

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής

Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας PhD.

ntinask@otenet.gr

Στόχος της εργασίας αυτής δεν είναι απλά να περιγράψει τον σύγχρονο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού αλλά να διερευνήσει τα εμπόδια στην πραγμάτωσή του στον χώρο της πράξης.

Εισαγωγή

Η σταδιακή απομάκρυνση από το παραδοσιακό λειτουργικιστικό μοντέλο της ειδικής αγωγής και η καθιέρωση του κοινωνικού ερμηνευτικού μοντέλου οδήγησε και στην αλλαγή του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού από αυτόν του τεχνίτη εφαρμοστή των αποφάσεων άλλων σε αυτόν του επαγγελματία, δηλαδή του ικανού για τη λήψη αφηρημένων αποφάσεων (Carr κ.α. 1994) που αξιολογώντας την κοινωνική και εκπαιδευτική εγκυρότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνεισφέρει ουσιαστικά στην πολυεπαγγελματική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο σύγχρονος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού απαιτεί να μην είναι αυτός μόνο ψυχολόγος και εκπαιδευτικός τεχνολόγος αλλά και σχεδιαστής κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, κοινωνιολόγος και γνώστης των παραμέτρων του πλαισίου στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα (Deno, 1994). Έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να οδηγήσει τον μαθητή στην κατάκτηση της όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητης διαβίωσης και στην ένταξή του στην κοινότητα.

Ας δούμε όμως αναλυτικά τι σημαίνει αυτό και πόσο εφικτό είναι.

Απαιτήσεις του ρόλου

- Σχεδιαστής εκπαίδευσης

Το θέμα είναι τι είδους εκπαίδευση; Εκπαίδευση που σχεδιάζεται με άξονα τα μειονεκτήματα του μαθητή ή εκπαίδευση που σχεδιάζεται με άξονα τις δυνατότητές του;

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που βασίζεται στην αξιολόγηση των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του μαθητή οδηγεί σε χαμηλές προσδοκίες. Λόγω των επιδράσεων του λειτουργικιστικού μοντέλου της ειδικής αγωγής παραμένει σθεναρή μια στάση που στηρίζεται στην λογική ότι η εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται από τα μειονεκτήματα του μαθητή και όχι από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (McSheehan, κ. α., 2002). Η συνήθης διαδικασία είναι η εκπόνηση εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την καταγραφή των μειονεκτημάτων του μαθητή. Αντί να καταγράφεται μια πλήρης εικόνα των δυνατοτήτων του σε όλες τις περιοχές λειτουργικών ικανοτήτων και αντί να αξιολογείται η πρόοδός του σε σχέση και με την επίδοση των διδασκόντων περιγράφονται απλά οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν και ο μαθητής αξιολογείται σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή του σε προκαθορισμένες δραστηριότητες, άσχετα αν αυτές είναι ηλικιακά ακατάλληλες, βαρετές ή εκπαιδευτικά ασήμαντες.

Αντίθετα ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των δυνατοτήτων οδηγεί σε υψηλές προσδοκίες και συνεπακόλουθα σε θετικά αποτελέσματα¹ (Callahan, 2002). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να συλλέγει συστηματικά πληροφορίες για τις δυνατότητες του μαθητή (Carr κ. α., 2002' LaVigna & Donnellan, 1986' Meyer & Evans, 1989). Συγκρίνοντας κατόπιν το επίπεδο των δυνατοτήτων με το επίπεδο των συνομηλίκων χΕΕΑ να αναλύει την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και τους συνομηλίκους του αναδεικνύοντας έτσι τους στόχους της παρέμβασής του (Evans & Meyer, 1985' Meyer & Evans, 1989' Ντίνας 2003).

¹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Marci (Callahan, 2002) που έχοντας λάβει 'εκπαίδευση' χαμηλών προσδοκιών αποφοίτησε σε ηλικία 18 ετών έχοντας τις ικανότητες ενός βρέφους 7 μηνών. Ο εγκλεισμός σε ίδρυμα ήταν πλέον ορατός. Χάρης όμως στην αντίδραση των γονέων της αλλά και τη θετική στάση των επαγγελματιών στους οποίους απευθύνθηκαν η Marci έχει πλέον κατακτήσει έναν υψηλό βαθμό ανεξαρτησίας και εργάζεται σε μια τοπική εφημερίδα. Αρχικά η αξιολόγηση της έδειξε ότι το μόνο που μπορούσε να κάνει ήταν να βάζει σε λειτουργία το μαγνητόφωνο. Εκεί βασίστηκε ολόκληρη η παρέμβαση που συνδέοντας την εκκίνηση του μαγνητοφώνου με την έναρξη λειτουργίας μηχανήματος καταστροφής χάρτου οδήγησε μετά από τρεις μήνες εκπαίδευσης στην εύρεση και διατήρηση απασχόλησης σε μια τοπική εφημερίδα χωρίς επίβλεψη. Το 2002 η Marci συμπλήρωσε έξι χρόνια απασχόλησης.

Η φιλοσοφία που διαπερνά την επιλογή δραστηριοτήτων πρέπει να βασίζεται στο κριτήριο της μικρότερης επικινδυνότητας σύμφωνα με το οποίο το να θεωρούμε ότι ένα άτομο δεν είναι ικανό σε μια ορισμένη περιοχή θα έχει καταστρεπτικές συνέπειες για αυτό αν η υπόθεσή μας αποδειχθεί λανθασμένη (Donnellan, 1984). Αντί λοιπόν να αποκλείει δραστηριότητες, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να εμπλουτίζει το πρόγραμμα σπουδών και να είναι ανοιχτός στην καινοτομία προωθώντας την εφαρμογή κοινωνικοεκπαιδευτικά έγκυρων παρεμβάσεων που διασφαλίζουν το δικαίωμα του ΑμΕΕΑ σε ικανή και αποτελεσματική εκπαίδευση, που δεν το υποτιμούν ή το στιγματίζουν ούτε θέτουν σε κίνδυνο τη σχέση δασκάλου μαθητή. Επιπρόσθετα να αντιμετωπίζει τον μαθητή σαν ενεργό συμμετοχο στη διαδικασία της μάθησης και όχι σαν παθητικό δέκτη θεραπείας (Carr κ.α., 1994).

□ Αναλυτής συμπεριφοράς

Για να θεωρείται κάποιος σχεδιαστής προγραμμάτων εκπαίδευσης που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου θα πρέπει να είναι σε θέση να εξακριβώνει τους αιτιολογικούς παράγοντες των συμπεριφορών πρόβλημα που εμποδίζουν την παροχή πρόσβασης στην μάθηση, έτσι ώστε να αναπτύσσει παρέμβαση που θα είναι εμφανής στην αιτιολογία της συμπεριφοράς. Έτσι διπλασιάζονται οι πιθανότητες επιτυχίας (Carr κ.α. 1999) ενώ περιορίζεται η πιθανότητα δημιουργίας κενών συμπεριφοράς (Emerson, 1995; LaVigna & Donnellan, 1986) αφού η συμπεριφορά πρόβλημα αντικαθίσταται από εναλλακτικές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που επιτελούν την ίδια λειτουργία με αυτή. Έτσι αντικαθίσταται η μορφή της συμπεριφοράς χωρίς να εξαλείφεται και η συχνά πολύτιμη (π.χ. επικοινωνιακή, κιναισθητηριακή) για τον μαθητή λειτουργία της (Carr & Durand, 1985' Carr κ.α. 1994' LaVigna & Donnellan, 1986) ενώ η παρέμβαση καθίσταται αναπόσπαστο μέλος της εκπαίδευσης (Carr κ.α., 1994).

□ Αναπτυχτής του ρεπερτορίου λειτουργικών ικανοτήτων

Η ανάπτυξη του ρεπερτορίου λειτουργικών ικανοτήτων καθιστά πιο ισχυρή την πιθανότητα ενσωμάτωσης και αποδοχής του ΑμΕΕΑ στην κοινότητα (Billingsley & Albertson, 1999' Carr κ.α., 2002' Meyer & Evans, 1989).

Σε αντιδιαστολή με την λειτουργικιστικό μοντέλο παρέμβασης που θεωρεί ότι πρώτα πρέπει να εξαλειφθούν οι όποιες συμπεριφορές πρόβλημα ώστε να ανοίξει ο δρόμος στην εκπαίδευση, σήμερα κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβαδίζει με την εξάλειψη των συμπεριφορών πρόβλημα (Carr & Durand, 1985' Carr κ.α., 1994' 1999' 2002). Όχι μόνο αυτό, αλλά πρώτιστος στόχος της πρέπει να είναι η ανάπτυξη των λειτουργικών ικανοτήτων (Carr, κ.α., 2002) αφού αν ο μαθητής αποκτήσει κατάλληλους τρόπους να εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, να λύνει προβλήματα και να αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις τότε αναπόφευκτα θα καταστεί άχρηστη η προσφυγή σε συμπεριφορές πρόβλημα (Carr κ.α., 1999' 2002' Meyer & Evans, 1989).

□ Κοινωνιολόγος

Για την συλλογή των δεδομένων αλλά και για την λήψη αποφάσεων που έχουν σχέση με τον σχεδιασμό του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών στη ποιότητα ζωής του μαθητή. Επιπρόσθετα για την ομοιομορφία της παρέμβασης, την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλα περιβάλλοντα και την διατήρησή τους στον χρόνο είναι απαραίτητη η ανάπτυξη κοινής και καλά συντονισμένης δράσης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη (γονείς, διδάσκοντες, ειδικοί).

Όλα αυτά προϋποθέτουν την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος τόσο ανάμεσα στα μέλη της σχολικής οργάνωσης όσο και ανάμεσα στη σχολική οργάνωση τους γονείς και τους ειδικούς.

Συνεπακόλουθα ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να δρα ως κοινωνιολόγος να είναι δηλαδή σε θέση να αναλύει την φύση της σχολικής οργάνωσης, να εντοπίζει τα προβλήματα και να προωθεί τις κατάλληλες αλλαγές που θα την καταστήσουν περισσότερο συνεργατική. Αν δεν αλλάξει η φύση της σχολικής οργάνωσης και δεν προωθηθεί η συνεργατικότητα κάθε προσπάθεια να αναπτυχθεί κοινή δράση θα είναι ατελέσφορη ή ακόμη και άσκοπη (Weiss, 2000).

Όσον αφορά την ανάπτυξη κοινής και συντονισμένης δράσης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη του συστήματος παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών αυτή εμποδίζεται από την έλλειψη κοινού επιστημονικού λεξιλογίου, και τη δυσεπικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους επαγγελματίες (Ντίνας, 2001' Ντίνας, 2003α).

Ως λύση προτείνεται η καθιέρωση κοινής ορολογίας που δίνοντας έμφαση στο υπόλογον του συστήματος παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών ενάντια στο δικαίωμα του μαθητή σε ικανή και αποτελεσματική εκπαίδευση αναδεικνύει κοινά σημεία αναφοράς και μειώνει τη δυσεπικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη (Blunden & Allen, 1987). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση του όρου προκλητική συμπεριφορά για το σύστημα παροχής υπηρεσιών αντί του όρου προβληματική συμπεριφορά που αποδίδει την ευθύνη στον μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986) και όχι στην αναποτελεσματικότητα του συστήματος να εξαλείψει ή και να προλάβει την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών (Ντίνας, 2003^α). Άλλο παράδειγμα αποτελεί ο όρος χημικός περιορισμός που αναφέρεται στις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις προτεινόμενης θεραπείας στην ετοιμότητα για μάθηση αντί του όρου φαρμακολογική θεραπεία.

Συζήτηση

Τόσο η έρευνα όσο και η επιμόρφωση προσανατολίζονται στην παραγωγή ειδικών παιδαγωγών ικανών να αξιολογούν την εμπειρική δύναμη μιας προτεινόμενης στρατηγικής ή τεχνικής διδασκαλίας με την κοινωνική και εκπαιδευτική της εγκυρότητα, και τον βαθμό που αυτή σέβεται το δικαίωμα του ατόμου σε εκπαίδευση που δεν το υποτιμά και το στιγματίζει (Carr κ.α., 2002' Jacobson, 2000).

Έτσι μπορεί να διατηρηθούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών διότι το παραδοσιακό μοντέλο δράσης που βασίζονταν σε μερικές επισκέψεις των ειδικών συχνά δεν απέδιδε καρπούς αφού με την απουσία του επιβλέποντος η εφαρμογή των προγραμμάτων συνήθως σταματούσε (Murphy, 1993). Πέραν τούτου να ανατροφοδοτηθεί η έρευνα με στοιχεία που έχουν σχέση με την συμβατότητα προτεινόμενων μεθόδων με την σχολική οικολογία (Meyer & Evans, 1989).

Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι στο περιγραφέν μοντέλο δίνονται πολλές εξουσίες αλλά και ευθύνες στον ειδικό παιδαγωγό. Έτσι είναι και έτσι πρέπει να είναι αν ληφθεί υπόψη ότι στο κάτω-κάτω της γραφής αυτός είναι ο κύριος μηχανικός συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Reppucci & Saunders, 1977) και ότι είναι σε θέση να μελετήσει εκτεταμένα τις ικανότητες του μαθητή του. Αναμφισβήτητα ένας τέτοιος ρόλος είναι ιδιαίτερα ελκυστικός (LaVigna & Donnellan, 1986) δεν είναι όμως ιδιαίτερα φιλικός (Emerson, 1995).

Το θέμα είναι πόσο πιθανό είναι να λειτουργήσει ο ρόλος αυτός στην πράξη. Ατυχώς η αισιοδοξία δεν επιτρέπεται να ανθίσει αφού παρόλο που η έρευνα καταδεικνύει ότι ο ρόλος αυτός είναι συμβατός με τις προοπτικές των δασκάλων (Ντίνας, 2001' Ntinias, 2000' Weigle, 1997) αλλά και με την φύση του παραδείγματος της ειδικής αγωγής (Kaiser, 1993) εντοπίζεται από ορισμένους ερευνητές άρνηση (Jones & McCaughey, 1993' Toogood, 1993) έως και εχθρικότητα στην πραγμάτωσή του (Jacobson, 2000). Οι λόγοι μπορεί να είναι η έλλειψη πρόσβασης στην εξειδικευμένη επιμόρφωση που απαιτείται (Ayres κ.α., 1994' Jacobson, 2000' Kiernan, 1993), η έλλειψη κατάλληλης διαχειριστικής υποστήριξης (Jones & McCaughey, 1993' Weiss, 2000), οι υψηλές απαιτήσεις σε κόπους και θυσίες (Jones & McCaughey, 1993) η ραστώνη και η φυγοπονία (Toogood, 1993).

Παρά τα όποια εμπόδια η προώθηση αυτού του ρόλου αλλά και η προώθηση της συνεργατικότητας είναι ο μόνος τρόπος για την παροχή ικανοποιητικής εκπαίδευσης. Εκτός εάν κάποιος είναι ευχαριστημένος με το παραδοσιακό ασυντόνιστο μοντέλο δράσης όπου αναμένεται ότι ως εκ θαύματος ο νοητικά υστερών μαθητής θα συγκεράσει τις αποσπασματικά διδαχθείσες ικανότητες (Meyer & Evans, 1989).

Παραπομπές

Ayres, B. J., Meyer, L. H., Erelles, N., and Park-Lee, S. (1994). Easy for you to say: Teacher perspectives on implementing most promising practices. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 2, 84-93.

Billingsley, F. F., & Albertson, L. R. (1999). Finding a future for functional skills. *Tash*, 24,4, 298-302.

- Blunden, R., and Allen, D. (1987). *Facing the Challenge: An Ordinary Life for People with Learning Difficulties and Challenging Behaviours*. London: King's Fund.
- Callahan, M. (2002). Employment: From competitive to customized. *TASH Connections*, 28, 9/10, 16-20.
- Carr, E. G., and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Carr, E.G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., and Smith, C. E. (1994). *Communication-based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: P. H. Brooks.
- Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Magito McLaughlin, D., McAtee, M.L., Smith, C.E., Anderson, R, K., Ruef, M.B., and Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis (American Association on Mental Retardation Monograph Series)*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 1, 4-16.
- Deno, E. (1994). Special education as developmental capital revisited: A quarter century appraisal of means versus ends. *The Journal of Special Education*, 27, 4, 375-393.
- Donnellan, A. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. *Behavioral Disorders*, 9, 141-150.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, I. M., and Meyer, L. H. (1985). *An Educative Approach to Behavior Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Jacobson, J. W. (2000). Early intensive behavioral intervention: Emergence of a consumer-driven service model. *The Behavior Analyst*, 2, 23, 149-171.
- Jones, R. S. P., and McCaughey, R. E. (1993). All you need is love? Common misunderstandings of gentle teaching. In Jones, R. S. P. and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behavior and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.
- Kaiser, A. P. (1993). Invited Response. Understanding human behavior: Problems of science and practice. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 4, 240-242.
- Kiernan, C. (1993). Future directions for research and service development for people with learning disabilities and challenging behaviour. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
- LaVigna, G., and Donnellan, A. M. (1986). *Alternatives to Punishment: Solving Behavior Problems with Non-Aversive Strategies*. New York: Irvington Publishers.
- McSheehan, M., Sonnenmeier, R., and Jorgensen, C. M. (2002). Communication and learning; Creating systems of support for students with significant disabilities. *TASH Connections*, 28, 5, 8-13.
- Meyer, L. H., and Evans, I. M. (1989). *Non-aversive Intervention for Behavior Problems. A Manual for Home and Community*. Baltimore: Paul Brookes.
- Murphy, G. (1993). The use of aversive stimuli in treatment: The issue of consent. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 211-219.

Ntinas, K. (2000). Teachers' perspectives on strategies of intervention against self-injurious behaviour. PhD thesis. University of Wales: Swansea.

Ντίνας, Κ. (2001). Το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και ο χώρος της ειδικής αγωγής, ειδικότερα της αντιμετώπισης προκλητικών για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορών. Μπαγάκης, Γ. επ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, σελ. 382-391. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντίνας, Κ. Μ. (2003). Θετική Στήριξη Συμπεριφοράς στην πράξη. Αθήνα: Οδυσσέας (αναμένεται στην κυκλοφορία τον Οκτώβριο 2003).

Ντίνας, Κ. Μ. (2003^α). Management της ειδικής αγωγής και η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς πρόκληση για το σύστημα παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών. Υπό δημοσίευση στη Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Reppucci, N. D., and Saunders, J. T. (1974). Social psychology of behavior modification: Problems of implementation in natural settings. *American Psychologist*, 29, 649-660.

Toogood, S. (1993). Normalisation, community services and challenging behaviour. In Jones, R. S. P., and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behaviour and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.

Weigle, K. (1997). Positive behavior support as a model for promoting educational inclusion. *JASH*, 22, 1, 36-48.

Weiss, N. (2001). It may be non-aversive but is it non-coercive? : The ethics of behavior change in the modern age. *TASH*, January 2001.