

## ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ - ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΑΡΓΗΣΑΝ ΜΙΑ ΜΕΡΑ...

**Βενέττα Λαμπροπούλου, Σουζάνα Παντελιάδου, Εμμανουήλ Μαρκάκης**

### Περίληψη

Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν:

α) να συλλεχθούν όλα τα δεδομένα για την παρεχόμενη Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, να αναλυθούν και να συγκεντρωθούν σε ένα τόμο και σε μια προσβάσιμη βάση δεδομένων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και στο ΥΠΕΠΘ.

β) να αναπτυχθούν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για επτά κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (με νοητική καθυστέρηση, με αυτισμό, κωφούς, τυφλούς, με κινητικές δυσκολίες, τυφλοκωφούς και με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα).

Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2003-2004 από το Π.Ι. Πήραν μέρος περίπου 170 εκπαιδευτικοί, κυρίως Ειδικής Αγωγής και όλοι σχεδόν οι Πανεπιστημιακοί Ειδικής Αγωγής.

Η συλλογή των δεδομένων της Χαρτογράφησης έγινε με ερωτηματολόγια που στάλθηκαν μέσω ΥΠΕΠΘ από τον Ιούνιο έως τον Οκτώβριο του 2003 σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής και τα τμήματα Ένταξης της χώρας. Από την ανάλυση 1.192 ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών που φοιτούν σε διάφορα σχολικά πλαίσια ειδικής αγωγής, των εκπαιδευτικών και των άλλων εργαζομένων στην Ειδική Αγωγή, των συνθηκών στέγασης, των προγραμμάτων σπουδών που υλοποιούνται κ.τ.λ.

Επίσης έγινε καταγραφή της νομοθεσίας που αφορά στην ειδική Αγωγή και των φορέων που δραστηριοποιούνται στο χώρο. Τα στοιχεία αυτά συγκεντρώθηκαν σε ένα ειδικό τόμο και σε μια βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της χαρτογράφησης.

Για την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών συγκροτήθηκαν διάφορες ομάδες εργασίας οι οποίες με βάση τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, και των αναγκών της ελληνικής πραγματικότητας καθώς και των νέων ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ της γενικής εκπαίδευσης επεξεργάστηκαν διαφοροποιήσεις ή ανέπτυξαν από την αρχή ΑΠΣ σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας μαθητών. Τα αποτελέσματα των εργασιών όλων των ομάδων συγκεντρώθηκαν σε 10 τόμους.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Ειδική Αγωγή, Αναλυτικά Προγράμματα, Χαρτογράφηση.

## Εισαγωγή- Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι μεγάλες και ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία 20 χρόνια, όπως η «έκρηξη της γνώσης», η μετάδοση της πληροφορίας, τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα, οι μετακινήσεις των πληθυσμών, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, οι νέες τεχνολογίες, η παγκοσμιοποίηση, οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, η σχολική αποτυχία, έχουν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό που θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους, έχει πλέον εδραιωθεί παγκόσμια. Η παροχή, όμως, ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης μέσα σε ένα «σχολείο για όλους» τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, προϋποθέτει όχι μόνο αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, στον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας, τις παρεχόμενες υπηρεσίες, τον τρόπο αξιολόγησης αλλά και στη νοοτροπία, στην εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη διάθεση των πόρων, των υποδομών, κ.λπ.

Για την Ειδική Αγωγή η αντίληψη ότι δεν υπάρχει «παιδί που να μην εκπαιδευτεί» (Segal, 1967), όταν η εκπαίδευση είναι συστηματική, προσβάσιμη και παρέχεται από εξειδικευμένο προσωπικό σε όσο το δυνατό μη περιοριστικό περιβάλλον, είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση από πολλές ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, της πολιτικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή καθώς και η αντίληψη ότι η ισότητα ευκαιριών εξασφαλίζεται καλύτερα στα κοινά σχολεία οδήγησε, τα τελευταία 30 χρόνια, στη συρρίκνωση των ειδικών σχολείων διεθνώς και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Winzer & Mazurek, 2000).

Η επιτυχής, όμως, φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία προϋποθέτει από τη μία την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος και από την άλλη τη λήψη μέτρων, ώστε να εξυπηρετούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίζονται οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης/ συνεκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ αλλά και σε αρκετές χώρες της Ευρώπης ήδη από τη δεκαετία του 1970 άρχισαν να λαμβάνονται μέτρα και να δοκιμάζονται διάφορα μοντέλα ένταξης και κατάλληλα προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα για όλες τις κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες (Hegarty, 1993; Jordan & Powell, 1994; Halpin & Lewis, 1996; Mazurek & Winzer, 1994).

Στην Ελλάδα η παρεχόμενη Ειδική Αγωγή έχει ήδη συμπληρώσει τριάντα χρόνια λειτουργίας. Στο διάστημα αυτό αναπτύχθηκαν διάφορες δομές Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο όμως διαφορετικών νομοθεσιών και πολλές φορές στο πλαίσιο διαφορετικών Υπουργείων και φορέων διοίκησης με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πολυμορφία παροχής υπηρεσιών τόσο σε επίπεδο διάγνωσης όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και αποκατάστασης. Η όποια ανάπτυξη της Ειδικής

Αγωγής στην Ελλάδα έγινε αποσπασματικά και ακολούθησε το διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο νομοθετικό (με εξαίρεση το ν. 1566/85, ο οποίος όμως δεν υλοποιήθηκε επί της ουσίας) όσο και σε οργανωτικό-διοικητικό αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Lampropoulou & Padelidou, 1995, Ξηρομερίτη, 1997, Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2000). Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά την ψήφιση του νόμου 2817/2000 του ΥΠΕΠΘ άρχισε να σημειώνεται μια σημαντική ανάπτυξη στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Το νομικό πλαίσιο εκσυγχρονίστηκε και εναρμονίστηκε με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Την περίοδο 2000-2004 δημιουργήθηκαν αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές, όπως για παράδειγμα τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, και τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες (ΚΔΑΥ). Ακόμα στα πλαίσια του 2<sup>ου</sup> Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Γ' ΚΠΣ υλοποιήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά, όμως, πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ ανακύπτουν συνεχώς καινούρια με τη λειτουργία των νέων δομών Ειδικής Αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Για παράδειγμα σήμερα λειτουργούν στη χώρα μας πάνω από 1.200 σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία. Ιδιαίτερα περιορισμένα είναι τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που παρακολουθούν. Η τελευταία έκθεση σχετικά με τη δομή και τον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής δημοσιεύτηκε από το ΥΠΕΠΘ το 1994 με βάση στοιχεία του 1989 (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 1994). Από τότε δεν έγινε καμιά συστηματική προσπάθεια χαρτογράφησης του χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός σοβαρού προγραμματισμού ανάπτυξης του χώρου, προφανώς, απαιτεί γνώση σχετικά με τον πληθυσμό που εξυπηρετείται, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Η κατανομή των πόρων συνολικά και ειδικότερα η ίδρυση νέων μονάδων Ειδικής Αγωγής, η επιλογή τύπων σχολικών μονάδων, η εξειδίκευση και η προετοιμασία κατάλληλων στελεχών δεν μπορεί να γίνεται αποσπασματικά και χωρίς να βασίζεται σε έναν εθνικό σχεδιασμό ανάπτυξης για την Ειδική Αγωγή, στηριγμένο στις πραγματικές ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσής τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος με

εκπαιδευτικό καθαρά προσανατολισμό και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές - ιατροκεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην Ειδική Αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευσή του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευσή τους στο πλαίσιο κυρίως της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, όμως, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή λειτουργεί οργανωμένα πάνω από 25 χρόνια και παρόλο που η εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι ένα πάγιο αίτημα του κλάδου, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ακόμη, αμφισβητείται η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής ή της γενικής εκπαίδευσης όπου είναι ενταγμένοι πολλοί μαθητές με ειδικές ανάγκες. Να σημειωθεί ότι στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης δε γίνεται καμία αναφορά και δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε μία προσπάθεια να εναρμονισθούν τα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με τα καινούργια δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης, της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας αλλά και της αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μέσα στο ενιαίο σχολείο, εισήγαγε την έννοια της διαθεματικότητας στην οργάνωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, που εκπονήθηκαν κατά το διάστημα 2000-2002.

Η διαθεματική οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία αναλύεται στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΥΠΕΠΘ, 2002), εισάγει ένα διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο το άτομο και η πραγματικότητα αλληλεπιδρούν ως μέρη μιας αδιάσπαστης ολότητας με αποτέλεσμα να οικοδομείται η γνώση από το ίδιο το άτομο αντί να μεταδίδεται απλώς ή να επιβεβαιώνεται. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) αλλά και με την πιλοτική

εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άρχισαν να δημιουργούνται κάποιες προϋποθέσεις και στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία.

Είναι, άλλωστε, η πρώτη φορά που στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης γίνονται αρκετές αναφορές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι θεωρούνται «αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης» (ΔΕΠΠΣ, ΥΠΕΠΘ, 2002, σελ.12). Παρόλα αυτά και ενώ δημιουργούνται κάποιες ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χωρίς κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιημένα ΑΠΣ συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευσή τους (Jordan & Powel, 1994).

Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα φαίνεται ξεκάθαρα η αναγκαιότητα: α) για τη μελέτη και συστηματική καταγραφή- χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) για τη μελέτη και εκπόνηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως ορίζονται στο νόμο 2817/2000. Οι δύο αυτές προτεραιότητες αποτέλεσαν τους στόχους ενός φιλόδοξου προγράμματος που αναλάβαμε να υλοποιήσουμε στο νεοσύστατο από το νόμο 2817/2000 Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά τη διάρκεια της θητείας ως Πρόεδρου του συγκεκριμένου Τμήματος της μίας από τους συγγραφείς του άρθρου (Β. Λαμπροπούλου).

Το πρόγραμμα αυτό χωρίστηκε σε δύο διαφορετικές δράσεις: α) της χαρτογράφησης και β) της ανάπτυξης των ΑΠΣ. Εντάχθηκε στο 2<sup>ο</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του Γ' ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2003-2004. Λόγω της έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο Π.Ι. εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, το συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών σύμφωνα με το ν. 2817/2000, ενώ το γενικό συντονισμό της δράσης αυτής ανέλαβε ο ένας από τους συγγραφείς του άρθρου αυτού (Μ. Μαρκάκης). Το συντονισμό της δράσης της Χαρτογράφησης ανέλαβε η μία από τους συγγραφείς του άρθρου (Σ. Παντελιάδου), ενώ την επιστημονική ευθύνη του όλου έργου την είχε η άλλη (Β. Λαμπροπούλου).

## **Μεθοδολογία**

### *Επιλογή Συνεργατών και Διαδικασία Υλοποίησης*

Με την έναρξη του προγράμματος και μετά τις τυπικές διαδικασίες έγκρισης των Υπευθύνων των διαφόρων επιτροπών του έργου από το Συντονιστικό Συμβούλιο (Σ.Σ.) του Π.Ι. (7/15-5-2003)<sup>1</sup> συγκροτήθηκαν όλες οι επιτροπές τόσο για

1. Πρακτικά Συνεδριάσεων του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι.

τη χαρτογράφηση όσο και για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής. Κάθε υπεύθυνος μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος επέλεξε την ομάδα εργασίας του και όλες οι ομάδες εγκρίθηκαν από το Σ.Σ. του Π.Ι. (8/26-5-2003)<sup>2</sup>. Συνολικά εργάστηκαν στο έργο αυτό 170 άτομα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής διαφόρων κατηγοριών μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στους συγγραφείς των ΑΠΣ δόθηκαν οι παρακάτω κατευθύνσεις: α) να μελετηθούν τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ γενικής αγωγής προσεκτικά και να γίνουν οι αναγκαίες τροποποιήσεις ή προσαρμογές με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε κατηγορίας μαθητών έτσι ώστε να υλοποιείται η ένταξη των μαθητών στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα και με το νόμο (2817/2000) και β) μόνο σε ειδικές περιπτώσεις και μαθήματα όπου αυτό απαιτείται, να αναπτυχθούν ειδικά ΑΠΣ από την αρχή.

Οι κατευθύνσεις αυτές βασίζονται στα διεθνή δεδομένα και στις σύγχρονες απόψεις για τα αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής που θα πρέπει να περιλαμβάνουν τους ίδιους στόχους με αυτά της γενικής εκπαίδευσης και να διαφοροποιούνται μόνο ως προς τη διαδικασία και τον τρόπο-υλικά υλοποίησης και αξιολόγησης των μαθητών οι οποίοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες και τους τρόπους μάθησής τους (Jordan & Powell, 1994).

Κάθε ομάδα ασχολήθηκε με τη συστηματική μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας και των αναγκών της ελληνικής πραγματικότητας. Στη μελέτη αυτή βασίστηκε: α) ο σχεδιασμός των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες και β) ο σχεδιασμός της έρευνας για τη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Στη συνέχεια έγινε η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων για τη χαρτογράφηση και την ανάπτυξη των ΑΠΣ, ακολούθησε η συγγραφή του τόμου της χαρτογράφησης και όλων των ΑΠΣ και η αξιολόγησή τους από εξωτερικούς αξιολογητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό, ειδικούς για κάθε κατηγορία μαθητών καθώς και από τους Συμβούλους και Παρέδρους γενικής εκπαίδευσης που ήταν μέλη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. κατά το έτος 2003-2004. Τα ΑΠΣ εγκρίθηκαν για εκτύπωση στην υπ' αρ. 1/24-3-2004<sup>3</sup> συνεδρίαση του παραπάνω Τμήματος του Π.Ι. και στη συνέχεια έγιναν δύο ημερίδες διάχυσης των αποτελεσμάτων, μία στην Αθήνα και μία στη Θεσσαλονίκη.

Η επόμενη φάση ήταν η εκτύπωση του τόμου της Χαρτογράφησης και των ΑΠΣ καθώς και η διανομή τους, μετά από έγκριση και υπουργική απόφαση, στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής για πιλοτική εφαρμογή σύμφωνα με την απόφαση (1/24-3-2004) του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι.

---

2. Πρακτικά Συνεδριάσεων του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι.

3. Πρακτικά Συνεδριάσεων του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι.

## Αποτελέσματα

### Α) ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής

Τα ΑΠΣ που εκπονήθηκαν περιλαμβάνουν τις παρακάτω κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τον ν. 2817/2000 όπως συμπληρώθηκε με τον ν. 3194/2003:

- 1) μαθητές με νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα
- 2) μαθητές με αυτισμό
- 3) μαθητές με σοβαρά προβλήματα ακοής ή κωφοί
- 4) μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ή τυφλοί
- 5) μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφοί)
- 6) μαθητές με σοβαρά κινητικά προβλήματα
- 7) μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα

### Α' ΑΠΣ για μαθητές με νοητική καθυστέρηση

Οι Υπεύθυνοι για τη σύνταξη των ΑΠΣ αυτής της κατηγορίας ήταν, α) για το Α.Π.Σ. μαθητών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση ο κ. Σούλης Σπυρίδων, Επίκουρος καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, β) για το Α.Π.Σ. μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση η κ. Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, γ) για το Α.Π.Σ. μαθητών των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης κ. Αλεβίζος Γεώργιος, Διευθυντής Ε.Ε.Ε.Κ Καλλιθέας.

Με τα αναλυτικά προγράμματα, που αναπτύχθηκαν για την κατηγορία αυτή των μαθητών, καλύπτονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και εφήβων με νοητική καθυστέρηση μέχρι την ηλικία των 22 ετών, που προβλέπει ο νόμος 2817/2000 και που είναι ενταγμένα σε διάφορες δομές εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, ο κ. Σούλης με την ομάδα του επεξεργάστηκε και ανέπτυξε ειδικό ΑΠΣ για παιδιά και εφήβους με σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Στο ΑΠΣ αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικής προσαρμογής και επικοινωνίας (με προφορικό λόγο και στοιχεία από γραπτό λόγο). Επίσης, με βάση το ΔΕΠΠΣ του Π.Ι. παρουσιάζονται ενδεικτικά διδακτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στη μεθοδολογία της Ειδικής Αγωγής.

Η κ. Πολυχρονοπούλου με την ομάδα της εκπόνησε Α.Π.Σ. που καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση δίνοντας έμφαση στην κατάκτηση βασικών γνώσεων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και στην εμπέδωση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικής προσαρμογής. Στο ΑΠΣ αυτό δίνονται οδηγίες στους δασκάλους των ειδικών σχολείων και των τμημάτων ένταξης για τα επιμέρους μαθήματα και παρουσιάζονται ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες για προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης.

Ο κ. Αλεβίζος με την ομάδα του ανέπτυξε ειδικό Α.Π.Σ. για τους εφήβους με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στα νεοϊδρυμένα Τμήματα Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Οι έφηβοι αυτοί στην πλειονότητά τους

μέχρι πρόσφατα δεν είχαν καμιά επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία. Κεντρικός πυρήνας των Α.Π.Σ. αυτών είναι η συντήρηση και επέκταση των λειτουργικών γνώσεων στα βασικά μαθήματα: Γλώσσα και Μαθηματικά, λόγω της σπουδαιότητάς τους για την κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των εφήβων αυτών. Στα Α.Π.Σ. αυτά, επίσης, δίνονται κατευθύνσεις για τα εργαστήρια ξυλουργικής, υδραυλικών, κεραμικής, ραπτικής, κ.τ.λ., ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα κατάρτισης κάθε μαθητή. Χρησιμοποιούνται, επίσης, παραδείγματα διαθεματικότητας και δημιουργίας κινήτρων στους εφήβους έτσι ώστε η επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση να είναι περίοδος άσκησης, χαράς και δημιουργίας.

#### Β' ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό

Υπεύθυνη για τη σύνταξη του ΑΠΣ αυτού ήταν η κ. Μαυροπούλου Σοφία, Λέκτορας Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας. Το Α.Π.Σ. για τα παιδιά με αυτισμό έχει καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Αποτελεί καινοτομία στην Ειδική Αγωγή σε ένα χώρο με παντελή έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας. Επειδή το ευρύ φάσμα του αυτισμού είναι δύσκολο να καλυφθεί με ένα Α.Π.Σ., όπως δηλώνουν οι συγγραφείς, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις βασικές ανάγκες ενός αυτιστικού παιδιού που έχει σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας. Στο ΑΠΣ αυτό δίνονται πολλά παραδείγματα και χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές και προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας, αυτοεξυπηρέτησης, κ.τ.λ. Δίνονται, επίσης, παραδείγματα από συγκεκριμένες δραστηριότητες με την ειδική μεθοδολογία που προκύπτει από την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων στις ΗΠΑ και στην Ε.Ε.

Η εργασία της κ. Μαυροπούλου και της ομάδας της ήταν επίπονη, γιατί δοκιμάστηκε πρώτα πειραματικά, όπως φαίνεται και από μια εκτενή σειρά φωτογραφιών που παρουσιάζονται στο παράρτημα του σχετικού ΑΠΣ.

#### Γ' ΑΠΣ για μαθητές με πρόβλημα ακοής

Υπεύθυνη της σύνταξης των ΑΠΣ αυτών ήταν η Επιστημονική Υπεύθυνη του έργου (Β. Λαμπροπούλου), ενώ υπεύθυνος σύνταξης του ΑΠΣ για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ήταν ο κ. Κουρμπέτης Βασίλης, Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. Τα ΑΠΣ για την εκπαίδευση κωφών και βαρηχδών μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2 τόμοι) περιλαμβάνουν ειδικές προσαρμογές των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης και υποδείξεις για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Στο σχεδιασμό των ΑΠΣ έχουν υιοθετηθεί οι αρχές της διγλωσσης εκπαίδευσης κωφών μαθητών, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και εμπειρία των τελευταίων χρόνων. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν ειδικά ΑΠΣ για την έγκαιρη παρέμβαση, τη συμβουλευτική γονέων, την πρόωμη γλωσσική κατάκτηση, την ακουστική εκπαίδευση και την κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας (κυρίως της γραπτής) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και για όλα τα μαθήματα του σχολείου. Δίνονται, επίσης, παραδείγματα διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Ο κ. Κουρμπέτης με την ομάδα του εκπόνησε ειδικό ΑΠΣ για την εκ-



μάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τους κωφούς μαθητές, προσθέτοντας έτσι ένα καινούριο μάθημα για την Ελλάδα το οποίο διευκολύνει την εφαρμογή της δίγλωσσας-διπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών και συντελεί στην αναβάθμιση της όλης εκπαίδευσής τους.

#### Δ' ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης

Υπεύθυνη της σύνταξης των ΑΠΣ αυτών ήταν η κ. Σιδέρη Αθηνά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ομάδα της κ. Σιδέρη ανέπτυξε διαφοροποιημένα ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2 τόμοι). Τα ΑΠΣ αυτά στηρίζονται σε ένα εκτενές θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αιτιολογεί την απόφαση της ομάδας να διαφοροποιήσει τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης. Η διαφοροποίηση αυτή είναι μια διεθνής πρακτική της Ειδικής Αγωγής και δε σημαίνει αντιγραφή αλλά προσαρμογή όπου χρειάζεται, του κοινού ΑΠΣ στις ανάγκες της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Στα ΑΠΣ αυτά προστέθηκαν, επίσης, οδηγίες για την υποστήριξη των τυφλών μαθητών, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού, για να καταστούν μελλοντικά αυτόνομα άτομα στο χώρο της εργασίας και της κοινωνίας γενικότερα. Τα ΑΠΣ συνοδεύονται και από υποδείξεις υλικού διδασκαλίας καθώς και από ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας.

#### Ε' ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές δυσκολίες

Υπεύθυνη για τα ΑΠΣ της κατηγορίας αυτής ήταν η κ. Κουτσούκη Δήμητρα, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η κ. Κουτσούκη με την ομάδα της ανέπτυξε ειδικό ΑΠΣ Φυσικής Αγωγής για όλες τις κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες βασισμένο στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ γενικής Φυσικής Αγωγής. Ανέπτυξε, επίσης, ένα διαφοροποιημένο ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Στα διαφοροποιημένα Α.Π.Σ. Φυσικής Αγωγής, οι συστηματικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει και οι προσθήκες βοηθούν το δάσκαλο και τον ειδικό γυμναστή να καταρτίσει εξατομικευμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής. Το διαφοροποιημένο ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές αναπηρίες εστιάζεται κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και παρέχει διαφοροποιήσεις, επιλογές και προσαρμογές της διδασκτέας ύλης με επικέντρωση στις βασικές διδακτικές ενότητες, που αποτελούν τον πυρήνα των μαθημάτων αυτών. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση περισσότερο στην ποιότητα παρά στην ποσότητα των προσφερόμενων γνώσεων για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες.

#### Στ' ΑΠΣ ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας

Υπεύθυνη των ΑΠΣ αυτών ήταν η κ. Δροσινού Μαρία, Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. Η ομάδα εργασίας της κ. Δροσινού αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπ/σης των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής. Η ομάδα αυτή υπό την καθοδήγηση της κ. Δροσινού μελέτησε τα βιβλία των ΤΕΕ γενικής αγωγής, ανέπτυξε ΑΠΣ με κατάλληλες προσαρμογές, και με στόχο την επαρκή επαγγελματική

εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες έτσι ώστε το απολυτήριο των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας να μπορεί να αντιστοιχεί με αυτό των μαθητών ΤΕΕ γενικής αγωγής. Εκτός από τα ΑΠΣ που καταρτίστηκαν για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ προτείνονται και ωρολόγια προγράμματα των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής. Τα ΑΠΣ έχουν εμπλουτισθεί με παραδείγματα από σχέδια εργασίας και πλούσιο φωτογραφικό υλικό που δείχνει τα παιδιά σε ώρα εργασίας στα εργαστήρια των ΤΕΕ.

#### Ζ' Οδηγός για παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες

Τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες περιελήφθησαν ως κατηγορία με το νόμο 3194/2003 στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να παραχθεί ένας οδηγός για τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, που να τους ενημερώνει και να τους κατευθύνει έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν κατάλληλα τα παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες στον ακαδημαϊκό ή τον καλλιτεχνικό τομέα. Το έργο σύνταξης του οδηγού σπουδών ανατέθηκε στην αποσπασμένη στο Π.Ι. εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής κ. Λόξα Ιωάννα με τη συμπαράσταση άλλων ειδικών και καθοδήγηση της υπευθύνου του έργου και του συντονιστή των ΑΠΣ. Στον οδηγό δίνονται αρκετές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τον πληθυσμό των παιδιών αυτών αλλά και ιδέες για την εφαρμογή ατομικών και ομαδικών προγραμμάτων εμπλουτισμού και υποστήριξης των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες μέσα στις κανονικές τάξεις των γενικών σχολείων.

#### Η' Οδηγός για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφοί μαθητές)

Ο οδηγός για τυφλοκωφούς μαθητές αναπτύχθηκε από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και υποψήφιο διδάκτορα κ. Ορφανό Πέτρο με τη συμπαράσταση άλλων ειδικών του χώρου και των υπευθύνων του έργου. Σκοπός του οδηγού αυτού ήταν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ειδικό σχολείο για τυφλοκωφούς μαθητές και έχει πρόσφατα ιδρυθεί από το ΥΠΕΠΘ στην Αθήνα καθώς επίσης και όσοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης ή ειδικά σχολεία που έχουν τυφλοκωφούς μαθητές. Στον οδηγό αυτό παρέχονται πληροφορίες για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού αυτού, για τους τρόπους διδασκαλίας, οργάνωσης της τάξης και το αναλυτικό πρόγραμμα. Δίνονται, επίσης, αρκετές κατευθύνσεις για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά με διάφορους τρόπους και συστήματα.

#### Β) Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής

Η χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής είχε ως σκοπό την καταγραφή:

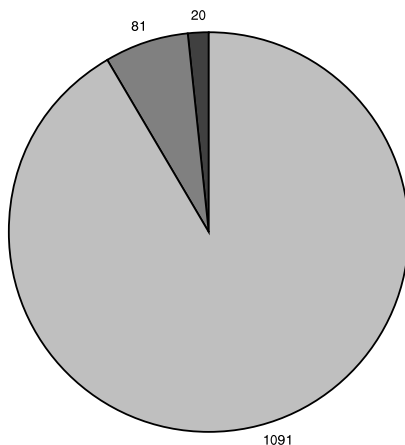
- α) των δομών της Ειδικής Αγωγής και των χαρακτηριστικών τους
- β) των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων εργαζόμενων στην Ειδική Αγωγή και των χαρακτηριστικών τους
- γ) του μαθητικού πληθυσμού που εξυπηρετεί η Ειδική Αγωγή
- δ) των φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή και
- ε) της ισχύουσας νομοθεσίας.

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορά στην καταγραφή του πληθυσμού που εξυπηρετεί η Ειδική Αγωγή, των δομών Ειδικής Αγωγής και των εκπαιδευτικών και άλλων εργαζόμενων του χώρου, αναπτύχθηκαν πρωτόκολλα συλλογής πληροφοριών (ερωτηματολόγια) που απεστάλησαν σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), από τον Ιούνιο έως τον Οκτώβριο του 2003. Παράλληλα για την νομοθεσία και τους φορείς που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή αξιοποιήθηκαν και συγκεντρώθηκαν δεδομένα από πολλαπλά αρχεία.

Η επεξεργασία των δεδομένων έδωσε πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες για όλες τις μεταβλητές, όμως εδώ για λόγους οικονομίας χώρου παρουσιάζεται μικρό μόνο μέρος των αποτελεσμάτων αποκλειστικά από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Το σύνολο των δεδομένων έχει ήδη παρουσιασθεί στις ημερίδες διάχυσης των αποτελεσμάτων του έργου που πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα (24/04/04) και στη Θεσσαλονίκη (25/04/04) και κατατεθεί ως παραδοτέο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τον Ιούλιο του 2004.

Με βάση τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν (N=1192) προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (N=1124), ενώ στη Δευτεροβάθμια ανήκουν ελάχιστα (N=68) (Γράφημα 1).

**Γράφημα 1:** Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Ειδικότερα, το 67,6% των ΣΜΕΑ αποτελούν τμήματα ένταξης δημοτικού, το 12,8% είναι ειδικά δημοτικά σχολεία, το 6,8% είναι ειδικά νηπιαγωγεία και το 4,4% είναι τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το 2,9% των ΣΜΕΑ αφορά σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης, το 2,2 % αποτελούν τα τμήματα ένταξης γυμνασίου και το 0,5% τα ειδικά γυμνάσια. Τέλος, ακολουθούν τα ειδικά λύκεια και τα τμήματα ένταξης λυκείου με ποσοστό 0,3% το καθένα, τα τμήματα ένταξης ΤΕΕ τα οποία καταλαμβάνουν το 0,2%, καθώς και τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας, τα οποία είναι ελάχιστα με αντίστοιχο ποσοστό 0,1% το καθένα.

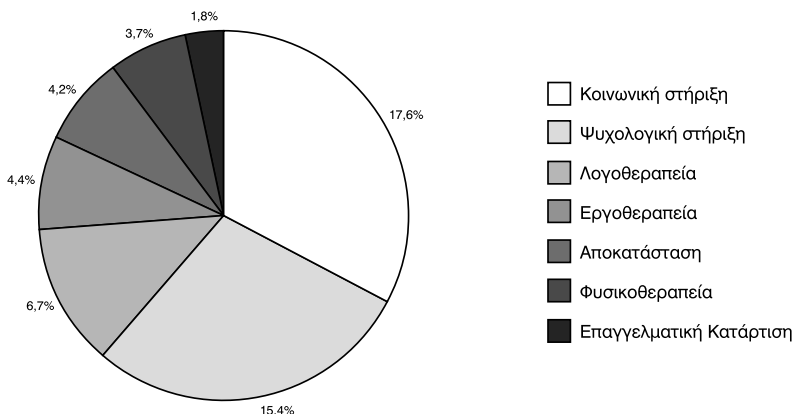
Οι παραπάνω σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής συγκεντρώνονται κυρίως στην Αττική, στην Κεντρική Μακεδονία και στην Κρήτη ενώ οι λιγότερες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής λειτουργούν στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, δημιουργώντας ερωτηματικά σχετικά με την ορθολογική και ισότιμη γεωγραφική κατανομή των υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής.

Εάν εξετάσουμε τη στέγαση των ΣΜΕΑ, ως ένα στοιχείο ποιότητας της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής, το 44% των ειδικών σχολείων συστεγάζεται με σχολεία γενικής αγωγής, το 34,8% των ειδικών σχολείων στεγάζεται σε κτίρια που εξυπηρετούν ανάγκες άλλης σχολικής μονάδας και έχουν αυτόνομη αυλή (N=90), ενώ το 15,8% συστεγάζεται με ιδρύματα (N=41). Τέλος, μικρό ποσοστό ειδικών σχολείων 5,4% βρίσκεται σε νοσηλευτήρια (N=14).

Ειδικότερα από τις ΣΜΕΑ που συστεγάζονται με σχολεία γενικής αγωγής, το 24,6% λειτουργεί σε βοηθητικό χώρο του σχολείου μικρότερων διαστάσεων από άλλες κανονικές αίθουσες. Το ίδιο παρατηρείται και στη στέγαση των τμημάτων ένταξης, που αποτελούν και την κυρίαρχη αριθμητικά δομή Ειδικής Αγωγής. Το 54,7% λειτουργεί σε βοηθητικούς χώρους και αποθήκες μικρότερων διαστάσεων από μια κανονική αίθουσα σχολείου.

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες στις ΣΜΕΑ, αφορούν κυρίως στην κοινωνική και ψυχολογική στήριξη. Ακολουθούν η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η αποκατάσταση, η φυσικοθεραπεία, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση κατέχει την τελευταία θέση. Δυστυχώς όμως σε 69,4% των ΣΜΕΑ δεν παρέχεται καμία ιδιαίτερη υπηρεσία εκτός της τυπικής εκπαίδευσης (Γράφημα 2).

**Γράφημα 1:** Παρεχόμενες υπηρεσίες των ΣΜΕΑ σε όλη την Ελλάδα



Σε ό,τι αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων, που προωθούν μια διευρυμένη αντίληψη για το περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής και βοηθούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η πλειοψηφία των ΣΜΕΑ (78,8%) δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει κανένα. Το υπόλοιπο 21,2% αναπτύσσει προγράμματα κυρίως εθνικά και τοπικά και λιγότερο ευρωπαϊκά (17%).

Οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, διακρίνονται σε εκ-

παιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και σε λοιπό προσωπικό (διοικητικούς κ.λπ.). Το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις ΣΜΕΑ και συμμετείχαν στην έρευνα, είναι 2.842. Η πολυπληθέστερη ειδικότητα είναι αυτή των δασκάλων (N=1.655), ενώ ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής (N=224), οι νηπιαγωγοί (N=194), οι φιλόλογοι (N=191) και οι μαθηματικοί (N=86). Η πλειοψηφία από αυτούς είναι μόνιμοι υπάλληλοι με οργανική θέση, σε ποσοστό 58,9% ενώ το ποσοστό των αναπληρωτών (10,8%) είναι μικρό.

Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ, το 68,05% είτε έχει παρακολουθήσει πέρα από τις βασικές σπουδές, προγράμματα μετεκπαίδευσης για την ειδική ή γενική αγωγή, είτε έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, είτε κατέχει μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών. Στον πίνακα 1, φαίνεται η κατάρτισή τους στην ειδική ή τη γενική αγωγή, όπου αναδεικνύεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό(40,7%) δεν έχουν καμία απολύτως κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή.

**Πίνακας 1:** Πρόσθετες σπουδές εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ

Σπουδές	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο	%
Γενική Αγωγή	384	404	788	40,7
Ειδική Αγωγή	512	634	1.146	59,3
Σύνολο	896	1.038	1.934	100,0

Ειδικότερα για την κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή, το 71,9% αφορά μετεκπαίδευση σε Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής (N=824), το 8,3% ΣΕΛΜΕ/ΠΙΕΚ/ΠΑΤΕΣ (N=95), το 6,7% μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (N=77), το 5,7% δεύτερο πτυχίο ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος (N=65), το 4% μετεκπαίδευση στο εξωτερικό (N=46), το 1,9% Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (N=17), ενώ μόλις το 1,5% κατέχει διδακτορικό τίτλο (N=17).

Σε ό,τι αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, εκτός από τους δασκάλους, νηπιαγωγούς και γυμναστές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εργάζονται πρόσφατα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχουν μεγάλη εμπειρία.. Περίπου μισοί (48,4%) από τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ έχουν ολιγοστή εμπειρία από 0-5 χρόνια, το 24,4% έχει πολυετή εμπειρία 10-20 χρόνια, το 17% έχει εμπειρία 5-10 χρόνια, ενώ πολύ μεγάλη εμπειρία (περισσότερα από 20 χρόνια) έχει το 10,2% των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να έχει μεγαλύτερη εμπειρία στις ΣΜΕΑ από τους εκπαιδευτικούς. Ένα ποσοστό 41,7% έχει πολυετή εμπειρία, 10-20 χρόνια (N=101), 27,4% ολιγοστή εμπειρία, από 0-5 χρόνια (N=68), 18,8% πολύ μεγάλη εμπειρία για περισσότερα από 20 χρόνια (N=50), ενώ το 12,1 % έχει εμπειρία 5-10 χρόνια (N=31). Οι πολυπληθέστερες επαγγελματικές κατηγορίες του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι των κοινωνικών λειτουργών (N=62) και των ψυχολόγων (N=51). Ακολουθούν οι σχολικοί νοσηλευτές (N=34), το βοηθητικό προσωπικό (N=31), οι λογοθεραπευτές (N=21), οι φυσικοθεραπευτές (N=17), οι εργοθεραπευτές (N=15), ενώ στο ειδικό εξειδικευμένο προσωπικό βρέθηκαν μόνο πέντε άτομα (N=5).

Ο πληθυσμός των μαθητών που εξυπηρετούνται σήμερα από τις παραπάνω

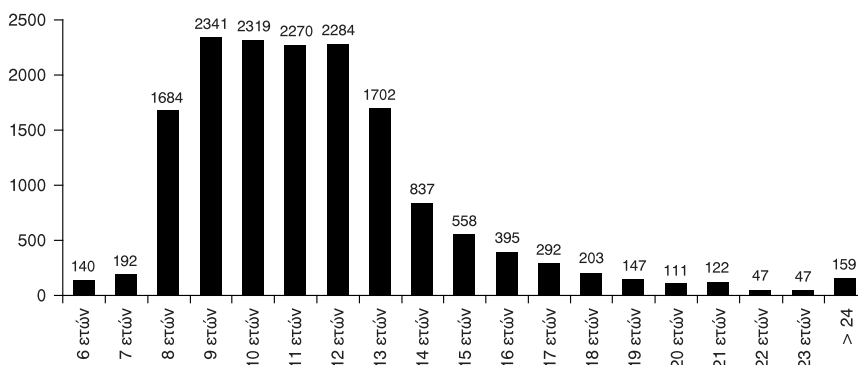
δομές της Ειδικής Αγωγής με βάση την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας φτάνει τα 15.850 άτομα, με πολυπληθέστερη κατηγορία αυτή των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αναλυτικά η κατανομή των μαθητών ανά κατηγορία ειδικών αναγκών παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Μαθητές ΣΜΕΑ ανά κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

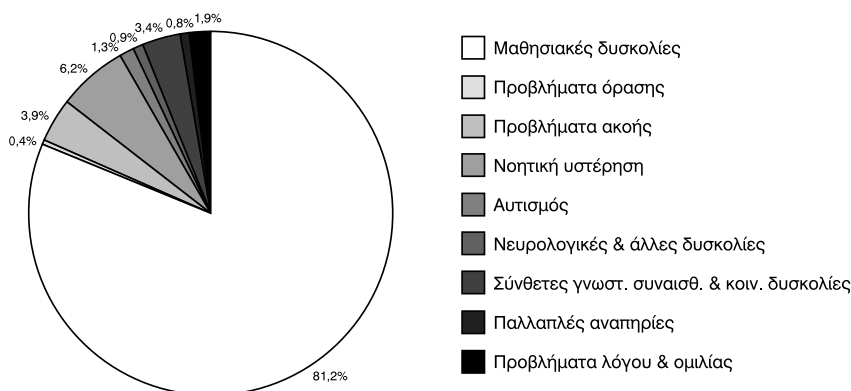
Ειδικές Ανάγκες	N	%
Μαθησιακές Δυσκολίες	8.899	56,2
Προβλήματα Όρασης	105	0,7
Προβλήματα Ακοής	672	4,2
Νοητική Υστέρηση	2.360	14,9
Αυτισμός	657	4,1
Νευρολογικές & άλλες Δυσκολίες	1.174	7,4
Σύνθετες Γνωστ. Συναισθ. & Κοιν. Δυσκολίες	1.135	7,2
Πολλαπλές Αναπηρίες	431	2,7
Προβλήματα Λόγου & Ομιλίας	417	2,6
Σύνολο	15.850	100,0

Σε ό,τι αφορά στις ηλικίες του μαθητικού πληθυσμού των ΣΜΕΑ, διαπιστώνουμε, ότι οι ηλικίες από 9 έως 12 ετών είναι οι πολυπληθέστερες, ενώ όσο απομακρυνόμαστε από αυτές είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω οι συχνότητες μικραίνουν (Γράφημα 3).

**Γράφημα 3:** Μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανά ηλικία



Τέλος, όσον αφορά στη φοίτηση μαθητών με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής, 1.189 μαθητές (7,5%) έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα με σημαντική συγκέντρωση στο νομό Αττικής. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των μαθητών (81,2%) εντάσσονται στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζονται πολύ χαμηλότερα ποσοστά (Γράφημα 4).

**Γράφημα 4:** Μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής ανά κατηγορία ειδικών αναγκών

## Συζήτηση

### Α) ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής

Το εγχείρημα για την ανάπτυξη ΑΠΣ για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες ήταν τεράστιο, αν αναλογισθεί κανείς τις ελλείψεις σε στελέχωση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. καθώς και σε υποδομή και προηγούμενη εργασία στο αντικείμενο αυτό. Παρόλα αυτά η εμπλοκή όλου σχεδόν του επιστημονικού δυναμικού της χώρας και η συμβολή των Πανεπιστημιακών Ειδικής Αγωγής που στην πλειοψηφία τους εργάστηκαν στο έργο αυτό είτε ως υπεύθυνοι ομάδων είτε ως απλά μέλη ήταν καταλυτική για την επιτυχή υλοποίηση όλου σχεδόν του έργου. Να σημειωθεί ότι στο παρελθόν όσες απόπειρες είχαν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση είχαν αποτύχει να παρουσιάσουν μία ολοκληρωμένη πρόταση ακόμα και για μία κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, ενώ το αίτημα για την εκπόνηση αυτών των ΑΠΣ ήταν αίτημα 27 χρόνων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Αποτέλεσμα του έργου αυτού ήταν να αναπτυχθούν για πρώτη φορά στην Ελλάδα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (10 τόμοι) με προσαρμογές, υποδείξεις και ειδικά ΑΠΣ για επτά κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά, επειδή έγιναν για πρώτη φορά, θα έχουν πιθανά ελλείψεις και λάθη. Γι' αυτό το λόγο είχε προβλεφθεί η πιλοτική εφαρμογή τους, ώστε να δοκιμαστούν και να διορθωθούν. Αποτελούν, όμως, μία πρώτη βάση για παραπέρα ανάπτυξη και εξέλιξη της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

### Β) Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής

Η συνθετική ανάλυση των αποτελεσμάτων της χαρτογράφησης της Ειδικής Αγωγής, μας δίνει τη δυνατότητα για μια σφαιρική και κριτική αντίληψη της ανά-

πτυξης της Ειδικής Αγωγής, κυρίως όσον αφορά στις δομές Ειδικής Αγωγής, στους εργαζόμενους σε αυτές τις δομές και στους μαθητές που εξυπηρετούνται σήμερα από την Ειδική Αγωγή. Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση, προκύπτει ότι η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα παρουσιάζει μια σημαντική ανάπτυξη, τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη στελέχωσης. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικά προβλήματα τα οποία απαιτούν άμεση και δυναμική λύση. Για παράδειγμα:

#### *Η ισόρροπη ανάπτυξη των δομών Ειδικής Αγωγής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης*

Σήμερα, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο παρουσίας στη δευτεροβάθμια και ειδικότερα στην επαγγελματική εκπαίδευση. Το ποσοστό των μονάδων Ειδικής Αγωγής που λειτουργεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει τη σημαντική ανάγκη για γρήγορη ανάπτυξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να κατακτηθεί μια ισόρροπη παροχή Ειδικής Αγωγής σε όλα τα επίπεδα. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην επαγγελματική εκπαίδευση, τα νεοϊδρυθέντα ΕΕΕΕΚ και την εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρούς περιορισμούς στην ανάπτυξή τους.

#### *Η ανάπτυξη πολλών τύπων σχολικών μονάδων σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας*

Με βάση την κατανομή των μονάδων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται φανερό ότι συνολικά φαίνεται να προωθείται η επιλογή της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, επιλέγοντας ως κυρίαρχη μορφή παροχής Ειδικής Αγωγής τα τμήματα ένταξης. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης και άλλων τρόπων παροχής Ειδικής Αγωγής – με στόχο πάντοτε τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών για τους μαθητές και τις οικογένειές τους – καθώς επίσης και μια ιδιαίτερη πρόνοια για τα τμήματα ένταξης και τη λειτουργία τους στο βαθμό που αποτελούν το 73% των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής.

Όσον αφορά στην γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής, δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού ορισμένων περιοχών (Ανατολική Μακεδονία - Θράκη) ιδιαίτερα παραμελημένων καθώς επίσης και η πλήρης απουσία ορισμένων δομών Ειδικής Αγωγής από μεγάλες περιοχές (Θεσσαλία). Μια τέτοια απουσία είναι δυνατό να θέσει σε κίνδυνο την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο βαθμό που τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες επιλογές σχολικών μονάδων και στήριξης Ειδικής Αγωγής σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες.

#### *Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής*

Η συστέγαση των ΣΜΕΑ με σχολεία γενικής αγωγής συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, δεν φαίνεται όμως να αποτελεί συνειδητή επιλογή και προϊόν σχεδιασμού αλλά μάλλον βολική άμεση λύση. Έτσι, η στέγαση των μονάδων είναι ελλιπής, σε περιορισμένους και συχνά ακα-



τάλληλους χώρους. Ιδιαίτερα για τα τμήματα ένταξης, επιβεβαιώνεται η κοινή εμπειρία, όπου περίπου τα μισά από αυτά «φιλοξενούνται» σε αποθήκες, γραφεία ή βοηθητικούς χώρους των σχολείων γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν μικρότερες διαστάσεις από τις υπόλοιπες αίθουσες του σχολείου, ανεπαρκή φωτισμό και γενικά δεν πληρούν τις προϋποθέσεις που τους αναλογούν.

#### *Η διεύρυνση των παρεχόμενων υπηρεσιών στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής*

Οι υπηρεσίες που παρέχονται στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής βρίσκονται ακόμη εγκλωβισμένες στο πρόγραμμα και στις κατευθύνσεις του γενικού παραδοσιακού σχολείου. Έτσι, σε πολύ μεγάλο αριθμό μονάδων δεν παρέχονται υπηρεσίες απολύτως απαραίτητες, όπως λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία, συμβουλευτική ή προ-επαγγελματική εκπαίδευση και διδασκαλία αυτόνομης διαβίωσης. Αυτή η κατάσταση είναι πιθανόν να προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της έλλειψης σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, περιορισμένων χώρων στέγασης αλλά και ελλειμματικής στελέχωσης της Ειδικής Αγωγής. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα, που φαίνεται να συμμετέχουν με υψηλό ποσοστό στον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής και οδηγούνται σε υπερβολικά μεγάλο αριθμό στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η ένταξη ενός τόσο μεγάλου αριθμού μαθητών σε αυτήν την κατηγορία, συχνά χωρίς σαφείς διαγνωστικές διαδικασίες, δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που τους παρέχεται.

#### *Η διεύρυνση των δομών ειδίκευσης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή*

Η ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τα στελέχη της Ειδικής Αγωγής υπογραμμίζει ελλείψεις που έχουν επισημανθεί και παλαιότερα, αναδεικνύοντας όμως το πραγματικό μέγεθος του προβλήματος. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή σε μεγάλο ποσοστό (περίπου 40%), δεν γνωρίζουν απολύτως τίποτε για το χώρο και έχουν μικρή εμπειρία αλληλεπίδρασης με μαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ η κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι απελπιστική στο βαθμό που δεν υφίσταται σήμερα καμία δυνατότητα για τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν και να καταρτισθούν στην Ειδική Αγωγή.

Η συνθετική εκτίμηση των δεδομένων που συλλέγησαν και παραδόθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προς αξιοποίηση και έκδοση, δίνει τη δυνατότητα σε όσους ασχολούνται θεσμικά με το χώρο της Ειδικής Αγωγής να σχεδιάσουν τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της αλλά και να παρέμβουν βραχυπρόθεσμα σε ζητήματα που απαιτούν άμεση λύση. Όμως εάν η πολιτική βούληση και η επιστημονική δυνατότητα ερμηνείας και σχεδιασμού απουσιάζουν, τότε η κάθε χαρτογράφηση περιορίζεται σε μια απλή, ανούσια ερευνητική άσκηση επί χάρτου. Τα ΑΠΣ που αναπτύχθηκαν μπορούν, επίσης, να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη μιας οργανωμένης, ενιαίας και ποιοτικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο το έργο αυτό, παρόλη τη σημαντικότητά του, είχε την

ατυχία να μην ολοκληρωθεί πριν τις βουλευτικές εκλογές του Μαρτίου 2004. Η αλλαγή του κυβερνώντος κόμματος και επόμενα και της ηγεσίας του Π.Ι. βρήκαν τους 10 τόμους των ΑΠΣ και τον τόμο της Χαρτογράφησης στο δρόμο για το τυπογραφείο και παρόλες τις προσπάθειές μας να ευαισθητοποιήσουμε και να βοηθήσουμε την καινούρια ηγεσία του Π.Ι. και του ΥΠΕΠΘ να δει τη χρησιμότητα του έργου ανεξάρτητα από κομματικούς και προσωπικούς χρωματισμούς και να μην το αφήσει να πάει χαμένο, δεν τα καταφέραμε. Δυστυχώς ο κόπος και η γνώση τόσων πολλών ανθρώπων που για πρώτη φορά στην Ελλάδα δούλεψαν συλλογικά και συντονισμένα, για να βοηθήσουν το ΥΠΕΠΘ να αναπτύξει μία επιστημονική και ευρωπαϊκή προοπτική για την Ειδική Αγωγή, θυσιάστηκε μαζί με τα κονδύλια που είχαν εξασφαλιστεί για την εκτύπωση και τη διανομή των ΑΠΣ στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Έτσι η Ειδική Αγωγή για άλλη μία φορά έμεινε στο δρόμο... γιατί άργησε μία μέρα.

Βενέττα Λαμπροπούλου. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Τηλ/φάξ: 2610 997594.  
e-mail: [v.lampropoulou@upatras.gr](mailto:v.lampropoulou@upatras.gr)

Σουζάνα Παντελιάδου. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τηλ/φάξ: 24210 74872.  
e-mail: [spadel@uth.gr](mailto:spadel@uth.gr)

Εμμανουήλ Μαρκάκης. Πρώην Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τηλ: 210 6467786.  
e-mail: [geomark@otenet.gr](mailto:geomark@otenet.gr)

## **Βιβλιογραφία**

- Halpin, D. & Lewis, A. (1996). The impact of the National Curriculum on twelve special schools in England. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), p. 95-105.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. In: *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), p. 194-200.
- Jordan, R. R. & Powell, S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), p. 27-39.
- Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive Education: The Greek Experience. In C. O'Hanlon (ed). *Inclusive Education In Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επ), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Mazurek, K & Winzer, M. A. (1994). *Comparative Studies in Special Education*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Αρχές - Ερευνητικά Δεδομένα και Διδακτική Παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Segal, S.S. (1967). *No Child is Ineducable*. *Special Education Provision and Trends*. Oxford: Pergamon.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α' και Β'*.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2000). *Special Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Washington DC: Gallaudet University Press.

## MAPPING AND CURRICULA OF SPECIAL EDUCATION

### **Abstract**

The purpose of this program was:

a) to collect all relevant information and to develop a database regarding Special Education in Greece and

b) to develop appropriate Curricula for seven different categories of students with Special needs (mentally disabled, deaf, blind, motor disabled, with autism, deaf and blind, gifted and talented).

The program was developed during 2003-2004 and was financed by the Ministry of Education and the European Union. For the collection of data in Special Education and the development of the database a questionnaire was sent to all Special Schools, units and integration classes throughout Greece. Data were analyzed and presented in a database including the characteristics of students and personnel serving special education, the different school placements and buildings, the availability of support services, the legislation etc. The development of different curricula for special needs students, involved 170 people from different fields of special education, who studied in groups the existing curricula for general education, and made appropriate adaptations or developed new curricula for some subjects or skills as needed. The results of this program include 10 volumes of different curricula for seven categories of students with special needs, and one volume with the data that present the mapping of special education in Greece.

**Keywords:** Special Education, Curriculum, Database

Venetta Lampropoulou. Professor of Special Education. Department of Primary Education –Deaf Studies Unit. University of Patras- Greece. Phone-fax: +30 2610 997594.  
e-mail: [v.lampropoulou@upatras.gr](mailto:v.lampropoulou@upatras.gr)

Suzana Padeliadu. Professor of Special Education. Department of Special Education. University of Thessalia-Greece. Phone-fax: +30 24210 74872.  
e-mail: [spadel@uth.gr](mailto:spadel@uth.gr)

Emmanuel Markakis. Special counselor of Pedagogical Institute. Ministry of Education Greece. Phone: +30 210 6467786.  
e-mail: [geomark@otenet.gr](mailto:geomark@otenet.gr)