

Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη (Τόμος 2)

ΠΑΡΟΧΕΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Θεματική Έκδοση



Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη

(Τόμος 2)

ΠΑΡΟΧΕΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θεματική Έκδοση

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής



Αυτή η έκθεση έχει συνταχθεί από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής με την συνεργασία των Εθνικών Μονάδων της Ευρυδίκης (Eurydice). Η παραγωγή του κειμένου υποστηρίχτηκε από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Πολιτισμού και Πολυγλωσσίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Αποσπάσματα από την έκθεση επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται μόνο εφόσον γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή. Αυτή η έκθεση είναι διαθέσιμη και σε πλήρως εύχρηστη ηλεκτρονική μορφή σε 19 γλώσσες, ώστε να υποστηριχθεί με το καλύτερο τρόπο η πρόσβαση στην πληροφορία.

Οι ηλεκτρονικές εκδόχές της έκθεσης αυτής είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Φορέα: www.european-agency.org

Εκδότες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Μεταφράστηκε από: Μάρη Κυριαζοπούλου

Η φωτογραφία του εξώφυλλου είναι από: Τον Olivier Somme, 20 ετών. Ο Olivier φοιτά στο ειδικό σχολείο της Γαλλόφωνης Κοινότητας EESSCF, στο Verviers, Βέλγιο.

Ηλεκτρονική μορφή
ISBN: 87-91811-74-0
EAN: 9788791811746

Έντυπη μορφή
ISBN: 87-91811-73-2
EAN: 9788791811739

2006

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής

Γραμματεία
Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Γραφείο Βρυξελλών
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
----------------------	----------

Κεφάλαιο 1 - ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11
---	-----------

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.2 ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	14
1.2.1 Πλαίσιο.....	14
1.2.2 Σκοποί.....	16
1.2.3 Μεθοδολογία	16
1.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	18
1.3.1 Συμμετοχική Διδασκαλία	19
1.3.2 Συμμετοχική Μάθηση	21
1.3.3 Συμμετοχική Λύση Προβλημάτων.....	22
1.3.4 Ετερογενής Ομαδοποίηση.....	24
1.3.5 Αποτελεσματική Διδασκαλία.....	25
1.3.6 Σύστημα «Σπίτι»	26
1.3.7 Εναλλακτικές Στρατηγικές Μάθησης.....	29
1.4 ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	30
1.4.1 Εκπαιδευτικοί	30
1.4.2 Σχολείο.....	32
1.4.3 Εξωτερικές Συνθήκες	34
1.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	36
Βιβλιογραφία	39

Κεφάλαιο 2 - ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ Τ. Ε. ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	41
--	-----------

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	41
2.2 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (ΕΕΑ) ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΤΕ)	42
2.3 ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΘΕΜΑΤΑ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	45
2.3.1 Θεσμοθετημένα δικαιώματα για την πρόσβαση και την υποστήριξη εντός της ΤΕ.....	46
2.3.2 Υπηρεσίες υποστήριξης σε Εθνικό επίπεδο	52
2.3.3 Υποστήριξη σε επίπεδο ιδρύματος ΤΕ	54



2.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ	
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΕΙΤΕ	60
2.4.1 Φυσικά Εμπόδια.....	61
2.4.2 Πρόσβαση στη Πληροφόρηση.....	61
2.4.3 Πρόσβαση στην Υποστήριξη.....	63
2.4.4 Στάσεις.....	65
2.4.5 Θεσμοθετημένα δικαιώματα	66
2.5 ΠΙΘΑΝΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	67
Βιβλιογραφία	71
Κεφάλαιο 3 - ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ....	75
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	75
3.2 ΚΥΡΙΑ ΘΕΜΑΤΑ	76
3.2.1 Δεδομένα	77
3.2.2 Ποσοστά Ολοκλήρωσης.....	77
3.2.3 Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Κατάρτιση	77
3.2.4 Επαγγελματική Προετοιμασία.....	78
3.2.5 Ποσοστά Ανεργίας	78
3.2.6 Προσδοκίες και Στάσεις.....	79
3.2.7 Προσβασιμότητα του Χώρου Εργασίας	79
3.2.8 Εφαρμογή της Υπάρχουσας Νομοθεσίας	79
3.3 ΣΧΕΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	80
3.4 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ	
ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	86
3.5 ΤΕΛΙΚΕΣ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	95
3.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	96
Βιβλιογραφία	98
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	101

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έκθεση *Παροχές στη Μετά- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* παρέχει μία περίληψη σχετικής πληροφόρησης που συλλέχθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Καλύπτει τρεις περιοχές προτεραιότητας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής:

- Συνεκπαίδευση και Πρακτικές στην Τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και εντός της ΤΕ για φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία.

Οι πληροφορίες έχουν συγκεντρωθεί με εθνικές εκθέσεις σχετικές με το θέμα, που έχουν συντάξει τα μέλη του Φορέα μέσω ερωτηματολογίου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με ανάλυση πρακτικών παραδειγμάτων και ανταλλαγές ειδικών. Η έκθεση αυτή έχει συνταχθεί και εκδοθεί από το Φορέα, με συνεισφορές από τις Εθνικές Μονάδες της Ευρυδίκης. Έχουμε λάβει κυρίως σχόλια από τις Εθνικές Μονάδες της Ευρυδίκης από τις χώρες εκείνες που δεν εκπροσωπούνται στο Φορέα, αλλά όλες οι συνεισφορές ή/και τα σχόλια από τις μονάδες της Ευρυδίκης έχουν συμπεριληφθεί στα παρακάτω κεφάλαια.

Κύριος σκοπός αυτού του κειμένου είναι να διευρύνουμε την υπάρχουσα πληροφόρηση στις τρεις περιοχές που εστιάζει, για να καλύψουμε περισσότερες χώρες. Υλικό και αποτελέσματα που ήδη υπάρχουν από τις χώρες μέλη του Φορέα στάλθηκαν στις Εθνικές Μονάδες της Ευρυδίκης για να υποστηρίξουν την εργασία τους, ζητώντας τους να συνεισφέρουν με γενικά σχόλια ή σχετική ειδική πληροφόρηση για τις τρεις περιοχές προτεραιότητας. Οι συνεισφορές τους έχουν συμπεριληφθεί έμμεσα στο κείμενο όταν η κατάσταση που ανέφεραν για τις χώρες τους γενικά ανταποκρινόταν στα ευρήματα της ανάλυσης του Φορέα. Η πληροφόρηση από τις μονάδες της Ευρυδίκης παρουσιάζεται άμεσα όταν χρειαζόταν να επισημανθούν ακριβείς καταστάσεις που αφορούν χώρες.

Εκφράζεται ευγνωμοσύνη στις εθνικές μονάδες του Λιχτενστάιν, της Μάλτας, της Πολωνίας, της Ρουμανίας και της Σουηδίας για τη σχετική συνεισφορά τους σε αυτή την έκδοση. Ειλικρινή




ευγνωμοσύνη εκφράζεται επίσης στους εκπροσώπους του φορέα για την υποστήριξή τους και τη συνεργασία τους στην σύνταξη αυτής της θεματικής έκδοσης. Είναι η δεύτερη φορά που η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δύο δικτύων, της Ευρυδίκης και του Ευρωπαϊκού Φορέα, έχει βοηθήσει για να είναι εφικτή μία θεματική έκδοση. Τον Ιανουάριο του 2003, δημοσιεύτηκε η πρώτη θεματική έκδοση 'Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη' ως αποτέλεσμα εποικοδομητικής συνεργασίας

Η έκδοση αυτή δεν αντιμετωπίζει τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής έχοντας υπόψη κάποιο ειδικό ορισμό ή φιλοσοφία. Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ερμηνεία των όρων αναπηρία, ειδική ανάγκη ή ανεπάρκεια μεταξύ των χωρών. Οι ορισμοί και οι κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ποικίλουν μεταξύ των χωρών. Η προσέγγιση που ακολουθούμε είναι η θεώρηση όλων των ορισμών και απόψεων στις συζητήσεις σχετικά με την πρακτική της ειδικής αγωγής στις τρεις περιοχές κλειδιά.

Το Κεφάλαιο 1 αναφέρεται στη Συνεκπαίδευση και Πρακτικές στην Τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα περίπλοκο θέμα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και του αναλυτικού προγράμματος. Ο τρόπος που η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οργανωμένη σε αρκετές χώρες έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν σοβαρές προκλήσεις για τους σπουδαστές με ΕΕΑ. Αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζει μερικές από τις στρατηγικές που ακολουθούν τα σχολεία για να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα και περιγράφει ποικίλες προσεγγίσεις της συνεκπαίδευσης. Εστιάζει σε θέματα κλειδιά και προκλήσεις που αφορούν τη συνεκπαίδευση των μαθητών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως: η επίδραση του μοντέλου «διαχωρισμού τάξεων» (ή ομάδες τάξεων) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επίδραση της έμφασης που δίνεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι ελλείψεις που υπάρχουν στην κατάρτισή τους. Η ανάλυση παρουσιάζει ένα συνδυασμό με αποτελέσματα από εθνικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, περιπτώσεις μελέτης και επισκέψεις ειδικών.

Το Κεφάλαιο 2 αναφέρεται στην Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και εντός της ΤΕ για Φοιτητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές



Ανάγκες. Οι φοιτητές με αναπηρία δεν φαίνεται να εκπροσωπούνται ισότιμα στην ΤΕ και από αυτό προκύπτουν μία σειρά θεμάτων σχετικά με τα εμπόδια και τους παράγοντες που υποστηρίζουν την πρόσβασή τους και την επιτυχή συμμετοχή τους σε σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο βασίζεται σε ένα πλαίσιο θεμάτων που προσδιορίστηκαν μέσα από την εξέταση βιβλιογραφίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς επίσης και από πληροφορίες κλειδιά που συλλέχθηκαν και από τα δύο δίκτυα του Ευρωπαϊκού Φορέα και της Ευρυδίκης. Στόχος είναι η επισκόπηση των μορφών των δομών υποστήριξης για φοιτητές με ΕΕΑ που είναι διαθέσιμες στις χώρες και τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ευκαιρίες σπουδών στη ΤΕ. Πρέπει να επισημανθεί ότι μερικές πληροφορίες σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται υπό μορφή πίνακα, που είναι ο καλύτερος τρόπος για να συνοψίσουμε περιγραφική πληροφόρηση. Εντούτοις, αυτή τη μορφή παρουσίασης δεν πρέπει να τη δούμε σαν μέσο σύγκρισης των καταστάσεων στις χώρες.

Το Κεφάλαιο 3 αναφέρεται στη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία. Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία είναι ένα σημαντικό ζήτημα για όλους τους νέους ανθρώπους και ακόμα περισσότερο για εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μετάβαση στην εργασία αποτελεί μέρος μίας μακράς και πολύπλοκης διαδικασίας, που καλύπτει όλες τις φάσεις στη ζωή του ατόμου, και χρειάζεται να διευθετηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι νέοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν πολύ συχνά ανθρώπινους και κοινωνικούς παράγοντες όπως προκαταλήψεις, απροθυμίες, υπερπροστασία και ανεπαρκή κατάρτιση κλπ , που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή τους στην ελεύθερη εργασία. Το κεφάλαιο συνοψίζει οκτώ βασικά ζητήματα και δυσκολίες που προσδιορίστηκαν από τη σχετική με θέματα μετάβασης βιβλιογραφία. Έξι θέματα κλειδιά που προέκυψαν από την ανάλυση του Φορέα παρουσιάζονται με μία λίστα συστάσεων που απευθύνονται στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και στους επαγγελματίες, στοχεύοντας να καθοδηγήσουν για το πώς θα βελτιωθεί η ανάπτυξη και η εφαρμογή της διαδικασίας της μετάβασης.

Μια επισκόπηση των κοινών ζητημάτων κλειδιών στις τρεις αυτές περιοχές μπορεί να βρεθεί στο τμήμα ΕΠΙΛΟΓΟΣ στο τέλος του κειμένου.

Κεφάλαιο 1

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα περίπλοκο θέμα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και του αναλυτικού προγράμματος. Εκθέσεις (βλ. Μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα σχετικά με την παροχή της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη, 1998, 2003 ως παραδείγματα) δείχνουν ότι η συνεκπαίδευση, σε γενικές γραμμές, αναπτύσσεται καλά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι αυτές τις δυσκολίες στη συνεκπαίδευση των μαθητών τις δημιουργούν η ανάπτυξη εξειδίκευσης στο γνωστικό αντικείμενο και οι διαφορετικές στρατηγικές οργάνωσης των σχολείων. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι γενικά το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους συμμαθητές τους αυξάνει αναλογικά με την ηλικία. Επιπλέον, σε πολλές χώρες η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται συνήθως από ένα μοντέλο «διαχωρισμού τάξεων»: οι μαθητές τοποθετούνται σε διαφορετικές τάξεις (ή ομάδες τάξεων) με βάση την επίδοσή τους.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Σουηδία: Οι παλιότεροι μαθητές βίωσαν έντονα περισσότερα εμπόδια σε σύγκριση με τους νεότερους (...). Τα προβλήματα δεν σχετίζονται με τη διάγνωση και την κινητικότητα, αλλά κυρίως με τις δραστηριότητες και την οργάνωση του σχολείου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ελβετία: Η μετάβαση από το συνηθισμένο σχολείο γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί σημαντική στιγμή επιλογής για τη σταδιοδρομία των μαθητών. Η μετάβαση από μια μορφή σχολικής ένταξης στο πλαίσιο τάξης με διαχωρισμό ομάδων ανάλογα με την επίδοση αφήνει το σημάδι της τον υπόλοιπο χρόνο που ο μαθητής περνάει στο σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές με



ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να παραμερίσουν έτσι απλά τις «αποσκευές» τους από το χρόνο που πέρασαν στο δημοτικό σχολείο, αλλά τις κουβαλούν μέσα σε αυτή την έντονα διαχωριστική μορφή διδασκαλίας.

Σχόλια από τη Μάλτα: Στη Μάλτα, όπως σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες η ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επίσης ένα κύριο θέμα ενδιαφέροντος. Τα γνωστικά αντικείμενα σε αυτό το επίπεδο σπουδών έχουν περισσότερες απαιτήσεις και τα μαθήματα είναι πιο ειδικά. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες.

Ένα άλλο πολύπλοκο θέμα που αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η σύγχρονη έμφαση σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η πίεση που ασκείται στο εκπαιδευτικό σύστημα για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την τοποθέτηση των μαθητών σε ειδικά σχολεία και τάξεις.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: Το γεγονός ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα υπερβολικά ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα για μια ομοιογενή ομάδα μαθητών στις μέρες μας κάνει δύσκολες τις διαδικασίες προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος για ανομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Φυσικά, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι κοινωνίες, γενικά, απαιτούν πολύ περισσότερη προσοχή στα αποτελέσματα των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της «εμπορικής σκέψης» στην εκπαίδευση και τη συμπεριφορά των γονέων ως «πελατών». Τα σχολεία γίνονται «υπόλογα» για τα αποτελέσματά τους και συνεχώς αυξάνεται η τάση να κρίνονται σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες τους. Θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η ανάπτυξη δημιουργεί σοβαρούς κινδύνους για ευαίσθητους μαθητές. Με αυτή την έννοια η επιθυμία για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και η επιθυμία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ένταξη θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αμοιβαία αποκλειόμενες. Ωστόσο παραδείγματα από την πρόσφατη μελέτη αποκαλύπτουν ότι δεν είναι απαραίτητα αυτό το θέμα:

Μελέτη περίπτωσης, Ηνωμένο Βασίλειο: Ο διευθυντής σχολίασε τον τρόπο με τον οποίο είχε αναπτυχθεί το σχολείο από την αρχική

συνεκπαίδευση και ως προς την ποικιλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που απευθυνόταν και ως προς το πλαίσιο της συνολικής ακαδημαϊκής επίδοσης. Το σχολείο είχε ασχοληθεί με επιτυχία με τις εντάσεις ανάμεσα στους δύο αυτούς τομείς. Δέκα μήνες πριν την επίσκεψη, είχε γίνει στο σχολείο μια επίσημη επιθεώρηση από το Γραφείο Εκπαιδευτικών Μέτρων, το οποίο ακολουθεί ένα εθνικό πρόγραμμα επιθεώρησης για όλα τα σχολεία της Αγγλίας. Η έκθεση ήταν ιδιαίτερα καλή και το σχολείο βαθμολογήθηκε ως «καλό». Η έκθεση του Γραφείου Εκπαιδευτικών Μέτρων ανέφερε: «Είναι δικαιολογημένα περήφανο (το σχολείο) για τη συμμετοχική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχει, καθώς πετυχαίνει υψηλά επίπεδα για τους μαθητές του και ενισχύει το κλίμα αμοιβαίας φροντίδας. Οι σχέσεις ανάμεσα στη διεύθυνση, το προσωπικό και τους μαθητές είναι πολύ καλές και το σχολείο λειτουργεί με εμπιστοσύνη και τιμιότητα. Αξιοποιήθηκαν σωστά οι σχετικές δαπάνες».

Προηγούμενες μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα δείχνουν ότι οι περισσότερες χώρες συμφωνούν στο ότι το θέμα της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί περιοχή ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίστηκαν είναι η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και οι λιγότερο θετικές στάσεις τους. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται, γενικά, αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης και αυτές οι στάσεις εξαρτώνται κυρίως από την εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί -ειδικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- την εκπαίδευσή τους, τη διαθέσιμη στήριξη και άλλες συνθήκες, όπως το μέγεθος της τάξης και τον φόρτο εργασίας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Αυστρία: (...) ήταν σαφές ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας προς τη συνεκπαίδευση είναι η πρωταρχική κατευθυντήρια δύναμη για την επιτυχία της ανεξάρτητα από το μοντέλο που επιλέγεται. Οι ταχείς καινοτομίες αυτών των σχολείων μπορούν ακόμα και να υπερβούν τις δύσκολες συνθήκες (π.χ. ελλιπής αριθμός ωρών για καθοδήγηση, ελλιπώς εξοπλισμένες τάξεις, πολλοί εκπαιδευτικοί στην ομάδα, κλπ).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι λιγότερο πρόθυμοι να εντάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές



ανάγκες στην τάξη τους. Η ενασχόληση με τους μαθητές αυτούς απαιτεί πραγματικά αφοσίωση και ευαισθησία προς τις συνθήκες αυτές.

Μελέτη περίπτωσης, Ολλανδία: (σχετικά με ένα αγόρι 12 χρόνων που έχει σύνδρομο Asperger). Μία φορά ένας από τους εκπαιδευτικούς του συμπέρανε ότι δεν έκανε όλες τις ασκήσεις που είχε για το σπίτι. Όταν η επιβλέπουσα τον ρώτησε, ανακάλυψε ότι εξαιτίας του περιορισμένου χώρου στο ημερολόγιό του δεν μπορούσε να καταγράψει όλες τις ασκήσεις για το σπίτι σε μία γραμμή. Ο μαθητής αρνούνταν να χρησιμοποιήσει τις άλλες γραμμές, γιατί πίστευε ότι αυτές είναι για άλλα μαθήματα. Επίσης, στην τάξη δεν είχε διορθώσει όλα τα λάθη του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, γιατί δεν υπήρχε αρκετός χώρος στο πρόχειρό του. Η επιβλέπουσα πρότεινε να γράφει τα μαθήματά του στη δεξιά σελίδα και να κρατάει σημειώσεις για τις διορθώσεις στην αριστερή. Καθώς αυτή η λύση εξασφάλιζε ότι το πρόχειρό του δε θα ήταν ακατάστατο, ο μαθητής συμφώνησε και το πρόβλημα λύθηκε. Ήταν πολύ ανένδοτος σ' αυτό το θέμα.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η έμφαση θα δοθεί σε αυτά και σε άλλα θέματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσοι ενδιαφέρονται για τα κείμενα που αποτελούν τη βάση αυτής της αναφοράς μπορούν να επισκέπτονται την ιστοσελίδα του Φορέα www.european-agency.org (σύνδεσμος με την αρχική σελίδα) στην περιοχή «Συνεκπαίδευση και Πρακτικές στην Τάξη».

1.2 ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.2.1 Πλαίσιο

Η μελέτη επικεντρώθηκε στις αποτελεσματικές πρακτικές στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι η συνεκπαίδευση εξαρτάται κυρίως από το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους. Βέβαια, το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους εξαρτάται από την εκπαίδευση που έχουν, την εμπειρία, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο καθώς και από παράγοντες εκτός σχολείου (τοπική και περιφερειακή κοινότητα, πολιτική, χρηματοδότηση, κ.τ.λ).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: Είναι ξεκάθαρο ότι τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών δεν πηγάζουν αποκλειστικά από τις δυσκολίες τους στη μάθηση, αλλά από τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στις τάξεις.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ηνωμένο Βασίλειο: Παρόλο που οι μελέτες περιπτώσεων έδειξαν διαφοροποιήσεις όσον αφορά στην κατανόηση της «συμμετοχικής εκπαίδευσης», τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τη διαδικασία που χρειάζεται για να φτάσουμε σ' αυτήν, είναι κοινή η άποψη ότι οι πρακτικές συμμετοχικής εκπαίδευσης κάνουν αναγκαία την αναπροσαρμογή όλου του σχολείου, την εξάλειψη της έννοιας της ειδικής διδασκαλίας και την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος μέσω περιεχομένου και παρουσίασης.

Σε σύγκριση με την προηγούμενη μελέτη που εστίασε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πρόκληση είναι ακόμα μεγαλύτερη, καθώς σε πολλές χώρες η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος στηρίζεται στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με αποτέλεσμα οι μαθητές να αλλάζουν τακτικά τάξεις.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Αυστρία: Η εξωτερική διαφοροποίηση δημιουργεί το διαχωρισμό της τάξης, αφού οι μαθητές δεν παραμένουν στη βασική τους ομάδα, αλλά αλλάζουν διαφορετικές τάξεις, για να παρακολουθήσουν μαθήματα με άλλους μαθητές από παράλληλες τάξεις. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό αποδείχθηκε σοβαρό μειονέκτημα για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον δεν μπορούσε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή.

Ο τρόπος με τον οποίο γενικά είναι οργανωμένη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλές χώρες δημιουργεί σοβαρές προκλήσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό να αναγνωριστούν ορισμένες στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσουν τα σχολεία, προκειμένου να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αντιλαμβάνονται τη συνεκπαίδευση στην τάξη είναι διαφορετικός.



Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να περιγράψει τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη συμμετοχική εκπαίδευση και να διαδώσει ευρέως αυτές τις πληροφορίες.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, προέκυψε ένας αριθμός ερωτήσεων-κλειδιών στο πλαίσιο αυτής της μελέτης. Το βασικό ερώτημα ήταν *με ποιο τρόπο μπορεί να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα στην τάξη*; Επιπλέον, ένα ακόμα ερώτημα πρέπει να απαντηθεί: *ποιες είναι οι κατάλληλες συνθήκες, για ν' αντιμετωπίσει κανείς τη διαφορετικότητα στην τάξη*.


Το επίκεντρο της προσοχής σ' αυτή τη μελέτη ήταν η εργασία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο αναγνωρίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις πρακτικές τους ως αποτέλεσμα της επίδρασης που δέχονται από ανθρώπους-κλειδιά του άμεσου περιβάλλοντός τους: το διευθυντή, τους συναδέλφους και τους επαγγελματίες, μέσα ή έξω από το σχολείο. Οι επαγγελματίες είναι λοιπόν, αυτοί που θεωρούνται η βασική ομάδα-στόχος για αυτή τη μελέτη.

1.2.2 Σκοποί

Βασικός σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξασφαλίσει στους ανθρώπους που βρίσκονται σε θέσεις-κλειδιά τη γνώση για στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στην τάξη και το σχολείο καθώς και να τους πληροφορήσει για τις απαιτούμενες συνθήκες ώστε να αξιοποιηθούν αυτές οι στρατηγικές στην πράξη. Το πρόγραμμα προσπάθησε να δώσει απάντηση σε ερωτήσεις-κλειδιά που αφορούν τη συμμετοχική εκπαίδευση. Καταρχήν, θεωρείται απαραίτητο να κατανοήσουμε *τι* λειτουργεί σε περιβάλλοντα συμμετοχικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να κατανοήσουμε καλύτερα το *πώς* λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση. Τρίτον, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε *γιατί* λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση (τις συνθήκες εφαρμογής της).

1.2.3 Μεθοδολογία

Η απάντηση στα ερωτήματα που περιγράφηκαν παραπάνω έχει δοθεί μέσα από διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων. Στην πρώτη



φάση, η μελέτη έχει καταλήξει σε μια αναφορά βασισμένη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα διαφορετικά μοντέλα συμμετοχικής εκπαίδευσης και για τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για την επιτυχή εφαρμογή αυτών των μοντέλων. Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων περιγράφονται αναλυτικά στη δημοσίευση «*Συμμετοχική Εκπαίδευση και Αποτελεσματική Πρακτική στην Τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», η οποία δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή (Meijer, 2005: www.european-agency.org). Ο στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να αποκαλύψει *τι* λειτουργεί σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης.

Στη δεύτερη φάση -τις μελέτες περιπτώσεων- η έμφαση δόθηκε στο *πώς λειτουργεί η συνεκπαίδευση και στο τι χρειάζεται, ώστε να είναι αποτελεσματική*. Οι χώρες-μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα ανέλυσαν παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής. Τους ζητήθηκε να εστιάσουν στην πρακτική που εφαρμόζεται στην τάξη και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον έλαβαν υπόψη το περιεχόμενο και τις συνθήκες του προγράμματος, ιδιαίτερα εκείνες τις συνθήκες και τις μεταβλητές του περιεχομένου που θεωρήθηκαν αναγκαίες για την εφαρμογή και την εξέλιξη του προγράμματος. Οι συνθήκες και οι μεταβλητές του περιεχομένου μπορεί να αφορούν διάφορα επίπεδα: τον εκπαιδευτικό (δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και κίνητρα), την τάξη, το σχολείο και την εκπαιδευτική ομάδα, τα κέντρα υποστήριξης, θέματα χρηματοδότησης και χάραξης πολιτικής, κλπ.

Τέλος, μέσα από ένα πρόγραμμα ανταλλαγής επισκέψεων, οι ειδικοί έχουν επισκεφθεί, αναλύσει και αξιολογήσει παραδείγματα πρακτικής, προκειμένου να εντοπίσουν τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών πρακτικών στις τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης. Με τις επισκέψεις σε διαφορετικά μέρη όπου λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση καθώς και με τις συζητήσεις με τους ειδικούς που συμμετείχαν στις επισκέψεις, έγινε εφικτή μια πιο ποιοτική και βαθύτερη κατανόηση του τι, πώς και γιατί λειτουργεί ή δε λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Οι ακόλουθες χώρες λειτούργησαν ως χώρες υποδοχής των ανταλλαγών: Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία και



Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία). Οι ανταλλαγές πραγματοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 2003.

Για τα ευρήματα που παρουσιάζονται σ' αυτή τη συνοπτική αναφορά χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές πηγές πληροφοριών: πρώτα, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (εθνικής και διεθνούς). Δεύτερον, χρησιμοποιήθηκαν οι περιγραφές όλων των παραδειγμάτων (μελέτες περιπτώσεων) στις 14 χώρες που συμμετείχαν. Τέλος, αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των ανταλλαγών. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος των πρακτικών στην τάξη, η οποία στηρίζεται και στην έρευνα και στην πληροφόρηση από τις καθημερινές πρακτικές στην τάξη. Πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι οι μελέτες περιπτώσεων και οι επισκέψεις ειδικών αποτελούν απλώς παραδείγματα χειρισμού της συνεκπαίδευσης και όχι το αποτέλεσμα γενικής, εφαρμογής σε εθνικό επίπεδο κανόνων και μεθόδων εργασίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο δίνεται μια περίληψη των χαρακτηριστικών που έχουν οι πρακτικές σε τάξεις συνεκπαίδευσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τμήμα 1.4 παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός κατάλογος των συνθηκών συνεκπαίδευσης.

1.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η διαφορετικότητα είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στα σχολεία και τις τάξεις της Ευρώπης. Η συνεκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα, αλλά η ομάδα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που κυρίως ασχολείται με την αυξανόμενη διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών στο σχολείο και την τάξη και είναι αυτή που θα πρέπει να προσαρμόσει ή να προετοιμάσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο που να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών -αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- και των συμμαθητών τους.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: Για αυτό το λόγο, αν τα σχολεία σκοπεύουν να στρέψουν την προσοχή τους στα ανομοιογενή χαρακτηριστικά των μαθητών, είναι απαραίτητο να σκεφτούν τέτοιου είδους ζητήματα, όπως είναι η οργάνωση και η παρουσίαση, η ύπαρξη συντονισμού και συνεργασίας ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς, η συνεργασία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, η χρήση πηγών και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η συνολική μελέτη τονίζει τουλάχιστον επτά κατηγορίες παραγόντων οι οποίοι θεωρούνται αποτελεσματικοί για τη συμμετοχική εκπαίδευση. Κάποιοι από αυτούς έχουν επισημανθεί και στη μελέτη μας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συμμετοχική Διδασκαλία, Συμμετοχική Μάθηση, Συμμετοχική Λύση Προβλημάτων, Ετερογενής Ομαδοποίηση και Αποτελεσματικές Προσεγγίσεις Διδασκαλίας. Επίσης, δύο παράγοντες φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα σχετικοί με το επίπεδο των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: το Σύστημα «Σπίτι» (home area system) και οι Εναλλακτικές Στρατηγικές Μάθησης.

Στις παραγράφους που ακολουθούν αυτοί οι επτά παράγοντες ορίζονται, επεκτείνονται και διευκρινίζονται με τις άμεσες αναφορές από τις εκθέσεις των ανταλλαγών-επισκέψεων στις χώρες, τις μελέτες περιπτώσεων και τις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις.

1.3.1 Συμμετοχική Διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνεργάζονται και να έχουν πρακτική και ευέλικτη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους. Μερικές φορές ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται συγκεκριμένη βοήθεια, που δεν μπορεί να δοθεί από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης. Σε τέτοιες περιπτώσεις έρχονται στο προσκήνιο άλλοι εκπαιδευτικοί και προσωπικό υποστήριξης και προσφέρουν προκλήσεις τα θέματα της ευελιξίας, του σωστού σχεδιασμού, της συνεργασίας και της ομαδικής διδασκαλίας.

Η μελέτη αποκαλύπτει ότι η συνεκπαίδευση ενισχύεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ομαδοποιηθούν με τον τίτλο της συμμετοχικής διδασκαλίας. Η συμμετοχική διδασκαλία αναφέρεται σε όλα τα είδη της συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης και έναν βοηθό, έναν συνάδελφο ή άλλον επαγγελματία. Χαρακτηριστικό της συμμετοχικής διδασκαλίας είναι ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε χρειάζεται να μετακινούνται από την τάξη για να λάβουν υποστήριξη, αλλά αυτή η υποστήριξη παρέχεται μέσα στην τάξη. Αυτό δημιουργεί στο μαθητή την αίσθηση ότι ανήκει



κάπου και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, η οποία από μόνη της διευκολύνει σημαντικά τη μάθηση.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της συμμετοχικής διδασκαλίας είναι η παροχή λύσεων στο πρόβλημα της απομόνωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν ο ένας από τις προσεγγίσεις του άλλου και να προσφέρουν κατάλληλο προβληματισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η συνεργασία να μην είναι μόνο αποτελεσματική για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στις μελέτες περιπτώσεων αποτελεσματικής πρακτικής στις χώρες επισημαίνεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να μάθουν από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν άλλοι συνάδελφοι.

Μελέτη περίπτωσης, Ιρλανδία: Το σχολείο έχει μια Σχολική Ομάδα Υποστήριξης, που αποτελείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τους εκπαιδευτικούς συμβουλευτικής, τον εκπαιδευτικό υποστήριξης της μάθησης, τους εκπαιδευτικούς ένταξης και τον εκπαιδευτικό που είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ Σπιτιού/Σχολείου/Κοινότητας. Αυτή η ομάδα έχει συναντήσεις κάθε εβδομάδα, για να συζητήσει για τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες συμπεριφοράς και μάθησης και να σχεδιάσει ένα πλαίσιο, ώστε να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες.

Μελέτη περίπτωσης, Αυστρία: Η ομαδική εργασία απαιτεί μια αυξημένη ικανότητα επικοινωνίας και διοίκησης, ανάθεσης καθηκόντων και σύσκεψης με όλους τους 'παίκτες'. Αυτός ο τομέας της εργασίας είναι ιδιαίτερα χρονοβόρος. Ωστόσο η ομαδική εργασία και διδασκαλία διευκολύνουν ιδιαίτερα την εργασία όλων. Η ανάγκη για πιο στενή συνεργασία σε σχέση με «τα κανονικά σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ήταν σημαντικό κίνητρο, για να ξεκινήσουμε αυτήν την εργασία. Η ομαδική εργασία και η ανταλλαγή σχετικών εμπειριών εμπλουτίζουν τις γνώσεις.

Επίσκεψη ειδικών, Λουξεμβούργο: Όλοι οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους σε ένα βιβλίο, στο οποίο έχουν πρόσβαση όσοι εμπλέκονται στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης τάξης. Είναι ένα είδος εσωτερικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαχέοντας πληροφορίες για τις δυσκολίες

συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών σε όσους εργάζονται μαζί τους.

Σχόλια από το Λιχενστάιν: Πρόσθετοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένοι στις κανονικές τάξεις. Παιδαγωγικό-υποστηρικτικά μέτρα αποτελούν μέρος του ειδικού σχολικού συστήματος συνεκπαίδευσης.

1.3.2 Συμμετοχική Μάθηση

Οι μαθητές που βοηθούν ο ένας τον άλλον, ειδικά μέσα σ' ένα σύστημα ευέλικτης και καθορισμένης ομαδοποίησης των μαθητών, επωφελούνται μαθαίνοντας μαζί.

Η μελέτη φαίνεται να δείχνει ότι η μάθηση μεταξύ μαθητών ή η συμμετοχική μάθηση είναι αποτελεσματική και για το γνωστικό και για το κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο των μαθητών καθώς και για την ανάπτυξή τους. Επιπλέον, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πιο ικανοί μαθητές στερούνται ευκαιριών ή νέων προκλήσεων στα πλαίσια αυτά.

Υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν εκπαιδευτικές τεχνικές όπου οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε ζευγάρια: μάθηση μεταξύ των μαθητών, συμμετοχική μάθηση και προετοιμασία μεταξύ των μαθητών. Στις περισσότερες από τις τεχνικές αυτές ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ανομοιογενή ζευγάρια (και μερικές φορές ομάδες τριών ατόμων) που συμπεριλαμβάνουν ρόλους ως καθοδηγητή και μαθητή (και μερικές φορές επίσης έναν παρατηρητή). Όλοι οι ρόλοι είναι αμοιβαίοι: ο λιγότερο ικανός μαθητής παίζει και το ρόλο του καθοδηγητή.

Αυτή η προσέγγιση έχει μια σημαντικά θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ίδια στιγμή ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα των συμμαθητών. Όλοι οι μαθητές επωφελούνται από τη συμμετοχική μάθηση: ο μαθητής που εξηγεί στον άλλο μαθητή συγκρατεί την πληροφορία καλύτερα και για περισσότερο και οι ανάγκες του μαθητή που μαθαίνει ικανοποιούνται καλύτερα από έναν συμμαθητή του, του οποίου το επίπεδο κατανόησης είναι λίγο υψηλότερο από το δικό του επίπεδο.



Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι προσεγγίσεις της συμμετοχικής μάθησης όχι μόνο έχουν θετικά αποτελέσματα, αλλά είναι και σχετικά εύκολο να εφαρμοστούν.

Επίσκεψη ειδικών, Σουηδία: Είδαμε μαθητές να συζητούν για τις εργασίες τους όχι μόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η συνεργασία με τους συμμαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες είναι γι' αυτούς μια φυσική κατάσταση για να αναπτύξουν και να βιώσουν συναισθηματική ταύτιση). Οι μαθητές ζουν μαζί, ακούν ο ένας τις απόψεις του άλλου.

Διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση: Οι συναντήσεις καθοδήγησης συμμαθητών όλης της τάξης προγραμματίστηκαν δύο φορές την εβδομάδα για δεκαπέντε λεπτά. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ανομοιογενείς ομάδες που να περιλαμβάνουν τρεις μαθητές από διαφορετικά επίπεδα επίδοσης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, κάθε μαθητής έπαιζε το ρόλο του καθοδηγητή, του καθοδηγούμενου και του παρατηρητή. Ο καθοδηγητής θα επέλεγε ένα πρόβλημα ή μια άσκηση για να γίνει από τον καθοδηγούμενο και ο παρατηρητής παρείχε κοινωνική ενίσχυση. Ο εκπαιδευτικός ανέπτυξε διαδικασίες παροχής βοήθειας.

Σχόλιο από την Πολωνία: Ένας από τους εκπαιδευτικούς σε μία τάξη συνεκπαίδευσης δήλωσε: «εστιάζουμε στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό. Οργανώνουμε τα καλλιτεχνικά μαθήματα και τις τεχνικές ασκήσεις σε ζευγάρια (ένας μαθητής με ΕΕΑ με ένα μαθητή χωρίς ΕΕΑ) έτσι ώστε οι μαθητές να μην αισθάνονται αδύνατοι ή διαφορετικοί».

1.3.3 Συμμετοχική Λύση Προβλημάτων

Η συμμετοχική λύση προβλημάτων αφορά έναν συστηματικό τρόπο προσέγγισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Αυτό περιλαμβάνει ένα σύνολο σαφών κανόνων για την τάξη, συμφωνημένων από όλους τους μαθητές μαζί με κατάλληλα κίνητρα και αντικίνητρα στη συμπεριφορά.

Τα ευρήματα από τις εκθέσεις των χωρών και η διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνουν ότι η χρήση τεχνικών

συμμετοχικής λύσης προβλημάτων μειώνει τη συχνότητα και την ένταση των διαταραχών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Επισημαίνεται ότι η ανάπτυξη αποτελεσματικών κανόνων στην τάξη γίνεται με διαπραγματεύσεις στις οποίες συμμετέχει όλη η τάξη και αυτοί οι κανόνες είναι εμφανείς. Σε ορισμένες από τις μελέτες περιπτώσεων ένα σύνολο κανόνων συμπεριλήφθηκε σ' ένα συμβόλαιο που υπογράφηκε από τους μαθητές. Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι για την ανάπτυξη κανόνων, αλλά οι μελέτες περιπτώσεων τονίζουν την ανάγκη για μια καθορισμένη συνάντηση στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Είναι επίσης σημαντικό να ενημερώνονται και οι γονείς για τους κανόνες τάξης, τα κίνητρα και αντικίνητρα.

Επίσκεψη ειδικών, Λουξεμβούργο: Ανάπτυξη ενός συμβολαίου τάξης: μαθητές και εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται και συμφωνούν σε δέκα κανόνες. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας θα πρέπει να σέβεται τους κανόνες και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτούς. Ο στόχος αυτής της μεθόδου ήταν μια μορφή συμμετοχικής λύσης προβλημάτων.

Επίσκεψη ειδικών, Ηνωμένο Βασίλειο: Μια πολιτική ίσων ευκαιριών εφαρμόστηκε και παρουσιάστηκε ανοιχτά στην τάξη. Επίσης, μοιράστηκε ένας κώδικας συμπεριφοράς. Έγιναν μαθήματα ποιμαντικής για την ενδυνάμωση αυτών των κωδίκων. Σχολικές συνελεύσεις χρησιμοποιήθηκαν ως ένα βήμα για ανατροφοδότηση στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι κανόνες της τάξης και του σχολείου έγιναν με διαπραγματεύσεις των μαθητών. Επίσης κλήθηκαν και οι γονείς για να υποστηρίξουν τη συμφωνία του παιδιού τους με την πρακτική του σχολικού κώδικα. Έπρεπε να υπογράψουν μια συμφωνία για να δεσμευτούν. Αυτά τα συμβόλαια με τους γονείς και τους μαθητές υπογράφηκαν κάθε σχολική χρονιά.

Μελέτη περίπτωσης, Γερμανία: Στο τέλος της εβδομάδας γίνονται οι ονομαζόμενοι «κύκλοι της Παρασκευής» ή η επιτροπή της τάξης. Εδώ παρουσιάζονται τα γεγονότα της εβδομάδας, συζητούνται τα προβλήματα και βρίσκονται λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν κριτική αλλά και να εκφράσουν τη χαρά τους και τις εμπειρίες επιτυχίας κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

1.3.4 Ετερογενής Ομαδοποίηση

Η ετερογενής ομαδοποίηση μαθητών σχετίζεται με την εφαρμογή εκπαιδευτικών πλαισίων όπου οι μαθητές της ίδιας ηλικίας παραμένουν μαζί σε τάξεις που περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες. Βάση για την έννοια μιας τάξης με διαφορετικές ικανότητες είναι η αποφυγή επιλογών και ο σεβασμός στη φυσική ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών των μαθητών.

Η ετερογενής ομαδοποίηση και μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητες και αποτελεσματικές, όταν αντιμετωπίζουμε ποικιλομορφία των μαθητών στην τάξη. Υπογραμμίζεται η αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι και ότι ο διαχωρισμός σε τάξεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ευνοεί την περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης οργάνωσης είναι εμφανή στο γνωστικό και ειδικά στο συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ευνοεί επίσης στο να ξεπεραστεί το αυξημένο χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, προωθεί τις θετικές στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό και σχετίζεται με την ανάγκη των χωρών να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία στην τάξη. Φυσικά η ετερογενής ομαδοποίηση είναι επίσης πρόσθετη προϋπόθεση για συμμετοχική μάθηση.

Επίσκεψη ειδικών, Νορβηγία: Οι μαθητές ομαδοποιούνται με ποικίλους τρόπους για διαφορετικούς λόγους πάντα σύμφωνα με το τι γίνεται στο σχολείο ή τους στόχους που το σχολείο προσπαθεί να επιτύχει. Αρχικά όλοι οι μαθητές στο σχολείο ομαδοποιούνται με βάση την ηλικία τους σε επίπεδα και στη συνέχεια κάθε επίπεδο ομαδοποιείται σε δύο τάξεις οι οποίες εξακολουθούν να συνεργάζονται πολύ συχνά. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διαμορφώνονται ομάδες μάθησης διαφορετικών μεγεθών -ξεκινούν με ζευγάρια και καταλήγουν να δουλεύουν μαζί με όλη την τάξη.

Μελέτη περίπτωσης, Αυστρία: Οι μαθητές κατά το ένα τρίτο των μαθημάτων δουλεύουν με εξατομικευμένα εβδομαδιαία σχέδια. Μαθήματα όπως η βιολογία ή η γεωγραφία οργανώνονται κύρια με

επί μέρους προγράμματα, μερικές φορές στο πλαίσιο του διαθεματικού προγράμματος σπουδών. Η ατομική και ομαδική άσκηση κυριαρχούν στην καθημερινή εργασία. Στα Γερμανικά, τα Μαθηματικά και τα Αγγλικά οι μαθητές δε χωρίζονται σε τρία επίπεδα ικανότητας (τρεις διαφορετικές αίθουσες) όπως γίνεται συνήθως. Τον περισσότερο χρόνο εργάζονται μαζί σ' ένα θέμα σε μια κοινή τάξη ανάλογα με τις ικανότητές τους.

Σχόλιο από το Λιχενστάιν: Ο κύριος στόχος είναι η κοινή διαμόρφωση διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, που σέβεται την ποικιλία σε μία τάξη και επιτρέπει μέτρα συνεκπαίδευσης.

1.3.5 Αποτελεσματική Διδασκαλία

Η αποτελεσματική εκπαίδευση βασίζεται στην καθοδήγηση, την εκτίμηση, την αξιολόγηση και τις υψηλές προσδοκίες. Η εφαρμογή σταθερού αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές είναι σημαντική. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις είναι αναγκαία η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο αλλά για όλους τους μαθητές. Σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτή η προσέγγιση καθορίζεται και διαμορφώνεται στο πλαίσιο του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ).

Οι μελέτες περιπτώσεων εξαίρουν σημαντικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης, όπως: καθοδήγηση, εκτίμηση, αξιολόγηση και υψηλές προσδοκίες. Όλοι οι μαθητές επωφελούνται από αυτές τις προσεγγίσεις, αλλά αυτό ισχύει ειδικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσεγγίσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας ενισχύουν επίσης το στόχο μείωσης του χάσματος ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια σημαντική διαπίστωση που πηγάζει από τις μελέτες περιπτώσεων των χωρών είναι ότι το ΕΕΠ θα πρέπει να προσαρμόζεται στο πλαίσιο του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Μελέτη περίπτωσης, Ισπανία: Βασιζόμαστε στο αναλυτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης και στη συνέχεια κάνουμε ουσιαστικές τροποποιήσεις, αλλά επιτρέπουμε στους μαθητές να συμμετέχουν



όσο το δυνατόν περισσότερο στις γενικότερες εμπειρίες μάθησης, ώστε να μπορούν να αισθάνονται ενταγμένοι στο σχολείο. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές είναι πλήρως ενταγμένοι στη συνηθισμένη ομάδα. Για την εξασφάλιση της ένταξής τους πρέπει να ενισχύεται η συμμετοχή τους σε τρέχουσες δραστηριότητες της ομάδας τους και οι ίδιοι πρέπει να έχουν ίδια με τους συμμαθητές τους τουλάχιστον τρία βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, φροντιστηριακά μαθήματα και μαθήματα επιλογής.

Μελέτη περίπτωσης, Ισλανδία: Παρόλο που η μαθήτρια περνάει τον περισσότερο χρόνο του σχολείου ενταγμένη στην τάξη, ένα μεγάλο μέρος από την οργάνωση της τάξης στη διδασκαλία και τη μάθηση συνιστά εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση. Η μαθήτρια δουλεύει κυρίως σε δικές της ασκήσεις ή επί μέρους προγράμματα κατά τη διάρκεια της γλώσσας, των καλλιτεχνικών, των Ισλανδικών και των μαθηματικών. Οι ασκήσεις και η δουλειά στην τάξη διαφοροποιούνται και στα μαθηματικά και στη γλώσσα. Το υλικό εργασίας της προσαρμόζεται και τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της.

1.3.6 Σύστημα «Σπίτι»

Στο σύστημα «σπίτι» η οργάνωση της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλάζει δραστικά. Οι μαθητές παραμένουν σε μία κοινή περιοχή που αποτελείται από δύο ή τρεις αίθουσες όπου λαμβάνει χώρα σχεδόν όλη η εκπαίδευση. Για την παροχή εκπαίδευσης σ' αυτήν την περιοχή είναι υπεύθυνη μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών.

Όπως προαναφέρθηκε, η αυξημένη εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο και η συγκεκριμένη οργάνωση των μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν κάποιες δυσκολίες στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι μελέτες περιπτώσεων δείχνουν ότι υπάρχουν πιο κατάλληλοι τρόποι για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Το σύστημα «σπίτι» είναι ένα μοντέλο που λειτουργεί ως εξής: οι μαθητές παραμένουν στη δική τους περιοχή που αποτελείται από ένα μικρό αριθμό αιθουσών και μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών καλύπτει σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα ως μια ομάδα εργασίας. Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αυτό στηρίζει την ανάγκη τους να νιώσουν ότι «ανήκουν» κάπου.

Επίσης, ανταποκρίνεται στην επιθυμία παροχής ενός σταθερού και ενιαίου περιβάλλοντος καθώς και στην ανάγκη οργάνωσης της εκπαίδευσης με τρόπο που δε στηρίζεται σε τάξεις. Τέλος, ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τους προσφέρει ανεπίσημα ευκαιρίες εκπαίδευσης.

Μελέτη περίπτωσης, Σουηδία: Το σχολείο έχει περίπου 55 εκπαιδευτικούς. Οργανώνονται σε πέντε ομάδες των 10-12 εκπαιδευτικών η καθεμία. Κάθε ομάδα είναι υπεύθυνη για 4-5 τάξεις. Κάθε ομάδα είναι αυτόνομη οικονομικά και έχει τη δική της εκπαιδευτική βάση, ένα συγκεκριμένο σχέδιο προοπτικής του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η ευελιξία στον τρόπο εργασίας, το πρόγραμμα (...) και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να αντιμετωπιστούν διαφορετικά στις πέντε ομάδες εργασίας και στους μαθητές. Οι μαθητές ανήκουν σε ομάδες με διάφορες ηλικίες και δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα περισσότερα θεωρητικά μαθήματα. Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι να διδάσκουν ένα ή δύο μαθήματα, σ' αυτό το μοντέλο διδάσκουν και άλλα μαθήματα. Ο λόγος για την αλλαγή του αριθμού των εκπαιδευτικών στην τάξη ήταν, όπως λέει ο διευθυντής, «η αποφυγή μιας σκληρής ατμόσφαιρας και διαφωνιών ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Νιώθεις ότι πρέπει να υπάρχουν άλλοι τρόποι εργασίας, για να κάνεις τους μαθητές να νιώσουν ασφαλείς. Στο σχολείο σκεφτήκαμε ότι θα ήταν ασφαλέστερο αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ήταν στην τάξη όσο το δυνατόν περισσότερο». Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο κάποιοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαθήματα τα οποία δεν είχαν στις εξετάσεις τους. Ωστόσο όπως λέει ο διευθυντής, το μοντέλο αυτό δούλεψε: «Καταρχήν, επειδή οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για τα άλλα μαθήματα. Δεύτερον, επειδή αυτοί οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη από έναν σύμβουλο ειδικό για το μάθημα ενδιαφέροντος».

Επίσκεψη ειδικών, Νορβηγία: Το σχολείο τονίζει ότι το επίπεδο κάθε τάξης πρέπει να συνιστά μια φυσική, κοινωνική και ακαδημαϊκή κοινότητα όπου όλοι οι μαθητές να έχουν στενό δεσμό με την τάξη τους. Η ομάδα κάθε τάξης αποτελείται από δύο έως τρεις εκπαιδευτικούς τάξης, έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν εκπαιδευτικό ένταξης και έναν κοινωνικό λειτουργό ή/και βοηθό. Η ομάδα μοιράζεται ένα γραφείο, γνωρίζει όλα τα παιδιά και έχει κοινή ευθύνη για την τάξη. Τα μέλη κάθε ομάδας στηρίζουν ο ένας τον



άλλον, συνεργάζονται στο σχεδιασμό της εργασίας καθώς και με τους γονείς.

Μελέτη περίπτωσης, Λουξεμβούργο: Αν είναι εφικτό, η τάξη θα πρέπει να περιλαμβάνει την ίδια ομάδα μαθητών για τρία χρόνια. Υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών για κάθε τάξη και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών μειώνεται στο λιγότερο δυνατό, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια καλή ατμόσφαιρα. Μια μόνιμη ομάδα εκπαιδευτικών καλύπτει τα μαθήματα για τρία χρόνια, ώστε να ενδυναμώσει την ομάδα και να χτίσει μια καλύτερη σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Διαμορφώνεται μια «προσωπική» αίθουσα που δημιουργεί ασφάλεια στους μαθητές.

Επίσκεψη ειδικών, Σουηδία: Στο σχολείο χρησιμοποιείται το μοντέλο των δύο εκπαιδευτικών- σε κάθε τάξη υπάρχει μια ομάδα δύο εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαζί τον περισσότερο χρόνο. Διδάσκουν σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, παρόλο που δεν είναι ειδικευμένοι σε όλα. Εκτός από τα κοινά καθήκοντα διδασκαλίας παρατηρούν τα παιδιά, τα αξιολογούν αν χρειαστεί και προτείνουν ειδική στήριξη για την εκπαίδευσή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν πάντα έναν συνεργάτη για το σχεδιασμό της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων, να δέχονται ανατροφοδότηση και να έχουν έναν ικανό συνεργάτη για παρατήρηση, εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθητών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Αυστρία: Τα βασικά στοιχεία για επιτυχημένη συνεργασία είναι οι μικρές και ελεγχόμενες ομάδες, ακόμα και αν κάποια γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την απαραίτητη επίσημη κατάρτιση, καθώς και η προθυμία και η ικανότητα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Νορβηγία: Το κλειδί είναι, επίσης, να εξασφαλίσεις τις καλές σχέσεις των μαθητών και την αίσθησή τους ότι ανήκουν κάπου, τη συμμετοχή τους και την επίδραση καθώς και τις καλές συνθήκες για συνεργασία, ώστε να ευνοηθεί η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών στην τάξη.

1.3.7 Εναλλακτικές Στρατηγικές Μάθησης

Η εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης στοχεύει στο να διδάξεις στους μαθητές πώς να μαθαίνουν και πώς να επιλύουν προβλήματα. Εκτός από αυτό, τα σχολεία δίνουν στους μαθητές μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση.

Για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια ποικίλα μοντέλα που εστιάζουν στις στρατηγικές μάθησης. Σ' αυτά τα προγράμματα οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο στρατηγικές αλλά και πώς να εφαρμόζουν την κατάλληλη στρατηγική μάθησης την κατάλληλη στιγμή. Υποστηρίζεται ότι η ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης από την πλευρά των μαθητών για τη δική τους μάθηση συμβάλλει στην επιτυχία της συμμετοχικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πληροφορίες των χωρών αποκαλύπτουν ότι μια επιτυχής προσέγγιση είναι η μεγαλύτερη έμφαση στο να δίνεις στους μαθητές την ευθύνη της μάθησής τους.

Επίσκεψη ειδικών, Σουηδία: Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία της μάθησής τους. Σχεδιάζουν το χρόνο εργασίας τους, επιλέγουν τους στόχους, τα επίπεδα και τους τρόπους επίτευξης των στόχων (...) Ένα άλλο παράδειγμα ανάπτυξης ευθυνών είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι ώρες έναρξης των μαθημάτων το πρωί δεν είναι αυστηρά καθορισμένες, αλλά υπάρχει ένα διάστημα μισής ώρας και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν αν θα παραμείνουν περισσότερο στο μάθημα ή αν θα έρθουν νωρίτερα το πρωί.

Μελέτη περίπτωσης, Ισλανδία: Το σχολείο δίνει έμφαση στην ενίσχυση του περιβάλλοντος μάθησης και στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Είναι πολύ σημαντικό για το προσωπικό του σχολείου να έχει μια θετική σχέση με τους μαθητές και οι μαθητές να είναι υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι στη συμπεριφορά μάθησής τους.

Μελέτη περίπτωσης, Σουηδία: Το πρόβλημα για όλους τους μαθητές είναι να θέτουν ερωτήσεις και να ζητούν στήριξη, κάτι που δεν έχουν μάθει στο προηγούμενο σχολείο. Στο μοντέλο αυτό όπου η ευθύνη για τη μάθηση εξαρτάται από τον κάθε μαθητή, η διατύπωση ερωτήσεων είναι μεγάλης σημασίας. Όπως όμως λέει ένας εκπαιδευτικός, «οι μαθητές άρχισαν να καταλαβαίνουν ότι είναι εδώ



για να μάθουν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εδώ για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν και ότι αυτοί πρέπει να ρωτούν για βοήθεια για οποιοδήποτε λόγο».

Στο κεφάλαιο αυτό καθώς και στα προηγούμενα έγινε περιγραφή ενός αριθμού αποτελεσματικών προσεγγίσεων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι προσεγγίσεις βοηθούν τη διαδικασία πραγματοποίησης της συνεκπαίδευσης: εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην παροχή ενός αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι για την επίτευξη αυτού του στόχου, αλλά οι μελέτες περιπτώσεων έχουν δείξει ότι ο συνδυασμός αυτών των προσεγγίσεων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια ενδεικτική περίληψη των συνθηκών εφαρμογής αυτών των προσεγγίσεων.

1.4 ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν ο εντοπισμός προσεγγίσεων που βρίσκουν εφαρμογή στις τάξεις συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Ωστόσο υπάρχουν, επίσης, πολλές προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης. Η σχετική βιβλιογραφία της έρευνας που μελετήθηκε καθώς και οι πληροφορίες από τις μελέτες περιπτώσεων και οι συζητήσεις μεταξύ των ειδικών καταδεικνύουν ότι χρειάζεται ένας αριθμός συνθηκών για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζεται μια ενδεικτική περίληψη αυτών των προτεινόμενων συνθηκών.

1.4.1 Εκπαιδευτικοί

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται:

Ανάπτυξη Θετικής Στάσης Εκπαιδευτικών

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: (...) φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολύ εύκολα πώς να «διαχωρίζουν» τους μαθητές μας, να θεωρούν ότι «αυτοί» οι μαθητές ανήκουν στον εκπαιδευτικό υποστήριξης (...) αυτοί (οι μαθητές) είναι «ειδικοί» (...) πρέπει να είναι στην ευθύνη άλλων «ειδικών».

Δημιουργία Αίσθησης ότι Ανήκουν Κάπου

Επίσκεψη ειδικών, Λουξεμβούργο: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρήθηκαν ως άνθρωποι που έχουν τη δική τους συγκεκριμένη και μοναδική ιστορία και ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να κάνουν τους μαθητές να νιώσουν ως μέλη μιας οικογένειας καθώς και μιας κοινότητας, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους. Έγινε μία σταθερή προσπάθεια για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσα από θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης (συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ελβετία: μέσα στην τάξη δίνεται έμφαση στην αίσθηση του «εμείς», που προωθεί την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών. Επίσης, πρέπει να υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες διαθέσιμες στις οποίες οι μαθητές μπορούν πραγματικά να εργαστούν, να ζήσουν και να μάθουν μαζί- ο πολύ έντονος διαχωρισμός κάνει αδύνατη την αίσθηση της κοινότητας.

Παρουσίαση κατάλληλων παιδαγωγικών δεξιοτήτων και χρόνου για επαγγελματικό προβληματισμό

Μελέτη περίπτωσης, Νορβηγία: Την ίδια στιγμή το να λάβουμε υπόψη και να στηρίξουμε την εργασία μας στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών σημαίνει ότι θα πρέπει να αφήσουμε τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες. Πρέπει, λοιπόν, να τους προσφέρουμε μαθήματα για (...) να προλάβουμε δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Εκτός από αυτό σχεδιάζουμε να τους προσφέρουμε ένα μάθημα σχετικά με τις δυσκολίες συμπεριφοράς- έτσι γνωρίζουν τι θα πρέπει να κάνουν όταν εμφανιστούν. Θέλουμε επίσης να βεβαιωθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το χρόνο που χρειάζονται για προβληματισμό και συζήτηση κοινών ενδιαφερόντων και βιωμάτων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Γαλλία: Η εκπαίδευση και η πληροφόρηση είναι οι κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχία της εκπαιδευτικής ένταξης. Όλα τα πειράματα περιγράφουν την εκπαίδευση και τις ανταλλαγές ανάμεσα στις διδακτικές, εκπαιδευτικές και τις ομάδες υποστήριξης, τους γονείς και τους μαθητές πριν τις



πρωτοβουλίες και κατά τη διάρκεια της ένταξης (...) γνωρίζοντας τις προκλήσεις της ένταξης, τις ιδιαιτερότητες της αναπηρίας, την επίδρασή τους στη μάθηση, είναι όλα μορφές προηγούμενης πληροφόρησης, απαραίτητης για την εξάλειψη των συνηθισμένων επιφυλάξεων όταν μια ομάδα δέχεται έναν ή περισσότερους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και για τη δημιουργία μιας δυναμικής διαδικασίας και ευνοϊκής προσωπικής εμπλοκής.

1.4.2 Σχολείο

Είναι αναγκαίο για τα σχολεία:

Εφαρμογή μιας προσέγγισης σε όλο το σχολείο

Μελέτη περίπτωσης, Ηνωμένο Βασίλειο: Ενώ είναι πιθανό για έναν μόνο εκπαιδευτικό, λόγω του τρόπου οργάνωσης των δημοτικών σχολείων, να προσφέρει τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης στις οποίες μια ομάδα μαθητών μπορεί να εκτίθεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό δεν είναι εφικτό για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπάρχει εξειδίκευση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και οι μαθητές μετακινούνται σε διαφορετικές τάξεις με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Ένας μαθητής μόνος του δεν πρόκειται να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, εκτός και αν όλοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αποτελεσματικά σε σχέση με τις ανάγκες του.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: Όσο εντονότερο είναι το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης στο γυμνάσιο τόσο καλύτερη είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών προς αυτούς τους μαθητές. Η συλλογική γνώση για τις δυσκολίες ορισμένων μαθητών είναι πιο αποτελεσματική από την προσωπική επιθυμία κάποιων εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να έχουν την κατάλληλη αντίδραση για το θέμα αυτό.

Παροχή μιας ευέλικτης δομής στήριξης

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ελβετία: Η μορφή ομαδικής διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Οι μαθητές παραμένουν στην τάξη

τους χωρίς να χρειάζεται να φύγουν, για να λάβουν την ειδική εκπαίδευση. Ακόμα και τα άλλα παιδιά μπορούν επωφεληθούν και να εξοικειωθούν με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Και οι δύο εκπαιδευτικοί μπορούν να ωφεληθούν επαγγελματικά ο ένας από τον άλλον, να στηρίξουν αμοιβαία ο ένας τον άλλον στις δύσκολες καταστάσεις και να αποκτήσουν προσωπικό όφελος από αυτό.

Μελέτη περίπτωσης, Ελλάδα: Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης βελτιώθηκε σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Η δυναμική της τάξης είχε αλλάξει ικανοποιητικά και η τάξη είχε ανταποκριθεί θετικά. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν ήταν μόνος, ενώ η ανταλλαγή των σκέψεων και ο προβληματισμός σε σχέση με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνταν τον βοήθησαν να τροποποιήσει και να εφαρμόσει στρατηγικές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Σχόλιο από τη Μάλτα: Όλοι οι μαθητές με ΕΕΑ, που φοιτούν στα γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζονται από ένα εκπαιδευτικό υποστήριξης. Αυτός υποστηρίζει το μαθητή σύμφωνα με τις συστάσεις που έχει δώσει η Επιτροπή Παρακολούθησης. Αυτές περιλαμβάνουν τροποποιήσεις μαθημάτων, μεγέθυνση κειμένων, κατάλληλα βοηθήματα διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της μάθησης, ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση ΕΕΠ, εξασφάλιση κοινωνικής επαφής με συμμαθητές, υποστήριξη για συμμετοχή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, για να διασφαλιστεί η μέγιστη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ανάπτυξη Ηγεσίας Μέσα στο Σχολείο

Επίσκεψη ειδικών, Ηνωμένο Βασίλειο: Ο διευθυντής είναι ένας επαγγελματίας, πολύ ικανός και διορατικός ηγέτης. Συμβάλλει στην καλή ηθική για το σχολείο. Βρίσκεται εδώ για πολύ καιρό και έτσι γνωρίζει το σχολείο πολύ καλά. Υπηρέτησε στο σχολείο ως απλός εκπαιδευτικός και γι' αυτό δείχνει συναισθηματική κατανόηση σε σχέση με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και για τα περιβάλλοντα μάθησης των μαθητών.

Μελέτη περίπτωσης, Πορτογαλία: Το Εκτελεστικό Συμβούλιο του σχολείου έχει μια έντονη εξουσία που είναι σεβαστή από όλους. Όλοι οι εσωτερικοί κανόνες για την ανάπτυξη της σχολικής εργασίας



τίθενται από το παιδαγωγικό συμβούλιο του σχολείου και ανήκουν σε έναν εσωτερικό κανονισμό που ακολουθείται αυστηρά.

1.4.3 Εξωτερικές Συνθήκες

Ο ρόλος των υπευθύνων λήψης αποφάσεων θα πρέπει να είναι:

Εφαρμογή μιας σαφούς εθνικής πολιτικής

Μελέτη περίπτωσης, Ισλανδία: Η Εκπαιδευτική Υπηρεσία του Ρέγκιαβικ (RES) έχει μια νεοϊδρυθείσα πολιτική για την ειδική αγωγή. Η πολιτική ειδικής αγωγής είναι βασισμένη σε θεωρίες συμμετοχικής εκπαίδευσης και πρακτικές όπου κάθε σχολείο προσφέρει υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, το RES συνιστά ότι τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και συμμετοχική διδασκαλία, να διαφοροποιούν τη διδασκαλία για όλους τους μαθητές, να χρησιμοποιούν ασκήσεις και ειδικά επί μέρους προγράμματα για ποικίλα επίπεδα και να δημιουργούν ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα για μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Μελέτη περίπτωσης, Ιρλανδία: Επιτυχημένες Ιρλανδικές κυβερνήσεις έχουν υιοθετήσει μια προσέγγιση «κατανόησης» για την περίοδο του σχολείου μετά το δημοτικό, καθώς αντιτίθενται στη διπλή προσέγγιση που είναι αγαπητή σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η πολιτική ενθαρρύνει την εγγραφή όλων των μαθητών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναζητάει την παροχή ενός ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος κατάλληλου για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας των μαθητών.

Σχόλιο από την Πολωνία: Ο Κανονισμός της 18^{ης} Ιανουαρίου 2005 για την οργάνωση της εκπαίδευσης και τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία και κοινωνικά μειονεκτούντων εξασφαλίζει την συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα κοντά στο χώρο διαμονής τους.

Παροχή ευέλικτων διακανονισμών επιδότησης που διευκολύνουν τη συνεκπαίδευση

Επίσκεψη ειδικών, Ηνωμένο Βασίλειο: Το σχολείο ασκεί το δικαίωμά του να αποφασίζει το πώς θα γίνει η κατανομή της διαθέσιμης επιδότησης. Τα χρήματα τοποθετούνται, για να καλύψουν περισσότερες άμεσες ανάγκες. Για παράδειγμα, η πρόσληψη επιπρόσθετων εκπαιδευτικών έχει προτεραιότητα σε σχέση με τη συντήρηση του κτιρίου, τις επισκευές και την αύξηση της προσβασιμότητας.

Ανάπτυξη Διορατικής Ηγεσίας στο Επίπεδο της Κοινότητας

Επίσκεψη ειδικών, Νορβηγία: Οι ακόλουθες συνθήκες έχουν θετική επίδραση στις πρακτικές στο σχολείο: διορατική ηγεσία στο επίπεδο του σχολείου και στο επίπεδο της τοπικής αυτοδιοίκησης και μια κοινή προοπτική και προσέγγιση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, σημαντική είναι η εθνική και περιφερειακή υποστήριξη από τους πολιτικούς.

Μελέτη περίπτωσης, Δανία: Η τοπική αυτοδιοίκηση έχει υιοθετήσει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης για τη συμμετοχική εκπαίδευση, την ανάπτυξη των παιδιών και την ευημερία. Ο κύριος αντικειμενικός σκοπός είναι να κρατήσει σε ολόημερα κέντρα γενικής εκπαίδευσης και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνεκπαίδευσης όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά και νέους ανθρώπους καθώς και να δημιουργήσει εδώ το απαραίτητο πλαίσιο για την ανάπτυξή τους και την ευημερία

Δημιουργία Τοπικού Συντονισμού

Μελέτη περίπτωσης, Πορτογαλία: Οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες υποστήριξης αποτελούνται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, από ψυχολογικές και καθοδηγητικές υπηρεσίες και από υπηρεσίες κοινωνικής εκπαίδευσης και υπάρχει μια καλή συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους επαγγελματίες (π.χ. σχετικά με την προετοιμασία της μετάβασης των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιγραφή και συζήτηση των



περιπτώσεων, ανάπτυξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και αξιολόγηση).

Μελέτη περίπτωσης, Ιρλανδία: Οραματιστήκαμε ότι η εθνική εκπαιδευτική ψυχολογική υπηρεσία θα παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός κατανοητού συστήματος για τον εντοπισμό και τη βοήθεια όλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Μια σημαντική αρχή λειτουργίας για την υπηρεσία είναι η στενή συνεργασία με ψυχολογικές και άλλες υπηρεσίες που παρέχονται και επιδοτούνται από το Τοπικό Συμβούλιο Υγείας.

Σχόλιο από τη Ρουμανία: Τα Επαρχιακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Υλικού, Εφαρμογών και Εκπαιδευτικής Βοήθειας παρέχουν ειδικές υπηρεσίες για σχολική μεσολάβηση, συντονισμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση σε επίπεδο επαρχίας, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δραστηριότητες που προσφέρονται από τα σχολικά κέντρα για συνεκπαίδευση, κέντρα λογοθεραπείας, ή κέντρα για ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια.

1.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, τη μελέτη περιπτώσεων σε 14 Ευρωπαϊκές χώρες, τις επισκέψεις των ειδικών σε πέντε χώρες καθώς και τις ποικίλες συζητήσεις στις οποίες συμμετείχαν ειδικοί και μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα, έγινε μια ερευνητική μελέτη για τη συνεκπαίδευση στην τάξη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μελέτη δείχνει ότι πολλές από τις προσεγγίσεις που θεωρήθηκαν αποτελεσματικές σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αποτελεσματική συνεκπαίδευση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συμμετοχική διδασκαλία, συμμετοχική μάθηση, συμμετοχική λύση προβλημάτων, ετερογενής ομαδοποίηση και αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή του συστήματος «σπίτι» και μιας αναδόμησης της διαδικασίας μάθησης φαίνονται ουσιαστικές προσεγγίσεις στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι μελέτες περιπτώσεων τόνισαν τη σημασία καθενός παράγοντα χωριστά. Ωστόσο θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι



ορισμένες από τις μελέτες περιπτώσεων καταδεικνύουν ότι ο *συνδυασμός* ορισμένων προσεγγίσεων είναι σημαντικός για τις αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα το «σύστημα σπίτι» - μια περιοχή που αποτελείται από δύο ή τρεις τάξεις και όπου μια (μικρή) ομάδα εκπαιδευτικών υλοποιεί όλο το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα σε ένα σταθερό περιβάλλον- φαίνεται ότι είναι σημαντικό και αποτελεσματικό.

Η μελέτη, επίσης, αποκαλύπτει ότι η συνεκπαίδευση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια πραγματικότητα: πολλές χώρες υπέβαλαν εκθέσεις στις οποίες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ειδικές ανάγκες μπορούν να ωφεληθούν από προσεγγίσεις μέσα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μελέτη περίπτωσης, Γερμανία: Το πάθος και η έντονη επιθυμία των γονέων ήταν ο λόγος για την ένταξη της N. Αν παρέμενε στο σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, η πρόκληση που θα δεχόταν θα ήταν χαμηλότερη για ένα κορίτσι των ικανοτήτων της, γεγονός που θα είχε στη συνέχεια συνέπειες στη γνωστική της ανάπτυξη.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ισπανία: Άλλες εμπειρίες τονίζουν ότι η συμμετοχική εκπαίδευση σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, με στήριξη προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας, έχει θετική επίδραση στη διαδικασία μάθησής τους, στην αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα και την ίδια στιγμή βελτιώνει τις σχέσεις τους με τους φίλους τους.

Μια τελική παρατήρηση χρειάζεται να σημειωθεί σχετικά με το χειρισμό της αλλαγής στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλά από τα σχολεία που περιγράφηκαν στις μελέτες περιπτώσεων και στις εκθέσεις των ανταλλαγών πέρασαν μέσα από διαδικασίες αλλαγών ανάπτυξης για πολλά χρόνια. Οι διαδικασίες αλλαγής σε αυτά τα σχολεία είναι ιδιαίτερα τεκμηριωμένες και αυτές οι εκθέσεις αποτελούν μια πλούσια πηγή πληροφόρησης για κάθε σχολείο που σχεδιάζει να υιοθετήσει τη συνεκπαίδευση.



Μελέτη περίπτωσης, Ηνωμένο Βασίλειο: Το σχολείο είναι μοναδικό στο ότι μια καταγραφή της αρχικής του κίνησης προς τη συμμετοχική εκπαίδευση, η οποία (κίνηση) ήταν αποτέλεσμα της ανταπόκρισής του στον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1981, δημοσιεύτηκε ως βιβλίο από τον διευθυντή και τον διευθυντή της υποστηρικτικής μάθησης που ήταν στο σχολείο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 (Gilbert and Hart, 1990).

Πρόθεση αυτής της μελέτης του Ευρωπαϊκού Φορέα ήταν να παρουσιάσει ευρήματα και να θέσει ζητήματα άξια συζήτησης σε εθνικό, τοπικό και σχολικό επίπεδο. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι η συνεκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπάρχουν πολλοί τρόποι για να γίνουν τα πρώτα βήματα προς την εφαρμογή αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ελπίζουμε ότι η έκθεση αυτή προσέφερε ορισμένες ιδέες στο πώς και στο πού μπορούν να γίνουν αυτά τα βήματα και κάτω από ποιες συνθήκες χρειάζεται να γίνουν, αν πρόκειται να είναι πραγματικά αποτελεσματικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Βιβλιογραφία

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Τα στοιχεία για τους εκπροσώπους του Ευρωπαϊκού Φορέα και τους ειδικούς που έχουν συνεισφέρει σε αυτό το κεφάλαιο υπάρχουν στις Εθνικές Σελίδες της ιστοσελίδας του Φορέα: www.european-agency.org/ και: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

Κεφάλαιο 2

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ Τ. Ε. ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτό το κεφάλαιο της Θεματικής Έκδοσης έχει ειδικά συνταχθεί για να συμπληρώσει τα κεφάλαια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Ποικίλες πτυχές της εργασίας του Φορέα – ειδικότερα η συμμετοχή του Φορέα στον Οδηγό Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (HEAG) δίκτυο ειδικών υποστήριξης της αναπηρίας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΤΕ) – έχει δείξει ότι αποτελεί μία αναπτυσσόμενη περιοχή ενδιαφέροντος που αξίζει ιδιαίτερη προσοχή. Προς το παρόν ειδικοί από 28 χώρες συμμετέχουν στις δραστηριότητες του προγράμματος HEAG με εταίρους από τα κράτη μέλη της ΕΕ (με ξεχωριστή εκπροσώπηση από τη Γαλλόφωνη και τη Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου) την Ισλανδία, τη Νορβηγία και την Ελβετία.

Στόχος του κεφαλαίου είναι να επισημάνει τα θέματα των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που αφορούν την *πρόσβασή τους στη* τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς επίσης και θέματα που αφορούν την *πρόσβαση εντός* των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΙΤΕ). Το κεφάλαιο βασίζεται σε ένα πλαίσιο θεμάτων που προσδιορίστηκαν από την εργασία του δικτύου HEAG και ειδικότερα μία εξέταση της πληροφόρησης που διατίθεται στην τράπεζα δεδομένων HEAG: www.heagnet.org/

Επιπρόσθετη πληροφόρηση έχει προέλθει από τις Μονάδες της Ευρυδίκης και έχει επίσης συλλεχθεί με μία σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ειδικά παραδείγματα και νεώτερα στοιχεία σχετικά με τις πληροφορίες της τράπεζας δεδομένων HEAG έχουν δοθεί από τους ειδικούς στο πρόγραμμα HEAG από το Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), Κύπρο, Δημοκρατία της Τσεχίας, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία και Ελβετία.



2.2 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (ΕΕΑ) ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΤΕ)

Σε όλη την Ευρώπη εφαρμόζονται πολιτικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών που εισάγονται και ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό μπορούμε να το δούμε σε Ευρωπαϊκό επίπεδο στις δηλώσεις του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας σχετικά με τη συμμετοχή στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως μέρος των Στόχων του 2010 για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη (2004). Σε εθνικό επίπεδο οι διάφορες χώρες, έχουν εστιάσει διαφορετικά τις πρωτοβουλίες τους για να αυξήσουν τα ποσοστά συμμετοχής, εντούτοις μία κοινή περιοχή είναι η αύξηση συμμετοχής φοιτητών από «μη-παραδοσιακά» υπόβαθρα. Ένα παράδειγμα αυτού είναι το πρόγραμμα AimHigher του ΗΒ, ένα πρόγραμμα υποστήριξης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων που έχει ως στόχο τη διεύρυνση: (...) της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του ΗΒ- και ειδικότερα μεταξύ φοιτητών από μη-παραδοσιακές δομές, ομάδες μειονοτήτων, άτομα με αναπηρία (...) (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

Ο David (2004) δηλώνει ότι: (...) Δικαιοσύνη ή/και ισότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι όροι με αυξημένη κυκλοφορία διεθνώς, αλλά το πως διαμορφώνεται η έννοια και το πως ορίζονται είναι ένα πολύ πολύπλοκο θέμα (σελ. 813). Σε σχέση με τους φοιτητές με ΕΕΑ στην ΤΕ, αυτό αποτελεί σίγουρα την περίπτωση στην Ευρώπη.

Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιορίσουμε πόσοι φοιτητές με αναπηρία υπάρχουν στην ΤΕ στις Ευρωπαϊκές χώρες. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ (2000) διεξήχθη μία έρευνα για τα πιθανά ποσοστά συμμετοχής (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2000). Από ένα δείγμα περίπου 28% του αριθμού των ιδρυμάτων που έλαβαν υποστήριξη από το Erasmus το 1995/96 υπήρχαν 2,369,162 εγγεγραμμένοι φοιτητές στα ιδρύματα. Από αυτούς, προσδιορίστηκαν 7,143 (0.3%) που είχαν κάποια μορφή αναπηρίας που δήλωσαν οι ίδιοι. Κατά τη διάρκεια 1998/99, ήταν εγγεγραμμένοι 2,829,607 φοιτητές. Από αυτούς, οι 13,510 (0.48%) καταγράφηκαν με αναπηρία.



Οι αριθμοί αυτοί μπορεί να μας αποπροσανατολίζουν, καθότι περισσότερες από τις μισές χώρες που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα δήλωσαν ότι οι φοιτητές με αναπηρία δεν οφείλουν να αναφέρουν τις δυσκολίες τους. Σαν παράδειγμα, κατά την διάρκεια των ετών 2003/2004 η Εθνική Ομάδα για την Αναπηρία στο ΗΒ δήλωσε ότι το 5.4% όλων των προπτυχιακών φοιτητών δήλωσαν οι ίδιοι ότι έχουν κάποιο είδος ειδικής ανάγκης. Εντούτοις, από την εργασία τους εκτιμούν ότι ο πραγματικό αριθμός είναι κοντά στο 10% (Εθνική Ομάδα για την Αναπηρία, 2005).

Αυτό υποστηρίζεται και από πληροφορίες από την έκθεση του EuroStudent το 2005 όπου το 11% των φοιτητών σε μερικές χώρες που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα ανέφεραν ότι έχουν κάποια μορφή αναπηρίας που επηρέασε τις σπουδές τους στην ΤΕ. Παρομοίως, στοιχεία από τη Γερμανία έδειξαν ότι το ποσοστό των φοιτητών με αναπηρία ήταν 2%, και εκείνων με χρόνιες παθήσεις έφθανε το 13% (Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας, 2002).

Εάν συμβουλευθούμε άλλες πηγές στοιχείων για τον αριθμό των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη, τότε υποστηρίζεται η άποψη ότι ο πιθανός αριθμός φοιτητών με αναπηρία στην ΤΕ *πρέπει να είναι μεγαλύτερος*. Το 10% περίπου του πληθυσμού της Ευρώπης έχει κάποια μορφή αναγνωρισμένης αναπηρίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999) και εκτιμάται ότι υπάρχουν 84 εκατομμύρια μαθητές και φοιτητές περίπου το 22% ή 1 στους 5 του συνολικού σχολικού πληθυσμού – που απαιτούν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές είτε στη γενική τάξη, ως μέρος της ειδικής τάξης ή σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό ίδρυμα (Eurydice, 2000). Σύμφωνα με τον τρόπο που τα παιδιά προσδιορίζονται και αξιολογούνται στις χώρες της Ευρώπης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μεταξύ του 2% και του 18% του σχολικού πληθυσμού (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003).

Ανεπίσημες ενδείξεις και πληροφορίες από επαγγελματίες που στηρίζουν τους φοιτητές με αναπηρία στην ΤΕ υποστηρίζουν ότι οι αριθμοί των φοιτητών με διάφορες μορφές ειδικών αναγκών στην ΤΕ είναι πολύ μεγαλύτεροι από αυτούς που προκύπτουν από τα διαθέσιμα στοιχεία και συνεχώς αυξάνουν. Εντούτοις, εάν χρησιμοποιήσουμε τη συντηρητική εκτίμηση ότι το 10% των



ανθρώπων έχει κάποια μορφή αναπηρίας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών με αναπηρία στην ΤΕ είναι ακόμα – με οποιαδήποτε μέτρηση – χαμηλότερα από τα προσδοκώμενα.

Αν και οι περισσότερες χώρες δηλώνουν αυξημένους αριθμούς φοιτητών με ΕΕΑ στην ΤΕ (OECD, 2003) οι φοιτητές με αναπηρία δεν φαίνεται να εκπροσωπούνται ισότιμα στην ΤΕ και αυτό αναδεικνύει ένα αριθμό ζητημάτων σχετικά με τα συνεχιζόμενα εμπόδια και τους παράγοντες υποστήριξης για την πρόσβασή τους και την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μελέτη του OECD 2003 σε θέματα Αναπηρίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τεκμηριώνει πως διαφορετικές χώρες έχουν πολύ διαφορετικούς αριθμούς και «προφίλ» φοιτητών με ΕΕΑ στις παροχές της ΤΕ. Φαίνεται να υπάρχουν ποικίλες αιτίες για αυτές τις διαφορές: Ο πρώτος, περισσότερο εμφανής λόγος είναι ότι οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν διαφορετικές γενικές πολιτικές για την εισαγωγή όλων των φοιτητών στην ΤΕ (ADMIT, 2002). Ένας δεύτερος πιθανός λόγος που επισημάνθηκε από την μελέτη του OECD είναι οι διαφορές στην πολιτική για την αναπηρία και στα δικαιώματα σε εθνικό επίπεδο και πως αυτές ειδικότερα επιδρούν στους οργανισμούς – όπως τα ΕΙΤΕ – για να κάνουν τα κτίρια και τις υπηρεσίες προσβάσιμες σε όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρία.

Εντούτοις, ένας άλλος, λιγότερο εμφανής αλλά ίσως περισσότερο σημαντικός παράγων έχει επισημανθεί από το πρόγραμμα HELIOS, ομάδα εργασίας 13, (1996) καθώς επίσης και από την μελέτη του OECD: Η συνεκπαίδευση σε εκπαιδευτικές δομές στην υποχρεωτική εκπαίδευση αναπτύσσεται στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες για περισσότερες από δύο δεκαετίες και μεγάλα ποσοστά μαθητών με ΕΕΑ φοιτούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε προσδοκίες των σπουδαστών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί με αυτούς, ότι η πρόσβαση στην ΤΕ θα πρέπει να είναι μία φυσική πρόοδος για μερικούς σπουδαστές.



Ενώ οι προσδοκίες σχετικά με την πρόσβαση στην ΤΕ έχουν αυξηθεί, οι ευκαιρίες για νέους σπουδαστές με ΕΕΑ που έχουν φοιτήσει σε κανονικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να συνεχίσουν στην ΤΕ δεν έχουν πάντα δοθεί. Η μελέτη Fedora/HELIOS που εστίασε στις ευκαιρίες για σπουδές στο εξωτερικό για φοιτητές με ΕΕΑ (Van Acker, 1996) επεσήμανε ότι οι διαφορές που υπάρχουν στις υπηρεσίες που προσφέρονται στους φοιτητές με ΕΕΑ στην Ευρώπη αποτελούν ένα συνεχιζόμενο εμπόδιο για την αντιμετώπιση των προσδοκιών των σπουδαστών σχετικά με την πρόσβασή τους στην ΤΕ.

Η εργασία της ομάδας 13 του προγράμματος HELIOS και η μελέτη του OECD 2003 αποτελούν δύο σαφή παραδείγματα μιας ανάλυσης των ζητημάτων που αφορούν την ΤΕ και την αναπηρία. Το κεφάλαιο αυτό δεν διαθέτει τόσες λεπτομέρειες όσες έχουν αυτές οι μελέτες, αλλά στόχος είναι να συμπληρώσουμε τα προηγούμενα ευρήματα με καινούργιες πληροφορίες σχετικά με ένα αριθμό περιοχών-κλειδιών. Αυτές περιγράφονται στο επόμενο τμήμα.

2.3 ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΘΕΜΑΤΑ ΚΛΕΙΔΙΑ

Η πρόθεση για τη συλλογή πληροφοριών για αυτό το κεφάλαιο ήταν να συγκεντρωθούν πληροφορίες από τις χώρες για δύο θέματα της πρόσβασης:

- Πρόσβαση στην ΤΕ ή ευκαιρίες για αρχική εισαγωγή σε ένα Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Πρόσβαση μέσα στην ΤΕ ή υποστήριξη για πλήρη συμμετοχή σε όλα τα θέματα σπουδών στην ΤΕ.

Για να μελετήσουμε και τις δύο πλευρές, απαιτείται πληροφόρηση από δύο επίπεδα:

- Εθνικό: νομοθεσία και πολιτική που περιγράφει τα θεσμοθετημένα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και δομές ή/και οργανώσεις που τους υποστηρίζουν;
- Ιδρυματικό: διαθέσιμες υπηρεσίες στα ιδρύματα ΤΕ για τους φοιτητές με ΕΕΑ.

Στόχος της εξερεύνησης αυτών των διαφορετικών πλευρών της πρόσβασης ήταν να παρέχουμε μία επισκόπηση πληροφοριών για



τα είδη δομών υποστήριξης για φοιτητές με ΕΕΑ που διατίθενται στις χώρες και τους διευκολύνουν να συμμετέχουν σε ευκαιρίες σπουδών στην ΤΕ. Οι πληροφορίες από τις χώρες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις περιοχές:

1. Θεσμοθετημένα Δικαιώματα για την πρόσβαση και την υποστήριξη μέσα στα ΑΕΙ;
2. Υποστήριξη σε εθνικό επίπεδο των φοιτητών με ΕΕΑ;
3. Υποστήριξη σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος ΤΕ.

Οι πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί για αυτό το κεφάλαιο παρέχουν περιγραφικές εκθέσεις σχετικά με τις καταστάσεις που επικρατούν σήμερα στις συμμετέχουσες χώρες. Οι πληροφορίες είναι ενδεικτικές για δυνατότητες που υπάρχουν σε αυτές τις χώρες, όλες οι χώρες δήλωσαν ότι γίνονται σημαντικές αλλαγές σε αυτόν τον τομέα και η κατάσταση που αφορά στη νομοθεσία, τα θεσμοθετημένα δικαιώματα και τις διαφορετικές μορφές υποστήριξης δεν είναι στατικές.

Πρόθεση αυτού του κεφαλαίου είναι να επισημάνει πιθανές τάσεις πρόσβασης φοιτητών με ΕΕΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό παρουσιάζεται με τη μορφή σύντομης ανάλυσης σχετικά με κάθε μία από τις τρεις περιοχές που περιγράφονται ανωτέρω, αλλά λαμβάνοντας επίσης υπόψη τα εμπόδια που ακόμα αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με ΕΕΑ όταν σπουδάζουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πληροφορίες αυτές εξετάζονται στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου.

2.3.1 Θεσμοθετημένα δικαιώματα για την πρόσβαση και την υποστήριξη εντός της ΤΕ

Όλες οι χώρες δήλωσαν ότι υπάρχει κάποια μορφή νομοθεσίας που προστατεύει τα νόμιμα δικαιώματα των φοιτητών με ΕΕΑ σε σχέση με την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και εντός αυτής καθώς επίσης και την υποστήριξη κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Η Νομοθεσία που περιγράφει τα δικαιώματα φαίνεται να έχει διαφορετικές μορφές.

Γενική Νομοθεσία για την Αναπηρία

Τέτοιου είδους νομοθεσία καλύπτει όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, τις οργανώσεις, κλπ και εξασφαλίζει τα δικαιώματα πρόσβασης στις υπηρεσίες. Σε μερικές χώρες για παράδειγμα στην Ισλανδία – εφαρμόζεται διεθνής νομοθεσία όπως οι Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία. Άλλες χώρες διαθέτουν νομοθεσία σε εθνικό επίπεδο που καλύπτει όλες τις πλευρές των δημοσίων υπηρεσιών. Η υποστήριξη για φοιτητές με ΕΕΑ στη Μάλτα, Ρουμανία και Ελβετία καλύπτεται από τέτοια μορφή νομοθεσίας.

Οι χώρες μπορεί να έχουν περισσότερους από ένα κανονισμό ή διάταγμα που καλύπτει την εξίσωση των ευκαιριών. Παράδειγμα αυτής της περίπτωσης είναι η Γερμανία όπου υπάρχει ένα φάσμα νόμων κατά των διακρίσεων, αλλά σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο φοιτητής είναι υπεύθυνος για την πρόσβαση στις υπηρεσίες που χρειάζεται μέσω των δικαιωμάτων που έχει ως άτομο με αναπηρία. Ο νόμος που ορίζει το πλαίσιο για όλα τα 16 ομοσπονδιακά κράτη (Länder) δηλώνει ότι τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να φροντίζουν για τις ειδικές ανάγκες των φοιτητών με ΕΕΑ με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αντιμετωπίζουν μειονεκτήματα στις σπουδές τους και να τους δίνεται η ευκαιρία να κάνουν χρήση των ΕΙΤΕ – εάν είναι δυνατόν χωρίς να εξαρτώνται από την βοήθεια από άλλους. Επιπλέον, Ο νόμος αυτός αναφέρει επίσης ότι πρέπει να γίνονται τροπολογίες στους κανονισμούς σπουδών και εξετάσεων, σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των φοιτητών με ΕΕΑ.

Προς το παρόν γίνεται συζήτηση για την αναμόρφωση του Γερμανικού Ομοσπονδιακού συστήματος. Ως αποτέλεσμα ο νόμος αυτός μπορεί να ακυρωθεί και αυτό σημαίνει ότι τα 16 ομοσπονδιακά κράτη, που είναι αρμόδια για διαμόρφωση πολιτικής, θα αποκτήσουν περισσότερα δικαιώματα με επιπτώσεις για τους φοιτητές καθώς θα θεσπιστούν διαφορετικοί κανονισμοί και θα γίνει περισσότερο δύσκολο για αυτούς να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα, ειδικότερα όταν αλλάζουν την περιοχή σπουδών και μετακινούνται από ένα ομοσπονδιακό κράτος σε ένα άλλο.

Γενική Νομοθεσία για την Αναπηρία με ειδικά στοιχεία που αναφέρονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αυτό αποτελεί απόδειξη στο ΗΒ όπου το Τμήμα 4 (Εκπαίδευση) του Νόμου κατά των Διακρίσεων για την Αναπηρία καθιστά παράνομο για αυτούς που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση και για άλλες σχετικές υπηρεσίες να κάνουν διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία. Ουσιαστικά υπάρχουν τρία στοιχεία σε αυτή τη νομοθεσία: ένας εκτενής ορισμός της αναπηρίας, μία περιγραφή των γενικών καθηκόντων των οργανισμών που προωθούν την ισότητα και ειδικά καθήκοντα για τα ΕΙΤΕ.

Στη Γαλλία, ένας νέος νόμος του Φεβρουάριου 2005 προστατεύει τα γενικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αλλά υπάρχουν διατάγματα εφαρμογής σχετικά με τα θέματα σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το διάταγμα του Δεκεμβρίου 2005, που καλύπτει θέματα εξετάσεων (θα ακολουθήσουν και άλλα διατάγματα).

Η Ιταλία διαθέτει ένα παρόμοιο νόμο (No. 104 του 1992) που προστατεύει τα γενικά δικαιώματα των ατόμων με ΕΕΑ και έχει ειδικά κομμάτια που αναφέρονται στην ΤΕ. Ειδικότερα αναφέρει ότι τα Πανεπιστήμια οφείλουν να: ορίζουν ένα εκπρόσωπο της Πρυτανείας για να ασχολείται με τα θέματα της αναπηρίας (φοιτητές, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, αρχιτεκτονικά εμπόδια, διευθετήσεις για ειδικές εξετάσεις κλπ), να προσλαμβάνουν επαγγελματίες διερμηνείς για την νοηματική γλώσσα και να δημιουργούν ειδικές υπηρεσίες για την εκπαίδευση των φοιτητών με ΕΕΑ.

Ειδική Νομοθεσία Σχετικά με την ΤΕ

Αυτή μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές. Σε μερικές χώρες, η νομοθεσία επιβάλλει στα Εθνικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΙΤΕ) να εντάσσουν ένα ειδικό ποσοστό φοιτητών με ΕΕΑ κάθε χρόνο. Για παράδειγμα στην Ελλάδα και την Ισπανία 3% ή περισσότερο. Στην Πορτογαλία 2% των θέσεων απευθύνονται σε φοιτητές με ΕΕΑ που καλύπτουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις για πρόσβαση στην ΤΕ αλλά δεν είναι υποχρεωτική η εγγραφή 2%



φοιτητών με ΕΕΑ σε κάθε τμήμα. Στη γενική περιγραφή του ετήσιου προϋπολογισμού της Σουηδικής Κυβέρνησης, ζητείται από τα ΕΙΤΕ να χρησιμοποιηθούν το 0,3% του προϋπολογισμού τους για βασική εκπαίδευση για να χρηματοδοτούν ειδική (ικανοποιητική) υποστήριξη για φοιτητές με ΕΕΑ.

Στην Ισπανία, οι φοιτητές με ΕΕΑ έχουν την δυνατότητα πρόσβασης στην ΤΕ υπό τους ίδιους όρους όπως οποιοσδήποτε άλλος φοιτητής. Το ίδιο συμβαίνει στην Ιταλία: σε περίπτωση εξετάσεων για εισαγωγή, οι φοιτητές με βαριά αναπηρία έχουν το δικαίωμα περισσότερου χρόνου (μέχρι 50%) και να χρησιμοποιήσουν υποστηρικτική τεχνολογία. Οι φοιτητές με ΕΕΑ εξαιρούνται από την πληρωμή διδασκτρων (αυτό εξαρτάται από το βαθμό αναπηρίας: δεν πληρώνουν καθόλου διδάκτρα αυτοί που έχουν ποσοστό αναπηρίας 66 έως 100%) και έχουν ειδική αξιολόγηση της πανεπιστημιακής τους καριέρας όταν κάνουν αίτηση για Πανεπιστημιακή επιδότηση. Στην Ελλάδα οι φοιτητές με ΕΕΑ εισάγονται στα ΕΙΤΕ εκτός και αν υπάρχει ειδική απόφαση από την Σχολή (π.χ. οι τυφλοί φοιτητές δεν γίνονται δεκτοί στην Ιατρική).

Ισχύει επίσης ειδική νομοθεσία που δίνει τη δυνατότητα για επιπρόσθετη επιδότηση και οικονομική υποστήριξη που διατίθεται στους φοιτητές με ΕΕΑ. Αυτή είναι η περίπτωση για παράδειγμα στην Εσθονία, Πολωνία και Πορτογαλία. Στη Γερμανία σύμφωνα με τη νομοθεσία για την Ομοσπονδιακή εκπαίδευση και την βοήθεια οι φοιτητές με ΕΕΑ μπορούν να πάρουν περισσότερη οικονομική βοήθεια για το 'κανονικό' κόστος ζωής όταν πρέπει να σπουδάσουν για περισσότερα χρόνια από ότι οι φοιτητές χωρίς αναπηρία. Για το κόστος που σχετίζεται με την αναπηρία οι φοιτητές με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν αίτηση για ειδική υποστήριξη από το SGB II και το SGB XII – δύο από τους δώδεκα νέους Νόμους που ισχύουν από το 2005 στους οποίους κωδικοποιήθηκε η κοινωνική βοήθεια σε διάφορους τομείς.

Τέτοια νομοθεσία μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή περιγραφής ειδικών δικαιωμάτων για υποστήριξη για παράδειγμα απαλλαγές/εναλλακτικές διευθετήσεις στις εξετάσεις. Αυτό ισχύει στην Αυστρία, Κύπρο, Ουγγαρία και Ιταλία. Ένα σαφές παράδειγμα τέτοιας νομοθεσίας ισχύει στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου όπου το Άρθρο II.6 του διατάγματος ενθαρρύνει τα ΕΙΤΕ να



εφαρμόζουν πολιτική: (...) να διασφαλίζουν την προσβασιμότητα της ΤΕ – υλική και μη – για φοιτητές με αναπηρία ή χρόνια πάθηση και για φοιτητές που προέρχονται από πληθυσμιακές ομάδες που αντικειμενικά μειονεκτούν και που έχουν ένα σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην ΤΕ από άλλες πληθυσμιακές ομάδες.

Το άρθρο αυτό ορίζει ότι κάθε ΕΙΤΕ πρέπει να έχει κανονισμούς για την εκπαίδευση και τις εξετάσεις, αλλά στην πράξη, τα ιδρύματα έχουν την ελευθερία εφαρμογής ειδικών μέτρων.

Ένα φάσμα γενικών και ειδικών νόμων που όλοι επηρεάζουν τα δικαιώματα στα Εθνικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΙΤΕ)

Η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Ισπανία και η Σουηδία όλες αναφέρουν ότι υπάρχει ένα φάσμα γενικών νόμων και κανονισμών που προστατεύουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία που καλύπτει την ΤΕ. Εντούτοις, επιπρόσθετα ισχύουν ειδικοί κανονισμοί που εστιάζουν στις παροχές και την υποστήριξη της ΤΕ, για παράδειγμα στον νόμο για ίση μεταχείριση για φοιτητές με αναπηρία και χρόνιες παθήσεις στην Ολλανδία, ζητείται από τα ΕΙΤΕ να προσφέρουν εκπαίδευση που είναι προσβάσιμη σε όλους τους φοιτητές, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών με ΕΕΑ. Στη Σουηδία, ο νόμος για ίση Μεταχείριση των Φοιτητών στα Πανεπιστήμια (2001:1286) στοχεύει να προωθήσει στην ΤΕ ίσα δικαιώματα για φοιτητές και να άρει τις διακρίσεις που βασίζονται στο φύλο, στην εθνικότητα, στη θρησκεία, στο σεξουαλικό προσανατολισμό ή στην αναπηρία. Στη Νορβηγία, ο νόμος για τα Πανεπιστήμια και τα Πανεπιστημιακά κολέγια έχει τις βασικές αρχές της προσβασιμότητας και του καθολικού σχεδιασμού.

Στην Ισπανία, το Σύνταγμα έχει άρθρα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, καθώς επίσης και ένας ειδικός νόμος για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Άλλοι τομείς της γενικής νομοθεσίας έχουν ειδικά στοιχεία που αναφέρονται στη ΤΕ: ο Νόμος για τα Πανεπιστήμια είναι ένας οργανικός νόμος που έχει ειδικό άρθρο αφιερωμένο στην ισότητα ευκαιριών για φοιτητές με ΕΕΑ. Τελικά, άλλη ειδική νομοθεσία παρέχει τη δυνατότητα για απόκτηση επιπρόσθετης οικονομικής βοήθειας για την αντιμετώπιση ειδικών αναγκών.



Γενικά, φαίνεται ότι συμβαίνουν συνέχεια αλλαγές στη νομοθεσία – γενική νομοθεσία που αφορά θέματα αναπηρίας που καλύπτει επίσης την ΤΕ καθώς επίσης και ειδικοί κανονισμοί για την ΤΕ. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι αλλαγές στη νομοθεσία μερικών χωρών έχει διπλό, αλληλένδετο στόχο: βελτίωση των ατομικών δικαιωμάτων και των θεσμοθετημένων δικαιωμάτων εξισορροπώντας αυτό με τις υπευθυνότητες των ΕΙΤΕ. Σε μερικές χώρες, η ανταπόκριση των ΕΙ στις νομοθετικές αλλαγές ήταν θετικές αλλαγές κάνοντας τα περιβάλλοντα μάθησης περισσότερο προσβάσιμα σε όλους τους τομείς (Hurst, 2006).

Οι αλλαγές στις στάσεις της κοινωνίας για την αναπηρία αποτελούν ένα αίτιο για αλλαγή όπως είναι και η αύξηση των προσδοκιών για διαφορετικούς δρόμους προόδου για σπουδαστές που έχουν φοιτήσει στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, δύο σχόλια που έγιναν από τις χώρες δείχνουν επίσης και άλλους παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγές στη νομοθεσία.

Ο πρώτος από την Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου αναφέρεται στην επιρροή των δηλώσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχουν οδηγήσει σε θεμελιώδεις αλλαγές στην ΤΕ γενικότερα. Υπάρχει για παράδειγμα ένας κανονισμός που επιτρέπει στους σπουδαστές να εισάγονται σε ένα ΕΙΤΕ μέσω διαφόρων τρόπων αξιολόγησης των προσόντων: διπλώματα, βαθμολογία, εξετάσεις κλπ. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχει ένα μεγαλύτερο επίπεδο ευελιξίας για την αντιμετώπιση των αναγκών των φοιτητών με ΕΕΑ.

Το δεύτερο παράδειγμα αναφέρεται στο δικαστικό αγώνα που υποκινείται από ένα σπουδαστή με ΕΕΑ εναντίον του ΕΙΤΕ για να αποκτήσει την υποστήριξη που απαιτείται για την πρόσβασή του σε ευκαιρίες σπουδών που είναι διαθέσιμες για τους άλλους φοιτητές. Ενώ η διαδικασία δικαστικού αγώνα ως μέσο για την εξασφάλιση εκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί ένα φαινόμενο που αυξάνεται σε μερικές χώρες στην υποχρεωτική εκπαίδευση, προς το παρόν δεν επικρατεί στο τομέα της ΤΕ, αλλά μπορεί να έχει επίδραση στη νομοθεσία στο άμεσο μέλλον.



2.3.2 Υπηρεσίες υποστήριξης σε Εθνικό επίπεδο

Σε εθνικό επίπεδο, οι υπηρεσίες υποστήριξης ή οι οργανισμοί που παρέχουν υποστήριξη και συμβουλευτική σε φοιτητές με ΕΕΑ, υπάρχουν με διάφορες μορφές στις χώρες. Στην Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, το 'VEHHO' (Φλαμανδικό Κέντρο Εξειδίκευσης για την αναπηρία και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και στην Ολλανδία το 'handicap+studie' προσφέρουν ειδική και εξειδικευμένη υποστήριξη στους φοιτητές με ΕΕΑ καθώς επίσης και στο προσωπικό των ΕΙΤΕ.

Παρόμοια εξειδικευμένη καθοδήγηση και συμβουλευτική προσφέρεται από το 'SKILL' (Το Εθνικό Γραφείο για Φοιτητές με Αναπηρία) στο ΗΒ και το 'DSW' (Deutsches Studentenwerk) στη Γερμανία. Η ομάδα στόχος του κέντρου συμβουλευτικής DSW είναι οι φοιτητές και οι υποψήφιοι φοιτητές της ΤΕ, καθώς επίσης και το προσωπικό των ΕΙΤΕ και οι τοπικές οργανώσεις υπηρεσιών των φοιτητών ειδικότερα οι συντονιστές της υποστήριξης για την αναπηρία. Το DSW είναι επίσης μία πλατφόρμα για οργανώσεις, ιδρύματα και ομάδες «self-help» στο χώρο της εκπαίδευσης και αναπηρίας με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων.

Στην Ιταλία και τη Γαλλία υπάρχουν Εθνικές δομές – η Εθνική Επιτροπή των Εκπροσώπων (των Πρυτάνεων) για την Αναπηρία και μία συντονιστική δομή με τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας αντίστοιχα – που επιβλέπουν και κάνουν συστάσεις σχετικά με το υποστηρικτικό έργο που γίνεται σε επίπεδο ιδρυμάτων. Στην Γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου το 'AWIPH' (Ο Φορέας της Βαλλονίας για την Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία) προσφέρει υποστήριξη μέσω πληρωμής των επιπρόσθετων εξόδων που έχουν οι φοιτητές με ΕΕΑ.

Η Ισλανδία, η Πορτογαλία και η Σουηδία έχουν περισσότερο γενικές υπηρεσίες σε εθνικό επίπεδο που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο που μπορούν να ενημερώσουν τους φοιτητές για τη νομοθεσία, τα δικαιώματα, και την υποστήριξη που διατίθεται σε αυτούς. Στη Σουηδία, υπάρχουν επίσης ποικίλες δημόσιες αρχές που έχουν ειδική αρμοδιότητα για ειδικά μέτρα σε αυτό το χώρο, για παράδειγμα το 'SISUS' (Ο Εθνικός Φορέας για Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη) παρέχει μερικές υπηρεσίες στο τομέα της προσωπικής βοήθειας.



Η Ουγγαρία, η Νορβηγία, η Πολωνία, η Ρουμανία και η Ισπανία όλες έχουν εθνικές οργανώσεις ή ΜΚΟς που προσφέρουν υποστήριξη και συμβουλευτική σε φοιτητές με ΕΕ στη ΤΕ. Στη Νορβηγία οι δύο βασικές οργανώσεις για άτομα με αναπηρία, έχουν ειδικές πολιτικές που περιλαμβάνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη Πολωνία, το Πολωνικό Συμβούλιο των Φοιτητών με Αναπηρία συνεργάζεται με την Ένωση Πολωνών Φοιτητών.

Στην Ελβετία, ενώ δεν υπάρχει εθνική οργάνωση που παρέχει υποστήριξη και συμβουλευτική για φοιτητές με ΕΕΑ ή προσωπικό στα ΕΙΤΕ, υπάρχει μία υπηρεσία υποστήριξης που εμπλέκει τρία ΕΙΤΕ (Το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, το Πανεπιστήμιο της Μπάζελ και το Τεχνικό Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης).

Οι διάφορες υπηρεσίες που παρέχονται από οργανώσεις σε εθνικό επίπεδο εστιάζουν στη παροχή διαφορετικής μορφής ειδικής πληροφόρησης και συμβουλευτικής πληροφόρησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις απευθύνονται στους ίδιους τους φοιτητές με αναπηρία, σε άλλες περιπτώσεις οι πληροφορίες παρέχονται επίσης στα ΕΙΤΕ και ειδικότερο στο εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται με φοιτητές με ΕΕΑ.

Εντούτοις, φαίνεται ότι υπάρχουν άλλα καθήκοντα σε εθνικό επίπεδο όπου διάφορες υπηρεσίες εμπλέκονται σε διαφορετικό βαθμό:

- Γενική καμπάνια ευαισθητοποίησης σχετικά με τα θεσμοθετημένα δικαιώματα των φοιτητών με ΕΕΑ;
- Ο συντονισμός των διαφόρων πηγών πληροφόρησης που διατίθεται για φοιτητές με ΕΕΑ και ΕΙΤΕ για να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η διαθεσιμότητα;
- Η δικτύωση του προσωπικού υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρία σε επίπεδο ιδρύματος;
- Η παροχή ενός φόρουμ για ομάδες ενδιαφέροντος και εταιίρους για να συναντηθούν και να ανταλλάξουν πληροφορίες σε θέματα που σχετίζονται με την πρόσβαση στην και εντός της ΤΕ για φοιτητές με ΕΕΑ.

Ένα βασικό ζήτημα με το οποίο ασχολείται ένας αριθμός χωρών είναι όχι μόνο ποιος θα εκπληρώσει αυτά τα καθήκοντα και τις λειτουργίες, αλλά πώς μπορούν να συντονιστούν με τον καλλίτερο δυνατό τρόπο



για να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες απαιτήσεις για υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ στην ΤΕ.

2.3.3 Υποστήριξη σε επίπεδο ιδρύματος ΤΕ

Η εξέταση της δυνατής υποστήριξης για φοιτητές με ΕΕΑ σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος απαιτεί όχι μόνο μια περιγραφή των πιθανών τύπων υποστήριξης (βλέπε παρακάτω τμήματα), αλλά επίσης μία ένδειξη των πολιτικών των ιδρυμάτων σε θέματα υποστήριξης και πώς είναι αυτή οργανωμένη.

Δηλώσεις ή Σχέδια Δράσης για Φοιτητές με ΕΕΑ

Όλο και περισσότερο τα ΕΙΤΕ στην Ευρώπη προβαίνουν με σαφή τρόπο δημόσια σε δηλώσεις (π.χ. μέσω ιστοσελίδων ή ενημερωτικών φυλλαδίων) σχετικά με την πολιτική τους ή/και τα σχέδια δράσης για την υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ. Αυτές οι δηλώσεις για την πολιτική επισημαίνονται από το ΟΕCD (2003) ως σημαντικό μέσο ευαισθητοποίησης και διαφάνειας σχετικά με την υποστήριξη που διατίθεται από τα ΕΙΤΕ. Στη Σουηδία και τη Νορβηγία αυτά είναι υποχρεωτικά και στη Νορβηγία υπάρχει επίσης η υποχρέωση οι δηλώσεις αυτές να επικαιροποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να περιλαμβάνουν αλλαγές σε ανάγκες και παροχές.

Αν και δεν είναι υποχρεωτικό, συνήθως τα ΕΙΤΕ έχουν σχέδια δράσης και δηλώσεις πολιτικής στη Γαλλία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιταλία και το ΗΒ. Στην Ουγγαρία, σαν κανόνα, είναι υποχρεωτικό για κάθε ίδρυμα να αναπτύξει τους δικούς του κανονισμούς για φοιτητές με ΕΕΑ, να ρυθμίζει το είδος της τεχνικής και προσωπικής βοήθειας που παρέχεται από το ίδρυμα (απόφαση του Υπουργού Παιδείας (29/2002 ΟΜ (V.17)).

Στην Κύπρο και στην Ισπανία, μερικά ΕΙΤΕ διαθέτουν τέτοιες δηλώσεις ενώ στην Πορτογαλία σε μία έρευνα στις ιστοσελίδες 349 ΕΙΤΕ, μόνο 3 είχαν σαφείς δηλώσεις για την υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ.

Τέτοιες δηλώσεις πολιτικής δεν συνηθίζονται στη Δημοκρατία της Τσεχίας –με εξαίρεση μερικά πανεπιστήμια, για παράδειγμα το Βrno – καθώς την υποστήριξη τη διαπραγματεύονται σε ατομικό επίπεδο

με κάθε φοιτητή. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, η συμφωνία για υποστήριξη ορίζεται στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο για κάθε φοιτητή με ΕΕΑ.

Στη Γερμανία Δηλώσεις και Σχέδια Δράσης για φοιτητές με ΕΕΑ δεν συνηθίζονται να γίνονται από τα ίδια τα ΕΙΤΕ, αλλά σε εθνικό επίπεδο υπάρχουν τέτοιες δηλώσεις: η Επιτροπή των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών υποθέσεων των Ομοσπονδιακών Länder (ΚΜΚ) έκανε συστάσεις για ένα κώδικα πρακτικής το 1982 και μία παρόμοια σύσταση έγινε από την γερμανική επιτροπή των πρυτάνεων το 1986.

Φαίνεται να υπάρχει μία τάση σε εθνικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο ιδρυμάτων να ενθαρρύνουν τα ΕΙΤΕ να προβαίνουν σε δημόσιες δηλώσεις σχετικά με την υποστήριξη που προσφέρουν στους φοιτητές με ΕΕΑ. Στην Ολλανδία, προς το παρόν μερικά ΕΙΤΕ έχουν σχέδια δράσης, αλλά ως αποτέλεσμα της νέας νομοθεσίας τα επόμενα 3 χρόνια, όλα τα ιδρύματα θα τα αναπτύξουν. Στη Πολωνία και στην Ελβετία, το Πανεπιστήμιο Jagiellonian και το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης αντίστοιχα, εργάζονται για την ανάπτυξη παρόμοιων δηλώσεων μέσω ενός προγράμματος.

Υπηρεσία υποστήριξης, Γραφείο, Ομάδα ή Άτομο που παρέχει υποστήριξη σε φοιτητές με ΕΕΑ

Η υποστήριξη στα ΕΙΤΕ μπορεί να οργανωθεί με πολύ διαφορετικούς τρόπους όσον αφορά υπηρεσίες, ομάδες και ακόμα υπεύθυνους υποστήριξης της αναπηρίας από διαφορετικά επαγγελματικά υπόβαθρα. Εντούτοις, η περιγραφή της ποικιλίας των πιθανών υπηρεσιών που διατίθενται σε επίπεδο ιδρύματος είναι ιδιαίτερα δύσκολη -η περίπτωση της Γερμανίας το παρουσιάζει για μία σειρά χωρών-, δεν υπάρχουν δια-ιδρυματικά πρότυπα για την παροχή υπηρεσιών ή υποστήριξης και έτσι η πρόσβαση σε υποστήριξη γίνεται σε επίπεδο ιδρύματος. Παρόμοια στη Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου και στη Ρουμανία, στη πράξη, τα ΕΙΤΕ έχουν μεγάλη αυτονομία για το πώς θα εντάξουν την υποστήριξη για τους φοιτητές με ΕΕΑ στη γενικότερη πολιτική τους και το πως θα αναπτύξουν υπηρεσίες για φοιτητές με ΕΕΑ.



Αν και όλες οι χώρες έχουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της υποστήριξης, εμφανίζονται τρεις βασικοί τύποι οργάνωσης:

- Άτομο επαφής και συντονιστής που εργάζεται με τα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική υποστήριξη και τη συμβουλευτική;
- Ομάδα, τμήμα ή γραφείο υποστήριξης;
- Διεπιστημονική υπηρεσία με ομάδες παιδαγωγών και συμβούλους από διαφορετικά επαγγελματικά υπόβαθρα.

Οι παρακάτω χώρες συνήθως έχουν ορίσει ένα άτομο επαφής και συντονιστή για την υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ ως ελάχιστο βαθμό υποστήριξης στα ΕΙΤΕ: Αυστρία, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, η Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία και Σουηδία.

Εξαιτίας του μικρού μεγέθους, το Λιχτενστάιν διαθέτει πολύ περιορισμένη ΤΕ και επομένως τα ΕΙΤΕ δεν διαθέτουν υπηρεσίες υποστήριξης αλλά προσφέρουν υποστήριξη και συμβουλευτική σε επίπεδο ατομικό με κάθε φοιτητή.

Στη Γερμανία, σχεδόν κάθε ΕΙΤΕ και τοπική οργάνωση υπηρεσιών για φοιτητές, διαθέτει ένα άτομο επαφής και συντονιστή για τους φοιτητές με ΕΕΑ. Στη Νορβηγία, το άτομο επαφής απαιτείται από το νόμο και η δημιουργία ομάδων υποστήριξης αποτελεί όλο και περισσότερο το κανόνα.

Στη Δανία, Εσθονία, Φιλανδία, Πολωνία, Ρουμανία και Ελβετία, μερικά ΕΙΤΕ προσφέρουν ένα άτομο επαφής και συντονιστή για την υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ ως ελάχιστο βαθμό υποστήριξης αλλά όχι όλα. Σε μερικές χώρες – Αυστρία, Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Ισπανία και Σουηδία συνηθίζεται στα μεγάλα πανεπιστήμια να έχουν μία διεύθυνση ή γραφείο που περιλαμβάνει μια ομάδα επαγγελματιών με διεπιστημονικό προφίλ που μπορούν να παράσχουν υποστήριξη σε φοιτητές με ΕΕΑ.

Καθώς ο αριθμός των φοιτητών με διάφορα είδη αναγκών αυξάνεται στα ΕΙΤΕ, αυξάνεται επίσης και η ανάγκη να οργανωθεί η υποστήριξη σε ομαδική βάση και να επεκταθεί το φάσμα των προσφερόμενων υπηρεσιών. Στη Ολλανδία, η τάση είναι για τα ΕΙΤΕ να αναπτύξουν τις υποστηρικτικές ομάδες περισσότερο σε



διεπιστημονικές υπηρεσίες. Εντούτοις, πολύπλοκοι παράγοντες που δουλεύουν ενάντια σε αυτή τη θετική τάση επισημαίνονται από μερικές χώρες.

Ένας παράγοντας είναι το πώς χρηματοδοτούνται επιπλέον βοηθήματα, υπηρεσίες και προσωπική υποστήριξη. Στη Γερμανία, υπάρχουν ειδικές υπηρεσίες σε μερικά ΕΙΤΕ, αλλά αυτό δεν αποτελεί τον κανόνα καθώς το σύστημα υποστήριξης των φοιτητών βασίζεται στο ότι το άτομο λαμβάνει οικονομική υποστήριξη για να πληρώσει για τις αναγκαίες υπηρεσίες τις οποίες πρέπει να οργανώσει μόνο του.

Στην Αυστρία, τα ΕΙΤΕ δεν είναι αρμόδια για χρηματοδότηση ή/και παροχή υπηρεσιών ειδικής υποστήριξης, π.χ. κατάρτιση για μετακίνηση. Παρόμοια, η πολυπλοκότητα χρηματοδότησης για τους Φιλανδούς φοιτητές με ΕΕΑ αποτελεί ένα θέμα για τους φοιτητές και τα ΕΙΤΕ.

Η πολυπλοκότητα στις πηγές χρηματοδότησης και στις υπηρεσίες αποτελεί ένα ζήτημα, αλλά ένα ακόμη περισσότερο πολύπλοκο θέμα επισημάνθηκε από τη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου που προτείνει ότι σύμφωνα με το από πού προέρχεται η υποστήριξη όσον αφορά στην πηγή χρηματοδότησης και το προσδιορισμό π.χ. υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες – μπορεί να επηρεάσει το πώς θα χρησιμοποιηθούν σε «εκπαιδευτικό» επίπεδο. Ειδικότερα, το προσωπικό που συνδέεται με τις κοινωνικές υπηρεσίες μπορεί να μην έχει εντολή να υποστηρίζει φοιτητές στην τάξη. Θέματα που αφορούν τον αποτελεσματικό συντονισμό, πολλαπλασιάζονται επίσης με την αύξηση της διαθεσιμότητας και την επαγγελματική πολυπλοκότητα της υποστήριξης που προσφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών.

Η Εστίαση των Υπηρεσιών υποστήριξης των ΕΙΤΕ

Το είδος υποστήριξης που προσφέρεται σε φοιτητές με ΕΕΑ προφανώς θα διαφέρει σύμφωνα με τις ανάγκες. Εντούτοις, μπορούμε να προσδιορίσουμε διαφορετικές κατηγορίες υποστήριξης που συνήθως διατίθενται στους φοιτητές.



Είδος υποστήριξης	Συνήθως υπάρχει στις....
Ακαδημαϊκή υποστήριξη	Κύπρος**, Δημοκρατία της Τσεχίας, Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιταλία, Μάλτα, Ολλανδία*, Νορβηγία, Πολωνία, Ισπανία, Σουηδία (ικανοποιητικά μέτρα), Ελβετία (μόνο το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης)
Παροχή ειδικού υποστηρικτικού υλικού για τις σπουδές	Κύπρος**, Δημοκρατία της Τσεχίας, Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιταλία, Μάλτα, Ολλανδία*, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία
Διαμονή /κατοικία	Κύπρος**, Δημοκρατία της Τσεχίας, Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιταλία (όχι όλα τα ΕΙΤΕ), Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία*, Πολωνία, Ελβετία (μόνο το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης).
Υπηρεσίες υγείας	Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου Γαλλία, Ουγγαρία*, Ισλανδία (μόνο οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας), Ιταλία (όχι όλα τα ΕΙΤΕ), Ολλανδία*, Νορβηγία, Πορτογαλία*
Οικονομική	Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Ουγγαρία*, Ιταλία, Ολλανδία*, Νορβηγία*, Πορτογαλία*, Ισπανία (σε σχέση με φόρους), Ελβετία (μόνο το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης)
Συμβουλευτική	Δημοκρατία της Τσεχίας, Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία (μερικές φορές μέσα από ειδικές οργανώσεις), Γερμανία, Ουγγαρία (μερικές φορές μέσα από ειδικές οργανώσεις), Ισλανδία, Ιταλία (όχι όλα τα ΕΙΤΕ), Μάλτα, Ολλανδία*, Νορβηγία Πορτογαλία *, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία (μόνο το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης)

* Σαν στοιχεία γενικών υπηρεσιών που προσφέρονται σε όλους τους φοιτητές

** Προσφέρεται από τις Ακαδημαϊκές Υποθέσεις και την Υπηρεσία Κοινωνικής Πρόνοιας των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Ιδιωτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω των Υπηρεσιών Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, προσφέρουν επίσης παρόμοια υποστήριξη και βοήθεια στους φοιτητές με ειδικές ανάγκες.



Ο πίνακας αυτός είναι ενδεικτικός της δυνατής υποστήριξης στις χώρες – είναι σαφές από τις πληροφορίες που έχουμε από τις περισσότερες χώρες ότι δεν παρέχουν πάντα όλα τα ΕΙΤΕ όλες τις υπηρεσίες ή τα είδη υποστήριξης. Για παράδειγμα στη Δημοκρατία της Τσεχίας, μερικά ΕΙΤΕ όπως το Πανεπιστήμιο Brno παρέχει ένα συντονιστή υποστήριξης και ένα φάσμα όλων σχεδόν των ειδών υποστήριξης που περιγράφονται παραπάνω. Εντούτοις, αυτό δεν αποτελεί τον κανόνα για όλα τα ΕΙΤΕ στη Δημοκρατία της Τσεχίας.

Άλλα είδη υποστήριξης διατίθενται επίσης στις χώρες: η Αυστρία και η Πορτογαλία προσφέρουν εκπαίδευση στη μετακίνηση, η Κύπρος προσφέρει βοήθεια στην πρόσβαση στις συνήθεις υπηρεσίες του πανεπιστημίου, η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου συνήθως προσφέρει ειδικές αθλητικές δραστηριότητες, η Ουγγαρία και η Ισπανία προσφέρουν προσωπικούς βοηθούς, η Ιταλία παρέχει υποστήριξη για εκπαίδευση στην πληροφορική, η Νορβηγία και η Ελβετία προσφέρουν μεσολάβηση και εκπροσώπηση του φοιτητή, για παράδειγμα με το δημόσιο σύστημα κοινωνικής πρόνοιας, η Πολωνία μερικές φορές παρέχει ειδικές υπηρεσίες μεταφοράς. Τελικά η Σουηδία δήλωσε ότι η δημιουργία συνθηκών δίκαιων σπουδών για φοιτητές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα σπουδών αποτελεί κύριο θέμα για αναγκαία υποστήριξη.

Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού προέκυψε ότι αποτελεί επίσης μία έμμεση μορφή υποστήριξης των φοιτητών με ΕΕΑ από την Ελβετία και η Σουηδία πρότεινε ότι η δημιουργία ενός προσβάσιμου πανεπιστημιακού περιβάλλοντος ήταν μια άλλη μορφή υποστήριξης. Ένα τέτοιο περιβάλλον απαιτεί συνεργασία και συμμετοχή και άλλου εκπαιδευτικού προσωπικού – εκπαιδευτικοί, βιβλιοθηκάριοι, διοικητικό και υποστηρικτικό προσωπικό, κλπ- και οι επαγγελματίες που υποστηρίζουν άμεσα τους φοιτητές με ΕΕΑ απαιτούν ένα φάσμα προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων για να μπορέσουν να εργαστούν καθώς επίσης και να συντονίζουν συχνά διεπιστημονικές ομάδες.

Παρόλο το φάσμα των υπηρεσιών που προσφέρονται, ένα θέμα που έθιξε η Ουγγαρία, φαίνεται ότι υπάρχει σε πάρα πολλές αν όχι σε όλες τις χώρες. Μία πρόσφατη έρευνα φοιτητών με ΕΕΑ στην Ουγγαρία έδειξε ότι οι περισσότεροι από αυτούς υποστηρίζονταν, πρακτικά, οικονομικά και προσωπικά από τις οικογένειές τους.



Επιπρόσθετα, αυτοί οι φοιτητές είχαν ένα «ανεπίσημο, χωρίς χρήματα δίκτυο» συμφοιτητών που τους βοηθούσαν, για παράδειγμα με το να φωτοτυπούν εκπαιδευτικό υλικό, να διαβάζουν δυνατά, κλπ. Αυτό το ανεπίσημο μέσο υποστήριξης φαίνεται να είναι ανεκτίμητο και στη βάση ανεκδοτικής πληροφόρησης εικάζεται ότι είναι πάρα πολύ αναγκαίο για φοιτητές με ΕΕΑ στις περισσότερες χώρες.

2.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΕΙΤΕ

Η έρευνα που έγινε από το OECD το 2003 κάλυπτε πέντε χώρες (βασίστηκε επίσης σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες) και προσδιόρισε τους ακόλουθους παράγοντες να παρουσιάζουν πιθανά εμπόδια στους φοιτητές με ΕΕΑ:

- Χρηματοδότηση, ειδικότερα έλλειψη συνοχής στα χρηματοδοτικά μοντέλα και πηγές.
- Στάσεις απέναντι των φοιτητών με ΕΕΑ και αναπηρία σε επίπεδο λήψης αποφάσεων καθώς επίσης και σε επίπεδο προσωπικού.
- Έλλειψη συνεργασία μεταξύ των ΕΙΤΕ και άλλων εκπαιδευτικών τομέων, ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Έλλειψη ευελιξίας στην παροχή εναλλακτικών, διαφοροποιημένων μορφών μάθησης για πολλούς φοιτητές.
- Φυσική προσβασιμότητα των κτιρίων, λανθασμένος συνδυασμός στόχων των προγραμμάτων, του περιεχομένου και των προσωπικών αναγκών.
- Έλλειψη κατανόησης ότι οι ΕΕΑ αποτελούν το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των δυσκολιών του φοιτητή και του περιβάλλοντος που είναι.
- Έλλειψη αξιόπιστης πληροφόρησης στην οποία μπορεί να βασιστεί η έρευνα και οι συστάσεις.

Σε κάποιο βαθμό, όλα αυτά τα ζητήματα επισημάνθηκαν από τις χώρες που συμμετείχαν και συνεισέφεραν σε αυτό το κεφάλαιο. Ήταν επίσης θέματα για το οποία μίλησαν πολλοί φοιτητές με ΕΕΑ που συμμετείχαν στη Ακρόαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που οργάνωσε ο Φορέας σαν εκδήλωση στο Ευρωπαϊκό Έτος των Ατόμων με αναπηρία το (2003). Αυτά τα θέματα κλειδιά εξετάζονται παρακάτω με πληροφορίες που συλλέχθηκαν από χώρες καθώς επίσης και δηλώσεις ως παραδείγματα από τους νέους που συμμετείχαν στην Ακρόαση στο Ευρωκοινοβούλιο. Τα ζητήματα αυτά



είναι ομαδοποιημένα γύρω από πέντε παράγοντες κλειδιά: φυσικά εμπόδια, πρόσβαση στην πληροφόρηση, πρόσβαση στην υποστήριξη, στάσεις και τελικά θεσμοθετημένα δικαιώματα.

2.4.1 Φυσικά Εμπόδια

Το θέμα της πρόσβασης σε επιλεγμένες θέσεις σπουδών επισημάνθηκε από έναν εκπρόσωπο της Ολλανδίας κατά τη διάρκεια της Ακρόασης στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο:

(...) Μερικοί από εμάς δεν μπορούμε να σπουδάσουμε αυτό ή εκεί που θέλουμε και για το οποίο έχουμε τις ικανότητες. Μερικές φορές γιατί τα κτίρια δεν είναι προσβάσιμα (...)

Προβλήματα που σχετίζονται με την απόκτηση κατάλληλης φυσικής πρόσβασης σε κτίρια επισημάνθηκε σαν κύριος παράγων στην Εσθονία, Ουγγαρία, Ιταλία, Πορτογαλία, και Ισπανία. Η Εσθονία επεσήμανε ένα γεγονός που μπορεί να ισχύει σε πολλές χώρες – τα καινούργια κτίρια ακολουθούν τις προδιαγραφές προσβασιμότητας, αλλά τα «παλιά» ιστορικά ΕΙΤΕ δεν έχουν γίνει προσβάσιμα. Η πρόσβαση στη ΤΕ όσον αφορά στη μεταφορά σε εκπαιδευτικούς χώρους εξαιτίας της μη προσβάσιμης υποδομής στη χώρα μπορεί να αποτελεί ένα παράγοντα (Ουγγαρία).

Εντούτοις, φαίνεται ότι η φυσική πρόσβαση στα ΕΙΤΕ είναι μία περιοχή όπου έχει γίνει πρόοδος, πιθανά χάριν των πολιτικών κατά των διακρίσεων στις χώρες που έχουν σχεδιαστεί να προωθούν προσβασιμότητα σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες. Αν και παρουσιάζουν ακόμα προβλήματα σε κάποιο βαθμό, η φυσική πρόσβαση στα κτίρια των ΕΙΤΕ δεν αποτελεί το κύριο εμπόδιο πρόσβασης στην ΤΕ για μερικούς φοιτητές. Άλλοι παράγοντες παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες.

2.4.2 Πρόσβαση στη Πληροφόρηση

Η διαθεσιμότητα διαφορετικών μορφών απαραίτητης πληροφόρησης επισημάνθηκε από το δίκτυο εταιρών του προγράμματος HEAG στην έκθεση αξιολόγησης (2002) ως περιοχή που απαιτεί περαιτέρω προσοχή. Αυτό φαίνεται ότι παραμένει ως πρόβλημα με διάφορες μορφές πληροφόρησης που επισημαίνονται ως αναγκαίες:



πληροφόρηση σε φοιτητές με ΕΕΑ, πληροφόρηση για φοιτητές και την υποστήριξη που απαιτούν.

Στο ζήτημα της σωστής πληροφόρησης που πρέπει να διατίθεται στους φοιτητές αναφέρθηκε ένας εκπρόσωπος στην Ακρόαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: (...) *Είναι δύσκολο να γνωρίζεις τι είναι εφικτό και διαθέσιμο για εσένα – τι υποστηρικτικά βοηθήματα και υποστήριξη είναι διαθέσιμα – ως φοιτητής με αναπηρία και πώς να το πάρεις (...)* (Ολλανδία).

Γνωρίζοντας τι είναι εφικτό και ποια υποστήριξη είναι διαθέσιμη είναι ένα θέμα για το προσωπικό που υποστηρίζει και συμβουλεύει τους φοιτητές με ΕΕΑ κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Γαλλία) και διαφορετικές μορφές πληροφόρησης για όλο το προσωπικό που εργάζεται με φοιτητές μπορεί να απαιτείται για να καθοδηγούνται οι φοιτητές να κάνουν τις σωστές επιλογές και να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις για το μέλλον της εκπαίδευσής τους.

Η πληροφόρηση για το προσωπικό που υποστηρίζει φοιτητές συνήθως εστιάζει σε πληροφορίες για φοιτητές και την υποστήριξη που απαιτούν. Η έλλειψη διαθεσιμότητας τέτοιου είδους πληροφόρησης προέκυψε σαν θέμα από την Ουγγαρία, Νορβηγία, Ρουμανία, Σουηδία και Ελβετία. Η πληροφόρηση μπορεί να μην είναι διαθέσιμη – εξαιτίας μιας ποικιλίας αιτιών – για τον αριθμό φοιτητών με ΕΕΑ. Εντούτοις, όλες αυτές οι χώρες αναφέρθηκαν στην έλλειψη εκτεταμένης έρευνας για την υποστήριξη των φοιτητών με ΕΕΑ στην ΤΕ που μπορεί να οδηγήσουν σε πρακτικό οδηγό. Μερικές χώρες ανέφεραν ότι έρευνα ξεκινά τώρα σε Εθνικό επίπεδο (ως παράδειγμα η Ολλανδία), αλλά γενικά, προτείνεται ότι χρειάζεται να γίνει περισσότερη έρευνα και συστηματική εξέταση της περιοχής.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να αναφέρουμε αφορά τις εξελίξεις στην κάλυψη των σπουδών στις παροχές της ΤΕ γενικότερα. Μελέτες όπως της Ευρυδίκης *Εστίαση στη Δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2004/5* (2005) και του *OECD/UNESCO Κατευθυντήριες Γραμμές για Ποιοτικές Παροχές στη διασυννοριακή ΤΕ*, εξετάζουν σχετικές και σημαντικές πλευρές της ΤΕ για όλους τους φοιτητές, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών με ΕΕΑ. Εντούτοις ειδική εξέταση των φοιτητών με ΕΕΑ είναι ιδιαίτερα σπάνιο φαινόμενο και έτσι αν και ευρήματα ή/και συστάσεις μπορεί να

εφαρμοστούν, το γεγονός αυτό δεν δημοσιεύεται και τα σχετικά ειδικά θέματα των σπουδών των φοιτητών με ΕΕΑ δεν επισημαίνονται.

2.4.3 Πρόσβαση στην Υποστήριξη

Σε μία πρόσφατη έρευνα από το Adaptech Research Network (2004) στις ΗΠΑ, που ερευνήθηκαν τα εμπόδια και οι διευκολύνσεις στη μετά υποχρεωτική ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, ρωτήθηκαν φοιτητές με και χωρίς ΕΕΑ για το *τι έκανε τις σπουδές τους ευκολότερες και δυσκολότερες*. Αν και οι φοιτητές με αναπηρία ανέφεραν ότι η υποστήριξη που στοχεύει στις ΕΕΑ ήταν μία σημαντική διευκόλυνση, οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν τις ίδιες διευκολύνσεις με τους μη ανάπηρους συμφοιτητές τους. Παρομοίως, οι φοιτητές με και χωρίς ΕΕΑ, αναφέρθηκαν στα ίδια εμπόδια. Η κύρια διαφορά εδώ ήταν ότι οι φοιτητές με ΕΕΑ ανέφεραν ότι τα θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία, όπως θέματα υγείας, ήταν βασικά εμπόδια.

Η ειδική υποστήριξη για φοιτητές έχει διάφορες μορφές. Η φυσική πρόσβαση και η πληροφόρηση αποτελούν μέσα υποστήριξης από μόνα τους, αλλά οι περισσότερες χώρες ανέφεραν ότι η πρόσβαση στην ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, τεχνικά βοηθήματα, συμβουλευτική και καθοδήγηση, ήταν ουσιαστική για τους περισσότερους φοιτητές με ΕΕΑ. Η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Ουγγαρία, η Ολλανδία και η Πορτογαλία επεσήμαναν την διαθεσιμότητα διαφορετικών μορφών ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης – σε Εθνικό επίπεδο και επίπεδο ιδρυμάτων – σαν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή συμμετοχή των φοιτητών με ΕΕΑ στη ΤΕ. Πρόσβαση σε ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό υποστήριξης και εκπαιδευτικούς προέκυψε επίσης από ένα εκπρόσωπο στην Ακρόαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: (...) *Είναι πολύ σημαντικό να έχουμε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και προσωπικό υποστήριξης. Χρειάζονται εκπαίδευση και καλή κατάρτιση* (...) (Φιλανδία).

Επιπρόσθετα με την υποστήριξη και τη συμβουλευτική σχετικά με θέματα κατοικίας, χρηματοδότησης και δυνατές υπηρεσίες υγείας, πρόσβαση σε ειδικό και προσαρμοσμένο υλικό σπουδών (η Ολλανδία και η Πορτογαλία), υποστηρικτική τεχνολογία (Ελλάδα) εναλλακτικές διευθετήσεις σπουδών (Εσθονία) τροπολογίες στις



εξετάσεις (Ουγγαρία) και επαγγελματική συμβουλευτική (Εσθονία) είναι όλα συγκεκριμένες μορφές εκπαιδευτικής υποστήριξης που απαιτούνται από φοιτητές σε διαφορετικές στιγμές της εκπαιδευτικής τους καριέρας στη ΤΕ. Η αξιολόγηση ειδικών ή/και προσαρμοσμένων υλικών σπουδών είναι μία περιοχή όπου έχει γίνει πολύ δουλειά. Εντούτοις, πρόσβαση στη προσαρμοσμένη αξιολόγηση – π.χ. τα καθήκοντα είναι διαφοροποιημένα για να ανταποκριθούν σε μία ειδική ανάγκη- δεν είναι πάντα αρκετά διαδεδομένη (Πολωνία, ΗΒ). Η δημοκρατία της Τσεχίας επεσήμανε τη σπουδαιότητα των ΕΙΤΕ να αναπτύσσουν συνεργασία με οργανισμούς/ ΜΚΟς που προσφέρουν ειδικές υπηρεσίες για να παρέχεται ολοκληρωμένη υποστήριξη σε φοιτητές με διαφορετικά είδη ΕΕΑ στα διάφορα ΕΙΤΕ.

Μία πιθανώς σημαντική πλευρά υποστήριξης αφορά στην παροχή ειδικής συμβουλευτικής για φοιτητές με ΕΕΑ (Εσθονία, Πορτογαλία ως δύο παραδείγματα χωρών που το επεσήμαναν). Η εργασία του Heiman και Kariv (2004) προτείνει ότι οι φοιτητές με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό εργασιακό και κοινωνικό άγχος και επομένως απαιτείται περισσότερο στοχευόμενη υποστήριξη από τους φοιτητές χωρίς ΕΕΑ. Ανεκδοτική πληροφόρηση που έχει συλλεχθεί μέσω του προγράμματος HEAG καθώς επίσης και σχόλια από χώρες που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα (Δημοκρατία της Τσεχίας) τείνουν να υποστηρίξουν το ακόλουθο: οι κοινωνικές και πολιτισμικές πλευρές των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τόσο σημαντικές στην επιτυχή εμπειρία του φοιτητή όσο και οι εκπαιδευτικές πλευρές της υποστήριξης του φοιτητή.

Τελικά, είναι εύκολο να παραβλέψουμε τα πιθανά εμπόδια στην μάθηση που είναι εσωτερικά των ίδιων των καταστάσεων μάθησης και διδασκαλίας. Το γνωστικό αντικείμενο που μελετάται, η προσδοκώμενη μορφή αλληλεπίδρασης της ομάδας, οι προσδοκώμενοι μέθοδοι σπουδών καθώς επίσης και αυτοί που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, όλα αυτά πιθανά παρουσιάζουν εμπόδια για τους φοιτητές με διάφορες μορφές ΕΕΑ. Μία αναπτυσσόμενη μορφή υποστήριξης στις χώρες είναι να εξετάζουν και να αναλύουν αυτά τα εμπόδια μέσα στη κατάσταση μάθησης. Η εστίαση της υποστήριξης που στοχεύει να άρει αυτά τα εμπόδια έχει τότε δύο απαραίτητες πλευρές: απευθείας υποστήριξη σε φοιτητές για να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς επίσης και

συμβουλευτική και στρατηγικές για εκπαιδευτικούς για το πώς θα μειώσουν τα εμπόδια στην διδασκαλία.

2.4.4 Στάσεις

Τα προβλήματα που σχετίζονται με τις στάσεις απέναντι στους φοιτητές με ΕΕΑ επισημάνθηκαν από μερικές χώρες να παρουσιάζουν τα ίδια ή ακόμα περισσότερα εμπόδια από την φυσική πρόσβαση ή την έλλειψη υποστήριξης. Ένα σχόλιο από την Γερμανία το συνοψίζει: (...) *Τα δυσκολότερα εμπόδια βρίσκονται στο μυαλό!*

Αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις που έχουν άμεση επίπτωση στην επιτυχία των φοιτητών μπορούν να προέρχονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς επίσης και από το προσωπικό που εργάζεται στα ΕΙΤΕ. Εντούτοις, οι στάσεις των ηγετών του ιδρύματος φαίνεται να έχουν την περισσότερο έμμεση επιρροή. Μία δήλωση από την Ελβετία εξηγεί πολλά σχόλια: (...) *υπάρχουν τα «εμπόδια στα κεφάλια» των ανθρώπων που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Λένε, βεβαίως ότι οι φοιτητές με αναπηρία έχουν το ίδιο δικαίωμα να σπουδάσουν όπως όλοι οι άλλοι αλλά δεν διαπιστώνουν ότι οι σπουδές για αυτούς τους φοιτητές είναι μια μορφή ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής, που είναι εφικτή μόνο μέσω της άρσης των τεχνικών και αρχιτεκτονικών εμποδίων. Αυτό το βήμα, το να δώσουμε στα άτομα με αναπηρία ίσα δικαιώματα (...) το να τους συμπεριφερθούμε σαν να έχουν τα ίδια δικαιώματα είναι συχνά δυσκολότερο από ότι θα έπρεπε (...).*

Πολλές χώρες πρότειναν ότι από μόνη της η νομοθεσία δεν θα αλλάξει τις στάσεις, χρειάζεται επίσης εργασία ευαισθητοποίησης και παροχή παραδειγμάτων θετικής πρακτικής ως αρχικό σημείο για την αλλαγή της νοοτροπίας στα ΕΙΤΕ. Ο Johnston (2003) όπως αναφέρει ο Hurst (2006) με σαφήνεια δηλώνει ότι (...) *ένας νόμος δεν μπορεί να εξασφαλίσει αυτό που ο πολιτισμός δεν δίνει.*

Οι στάσεις απέναντι σε φοιτητές με ΕΕΑ μπορεί να οδηγήσουν σε μία μορφή κοινωνικής απομόνωσης που για τους φοιτητές με ΕΕΑ αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο για να ξεπεράσουν. Στην Ισλανδία ένα ερευνητικό πρόγραμμα που περιελάμβανε λεπτομερείς συνεντεύξεις με φοιτητές με ΕΕΑ έδειξε ότι όλοι οι φοιτητές συμφωνούν ότι το πιο



δύσκολο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν είναι αυτό της κοινωνικής απομόνωσης και της έλλειψης επικοινωνίας με άλλους φοιτητές και καθηγητές. Αυτοί οι φοιτητές ανέφεραν περισσότερο προβληματισμό για «κοινωνικές σχέσεις» από ότι για παράδειγμα φυσική πρόσβαση. Το σημαντικό θέμα της κοινωνικής προσαρμογής στην ένταξη στη ΤΕ επισημάνθηκε επίσης από ένα πρόγραμμα που έγινε από την Καναδέζικη Εθνική Εκπαιδευτική Ένωση Αναπήρων. Το πρόγραμμα επεσήμανε την ανάγκη για τα ΕΙΤΕ να κάνουν τις κοινωνικές πλευρές των σπουδών στην ΤΕ προσβάσιμες όσο και τις εκπαιδευτικές πλευρές για να γίνει εφικτή η ένταξη των φοιτητών με ΕΕΑ.

2.4.5 Θεσμοθετημένα δικαιώματα

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του δικτύου HEAG κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σημαντικότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με ΕΕΑ στην πρόσβαση στη ΤΕ στοχεύει στα θεσμοθετημένα δικαιώματα που έχουν για υποστήριξη. Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε από ένα νέο εκπρόσωπο που συμμετείχε στην Ακρόαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: *(...) πιστεύουμε ότι οι νόμοι που απαιτούν προσβασιμότητα και ίσα δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντικοί γιατί συχνά θα αποτελούν το μοναδικό κίνητρο για τις οργανώσεις να κάνουν κάτι προσβάσιμο ή να δώσουν ίσα δικαιώματα στα άτομα με αναπηρία (...)* (Ολλανδία).

Σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό επίπεδο, υπάρχουν πολιτικές και στρατηγικές που αναγνωρίζουν δικαιώματα σε δημόσιες υπηρεσίες για άτομα με αναπηρία. Εντούτοις όπως επισημαίνει η μελέτη του ΟΕCD το 2003, ο διαχωρισμός της πολιτικής διοίκησης της ΤΕ και τα γενικά δικαιώματα που αφορούν την αναπηρία οδηγεί ακόμα σε «κενά» όσον αφορά στα δικαιώματα σε υπηρεσίες και τη διαθέσιμη υποστήριξη στα ΕΙΤΕ. Ένα ειδικό παράδειγμα αυτού παρέχεται από τον Κοπυτ το 2002 που προτείνει ότι στο ΗΒ φαίνεται να υπάρχει μία 'laissez-faire' προσέγγιση σε σχέση με την παροχή προσαρμοσμένης αξιολόγησης υπηρεσιών για φοιτητές με ΕΕΑ, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν θεσπισμένα καθήκοντα να διασφαλίζουν ότι όλα τα προγράμματα έχουν προσαρμοσμένη αξιολόγηση.

Παρομοίως, η εργασία του Lazzeretti και Tavoletti (2006) που εξέτασε πρόσφατες «κυβερνητικές αλλαγές» στη τριτοβάθμια



εκπαίδευση σε πολλές χώρες, προτείνει ότι θα μπορούσαν να υπάρξουν επιπτώσεις στη πρόσβαση καθότι υπάρχει μία αυξανόμενη αλλαγή σε στίλ και εστίαση στην πολιτική διοίκησης της ΤΕ και χρηματοδότησης σε επίπεδο κεντρικής κυβέρνησης και επίπεδο ιδρυμάτων. Αυτή η αλλαγή σημαίνει ότι τα ΕΙΤΕ συνεχώς θεσμοθετούν τα δικά τους «πρότυπα» εισαγωγής και πολιτικές, που έχουν επιπτώσεις για όλους τους φοιτητές, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών με ΕΕΑ.

Η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα του πώς η νομοθεσία στις χώρες μπορεί να παρέχει ένα σαφές πλαίσιο πολιτικής που θεσμοθετεί δικαιώματα για φοιτητές στη ΤΕ. Στη Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, τρεις νομοθεσίες έχουν θεσπιστεί: καταρχήν ένα ομοσπονδιακό διάταγμα κατά των διακρίσεων θα εφαρμοστεί σε όλους τους δημόσιους οργανισμούς (συμπεριλαμβανομένων των ΕΙΤΕ), δεύτερον θα υπάρξει ένα νέο διάταγμα για χρηματοδότηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ενώ δεν είναι ακόμα σίγουρο, υπάρχει η πολιτική βούληση για οικονομική ανταμοιβή για ευρύτερη ποικιλία φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών με ΕΕΑ, όπου τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αποδείξουν ότι έχουν λάβει επαρκείς πρωτοβουλίες σε αυτό το τομέα. Τελικά, υπάρχει αναγνωρισμένη ανάγκη για καλά θεμελιωμένα ερευνητικά δεδομένα για το θέμα και έχουν δοθεί πολιτικά μηνύματα για να δοθούν περισσότερα χρήματα στην έρευνα.

Τα τρία συντονισμένα δόγματα της νομοθεσίας κατά των διακρίσεων, των πολιτικών για την προώθηση της συμμετοχής και της υποστήριξης για έρευνα φαίνονται να είναι σημαντικά στοιχεία στην δημιουργία και κατόπιν στην υποστήριξη της πρόσβασης στη ΤΕ που βασίζονται σε δικαιώματα και όχι σε τυχαία γεγονότα (HEAG Αξιολόγηση, 2002). Εντούτοις, με τέτοιες γρήγορες αλλαγές και εξελίξεις στη νομοθεσία σε μερικές χώρες, η ανάγκη για την αξιολόγηση της επίδρασης της νομοθεσίας δεν πρέπει να παραβλεφθεί.

2.5 ΠΙΘΑΝΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Μία από τις συστάσεις κλειδιά της αξιολόγησης του προγράμματος HEAG (2002) ήταν ότι απαιτείται περισσότερη πληροφόρηση για



καλές πρακτικές πολιτικής και παροχών για την υποστήριξη φοιτητών με ΕΕΑ σε Ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Οι πληροφορίες από χώρες μπορούν να προωθήσουν αυτή την πρόταση περαιτέρω. Δεν υπάρχει ανάγκη μόνο να μοιραστούν αυτή τη πληροφορία, αλλά να εργαστούν επίσης και για τη διαμόρφωση κατευθυντήριων γραμμών ώστε να κάνουν μερικά ελάχιστα επίπεδα παροχών θεσμοθετημένα δικαιώματα.

Οι εργασίες που εξετάζουν την αποτελεσματική πρακτική συνεκπαίδευσης σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι κατά κάποιο τρόπο περισσότερο προωθημένες και καλά τεκμηριωμένες από ότι στη ΤΕ και έτσι βασικά μηνύματα από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες μπορούν να καθοδηγήσουν την μελλοντική εργασία στην ΤΕ. Τα κύρια ευρήματα και οι συστάσεις της έρευνας σχετικά με την σχολική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επίσης της διαδικασίας μετάβασης από το σχολείο στην εργασία έχουν καταγραφεί σε βάθος σε άλλα κεφάλαια αυτής της έκδοσης και οι αναγνώστες μπορούν να τα μελετήσουν για περισσότερες λεπτομέρειες. Εντούτοις, μερικά στοιχεία κλειδιά πιθανής επικάλυψης με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα επισημανθούν εδώ.

Ένα βασικό εύρημα του προγράμματος *συνεκπαίδευση* και αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ότι, *ό,τι είναι καλό για τους σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) είναι καλό για όλους τους σπουδαστές*. Συμμετοχική διδασκαλία και μάθηση, ετερογενής ομαδοποίηση και εναλλακτικοί τρόποι μάθησης αποτελούν ειδικά στοιχεία επιτυχημένης πρακτικής συνεκπαίδευσης που χρειάζεται να εξεταστούν και να μελετηθούν στη ΤΕ.

Παρομοίως, οι συστάσεις που αφορούν την έλλειψη δεδομένων, τα ποσοστά ολοκλήρωσης, τις προσδοκίες και τις στάσεις, την προσβασιμότητα του εργασιακού χώρου, την εφαρμογή της υπάρχουσας νομοθεσίας και – ειδικότερα – τη συμμετοχή των ίδιων των νέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το μέλλον τους, που προσδιορίστηκαν στη μελέτη της διαδικασίας μετάβασης θα πρέπει επίσης να εξεταστούν στο πλαίσιο της ΤΕ.

Τα μαθήματα που έχουμε ήδη διδαχθεί στην υποχρεωτική και μετά υποχρεωτική εκπαίδευση αν και δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε



Άμεσα σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης μπορούν να καθοδηγήσουν στην προώθηση επιτυχούς συμμετοχής των φοιτητών με ΕΕΑ στην ΤΕ. Μία τάση της συνεκπαίδευσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση που μπορούμε να δούμε ήδη σε μερικά ιδρύματα ΤΕ εστιάζει στο ρόλο των υπηρεσιών υποστήριξης για εκπαιδευόμενους με ΕΕΑ και στην ανάπτυξη του κέντρου προσοχής από την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στην υποστήριξη εκπαιδευτικών του «γενικού εκπαιδευτικού συστήματος» για να υποστηρίζουν όλους τους σπουδαστές στην τάξη. Πρωτοβουλίες όπως ειδικά προγράμματα για να ενθαρρύνουν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να γίνει περισσότερο υπεύθυνο και να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών με ΕΕΑ αποτελούν απόδειξη σε μερικές χώρες, για παράδειγμα στο ΗΒ, ειδικότερα στη Σκωτία. (Hurst, 2006).

Η υπευθυνότητα αποτελεί επίσης το επίκεντρο ενός ευρήματος από την έκθεση της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία. Προτείνει να δοθεί στους νέους υπευθυνότητα για λήψη αποφάσεων και αυτό ισχύει ισότιμα στην ΤΕ – στους φοιτητές με ΕΕΑ πρέπει να δίνονται δυνατότητες για να παίρνουν και να αναπτύσσουν υπευθυνότητα για τις αποφάσεις μάθησης και καταστάσεις.

Τα επιτεύγματα των σπουδαστών με ΕΕΑ σε άλλους τομείς συνεκπαίδευσης μπορούν μόνο να επιτύχουν το πλήρες δυναμικό τους εάν υπάρχουν πραγματικές ευκαιρίες για συνέχιση των σπουδών σε δομές συνεκπαίδευσης. Σχόλια από δύο νέους εκπροσώπους στην Ακρόαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υποστηρίζουν αυτή τη θέση (...) *Η εκπαίδευση είναι σημαντική για τον καθένα, τα άτομα με και χωρίς αναπηρία (...)* (Ελβετία).

(...) Όλοι όσοι έχουν έρθει εδώ και φοιτούν στα γενικά ή ειδικά σχολεία θα ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Εάν τα άτομα είναι ευτυχισμένα με τις δουλειές τους είναι τότε επίσης ευτυχισμένα με τη ζωή τους και μπορούν να επιτύχουν καλά αποτελέσματα στην καριέρα τους. Τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν εξαίρεση (...) (Λιθουανία).

Στη προετοιμασία του υλικού για αυτό το κεφάλαιο, αντιμετωπίσαμε τις ίδιες δυσκολίες που είχαμε στο πρόγραμμα HEAG και εκφράστηκαν επίσης στη μελέτη του OECD 2003. Η παροχή κατανοητής πληροφόρησης σε επίπεδο χώρας σχετικά με ένα θέμα



που εστιάζει τόσο πολύ σε επίπεδο ιδρύματος δεν είναι εύκολο. Εντούτοις ελπίζουμε ότι αυτό το κεφάλαιο θα προσθέσει στο διάλογο που αναπτύσσεται και θα ευαισθητοποιήσει με τα θέματα τους «μη-ειδικούς», ειδικότερα όταν εξετάζει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των φοιτητών με ΕΕΑ γενικότερα στη μετά υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η πρόθεση παρουσίασης της πληροφόρησης σε αυτό το κεφάλαιο ήταν όχι μόνο να ενημερώσουμε τους αναγνώστες για δυνατότητες και θέματα, αλλά να ενδυναμώσουμε επίσης το μήνυμα που εκφράστηκε με σαφήνεια από το Van Acker (1996): (...) *η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι «πολυτέλεια» αλλά καθήκον της κοινωνίας να προσφέρει στο καθένα ίσα δικαιώματα.*



Βιβλιογραφία

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy*



hinges on urgent reforms. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Τα στοιχεία των εκπροσώπων του Φορέα και των ειδικών που έχουν συνεισφέρει σε αυτό το κεφάλαιο βρίσκονται στις Εθνικές Σελίδες της ιστοσελίδας του Φορέα: www.european-agency.org/



Μαζί με τις συνεισφορές από το προσωπικό των μονάδων της Ευρυδίκης από το Λιχτενστάιν, τη Μάλτα, τη Πολωνία, τη Ρουμανία και τη Σουηδία και τη πληροφόρηση που προήλθε από το δίκτυο ειδικών του προγράμματος HEAG στο www.heagnet.org/

Εκφράζεται ειλικρινής ευγνωμοσύνη στους παρακάτω Ειδικούς Υποστήριξης σε θέματα Αναπηρίας για τις ειδικές συνεισφορές τους και τη συμμετοχή τους στη προετοιμασία αυτού του κεφαλαίου:

Gaspar Haenecaert (Βέλγιο, Φλαμανδική κοινότητα); Efstathios Michael (Κύπρος); Barbora Bazalová (Δημοκρατία της Τσεχίας); Merit Hallap (Εσθονία); Jean-Jacques Malandain (Γαλλία); Renate Langweg-Berhörster (Γερμανία); Marianna Szemerszki (Ουγγαρία); Magnus Stephensen (Ισλανδία); Elisa Di Luca (Ιταλία); Jan Nagtegaal και Irma van Slooten (Ολλανδία); Jarle Jacobsen (Νορβηγία); Leonor Moniz Pereira (Πορτογαλία); Elena del Campo Adrian (Ισπανία); Olga Meier-Popa (Ελβετία).

Τα πλήρη στοιχεία επαφής βρίσκονται στη πρώτη σελίδα της τράπεζας δεδομένων HEAG: www.heagnet.org/

Κεφάλαιο 3

ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία είναι ένα σημαντικό ζήτημα για όλους τους νέους ανθρώπους και ακόμα περισσότερο για εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερους ανθρωπίνους και κοινωνικούς παράγοντες όπως προκαταλήψεις, απροθυμίες, υπερπροστασία και ανεπαρκής κατάρτιση και σχετικά προσόντα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες εμποδίζουν ή δυσκολεύουν την πλήρη πρόσβασή τους στην εργασία.

Η έννοια της Μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας ή στην εργασιακή ζωή, ορίζεται στα διάφορα διεθνή έγγραφα με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις.

Το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα (ΟΥΝΕΣΚΟ 1994) δηλώνει ότι:
(...) οι νέοι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να ενισχύονται για μια αποτελεσματική μετάβαση από το σχολείο στο χώρο εργασίας του ενήλικα. Τα σχολεία θα πρέπει να τους βοηθήσουν έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί σε θέματα οικονομικής φύσεως, παρέχοντάς τους δεξιότητες που απαιτούνται στην καθημερινή τους ζωή, προσφέροντας υπηρεσίες εκπαίδευσης για κατάρτιση σε δεξιότητες που αντιστοιχούν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις, καθώς και στις προσδοκίες της ενήλικης ζωής (...) (σελίδα 34).

Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (1998) καθορίζει τη μετάβαση ως:
(...) διαδικασία κοινωνικού προσανατολισμού που συνεπάγεται αλλαγή σε θέση και ρόλο (π.χ. από το σπουδαστή στον εκπαιδευόμενο, από τον εκπαιδευόμενο στον εργαζόμενο και από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία), θέματα κεντρικά στην ένταξη που επιχειρείται μέσα στην κοινωνία (...) Η μετάβαση απαιτεί αλλαγή στις σχέσεις, τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και την αυτοεικόνα. Προκειμένου να εξασφαλιστεί μια ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στον εργασιακό χώρο, οι νέοι άνθρωποι με αναπηρία



χρειάζεται να αναπτύξουν στόχους και να προσδιορίσουν το ρόλο που θέλουν να διαδραματίσουν στην κοινωνία (...) (σελίδες 5 και 6).

Ο ΟΟΣΑ (2000) θεωρεί ότι η μετάβαση στην εργασία είναι μια από τις μεταβάσεις που οι νέοι άνθρωποι οφείλουν να κάνουν στην πορεία τους προς την ενηλικίωση. Σε ένα πλαίσιο δια βίου μάθησης, η μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ως μία από τις πολλές μεταβάσεις που συμβαίνουν μεταξύ εργασίας και μάθησης και τις οποίες οι νέοι άνθρωποι θα βιώσουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η Επισκόπηση του Εργατικού Δυναμικού (ΕΕ, 2000) υποστηρίζει ότι η μετάβαση από το σχολείο στο χώρο εργασίας δεν είναι γραμμική, γεγονός που σημαίνει πως η έξοδος από την εκπαιδευτική διαδικασία δεν ακολουθείται απαραίτητως από την είσοδο σε κάποιο εργασιακό καθεστώς. Η εξέλιξη γίνεται βαθμιαία και οι νέοι άνθρωποι βιώνουν περιόδους κατά τις οποίες μελέτη και εργασία εναλλάσσονται.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας που αναπτύσσεται από τον Ευρωπαϊκό Φορέα, η μετάβαση στην απασχόληση θεωρείται ως μέρος μιας μακράς και σύνθετης διαδικασίας, που καλύπτει όλες τις φάσεις στη ζωή ενός προσώπου, και η οποία χρειάζεται να ρυθμιστεί με τον καταλληλότερο δυνατό τρόπο. «Μια καλή ζωή για όλους» καθώς επίσης και «μια καλή εργασία για όλους» είναι οι τελευταίοι στόχοι μιας καθ' όλα επιτυχημένης διαδικασίας μετάβασης. Οι φορείς πρόνοιας, ή η οργάνωση των σχολείων ή άλλων φορέων εκπαίδευσης δεν πρέπει να εμποδίζουν την επιτυχία μιας τέτοιας διαδικασίας. Η μετάβαση από το σχολείο στην απασχόληση συνεπάγεται τη συνεχή συμμετοχή του σπουδαστή, τη συμμετοχή της οικογένειάς του, το συντονισμό μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών καθώς και τη συνύπαρξη στενής συνεργασίας με τον τομέα απασχόλησης.

3.2 ΚΥΡΙΑ ΘΕΜΑΤΑ

Τα κύρια θέματα και οι δυσκολίες, που προσδιορίζονται από τις έρευνες που παρουσιάζονται στη σχετική με το θέμα της μετάβασης βιβλιογραφία, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες οκτώ περιοχές.

3.2.1 Δεδομένα

Τα δεδομένα σε αυτό το πεδίο είναι πολύ περιορισμένα, έτσι ώστε οποιαδήποτε σύγκριση μεταξύ των χωρών να είναι δύσκολη. Παρά τις διαφορές στους όρους που χρησιμοποιούνται από τις χώρες – μαθητές με αναπηρία ή μαθητές με ειδικές ανάγκες - ο μέσος όρος πληθυσμού που παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να προσδιοριστεί στο 3 ως 20% των νέων ανθρώπων κάτω των 20 ετών (Ευρωπαϊκός Φορέας, 1998, Eurypbase, 1999).

3.2.2 Ποσοστά Ολοκλήρωσης

Το 1995, το ποσοστό των νέων ανθρώπων από 20 έως 29 ετών που δεν κατόρθωσε να ολοκληρώσει τις σπουδές του σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανερχόταν γύρω στο 30% (EUROSTAT). Αυτό το ποσοστό είναι ακόμα υψηλότερο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι δύσκολο να υπολογιστεί ο αριθμός των μαθητών που θα εγκαταλείψουν την εκπαίδευση αμέσως μετά από την υποχρεωτική της φάση, αλλά μπορεί κανείς να υπολογίσει ότι πολλοί μαθητές δεν θα συνεχίσουν πέρα από την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Στοιχεία – έστω κι αν δεν είναι απόλυτα ακριβή – δείχνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρχίζει τη φοίτηση σε ανώτερα στάδια εκπαίδευσης, αλλά ένα μεγάλο αναλογικά ποσοστό δεν θα ολοκληρώσει ποτέ τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 1997). Σε μερικές χώρες, σχεδόν το 80% των ενηλίκων με αναπηρία είτε δεν έχουν συνεχίσει πέρα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε μπορούν να θεωρηθούν λειτουργικά αναλφάβητοι (Helios II, 1996).

3.2.3 Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Κατάρτιση

Θεωρητικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές επιλογές με άλλους μαθητές, αλλά στην πραγματικότητα τα προσφερόμενα σε αυτούς προγράμματα προσανατολίζονται προς την κοινωνική πρόνοια ή τη χαμηλόμισθη εργασία (ΟΟΣΑ, 1997). Αυτά τα προτεινόμενα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν είναι πάντοτε σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το γεγονός αυτό τους τοποθετεί σε μειονεκτική θέση στην ανοικτή αγορά εργασίας (ILO, 1998). Η προσφορά εκπαιδευτικών



προγραμμάτων προσαρμοσμένων στους μαθητές θα μπορούσε να αποτελέσει λύση σε πολλά προβλήματα και εκείνων που παρουσιάζονται στην φάση της μετάβασης (Ευρωπαϊκός Φορέας, 1999).

3.2.4 Επαγγελματική Προετοιμασία

Η επαγγελματική κατάρτιση συχνά δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πραγματικές καταστάσεις εργασίας. Συνήθως η κατάρτιση λαμβάνει χώρα σε πλαίσια απομονωμένα από τους εργασιακούς χώρους και τις πιο πολλές φορές δεν είναι προσανατολισμένη προς τα σύνθετα επαγγέλματα. Τα άτομα με αναπηρία δεν αποκτούν τα κατάλληλα προσόντα που απαιτούνται για μία εργασία. Τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν περισσότερο στις αντίστοιχες σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (ILO, 1998).

3.2.5 Ποσοστά Ανεργίας

Το ποσοστό ανεργίας μεταξύ των ανθρώπων με αναπηρία είναι δύο έως τρεις φορές υψηλότερο απ' ό,τι μεταξύ των ατόμων χωρίς αναπηρία (ILO, 1998). Πληροφορίες σε εθνικό επίπεδο από διάφορες χώρες εμφανίζουν μόνο τους εγγεγραμμένους άνεργους, αλλά ένα υψηλό ποσοστό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που δεν είναι καν εγγεγραμμένοι, δεν έχουν ούτε και την πιθανότητα να απασχοληθούν σε μια πρώτη εργασία (Helios II, 1996). Η κατάσταση ανεργίας για τους ανθρώπους με αναπηρία έχει γίνει το τρίτο σε υψηλότερες κοινωνικές δαπάνες θέμα, μετά από τις συντάξεις υπερήλικων και τις δαπάνες για την υγεία (ΕΕ Απασχόληση, 1997). Η αύξηση της απασχολησιμότητας απαιτεί μια επιθετική στρατηγική, μια ενεργό πολιτική που προάγει την αύξηση στην ζήτηση, παρά αμυντική στρατηγική, ή παθητική πολιτική. Το γεγονός αυτό απαιτεί επενδυτικούς προσανατολισμούς στο φυσικό παραγωγικό δυναμικό, στους ανθρώπινους πόρους, στη γνώση και στις ικανότητες. Από αυτή την άποψη, οι νέοι άνθρωποι με αναπηρία πρέπει να έχουν έναν δυναμικό ρόλο στον προγραμματισμό του μέλλοντός τους (ΕΕ, 1998).



3.2.6 Προσδοκίες και Στάσεις

Όλες οι μελέτες συμφωνούν σε αυτό το ζήτημα. Δάσκαλοι, γονείς, εργοδότες, καθώς επίσης και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα, υποτιμούν τις δυνατότητες των ανθρώπων με αναπηρία. Η συνεργασία μεταξύ τους είναι πολύ σημαντική στην ανάπτυξη μιας ρεαλιστικής εικόνας των ικανοτήτων του σπουδαστή σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας, 1999), συμπεριλαμβανομένης και της φάσης της μετάβασης στην εργασία.

3.2.7 Προσβασιμότητα του Χώρου Εργασίας

Υπάρχουν ακόμα προβλήματα σχετικά με τη φυσική προσβασιμότητα στις θέσεις εργασίας, καθώς και την πρόσβαση σε προσωπική και τεχνική υποστήριξη. Επίσης, ένα βασικό ζήτημα που αναφέρεται σε πολλές μελέτες είναι η ενημέρωση και η στήριξη των εργοδοτών.

3.2.8 Εφαρμογή της Υπάρχουσας Νομοθεσίας

Τα νομικά πλαίσια σε μερικές χώρες σχετικά με τη μετάβαση στον χώρο εργασίας είναι ανύπαρκτα ή μπορεί να οδηγούν σε ένα μη ευέλικτο σύστημα. Τα εργασιακά μέτρα ποσόστωσης, που λαμβάνονται για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ατόμων με αναπηρία, φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια προβλήματα όσον αφορά στην εφαρμογή τους. Οι περισσότερες χώρες εφαρμόζουν έναν συνδυασμό μέτρων που φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικά σε κάποιο βαθμό. Δεν υπάρχουν παραδείγματα όπου συστήματα ποσόστωσης να θεωρούνται απόλυτα επιτυχημένα. Εντούτοις, οι υποστηρικτές αυτών των συστημάτων επισημαίνουν ότι πόροι που προέρχονται από επιβολές ή πρόστιμα επιτρέπουν την ανάπτυξη άλλων μέτρων απασχόλησης.

Η νομοθεσία κατά των διακρίσεων επίσης παρουσιάζει προβλήματα. Σε μερικές περιπτώσεις φαίνεται ότι η νομοθεσία αυτή επικεντρώνεται περισσότερο στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων με αναπηρία και τους εργοδότες, παρά στη λήψη αποτελεσματικών μέτρων για αυτά τα άτομα (ECOTEC, 2000).



3.3 ΣΧΕΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων που προήλθαν από τους επαγγελματίες από τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του Φορέα, προέκυψαν έξι θέματα-κλειδιά σχετικά με την έννοια της μετάβασης. Αυτά τα θέματα λαμβάνουν υπόψη τους τις ισχύουσες περιοχές προβληματισμού και σημαντικές ερωτήσεις. Παρουσιάζονται με μία σειρά συστάσεων, που απευθύνονται στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες, και στοχεύουν να παρέχουν καθοδήγηση για την βελτίωση της ανάπτυξης και της εφαρμογής της διαδικασίας της μετάβασης.

Η μετάβαση είναι μία διαδικασία που πρέπει να υποστηρίζεται από τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή νομοθεσίας και πολιτικών μέτρων.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να προωθήσουν ή/και να βελτιώσουν αποτελεσματικά συντονισμένες πολιτικές τακτικές μεταξύ των διαφορετικών υπηρεσιών, αποφεύγοντας τη δημιουργία νέας νομοθεσίας που να είναι αντίθετη ή που να επικαλύπτει την υπάρχουσα νομοθεσία.
- Να εξασφαλίσουν συγκεκριμένα μέτρα για την αποτελεσματική εφαρμογή της νομοθεσίας που έχει υιοθετηθεί, προκειμένου να αποφευχθούν οι διαφορές ή/και οι διακρίσεις ως αποτέλεσμα ανισότητας μεταξύ ατόμων ή τεχνικών παροχών.
- Να καθοδηγούν συστηματικά, λαμβάνοντας υπόψη και σεβόμενοι τις απόψεις, που εκφράζονται από τις εθελοντικές οργανώσεις που εργάζονται με και για τους ανθρώπους με αναπηρία.
- Να μελετούν και να προωθούν ενεργητικές πολιτικές πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση και η προσωπική αυτονομία.
- Να εξασφαλίζουν εμπειριστατωμένο έλεγχο και αξιολόγηση οποιουδήποτε "διευκολυντικού παράγοντα" υπέρ των ανθρώπων με αναπηρία, όπως η ποσόστωση, οι φορολογικές απαλλαγές, κ.λ.π. και να διασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία των υπηρεσιών σε διεθνές, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
- Να φροντίζουν ώστε να διατίθενται εκτενείς πληροφορίες σχετικά με οποιοδήποτε νομικό ή πολιτικό μέτρο που αναφέρεται στους εργοδότες.

- Να φροντίζουν για τη δημιουργία τοπικών δικτύων, που να περιλαμβάνουν όλους τους συνεργάτες προκειμένου να εφαρμοστεί η εθνική πολιτική.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να λάβουν υπόψη όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, τις στρατηγικές και τις δεξιότητες, προκειμένου να εφαρμοστεί η υπάρχουσα νομοθεσία και να εξασφαλιστεί μια επαρκής μεθοδολογία προς εφαρμογή.
- Να αξιολογούν τακτικά τα τοπικά καινοτόμα προγράμματα και να διαδίδουν τα αποτελέσματά τους προκειμένου να *μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες διευκόλυνσης*.
- Να δημιουργήσουν ένα τοπικό δίκτυο, στο οποίο όλοι οι συνεργάτες (κοινωνικές υπηρεσίες, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, υπηρεσίες απασχόλησης και οικογένειες) να αντιπροσωπεύονται, προκειμένου να συζητείται, να προγραμματίζεται και να εφαρμόζεται η εθνική πολιτική.
- Να βρίσκουν τρόπους ώστε οι ανάγκες τους να γίνονται γνωστές στη διοίκηση προκειμένου να εφαρμόζονται τα νέα μέτρα.

Η μετάβαση χρειάζεται να διασφαλίζει τη συμμετοχή των νέων ανθρώπων και το σεβασμό για τις προσωπικές επιλογές τους.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους (χρόνο και προϋπολογισμό) στα σχολεία για να εφαρμόζουν προγράμματα εργασίας με το νέο άνθρωπο και την οικογένειά του.
- Να εξασφαλίζουν την αποτελεσματική χρήση των πόρων ώστε να διασφαλίζεται η παραπάνω συνεργασία.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για τους νέους ανθρώπους και για τις οικογένειές τους προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.
- Να συντάσσουν ένα γραπτό σχέδιο μετάβασης, το νωρίτερο δυνατόν, ανοικτό στο νέο άνθρωπο, την οικογένεια και τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στα περαιτέρω στάδια μέσα και έξω από το σχολείο.



- Να τροποποιούν και να προσαρμόζουν το σχέδιο μετάβασης οποιαδήποτε στιγμή απαιτείται, σε συνεργασία με το νέο άνθρωπο.
- Να ενθαρρύνουν το νέο άνθρωπο όσο το δυνατόν περισσότερο, για να ανακαλύψει τις δυνατότητες του και τις ικανότητες του.
- Να παρέχουν στους νέους ανθρώπους και στις οικογένειές τους όσες πληροφορίες χρειαστούν ή να τους κατευθύνουν προς τις σχετικές υπηρεσίες.
- Να εξασφαλίζουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και εξατομικευμένο σχέδιο μετάβασης προσβάσιμο στους νέους ανθρώπους, για παράδειγμα (με περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα).

Η ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που εστιάζει στην πρόοδο των νέων ανθρώπων και σε κάθε αλλαγή που μπορεί να συμβεί στη σχολική κατάσταση θα πρέπει να αποτελεί τμήμα της διαδικασίας μετάβασης.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να παρέχουν στα σχολεία τους απαραίτητους πόρους ώστε να εξασφαλίζεται ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικά οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν ικανοποιητικό χρόνο και την απαραίτητη καθοδήγηση για τις βασικές εργασίες τους.
- Να φροντίζουν να συμπεριλαμβάνεται στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένα πρόγραμμα μετάβασης.
- Να παρέχουν ποιοτικά πρότυπα σχετικά με τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Να διασφαλίζουν την καταγραφή των προσόντων που αποκτώνται από τους μαθητές στα πιστοποιητικά που λαμβάνουν και την αποφυγή οποιασδήποτε μεροληπτικής αντιμετώπισης.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να διασφαλίσουν ότι ο νέος άνθρωπος βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας κάθε εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και εξατομικευμένου σχεδίου μετάβασης.
- Να φροντίζουν ώστε να αποκτούν όλες τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να σχεδιάζουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ομαδικά.

- Να διασφαλίζουν την τακτική αξιολόγηση, σε γραπτή μορφή, του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος από το νέο άνθρωπο, την οικογένεια καθώς επίσης και από τους άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται εντός και εκτός σχολείου.
- Να δημιουργούν εξαρχής έναν ατομικό φάκελο ή ένα παρόμοιο μέσο, προκειμένου να κρατήσουν σε μια σταθερή μορφή το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και όλες τις αλλαγές που γίνονται.
- Ο ατομικός φάκελος θα πρέπει να περιλαμβάνει μια αξιολόγηση των στάσεων, της γνώσης, της εμπειρίας και των βασικών δεξιοτήτων του σπουδαστή (ακαδημαϊκών, πρακτικών, καθημερινής διαβίωσης, ελεύθερου χρόνου, αυτοδιάθεσης και επικοινωνίας).

Η μετάβαση πρέπει να βασίζεται στη στενή συνεργασία και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να διασφαλίζουν την ύπαρξη πρακτικών μέτρων για τη συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών, καθώς επίσης και για τη συνέχεια αυτής της συνεργασίας.
- Να προσδιορίζουν σαφείς ευθύνες μέσω των οποίων να δεσμεύονται οι υπηρεσίες προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματικός συντονισμός.
- Να διασφαλίζουν την αξιολόγηση του συντονισμού καθώς επίσης και της κατανομής των ευθυνών, προκειμένου να πραγματοποιούνται οποιοσδήποτε τροποποιήσεις απαιτούνται.
- Να διασφαλίζουν την εκπλήρωση των υποχρεώσεων από όλες τις υπηρεσίες και τη συμμετοχή τους στο συντονισμό του έργου.
- Να παρακινούν τους εργοδότες και τα συνδικάτα μέσω συγκεκριμένων μέτρων ώστε να εμπλέκονται άμεσα.
- Να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και το συντονισμό όλων όσων συμμετέχουν σε εθνικό επίπεδο.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να διαθέτουν ένα αποτελεσματικό δίκτυο υποστήριξης στο οποίο να μπορούν άλλοι επαγγελματίες να καταθέτουν τις απόψεις τους για υποστήριξη και πληροφόρηση.
- Να έχουν επίσημη αναγνώριση (από την άποψη του προϋπολογισμού ή τουλάχιστον από την άποψη του χρόνου) για

τις στοιχειώδεις εργασίες συντονισμού που απαιτούνται από άλλες υπηρεσίες.

- Να φροντίζουν να έχουν περαιτέρω κατάρτιση ώστε να μπορούν να καθορίζουν τις δραστηριότητές τους μέσα στα πλαίσια μιας συντονισμένης προσπάθειας και να γνωρίζουν πώς να μοιράζονται οι ευθύνες.

Η μετάβαση απαιτεί στενή συνεργασία μεταξύ του Σχολείου και της Αγοράς Εργασίας.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να φροντίσουν ώστε όλοι οι νέοι άνθρωποι να αποκτήσουν εμπειρίες από συνθήκες πραγματικής εργασίας.
- Να διασφαλίσουν για όλους τους νέους ανθρώπους την πρόσβαση σε κάποιο είδος πρακτικής άσκησης σεβόμενοι τις διαφορετικές ανάγκες που έχουν.
- Να σχεδιάσουν ευέλικτα μέτρα κατάρτισης, παραδείγματος χάριν θεσπίζοντας προπαρασκευαστικές περιόδους πριν από την επαγγελματική εκπαίδευση.
- Να προάγουν θεσμοθετημένα και άτυπα κίνητρα για τις επιχειρήσεις (π.χ. φορολογικές ελαφρύνσεις, κοινωνική αναγνώριση) για να τους ενθαρρύνουν να παρέχουν θέσεις εργασίας–εκπαίδευσης στους νέους ανθρώπους.
- Να υπογραμμίζουν και να καταδείξουν τα αμοιβαία οφέλη, πιθανά της αξιολόγησης καλών προγραμμάτων μετάβασης.
- Να εντάσσουν τους εργοδότες σε διάφορες μορφές πρωτοβουλιών, όπως στη συνεργασία με τις υπηρεσίες απασχόλησης, με τη βοήθεια εκστρατειών πληροφόρησης ή σε δίκτυα εργοδοτών και εμπορικών ενώσεων.
- Να αναγνωρίζουν την ανάγκη για επίσημη συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών εκπαίδευσης και απασχόλησης.
- Να παρέχουν πόρους στους δασκάλους για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να είναι ανοικτοί και καλά ενημερωμένοι για τις δυνατότητες της αγοράς.
- Να διαθέτουν χρόνο για να επισκέπτονται τις επιχειρήσεις, να οργανώνουν τις συναντήσεις με αυτές καθώς και με άλλες υπηρεσίες από τον τομέα της απασχόλησης, παρέχοντας τα μέσα

για σεμινάρια εντός των επιχειρήσεων για τους δασκάλους, προκειμένου και αυτοί να εξοικειώνονται με την καθημερινή πρακτική.

- Να αποκτούν τέτοιες ικανότητες στο σχολείο ώστε να προωθούν επαφές και σχέσεις με τις επιχειρήσεις.
- Να προσκαλούν επαγγελματίες από τον τομέα της απασχόλησης στους εκπαιδευτικούς χώρους προκειμένου να συναντούν τους νέους ανθρώπους καθώς και τους εκπαιδευτικούς.
- Να διασφαλίζουν τη συνέχιση του προγράμματος για τους νέους ανθρώπους μετά την αναχώρησή τους από το σχολείο.

Η μετάβαση στην απασχόληση είναι μέρος μιας μακράς και σύνθετης διαδικασίας.

Συστάσεις για Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής:

- Να θεσμοθετήσουν όλα τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί μια επιτυχής διαδικασία μετάβασης, προσδιορίζοντας και επιλύοντας τα εμπόδια ή τις δυσκολίες αυτής της διαδικασίας.
- Να αποφεύγουν τις άκαμπτες εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. σχετικά με την αξιολόγηση).
- Να διευκολύνουν τη συνεργασία μέσα στις υπηρεσίες αλλά και μεταξύ αυτών, και να αναγνωρίζουν το χρόνο που αφιερώνεται από τους επαγγελματίες στη συνεργασία και σε σχετικές εργασίες συντονισμού.
- Να διασφαλίζουν την ανάπτυξη των σχεδίων μετάβασης αρκετά νωρίς στη σχολική σταδιοδρομία ενός μαθητή και όχι μόνο στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Να αναγνωρίζουν την ανάγκη ενός συγκεκριμένου επαγγελματία να ενεργεί ως συνήγορος ή πρόσωπο αναφοράς για την υποστήριξη του νέου ανθρώπου κατά τη διαδικασία μετάβασης.

Συστάσεις για Επαγγελματίες:

- Να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα μέσα προκειμένου να διευκολύνουν τη διαδικασία (π.χ. επαρκής καθοδήγηση, ευέλικτη υποστήριξη, καλός συντονισμός). Ο χρόνος που θα διατίθεται σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να καθοριστεί επίσημα και να αναγνωρισθεί.



3.4 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δεν χρησιμοποιούν όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες τον ορισμό *Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης* (ΕΣΜ) – υπάρχει ένα μεγάλο και ποικίλο φάσμα όρων. Το ΕΣΜ χρησιμοποιείται σε μερικές χώρες, ενώ σε άλλες χρησιμοποιείται ο όρος *Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα* ή *Εξατομικευμένο Σχέδιο Ένταξης*, *Εκπαιδευτικό Σχέδιο*, *Εξατομικευμένο Σχέδιο Παρέμβασης*, *Ατομικό Σχέδιο Σταδιοδρομίας*, κλπ. Η διαφορετική ορολογία επισημαίνει μικρές διαφορές στις έννοιες. Παρ' όλες αυτές τις διαφορές, προκύπτει μία σαφής συμφωνία στις χώρες όσον αφορά στην ανάγκη και το όφελος δημιουργίας αυτού του εργαλείου εργασίας, με την μορφή ενός *ατομικού φακέλου*, στο οποίο καταγράφονται οι επιθυμίες και η πρόοδος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των νέων ανθρώπων.

Το εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης είναι ένα όργανο, ένα εργαλείο, σε μορφή κειμένου στο οποίο καταγράφεται το παρελθόν, το παρόν και το επιθυμητό μέλλον του νέου ανθρώπου. Θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφόρηση που αφορά στην προσωπική ζωή του νέου ανθρώπου: τις οικογενειακές συνθήκες, το ιατρικό ιστορικό, τον ελεύθερο χρόνο, τις αξίες και το πολιτιστικό υπόβαθρο, καθώς επίσης και πληροφόρηση για την εκπαίδευσή του και την κατάρτιση. Το ΕΣΜ συνεισφέρει στην επιτυχία των ακολούθων αποτελεσμάτων:

- Να αυξήσει τις ευκαιρίες του νέου ανθρώπου να αποκτήσει μία σταθερή εργασία.
- Να ταιριάζει τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τα κίνητρα, τις δυνατότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις ικανότητες του νέου ανθρώπου με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, της εργασίας, του εργασιακού περιβάλλοντος και των επιχειρήσεων.
- Να αυξήσει την αυτονομία, την θετική διάθεση, την αυτό-αντίληψη και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του.
- Να δημιουργήσει μία κατάσταση 'νίκης-επιτυχίας' για το νέο άνθρωπο και τους εργοδότες.

Το σχέδιο μετάβασης σχετίζεται στενά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θα πρέπει να προετοιμάζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα πριν το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοχεύει να μειώσει την απόσταση μεταξύ του σχολείου και της απασχόλησης.

Το ΕΣΜ παρέχει το πλαίσιο που στοχεύει να διασφαλίσει μία βελτιωμένη είσοδο στην απασχόληση. Αντανακλά μία δυναμική διαδικασία, που περιλαμβάνει:

- Τα χαρακτηριστικά του νέου ανθρώπου (δεξιότητες, ικανότητες, δυνατότητες και προσδοκίες),
- τις απαιτήσεις από τον τομέα απασχόλησης και
- την μόνιμη αναθεώρηση του σχεδίου δράσης.

Χρειάζεται να γίνει μία διαφοροποίηση μεταξύ του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) και του εξατομικευμένου σχεδίου μετάβασης (ΕΣΜ) ή του ισοδύναμου. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι -όπως με την περίπτωση του ΕΣΜ-, οι χώρες χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να ορίσουν την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού εγγράφου που ευρέως αντιστοιχεί στον ακόλουθο ορισμό: (...) *«το ΕΕΠ σχεδιάζεται στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία ακολουθεί, με σκοπό να διαμορφώσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν τις προσδιορισμένες ανάγκες κάθε παιδιού (...) Το ΕΕΠ θα πρέπει να καταγράφει μόνο ότι είναι επιπρόσθετο ή διαφορετικό από το διαφοροποιημένο σχέδιο αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, που αποτελεί τμήμα των παροχών για όλα τα παιδιά» (...)* (ΗΒ Τμήμα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης, 1995).

Πρέπει να αναφερθεί ότι ο σκοπός ενός ΕΣΜ, όπως και ενός ΕΕΠ, δεν είναι η δημιουργία διπλών εγγράφων, ή η αύξηση του αριθμού των διοικητικών καθηκόντων για τους επαγγελματίες. Αντίθετα, και τα δύο έγγραφα θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να καταγράψουν και να κρατήσουν:

- Σκέψεις για την κατάσταση του μαθητή/νέου ανθρώπου.
- συμφωνίες σχετικά με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν,
- σταθερές εκπαιδευτικές/επαγγελματικές στρατηγικές.
- ανασκόπηση της προόδου του μαθητή/σπουδαστή σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, ακόμα και όταν λαμβάνουν χώρα αλλαγές είτε εκπαιδευτικές (π.χ. μετακίνηση σε άλλο σχολείο) ή γεωγραφικές (π.χ. μετακίνηση της οικογένειας σε άλλη περιοχή).

Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός μετάβασης ακολουθεί τις αρχές που συμφωνούν με τους στόχους της μετάβασης, σεβόμενος τις διαφορές



που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τις αξίες των οικογενειών. Η μετάβαση είναι μία διαδικασία που χρειάζεται περισσότερο ή λιγότερο χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του ατόμου. Οι βασικές κατευθυντήριες αρχές της διαδικασίας σχεδιασμού του ΕΣΜ είναι:

- Το άτομο με ειδικές ανάγκες πρέπει να συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό του ΕΣΜ του.
- Πρέπει να εμπλέκονται οι οικογένειες.
- Ο σχεδιασμός θα πρέπει να περιλαμβάνει συνεργασία μεταξύ των φορέων.
- Ο σχεδιασμός θα πρέπει να είναι ευέλικτος, και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές αξιών και εμπειριών.

Τα νέα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν όλες τις απαραίτητες ευκαιρίες και την υποστήριξη για να παίξουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του δικούς τους ΕΣΜ, καθώς αφορά την δική τους ζωή. Το ΕΣΜ πρέπει να εξασφαλίζει ότι επιτυγχάνεται η καλύτερη διαδικασία ώστε τα νέα άτομα να λαμβάνουν τη συμβουλευτική και την υποστήριξη που απαιτούν πριν, κατά την διάρκεια και μετά την περίοδο μετάβασης. Οι οικογένειες πρέπει επίσης να συμμετέχουν ενεργά καθώς θα γίνουν οι συνήγοροι και οι εταίροι υποστήριξης. Για να γίνει αυτό, η οικογενειακή κατάσταση (πολιτιστικές αξίες καθώς επίσης και πόροι) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους επαγγελματίες.

Ενας αριθμός δράσεων πρέπει να ενσωματωθούν στη διαδικασία του ΕΣΜ και να ολοκληρωθούν από τους εμπλεκόμενους εταίρους: το νέο άτομο, την οικογένεια, τους επαγγελματίες του σχολείου, τους επαγγελματίες των υπηρεσιών της κοινότητας και τους εργοδότες. Οι δράσεις αυτές μπορούν να χωριστούν σε τρεις φάσεις:

Φάση 1: Ενημέρωση, παρατήρηση και προσανατολισμός

Μία προπαρασκευαστική φάση, που λαμβάνει χώρα ενώ προετοιμάζεται το ΕΣΜ. Ο στόχος είναι να βοηθήσει το νέο άτομο να κάνει ατομική επιλογή για την εργασία και να βρει την κατάλληλη θέση κατάρτισης.

Φάση 2: Κατάρτιση και προσόντα

Η φάση αυτή επικεντρώνεται στις δράσεις που πρέπει να γίνουν κατά την διάρκεια της διαδικασίας κατάρτισης. Ο στόχος είναι για το νέο άτομο να αποκτήσει προσόντα, ικανότητες και την αντίστοιχη πιστοποίηση.

Φάση 3: Ενδυνάμωση, απασχόληση και συνέχεια

Η φάση αυτή επικεντρώνεται στα απαιτούμενα αποτελέσματα. Ο στόχος είναι για το νέο άτομο να επιτύχει στην ανεύρεση και διατήρηση μιας εργασίας, να ωφεληθεί από την αυξανόμενη ποιότητα ζωής και να διασφαλίσει και διατηρήσει επαγγελματική ένταξη.

Και στις τρεις φάσεις πρέπει να εξετασθούν οι ακόλουθοι τομείς:

Ικανότητες που μπορούν να κατακτηθούν. Περιλαμβάνει μία σαφή ανάλυση των δυνατοτήτων του νέου ατόμου, αξιολογώντας τις σημερινές ικανότητές του, προσδιορίζοντας και συζητώντας τις επιθυμίες τους σχεδιάζοντας και προετοιμάζοντας το συνακόλουθο σχέδιο σταδιοδρομίας με το ίδιο το άτομο και την οικογένειά του. Τα νέα άτομα και οι οικογένειές τους πρέπει να γνωρίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Προσόντα που μπορούν να αποκτηθούν. Πρέπει να αντανakλούν τα επιτεύγματα των νέων ατόμων και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, ακόμα και στην περίπτωση των 'μη τυπικών' πιστοποιητικών που εκδίδονται από εκπαιδευτικά κέντρα ή εργοδότες.

Συμμετοχή διαφορετικών επαγγελματιών. Η διαδικασία του ΕΣΜ απαιτεί την συμμετοχή όλων: επαγγελματίες, οικογένειες και νέα άτομα (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2002). Όλοι οι συμμετέχοντες εταίροι πρέπει να διευκρινίσουν, να συμφωνήσουν και να αποδεχθούν τις υπευθυνότητες και τους ρόλους. Ένας επαγγελματίας (όπως ο σύμβουλος απασχόλησης, ο εκπαιδευτικός, κλπ) πρέπει να λειτουργεί ως το άτομο επαφής κατά την διάρκεια της διαδικασίας σχεδιασμού, εφαρμογής και



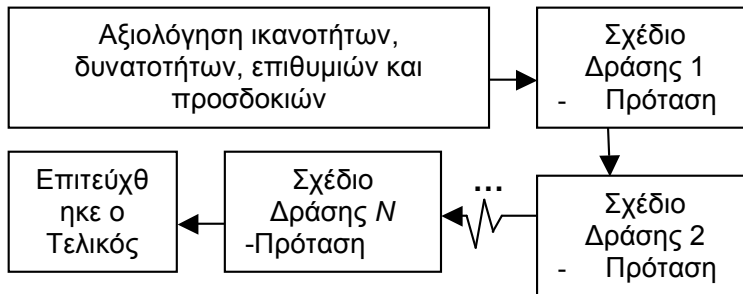
αξιολόγησης του ΕΣΜ. Εντούτοις, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν τα προσόντα του και οι υπευθυνότητές του.

Εργασιακές δυνατότητες και εμπειρίες. Περιλαμβάνει την προετοιμασία του νέου ατόμου για μία πραγματική εργασιακή κατάσταση και συνέχεια στο χώρο εργασίας, το λιγότερο για ένα χρονικό διάστημα. Το νέο άτομο, η οικογένειά του και το άτομο επαφής πρέπει να γνωρίζουν καλά τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Επικύρωση της διαδικασίας. Όλοι οι εμπλεκόμενοι εταίροι (οι επαγγελματίες, τα νέα άτομα, οι οικογένειες) πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχή αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης του νέου ατόμου, η οποία θα διασφαλίζει και θα βοηθά την παρακολούθηση της ποιότητας της διαδικασίας. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε σταθερή βάση ως τμήμα του 'συμβολαίου' μεταξύ του νέου ατόμου και του ατόμου επαφής που έχει ορισθεί. Τρία διαφορετικά επίπεδα επικύρωσης μπορούν να εξετασθούν, και αποτελούν τμήμα των τριών φάσεων που περιγράφονται παραπάνω:

1. Αρχική αξιολόγηση. Αυτή σχετίζεται κυρίως με τις ικανότητες και προσδοκίες του νέου ατόμου. Σύμφωνα με τον Lerner (1998), η αξιολόγηση σημαίνει ' την συγκέντρωση πληροφοριών για να ληφθεί μία σημαντική απόφαση για ένα παιδί [ένα νέο άτομο] για να προσδιοριστούν οι αναγκαίες ειδικές υπηρεσίες για να σχεδιαστεί η εκπαίδευση και να μετρηθεί η πρόοδος.
2. Επικύρωση στόχων και δράσεων. Όλες οι προτάσεις δράσης πρέπει να επικυρωθούν μέχρι τη στιγμή που ο τελικός στόχος έχει επιτευχθεί, ο οποίος είναι η εύρεση και διατήρηση μιας ικανοποιητικής εργασίας, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω σχέδιο.

Εικόνα 1. Επικύρωση Στόχων και Δράσεων



3. Αξιολόγηση των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Υλοποιείται από όλους τους εμπλεκόμενους εταίρους κατά την διάρκεια όλης της διαδικασίας. Δύο στοιχεία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:
- α) Θα πρέπει να υπάρχει αρκετός χρόνος ώστε το νέο άτομο να λάβει πληροφόρηση και να αποκτήσει εμπειρία από διαφορετικές θέσεις εργασίας και εκπαιδευτικές δυνατότητες για να πάρει σωστές αποφάσεις.
 - β) Η υποστήριξη για τον σχεδιασμό μετάβασης θα πρέπει να διαρκέσει το λιγότερο μέχρι η πρώτη εργασία να εξασφαλιστεί. Μόνο η ανεύρεση εργασίας είναι πολύ περιορισμένη παράμετρος για να μπορέσει να διασφαλίσει σωστή συνέχεια των αποτελεσμάτων. Η συνέχεια απαιτεί ότι κάποιος (συνήθως το άτομο επαφής) θα είναι υπεύθυνο για την υποστήριξη του νέου ατόμου για όσο χρονικό διάστημα απαιτείται μετά την μετάβαση στην εργασία.

Η πρακτική εφαρμογή των στοιχείων και χαρακτηριστικών που περιγράφονται ανωτέρω αποτελεί το επίκεντρο των ακόλουθων συστάσεων.

Οι συστάσεις πρέπει να εξετασθούν για αυτό που είναι: δηλ 'ένα εργαλείο καθοδήγησης' ή ένα σημείο αναφοράς και σκέψης για όλους αυτούς που εμπλέκονται για να μπορέσουν να σχεδιάσουν ένα ΕΣΜ, σύμφωνα με διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια. Οι συστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μοντέλο εφαρμογής της διαδικασίας του ΕΣΜ.

Οι συστάσεις που παρουσιάζονται αντιστοιχούν σε μία σειρά ερωτήσεων που παρουσιάζονται με τρόπο συστηματικό. Για τον



σκοπό αυτών των συστάσεων, θεωρείται ότι ένα ΕΣΜ (ή παρόμοιο έγγραφο) έχει προετοιμασθεί από το σχολείο για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Πότε να ξεκινήσει

Είναι αδύνατο να ορίσουμε την ακριβή χρονική στιγμή για όλα τα νέα άτομα σε όλες τις χώρες. Πρέπει να σεβαστούμε τις διαφορές των προσωπικών αναγκών των νέων ατόμων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εντούτοις, οι εμπειρογνώμονες συμφωνούν ότι δύο με τρία χρόνια πριν τη μετάβαση στην εργασιακή ζωή θα ήταν η καλύτερη στιγμή για την προετοιμασία ενός τέτοιου εγγράφου. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τα νέα άτομα να αποφύγουν αδύνατες καταστάσεις, π.χ. να αποφασίσουν το τελευταίο σχολικό έτος τι θα κάνουν μετά, ή να τους αρνηθούν τη φοίτηση στον τομέα κατάρτισης που τους ενδιαφέρει ή, λόγω έλλειψης της απαιτούμενης πληροφόρησης, να μην πάρουν τη σωστή απόφαση. Μία κατάσταση που πρέπει να αποφευχθεί είναι τα νέα άτομα απλώς να ακολουθήσουν αυτό που θεωρούν οι ενήλικες ότι είναι καλύτερο για αυτούς.

Πρέπει να βρεθεί η κατάλληλη χρονική στιγμή για να ξεκινήσει με ευέλικτο τρόπο, με τη συμφωνία και τη συμμετοχή όλων των εταίρων που τους αφορά, για να μπορέσει αργότερα να αποφασισθεί ποιος (άνθρωποι και υπηρεσίες) είναι υπεύθυνος για τι, πώς γίνεται η χρηματοδότηση και πώς διασφαλίζεται ο συνολικός συντονισμός.

Πώς να προχωρήσουμε

Κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής/γενικής εκπαίδευσης και πριν το τελευταίο έτος, ο εκπαιδευτικός, το νέο άτομο και η οικογένειά του, ο σύμβουλος και άλλοι επαγγελματίες χρειάζεται να καθίσουν μαζί, να σκεφθούν και να σχεδιάσουν το μέλλον του νέου ατόμου. Η από κοινού διευκρίνιση της κατάστασης χρειάζεται να προετοιμαστεί πολύ προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά σημαντικά βήματα.

Οργάνωση μίας συνάντησης 'στρογγυλής τραπέζης':
συμπεριλαμβανομένων όλων των εταίρων που εμπλέκονται στο



σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΕΣΜ του νέου ατόμου που στοχεύει στην δημιουργία μιας ομάδας καθοδήγησης.

Δημιουργία μίας ομάδας καθοδήγησης: η ομάδα θα πρέπει να συναντάται τουλάχιστον μία έως δύο φορές το χρόνο, σύμφωνα με την ηλικία του νέου ατόμου, την επίδραση των αναγκών του, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ή οιαδήποτε άλλες καταστάσεις.

Σύσταση της ομάδας καθοδήγησης: το νέο άτομο ή/και η οικογένειά του είναι τα μόνιμα μέλη της ομάδας, μαζί με τον παιδαγωγό του νέου ατόμου και, μεταξύ άλλων επαγγελματιών, το άτομο που έχει ορισθεί ως το άτομο επαφής. Τα μέλη της ομάδας καθοδήγησης θα πρέπει να κατανέμουν σαφείς ρόλους και υπευθυνότητες (π.χ. ποιος είναι υπεύθυνος για τι, για ποιο χρονικό διάστημα, σύμφωνα με ισχύοντες νόμους ή/και σχολικούς κανόνες, κ.λ.π.).

Ορισμός ενός ατόμου επαφής: το άτομο που έχει ορισθεί θα πρέπει, κατά προτίμηση, να παραμένει το ίδιο κατά την διάρκεια όλης της διαδικασίας για να είναι καλά ενημερωμένος και να παρακολουθεί επαρκώς την διαδικασία. Ο ορισμός ενός ατόμου επαφής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το προσωπικό και επαγγελματικό του προφίλ. Σε προσωπικό επίπεδο, θα πρέπει να έχει καλή επαφή και σχέσεις με όλους τους εταίρους. Σε επαγγελματικό επίπεδο, από το άτομο επαφής αναμένεται να:

- Γνωρίζει καλά τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης;
- εργάζεται για την δημιουργία δικτύων μεταξύ των εργοδοτών, των οικογενειών, των κοινωνικών λειτουργών, κλπ.;
- ψάχνει για θέσεις εργασίας ή να συνεργάζεται με τον υπεύθυνο της ομάδας για ανεύρεση θέσεων εργασίας;
- παρακινεί το νέο άτομο κατά τη διάρκεια της φάσης μετάβασης.

Ο ρόλος του ατόμου επαφής είναι να λειτουργεί ως άτομο αναφοράς για την ομάδα, επικοινωνώντας και εμπλέκοντας εξωτερικούς επαγγελματίες όταν είναι αναγκαίο και δρώντας ως συντονιστής στις συναντήσεις της ομάδας. Θα επικοινωνεί επίσης με το υπεύθυνο άτομο από την οργάνωση απασχόλησης πριν και κατά τη διάρκεια της τοποθέτησης του νέου ατόμου και θα διασφαλίζει τη συνέχεια στο χώρο εργασίας.



Εξασφάλιση των πόρων και των απαιτούμενων χρηματοδοτικών διαδικασιών: είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε και να συμφωνήσουμε για την εκτίμηση του κόστους και των υπεύθυνων χρηματοδότησης (πόσο θα κοστίσει και ποιος θα πληρώσει).

Πώς να οργανώσουμε την πρώτη συνάντηση

Χρειάζεται να γίνει διαφοροποίηση μεταξύ της πρώτης και των άλλων συναντήσεων. Όλοι οι εμπλεκόμενοι εταίροι θα συνεισφέρουν στην πρώτη συνάντηση 'στρογγυλής τραπέζης':

- Το νέο άτομο θα περιγράψει τις επιθυμίες, ικανότητες, ενδιαφέροντα και ανάγκες, ως μέρος της προσωπικής αντίληψης που έχει και της αυτοαξιολόγησης.
- Η οικογένεια θα εκφράσει τις προσδοκίες και αντιλήψεις για το μέλλον της κόρης/γιού της.
- Ο δάσκαλος θα προσκομίσει το ατομικό πορτρέτο του νέου ανθρώπου (προσωπικό και εκπαιδευτικό ιστορικό).
- Ο σύμβουλος και οι άλλοι επαγγελματίες (σύμφωνα με την κατάσταση του νέου ατόμου) θα παρουσιάσουν τις απαιτούμενες ικανότητες από την αγορά εργασίας, σε σχέση με τις επιθυμίες του νέου ατόμου.
- Το άτομο επαφής θα συντονίσει την συνάντηση, θα διασφαλίσει ότι όλοι εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα αισθήματα τους. Θα ερευνήσει για την απαραίτητη πληροφόρηση και θα καταγράψει τα συμφωνημένα καθήκοντα που πρέπει να συζητηθούν και να αξιολογηθούν στην επόμενη συνάντηση.

Όσον αφορά στις ικανότητες, τρεις βασικές περιοχές ισότιμης σημασίας χρειάζεται να εξετασθούν:

α) Ακαδημαϊκές ικανότητες: το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί στο σχολείο.

β) Επαγγελματικές ικανότητες: απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναγκαίων για την εκπλήρωση των επαγγελματικών καθηκόντων. Αυτά μπορεί να διαφέρουν πολύ, σύμφωνα με το επιλεγμένο επάγγελμα, και σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική εμπειρία.

γ) Προσωπικές ικανότητες: τα ατομικά επιτεύγματα του νέου ατόμου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτά τα προσόντα είναι πολύ σημαντικά διότι υποστηρίζουν την αυτονομία και την ενδυνάμωση του ατόμου.

Συμπεριλαμβάνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (να είναι ανεξάρτητος, να ακολουθεί κανόνες, να σέβεται χρονοδιαγράμματα, κλπ), προσωπικές ικανότητες (να γνωρίζει πώς να συναλλάσσεται με άλλους, να συστήνει τον εαυτόν του, να μπορεί να προβλέπει και να σχεδιάζει, κλπ). Φυσικές δεξιότητες (που σχετίζονται με κινητικές ή ψυχοκινητικές δεξιότητες).

Εάν έχει επιτευχθεί συμφωνία, ο στόχος της πρώτης συνάντησης έχει επιτευχθεί και θα σχεδιαστεί ένα σχέδιο δράσης με μία σειρά καθηκόντων για να συζητηθούν και αξιολογηθούν στην δεύτερη συνάντηση. Σε περίπτωση διαφωνίας, χρειάζεται περισσότερη πληροφόρηση, σκέψη και συζήτηση. Το άτομο επαφής θα είναι υπεύθυνο για την διοργάνωση μιας δεύτερης συνάντησης, παρέχοντας την απαιτούμενη πληροφόρηση ή επαφές για το αντίστοιχο σχέδιο δράσης.

Οι Ακόλουθες Συναντήσεις

Η οργάνωση των περαιτέρω συναντήσεων χρειάζεται να προετοιμαστεί προσεκτικά, με τον ίδιο τρόπο όπως η πρώτη συνάντηση. Ο στόχος πρέπει να κατανοηθεί με σαφήνεια από όλους τους εταίρους. Πρέπει επίσης να εξετασθεί και ο χρόνος: δεν θα πρέπει να γίνουν περισσότερες συναντήσεις από τις αναγκαίες και δεν θα πρέπει να διαρκέσουν περισσότερο από ότι χρειάζεται.

Ένα συμφωνημένο σχέδιο δράσης θα πρέπει να καταγραφεί από το άτομο επαφής. Θα πρέπει όλα να περιλαμβάνονται στο ΕΣΜ και θα πρέπει να ολοκληρώνονται, να τροποποιούνται και να αξιολογούνται σε σταθερή βάση κατά την διάρκεια της συνολικής διαδικασίας. Τα νέα άτομα χρειάζονται να χρησιμοποιούν μία απλή φόρμα για να καταγράψουν και αυτό-αξιολογούν την πρόοδό τους.

3.5 ΤΕΛΙΚΕΣ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Για να διασφαλίσουμε την επαρκή εφαρμογή μιας τέτοιας καθοδήγησης, οι ακόλουθες δύο συστάσεις απευθύνονται στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων. Βασίζονται και συμπληρώνουν τις συστάσεις που ήδη αναφέρονται στο πρώτο τμήμα του κειμένου



σχετικά με την βασική πτυχή της στενής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της αγοράς εργασίας.

Οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων χρειάζεται να γνωρίζουν και να αναπτύσσουν ένα νομικό πλαίσιο το οποίο θα:

- διασφαλίζει ότι η συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών εκπαίδευσης και απασχόλησης οργανώνεται μέσω ενός συμφωνημένου κειμένου, π.χ. ένα ΕΣΜ ή το ισοδύναμο,
- συνεισφέρει στην δημιουργία σαφών υπευθυνοτήτων και οικονομικών πόρων που κατανέμονται στις διάφορες υπηρεσίες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του ΕΣΜ.

3.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι προκλήσεις – παρόμοιες με αυτές που συνοψίζονται στην ανάλυση του Φορέα – αναγνωρίστηκαν και από χώρες που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι προκλήσεις, που εκφράστηκαν από όλες τις χώρες, αναφέρονται:

- Στην έλλειψη πληροφόρησης.
- Στις προκαταλήψεις των εργοδοτών και τις απρόθυμες στάσεις.
- Στην υπερπροστασία των νέων ανθρώπων από τους επαγγελματίες και την οικογένεια.
- Στον περιορισμένο αριθμό θέσεων εργασίας για άτομα με περιορισμένα προσόντα.
- Στην ανάγκη δημιουργίας επαρκών δικτύων με τη συμμετοχή υπηρεσιών και επαγγελματιών από διάφορους τομείς.
- Στη σπουδαιότητα παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης για νέους ανθρώπους που δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Την ίδια στιγμή, είναι σημαντικό να επισημάνουμε μία σειρά από βελτιώσεις που έχουν γίνει σε πολλές χώρες, όπως η αυξανόμενη διαθεσιμότητα ποικίλων προγραμμάτων κατάρτισης καθώς επίσης και η ισότιμη αναγνώριση των προσόντων που παρέχονται από ειδικά και γενικά ιδρύματα κατάρτισης.

Η ανάλυση κατέληξε σε ένα αριθμό συστάσεων, με στόχο να αποτελέσουν κατευθυντήριες γραμμές διευκολύνοντας την



περαιτέρω βελτίωση. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι επαγγελματίες, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπρόσωποι των εργοδοτών και των ενώσεων εργαζομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του Φορέα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των προτεινόμενων συστάσεων θα βελτιώσουν σίγουρα τη διαδικασία μετάβασης και θα ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι νέοι άνθρωποι όταν αφήνουν το σχολείο και αντιμετωπίζουν ζητήματα σχετικά με την εξασφάλιση εργασίας.

Είναι επίσης σημαντικό να επισημάνουμε ότι όλες οι συστάσεις, που παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο, πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για πρακτική εφαρμογή και προβληματισμό στην πρακτική των επαγγελματιών. Οι συστάσεις αυτές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε όλες τις πιθανές πρακτικές ερωτήσεις, επομένως, οι επαγγελματίες πρέπει να τις χρησιμοποιούν με ευέλικτο τρόπο, προσαρμόζοντάς τις στην εργασιακή τους κατάσταση.



Βιβλιογραφία

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Τα στοιχεία των εκπροσώπων του Φορέα και των ειδικών που συνεισέφεραν σε αυτό το κεφάλαιο βρίσκονται στις Εθνικές Σελίδες της ιστοσελίδας του Φορέα: www.european-agency.org και www.european-agency.org/transit/

Οι Εθνικές πληροφορίες που έστειλαν οι Μονάδες της Ευρυδίκης βρίσκονται στην ειδική περιοχή της ιστοσελίδας για τη Μετάβαση: www.european-agency.org/transit/

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το πώς θα χειριστούμε την ποικιλομορφία στις παροχές της μετά-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ένα εύκολο θέμα. Διάφοροι παράγοντες, όπως η πολυπλοκότητα της οργάνωσης των εκπαιδευτικών παροχών στη μετά-πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να εξετάσουμε και να κατανοήσουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υπάρχουν σαφείς αποδείξεις της προόδου που έχει γίνει και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικές προκλήσεις. Τα φυσικά εμπόδια, οι αρνητικές στάσεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ακόμα επιμένουν, καθώς επίσης και πολλές αμφιβολίες και ερωτηματικά στις σκέψεις των επαγγελματιών, των οικογενειών και ακόμα των ίδιων των νέων ανθρώπων.

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η συνεκπαίδευση των σπουδαστών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι μία ευαίσθητη περιοχή. Οποιαδήποτε θεώρηση της συνεκπαίδευσης πρέπει να γίνεται με πλήρη σεβασμό στην ποικιλία των καταστάσεων, των πόρων και της ιστορίας των χωρών.

Η έκθεση αυτή αναδεικνύει έναν αριθμό σχετικών θεωρήσεων που σχετίζονται με τα τρία βασικά ζητήματα που συζητήθηκαν σε αυτό το κείμενο: πως μπορεί να εφαρμοστεί και υποστηριχθεί η συνεκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πως μπορεί να αυξηθεί και υποστηριχθεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εντός αυτής, πως μπορεί να βελτιωθεί η πρόσβαση στην απασχόληση για νέους με ειδικές ανάγκες.

Αυτό το κείμενο δεν στοχεύει να παρέχει λύσεις σε αυτά τα ερωτήματα. Πρόθεση είναι να προσφέρει στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στους επαγγελματίες προβληματισμό που μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν μερικές από τις προκλήσεις, έτσι ώστε να μπορέσουν καλλίτερα να προσφέρουν τις καλλίτερες



δυνατές παροχές σε σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετά-πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



EL

Η έκθεση Παροχές στη Μετά- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρέχει μία περίληψη σχετικής πληροφόρησης που συλλέχθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και καλύπτει τρεις περιοχές προτεραιότητας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Συνεκπαίδευση και Πρακτικές στην Τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΤΕ) και εντός της ΤΕ για φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία.

Το κείμενο αυτό έχει συνταχθεί σε στενή συνεργασία με τις Εθνικές Μονάδες του δικτύου Ευρυδική (Eurydice). Διευρύνει την υπάρχουσα πληροφόρηση στις τρεις περιοχές που εστιάζει, ιδιαίτερα με την παρουσίαση πληροφόρησης από περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες.

Η έκθεση αυτή εξετάζει έναν αριθμό σχετικών ζητημάτων που συνδέονται με τις τρεις βασικές πτυχές της μετά-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: πώς μπορεί να εφαρμοστεί και να υποστηριχθεί η συνεκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πώς μπορεί να αυξηθεί και να υποστηριχθεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εντός αυτής, και πώς μπορεί να βελτιωθεί η πρόσβαση στην απασχόληση για νέους με ειδικές ανάγκες.



European Agency for Development in Special Needs Education

