



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Διπλωματική εργασία

**Κοινωνιολόγοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ): Οι απόψεις τους για το  
ρόλο και την λειτουργικότητά τους στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής  
Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)**

της

**Σαρράκη Μαρίας**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αλευριάδου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Φωτόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2017

Copyright©Σαρράκη Μαρία, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Μαρία Σαρράκη

**A.E.M.:** 489

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** sarraki@hotmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2014

**Κατεύθυνση:** Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Κοινωνιολόγοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ):

Οι απόψεις τους για το ρόλο και την λειτουργικότητά τους στα Εργαστήρια Ειδικής

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία ..... - ..... - 201... Η δηλούσα

*Σαρράκη Μαρία*

<b>Ευρετήριο Πινάκων</b>		
<b>Πίνακας 1.</b>	<b>Ειδικότητες εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ΕΕΕΕΚ</b>	<b>σ.58</b>
<b>Πίνακας 2.</b>	<b>Χαρακτηριστικά του δείγματος</b>	<b>σ.72</b>
<b>Πίνακας 3.</b>	<b>Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων</b> <b>- Θεματικός άξονας Α</b>	<b>σ.82</b>
<b>Πίνακας 4.</b>	<b>Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των</b> <b>συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Β.</b>	<b>σ.96</b>
<b>Πίνακας 5.</b>	<b>Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των</b> <b>συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Γ.</b>	<b>σ.104</b>

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευρετήριο Πινάκων .....	4
Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή .....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Ειδική Αγωγή: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση .....	10
1.1. Κοινωνιολογικά Μοντέλα της Αναπηρίας .....	13
1.2. Κοινωνιολογικές Θεωρίες Δυσκολιών Μάθησης.....	19
1.3. Ποιότητα Ζωής και Αναπηρία.....	22
1.4. Φύλο, Φυλή και Αναπηρία .....	27
1.5. Οικογένεια και Αναπηρία.....	29
1.6. Εκπαίδευση και αναπηρία .....	33
1.7. Απασχόληση και Αναπηρία.....	38
1.8. Κοινωνική Πολιτική και Αναπηρία.....	41
2. Θέματα Ειδικής Αγωγής.....	45
2.1. Η ειδική Αγωγή στην Ελλάδα .....	46
2.2. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ευρώπη .....	49
2.3. Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Μονάδες Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα.....	55
2.4. Ο Ρόλος των Κοινωνιολόγων ΕΑΕ στα ΕΕΕΕΚ.....	68
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....	73
3. Η Έρευνα.....	73
3.1. Σκοπός και στόχοι .....	73
3.2. Συμμετέχοντες .....	73
3.3. Ερευνητικά εργαλεία .....	74

3.4. Συλλογή Δεδομένων .....	77
3.5 Ανάλυση Δεδομένων .....	77
4.Αποτελέσματα .....	81
4.1. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης Κοινωνιολόγων των ΕΕΕΕΚ .....	81
4.1.1. Α΄ Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ .....	82
4.1.2. Β΄ Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική Κατάρτιση και Επάρκεια του Κοινωνιολόγου στα ΕΕΕΕΚ .....	96
4.1.3. Γ΄ Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των Κοινωνιολόγων για τη Βελτίωση των Παρεχόμενων Υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ .....	104
5. Συζήτηση .....	112
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ .....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ .....	163

## Περίληψη

Η στελέχωση του χώρου της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν τις απαιτούμενες γνωστικές –και όχι μόνο– δεξιότητες, αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, και εστιάζοντας στο χώρο των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των Κοινωνιολόγων που εργάζονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της χρήσης της ποιοτικής μεθοδολογίας, πραγματοποιήθηκαν 10 ημιδομημένες συνεντεύξεις Κοινωνιολόγων ΕΑΕ προκειμένου να καταγραφούν: α) οι απόψεις τους αναφορικά με το ρόλο τους στα ΕΕΕΕΚ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα σε αυτά, β) τα προσόντα και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας Κοινωνιολόγος για να εργαστεί σε μια τέτοια δομή και γ) οι προτάσεις τους για την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους σε αυτά. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του Κοινωνιολόγου, τη σύγχυση του ρόλου του με άλλες ειδικότητες, τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει, την αναγκαιότητα ύπαρξης διεπιστημονικής συνεργασίας και τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται να έχει για να εργασθεί σε ένα ΕΕΕΕΚ.

**Λέξεις Κλειδιά:** ειδική αγωγή, Κοινωνιολόγοι ΕΑΕ, ΕΕΕΕΚ, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### **Abstract**

The staffing of the Special Education Field (SEF) with qualified teachers who possess the required educational- and not only - skills, is a prerequisite for the effectiveness of the provided education and training. As part of this research, while focusing on the area of Special Professional Education and Training Workshop (SPETW) units, we attempted to investigate the views of Sociologists, working in this particular educational environment. Through the use of qualitative methodology, 10 semi-structured interviews of special education Sociologists were performed to record: a) their views on their role as SPETW educators and the difficulties they encounter in that environment, b) the qualifications and skills a Sociologist must possess to be able to work in such an educational structure and c) their suggestions for improving the services provided by them. The survey findings and processing shows clearly that special education Sociologists have a multidimensional role in this complex and specialized field of practice as well as the entanglement of this role with the roles of other specialties. Furthermore, a variety of problems that can emerge for Sociologists, the need for interdisciplinary cooperation, and the qualifications and skills required by a Sociologist for working at SPETWs, are presented.

**Keywords:** special education, Sociologists, EEEEEK, secondary education



## Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατέχει σημαντική θέση στο σύστημα αξιών της σημερινής κοινωνίας καθώς αποτελεί το κατώφλι ένταξης στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρία, η επαγγελματική εκπαίδευση σημαίνει το στάδιο μετάβασης από το προστατευμένο περιβάλλον στον εργασιακό βίο, την κοινωνική ένταξη και την αυτόνομη ζωή.

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) που λειτουργούν στην χώρα μας παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τίτλους σπουδών και επαγγελματικά δικαιώματα. Το ερώτημα ωστόσο που τίθεται είναι κατά πόσο η εκπαίδευση που παρέχεται ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, κατά πόσο προετοιμάζει τους μαθητές για την ανάληψη ρόλων στον εργασιακό γίγνεσθαι και κυρίως πώς συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων; Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν εφήβους με αναπηρία σπάνια διδάσκουν δεξιότητες που συνδέονται με την αυτονομία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Zimmerman & Warschausky, 1998). Οι έφηβοι με αναπηρία πολύ περισσότερο από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης αντιμετωπίζουν περιορισμούς που σχετίζονται με αρνητικές κοινωνικές στάσεις και στερεότυπα που δυσχεραίνουν την επαγγελματική αποκατάσταση και την πορεία τους προς την ανεξαρτησία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Κοινωνιολόγων που εργάζονται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αναφορικά με τον ρόλο και τη λειτουργία τους μέσα στις δομές αυτές.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ειδική Αγωγή: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση

Η αναπηρία είναι μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και σχεδόν ο καθένας θα μπορούσε να υπάρξει προσωρινά ή μόνιμα ανάπηρος κάποια στιγμή στη ζωή του. Οι περισσότερες εκτεταμένες οικογένειες έχουν ένα μέλος με αναπηρία, και πολλοί άνθρωποι χωρίς αναπηρία έχουν αναλάβει την ευθύνη της υποστήριξης, της φροντίδας για τους συγγενείς και τους φίλους τους με αναπηρίες. Κάθε εποχή έχει αντιμετωπίσει το ηθικό και πολιτικό ζήτημα για το πώς να συμπεριλάβει καλύτερα και να υποστηρίξει τα άτομα με αναπηρίες. Αυτό το ζήτημα θα οξυνθεί καθώς τα δημογραφικά στοιχεία των κοινωνιών αλλάζουν και όλο και περισσότεροι άνθρωποι ζουν σε μεγάλη ηλικία (World Report on Disability, 2011).

Εκτιμάται ότι υπάρχουν πάνω από ένα δισεκατομμύριο άτομα με αναπηρία σε όλο τον κόσμο. Σύμφωνα με την έρευνα για την αναπηρία στην Ευρώπη των 28, που παρουσιάστηκε από την Eurostat το 2015 (Employment of Disabled People, 2015), σχεδόν 45 εκατομμύρια άνθρωποι θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, το οποίο αποτελεί το 14% του πληθυσμού ηλικίας 15-64 ετών.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής, η αναπηρία δεν είναι ούτε φυσική ούτε αναγκαία αλλά παράγεται από την κοινωνία. Οι τρόποι με τους οποίους συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, οι κατηγορίες και οι αντιλήψεις που έχουμε είναι συγκεκριμένες από ιστορικής και πολιτιστικής απόψεως. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποδεικνύει ότι οι αξίες και οι τρόποι που φαίνονται τα πράγματα είναι κοινωνικό επίτευγμα. Γι' αυτό δεν πρέπει να εστιάζουμε την προσοχή μας στα άτομα με αναπηρία γενικά και αφηρημένα, αλλά μάλλον στον τρόπο με τον οποίο οι «χαρακτηρισμοί – ταμπέλες» παράγονται και αναπαράγονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με καθιερωμένα και πολιτισμικά περιεχόμενα (Marks, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία επηρέασε σημαντικά την έρευνα στους τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικότερα την ειδική αγωγή, η αναπηρία αποτελεί ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, δράσης και αντίδρασης. Η αναπηρία αλλάζει, όταν αλλάζει ο τρόπος σκέψης μας γι' αυτή. Όπως προσδιορίζεται από την ειδική αγωγή, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης με τον οποίο οργανώνεται η αντίληψη του κόσμου. Οι κατηγορίες της αναπηρίας δίνουν την

αίσθηση σ' αυτούς που τις χρησιμοποιούν ότι χειρίζονται τα άτομα. Όταν κάποιος κατηγοριοποιεί-«ετικετικοποιεί» ένα παιδί, δημιουργεί κάποιες υποθέσεις και προσδοκίες. Έτσι το παιδί γίνεται δέσμιο κάποιων συμπεριφορών και τρόπων σκέψης που αλλοιώνουν τη συμπεριφορά του, ανεξάρτητα αν αυτές οι αλλοιώσεις έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες για το παιδί. Παρόλο που οι ανεπάρκειες έχουν αναμφισβήτητα οργανική προέλευση, οι συνέπειές τους για το παιδί επηρεάζονται από τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες της ελαττωματικής ανάπτυξης. Ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί. Το δευτερογενές όμως ελάττωμα, οι κοινωνικοί δηλαδή και οι ψυχολογικοί περιορισμοί, δημιουργεί το ιδιαίτερο προφίλ του ειδικού ατόμου (Blumer, 1969).

Η περιθωριοποίηση των φτωχών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες, πάνε χέρι-χέρι. Έτσι, εναπόκειται στην κοινωνιολογία ως επιστήμη που ενδιαφέρεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό και την αδικία, να λάβει υπόψη της την αυξανόμενη έκταση της αναπηρίας. Ζούμε σε μια κοινωνία φοβική στην αναπηρία και η κοινωνιολογία, παράλληλα με άλλες ακαδημαϊκές επιστήμες, ενδιαφέρεται για την γλώσσα, τις θεωρίες και τις πρακτικές, την έλλειψη πρόσβασης στο δομημένο περιβάλλον, στα συνέδρια, στα πανεπιστήμια και στο έντυπο κείμενο (Shuttleworth & Meekosha, 2012).

Σύμφωνα με τον Owens (2015), η αναπηρία θεωρείται ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα και οι τυχόν διαφορές, σωματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές, ορίζονται από την ετικέτα που εφαρμόζεται. Ένα άτομο αξιολογείται και ετικετοποιείται μέσω μιας διαδικασίας της εξουσίας, η οποία στη συνέχεια χρησιμεύει ώστε να το διαχωρίσει από την υπόλοιπη κοινωνία, την εκπαίδευση, την εργασία ή την κοινωνική αλληλεπίδραση, επειδή αποκλίνει από την κυρίαρχη νόρμα. Για παράδειγμα, η αποτυχία ενός ατόμου με αναπηρία να βρει έμμισθη εργασία, μπορεί να ερμηνευθεί από τη άποψη των προσωπικών αδυναμιών. Παρόλα αυτά, εάν το συνολικό ποσοστό της ανεργίας για τα άτομα με αναπηρία είναι πολύ υψηλότερο από αυτό που καταγράφεται για τον υπόλοιπο πληθυσμό, αυτό υποδηλώνει διαρθρωτικές διακρίσεις ενάντια στα άτομα με αναπηρία. Αυτό που θεωρείται ατομική ανεπάρκεια, ίσως είναι πιθανότερο να ερμηνευθεί ως συλλογικό κοινωνικό μειονέκτημα και κατά συνέπεια να αποτελέσει το αντικείμενο του κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Επιπλέον, η επιστήμη της κοινωνιολογίας ενστερνίζεται το αξίωμα

ότι συμπεριφορές που δείχνουν «φυσιολογικές», είναι καταλληλότερο να κατανοηθούν ως κοινωνικό προϊόν (Barnsetal.,1999).

Ενώ, λοιπόν, η δυσλειτουργία ενδέχεται να επιβάλει προσωπικούς περιορισμούς, η αναπηρία δημιουργείται από εχθρικά πολιτιστικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά εμπόδια. Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορεί να έχει μια ανεπάρκεια στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά η συμμετοχή του στο σχολείο περιορίζεται από ένα μη προσβάσιμο πρόγραμμα σπουδών, την αρνητική στάση του προσωπικού, αλλά και φυσικά εμπόδια. Αυτό είναι προφανές, αναφορικά με το γεγονός ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως ονομάζεται σήμερα, είναι πλέον ευρέως αναγνωρισμένο, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ως το κλειδί για να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία (Oliver&Barnes, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η Thomas(1999) ισχυρίζεται ότι οι ρίζες της αναπηρίας βρίσκονται σε μια άνιση κοινωνική σχέση. Ακολουθεί μια παρόμοια πορεία με το ρατσισμό και το σεξισμό και έχει ως αποτέλεσμα «την κοινωνική επιβολή των περιορισμών της δραστηριότητας στα άτομα με αναπηρία» από τα άτομα χωρίς αναπηρία, είτε μέσω «εμπόδια για να κάνει» ή «εμπόδια στο να είναι». Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα φυσικά, οικονομικά και υλικά εμπόδια, όπως μη προσβάσιμα κτίρια ή μεταφορές, οι οποίες περιορίζουν ή εμποδίζουν τους ανθρώπους από την ανάληψη ορισμένων δραστηριοτήτων. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε βλαβερές, εχθρικές ή ανάρμοστες συμπεριφορές, οι οποίες έχουν αρνητική επίδραση στην αυτοαντίληψη του ατόμου, επηρεάζουν αυτό που αισθάνεται, αυτό που είναι ή μπορεί να γίνει. Η ίδια αποκαλεί αυτή τη διαδικασία «ψυχοσυναισθηματική διάκριση εις βάρος των ατόμων με αναπηρία» (σελ.28).

Ιστορικά, μελέτες για την αναπηρία απέφυγαν να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς που μπορεί να σχετίζονται με την ίδια την αναπηρία (Connors& Stalker, 2006). Οι Shakespeare και Watson (2002) θεώρησαν ότι αυτό αποτελεί μεγάλη αδυναμία στη θεωρία του κοινωνικού μοντέλου, με το επιχείρημα ότι η αναπηρία είναι «εμπειρικά ... εμφανής σε πάρα πολλούς»(σελ.21).

Ωστόσο, η ανάπτυξη του τομέα της κοινωνιολογίας της αναπηρίας, μπορεί να αποδοθεί σε ένα μικρό αριθμό βασικών μελετητών όπως του LenBarton (1996), της SallyTomlinson (2015) και του MikeOliver (1990) και χαρακτηρίζεται από μια

σημαντική στροφή στην ανάλυση της φύσης και των αιτιών της αναπηρίας από την ατομικιστική στην κοινωνική. Η κοινωνιολογία της αναπηρίας εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980, έχοντας στραμμένη την προσοχή της στα ατομικά ελλείμματα και στα μέσα αποκατάστασης (Allan, 2010).

### **1.1.Κοινωνιολογικά Μοντέλα της Αναπηρίας**

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το *ατομικό/ιατρικό*, το οποίο υποστήριζε ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί των αναπήρων. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του βιολογικού σώματος που μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου που τη φέρει. Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. οφείλονται στις φυσικές δυσλειτουργίες τους, δηλαδή στην ίδια την αναπηρία τους(Thomas, 2004).

Για παράδειγμα, άνθρωποι που πάσχουν από τετραπληγία, δεν μπορούν να κουνήσουν τους ώμους τους και συνεπώς, δεν μπορούν να πλυθούν ή να ντυθούν. Αυτή η λειτουργική «ανικανότητα» θεωρείται η βάση για μια ευρύτερη ταξινόμηση του ατόμου ως «ανίσχυρου». Μόλις κατηγοριοποιηθεί με τον τρόπο αυτό, η «αναπηρία» γίνεται βασικό χαρακτηριστικό του και η ανικανότητά του γενικεύεται. Ταυτόχρονα, το άτομο θεωρείται ως θύμα και ως κάποιος που χρειάζεται φροντίδα και είναι εξαρτώμενος από τους άλλους. Η προτεινόμενη λύση της προσέγγισης αυτής, βρίσκεται στην ιατρική παρέμβαση μέσω θεραπείας και αποκατάστασης με αυξανόμενη εμπλοκή ψυχολόγων και εκπαιδευτικών (Barnsetal.,1999).

Παρόμοια, οι Thomas & Woods (2008) αναφέρουν ότι το ιατρικό μοντέλο ήταν αυτό που κατά τον 20ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε για τον ορισμό της αναπηρίας και αναπτύχθηκε σύμφωνα με το παράδειγμα της δυτικής ιατρικής. Η ιατρική αντίληψη ενισχύθηκε, τόσο από θρησκευτικές πεποιθήσεις, όσο και από τα ευρύτερα επιστημονικά θεμέλια, από τα οποία εξελίχθηκε η ιατρική. Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει την αναπηρία από την οπτική της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Ουσιαστικά ο ορισμός αυτός τοποθετεί την αναπηρία στο άτομο, όχι απαραίτητα με αυστηρούς ιατρικούς όρους αλλά ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου. Οι αντιλήψεις αυτές για την ανεπάρκεια-βλάβη (impairment), την αναπηρία (disability) και τη μειονεξία (handicap), αντανακλώνονται και στους ορισμούς που έδωσε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) τη δεκαετία του 1970 και αναφέρουν ως (Thomas&Woods, 2008):

- ❖ Βλάβη, ανεπάρκεια: κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής και ανατομικής δομής ή λειτουργίας.
- ❖ Αναπηρία: ο αντίκτυπος της βλάβης στην καθημερινή ζωή.
- ❖ Μειονεξία: κοινωνική δυσπραγία που προκλήθηκε από την αναπηρία.

Ωστόσο, ο Oliver (2009) αναφέρει ότι στα πλαίσια αυτού του ορισμού, συντηρείται η έννοια της βλάβης ως ανωμαλία στη λειτουργικότητα, η έννοια της αναπηρίας ως ανικανότητα να ενεργεί κάποιος όπως κάθε «φυσιολογικός» άνθρωπος, ενώ η έννοια της μειονεξίας υπονοεί την ανικανότητα να διαθέτει κάποιος έναν «φυσιολογικό» κοινωνικό ρόλο.

Εξετάζοντας τις ατομικές προσεγγίσεις της αναπηρίας φαίνεται ότι σε μερικές κυρίαρχη θέση έχουν οι ιατρικές και βιολογικές παράμετροι, ενώ σε κάποιες άλλες τα ζητήματα της ταυτότητας ή της διαπραγμάτευσης κοινωνικού ρόλου βρίσκονται σε προτεραιότητα. Τα ατομικά μοντέλα μπορεί να διέπονται είτε από υλιστικές είτε από ιδεαλιστικές αντιλήψεις. Να ενδιαφέρονται για τα φυσικά ή τα ψυχολογικά επακόλουθα της βιολογικής δυσλειτουργίας. Η *ατομική-υλιστική θέση* είναι ίσως περισσότερο γνωστή στη θεωρία της αναπηρίας ως το «ιατρικό μοντέλο». Από αυτή τη θέση η αναπηρία θεωρείται ως προϊόν βιολογικού ντετερμινισμού ή, όπως προαναφέρθηκε, ως προσωπική τραγωδία που καθίσταται προφανής στην υλική κατάσταση του ατόμου. Σε ερευνητικό επίπεδο, αυτό που ερευνάται είναι το σώμα που έχει τη μειονεξία. Ιστορικά η προσέγγιση αυτή μπορεί να αναζητηθεί στη

«μέτρηση του κεφαλιού» του Galton και αργότερα στις εφαρμογές της ευγονικής στη βιο-ψυχολογία. Η επιρροή του βιολογικού ντετερμινισμού είναι επίσης φανερή στη κοινωνιο-βιολογία και στον κοινωνικό Δαρβινισμό, καθώς και σε όλο τον πλούτο της ιατρικής έρευνας που ενδιαφέρεται για τη φυσική αποκατάσταση, τη φαρμακευτική ανάπτυξη και τις χειρουργικές επεμβάσεις. Το σημαντικό σημείο και σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι διαπραγματεύεται την αναπηρία με τους όρους του ελαττώματος, της βλάβης, της βιολογικής δυσλειτουργίας (Priestley, 1998).

Ειδικότερα, το ατομικό-ιδεαλιστικό πλαίσιο ερμηνείας της αναπηρίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της αναπηρίας. Πρόκειται κι εδώ για ένα ατομικό μοντέλο αλλά αντί να εστιάζει στη βιολογία και το ελαττωματικό σώμα, επικεντρώνεται στη γνωστική αλληλεπίδραση και στην προσωπική εμπειρία. Έτσι, η αναπηρία είναι το προϊόν της προσωπικής εμπειρίας και της διαπραγμάτευσης των κοινωνικών ρόλων μεταξύ των ατόμων. Σε επίπεδο έρευνας, η μονάδα ανάλυσης είναι η ταυτότητα και η εμπειρία (Priestley, 1998).

Ουσιαστικά, η ανάδυση του κινήματος των αναπήρων κατά τη δεκαετία του 1970 υπογράμμισε την ανεπάρκεια των ατομικών ψυχολογικών και ιατρικών οπτικών και κατέστησε αναγκαίες ευρύτερες κοινωνικές προσεγγίσεις. Τα μέλη του Βρετανικού αυτού κινήματος υποστήριζαν ότι η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά τους ανθρώπους με απομειώσεις και συνεπώς κάθε λύση για να έχει νόημα, πρέπει να στοχεύει την κοινωνική αλλαγή, παρά την ατομική προσαρμογή και αποκατάσταση. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας χαρακτηρίστηκε ως «η μεγάλη ιδέα» της βρετανικού αναπηρικού κινήματος. Η θεωρητική αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας εντοπίζεται στη συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή και ως UPIAS, η οποία σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και των ορισμών που αυτό έδινε για τις έννοιες της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας. Η UPIAS, απαντώντας στους ορισμούς που έδωσε ο Π.Ο.Υ. για τη βλάβη, την αναπηρία και τη μειονεξία, πρότεινε τον ορισμό των εννοιών αυτών ως εξής (Barns, 2012; Shakespeare & Watson, 2002):

- ❖ Βλάβη (impairment): «η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος».

- ❖ Αναπηρία (disability): «η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας» που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους το πως οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας.
- ❖ Μειονεξία (handicap): αγνοήθηκε από την Ένωση, καθώς δεν θεωρήθηκε αξιολογούμενος όρος για να συμπεριληφθεί.

Το ενδιαφέρον της UPIAS σχετικά με την αναπηρία επικεντρώθηκε στον αντίκτυπο του περιορισμού που έθετε η κοινωνία στα άτομα που δεν συνδέονταν με την πλειοψηφία. Αμφισβητούσε τις νόρμες και τις αξίες της κοινωνίας, εστιάζοντας σε ζητήματα, όπως είναι η προσβασιμότητα των κτιρίων και οι δημόσιες συγκοινωνίες. Αν η κοινωνία δεν ικανοποιούσε τις ανάγκες όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από τις κινητικές τους ικανότητες και το νοητικό τους επίπεδο, τότε η κοινωνία ήταν αυτή που προκαλούσε την αναπηρία και όχι η ιατρική κατάσταση που χρησιμοποιούνταν για να ερμηνεύσει τη λειτουργία του μυαλού ή του σώματος του ατόμου (Thomas & Woods, 2008).

Ειδικότερα, ο Finkelstein (2001b), από τα ιδρυτικά μέλη της Ένωσης, αναφέρει ότι από τα πρώτα στάδια του σχηματισμού της Ένωσης, αναζητήθηκαν διάφορες ερμηνείες της αναπηρίας μέσα από συζητήσεις, με στόχο τη δημιουργία μιας νέας θεωρίας. Έτσι, στις ιδρυτικές αρχές αναφέρεται ότι η Ένωση επιδιώκει να επαναπροσδιορίσει τις επικρατούσες ερμηνείες για τη φύση της αναπηρίας. Το αποτέλεσμα αυτής της θεμελιώδους εργασίας ήταν η κατηγορηματική δήλωση: «η θέση μας για την αναπηρία είναι ξεκάθαρη...κατά την άποψή μας, είναι η κοινωνία που καθιστά ανάπηρα τα άτομα με φυσικά ελαττώματα. Η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται στις βλάβες μας από πάνω, με τρόπο που μας καθιστά απομονωμένους και αποκλεισμένους από μια καθολική συμμετοχή στην κοινωνία. Συνεπώς, τα ανάπηρα άτομα είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία» (σελ. 1).

Ωστόσο, το πρώτο πράγμα που πρέπει να σημειωθεί σχετικά με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι ότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Αρχικά, το Βρετανικό κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας απεικονίζει την ασθένεια και την δυσλειτουργία ως ευδιάκριτα ξεχωριστές οντότητες, και με αυτό τον τρόπο αγνοεί την κοινωνική σχέση της δυσλειτουργίας και της ασθένειας. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει μια ασθένεια πολύ πριν λάβει διάγνωση γι' αυτήν, η οποία



μπορεί στη συνέχεια να αποτελέσει δυσλειτουργία, ενώ κάποιο άλλο άτομο μπορεί να έχει μια δυσλειτουργία αλλά να διαγνωστεί για την ασθένεια μεταγενέστερα (Charmaz, 2010). Η δυσλειτουργία μπορεί επίσης να γίνει αναπηρία μέσα από την κοινωνική καταπίεση, τα πολιτιστικά στερεότυπα, τις συμπεριφορές, τις γραφειοκρατικές ιεραρχίες, τους μηχανισμούς της αγοράς, και όλα αυτά που σχετίζονται με το πώς η κοινωνία είναι δομημένη και οργανωμένη (Thomas, 2004).

Ειδικότερα, το σκανδιναβικό κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα του κοινωνικού κράτους, το οποίο εξελίχθηκε εστιάζοντας στην είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Σε αυτό το μοντέλο, η αναπηρία βρίσκεται σε μια διαρκή μετατόπιση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, εστιάζοντας στις δυνατότητες και τις ικανότητές του (Owens, 2015).

Ενώ το Βρετανικό κοινωνικό μοντέλο διαχωρίζει σαφώς την δυσλειτουργία και την αναπηρία, το σκανδιναβικό κοινωνικό μοντέλο θεωρεί ότι η δυσλειτουργία και η αναπηρία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μια συνέχεια, ταυτόχρονα θεωρεί τα άτομα με αναπηρία ως ελλιπή καθώς δεν μπορούν να εκτελέσουν τους κοινωνικούς ρόλους με τον ίδιο τρόπο όπως και άτομα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Owens, 2015).

Τέλος, το βορειοαμερικανικό κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας συνδέεται με το κίνημα για τα δικαιώματα της αναπηρίας και των φυλετικών διακρίσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία προέρχεται από την αποτυχία του δομημένου κοινωνικού περιβάλλοντος να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις προσδοκίες των πολιτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, και όχι από την αδυναμία των ατόμων αυτών να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η διαφορά μεταξύ του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας μεταξύ Βόρειας Αμερικής και του Ηνωμένου Βασιλείου είναι ότι το πρώτο χρησιμοποιεί μια προσέγγιση με βάση τα δικαιώματα μιας μειονοτικής ομάδας, με πολιτική δράση που βασίζεται στην «εξατομίκευση της αναπηρίας» και ως εκ τούτου έχει την τάση να παραλείπει την έμφαση που δίνει το κοινωνικό μοντέλο του Ηνωμένου Βασιλείου στην καταπίεση (Meekosha & Soldatic, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στην εμπειρία της αναπηρίας, αλλά όχι ως κάτι που υπάρχει αποκλειστικά στο επίπεδο ατομικής ψυχολογίας ή ακόμη και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, θεωρείται ως

αποτέλεσμα ενός ευρέως φάσματος κοινωνικών και υλικών παραγόντων όπως οι οικογενειακές περιστάσεις, το εισόδημα και οι οικονομικές ενισχύσεις, η εκπαίδευση, η εργασία, η στέγαση, η μετακίνηση, το δομημένο περιβάλλον και άλλα. Ταυτόχρονα, οι ατομικές και συλλογικές καταστάσεις των ατόμων με αναπηρία δεν είναι πάγιες και επομένως, η εμπειρία της αναπηρίας καταδεικνύει έναν «αναδυόμενο» και διαχρονικό χαρακτήρα (Barnsetal.,1999). Με άλλα λόγια, η αναπηρία δομείται κυρίως από την κοινωνική καταπίεση, την ανισότητα και τον αποκλεισμό (Thomas, 2004).

Έτσι, το μοντέλο αυτό ισχυρίζεται ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Διακρίνει μεταξύ των απομειώσεων που έχουν οι άνθρωποι, και την καταπίεση που βιώνουν. Και το πιο σημαντικό, αυτό ορίζει την «αναπηρία» ως κοινωνική καταπίεση που επιβάλλεται από τα φυσικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά και πολιτικά εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία(Peters, 2010; Shakespeare&Watson, 2002).

Ωστόσο, οι Oliver&Barnes(2010) ισχυρίζονται ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, που αναπτύχθηκε από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την αλλαγή των υλικών συνθηκών των ατόμων με αναπηρία και την ενίσχυση της ένταξής τους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε για να αντιμετωπίσει την τραγωδία και τον «τρομακτικό» λόγο που περιβάλλει τα άτομα με αναπηρία, ο οποίος απεικονίζει την αναπηρία ως έλλειμμα, ως κάτι τραγικό και μη «φυσιολογικό», κάτι που πρέπει να αποφευχθεί με κάθε κόστος. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Swain και French (2008), το μοντέλο της τραγωδίας της αναπηρίας παίζει με τους φόβους των ανθρώπων για την δική τους θνησιμότητα και ευπάθεια, η οποία είναι βαθιά ριζωμένη στην κοινωνία.

Παράλληλα, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει επιδείξει την επιτυχία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην κοινωνία, αμφισβητώντας τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση, συνδέοντας τα ατομικά δικαιώματα και τον πολιτικό ακτιβισμό και επιτρέποντας στους ανθρώπους με αναπηρία να διεκδικήσουν θέση που τους αξίζει στην κοινωνία (Owens,2015).

Το ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας παρουσιάζονται συχνά ως διχοτομημένα, αλλά η αναπηρία δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ούτε ως αμιγώς

ιατρική κατασκευή αλλά ούτε και ως αμιγώς κοινωνική: τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορεί συχνά να αντιμετωπίζουν προβλήματα που προκύπτουν από την κατάσταση της υγείας τους. Μια ισορροπημένη προσέγγιση είναι απαραίτητη, δίνοντας την κατάλληλη βαρύτητα στις διαφορετικές πτυχές της αναπηρίας (World Report on Disability, 2011).

Από την άλλη, σύμφωνα με την δομική-λειτουργιστική προσέγγιση, η οποία προκύπτει από μια ανησυχία για την τάξη, την ισορροπία και το ισοζύγιο σε μια κοινωνία, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχουν συνδεθεί με το είδος της απόκλισης που αναγνωρίζει ο Durkheim. Δεν είναι «κανονικοί», λόγω του ορισμού της «κανονικότητας» που εφαρμόζεται από την υπόλοιπη κοινωνία. Το κυρίαρχο μέλημα σε αυτή την προσέγγιση είναι η προσαρμογή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ενήλικες και παιδιά, στην κοινωνία. Έτσι, έχει αναπτυχθεί μια ολόκληρη βιβλιογραφία σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούνται από τα ελαττώματα ή τα μειονεκτήματα και ιδιαίτερα για τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και για τη θέση των αναπήρων στην κοινωνία, ιδιαίτερα τις προοπτικές απασχόλησης των απόφοιτων ειδικής εκπαίδευσης (Tomlinson, 2012).

Οι παραπάνω αντικρουόμενες προσεγγίσεις δείχνουν ότι δεν υπάρχει ενιαία κοινωνιολογία της αναπηρίας, αλλά μάλλον ποικίλες, διαφορετικές, κοινωνιολογικές απόψεις σχετικά με τη φύση της αναπηρίας. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, αυτές οι «αρένες» μελέτης της αναπηρίας συνυπάρχουν παθητικά, παρά εμπλέκονται ενεργά η μια με την άλλη (Thomas, 2004).

## **1.2. Κοινωνιολογικές Θεωρίες Δυσκολιών Μάθησης**

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες των δυσκολιών μάθησης και της ειδικής εκπαίδευσης, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κυρίαρχες κατηγορίες: αλληλεπίδρασης, θεσμικές και δομικές (Dudley-Marling, 2004).

Οι *θεωρίες της Αλληλεπίδρασης* επικεντρώνονται στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, βοηθώντας στον εντοπισμό των προκαταλήψεων κατά την αναφορά και την αξιολόγηση, που συχνά εξυπηρετούν ατομικά και επαγγελματικά συμφέροντα.

Χρησιμοποιώντας ένα ιατρικό μοντέλο, οι δυσκολίες μάθησης ορίζονται ως νευρολογικές διαταραχές εντός του εγκεφάλου ενός μεμονωμένου μαθητή. Ωστόσο, με δεδομένο τους περιορισμούς στην τεχνολογία, οι μαθητές τυποποιούνται με βάση τις συμπεριφορές που σχετίζονται με εγκεφαλική βλάβη, και όχι με οποιαδήποτε απόδειξη κυτταρικής βλάβης. Τα συμπτώματα που σχετίζονται με μαθησιακές αναπηρίες, στερούνται της καθολικότητας. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα έχει δείξει ότι λιγότερο από το 1% των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες μια διαταραχή μάθησης, επιδεικνύουν σαφή νευρολογικά συμπτώματα της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Στην πραγματικότητα, πολλές μελέτες σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες υποδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές που επισημαίνονται ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, δεν φαίνεται να εκτελούν σημαντικά διαφορετικά, από τους άλλους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, στις σχετικές ψυχοεκπαιδευτικές δοκιμασίες (Anyon, 2010; Ysseldyke, 2001).

Ωστόσο, ορισμένες συμπεριφορές φαίνεται να πληροφορούν για την αναγνώριση των δυσκολιών μάθησης των παιδιών και όχι οι νευρολογικές λειτουργίες. Κατά συνέπεια, η παραπομπή των περισσότερων μαθητών για αξιολόγηση είναι υποκειμενική, καθώς βασίζεται τις περισσότερες φορές στην κρίση του εκπαιδευτικού ή του διευθυντή του σχολείου ή στην έλλειψη επιτυχίας του μαθητή στο σχολείο, πράγμα το οποίο δεν αποτελεί απόδειξη μιας φυσικής ή οργανικής ανεπάρκειας. Περισσότερο από το 73% των μαθητών που παραπέμπονται για αξιολόγηση, καθορίζονται ως επιλέξιμοι για την ειδική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την εμπειρία του αξιολογητή, γεγονός που υποδηλώνει την εξαιρετικά αμφίβολη ακρίβεια των εργαλείων αξιολόγησης (Anyon, 2010; Ysseldyke, 2001).

Ειδικότερα, ο Tomlinson (2012), υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης και η επακόλουθη τοποθέτησή τους στην ειδική εκπαίδευση, είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου για την ελαχιστοποίηση των προβληματικών συμπεριφορών στην γενική τάξη. Σύμφωνα με τον Ysseldyke (2001), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές παραπέμπουν για αξιολόγηση τα παιδιά που προκαλούν τα μεγαλύτερα προβλήματα στην τάξη, είτε πρόκειται για παθητικότητα, για μαθησιακή αδυναμία ή επιθετικότητα. Τα παιδιά που είναι λιγότερο αισθητά στους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί και να έχουν μια νευρολογική διαταραχή, συχνά δεν εντοπίζονται. Με τον τρόπο αυτό, η ειδική εκπαίδευση εξυπηρετεί κατά κύριο

λόγο τις λειτουργίες του κοινωνικού ελέγχου στα σχολεία, καθώς νομιμοποιεί την αφαίρεση του «αποκλίνοντα» μαθητή που από την γενική τάξη (Anyon, 2010).

Από την άλλη, οι *Θεσμικές θεωρίες* επικεντρώνονται στην ταυτότητα των θεσμικών οργάνων και πώς αυτά διαμορφώνουν ατομική και ομαδική συμπεριφορά. Αυτές οι κοινωνιολογικές θεωρίες μπορούν να ερμηνεύσουν την παραπομπή, την αξιολόγηση και τις παρεμβατικές αποφάσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ψυχολόγους και τους διευθυντές της εκπαίδευσης, μέσα στα θεσμικά όργανα στα οποία εργάζονται. Από την άποψη αυτή, οι θεσμικές ανάγκες εκπληρώνονται από την αναγνώριση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και την τοποθέτησή τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία παρέχουν το πλαίσιο για την κατανόηση των ατομικών συμφερόντων (Anyon, 2010).

Παρόμοια με τις θεωρίες της Αλληλεπίδρασης, οι Θεσμικές θεωρίες παρέχουν μια εναλλακτική λύση για την ιατρική και ψυχολογική κατασκευή των δυσκολιών μάθησης, εντοπίζοντας το πρόβλημα στο ίδιο το άτομο και όχι στο κοινωνικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή απαλλάσσει αποτελεσματικά το σχολείο από την αναγνώριση της ανικανότητάς του να διδάξει σε όλους τους μαθητές και κατηγορεί μεμονωμένους μαθητές για την έλλειψη επιτυχίας τους. Στην πραγματικότητα όμως, η ποιότητα της διδασκαλίας έχει σημασία για την αναγνώριση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης: όταν η ποιότητα της διδασκαλίας είναι φτωχή, οι περισσότεροι μαθητές προσδιορίζονται ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, αλλά εάν οι ίδιοι μαθητές τοποθετηθούν σε τάξεις με εκπαιδευτικούς που κατά τη διδασκαλία τους εστιάζουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οι μαθητές αυτοί είναι τελικά σε θέση να πετύχουν (Anyon, 2010).

Τέλος, οι *Δομικές θεωρίες* επικεντρώνονται στις μακρο-δυνάμεις που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των οργανισμών και των ιδρυμάτων. Μία Δομική άποψη των δυσκολιών μάθησης είναι ο βαθμός στον οποίο τα καπιταλιστικά ιδανικά της ατομικής αξίας αναπαράγουν μεγαλύτερες κοινωνικές ανισότητες, οι τρόποι με τους οποίους η λειτουργία των σχολείων μπορεί να ενισχύσει την αξία στον ατομικισμό. Εάν η προσωπική προσπάθεια είναι αυτό που έχει σημασία, η αποτυχία του μαθητή πρέπει να ευθύνεται το παιδί, και όχι το σχολείο και οι αξίες του (Dudley-Marling, 2004).

Οι Δομικές Θεωρίες βασίζονται στην ιδέα ότι ο ατομικισμός είναι στην πραγματικότητα ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που προκαλείται από τις συμπεριφορές των κυρίαρχων ομάδων, των οποίων ο τρόπος μάθησης θεωρείται ως «φυσιολογικός» ενώ εκείνων που διαφέρουν θεωρείται ως «μη φυσιολογικός» ή διαταραγμένος. Από αυτή την άποψη, ο προσδιορισμός ή η ετικέτα των δυσκολιών μάθησης βοηθούν να εξηγήσουμε γιατί οι προσπάθειες των μαθητών από λιγότερο ισχυρές ομάδες δεν οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτή η διαδικασία βοηθά στη διατήρηση της ιδεολογίας της αξιοκρατίας, εξισώνοντας την σχολική αποτυχία με την ατομική αναπηρία (Dudley-Marling, 2004).

Συνεπώς, οι κοινωνιολογικές αυτές θεωρίες, βοηθούν στην ανάδειξη μιας βασικής αρχής, ότι δηλαδή οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και ιστορικές τάσεις, καθορίζουν τη φύση της εκπαίδευσης και τη συμπεριφορά των κοινωνικών φορέων μέσα στα σχολεία (Skirtic, 2005).

### **1.3. Ποιότητα Ζωής και Αναπηρία**

Αυτό που διακρίνει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες από τους υπόλοιπους ανθρώπους είναι η απουσία του αυτοπροσδιορισμού. Από προηγούμενη έρευνα (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013), γίνεται φανερό ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία υπολείπονται σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Μπορεί να έχουν τη δυνατότητα μικρών επιλογών αλλά δεν έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με την ποιότητα ζωής του ανθρώπου καθώς επιτρέπει στον άνθρωπο να αποφασίζει για τον εαυτό του (Wehmeyer & Schwartz, 1998).

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελείται από όλες εκείνες τις συμπεριφορές που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Όλες οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού συμβάλλουν θετικά στην ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην κοινωνία. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού πρέπει να ξεκινά από τη μικρή ηλικία, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αυτοπροσδιορισμός φαίνεται μέσα από την ικανότητα της αυτονομίας, την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων, την

ικανότητα διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων, τη συναισθηματική ποιότητα ζωής, την υγεία και την εργασία του ανθρώπου. Είναι προφανές ότι η αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και ο αυτοπροσδιορισμός, είναι δυο φαινόμενα αλληλένδετα. Δεν μπορεί να υπάρξει αυτονομία χωρίς ένα καλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, και ένας ολοκληρωμένος αυτοπροσδιορισμός προωθείται και αναπτύσσεται μέσα στα πλαίσια της αυτόνομης διαβίωσης (Wehmeyer, 2005).

Αρνητικές στάσεις, αντιλήψεις και αμφίθυμη συμπεριφορά προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες φαίνεται να συνοδεύονται από την άποψη του ευρύ κοινού ότι τα άτομα με αναπηρία δεν έχουν τόσο υψηλή ποιότητα ζωής, όσο τα άτομα χωρίς αναπηρία. Μια έκθεση (Albrecht & Devlieger, 1999), ισχυρίζεται ότι στο διάστημα των τελευταίων 17 χρόνων υπήρξε μικρή βελτίωση στην ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που ζουν στο Λονδίνο. Η έκθεση αναφέρει ότι υπάρχουν 700.000 άτομα με αναπηρία που ζουν στο Λονδίνο, οι οποίοι γενικά έχουν χαμηλή ποιότητα ζωής. Κριτήρια μέτρησής της αποτελούν η περιβαλλοντική πρόσβαση, η εκπαίδευση, η κοινωνική φροντίδα, η απασχόληση, η στέγαση και οι μεταφορές. Η έκθεση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από τα 6,2 εκατομμύρια Βρετανών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, όσοι ζουν στο Λονδίνο αντιμετωπίζουν τη χειρότερη διάκριση, όσον αφορά στην έλλειψη ευκαιριών και στην έλλειψη υπηρεσιών.

Συνήθως στις περιπτώσεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, το περιβάλλον τα χειραγωγεί και τα καθιστά παθητικά απέναντι στα αλλαγές. Οι επιλογές που προσφέρονται είναι άνισες σε σχέση με εκείνες που αναλογούν στους υπόλοιπους ανθρώπους. Επιπλέον είναι πολύ λιγότερες σε ποσοστό, ωθώντας με αυτόν τον τρόπο τα άτομα αυτά στην απόσυρση από την ενεργό δράση (Barron, 2010). Από έρευνα του Wehmeyer (2005), φαίνεται ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν κάνουν επιλογές που αφορούν στην κατοικία, τους φροντιστές ή την επαγγελματική απασχόλησή τους.

Μία ακόμη έρευνα του Wehmeyer & Garner (2003), επιβεβαιώνει τη σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Στην παρούσα έρευνα όπου πήραν μέρος 301 ενήλικες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, αποδεικνύεται ότι η νοητική αναπηρία σχετίζεται με τις δεξιότητες του

αυτοπροσδιορισμού και με την αυτονομία αλλά δεν αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη του ανθρώπου. Τα άτομα αυτά είναι ικανά, μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και αυτονομίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατάδειξαν ότι εάν οι συνθήκες διαβίωσης παρέχουν ευκαιρίες στα άτομα να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, ο βαθμός αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού αυξάνεται.

Ένα ακόμη στοιχείο που ερευνήθηκε ευρέως τα τελευταία χρόνια, είναι ο τύπος του τόπου κατοικίας, και πώς αυτός επηρεάζει την αυτονομία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Πρωταρχικά, οι ερευνητές εστίασαν στο πώς σπίτια και δομές διαφορετικού μεγέθους έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα των κατοίκων τους, σε ζητήματα όπως η λήψη αποφάσεων, η προσαρμοστική συμπεριφορά, η κινητικότητα και η αλληλεπίδραση με την κοινότητα (Stancliffe, 1997). Γενικά, έχει βρεθεί ότι τα περισσότερο θετικά αποτελέσματα τα εμφανίζουν άτομα που ζουν σε κοινοτικά σπίτια, παρά σε ιδρύματα και νοσοκομειακές δομές (Heller, Miller & Factor 1999) και μικρότερες δομές παρά σε μεγαλύτερες (Stancliffe, 1997).

Ωστόσο, από έρευνα των Heller και των συνεργατών του (1999), διαφαίνεται ότι η αυτονομία συνδέεται με την προσαρμοστική λειτουργικότητα και με το επίπεδο αλληλεπίδρασης με την κοινότητα. Η δυνατότητα επιλογών στην καθημερινή ζωή συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Επίσης, διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των ατόμων στη διαμόρφωση των στρατηγικών, διευκολύνει τη συμμετοχή τους στην κοινότητα. Επίσης κατέδειξαν ότι οι μικρές δομές κατοικίας, προσφέρουν μεγαλύτερη ενσωμάτωση στην κοινότητα. Τέλος, απέδειξαν ότι ενήλικες με υψηλότερο επίπεδο προσαρμοστικής συμπεριφοράς, συμμετέχουν περισσότερο στην κοινότητα.

Παρόμοια, οι Stancliffe, Abery και Smith (2000) μέτρησαν τη δυνατότητα ατόμων με νοητική αναπηρία, που ζούσαν σε ξενώνες ή σε μεγαλύτερες κοινοτικές δομές, να εμφανίζουν συμπεριφορές αυτοπροσδιορισμού. Χρησιμοποίησαν το «Group Home Management Schedule», το οποίο αποτελείται από 10 αντικείμενα, με σκορ που κυμαίνεται από 0 έως 30 για να μετρήσουν το βαθμό της ατομικότητας σε καθημερινές ρουτίνες και το βαθμό της συμμετοχής του ατόμου στις δραστηριότητες και στη λήψη αποφάσεων. Εξετάστηκαν κυρίως, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,



η ατομική αυτονομία και η αντίληψη του εργατικού προσωπικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές, στις περισσότερο λειτουργικές δομές κατοικίας, με τα άτομα που ζούσαν σε ημι-αυτόνομες δομές, να είναι τα περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενα. Επίσης, ο προσωπικός έλεγχος έχει σχέση και με το μέγεθος της δομής της κατοικίας: αυτοί που ζουν μόνοι τους επιδεικνύουν τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικού ελέγχου από αυτούς που ζουν σε δομές 4 ατόμων. Τα παραπάνω δεδομένα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, εξηγούνται ως εξής:

- ❖ στα διαμερίσματα αυτόνομης διαβίωσης, η ατμόσφαιρα είναι πιο κοντά στην ατομικότητα,
- ❖ το προσωπικό που εργάζεται εκεί είναι καλύτερα εκπαιδευμένο και έχει λιγότερες ώρες εργασίας και
- ❖ τα άτομα έχουν περισσότερα χρήματα στη διάθεσή τους, για προσωπικά έξοδα.

Ειδικότερα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα, βιώνουν γενικά καλύτερη ποιότητα των ζωής από τους συνομηλικούς με συγκρίσιμες δυνατότητες που ζουν σε κοινοτικά σπίτια. Επιπλέον, οι αυτόνομες υπηρεσίες διαβίωσης μπορούν γενικά να παρέχονται με τρόπο οικονομικότερο σε σύγκριση με αυτές των κοινοτικών σπιτιών (Dieffenbach,2012).

Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν ότι ορισμένα άτομα με αναπηρία βιώνουν καλή ποιότητα της ζωής ενάντια σε όλες τις πιθανότητες. Οι Albrecht και Devlieger(1999) έπειτα από συνέντευξη 153 ατόμων με σοβαρές αναπηρίες, συμπεραίνουν ότι το 54,3% από αυτούς ανέφεραν ότι είχαν μια εξαιρετική ή καλή ποιότητα ζωής.

Από κοινωνιολογικής σκοπιάς, η αναπηρία είναι μια κατάσταση που απαιτεί την ανάληψη δράσης και την ερμηνεία σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Συνήθως, η ανεπάρκεια είναι μια φυσική, γνωστική ή ψυχική κατάσταση που μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική. Από τη μία πλευρά, τα άτομα με αναπηρία μπορεί να αντιμετωπίζουν οργανικούς περιορισμούς στη δραστηριότητά τους, οι οποίοι εκφράζονται σε αναπηρία. Από την άλλη πλευρά, η αναπηρία συχνά καθορίζεται από τις κοινωνικές αντιδράσεις των άλλων στην απομείωση του ατόμου. Εδώ, η αναπηρία μπορεί να είναι το αποτέλεσμα του φυσικού ή του κοινωνικού περιβάλλοντος και τις

περισσότερες φορές της αλληλεπίδρασης και των δύο. Όσοι έχουν μια υψηλή ποιότητα ζωής, κατανοούν την κατάστασή τους και παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους. Μαθαίνουν τι είναι εφικτό και θέτουν στόχους. Εξοικονομούν ενέργεια και αναζητούν τους πόρους για να διαχειριστούν τη ζωή τους καλύτερα, αναζητούν συνεχώς τη γνώση, ασχολούνται με τα κοινωνικά τους δίκτυα και παραμένουν συνδεδεμένοι, δίνουν και να λαμβάνουν από τους άλλους σε αμοιβαίες σχέσεις. Τα άτομα αυτοί δημιουργούν εκ νέου τον κοινωνικό τους κόσμο σε ισορροπία με τους διαφορετικούς τύπους της κοινωνικής δύναμης που κρατούν τη ζωή τους μαζί (Albrecht & Devlieger, 1999).

Από την άλλη, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που δεν βιώνουν καλή ποιότητα ζωής, δεν κατέχουν τις γνώσεις, τους πόρους και τις κοινωνικές επαφές που παρέχουν την κοινωνική δύναμη, η οποία είναι αναγκαία για την εκ νέου κατασκευή της ισορροπίας και της ευημερίας στη ζωή τους. Συχνά, η χαμηλή ποιότητα ζωής τους σχετίζεται με διαταραχές που επηρεάζονται από την κούραση, τον συνεχή ή απρόβλεπτο πόνο και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που τους αποθαρρύνουν από το να γίνουν υπεύθυνοι για τη δική τους ζωή. Τα κοινωνιολογικά στοιχεία δείχνουν, λοιπόν, ότι η χαμηλή ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία βασίζεται στην δυσκολία διαχείρισης των προβλημάτων, στην έλλειψη γνώσεων και πόρων και στ ίδιο το περιβάλλον (Lachapelle et al.,2005).

Ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον αυτοπροσδιορισμό στο διεθνή χώρο είναι μεγάλο, στον ελληνικό χώρο η πιλοτική έρευνα των Σούλη και Φλωρίδη (2000), οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα πεδίου σε ένα κέντρο απασχόλησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Ιωάννινα. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 νέοι 14-24 ετών με ήπια νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων κατέδειξαν ότι μόνο 5 από αυτούς απασχολούνταν επαγγελματικά αλλά και αυτοί ακόμη απασχολούνταν σε οικογενειακές επιχειρήσεις. Για όλους τους συμμετέχοντες ήταν αισθητή η απουσία ενημέρωσης για τις δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης. Το γενικότερο συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι η ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία, σε αυτή την κρίσιμη ηλικία της μετάβασης από την εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση, χαρακτηρίζεται από εξάρτηση από την οικογένεια και από κοινωνική απομόνωση. Επομένως, ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας έχει

καταλυτικό ρόλο της στην αυτονομία, στον αυτοπροσδιορισμό και στην ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία.

#### **1.4.Φύλο, Φυλή και Αναπηρία**

Η αναπηρία αποτελεί μια ανθρώπινη συνθήκη καθολική, καθώς διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ οι περισσότεροι πολιτισμοί φαίνεται να έχουν επίγνωση των φαινομένων που διακρίνουν ένα άτομο με σωματική ή νοητική αναπηρία από την πλειοψηφία των συνανθρώπων τους, εντούτοις διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς το ποιες συγκεκριμένες συνθήκες αναγνωρίζουν ως αναπηρία, πώς ερμηνεύουν τα θέματα της αιτίας και του αποτελέσματος, και τι είδους δράσεις προβλέπουν. Η αναπηρία ως εκ τούτου είναι «πολιτισμικά κατασκευασμένη». Είναι προικισμένη με τη σημασία και το νόημα, στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινών πεποιθήσεων και ορίζεται μέσα από την πράξη της συλλογικής πολιτισμικής ερμηνείας (Meyer, 2010).

Από την αρχή του αποικισμού, στερεότυπα για κακή σωματική διάπλαση και φορέων ασθενειών, αποτελούν μέρος του αντι-μεταναστευτικού συναισθήματος στις κοινωνίες των αποίκων, από τις ΗΠΑ και τον Καναδά μέχρι την Αυστραλία. Η διαφορά στο χρώμα του δέρματος και τη φυσιολογία έγινε συνώνυμο με την αναπηρία και η φυλή έχει χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει τη βιολογική κατωτερότητα. Η αναπηρία συγκρούστηκε με τη φυλή, ως μέρος των πολιτικών που οδηγούν στον περιορισμό της μετανάστευσης και έγινε η λογική των ευγονικών πολιτικών που έμελλε να γίνουν οι μηχανισμοί για τον αποκλεισμό των διαφορετικών φυλών και θρησκευτικών και πολιτιστικών ομάδων από τη διαδικασία της μετανάστευσης (Meekosha, 2006).

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της άνθησης πληθυσμού της Αυστραλίας, ο Νόμος περί διακρίσεων λόγω αναπηρίας του 1991 (Meekosha, 2006), επέτρεπε το Μεταναστευτικό Τμήμα της Αυστραλίας να αποκλείσει τα άτομα με αναπηρία να εισέλθουν στη χώρα. Μη επιθυμητοί μετανάστες καλούνταν κατά την άφιξή τους να γράψουν, με υπαγόρευση και με την παρουσία ενός υπαλλήλου, ένα κείμενο πενήντα λέξεων σε μια ευρωπαϊκή γλώσσα κατευθυνόμενη από τον υπάλληλο. Αυτά τα τεστ

ήταν πραγματικά συσκευές για τον αποκλεισμό προκειμένου να διαφυλαχθεί το όραμα μιας λευκής, αρτιμελούς Αυστραλίας (Meekosha, 2006).

Όσον αφορά στη φυλή και στην μειονοτική εθνική ταυτότητα, η ταυτότητα του έγχρωμου με αναπηρία προσεγγίζεται, γενικά, στα πλαίσια του «θεσμικού ρατσισμού». Για κάποια έγχρωμα άτομα με αναπηρία, ο θεσμικός ρατσισμός και η ίδια η αναπηρία σχηματίζουν μια «διπλή διάκριση». Ο Stuart (1993) αντικαθιστά τον όρο «διπλή διάκριση» με τον όρο «ταυτόχρονη καταπίεση». Με άλλα λόγια, τα έγχρωμα άτομα με αναπηρία δημιουργούν μια ξεχωριστή μειονότητα μέσα στην ήδη υπάρχουσα μειονότητα και συχνά αντιμετωπίζουν αποκλεισμό και περιθωριοποίηση ακόμη και από τις κοινότητες αναπήρων (Barnsetal.,1999).

Ωστόσο, η αναπηρία είναι μια έμφυλη έννοια. Οι άνθρωποι με προβλήματα λειτουργούν σε κόσμους όπου εφαρμόζονται οι έμφυλοι ρόλοι και οι έμφυλες προσδοκίες αφθονούν. Η αναπηρία τροποποιεί τον τρόπο, με τον οποίο το φύλο να επηρεάζει τις ευκαιρίες της ζωής. Η σεξουαλικότητα και τα αναπαραγωγικά δικαιώματα των ανάπηρων γυναικών αμφισβητούνται και η καταλληλότητά τους να αναπαραχθούν βρίσκεται υπό αμφισβήτηση. Οι άνδρες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αντιμετωπίζουν παρόμοια αμφισβήτηση του ανδρισμού τους και συχνά βιώνουν περιορισμούς που επιβάλλονται από τη σεξουαλική τους πρόσβαση και την ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή. Τα άτομα με αναπηρίες συχνά αναπαρίσταται ως χωρίς φύλο, ασεξουαλικά όντα, όπως «φρική της φύσης», οι «Άλλοι» της κοινωνικής νόρμας. Η έμφυλη εμπειρία της αναπηρίας αποκαλύπτει επίσης, σταθερά πρότυπα διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στις δυτικού τύπου βιομηχανικές χώρες, οι γυναίκες τα πηγαίνουν χειρότερα από τους άνδρες στους κύριους δείκτες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, όπως η εκπαίδευση, το επίπεδο της απασχόλησης / ανεργίας, το εισόδημα και ο μισθός(Shakespeare&Watson, 2002).

Το κοινό στοιχείο ανάμεσα στις μορφές προκατάληψης σε σχέση με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την ηλικία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα είναι ότι τοποθετούν τους πολίτες σε μια ιεραρχία δύναμης και κύρους. Όσο πιο χαμηλά τοποθετούνται στην κοινωνική ιεραρχία, τόσο λιγότερη αυτονομία έχουν στη ζωή τους, υποβάλλονται σε μεγαλύτερο έλεγχο και αντιμετωπίζονται με λιγότερο σεβασμό (Marks, 1999).

Αν και η υπερεκπροσώπηση των έγχρωμων μαθητών στις ειδικές κατηγορίες εκπαίδευσης είναι καλά τεκμηριωμένη, λίγες κοινωνιολογικές θεωρίες έχουν γίνει για να εξηγήσουν το φαινόμενο. Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με αντικειμενικά γνωστικές και συμπεριφορικές αναπηρίες, όπως ελαφρά νοητική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές και δυσκολίες μάθησης (Anyon, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες, σημειώνεται μια ραγδαία ανάπτυξη όσον αφορά στις έρευνες που αφορούν τις γυναίκες με αναπηρία. Οι ίδιες αρνούνται να συμμετέχουν σε «γυναικίους ρόλους», όπως το να είναι σύζυγοι ή μητέρες. Αντί να πανηγυρίζουν την απελευθέρωσή τους από τα καταπιεστικά στερεότυπα, που κέρδισαν με το φεμινιστικό κίνημα, οι ίδιες παραπονιούνται ότι δεν είχαν επιλογή για το αν έπρεπε ή όχι να επιδιώξουν την επίτευξη «των στόχων της γυναικείας φύσης» (Meekosha, 2006). Σύμφωνα με τους Barns και συν. (1999), οι γυναίκες με αναπηρία είναι ανίκανες ή δεν πρέπει να αναλάβουν τέτοιους ρόλους εξαιτίας των τυχόν ατομικών αδυναμιών τους.

Οι περιστάσεις που αφορούν στις γυναίκες με αναπηρία, υποδεικνύουν ότι δεν είναι μόνο τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που τις αποκλείουν από την κοινωνική συμμετοχή, αλλά επιπλέον και η γνώση ότι οποιαδήποτε είσοδός τους στη δημόσια ζωή, θα κυριαρχείται από επίμονα βλέμματα, συγκατάβαση, λύπη και εχθρότητα (Barns, 2012).

Ωστόσο, η κριτική της θεωρίας της αναπηρίας αφορά, τόσο στην αγνόηση του ρόλου του φύλου, όσο και στην αποτυχία της να αποτυπώσει την εμπειρία των έγχρωμων με αναπηρία και άλλων μειονοτήτων (π.χ. ομοφυλόφιλα άτομα με αναπηρία) (Barns et al., 1999).

### **1.5. Οικογένεια και Αναπηρία**

Οι οικογένειες με αναπηρία κέντρισαν το ενδιαφέρον των κοινωνικών μελετητών και το ερώτημα που τους απασχολεί είναι πως είναι η ζωή και οι σχέσεις των μελών της οικογένειας όταν εμφανίζεται κάποια δυσλειτουργία μέσα σε αυτήν (Clavering, Goodley & MacLaughling, 2006; Dodd, Saggars & Wildy, 2009; Marciano, Drasgow & Carlson, 2015). Παρόλο που η ακριβής επίπτωση στην οικογενειακή ζωή

εξαρτάται από τη θέση που κατέχει το άτομο με αναπηρία μέσα στην οικογένεια, ένα μεγάλο σώμα της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η αναπηρία επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις και τις ευκαιρίες της οικογένειας στο σύνολό της, όποιο κι αν είναι το άτομο με αναπηρία (είτε ένας από τους δυο συζύγους, είτε το παιδί, είτε κάποιο ηλικιωμένο άτομο) (Barnsetal, 1999; EuropeanCommission, 2013; McConnell, Savage, Breitzkreuz & Sobsey, 2016).

Ειδικότερα, μελέτες (European Commission, 2013; Patching & Watson, 1993; Ryan & Runswick-Cole, 2008) έχουν τεκμηριώσει την πίεση που νιώθουν οι γονείς κατά την ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συχνά αναφέρουν αισθήματα απομόνωσης και υψηλά επίπεδα του στρες, ενώ αρκετές μελέτες δείχνουν μια αύξηση της κατάθλιψης. Επιπρόσθετα, μελέτες οικογενειών με παιδί με αναπηρία, συμφωνούν ότι η ευθύνη για την φροντίδα του παιδιού στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη μητέρα. Επιπρόσθετα, όταν η μητέρα που φροντίζει το παιδί έχει κάποια αναπηρία, διαπιστώνεται μια μικρή στροφή στην παραδοσιακή κατανομή των οικιακών εργασιών, με εξαίρεση τις περιπτώσεις βαριάς αναπηρίας (Barns, 2012; Cankurtaran & Tekindala, 2016).

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια άνοδος στο προσδόκιμο ζωής των παιδιών με σοβαρή αναπηρία και συνεπώς αυξάνονται οι απαιτήσεις των οικογενειακών και των κοινοτικών υπηρεσιών (OECD, 2010). Συνέπεια της ύπαρξης ενός παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια, αποτελεί ο περιορισμός της μητέρας από τη συμμετοχή της στην αγορά εργασίας. Ένα παιδί με σοβαρή αναπηρία, χρειάζεται περισσότερη φυσική και συναισθηματική προσπάθεια στην ανατροφή του. Έτσι, ενώ όλοι οι γονείς φροντίζουν τα παιδιά τους, οι γονείς ενός παιδιού με αναπηρία νιώθουν ότι δεσμεύονται δυσανάλογα στις εργασίες ρουτίνας και συνάμα η ανεξαρτησία των παιδιών καθυστερεί, σε σχέση με ότι είχε αρχικά προβλεφθεί ή δεν επιτυγχάνεται ποτέ. Επίσης, είναι πολύ συχνή η περίπτωση, το παιδί με βαριά αναπηρία να είναι άρρωστο με αποτέλεσμα να ξοδεύουν πολύ χρόνο σε νοσοκομεία και κλινικές (Barnsetal.,1999).

Αν και οι πληροφορίες σχετικά με το εύρος των συστημάτων υποστήριξης που είναι διαθέσιμες στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε όλη την ΕΕ είναι ελλιπείς, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πληροφοριών

για τον Αυτισμό (European Commission, 2013), μελέτησε τις υπηρεσίες υποστήριξης που είναι διαθέσιμες για τους γονείς ατόμου το παιδί τους έλαβε διάγνωση για Διαταραχή Αναπτυξιακού Φάσματος (ΔΑΦ) σε 11 χώρες (Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Δανία, Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία, Σκωτία και Ισπανία). Οι μητέρες των παιδιών με ΔΑΦ βρέθηκε ότι βιώνουν περισσότερο άγχος από ό, τι οι μητέρες των παιδιών με νοητική αναπηρία, κυστική ίνωση ή θανατηφόρα σωματική ασθένεια. Οι περισσότερες από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης και παροχές λογοπαθολογίας, αλλά και εγκαταστάσεις όπου οι οικογένειες μπορούν να λάβουν οικονομική υποστήριξη και ψυχολογική υποστήριξη (Weiss, 2002). Ωστόσο μελέτες που επικεντρώθηκαν στο ρόλο του πατέρα κατά την ανατροφή των παιδιών με αναπηρία, επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους σε ένα ουσιαστικότερο επίπεδο με τα παιδιά τους συμβάλει στη μείωση του άγχους που βιώνουν οι μητέρες (Parchomiuk, 2014; Song, Chun & Choi, 2015).

Για τις περισσότερες οικογένειες, το να έχουν κάποιο μέλος με αναπηρία, σχετίζεται με το να έχουν λιγότερους υλικούς πόρους και με μεγάλη κοινωνική απομόνωση. Η φύση της αναπηρίας επιδρά και αυτή: σύμφωνα με εμπειρικές αναφορές (Barton, 1996), οι δυσκολίες είναι περισσότερες όταν η κατάσταση του παιδιού επιδεινώνεται ή όταν το παιδί έχει δυσλειτουργία στην επικοινωνία ή καταδεικνύει «προκλητική συμπεριφορά». Αυτοί οι παράγοντες έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα, την διάλυση της οικογένειας και τον χωρισμό. Τα παιδιά με αναπηρία είναι πολύ πιθανό να εγκαταλειφτούν από τους γονείς τους, έχουν μικρότερες πιθανότητες να υιοθετηθούν και είναι περισσότερο επιρρεπή σε φυσική και σεξουαλική κακοποίηση, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία (European Commission, 2013; Parchomiuk, 2014).

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο η αναπηρία εκδηλώνεται στις οικογένειες, ενισχύει τον αποκλεισμό τους από την κοινωνική ζωή. Τα άτομα με αναπηρία είτε αρνιούνται μια «κανονική» οικογενειακή ζωή, είτε υποβάλλονται σε ατελείωτες πιέσεις ότι μπορούν να το κάνουν, την ώρα που η υποστήριξη των υπηρεσιών που μπορεί να χρειαστούν, είναι ανεπαρκείς και ακατάλληλες (Weiss, 2002).

Ωστόσο, οι διαφορετικές εθνικές και πολιτιστικές καταγωγές μπορεί επίσης να αποτελούν σημαντικό θέμα κατά τη μέτρηση της ποιότητας ζωής των οικογενειών που έχουν μέλη με αναπηρία. Περιβάλλοντα που παρέχουν στους γονείς πολλούς διαθέσιμους πόρους, όπως τα μεγάλα αστικά κέντρα, οδηγούν σε πολύ διαφορετικά αποτελέσματα στην ποιότητα ζωής των οικογενειών που έχουν ένα παιδί με αναπηρία σε σύγκριση με εκείνες όπου οι υπηρεσίες αυτές είναι είτε πιο περιορισμένες είτε λιγότερο προσιτές λόγω των μεγάλων αποστάσεων που πρέπει να διανύσουν. Έτσι, οι αγροτικές περιοχές έχουν επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα της ζωής όσο και στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες στέγασης και προσωπικής μεταφοράς, το οικογενειακό εισόδημα και η σοβαρότητα της αναπηρίας, αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτης της ποιότητας ζωής των οικογενειών (Schertzetal.,2016).

Οι επιτυχημένοι γάμοι μοιράζονται ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα των εταίρων να επικοινωνούν αποτελεσματικά και ειλικρινά, να διαπραγματεύονται τις διαφορές τους με σεβασμό προς την άποψη του άλλου, να δημιουργούν ένα ικανοποιητικό επίπεδο οικειότητας, και να διατηρούν μια ισχυρή δέσμευση για την επιτυχία της σχέσης τους. Η μείωση του επιπέδου της έντασης μεταξύ των εταίρων ενισχύει τη συζυγική ικανοποίηση και η ανάγκη να δημιουργηθεί μια ισχυρή σχέση μεταξύ των γονέων αποτελεί βασικό παράγοντα για τη διατήρηση της οικογένειας μαζί. Δουλεύοντας μαζί ως ομάδα επιτρέπει στους γονείς να γίνουν το κέντρο και η καρδιά της οικογένειας, έτσι ώστε να μπορέσουν να παρέχουν ένα υγιές περιβάλλον για το παιδί τους (Marciano, Drasgow & Carlson, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι Marciano και συνεργάτες (2015) χρησιμοποίησαν μια φαινομενολογική ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από 10 παντρεμένα ζευγάρια, που είχαν ένα παιδί με αυτισμό για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους για την ποιότητας ζωής της οικογένειάς τους και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην οικογενειακή μακροζωία. Οι γονείς της έρευνας συμφώνησαν ότι ο αυτισμός του παιδιού τους έχει κάνει το γάμο τους ισχυρότερο, διότι δημιούργησε περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η εστίαση των εταίρων ήταν στις ανάγκες του παιδιού τους, τόσο μεμονωμένα όσο και ως ζευγάρι. Το κοινό συμφέρον των αναγκών του παιδιού τους ήταν τόσο μεγάλο, ώστε η αυξημένη επικοινωνία μεταξύ των γονέων κατέστη αναγκαία για να ενημερώνονται



αμοιβαία σχετικά με το τι συνέβαινε με το παιδί τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή η επικοινωνία έφερε τους γονείς πιο κοντά μεταξύ τους, δίνοντάς τους την αίσθηση της σύνδεσης και την αίσθηση ενός ικανοποιητικού γάμου.

Πιο συγκεκριμένα, η γονική ανταπόκριση και η ευαισθησία είναι απαραίτητες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ώστε να αναπτύξουν ασφαλείς προσκολλήσεις, αλλά ακόμη και αυτά θέτονται σε κίνδυνο από το στρες που ασκείται σε μερικούς γονείς. Η χρονοβόρα φύση της φροντίδας που απαιτείται για πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ενέχει τον κίνδυνο της γονικής εξουθένωσης. Η παροχή υποστήριξης στους γονείς αυτούς είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για την οικογένεια ως σύνολο (European Commission, 2013; Schertzetal.,2016).

Τέλος, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής προσδιόρισε αρκετούς τομείς για βελτίωση, προκειμένου να στηρίξει τις οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία(European Commission, 2013). Αυτές περιλαμβάνουν τη διαθεσιμότητα των πληροφοριών, την εγγύτητα των υπηρεσιών μέσω της αποκέντρωσης, τις οικονομικά προσιτές υπηρεσίες, τη διεπιστημονική εργασία και συνεργασία με τις οικογένειες και τον συντονισμό εντός και μεταξύ των τομέων. Επίσης, απαιτούνται προσπάθειες για την προώθηση ενός σταθερού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι με την υποστήριξη των γονέων μέσω των συστημάτων άτυπης φροντίδας, όπως είναι η φροντίδα από τους παππούδες. Ειδικότερα, η έρευνα της Weiss(2002) κατέδειξε ότι το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες περνούν το μεγαλύτερο μέρος των πρώτων χρόνων τους, συμβάλλει καθοριστικά στη μάθησή τους, καθώς η ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι είναι περισσότερο σημαντική για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη σε σχέση με το επάγγελμα, την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων.

## **1.6.Εκπαίδευση και αναπηρία**

Με κοινωνιολογικούς όρους, η ανάπτυξη της επίσημης εκπαίδευσης συνδέεται με την εκβιομηχάνιση και τον ολοένα και πιο σύνθετο καταμερισμό της εργασίας που

απαίτησε την ανάπτυξη εξειδικευμένων θεσμών, για την κατάκτηση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την εργασία και την ενήλικη ζωή και για να επιτρέψει την κατανομή των νέων στα διάφορα είδη της σχολικής εκπαίδευσης (Barnsetal.,1999).

Σε πολλές δυτικές χώρες, ο αριθμός των μαθητών που έχουν ανάγκη από κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί σταθερά κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Παράλληλα με την ανάγκη, έχει αυξηθεί και η παροχή ειδικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε όλο και περισσότεροι μαθητές με ηπιότερες μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα να λαμβάνουν πρόσθετη στήριξη (Kirjavainen, Pulkkinen, &Jahnukainen, 2016).

Ιστορικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες κοινωνικοποιούνταν με χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας στην εκπαίδευση και στην εργασία. Η παροχή της εκπαίδευσης, κυριαρχούνταν από την ιδεολογία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και από ένα διακριτό εκπαιδευτικό σύστημα (Barns, 2012).

Ωστόσο, ενώ υπήρχε μια αυξανόμενη ανησυχία ότι το διακριτό σύστημα ειδικής εκπαίδευσης δεν εκπλήρωνε τις εκπαιδευτικές αλλά ούτε και τις κοινωνικές υποσχέσεις προς το συμφέρον των παιδιών με αναπηρία, ένας αριθμός ειδικών, γονέων και φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζουν ότι μια διακριτή ειδική φροντίδα είναι προς το συμφέρον των παιδιών αυτών (Barton, 1995). Πρώτα απ' όλα γιατί το είδος της εκπαίδευσης και της φροντίδας που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία, μπορεί να εντοπιστεί μόνο στο ειδικό σχολικό περιβάλλον. Δεύτερον, τα ειδικά σχολεία στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς που έχουν την εμπειρία, τα κατάλληλα προσόντα και δεξιότητες ώστε να διδάξουν στα παιδιά με αναπηρία. Τρίτον, μόνο στο ειδικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα μαθημάτων, ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά για τις κακουχίες της ζωής στον ενήλικο κόσμο. Τέλος, με τη συγκέντρωση πολυδάπανων πόρων, όπως εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και εξοπλισμό σε ένα μέρος, η διακριτή φροντίδα αιτιολογείται για λόγους διοικητικής και οικονομικής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Barton, 1995).

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη από την παραπάνω, σύμφωνα με την οποία το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτύχει, καθώς οι νέοι που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες βιώνουν ένα πιο περιορισμένο πρόγραμμα

σπουδών, ενώ άλλοι παράγοντες, και όχι μόνο οι μικρές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους, περιορίζουν την επίδοσή τους. Γενικότερα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην Ευρώπη, επικεντρώνεται στην έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, που ορίζεται από τον Booth (NESSE, 2012, σελ.9) ως «η διαδικασία της αύξησης της συμμετοχής και της μείωσης του αποκλεισμού από τον πολιτισμό, το πρόγραμμα σπουδών και την κοινότητα των γενικών σχολείων».

Συμπερασματικά, τα παιδιά με αναπηρία τελειώνουν το σχολείο με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα και δεξιότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση για Αναπηρία (World Report on Disability, 2011; OECD, 2007), το 41% των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία δεν έχουν εκπαιδευτικά προσόντα, σε σύγκριση με το 18% των ατόμων χωρίς αναπηρία.

Η αδυναμία των μαθητών στην ειδική εκπαίδευση, οδηγεί σε υψηλό βαθμό απογοήτευσης. Έχουν ελάχιστες επιλογές στην εκπαίδευσή τους, καθώς δεν ζητείται η γνώμη τους κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της αξιολόγησης και έχουν μικρή ελευθερία στην επιλογή σχολικών δραστηριοτήτων ή στην απόσυρσή τους από αυτές. Η στενότερη επίβλεψη των παιδιών ειδικών σχολείων, όσον αφορά στην μεταφορά και στους συνοδούς που τους πηγαίνουν στο σχολείο, σημαίνει ότι έχουν κυριολεκτικά λιγότερες πιθανότητες να επιλέξουν να μην παρακολουθήσουν το σχολείο. Επιπλέον, πολλοί μαθητές των ειδικών σχολείων έχουν πλήρη επίγνωση της χαμηλής εκπαιδευτικής τους θέσης (Tomlinson, 2012).

Η λύση στο παραπάνω δίλλημα, σύμφωνα με τον Barton (1995) είναι η συμπερίληψη (inclusive), το βασικό πλεονέκτημα της οποίας αποτελεί η προώθηση των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία και συνεπώς η απομάκρυνση της άγνοιας και των στερεοτύπων. Επιπλέον, επιτρέπει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να βιώσουν τα οφέλη ενός ευρύτερου προγράμματος μαθημάτων, να έχουν πρόσβαση σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται, ώστε να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους και την εμπιστοσύνη τους. «Εάν η ενσωμάτωση είναι η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, η συμπερίληψη προϋποθέτει ότι ολόκληρη η σχολική πολιτική ταιριάζει σε όλα τα παιδιά» (Barnsetal.,1999, σελ.109).

Ωστόσο, σύμφωνα με την Allan (2010), η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αντιθετικές ή αντιφατικές επιταγές. Αντιθέσεις, για παράδειγμα μεταξύ των επιτευγμάτων της ανατροφής και της προώθησης της ένταξης ή μεταξύ της εκπαίδευσης των ατόμων να «στέκονται στα πόδια τους» σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο, και της εξασφάλισης ότι μπορούν να συνεργάζονται, να συλλειτουργούν και να κατανοούν τις ευθύνες τους.

Η αναγνώριση της ειδικής εκπαίδευσης ως μιας μορφής ταξινόμησης, αποτελεί μόνο ένα μέρος μιας επαρκούς κοινωνιολογικής ανάλυσης, αλλά το ερώτημα παραμένει: κάτω από ποιες συνθήκες προκύπτει και γίνεται σημαντική; Ο συνδυασμός των δύο παρακάτω ευρέων κοινωνικών παραγόντων είναι σημαντικός: το πρώτο είναι ένα σύστημα μαζικής εκπαίδευσης, το οποίο ορίζει ότι η ταξινόμηση συμβαίνει μέσα στο σχολείο και όχι στην κοινωνία, επηρεάζοντας το ποιος πηγαίνει στο σχολείο και ποιος όχι, ενώ το δεύτερο είναι μια συμβολιακή ιδεολογία (με άλλα λόγια την εκτεταμένη χρήση συμβάσεων μεταξύ δημόσιας διοίκησης και ιδιωτικού τομέα), η οποία εστιάζει στα γνωρίσματα των μεμονωμένων παιδιών και αιτιολογεί τα προγράμματα βελτίωσης (Carrier, 1986).

Ωστόσο, η ορολογία που χρησιμοποιείται στην ειδική εκπαίδευση για την περιγραφή και την ταξινόμηση των παιδιών, είναι πολύπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη. Το Δίκτυο Εμπειρογνομόνων στις Κοινωνικές Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (NESSE, 2012), διακρίνει μεταξύ κανονιστικών και μη κανονιστικών δυσκολιών. Σωματικές και αισθητηριακές δυσκολίες εμπίπτουν στην κανονιστική κατηγορία, όπου υπάρχει ευρεία συμφωνία σχετικά με το τι συνιστά την κανονική λειτουργία, και ως εκ τούτου, είναι διαθέσιμα τα σχετικά αντικειμενικά μέτρα αξιολόγησης. Οι μη κανονιστικές δυσκολίες αναφέρονται σε τύπους δυσκολίας όπου υπάρχει μικρότερη συμφωνία σχετικά με την κανονική λειτουργία και η επαγγελματική κρίση παίζει μεγαλύτερο ρόλο στην αναγνώριση τους. Αυτές περιλαμβάνουν κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και οι μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης της δυσλεξίας. Οι κανονιστικές κατηγορίες τείνουν να είναι χαμηλής συχνότητας, ενώ οι μη κανονιστικές κατηγορίες τείνουν να είναι υψηλής συχνότητας, αντιπροσωπεύοντας την πλειοψηφία των παιδιών που έχουν

χαρακτηριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε πολλές χώρες (Tomlinson, 2012).

Συνεπώς, η διαδικασία για την εκπαιδευτική επιλογή, προκύπτει από τη νομιμοποίηση της αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι έχει πλέον αποκρυσταλλώσει τη λειτουργία της νομιμοποίησης της άνισης δύναμης, των προνομίων και των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Μια εξέταση για την εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων σε όλες τις κατηγορίες της αναπηρίας, καταδεικνύει ότι ενώ όλες οι κανονιστικές κατηγορίες, όπως των τυφλών και κωφών, περιέχουν παιδιά από όλες τις κοινωνικές τάξεις, οι μη κανονιστικές κατηγορίες, δηλαδή τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, περιέχουν σχεδόν αποκλειστικά παιδιά από γονείς που ανήκουν στην χειρωνακτική εργατική τάξη (Tomlinson, 2012).

Όπως περιγράφεται σε μια πρόσφατη έκθεση από το Δίκτυο Εμπειρογνομόνων στις Κοινωνικές Επιστήμες Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (NESSE, 2012), οι στατιστικές σχετικά με το ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αντανακλούν διάφορες πρακτικές προσδιορισμού, οι οποίες συχνά εξαρτώνται από την τοπική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όλα τα κράτη μέλη έχουν το δικό τους σύστημα κατηγοριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, και αυτός είναι ένας από τους παράγοντες που καθιστούν δύσκολο να πραγματοποιηθούν διεθνείς συγκρίσεις σχετικά με τις πολιτικές και τις πρακτικές. Σε ορισμένες, μάλιστα, χώρες, ο χαρακτηρισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών, χρησιμοποιείται κυρίως για να δικαιολογήσει την ύπαρξη των ειδικών σχολείων, και σε χώρες με μεγαλύτερο αριθμό ειδικών σχολείων (Βέλγιο, Τσεχική Δημοκρατία, Λιθουανία, Φινλανδία, Γερμανία) υπάρχουν σχετικά υψηλά ποσοστά χαρακτηρισμού ως ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών. Σε χώρες όπου ο χαρακτηρισμός ως ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συνδέεται με πρόσθετη κατανομή των πόρων (Νορβηγία και Σκωτία), μια σχετικά μεγάλη ομάδα παιδιών μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί με τους όρους αυτούς (European Commission, 2013).

Τέλος, η επιστήμη της κοινωνιολογίας γενικότερα, μπορεί να είναι άμεσα χρήσιμη σε όσους πρόκειται να διδάξουν στην ειδική εκπαίδευση, καθώς βοηθάει

στην μετατροπή των εκπαιδευτικών σε εφαρμοσμένους κοινωνιολόγους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ομάδες παιδιών, στην προσπάθεια τους να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και λειτουργούν στα πλαίσια των κοινωνικών ρυθμίσεων και των περίπλοκων κοινωνικών σχέσεων. Οι ορισμοί και οι πεποιθήσεις τους, σχετικά με τους τύπους των παιδιών που διδάσκουν, καθώς και οι ενέργειες τους με βάση αυτές τις πεποιθήσεις, είναι αυτές που τελικά συνθέτουν την πραγματικότητα της «τάξης των διαφορετικών μαθητών» ή το «επίτευγμα» ενός «μη φυσιολογικού» παιδιού. Η Κοινωνιολογία, μπορεί να αποδείξει ότι οι άνθρωποι είναι αυτοί που καθορίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις και οι ενέργειές τους είναι αυτές που βοηθούν στη διαιώνιση και στον καθορισμό των κοινωνικών ρυθμίσεων (Tomlinson, 2012).

### **1.7. Απασχόληση και Αναπηρία**

Η εργασία που επιτελεί ο κάθε άνθρωπος έχει σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνική και υλική του ευημερία, όσον αφορά στο εισόδημα, στην τάξη, στο κύρος, στην υπόληψη, στην επίδραση, στις κοινωνικές σχέσεις και στην προσωπική του ταυτότητα. Ωστόσο, η ιστορική εμπειρία πολλών ατόμων με αναπηρία είναι αυτή του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης και της αποδυνάμωσης στο χώρο εργασίας. (Barns, 2012).

Το άρθρο 27 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2013), αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να εργαστούν, σε ισότιμη βάση με τους άλλους. Αυτό περιλαμβάνει την ευκαιρία να κερδίσουν τα προς το ζην από την εργασία που επιλέγουν ή αποδέχονται ελεύθερα σε μια αγορά εργασίας και σε ένα περιβάλλον εργασίας που είναι ανοιχτό, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμο στα άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Επιπλέον, η ίδια Σύμβαση (United Nations, 2013) απαγορεύει όλες τις μορφές διακρίσεων στην απασχόληση, προωθεί την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, τις ευκαιρίες για αυτοαπασχόληση, και ζητεί εύλογες προσαρμογές στο χώρο εργασίας, μεταξύ άλλων διατάξεων.

Τα χαμηλά επίπεδα απασχόλησης και υψηλά ποσοστά ανεργίας και της αεργίας αντικατοπτρίζουν το τεράστιο μειονέκτημα για την αγορά εργασίας των

ατόμων με αναπηρία . Στα τέλη της δεκαετίας του 2000, λίγο πριν από την έναρξη της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, το ποσοστό απασχόλησης τους ήταν μόνο ελαφρώς πάνω από το μισό και το ποσοστό ανεργίας τους σχεδόν διπλάσιο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ για τα άτομα χωρίς αναπηρία. Στενά συνδεδεμένη με αυτά τα φτωχά αποτελέσματα της αγοράς; εργασίας, τα άτομα με αναπηρία βιώνουν τη φτώχεια πιο έντονα από ό, τι οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία (OECD, 2010).

Το ποσοστό απασχόλησης διαφέρει σημαντικά για τα άτομα με διαφορετικές αναπηρίες: τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης. Βρετανική μελέτη (World Report on Disability, 2011) έδειξε ότι τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην είσοδο τους στην αγορά εργασίας και στην απόκτηση εσόδων σε σύγκριση με άλλους εργαζομένους. Μια άλλη μελέτη (Employment of Disabled People, 2015) διαπίστωσε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία ήταν τρεις έως τέσσερις φορές λιγότερο πιθανό να απασχοληθούν σε σύγκριση με άτομα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και πιο πιθανό να έχουν συχνότερες και μεγαλύτερες περιόδους ανεργίας.

Ωστόσο, τα ποσοστά απασχόλησης για τα άτομα με αναπηρία στην Ευρώπη συνδέονται στενά με το επίπεδο των προσόντων. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Βρετανία (NESSE, 2012; Wynne, McAnaney, & O'Kelly, 2006) αποδεικνύουν ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που βρίσκονται σε εργάσιμη ηλικία, έχουν πολύ χαμηλότερα επίπεδα προσόντων από ό, τι τα άτομα χωρίς αναπηρία. Αυτά τα χαμηλότερα επίπεδα προσόντων, σε συνδυασμό με τα εμπόδια που επιβάλλονται από τις ίδιες τις απομειώσεις, συμβάλλουν στην επίτευξη των πολύ χαμηλότερων ποσοστών απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρία σε ολόκληρη την Ευρώπη. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία των επαγγελματικών προσόντων για τα άτομα με αναπηρίες, τα οποία φαίνεται να προσφέρουν κάποια προστασία έναντι των επιπρόσθετων κινδύνων που επιβάλλονται από την αναπηρία (OECD, 2010).

Εάν τα άτομα με αναπηρία τελικά εργαστούν, κερδίζουν συνήθως λιγότερα από τους συναδέλφους τους χωρίς αναπηρία και οι γυναίκες με αναπηρίες κερδίζουν συνήθως λιγότερα από τους άνδρες με αναπηρία. Οι αποκλίσεις των μισθών μεταξύ ανδρών και γυναικών με και χωρίς αναπηρία είναι επομένως εξίσου σημαντική με τη

διαφορά στα ποσοστά απασχόλησης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες (World Report on Disability, 2011; Wynne, McAnaney & O'Kelly, 2006) δείχνουν ότι άντρες και γυναίκες με αναπηρία στην Βρετανία είναι τρεις φορές πιθανότερο να είναι άνεργοι. Τα ποσοστά ανεργίας το 2005-2006 ανάμεσα σε άτομα με και χωρίς αναπηρία, ήταν 21,2% και 7,6% αντίστοιχα. Για τους άντρες τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 25,2% και 8,9% και για τις γυναίκες 14,8% και 6%. Τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες με αναπηρία μένουν άνεργοι για περισσότερο καιρό (Employment of Disabled People).

Όλο και πιο συχνά ο μοναδικός τύπος εργασίας που είναι διαθέσιμος για εργαζόμενους με αναπηρία, περιλαμβάνει μη ικανοποιητική αμοιβή, θέσεις χαμηλών προσόντων με λιγότερες απαιτήσεις και ανταμοιβές και συγκλίνει σε συνθήκες «υποαπασχόλησης». Οι άντρες με αναπηρία κερδίζουν το ¼ από αυτά που κερδίζουν οι ομόλογοι τους, που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα αναπηρίας. Η διαφορά στα κέρδη ανάμεσα στις εργαζόμενες γυναίκες με και χωρίς αναπηρία είναι μικρότερη, γιατί τα ποσοστά γενικότερα της «υποαπασχόλησης» στις γυναίκες είναι μεγαλύτερα. Επιπλέον, η «υποαπασχόληση» χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευκαιριών προαγωγής και ανεπαρκή αξιοποίηση των δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Barns, 2012).

Εντούτοις, η βιομηχανική υποδομή των Δυτικών κοινωνιών, έχει αναπτυχθεί χωρίς καμία αναφορά στις ανάγκες των ανθρώπων με απομειώσεις. Έτσι, μη προσβάσιμα κτήρια, μέθοδοι εργασίας, συστήματα δημοσίων μεταφορών και ακατάλληλα σχεδιασμένη στέγαση, αποτρέπουν πολλούς από το να εργάζονται όποτε και όπου θελήσουν ή να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, εάν βρουν απασχόληση. Οι εργαζόμενοι, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα κάνουν διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία που ψάχνουν για εργασία. Γενικότερα, οι αιτούντες εργασία με αναπηρία είναι έξι φορές πιθανότερο να πάρουν αρνητική απάντηση σε μια αίτηση για εργασία, σε σχέση με τους αιτούντες χωρίς αναπηρία (Barnsetal., 1999; NESSE, 2012; OECD, 2010).

Επιπλέον, τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία συνοδεύονται με το υψηλό κοινωνικό κόστος: αν και τα περισσότερα άνεργα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν κάποια δημόσια οφέλη, εντούτοις, έχουν πολύ χαμηλότερα εισοδήματα και πολύ υψηλότερο κίνδυνο φτώχειας - σε ορισμένες χώρες διπλάσιο από αυτό του γενικού πληθυσμού (OECD, 2010).



Ωστόσο, το επίδομα αναπηρίας αποτελεί τροχοπέδη για την οικονομική ανάπτυξη καθώς μειώνει την πραγματική ζήτηση για εργασία. Περίπου το 6% του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας βασίζονται στα επιδόματα αναπηρίας, κατά μέσο όρο, και το ποσοστό αυτό φτάνει μέχρι και 10-12% στη Βόρεια και Ανατολική Ευρώπη. Οι άνθρωποι σχεδόν ποτέ δεν θα εγκαταλείψουν το επίδομα αναπηρίας για να εργαστούν. Ο καλύτερος τρόπος για την καταπολέμηση της εξάρτησης από τα επιδόματα αναπηρίας και του αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία είναι η προώθηση την επανένταξης τους στην αγορά εργασίας, αν μπορούν να εργαστούν. Η υψηλότερη απασχόληση προάγει την κοινωνική ένταξη και μειώνει τους κινδύνους της φτώχειας, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, μειώνει τις δημόσιες δαπάνες για τα επιδόματα αναπηρίας και βοηθά στη διασφάλιση της προσφοράς εργασίας και έτσι αυξάνει την προοπτική για υψηλότερη και μακροπρόθεσμη οικονομική παραγωγή (OECD, 2010; Wynne, McAnaney & O'Kelly, 2006).

Παρόλα αυτά, έχει εκφραστεί αισιοδοξία ότι η μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας στις προχωρημένες καπιταλιστικές κοινωνίες (πιο ευέλικτα ωράρια εργασίας, βραχυπρόθεσμες συμβάσεις εργασίας, αυξημένη εξάρτηση από την τεχνολογία της πληροφορίας, εργασία από το σπίτι), προσφέρει ιδιαίτερες ευκαιρίες σε ορισμένες ομάδες του πληθυσμού, ανάμεσα σε αυτές και στα άτομα με αναπηρία (Barns, 2012).

## **1.8. Κοινωνική Πολιτική και Αναπηρία**

Μία από τις πιο δημοφιλείς ταξινομήσεις των μοντέλων κοινωνικής πολιτικής είναι αυτή που αναπτύχθηκε από τον Esping-Andersen (1990) και διακρίνεται στο φιλελεύθερο, το συντηρητικό και το σοσιαλδημοκρατικό κοινωνικό μοντέλο.

Το *Φιλελεύθερο μοντέλο κοινωνικής πολιτικής* υλοποιείται κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, χώρες δηλαδή στις οποίες εφαρμόζονται θετικά μέτρα για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην κυριαρχία των μηχανισμών της αγοράς. Παρέχεται

κοινωνική βοήθεια στο πλαίσιο ορισμένων ελάχιστων κοινωνικών αναγκών ως υπολειμματική αξία για τις φτωχές και τις χαμηλά εισοδηματικές ομάδες του πληθυσμού, οι οποίες δεν μπορούν να παράγουν τα μέσα διαβίωσης (Esping-Andersen, 1990).

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, μόνο κυβερνητικές υπηρεσίες και εταιρείες που λαμβάνουν χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό έχουν υποχρέωση να απασχολούν άτομα με αναπηρία. Οι υπόλοιποι εργοδότες δεν έχουν την υποχρέωση αυτή, αλλά απαγορεύεται από όλους οι διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση και στις περαιτέρω εργασιακές σχέσεις. Οι εργοδότες απαγορεύεται να αρνούνται στα άτομα να προσληφθούν εξαιτίας των εν λόγω διακριτικών γνωρίσματα όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, το χρώμα του δέρματος, το θρήσκευμα και η ύπαρξη κάποιας αναπηρίας. Απαγορεύεται επίσης να ζητήσουν πρόσθετες απαιτήσεις για τις θέσεις εργασίας που παραβιάζουν σκόπιμα το δικαίωμα των από των ατόμων με αναπηρία να εργαστούν, εκτός αν είναι ένα απαραίτητο στοιχείο του καθήκοντος (π.χ. άδεια οδήγησης ή την ικανότητα να κινηθούν στην πόλη με τη δημόσια συγκοινωνία). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για εργασία θα πρέπει να εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση σε όλα τα υλικά και τα συστατικά της επικοινωνίας με τον εργοδότη (διερμηνέας νοηματικής γλώσσας, μετάφραση σε γραφή Braille, κλπ) (Naukenova, 2015).

Οι χώρες της Κεντρικής Ευρώπης εφαρμόζουν το *Συντηρητικό μοντέλο κοινωνικής πολιτικής*. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις αμοιβαίες ασφαλιστικές υποχρεώσεις μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (κοινωνικοί εταίροι) και την αρχή της συμμετοχής στην αγορά εργασίας, όπου η εργασία καθορίζεται από την επακόλουθη κοινωνική ασφάλιση. Σε μικρό βαθμό αναδιανομής των φόρων, τα τμήματα του πληθυσμού που δεν απασχολούνται μόνιμα ή οι άνεργοι έχουν δυσκολίες, και ως εκ τούτου δεν έχουν ασφάλιση. Μπορούν να λάβουν την υποστήριξη των τοπικών αρχών και των ιδιωτικών φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιταλία ανήκουν στο μοντέλο των «συντηρητικών συντεχνιών» του κράτους πρόνοιας, όπου η κοινωνική ασφάλιση είναι ο κεντρικός μηχανισμός για την εξασφάλιση της ευημερίας. Επιπλέον, στη Γερμανία μαζί με τη νομοθετημένη υποχρεωτική κοινωνική ασφάλιση υπάρχει μια εθελοντική κοινωνική ασφάλιση. Το σύστημα κοινωνικής ασφάλισης είναι εξαιρετικά αναπτυγμένο:

συνταξιοδοτική ασφάλιση, ασθένειας, ατυχήματος, ασφάλιση κατά της ανεργίας, ασφάλιση σε περίπτωση περίθαλψης για τους ασθενείς και τους ηλικιωμένους (Naukenova, 2015).

Για παράβαση του νόμου των ποσοτώσεων οι οργανισμοί καταβάλλουν εισφορές στα ειδικά ταμεία αρωγής, κεφάλαια για τη δημιουργία θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, η προσαρμόζουν τις υφιστάμενες θέσεις εργασίας στις ανάγκες των ατόμων με περιορισμένες σωματικές και νοητικές ικανότητες. Σε ορισμένες χώρες, ο εργοδότης μπορεί να "ανταλλάξει" την υποχρέωση να προσλάβει έναν ορισμένο αριθμό ατόμων με αναπηρία με την υποχρέωση να καταβάλει ένα ορισμένο ποσό σε ειδικό ταμείο, το οποίο θα δαπανηθεί για την προώθηση της απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Εκθεση Παρακολούθησης, 2006).

Στις περισσότερες χώρες με συντηρητικό μοντέλο κοινωνικής πολιτικής, υπάρχουν εξειδικευμένες θέσεις εργασίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τα προγράμματα για τη δημιουργία εξειδικευμένων θέσεων εργασίας, μπορεί να είναι δύο τύπων: ο πρώτος τύπος αφορά μεταβατικά προγράμματα για την απασχόληση, την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους εργασίας. Ο δεύτερος τύπος περιλαμβάνει εκτεταμένα προγράμματα για την προώθηση της απασχόλησης, τα οποία έχουν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα και στοχεύουν στη δημιουργία βιώσιμων θέσεων εργασίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε εξειδικευμένες επιχειρήσεις (Naukenova, 2015).

Τέλος, το Σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο κοινωνικής πολιτικής δραστηριοποιείται στις σκανδιναβικές χώρες της Ευρώπης. Στο μοντέλο αυτό, η βασική αρχή της κοινωνικής ασφάλισης είναι καθολικότητα: όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα από τις ανάγκες και τις εργασιακές εισφορές, έχουν το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, η οποία διασφαλίζεται κατά κύριο λόγο από τον προϋπολογισμό του κράτους. Τα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν σοβαρή κρατική ενίσχυση, και οι εργοδότες κίνητρα για να προσλαμβάνουν εργαζόμενους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς το κράτος πληρώνει ένα σημαντικό μέρος του μισθού τους. Επιπλέον, προβλέπονται επιδοτήσεις για τον εξοπλισμό του

χώρου εργασίας ώστε να είναι προσβάσιμος στα άτομα με αναπηρία, την απόκτηση του ειδικού εξοπλισμού, κ.λπ. Τέλος, υπάρχουν εξειδικευμένα εργαστήρια, όπου τα άτομα με σοβαρούς περιορισμούς έχουν την ευκαιρία να εργαστούν και να αποκτήσουν επαγγελματική εμπειρία. Τα εργαστήρια αυτά λειτουργούν ως εκπαιδευτικές επιχειρήσεις για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μετά τις οποίες προσπαθούν να βρουν μια θέση εργασίας στην ανοιχτή αγορά εργασίας (Naukenova, 2015).

Η εμπειρία των ανεπτυγμένων χωρών όσον αφορά στην εφαρμογή της κοινωνικής πολιτικής και πολιτική της απασχόλησης για τα άτομα με αναπηρία, δείχνει ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι ο συνδυασμός διαφόρων προσεγγίσεων (Naukenova, 2015).

Στην Ελλάδα, ο νόμος 2643/1998 (2008 - Ν. 3699/2008) προβλέπει την αναγκαστική τοποθέτηση στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα ατόμων με ποσοστό αναπηρίας τουλάχιστον 50% και εφόσον είναι γραμμένα στα μητρώα ανέργων αναπήρων του ΟΑΕΔ. Η πρόσληψη των ατόμων με νοητική υστέρηση στο δημόσιο τομέα είναι ιδιαίτερα δύσκολη, αφού απαιτεί να έχουν τίτλο σπουδών εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον ο νόμος επιτρέπει την παραχώρηση του δικαιώματος για πρόσληψη των ατόμων με αναπηρίες, στους γονείς ή τα αδέρφια τους.

Για τον ιδιωτικό τομέα τα πράγματα είναι περισσότερο ξεκάθαρα. Ο εργοδότης επιδοτείται για την απασχόληση του ατόμου με αναπηρίες για 3 χρόνια ενώ τον τέταρτο χρόνο πληρώνει εκείνος. Ωστόσο έχει το δικαίωμα να ζητήσει ακόμη μια περίοδο επιδότησης τριών ετών, έχοντας υποχρέωση να κρατήσει το άτομο και τον τέταρτο χρόνο. Το μέτρο αυτό αφορά αποκλειστικά τα άτομα με νοητική αναπηρία καθώς και τους ψυχικά πάσχοντες. Η επιδότηση του εργοδότη ανέρχεται στο ποσό 14,67 ευρώ ημερησίως, όταν πρόκειται για μερική απασχόληση και 22,01, όταν πρόκειται για πλήρους απασχόλησης (2008 - Ν. 3699/2008).

Όταν ένα άτομο προσληφθεί χάνει το προνοιακό του επίδομα που ανέρχεται στο ποσό των 193,69 ανά δίμηνο. Σε περίπτωση που απολυθεί ή εγκαταλείψει την δουλειά του έχει το δικαίωμα να επανέλθει σε αυτό.

## 2. Θέματα Ειδικής Αγωγής

Περίπου 800 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο πλήττονται από βιολογικές, περιβαλλοντικές και ψυχοκοινωνικές συνθήκες που μπορούν να περιορίσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη. Στην Ευρώπη, πρόσφατες εκτιμήσεις τοποθετούν τον αριθμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε 15 εκατομμύρια. Συντηρητικές εκτιμήσεις αναφέρουν ότι η δυσλεξία, μια μαθησιακή δυσκολία που παρεμποδίζει την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει, επηρεάζει περίπου το 6% του πληθυσμού της Ευρώπης, ενώ η επικράτηση των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) εκτιμάται ότι θα είναι υψηλότερη από ό, τι θεωρείται μέχρι σήμερα. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο με λίγα προσόντα και είναι πολύ πιο πιθανό να μείνουν άνεργα ή οικονομικά ανενεργά. Επιπρόσθετα, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες (European Commission, 2013; Song, Chun, & Choi, 2015).

Οι προσπάθειες για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες τονίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο από το Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020 (Education and Training 2020 Strategic Framework), και τα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαΐου του 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Commission, 2013). Και τα δύο αυτά έγγραφα υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη να παρέχουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών. Προηγήθηκε η δήλωση της Σαλαμάνκα της UNESCO (2012), η οποία κάλεσε τη διεθνή κοινότητα να εγκρίνει την προσέγγιση της συμμετοχικής εκπαίδευσης, καθώς και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, με 144 συμβαλλόμενα μέρη (United Nations, 2013).

Οι στόχοι των ευρωπαϊκών φορέων χάραξης πολιτικής στον τομέα αυτό, υποστηρίζεται κυρίως σε θεσμικό επίπεδο, από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (EADSNE), που ιδρύθηκε το 1996, του οποίου η αποστολή είναι να βελτιώσει την ποιότητα των ειδικών διατάξεων σε όλη την Ευρώπη με την ενθάρρυνση της συνεργασίας των χωρών και την ανταλλαγή γνώσεων (European Commission, 2013). Στη Στρατηγική για την αναπηρία 2010-

2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει «την ισχυρή εντολή στην ΕΕ και τα κράτη μέλη να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες», και επιπλέον υπογραμμίζει «τη φιλοδοξία της δημιουργίας μιας Ευρώπης χωρίς φραγμούς» (European Commission, 2013).

Η ειδική αγωγή, λειτουργώντας δορυφορικά και περιθωριακά ως προς τον κύριο κορμό της εκπαίδευσης, παραβλέπει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των ανάπηρων μαθητών. Πέρα από τους διακηρυγμένους στόχους της, είναι προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο εντοπίζει αβασάνιστα την πηγή των εκπαιδευτικών δυσκολιών στους ίδιους τους μαθητές, παρά στο είδος των αλληλεπιδράσεων που βιώνουν αυτοί μέσα στο σχολείο. Το είδος αυτό της «ειδικής αγωγής» αποτελεί ένα από τα παραδείγματα εκπαιδευτικών δομών οι οποίες κάνουν συστηματικές διακρίσεις σε βάρος των διαφορετόνων μαθητών. Παρά τη ρητορική περί ένταξης, η ειδική αγωγή συνεχίζει να «αντανακλά ιατρικές και ψυχολογικές αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά την αναπηρία, συντελώντας έτσι στη διατήρηση ενός «ειδικού», διαχωριστικού μοντέλου» (Cummins, 2005, σελ. 206-207).

## **2.1. Η ειδική Αγωγή στην Ελλάδα**

Τα τελευταία χρόνια, παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές, μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση / προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Η διασφάλιση, δηλαδή, της ύπαρξης ίσων ευκαιριών, προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, και από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης / συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ

παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης (Boutskou, 2007).

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με το νόμο 2817/2000 (2000 - Ν. 2817/2000) έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής.

Έτσι, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται, επίσης, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Βασική προϋπόθεση της ένταξης, αλλά και όριο γι' αυτή, είναι ότι οι ανάπηροι πρέπει να αποδείξουν ότι είναι δυνατή η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική ζωή. Η ένταξη εδώ γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της ομαλοποίησης του ατόμου και όχι ως μια ενεργητική διαδικασία που αφορά στην άρση των εμποδίων μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που εμποδίζει τη συμμετοχή των αναπήρων σε αυτό. Επιπλέον το γενικό σχολείο και οι ειδικές/«ενταξιακές» εκπαιδευτικές δομές, εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτές ως δύο ξεχωριστές, στατικές δομές, όπου η ταξινόμηση των μαθητών σε αυτές πραγματοποιείται με βάση την προσλαμβανόμενη ικανότητα (Zoniou-Sideri et al., 2006). Με βάση στοιχεία ερευνών (Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, 2004) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αναπηρία συνεχίζει να

αποτελεί ένα περιφερειακό ζητούμενο για τα γενικά σχολεία που αφορά σε μεμονωμένους μαθητές και μαθήτριες που επιδιώκουν να ενταχθούν σε αυτά. Στο πλαίσιο αυτό το «δικαίωμα στην εκπαίδευση» δεν διασφαλίζεται, αλλά διεκδικείται από τους ανάπηρους μαθητές/τριες και τους γονείς τους σε ατομική κάθε φορά βάση και η διεκδίκηση αυτή λαμβάνει χώρα κυρίως έξω από το σχολείο, με επίκεντρο τα ΚΕΔΔΥ και άλλους διαγνωστικούς φορείς. Επομένως, η «ένταξη» γίνεται αντιληπτή ως μια επιπρόσθετη στρατηγική που λειτουργεί ρυθμιστικά και σε αναφορά με τον αποκλεισμό των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση θεσμοποιεί και κατοχυρώνει την αναγκαιότητα μιας Ειδικής Παιδαγωγικής, αρμόδιοι για την οποία θεωρείται ότι είναι ένα σύνολο ειδικών επαγγελματιών, που εντοπίζονται έξω από τη γενική τάξη. Αφήνει έτσι τα προβλήματα που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στο γενικό σχολείο ανεξέταστα (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τα δεδομένα της Χαρτογράφησης της Ειδικής Αγωγής (2004), πάνω από το 80% των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνονται δραματικά σε σχέση με την πρωτοβάθμια και κάποιες από αυτές οδηγούν σε τίτλους σπουδών χωρίς επαγγελματική εξειδίκευση (όπως π.χ. ΕΕΕΕΚ). Στην πραγματικότητα, συνυπάρχουν δύο αντιφατικές συνθήκες: αφενός τα άτομα χαρακτηρίζονται ως αποκλίνοντα από τη «νорма» και διαχωρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες και αφετέρου, δομικά στοιχεία στην εκπαίδευση και στο κοινωνικό πεδίο επιτρέπουν υπό όρους ή αποκλείουν εντελώς την ένταξή τους σε αυτό (Zoniou-Sideri et al., 2006). Επιπρόσθετα όπως έχει διαπιστώσει η Vislie (2003a) οι ειδικές ανάγκες συνδέονται με αντιθετικά δικαιώματα που περιλαμβάνουν από τη μία πλευρά τα δικαιώματα διαχωρισμού, προστασίας και προνομίων και από την άλλη τα δικαιώματα συμμετοχής, ένταξης και ισότητας.

Ωστόσο, η δημόσια ειδική εκπαίδευση, είναι τμήμα της γενικής αγωγής και όχι κάτι διακριτό από αυτήν. Έχει αναπτυχθεί για να μεριμνήσει για τα παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί έξω από το συνηθισμένο σύστημα εκπαίδευσης, που προσφέρεται στην πλειοψηφία των παιδιών στην κοινωνία. Η επαγγελματική επιτυχία, η κοινωνική κινητικότητα, τα προνόμια και η πρόοδος, νομιμοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσοι λαμβάνουν μια «ειδική» και όχι μια



συνηθισμένη τυπική εκπαίδευση, σε μεγάλο βαθμό, αποκλείονται από όλα τα παραπάνω. Το αποτέλεσμα του αποκλεισμού αυτού, είναι ότι η πλειοψηφία των παιδιών προορίζονται για μια «ειδική» καριέρα και τρόπο ζωής, όσον αφορά στην απασχολησιμότητα και στην αυτάρκεια (Tomlinson, 2012).

Στην πράξη όμως η Ελλάδα, έχει «χαμηλές παροχές» για τους μαθητές που επισημαίνονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και ένας μόνο μικρός αριθμός αυτών των μαθητών φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (OECD, 1999; Vislie, 2003b). Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι υπάρχει μια μείωση στην παροχή της εκπαίδευσης μετά το δημοτικό σχολείο. Συνολικά, υπάρχουν 1091 μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο 101 μονάδες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μείωση αυτή, δεν οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές φοιτούν στη γενική αγωγή, αλλά μάλλον στο ότι οι μαθητές μένουν στο σπίτι.

Παιδιά που επισημαίνονται με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να μην λαμβάνουν άλλου τύπου εξειδικευμένη βοήθεια από ειδικό προσωπικό στα δημόσια σχολεία, αλλά να αναγκάζονται να καταφεύγουν στον ιδιωτικό τομέα για την παροχή προγραμμάτων παρέμβασης (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, κ.α). Αυτό εγείρει πολλά ερωτήματα, σχετικά με το στόχο της εκπαίδευσης και της παρέμβασης για τα παιδιά αυτά. Στην Ελλάδα, ενώ επιτρέπεται η ίδρυση ιδιωτικών κέντρων που παρέχουν ποικίλες, ακριβές, ειδικές θεραπείες, απαγορεύεται σε αυτά τα κέντρα να παρέχουν εκπαίδευση, καθώς αυτή θεωρείται δωρεάν δικαίωμα για όλους. Παρόλα αυτά, το κράτος επιδοτεί αυτές τις ιδιωτικές θεραπείες με πενιχρά ποσά, ενώ δεν αποθαρρύνει με αποτελεσματικά μέτρα τη μαθητική διαρροή (Boutskou, 2007).

## **2.2. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ευρώπη**

Με τον όρο επαγγελματική εκπαίδευση εννοούμε κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια ενός σύγχρονου κράτους πρόνοιας, η οποία στοχεύει στην επαρκή επαγγελματική προετοιμασία του ατόμου. Ο Βούτσινος (2001) χαρακτηρίζει την επαγγελματική εκπαίδευση αφενός ως διαδικασία με ευρύτερο φάσμα συγκριτικά με την Κατάρτιση και αφετέρου θεωρεί την πρώτη ως προϋπόθεση για την απόκτηση της

δεύτερης, ενώ ο Δελλασούδας (1992) με το όρο Επαγγελματική Κατάρτιση εννοεί τη θεωρητική εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση για την απόκτηση ή την αναβάθμιση επαγγελματικών προσόντων.

Η επαγγελματική εκπαίδευση έχει ως στόχο να μπορέσουν οι νέοι με αναπηρία να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εύρεση εργασίας, όποτε είναι δυνατόν, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Οι εκθέσεις των χωρών αναφέρουν διαφορετικούς τρόπους που τεκμηριώνουν τις δεξιότητες του ασκουμένου που αποκτήθηκαν μέσω επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μερικές αναφέρουν προσόντα και διπλώματα (π.χ. Μάλτα) άλλοι επιμέρους εμπορεύσιμα προσόντα (Αυστρία, Γερμανία), προσόντα κατάλληλα για την εργασία (Λετονία) και προσόντα εντός ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Ηνωμένο Βασίλειο). Η Πορτογαλία σχεδιάζει να δημιουργήσει ένα Κέντρο Αναγνώρισης, Επικύρωσης και Πιστοποίησης για την επικύρωση της επαγγελματικής κατάρτισης. Οι εκπαιδευόμενοι στην Τσεχική Δημοκρατία μπορούν να λάβουν ένα πιστοποιητικό ενός τίτλου για την επίτευξη της πρακτικής άσκησης χωρίς τυπική εκπαίδευση (Tomblin & Haring, 2006).

Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προωθούν δράσεις και μέτρα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης των Αμεα. Ειδικότερα παρατηρείται σαφής μεταστροφή από την απλή διαχείριση των επιδομάτων πρόνοιας και ανεργίας σε περισσότερο ενεργητικές πολιτικές με στόχο την βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων των Αμεα και την ενίσχυση των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού τους. Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις εστιάζουν σε δύο βασικούς τομείς: α) την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και β) την διευκόλυνση και την αποτελεσματική μετάβασή τους από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή μέσα από τη στενότερη σύνδεση του περιεχομένου σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Παπάς, 2003).

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, η εφαρμογή της ένταξης συχνά περιλαμβάνει διάφορα τμήματα και υπουργεία, ωστόσο προκύπτουν συχνά ζητήματα συντονισμού. Η έκθεση της Λιθουανίας είναι η μόνη που δείχνει ότι μια ενιαία νομοθεσία διέπει την υποχρεωτική εκπαίδευση, την ανώτερη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια

εκπαίδευση (αν και τα ειδικά σχολεία παραμένουν στην αρμοδιότητα των Υπουργείων Υγείας και της Κοινωνικής Ασφάλισης και Εργασίας). Σε άλλες χώρες διαφορετικά υπουργεία φέρουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, στη Γερμανία, την Εσθονία και την Ουγγαρία, το Υπουργείο Παιδείας έχει την ευθύνη τόσο για την εκπαίδευση όσο και την επαγγελματική κατάρτιση. Στη Λετονία και την Εσθονία το Υπουργείο Πρόνοιας είναι υπεύθυνο για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ η εκπαίδευση είναι υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, η πολιτική για την επιμόρφωση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ευθύνη του Τμήματος Επιχειρήσεων, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Ebersold, Schmitt,& Priestley, 2011).

Οι περισσότεροι νόμοι των χωρών της Ευρώπης είναι αρκετά πρόσφατοι (από το 2004 και μετά) και προτείνουν μια ανανεωμένη δέσμευση για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ιδιαίτερα για τους νέους που μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εκτός εργασίας, εκπαίδευσης ή κατάρτισης (το αποκαλούμενο «NEET» στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία) και έχουν μικρές πιθανότητες να βρουν μια θέση εργασίας. Ταυτόχρονα, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διατάξεων για την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη. Στις περισσότερες χώρες, η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα κέντρα εκπαίδευσης μέσω μαθητείας με έναν εργοδότη ή πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, υποστηριζόμενη απασχόληση ή απασχόληση σε προστατευόμενα εργαστήρια (Beyer, Hedeboew, & Samoy, 2004).

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επαγγελματική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας. Κατά τη διάρκεια των σπουδών συνδυάζεται η θεωρητική γνώση με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας, ώστε οι νέοι να αποκτήσουν εκείνες ακριβώς τις δεξιότητες που θα τους δώσουν τα απαιτούμενα προσόντα να καλύψουν τις κενές θέσεις που υπάρχουν στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, τα αναπτυγμένα Ευρωπαϊκά κράτη δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σωστή επαγγελματική προετοιμασία των Αμεα. Οι εναλλακτικές μορφές για την επαγγελματική τους εκπαίδευση είναι (Δημητρόπουλος, 1995; Παρασκευόπουλος, 1980):

- Η εργασία μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον δομές που προσεγγίζουν την πραγματικότητα ενός εργασιακού χώρου αλλά παράλληλα είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των Αμεα.
- Παραλλαγή του ανωτέρω συστήματος αποτελεί η προσομοίωση της εργασίας στο σχολείο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τροποποιείται το περιεχόμενο ή η ακολουθία των επί μέρους επαγγελματικών έργων που απαρτίζουν ένα εργασιακό αντικείμενο για να γίνει πιο προσιτό στις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών.
- Το σύστημα "Μερική φοίτηση - Μερική εργασία". Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ένα μέρος του προγράμματος σε κατάλληλη σχολή ή εργαστήριο και ένα άλλο μέρος σε εργασιακό χώρο.
- Η εκπαίδευση μέσα στον εργασιακό χώρο. Στο σύστημα αυτό παρέχεται εκπαίδευση σε μικρή ομάδα μαθητών που είναι εγκαταστημένη μέσα σε εργασιακό χώρο. Η επίβλεψη της ομάδας μπορεί να γίνεται είτε από στέλεχος της επιχείρησης είτε από λειτουργό της ειδικής αγωγής.
- Υποστηριζόμενη ή υποστηρικτική εργασία. Η εκπαίδευση του μαθητή γίνεται στο χώρο του εργοδότη με εποπτεία και υποστήριξη στο πραγματικό εργασιακό περιβάλλον (επίλυση προβλημάτων στην εργασία, επανεκπαίδευση).
- Θεσμός μαθητείας. Ο μαθητής εκπαιδεύεται στην ειδικότητα του κοντά σε έναν επαγγελματία (μέντορα, μάστορα) σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Ωστόσο, σε πολλές χώρες της Ευρώπης (εκτός από την Αυστρία, τη Δανία, την Εσθονία, την Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο), ο καθορισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, δεν χρησιμοποιείται πλέον στους νόμους που αφορούν στην εκπαίδευση, μετά την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι διαδικασίες αξιολόγησης μετατοπίζονται από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στις ανάγκες απασχόλησης και πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία. Η πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, περιορίζεται πολλές φορές στα άτομα με τις μεγαλύτερες προοπτικές εύρεσης εργασίας. Μερικά προγράμματα κατάρτισης έχουν προσθέσει την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του

ατόμου στη συνήθη εκτίμηση της αναπηρίας, όπως στην Πορτογαλία. Τέτοια εκ νέου αξιολόγηση γίνεται επίσης σε εκείνες τις χώρες όπου η επαγγελματική εκπαίδευση δεν είναι ακόμη πολύ καλά διακριτή από την αποκατάσταση και την κοινωνική ένταξη (Εσθονία, Λετονία και Λιθουανία). Διαφορετικοί νόμοι διέπουν τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, τα ειδικά κέντρα κατάρτισης, και τις συμβάσεις μαθητείας ή συμβάσεις κατάρτισης στα επιδοτούμενα προγράμματα απασχόλησης ή, όπως στη Γερμανία, την Πολωνία και την Αυστρία, τις συμβάσεις κατάρτισης με εργαστήρια (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011).

Ωστόσο, στην επαγγελματική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ορισμένες χώρες (όπως Αυστρία, Εσθονία, Φινλανδία, Γερμανία, Λιθουανία, Πορτογαλία και Ηνωμένο Βασίλειο) απαιτούν από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να καταρτίσουν ένα ατομικό σχέδιο κατάρτισης που να καθορίζει τι τεχνική, ανθρώπινη αλλά και άλλη υποστήριξη είναι αναγκαία σύμφωνα με το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και την αναπηρία του ατόμου, όπως δωρεάν μεταφορά από το σπίτι στο χώρο της κατάρτισης (Rehabilitation and Integration of People with Disabilities, 2003).

Παράλληλα, ορισμένες χώρες, όπως η Γερμανία, η Ουγγαρία, η Ισλανδία και η Δανία, έχουν αναπτύξει και διατηρούν ξεχωριστές ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης σε εκπαιδευτικά κέντρα ειδικής αγωγής για τους νέους με αισθητηριακές αναπηρίες ή με μέτρια έως βαριά νοητική αναπηρία, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στην επικρατούσες μορφές επαγγελματικής κατάρτισης (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011). Έκθεση από την Πολωνία (Parmenter, 2011) σημειώνει ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ειδικά σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης για τους νέους με μέτρια έως βαριά νοητική αναπηρία για την ενίσχυση των ευκαιριών εκπαίδευσης τους.

Δεδομένου ότι η επαγγελματική κατάρτιση είναι στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας, η στήριξη που παρέχεται στους μαθητές μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τη μετάβαση στην απασχόληση. Στις περισσότερες χώρες αυτό πραγματοποιείται στο πλαίσιο καθεστώτων απασχόλησης με προσωπικούς βοηθούς, συμβούλους εργασίας ή συμβούλους στην τεχνική προσαρμογή στο χώρο εργασίας. Τέσσερις εκθέσεις (Αυστρία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ελλάδα) αναφέρουν συγκεκριμένες υπηρεσίες μετάβασης, οι οποίες καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους

μέσα από τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης, τους προετοιμάζουν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τους υποστηρίζουν για να βρουν κατάλληλη αμειβόμενη απασχόληση (Parmenter, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα των Ebersold, Schmitt & Priestley (2011) οι νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τείνουν να έχουν καλύτερη πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Στην Ουγγαρία, για παράδειγμα, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εγγράφονται στις επαγγελματικές σχολές διπλασιάστηκε μεταξύ 1991 και 2001. Η ελληνική έκθεση υποδεικνύει μια αυξημένη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην επαγγελματική κατάρτιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Αυστρία, ο αριθμός των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης το 2009, είχε τριπλασιαστεί σε σύγκριση με το 2004. Στην Ολλανδία, οι προοπτικές για τους μαθητές με ελάχιστες μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς που εντάχθηκαν στην επαγγελματική εκπαίδευση, διπλασιάστηκε μεταξύ του 2003 και του 2007.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που υπάρχουν σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, στην Αυστρία, το Οικονομικό Επιμελητήριο δηλώνει ότι το 2008 υπήρχαν 3.920 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που συμμετείχαν σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κατάρτισης ως μαθητευόμενοι - αντιστοιχεί στο 2% του συνολικού αριθμού των μαθητευομένων κατά τη διάρκεια του εν λόγω έτους. Στη Γερμανία, το 2009, 42.234 άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εντάχθηκαν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η έκθεση της Φινλανδίας αναφέρει ότι 15.500 νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ήταν εγγεγραμμένοι στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης το 2006/2007, που αντιπροσωπεύουν το 12% όλων των νέων σε τέτοια προγράμματα. Στη Σλοβενία 180 εκπαιδευόμενοι με αναπηρία ήταν εγγεγραμμένοι στη γενική επαγγελματική κατάρτιση το 2008. Στην Πολωνία, 4.703 νέοι με αναπηρίες βρίσκονταν σε σχολεία γενικής επαγγελματικής κατάρτισης κατά την περίοδο 2008/2009, ενώ υπήρχαν 26.458 σε ειδικά σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης. Η Ολλανδία χρηματοδοτεί τα κέντρα κατάρτισης με βάση έναν προϋπολογισμό που προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, το μέσο ποσό της οποίας είναι 7.000 ευρώ το χρόνο. Τα διαθέσιμα στοιχεία για τους μαθητές που εγγράφονται στην επαγγελματική κατάρτιση

σε διάφορες χώρες, δείχνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός νεαρών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες επιλέγουν αυτή τη διαδρομή για την πρόσβαση στην απασχόληση (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011).

### **2.3.Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Μονάδες Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα**

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής είναι ένας δυναμικός χώρος εκπαίδευσης, ο οποίος έχει κάνει σημαντικά βήματα ανάπτυξης και προόδου και δραστηριοποιείται σήμερα σε πολλούς τομείς. Περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά είδη σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α), οι οποίες παρέχουν διάφορων τύπων υπηρεσίες, σε μεγάλο αριθμό μαθητών, ποικίλων κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Έχουν δημιουργηθεί αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές τα τελευταία χρόνια, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κ.α. Ακόμα, έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες (2000 - Ν. 2817/2000).

Σύμφωνα με την τελευταία χαρτογράφηση των δομών της ειδικής αγωγής που εκπονήθηκε το 2004, η συντριπτική πλειοψηφία των ΣΜΕΑ (91,5%) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (N=1124), ενώ στη Δευτεροβάθμια ανήκει το 5,7% (N=68). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το 2,9% των ΣΜΕΑ συνολικά αφορά σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) (N=34), το 2,2 % αποτελούν τα τμήματα ένταξης γυμνασίου και το 0,5% τα ειδικά γυμνάσια (N=6). Τέλος, ακολουθούν τα ειδικά λύκεια και τα τμήματα ένταξης λυκείου με ποσοστό 0,3% (N=4) το καθένα, τα τμήματα ένταξης ΤΕΕ τα οποία καταλαμβάνουν το 0,2% (N=2), καθώς και τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας, τα οποία

είναι ελάχιστα με αντίστοιχο ποσοστό 0,1% (N=1), το καθένα (Χαρτογράφηση, 2004).

Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) Ειδικής Αγωγής Α' Βαθμίδας (ή Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια σύμφωνα με τον Ν.3699/2008) περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στα ΤΕΕ Ειδικής αγωγής Α' Βαθμίδας η φοίτηση διαρκεί 5 χρόνια, από το 14ο μέχρι το 19ο έτος των φοιτώντων και περιλαμβάνει τις τάξεις Α' Β' Γ' Δ' Ε' και μόνο ένα κύκλο σπουδών. Στα γυμνάσια αυτά εγγράφονται μαθητές απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση του Α' κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του Ν.2640/98 για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι οι απόφοιτοι της Α' Βαθμίδας ολοκληρώνουν την γυμνασιακή εκπαίδευση αφενός, και αφετέρου έχουν το δικαίωμα, αν συνεχίσουν τη φοίτηση τους στην Β' βαθμίδα να εγγραφούν απευθείας στον Β' κύκλο της Β' Βαθμίδας που διαρκεί 2 χρόνια. (Ν.2817/2000).

Στα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Β' Βαθμίδας (ή ειδικά επαγγελματικά λύκεια σύμφωνα με τον Ν.3699/2008) η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη και περιλαμβάνει 2 κύκλους σπουδών: τις τάξεις Α' και Β' του Α' κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ' και Δ' του Β' κύκλου σπουδών. Σ' αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου ειδικού και γενικού (Ν. 2817/2000). Στην Α' τάξη του Α' κύκλου σπουδών εγγράφονται απόφοιτοι του τριτάξιου γενικού γυμνασίου με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι απόφοιτοι των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' Βαθμίδας (της προηγούμενης παραγράφου) μπορούν να εγγραφούν απευθείας στον Β' κύκλο σπουδών της Β' Βαθμίδας ( τάξεις Γ' και Δ' ) από το 19ο έως το 22ο έτος της ηλικίας τους. Η φοίτηση διαρκεί 2 τουλάχιστον σχολικά έτη για κάθε κύκλο σπουδών ( Α' και Β' κύκλος) ( Ν. 2817/2000).

Στις παραπάνω αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ είναι δυνατόν να φοιτούν σε μια τάξη παιδιά διαφόρων ηλικιών και πιθανώς και με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φοίτηση των μαθητών στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραταθεί και πέραν του εικοστού τρίτου (23ου) έτους της ηλικίας ύστερα από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ (Ν. 2817/2000).



Το 2000, με τον Νόμο 2817, ξεκίνησαν να λειτουργούν στην Ελλάδα τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Ως σήμερα έχουν ιδρυθεί, περίπου, 95 ΕΕΕΕΚ σε ολόκληρη τη χώρα και αυτή τη στιγμή λειτουργούν τα 84 από αυτά, αποτελώντας το 75% περίπου των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ΑΜΕΑ. Πρόκειται για σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που υπάγονται στην Επαγγελματική Ειδική Εκπαίδευση και τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρές μαθησιακές και νοητικές αναπηρίες ή/και αυτισμό, σε τέτοιο βαθμό που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το ΑΠΣ, είτε φοιτώντας σε Τμήμα Ένταξης, είτε με παράλληλη στήριξη σε Γυμνάσιο, αλλά ούτε και στο Ειδικό Γυμνάσιο ή το Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο (Ε.Ε.Γ. – πρώην ΤΕΕ Ε.Α. Α' βαθμίδας).

Οι μαθητές των ΕΕΕΕΚ μπορεί να έχουν επιπλέον αναπηρίες, όπως κινητικές αναπηρίες, σύνδρομα, βαρηκοΐα έως ολική απώλεια ακοής, προβλήματα όρασης έως τύφλωση. Στα ΕΕΕΕΚ μπορούν να εγγραφούν μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την Γενική ή την Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μετά από γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ έχει προταθεί η συνέχιση των σπουδών τους στα ΕΕΕΕΚ, στα οποία σύμφωνα με το άρθρο 28 του Νόμου 4186/17.9.2013, δεν υπάρχει κανένας ηλικιακός περιορισμός πρώτης εγγραφής και σε αυτά καταφέρνει και ολοκληρώνεται η συνταγματικά κατοχυρωμένη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι προϋποθέσεις φοίτησης και αποφοίτησης των μαθητών στα ΕΕΕΕΚ καθορίζονται από τον Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ.Α) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες» και από τις τροποποιήσεις που εισήγαγε ο Ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193 τ.Α) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Ν.3699/2008 οι τάξεις των ΕΕΕΕΚ ήταν πέντε (5) και η δυνατότητα φοίτησης σε αυτές ανερχόταν από πέντε (5) σε οκτώ (8) χρόνια. Με το Ν.4186/2013 προστέθηκε η δυνατότητα πρακτικής άσκησης και η διάρκεια φοίτησης κατανεμήθηκε σε έξι (6) τάξεις. Η δυνατότητα φοίτησης για 5 έως 8 έτη, που αρχικά παρείχε ο Ν.3699/2008, είχε δημιουργήσει προβλήματα διότι γινόταν κατάχρηση της δυνατότητας αυτής, καθώς στο σύνολο τους οι μαθητές παρέμεναν στα ΕΕΕΕΚ για 8 χρόνια, αν και είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία την εκπαίδευση τους στα 5. Σύμφωνα με το Ν.4186/2013 εξακολουθεί να ισχύει η παράταση μετά τα 6 έτη, προκειμένου να καταρτιστούν

σωστά και ολοκληρωμένα οι μαθητές με ανεπαρκή φοίτηση και βαθμολογία όπως γίνεται και στις υπόλοιπες δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με τον ίδιο νόμο η φοίτηση των μαθητών κρίνεται ως επαρκής ή όχι από το Σύλλογο Διδασκόντων, ο οποίος αποφασίζει κατά περίπτωση συνυπολογίζοντας την επαρκή κατάκτηση των διδακτικών στόχων, τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και την εισήγηση της ΕΔΕΑΥ. Εν συνεχεία, οι απόφοιτοι των ΕΕΕΕΚ έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε ΣΕΚ (Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης) Ειδικής Αγωγής κατόπιν εισήγησης του ΚΕΔΔΥ. Επίσης, βάσει της παρ. 13 του άρθ. 28 του προαναφερθέντος νόμου, άτομα άνω των 18 ετών που έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ, επομένως έχουν το δικαίωμα να απευθυνθούν σε αυτό για να διερευνήσει τις δυνατότητες αυτών των μαθητών να παρακολουθήσουν και δομές που ανήκουν στην γενική εκπαίδευση (όπως ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ) σύμφωνα με την παρ. 2.α. του άρθ. 28 του Ν.4186.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., τα μαθήματα που διδάσκονται είναι τα εξής: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή. Ταυτόχρονα, λειτουργούν και ορισμένα εργαστήρια, ανάλογα με τις ειδικότητες που έχουν εγκριθεί στο εκάστοτε ΕΕΕΕΚ. Τέτοια εργαστήρια μπορεί να είναι τα εξής: Κηπουρικής- Ανθοκομίας, Φυτικών - Ζωικών προϊόντων, Χειροτεχνίας, Κηροπλαστικής, Μαγειρικής - Ζαχαροπλαστικής - Αρτοποιίας, Ραπτικής, Ξυλογλυπτικής - Ξυλουργικής, Υφαντικής, Γουναρικής - Κοπτικής - Ραπτικής, Αυτόνομης Διαβίωσης, Προεπαγγελματικών Δεξιοτήτων, Βιολογικών Καλλιεργειών, Γεωπονίας - Τροφίμων - Περιβάλλοντος, Αγγειοπλαστικής - Κεραμικής, Ψηφιδογραφίας - Υαλουργίας, Υδραυλικής, Μεταλλοτεχνίας - Οικοδομικής, Μεταξοτυπίας, Κομμωτικής, Αισθητικής, Τουριστικών Επαγγελμάτων, Γραφειακής Στήριξης, Βιβλιοδεσίας, Διοίκησης - Οικονομίας, Χειριστών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Λαϊκής Τέχνης (Υ.Α. 104147/Γ6/2-9-2010). Κάθε τμήμα, εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, παρακολουθεί και από ένα βασικό εργαστήριο διάρκειας 10 έως 15 ωρών εβδομαδιαίως, καθώς και μερικά άλλα εργαστήρια, που έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα μαθήματα και

τα εργαστήρια που διδάσκονται καθώς και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που μπορούν να τα διδάξουν σε Α΄ και Β΄ ανάθεση:

**Πίνακας 1: Ειδικότητες εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ΕΕΕΕΚ**

<b>Μαθήματα Γενικής Παιδείας</b>	<b>Α΄ Ανάθεση</b>	<b>Β΄ Ανάθεση</b>
Γλώσσα	ΠΕ 02, ΠΕ 70, ΠΕ 71	
Μαθηματικά	ΠΕ 03, ΠΕ 70, ΠΕ 71	
Μουσική	ΠΕ 16.01	ΤΕ 16
Φυσική Αγωγή	ΠΕ 11	
Πληροφορική	ΠΕ 19,20	
Κοινωνικά και Επαγγελματική Αγωγή	ΠΕ 02, ΠΕ 10, ΠΕ 70, ΠΕ 71, ΠΕ 18.09	
Αισθητική Αγωγή	ΠΕ 08	ΠΕ 18(26, 27)
<b>Εργαστήρια</b>	<b>Α΄ Ανάθεση</b>	<b>Β΄ Ανάθεση</b>
Κηπουρικής - Ανθοκομίας	ΠΕ 14.04, ΠΕ 18(12,30)	ΠΕ 18.15, ΤΕ 01(32,33)
Φυτικών - Ζωικών προϊόντων	ΠΕ 14.04, ΠΕ 18(12,13)	ΠΕ 18(15,30), ΤΕ 01(32,33)
Χειροτεχνίας	ΠΕ 08, ΠΕ 18.01	ΠΕ 18(26,27)
Κηροπλαστικής	ΠΕ 08	ΠΕ 18.27
Μαγειρικής - Ζαχαροπλαστικής - Αρτοποιίας	ΠΕ 18(36,35)	
Ραπτικής	ΠΕ 18(06,20)	ΤΕ 01.22
Ευλογλυπτικής - Ευλουργικής	ΠΕ 18 (ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΥΛΟΥ & ΕΠΙΠΛΟΥ)	ΠΕ 14.05, ΠΕ 18.16, ΤΕ01.01
Υφαντικής	ΠΕ 18.20	ΠΕ 18.06, ΤΕ 01(22,27)
Γουναρικής - Κοπτικής -	ΠΕ 18(06,20)	ΤΕ 01.22

Ραπτικής		
Αυτόνομης Διαβίωσης	ΠΕ 15, ΠΕ 10, ΠΕ 18(09,35,36)	
Προεπαγγελματικών Δεξιοτήτων	ΠΕ 14.04, ΠΕ 18(12,30)	
Βιολογικών Καλλιέργειών	ΠΕ 14.04, ΠΕ 18.12	ΠΕ 18 (15,30)
Γεωπονίας - Τροφίμων - Περιβάλλοντος	ΠΕ 14.04, ΠΕ 18(12,13,30))	ΠΕ 18(15,17), ΤΕ 01(32,33)
Αγγειοπλαστικής - Κεραμικής	ΠΕ 18.38	ΠΕ 18(01,26,27), ΠΕ 08
Ψηφιογραφίας - Υαλουργίας	ΠΕ 18.28	ΤΕ 01(15, 17)
Υδραυλικής	ΠΕ 12.04, ΠΕ 17(02,06)	ΤΕ 01.02
Μεταλλοτεχνίας - Οικοδομικής	ΠΕ 17(02,06)	ΤΕ 01.02
Μεταξοτυπίας	ΠΕ 18.01	ΠΕ 18.27
Κομμωτικής	ΠΕ 18.05	ΠΕ 18.04, ΤΕ 01(19,20)
Αισθητικής	ΠΕ 18.04	ΤΕ 01(19,20)
Τουριστικών Επαγγελμάτων	ΠΕ 18.35	ΠΕ 18(02,03), ΤΕ 01(10,11)
Γραφειακής Στήριξης	ΠΕ 18.02	ΠΕ 18.35, ΤΕ 01.10, ΠΕ 09
Βιβλιοδεσίας	ΠΕ 18.01	ΠΕ 08
Διοίκησης - Οικονομίας	ΠΕ 18(02,03)	ΠΕ 09, ΠΕ 18.35, ΤΕ 01(10,11)
Χειριστών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	ΠΕ 19, ΠΕ 20	ΤΕ 01.13
Λαϊκής Τέχνης	ΠΕ 08	ΠΕ 18(26,27)

Πηγή: Υπουργική Απόφαση 104147/Γ6/2-9-2010

Δεν υπάρχει εγκεκριμένο ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την λειτουργία των ΕΕΕΕΚ, αλλά ακολουθείται ένα γενικό πλαίσιο το οποίο μεταβάλλεται με δυναμικό τρόπο, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά των μαθητών, πάντα όμως στα πλαίσια των παραπάνω μαθημάτων. Αυτό συμβαίνει, λόγω της ιδιαιτερότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και συγκεκριμένα λόγω των πολλών και διαφορετικών σοβαρών περιπτώσεων και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που εντάσσονται σε αυτά. Ακριβώς λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού πλαισίου των ΕΕΕΕΚ, δεν υπάρχουν ούτε επίσημα βιβλία στα σχολεία αυτά.

Βασικός στόχος των ΕΕΕΕΚ είναι να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να αναδυθούν οι δυνατότητες των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε αυτά. Επιδίωξη τους είναι η θετική αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά και να συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία, στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους είναι χρήσιμες, ώστε να καταστούν οι ίδιοι λειτουργικά μέλη της κοινωνίας και να αποκτήσουν τεχνικές, επαγγελματικές, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες.

Η Δροσινού (2007) σε έρευνά της, αξιοποιώντας τη μελέτη τριών περιπτώσεων μαθητών με νοητικές αναπηρίες, αυτισμό, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ηλικίας 14–22 χρόνων και εστιάζοντας στην αλληλεπιδραστική πειραματική παιδαγωγική παρέμβαση, σκόπευε να αναδείξει τη σημασία της παιδαγωγικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.). Η δόμηση και καταγραφή σχεδίων (projects) εξατομικευμένης διδακτικής εργασίας στην προεπαγγελματική ετοιμότητα συζητήθηκαν με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχέση εργασίας στο Ε.Ε.Ε.Κ., αναπληρωτές, ωρομίσθιοι ή αποσπασμένοι από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια γενικής αγωγής (τωρινά Επαγγελματικά Λύκεια). Στα συμπεράσματα αναδείχθηκε η τάση ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση και μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με προϋποθέσεις όπως να

γνωρίζουν οι ίδιοι και να έχουν μελετήσει το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.), να έχουν εκπαιδευτεί στη δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων και να είναι διαθέσιμοι να κατανοήσουν και να καταγράψουν παιδαγωγικά την προεπαγγελματική ετοιμότητα με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.).

Η Αθανασίου (2010), διερευνώντας την σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα ΤΕΕ ειδικής αγωγής με την επαγγελματική αποκατάσταση, αναφέρει ότι αυτή παρουσιάζεται ανύπαρκτη αφού δεν υλοποιείται καμία εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που να προωθεί την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από τις τέσσερις ομάδες των ερωτώμενων της έρευνας (μαθητές, γονείς, διευθυντές και εκπαιδευτικούς). Πιο συγκεκριμένα, γονείς και μαθητές εκφράζουν έντονα τις ανησυχίες τους για το εργασιακό μέλλον των αποφοίτων και δηλώνουν με μεγάλα ποσοστά την επιθυμία τους για παράλληλη εργασιακή απασχόληση κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας και σύμφωνα με το πρότυπο των ευρωπαϊκών χωρών. Από την άλλη, διευθυντές και εκπαιδευτικοί, θεωρούν ως την καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης την υποστηριζόμενη ή υποστηρικτική εργασία.

Το σχολικό έτος 2003-2004 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε την υλοποίηση ενός προγράμματος με στόχο 1) την χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής και 2) την μελέτη και εκπόνηση /προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στο 2ο Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Τον συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί, δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών. Με βάση το παραπάνω πρόγραμμα αναπτύχθηκαν ΑΠΣ για 6 κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες α) με βαριά ή μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση β) με προβλήματα ακοής γ) με προβλήματα όρασης δ) με κινητικές αναπηρίες ε) με αυτισμό και ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά). Για μερικές κατηγορίες μαθητών έγιναν προσαρμογές των Α.Π της γενικής εκπαίδευση ενώ για κάποιες άλλες όπως με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό κ.α. αναπτύχθηκαν προγράμματα (Α.Π.Σ) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.Ε.Ε.Κ και

Τ.Ε.Ε.Το Δ.Ε.Π.Σ. των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ συντάχθηκε από επιστημονική ομάδα και αφορούσε τους τομείς : Ελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικών, Πληροφορικής, Εικαστικών, Μουσικής, Αυτόνομης Διαβίωσης, Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Κεραμικής, Κοπτικής -ραπτικής, Υδραυλικής, Ξυλουργικής, Κηπουρικής, Φυσικής Αγωγής. Επίσης περιλαμβάνει μεθοδολογία, αξιολόγηση και διδακτικό υλικό για όλα τα εργαστήρια. Πρόκειται για μια εκτενή εργασία 365 σελίδων η οποία όμως δεν έγινε επίσημα γνωστή . Η σχετική ενημέρωση των εκπαιδευτικών μπορούσε να γίνει μόνο στα πλαίσια της αυτομόρφωσης, από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Χρυσάφη-Γκίγκη, 2006).

Ωστόσο, όσον αφορά στα βοηθητικά μέσα για τους διδασκόμενους, τα ΕΕΕΕΚ έχουν ένα ιδιότυπο καθεστώς, αφού παρά το γεγονός ότι ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και παρέχουν παράλληλα με την ειδική κατάρτιση και ειδική εκπαίδευση –αυτό τουλάχιστο δηλώνει ο όρος ΕΕΕΕΚ - δε διαθέτουν ούτε μαθητικά εγχειρίδια ούτε βιβλία για τους εκπαιδευτικούς (βιβλίο του εκπαιδευτικού όπως συμβαίνει με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες στη γενική εκπαίδευση ).Αυτό δεν εγγυάται ευόδωση του εκπαιδευτικού έργου, αφού το βιβλίο δίκαια χαρακτηρίζεται από τους ειδικούς ως «το κατ' εξοχή εργαλείο για την εφαρμογή του διδακτικού έργου» (Χρηστάκης, 2002,σελ. 32). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εμπειροτεχνίτες αναζητούν και καθορίζουν οι ίδιοι την ύλη, που κρίνουν, ότι πρέπει να διδάξουν σύμφωνα με τις ανάγκες των καταρτιζόμενων. Τα μόνα βοηθήματα, που έχουν οι μαθητές των ΕΕΕΕΚ στη διάθεσή τους για την εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης είναι σημειώσεις, οι οποίες τους δίνονται από τους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτές τους με τη γενικότερη σημασία του όρου , όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Όσον αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ΕΑΕ,η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και συγχρόνως ανέδειξε την ελλειμματική επιμορφωτική πολιτική σε θέματα ΕΑΕ από την πλευρά της επίσημης πολιτείας. Παράλληλα, δεν εντοπίστηκε εμπειρική έρευνα που να επικεντρώνεται στην διερεύνηση αναγκών και στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ. Οι περιορισμένες δημοσιευμένες μελέτες που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ, διερευνούν κυρίως τη στάση και τις ανάγκες δασκάλων (πρωτίστως) και

καθηγητών σχετικά με Τμήματα Ένταξης και παράλληλη στήριξη στα γενικά σχολεία (Σκουλίδης και συν., 2015).

Στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση αποτελεί κεντρικό ζήτημα. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις του χώρου της ειδικής αγωγής καθιστούν το θέμα της επιμόρφωσης εξαιρετικά επίκαιρο. Ο Σκουλίδης και συν. (2015) διερεύνησαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και συναφών ειδικοτήτων που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και κατέδειξαν ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (91,1%) που συμμετείχε στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή προγράμματα σε θέματα ΕΑΕ, το 64,1% έχουν κάνει ετήσια επιμόρφωση στην Ε.Α.Ε. τετρακοσίων (400) ωρών και άνω, ενώ το 41,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επίσης, θεωρούν ότι οι επιμορφωτές τους πρέπει να έχουν επαυξημένα προσόντα και κυρίως πολυετή διδακτική εμπειρία στην Ε.Α.Ε.. Επίσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας, το 89,1% θεωρούν τη βιωματική μέθοδο ως την καταλληλότερη για την επιμόρφωσή τους στην ΕΑΕ και ακολουθούν η πρακτική άσκηση στο εργασιακό χώρο και η μελέτη περίπτωσης-επεξεργασία του προβλήματος με αναλογία 86,3% και 78,3% αντίστοιχα. Γενικότερα, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. για συνεχή επιμόρφωση σε θεματικές της Ε.Α.Ε., καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τη συγκεκριμένη δομή καλούνται να αναλάβουν έναν πολυσύνθετο ρόλο και να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν εξατομικευμένα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης (Σκουλίδης, και συν., 2015).

Ανάλογα αποτελέσματα καταδεικνύουν και έρευνες στο εξωτερικό. Ειδικότερα, οι Lombard, Miller & Hazelnorn (1998) αναφέρουν ότι σε μια εθνική έρευνα 45 κρατών στην Αμερική που αφορούσε τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δομές όπου προετοιμάζουν τεχνολογικά για τη μετά το σχολείο εργασία μαθητές με αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία που παρακολουθούν τα μαθήματά τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν λάβει ελάχιστη ή και καθόλου ενδοϋπηρεσιακή



κατάρτιση/επιμόρφωση που να σχετίζεται με ενταξιακές πρακτικές, ενώ η πλειονότητα αναφέρει ότι δεν έχει συμμετάσχει ποτέ στην ανάπτυξη Ατομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρία.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Boutsou (2007), οι δημόσιες ειδικές σχολικές μονάδες δεν θεωρούνται ως χώροι στους οποίους μπορούν να παραδοθούν «σωστές» υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Τη στιγμή που το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να ξεφύγει από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το Υπουργείο Υγείας διαιωνίζει αυτό το μοντέλο και την ευημερούσα αγορά του ιατρικού τομέα, καθώς και των ημι-επαγγελματιών του ίδιου χώρου. Έτσι, αντί να διανέμει χρήματα στα σχολεία, τα διανέμει στην εξατομικευμένη ιατρική και σε ιατρικούς επαγγελματίες. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι άμοιρο ευθυνών, δεδομένου ότι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα μπορούσε να προσφέρει θεραπείες και να λειτουργήσει ανταγωνιστικά με τον ιδιωτικό τομέα, είναι πολύ περιορισμένο (Boutsou, 2007).

Ωστόσο, η Χρυσάφη-Γκίγκη (2006) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης (για το ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών), επιχείρησε να διερευνήσει αν και κατά πόσο τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ως δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι δυνατόν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση της άρσης των εμποδίων του κοινωνικού αποκλεισμού των αναπήρων και ειδικότερα να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές /τριες να χρησιμοποιούν τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά στην ενήλικη ζωή τους, δηλαδή να μπορούν να ζήσουν αυτόνομα, να εργάζονται, να συμμετέχουν στο σύστημα υγείας αλλά και να είναι ικανοί να διεκδικούν τα κοινωνικά τους δικαιώματα.

Η ίδια, διερευνώντας τις απόψεις των παιδιών που φοιτούν στο ΕΕΕΕΚ, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και των επαγγελματιών της πόλης των Γιαννιτσών και χρησιμοποιώντας τόσο τη συνέντευξη όσο και το ερωτηματολόγιο, συμπεραίνει ότι το ΕΕΕΕΚ είναι μια δομή προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία δεν εξασφαλίζει τα τυπικά προσόντα για την μετάβαση σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά ούτε και τα ουσιαστικά προσόντα για την αυτόνομη διαβίωση και την ένταξη στην αγορά εργασίας. Λειτουργεί ως σχολική δομή απομονωμένη, τόσο από το στενό περιβάλλον των τοπικών εκπαιδευτικών δομών (δεν καταγράφονται σημαντικές συνεργασίες με άλλα Γυμνάσια και Λύκεια),όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο βαθμό που οι σχέσεις

ανάμεσα στο σχολείο και τους τοπικούς φορείς είναι ανύπαρκτη(Χρυσάφη-Γκίγκη, 2006). Επιπρόσθετα, η ίδια συμπεραίνει ότι η λειτουργία του ΕΕΕΕΚ ελάχιστα διαφέρει από μια δομή δημιουργικής απασχόλησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία εξασφαλίζει την προσωρινή φοίτηση των παιδιών σε ένα περιορισμένο προστατευτικό περιβάλλον από το οποίο όταν αποφοιτήσουν δεν θα έχουν τις προϋποθέσεις ούτε για αυτόνομη διαβίωση, ούτε για την πρόσληψη στην ελεύθερη αγορά εργασίας, αλλά ούτε και για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους .

Από την άλλη, η Δροσινού (2009) μελέτησε το πρόβλημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.),ως προς τους άξονες της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας αλλά και της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης. Ειδικότερα, διαπραγματεύτηκε την αλληλεπίδραση σε σχέση με τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε 14μαθητές με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα ηλικίας 14-24 χρόνων, από το 2001μέχρι τον Ιούνιο 2008. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ως σημαντική τη βοήθεια που δέχονται οι μαθητές με αυτισμό ηλικίας 14-24 χρόνων στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με τις διδακτικές διαφοροποιήσεις, από το 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2008.

Ωστόσο, τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν επίσης να ενταχθούν σε τάξεις που προσφέρουν τα επαγγελματικά εργαστήρια που έχουν ιδρυθεί από Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (ΜΚΟ) και συλλόγους γονέων. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα εργαστήρια αυτά παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός του πλαισίου του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδρύθηκαν ως νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου με πρωτοβουλία των γονέων και μερικές φορές με επιχορήγηση του Κράτους ή, από το 1981, με την υποστήριξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Ρόλος τους είναι να παρέχουν προγράμματα αξιολόγησης των δεξιοτήτων των ατόμων, εκπαιδευτική στήριξη, προγράμματα για την προαγωγή της αυτοεξυπηρέτησης, της ανεξαρτησίας και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες, καθώς και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και υπηρεσίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Οι όροι και η διαδικασία για την ένταξη των ατόμων στα εργαστήρια αυτά αποφασίζονται από το κάθε κέντρο ξεχωριστά. Κάθε κέντρο επίσης αποφασίζει για τους επαγγελματίες που χρειάζεται για την επάνδρωσή του, οι οποίοι μπορεί να είναι παιδοψυχίατροι, ψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί

λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και ειδικοί τεχνίτες.(Εκθεση Παρακολούθησης, 2006).

Επισημαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά θετικά παραδείγματα επαγγελματικών εργαστηρίων στη χώρα. Ένα από αυτά είναι το εργαστήριο ειδικής αγωγής «Μαργαρίτα», μια ιδιωτική πρωτοβουλία που προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση και άσκηση σε άτομα με μέση και ελαφρά νοητική αναπηρία ηλικίας 14 έως 22 ετών. Το πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης του εργαστηρίου είναι εμπλουτισμένο με προγράμματα κατάκτησης δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, μεταξύ άλλων κυκλοφοριακή αγωγή, μαγειρική, επικοινωνιακές δεξιότητες, αυτοεξυπηρέτηση και αυτοφροντίδα καθώς και προγράμματα γιόγκα, γυμναστικής και θεάτρου. Το τμήμα επαγγελματικής άσκησης απαρτίζεται από τα εργαστήρια κήπου, βιομηχανικής εργασίας, ιματισμού, μεταξοτυπίας, υφαντικής και ειδών δώρου. Το τμήμα σχεδιάστηκε για να μετατραπεί σε κοινωνική επιχείρηση με τη μορφή των προστατευμένων παραγωγικών εργαστηρίων(Εκθεση Παρακολούθησης, 2006).

Ένα άλλο μοντέλο λειτουργίας επαγγελματικής αποκατάστασης είναι αυτό της υποστηριζόμενης εργασίας. Στην Ελλάδα το ίδρυμα «Θεοτόκος» αποτελεί άλλο ένα από τα θετικά παραδείγματα λειτουργίας πρότυπων μονάδων. Σύμφωνα με στοιχεία που παρασχέθηκαν από το «Θεοτόκος», περισσότεροι από 110 από τους νεαρούς αποφοίτους με νοητική αναπηρία έχουν εργαστεί στους αντίστοιχους τομείς κατάρτισής τους κατά τα τελευταία πέντε έτη (Εκθεση Παρακολούθησης, 2006).

Παράλληλα, στα πλαίσια του ΟΑΕΔ αναπτύσσονται προγράμματα εκπαίδευσης σε τρεις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες δυναμικότητας 300 θέσεων συνολικά. Αναφέρεται ότι είναι προσαρμοσμένα στις εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας καθώς και στα ειδικά χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων. Η κατάρτιση περιλαμβάνει τις εξής ειδικότητες: υπάλληλοι γραφείου, ξυλογλυπτική, αγιογραφία, κοπτική-ραπτική, υφαντική. Επίσης, αναφέρεται ότι στους εκπαιδευόμενους παρέχεται εκπαιδευτικό επίδομα των 12 ή 17,60 ευρώ ημερησίως. Δυστυχώς όμως επισημαίνεται ότι ο αριθμός αυτών των επαγγελματικών εργαστηρίων είναι περιορισμένος και ως εκ τούτου δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες του πληθυσμού με νοητική αναπηρία. Επιπλέον φαίνεται ότι καθώς τα περισσότερα από αυτά τα εργαστήρια βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών, τα άτομα με νοητική αναπηρία που

διαμένουν στην ελληνική περιφέρεια έχουν πάρα πολύ περιορισμένες δυνατότητες παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης(Εκθεση Παρακολούθησης, 2006).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, η Ειδική εκπαίδευση, έχει αυξηθεί σταθερά σε μέγεθος και σημασία κατά τα τελευταία εκατό χρόνια και έχει εμφανιστεί να είναι σε μόνιμη δυναμική κατάσταση αλλαγής. Παρόλα αυτά, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα μέρη τους δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα, δεν προσαρμόζονται μυστηριωδώς στις κοινωνικές απαιτήσεις, δεν αλλάζουν χωρίς πρόθεση και δεν αναπτύσσονται απαραίτητα, προκειμένου να ωφελήσουν διαφορετικές ομάδες παιδιών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά τους, λόγω των στόχων που επιδιώκονται από τους ανθρώπους που τα ελέγχουν και οι οποίοι έχουν συμφέροντα στην ανάπτυξή τους. Αλλάζουν, κυρίως, λόγω των συζητήσεων, των επιχειρημάτων και των διαμαχών για την εξουσία (Tomlinson, 2012).

#### **2.4.Ο Ρόλος των Κοινωνιολόγων ΕΑΕ στα ΕΕΕΕΚ**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που εργάζεται στη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση και ειδικότερα στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, πολύπλευρες ικανότητες και αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει επαρκώς τις εγγενείς δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνο-επιστημονικής γνώσης καθιστά ανεπαρκή την αρχική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται κατά τη διάρκεια επαγγελματικής του σταδιοδρομίας να λαμβάνει συστηματική επιμόρφωση, ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης (Duncombe & Armour, 2004).

Η στελέχωση του χώρου της ΕΑΕ με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν τις απαιτούμενες γνωστικές –και όχι μόνο– δεξιότητες, αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς καλούνται παράλληλα να εξατομικεύουν τη διδασκαλία, να αναπτύσσουν διαφοροποιημένα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης, να αναλύουν διαγνωστικές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών και να φροντίζουν για την

καθολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Μαστοροδήμου, Μιχαλαρέα, & Μπόνια, 2013). Σύμφωνα με τον Deno (1994), ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ απαιτεί να είναι παράλληλα ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, σχεδιαστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολύ καλός γνώστης του πλαισίου στο οποίο εργάζεται, ώστε να οδηγήσει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην κατάκτηση της όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητης διαβίωσης και στην ένταξή του στην κοινότητα.

Οι κοινωνιολόγοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), εργάζονται αποκλειστικά στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και αναλαμβάνουν σε πρώτη ανάθεση το μάθημα της «Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής», μαζί με τους Φιλολόγους (ΠΕ 02), τους απόφοιτους Νομικής και Πολιτικών Επιστημών (ΠΕ 13), τους Δασκάλους (ΠΕ 70), τους Δασκάλους ειδικής αγωγής (ΠΕ 71) και τους απόφοιτους Κοινωνικής Εργασίας (ΠΕ 18.09). Επιπλέον, αναλαμβάνουν και το εργαστήριο «Αυτόνομης Διαβίωσης», σε πρώτη ανάθεση, μαζί με τους απόφοιτους Οικιακής Οικονομίας (ΠΕ 15), Κοινωνικής Εργασίας (ΠΕ 18.09), Τουριστικών Επιχειρήσεων (ΠΕ 18.35) και τους Τεχνολόγους Τροφίμων – Διατροφής – Οινολογίας και Τεχν. Ποτών (ΠΕ 18.36) (Βλ. Πίνακα 1) (Υ.Α. 104147/Γ6/2-9-2010).

Σύμφωνα με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (2004), το οποίο αναφέρεται σε άτομα που φοιτούν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, στόχοι του εργαστηρίου «Αυτόνομης Διαβίωσης» είναι:

- ❖ η ανταπόκριση των μαθητών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες,
- ❖ η εκμάθηση κανόνων υγιεινής και ασφάλειας,
- ❖ η οργάνωση δραστηριοτήτων,
- ❖ η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και
- ❖ η κατάκτηση όλων των απαιτούμενων τεχνικών δεξιοτήτων, για την ανάπτυξη και την κατάκτηση της αυτονομίας και κοινωνικότητας του μαθητή.

Οι άξονες στους οποίους κινείται το συγκεκριμένο πλαίσιο, κινούνται γύρω από την αυτοεξυπηρέτηση, την ασφαλή σύναψη σχέσεων με το άλλο φύλο και γύρω από βασικές αισθητηριακές/γνωστικές/κινητικές δεξιότητες. Η αυτοεξυπηρέτηση αναφέρεται στην προσωπική και ατομική υγιεινή, την ένδυση, την υπόδηση, τη σίτιση, τις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία, τη μετακίνηση, τη διαχείριση χρημάτων, τη φροντίδα προσωπικών μηχανημάτων/βοηθημάτων, τη χρήση

φαρμακευτικής αγωγής, τη διαχείριση του χώρου διαβίωσης, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την εργασιακή απόδοση, τον ελεύθερο χρόνο.

Ο δεύτερος άξονας (κοινωνικές δεξιότητες), αναφέρεται στη λεκτική και μη συμπεριφορά, στις βασικές δεξιότητες συνομιλίας, στις δεξιότητες ακρόασης, στις σύνθετες δεξιότητες συνομιλίας. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στις βασικές δεξιότητες. Αυτές συμπεριλαμβάνουν αισθητηριακές δεξιότητες, κινητικές/νευρομυϊκές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες. Τέλος, ο τέταρτος άξονας κινείται γύρω από τις δεξιότητες ομαλής εργαστηριακής ένταξης, που έχουν να κάνουν με τη λεπτή/αδρή κινητικότητα, σωματογνωσία, αφή, βάρος/όγκος, χρήση απλών εργαλείων, συνεργασία, υπευθυνότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, συνέπεια, κ.α.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι, κυρίως, αυτή της βιωματικής προσέγγισης. Για αυτό χρειάζονται κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι, που να προσομοιάζουν σε φυσικά περιβάλλοντα (ένα μικρός χώρος, πλήρως εξοπλισμένος με αναλώσιμα και μη αναλώσιμα υλικά, μέσα στο χώρο του σχολείου). Σε ένα δεύτερο στάδιο γίνεται εκπαίδευση σε πραγματικό περιβάλλον, με σκοπό να εδραιωθεί η δεξιότητα και να επιτευχθεί η επιθυμητή γενίκευση. Για τις κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται οι διδακτικές ενέργειες της καθοδήγησης, της επίδειξης μοντέλου, της αναπαράστασης της συμπεριφοράς (role-playing), των ασκήσεων προθέρμανσης, της ενίσχυσης, των επισκέψεων σε φυσικό περιβάλλον και των καθηκόντων στο σπίτι.

Επίσης, χρησιμοποιούνται και τεχνικές αισθητηριακού ερεθισμού, οργάνωσης της γνωστικής λειτουργίας, θεραπευτικής χρήσης του εαυτού, αντιμετώπισης της ψυχοκοινωνικής δυσλειτουργίας, εκπαίδευσης και χρήσης δραστηριοτήτων για την πρόκληση υψηλότερου επιπέδου προσαρμοστικών αντιδράσεων και για τη γενίκευση.

Σημαντικό είναι και το κομμάτι της αξιολόγησης, το οποίο δομείται σε τρία επίπεδα. Σε αυτό της αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης, της διαμορφωτικής/σταδιακής αξιολόγησης και της τελικής/συνολικής αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο να λειτουργεί το εξής σχήμα: Αρχική αξιολόγηση – Στοχοθέτηση - Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος – Διδασκαλία – Καταγραφή – Αξιολόγηση – Στοχοθέτηση, κ.ο.κ. (Δ.Ε.Π.Σ. Αυτόνομης Διαβίωσης, 2004).

Σύμφωνα με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (2004), το οποίο αναφέρεται σε άτομα που φοιτούν στα Ε.Ε.Ε.Κ, στόχοι του μαθήματος «Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή» είναι η γνώση του ρόλου τους ως πολιτών, η κατανόηση και άσκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην καθημερινή ζωή εντός και εκτός του σχολείου, για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή τους και την μελλοντική ένταξη και ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Επιτελείται η αξιοποίηση του δυναμικού των μαθητών, η καλλιέργεια και ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων συμπεριφοράς και θετικών στάσεων, που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις, τα προβλήματα και τις προκλήσεις της ζωής τους, στο στενό και ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Ειδικότερα στοχεύει στην:

- ❖ Εκπαίδευση για τη ζωή και τις αξίες της ανθρώπινης κοινωνίας, τη διαπαιδαγώγηση στο βαθύτερο νόημα και τη χαρά της ζωής, την παροχή ευκαιριών για αυτοπραγμάτωση και εφαρμογή στην καθημερινή ζωή.
- ❖ Ηθική ανάπτυξη με την καθοδήγηση των μαθητών για ακριβέστερη αντίληψη και αξιολόγηση της κοινωνικής πραγματικότητας σε θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη θετική αντίληψη για τον εαυτό, την αποδοχή των άλλων, την εφαρμογή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία.
- ❖ Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική ανάπτυξη, με την υποστήριξη των μαθητών για απόκτηση απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς, ώστε να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν ελεύθερα, υπεύθυνα και ενεργά στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες.
- ❖ Πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού.
- ❖ Διαμόρφωση ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης, με σύγκλιση και γνώση ως ισάξιων και ισότιμων ατόμων της εθνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς.
- ❖ Ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στην επικοινωνία τους με άλλα άτομα και κοινωνικές ομάδες, με στόχο την πλήρη και ουσιαστική ενσωμάτωσή τους.

Όπως τα θέματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όλων των τάξεων του ΕΕΕΕΚ, έτσι και οι μέθοδοι προσέγγισης τους πρέπει να εναρμονίζονται με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και να προωθούν με οργανωμένες και σκόπιμες βιωματικές – επικοινωνιακές και συμμετοχικές διαδικασίες την κατάκτηση της μάθησης, καθώς και την καλλιέργεια στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το περιεχόμενο, καθώς και η μεθοδολογία διδασκαλίας στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ικανότητας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της ζωής και την αυτοπραγματοποίηση, μέσω της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία, δεδομένου ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής, στην επεξεργασία και σύνθεση πολύπλοκων πληροφοριών, στη δόμηση και τη συγκρότησή τους στο χωρο-χρονικό προσανατολισμό, καθώς και στη δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και την αυθόρμητη σύγκριση.

Η αξιολόγηση των μαθητών της Ειδικής Αγωγής στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συνίσταται :

- ❖ Στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του Α.Π.Σ. και της διδασκαλίας με καθορισμό των κριτηρίων επιτυχίας του στόχου, αναφορικά με την ωφελιμότητα των ασκήσεων και τις ανάγκες του παιδιού.
- ❖ Στην παρακολούθηση και καταγραφή της ενεργού συμμετοχής του μαθητή και στην ανάλυση και αξιολόγηση του βαθμού εμπλοκής και του αποτελέσματος του, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Σε χαρτογράφηση που εκπονήθηκε το 2004, αναφέρεται ο αριθμός των Κοινωνιολόγων που εργάζονται στις δομές ειδικής αγωγής και αυτός συνίσταται σε εννέα καθηγητές, από τους οποίους οι έξι είναι μόνιμοι. Τα δεδομένα αυτά απέχουν κατά πολύ από την σημερινή κατάσταση, εάν λάβουμε υπόψη ότι για το σχολικό έτος 2015-2016 έχουν προσληφθεί 53 αναπληρωτές κοινωνιολόγοι, οι οποίοι εργάζονται κατεξοχήν σε ΕΕΕΕΚ. Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι τα δεδομένα έχουν αλλάξει και θα πρέπει να γίνει μια εκ νέου χαρτογράφηση της ειδικής αγωγής, η οποία να αποτυπώνει όσο το δυνατόν καλύτερα την επικρατούσα κατάσταση και τις ανάγκες που υπάρχουν σε εκπαιδευτικό προσωπικό.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### 3. Η Έρευνα

#### 3.1. Σκοπός και στόχοι

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των Κοινωνιολόγων που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Οι απόψεις αυτές αφορούν:

- ❖ στο ρόλο τους στα ΕΕΕΕΚ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα σε αυτά,
- ❖ στα προσόντα και στις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας Κοινωνιολόγος για να εργαστεί σε μια τέτοια δομή καθώς και
- ❖ στις προτάσεις τους για την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους σε αυτά.

#### 3.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 συνολικά Κοινωνιολόγοι ΕΑΕ που προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος*

Συμμετέχοντες		
Φύλο	Άντρας	Γυναίκα
	2	8
Ηλικίες	25-39 ετών	40-55 ετών
	5	5
Σπουδές	Πάντειο Πανεπιστήμιο	Άλλο

	8	2
<b>Μεταπτυχιακό</b>	Ειδικής Αγωγής	Άλλο
	8	2
<b>Έτη διδασκαλίας σε ΕΕΕΕΚ</b>	1-5 χρόνια	6-10 χρόνια
	4	6
<b>Άλλη εργασία (μη εκπαιδευτική)</b>	7	3

### 3.3.Ερευνητικά εργαλεία

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς θεωρείται ένα ευέλικτο μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και που επιτρέπει μια ταχύτατη επανατροφοδότηση. Διαθέτει επίσης μεγάλη ευελιξία, δίνοντας παράλληλα υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας των ερωτήσεων στον ερωτώμενο κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης.. Η ευέλικτη ροή που λαμβάνει η συνέντευξη μέσω του ημιδομημένου ερωτηματολογίου βοηθά στην επίτευξη της αύξηση του αυθορμητισμού του ερωτώμενου και μείωση της παρέμβασης του ερευνητή. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, γιατί επιτρέπουν στο συνεντευκτή να εισχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος, συλλέγοντας ταυτόχρονα πλούσιο περιεχόμενο απαντήσεων (Κυριαζή, 1999).

Αυτός ο τύπος συνέντευξης απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία, δηλαδή περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων και διαθέτει την ευχέρεια να θέσει επιπλέον ερωτήσεις στην πορεία της συνέντευξης, αν το κρίνει απαραίτητο. Με άλλα λόγια, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν τη μορφή ενός ημι-ανοικτού διαλόγου, παρέχοντας ευχέρεια αλληλόδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Μέσα από τις συνεντεύξεις δίνεται η δυνατότητα να εξακριβωθούν οι απόψεις των Κοινωνιολόγων ΕΑΕ σχετικά με τη λειτουργία και το ρόλο τους στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί αυτές επιτρέπουν τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος και βοηθούν στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις των κοινωνιολόγων ΕΑΕ που πήραν μέρος στην έρευνα δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

#### **A. Προσωπικά Στοιχεία των Εκπαιδευτικών**

Τα ερωτήματα αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή ή αλλού, τα χρόνια εργασίας τους σε ΕΕΕΕΚ και την άσκηση κάποιας άλλης εργασίας.

#### **B. Ρόλος των Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ**

**Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:**

- 1. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ; Αντιμετωπίζετε κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες σε σχέση με το αντικείμενό σας στο ΕΕΕΕΚ;*
- 2. Ποιο μάθημα διδάσκετε; Από πού πηγάζει το υλικό που χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία σας; Υπάρχουν κάποιες θεματικές που επιλέγετε συστηματικά κατά τη διδασκαλία σας; (τις επιλέγετε πιο συχνά, εφόσον έχετε τη δυνατότητα). Προβαίνετε σε αναμορφώσεις του υλικού/θεματικών; Σχολιάστε και δώστε παραδείγματα.*
- 3. Έχετε εντάξει πρακτικές δράσης στη διδασκαλία σας ή το μάθημα είναι περισσότερο θεωρητικό; Γιατί/γιατί όχι;*
- 4. Θεωρείτε πως υπάρχει με το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ διεπιστημονική συνεργασία; Με ποια ειδικότητα είστε κοντά ως αντικείμενο; Έχετε δημιουργήσει κάποιο κοινό πλαίσιο δράσης; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα (αν βέβαια υπάρχουν);*
- 5. Υπάρχουν δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής, ΕΕΕΕΚ, με την κοινότητα; Με ποιο τρόπο; (εμπλέκεστε εσείς ο*

*ίδιος; ποιος ο ρόλος σας ακριβώς)*

6. Ποια είναι η άποψή σας για το πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο σας το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεστε;

### **Γ. Τα προσόντα των Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ**

#### **Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:**

- 1. Ποιες μεθόδους της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιείτε κατά την άσκηση του ρόλου σας στα ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεστε;*
- 2. Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα καλό θα ήταν να έχει ένας Κοινωνιολόγος προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα ΕΕΕΕΚ;*
- 3. Θεωρείτε επαρκή τη δική σας εκπαίδευση για το συγκεκριμένο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπου εργάζεστε και αν ναι γιατί/αν όχι γιατί όχι;*
- 4. Τί είδους εκπαίδευση καλό θα ήταν να έχει λάβει ένας Κοινωνιολόγος για να εργασθεί στα ΕΕΕΕΚ;*

### **Προτάσεις των Κοινωνιολόγων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ**

#### **Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:**

- 1. Με ποιους τρόπους θεωρείτε πως θα μπορούσατε να βελτιώσετε και να αναδείξετε στους συναδέλφους σας το ρόλο σας (ως Κοινωνιολόγου) στο ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεστε; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;*
- 2. Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η διεπιστημονική συνεργασία στο ΕΕΕΕΚ;*
- 3. Αν σας έλεγαν να σχεδιάσετε ένα πρόγραμμα για την παρουσία των Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ, τι θα προτείνετε; Τι αλλαγές/προσθήκες θα κάνατε; Δώστε παραδείγματα.*
- 4. Ποιες δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα θα μπορούσατε να κάνετε στο ΕΕΕΕΚ με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργό συμμετοχή των*

*μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;*

### **3.4. Συλλογή Δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2016. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας καθώς με τις παραπομπές των αρχικών συμμετεχόντων βρεθήκαν οι πρόσθετοι συμμετέχοντες.

Η πρώτη επαφή μαζί τους έγινε με τη χρήση τηλεφώνου, κατά την οποία ενημερώθηκαν για την έρευνα που διεξάγεται, καθώς και για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους. Στη συνέχεια, ορίζονταν η ώρα και η ημερομηνία των συνεντεύξεων, ανάλογα με το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις των ερωτώμενων. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε με τη βοήθεια του Skype καθώς οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν από διαφορετικούς νομούς. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν κατά μέσο όρο 45 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα.

Σε όλους τους ερωτώμενους δίνονταν η απαιτούμενη άνεση χρόνου να απαντήσουν. Ενισχύονταν να μιλήσουν αυθόρμητα, ανοιχτά και να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενα τους και βοηθώντας τους να εκφραστούν σε περίπτωση δυσκολίας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, μαγνητοφωνήθηκαν και παρατίθεται δείγμα τους στο Παράρτημα I (σελ. 134-219) της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, αφού προηγήθηκε πιστή απομαγνητοφώνησή τους.

### **3.5 Ανάλυση Δεδομένων**

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των κοινωνιολόγων ΕΑΕ, αποτέλεσαν πηγή πληροφόρησης για τις απόψεις τους όσον αφορά στο ρόλο τους και στη λειτουργικότητά τους στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να προσανατολιστούμε στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες.

Με βάση τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διεξάγεται σε εξής επίπεδα:

### **1) Αναγωγή δεδομένων**

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα (Brown 2001). Έτσι το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια με σκοπό να μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα από την ερευνήτρια. Σε αυτό το πρώτο επίπεδο αναγωγής, χωρίσαμε την κάθε συνέντευξη σε ενότητες και αποδώσαμε τους κατάλληλους κωδικούς (Παπαδοπούλου, 2000) και αναπτύξαμε κωδικούς για την απόδοση νοήματος σε τμήματα δεδομένων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι επιμέρους κωδικοί αποτελούν 'ετικέτες' με κάποια αρχικά και φέρουν έναν λειτουργικό ορισμό (Miles & Huberman, 1994). Οι κωδικοί είναι σημαντικό να σχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε κοινή κατηγορία. Παράλληλα όμως θα πρέπει να είναι και αρκετά διακριτοί μεταξύ τους ώστε να μην υπάρξει επικάλυψη. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Γίνεται επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου 1999). Τέλος δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας από την ανάλυση δεδομένων των κοινωνιολόγων που περιέχει τους κωδικούς, με τους εννοιολογικούς ορισμούς τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους θεματικούς άξονες.

## 2) Έκθεση δεδομένων

Στο στάδιο αυτό στόχος μας ήταν η συνολική έκθεση των δεδομένων. Με βάση τις κατηγορίες και τους κωδικούς που προέκυψαν στο προηγούμενο επίπεδο ανάλυσης, δημιουργούνται ευρύτεροι *θεματικοί άξονες*, οι οποίοι παρουσιάζονται σε φόρμες έκθεσης δεδομένων. Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994), η συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή -συμπερασμάτων. Έπειτα από την αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες και κωδικούς, δημιουργούνται οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που περιλαμβάνουν πίνακες που αναφέρονται σε κάθε κοινωνιολόγο του δείγματος ξεχωριστά (βλ. Παράρτημα II, σελ. 220-253). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα μικρό δείγμα μιας κατηγορίας των κοινωνιολόγων με την κωδικοποίησή του.

<b>Θεματικός Άξονας Α: Ο ρόλος των κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ</b>	
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί</b>
1. Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ	ο <b>ΚΔΙΔΣΑΝΤ</b> - κοινωνιολόγος ως διδάσκων/ουσα συγκεκριμένου αντικειμένου
2. Δυσκολίες σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας	ο <b>ΕΛΚΕΕΧΩΡ</b> – έλλειψη κατάλληλα εξοπλισμένου χώρου
3. Προέλευση Εκπαιδευτικού Υλικού	ο <b>ΕΚΥΛΠΙ</b> – εκπαιδευτικό υλικό παιδαγωγικού ινστιτούτου ο <b>ΠΡΕΚΥΛ</b> – προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό ο <b>ΕΚΥΛΒ</b> - εκπαιδευτικό υλικό από βιβλία ο <b>ΕΚΥΛΙΝ</b> - εκπαιδευτικό υλικό από το ίντερνετ

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων συνεντεύξεις επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί με τη χρήση της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης, στο πλαίσιο της

οποίας αναλύεται με μεθοδικότητα το περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο συστηματοποιείται σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση βασίζεται στην ιδέα ότι *«ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνωμών, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδος»* (Uhrug, 1974, σ. 15, όπως αναφέρεται στο Βάμβουκας, 2002). Η φράση (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα), χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν (συνοπτική μορφή) το ουσιώδες περιεχόμενο ενός κειμένου, μιας επικοινωνίας. Το περιεχόμενο (υλικό της επικοινωνίας) διακρίνεται σε ενότητες ανάλυσης, επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και την περαιτέρω σύγκριση, με προϋπόθεση τον ισότιμο υπολογισμό των μονάδων της κατηγοριοποίησης. Κάθε ενότητα ανάλυσης επιτρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνον μία φορά τα αναζητούμενα πληροφοριακά στοιχεία (Τζάνη, 2005). Οι έννοιες/ κατηγορίες που προκύπτουν είναι ευέλικτες και τροποποιούνται όσο προχωρά η ανάλυση των δεδομένων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση επιτρέπει την λειτουργικοποίηση των ανεξαρτήτων μεταβλητών, την εξουδετέρωση των επιδράσεων ορισμένων παρασιτικών μεταβλητών και την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται σχολιασμός που βασίζεται στους πίνακες και στα κείμενα των συνεντευξιαζόμενων. Ακολουθούν τα πρώτα ερμηνευτικά σχόλια και παρατίθενται αυτούσια κομμάτια από τις απόψεις των κοινωνιολόγων, ώστε να ενισχυθούν και να εξηγηθούν οι προτάσεις μας.



## 4.Αποτελέσματα

### 4.1. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης Κοινωνιολόγων των ΕΕΕΕΚ

Τα δεδομένα από τις προφορικές εξωτερικεύσεις και τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αρχικά αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Humberman, 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι «κωδικοί» οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. Κατόπιν οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Από την ποιοτική αυτή ανάλυση των συνεντεύξεων των κοινωνιολόγων που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ προέκυψαν **68**κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε **14** **κατηγορίες** και εντάχθηκαν σε **3****θεματικούς άξονες** ως εξής:

**A)** Ο ρόλος του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ

**B)** Επαγγελματική Κατάρτιση και Επάρκεια του Κοινωνιολόγου στα ΕΕΕΕΚ

**Γ)** Προτάσεις των Κοινωνιολόγων για τη Βελτίωση των Παρεχόμενων Υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ

**Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:**

1. Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ
2. Αντίληψη Ρόλου του Κοινωνιολόγου από το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ
3. Δυσκολίες και Προκλήσεις ενός Κοινωνιολόγου σε σχέση με το αντικείμενό διδασκαλίας στο ΕΕΕΕΚ
4. Διεπιστημονική Προσέγγιση
5. Διαφοροποιημένη Προσέγγιση
6. Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ και σχολεία
7. Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με την Κοινότητα
8. Μεθοδολογία εργασίας Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ
9. Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με τους μαθητές
10. Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό και το εργασιακό πλαίσιο
11. Επιθυμητά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου

12. Ανάδειξη και Σημαντικότητα του Ρόλου του Κοινωνιολόγου στο Πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ
13. Βελτίωση Διεπιστημονικής Συνεργασίας στο ΕΕΕΕΚ
14. Δράσεις για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

#### **4.1.1. Α΄ Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ**

Ο ρόλος του κοινωνιολόγου που εργάζεται στο πλαίσιο ενός ΕΕΕΕΚ διερευνάται μέσα από την καταγραφή των απόψεων των κοινωνιολόγων αναφορικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους, από τη διερεύνηση της αντίληψης αναφορικά με το ρόλο τους, έτσι όπως το εισπράττουν από το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ και μέσα από την καταγραφή των δυσκολιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο εργασιακό – εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, στην ενότητα αυτή γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης αναφορικά με: α) τη διεπιστημονική συνεργασία, την ύπαρξη της διαφοροποιημένης μάθησης και των δράσεων που γίνονται στην κατεύθυνση της διασύνδεσης των ΕΕΕΕΚ με σημαντικούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στο επίπεδο της κοινότητας. Το βασικό στοιχείο που προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε είναι ότι ο ρόλος των κοινωνιολόγων κατά κύριο λόγο ταυτίζεται με τον ρόλο του παιδαγωγού, τόσο από τους ίδιους όσο και από το υπόλοιπο προσωπικό των ΕΕΕΕΚ. Επίσης, προκύπτει ότι η διεπιστημονική προσέγγιση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας των κοινωνιολόγων ενώ σημαντικές προσπάθειες γίνονται και προς την κατεύθυνση του ανοίγματος του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα, μια προσπάθεια στο πλαίσιο της οποίας οι κοινωνιολόγοι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε πολύπλευρους ρόλους και καθήκοντα. Στον Πίνακα 3. που ακολουθεί δίνεται μια συνοπτική εικόνα του πρώτου θεματικού άξονα. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι κατηγορίες μαζί με τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

**Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Α.**

<b>Θεματικός άξονας Α΄: Ο ρόλος του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ</b>	
<b>1. Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΚΑΙΔΣΑΝΤ</b> - κοινωνιολόγος ως διδάσκων/ουσα συγκεκριμένου αντικειμένου</li> <li>○ <b>ΚΣΥΝΔΔΚ</b> - κοινωνιολόγος ως συντονιστής δράσεων διασύνδεσης με την κοινότητα</li> <li>○ <b>ΚΦΟΡΚΕΚΑ</b> - κοινωνιολόγος ως φορέας κοινωνικοποίησης και εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων</li> <li>○ <b>ΚΦΡΜΑΘ</b> - κοινωνιολόγος ως υποστηρικτής και καθοδηγητής των μαθητών</li> <li>○ <b>ΚΒΠΡΟΣ</b> - κοινωνιολόγος ως βοηθητικό προσωπικό</li> </ul>
<b>2. Αντίληψη Ρόλου του Κοινωνιολόγου από το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΤΚΕΚΠ</b> – ταύτιση του κοινωνιολόγου με εκπαιδευτικό</li> <li>○ <b>ΑΝΡΚΙΒ</b> - αντίληψη ρόλου του κοινωνιολόγου σε ικανοποιητικό βαθμό</li> <li>○ <b>ΔΚΠΚΕΑΓΣ</b> – δυσκολία κατανόησης της παρουσίας του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής αλλά σεβασμός ρόλου</li> <li>○ <b>ΑΠΣΡΚ</b> - απαξίωση και σύγχυση του ρόλου του κοινωνιολόγου</li> </ul>
<b>3. Δυσκολίες και Προκλήσεις ενός Κοινωνιολόγου σε σχέση με το αντικείμενό διδασκαλίας στο ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΕΛΥΑΤΥΠ</b> - ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>○ <b>ΑΔΔΙΑΚΔΜ</b> – αδυναμία διδασκαλίας του αντικειμένου του κοινωνιολόγου λόγω του δυναμικού των μαθητών</li> <li>○ <b>ΑΔΕΠΣΥΠ</b> - αδυναμία επίτευξης στόχων του υπουργείου</li> <li>○ <b>ΕΥΣΧΚΕΚΥ</b> – εύρεση και σχεδιασμός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού</li> </ul>

<p><b>4. Διεπιστημονική Προσέγγιση</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΣΥΝΣΕΚΥΛ</b> – συνεργασία στη συλλογή εκπαιδευτικού υλικού</li> <li>ο <b>ΣΣΧΕΞΠΑΡ</b> – συνεργασία στο σχεδιασμό εξειδικευμένης παρέμβασης</li> <li>ο <b>ΣΥΝΣΤΤΑ</b> – συνεργασία για τους στόχους και του τρόπους διδασκαλίας</li> <li>ο <b>ΚΠΑΣΣΕ</b> - κοινά πλαίσια δράσης και συνδιδασκαλία με συγκεκριμένες ειδικότητες</li> </ul>
<p><b>5. Διαφοροποιημένη Προσέγγιση</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΔΙΑΠΟΣΑΝ</b> – διδασκαλία με βάση το ποσοστό αναπηρίας</li> <li>ο <b>ΑΕΥΔΕΠΜ</b> – αναμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού και διδασκαλία με βάση το επίπεδο του μαθητή</li> <li>ο <b>ΧΣΠΑΜ</b> - χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων βάσει της διαταραχής του μαθητή</li> <li><b>ΕΠΘΔΕΜ</b> - επιλογή θεματικών διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών</li> </ul>
<p><b>6. Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ και σχολεία</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΔΙΟΣΧΓΕΚ</b> – διοργάνωση από κοινού σχολικών γιορτών και εκδρομών</li> <li>ο <b>ΚΔΑΘΚΑΛΔ</b> – κοινή διοργάνωση αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων</li> <li>ο <b>ΔΙΑΚΠΡΕΚ</b> – διασύνδεση μέσω κοινών προγραμμάτων – εκστρατειών</li> <li>ο <b>ΔΡΕΕΤΣ</b> - δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης τυπικών σχολείων</li> <li>ο <b>ΕΜΤΣΕ</b> – επίσκεψη μαθητών από τυπικά σχολεία στο ΕΕΕΕΚ</li> <li>ο <b>ΣΥΜΣΧΔ</b> – συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς</li> </ul>
<p><b>7. Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με την Κοινότητα</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΕΠΑΦΚ</b> – επίσκεψη δομών και φορέων της κοινότητας</li> <li>ο <b>ΔΔΕΠΕΠΠ</b> – δράσεις διασύνδεσης μέσω</li> </ul>

	επισκέψεων σε επιχειρήσεις της περιοχής ο ΔΔΕΠΣΥΛ – δράση διασύνδεσης μέσω επαφής με συλλόγους ο ΔΡΔΕΕΠ – δράσεις διασύνδεσης μέσω δημιουργίας εικονικής επιχείρησης
--	--

### **Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ**

Για τους κοινωνιολόγους που πήραν μέρος στην έρευνα ο ρόλος τους στο πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ είναι κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικός, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μιλώντας για τον ρόλο τους εστιάζουν στο γνωστικό αντικείμενο για το οποίο είναι υπεύθυνοι: *«Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός καθαρά και διδάσκω το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης φέτος», «...ως κοινωνιολόγοι, μπορούμε στα ΕΕΕΕΚ να διδάξουμε το μάθημα «Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή», το οποίο είναι από τα βασικά μαθήματα στα ΕΕΕΕΚ, καθώς επίσης και τα εργαστήρια αυτόνομης διαβίωσης, όπου υπάρχουν, γιατί δεν υπάρχουν σε όλα τα ΕΕΕΕΚ. Εγώ στα χρόνια που διδάσκω σε ΕΕΕΕΚ, έχω κάνει και τα δυο: και σε εργαστήριο έχω διδάξει και σε μάθημα, κυρίως όμως τα τελευταία χρόνια διδάσκω το μάθημα «Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή».* Η απόλυτα ταύτιση του κοινωνιολόγου με τον εκπαιδευτικό αναφέρεται χαρακτηριστικά από έναν συνεντευξιζόμενο: *«...ως κοινωνιολόγος δεν έχω κάποιο ρόλο ουσιαστικά πλέον εκεί. Είμαι ως εκπαιδευτικός εκεί... Ουσιαστικά είμαι σε ένα εργαστήριο εκεί, το εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης...».* Κάποιοι μάλιστα από τους κοινωνιολόγους προβαίνουν σε πιο λεπτομερή περιγραφή των καθηκόντων τους, αναφερόμενοι στους στόχους που θέλουν να πετύχουν: *«Να διδάσκουμε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αυτόνομης Διαβίωσης... δηλαδή αυτόνομη διαβίωση, αυτό είναι... έχουμε ως σκοπό να καλλιεργήσει ο μαθητής όλες τις δυνατές και αναδυόμενες δεξιότητες του σε εκείνο το σημείο, ώστε να μπορέσει να αυτονομηθεί... ο σκοπός είναι, δηλαδή, να μπορέσει να αυτονομηθεί είτε αυτενεργώντας, είτε καθοδηγούμενος...»* και *«ας πούμε, στο εργαστήριο της αυτόνομης διαβίωσης, παιδιά που δεν είναι καθόλου λειτουργικά, ένα από τα πράγματα που πρέπει να μάθουν, για παράδειγμα, είναι να ξεβιδώνουν ένα μπουκάλι... Για να το μάθουν αυτό, ξεκινάμε από μεγάλα μπουκάλια, που να έχουν*

*μεγάλο πάμα, για να είναι πιο ευδιάκριτο αυτό, γιατί μέσα σε ένα σχολείο υπάρχουν παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και σιγά - σιγά θα πάμε σε μικρότερα μπουκάλια, μετά σε διαφορετικού τύπου, να μάθουμε πιο καπάκι αντιστοιχεί σε ποιο μπουκάλι, κάπως έτσι ας πούμε...». Ο στόχος της απόκτησης δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης αναφέρεται από μια ακόμα κοινωνιολόγο, η οποία αναφέρει: «είναι να μάθουμε στα παιδιά πως θα γίνουν αυτόνομα, πώς να ντύνονται, πώς να πλένονται, πώς να συγυρίζουν το σπίτι, πώς να κυκλοφορούν στο δρόμο, πώς να συμπεριφέρονται με τα άλλα παιδιά, θέματα υγιεινής, αυτά».*

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του κοινωνιολόγου μέσα από την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές των ΕΕΕΕΚ, τονίζεται από έναν συνεντευξιζόμενο. Πρόκειται για μια αρμοδιότητα που σύμφωνα με τον ίδιο φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κομμάτι του ρόλου των κοινωνιολόγων, εκμάθηση η οποία λαμβάνει μέρος ήταν μέσω διδασκαλίας είτε μέσω μίμησης προτύπου, με τον κοινωνιολόγο να αποτελεί το ίδιο το πρότυπο: «...ο ρόλος μου είναι πολύπλευρος, γιατί ασχολούμαι με πολλά πράγματα και περισσότερο με τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και όσο το δυνατόν να έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα και αυτό...». Κάποιος άλλος αναφέρει επί του θέματος: «περισσότερο προσπαθώ να κοινωνικοποιώ τα παιδιά, να μιλάνε για την οικογένεια τους, προσπαθώ να τους κάνω να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους... Ο ρόλος μου είναι, δηλαδή, τα παιδιά να ανοιχτούν προς τους συμμαθητές τους και να δημιουργήσουν σχέσεις φιλικές μεταξύ τους και να είναι πιο υπεύθυνα και να μην κοροϊδεύουν και τα ίδια την διαφορετικότητα».

Όσον αφορά τέλος στο ρόλο που αναλαμβάνει ο κοινωνιολόγος στο πλαίσιο των δράσεων διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής ή με άλλα ΕΕΕΕΚ ή με την κοινότητα, προκύπτει ότι ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος. Εκτός από την φροντίδα την καθοδήγηση και την ψυχοσυναισθηματική στήριξη των μαθητών, ένας ρόλος περισσότερο βοηθητικός και υποστηρικτικός, αναφέρεται και ο συντονιστικός ρόλος, καθώς μπορεί να λειτουργήσουν ως συντονιστές δράσεων διασύνδεσης με την κοινότητα και ως φορείς ενημέρωσης για τη λειτουργία των ΕΕΕΕΚ. Ο συνοδευτικός και συμβουλευτικός τους ρόλος φαίνεται από αναφορές όπως: «μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να αναλάβει ένα παιδί. Οπότε, να το έχει υπό την

*επίβλεψη του κατά τη διάρκεια των προβών και την ημέρα, φυσικά, της γιορτής. Αν κάνουμε ένα θεατρικό, ας πούμε, ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ο υποβολέας ενός παιδιού», «Να τα κάνω να αισθανθούν πιο άνετα, γιατί έρχονται σε επαφή με πράγματα που δεν τα έχουν ξαναδεί και να τα βοηθήσω, ώστε οι εντολές που τους δίνονται από τα άτομα του περιβάλλοντος που επισκεπτόμαστε, να τους γίνουν πιο κατανοητές...» και «Περισσότερο προσέχω τα παιδιά στο πως θα μιλήσουν και πως θα «στηθούν» εκεί πέρα, να μην κάνουν κάποια... όχι φασαρία, πώς να το πω... λόγω της ιδιαιτερότητας των παιδιών, καταλαβαίνεις... Περισσότερο προσέχω και συμμετέχω μαζί τους, δηλαδή είμαι δίπλα από κάποια παιδιά, περισσότερο για να τους δώσω να καταλάβουν τι θα πρέπει να κάνουν, σαν σύμβουλος δηλαδή ουσιαστικά...». Σχετικά με τον συντονιστικό ρόλο, αυτός φαίνεται να μην είναι σταθερός και να εξαρτάται κάθε φορά από το είδος της δράσης και από τις ανάγκες του ΕΕΕΕΚ: «... Αν τυχαίνει να είμαι υπεύθυνη του προγράμματος τότε είναι γενικός συντονισμός, κανονίζω τι θα κάνουμε, τις δράσεις, τις ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών...», «... και ενημερωτικός... είχα μιλήσει με μια ομάδα μαθητών, με είχαν ρωτήσει για το σχολείο..., για τις απορίες για το τι έχει το κάθε παιδί..., δηλαδή μίλησα για τον αυτισμό και ενημέρωσα πάνω σε αυτό το κομμάτι...» και «Εμείς, εμπλεκόμαστε άμεσα με την εικονική επιχείρηση, γιατί είναι ένα κομμάτι του εργαστηρίου μας, οπότε περισσότερο ερχόμαστε σε επαφή με τους επιχειρηματίες, ίσως με το επιμελητήριο καμιά φορά, ανάλογα τι χρειαζόμαστε κάθε φορά να κάνουμε...».*

### **Αντίληψη Ρόλου του Κοινωνιολόγου από το Υπόλοιπο Προσωπικό του ΕΕΕΕΚ**

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνιολόγων που πήραν μέρος στην έρευνα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους περισσότερο ως εκπαιδευτικούς, δεν μας προκαλεί εντύπωση που αναφέρεται ταύτιση μεταξύ των δύο ρόλων και από το υπόλοιπο προσωπικό που εργάζεται στο ΕΕΕΕΚ και η δυσκολία κατανόησης της παρουσίας του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιζόμενοι δηλώνουν ότι: «Πλέον δεν είμαι εκεί ως κοινωνιολόγος, είμαι ουσιαστικά εκπαιδευτικός, οπότε όπως αντιλαμβάνονται τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, έτσι αντιλαμβάνονται και εμένα, δεν υπάρχει κάτι το ξεχωριστό... ναι μεν το εργαστήριο δέχεται κοινωνιολόγους έκτος των άλλων, αλλά

ουσιαστικά αυτό που κάνω είναι περισσότερο ως εκπαιδευτικός, παρά ως κοινωνιολόγος. Δηλαδή ναι μεν να μάθουν τα παιδιά, αλλά να το μάθουν με τρόπο που είναι του εκπαιδευτικού ουσιαστικά...» και «Δηλαδή κάποιος που δεν γνωρίζει, στο μυαλό του φαντάζεται κάτι πιο επιστημονικό όταν ακούει κοινωνιολόγος και του φαίνεται δύσκολη η σύνδεση με τα σχολεία ειδικής αγωγής..., αλλά όσοι είναι στα σχολεία που ήδη δουλεύουμε ως κοινωνιολόγοι, δεν..., εμμ..., νομίζω ότι όπως και όλοι οι συνάδελφοι είμαστε και εμείς απαραίτητα μέλη του συλλόγου!»

Παρόλο που φαίνεται κάποιες φορές να υπάρχει σύγχυση και μη κατανόηση του ρόλου του κοινωνιολόγου, φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις παίρνουν σεβασμό και αποδοχή από τους υπόλοιπους συναδέλφους: «Πιστεύω ότι αντιλαμβάνονται ικανοποιητικά... Δηλαδή και μόνο που μπορούν να μου ζητάνε βοήθεια σε κάποιες φάσεις, ίσως θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος μου... Και μόνο που μου ζητάνε βοήθεια σε κάποιες περιπτώσεις ή την συμβουλή μου σε κάτι... Όχι βέβαια, δεν θεωρούμαι ότι είμαι και ο σημαντικότερος εκεί μέσα, αλλά υπάρχω εκεί!». Ωστόσο, η απαξίωση του ρόλου του κοινωνιολόγου αναφέρεται από δύο κοινωνιολόγους: «Δηλαδή, εντάξει, είναι κάποιιοι που έχουν πάρα πολύ καλή συνεργασία και είναι κυρίως άτομα που έχουν ξαναεργαστεί σε ΕΕΕΕΚ που είχαν αυτόνομη διαβίωση. Άνθρωποι που δεν υπήρχε το εργαστήριο εκεί που είχαν δουλέψει, δεν έχουν αντιληφθεί ποιος είναι ο ρόλος μου... θεωρούν ότι απλά πλένω πιάτα!» και «... δεν είμαστε και τόσο..., δηλαδή απαξιώνεται λιγάκι η επιστήμη μας ... Γιατί ακόμη πολλοί δεν γνωρίζουν την διάφορα μας με τους κοινωνικούς λειτουργούς... Δεν έχουμε ξεκάθαρη ιδιότητα, για τους περισσότερους... θεωρούν ότι δεν μπαίνουμε στην τάξη..., γενικά αυτό..., μας συγχέουν με την ιδιότητα του κοινωνικού λειτουργού... Γίνονται κάποια βήματα τώρα τελευταία περισσότερο..., δηλαδή ως φοιτήτρια δεν έβλεπα τίποτα από διορισμούς δικούς μας..., τώρα κάτι γίνεται αλλά και πάλι περισσότερο στα ειδικά σχολεία, δεν ξέρω φέτος αν πήραν και στην γενική...».



## **Δυσκολίες και Προκλήσεις ενός Κοινωνιολόγου σε σχέση με το αντικείμενό διδασκαλίας στο ΕΕΕΕΚ**

Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που καλείται να διαχειριστεί ένας κοινωνιολόγος στο πλαίσιο της εργασίας του στο ΕΕΕΕΚ σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις δομικές αδυναμίες του ΕΕΕΕΚ. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολιάζεται από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων και αφορά σε ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμό των εργαστηρίων: *«Λόγω της κατάστασης της οικονομικής που επικρατεί... Τελοσπάντων, καταλαβαίνεις ότι είναι λίγο δύσκολο να μας παρέχουν αυτό που θα θέλαμε να έχουμε... Για να γίνει σωστά το μάθημα... Έχουμε φτιάξει δραστηριότητες εμείς δηλαδή από μπουκάλια, από τάπες, από κουτιά... Ό,τι μπορούμε...»*, *«...δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένος ο χώρος για να είναι εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης»* και *«...όσο αφορά το υλικό, γιατί κάθε φορά θα πρέπει να βρίσκω υλικό εγώ...»*. Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού οδηγεί τους κοινωνιολόγους στην αναζήτηση του μέσα από ποικίλες πηγές. Μεταξύ των σημαντικότερων αναφέρεται α) το προσωπικό υλικό των κοινωνιολόγων και το υλικό που δανείζονται ή κατασκευάζουν από κοινού με τους συναδέλφους: *«Κυρίως από το σπίτι, από συναδέλφους... Παίρνουμε υλικό και από εκεί σκεφτόμαστε και φτιάχνουμε κάτι...»*, *«...από διάφορες πηγές που έχω βρει μόνη μου, τόσα χρόνια...»*, *«κατασκευάζω μόνη μου από χαρτόνι διάφορα κουτιά, για να μπορούν να κάνουν διάφορες ταυτίσεις, χρωματικές, με σχήματα, τέτοια πραγματάκια..., λεπτής κινητικότητας, έτσι, περισσότερο...»* και β) το υλικό που προσφέρεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αυτόνομης Διαβίωσης: *«Ακολουθώντας τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου...»*, *«Από το αναλυτικό... το λεγόμενο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αυτόνομης Διαβίωσης»*. Επίσης, χρήσιμες πηγές αποτελούν τα βιβλία γενικής παιδείας και το διαδίκτυο: *«..από βιβλία και από το ίντερνετ»* και *«...κυρίως παίρνω από το ίντερνετ, έτσι εγώ συμβουλευόμαι...»*. Εκτός από τη δημιουργικότητα των ίδιων των κοινωνιολόγων ώστε να καλύψουν τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό αναφέρεται και περίπτωση που η εύρεση υλικού πραγματοποιείται με οικονομική επιβάρυνση του κοινωνιολόγου: *«...δηλαδή... επιβαρύνομαι οικονομικά εγώ, γιατί όλα αυτά τα αγοράζω εγώ, δεν τα παρέχει η σχολική μονάδα...»*.

Πέρα από τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή αναφέρεται μεταξύ των δυσκολιών και η αδυναμία διδασκαλίας του αντικειμένου του κοινωνιολόγου λόγω του δυναμικού των μαθητών και η αδυναμία επίτευξης των στόχων που τίθενται από το υπουργείο: *«είναι από μη λειτουργικούς, μέχρι κάποιους που οριακά θα μπορούσαν να πηγαίνουν στην γενική αγωγή. Οπότε σε τμήματα που τα παιδιά δεν κατανοούν απλές εντολές, δεν έχουν ομιλία ή δεν μπορούν να κατανοήσουν αυτά που το πρόγραμμα σπουδών ορίζει, εκεί πλέον αναδιαμορφώνουμε τελείως το αντικείμενο που διδάσκουμε – μπορεί να ξεφεύγουμε και από το αντικείμενο – και κάνουμε άλλα πράγματα»* και *«δεν υπάρχει και κανένας «μπούσουλας», δεν υπάρχει κανένα εγχειρίδιο που να με κατατοπίζει... Αυτά που μας έχουν πει, δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο των παιδιών... Ναι, για να μπορέσει..., να είναι κατανοητά..., ξέρεις είναι δύσκολο..., μόνο σε μια τάξη μπορώ να πω ότι ακολουθώ την θεματική όπως λέει το Υπουργείο... αλλά και πάλι... δεν έχει καμιά σχέση με αυτό που ζητούν, δεν μπορεί να γίνει, δεν μπορεί να υλοποιηθεί...».*

### **Διεπιστημονική Προσέγγιση**

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων διαμορφώνεται η εικόνα ότι το ΕΕΕΕΚ είναι ένα πλαίσιο όπου σε πολύ μεγάλο βαθμό η λειτουργία καθορίζεται με βάση τις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης, καθώς η συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων αναφέρεται από τους κοινωνιολόγους. Αυτό που διαφοροποιείται είναι ο βαθμός και ο λόγος που υπαγορεύει αυτή τη συνεργασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι υπάρχει η συνεργασία προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ΕΕΕΕΚ. Εδώ ουσιαστικά οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι χωρίς την ύπαρξη της συνεργασίας και της συμβολής όλων των εμπλεκόμενων δεν θα μπορούσε να διαμορφωθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τον κάθε μαθητή: *«Μαζεύουμε υλικό μεταξύ μας, βλέπουμε τι ελλείψεις έχουμε, τι θα θέλαμε να κάνουμε σε κάθε παιδί. Επειδή πρόκειται για ένα σχολείο με πολλαπλές αναπηρίες, το κάθε παιδί θέλει κάτι διαφορετικό»* και *«... συνεννοούμαστε και τι θα διδάξουμε στα παιδιά και πως θα το διδάξουμε και τι θα χρειαστεί για το κάθε παιδί...».* Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των ειδικοτήτων τονίζεται από έναν κοινωνιολόγο ως εξής: *«Συνεργαζόμαστε με όλους... είναι τέτοια η φύση*

του εργαστηρίου που πρέπει να συνεργάζεται με όλους... και με τα μαθηματικά συνεργάζεσαι, να κατανοήσουν τους αριθμούς, και με την φιλόλογο για να καταλάβουν τι σημαίνουν όλες αυτές οι λέξεις που χρησιμοποιούμε και λέμε, και με το εργαστήριο της κηπουρικής που είπα πριν, για να μάθουν τα φυτά, και με το εργαστήριο των οικονομικών για να καταλάβουν τα χρήματα και πως λειτουργούν... ουσιαστικά με όλα...». Η αλληλεξάρτηση αυτή περιγράφεται χαρακτηριστικά: «...είναι μια εκδήλωση μουσικής, που την έκανε ο Μικρασιατικός Σύλλογος, όπου πήραν μέρος τα παιδιά τα δικά μας με ένα τραγούδι - στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης - και ήρθαν σε επαφή με το Μικρασιατικό Σύλλογο, το δέχτηκε εκείνος να πούνε τα παιδιά μας ένα τραγούδι και συνεργαστήκαμε όλοι οι συνάδελφοι: ο φιλόλογος στο να βρει το τραγούδι και να εξηγήσει τα λόγια, ο μουσικός να το διδάξει, εμείς οι κοινωνιολόγοι να ενημερώσουμε για την Μικρασιατική καταστροφή, οι γυμναστές τις κινήσεις, οι φυσικοθεραπευτές τις αναπνοές..., δηλαδή όλοι συνεργαστήκαμε για να μπορέσουμε να βγει αυτή η συνεργασία ολοκληρωμένα... και η κοινωνική λειτουργός, μαζί με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό στο να τους πάει εκεί που θα γινότουσαν οι πρόβες... και η ψυχολόγος να τα τονώσει τα παιδιά που δεν ήθελαν να βγουν σε ένα τόσο μεγάλο χώρο, να τους δείξει, ξέρω γω, πως είναι η σκηνή πάνω στο θέατρο και να τους προετοιμάσει..., δηλαδή όλο το σχολείο συνεργάστηκε...».

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι από κάποιους κοινωνιολόγους επισημαίνεται ότι η ύπαρξη της συνεργασίας και της διεπιστημονικής προσέγγισης μπορεί να εξαρτηθεί από το αντικείμενο διδασκαλίας και από τις ανάγκες συγκεκριμένων προγραμμάτων που υλοποιούνται: «...στα πλαίσια των προγραμμάτων που σου είπα ότι αναλαμβάνω κάθε χρόνο, συνεργάζομαι - εντάξει όχι με τις ίδιες ειδικότητες κάθε χρόνο... εξαρτάται - με τους συναδέλφους και το αντικείμενο του προγράμματος που αποφασίζουμε να ασχοληθούμε», «Η αλήθεια είναι ότι το άτομο που συνεργάζομαι είναι η μουσικός... γιατί μπορούμε να κάνουμε και κάποιες γιορτούλες μαζί, έχουμε κάποιες ιδέες, οπότε αρέσει και στα παιδιά και οπότε συνεργάζομαι περισσότερο με εκείνην...» και «...υπάρχει, υπάρχει... Δεν είναι και με όλους το ίδιο γιατί είμαστε και πολυπληθείς... μπορεί να κάνουμε συνδιδασκαλίες...»

## Διαφοροποιημένη Προσέγγιση

Στο πλαίσιο της εργασίας τους στο ΕΕΕΕΚ, όλοι οι κοινωνιολόγοι αναφέρουν ότι προβαίνουν στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας τους λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό των μαθητών και το ποσοστό της αναπηρίας τους. Η διαφοροποίηση και εξατομίκευση πραγματοποιείται μέσα από την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και την επιλογή των θεματικών ενοτήτων που θα διδαχθούν: «...ξεκινάς από το ότι κάθε παιδί θέλει κάτι διαφορετικό. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά με προβλήματα όρασης και οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι πολύ ευδιάκριτες και άλλες που μπορεί να πατάμε πολύ μικρά κουμπάκια και να κάνουμε διαχωρισμό αυτών» και «σχεδόν πάντα..., στόχος μας είναι να ανταποκριθεί το πρόγραμμα στις ανάγκες του μαθητή... Έτσι επιλέγω ανάμεσα στη διαχείριση ελεύθερου χρόνου, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, την διαχείριση του χώρου διαβίωσης, τη διαχείριση χρημάτων, τις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία ή ακόμα και τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής, εάν το χρειάζεται...».

Από το λόγο των κοινωνιολόγων παρατηρούμε ότι η διδασκαλία τους κατά κύριο λόγο προβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης, καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις των μαθητών στον συγκεκριμένο τομέα: «...ουσιαστικά, επειδή τα παιδιά δεν είναι πολύ λειτουργικά και έχουν και κινητικά προβλήματα, ξεκινάμε από πράγματα τα οποία στο μέλλον θα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητα, θα τα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητα τους». Μια άλλη συνεντευξιζόμενη αναφέρει: «...οπότε κυρίως, έτσι, βασικές δεξιότητες, να είναι πιο λειτουργικά... και αυτό αποζητούν και οι γονείς που μιλάω μαζί τους και έρχονται κατά διαστήματα στο σχολείο...». Το χαμηλό δυναμικό των μαθητών, το οποίο περιορίζει το εύρος της διδασκαλίας επισημαίνεται από δύο ακόμα κοινωνιολόγους: «ο σκοπός όλων είναι να αποκτηθεί μια αυτονομία από τα παιδιά... αυτό... αλλά με μεγάλη, έτσι, δυσκολία να κατακτηθούν δεξιότητες βασικές... αυτό...» και «...αν ένα παιδί έχει βαρύ αυτισμό και δεν έχει μάθει να πλένει τα χέρια του, δεν μπορεί να του μιλήσεις για το πώς να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του ή να του μάθεις τα χρήματα ή να του μάθεις τις κοινωνικές υπηρεσίες και όλες τις υπηρεσίες, ας πούμε, μιας πόλης, κατάλαβες;». Μετά την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης επιλέγονται θεματικές πιο σύνθετες όπως η διδασκαλία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων,

η διδασκαλία για θέματα κοινωνικά (π.χ. ισότητα φύλων, δικαιώματα, ρατσισμός, κ.α.), η διδασκαλία για την οργάνωση της κοινωνίας και η διδασκαλία για επαγγελματικά θέματα, θεματικές οι οποίες επίσης διαμορφώνονται έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές: *«Μιλώ για ανάγκες, για δικαιώματα – σε πιο απλή έκδοση, όχι προχωρημένα – πάρα πολύ για την ατομική καθαριότητα των παιδιών, να φροντίζουν τον εαυτό τους, στο να μπορούν να μιλάνε - ακόμη και να λένε «ευχαριστώ», «παρακαλώ», να έχουν τέτοιου είδους κοινωνικές επαφές, οπότε να μπορούν να ελέγξουν και να ξέρουν πως θα μιλήσουν - γενικά πως είναι η ζωή τους, η οικογένεια...» και «...τρόποι και κανόνες συμπεριφοράς, κάποια βασικά επαγγέλματα που μπορεί να έχουν απορίες ή να θέλουν πληροφορίες, το πώς μπορούν να ακολουθήσουν κάποια επαγγέλματα. Αυτοί είναι οι βασικοί άξονες που κινούμαι... και μετά αναλόγως τα τμήματα και τα παιδιά, μπορεί να αφήσω κάτι έξω ή να προσθέσω κάποια άλλα...»*

Σχολιάζοντας τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με το περιεχόμενο και τους στόχους διδασκαλίας στο ΕΕΕΕΚ, ένας από τους συνεντευξιαζόμενους τονίζει την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ακόμα και αυτό σημαίνει ότι δεν θα ακολουθηθούν οι οδηγίες του Υπουργείου: *«...αναλόγως τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών..., γιατί σε τμήματα όπου τα παιδιά είναι λιγότερο λειτουργικά και δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποια πράγματα, εκεί πλέον κανένας καθηγητής δεν κάνει το αντικείμενο του, το μάθημα του, αλλά προσπαθεί με άλλους τρόπους να εκπαιδεύσει τα παιδιά σε κάτι χρήσιμο προς αυτά». Στην ίδια κατεύθυνση μια συνεντευξιαζόμενη ότι το νοητικό δυναμικό των μαθητών αποτελεί βασικό κριτήριο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας: *«βέβαια, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Ανάλογα με το πώς το παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει, είτε εμπλουτίζεται, είτε αφαιρείται υλικό... Είτε ένα υλικό διογκώνεται, δηλαδή λίγο υλικό το κάνεις πάρα πολλά κομμάτια ή αν ένα τμήμα, μια τάξη ανταπεξέρχεται, εκεί προσθέτονται και άλλες πληροφορίες, ανάλογα το νοητικό επίπεδο των παιδιών».* Επίσης, από μια συνεντευξιαζόμενη αναφέρεται η χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων βάσει της διαταραχής του μαθητή: *«Όσον αφορά τον αυτισμό, λειτουργώ βάσει του προγράμματος TEACCH στην τάξη... καθημέρα, δόντια, θέματα που αφορούν την προσωπική υγιεινή, μετά πως μπορούμε να**

γίνουμε πιο αυτόνομοι, παίρνουμε τα πιάτα, τρώμε, πλένουμε... αυτή η διαδικασία ακολουθείται... και ένα τμήμα έτσι που έχει νοητική και αυτισμό αλλά είναι πιο λειτουργικό, εκεί προσπαθώ να... έτσι να μιλώ για θέματα που αφορούν την κοινωνία, αλλά έτσι... πολύ... προσαρμοσμένα όπως σε ένα παιδί στο νηπιαγωγείο... αυτό κάνω...». Τέλος, ένα ακόμα κριτήριο που αναφέρεται όσον αφορά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας αφορά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, με έναν από τους κοινωνιολόγους να αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της επιλογής των θεματικών ενοτήτων προς διδασκαλία λαμβάνει υπόψη το τι ενδιαφέρει τους μαθητές και η επιλογή γίνεται με κοινή απόφαση, όταν φυσικά το επίπεδο των μαθητών το επιτρέπει: *«πάντα προσέχω και τι κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών. Π.χ. φέτος στο ΕΕΕΕΚ όπου και εργάζομαι, επειδή το επίπεδο των μαθητών είναι πολύ καλό, αποφάσισα μαζί με τους μαθητές ποια θα είναι τα θέματα της φετινής χρονιάς, γιατί δεν ήθελαν να γίνουν πάλι τα ίδια, που τους έκανε η συνάδελφος τη προηγούμενη χρονιά, όπως οικογένεια, εκκλησία, Δήμος, και τέτοια. Έτσι, έγιναν μαθήματα κυρίως πάνω σε θέματα ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχέσεων, κοινωνικών ομάδων, σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων».*

### **Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ και Σχολεία**

Από τις απαντήσεις των κοινωνιολόγων διαπιστώνεται ότι γίνονται πολλές προσπάθειες το ΕΕΕΕΚ να αναπτύξει έναν χαρακτήρα ανοικτό μέσα από τη διασύνδεση τόσο με άλλα ΕΕΕΕΚ και σχολεία ειδικής αγωγής όσο και με σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται από τη μια ότι το άνοιγμα του ΕΕΕΕΚ κάποιες φορές μπορεί να περιορίζεται στο πλαίσιο των γιορτών *«Σε γενικές γραμμές έχουμε σαν σχολείο πολύ καλή επαφή με το Ειδικό Δημοτικό της Κορίνθου... εμμ... Δράσεις κοινές δεν έχουμε, φροντίζουμε όμως να διοργανώνουμε κοινές γιορτές ή εκδρομές το ένα σχολείο στο άλλο»* και *«Ε... κοίταξε να σου πω... Σε σχολεία που ήμουν άλλες χρονιές, είχαμε κάποιες συνεργασίες, αλλά σε πλαίσια γιορτών...»*. Από την άλλη όμως μπορεί να έχει και πιο ευρύ χαρακτήρα. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό παίζει η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: *«...μέσω κάποιων προγραμμάτων που έχουμε, γιατί φέτος έτυχε να είμαι σε ένα πρόγραμμα στο “FreeMobility”... Οπότε, ερχόμαστε σε επαφή και με κάποια Γυμνάσια και κάποια Λύκεια...έχουμε άμεση επαφή με άλλα*

σχολεία. Δηλαδή, φέτος είχαμε πάρα πολλές επισκέψεις παιδιών και κοινές δράσεις. Αλλά, αυτό γινόταν μόνο λόγω προγραμμάτων». Η συμβολή του προγράμματος “FreeMobility” αναφέρεται και από μια ακόμα κοινωνιολόγο: «Πάλι στο πλαίσιο του προγράμματος “EcoMobility” έγιναν οι δράσεις αυτές, που πηγαίναμε για την ενημέρωση τυπικών σχολείων..., εμμ..., για την ευαισθητοποίηση, τελοσπάντων, για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εμμ..., μετά υπήρχε ανταπόκριση από τα σχολεία αυτά και ήρθαν επίσκεψη σε εμάς..., είδαν το πώς λειτουργούν τα εργαστήρια και αυτά... μμμ... γενικά... εντάξει... πώς να το πω... υπάρχει μια ανταπόκριση καλή και από τα υπόλοιπα σχολεία και έρχονται..., υπάρχει έτσι πρωτοβουλία..., υπάρχει μεγάλη ευαισθητοποίηση». Τέλος, σημαντικό ρόλο στο άνοιγμα αυτό παίζει και η από κοινού οργάνωση εκδηλώσεων: «... φέτος το ΕΕΕΕΚ έκανε μια καλλιτεχνική σύμπραξη με ένα τμήμα του ΕΠΑΑ της περιοχής και έτσι έδωσε την ευκαιρία να γνωριστούν μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών σχολικών μονάδων...».

#### **Διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με την Κοινότητα**

Εκτός από τη διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ και Σχολεία, σημαντικές είναι και οι πρωτοβουλίες και δράσεις που πραγματοποιούνται για τη διασύνδεση του ΕΕΕΕΚ με διάφορες δομές και οργανισμούς της κοινότητας. Οι δράσεις αυτές μπορεί να έχουν **α) ψυχαγωγικό στόχο και να προσφέρουν δυνατότητες και ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση:** «μας στηρίζει αρκετά μια ομάδα ποδοσφαίρου, οι παλαίμαχοι της περιοχής, οι οποίοι κάθε χρόνο διοργανώνουν έναν φιλικό αγώνα προς τιμή μας..., κάπως έτσι... και έρχονται και στο σχολείο να μας δούνε...», «συμμετείχε σε μια μουσική συναυλία ενός συλλόγου Μικρασιατών για την άλωση της Κωνσταντινούπολης: μαθητές και μαθήτριες του ΕΕΕΕΚ τραγούδησαν ένα παραδοσιακό τραγούδι μπροστά σε ολόκληρο κοινό...!» αλλά μπορεί επίσης και να αποβλέπουν στην **β) επίτευξη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων:** «Βγαίνουμε και πηγαίνουμε σε χώρους εστίασης, μέσα στο Δήμο της Κομοτηνής, με διάφορους φορείς του Δήμου και επίσης με το ΚΑΠΗ... Κάνουν επισκέψεις τα παιδιά, τους δείχνουν τον χώρο, τους ξεναγούν στο χώρο και τους δείχνουν πως λειτουργεί ο χώρος εστίασης ο δικός τους και δοκιμάζουν και τα παιδιά. Τους δείχνουν, δηλαδή,

*πώς να φτιάξουν καφέδες, πώς να ψήσουν τوست...», «φέτος κάναμε κάτι επισκέψεις σε επιχειρήσεις..., εμμ..., βιομηχανίες τύπου ή μικρά εργοστάσια που εδρεύουν εδώ στην περιοχή, για να μάθουμε τα προϊόντα τους, την παραγωγή, κτλ...», «έρχονται κάποιες κυρίες από εκεί και μας δείχνουν τι είναι ο κρόκος, πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον κρόκο – μιας και είναι τοπικό εδώ προϊόν- στα πλαίσια της εικονικής μας επιχείρησης, μαζί με κάποιους ντόπιους εργοστασιάρχες, βλέπουμε πως λειτουργεί ένα εργοστάσιο, πως λειτουργεί μια επιχείρηση... ναι.. θα έλεγα πως ναι...».*

#### **4.1.2. Β' Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική Κατάρτιση και Επάρκεια του Κοινωνιολόγου στα ΕΕΕΕΚ**

Στο πλαίσιο του Β' Θεματικού Άξονα εστίασαμε στην επαγγελματική κατάρτιση και επάρκεια των κοινωνιολόγων που πήραν μέρος στην έρευνα μας και διερευνήσαμε τις απόψεις τους για τις δεξιότητες και τα προσόντα που κατά τη γνώμη τους θα ήταν καλό να έχει ένας Κοινωνιολόγος προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα ΕΕΕΕΚ. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι στο πλαίσιο της εργασίας τους στο ΕΕΕΕΚ δεν δίνεται στους κοινωνιολόγους η δυνατότητα να αξιοποιήσουν κοινωνιολογικές θεωρίες και μεθόδους και ότι κατά κύριο λόγο εστιάζουν στη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων. Επίσης, φαίνεται ότι οι επιθυμητές δεξιότητες χωρίζονται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σε δύο μεγάλες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται ποιοτικά χαρακτηριστικά – χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία θεωρούνται ως ιδιαίτερα σημαντικά και στη δεύτερη ομάδα αναφέρονται εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις γνώσεις των κοινωνιολόγων γύρω από την ειδική αγωγή. Στο πλαίσιο της πρώτης ομάδας χαρακτηριστικών, προβαίνουν σε μια διαφοροποίηση των προσωπικών χαρακτηριστικών βάσει των αποδεκτών. Δηλαδή κάνουν λόγο για α) επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά του κοινωνιολόγου σε σχέση με τους μαθητές και β) για επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό και το εργασιακό πλαίσιο. Στον Πίνακα 4. που ακολουθεί δίνεται μια συνοπτική εικόνα του δεύτερου θεματικού άξονα. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι κατηγορίες μαζί με τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.



Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Β.

<b>Θεματικός Άξονας Β΄: Επαγγελματική Κατάρτιση και Επάρκεια του Κοινωνιολόγου στα ΕΕΕΕΚ</b>	
<b>8. Μεθοδολογία εργασίας Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΜΗΧΡΜΕΘΚ – μη χρήση μεθόδων κοινωνιολογίας</li> <li>○ ΧΡΟΜΜΑΘΠ - χρήση ομαδοκεντρικής και μαθητοκεντρικής προσέγγισης</li> <li>○ ΧΡΣΕΚΠΡ – χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων</li> <li>○ ΧΜΒΜΑΘ - χρήση μεθόδων βιωματικής μάθησης</li> </ul>
<b>9. Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με τους μαθητές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΕΡΚΓΥΠΑΝ – εργασία κοινωνιολόγου με υπομονή και ανοχή</li> <li>○ ΑΓΕΝΚΜΑΘ – αγάπη και ενσυναίσθηση κοινωνιολόγου προς τους μαθητές/τριες</li> <li>○ ΑΝΤΠΣ - αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών</li> <li>○ ΔΚΨΚΑΤ – δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος στη τάξη</li> <li>○ ΚΑΤΚΑΝΜ – κατανόηση εκ μέρους του κοινωνιολόγου της αναπηρίας του μαθητή</li> </ul>
<b>10. Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό και το εργασιακό πλαίσιο</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΑΝΜΕΝΝΔ – ανοιχτό μυαλό και ενσωμάτωση νέων δεδομένων</li> <li>○ ΔΕΞΣΣ – δεξιότητες συνεργασίας και συνύπαρξης</li> <li>○ ΔΙΑΕΡΓ – διάθεση για εργασία</li> <li>○ ΔΕΞΠΡΟΣ – δεξιότητες προσαρμογής</li> <li>○ ΙΚΑΚΡΕΛ – ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και εύρεση λύσεων</li> </ul>
<b>11. Επιθυμητά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΕΞΕΙΔΑΓ - εξειδίκευση στην ειδική αγωγή</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ΓΝΕΙΔΠ – γνώσεις ειδικής παιδαγωγικής</li> <li>ο ΕΚΕΙΔΑΓΠ – εκπαίδευση στην ειδική αγωγή στο προπτυχιακό επίπεδο</li> <li>ο ΠΑΑΝΚΑΘ – πρακτική άσκηση πριν την ανάληψη καθηκόντων</li> <li>ο ΕΚΠΣΟΜ – εκπαίδευση σε προγράμματα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών</li> <li>ο ΑΠΠΕΣΑΣ – απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ</li> <li>ο ΕΝΕΚΕΠΕΞ – ενδιαφέρον εκπαιδευτικού για επιμόρφωση και εξέλιξη</li> <li>ο ΑΝΔΜΑΘΕΝ – ανάγκη για δια βίου μάθηση και ενημέρωση</li> <li>ο ΕΛΔΕΥΠ – έλλειψη δωρεάν επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας</li> </ul>
--	--

### **Μεθοδολογία Εργασίας Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ**

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων σε αυτή την ενότητα φαίνεται για ακόμα μια φορά ότι ο ρόλος του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ είναι κατά κύριο λόγο παιδαγωγικός, καθώς οι όλοι οι κοινωνιολόγοι που πήραν μέρος στην έρευνα αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη κοινωνιολογική μέθοδο στο πλαίσιο της εργασίας του με βάση την οποία οργανώνουν και να εκτελούν τα καθήκοντα τους: «... μέθοδο κοινωνιολογίας; ... όχι, όχι δεν χρησιμοποιώ κάποια...». Ένας άλλος κοινωνιολόγος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δεν νομίζω, τώρα εντάζει... γιατί σαν κοινωνιολόγος... γιατί πλέον το ξέρεις και εσύ ότι όταν είσαι στο ΕΕΕΕΚ, λίγο τα κοινωνιολογικά σου τα έχεις ξεχάσει... Τώρα για μέθοδο... αυτό εξαρτάται κάθε φορά από την περίπτωση, δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι «κλισέ» εκεί πέρα, κάτι συγκεκριμένο να σου πω...». Ακόμα ένας κοινωνιολόγος αναφέρεται επί του θέματος και σχολιάζει την αδυναμία εφαρμογής κοινωνιολογικών μεθόδων, λέγοντας: «.. δεν υπάρχουν. Όπως είπα και πριν είναι περισσότερο στο θέμα

της παιδαγωγικής, παρά της κοινωνιολογίας... Δεν μπορείς να χρησιμοποιήσεις κάποια...». Η μη εφαρμογή κοινωνιολογικών μεθόδων από μια συνεντευξιαζόμενη αποδίδεται στο χαμηλό δυναμικό των μαθητών: «έρχεται δεύτερη η κοινωνιολογία... Χρησιμοποιώ μόνο προγράμματα για το πώς θα ανταποκριθώ σε παιδιά με αυτισμό και μετά όταν υπάρχει τυχόν επικοινωνία, προσπαθώ να εντάξω την κοινωνιολογία... Είναι πολύ δύσκολο να δουλέψεις σαν να είναι τυπικό σχολείο... Δεν μπορώ να λειτουργήσω ως κοινωνιολόγος, πρώτα λειτουργώ ως ειδική παιδαγωγός και μετά ως κοινωνιολόγος...». Η δυσκολία και η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου σχολιάζεται και από έναν ακόμα συνεντευξιαζόμενο: «Να σου πω την αλήθεια δεν το σκέφτηκα ποτέ έτσι (γέλια)... Να πάρεις δηλαδή μια κοινωνιολογική θεωρία και να την προσαρμόσεις... όχι δεν υπάρχει, απλά... βάσει των γνώσεων που έχεις πάρει από το πανεπιστήμιο τέλος πάντων, από αυτά που διαβάζεις κι όλα αυτά, προσπαθείς να το προσαρμόσεις... ξέρω γω... να το προσαρμόσεις, ναι, ανάλογα με τις ανάγκες, ναι... γιατί τώρα αν τους πεις θεωρίες δεν θα καταλάβουνε, δεν υπάρχει περίπτωση, το ΕΕΕΕΚ είναι δύσκολο σχολείο...».

Αντίθετα στην αναφορά της ερευνήτριας σε μεθόδους δόθηκαν κάποια παραδείγματα από τους κοινωνιολόγους που αφορούν σε εκπαιδευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Μεταξύ άλλων αναφέρεται η χρήση της ομαδοκεντρικής και μαθητοκεντρικής προσέγγισης, η χρήση μεθόδων βιωματικής μάθησης και η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων: «Δεν ξέρω να σου απαντήσω γιατί δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό... Τώρα όσον αφορά παιδαγωγικές μεθόδους..., ε..., ότι... εντάζει, προφανώς εργαζόμαστε πολύ σε ομάδες – εξαρτάται βέβαια την θεματική και το αντικείμενο – οπότε πάμε σε ομαδοσυνεργατική μέθοδο...». Άλλη κοινωνιολόγος τονίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης, υποστηρίζοντας: «... νομίζω ότι η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, γίνεται κυρίως μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης... δηλαδή μέσα από την έρευνα, την παρατήρηση, τα παιχνίδια ρόλων κτλ... Έτσι και εγώ χρησιμοποιώ την βιωματική μάθηση...».

### **Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με τους μαθητές**

Στην ερώτηση για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός κοινωνιολόγου που εργάζεται στο πλαίσιο ενός ΕΕΕΕΚ, οι συμμετέχοντες εστιάζουν σε ποιοτικά χαρακτηριστικά και τονίζουν τη σημασία των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των κοινωνιολόγων. Σύμφωνα με όσο αναφέρουν ένας αποτελεσματικός κοινωνιολόγος είναι που διαθέτει υπομονή και αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και ενσυναίσθηση: *«Πολύ υπομονή, αντοχή, ανοχή...», «Τεράστια αγάπη, υπομονή... αμμμ... αυτά πιστεύω».* Η σημασία της ενσυναίσθησης τονίζεται χαρακτηριστικά στο λόγο ενός κοινωνιολόγου: *«Θα πρέπει να έχει ενσυναίσθηση... να είναι καλός με τα παιδιά, με τους μαθητές..., ε... εντάξει... τώρα..., λίγο συνεργατικός, να μην φωνάζει... τα άλλα τώρα είναι λίγο αυτονόητα..., κυρίως να έχει αγάπη για τα παιδιά...»* ενώ άλλος κοινωνιολόγος δηλώνει: *«θα πρέπει να έχει υπομονή, να είναι προετοιμασμένος να επιλέγει αυτόν τον χώρο γιατί τον αγαπάει...».* Η αγάπη για την οποία μιλάνε πολλοί κοινωνιολόγοι της έρευνας είναι σημαντικό να συνοδεύεται και από άλλα χαρακτηριστικά, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει μια συνεντευξιαζόμενη: *«Θα έλεγα αγάπη πολύ γι' αυτό που κάνει και θέληση για προσφορά... Θεωρώ πως η διδασκαλία σε ένα ΕΕΕΕΚ είναι μία διαρκής διαλεκτική αλληλεπίδρασης, γνώσης, μόρφωσης και όπως προείπα αγάπης...».* Επίσης, για να θεωρηθεί αποτελεσματικός ένας κοινωνιολόγος που εργάζεται στο πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ είναι σημαντικό να μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος και θα διαχειριστεί τις προβληματικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη: *«...να μπορεί να μην πανικοβάλλεται και να μπορεί έτσι σε στιγμές που θα προκύψουν, λίγο απρόοπτες, να είναι σε ετοιμότητα και να μην τα χάσει, αλλά και να καταφέρει να κατευνάσει τα πνεύματα...».*

### **Επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό και το εργασιακό πλαίσιο**

Εκτός όμως από τα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικό να διαθέτει ο κοινωνιολόγος στη σχέση του με τους μαθητές, από τους συνεντευξιαζόμενους επισημαίνονται και χαρακτηριστικά που αφορούν στις σχέσεις με τους συναδέλφους

αλλά και τη γενικότερη στάση στο εργασιακό πλαίσιο. Γίνεται λόγος για χαρακτηριστικά όπως α) οι δεξιότητες συνεργασίας και συνύπαρξης με το υπόλοιπο προσωπικό: «...να τον διακρίνει κλίμα συναδελφικότητας με τους άλλους», «να γνωρίζει, να συνεργάζεται, να είναι ήρεμος, να μπορεί να συνυπάρξει... Το κύριο και σημαντικότερο είναι να μπορεί να συνεργάζεται» και β) η διάθεση για εργασία: «... και να έχει όρεξη και διάθεση για δουλειά και όχι να λέει «εντάξει το παιδί δεν καταλαβαίνει» ή «ο γονιός δεν θα έρθει να με ελέγξει και να ελέγξει το γραπτό»,

Σημαντικές θεωρούνται και οι δεξιότητες που διαθέτει ένας κοινωνιολόγος όσον αφορά στην προσαρμογή του στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εργασιακού του πλαισίου, δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την ικανότητα του να διαχειριστεί συναισθήματα ματαιώσης αλλά και άλλες δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει: «Πρέπει να ξέρεις να ελίσσεσαι και να προσαρμόζεσαι, να μπορείς να το κάνεις δηλαδή αυτό το πράγμα...». Μια συνεντευξιαζόμενη περιγράφει τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, περιγραφή μέσα από την οποία τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων προσαρμογής: «Είναι μεγάλο, είναι και το πρόβλημα ότι κάθε χρόνο είσαι αλλού και... εντάξει... υπάρχει και αυτή η ματαιότητα που βιώνεις... εγώ κάνω κάτι και βλέπω ότι... δεν προλαβαίνω να ολοκληρώσω... δεν ξέρω ... αν ήμουν και του χρόνου στο ίδιο σχολείο θα ήταν τελείως διαφορετικά... και τα παιδιά να συνεχίσουν... να μην φεύγεις... πολλά τα προβλήματα...»

Τέλος, αναφέρονται και ικανότητες όπως το ανοιχτό μυαλό και η ενσωμάτωση νέων πρακτικών και στρατηγικών αλλά και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και εύρεση λύσεων: «...να έχει πολύ ευρύ μυαλό, ούτως ώστε να ενσωματώνει και να βάζει και νέα πράγματα...». Η «...αποτελεσματική διαχείριση της τάξης σε επίπεδο διδασκαλίας για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος στη τάξη» κατατάσσονται στις απαραίτητες δεξιότητες ενός κοινωνιολόγου από άλλον συμμετέχοντα. Ο ίδιος κοινωνιολόγος δηλώνει επίσης: «...σωστή προετοιμασία του γνωστικού αντικείμενου για αποτελεσματική μάθηση, εφαρμογή μοντέλων και στρατηγικές διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων...».

## **Επιθυμητά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κοινωνιολόγου**

Εκτός την έμφαση που αποδίδουν οι κοινωνιολόγοι στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που θεωρούν ότι είναι επιθυμητά να διαθέτει ένας κοινωνιολόγος στην αλληλεπίδραση και συνύπαρξη του με τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό, γίνεται λόγος για τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, για το είδος της εκπαίδευσης που θα ήταν καλό να έχει λάβει ένας Κοινωνιολόγος για να εργασθεί σε ένα ΕΕΕΕΚ. Η εξειδίκευση πάνω στην ειδική αγωγή, θεωρείται απαραίτητο προσόν ενός κοινωνιολόγου που δουλεύει ή σκοπεύει να εργαστεί σ' ένα ΕΕΕΕΚ: *«οποσδήποτε κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή...», «Σίγουρα να έχει μεταπτυχιακό - ειδικής αγωγής, όμως - και πρακτική άσκηση»* ενώ τονίζεται η σημασία η εξειδίκευση αυτή να συνοδεύεται από πρακτική άσκηση και να συμβαίνει στο προπτυχιακό επίπεδο: *«Μέσα στο προπτυχιακό θα έπρεπε να υπάρχουν κάποια μαθήματα που να αναφέρονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευση τους...»* και *«Πέρα από το θεωρητικό επίπεδο που μπορεί να σου προσφέρει ένα σεμινάριο π.χ. 400 ωρών ή ένα μεταπτυχιακό, θεωρώ ότι θα ήταν απαραίτητη κάποια πρακτική άσκηση... Καλό θα ήταν οι νέοι να κάνουν κάποια πρακτική άσκηση με κάποιον επιβλέποντα στο σχολείο, ώστε να είναι πιο έτοιμοι όταν θα πάνε για καθηγητές και να μπορούν να προλαμβάνουν καταστάσεις»*. Η δυνατότητα αναγνώρισης διαφορετικών μορφών αναπηρίας και ως εκ τούτου των ιδιαίτερων αναγκών που προκύπτουν επισημαίνεται από άλλον συμμετέχοντα: *«... να ξέρει τι σημαίνει ειδική αγωγή, να καταλαβαίνει πως πρέπει να συμπεριφέρεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να είναι γνώστης της κάθε «πάθησης» και πως μπορεί να την αντιμετωπίσει... Αλλά πρέπει να ξέρεις συγκεκριμένα πώς να αντιμετωπίζεις ένα αυτιστικό... δηλαδή άμα πας χωρίς να ξέρεις πως πρέπει να αντιμετωπίσεις ένα αυτιστικό, έχεις πρόβλημα και μεγάλο... και πείρα χρειάζεται ουσιαστικά, να αποκτήσεις δεξιότητα πάνω σε αυτό...»*.

Εκτός από τις γενικές και σφαιρικές γνώσεις στην ειδική αγωγή, κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρονται στην κατοχή εκ μέρους των κοινωνιολόγων συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες όταν κανείς δουλεύει με μαθητικό πληθυσμό με συγκεκριμένες αναπηρίες: *«Εμείς που δουλεύουμε σε ένα ΕΕΕΕΚ με παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές*

αναπηρίες, δεν μπορείς να δουλέψεις αν δεν γνωρίζεις την νοηματική γλώσσα ή την Braille...Οπότε, ουσιαστικά ξεκινάς από το να έχεις μια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή...». Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σημαντική και η επιμόρφωση των κοινωνιολόγων στη χρήση προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: *«θεωρώ ότι το Υπουργείο θα μπορούσε να χρηματοδοτεί κάποια σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς «τύπου» PECS, ABA, κτλ, τα οποία είναι πολύ χρήσιμα για τον αυτισμό» και «Όχι απλά ένα μεταπτυχιακό – σίγουρα στα μεταπτυχιακά μαθαίνουμε – αλλά όλα αυτά τα προγράμματα που χρησιμοποιείς για την κάθε αναπηρία όπως το “TEACCH” , το “PECS” και όλα αυτά, θα πρέπει να γίνει επιπλέον επιμόρφωση, γιατί στην πράξη χρειάζεται αυτό για την διδακτική..., δεν βγαίνει διαφορετικά, αν δεν ξέρεις τέτοια προγράμματα».* Τέλος, από ορισμένους κοινωνιολόγους αναφέρεται η σημαντικότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης: *«Καταρχάς να έχει εκπαίδευση παιδαγωγικού κύκλου..., δηλαδή ένας απλά που έχει τελειώσει την Πάντειο, δεν είναι παιδαγωγός... Από εκεί και πέρα, πρέπει να έχει μια παιδαγωγική κατάρτιση, να έχει γνώσεις στην ειδική αγωγή για να μπορέσει να προχωρήσει, γιατί το πτυχίο του κοινωνιολόγου δεν αρκεί..., ειδικά για την ειδική αγωγή δεν αρκεί...», «να είναι κάτοχος παιδαγωγικής επάρκειας σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ, μιας και πιστεύω ότι προσφέρει αρκετές γνώσεις γύρω από την εκπαίδευση γενικά, αλλά και σε θέματα ειδικής αγωγής...».*

Όσον αφορά στην επάρκεια τους, κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν νιώθουν επαρκείς, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Όχι, δεν θεωρώ ότι είναι επαρκής. Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση, όχι όμως επιφανειακά πράγματα. Δηλαδή, τι θα μπορούσα να κάνω άμεσα στην τάξη. Σίγουρα, θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση και υλικό από άλλα άτομα»* ενώ η πλειοψηφία παρόλο που δηλώνει ότι έχει αποκτήσει σημαντικές γνώσεις στο πλαίσιο των σπουδών, τονίζει την ανάγκη της διαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, φέρνοντας στο προσκήνιο την έννοια της Δια Βίου Μάθησης: *«Νομίζω ότι είμαι καλά... Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν χρειαζόμαστε κάτι επιπλέον... Πάντα χρειαζόμαστε κάτι επιπλέον, πάντα κάτι θα μας προσφέρει...».* Η αντίληψη της επάρκειας σε συνδυασμό με την ανάγκη για Δια Βίου Μάθησης αναφέρεται και από άλλους κοινωνιολόγους: *«Κοίταξε, η εκπαίδευση νομίζω ότι ποτέ δεν θα είναι αρκετή, από την άποψη ότι υπάρχουν αρκετά πράγματα που θεωρώ ότι δεν*

γνωρίζουμε – όχι εγώ προσωπικά, αλλά γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα – και καλό θα ήταν να μαθαίνουμε συνεχώς... Θεωρώ όμως, ότι κανείς δεν μπορεί να πει «είναι αρκετή η εκπαίδευση μου και μπορώ να σταματήσω εδώ», «Πέρα όμως και από όλες τις τυπικές σπουδές, νομίζω πρέπει διαρκώς να μαθαίνεις, να ενημερώνεσαι και να αναζητάς καινούριες δραστηριότητες, αφού συνεχώς προκύπτουν - το ξέρουμε καλά αυτό - νέες καταστάσεις, για τις οποίες δεν είμαστε πάντα έτοιμοι...» και «Τίποτε δεν είναι πάντα επαρκές ρε παιδί μου... εντάξει, πάντα μαθαίνεις πράγματα, δηλαδή πάντα βρίσκεις...». Ωστόσο, παρόλο που φαίνεται να υπάρχει αυτή η ανάγκη, από ορισμένους κοινωνιολόγους επισημαίνεται η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων και η μη παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών από το Υπουργείο Παιδείας και τους υπόλοιπους κρατικούς φορείς: «Δυστυχώς αυτά τα «του τύπου» σεμινάρια είναι επί πληρωμή και δεν χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο, άρα πρέπει να τα πληρώσουμε μόνοι μας και είναι δύσκολο αυτή η εκπαίδευση να γίνεται συχνά, σε μικρό χρονικό διάστημα» ενώ από έναν συμμετέχοντα αναφέρεται ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί πανάκεια και ότι χρειάζεται η πρακτική άσκηση: «Πιθανώς και να είναι..., αν και είναι λίγο παγίδα η ερώτηση! Το τι μαθαίνεις πολλές φορές, διαφέρει σε σχέση με το ποια είναι η πραγματικότητα. Μπορεί να έχεις πάρει λ.χ. και διδακτορικό σε ένα αντικείμενο και να μην ξέρεις κάτι ή να μην έχεις πάρει κάτι και να έχεις 10 χρόνια πείρα και να είσαι πολύ καλύτερος...».

#### **4.1.3. Γ' Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των Κοινωνιολόγων για τη Βελτίωση των Παρεχόμενων Υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ**

Στον τελευταίο θεματικό μας άξονα (Άξονας Γ') μας ενδιέφερε η καταγραφή των προτάσεων των κοινωνιολόγων αναφορικά με τρία σημαντικά ζητήματα: α) την ανάδειξη του ρόλου τους στο πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ, β) την βελτίωση της διεπιστημονικής συνεργασίας και γ) την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την ανάλυση των απαντήσεων η γενικότερη εικόνα που σχηματίζεται είναι ότι η ανάδειξη του ρόλου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ποιοτική εργασία, μέσω της οποίας μπορεί να συντελεστεί η βελτίωση και εξέλιξη των μαθητών και να επιτευχθεί



η καλύτερη συνύπαρξη με το υπόλοιπο προσωπικό. Η καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους της έρευνας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών δράσεων και προγραμμάτων, γεγονός που για να συμβεί θα πρέπει το συμφέρον του μαθητή να τοποθετηθεί στο επίκεντρο και να υπάρχει διάθεση όλων των εμπλεκομένων για συνεργασία. Τέλος, αναφορικά με την ενσωμάτωση των μαθητών των ΕΕΕΕΚ τονίζεται η ανάγκη της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης για την ειδική αγωγή και της ένταξης των μαθητών αυτών σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από άλλα σχολεία αλλά και από δομές της κοινότητας. Σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται και η εργασιακή ένταξη των μαθητών. Στον Πίνακα 5. που ακολουθεί δίνεται μια συνοπτική εικόνα του τρίτου θεματικού άξονα. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι κατηγορίες μαζί με τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

**Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Γ.**

<b>Θεματικός Άξονας Γ': Προτάσεις των Κοινωνιολόγων για τη Βελτίωση των Παρεχόμενων Υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ</b>	
<b>12. Ανάδειξη και Σημαντικότητα του Ρόλου του Κοινωνιολόγου στο Πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΜΑΝΑΡΚ</b> - μη αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου του κοινωνιολόγου</li> <li>○ <b>ΑΝΡΠΕΡΣΥΝ</b> – ανάδειξη ρόλου μέσα από την ποιότητα της εργασίας και της συνεργασίας</li> <li>○ <b>ΑΝΡΕΞΒΜΑΘ</b> - ανάδειξη ρόλου μέσα από την εξέλιξη και βελτίωση των μαθητών</li> <li>○ <b>ΑΝΡΣΧΥΛΠ</b> - ανάδειξη ρόλου μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων</li> <li>○ <b>ΔΤΕΑΝΤΚ</b> – διαφορετικός τρόπος ερμηνείας και αντίληψης από τον κοινωνιολόγο</li> <li>○ <b>ΔΑΝΣΡΣΣΕΣ</b> – δυνατότητα ανάληψης συμβουλευτικού ρόλου στις σχέσεις</li> </ul>

	μεταξύ συναδέλφων και εποπτεία συναδέλφων
<b>13. Βελτίωση Διεπιστημονικής Συνεργασίας στο ΕΕΕΕΚ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΒΑΣΥΚΑΡΣ</b> - βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας μέσω υλοποίησης κοινών δράσεων με συναδέλφους</li> <li>ο <b>ΒΑΣΤΜΕΠ</b> - βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας μέσω τοποθέτησης τού μαθητή στο επίκεντρο</li> <li>ο <b>ΒΑΣΕΚΑ</b> - βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας μέσα από την επίδειξη καλής διάθεσης</li> </ul>
<b>14. Δράσεις για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΕΝΕΥΕΑΓ</b> - ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την ειδική αγωγή</li> <li>ο <b>ΣΜΤΣΕΜ</b> - συνδιδασκαλία με μαθητές από τυπικά σχολεία στα εργαστηριακά μαθήματα</li> <li>ο <b>ΣΣΓΠΠΚΣ</b> - συνεργασίες με σχολεία γενικής παιδείας μέσω project ή καλλιτεχνικών συμπράξεων</li> <li>ο <b>ΣΥΜΑΠΔΚ</b> - συμμετοχή σε διαγωνισμούς και πολιτιστικά δρώμενα της κοινότητας</li> <li>ο <b>ΣΥΜΣΥΝΕΑΕ</b> - συμμετοχή μαθητών σε συνεταιρισμούς και ένταξη στην αγορά εργασίας</li> </ul>

### **Ανάδειξη και Σημαντικότητα του Ρόλου του Κοινωνιολόγου στο Πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ**

Στο ερώτημα «Με ποιους τρόπους θεωρείς πως θα μπορούσες να βελτιώσεις και να αναδείξεις στους συναδέλφους σου το ρόλο σου (ως Κοινωνιολόγου) στο ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;» καταρχήν εκφράζεται η άποψη ότι δεν υπάρχει τέτοια ανάγκη καθώς η παρουσία του κοινωνιολόγου αναγνωρίζεται μέσα από τη δουλειά που

προσφέρει, με τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν: «*Νομίζω ότι δεν έχω αυτήν την ανάγκη, να το δείξω στους συναδέλφους μου...*», «*Νομίζω ότι αυτό φαίνεται από την καθημερινή δουλειά, με τη συμμετοχή μου στα προγράμματα, με την ανάληψη πρωτοβουλιών, με τη συνεργασία την καθημερινή που έχω με τους καθηγητές. Δεν θεωρώ ότι μπορεί να φανεί με έναν τρόπο ή ότι σήμερα εγώ θα τους πείσω ως κοινωνιολόγος ότι αξίζω να βρίσκομαι στο ΕΕΕΕΚ... Πιστεύω αυτό φαίνεται από την καθημερινότητα, την καθημερινή τριβή και το πώς εργάζεται ο καθένας...*» και «*...δεν έχεις να αποδείξεις σε κανέναν τίποτα νομίζω... εγώ να σου πω ότι δεν μπαίνω στην διαδικασία να αποδείξω σε κανέναν τίποτα, εντάξει... δεν απολογούμαι για το έργο μου...*».

Ουσιαστικά αυτό που προκύπτει είναι ότι ο κοινωνιολόγος αποδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του μέσα από την ποιότητα της δουλειάς του, που έχει αποδέκτες πρώτα απ' όλα τους ίδιους του μαθητές και έπειτα το υπόλοιπο προσωπικό των ΕΕΕΕΚ: «*απ' τη δουλειά και το παιδί που μπορεί να εξελιχθεί, το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο, νομίζω το καταλαβαίνεις και εσύ...*». Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «*Κάνοντας καλά την δουλειά μου... για να αναδειχτεί τον ρόλο του, πρέπει να κάνει και ο κοινωνιολόγος: να είναι συνεπής, να δουλεύει καλά το αντικείμενο του, να φροντίζει τα παιδιά να το κατανοούν και να το περνάει στα παιδιά, ώστε στο τέλος να έχουν πάρει αυτά που πρέπει, να μπορούν να λειτουργήσουν, να βγαίνουν έξω, να κάνουν τις δουλειές τους, να αυτονομηθούν, να αυτοεξυπηρετούνται... Αν το καταφέρει αυτό ο κοινωνιολόγος, νομίζω ότι ο ρόλος του θα έχει αναδειχτεί από αυτό....*». Σημαντικός θεωρείται από τους συνεντευξιαζόμενους ο ρόλος τους για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη γενικότερη κοινωνικοποίηση τους: «*...οι κοινωνιολόγοι είναι σημαντικοί να είναι εκεί... σαν μάθημα εκεί... Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. Όχι ότι τα άλλα τα μαθήματα δεν είναι, αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά αυτό που υστερούν είναι να μάθουν να μιλάνε, να μάθουν να κινούνται... είναι ένας τρόπος που θα μπορούσαν οι κοινωνιολόγοι να τα βγάλουν λίγο προς την έξω κοινωνία», «*Θεωρώ ότι είμαστε από τις πιο σημαντικές ειδικότητες στα ΕΕΕΕΚ όσον αφορά το κομμάτι της κοινωνικοποίησης των παιδιών... Δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να το κάνει κάποια άλλη επιστήμη...*». Στην ίδια κατεύθυνση κάποιος άλλος αναφέρει χαρακτηριστικά: «*...να κατανοήσουν τα παιδιά που βρίσκονται, πως λειτουργούν εκεί που βρίσκονται, τι**

*σημαίνει εκεί που βρίσκονται, η οικογένεια τους πως είναι, η κοινωνία στην οποία ζουν πως είναι, η γειτονιά πως λειτουργεί, το σχολείο πως λειτουργεί... δηλαδή να τους δώσεις μια εικόνα του εαυτού τους, απέναντι σε όλα τα υπόλοιπα... αυτό κάνει και η κοινωνιολογία αν δεν κάνω λάθος...».*

Εκτός από την συμβολή στην επίτευξη των στόχων των μαθητών, η ανάδειξη και βελτίωση του ρόλου του κοινωνιολόγου θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί α) μέσα από τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες, με τους κοινωνιολόγους να δηλώνουν ότι: «Αυτό βγαίνει μέσα από συνεργασία ουσιαστικά... Ο ένας συμπληρώνει τον άλλο...» και την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρουν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς: «Εμμ... Υποστήριξη και ενθάρρυνση συναδέλφων που δεν έχουν εμπειρία στην ειδική αγωγή, διανομή υλικού, να τους προτείνω λύσεις όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με κάποιο μαθητή, είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είτε γενικότερα στο σχολείο, όπως π.χ. σε ένα διάλειμμα, θετική ενίσχυση σε συναδέλφους που έχουν ικανότητες και πραγματικά θέλουν, αλλά χρειάζονται απλά ένα «σπρώξιμο» να απογειωθούν...» και β) μέσα από την εισαγωγή ενός διαφορετικού, πιο συστημικού τρόπου σκέψης που μπορεί να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο: «...οι κοινωνιολόγοι τα βλέπουν τελείως διαφορετικά, έχουν διαφορετική αντίληψη, γιατί είναι περασμένο από το πανεπιστήμιο να τα βλέπουν διαφορετικά - μπορεί να προσδώσει μια διαφορετική ματιά, οπτική γωνία, έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνείας από το «συνηθισμένο», το «κατεστημένο»... δηλαδή δεν σκέφτεται τόσο το ατομικό, όσο το ομαδικό περισσότερο, του συνόλου - θα μπορούσε από εκεί να δώσει μια διαφορετική κατεύθυνση στο μάθημα απ' ότι δίνουν κάποιοι άλλοι... έχει μια μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα σε σχέση με τους άλλους... και πάλι μπορεί να έρθει σε αντίθεση, σε ρήξη με κάποιους άλλους... τελοσπάντων κάπως έτσι...».

Τέλος, υποστηρίζεται ότι η αναγνώριση του ρόλου του κοινωνιολόγου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση του ανοίγματος του σχολείου και τη διασύνδεση του με την κοινότητα: «Πιστεύω να κάνω περισσότερες εργασίες με τα παιδιά, ξέρεις... πιο πρακτικές εργασίες. Κάποιες δράσεις, δηλαδή. Να δείξουμε, δηλαδή, κάποιο έργο, αυτό περισσότερο... Ίσως και κάτι κοινό με κάποιον άλλο

*συναδέλφο, κάτι τέτοιο...: Ναι, να παρουσιάσω κάποιες δράσεις, που να έχουν σχέση με το αντικείμενο μου... ναι... και να τις παρουσιάσω...», «...το αναδεικνύεις μέσα από διάφορες δράσεις που κάνεις, από διάφορα προγράμματα που αναλαμβάνεις... μόνο έτσι αναδεικνύεσαι... αναλαμβάνοντας κάποιο πρόγραμμα και φέρνοντάς το εις πέρας... Ναι... απλά αυτό... με την δράση που κάνεις, με τα προγράμματα, με όποιο τρόπο μπορεί να βρει ο καθένας, αναδεικνύεις τον κόπο σου, την δουλειά σου...».*

### **Βελτίωση Διεπιστημονικής Συνεργασίας στο ΕΕΕΕΚ**

Από τις απαντήσεις των κοινωνιολόγων στον Άξονα Α', διαπιστώνεται ότι στο πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ ακολουθείται σε σημαντικό βαθμό η διεπιστημονική προσέγγιση και φαίνεται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων στο πλαίσιο τόσο της διδασκαλίας όσο και του σχεδιασμού και υλοποίησης διάφορων δράσεων. Η διεπιστημονική συνεργασία θα μπορούσε, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, να βελτιωθεί αν οι εμπλεκόμενοι λειτουργούσαν με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών και επιδείκνυαν τη διάθεση για συνεργασία: *«Αν υπάρχει καλή θέληση, πιστεύω μπορεί να γίνει... Αυτό, να υπάρχει θέληση και αγάπη, γιατί πολλοί για την επαγγελματική αποκατάσταση επιλέγουν την ειδική αγωγή, αλλά δεν είναι για όλους αυτή... Αυτό πιστεύω είναι μόνο: η θέληση και η αγάπη για τα παιδιά...»* και *«... αν έχουν ως γνώμονα το καλό των παιδιών, θα πάνε ένα βήμα παραπέρα... Να έχουν θετική στάση απέναντι σε όλους, όχι μόνο στους συναδέλφους, αλλά και στα παιδιά..., εντάξει αυτή είναι η βάση για μια καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων..., από κει και πέρα όλα θα βρεθούν, αρκεί να υπάρχει καλή θέληση...»*. Αναφερόμενη στην πολύ καλή συνεργασία που υπάρχει στο πλαίσιο της εργασίας της, μια κοινωνιολόγος υποστηρίζει ότι η συνεργασία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη διάθεση των εμπλεκόμενων και τον παραμερισμό των προσωπικών του διαφορών: *«Την συνεργασία την έκανε τόσο καλή η διάθεση όλων των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Η καλή διάθεση. Μπήκαμε στο σχολείο, θα κάνουμε την δουλειά μας... έξω από το σχολείο, άλλο θέμα...»* ενώ την ίδια άποψη εκφράζει μια άλλη συνεντευξιαζόμενη, η οποία φαίνεται ότι βρίσκεται σε ένα πλαίσιο όπου η συνεργασία είναι πιο δύσκολη: *««Είναι στο χέρι του καθενός Μαρία... Αν θες να συνεργαστείς, συνεργάζεσαι. Αν είσαι μουντρούχος και δεν θες να συνεργαστείς, δεν συνεργάζεσαι. Εγώ αυτό έχω καταλάβει*

*τόσα χρόνια... εντάξει, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που δεν θέλουν να συνεργαστούν, θέλουν να έχουν την τάξη τους, να κλείσουν την πόρτα και να κάνουν ό,τι γουστάρουν... Οπότε νομίζω ότι είναι στον χαρακτήρα του καθενός... να υπάρχει θέληση, διάθεση...»*

### **Δράσεις για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Όσον αφορά στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πλειοψηφία των κοινωνιολόγων τονίζει την ανάγκη για την περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ειδική αγωγή με στόχο την άρση των στερεοτύπων και την ισότιμη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία: *«...αυτό που μου πάει στο μυαλό, είναι δράσεις ευαισθητοποίησης της κοινότητας, ενημέρωση για το τι είναι η ειδική αγωγή, τι κάνει το σχολείο το δικό μας συγκεκριμένα, ποιοι μαθητές μπορούν να εγγραφούν, τι απολυτήριο παίρνουν, με τι είναι ισότιμο και τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά μέσα από αυτό το σχολείο, αναλόγως βέβαια και των δυνατοτήτων τους», «Το πιο γνωστό και πιο συνηθισμένο, είναι να υπάρχει ενημέρωση... ενημέρωση ως προς τον κόσμο, προς τα έξω...». Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από μια κοινωνιολόγο, η ενημέρωση πολλές φορές δεν είναι αρκετή και δεν συμβάλλει στην ισότητα και στην άρση των διακρίσεων: *«Ενώ υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σταματάει εκεί..., δεν ξέρω..., δεν έχουν τόσο εξοικειωθεί με τον αυτισμό και τις υπόλοιπες αναπηρίες τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης... Σου δίνεται και αυτή η εντύπωση όταν θα πας στο σχολείο... Δηλαδή εμένα, μου έχει δοθεί αυτή η εντύπωση: το να στέκεται ένα παιδάκι δικό μας και το άλλο να απομακρύνεται ή να το κοιτάζει με φόβο... Λίγα ήταν τα παιδιά που είχαν έντονη ενσυναίσθηση και καταλάβαιναν... Πολύ λίγα... Κάποια παιδιά έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση, ίσως γιατί έχουν άτομο στην οικογένεια... Μιλάμε συνέχεια για την συνεκπαίδευση και για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου εύκολο... Σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί να συμβαίνει, αλλά σε πρακτικό, όχι... Αντιμετωπίζουν με οίκτο τα παιδιά, δεν μπορούν να αντιληφθούν ικανότητες ή να δώσουν την ευκαιρία..., κάπως έτσι μου φαίνεται..., να τα μάθουν... Αυτό...».**

Μια λύση στην παραπάνω “πραγματικότητα” έρχεται από άλλους συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της συνύπαρξης των μαθητών των ΕΕΕΕΚ με μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσα από την συνδιδασκαλία και την από κοινού οργάνωση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων: «..αρκετά θα μπορούσα να σκεφτώ: συνεργασίες με σχολεία γενικής παιδείας μέσω κάποιων project ή καλλιτεχνικών συμπράξεων...», «Προσπαθούμε να παίρνουμε μέρος σε σχολικούς αγώνες, το έχουμε στο πρόγραμμα μας αυτό και γενικά προσπαθούμε να συμμετέχουμε σε οποιαδήποτε δράση των τυπικών σχολείων μπορούμε... και είμαι υπέρ της συνδιδασκαλίας, σε κάποια μαθήματα... Εγώ θεωρώ ότι η ενσωμάτωση με τον τρόπο που δουλεύει η τυπική αγωγή δεν τα βοηθά τα παιδιά, αλλά η συνδιδασκαλία στα project, ας πούμε, θα μπορούσε να βοηθήσει εκεί που δουλεύουν διαθεματικές και φυσικά στα εργαστηριακά μαθήματα...».

Μια ακόμα πρόταση αφορά στη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις της Κοινότητας ενώ σημαντική θεωρείται και η εργασιακή ένταξη. Όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στην κοινότητα, οι κοινωνιολόγοι αναφέρουν: «Θα μπορούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά σε κάποιες εκδηλώσεις που κάνει ο Δήμος, για να φανούν ότι τα παιδιά είναι λειτουργικά και μπορούν και συμμετέχουν σε πολλές εκδηλώσεις, θα μπορούσε να βοηθήσουν εθελοντικά κάπου πάλι που έχει σχέση με τον Δήμο ή την κοινότητα...». Για ισότιμη συμμετοχή των μαθητών κάνει λόγο ένας ακόμα κοινωνιολόγος, τονίζοντας την ανάγκη της κοινωνικοποίησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας: «... ισότιμη συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δράσεις της τοπικής κοινωνίας... δηλαδή εκδηλώσεις, παρελάσεις, εκδρομές, αθλητικούς αγώνες... Οι μαθητές με αναπηρία, πιστεύω, πρέπει να ζουν καθημερινά ανάμεσα στους συμπολίτες τους, γιατί ό,τι και αν διδάζουμε στους μαθητές μας εάν δεν κοινωνικοποιηθούν, εάν τους έχουμε κρυμμένους στο σχολείο και στο σπίτι, δεν θα πετύχουμε τον αυτόνομο βίο... Με αυτόν τον τρόπο και η τοπική κοινωνία αποδέχεται και μαθαίνει να σέβεται τους μαθητές με αναπηρία...». Τέλος, σχετικά με την εργασιακή ένταξη, η σημασία της τονίζεται από δύο κοινωνιολόγους, οι οποίοι αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Κοίταξε, θα μπορούσε να γίνει αυτό που πάει να γίνει τώρα με το συνεταιρισμό. Θα μπορούσε, σε συνεργασία με την κοινότητα, να φτιαχτούν κάποια πράγματα, τα παιδιά να μπουν σε περίπτερο, να μπορούν να γίνουν αγοραπωλησίες... Με την στήριξη της κοινότητας... Νομίζω είναι πολύ καλή ιδέα, γιατί

*και τα παιδιά παίρνουν θάρρος και βλέπουν και την αγορά εργασίας» και «... θα πρέπει να βοηθήσουμε, ώστε οι μαθητές που αποφοιτούν να μπορούν να εργαστούν στο αντικείμενο σπουδών τους, σε διάφορα εργαστήρια της περιοχής τους και να αμείβονται και όχι μετά να «χάνονται».*

## **5. Συζήτηση**

Η υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και η εξασφάλιση της πρόσβασής τους σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, συνεχίζει να αποτελεί μεγάλη πρόκληση στο πλαίσιο της σημερινής κοινωνίας γενικότερα, και της ελληνικής ειδικότερα (Σκουλίδης και συν., 2015). Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) αποτελούν ένα πλαίσιο, εντός του οποίου επιχειρείται η υλοποίηση στόχων που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης, στόχων όπως είναι η υποστήριξη, η ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η άρση των στερεοτύπων, η αύξηση του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονόμησης των μαθητών αυτών. Βασική αποστολή των ΕΕΕΕΚ είναι η παροχή επαγγελματικής κατάρτισης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με απώτερο στόχο την ένταξη τους στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική αποκατάστασή τους (Καρβουνίδου, 2008). Η αποστολή των ΕΕΕΕΚ τονίζεται χαρακτηριστικά στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ, 2004, σ.11) όπου αναφέρεται ότι *«Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ διέπεται από μια ολιστική προσέγγιση, που αφορά όλους τους τομείς της ζωής του μαθητή. Βοηθά στην κατανόηση των αναγκών του, στη βίωση και παραδοχή των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών του, παροτρύνοντάς τον να αναλάβει ευθύνες και να συμβάλλει εποικοδομητικά, όσο περισσότερο μπορεί, στη λειτουργία της κοινωνίας που ζει. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο κάθε μαθητής να κερδίσει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, την αυτονομία του, ανακτώντας την αξιοπρέπεια που του αξίζει».*

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, και εστιάζοντας στο χώρο των ΕΕΕΕΚ, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των Κοινωνιολόγων που εργάζονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της χρήσης της ποιοτικής μεθοδολογίας, πραγματοποιήθηκαν 10 ημιδομημένες συνεντεύξεις Κοινωνιολόγων



ΕΑΕ που προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να καταγραφούν: α) οι απόψεις τους αναφορικά με το ρόλο τους στα ΕΕΕΕΚ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα σε αυτά, β) τα προσόντα και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας Κοινωνιολόγος για να εργαστεί σε μια τέτοια δομή και γ) οι προτάσεις τους για την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους σε αυτά.

Όσον αφορά στον πρώτο στόχο, από τα αποτελέσματα μας φαίνεται ότι ο ρόλος του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο της εργασίας του στο ΕΕΕΕΚ πολλές φορές ταυτίζεται και δεν διαφοροποιείται από το ρόλο ενός εκπαιδευτικού, γεγονός που προκύπτει, τόσο από την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι, όσο από τον τρόπο που γίνονται αντιληπτοί από το υπόλοιπο προσωπικό, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους. Αναφορές όπως: «...ως κοινωνιολόγος δεν έχω κάποιο ρόλο ουσιαστικά πλέον εκεί. Είμαι ως εκπαιδευτικός εκεί...», «πλέον δεν είμαι εκεί ως κοινωνιολόγος, είμαι ουσιαστικά εκπαιδευτικός, οπότε όπως αντιλαμβάνονται τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, έτσι αντιλαμβάνονται και εμένα, δεν υπάρχει κάτι το ξεχωριστό...» αλλά και «ουσιαστικά αυτό που κάνω είναι περισσότερο ως εκπαιδευτικός, παρά ως κοινωνιολόγος», αναδεικνύουν την παραπάνω διαπίστωση. Η παρουσία τους στο χώρο συνδέεται με τη διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών θεματικών για τις ανάγκες της οποίας καταφεύγουν στη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων, υποστηρίζοντας ότι πρώτα λειτουργούν ως ειδικοί παιδαγωγοί και έπειτα ως κοινωνιολόγοι, γεγονός που αποδίδεται στις ιδιαιτερότητες του πλαισίου και στο μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευόμενων. Υπάρχουν κάποιες αναφορές ότι οι κοινωνιολόγοι διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, κυρίως όσον αφορά στον συστημικό τρόπο αντίληψης και στην έμφαση που αποδίδουν στο κοινωνικό παράγοντα έναντι του ατομικού. Παράλληλα, υπάρχουν φωνές που υποστηρίζουν ότι μέσω της άσκησης του ρόλου του κοινωνιολόγου δίνεται η δυνατότητα ανάληψης ρόλων και καθηκόντων όπως το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα και η οργάνωση δράσεων διασύνδεσης, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, κ.α. Ωστόσο, φαίνεται να μην υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πρόβλεψη, στο πλαίσιο λειτουργίας των ΕΕΕΕΚ, για το ξεχωριστό ρόλο των κοινωνιολόγων και την αξιοποίηση της εξειδικευμένης γνώσης τους.

Τα αποτελέσματα μας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα που πραγματοποίησε η Κουρή (2016), η οποία αφορά στο ρόλο της Κοινωνικής Εργασίας

στην ΕΑΕ μέσα από τις απόψεις Κοινωνικών Λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών είναι πιο ξεκάθαρος. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί γνωρίζουν επακριβώς ποιος είναι ο ρόλος τους και μέσα σε ποια καθορισμένα πλαίσια εργάζονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση με στόχο πάντα το συμφέρον του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρή, 2016). Αντίθετα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και ο συντονισμός προγραμμάτων και δράσεων που μπορεί να άπτονται περισσότερο της ειδικότητας του κοινωνιολόγου, πραγματοποιείται από όλες τις ειδικότητες, χωρίς την ύπαρξη ξεκάθαρων κριτηρίων.

Η ταύτιση του κοινωνιολόγου και ο προσδιορισμός του μέσα από τον εκπαιδευτικό του ρόλο, συμβαίνει και από το υπόλοιπο προσωπικό που εργάζεται στο ΕΕΕΕΚ, με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν ότι υπάρχει δυσκολία κατανόησης της παρουσίας του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Η σύγχυση του ρόλου, όπως γίνεται αντιληπτός από τους υπόλοιπους επαγγελματίες είναι ένα εύρημα που εντοπίζεται και στην έρευνα της Κουρή (2016). Συγκεκριμένα, κάποιιοι από τους κοινωνικούς λειτουργούς δηλώνουν ότι οι άλλες ειδικότητες συγχέουν το ρόλο τους κυρίως με αυτόν του ψυχολόγου και του κοινωνιολόγου: *«πιστεύω ότι το υπόλοιπο προσωπικό δεν έχει καταλάβει επακριβώς το ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού... ε πολλοί τον συγχέουν με τον ψυχολόγο, άλλοι νομίζουν ότι θα κάνουν μάθημα κοινωνιολογίας, γενικά είναι λίγο μπερδεμένα τα πράγματα»*. Αντίστοιχα στην παρούσα έρευνα αναφέρεται ότι: *«Πλέον δεν είμαι εκεί ως κοινωνιολόγος, είμαι ουσιαστικά εκπαιδευτικός, οπότε όπως αντιλαμβάνονται τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, έτσι αντιλαμβάνονται και εμένα, δεν υπάρχει κάτι το ξεχωριστό... ναι μεν το εργαστήριο δέχεται κοινωνιολόγους έκτος των άλλων, αλλά ουσιαστικά αυτό που κάνω είναι περισσότερο ως εκπαιδευτικός, παρά ως κοινωνιολόγος. Δηλαδή ναι μεν να μάθουν τα παιδιά, αλλά να το μάθουν με τρόπο που είναι του εκπαιδευτικού ουσιαστικά...»*(σ. 99).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η παραμέληση του ρόλου του κοινωνιολόγου δεν βιώνεται απαξιωτικά, πλην μιας εξαίρεσης, από τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι τονίζουν τα οφέλη της διεπιστημονικής προσέγγισης και υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας, εγγυάται την

αποτελεσματική λειτουργία του ΕΕΕΕΚ, τονίζοντας ότι είναι πολύ δύσκολος ο καταμερισμός και η ανάληψη συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από έντονη αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Αντίθετα οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που καλείται να διαχειριστεί ένας κοινωνιολόγος στο πλαίσιο της εργασίας του στο ΕΕΕΕΚ σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις δομικές αδυναμίες του ΕΕΕΕΚ. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολιάζεται από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων και αφορά σε ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό και σε εξοπλισμό των εργαστηρίων. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε αντιστοιχία με αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Καρβουνίδου, 2008; Κουρή, 2016; Ζώνιου – Σιδέρη, 2004; Δελλασούδας, 2003; Δράκος, 2002).

Αρνητική είναι η εικόνα που διαμορφώνεται σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή από τις απαντήσεις των διευθυντών των ΕΕΕΕΚ που πήραν μέρος στην έρευνα της Καρβουνίδου (2008), στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ διαμορφώνει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ΕΕΕΕΚ. Συγκεκριμένα μόνο το 47% των ερωτηθέντων αναφέρεται στην ύπαρξη κτηρίου που εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες του σχολείου. Φαίνεται επίσης ότι: α) οι μισές περίπου από τις μονάδες δεν διαθέτουν αυτόνομη αυλή, β) 12 μονάδες συστεγάζονται με άλλο σχολείο γενικής αγωγής και γ) το 75% των διευθυντών υποστηρίζει ότι οι κτηριακές εγκαταστάσεις είναι ανεπαρκείς. Σύμφωνα με τους διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα, το 31% των εργαστηρίων είναι χωρίς καθόλου εξοπλισμό, η επάρκεια αναφέρεται μόνο για το 34% των εργαστηρίων ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 56% των εργαστηρίων εξοπλίστηκαν από άλλους φορείς και όχι από το ΥΠΕΠΘ. Ελλείψεις αναφέρονται και σε σχέση με το διδακτικό υλικό, με το 64% των συμμετεχόντων να δηλώνει ότι δεν έχει αποσταλεί διδακτικό υλικό στο ΕΕΕΕΚ, το οποίο διοικούν. Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η έρευνα κατέδειξε ότι μόλις το 19% των εκπαιδευτικών έχει κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και τα αποτελέσματα της έρευνας της Ορφανίδου (2006), στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ της Κεντρικής Μακεδονίας. Από τους 34 ερωτώμενους, το 61,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι

είναι λίγο έως καθόλου ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας και το περιβάλλον εργασίας. Αυτό οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι τα σχολεία αυτά στεγάζονται σε ενοικιαζόμενους χώρους, που δεν πληρούν τις προδιαγραφές των σχολείων και μάλιστα για να στεγάσουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, μόλις το 8,8% είναι πολύ ικανοποιημένο, αρκετά το 29,4% ενώ το 61,8% είναι λίγο έως καθόλου ικανοποιημένο.

Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, τονίζεται και από τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ και αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο απόσπασμα που ακολουθεί: *«για μένα είναι πολύ σημαντικό εάν έχω ένα δικό μου γραφείο να μπορώ να δέχομαι τους γονείς και τα παιδιά, χωρίς να υπάρχει πρόβλημα. Μου έχει τύχει συνάδελφε να με έχουν βάλει σε μια αχανής τάξη, χωρίς τα απαραίτητα, με πεταμένες παλιές καρέκλες και θρανία, βρώμικη, χωρίς τηλέφωνο να επικοινωνώ με τους γονείς ή άλλες υπηρεσίες, και εγώ να πρέπει να κάνω τη δουλειά μου»* (Κουρή, 2016, σ. 85).

Οι ελλείψεις αυτές έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές του χώρου (Δελλασούδας, 2003; Δράκος, 2002; Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Η έλλειψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί μια σημαντική δυσκολία (Δράκος, 2002), ενώ η αδυναμία ανταπόκρισης στους στόχους που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες, καθώς υποστηρίζεται ότι οι στόχοι που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Ζώνιου – Σιδέρη (2004), στην οποία συμμετείχαν 650 εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, από την οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κοινωνιολόγοι προσπαθούν να τις διαχειριστούν μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης. Η συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας διευκολύνει τη σφαιρική ολιστική κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών των μαθητών. Ως εκ τούτου γίνεται δυνατή η κατάλληλη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ο σχεδιασμός μιας ολιστικής παρέμβασης όπου θα λαμβάνονται υπόψη τα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και οι

αποφάσεις θα παίρνονται σε συνεργασία με τους γονείς και το παιδί (Σαραβελάκης, 2013). Ο συστηματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, πραγματοποιείται από τους κοινωνιολόγους με την τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο, και συγκεκριμένα με την αξιολόγηση του επιπέδου της επίδοσης του, τα ενδιαφέροντα του και ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διεπιστημονική συνεργασία φαίνεται να αποτελεί σημαντική αξία αλλά και εργαλείο διαχείρισης δυσκολιών που μπορεί να προκύπτουν στο πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ. Η σημασία που αποδίδεται στην συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες και η αλληλεξάρτηση που περιγράφεται από τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας, συμβαδίζει με αποτελέσματα διεθνών ερευνών (Brownell et al., 2006; Hernandez, 2013; Meadan & Monda-Amaya, 2008; Morgan, 2016; Ritzman, Sanger, & Coufal, 2006). Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην ειδική αγωγή αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουρή (2016), σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό αλλά και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, οι συμμετέχοντες της έρευνας μας παρουσιάζουν μια πολύ θετική εικόνα όσον αφορά στη συνεργασία τους με το υπόλοιπο προσωπικό. Ενώ στην έρευνα της Κουρή (2016) η πλειοψηφία των κοινωνιολόγων σχολιάζει τις δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναφέρονται απόψεις όπως «*«Συνεργαζόμαστε με όλους... είναι τέτοια η φύση του εργαστηρίου που πρέπει να συνεργάζεται με όλους...»*», «*Μαζεύουμε υλικό μεταξύ μας, βλέπουμε τι ελλείψεις έχουμε, τι θα θέλαμε να κάνουμε σε κάθε παιδί. Επειδή πρόκειται για ένα σχολείο με πολλαπλές αναπηρίες, το κάθε παιδί θέλει κάτι διαφορετικό*» και «*... συνεννοούμαστε και τι θα διδάξουμε στα παιδιά και πως θα το διδάξουμε και τι θα χρειαστεί για το κάθε παιδί...»*».

Εκτός από την διεπιστημονική προσέγγιση, οι κοινωνιολόγοι στο πλαίσιο της εργασίας τους στο ΕΕΕΕΚ τονίζουν και τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρουν ότι προβαίνουν στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας τους

λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό των μαθητών και το ποσοστό της αναπηρίας τους. Η διαφοροποίηση και εξατομίκευση πραγματοποιείται μέσα από την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και την επιλογή των θεματικών ενοτήτων που θα διδαχθούν. Παράλληλα φαίνεται ότι οι κοινωνιολόγοι τοποθετούν στο επίκεντρο τον μαθητή και λαμβάνουν υπόψη τόσο την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης, όσο και τα ενδιαφέροντά του αλλά και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται επίσης ότι αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και τις λαμβάνουν υπόψη, τόσο στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων τους, όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών (Watkins, 2007).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό μας στόχο που αφορούσε στη καταγραφή των επιθυμητών δεξιοτήτων και προσόντων που θα έπρεπε να διαθέτει ένας κοινωνιολόγος προκειμένου να εργαστεί στο πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ, παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες είναι ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν καλό εκπαιδευτικό. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο κοινωνιολόγος που εργάζεται στο ΕΕΕΕΚ, σε σχέση με τους μαθητές τους θα πρέπει να είναι καλός, φιλικός, ευαίσθητος, υπομονετικός, να λειτουργεί με κατανόηση και ενσυναίσθηση και να έχει διάθεση και πραγματικό ενδιαφέρον, να αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών, να συμβάλλει στη δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος, κ.α. Από την άλλη σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους και το εργασιακό του πλαίσιο είναι σημαντικό να διαθέτει ικανότητες συνεργασίας και συνύπαρξης, διάθεση για δουλειά, να προσαρμόζεται σε καινούριες περιστάσεις, ακόμα και όταν είναι προβληματικές, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις κρίσεις, να λειτουργεί υποστηρικτικά και εμπνευστικά προς τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Παρά το γεγονός ότι η έμφαση δίνεται περισσότερο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι κοινωνιολόγοι τονίζουν επίσης τη σημασία των ακαδημαϊκών προσόντων, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα να είναι κανείς καταρτισμένος και να έχει καλή γνώση του αντικειμένου του, να θέλει να εξελίσσεται και να υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές. Συνοπτικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι από τις απαντήσεις των κοινωνιολόγων προκύπτει ότι ένας αποτελεσματικός κοινωνιολόγος

είναι αυτός που σύμφωνα με τους Olivier και Williams (2005, όπως αναφέρεται στο Σακουλίδης και συν., 2015, σ. 23) πέρα από την θεωρητική κατάρτιση στην ΕΑΕ και την κατοχή γνώσεων σε θέματα όπως ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, σχολική ψυχολογία, αυτισμός, κ.ά., διαθέτει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η ορθή κρίση, η ικανότητα οργάνωσης της σχολικής τάξης και διαχείρισης συγκρούσεων που μπορεί συχνά να προκύπτουν σε τέτοια σχολικά περιβάλλοντα.

Η αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ώστε να είναι κανείς ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ειδικής αγωγής επισημαίνεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005; Κιοσέ, 2016; Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016; Νικολακάκη, 2003; Παντελιάδου, 2000; Σκουλίδης και συν., 2015). Από την έρευνα των Σκουλίδη και συν. (2015), στην οποία πήραν μέρος 101 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ του Ν. Αττικής, προκύπτει η σημαντικότητα της συνεχούς - δια βίου - επιμόρφωσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενώ αναδεικνύεται επίσης ο δύσκολος και πολυσύνθετος ρόλος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ, η απουσία συστηματικής διερεύνησης αναγκών κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και η αναγκαία επιμόρφωσή τους στο πεδίο της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης και της διαχείρισης συγκρούσεων. Από την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών προκύπτουν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα:

- μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών
- η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επιμόρφωση που προσφέρεται είναι ελλιπής και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών
- ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- δεν λαμβάνονται υπόψη οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων

- δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης

Τέλος, όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό μας στόχο που αφορούσε στις προτάσεις των κοινωνιολόγων αναφορικά με τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στα ΕΕΕΕΚ, οι προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων κινούνται σε τρεις κατευθύνσεις. Καταρχήν όσον αφορά στη βελτίωση και την ανάδειξη του ρόλου τους στο εργασιακό τους περιβάλλον δεν διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις, με την πλειοψηφία των κοινωνιολόγων να υποστηρίζουν ότι ο ρόλος τους μπορεί να βελτιωθεί μόνο μέσα από την παροχή ποιοτικής εργασίας, της οποίας οι αποδέκτες δεν είναι μόνο οι μαθητές αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό αλλά και τα μέλη της κοινότητας.

Δεύτερον, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι αν και υπάρχει πολύ καλή διεπιστημονική συνεργασία, προκειμένου να βελτιωθεί ή προκειμένου να διατηρηθεί στο επιθυμητό επίπεδο είναι σημαντικός ο περαιτέρω σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων με την εμπλοκή διαφορετικών ειδικοτήτων. Η τοποθέτηση στο επίκεντρο του συμφέροντος του μαθητή και ο παραμερισμός προσωπικών διαφωνιών, κατά τη γνώμη των κοινωνιολόγων αποτελούν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της συνεργασίας. Τέλος, οι κοινωνιολόγοι προτείνουν τη συνέχιση δράσεων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης γύρω από την ειδική αγωγή με παράλληλη ανάπτυξη προγραμμάτων και συνεργασιών που μπορεί να συμβάλλουν στην εργασιακή ένταξη των μαθητών.

Κλείνοντας, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι συνοπτικά η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον πολύπλοκο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι κοινωνιολόγοι στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής γενικότερα και των Εργαστήριων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) ειδικότερα. Μέσα από τον λόγο των κοινωνιολόγων τονίζεται η αναγκαιότητα της περαιτέρω ανάδειξης του ρόλου τους και της διαφοροποίησης του από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να συμμετέχει περισσότερο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων που άπτονται των ειδικών γνώσεων που κατέχει. Επίσης, μέσα από τον λόγο τους αναδεικνύεται η διεπιστημονική συνεργασία ως απάντηση στη διαχείριση των πολυεπίπεδων αναγκών, όπως αυτές εκφράζονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως βασική εκπαιδευτική αρχή. Από την άλλη, όμως, παρουσιάζονται και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, ελλείψεις που



επισημαίνονται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες και δυσχεραίνουν τόσο τον ρόλο του κοινωνιολόγου όσο και την γενικότερη λειτουργία των ΕΕΕΕΚ (Καρβουνίδου, 2008; Κουρή, 2016; Ζώνιου – Σιδέρη, 2004; Δελλασούδας, 2003; Δράκος, 2002).

### **Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την ερευνητική προσέγγιση που επιλέχτηκε, καθώς η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας επηρεάζεται από το είδος της μεθοδολογίας που επιλέγεται καθώς και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιούνται (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα επηρεάζεται από τα μειονεκτήματα που συνοδεύουν τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Έτσι η έρευνα μας, λόγω της μεθοδολογικής επιλογής, αφορά σε μικρό και ως εκ τούτου μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού – στόχο, γεγονός που παρέχει σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης (Ιωσιφίδης, 2003).

Επίσης, η μέθοδος της συνέντευξης επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Παρασκευόπουλος, 1993), καθώς είναι πολύ εύκολο, να μεταφερθούν οι προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις του ερευνητή, ο οποίος χωρίς να έχει την πρόθεση μπορεί να προσπαθήσει να καθοδηγήσει τον συνεντευξιαζόμενο, εκμαιεύοντας συγκεκριμένες απαντήσεις (Ιωσιφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) η βασική αδυναμία της ποιοτικής προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι *«είναι ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και τη μεροληψία τόσο του εξεταστή όσο και του εξεταζόμενου, με αποτέλεσμα να μειώνεται, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγόμενων πληροφοριών»* (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ.129). Μεροληπτική στάση όμως μπορεί να προκύψει και εκ μέρους του συμμετέχοντα στην έρευνα, καθώς υπάρχει η περίπτωση οι συνεντευξιαζόμενοι να αποφύγουν να απαντήσουν με ειλικρίνεια, δίνοντας κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές απαντήσεις (Kitwood, 1977, όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010, σελ.79). Η περίπτωση οι κοινωνιολόγοι να απάντησαν με κάποιο βαθμό μεροληψίας ενισχύεται και από το γεγονός ότι η ερευνήτρια και η ίδια είναι κοινωνιολόγος που εργάζεται σε ένα ΕΕΕΕΚ, γεγονός που μπορεί να έκανε κάποιους συνεντευξιαζόμενους πιο καχύποπτους και διστακτικούς, αν και κανένας

συνεντευξιαζόμενος Κοινωνιολόγος δεν προερχόταν από το ΕΕΕΕΚ όπου εργαζόταν η ερευνήτρια.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς που συνοδεύουν την παρούσα έρευνα, κατά τη γνώμη μας η έρευνα προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι κοινωνιολόγοι, που δεν έχουν αποτελέσει έναν πληθυσμό που να έχει ερευνηθεί, όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της έρευνας που πραγματοποιήσαμε. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται ο πολύπλοκος ρόλος των κοινωνιολόγων και διαμορφώνεται μια συνολική εικόνα για τη λειτουργία και οργάνωση των ΕΕΕΕΚ. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός το γεγονός ότι τα ΕΕΕΕΚ καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην ένταξη ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα όσο και στην κοινωνία γενικότερα και αφετέρου σκεπτόμενοι ότι οι κοινωνιολόγοι μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα προς την παραπάνω κατεύθυνση, θεωρούμε σημαντική τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας. Στο πλαίσιο των μελλοντικών ερευνών θεωρούμε κρίσιμη τόσο την περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των κοινωνιολόγων όσο και την καταγραφή των αντιλήψεων και άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται στο ΕΕΕΕΚ, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς την διεπιστημονικότητα και τη στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Επίσης, εκτός από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, κατά τη γνώμη μας θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και χρήσιμη η πραγματοποίηση ερευνών με πληθυσμό στόχο α) τους γονείς, που αποτελούν το πρώτο σημαντικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης των μαθητών και η συνεργασία με τους οποίους για την επίτευξη πιο θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων έχει επανειλημμένα τονιστεί στη βιβλιογραφία αλλά και β) τους σημαντικούς άλλους που εντοπίζονται σε επίπεδο κοινότητας, όπως είναι π.χ. οι επιχειρηματίες. Τέλος, σημαντική θεωρούμε, στο πλαίσιο υλοποίησης μελλοντικών ερευνών και τη χρήση πολυμεθοδικών προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να αποτυπωθεί μέσω της χρήσης μιας μεθόδου (Ευαγγέλου, 2014). Ως εκ τούτου θεωρούμε ότι ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, με άλλα λόγια η χρήση της μεθοδολογικής «τριγωνοποίησης» (triangulation), θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του

ρόλου των κοινωνιολόγων στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και θα ανταποκρίνεται περισσότερο στη σύγχρονη προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011) στο πλαίσιο της οποίας αμφισβητείται η «*διχοτομική παρουσίαση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και του μεθοδολογικού διϊσμού, που αυτή αναπαράγει*» (Lund, 2005, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.13).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Ι. (2010). *Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής Α' και Β' Βαθμίδας (Μελλοντικά Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια Ν. 3699/2008): Παράμετροι Δομής και λειτουργίας, Επιμορφωτικές Ανάγκες Εκπαιδευτικών, Απόψεις Μαθητών και Γονέων για τις Παρεχόμενες Υπηρεσίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13986/1/Athnasiou\\_Msc2010.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13986/1/Athnasiou_Msc2010.pdf)
- Albrecht, L.G., & Devlieger, J.P. (1999). The Disability Paradox: High Quality of Life Against all Odds. *Social Science & Medicine*, 48, 977-988. doi:10.1016/S0277-9536(98)00411-0. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953698004110>
- Allan, J. (2010). The Sociology of Disability and the Struggle for Inclusive Education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619. doi:10.1080/01425692.2010.500093. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2010.500093>
- Anyon, Y. (2010). Sociological Theories of Learning Disabilities: Understanding RacialDisproportionality in Special Education. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(1), 44-57. doi: 10.1080/10911350802631495. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/10911350802631495>
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barns, C. (2012). The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Eds.), *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Barns, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A sociological introduction*. UK: Polity Press.
- Barton, L. (1996). Sociology and Disability: Some Emerging Issues. In L. Barton (Eds.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (pp.43-60).London: Longman.

- Barton, L. (1995). Segregated Special Education: Some Critical Observations. In G. Zarb (Eds.), *Removing Disability Barriers* (pp.53-62).London: Policy Studies Institute.
- Beyer, S., Hedeboom, G., & Samoy, E. (2004). *LABOr Project: Reflections on Good Practice in Vocational Training and Employment for People with Learning Disabilities*. Brussels: EASPD. Ανακτήθηκε από:  
<http://employmentforall.eu/LinkClick.aspx?fileticket=thlJuSPSeTE%3D&tabid=4119>
- Blumer, H. (1969). *The Methodological Position of Symbolic Interactionism. Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Boutskou, E. (2007). The Role of Special Education Teachers in Primary Schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302. doi: 10.1080/09620210701543932. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210701543932?journalCode=riss20>
- Βούτσινος, Γ. (2001). *Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια*. ΥΠΕΠΘ: Πρακτικά Συνεδρίου.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs* .Cambridge: Cambridge University Press.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from Collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children: Council for Exceptional Children*, 72, 169-185.
- Cankurtaran, O., & Tekindala, T.M. (2016). Women who Sacrifice Themselves for Everybody: Qualitative Research with Mothers of Disabled Children. *European Journal of Social Work*, 19(2), 275-289. doi:10.1080/13691457.2015.1026247. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2015.1026247>
- Carrier, G. J. (1986). Sociology and Special Education: Differentiation and Allocation in Mass Education. *American Journal of Education*, 94(3), 281-312. doi: 10.1086/443850. Ανακτήθηκε από:

[http://www.researchgate.net/publication/240555954\\_Sociology\\_and\\_Special\\_Education\\_Differentiation\\_and\\_Allocation\\_in\\_Mass\\_Education](http://www.researchgate.net/publication/240555954_Sociology_and_Special_Education_Differentiation_and_Allocation_in_Mass_Education)

- Charmaz, K. (2010). Studying the Experience of Chronic Illness Through Grounded Theory. In G. Scambler & S. Scambler, (Eds.), *New Directions in the Sociology of Chronic and Disabling Conditions: Assaults on the Lifeworld* (pp.8-36). London, New York: Palgrave Macmillan.
- Clavering, E., Goodley, D., & MacLaughling, J. (2006). ESRC Parents, Professionals and Disabled Babies: Identifying Enabling Care. Ανακτήθηκε από: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/goodley-parents-professionals-and-disabled-babies.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connors, C., & Stalker, K. (2006). Children's Experiences of Disability: Pointers to a Social Model of Childhood Disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33, doi:10.1080/09687590601056162. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/09687590601056162>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα, Α.Ε., & Στάμου, Γ.Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: ΔέσποιναΚυριακίδη.
- Δελλασούδας, Λ. (2003). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δελλασούδας, Λ. (1992). Η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση. *Σειρά Αυτοτελών Δημοσιευμάτων του Περιοδικού Παρουσία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Deno, E. (1994). Special Education as Developmental Capital: A Quarter Century Appraisal. *Journal of Special Education*, 27(4), 375-393. doi: 10.1177/002246699402700402. Ανακτήθηκε από: <http://sed.sagepub.com/content/27/4/375.full.pdf+html>

- Δ.Ε.Π.Σ. Αυτόνομης Διαβίωσης, (2004). Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)* (σελ. 179-211). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:  
[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=970&bitstream=970\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=970&bitstream=970_01#page/1/mode/2up)
- Δ.Ε.Π.Σ. Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής, (2004). Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)* (σελ. 37-85). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:  
[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=970&bitstream=970\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=970&bitstream=970_01#page/1/mode/2up)
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.pi-schools.gr/special\\_education/aps-depps-eeeeek.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-eeeeek.pdf).
- Dieffenbach, B. (2012). Developmental Disabilities and Independent Living: A Systematic Literature Review. *School of Social Work Clinical Research Papers*. Paper 19. Ανακτήθηκε από: [http://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/19](http://sophia.stkate.edu/msw_papers/19)
- Dodd, J., Sagers, S., & Wildy, H. (2009). Constructing the “Ideal” Family for Family-Centred Practice: Challenges for Delivery. *Disability and Society*, 24(2), 173-186. doi: 10.1080/09687590802652447. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687590802652447#.VzHrs9SLSt8>
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές Διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με Δραστηριότητες Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε Μαθητές με Αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 121-134.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/121-134.pdf>

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα Διδακτικά Προγράμματα Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 114-128. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:<http://zoodohos.com/images/e-bibliothkh-autismkaiekpaideysh/domhmena-didaktika-programmata-maria-drosinoy.pdf>

Dudley-Marling, C. (2004). The Social Construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482–489. doi:10.1177/00222194040370060201. Ανακτήθηκε από:  
<http://ldx.sagepub.com/content/37/6/482.full.pdf+html>

Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141-166. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200230>

Ebersold, S., Schmitt, M.J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges*. Academic Network of European Disability experts (ANED). Ανακτήθηκε από:[http://www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED%202010%20Task%205%20Education%20final%20report%20-%20FINAL%20\(2\)\\_0.pdf](http://www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED%202010%20Task%205%20Education%20final%20report%20-%20FINAL%20(2)_0.pdf)

Έκθεση Παρακολούθησης (2006). *Τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση: Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Εργασία: Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από:  
[https://pammakaristos.files.wordpress.com/2012/04/intellectual\\_disabilities.pdf](https://pammakaristos.files.wordpress.com/2012/04/intellectual_disabilities.pdf)

*Employment of Disabled People: Statistical Analysis of the 2011 Labour Force Survey ad Hoc Module* (2015). Eurostat: Statistical Working Papers. Ανακτήθηκε από:  
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/6802087/KS-TC-14-007-EN-N.pdf/5c364add-6670-4ac9-87c7-9b8838473a7b>



- Esping-Anderson, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Ανακτήθηκε από: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1134169.files/Readings%20on%20Social%20Democracy/Esping%20Anderson%20-%20The%20Three%20Worlds%20of%20Welfare%20Capitalism.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the Field of Special Needs Education – Literature Review*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανακτήθηκε από: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/vocational-education-and-training-policy-and-practice-in-the-field-of-special-needs-education-literature-review\\_VET-LiteratureReview.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/vocational-education-and-training-policy-and-practice-in-the-field-of-special-needs-education-literature-review_VET-LiteratureReview.pdf)
- European Commission (2013). Support for Children with Special Educational Needs: Employment, Social Affairs & Inclusion. Ανακτήθηκε από: [http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf\\_policy\\_brief\\_-\\_sen\\_children\\_post\\_copy\\_edit\\_15.10.13.pdf](http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_sen_children_post_copy_edit_15.10.13.pdf)
- European Union Agency for Fundamental Rights (2013). *Choice and Control: The Right to Independent Living Experiences of Persons with Intellectual Disabilities and Persons with Mental Health Problems in nine EU Member States*. Luxembourg: Author. Ανακτήθηκε από: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2129-FRA-2012-choice-and-control\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2129-FRA-2012-choice-and-control_EN.pdf)
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 2(9), 113-120.
- Finkelstein, V. (2001a). *A Personal Journey into Disability Politics*. The Disability Studies Archive UK, Centre for Disability Studies, University of Leeds. Ανακτήθηκε από: <http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein01a.pdf>
- Finkelstein, V. (2001b). *The Social Model Repossessed*. The Disability Studies Archive UK, Centre for Disability Studies, University of Leeds. Ανακτήθηκε από: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-soc-mod-repossessed.pdf>

- Heller, T., Miller, A., & Factor, A. (1999). Autonomy in Residential Facilities and Community Functioning of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 37(6), 449-57. Ανακτήθηκε από:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10635665>.
- Hernandez, S.J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480-498.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:<https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/1/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82%20%CE%A3%CE%95%CE%91%CE%92-KOY.pdf>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμπίνη, Π., & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα - επισημάνσεις και προτάσεις. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σσ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρβουνίδου, Μ. (2008). *Το Θεσμικό Πλαίσιο Δομής, Οργάνωσης και Λειτουργίας των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special Education Students in Transition to Further Education: A Four-Year Register-Based Follow-up

- Study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33–42. doi:10.1016/j.lindif.2015.12.001. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608015300315>
- Κιοσέ, Μ. (2016). *Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση: Μετανάστες Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρία*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Ανακτήθηκε από:  
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/274/%CE%9A%CE%99%CE%9F%CE%A3%CE%95%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κουρή, Ε. (2016). *Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Απόψεις Κοινωνικών Λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ*. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από:  
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/239/%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%97%20%CE%95%CE%A5%CE%A6%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Halewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., et al. (2005). The Relationship between Quality of Life and Self-Determination: An International Study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16162119>
- Λαϊνά, Μ.Μ., & Παπαδοπούλου, Κ. (2016). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 754-763.
- Lombard, R. C., Miller, R. J., & Hazelkorn, M. N. (1998). School-to-work and technical preparation: Teacher attitudes and practices regarding the inclusion of students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 161-172.
- Marciano, T.S., Drasgow, E., & Carlson, G.R. (2015). The Marital Experiences of Couples who Include a Child with Autism. *The Family Journal: Counseling*

- and Therapy for Couples and Families*, 23(2), 132-140. doi: 10.1177/1066480714564315. Ανακτήθηκε από:  
<http://tfj.sagepub.com/content/23/2/132.full.pdf+html>
- Marks, D. (1999). *Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*. London and New York: Routledge
- Μαστοροδήμου, Χ., Μιχαλαρέα, Α., & Μπόνια, Β. (2013). Ο ρόλος του Δασκάλου στο Ενταξιακό Σχολείο Ειδικής Αγωγής: Προσόντα του Εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: <http://www.ipaideia.gr/o-rolos-tou-daskalou-sto-entaksiako-sxoleio-eidiki-agogi-prosonta-tou-ekpaideutikou-tis-eidikis.htm>
- McConnell, D., Savage, A., Breitzkreuz, R., & Sobsey, D. (2016). Sustainable Family Care for Children with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies* 25(2), 530-544. doi 10.1007/s10826-015-0245-0. Ανακτήθηκε από:  
[http://download.springer.com/static/pdf/959/art%253A10.1007%252Fs10826-015-0245-0.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%252Fs10826-015-0245-0&token2=exp=1462976876~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F959%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10826-015-0245-0.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10826-015-0245-0\\*~hmac=ef42f5f7a98ecc62d2bdf0fd6c77ddd7232c0c10c226f1e1883c923c2750fe52](http://download.springer.com/static/pdf/959/art%253A10.1007%252Fs10826-015-0245-0.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%252Fs10826-015-0245-0&token2=exp=1462976876~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F959%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10826-015-0245-0.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10826-015-0245-0*~hmac=ef42f5f7a98ecc62d2bdf0fd6c77ddd7232c0c10c226f1e1883c923c2750fe52)
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Meekosha, H. (2006). What the Hell are You? An Intercategorical Analysis of Race, Ethnicity, Gender and Disability in the Australian Body Politic. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(2-3), 161-176. doi: 10.1080/15017410600831309. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/15017410600831309>

- Meekosha, H., & Soldatic, K. (2011). Human Rights and the Global South: The Case of Disability. *Third World Quarterly*, 32(8), 1383–97. doi:10.1080/01436597.2011.614800. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01436597.2011.614800>
- Meyer, H. D. (2010). Introduction/Culture and Disability: Advancing Comparative Research. *Comparative Sociology*, 9, 157–164, doi: 10.1163/156913210X12536181350999. Ανακτήθηκε από: [http://www.academia.edu/6427053/Culture\\_and\\_Disability\\_Advancing\\_Comparative\\_Research](http://www.academia.edu/6427053/Culture_and_Disability_Advancing_Comparative_Research)
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, J. L. (2016). Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40-60.
- Naukenova, A. (2015). Kazakhstan's and Developed Countries' Experience in Reforming Social Policy on Employment of People with Disabilities. *Economics and Sociology*, 8(1), 287-297. doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-1/22. Ανακτήθηκε από: [http://www.economics-sociology.eu/files/ES\\_Vol8\\_1\\_Naukenova.pdf](http://www.economics-sociology.eu/files/ES_Vol8_1_Naukenova.pdf)
- NESSE, (2012). *Education and Disability/Special Needs: Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*. An Independent Report Prepared for the European Commission by the NESSE Network of Experts. Ανακτήθηκε από: <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.
- OECD, (2010). *Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από: [http://ec.europa.eu/health/mental\\_health/eu\\_compass/reports\\_studies/disability\\_synthesis\\_2010\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/mental_health/eu_compass/reports_studies/disability_synthesis_2010_en.pdf)

- OECD, (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από:  
<http://eprints.hud.ac.uk/464/1/RobsonStudents.pdf>
- OECD, (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability Studies, Disabled People and the Struggle for Inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560, doi: 10.1080/01425692.2010.500088. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>
- Ορφανίδου, Π. (2006). *Η Διερεύνηση του Βαθμού Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής: Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών που Εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Owens, J. (2015). Exploring the Critiques of the Social Model of Disability: The Transformative Possibility of Arendt's Notion of Power. *Sociology of Health & Illness*, 37(3), 385–403. doi: 10.1111/1467-9566.12199. Ανακτήθηκε από:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9566.12199/pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης τους σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008) (Επιμ.). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b\\_tomeas/diat/LD\\_Panteliadou\\_C.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf).
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπάς, Γ. (2003). Σύγχρονες Θεωρήσεις στην Παροχή Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού ως Συντελεστών στην Αποτελεσματικότερη Μετάβαση των Νέων από την Εκπαίδευση στην Απασχόληση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 128, 112-116. . Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/issue/view/742>
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τομ. Β΄). Αθήνα: Ιδίου.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2010). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Parchomiuk, M. (2014). Social Context of Disabled Parenting. *Sexuality and Disability*, 32(2), 231-242. doi: 10.1007/s11195-014-9349-5. Ανακτήθηκε από: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11195-014-9349-5>
- Parmenter, T. (2011). *Promoting Training and Employment Opportunities for People with Intellectual Disabilities: International Experience*. Geneva: International Labour Office. Ανακτήθηκε από: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1560&context=gladnetcollect>
- Patching, B., & Watson, B. (1993). Living with Children with an Intellectual Disability: Parents Construct their Reality. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(2), 115–131. doi:10.1080/0156655930400205. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/271626404\\_Living\\_with\\_Children\\_with\\_an\\_Intellectual\\_Disability\\_Parents\\_Construct\\_their\\_Reality](https://www.researchgate.net/publication/271626404_Living_with_Children_with_an_Intellectual_Disability_Parents_Construct_their_Reality)
- Peters, J. S. (2010). The Heterodoxy of Student Voice: Challenges to Identity in the Sociology of Disability and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 591-602. doi: 10.1080/01425692.2010.500092. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2010.500092#.VsXsdbSLSt8>

- Priestley, M. (1998). Constructions and Creations: Idealism, Materialism and Disability Theory. *Disability and Society*, 13(1), 75-94. doi:10.1080/09687599826920. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687599826920>
- Rehabilitation and Integration of People with Disabilities (7<sup>th</sup> ed.), (2003). Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/7th%20edition%20legislation%20E%20in%20color.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/7th%20edition%20legislation%20E%20in%20color.pdf)
- Ritzman, M. J., Sanger, D., & Coufal, K. L. (2006). A Case Study of a Collaborative Speech—Language Pathologist. *Communication Disorders Quarterly*, 27, 221-231.
- Ryan, S., & Runswick-Cole, K. (2008). Repositioning Mothers: Mothers, Disabled Children and Disability Studies. *Disability & Society*, 23(3), 199-210. doi: 10.1080/09687590801953937. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.fdsa.ualberta.ca/en/GraduateResearchOpportunities/~media/Family%20and%20Disability%20Studies%20Initiatives/Documents/Occth%20543/Ryan\\_Runswick-Cole\\_2008.pdf](http://www.fdsa.ualberta.ca/en/GraduateResearchOpportunities/~media/Family%20and%20Disability%20Studies%20Initiatives/Documents/Occth%20543/Ryan_Runswick-Cole_2008.pdf)
- Σκουλίδης, Ζ., Πανισίδου, Ε.Α., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους Εκπαιδευτικούς που Εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 22-42. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>. Ανακτήθηκε από:  
<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8846/9068.pdf>
- Σαραβελάκης, Κ. (2013). Υποστηρικτικός Ρόλος των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), η Περίπτωση της Μεσσηνίας. Στο *Η Ειδική Αγωγή και η Εκπαίδευση των Παιδιών με Σύνθετες Δυσκολίες. Προτάσεις για την Υποστήριξη της Ένταξης στην Σχολική Κοινότητα* (σσ.20-27). Ανακτήθηκε από:  
[http://dipe.mes.sch.gr/index\\_htm\\_files/praktika\\_imeridas\\_eid\\_agogis\\_2013.pdf](http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/praktika_imeridas_eid_agogis_2013.pdf)



- Schertz, M., Karni-Visel, Y., Tamir, A., Genizi, J., & Roth, D. (2016). Family Quality of Life among Families with a Child Who Has a Severe Neurodevelopmental Disability: Impact of Family and Child Socio-Demographic Factors. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 95–106. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.028. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422215300160>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology. *Research in Social Science and Disability*, 2, 9–28. Ανακτήθηκε από: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>
- Shuttleworth, R., & Meekosha, H. (2012). The Sociological Imaginary and Disability Enquiry in Late Modernity. *Critical Sociology*, 39(3), 349–367. doi:10.1177/0896920511435709. Ανακτήθηκε από: <http://crs.sagepub.com/content/early/2012/04/04/0896920511435709.full.pdf+html>
- Skirtic, T. M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149–155. Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ712974.pdf>
- Song, C.S., Chun, B.Y., & Choi, Y.I. (2015). The Influence of Fathers' Parenting Participation with Disabled Children on Parenting Stress in Mothers. *Journal of Physical Therapy Science*, 27, 3825–3828. doi: 10.1589/jpts.27.3825. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26834361>
- Σούλης, Σ., & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα Ζωής και Νέοι με Νοητική Υστέρηση: Αναζητώντας τις Επιλογές τους με Βάση το Δικαίωμα της Αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13(2), 1-13. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Maria.MARIA-PC/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/soylis,floridis\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.13\\_TEYHOS.2.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Maria.MARIA-PC/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/soylis,floridis_PSIHOLOGIA_TOMOS.13_TEYHOS.2.pdf)
- Stancliffe, R. J., Abery, B., & Smith, J. (2000). Personal Control and the Ecology of Community Living Settings: Beyond Living-Unit Size and Type. *American*

- Journal on Mental Retardation*, 105(6), 431-54. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11958198>
- Stancliffe, R. J. (1997). Community Living-Unit Size, Staff Presence and Residents' Choice-Making. *Mental Retardation*, 35, 1-9. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9046781>
- Stuart, O. (1993). Double Oppression: An appropriate Starting Point. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French & M. Oliver (Eds.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (pp. 93-101). London: Sage in association with the Open University.
- Swain, J., & French, S. (2008). *Disability on Equal Terms*. London: Sage.
- Thomas, C. (2004). How is Disability Understood? An Examination of Sociological Approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583. doi: 10.1080/0968759042000252506. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/0968759042000252506>
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Tomblin, J.M. & Haring, A.K. (2006). Vocational Training for Students with Learning Disabilities: A Qualitative Investigation. *Journal of Vocational Education & Training*, 51(3), 357-370. doi: 10.1080/13636829900200093. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/13636829900200093>
- Tomlinson, S. (2015). Is a Sociology of Special and Inclusive Education Possible? *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2015.1021764. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1021764>
- Tomlinson, S. (2012). *A Sociology of Special Education*. New York, NY: Routledge Library Editions: Education.
- Τζανή, Μ. (2005). *Σημειώσεις Για Το Μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου 2016 από το:  
<http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.

- UNESCO, (2012). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- United Nations (2013). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vislie, L. (2003a). From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. doi: 10.1080/0885625082000042294.  
Ανακτήθηκε από:  
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>
- Vislie, L. (2003b). Special Education under the Modernity. From Restricted Liberty through Organised Modernity, to Extended Liberty and a Plurality of Practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414. doi: 10.1080/08856250600956279. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250600956279>
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Reexamining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. doi: <http://dx.doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/Wehmeyer\\_2005.pdf](http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/Wehmeyer_2005.pdf)
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self Determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x.  
Ανακτήθηκε από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x/pdf>

- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The Relationship between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 33(1), 3-12. Ανακτήθηκε από: [https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6237/SD4\\_Relationship%20between%20SD%20and%20QOL.pdf?sequence=1](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6237/SD4_Relationship%20between%20SD%20and%20QOL.pdf?sequence=1)
- Weiss, M.J. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism*, 6, 115–130. doi: 10.1177/1362361302006001009. Ανακτήθηκε από: <http://aut.sagepub.com/content/6/1/115.full.pdf+html>
- World Report on Disability* (2011). Switzerland: WHO Press, World Health Organization. Ανακτήθηκε από: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Wynne, R., McAnaney, D., & O’Kelly, C. (2006). *Employment Guidance Services for People with Disabilities Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Maria.MARIA-PC/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/TJ7606128ENC\\_002.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Maria.MARIA-PC/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/TJ7606128ENC_002.pdf)
- Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής* (2004). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/xartografisi/hartografisi-part1.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartografisi-part1.pdf)
- Χρηστάκης, Κ (2002). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός
- Χρυσάφη-Γκίγκη, Π. (2006). *Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Κοινωνικός Αποκλεισμός Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Το Παράδειγμα του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/72787/files/gri-2007-368.pdf>

- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 104147/Γ6/2–9–2010. *Ανάθεση μαθημάτων των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.).*
- Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a Research Career: Generalizations from 25 Yearsof Research on Assessment and Instructional Decision Making. *Exceptional Children*, 67(3), 295–309. doi: 10.1177/001440290106700301. Ανακτήθηκε από: <http://ecx.sagepub.com/content/67/3/295.abstract>
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive Discourse in Greece: Strong Voices, Weak Policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2), 279-291. doi: 10.1080/13603110500256046. Ανακτήθηκε από: <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/inclusive-discourse-in-greece.pdf>
- 2013 - Ν. 4186/2013 - ΦΕΚ. 193 -Α-17-11-2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* Ανακτήθηκε από: [http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf)
- 2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Ανακτήθηκε από: [http://www.pischools.gr/special\\_education/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=9,εκ.αλάθηξρο:20/6/2012](http://www.pischools.gr/special_education/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=9,εκ.αλάθηξρο:20/6/2012)
- 2000 - Ν. 2817/2000 – ΦΕΚ. 78 - Α - 14-03-2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε από: <http://www.seepeaa.gr/LH2Uploads/ItemsContent/197/5.pdf>
- 1998 - Ν. 2643/1998 - ΦΕΚ. 220 - Α - 28-11-1998. *Μέριμνα για την Απασχόληση Προσώπων Ειδικών Κατηγοριών και άλλες Διατάξεις.* Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Maria.MARIA-PC/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/Nomos%202643%201998%2026%2011%202008%20a.pdf>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**

## ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ 6

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1.	Φύλο:
	Ανδρας
2.	E: Θα ήθελες να μου πεις την ηλικία σου;
	Σ: Ναι, είμαι 48 χρονών
3,4.	E: Τι σπουδές έχεις κάνει;
	Σ: Έχω κάνει στην Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, ΑΣΠΑΙΤΕ, ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής και μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής
5.	E: Πόσα χρόνια διδάσκεις σε ΕΕΕΕΚ;
	Σ: Από το '10, τώρα πόσα χρόνια είναι...; 6 χρόνια...
6.	E: Έχεις κάνει κάποια άλλη εργασία προτού ξεκινήσεις να εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;
	Σ: Σχετικά με το αντικείμενο εννοείς ή γενικά; E: Οτιδήποτε... Σ: Ναι, πάρα πολλά... (γέλια) E: Σχετικά με το αντικείμενο; Σ: E..., ως κοινωνιολόγος όχι, αλλά ως εκπαιδευτικός E: Γενικής; Σ: Μάλλον ψέματα, και κοινωνιολόγος έχω κάνει. Στη γενική παιδεία έχω κάνει και κοινωνιολόγος σε κάτι Δήμους σε Συμβουλευτική και τέτοια πράγματα... E: Κατάλαβα, ωραία...

### Β. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

1.	E: Ποιος είναι ο ρόλος σου ως Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ που εργάζεσαι;
	Σ : E..., ως κοινωνιολόγος δεν έχω κάποιο ρόλο ουσιαστικά πλέον εκεί. Είμαι ως εκπαιδευτικός εκεί... Ουσιαστικά είμαι σε ένα εργαστήριο εκεί, το εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης, όπου είμαστε εκεί μαζί με μια άλλη κοπέλα που έχει τελειώσει... (παύση) Δεν το θυμάμαι τώρα... E: Οικιακής οικονομίας..., τουριστικών επαγγελμάτων...; Σ: Ναι, τουριστικών επαγγελμάτων... και οπότε έχουμε αναλάβει μαζί το εργαστήριο αυτό και οπότε ουσιαστικά το κομμάτι που συμμετέχει σε αυτό το εργαστήριο, είναι να μάθουμε στα παιδιά πως θα

	<p>γίνουν αυτόνομα, πώς να ντύνονται, πώς να πλένονται, πώς να συγυρίζουν το σπίτι, πώς να κυκλοφορούν στο δρόμο, πώς να συμπεριφέρονται με τα άλλα παιδιά, θέματα υγιεινής, αυτά...</p>
2.	<p>E: Αυτές είναι κάποιες θεματικές που επιλεγείς συχνά κατά την διδασκαλία σου;</p>
	<p>Σ: E..., ναι..., αυτό είναι από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ναι, δουλεύουμε κάποιες από αυτές</p> <p>E: Προβαίνεις σε αναμορφώσεις του υλικού ή των θεματικών;</p> <p>Σ: Εμμ... Αν προβαίνω σε αναμορφώσεις... (παύση) Είναι λίγο δύσκολο, από την άποψη ότι θα μάθει να σκουπίζει, θα μάθει να πλένει, θα μάθει να ντύνεται, θα μάθει, ας πούμε, να δένει τα κορδόνια του..., τώρα εκεί θα μπορούσε να γίνει αναμόρφωση...; Δεν θα το 'λεγα, αλλά θα μπορούσε να γίνει κάποια αλλαγή ή ίσως είναι περισσότερο θέμα συμπεριφοράς του κάθε ανθρώπου, για την υγιεινή που μαθαίνει το κάθε παιδί... Τώρα στα άλλα δεν βλέπω να υπάρχει κάποια «αναμόρφωση»... Εξαρτάται τι εννοείς με την «αναμόρφωση»...</p> <p>E: Αναμόρφωση του υλικού ή των θεματικών που επιλεγείς...</p> <p>Σ: Είναι λίγο δύσκολο να κάνεις αυτήν την αναμόρφωση, με αυτήν την έννοια, γιατί μπαίνει μέσα λίγο το αναλυτικό πρόγραμμα που σου δίνει κάποιες σταθερές, κάποιες κατευθύνσεις και δεν σου αφήνει μεγάλο περιθώριο να το αναμορφώσεις... με αυτήν την έννοια...</p> <p>E: Αντιμετωπίζεις κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες στο αντικείμενο σου στο ΕΕΕΕΚ που διδάσκεις;</p> <p>Σ: Είναι σχετικό πάλι..., θα έλεγα και όχι και πιθανώς ναι..., αλλά κατά κύριο λόγο όχι θα έλεγα... και ας το αφήσω έτσι εδώ</p>
3.	<p>E: Έχεις εντάξει πρακτικές δράσης στη διδασκαλία σου ή το μάθημα είναι περισσότερο θεωρητικό και γιατί;</p>
	<p>Σ: Όχι, ίσα – ίσα, το μάθημα δεν είναι καθόλου θεωρητικό. Σχετίζεται καθαρά στις δράσεις, έτσι ώστε να μάθουν τα παιδιά μέσα από κάποιες δράσεις να ενεργούν για τον εαυτό τους καλύτερα. Τι θέλω να πω, δηλαδή: θα μάθουν να πλένουν, θα μάθουν να σκουπίζουν, θα μάθουν να καθαρίζουν..., αυτό δεν είναι καθόλου θεωρητικό, είναι καθαρά πρακτικό κομμάτι. Τώρα το θεωρητικό θα 'ναι, ας πούμε, να μάθουν τα σήματα κυκλοφορίας ή να μάθουν τι είναι ένα εισιτήριο από αστικό ή πως είναι οι λογαριασμοί από τις ΔΕΚΟ..., αυτό εντάξει..., αλλά και αυτό πρακτικό κομμάτι είναι ουσιαστικά, δηλαδή το δείχνεις και... Δεν είναι κάτι θεωρητικό στο εργαστήριο μας..., οπότε θα έλεγα είναι πρακτικό και μόνο. Η θεωρία που μένει στο εργαστήριο μας, είναι πάρα πολύ λίγη, σε αντίθεση με το μάθημα της «κοινωνικής αγωγής», που το κάνουν φιλόλογοι και κατά κύριο λόγο κοινωνιολόγοι και είναι καθαρά θεωρητικό</p>



	<p>E: Το κάνεις και αυτό το μάθημα στο ΕΕΕΕΚ;  Σ: Όχι, δεν το κάνω εγώ, το κάνει η φιλόλογος</p>
4.	<p>E: Θεωρείς πως υπάρχει με το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ διεπιστημονική συνεργασία;</p> <p>Σ: Ναι, από την στιγμή που είμαστε δυο άτομα από διαφορετική ειδικότητα και κάνουμε το εργαστήριο, αναγκαστικά θα υπάρχει, δεν γίνεται να μην υπάρχει..., αλλά υπάρχει και με άλλα εργαστήρια, ας πούμε με το εργαστήριο της κηπουρικής – ανθοκομίας, το εργαστήριο της ζωγραφικής – κεραμικής, όπου εκεί κάνουμε κάποια πράγματα... ακόμα και τα κουλούρια και τα χριστουγεννιάτικα στολίδια που φτιάχνουμε, συμμετέχουν και τα δυο εργαστήρια μαζί... υπάρχει δηλαδή συνεργασία σχεδόν με όλα τα εργαστήρια που υπάρχουν εκεί και με τους καθηγητές τους υπόλοιπους</p> <p>E: Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα, πως συνεργάζεστε, δηλαδή;</p> <p>Σ: Εμμ... (παύση)</p> <p>E: Σε σχέση π.χ. με το εργαστήριο κηπουρικής, που είπες πριν, πως συνεργάζεστε;</p> <p>Σ: Θα σου πω ένα απλό παράδειγμα: ο βασιλικός, το μαϊντανό, αυτά που χρησιμοποιούμε στην μαγειρική ή ποια λουλούδια είναι ποια... Συνεργαζόμαστε με τα παιδιά τους γεωπόνους που είναι εκεί, ώστε να μπορούν να καταλάβουν, να τα δουν, να τα πιάσουν, να τα μυρίσουν, να χρησιμοποιήσουν όλες τις αισθήσεις..., να μην είναι μόνο το θεωρητικό κομμάτι</p> <p>E: Με ποια ειδικότητα θεωρείς ότι είσαι πιο κοντά ως αντικείμενο;</p> <p>Σ: Ε... (γέλια) Ουσιαστικά είμαστε με όλους εκεί... Συνεργαζόμαστε με όλους... είναι τέτοια η φύση του εργαστηρίου που πρέπει να συνεργάζεται με όλους... και με τα μαθηματικά συνεργάζεσαι, να κατανοήσουν τους αριθμούς, και με την φιλόλογο για να καταλάβουν τι σημαίνουν όλες αυτές οι λέξεις που χρησιμοποιούμε και λέμε, και με το εργαστήριο της κηπουρικής που είπα πριν, για να μάθουν τα φυτά, και με το εργαστήριο των οικονομικών για να καταλάβουν τα χρήματα και πως λειτουργούν... ουσιαστικά με όλα...</p>
5.	<p>E: Υπάρχουν δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής ή με άλλα ΕΕΕΕΚ ή με την κοινότητα;</p>
	<p>Σ: Με άλλα ΕΕΕΕΚ... Εδώ δεν υπάρχουν άλλα ΕΕΕΕΚ στην περιοχή την δίκη μας. Με την κοινότητα, ναι. Είμαστε σε τακτική, θα έλεγα, συνεργασία με την κοινότητα του χωριού – γιατί το ΕΕΕΕΚ είναι σε ένα χωριό, δεν είναι μέσα στην πόλη – και με άλλα χωριά που είναι δίπλα. Με τον Κρόκο, π.χ., έρχονται κάποιες κυρίες από εκεί και μας δείχνουν τι είναι ο κρόκος, πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον κρόκο – μιας και είναι τοπικό εδώ προϊόν- στα πλαίσια της εικονικής μας επιχείρησης, μαζί με κάποιους ντόπιους εργοστασιάρχες, βλέπουμε πως λειτουργεί ένα εργοστάσιο</p>

	<p>,πως λειτουργεί μια επιχείρηση... ναι.. θα έλεγα πως ναι...</p> <p>E: Μάλιστα... Εσύ, πως εμπλέκεσαι σε αυτές τις δράσεις διασύνδεσης;</p> <p>Σ: Εμείς, εμπλεκόμαστε άμεσα με την εικονική επιχείρηση, γιατί είναι ένα κομμάτι του εργαστηρίου μας, οπότε περισσότερο ερχόμαστε σε επαφή με τους επιχειρηματίες, ίσως με το επιμελητήριο καμιά φορά, ανάλογα τι χρειαζόμαστε κάθε φορά να κάνουμε...</p> <p>E: Εικονική επιχείρηση έχετε δημιουργήσει στο εργαστήριο ή στο σχολείο;</p> <p>Σ: Στο σχολείο. Σύμφωνα με τον νόμο, πρέπει να δημιουργήσεις μια εικονική επιχείρηση, αλλά είναι κάποια εργαστήρια που συμμετέχουν σε αυτό λίγο περισσότερο και άλλα που συμμετέχουν λίγο λιγότερο. Π.χ. το οικονομικό συμμετέχει πιο πολύ, το δικό μας και αυτό κατά κάποιο τρόπο συμμετέχει... Ουσιαστικά συμμετέχει όλο το σχολείο, απλώς είναι πως και πόσο συμμετέχει το δικό μας...</p> <p>E: Οικονομικό εργαστήριο είπες;</p> <p>Σ: Ναι</p> <p>E: Υπάρχει τέτοιο εργαστήριο;</p> <p>Σ: Ναι, οικονομίας και διοίκησης λέγεται...</p> <p>E: Μάλιστα, ωραία, δεν το γνώριζα και δεν το έχω ξανακούσει</p> <p>Σ: Ναι, εδώ κοντά δεν νομίζω να υπάρχει κάποιο άλλο τέτοιο εργαστήριο..., στην Δυτική Μακεδονία εννοώ...</p>
6.	<p>E: Ναι... Ποια είναι η άποψή σου για το πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο σου το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;</p>
	<p>Σ: Ως τι τώρα;</p> <p>E: Γενικότερα, ως κοινωνιολόγου...</p> <p>Σ: Εμμ... Πλέον δεν είμαι εκεί ως κοινωνιολόγος, είμαι ουσιαστικά εκπαιδευτικός, οπότε όπως αντιλαμβάνονται τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, έτσι αντιλαμβάνονται και εμένα, δεν υπάρχει κάτι το ξεχωριστό</p> <p>E: Ναι, αλλά ως κοινωνιολόγο σε έχουν προσλάβει...</p> <p>Σ: Όχι, όχι, ως εκπαιδευτικό, ουσιαστικά...</p> <p>E: Ποια η διαφορά;</p> <p>Σ: Ναι, ποια είναι η διαφορά... Η διαφορά είναι ότι ναι μεν το εργαστήριο δέχεται κοινωνιολόγους έκτος των άλλων, αλλά ουσιαστικά αυτό που κάνω είναι περισσότερο ως εκπαιδευτικός, παρά ως κοινωνιολόγος. Δηλαδή ναι μεν να μάθουν τα παιδιά, αλλά να το μάθουν με τρόπο που είναι του</p>

	<p>εκπαιδευτικού ουσιαστικά...</p> <p>E: Σαν παιδαγωγού; Αυτό εννοείς;</p> <p>Σ: Ναι και ως παιδαγωγός... Ως παιδαγωγός μάλλον περισσότερο, παρά ως κοινωνιολόγος... με αυτήν την έννοια...</p>
--	---

### Γ. ΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

1.	<p>E: Ποιες μεθόδους της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιείς κατά την άσκηση του ρόλου σου στα ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι; Αν πιστεύεις ότι υπάρχουν και αν χρησιμοποιείς</p> <p>Σ: Όχι, δεν υπάρχουν. Όπως είπα και πριν είναι περισσότερο στο θέμα της παιδαγωγικής, παρά της κοινωνιολογίας... Δεν μπορείς να χρησιμοποιήσεις κάποια... Τι εννοείς βέβαια κοινωνιολογική μέθοδος... Κάποια μέθοδος ούτως ώστε να ... Δεν καταλαβαίνω τι εννοείς, αν μπορείς να μου εξηγήσεις λίγο και δεύτερον δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάποιος τρόπος που άπτεται στην κοινωνιολογία, για να τον χρησιμοποιήσουμε με αυτήν την έννοια... Εκτός και αν θεωρείς την προσέγγιση με την κοινότητα γενικά, που προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά πως είναι ο κόσμος, πως πρέπει να τους υποδεχτούμε εμείς και όλα αυτά που συνεπάγονται οι αναπηρίες κτλ... εντάξει... αλλά και αυτά πάλι... τι εννοείς εσύ?</p> <p>E: Ό,τι θέλεις μπορείς να μου απαντήσεις</p> <p>Σ: Αυτό</p>
2.	<p>E: Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα καλό θα ήταν να έχει ένας Κοινωνιολόγος προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα ΕΕΕΕΚ;</p> <p>Σ: Ουσιαστικά, θα πρέπει να είναι όπως είναι και όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να συμπεριφέρεται στα παιδιά με τον τρόπο που πρέπει, να κατανοεί δηλαδή ότι τα παιδιά έχουν αναπηρίες και ιδιαιτερότητες, το οποίο δεν συνεπάγεται το ένα το άλλο, είναι δυο διαφορετικά πράγματα και ότι κάθε παιδί έχει την προσωπικότητα του και είναι όπως είναι όλοι οι άνθρωποι, ότι δεν διαφέρει δηλαδή, σχετικά με κανέναν άλλο μαθητή. Απλώς έχει την ιδιαιτερότητα του και την αναπηρία του, η οποία συνεπάγεται κάποια συγκεκριμένα πράγματα. Και πρέπει κάθε φορά, να ξέρεις πώς να αντιμετωπίζεις κάθε κατάσταση. Δηλαδή, πρέπει να ξέρεις πώς να αντιμετωπίζεις ένα αυτιστικό, πρέπει να ξέρεις να αντιμετωπίζεις ένα άτομο με σύνδρομο Down, πρέπει να ξέρεις να αντιμετωπίζεις ένα άτομο με νοητική στέρηση, με εγκεφαλική παράλυση, όλα αυτά, τελοσπάντων, που συνεπάγονται το πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Αλλά κατά τα άλλα, δεν πιστεύω ότι χρειάζεται κάτι το διαφορετικό σε σχέση με την γενική παιδεία να έχεις, εκτός από ίσως κάποιες γνώσεις</p>

	περισσότερες, μέχρι που μπορεί να φτάσει ένα παιδί... ουσιαστικά αυτά νομίζω...
3.	E: Θεωρείς επαρκή τη δική σου εκπαίδευση για το συγκεκριμένο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπου εργάζεσαι και γιατί;
	Σ: Εμμ... Πιθανώς και να είναι..., αν και είναι λίγο παγίδα η ερώτηση! Το τι μαθαίνεις πολλές φορές, διαφέρει σε σχέση με το ποια είναι η πραγματικότητα. Μπορεί να έχεις πάρει λ.χ. και διδακτορικό σε ένα αντικείμενο και να μην ξέρεις κάτι ή να μην έχεις πάρει κάτι και να έχεις 10 χρόνια πείρα και να είσαι πολύ καλύτερος... Οπότε φαντάζομαι ότι «παίζει» ένας συνδυασμός αυτών των δυο, του τι έχεις κάνει και πόση πείρα έχεις. Εγώ, νομίζω πλέον με τα 6 χρόνια πείρας που έχω και με το μεταπτυχιακό που έχω κάνει και με όλα αυτά που έχω κάνει τόσο καιρό, νομίζω ότι είμαι επαρκής για αυτά που, τελοσπάντων, κάνω. Τώρα από κει και περά δεν νομίζω ότι χρειάζεται και κάτι παραπάνω. Νομίζω ότι είναι υπερβολικά τα περισσότερα, άμα κάνεις δηλαδή κάτι παραπάνω, με την έννοια διδακτορικού ή οτιδήποτε τέτοιου... Περισσότερο θα χρειαζόταν μια πρακτική άσκηση και κάποιο σεμινάριο πάνω σε πρακτικά πράγματα και όχι θεωρητικά, παρά σε κάποια για να αποκτήσεις περισσότερη γνώση θεωρίας, η οποία πολλές φορές δεν εφαρμόζεται κιόλας
4.	E: Τί είδους εκπαίδευση καλό θα ήταν να έχει λάβει ένας Κοινωνιολόγος για να εργασθεί στα ΕΕΕΕΚ;
	Σ: Ναι, ουσιαστικά αυτό: να ξέρει τι σημαίνει ειδική αγωγή, να καταλαβαίνει πως πρέπει να συμπεριφέρεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να είναι γνώστης της κάθε «πάθησης» και πως μπορεί να την αντιμετωπίσει... Τώρα από κει και περά, τα υπόλοιπα νομίζω ότι τα βρίσκει στο δρόμο... Αυτό που χρειάζεται είναι να ξέρει ότι σε αυτά τα παιδιά πρέπει να συμπεριφερθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο... ή μάλλον έναν ιδιαίτερο τρόπο, ανάλογα την περίπτωση που αντιμετωπίζεις κάθε φορά, γιατί μπορεί να είναι δυο αυτιστικά παιδιά και να συμπεριφέρονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο το ένα απ' το άλλο. Αλλά πρέπει να ξέρεις συγκεκριμένα πώς να αντιμετωπίζεις ένα αυτιστικό... δηλαδή άμα πας χωρίς να ξέρεις πως πρέπει να αντιμετωπίσεις ένα αυτιστικό, έχεις πρόβλημα και μεγάλο... και πείρα χρειάζεται ουσιαστικά, να αποκτήσεις δεξιότητα πάνω σε αυτό...

**Δ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ  
ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ**

1.	E: Με ποιους τρόπους θεωρείς πως θα μπορούσες να βελτιώσεις και να αναδείξεις στους συναδέλφους σου το ρόλο σου (ως Κοινωνιολόγου) στο ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;
	Σ: Μμμ..., επαναλαμβάνω πάλι ότι δεν είναι ειδικός ο ρόλος του κοινωνιολόγου, όπως ο κοινωνικός λειτουργός π.χ ή ο ψυχολόγος...

E: Ναι, αλλά αυτό νομίζω ότι είναι διακριτό, π.χ., ως προς τον φιλόλογο ή τον μαθηματικό... θέλω να πω ότι έχεις ένα άλλο πρόγραμμα σπουδών...

Σ: Όχι, δεν νομίζω ότι διαφέρει... Είναι αυτό που έλεγα, ο «εκπαιδευτικός» ουσιαστικά. Απλώς ασχολείσαι με ένα εργαστήριο, το οποίο πολλές φορές λένε ότι μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε... δηλαδή το πρακτικό κομμάτι...

E: Να θέσω αλλιώς την ερώτηση: γιατί ο διευθυντής να επιλέξει να προσλάβει κοινωνιολόγο και όχι φιλόλογο;

Σ: Αυτό κάνει... (γέλια) Προσλαμβάνει φιλολόγους συνήθως...

E: Στην ουσία αυτό ρωτάω, γιατί να επιλέξει κοινωνιολόγο και όχι κάποια άλλη ειδικότητα; Τι έχουμε εμείς να προσφέρουμε περισσότερο;

Σ: Αυτό λέει ο νόμος... είναι η πρώτη ανάθεση... αυτό είναι ένα βασικό κομμάτι... από κει και πέρα, εντάξει, δεν συγκρίνεται ο κοινωνιολόγος με τον φιλόλογο πάνω σε αυτά που μπορεί να δώσει στο μάθημα...

E: Ένα παράδειγμα έφερα τώρα εγώ, επειδή ο φιλόλογος, είναι η νούμερο ένα ειδικότητα...

Σ: Ναι, είναι ένα σωστό παράδειγμα, γιατί αυτοί μας αντικαθιστούν συνήθως...

E: Ακριβώς...

Σ: ... αν και εδώ στο εργαστήριο πιθανόν να παίρνουν Τουριστικών επαγγελματιών...

E: ... και οικιακής οικονομίας...

Σ: ... ναι, οικιακής οικονομίας, ναι... Εντάξει πολλές φορές μόνο και μόνο η διαφορά πως τα βλέπεις τα πράγματα - οι κοινωνιολόγοι τα βλέπουν τελείως διαφορετικά, έχουν διαφορετική αντίληψη, γιατί είναι περασμένο από το πανεπιστήμιο να τα βλέπουν διαφορετικά - μπορεί να προσδώσει μια διαφορετική ματιά, οπτική γωνία, έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνείας από το «συνηθισμένο», το «κατεστημένο»... δεν ξέρω όπως θέλεις πάρ' το... αυτό νομίζω ότι είναι περισσότερο, όχι τόσο κάτι άλλο, γιατί είναι τυποποιημένα..., σου λέει: «αυτό και αυτό και αυτό»..., απλώς όπως σε κάθε μάθημα, κάθε δάσκαλος, κάθε καθηγητής, βάζει τη δική του πινελιά, σκέψη, αντίρρηση, αντιπαλότητα, αντίλογο, όπως θέλεις πες το

E: Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα για το πώς θα μπορούσες να βελτιώσεις αυτόν τον ρόλο;

Σ: Μμμ... Πώς να βελτιώσεις τον ρόλο... (παύση)

E: Ναι, να βελτιώσεις και να αναδείξεις τον ρόλο του κοινωνιολόγου...

Σ: Τώρα δεν βλέπω... (μικρή παύση) Πάλι, ανάλογα το διαφορετικό τρόπο σκέψης, θεωρητικά, του κοινωνιολόγου από τους άλλους. Δηλαδή, επειδή έχει εκπαιδευτεί μέσω του πανεπιστημίου να

	<p>σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο - δηλαδή δεν σκέφτεται τόσο το ατομικό, όσο το ομαδικό περισσότερο, του συνόλου - θα μπορούσε από εκεί να δώσει μια διαφορετική κατεύθυνση στο μάθημα απ' ότι δίνουν κάποιοι άλλοι... έχει μια μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα σε σχέση με τους άλλους... και πάλι μπορεί να έρθει σε αντίθεση, σε ρήξη με κάποιους άλλους... τελospάντων κάπως έτσι...</p>
2.	<p>E: Ο.κ... Με ποιους τρόπους πιστεύεις πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η διεπιστημονική συνεργασία στο ΕΕΕΕΚ;</p>
	<p>Σ: Α! Αυτό είναι μεγάλη κουβέντα... Με ποιους τρόπους... Κοίτα, ουσιαστικά θα μπορούσαν να συνεννοηθούν τα εργαστήρια περισσότερο, ώστε να κάνουν κάτι από κοινού και να αναδειχθούν μέσα από αυτό... Περισσότερο συνεργασία μεταξύ των εργαστηριών ουσιαστικά αλλά και μεταξύ των άλλων μαθημάτων... Θα μπορούσε π.χ. με τους Η/Υ... Γίνεται μάθημα Η/Υ – αν και εμείς τον χρησιμοποιούμε έτσι και αλλιώς τον Η/Υ – ή μέσα από εκεί με έναν διαδραστικό πίνακα, που χρησιμοποιείται στο σχολείο ή μια τηλεδιάσκεψη με άλλα σχολεία, άλλα ιδρύματα, ΔΕΚΟ, νοσοκομεία, αστυνομία, κτλ, που πιστεύω ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν κάποια πράγματα... ακόμη και με τον Δήμο μπορεί να πηγαίναμε... στον Δημοτικό κήπο που έχουμε πάει πολλές φορές, που είναι δυο εργαστήρια μαζί, εμμ..., που αλλού..., σε εκθέσεις... κάπως έτσι... τώρα πιο συγκεκριμένα και πιο απτά... δεν βλέπω κάποιον άλλο τρόπο δηλαδή... εννοώ δηλαδή να φεύγουν τα παιδιά εκτός σχολείου περισσότερο, παρά μέσα στο ίδιο το σχολείο, αλλά και μέσα στο σχολείο, όπως κάνουμε μεταξύ του δικού μας εργαστηρίου και της ανθοκομίας, για να δουν τα παιδιά τα φυτά ή με την διοίκηση για να δουν τα χρήματα – αν και εμείς χρησιμοποιούμε τα χρήματα στο δικό μας εργαστήριο, αλλά περισσότερο μαθαίνουν εκεί την οικονομία – με την γλώσσα πώς να μιλάνε σωστά, στα μαθηματικά πώς να μετράμε σωστά, να συμπεριφέρονται σωστά με την ψυχολόγο, με την κοινωνική λειτουργό αν έχει κάποιο παιδί πρόβλημα μας το επισημαίνει, αλλά το βλέπουμε και εμείς και κάτι τέτοια πράγματα... αν και δεν νομίζω να είναι διεπιστημονικό, αλλά τελospάντων...</p> <p>E: Όχι, γιατί, νομίζω ότι είναι...</p> <p>Σ: Εντάξει...!</p>
3.	<p>E: Αν σου έλεγαν να σχεδιάσεις ένα πρόγραμμα για την παρουσία των Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ, τι θα πρότεινες;</p>
	<p>Σ: Τι εννοείς;</p> <p>E: Ένα πρόγραμμα μαθημάτων, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα...</p>

	<p>Σ: ...Τι θα έκανα για τους κοινωνιολόγους σε σχέση με αυτό που γίνεται τώρα;</p> <p>E: Για την παρουσία των κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ...</p> <p>Σ: Εμμ... Τι θα έκανα για τους κοινωνιολόγους... Κοίτα, εξ' αντικειμένου η κοινωνιολογία είναι λίγο δύσκολη στην κατανόηση έτσι και αλλιώς... και σε όσους λες είμαι κοινωνιολόγος, λένε τι είναι αυτό και μετά αν τους το εξηγήσεις δεν το καταλαβαίνουν και σιγά το σπουδαίο πράγμα που κάνετε και κάτι τέτοια... Επίσης το μπερδεύουν πολλές φορές με την ψυχολογία...</p> <p>E: ... και τους κοινωνικούς λειτουργούς...</p> <p>Σ: ... καλά, με τους κοινωνικούς λειτουργούς συνέχεια... Αυτό που θα μπορούσα να κάνω – αν και το κάνει ο κοινωνικός λειτουργός αυτό – να κατανοήσουν τα παιδιά που βρίσκονται, πως λειτουργούν εκεί που βρίσκονται, τι σημαίνει εκεί που βρίσκονται, η οικογένεια τους πως είναι, η κοινωνία στην οποία ζουν πως είναι, η γειτονιά πως λειτουργεί, το σχολείο πως λειτουργεί, η οικογένεια πως λειτουργεί, οι φίλοι πως λειτουργούν, να κατανοήσουν για ποιο λόγο βρίσκονται εκεί που βρίσκονται, όλα αυτά... δηλαδή να τους δώσεις μια εικόνα του εαυτού τους, απέναντι σε όλα τα υπόλοιπα... αυτό κάνει και η κοινωνιολογία αν δεν κάνω λάθος... Οπότε εκεί θα εστίαζα περισσότερο, δηλαδή να κατανοήσουν τα παιδιά που βρίσκονται, για ποιο λόγο βρίσκονται και τι είναι αυτό το συγκεκριμένο άτομο... Βέβαια, τώρα στο ΕΕΕΕΚ υπάρχουν παιδιά που δεν κατανοούν καν τον εαυτό τους, άρα πως θα κατανοήσουν ότι βρίσκονται μέσα σε ένα σύνολο, έτσι; Δεν ξέρω αν έχεις πάει καθόλου σε ΕΕΕΕΚ να δεις πως είναι...</p> <p>E: Εργάζομαι σε ΕΕΕΕΚ, μην νομίζεις...</p> <p>Σ: Α! Δουλεύεις σε ΕΕΕΕΚ, άρα καταλαβαίνεις τι σημαίνει αυτό το πράγμα...</p> <p>E: Ναι, ναι καταλαβαίνω...</p> <p>Σ: Οπότε εκεί θα εστίαζα περισσότερο, να δημιουργηθούν ομάδες, να έρχονται σε επαφή τα παιδιά με τον έξω κόσμο, διότι πολλά από αυτά, όπως και εσύ ξέρεις, είναι κλεισμένα στο σπίτι, από το σπίτι πάνε στο σχολείο, άντε να πάνε και σε κανένα κλαμπ και κάποια στιγμή σε κάνα πάρκο... κάποια από αυτά, όχι όλα... είναι κάποια που συμπεριφέρονται σχετικά καλά, μέσα στα πλαίσια που ζουν, τελοσπάντων... αυτό...</p>
4.	<p>E: Ποιες δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα θα μπορούσες να κάνεις στο ΕΕΕΕΚ με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</p>
	<p>Σ: (σιωπή)</p> <p>E: Να την ξανακάνω άλλη μια;</p>

Σ: Ναι, για ξανά πες την μου λίγο πιο αργά...

Ε: Ποιες δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα θα μπορούσες να κάνεις στο ΕΕΕΕΚ με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Μμμ... Ουσιαστικά γίνεται σε εμάς κάτι... Όχι μόνο σε εμάς, σε όλα...

Ε: Δώσε μου κάποια παραδείγματα, αν θες...

Σ: Αυτό που είπα και πριν, που έρχονται σε επαφή με την ντόπια κοινότητα, ουσιαστικά με τον σύλλογο γυναικών του χωριού, εκεί που είμαστε εμείς... Τις απόκριες είχαν έρθει, τα Χριστούγεννα είχαν έρθει, κάναμε γιορτή...

Ε: Ο συνεταιρισμός αυτός είχε έρθει;

Σ: Ναι, ο σύλλογος γυναικών του χωριού και είχαν κάνει και αυτοί κάποια κουλουράκια, είχαν φέρει φαγητό και τέτοια πράγματα... Επίσης, ο πολιτιστικός σύλλογος στον Κρόκο είχαν έρθει και μας είχαν φέρει φαγητά που γίνονται με κρόκο, παρουσίασαν στο σχολείο πως γίνονται τα φαγητά αυτά με κρόκο, είχε έρθει και ένας φούρναρης πρόσφατα... Αυτά βέβαια από έξω έρχονται σε εμάς, όχι εμείς προς τα έξω... εμείς προς τα έξω έχουμε κάνει μια έκθεση, ένα bazaar, τέτοια πράγματα... δεν θυμάμαι κάτι άλλο που είχαμε κάνει εμείς... τώρα τι μπορούσε να γίνει περισσότερο...;

Ε: ... ναι, τι θα μπορούσες να κάνεις περισσότερο...

Σ: Πολλά πράγματα, φαντάζομαι, πάρα πολλά...

Ε: Μπορείς να σκεφτείς κάποια και να δώσεις κάποιο παράδειγμα;

Σ: Θα μπορούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά σε κάποιες εκδηλώσεις που κάνει ο Δήμος, για να φανούν ότι τα παιδιά είναι λειτουργικά και μπορούν και συμμετέχουν σε πολλές εκδηλώσεις, θα μπορούσε να βοηθήσουν εθελοντικά κάπου πάλι που έχει σχέση με τον Δήμο ή την κοινότητα... Είχαμε κάνει το μεσημέρι μια επίσκεψη σε ένα Δημοτικό σχολείο, το οποίο ασχολείται με ένα πρόγραμμα που έχει να κάνει με άτομα με ειδικές ανάγκες τους επισκεφτήκαμε και μας επισκεφτήκαν και αυτοί και είδαν πως λειτουργεί το σχολείο μας, είδαμε τι πρόγραμμα κάνουν, τα παιδιά πως είναι, παρατηρήσαμε τα σχολεία έτσι γενικά... κάτι τέτοια φαντάζομαι... τώρα κάτι περισσότερο δεν μπορώ να σκεφτώ...

Ε: Ο.κ, ευχαριστώ για τον χρόνο σου!

Σ: Να 'σαι καλά!



**A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

1.	Φύλο:
	Γυναίκα
2.	E: Θα ήθελες να μου πεις την ηλικία σου;
	Σ: Είμαι 52
3.	E: Τι σπουδές έχεις κάνει;
	Σ: Κοινωνιολογίας...
	E: Στην Πάντειο, ας πούμε;
	Σ: Στην Πάντειο, ναι
4.	E: Έχεις κάποιο μεταπτυχιακό;
	Σ: Ναι
	E: Ειδικής ή άλλο;
	Σ: Στη γνωστική ανάπτυξη και στο φύλο
5.	E: Πόσα χρόνια διδάσκεις σε ΕΕΕΕΚ;
	Σ: 8
6.	E: Έχεις κάνει κάποια άλλη εργασία προτού ξεκινήσεις να εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;
	Σ: Εμμ... Όχι! (γέλια)
	E: Εντάξει! (γέλια)

**B. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ**

1.	E: Ποιος είναι ο ρόλος σου ως Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ που εργάζεσαι;
	Σ : Είμαι διευθύντρια ΕΕΕΕΚ...
	E: Μάλιστα... Αντιμετωπίζεις κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες, σε σχέση με το αντικείμενό σου;
	Σ: Όχι, κανένα
	E: Ποιο μάθημα διδάσκεις;
	Σ: Την κοινωνική και επαγγελματική αγωγή
2.	E: Από πού πηγάζει το υλικό που χρησιμοποιείς κατά τη διδασκαλία σου;
	Σ: Το υλικό το παίρνουμε από βιβλία της γενικής παιδείας, από όλες τις βαθμίδες και από την πρωτοβάθμια και από την δευτεροβάθμια...

E: Από αντίστοιχο μάθημα;

Σ: Από αντίστοιχα μαθήματα, ναι, αλλά και γενικώς και από άλλα μαθήματα, εφόσον ταιριάζει στο δικό μας το αντικείμενο και ταιριάζει σε αυτό που θέλουμε να διδάξουμε εκείνη την ημέρα. Μπορεί να πάρουμε και από ιστορία, ας πούμε, άμα ταιριάζει στο πλαίσιο και στο αντικείμενο που θα διδάξουμε εκείνη την ημέρα. Μπορούμε να κάνουμε και από γεωγραφία ή και από κάτι άλλο... Παίρνουμε την ύλη μας, δηλαδή, από πολλά βιβλία...

E: Ναι, κατάλαβα...

Σ: ... από πολλά βιβλία, εφόσον μας χρησιμεύει. Επίσης, χρησιμοποιούμε τα ΔΕΠΠΣ του σχολείου, του ΕΕΕΕΚ, αυτά που έρχονται για το μάθημα μας και υλικό δικό μας, που υπάρχει, υλικό που έχουμε βρει κατά καιρούς στο διαδίκτυο ή από άλλους συναδέλφους ή από βιβλιογραφίες ή και από βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο

E: Υπάρχουν κάποιες θεματικές που επιλέγεις συστηματικά κατά τη διδασκαλία σου;

Σ: Ναι. Συστηματικά επιλέγουμε την ισότητα των φύλων, τον τρόπο που θα πρέπει τα παιδιά να κινούνται στην κοινωνία, τις κοινωνικές τους σχέσεις, τον τρόπο δηλαδή ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων,... εμμ... και την γεωγραφία..., δηλαδή τους αρέσει πάρα πολύ η γεωγραφία, στο επίπεδο πάλι του μαθήματος τους... εμμ... τι άλλο να πω..., αυτά είναι συνήθως κομμάτια που τα επιλεγώ κάθε χρόνο

E: Κατάλαβα, ναι...

Σ: Το φύλο, τον ρατσισμό, την θέση της γυναίκας, την θέση του άντρα στο σπίτι, τις κοινωνικές δεξιότητες, τον τρόπο συμπεριφοράς, το πώς θα κινούνται έξω στο χώρο, στις δημόσιες υπηρεσίες... αυτά είναι σταθερά...

E: Είναι στάνταρ, ναι...

Σ: ... τον τρόπο που θα πληρώνουν τους λογαριασμούς τους, που πρέπει να διεκπεραιώνουν τις πρόσθετες δουλειές τους... αυτά είναι σταθερά πράγματα...

E: Και μετά, ανάλογα;

Σ: Μετά, ανάλογα, ενσωματώνονται και άλλες ενότητες διδακτικές

E: Μάλιστα... Προβαίνεις σε αναμορφώσεις του υλικού και των θεματικών;

Σ: Ναι, βέβαια, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Ανάλογα με το πώς το παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει, είτε εμπλουτίζεται, είτε αφαιρείται υλικό... Είτε ένα υλικό διογκώνεται, δηλαδή λίγο υλικό το κάνεις πάρα πολλά κομμάτια ή αν ένα τμήμα, μια τάξη ανταπεξέρχεται, εκεί προσθέτονται και άλλες πληροφορίες, ανάλογα το νοητικό επίπεδο των παιδιών

3.	E: Έχεις εντάξει πρακτικές δράσης στη διδασκαλία σου ή το μάθημα είναι περισσότερο θεωρητικό και γιατί;
	<p>Σ: Όχι, όχι, έχει πρακτικές δράσεις πάρα πολλές</p> <p>E: Για ποιο λόγο επιλέγετε να το κάνετε περισσότερο πρακτικό;</p> <p>Σ: Γιατί είναι ο τρόπος που θα μπορέσουν να το εμπεδώσουν και να το ενσωματώσουν... και αυτό πάλι εξαρτάται από το επίπεδο των παιδιών: είναι άλλα παιδιά που το μάθημα είναι πιο πρακτικό και άλλα παιδιά που μπορούν να το κάνουν λιγότερο πρακτικό και περισσότερο θεωρητικό..., αυτό αλλάζει..., το ποσοστό πράξης και θεωρίας αλλάζει, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών</p>
4.	E: Μάλιστα... Θεωρείς πως υπάρχει με το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ διεπιστημονική συνεργασία;
	<p>Σ: Ναι, πάντα</p> <p>E: Με ποια ειδικότητα είσαι πιο κοντά ως αντικείμενο;</p> <p>Σ: Με όλες..., εγώ προσωπικά με όλες...</p> <p>E: Έχετε δημιουργήσει κάποιο κοινό πλαίσιο δράσης;</p> <p>Σ: Ναι</p> <p>E: Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα;</p> <p>Σ: Κοινό πλαίσιο δράσης, είναι μια εκδήλωση που γίνεται, όπως π.χ. η μουσική. Ας πούμε κάποια παραδείγματα, πρόσφατα, που συμμετείχαμε: είναι μια εκδήλωση μουσικής, που την έκανε ο Μικρασιατικός Σύλλογος, όπου πήραν μέρος τα παιδιά τα δικά μας με ένα τραγούδι - στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης - και ήρθαν σε επαφή με το Μικρασιατικό Σύλλογο, το δέχτηκε εκείνος να πούνε τα παιδιά μας ένα τραγούδι και συνεργαστήκαμε όλοι οι συνάδελφοι: ο φιλόλογος στο να βρει το τραγούδι και να εξηγήσει τα λόγια, ο μουσικός να το διδάξει, εμείς οι κοινωνιολόγοι να ενημερώσουμε για την Μικρασιατική καταστροφή, οι γυμναστές τις κινήσεις, οι φυσικοθεραπευτές τις αναπνοές..., δηλαδή όλοι συνεργαστήκαμε για να μπορέσουμε να βγει αυτή η συνεργασία ολοκληρωμένα... και η κοινωνική λειτουργός, μαζί με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό στο να τους πάει εκεί που θα γινόντουσαν οι πρόβες... και η ψυχολόγος να τα τονώσει τα παιδιά που δεν ήθελαν να βγουν σε ένα τόσο μεγάλο χώρο, να τους δείξει, ξέρω γω, πως είναι η σκηνή πάνω στο θέατρο και να τους προετοιμάσει..., δηλαδή όλο το σχολείο συνεργάστηκε...</p> <p>E: Ωραία...</p> <p>Σ: ... ένα άλλο παράδειγμα που μπορώ να σου δώσω, τους έμαθε η μουσικός ένα πολύ ωραίο τραγούδι με την νοηματική που λέει «Σας αγαπούμε κτλ», ένα πολύ ωραίο τραγουδάκι, που το μάθαμε όλοι μαζί, μαζί με τα παιδιά και στην γιορτή των Χριστουγέννων, το παρουσιάσαμε όλοι μαζί σε αυτούς</p>

	που μας παρακολουθούσαν, καθηγητές και μαθητές... και πολλές άλλες δράσεις που αυτήν την στιγμή δεν μου έρχονται και που συνεργαζόμαστε όλες οι ειδικότητες...
5.	Ε: Υπάρχουν δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής ή με άλλα ΕΕΕΕΚ ή με την κοινότητα;
	Σ: Βέβαια, πήραμε μέρος στο διαγωνισμό για τον ρατσισμό, κάναμε ένα βιντεάκι, που το παίζανε τα παιδιά μας και συνεργαστήκαμε πάλι όλοι οι συνάδελφοι και πήραμε μέρος στο διαγωνισμό αυτό, που συνεργάστηκαν όλα τα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης από το νομό και εμείς - το μόνο ειδικό σχολείο, τελospάντων - και βγήκαμε δεύτεροι. Πρώτο ήταν το Γενικό Λύκειο, δεύτεροι εμείς και τρίτοι το επαγγελματικό... Ε: Μπράβο! Αυτός ήταν διαγωνισμός του Υπουργείου; Σ: Όχι, ήταν τοπικός. Είναι εδώ ένα πνευματικό ίδρυμα που διοργάνωσε αυτόν τον διαγωνισμό, είχε βραβείο 300, 200 και 100 Ευρώ για τον πρώτο, δεύτερο και τρίτο, αντίστοιχα και πήραμε το δεύτερο βραβείο απ' όλα τα σχολεία, που ήταν πολύ μεγάλη επιτυχία αυτό! Ε: Ωραία! Συγχαρητήρια! Σ: Ναι, ναι, ήταν πολύ μεγάλη επιτυχία αυτό! Ε: Εμπλέκεσαι εσύ η ίδια σε τέτοιες δράσεις; Σ: Ναι, πάντα Ε: Ποιος είναι ο ρόλος σου ακριβώς; Σ: Είτε είναι συντονιστικός, είτε είναι συνεργατικός
6.	Ε: Ποια είναι η άποψή σου για το πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο σου το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;
	Σ: Εμμ... Πως το αντιλαμβάνεται...; Μια χαρά! Έχουμε πάρα πολύ καλή συνεργασία. Θα έλεγα εξαιρετική!

### Γ. ΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

1.	Ε: Ποιες μεθόδους της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιείς κατά την άσκηση του ρόλου σου στα ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;
	Σ: Μεθόδους κοινωνιολογίας... Πάμε τώρα σε θεωρητικούς; Ε: Δεν ξέρω, αν υπάρχει κάποια μέθοδος κοινωνιολογίας που χρησιμοποιείς ή λαμβάνεις υπόψη σου... Σ: Κάποια συγκεκριμένη μέθοδος δεν μου έρχεται... Δεν ξέρω και τι εννοείς... Αλλά... Όχι, δεν ξέρω τι πρέπει να απαντήσω... Μέθοδος κοινωνιολογίας...;

	<p>E: Εντάξει, αν πιστεύεις ότι υπάρχει, αν δεν υπάρχει...</p> <p>Σ: Όχι, όντως δεν υπάρχει, στο θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποίη τα πάντα... Όχι, δεν μου 'ρχεται...</p> <p>E: Εντάξει, οκ...</p>
2.	<p>E: Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα καλό θα ήταν να έχει ένας Κοινωνιολόγος προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα ΕΕΕΕΚ;</p>
	<p>Σ: Δεν πιστεύω ότι ο κοινωνιολόγος θα πρέπει να έχει ξεχωριστές δεξιότητες από τους άλλους. Είναι οι ίδιες που πρέπει να έχει ο καθένας: θα πρέπει να έχει υπομονή, να είναι προετοιμασμένος να επιλέγει αυτόν τον χώρο γιατί τον αγαπάει, να ξέρει ότι τα όρια των παιδιών είναι συγκεκριμένα, να έχει πολύ ευρύ μυαλό, ούτως ώστε να ενσωματώνει και να βάζει και νέα πράγματα..., δεξιότητες δηλαδή που πρέπει να έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής... γνώσεις πάνω απ' όλα, πρέπει να έχει γνώσεις, να ξέρει το αντικείμενο του, να γνωρίζει, να συνεργάζεται, να είναι ήρεμος, να μπορεί να συνυπάρξει... Τα ειδικά σχολεία είναι ένας χώρος, όπου συνυπάρχουμε και εμπλεκόμαστε πολλές φορές σε δραστηριότητες, δεν είναι όπως τα σχολεία γενικής αγωγής, όπου έχεις την τάξη σου και το μάθημα σου το προχωράς. Εδώ πρέπει όλοι να πηγαίνουμε παράλληλα. Το κύριο και σημαντικότερο είναι να μπορεί να συνεργάζεται και να έχει όρεξη και διάθεση για δουλειά και όχι να λέει «εντάξει το παιδί δεν καταλαβαίνει» ή «ο γονιός δεν θα έρθει να με ελέγξει και να ελέγξει το γραπτό» κτλ... Όχι..., να κάνει την δουλειά αυτήν που φαίνεται και αυτήν που δεν φαίνεται...</p>
3.	<p>E: Θεωρείς επαρκή τη δική σου εκπαίδευση για το συγκεκριμένο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπου εργάζεσαι;</p>
	<p>Σ: Όχι, θεωρώ πως πάντα κάτι νέο βγαίνει. Δεν θεωρώ πως δεν είμαι επαρκής σε επίπεδο πτυχίων και κύκλους σπουδών, αλλά νομίζω - επιμορφωτικά πάντα - χρειάζομαι κάτι παραπάνω..., σε επιμορφωτικό πλαίσιο, όχι σε κύκλους σπουδών. Σε επίπεδο κύκλου σπουδών τα έχω κάνει όλα, δεν έχει μείνει κάτι: δυο πτυχία ΑΕΙ, δυο μεταπτυχιακά..., εντάξει τι άλλο να κάνω πια..., δεν νομίζω ότι μου χρειάζεται κάτι άλλο..., αλλά πιστεύω στην εμπειρία και σε επίπεδο επιμόρφωσης ότι όλα τα νέα δεδομένα και τις νέες προοπτικές θα πρέπει να τις μαθαίνουμε. Θέλω την ανατροφοδότηση σε τακτά χρονικά διαστήματα, κάτι καινούριο, κάτι που κάνει κάποιος άλλος να τω δω, να το ξεπατικώσω, μου αρέσει, ναι..., αλλά να ξανάπαω σε κάτι καινούριο σε σχολείο, όχι</p>
4.	<p>E: Τί είδους εκπαίδευση καλό θα ήταν να έχει λάβει ένας Κοινωνιολόγος για να εργασθεί στα ΕΕΕΕΚ;</p>
	<p>Σ: Καταρχάς να έχει εκπαίδευση παιδαγωγικού κύκλου..., δηλαδή ένας απλά που έχει τελειώσει την Πάντειο, δεν είναι παιδαγωγός. Τα μαθήματα μας είναι πάρα πολύ οικονομικά, είναι κάτι σαν</p>

κοινωνικοοικονομολόγος, δεν έχει καθόλου εκπαίδευση στα παιδαγωγικά. Από εκεί και πέρα, πρέπει να έχει μια παιδαγωγική κατάρτιση, να έχει γνώσεις στην ειδική αγωγή για να μπορέσει να προχωρήσει, γιατί το πτυχίο του κοινωνιολόγου δεν αρκεί..., ειδικά για την ειδική αγωγή δεν αρκεί...

E: Για την γενική πιστεύεις ότι αρκεί;

Σ: Ναι, για την γενική θα μπορούσες, ίσως, να μην έχεις και παιδαγωγική επάρκεια και να διδάξεις, γιατί διδάσκεις το μάθημα σου... αυτό που έχεις μάθει κάνεις εκεί περά... κάνεις, ξέρω γω, για τον Μαρξ, και ό,τι άλλο και μπορείς, τελοσπάντων, να το περάσεις αν έχεις έναν καλό λόγο..., αλλά στην ειδική αγωγή, χωρίς παιδαγωγική επάρκεια, δεν στέκεσαι... ειδικά, χωρίς γνώσεις ειδικής αγωγής... αν δεν ξέρεις ότι το παιδί έχει νοητική στέρηση, αυτισμό, συγγενείς ανωμαλίες, χίλια δυο πράγματα υπάρχουν...

E: Άρα και μια εξτρά επιμόρφωση για την ειδική;

Σ: Όχι, ένα πτυχίο στην ειδική και από κει και περά ναι, κάτι πρέπει να έχεις στην ειδική, δεν μπορείς να πας έτσι... και ένα σεμινάριο σίγουρα δεν φτάνει... είναι τόσο διαφορετικά τα προβλήματα των παιδιών που τι να σου κάνει το πτυχίο του κοινωνιολόγου...

#### **Δ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ**

1.	E: Με ποιους τρόπους θεωρείς πως θα μπορούσες να βελτιώσεις και να αναδείξεις στους συναδέλφους σου τον ρόλο σου (ως Κοινωνιολόγου) στο ΕΕΕΕΚ όπου εργάζεσαι;
	<p>Σ: Να αναδείξω τον ρόλο του κοινωνιολόγου;</p> <p>E: Ναι</p> <p>Σ: Κάνοντας καλά την δουλειά μου</p> <p>E: Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα;</p> <p>Σ: Να αναδειχτώ εγώ σαν καλύτερος;</p> <p>E: Όχι σαν καλύτερος, να αναδείξεις τον ρόλο σου...</p> <p>Σ: Κοίτα να δεις, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν έχει μεγάλες διαφορές... δηλαδή ειδικά στα ΕΕΕΕΚ, δεν ξέρω τι γίνεται τώρα στα ειδικής αγωγής στα Γυμνάσια, όπου εκεί πέρα τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά... ειδικά στα ΕΕΕΕΚ, εμπλέκονται πάρα πολύ οι ρόλοι μας, δηλαδή θα μπορούσαμε να κάνουμε εργαστήριο εστιατορικής τέχνης και να συνυπάρχουμε και να είναι εκεί ο κοινωνιολόγος για να δείξει πως πρέπει να σερβίρει ένα παιδί, πως θα πρέπει να προσέχει να κρατήσει το πιάτο για</p>

	<p>να μην λερώσει τον άνθρωπο... δηλαδή εμπλέκονται πάρα πολύ οι ειδικότητες, δεν ξεχωρίζουν τόσο πολύ όπως ξεχωρίζουν στα άλλα σχολεία. Ο κοινωνιολόγος σε ένα ΕΕΕΕΚ, δεν ξέρω αν σαν κοινωνιολόγος ο ρόλος του μπορεί να είναι διαφορετικός... πόσο διαφορετικός...; Και για μένα δεν βλέπω κάποια διαφορά που θα μπορούσα να λέω «αυτός είναι ο κοινωνιολόγος του σχολείου», ας πούμε, δεν βλέπω κάτι... εμπλεκόμαστε πάρα πολύ... Βέβαια πολλές δράσεις, όπως μια ταινία που φτιάξαμε για τον ρατσισμό, την αναλάβανε κοινωνιολόγοι, έτσι; Είναι δουλειά του κοινωνιολόγου. Αυτό είναι πάρα πολύ καλό, γιατί και αναδεικνύεται αυτό που θες αλλά και το σχολείο... Ναι, εκεί ο ρόλος του κοινωνιολόγου φάνηκε: ότι ένα θέμα κοινωνικό, το πήραμε και το περάσαμε σε ένα βιντεάκι και πήραμε και ένα βραβείο... Αλλά θα μπορούσε να το κάνει και φιλόλογος αυτό, δεν ξέρω... Είναι δύσκολο να βρεις στο ΕΕΕΕΚ πράγματα που θα μπορούσαν να αναδείξουν περισσότερο...</p> <p>Ε: ... και που θα μπορούσαν να τον ξεχωρίσουν ως ειδικότητα...</p> <p>Σ: ... ναι, γιατί τι θέλω να πω: το μάθημα μπορεί να το κάνει και φιλόλογος, το έχει ανάθεση και φιλόλογος και πολλές άλλες ειδικότητες. Οπότε θεωρώ ότι είναι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού που πρέπει να αναδειχθεί στα ΕΕΕΕΚ. Ό,τι θα πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός σε ένα ΕΕΕΕΚ για να αναδείξει τον ρόλο του, πρέπει να κάνει και ο κοινωνιολόγος: να είναι συνεπής, να δουλεύει καλά το αντικείμενο του, να φροντίζει τα παιδιά να το κατανοούν και να το περνάει στα παιδιά, ώστε στο τέλος να έχουν πάρει αυτά που πρέπει, να μπορούν να λειτουργήσουν, να βγαίνουν έξω, να κάνουν τις δουλειές τους, να αυτονομηθούν, να αυτοεξυπηρετούνται... Αν το καταφέρει αυτό ο κοινωνιολόγος, νομίζω ότι ο ρόλος του θα έχει αναδειχτεί από αυτό... Οι δράσεις που κάνουμε εμείς είναι αυτές... Αλλά τις δράσεις αυτές πάλι τις κάνουμε μαζί με τον κοινωνικό λειτουργό... Ας πούμε το να πας σε μια δημόσια υπηρεσία και να δείξεις πως θα πληρώσεις έναν λογαριασμό ή πως θα ζητήσεις κάτι και θα το αιτηθείς, αυτό συνήθως γίνεται με τον κοινωνικό λειτουργό... οπότε το να κάνεις καλύτερα την δουλειά σου, αυτήν που έχεις αναλάβει σε μια δεδομένη στιγμή, αυτό είναι που θα σε αναδείξει κιόλας...</p>
2.	<p>Ε: Με ποιους τρόπους πιστεύεις πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η διεπιστημονική συνεργασία στο ΕΕΕΕΚ;</p>
	<p>Σ: Δουλεύω σε ένα σχολείο που είναι σε πολύ καλό επίπεδο, δεν βλέπω τον τρόπο καλύτερης διεπιστημονικής συνεργασίας... δηλαδή την φετινή χρονιά, ας πούμε, είναι πολύ άψογη η συνεργασία, είναι σε ένα επίπεδο που δεν σηκώνει επιπλέον... είναι αυτό που πρέπει να είναι, εκεί που πρέπει να είναι. Βεβαίως, έχω δουλέψει και σε άλλα σχολεία, που δεν υπήρχε σωστή συνεργασία... αλλά την φετινή χρονιά η συνεργασία είναι αυτή που πρέπει: γίνονται οι</p>

	<p>διεπιστημονικές στο χρόνο που πρέπει, βγαίνουν τα αποτελέσματα που πρέπει, τα παιδιά παρακολουθούν, τα αποτελέσματα που βγαίνουν εκτιμώνται σωστά και οι αποφάσεις που λαμβάνονται για να δούμε την συνέχεια, πραγματοποιούνται</p> <p>E: Τι πιστεύεις ότι βοήθησε ώστε να είναι τόσο καλή αυτή η συνεργασία;</p> <p>Σ: Την συνεργασία την έκανε τόσο καλή η διάθεση όλων των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Η καλή διάθεση. Μπήκαμε στο σχολείο, θα κάνουμε την δουλειά μας... έξω από το σχολείο, άλλο θέμα...</p>
3.	<p>E: Αν σου έλεγαν να σχεδιάσεις ένα πρόγραμμα για την παρουσία των Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ, τι θα πρότεινες;</p>
	<p>Σ: Πρόγραμμα, τι πρόγραμμα, δεν το καταλαβαίνω αυτό...</p> <p>E: Ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων... οτιδήποτε...</p> <p>Σ: Εγώ να παρουσιάσω ένα πρόγραμμα;</p> <p>E: Ναι, να σχεδιάζατε, τι θα προτείνατε... για να υπάρχουν οι κοινωνιολόγοι στα ΕΕΕΕΚ</p> <p>Σ: Οι κοινωνιολόγοι στα ΕΕΕΕΚ είναι απαραίτητοι...</p> <p>E: Δεν υπάρχουν και σε όλα τα σχολεία...</p> <p>Σ: Δεν υπάρχουν, αλλά οι κοινωνιολόγοι είναι από τα μαθήματα εκείνα, που μπορούν να περιέχουν πολύ πρακτική άσκηση που χρειάζονται τα παιδιά και είναι τα κομμάτια εκείνα που αντιλαμβάνονται τα παιδιά, συζητούνται και διεκπεραιώνονται θέματα και κύκλοι ύλης που το έχουν ανάγκη τα παιδιά και το γνωρίζουν κιόλας. Συζητάμε για πράγματα που συμβαίνουν καθημερινά, όπως π.χ. πως πρέπει να κρατάνε τα τρόφιμα στο ψυγείο, πως πρέπει να πλένουμε τα τρόφιμα, πως θα τα χρησιμοποιούμε, τι διατροφή πρέπει να κάνουμε για να είναι σωστή... είναι πράγματα καθημερινά, με αποτέλεσμα όταν τους τα διδάσκουμε και να τους αρέσουν και να μπορούν να τα καταλάβουν, να είναι κατανοητά... είναι καθημερινά που τους χρειάζονται κιόλας... αν δεν πεις σε ένα παιδί ότι θα πρέπει να πλένει το κοτόπουλο και μετά να το κόψει - γιατί πιθανώς θα έχει σαλμονέλα - με ένα μαχαίρι που θα το σαπουνίσει μετά, κινδυνεύει να αρρωστήσει... Τα πράγματα που διαπραγματευόμαστε σε όλη τη διάρκεια του έτους, είναι πράγματα καθημερινά, με αποτέλεσμα και να τους χρειάζονται, αλλά και να τους αρέσει πάρα πολύ...</p> <p>E: Ναι...</p> <p>Σ: ...ο μαθηματικός και ο φιλόλογος θα κάνουν μαθήματα που είναι πολύ συγκεκριμένα. Μπορεί βέβαια να βάλουν και διαθεματικές, αλλά σίγουρα θα κάνουν, κυρίως, αυτά. Ο κοινωνιολόγος έχει την άνεση να διαπραγματευτεί πολύ μεγάλη γκάμα μαθημάτων και αντικειμένων και πραγμάτων και ύλης να ξεκινήσει, ας πούμε, με τη διατροφή, να κάνει για τα σούπερ-μάρκετ και τι πουλάνε και για</p>



	<p>την διαφήμιση, να κάνει δηλαδή έναν μεγάλο κύκλο ύλης που και τα συναντούν τα παιδιά κάθε μέρα και τα διαπραγματεύονται κάθε μέρα και τα έχουν ανάγκη κάθε μέρα: πως πρέπει να πάνε σε ένα σούπερ-μάρκετ και τι να ψωνίσουν ακριβώς, ποια είναι καλή διατροφή και ποιο το φρέσκο και ποιο το κατεψυγμένο και όλα αυτά - πήρα τώρα την διατροφή γιατί είναι ένα μεγάλο κομμάτι - τα αντιμετωπίζουν κάθε μέρα και τα μαθαίνουν και εύκολα, αλλά και τα χρειάζονται κιόλας... Επομένως ο κοινωνιολόγος, δεν μπορεί να μην βρίσκεται. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών είναι απαραίτητες... και θα πρέπει να τους διδάξεις ότι είναι διαφορετικοί μεν, αλλά το σχολείο τους δεν είναι το Νταού Πεντέλης, αλλά είναι ένα σχολείο που το έχουν ανάγκη, γιατί αυτό το σχολείο τους ταιριάζει και ότι βρίσκονται σε ένα σχολείο που τους ταιριάζει και όχι που απλά είναι φτιαγμένο για να πάνε πέντε παιδιά... Όλα αυτά ο κοινωνιολόγος τα διαπραγματεύεται... έχει τον χώρο και την άνεση να διαπραγματευτεί ενότητες τέτοιες που εκπαιδεύουν τα παιδιά. Αυτό νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό. Χωρίς κοινωνιολόγο ένα ΕΕΕΕΚ δεν νομίζω ότι έχει να κερδίσει... έχει να χάσει... και συνδέει βεβαίως και όλες τις ειδικότητες, έτσι;</p>
4.	<p>Ε: Ναι, βέβαια, συμφωνώ... Ποιες δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα θα μπορούσες να κάνεις στο ΕΕΕΕΚ με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</p>
	<p>Σ: Δράσεις πάρα πολλές. Δράσεις που κάναμε εμείς ως σχολείο και θα συνεχίσουμε και του χρόνου, γιατί αυτό που πρέπει να καταλάβουν όλοι και δεν το έχουν καταλάβει, είναι ότι μιλάμε για ενσωμάτωση, αλλά ποια ενσωμάτωση όταν το παιδί δεν μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό ενός τυπικού σχολείου και θα πας να το εντάξεις και θα φάει τα μούτρα του...; Εγώ θεωρώ πολύ σημαντική την δράση της συνδιδασκαλίας, κυρίως στα εργαστηριακά μαθήματα και το κάναμε φέτος: συζητήσαμε με το Επαγγελματικό Λύκειο Σάμου και κάναμε συνδιδασκαλία στα εργαστηριακά μαθήματα μαγειρικής</p> <p>Ε: Μάλιστα...!</p> <p>Σ: Πηγαινοερχόμασταν κάποιες ώρες, εμείς στο Επαγγελματικό Λύκειο και εκείνοι σε εμάς, με αποτέλεσμα όλη την χρονιά, σχεδόν κάθε βδομάδα να υπάρχει ένα μάθημα εργαστηριακό, κοινό. Αυτό άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά. Ήταν, βέβαια, πολύ δύσκολο στην αρχή με τα παιδιά του ΕΠΑΛ, γιατί εκείνα τα βλέπανε τα παιδιά μας ως τα «βλαμμένα» και αυτό το εισπράξαμε, αλλά σιγά – σιγά στο τέλος της χρονιάς γίνανε και φίλοι. Επίσης, παίρνουμε μέρος - και προσπαθούμε να το ανεβάσουμε λίγο αυτό - στο διαγωνισμό σκακιού που γίνεται απ' όλα τα σχολεία</p> <p>Ε: Σκακιού είπες;</p>

Σ: Ναι, ναι, κάνουν διαγωνισμό σκακιού τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, παίρνουμε και εμείς μέρος, δειλά – δειλά, τώρα στην αρχή και στην πορεία πιστεύω θα γίνουμε πιο καλοί. Έχουμε κάνα δυο παιδάκια που θα μπορέσουν να εξελιχτούν...

E: Μπράβο!

Σ: Ναι, κάνα δυο, έτσι...; Τέτοιες δράσεις πιστεύω ότι είναι απαραίτητες. Προσπαθούμε να παίρνουμε μέρος σε σχολικούς αγώνες, το έχουμε στο πρόγραμμα μας αυτό και γενικά προσπαθούμε να συμμετέχουμε σε οποιαδήποτε δράση των τυπικών σχολείων μπορούμε. Ας πούμε, στις εκθέσεις ζωγραφικής, θα πάμε. Τώρα πρόσφατα, η Μητρόπολη Σάμου έκανε μια προκήρυξη και ζήτησε εκθέσεις από όλα τα παιδιά του νομού για το πώς βλέπουν την εκκλησία και τους παπάδες και πήραμε μέρος και εμείς βέβαια, δεν μπόρεσαν τα παιδιά μας να γράψουν τις εκθέσεις που γράφουν τα υπόλοιπα παιδιά, όσοι γράψανε, γράψανε 4 – 5 σειρούλες, αλλά πήρανε μέρος

E: Σημασία έχει η συμμετοχή...

Σ: Ναι, πήραμε μέρος και πιστεύω ότι θα βραβευτούμε κιόλας... και κάναμε ένα ντοσιεδάκι και βάλουμε όλες τις εκθέσεις, οι οποίες είναι ολιγόλογες και πολύ φτωχές σε νοήματα, αλλά η συμμετοχή είναι πολύ σημαντική...

E: Σίγουρα...

Σ: Ναι, δηλαδή πάρα πολλές δράσεις... είμαι υπέρ των πολλών δράσεων, στις οποίες πρέπει να συμμετέχουμε και είμαι υπέρ της συνδιδασκαλίας, σε κάποια μαθήματα... Εγώ θεωρώ ότι η ενσωμάτωση με τον τρόπο που δουλεύει η τυπική αγωγή δεν τα βοηθά τα παιδιά, αλλά η συνδιδασκαλία στα project, ας πούμε, θα μπορούσε να βοηθήσει εκεί που δουλεύουν διαθεματικές και φυσικά στα εργαστηριακά μαθήματα... ναι... το δουλέψαμε, το είδαμε φέτος, το κάναμε και πήγε πολύ καλά

E: Ωραία ακούγονται όλα αυτά...

Σ: Και όχι μόνο, τα κάναμε!

E: Εγώ που τα ακούω, ας πούμε, μου φαίνονται πολύ ενδιαφέροντα!

Σ: Αυτά τα κάναμε, μην νομίζεις, δεν είναι υπερβολικά, τα κάναμε φέτος!

E: Καταπληκτικά πράγματα, μπράβο! Σε ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

Σ: Να 'σαι καλά! (γέλια)

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ  
ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ 6**

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<p align="center"><b>ΠΡΟΦΙΛ</b></p>	<p><b>Φύλο:</b> Άντρας  <b>Ηλικία:</b> 48  <b>Σπουδές:</b> Κοινωνιολογία - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΑΣΠΑΙΤΕ  <b>Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή ή αλλού:</b> Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής  <b>Χρόνια Εργασίας σε ΕΕΕΕΚ:</b> 6 χρόνια  <b>Άσκηση κάποιας άλλης εργασίας:</b> Εργασία σε Δήμους ως Κοινωνιολόγος</p>
<p align="center"><b>A. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ</b></p>	
<p>1. Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΚΔΙΔΣΑΝΤ</b> - κοινωνιολόγος ως διδασκων/ουσα συγκεκριμένου αντικειμένου</li> <li>▪ <b>ΚΑΒΔΣΕΛ</b> - κοινωνιολόγος ως διδασκων βασικών δεξιοτήτων μέσα από συνεργασία με άλλες ειδικότητες</li> </ul>
<p>2. Δυσκολίες σε σχέση με το αντικείμενό διδασκαλίας</p>	<p align="center">-</p>
<p>3. Προέλευση Εκπαιδευτικού Υλικού</p>	<p align="center">-</p>
<p>4. Συστηματικές Θεματικές Διδασκαλίας</p>	<p align="center">-</p>
<p>5. Διεπιστημονική Προσέγγιση</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΣΥΝΟΕΡ</b> – συνεργασία με όλα τα εργαστήρια</li> </ul>
<p>6. Μορφή Διδασκαλίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΔΑΝΕΥΑΠ</b> – δυσκολίες αναμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού λόγω περιορισμών από το αναλυτικό πρόγραμμα</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΕΜΠΡΑΣ</b> –έμφαση στην πρακτική άσκηση</li> </ul>
7. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής	
8. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΟΑΕΠ</b> – όχι άλλο ΕΕΕΕΚ στην περιοχή</li> </ul>
9. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με την κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΔΔΜΣΥΛ</b> – δράσεις διασύνδεσης μέσω συλλόγων</li> <li>▪ <b>ΔΡΔΕΕΠ</b> – δράσεις διασύνδεσης μέσω δημιουργίας εικονικής επιχείρησης</li> </ul>
10. Αντίληψη Ρόλου του Κοινωνιολόγου από το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΤΚΕΚΠ</b> – ταύτιση του κοινωνιολόγου με εκπαιδευτικό</li> </ul>
<b>Β. ΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ</b>	
11. Χρήση Μεθόδων Κοινωνιολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΜΗΧΡΜΕΘΚ</b> – μη χρήση μεθόδων κοινωνιολογίας</li> <li>○ <b>ΧΡΠΔΜΕΘ</b> – χρήση παιδαγωγικών μεθόδων</li> </ul>
12. Επιθυμητές δεξιότητες και προσόντα ενός Κοινωνιολόγου που εργάζεται σε ένα ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΚΑΤΑΝΜ</b> – κατανόηση της αναπηρίας του μαθητή</li> <li>○ <b>ΟΔΓΕΝΠ</b> – όχι διαφοροποίηση από τη Γενική Παιδεία</li> </ul>
13. Επάρκεια Εκπαίδευσης σε σχέση με το Πλαίσιο Εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΑΝΠΡΑΣ</b> - αναγκαιότητα πρακτικής άσκησης</li> <li>▪ <b>ΜΑΝΑΘΓ</b> – μη αναγκαιότητα απόκτησης θεωρητικών γνώσεων</li> </ul>
14. Είδους επιθυμητής εκπαίδευσης Κοινωνιολόγου για εργασία σε ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΕΚΕΑΓ</b> – εκπαίδευση στην ειδική αγωγή</li> </ul>

Γ.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ	
15. Ανάδειξη του ρόλου του Κοινωνιολόγου στο πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΜΔΡΚΕ – μη διαφοροποίηση του ρόλου του κοινωνιολόγου από τον ρόλο του εκπαιδευτικού</li> <li>○ ΔΤΕΑΝΤΚ – διαφορετικός τρόπος ερμηνείας και αντίληψης από τον κοινωνιολόγο</li> <li>○ ΠΣΤΣΚ – περισσότερο συστημικός τρόπος σκέψης του κοινωνιολόγου</li> </ul>
16. Βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας στο ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΚΔΡΕΡΓ – κοινές δράσεις μεταξύ των εργαστηρίων</li> <li>○ ΑΞΤΠΕ – αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας</li> <li>○ ΑΣΣΕΚ - άνοιγμα σχολείου μέσω συμμετοχής και εμπλοκής στην κοινότητα</li> </ul>
17. Παρουσία Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΕΜΣΜΠΚ – έμφαση στη σύνδεση μαθητών με τα σημαντικά πλαίσια κοινωνικοποίησης</li> </ul>
18. Δράσεις Διασύνδεσης με την Κοινότητα και Ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΔΔΕΤΚ – δράσεις διασύνδεσης μέσω επαφής με την τοπική κοινότητα</li> <li>○ ΣΜΕΚΑ – συμμετοχή μαθητών σε εκδηλώσεις του Δήμου</li> </ul>

## ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ 8

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<b>ΠΡΟΦΙΛ</b>	<p><b>Φύλο:</b> Γυναίκα</p> <p><b>Ηλικία:</b> 52 ετών</p> <p><b>Σπουδές:</b> Κοινωνιολογία – Πάντειο Πανεπιστήμιο</p> <p><b>Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή ή αλλού:</b> Μεταπτυχιακό στη γνωστική ανάπτυξη και στο φύλο</p> <p><b>Χρόνια Εργασίας σε ΕΕΕΕΚ:</b> 8 χρόνια</p> <p><b>Άσκηση κάποιας άλλης εργασίας:</b> Όχι</p>
<b>Α. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ</b>	
1. Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Κοινωνιολόγου στο ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΚΣΥΝΛΕ</b> - κοινωνιολόγος ως συντονιστής λειτουργίας του ΕΕΕΕΚ</li> </ul>
2. Δυσκολίες σε σχέση με το αντικείμενό διδασκαλίας	-
3. Προέλευση Εκπαιδευτικού Υλικού	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΕΚΥΛΒΓΠ</b> - εκπαιδευτικό υλικό από βιβλία γενικής παιδείας</li> <li>○ <b>ΕΚΥΛΙΝ</b> - εκπαιδευτικό υλικό από το ίντερνετ</li> <li>○ <b>ΕΚΥΛΣΥΝ</b> – εκπαιδευτικό υλικό από συναδέλφους</li> <li>○ <b>ΕΚΥΛΛΠΣ</b> - εκπαιδευτικό υλικό ΔΕΠΠΣ του ΕΕΕΕΚ</li> </ul>
4. Συστηματικές Θεματικές Διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>ΔΙΔΙΣΦ</b> – διδασκαλία για την ισότητα των φύλων</li> <li>▪ <b>ΔΙΔΑΚΔ</b> – διδασκαλία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΔΙΔΓΕΩ – διδασκαλία για τη γεωγραφία</li> <li>▪ ΔΙΔΑΔΕΔΥ – διδασκαλία για απόκτηση δεξιοτήτων εξυπηρέτησης σε δημόσιες υπηρεσίες</li> </ul>
5. Διεπιστημονική Προσέγγιση	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΣΥΝΟΛΕΙΑ - συνεργασία μεταξύ όλων των ειδικοτήτων</li> <li>▪ ΚΠΛΔΕΚ - κοινό πλαίσιο δράσης στο πλαίσιο των εκδηλώσεων</li> </ul>
6. Μορφή Διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΔΔΕΠΜ – διαφοροποίηση διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή</li> <li>▪ ΣΠΘΕΠΜ – συνδυασμός πράξης και θεωρίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών</li> </ul>
7. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με τα άλλα σχολεία της ίδιας περιοχής	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΣΥΜΣΧΔ – συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς</li> <li>▪ ΚΣΥΝΔΔ - κοινωνιολόγος ως συντονιστής δράσεων διασύνδεσης</li> </ul>
8. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με άλλα ΕΕΕΕΚ	-
9. Δράσεις διασύνδεσης του ΕΕΕΕΚ με την κοινότητα	-
10. Αντίληψη Ρόλου του Κοινωνιολόγου από το υπόλοιπο προσωπικό του ΕΕΕΕΚ	-
<b>B. ΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ</b>	
11. Χρήση Μεθόδων Κοινωνιολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΜΗΧΡΜΕΘΚ – μη χρήση μεθόδων κοινωνιολογίας</li> </ul>
12. Επιθυμητές δεξιότητες και προσόντα ενός Κοινωνιολόγου που εργάζεται σε ένα ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ΑΓΜΑΘ –αγάπη προς τους μαθητές/τριες</li> <li>○ ΕΡΓΥΠ – εργασία με υπομονή</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΑΝΜΕΝΝΑ</b> – ανοιχτό μυαλό και ενσωμάτωση νέων δεδομένων</li> <li>ο <b>ΓΝΑΝΤ</b> – γνώση του αντικειμένου</li> <li>ο <b>ΔΕΞΣΣ</b> – δεξιότητες συνεργασίας και συνύπαρξης</li> <li>ο <b>ΔΙΑΕΡΓ</b> – διάθεση για εργασία</li> </ul>
13. Επάρκεια Εκπαίδευσης σε σχέση με το Πλαίσιο Εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΑΝΕΚΝΔΠ</b> – αναγκαιότητα εκμάθησης νέων δεδομένων και προοπτικών</li> <li>ο <b>ΑΝΑΤΧΔ</b> - αναγκαιότητα ανατροφοδότησης σε τακτά χρονικά διαστήματα</li> </ul>
14. Είδους επιθυμητής εκπαίδευσης Κοινωνιολόγου για εργασία σε ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΠΑΙΔΚΑΤ</b> - παιδαγωγική κατάρτιση</li> <li>ο <b>ΓΝΕΑΓ</b> - γνώσεις στην ειδική αγωγή</li> </ul>
<b>Γ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ</b>	
15. Ανάδειξη του ρόλου του Κοινωνιολόγου στο πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΑΝΡΠΕΡ</b> – ανάδειξη του ρόλου μέσα από την ποιοτική εργασία</li> <li>ο <b>ΜΔΡΕΚ</b> – μη διαφοροποίηση ρόλου και ειδικότητας κοινωνιολόγου</li> <li>ο <b>ΑΝΡΕΣΜ</b> - ανάδειξη του ρόλου μέσα από την επίτευξη των στόχων των μαθητών</li> </ul>
16. Βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας στο ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΒΔΣΕΚΔ</b> – βελτίωση διεπιστημονικής συνεργασίας μέσα από την επίδειξη καλής διάθεσης</li> </ul>
17. Παρουσία Κοινωνιολόγων στα ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο <b>ΠΕΦΚ</b> – πολλαπλές εφαρμογές της κοινωνιολογίας</li> <li>ο <b>ΣΡΚΕΚΔ</b> – σημαντικός ρόλος της</li> </ul>

	κοινωνιολογίας στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων
<p><b>18.</b> Δράσεις Διασύνδεσης με την Κοινότητα και Ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>ΣΜΤΣΕΜ</b> - συνδιδασκαλία με μαθητές από τυπικά σχολεία στα εργαστηριακά μαθήματα</li> <li>○ <b>ΟΣΚΕΜ</b> - οργάνωση και σχεδιασμός κοινού εργαστηριακού μαθήματος</li> <li>○ <b>ΣΥΜΔΚ</b> - συμμετοχή σε διαγωνισμούς της κοινότητας</li> <li>○ <b>ΣΥΜΤΑΣ</b> - συμμετοχή σε τυπικές δράσεις άλλων σχολείων</li> </ul>