την αίθουσα εκδηλώσεων.</p>	1/10/2019	15/1/2020	<p>Εκπαιδευτικός τάξης σε συνεργασία με ΕΕΠ &amp; ΕΒΠ του σχολείου.</p> <p>Χρήση θετικής ενίσχυσης για κάθε επιτυχημένη συμπεριφορά με το αγαπημένο του παιχνίδι ή αντικείμενο.</p>

## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Καρίπη Σπυριδούλα**

s.karipi@yahoo.gr

Μ.Εδ. Ειδικής Εκπαίδευσης, Προϊσταμένη Ειδικού Νηπιαγωγείου Κωφών και Βαρήκων  
Αργυρούπολης

### Περίληψη

Η πεποίθηση ότι η οικογένεια αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον για το παιδί-μαθητή/τρια, οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης σχολείου- οικογένειας και στη συστηματική και εποικοδομητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών ανάμεσα στην οικογένεια και στο σπίτι. Υιοθετώντας την άποψη ότι η συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικό-συναισθηματική και ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, τα τελευταία χρόνια κρίνεται θεμιτό, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στη διαμόρφωση αλλά και στην υλοποίηση των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Κατά την πρόσφατη νομοθεσία (ΥΠΑΙΘ, 2018) οι γονείς προβλέπεται να ενημερώνονται για τα ΕΠΕ, να συμμετέχουν στην διαμόρφωση τους, να ενημερώνονται για την πορεία της εφαρμογής τους και τέλος να προτείνουν στόχους παρέμβασης. Η διαμόρφωση ενός ΕΠΕ για κάθε παιδί, αλλά και η δυνατότητα των γονέων του να συμμετέχει σε αυτό, έχει ευεργετικές επιδράσεις και στους τρεις άξονες, μαθητή, οικογένεια, σχολείο, γεγονός που καταγράφεται τα τελευταία χρόνια στα ειδικά σχολεία (ΣΜΕΑΕ) που εφαρμόζεται. Αυτό εμφανίζεται στην καθημερινή πράξη από το ενδιαφέρον και τον βαθμό συμμετοχής των γονέων, αλλά και από ερευνητικά δεδομένα, στα οποία οι γονείς εκφράζουν την θετική άποψή τους για τη χρήση των ΕΠΕ. Η τυπική συναλλαγή των γονιών με τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η οποία παραδοσιακά εστίαζε στις δυσκολίες του παιδιού και στο «τι δεν μπορεί να κάνει», αντικαθίσταται από μια ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που εστιάζουν στις ικανότητες του και στην μοναδικότητά του. Εστιάζουν επίσης στις πραγματικές ανάγκες της οικογένειας και τη μοναδικότητά της, η οποία ενδέχεται να πηγάζει από διαφορές όπως πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές. Η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, του οποίου την πορεία γνωρίζουν, συνδιαμορφώνουν και παρακολουθούν, οι ίδιοι οι γονείς, μειώνει το άγχος, τους φόβους και τα αναπάντητα ερωτήματα, ενώ τοποθετεί τις προσδοκίες τους σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο. Πιο ασφαλείς, ήρεμοι και συνειδητοποιημένοι απολαμβάνουν το γονεϊκό ρόλο και αναπτύσσουν μια σχέση με τα παιδιά τους που πλέον, δεν εστιάζεται στην αναπηρία και στα προβλήματα της. Επιπλέον, η συμμετοχή των γονιών δεν τους τοποθετεί μόνο στην συνδιαμόρφωση του ΕΠΕ, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και σαν δέσμευση των γονιών για την εφαρμογή και τη συνέχιση των εκπαιδευτικών στόχων και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η διαμόρφωση ενός ΕΠΕ με την συνεργασία των γονιών μπορεί να δημιουργεί αρχικά, την εντύπωση ότι είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, στην πραγματικότητα όμως αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προς όφελος του ίδιου του παιδιού.



**Λέξεις – κλειδιά:** εξατομικευμένο, οικογένεια, συνεργασία, σχολείο.

### **Εισαγωγή**

Το ΕΠΕ είναι ένα έγγραφο στρατηγικού σχεδιασμού, το οποίο διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό (των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Αξιολογώντας τις μοναδικές ανάγκες του παιδιού, διατυπώνονται συγκεκριμένοι στόχοι και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα προκειμένου να καλυφθούν οι ειδικές αυτές ανάγκες των μαθητών/τριών. Προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα διατεθούν οι παρεχόμενες από τη σχολική μονάδα υπηρεσίες με τρόπο ορθολογικό, ώστε τα παιδιά να προοδεύουν ως προς τους στόχους τους (Βλαχόπουλος, 2015· ΥΠΑΙΘ 2018).

Η διαμόρφωση ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την μάθηση είναι μείζονος σημασίας, αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που θα επηρεάσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Καταλυτική φαίνεται να είναι η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί μια σειρά από εμπόδια στη γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικά και ειδικότερα στη συμμετοχή στη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής των ΕΠΕ. Η διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής των ΕΠΕ έχει προταθεί πως πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια εταιρική σχέση μεταξύ γονέων και επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Γονείς και εκπαιδευτικοί, οντότητες που φέρουν τα δικά τους βιώματα και τις δικές τους εμπειρίες, συχνά δυσκολεύουν με τη στάση τους το κλίμα συνεργασίας, δυσχεραίνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός ενός ΕΠΕ μπορεί να διευκολύνει τις σχέσεις και να αποτελέσει γέφυρα συνεργασίας, αποκλιμακώνοντας τις εντάσεις. Η εποικοδομητική συνεργασία και κατά τη σύνταξη αλλά και κατά την πορεία υλοποίησης του ΕΠΕ, δύναται να φέρει κοντά γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν αρμονικά προς όφελος του παιδιού (Hammond, Ingalls, & Trussell, 2008· Talapatra, Miller & Schumacher-Martinez, 2019· Underwood, 2010).

Η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία ανάπτυξης και υλοποίησης των ΕΠΕ θεωρείται ευρέως ως σημαντικός παράγοντας παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τα παιδιά και την συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Εκτεταμένες αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των γονέων στη επίτευξη στόχων των ΕΠΕ από τα παιδιά έχουν αναφερθεί σε διάφορες έρευνες και μελέτες όπως και μετα-αναλύσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας (βλ. Mitchell, Morton & Hornby, 2010).

Πρόσφατη, εκτεταμένη διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει τη μεγάλη σημασία της συμμετοχής των γονέων στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών επιτευγμάτων των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι επομένως σαφές ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένων των ΕΠΕ (Desforjes & Abouchaar, 2003· Jeynes, 2005).

### **Η εμπλοκή της οικογένειας στο ΕΠΕ**

Αναγνωρίζοντας ότι η οικογένεια και ο χρόνος που ο/η μαθητής/τρια περνάει εκτός σχολικού πλαισίου είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την κοινωνικό-συναισθηματική και ακαδημαϊκή πρόοδο τους, η σχέση οικογένειας και σχολείου οφείλει να επαναπροσδιοριστεί με όρους

συμμετοχικότητας, κατανόησης και συνεργασίας. Η συμμετοχή των γονέων δεν αναλώνεται σε μεμονωμένες δράσεις, αλλά παίρνει μια πιο ουσιαστική μορφή, γίνεται πιο συστηματική, εποικοδομητική και εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών/τριών θα συνεχιστούν και στο σπίτι (Desforges & Abouchaar, 2003· Jeynes, 2005).

Προκειμένου να διασφαλιστεί αυτή η συνεργασία και ο/η μαθητής/τρια να έχουν μια ολιστική φροντίδα και υποστήριξη που θα συμβάλλει στην ανέλιξη του/της, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στη διαμόρφωση αλλά και στην υλοποίηση των ΕΠΕ.

Ένα ΕΠΕ είναι ένα σημαντικό επίσημο έγγραφο που συντάσσεται διεπιστημονικά από την ομάδα ΕΠΕ, η οποία αποτελείται κυρίως από τον/την ψυχολόγο, τον/την κοινωνικό λειτουργό, τον/την ειδικό παιδαγωγό, τον/την φυσικοθεραπευτή/τρια, τον/την λογοθεραπευτή/τρια, τον/την σχολικός/η νοσηλεύτη/τρια, κ.α.). Το ΕΠΕ λαμβάνει υπόψη του τις γνωματεύσεις του παιδιού και περιγράφει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του. Προσδιορίζει τις υπηρεσίες που θα πρέπει να δοθούν στο παιδί, το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης του ΕΠΕ και των στόχων (μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων) καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογείται η πρόοδός του (Henderson & Mapp, 2002· Βλαχόπουλος, 2015, ΥΠΑΙΘ, 2018).

**1. Πρακτικές συμμετοχής των γονέων.** Τα στάδια της διαμόρφωσης του ΕΠΕ και ο ρόλος των γονιών σε αυτά.

Ο γονιός εμπλέκεται άμεσα και θα πρέπει:

- να ενημερωθεί για το τι είναι το ΕΠΕ και για την πρόθεση σύνταξης και εκτέλεσης ενός ΕΠΕ για το παιδί τους,
- να βοηθήσει στη αξιολόγηση, δίνοντας πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην αποτύπωση των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών του/της μαθητή/τριας και της οικογένειας,
- να καταθέσει την γνώμη του για τους μακροπρόθεσμους και τους βραχυπρόθεσμους στόχους που προσδιορίζονται στο ΕΠΕ από τη διεπιστημονική ομάδα,
- να ζητήσει τη διατύπωση στόχων που αφορούν την οικογένεια τους και την εύρυθμη λειτουργία της (Οικογενειακό ΕΠΕ),
- να συμφωνήσει ότι το διαμορφωμένο ΕΠΕ είναι το κατάλληλο για τις κάλυψη των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών του παιδιού τους,
- να συμβάλλει δημιουργικά στην πραγμάτωση του ΕΠΕ, από την πλευρά του, υιοθετώντας εκπαιδευτικές πρακτικές και συνεχίζοντας τους στόχους του σχολείου στο σπίτι και αντίστροφα και
- να ενημερώνεται για την πορεία εκτέλεσης του ΕΠΕ αλλά και για την τελική αξιολόγηση και την επίτευξη των στόχων.

### 1. 1. Ενημέρωση για το ΕΠΕ

Δεν υπάρχει καθορισμένη διαδικασία που μπορεί να θεωρηθεί ως η καλύτερη πρακτική σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων. Βασικός στόχος πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της συμμετοχής των γονέων και η εμπειρία τους να καταστεί όσο το δυνατόν περισσότερο θετική και υποστηρικτική για αυτούς. Είναι χρήσιμο να δοθούν στους γονείς γραπτές πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία ΕΠΕ,

ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το ρόλο, τα δικαιώματα, τις ευθύνες τους και να γνωρίζουν τι θα περιμένουν από τη διαδικασία (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019· NCSE, 2006· Henderson & Mapp, 2002).

## **1. 2. Ιστορικό και άλλες πληροφορίες- Αξιολόγηση**

Οι γονείς πρέπει να εμπλέκονται και να συμμετέχουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη και παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για τα παιδιά τους (Underwood, 2010). Οι γονείς παρέχουν στο σχολείο μια προοπτική για τα παιδιά τους, η οποία είναι διαφορετική από αυτή των επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων που ασχολούνται με το παιδί. Αυτή είναι η πηγή πληροφοριών ζωτικής σημασίας για το ιστορικό ανάπτυξης του παιδιού. Οι γονείς, συχνά παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το ιατρικό ιστορικό, τις ανάγκες του παιδιού, το εκπαιδευτικό ιστορικό, τα δυνατά σημεία, τα ταλέντα κλίσεις, καθώς και τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού τους (NCSE, 2006).

Επίσης, οι γονείς δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τα όνειρα που έχουν για το παιδί τους και συχνά είναι σε θέση να μιλήσουν για εκείνες τις παρεμβάσεις που υπήρξαν επιτυχείς ή ανεπιτυχείς για το παιδί τους στο παρελθόν. Ακόμη παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα του, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κίνητρα μάθησης, τις δεξιότητες που επιδεικνύει εντός και εκτός σπιτιού και κατά πόσον εφαρμόζει εκτός σχολικού πλαισίου τις δεξιότητες που έμαθε στο σχολείο. Οι ανησυχίες των γονέων για την εκπαίδευση του παιδιού τους θα πρέπει κι αυτές να λαμβάνονται υπ' όψη στην διαδικασία σύνταξης του ΕΕΠ. Η φυσική τους παρουσία κατά την σύνταξη, δεν αποτελεί μέρος της αντίστοιχης κουλτούρας στην πατρίδα μας, συνηθίζεται η αναλυτική ενημέρωσή τους μετά την σύνταξη, για την απόσπαση της συγκατάθεσης τους (Βλαχόπουλος, 2015· Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

Για πολλούς γονείς των οποίων τα παιδιά τους χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, η επαφή με σχολεία, ψυχολόγους και επαγγελματίες ειδικής αγωγής αποτελεί μια δύσκολη και αναγκαία κατάσταση, η οποία εστιάζει στα αρνητικά στοιχεία της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο. Η διαδικασία του ΕΠΕ μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία στο γονιό, να μιλήσει για τις κλίσεις, τα δυνατά σημεία, τις ανάγκες ενός παιδιού και τι μπορεί να κάνει για να το βοηθήσει. Μπορεί να είναι μια θετική εμπειρία, κυρίως επειδή εστιάζει στην επίλυση των προβλημάτων. Οι γονείς που διστάζουν να παρακολουθήσουν συναντήσεις στο σχολείο, μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν συναντήσεις για να αναπτύξουν οι ίδιοι πρακτικές που θα το βοηθήσουν, επειδή έχουν την αίσθηση ότι το μοναδικό παιδί τους εκτιμάται ατομικά και ότι μια τέτοια συνάντηση είναι σκόπιμη (Nugent, 2005· Underwood, 2010).

Τέλος θα πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα η προετοιμασία της συνάντησης προγραμματισμού του ΕΠΕ, εάν παρευρίσκεται μεγάλος αριθμός επαγγελματιών, οι οποίοι δουλεύουν μαζί, γνωρίζονται και αισθάνονται άνετα στην ομάδα, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται άβολα και περιθωριοποιημένοι. Οι γονείς που δεν είναι πολύ κοινωνικοί ή έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή έχουν κακή εμπειρία από το σχολείο, μπορεί να φοβούνται πολύ από μια τέτοια συγκέντρωση και μπορεί ή να μην παρευρεθούν ή να παραμείνουν παθητικοί και σιωπηλοί. Ακολουθώντας απλές πρακτικές όπως, η υποδοχή να γίνει από ένα οικείο πρόσωπο, το οποίο θα συστήσει και τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, μπορούν να βοηθήσουν στο σπάσιμο του πάγου και της αμηχανίας και να συμβάλλουν σε ένα ευχάριστο κλίμα. Εάν για κάποιο λόγο, οι γονείς δυσκολεύονται σε μια τέτοια συνάντηση, για την διευκόλυνση των διαδικασιών μπορεί να τους δοθεί ένα ερωτηματολόγιο προς

συμπλήρωση ή μέσω τηλεφωνικής συνέντευξης, με στόχο να εκμαίευση όλων των απαραίτητων πληροφοριών, χωρίς την φυσική τους παρουσία (Nugent, 2005· Underwood, 2010).

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες και το ιστορικό που θα δοθεί από την ενεργό εμπλοκή του γονέα/κηδεμόνα και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ειδικούς της εκπαίδευσης, θα συμβάλλει στην καλύτερη αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και κατά συνέπεια θα βοηθήσει στην στοχοθεσία, η οποία δεν θα περιορίζεται γεωγραφικά είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, αλλά θα υπάρχει μια φυσική συνέχεια στο σπίτι και στο ευρύτερο περιβάλλον (Βλαχόπουλος, 2015).

### **1. 3. Στοχοθεσία**

Ιδανικά, οι γονείς θα πρέπει να έρχονται στη διαδικασία σχεδιασμού του ΕΠΕ, αφού έχουν ήδη συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα και ως εκ τούτου, οι παρακάτω πρακτικές θα πρέπει να υιοθετηθούν ακόμα και στο ελάχιστο για την υποστήριξη της γονικής συμμετοχής (NCSE, 2006· Henderson & Mapp, 2002).

Το κάθε ΕΠΕ καλό είναι να περιλαμβάνει ετήσιους εκπαιδευτικούς/ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους για το παιδί. Οι στόχοι του ΕΠΕ πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι (Βλαχόπουλος, 2015· Underwood, 2010).

Η αποτύπωση πολλές φορές ρεαλιστικών στόχων δεν είναι μια εύκολη διαδικασία για τους γονείς. Οι προσδοκίες της οικογένειας αφορούν μια ικανοποιητική σχολική επίδοση, αγνοώντας όμως τις υπάρχουσες δυσκολίες ή αποφεύγοντας να τις παραδεχτεί. Συχνά, οι γονείς αισθάνονται αποτυχημένοι ή ένοχοι για δικές τους ελλείψεις ή λάθη στο μέγιστο του παιδιού τους. Αυτό εκδηλώνεται από την πλευρά τους με απόρριψη ή θυμό προς το παιδί ή χαρακτηρισμούς, όπως τεμπέλης/λα και κακός/η μαθητής/τρια. Συνεπώς, οι γονείς, με τη συμβουλευτική υποστήριξη των ειδικοτήτων, αναμένεται να αντιληφθούν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και την απόκλιση τους από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μόνο με την αποδοχή της αναπηρίας και των δυσκολιών που απορρέουν από αυτήν, οι στόχοι που θέτονται στο ΕΠΕ παίρνουν ρεαλιστική διάσταση και η εκπαίδευση γίνεται κυρίως με την ενθάρρυνση του παιδιού ως άτομο και ως μαθητή/τρια (Καλλινικάκη, 1990).

### **1. 4. Οικογενειακό ΕΠΕ**

Για το σχεδιασμό του ΕΠΕ, η διεπιστημονική ομάδα θα πρέπει να λάβει υπόψη της και στόχους που θέτουν οι γονείς και αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον (Hammond, Ingalls, & Trussell, 2008). Ο χρόνος που το παιδί βρίσκεται εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι εξίσου σημαντικός και οι ανάγκες που έχει η κάθε οικογένειας είναι υψίστης προτεραιότητας. Οι στόχοι αυτοί δεν είναι απαραίτητα ακαδημαϊκοί, αλλά αφορούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών στην καθημερινή ζωή των μελών της οικογένειας. Στόχος του «οικογενειακού ΕΠΕ», όπως το αναφέρει ο Βλαχόπουλος (2015), θα πρέπει να είναι η αντίστοιχη υποστήριξη, οργάνωση του χρόνου και γενικότερα παρεμβάσεις στο οικογενειακό πλαίσιο ή ευρύτερα, στο εξωσχολικό πλαίσιο, ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της οικογενειακής ζωής.

Η αλήθεια είναι πως μάλλον σπάνια ένα ΕΠΕ χρειάζεται να είναι μόνο σχολικό ή μόνο οικογενειακό. Πρέπει να υπάρχει ολιστική φροντίδα & υποστήριξη για το παιδί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Βλαχόπουλος, 2015· Talapatra, Miller & Schumacher-Martinez, 2019).

Η συμβολή και η συμμετοχή των μαθητών και της οικογένειας έχει υποστηριχθεί ως το κλειδί για την επιτυχή υλοποίηση παρεμβάσεων ώστε να βοηθήσουν έναν μαθητή να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις καθημερινές προσδοκίες του εκπαιδευτικού του προγράμματος (Hirano, Garbacz, Shanley & Rowe, 2016)

### **1. 5. Συγκατάθεση των γονέων**

Για την εφαρμογή του ΕΠΕ χρειάζεται η συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα :

Να δεχτούν και να δώσουν την συγκατάθεση τους, να λάβουν αντίγραφο του ΕΠΕ και να συνδράμουν στην πραγμάτωση των στόχων με τη προσωπική του συμμετοχή.

Να ζητήσουν μια νέα συνάντηση, ώστε να συζητήσουν τις ανησυχίες και τις ενστάσεις. Οι ανησυχίες του γονιού είναι σεβαστές, αλλά και οι απόψεις των ειδικών θα πρέπει να γίνουν όμοια σεβαστές από τον γονιό προς όφελος του παιδιού. Το σχολείο επιθυμεί το καλύτερο δυνατό για όλα τα παιδιά (Βλαχόπουλος, 2015).

Να δεχθεί μέρος προτεινόμενου ΕΠΕ. Μπορεί να εκφράσει τις απόψεις του και τις αντιρρήσεις του για τους στόχους με του ΕΠΕ με τους οποίους συμφωνεί και με τους στόχους που διαφωνεί. Θεμιτό να καταγραφούν οι ενστάσεις και να διατηρηθεί ένα καλό κλίμα συνεργασίας.

Είναι σημαντικό ωστόσο να καταλήξουν οι συνεργαζόμενες πλευρές στο περιεχόμενο του ΕΠΕ να συμφωνήσουν και οι δύο με αυτό. Έτσι, το ΕΠΕ επισημοποιεί τη σχέση σχολείου – οικογένειας (NCSE, 2006· Hammond, Ingalls, & Trussell, 2008).

### **1. 6. Ενημέρωση του γονέα για την πορεία του ΕΠΕ- Τελική αξιολόγηση**

Η ενημέρωση των γονέων για την πορεία του ΕΠΕ θα πρέπει να γίνεται τακτικά και όχι μόνο μία φορά το χρόνο.

Η οικογένεια πρέπει να ανατρέχει στο ΕΠΕ, κατά τη διάρκεια τακτικών συναντήσεων γονέων-δασκάλων. Είναι ένα έγγραφο που δεν πρέπει να αρχειοθετηθεί αλλά να συμπληρώνεται, να ενημερώνεται συστηματικά και να κοινοποιείται στους γονείς, οι οποίοι θα μπορούν με τον τρόπο αυτό να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών με μετρήσιμους στόχους.

Στο τέλος του έτους, είναι χρήσιμο να σταλεί μια έκθεση στον γονέα (ή να γίνει μια ενημέρωση – συζήτηση) σχετικά με την πρόοδο προς τους στόχους και την επίτευξη αυτών (Hammond, Ingalls, & Trussell, 2008· Talapatra, Miller & Schumacher-Martinez, 2019· Underwood, 2010).

### **Οφέλη του ΕΠΕ στην οικογένεια και στη σχέση της με το σχολείο**

Γίνεται πλέον αντιληπτό, πως για την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία, απαιτείται από το σχολείο ένα συντονισμένο μοίρασμα πρωτοβουλιών και δημιουργικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών με τη συνεργασία της οικογένειας και του παιδιού και έπειτα του δασκάλου και του σχολικού περιβάλλοντος, με συνεχή και διαρκή ανατροφοδότηση (Ανδρεαδάκης, Καΐλα, Ξανθάκου, 1991· Καΐλα, 1997).

Η διαμόρφωση ενός ΕΠΕ για κάθε παιδί, αλλά και η δυνατότητα των γονέων του να συμμετέχει σε αυτό, έχει ευεργετικές επιδράσεις και στους τρεις άξονες, μαθητή, οικογένεια, σχολείο, γεγονός που καταγράφεται τα τελευταία χρόνια στα ειδικά σχολεία (ΣΜΕΑΕ) που εφαρμόζεται.

## **2.1 Οφέλη του ΕΠΕ στη σχέση οικογένειας - σχολείου**

Οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΕ και οι γονείς λειτουργούν ως ομάδα και σχεδιάζουν ένα κοινό πλάνο προκειμένου να στηρίξουν τον μαθητή στη συμμετοχή του στην τάξη. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τον δάσκαλο ακόμη και στην προετοιμασία κάποιου υλικού και το κυριότερο, στη γενίκευση μιας γνώσης (Kartika, Suminar, Tairas & Hendriani, 2018).

Η τυπική συναλλαγή των γονιών με τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής (εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) η οποία παραδοσιακά εστίαζε στις δυσκολίες του μαθητή και στο τι δεν μπορεί αυτός να κάνει, αντικαθίσταται από μια ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που εστιάζουν στο τι μπορεί να κάνει το παιδί, στις ικανότητες του και στην μοναδικότητά του. Εστιάζουν επίσης στο τι χρειάζεται η οικογένεια, στις δικές της ανάγκες και τη μοναδικότητά της (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

## **2.2 Οφέλη του ΕΠΕ στη σχέση οικογένειας - σχολείου**

Τα οφέλη του ΕΠΕ για την οικογένεια είναι ότι ο γονέας κατανοεί τα δυνατά σημεία, τις ανάγκες/αδυναμίες του παιδιού, το παρόν επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Οι προσδοκίες των γονέων είναι πιο κατάλληλες, καθώς βασίζονται στις πληροφορίες του ΕΠΕ. Επίσης, οι γονείς αποκτούν γνώσεις σχετικά με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού και παρακολουθούν την ανάπτυξη του παιδιού τους (Kartika, Suminar, Tairas, Hendriani, 2018· Underwood, 2010 ).

Η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, του οποίου την πορεία γνωρίζουν, συνδιαμορφώνουν και παρακολουθούν, μειώνει το άγχος, τους φόβους και τα αναπάντητα ερωτήματα, ενώ τοποθετεί τις προσδοκίες τους σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο. Πιο ασφαλείς, ήρεμοι και συνειδητοποιημένοι απολαμβάνουν το γονεϊκό ρόλο και αναπτύσσουν μια σχέση με τα παιδιά τους που δεν εστιάζεται στην αναπηρία και στα προβλήματα της (Ferguson, 2002).

Η συμμετοχή των γονιών δεν τους τοποθετεί ωστόσο μόνο στην συνδιαμόρφωση του ΕΠΕ, αλλά λειτουργεί και ως δέσμευση των γονιών για την εφαρμογή και τη συνέχιση των εκπαιδευτικών στόχων και στο οικογενειακό περιβάλλον (Hammond, Ingalls, & Trussell, 2008· Talapatra, Miller & Schumacher-Martinez, 2019· Underwood, 2010).

## **Συμπεράσματα**

Επιγραμματικά, η δημιουργία ενός ΕΠΕ με την συνεργασία των γονέων μπορεί να δημιουργεί την εντύπωση ότι είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, στην πραγματικότητα όμως αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια.

Η διαδικασία του ΕΠΕ είναι δύσκολη και περίπλοκη, όταν το προσωπικό του σχολείου και οι οικογένειες δεν θέτουν πάντα τους ίδιους στόχους. Ενώ πολλές φορές οι γονείς αναφέρουν ειρωνικά ότι οι επιστήμονες έχουν πάντα δίκιο και υποτιμούν τη συζήτηση μαζί τους (MacLeod, Causton, Radel, & Radel, 2017).

Άλλες πάλι έρευνες αναφέρουν τις θετικές απόψεις που αναπτύσσουν οι γονείς για το σχολικό πλαίσιο, για τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και την συμβολή του ΕΠΕ στην αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού τους ως φυσικό χαρακτηριστικό και όχι με όρους ελλείμματος (Torana, Yasina, Chiria & Tahara, 2010).

Το σίγουρο είναι ότι χρειάζεται συστηματική έρευνα για να διατυπωθούν με ακρίβεια τα βήματα και ο βαθμός συμμετοχής των γονέων, ώστε να διασφαλίζεται η αποφυγή εντάσεων που μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια στην αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών και των οικογενειών τους. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί ερευνητές να ακούν τις απόψεις των γονέων, προκειμένου να διαχειρίζονται από κοινού τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οι οικογένειες και τα σχολεία. Αυτό, αναμένεται θα οδηγήσει στον σχεδιασμό ενός ΕΠΕ, που θα παρέχει αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, χωρίς να αποκλείει κανέναν μαθητή (MacLeod, Causton, Radel, & Radel, 2017).

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1991). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 4, 113-114
- Βλαχόπουλος, Λ. (2015). *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. Οδηγός ΕΕΠ & συμμετοχή/ συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Καΐλα, Μ. (1997). *Η σχολική φοβία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (1990). (επιμ.) *Σεμινάριο. Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουταβελής, Α. & Τζιβνίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός οδηγός*. Βόλος: Readnet Publications
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 4547, ΦΕΚ Α §§ 102-1-120). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

### **Ξενόγλωσση**

- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a literature review*. Research report (Great Britain. Department for Education and Skills) ; no. 433 <https://dera.ioe.ac.uk/6305/>
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of the research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124–130..

- Hammond, H.G., Ingalls, L., & Trussell, R.P. (2008). Family Members' Involvement in the Initial Individual Education Program (IEP) Meeting and the IEP Process: Perceptions and Reactions. *International Journal about Parents in Education*, 2 (1), 35-48
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hirano, K. A., Garbacz, S. A., Shanley, L., & Rowe, D. A. (2016). Parent involvement in secondary special education and transition: An exploratory psychometric study. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (12), 3537–3553. doi:10.1007/s10826-016-0516-4
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.
- Kartika, A. Suminar, D.R., Tairas, M.M.W., Hendriani, W. (2018). Individual Education Program (IEP) Paperwork: A Narrative Review. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (2.29) 682-687
- MacLeod, K., Causton, J.N., Radel, M. & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table, *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2017.1294048
- Mitchell D., Morton M. & Hornby G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*. New Zealand Ministry of Education: Education Counts. [www.educationcounts.govt.nz](http://www.educationcounts.govt.nz)
- NCSE, (2006). *Guidelines on the Individual Educational Plan Process*. Dublin: Trim Co Meath
- Nugent, M. (2005). A rough guide to Individual Educational Planning. [www.european-agency.org/sites/default/files/A\\_rough\\_guide\\_to\\_IEPS.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/A_rough_guide_to_IEPS.pdf)
- Talapatra, D., Miller, G. & Schumacher-Martinez, R. (2019). Improving Family-School Collaboration in Transition Services for Students with Intellectual Disabilities: A Framework for School Psychologists, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29:3, 314-336, DOI: 10.1080/10474412.2018.1495083
- Torana, H., Yasina, M.H.M., Chiria, F., Tahara, M.M., (2010). *Monitoring Progress using The Individual Education Plan for Students with Autism*. International Conference on Learner Diversity 2010
- Underwood, K. (2010) Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20, 18-36. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol20/iss1/3>



## Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Ζέζα Μαρία**

[marialzeza@gmail.com](mailto:marialzeza@gmail.com)

Δρ, Προϊσταμένη Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τυφλοκωφών Καλλιθέας

### Περίληψη

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) συνιστά ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο οικοσυστημικά προσεγγίζει όλους όσους πλαισιώνουν τον μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) εμπλέκοντας σε μια συνεργατική διαδικασία κατά τη σύνταξή του και την εφαρμογή του, τη διεπιστημονική ομάδα, την οικογένεια και σε ορισμένες περιπτώσεις και τον ίδιο το μαθητή. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν εκτενώς οι εκφάνσεις του δυναμικού χαρακτήρα του ΕΠΕ όταν αυτό υιοθετείται από το ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) και καλείται να περιγράψει με κατανοητό τρόπο, που να μεταφράζεται σε άρτιες σχεδιασμένες και δομημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, το προφίλ του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Η σύνταξή του ακολουθεί το Μοντέλο δημιουργίας ΕΠΕ, το οποίο προτάθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά στις ΣΜΕΑΕ της Δ' Αθήνας σε συνεργασία με το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το συγκεκριμένο Μοντέλο καταδεικνύει την αναγκαιότητα της οργανωμένης καταγραφής των εκπαιδευτικών στόχων και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία δόμησης της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση με διττό χαρακτήρα. Αρχικά, την επιλογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών που βασίζονται στο παρόν επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή εννορηστώνοντας μια σειρά αλληλένδετων εξατομικευμένων στόχων σε αλληλουχία. Και επιπρόσθετα, την σύνθεση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με εεα, υπό το πρίσμα του ατομικού ρυθμού μάθησης και των προσωπικών δυνάμεών του. Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου Μοντέλου ΕΠΕ ο κάθε εκπαιδευτικός δύναται να σχηματίσει μια αρτιότερη εικόνα για τον μαθητή διαβάζοντας τον ατομικό του φάκελο. Αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολλαπλά και πολυεπίπεδα οφέλη για το μαθητή καθώς προτείνει και καταγράφει ειδικά σχεδιασμένους στόχους εκπαιδευτικής παρέμβασης βασισμένους στις μοναδικές ακαδημαϊκές, επικοινωνιακές, κοινωνικό-συναισθηματικές προτεραιότητες του κάθε μαθητή.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική παρέμβαση, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, διαφοροποίηση, Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

### 1. Εισαγωγή

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) είναι ένα γραπτό αρχείο που παρουσιάζει το παρόν επίπεδο του/της μαθητή/τριας και προσδιορίζει τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους (Kartika, Suminar, Tairas, & Hendriani, 2018).

Παράλληλα συνιστά το πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί, η διεπιστημονική ομάδα και οι γονείς συνεργάζονται με στόχο να εξασφαλιστεί για τους μαθητές ο μέγιστος βαθμός μαθησιακής επιτυχίας

και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη και την αλληλεπίδρασή τους με το μαθησιακό περιβάλλον (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015, Κατσούγκρη, χ.χ.)

Πρόκειται για μια απαιτητική και πιθανώς χρονοβόρα διαδικασία που βρύθει επιστημονικών και διδακτικών προκλήσεων για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Η σύνταξή του όμως σε βάθος χρόνου θα εξασφαλίσει στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού ένα ολοκληρωμένο και σαφώς δομημένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο περιγράφεται το παρόν επίπεδο του παιδιού με λεπτομέρειες, ικανές να μεταφραστούν και να μετατραπούν σε συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς, μετρήσιμους και πραγματοποιήσιμους εκπαιδευτικούς στόχους. Η δόμηση των στόχων λαμβάνει υπόψη του τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και κάθε στοιχείο που έχει νόημα για τον/την μαθητή/τρια, δεδομένα που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς (Blackwell & Rossetti, 2014).

## 2. Κυρίως Μέρος

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Individualized Education/ Educational Program), βάσει του νόμου 2817/2000 και των Υπουργικών Αποφάσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως η Γ6/4494/1-11-2001 και η Γ6/102357/1-10-2002 συνιστά έναν καθοριστικό άξονα για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ΕΠΕ αποδίδει την ενορχηστρωμένη προσέγγιση της διεπιστημονικής ομάδας και αποδίδει σε έμπρακτα υλοποιήσιμους εκπαιδευτικούς στόχους την εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για κάθε μαθητή/τρια.

Η σύνταξη του ΕΠΕ, στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, τα μέλη του ΕΕΠ και ΕΒΠ, οι γονείς και κατά περίπτωση ο/η μαθητής/τρια, διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια. Αρχικά καταγράφονται οι δυνατότητες και οι κλίσεις των μαθητών δίδοντας έμφαση σε θετικό πρόσημο (Gindis, 1999) στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα τους. Παράλληλα προσδιορίζονται σε συνεργασία και με την οικογένεια οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες, στοιχεία που στο σύνολό τους θα καθορίσουν τις μετέπειτα περιοχές της ειδικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. Συνθέτοντας το παρόν γνωστικό προφίλ των μαθητών περιγράφονται ενδελεχώς τα δυνατά και τα λιγότερα δυνατά σημεία τους ανά τομέα. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν και τα πεδία δράσης και σύνθεσης των εκπαιδευτικών στόχων (Bateman & Linden, 1998, Bateman & Herr, 2003). Οι εν λόγω διδακτικοί στόχοι, διακρινόμενοι σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους αποτελούν σημαντικό σημείο του ΕΠΕ, γιατί προσδιορίζουν τον τρόπο και τα μέσα που θα επιτευχθεί η πρόοδος των μαθητών. Με αυτό το δεδομένο είναι πολύ σημαντικό οι στόχοι να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι και να συνδέονται άρρηκτα με στρατηγικές παρέμβασης τέτοιες που να ταιριάζουν με ευελιξία στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας και να δύνανται να διασφαλίσουν τη μέγιστη δυνατή πρόοδο και βελτίωση (Bateman & Herr, 2003, Poppe, Vlaskamp, De Geeter, & Nakken, 2002). Επιπρόσθετα στο ΕΠΕ προσδιορίζονται τόσο το είδος, όσο και ο βαθμός της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το επίπεδο της διαφοροποίησης εφορμάται και καθορίζεται από το επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή/τριας. Με άλλα λόγια ο/η μαθητής/τρια διδάσκεται αυτό που δύναται να κατακτήσει (Hall, 2002), άποψη βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), την έννοια της οποίας ενισχύουν έρευνες για τη μαθησιακή ετοιμότητα (Gindis, 1995, Fisher & Frey, 1980,

Tomlinson, 1985). Με άλλα λόγια οι μαθητές θέτουν την ενακτήρια γραμμή/αφετηρία, αλλά και τον τερματισμό.

Η σύνταξη του ΕΠΕ συνιστά μεγάλη βοήθεια και πλοηγό για τους εκπαιδευτικούς, αλλά τα μεγαλύτερα οφέλη προκύπτουν για τους μαθητές γιατί οι ίδιοι κατακτούν σταδιακά, καλλιεργούν τις δεξιότητές τους κλιμακωτά μέσα από ρεαλιστικούς και υλοποιήσιμους διδακτικούς στόχους. Οι μαθητές καταγράφουν σταθερή πρόοδο, ο ρυθμός της οποίας ορίζεται από τον προσωπικό ρυθμό του και οι επιτυχίες τους αποκτούν ξεχωριστό νόημα γιατί άπτονται και συνδέονται άρρηκτα με τα ενδιαφέροντά τους. Με αυτό τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται μια περιπέτεια γεμάτη προκλήσεις επιτυχίας, νέες διευρυμένες εμπειρίες μάθησης, αλληλοεπίδρασης και επικοινωνίας. Για όλους τους παραπάνω λόγους το κάθε ΕΠΕ είναι μοναδικό, όπως μοναδικός είναι και ο/η κάθε μαθητής/τρια έχοντας μοναδικές δυνατότητες, αδυναμίες, ενδιαφέροντα, ανάγκες. Ταυτόχρονα είναι όμως και δεσμευτικό προς όλους τους εμπλεκόμενους για τη συνέπεια προς την εφαρμογή του, την αναδιαμόρφωση του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2011, Βλάχου & Πατσιούδη, 2015, Hall, 2002, Hay, Payne Chadwick, 2004).

Τα πλεονεκτήματα του ΕΠΕ συνοψίζονται αρχικά στη βελτιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών και παράλληλα στην αναδυόμενη ανάγκη για εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων με τη μέγιστη εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Kartika, Suminar, Tairas, & Hendriani, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη σύνταξη του ΕΠΕ έχουν μια υποστήριξη με διττό χαρακτήρα/ρόλο. Μπορούν να οργανώσουν αρτιότερα την εκπαιδευτική παρέμβαση και το εκπαιδευτικό πλάνο και παράλληλα έχουν ένα άτυπο εργαλείο ανεπίσημης αξιολόγησης και μέτρησης του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων εκπαιδευτικών στόχων. Ένα σημαντικό συντελεστή που θα προσδιορίσει την περαιτέρω διεπιστημονική επικοινωνία και συνεργασία με στόχο την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων. Αναρίθμητα οφέλη για τους μαθητές προκύπτουν από την εφαρμογή του ΕΠΕ διαμέσου της οικογένειάς του. Οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους στη σύνταξη του ΕΠΕ, κατανοούν καλύτερα το εύρος των δυνατοτήτων των παιδιών τους, το παρόν επίπεδο των ικανοτήτων τους και την άμεση συνάρτηση που τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών έχουν με την εκπαιδευτική τους απόδοση και πρόοδο. Παράλληλα εξοικειώνονται με το εύρος των γνωστικών αντικειμένων μέσω των οποίων οι μαθητές δύνανται να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, αναθεωρώντας τις προσδοκίες τους σε θετικό και εφικτό πλαίσιο (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017. NCSE, 2006. Nugent, 2005).

Επιπρόσθετα με τα οφέλη για τους μαθητές, η σύνταξη και η εφαρμογή του ΕΠΕ παρέχουν σημαντικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς που συνοψίζονται στην ενδελεχή και λεπτομερή αξιολόγηση του παρόντος επιπέδου των μαθητών με στόχο τη δόμηση άρτιων ετήσιων και μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών στόχων (Torana, Yasina, Chiria & Tahara, 2010).

Το παρόν εγχείρημα αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμο στην περίπτωση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες γιατί κατ' αρχάς παρέχει μια λεπτομερή και ουσιαστική περιγραφή του παρόντος επιπέδου των μαθητών δίνοντας έμφαση στα δυνατά σημεία τους, στις προτιμήσεις, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους, πέρα από τη μονομερή αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπρόσθετα, παρέχει μια τόσο λεπτομερή ξεκάθαρη και ακριβή εικόνα των μαθητών, ώστε όποιος/α εκπαιδευτικός ή μέλος του ΕΕΠ και του ΕΒΠ διαβάσει ενδελεχώς τα ΕΠΕ να έχει την αίσθηση ότι γνωρίζει τους μαθητές, ακόμα και αν πρόκειται να συνεργαστούν για πρώτη φορά. Επιπρόσθετα τα μέλη του εκπαιδευτικού, ΕΕΠ και ΕΒΠ που τοποθετούνται σε ένα νέο σχολικό πλαίσιο

δύνανται μέσω της ανάγνωσης του ΕΠΕ να προσλάβουν πληροφορίες και στοιχεία, που θα τους βοηθήσουν να σχηματίσουν μια εικόνα για τον/την κάθε μαθητή/τρια πριν ακόμα την προσωπική επαφή. Παράλληλα, έχουν στα χέρια τους ένα πλάνο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που είχαν αρχίσει να υλοποιούνται από την προηγούμενη χρονιά και τους δίδεται το περιθώριο να διαχειριστούν αυτό το πλάνο με την ευελιξία που υπαγορεύει ο επαγγελματισμός και η επιστημονική προσέγγιση του καθενός. Ως εκ τούτου προχωρώντας στην πρώτη επαφή με τους μαθητές και την επαναξιολόγησή τους κρίνουν κατά πόσο θα συνεχιστούν οι τιθέμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι ή θα προχωρήσουν σε μερική ή ολική τροποποίηση τους. Αυτή η συνθήκη για τους μαθητές σημαίνει αμεσότητα στην εκπαιδευτική παρέμβαση και μια διεπιστημονική επικοινωνία, η οποία συντελείται εξ αποστάσεως μέσω του ΕΠΕ.

Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες ή ετερογένεια μεταξύ των μαθητών καθιστά αδύνατη τη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος που να απευθύνεται και να διδάσκεται σε κάθε μαθητή/τρια. Οι μαθητές χρειάζονται ένα διαφοροποιημένο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το περιεχόμενο του ΕΠΕ δεν προσδιορίζεται μόνο από τη διάγνωση των μαθητών, αλλά κυρίως από το μαθησιακό τους προφίλ. Για παράδειγμα στην περίπτωση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση η εκμάθηση του κώδικα braille και της νοηματικής γλώσσας μπορεί να φαίνεται σαν πρώτη προτεραιότητα. Για έναν/μία μαθητή/τρια με τυφλοκώφωση όμως που παρουσιάζει δυσκολία στις επικοινωνιακές δεξιότητες, ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε ο/η μαθητής/τρια να δύναται να κατανοεί το καθημερινό του/της πρόγραμμα και εκφράζει τις βασικές του/της ανάγκες. Η ανάλυση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες γίνεται κυρίως μέσω της παρατήρησης και από τα στοιχεία που αντλούνται από τους γονείς. Μέσα από τη διαδικασία της «άτυπης» αξιολόγησης επισημαίνονται παράλληλα με τις ελλείψεις και οι δυνατότητες των μαθητών, στοιχεία πάνω στα οποία θα βασιστεί ο σχεδιασμός του εξατομικευμένου προγράμματος. Κάθε επιλεγόμενος γνωστικός τομέας δεξιοτήτων θα βασιστεί στις προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικά σχήματα τα οποία θα αποτελέσουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και τη βάση για τις επερχόμενες. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις στρατηγικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις δραστηριότητες και το εκπαιδευτικό υλικό. Ο παραπάνω σχεδιασμός προσδιορίζεται σε κάποιο βαθμό και από τις επιλογές των μαθητών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες με δυσκολία στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, τίθεται στόχος για καλλιέργεια και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ένας τέτοιος στόχος που θα μπορούσε να διατυπωθεί γενικά, με το παρόν Μοντέλο ΕΠΕ εξειδικεύεται, αποδομείται και συγκεκριμενοποιείται με μοναδικό τρόπο για τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, ο βραχυπρόθεσμος στόχος εντοπίζει μια επικοινωνιακή συνθήκη που επαναλαμβάνεται στο ημερήσιο πρόγραμμα των μαθητών και στοχεύει στο να προετοιμάζονται με βοήθεια, απτική και λεκτική καθοδήγηση για την κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα αναγνωρίζοντας το απτικό σύμβολο. Παράλληλα, ο στόχος καθίσταται μετρήσιμος (για παράδειγμα, 3 στις 4 φορές για 2 εβδομάδες μέχρι τον Νοέμβριο) και δίδονται πληροφορίες για τα μέσα (για παράδειγμα, επιλογή αντικειμένων που έχουν νόημα για τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως για παράδειγμα: κουδουνάκια για τη μουσική, κουτάλι για το φαγητό) και τις στρατηγικές (για παράδειγμα, σταθερά πριν από κάθε δραστηριότητα επεξεργάζονται απτικά το αντίστοιχο απτικό σύμβολο και με βοήθεια, απτική και λεκτική καθοδήγηση το αναγνωρίζουν, εκδηλώνοντας τη διάθεσή τους (γέλιο, κλάμα, φωνήματα).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ενσωματώνεται στο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών στο σχολείο αποτυπώνοντας απτικά το ημερήσιο πρόγραμμά τους. Με αυτό το Μοντέλο ΕΠΕ ενθαρρύνεται η δόμηση ενός τέτοιου καλού στόχου, όπως ο παραπάνω, ο οποίος άπτεται του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ των μαθητών, είναι ξεκάθαρος και συγκεκριμένος, επιτεύξιμος και αξιολογήσιμος και κυρίως δυνάμενος να ενισχύσει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ή με άλλα λόγια να χαρίσει στους μαθητές μια επίτευξη, μια πρόοδο μια επιτυχία να κατανοήσουν το ευρύτερο περιβάλλον τους και να ανακαλύψουν ότι μπορούν επικοινωνιακά να παρεμβαίνουν σε αυτό εκφράζοντας τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις επιλογές τους (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

Μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του. Για αυτό το λόγο επαναξιολογούν συνεχώς την πρόοδο των μαθητών και προχωράνε στις απαραίτητες αναπροσαρμογές, τροποποιήσεις και επανασχεδιασμό στη διατύπωση των στόχων, των μέσων και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και των στρατηγικών διδασκαλίας. Η κάθε νέα γνώση βασίζεται σε προηγούμενη και έχει νόημα για την καθημερινότητα των μαθητών (Heward, 1980). Είναι πολύ βοηθητικό για τους μαθητές οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να συνδέονται με το κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει καταλληλότερη ώρα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σίτισης από την ώρα του φαγητού και την εκπαιδευτική κουζίνα. Με την κατάκτηση μιας δεξιότητας ξεκινάει η προσπάθεια γενίκευσης των δεξιοτήτων και σε άλλα πλαίσια (Αγαλιώτης, 2011).

Το παρόν Μοντέλο ΕΠΕ αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των σχολικών μονάδων και του μαθητικού και του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Ο τρόπος που προσεγγίζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι παράλληλα απλός, αλλά και δομημένος, εύστοχος, και παραγωγικός. Πιο συγκεκριμένα στο κέντρο του ΕΠΕ τίθεται η στοχοθεσία. Στο συγκεκριμένο Μοντέλο η στοχοθεσία διατηρεί την απλότητα στην περιγραφή των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά παράλληλα ενδύεται τη σαφήνεια ώστε να προσανατολίσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε εξειδικευμένες παρεμβάσεις βραχυπρόθεσμων ρεαλιστικών, μετρήσιμων, συγκεκριμένων και χρονικά προσδιορισμένων στόχων (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

### **3. Συμπεράσματα**

Με τη σύνταξη του ΕΠΕ οργανώνεται η εκπαιδευτική παρέμβαση με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται η απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την μέγιστη κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η σύνταξη του ΕΠΕ εστιάζει στην εξατομίκευση, στο συστηματικό σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας, τη συνεχή μέτρηση της προόδου και την συνεχή αξιολόγηση μαθητών και προγράμματος αποβλέποντας στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στο εύρος των γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα στη δημιουργία ενός δυναμικού και ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίξει τη θέσπιση μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται πιο ξεκάθαρο το τι περιμένουμε να έχουν κατακτήσει οι μαθητές μετά από την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το ΕΠΕ οργανώνει και ξεκαθαρίζει το νεφελώδες τοπίο ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις μοναδικές και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας και στις περιπτώσεις που απαιτείται περαιτέρω επιμερισμός και υποδιαίρεση του κάθε στόχου, ώστε να εξασφαλιστεί ότι

ο/η μαθητής/τρια θα βιώσει επιτυχία και θα σημειώσει πρόοδο είτε στο εύρος του τριμήνου, είτε ετήσια.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχου, Π. & Πατσιούδη, Α. (2015). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο: «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα
- Heward, W.L. (1980). *Exceptional Children: An introduction to special education* (Λυμπεροπούλου, Χ., Μεταφρ.) (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσούγκρη, Α. (χ.χ.) *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Μουταβελής, Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός οδηγός*. Βόλος: Readnet Publications
- ΝΟΜΟΣ 3194/2003. «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».
- ΝΟΜΟΣ 2817/14.3.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λλες διατάξεις».
- ΝΟΜΟΣ 1566/30.9.1985. «Δομή και λειτουργία. πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- ΝΟΜΟΣ 1143/31.3.1981. «Περί ειδικής αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο

### Ξενόγλωσση

- Alkahtani, M.A., Kheirallah, S.A, 2016. Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.24, 2016, 15-26
- Bateman, B. & Linden, M. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educational useful programs* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Bateman, B. D. & Herr, C. M. (2003). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Verona, WI: IEP Resources.
- Blackwell, W.H. & Rossetti, Z.S. (2014). *The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now?* SAGE Open, April-June 2014: 1– 15, DOI: 10.1177/2158244014530411

- Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 333-340.
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hay D. F., Payne A. & Chadwick A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45,84–108. 108
- Kartika, A. Suminar, D.R., Tairas, M.M.W., Hendriani,W.(2018). Individual Education Program ( IEP ) Paperwork: A Narrative Review. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (2.29) 682-687
- MacLeod, K., Causton, J.N., Radel, M. & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table, *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2017.1294048
- NCSE. (2006). *Guidelines on the Individual Educational Plan Process*. Dublin: Trim Co Meath
- Nugent, M. (2005), *A rough guide to Individual Educational Planning*. NEPS
- Tomlinson, S. (1985) The Expansion of Special Education, *Oxford Review of Education*, Vol. 11, No. 2, 157-165
- Torana, H., Yasina, M.H.M., Chiria, F., Tahara, M.M., (2010). Monitoring Progress using The Individual Education Plan for Students with Autism. International Conference on Learner Diversity 2010 *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C) (2010) 701–706
- Poppes, P., Vlaskamp, C. De Geeter K. I., & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 241–250.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the Core Curriculum Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157.