



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΤΟΥ

ΔΑΣΚΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΗΛΙΑ
ΑΜ. 122 ΈΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ 2008

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

*Εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με δυσκολίες.
Η πορεία προς τη συνεκπαίδευση*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2010

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

1. ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

2. ΧΙΩΤΑΚΗΣ ΣΤΕΛΙΟΣ

3. ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ

Ημερομηνία Αξιολόγησης:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	9
A. ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	9
A.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	9
A.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	11
A.3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑμΕΑ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	19
B. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
B.1. ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ	19
B.1.1 1960 - 1970: Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ	20
B.1.2 ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ: 1970, 1980	26
B.1.3. 1990 - ΣΗΜΕΡΑ: ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	53
Γ. ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ	53
Γ.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΟΛΩΝ	53
Γ.2. ΜΟΡΦΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	63
Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ(ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)	63
Δ.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	63
Δ.1.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ	63
Δ.1.2. ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	65
Δ.1.3. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	69
Δ.1.4. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	72
Δ.1.5. ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ «ΓΕΝΙΚΟΥ» ΣΧΟΛΕΙΟΥ	73
Δ.1.6. Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	75
Δ.1.7. ΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	80
Δ.1.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	83
Δ.1.9. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ	86
Δ.1.10. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	88
Δ.1.11. Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	91
Δ.1.12. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ - ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΧΩΡΩΝ – ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	93
Δ.1.13. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	94
Δ.1.14. ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ	97
Δ.1.15. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	100
Δ.1.16. ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	103
Δ.1.17. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ	107
Δ.1.18. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	110
Δ.2. ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ (ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ)	111
Δ.2.1. ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΣΜΟΣ	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	120
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	120
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	131

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σημειώθηκαν μεγάλες κατακτήσεις σε πολλούς τομείς. Ευτυχώς, μέσα σ' αυτές κατατάσσονται και οι κοινωνικές αλλαγές, όπως ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, ο σεβασμός και η ισοτιμία των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων και η απάλειψη των κοινωνικών διαφορών και προκαταλήψεων. Όλα αυτά έγιναν, όχι χάρη σ' έναν αυτόματο πιλότο, αλλά μετά από μεγάλες και επίπονες προσπάθειες τόσο της επιστημονικής κοινότητας, προπαντός σε τομείς που σχετίζονται με τις Πολιτικές, τις Παιδαγωγικές, τις Οικονομικές Επιστήμες, την Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία και αλλού, όσο και των κοινωνικών κινημάτων.

Αυτές οι πιέσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων για τα άτομα με δυσκολίες σωματικές, διανοητικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές, συμπεριφοράς και άλλων μαθησιακών δυσκολιών. Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών, που να μην έχει θέση η ιδρυματική περίθαλψη και η περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών.

Κυριαρχεί, τουλάχιστον στις χώρες της Δύσης, μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, αυτή της συνεκπαίδευσης, που αναφέρεται στο δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα σ' «ένα σχολείο για όλους» που θα κατανοεί τις ιδιαιτερότητές τους, θα βοηθά τη μάθησή τους και θα ανταποκρίνεται με κάθε τρόπο στις ατομικές τους ανάγκες. Αντιλαμβανόμαστε όμως πως αυτή η πορεία δεν είναι εύκολη και τα σημάδια προόδου είναι περιορισμένα στις περισσότερες χώρες. Πρέπει να 'σπάσουν' προκαταλήψεις, στερεότυπα και προσεγγίσεις εκπαιδευτικές, που έχουν ριζώσει βαθιά μέσα στις ανθρώπινες κοινωνίες ανά τους αιώνες. Στη φάση αυτή της προσπάθειας, δεν έχουν θέση οι απογοητεύσεις και η απελπισία.

Οι έρευνες έδειξαν ότι όπου έχει γίνει μια τέτοια προσπάθεια, τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά τόσο για τα παιδιά με και χωρίς δυσκολίες όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς κύριο μέλημα των εμπλεκόμενων είναι να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

Η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να αναδείξει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν διαχρονικά, τις στάσεις και αντιλήψεις που κυριαρχούσαν σε κάθε περίοδο και θα φτάσει στους σημερινούς προβληματισμούς, στο αίτημα των καιρών για συνεκπαίδευση. Θα απαριθμήσει τους παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την πλήρη ένταξη και θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η «από κοινού εκπαίδευση» αφορά όλους τους πολίτες.

Σίγουρα, όπως πολλές φορές θα επισημανθεί, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και η υλοποίησή της απαιτεί τη συνεργασία πολλών συναρμόδιων φορέων και προσώπων.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

1. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΔΑΣΚΑΛΟΠΟΥΛΟΣ
ΟΝΟΜΑ: ΗΛΙΑΣ
ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΕ 70 – ΔΑΣΚΑΛΟΣ
ΤΗΛΕΦΩΝΟ: 69 77 929 785

2. ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ

2/11/1999 Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θράκης
6/07/2005 Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Κρήτης
13/7/2005 Πιστοποίηση α' επιπέδου στη χρήση υπολογιστών
29/03/2006 Πτυχίο Κοινωνιολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του
Πανεπιστημίου Κρήτης
2009 Πιστοποίηση β' επιπέδου στη χρήση υπολογιστών (εκπαιδευτικά
λογισμικά)
2008 Πιστοποίηση του 6μηνου προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ»

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

17ετή υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

2006-2008 Απόσπαση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Κρήτης, για παροχή επικουρικού έργου
στην οργάνωση και εποπτεία της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης
των φοιτητών του Τμήματος για το ακαδημαϊκά έτη **2006-07**
και 2007-08

23/03/2007 Εκπαιδευτής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ν. Ρεθύμνης,
στο αντικείμενο: «Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας» σε
αλλοδαπούς

4-11/9/2007 Επιμορφωτής στα « Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα
των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ΔΕΠΠΣ-
ΑΠΣ και τα νέα διδακτικά πακέτα » σε δασκάλους του
Ν.Ρεθύμνου, τα οποία υλοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό
Ινστιτούτο- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

2009-Σήμερα Διευθυντής στο 16^ο, 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου

4. ΤΑΧΥΡΥΘΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

1/10/1993- 31/05/1994	Παρακολούθηση με επιτυχία κύκλων μαθημάτων α΄ γυμνασιακής περιόδου της αγγλικής γλώσσας, στα πλαίσια του προγράμματος εκμάθησης ξένων γλωσσών για τους δημόσιους υπαλλήλους
29/01/1996- 5/04/1996	Ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα 40 ωρών, με θέμα: «Τοπική ιστορία και διδακτική της», που διοργανώθηκε από το Π.Ε.Κ. Κρήτης
22/04/1996- 28/06/1996	Ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα 40 ωρών, με θέμα: «Διδακτική Μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος και της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», που διοργανώθηκε από το Π.Ε.Κ. Κρήτης
Ιαν.-Ιούν. 1998	Επιμορφωτικά σεμινάρια 60 ωρών, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διδακτικής μεθοδολογίας, στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»
Σεπτ. 1998-Μάιος 1999	Επιμορφωτικά Σεμινάρια 83 ωρών, σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και Ψυχοπαιδαγωγικής, στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»
11/12-13/12/1998	Επιμορφωτικό Σεμινάριο, με θέμα: «Επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη Γενική εκπαίδευση», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ, στην Ξάνθη
22/01/1999	Επιμορφωτικό πρόγραμμα 40 ωρών, με θέματα: «Εφαρμογές Πληροφορικής», που διοργανώθηκε από το Π.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης
Σεπτ. 1999-Μάιος 2000	Επιμορφωτικό σεμινάριο 72 ωρών, σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και Ψυχοπαιδαγωγικής, στα πλαίσια του Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»
29/12/2000	Επιμορφωτικό πρόγραμμα 38 ωρών, με θέμα: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», που διοργανώθηκε από το Π.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης
24/01/2002	Σεμινάριο 10 ωρών, με θέμα: «Η Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Θράκης, στην Κομοτηνή
20-21/09 και 4- 5/10/2003 13/07/2005	Σεμινάριο 30 ωρών για τον Αυτισμό, που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα για το Παιδί «Η Παμμακάριστος», στο Ρέθυμνο Πιστοποίηση στη χρήση Υπολογιστών

5. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΜΕΡΙΑΔΕΣ/ΔΙΗΜΕΡΙΑΔΕΣ/ΣΥΝΕΔΡΙΑ

5-6/12/1997	Διημερίδα με θέμα: «Πολυπολιτισμική κοινωνία – Η νέα πρόκληση για τον εκπαιδευτικό», που διοργανώθηκε από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, στην Κομοτηνή
-------------	--

1-03/10/1999	Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με θέμα: «Μειονότητες, Γλώσσες και Σχολείο», που διοργανώθηκε από το ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»
24-25/11/2000	Δημερίδα με θέμα: «Σχεδιασμός-Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης, στην Κομοτηνή
30/10/2002	Επιμορφωτική συνάντηση με θέμα: «Πρώτες βοήθειες», που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης, σε συνεργασία με το ΕΚΑΒ, στο Ρέθυμνο
30/11/2002	Ημερίδα με θέμα: «Αλλοδαποί μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ν. Ρεθύμνης», που διοργανώθηκε από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ρεθύμνης, σε συνεργασία και με άλλους φορείς, στο Ρέθυμνο
20/01/2003	Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Πινακωτή 1), που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
17/02/2003	Διάλεξη με θέμα: «Η προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης στο χώρο του Σχολείου», που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
15/03/2003	Ε' Παγκρήτια Συνάντηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στην Καρωτή Ρεθύμνης
9/04/2003	Διάλεξη με θέμα: «Η παχυσαρκία σήμερα και τρόποι αντιμετώπισής της – Υγιεινή και ασφάλεια των τροφίμων», που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
18-19/04/2003	Δημερίδα Διδακτικής Μαθηματικών, που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο
24/05/2003	Ημερίδα με θέμα: «Η Διαθεματική προσέγγιση και η Ευέλικτη Ζώνη», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο
4-6/07/2003	Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία», που διοργανώθηκε από το ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με το ΕΔΙΑΜΜΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Ρέθυμνο
4/12/2003	Ημερίδα με θέμα: «Σχολική Ψυχολογία: Ρόλοι, αρμοδιότητες και εκπαιδευτική/κλινική πρακτική», που διοργανώθηκε από το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Ρέθυμνο
27-28/02/2004	Δημερίδα με θέμα: «Διδακτικές προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
15-16/05/2004	Συνέδριο με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση», που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
23-24/10/2004	1 ^η Πανελλήνια Δημερίδα με θέμα: «Δια βίου και εξ

23/04/2005	αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας», που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο
28/05/2005	Ημερίδα με θέμα: «Οι κωφοί στην κοινωνία της εκπαίδευσης, της γνώσης και της συμμετοχής», που διοργανώθηκε από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
19/11/2005	Ημερίδα με θέμα: «Παρουσίαση του έργου <i>Παιδεία Ομογενών</i> : Εκπαιδευτικό υλικό και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», που διοργανώθηκε από το ΕΔΙΑΜΜΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Ρέθυμνο
19/11/2005	Ημερίδα με θέματα: «Μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, ώσεις, αλλεργίες», που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
01/03/2006	Ημερίδα με θέματα σχετικά με τις κινητικές δυσλειτουργίες και μαθησιακές δυσκολίες μαθητών, που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
10/03/2006	Ημερίδα με θέμα: «Το τεστ ΑΘΗΝΑ –Σταθμισμένο-παιδαγωγικό-διαγνωστικό εργαλείο», που διοργανώθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής Περιφέρειας Κρήτης, στο Ρέθυμνο
1/04/2006	Ημερίδα σε θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής, που διοργανώθηκε από τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
2/04/2006	Ημερίδα με θέμα: «Σύγχρονοι προβληματισμοί για την εκπαίδευση, με αφορμή το παράδειγμα της Φινλανδίας», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο
12/04/2006	Ημερίδα Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης, που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Ν. Ρεθύμνης, στο Ρέθυμνο
17/05/2006	Ημερίδα με θέμα: «Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της ελληνικής και ως δεύτερης γλώσσας», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο
24/02/2007	Ημερίδα με θέμα: «Δάσκαλος-Σχολείο και Κοινωνία», που διοργανώθηκε από τη Διδασκαλία Ομοσπονδία Ελλάδας, στα Χανιά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Α. ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Α.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Άτομα με Ειδικές Ανάγκες(ΑμΕΑ), άτομα διαφορετικά, με ιδιαίτερες δυσκολίες υπάρχουν από τη στιγμή που υπήρξε το ανθρώπινο γένος και σε κάθε εποχή, ανάλογα με τις επικρατούσες αντιλήψεις και συνθήκες, αντιμετωπίζονταν με διαφορετικό τρόπο. Η ιστορία των ΑμΕΑ και της εκπαίδευσής τους έχει περάσει από διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία:

α) το στάδιο της απόρριψης, της βρεφοκτονίας, της κακομεταχείρισης και της εκμετάλλευσης

β) το στάδιο του οίκτου, της φιλανθρωπίας, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και

γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία

Μέχρι και το Μεσαίωνα, τα άτομα με σωματικές αναπηρίες και ψυχικές παθήσεις, ως επί το πλείστον, δεν έπρεπε να συνεχίζουν να ζουν¹ ή στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνταν ως υπηρέτες και γελωτοποιοί². Αργότερα³ θεωρούνταν αμαρτωλοί που είχαν το κακό πνεύμα μέσα τους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα το

¹ Στην αρχαία Σπάρτη, όπου επικρατούσε το ιδανικό του τέλειου πολεμιστή τα «αποκλίνοντα» παιδιά θεωρούνταν άχρηστα, γι' αυτό και με την επιδοκιμασία της κοινωνίας εφαρμοζόταν η παιδοκτονία με το ριζισμό τους στον Καιάδα του Ταΰγετου

² Ρωμαϊκή εποχή

³ Βυζάντιο-Μεσαίωνας

βασανισμό, τον εγκλεισμό τους σε φυλακές, μοναστήρια ή άσυλα και σε αρκετές περιπτώσεις τον θάνατό τους στην πυρά.

Με την Αναγέννηση άρχισε να βελτιώνεται η θέση των ΑμεΕΑ καθώς οι φιλοσοφικές και θεολογικές αντιλήψεις της εποχής άλλαξαν τη στάση της κοινωνίας απέναντί τους. Τώρα υπάρχει στροφή προς μια πιο ανθρωπιστική αντιμετώπιση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι σταμάτησε η εκμετάλλευση και ο στιγματισμός τους.

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα άρχισαν να λειτουργούν κανονικά, οργανωμένα σχολεία για τυφλούς, αλλά ελάχιστα γίνονταν για τα παιδιά με σωματική και πνευματική αναπηρία.

Ο 19^{ος} αιώνας θεωρείται η αρχή της Ειδικής Αγωγής. Εφευρέθηκε το σύστημα γραφής για τυφλούς(Braille) και ιδρύθηκαν ιδρύματα για καθυστερημένα παιδιά.

Στον 20^ο αιώνα σημειώθηκαν πάρα πολλές αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα ΑμεΕΑ και την εκπαίδευσή τους. Δυστυχώς οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι δημιούργησαν πολλά προβλήματα με μελανότερο σημείο το φρικτό θάνατο κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου εκατομμυρίων αθώων ανθρώπων που δε συμφωνούσαν με το πρότυπο της «αρείας φυλής». Ουσιαστικά οι πιο σημαντικές βελτιώσεις στην αντιμετώπιση των ΑμεΕΑ έρχονται μετά το 1960(Ζώνιου –Σιδέρη, 1998, 21-24, 69-75, Πολυχρονοπούλου, 2003, 37-45, www.alfavita.gr)

A.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Οι αλλαγές αυτές στις αντιλήψεις οδήγησαν στην ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική που να αγκαλιάζει κι αυτά τα παιδιά. «*Το εγχείρημα της αποσαφήνισης του όρου «εκπαιδευτική πολιτική» είναι εξαιρετικά δύσκολο, καθώς έχει παρατηρηθεί σε έρευνες που μελετούν τη σχέση πολιτικής με το εκπαιδευτικό σύστημα, να χρησιμοποιείται με διάφορες μορφές και ερμηνείες σε τέτοιο σημείο μάλιστα, που να θεωρείται ότι δεν αποδίδει ορθά το νόημα και για το λόγο αυτό πολλές φορές προτιμάται ο όρος «πολιτική της εκπαίδευσης» (Dale, 1994:35).*

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ένας όρος εκ των πραγμάτων πιο σύνθετος, δεν περιορίζεται μόνο στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στο υπάρχον πλαίσιο, αλλά προσβλέπει στην άνοδο του γενικού μορφωτικού επιπέδου και την ενίσχυση των δεσμών του πολίτη με την κοινωνία (Πανούσης, 2005:164), και μόνο μερικές ομάδες συμφερόντων νομιμοποιούνται για το σχεδιασμό της (Ball, 1994:15). Αποτελεί το σύνολο αρχών, κανόνων και διαδικασιών που έχουν σχεδιαστεί για να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι, μέσω του μηχανισμού του σχολείου. Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει ένα πλήθος ζητημάτων όπως:

- α) τη δομή του σχολικού συστήματος,*
- β) το είδος των γνώσεων, των αξιών και δεξιοτήτων που επιλέγονται για διανομή στις εκπαιδευτικές βαθμίδες,*
- γ) το είδος των μεθόδων που αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση του μαθητικού πληθυσμού και*
- δ) τη μορφή των σχολικών εγχειριδίων και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται (Πολυχρονόπουλος, 1980:309).*

Η διαδικασία διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αποτελεί τμήμα της ευρύτερης πολιτικής της κυβέρνησης μιας χώρας περνάει μέσα από διάφορα στάδια, με πιο σημαντικά τα εξής:

- Το στάδιο της έρευνας και επισήμανσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών που διενεργείται από τους αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες.*
- Το στάδιο επηρεασμού των αποφάσεων από πολιτικές παρεμβάσεις ή από άτομα «ισχυρά» που έχουν διάφορα συμφέροντα.*
- Το στάδιο διαμόρφωσης νομοσχεδίου και*
- Το στάδιο εφαρμογής σε πρακτικό επίπεδο της συγκεκριμένης πολιτικής*
(Νικόδημος, 2000:178).

Μια εκπαιδευτική πολιτική περιέχει συγκεκριμένη σκοποθεσία και εισηγείται μια σειρά από κανόνες που απευθύνονται στους αποδέκτες της, αναμένοντας την πραγμάτωση των σκοπών της με την προϋπόθεση ότι ο εκπονητής εκτός του ότι έχει επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους επίτευξής της διατηρεί παράλληλα και τη δύναμη επιβολής της (Παπαδάκης, 2003 : 83).

Η εκπαιδευτική πολιτική ερευνάται σε μακρο - επίπεδο όταν αναφέρεται στον κεντρικό σχεδιασμό όπως είναι τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και σε μικρο – επίπεδο όταν αφορά τη λειτουργία δηλαδή την πρακτική με την οποία ασκείται σε τοπικό επίπεδο και σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο (Λάβδας, 2001:249-250).

Η διαμόρφωση πολιτικής στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τα συμφέροντα που εγείρουν και επενδύουν οι «ειδικοί» στο χώρο αυτό. Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν αποτελούν, συνεπώς, ουδέτερες και αυτόνομες δραστηριότητες, αλλά σχετίζονται με ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές σχέσεις και δυναμικές (Barton, 2004:56).

Η πρακτική εφαρμογή της εξαρτάται: α) από τους πολιτικούς, οι οποίοι σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές υποτιμούν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μεταφορά ενός νέου νόμου στην πράξη, και ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για τη δημόσια εικόνα που προσπαθούν να δημιουργήσουν με την ψήφιση απλά και μόνο του νόμου β) από τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες και γ) από τους εκπαιδευτικούς, που θα πρέπει να ενημερώνονται για τις απαιτήσεις του νόμου και για τους τρόπους με τους οποίους θα συμβάλουν στην εφαρμογή του (Φτιάκα & Συμεωνίδου, 2001:95-101).» (Γεράσης, 2009: 10-12)

«Γενικότερος σκοπός της ειδικής αγωγής σε μακροεπίπεδο, είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, για να καταφέρνει κάθε μαθητής με ιδιαίτερες ανάγκες να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εξειδικευμένη υποστήριξη που αποβλέπει στη βελτίωση της σωματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής υπόστασής του για να είναι ισότιμη η εκπαίδευσή του (Χρηστάκης, 2006:118). Σημαντικές επιδιώξεις της αποτελούν επίσης, η επαγγελματική αποκατάσταση και η ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο κοινωνικό σύνολο (Κρουσταλάκης Γ., 2000:11-12), ώστε να μπορούν να λειτουργούν και να δρουν αυτόνομα και δημιουργικά (Δράκος, 1994:492).

Η ανομοιογένεια στη φύση αποτελεί καθολικό φαινόμενο και οι ατομικές διαφορές φυσικό νόμο, ορισμένων όμως ατόμων οι αποκλίσεις θεωρούνται σημαντικότερες, επειδή εμποδίζεται η εξέλιξη των δυνατοτήτων τους και η προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Τα άτομα που παρουσιάζουν τέτοιου είδους αποκλίσεις έχουν ονομαστεί κατά καιρούς προβληματικά, απροσάρμοστα, ανώμαλα, ανάπηρα, ειδικά, δύσκολα, αποκλίνοντα κ.ά. (Ιωαννίδη, 2006:50, Χρηστάκης, 2000:19)». (Γεράσης, 2009:21)

A.3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑμΕΑ

Ο όρος ‘ειδικές ανάγκες’ ή ακόμη ο όρος ‘ειδικά παιδιά’ που έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν αποτελούν κατάλοιπα μίας λιγότερο απορριπτικής, αλλά πάντοτε εστιασμένης στη δυσλειτουργία λογικής και προσέγγισης. Για να χαρακτηριστεί κάποιος, άτομο με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αποκλίνει από τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης, να εμφανίζει σοβαρή μειονεξία (handicap) που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη έχοντας αντίκτυπο στη γενικότερη συμπεριφορά του, καθώς και στις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες (Mash & Terdal, 1997:3).

Αντίθετα, ο όρος ιδιαίτερες δυσκολίες είναι πιο γενικός, δεν αναφέρεται απαραίτητα στα παιδιά που ανήκουν στις παραδοσιακές κατηγορίες της ειδικής αγωγής, αλλά σε όλα τα παιδιά, τα οποία για διάφορους λόγους συναντούν κάποια εμπόδια στην ένταξη και (δημιουργική) ενσωμάτωση τους στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Pfeiffer & Reddy, 1999). Η ανάδειξη άλλωστε των λιγότερο εμφανών και έκδηλων δυσλειτουργιών /διαταραχών αποτελούν χαρακτηριστικό των πιο ευαισθητοποιημένων και εξελιγμένων επιστημονικά και εκπαιδευτικά συστημάτων (βλ. π.χ. την αλματώδη ανάπτυξης της έρευνας σε όλα τα επίπεδα για τις μαθησιακές ή συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, τα τελευταία χρόνια στις δυτικές κοινωνίες) (Κουρκούτας 2008). Αντίθετα, η έμφαση στις παραδοσιακές κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες (κινητικές ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες) αποτελεί περισσότερο χαρακτηριστικό των λιγότερο εξελιγμένων συστημάτων πρόνοιας και εκπαίδευσης (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996, σ. 5).

Σε κάθε περίπτωση ο όρος διαταραχές πρέπει να επιφυλάσσεται για τις πολύ σοβαρές περιπτώσεις, στις οποίες μπορεί πραγματικά να ανιχνευτεί μία παθολογική διάσταση στη λειτουργία του παιδιού. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις μία έντονη συμπτωματολογία (π.χ. επιθετικότητα, σοβαρή υπερκινητικότητα) δεν παραπέμπει μόνο σε ενδογενείς αδυναμίες, αλλά και σε οικογενειακές και κοινωνικές δυσλειτουργίες (Kaufmann, 2001).

Δεν πρέπει, επομένως, ποτέ να χάνεται η ολιστική θετική προσέγγιση του παιδιού και η προσπάθεια ψυχοδυναμικής κατανόησης των διαταραχών (βλ. Κουρκούτας, 2007), σε αναφορά πάντοτε με το πλαίσιο ζωής του (Arlleton, 2008).

Ο όρος 'αναπηρία' έχει χρησιμοποιηθεί και με την αρνητική και με τη θετική έννοια. Στην πρώτη περίπτωση αφορά την έκφραση μίας απορριπτικής διαχωριστικής (discriminative) προσέγγισης, η οποία δίνει έμφαση στις ελλείψεις/υστερήσεις και δυσλειτουργίες του ατόμου. Στη δεύτερη περίπτωση, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί με "επιθετικό" τρόπο, σηματοδοτώντας τη «βλάβη» ως ισοδύναμο της διαφορετικότητας. Σε αυτή την οπτική, η επιμονή στην χρήση του συνιστά μία δυναμική διεκδίκηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από ένα αρνητικά διακείμενο κοινωνικό σύνολο (βλ. αναπηρικό κίνημα, κίνημα για τα δικαιώματα των ψυχικά ανάπηρων κλπ.). Σε κάθε περίπτωση, η χρήση του όρου αναπηρία, πέρα από τις αρνητικά φορτισμένες συμπαραδηλώσεις του σε κοινωνικό επίπεδο, είναι δηλωτική μίας προσέγγισης που εστιάζει, κυρίως, στη δυσλειτουργία /ανεπάρκεια /υστέρηση /διαταραχή, ως μία ιδιότητα που χαρακτηρίζει συνολικά, το άτομο, χωρίς συγχρόνως να κάνει αναφορά στις δεξιότητες /ικανότητες ή σε άλλα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του και χωρίς να αναφέρεται στον ρόλο του κοινωνικού περιγύρου. Περιορίζεται, εν ολίγοις, σε μία αρνητική θέαση του ατόμου.

Πρέπει να επισημανθεί ότι εδώ και κάποιες δεκαετίες έχει αμφισβητηθεί ο ιατρικός ορισμός της που ίσχυε μέχρι πρόσφατα και η αναπηρία θεωρείται πλέον από την πλειονότητα των ερευνητών στο χώρο αυτό ως κοινωνικό κατασκεύασμα, (Κυπριωτάκης, 1997:380, Τζουριάδου, 2000:120), με την έννοια ότι ευθύνεται το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο αδυνατεί να εντάξει/ενσωματώσει ένα άτομο με εγγενείς ή επίκτητες δυσλειτουργίες. Η παραδοχή αυτή βρίσκεται στη βάση των νέων θεωρητικών και κοινωνικών προταγμάτων που αφορά την συνεκπαίδευση των ατόμων και έχει υιοθετηθεί από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.).

Αποτελεί παράγωγο της συνάντησης μεταξύ ενός παιδιού /ατόμου με κάποια εγγενή ή επίκτητη δυσλειτουργία /ανεπάρκεια /διαταραχή σε σωματικό/ κινητικό, γνωστικό /διανοητικό, ψυχικό, αισθητηριακό επίπεδο και ενός πλαισίου που είτε αδυνατεί να απαντήσει στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου παιδιού /ατόμου, είτε απαιτεί μία άλλους είδους /ποιότητας λειτουργία και επιδόσεις, την οποία το παιδί /άτομο αυτό δεν είναι σε θέση να εκδηλώσει /αναπτύξει (Detraux, 2008· Deno, 2005· Dowling, 2001).

Τελευταία γίνεται λόγος για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), δίνοντας έμφαση στην ανικανότητα ανταπόκρισης του σχολείου στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών και όχι στην ανεπάρκεια του παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α :42).

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι, ακριβώς, η διαχωριστική και απορριπτική λογική που επικρατεί στην εκπαίδευση συνδέεται με τα πρότυπα (standards) επιδόσεων και με μία λογική απόδοσης και εμπορευματοποίησης της γνώσης και με ένα σχολικό σύστημα επικεντρωμένο στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στο γνωσιοκεντρισμό, στην φетиχοποίηση των πληροφοριών ή στην υπέρμετρη ιδεολογικοποίηση της γνώσης, και στο οποίο δεν υπάρχει χώρος για

ουσιαστική εναλλακτική εργασία και ανάδειξη άλλων μορφών γνώσης και άλλων δεξιοτήτων (ψυχοκοινωνικών) του παιδιού. Βεβαίως, τεράστιες αλλαγές έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολικά συστήματα, με προοπτική την ενσωμάτωση παρόμοιων λογικών και πρακτικών, παρά το γεγονός ότι η σύγκρουση ανάμεσα στις δύο φιλοσοφίες παραμένει έντονα ενεργή και συνιστά άλλωστε ένα από τα βασικά διακυβεύματα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής της ένταξης (Pfeiffer & Reddy, 1999, στο Κουρκούτας 2008).

Ο όρος ‘ομάδες παιδιών’ δηλώνει την αποστασιοποίηση από την κατηγοριοποιητική λογική που κυριαρχεί στις επιστήμες υγείας και η οποία, συνήθως, έχει ένα περιγραφικό χαρακτήρα (περιγραφή /καταγραφή συμπτωμάτων). Από ένα εργαλείο αναγνώρισης κάποιων συμπτωμάτων /διαταραχών /ανεπαρκειών έχει καταλήξει, όμως, να συνιστά ένα κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης και ανάλυσης της λειτουργίας του παιδιού. Ένα μοντέλο που προάγει μια περιοριστική /μειωτική θεώρηση (reductionist) στα αρνητικά στοιχεία, στην υστέρηση, τη διαταραχή και την ανεπάρκεια.(Κουρκούτας, 2006).

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι υπάρχει μία σημαντική αλλαγή στις κατηγορίες παιδιών, στις οποίες παραδοσιακά απευθυνόταν οι μορφές ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης και αγωγής στις ομάδες παιδιών. Σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, πολλές ομάδες παιδιών διατρέχουν τον κίνδυνο να βρεθούν εκτός σχολείου στην εφηβεία τους, ή αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι στο πλαίσιο του κοινού σχολείου, εξαιτίας σύνθετων δυσκολιών και διαφόρων αρνητικών παραγόντων (μεταξύ των οποίων: ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, ακατάλληλη διαχείριση των δυσκολιών τους, έλλειψη ειδικών, έλλειψη πολιτικής ένταξης από τα σχολεία, αποσπασματική αντιμετώπιση, κοκ.) (Margalit & Al-Yagon, 2002· Wiener, 2002).

Σε αυτές τις ομάδες συγκαταλέγονται όλα τα παιδιά που έχουν συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Kaufmann, et al., 2004· Hallahan, et al., 1996· Mash & Wolfe, 2001). Με αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους ειδικούς καλούνται να δώσουν απαντήσεις, ώστε αυτές οι ομάδες κινδύνου να αποφύγουν την έμμεση ή άμεση απόρριψη, τον στιγματισμό και κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και την ακαδημαϊκή αποτυχία (Kaufmann, 2001· Margalit & Al-Yagon, 2002).

Η έμφαση στην κατηγοριοποιητική λογική και η διεύρυνση των κατηγοριών /ομάδων παιδιών που θεωρούνται ότι χρήζουν ειδικής αγωγής /υποστήριξης είναι δηλωτική κυρίως της ιατρογενούς προσέγγισης και της ιατρογενούς παράδοσης που χαρακτηρίζει την ψυχολογία και τα μοντέλα που είναι επικεντρωμένα στους ειδικούς (specialist centered). Από τη άλλη, πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν και τα θετικά σημεία στο βαθμό που η έρευνα έχει αναδείξει διαφορετικές μορφές προβλημάτων, προβλημάτων που δεν αντιμετωπιζόταν στο παρελθόν ή θεωρούνταν αμελητέα (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές /συμπεριφορικές διαταραχές, κλπ.) (Ianes & Cramerotti, 2007· Kauffman, 2001· Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Β. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Β.1. ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η εξελικτική πορεία της Ειδικής Αγωγής από το 1960 και μετά διαχωρίζεται κυρίως σε τρεις χρονολογικές περιόδους:

- α) Περίοδος της αμφισβήτησης και της κριτικής (1960-1970),
- β) Περίοδος των αλλαγών (δεκαετίες 1970, 1980) και
- γ) Περίοδος της συνεκπαίδευσης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της κοινωνικής συμμετοχής (1990-σήμερα).

Κριτήριο διαμόρφωσης αυτών των τριών χρονολογικών περιόδων αποτελούν τόσο οι εκπαιδευτικές όσο και οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις αλλά και η διαφοροποίηση της κοινωνικής στάσης και των αντιλήψεων ως προς τα ΑμΕΑ. Συγκεκριμένα:

B.1.1 1960 - 1970: Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ

Διεθνής χώρος

Η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Μετά το 1960 αρχικά στις Η.Π.Α και αργότερα και σε άλλες χώρες άρχισε μια έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση. Διάφορα γεγονότα έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στα ΑμΕΑ.

Οι κοινωνικές αλλαγές, που συντελέστηκαν τη δεκαετία του 1960 μετά από τις μεγάλες κινητοποιήσεις διαφόρων κοινωνικών ομάδων και κυρίως των μειονοτήτων για τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα, είχαν άμεση επίδραση και στην εκπαίδευση. Η διαπίστωση ότι σε ειδικά σχολεία των Η.Π.Α υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού (Mooges, 1996) και η απαίτηση για δίκαιη, ευέλικτη και ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, δημιούργησε τις θεωρητικές προϋποθέσεις για την είσοδο των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα «γενικά» σχολεία. Θετική επίδραση προς αυτή την κατεύθυνση άσκησε και το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με ειδικές ανάγκες, με την απαίτηση για δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ισοτιμία.

Η απαίτηση από τους ειδικούς τόσο στις Η.Π.Α όσο και στην Ευρώπη για ένταξη-ενσωμάτωση των ΑμΕΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, άνοιξε τη δεκαετία 1960 -1970 έναν έντονο διάλογο στον κλάδο και έδωσε το έναυσμα για νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Σ' αυτό συνέβαλλε και η παράλληλη

ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος σε πολλές χώρες μέσα από το οποίο τα ίδια τα ΑμΕΑ αναλαμβάνουν την εκπροσώπηση τους και οι γονείς τους δρουν οργανωμένα.

Την εποχή αυτή αρχίζει και η αμφισβήτηση του επικρατούντος μέχρι τότε ιατρικού - παθολογικού μοντέλου για την αναπηρία και την εκπαίδευση των ΑμΕΑ, που θεωρούσε την αναπηρία αρρώστια και προσανατόλιζε σε άμεσα θεραπευτικά προγράμματα. Για πρώτη φορά διερευνάται η κοινωνική διάσταση και ερμηνεία της αναπηρίας, πλήθος άρθρων δημοσιεύονται και οι νέες απόψεις απασχολούν έντονα παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς, γονείς και ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτάκης Α. (επιμέλεια), 2000, 156-162).

Ελλάδα

Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα επικρατεί ηρεμία και δε γίνεται καμία δημόσια συζήτηση για ένταξη. Το ιατρικό μοντέλο κυριαρχεί τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ επικρατεί η ιδρυματική «περίθαλψη» των ΑμΕΑ σε φιλανθρωπικά και προνοιακά ιδρύματα και σχολεία, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί τις προηγούμενες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Αρχές 20^{ου} αιώνα-1960

Πριν γίνει εκτενέστερη αναφορά για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1960 - 1970 αξίζει να σημειωθεί η μέχρι τότε πορεία της. Κατά την νεοελληνική εποχή, από το 1821 μέχρι το 1900, δίνεται βάρος μόνο σε κάποια μέτρα πρόνοιας για την προστασία των αναπήρων και επικρατεί η τάση για ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, κυρίως κάτω από την καθοδήγηση της Εκκλησίας, χωρίς καμία ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση των μειονεκτικών παιδιών.

Οι πρώτες προσπάθειες παροχής οργανωμένης βοήθειας, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των ΑμΕΑ στην Ελλάδα γίνονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στηρίζονται κυρίως στη δράση φιλανθρωπικών σωματίων και στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Πρόκειται για κλειστή προστασία, ιδρυματική περίθαλψη και εκπαίδευση με την παροχή πρακτικών βασικών γνώσεων και υποτυπωδών επαγγελματικών δεξιοτήτων. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της όποιας προσπάθειας ήταν ο «οίκτος», κάτι που ήταν γενικότερο χαρακτηριστικό της τότε ελληνικής κοινωνίας.

Έτσι το 1906 ιδρύεται στην Αθήνα η Φιλανθρωπική Εταιρία με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών», η οποία απέβλεπε στην προστασία, την εκπαίδευση και την περίθαλψη τυφλών παιδιών 7-18 ετών. Πρώτη διευθύντρια ήταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου που εισήγαγε και εφάρμοσε το σύστημα γραφής των τυφλών (Braille) στην Ελλάδα. Το 1946 λειτουργεί ο «Φάρος Τυφλών Καλλιθέας», το 1948 ιδρύεται στη Θεσ/κη η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «ΗΛΙΟΣ» και το 1949 ιδρύεται στα Σεπόλια η «Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών». Από το 1950 και μετά λειτούργησαν στην Ελλάδα 2θέσιο Ειδικό Νηπιαγωγείο και 6θέσιο Ειδικό Σχολείο στο Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας και 3θέσιο Ειδικό Σχολείο τυφλών Βορείου Ελλάδας στη Θεσ/κη.

Παράλληλα το 1907 συστήνεται φιλανθρωπικό ίδρυμα με σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση κωφών παιδιών («Οίκος Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου»), το οποίο άρχισε τη λειτουργία το 1937. Το 1923 ιδρύεται από το Αμερικανικό Ίδρυμα Περίθαλψης «Εγγύς Ανατολή» το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφά παιδιά. Αρχικά λειτούργησε στην Αθήνα και στη συνέχεια μεταφέρθηκε στη Σύρο μέχρι το 1932, όπου και συστήθηκε ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάων», ο οποίος οργάνωσε ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά 7-15 χρονών. Το 1937 ιδρύεται το

«Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» με τη συγχώνευση των δύο προαναφερόμενων οίκων, το οποίο λειτουργεί ως σήμερα.

Επίσης το 1937, με πρωτοβουλία ιδιωτών ιδρύεται η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων παιδιών» (ΕΛΕΠΑΑΠ), η οποία λειτούργησε το «Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παιδιών» για παιδιά με κινητικά προβλήματα, στο οποίο παρέχονταν εξειδικευμένα προγράμματα θεραπευτικής αγωγής.

Την ίδια χρονιά (1937), με βάση τον Αναγκαστικό Νόμο 453, ιδρύεται από την επίσημη Πολιτεία στην Αθήνα το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων». Η ίδρυση του σχολείου αυτού, το οποίο μετονομάστηκε με νεότερο νόμο, τον 1049/1938, σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», έγινε με την πρωτοβουλία της Ρόζας Ιμβριώτη και ήταν ό,τι πιο προωθημένο από εκπαιδευτικής σκοπιάς μπορούσε να γίνει στον ελλαδικό αλλά και στον ευρωπαϊκό χώρο. Είναι η πρώτη φορά που γίνεται λόγος στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών και εφαρμόζονται παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και μέθοδοι. Αποτελεί δε για τη χώρα μας την αρχή μιας θεσμοθετημένης Ειδικής Αγωγής.

Παρ'όλες όμως τις νομοθετικές ρυθμίσεις το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών λειτούργησε μόνο με τις πρωτοβουλίες και το ζήλο των πρώτων παιδαγωγών του και της διευθύντριας του Ρόζας Ιμβριώτη. «...Τίποτα δεν υπήρχε για να βοηθήσει, ούτε κοινωνική πολιτική ούτε κοινωνική παροχή ούτε ειδικές επιστήμες...», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Καλανζής.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι το 1950 περίπου, η αγωγή των αναπήρων παιδιών στην Ελλάδα συνεχίζει ν' ασκείται από την ιδιωτική πρωτοβουλία και συνήθως με «ιδρυματική» μορφή.

Κατά τη δεκαετία του 1950 κάτι αρχίζει ν' αλλάζει και στη χώρα μας στις αντιλήψεις απέναντι στα ΑμΕΑ. Οι τραγικές συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου που ανέδειξαν την αναγκαιότητα της ίσης μεταχείρισης όλων των ατόμων και η αλματώδης ανάπτυξη στον διεθνή χώρο των σχετικών με το παιδί επιστημών, που είχε σαν συνέπεια την αναγνώριση των δικαιωμάτων και των ατομικών δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, διαμόρφωσαν το κατάλληλο κλίμα, ώστε τόσο η ιδιωτική πρωτοβουλία όσο και η επίσημη Πολιτεία να δραστηριοποιηθεί εντονότερα για την αντιμετώπιση της όποιας αναπηρίας.

Συνεχίζει να κυριαρχεί το ιατρικό - παθολογικό μοντέλο αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών, όπως άλλωστε και στο διεθνή χώρο. Αποτέλεσμα αυτής της δραστηριοποίησης ήταν η ίδρυση περισσότερων Ειδικών Σχολείων και η σύσταση και άλλων ανάλογων Εταιριών. Έτσι: Το 1952 η ΕΛΕΠΑΑΠ δημιούργησε Ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα, το 1956 ιδρύθηκαν το «Ειδικόν Σχολείον Κωφάλαλων Αρρένων Πατρών», το «Ειδικόν Σχολείον Κωφάλαλων θηλέων Πατρών» και το «Πρότυπον Ειδικόν Εκπαιδευτήριον Κωφών και Βαρήκοων Παίδων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» στην Καλλιθέα, ενώ από το 1955 λειτούργησε στην Αθήνα, μη θεσμοθετημένα, το «Εθνικόν Ίδρυμα Αποκαταστάσεως Αναπήρων» για παιδιά 15 χρονών και πάνω.

Την ίδια δεκαετία γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν ιατροπαιδαγωγικά κέντρα με στόχο να τη βελτίωση της ψυχικής υγείας του παιδιού. Το 1953, 1954, 1955 ιδρύονται κλινικές και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ενώ το 1964 ιδρύεται το «Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής». (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 76-88, Σούλης, 2002, 276-282, Πολυχρο-νοπούλου, 45-48, www.alfavita.gr).

Περίοδος 1960-1970

Κατά την περίοδο αυτή η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται επιστημονικότερα και πιο μεθοδευμένα. Παρατηρείται μεταστροφή των φορέων (κρατικών και ιδιωτικών) προς την ψυχική υγιεινή και τη νοητική υστέρηση και διακρίνεται μια τάση για κοινωνική αποδοχή των ΑμΕΑ στην οποία συνέβαλε ιδιαίτερα η θεσμοθετημένη λειτουργία των ιατροπαιδαγωγικών και συμβουλευτικών κέντρων. Ωστόσο δεν επιδιώκεται η σχολική ένταξη των ΑμΕΑ, αλλά ακολουθείται ένα ιδρυματικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάλογες σχολικές πρακτικές που οδήγησαν και στον θεσμοθετημένο διαχωρισμό ανάμεσα στην Ειδική και Γενική Αγωγή.

Ενώ λοιπόν την ίδια περίοδο στις χώρες της Δύσης αμφισβητείται το ιατρικό - παθολογικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, μπαίνουν τα πρώτα θεμέλια για την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας και αναζητούνται παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές για την ένταξη των ΑμΕΑ στο γενικό σχολείο, στην Ελλάδα επικρατεί η άποψη ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένα αυτοτελές κομμάτι της εκπαίδευσης. Στόχοι της είναι η παροχή «βασικών πρακτικών γνώσεων», και «υποτυπώδους επαγγελματικής εκπαίδευσης» στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» και η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας, ενώ η ένταξη αυτών των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο προωθείται μόνο μέσα από την όποια επαγγελματική αποκατάσταση είναι εφικτή.

Τη δεκαετία του 1960 ιδρύονται αρκετά ακόμη ιδρύματα - ειδικά σχολεία (περίπου 30), με τη συμβολή και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, για παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφόρων κατηγοριών, τα οποία εποπτεύονται από το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας. Έτσι ιδρύθηκαν: Το 1962 από την «Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Α-προσάρμοστων Παιδιών» και το «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής» το «Κέντρο Θεραπευτι-

κής Παιδαγωγικής ΤΟ ΣΤΟΥΠΑΘΕΙΟΝ» στην Αθήνα, το 1962 το «Σχολείον Κωφαλάλων Βόλου», το 1964 το «Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ, το 1969 το «Σχολείον Κωφαλάλων Καστελλίου Κρήτης, το 1970 το «Ειδικόν Σχολείον Κωφών και Βαρήκοων» στην Αθήνα κ.α.

Μόλις το 1969, μετά από πίεση τόσο των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και των ίδιων των αναπήρων που αρχίζουν να οργανώνονται, αποφασίζεται η ίδρυση Γραφείου Ειδικής αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας. Την ίδια χρονιά ξεκινά στο Μαράσλειο Διδασκαλείο η μονοετής μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 87-89, Σούλης, 2002, 282-283, Πολυχρονοπού-λου, 48, www.alfavita.gr).

B.1.2 ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ: 1970, 1980

Διεθνής χώρος

Οι δεκαετίες του 1970 και του 1980 είναι οι δεκαετίες του εκδημοκρατισμού και των αλλαγών του συστήματος εκπαίδευσης για τα ΑμΕΑ. Στις Η.Π.Α. και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία κατοχυρώνεται νομικά. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών γίνεται υποχρεωτική από τη νηπιακή ηλικία, αναπτύσσονται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης, εφαρμόζονται προγράμματα έγκαιρης-πρώιμης παρέμβασης και δημιουργούνται πολλές τοπικές υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Ταυτόχρονα υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα για την αξιολόγηση των μοντέλων ένταξης, την πρώιμη παρέμβαση, την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται, την καταγραφή των στάσεων προς τα ΑμΕΑ και

την ένταξη κτλ. Η κυρίαρχη τάση είναι η ένταξη, μέσα όμως από εναλλακτικά μοντέλα και πλαίσια ένταξης, ώστε να διασφαλίζεται το δικαίωμα της επιλογής. Επίσης δίδονται μεγάλα κονδύλια για έρευνα και ανάπτυξη της βοηθητικής τεχνολογίας, η οποία ανοίγει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση των ΑμΕΑ.

Στις Η.Π.Α. οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται από το νομοθετικό πλαίσιο να καταρτίζουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή που υλοποιείται με την απαραίτητη, ενεργή και νομικά κατοχυρωμένη συμμετοχή των γονιών.

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και διατίθενται κονδύλια για την υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης και την πραγματοποίηση ερευνών στα κράτη-μέλη. Τα πρώτα προγράμματα κοινής δράσης ειδικών, εκπροσώπων των αναπήρων και γονιών είναι τα HELIOS.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή παρέχεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε πολλές χώρες και παράλληλα οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης αρχίζουν να εντάσσονται σε προγράμματα επιμόρφωσης για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, την αξιολόγηση, την εξατομικευμένη εργασία και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων.

Μαζί με την νοοτροπία και τις κοινωνικές στάσεις αλλάζει και η ορολογία και η ιατροποίηση της Ειδικής Αγωγής εγκαταλείπεται σε πολλές χώρες. Το παλιότερο ιατρικό - παθολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι «προσωπική αρρώστια», απόρροια οργανικών ή λειτουργικών μειονεξιών που πρέπει να αποκατασταθούν, δεν ταιριάζει με τη φιλοσοφία της ένταξης και απορρίπτεται από την πλειοψηφία των ειδικών

Έντονη κριτική ασκείται από τους οπαδούς της ένταξης και στο μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία θεωρείται προϊόν κοινωνικών συνθηκών (π.χ. πολιτιστική αποστέρηση) και προτείνεται και πάλι

εφαρμογή παρέμβασης στο άτομο, έτσι ώστε ν' αποκατασταθεί η μειονεξία και το άτομο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του συνηθισμένου σχολείου. Απορρίπτεται κι αυτό, ακριβώς γιατί εστιάζει στις μειονεξίες των ατόμων και στην προσπάθεια αποκατάστασης τους.

Η φιλοσοφία της ένταξης των ΑμΕΑ στηρίζεται σε θεωρήσεις οι οποίες δεν εστιάζουν στις μειονεξίες του ατόμου, αλλά ορίζουν την αναπηρία ως μία αναντιστοιχία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών.

Τη δεκαετία του 1980 κερδίζει έδαφος το περιβαλλοντικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο δίνεται έμφαση στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε μαθητή, με την παροχή κατάλληλων μέσων, υλικών, τεχνικών και κατάλληλης διδασκαλίας. Οι οργανώσεις των αναπήρων από την πλευρά τους υιοθετούν το κοινωνικό - ανθρωπολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η έννοια της αναπηρίας είναι μια κοινωνικά δομημένη έννοια και η έμφαση δε δίνεται στις παροχές στα πλαίσια του γενικού σχολείου αλλά στη θετική αλληλεπίδραση και στην αναγνώριση της ταυτότητας του αναπήρου μέσα σ' αυτό, και διεκδικούν έντονα εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτάκης Α. (επιμέλεια), 2000, 156-162)

Ελλάδα

Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα υπάρχει πιο έντονη κινητικότητα σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιόδους. Μετά τη μεταπολίτευση άρχισε να διαφαίνεται κάποιο ενδιαφέρον από το επίσημο κράτος για συστηματική και προγραμματισμένη ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Η μεταδικτατορική Βουλή των Ελλήνων κατοχύρωσε συνταγματικά το δικαίωμα του παιδιού με ειδικές ανάγκες για «δωρεάν παιδεία, καθ'

όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια» (Σύνταγμα 1974, άρθρο 16) και πήρε ορισμένα διοικητικά και νομοθετικά μέτρα για την υλοποίηση της παραπάνω συνταγματικής κατοχύρωσης.

Το 1975 συγκροτείται η πρώτη «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» στο Υπουργείο Παιδείας. Μετά από προτάσεις της υλοποιούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα κάποιες θεσμικές αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Έτσι επεκτείνεται η ειδική μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο από ένα σε δύο έτη, αναβαθμίζεται το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως» του Υπουργείου Παιδείας σε «Τμήμα Ειδικής Αγωγής» και αργότερα σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής» και εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός του ειδικού επιθεωρητή (μετέπειτα σύμβουλος ειδικής αγωγής). Ταυτόχρονα η παραπάνω επιτροπή άρχισε την επεξεργασία και τη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση η επεξεργασία και η σύνταξη του οποίου θα ολοκληρωθεί μετά από 15 χρόνια!

Οι αντιλήψεις και οι απόψεις τόσο του κρατικού μηχανισμού όσο και της ευρύτερης κοινωνίας για τα ΑμΕΑ την περίοδο αυτή ευνοούν και προωθούν το διαχωρισμό. Η Ειδική Αγωγή συνεχίζει να θεωρείται αυτοτελές κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος με δικό της ξεχωριστό εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Οι στόχοι της επικεντρώνονται στην παροχή «Ειδικής Αγωγής» και «ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» και στη λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας. Δεν επιδιώκεται σε καμιά περίπτωση η σχολική ένταξη των ΑμΕΑ, αλλά δίνεται έμφαση στην «...αντίστοιχο προς τας δυνατότητας των ένταξιν αυτών εις την κοινωνικήν ζώήν...» μέσα πάντα από την επαγγελματική αποκατάσταση. Τις παραπάνω απόψεις έρχεται να κατοχυρώσει θεσμικά και ο πρώτος αυτοτελής νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, που

ψηφίζεται από τη Βουλή των Ελλήνων το 1981, ο Ν 1143/1981 (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 92-94, Σούλης, 2002, 289-290).

Ο νόμος αυτός (Ν 1143/1981) ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και οδηγεί τ' ανάπηρα παιδιά σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση, την ίδια χρονική περίοδο που στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο κυριαρχεί η φιλοσοφία της ένταξης, αναπτύσσονται εναλλακτικά μοντέλα και προγράμματα ένταξης και αυξάνονται οι ερευνητικές προσπάθειες αξιολόγησης τους. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα, χωρίς να υπάρχει καμιά αναφορά στη σχολική ένταξη. Η ίδια η ονομασία του νόμου «Νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας της ελληνικής πολιτείας -ίσως και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα- εκείνη την εποχή. Ο ορισμός επίσης των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες παραμένει βασικά ιατρικός, ενώ η φοίτηση στο σχολείο για τα ΑμΕΑ ορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών.

Ο προαναφερόμενος νόμος δέχτηκε έντονη κριτική, ιδιαίτερα από ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς και από οργανώσεις αναπήρων, αφού τελικά φαίνεται να εξέφραζε μια ιδεολογία ρατσισμού εξασφαλίζοντας «...αφενός μια προφύλαξη των «κανονικών» παιδιών στη διδακτική διαδικασία από τις «παρενοχλήσεις» των ανάπηρων παιδιών και αφετέρου τον κοινωνικό εφησυχασμό...», «...ανταποκρινόταν δήθεν στο δικαίωμα για εξειδικευμένη εκπαίδευση χειραγωγώντας τη δυσφορία των κοινωνικών εταίρων...» (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 95 Σούλης, 2002, 291).

Η σκληρή κριτική που δέχτηκε ο νόμος 1143/1981 και η επικρατούσα αντίληψη στις χώρες της Δύσης υπέρ της ένταξης των ΑμΕΑ στη γενική εκπαίδευση οδήγησε

σύντομα στην αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου. Το 1984 δόθηκε στη δημοσιότητα μια νέα πρόταση για νομοσχέδιο παιδείας και την επόμενη χρονιά ψηφίστηκε ο νόμος 1566/1985, ο οποίος αναφέρεται στη γενική εκπαίδευση και περιλαμβάνει ιδιαίτερο κεφάλαιο (κεφ. Ι) που επικεντρώνεται στην Ειδική Αγωγή. Είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα που η νομοθεσία για την εκπαίδευση των ΑμΕΑ ήταν τμήμα της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση. Η επίσημη Πολιτεία, έστω και συμβολικά, καταργεί το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, θέτοντας στην πράξη τις νομοθετικές και διοικητικές τουλάχιστον προϋποθέσεις για την ένταξη.

Οι υπόλοιπες αλλαγές όμως που προβλέπει ο νέος νόμος δεν είναι ουσιαστικές και το μεγαλύτερο μέρος του δεν είναι παρά μια μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου. Τα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» μετονομάστηκαν σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ παραμένει ο ακριβώς ίδιος ιατρο-γενής ορισμός τους. Ως στόχος εμφανίζεται η ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, αντικαθιστώντας το «...αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξης». Τα περισσότερα άρθρα του άλλωστε απαιτούσαν για την ισχύ τους προεδρικά διατάγματα, τα οποία δεν εξεδόθησαν ποτέ!

Με το νέο νόμο δημιουργείται και το «Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής» που αντικαθιστά το προηγούμενο «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», το οποίο δεν λειτούργησε ποτέ. Στο νέο Συμβούλιο, εκτός από τους εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, συμμετέχουν και εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, εκπρόσωποι γονέων, αναπήρων και επιστημονικών ενώσεων, έχει όμως την ίδια κατάληξη με το προηγούμενο. Δε θα

λειτουργήσει ουσιαστικά ποτέ. Τέλος ο νόμος δεν προβλέπει τίποτε σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Την περίοδο 1984 - 1989 παρατηρείται μια τεράστια ανάπτυξη των ειδικών τάξεων⁴, που προβλέπονταν από το νόμο 1143/1981 Στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχει ο επιστημονικός σχεδιασμός ούτε οι σωστοί μηχανισμοί εντοπισμού των μαθητών που θα έπρεπε να φοιτούν σ' αυτές, με αποτέλεσμα να λειτουργήσουν κυρίως ως φροντιστηριακές για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης που δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κανονικής τάξης και να δημιουργηθεί σύγχυση που υπάρχει μέχρι σήμερα.

Οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία συνεχίζουν να είναι ιδρυματικές και το ιατρικό μοντέλο κυριαρχεί, χωρίς καμία ουσιαστική προσπάθεια έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής των γονιών. Υπάρχει ωστόσο κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980 έντονη κινητικότητα του αναπηρικού και γονεϊκού κινήματος. Κάποιες διεκδικήσεις κερδίζονται για πρώτη φορά μέσα απ' αυτό, ενώ παράλληλα, μέσα από συνέδρια που οργανώνει σε συνεργασία με ειδικούς, αρχίζει να ευαισθητοποιείται η κοινή γνώμη και να συζητιέται το θέμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ΑμΕΑ και στην Ελλάδα.

Τέλος, όσο αφορά την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή εκτός από το Μαράσλειο Διδασκαλείο, όπου από το 1975 προσφέρει διετή επιμόρφωση μετά το 1983-84 γίνονται κάποια μαθήματα Ειδικής Αγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης στη ΣΕΛΔΕ - ΣΕΛΕΤΕ, ΣΕΛΜΕ.

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια τη δεκαετία του 1980, ο τομέας της Ειδικής Αγωγής αρχίζει να διεκδικεί μια θέση στον

⁴ Ήταν τάξεις στις οποίες φοιτούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής περιόδου. Οι νέες ειδικές τάξεις που δημιουργήθηκαν με τον καινούριο νόμο σε μια προσπάθεια να προωθήσουν την ένταξη ήταν τάξεις «υποστηρικτικές» στις οποίες τα παιδιά φοιτούν κάποιες διδακτικές ώρες και δέχονται υποστηρικτική διδακτική βοήθεια.

επιστημονικό χώρο και να αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Και πάλι όμως είναι ελάχιστος ο αριθμός των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή (περίπου 2%) και τα περισσότερα από αυτά είναι επιλογής και όχι υποχρεωτικά (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτάκης Α. (επιμέλεια), 2000, 156-162, Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 94-97, Σούλης, 2002, 290-293).

Ενταξιακές έννοιες

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν ορισμένες έννοιες προς αποφυγή ενδεχόμενης σύγχυσης .

« Ένταξη (integration), είναι η έννοια που αναφέρεται στη συστηματική τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του κοινού σχολείου διατηρώντας παράλληλα τα βασικά και κύρια χαρακτηριστικά τους (Κυπριωτάκης, 2001:19, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β:36). Σημαίνει την αποδοχή, ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά σε μια ήδη λειτουργούσα ομάδα - με τη δική της φυσική και κοινωνική δυναμική - για την απόκτηση ρόλων στο πλαίσιο αυτής της ομάδας (Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, Γιαβρίμης, Βαλδάμη & Βάρφη, 2000:75). Οι μαθητές με την είσοδό τους στις συνηθισμένες τάξεις μπαίνουν στον «κύκλο ζωής» χωρίς όμως να συμμετέχουν πλήρως (Κόμπος, 1992:13).

Ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation), σημαίνει συνένωση σε ένα σώμα, καθώς τα αρχικά χαρακτηριστικά του ατόμου που ενσωματώνεται, αφομοιώνονται πλήρως και εξαφανίζονται με την πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου μέσω της ευρύτερης αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο εντάσσεται το άτομο (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998:127). Πρόκειται για αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ ενός προσώπου και μιας ομάδας, καθένα από τα στοιχεία της

οποίας μεταμορφώνεται και εμπλουτίζεται μέσω της επαφής. Η ενσωμάτωση θεωρείται κάτι περισσότερο από την απλή ένταξη, η οποία προηγείται της ενσωμάτωσης (Τσιαναρέλης, 1993:18). Στο χώρο της εκπαίδευσης η ενσωμάτωση αποτελεί την βασική προϋπόθεση πρόσβασης σε όλες τις δραστηριότητες και σε όλους τους χώρους της κοινωνικής ζωής (Πολυχρονοπούλου, 2003:101).

Ο όρος *inclusive εκπαίδευση*⁵ (συνεκπαίδευση), σημαίνει την ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από ικανότητες, ανάγκες, διαφορές, προβλήματα και δυσκολίες, σε ένα σχολείο για όλους, στο οποίο λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση, σε ένα σχολείο που δεν στιγματίζει και κατηγοριοποιεί μειονεξίες, αλλά αντιθέτως επιβραβεύει τις επιτυχίες και ενθαρρύνει όλες τις προσπάθειες.

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη για σύγκλιση και αναδόμηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσεται στη νέα φιλοσοφία που προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας, και την προσαρμογή του χωριστού ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι η ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος που έχει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη τόσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και γι' αυτούς χωρίς ειδικές ανάγκες. Είναι το σύστημα που παρέχει ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Lipsky & Garner, 1999:15).

Σύμφωνα με τον Barton η συνεκπαίδευση (ενιαία εκπαίδευση), δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο για τη δημιουργία ενιαίας κοινωνίας. Ξεπερνά το ζήτημα της αναπηρίας και αφορά την εξάλειψη όλων των μορφών καταπίεσης (Clough, 2000:16).

Η συνεκπαίδευση είναι μια σταδιακά εξελισσόμενη διαδικασία, χωρίς ουσιαστικό τέλος και δεν αποτελεί απλά ένα στάδιο στο οποίο μπορούμε να φτάσουμε σε μια

⁵ Η *inclusive εκπαίδευση* μπορεί να αποδοθεί ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και με περιφραστικό τρόπο ως, η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους δηλαδή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β:36, Αγγελίδης & Στυλιανού, 2005:87101).

συγκεκριμένη στιγμή (Carrington & Robinson, 2004:141, Αγγελίδης & Στυλιανού, 2005:89). Η συνεκπαίδευση παρέχει την καλύτερη λύση για ένα σχολικό σύστημα που μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, η οποία όμως δεν μπορεί να αναπτυχθεί σε απομόνωση από τη συνολική σχολική ανάπτυξη.

Σε ορισμένα κράτη της Ευρώπης, στις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, αναθεώρησαν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων ένταξης και εμφάνισαν την «inclusive education» ως εξέλιξη του μοντέλου της ένταξης. Η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική, χωρίς την ύπαρξη θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου, και για το λόγο αυτό απέτυχε κατά την υλοποίησή της στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα (Ζώνιου-Σιδέρη, επιμ., 2004α : 40).

Η βασική διαφορά ανάμεσα στις έννοιες της ένταξης και της συνεκπαίδευσης έγκειται ότι, με την ένταξη αναφερόμαστε στον τρόπο που οι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο, ενώ η συνεκπαίδευση επικεντρώνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε όλους τους μαθητές για να μπορούν να φοιτούν σε αυτό. Η συνεκπαίδευση επίσης προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική αναβάθμιση όλων των μαθητών χωρίς να τους κατηγοριοποιεί (Σούλης, 2008:53).

Για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν τοποθετούνται οι μαθητές με μειονεξίες στο ήδη υπάρχον γενικό σχολείο, από το οποίο προηγουμένως είχαν αποκλειστεί, αλλά πρέπει το παραδοσιακό σχολείο να αναμορφωθεί για να καταστεί ικανό να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των παιδιών όποιες και αν είναι αυτές (Τάφα, 1997:102). Η μετατροπή των υπάρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, επιμ., 2000α : 59-60).

Ως προς τα νέα μοντέλα της εκπαιδευτικής πολιτικής στα οποία συγκαταλέγεται και το μοντέλο *full inclusion*, αυτά προάγουν μια νέα φιλοσοφία εκπαίδευσης και ως προς τους στόχους (μη ανταγωνιστικό, δημοκρατικό σχολείο, ποιοτική εξατομικευμένη αξιολόγηση κ.α.), και ως προς τις παιδαγωγικές τεχνικές (εξατομικευμένη - προσωποποιημένη διδασκαλία, προγράμματα ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων κ.α.). Το μοντέλο *full inclusion* συνιστά ουσιαστικά, ρήξη με όλα τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα » (Γεράσης, 2009: 46-48).

« Πρέπει να επισημανθεί ότι στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων της ειδικής αγωγής συνέβαλαν επίσης ορισμένες κοινωνιολογικές θεωρήσεις, και κυρίως η αποκαλούμενη θεωρία της συμβολικής διάδρασης (*symbolic interactionism*), η οποία αναπτύχθηκε ως στήριγμα στρατηγικών έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου το 1920 (Τζουριάδου, 1995: 30). Η κεντρική έννοια που δεσπόζει στο παραπάνω επιστημολογικό «παράδειγμα» δεν είναι το κοινωνικό σύστημα ούτε και η κοινωνική ομάδα αλλά η κοινωνική δράση και κυρίως το ίδιο το άτομο, ως κοινωνικό ον (Λαμπίρη - Δημάκη, 1990:63).

Κάθε άτομο στα πλαίσια της κοινωνικής διάδρασης μαθαίνει να κατανοεί τα σύμβολα και τα νοήματά τους. Σύμφωνα με τον Charon, «τα σύμβολα είναι ειδικοί τύποι κοινωνικών αντικειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται για να αντιπροσωπεύουν ή να συμβολίζουν ό,τι συμφωνούν οι άνθρωποι ότι πρέπει να αντιπροσωπεύουν» (Ritzer, 2000:251). Στα σύμβολα ανήκουν η γλώσσα, η μιμητική, το βλέμμα, το ντύσιμο και οτιδήποτε χρησιμοποιούμε για γίνει κατανοητός ο εαυτός μας στους άλλους (Σούλης, 2002:66). Με τη χρήση των συμβόλων ο άνθρωπος δημιουργεί τον κόσμο στον οποίο συμμετέχει και δρα (Charon, 1995:62), επίσης μαθαίνει να αντιδρά ανάλογα με τις προσδοκίες και τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι σε αυτόν, και να τροποποιεί ανάλογα ή να ελέγχει τη συμπεριφορά του.

Η έμφαση σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δίνεται στα νοήματα και στον τρόπο αλληλεπίδρασης κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία. Το άτομο, μέσω της εσωτερικής συζήτησης βάζει τον εαυτό του στη θέση των άλλων, και προσπαθεί να κρίνει τον εαυτό του από την οπτική τους ανακαλύπτοντας την κοινωνία μέσα από τα λεγόμενά τους. Οι πράξεις αυτές καθαυτές δεν είναι τόσο σημαντικές όσο η σημασία που αποδίδει το άτομο σε αυτές. Ανάμεσα στα άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες αναπτύσσονται ορισμένες χειρονομίες και ένας ξεχωριστός συμβολισμός. Είναι απαραίτητο από τη σκοπιά των ατόμων με μειονεξίες να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν σωστά αυτούς τους συμβολισμούς, γιατί αυτό αποτελεί και τη βάση της διαμόρφωσης της αυτοεικόνας τους, της ταυτότητάς τους, τονώνει το αυτοσυναίσθημά τους και συντελεί σημαντικά στο να κερδίσουν την εκτίμηση των άλλων. Αν η παραπάνω λειτουργία δεν επιτυγχάνεται, καταλήγουμε σε ανατροπές της διάδρασης και σε μια διαταραγμένη ταυτότητα. Η λύση που φαίνεται πιο πρόσφορη για να μαθαίνουν και να κατανοούν οι μαθητές με μειονεξίες τα σύμβολα και τις αντιδράσεις των «φυσιολογικών» μαθητών και αντίστροφα επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την ένταξη και τη συναναστροφή σε ένα κοινό περιβάλλον (Σούλης, 2002:67).

Με την κοινή φοίτηση το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτά την ευκαιρία να βελτιώσει την αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημά του, ενώ παράλληλα επωφελείται και το «κανονικό» παιδί καθώς, μαθαίνει για τη διαφορά/απόκλιση, διευρύνει τις αντιλήψεις του και πλουτίζει με πρωτόγνωρες εμπειρίες το συναισθηματικό του κόσμο (Μπεξεβέγκης, Καλαντζή - Αζίζι & Ζώνιου Σιδέρη, 1994:706).» (Γεράσης, 2009: 43,44)

B.1.3. 1990 - ΣΗΜΕΡΑ: ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΣΤΗ
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Διεθνής χώρος

Από το 1990 και μετά αρχίζει για την Ειδική αγωγή μια εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές. Κυριαρχεί πια η άποψη πως η αναπηρία είναι μια «κοινωνική κατασκευή» που πηγάζει όχι από τους φυσικούς και νοητικούς περιορισμούς των αναπήρων αλλά από την κοινωνική αντίδραση προς αυτούς. Οι οργανώσεις των αναπήρων αποκτούν ιδιαίτερη κινητικότητα παγκοσμίως και οι διεκδικήσεις τους προκαλούν έντονες αλλαγές στην Ειδική αγωγή. Έτσι σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές, όπου οι αλλαγές προέρχονταν από τις πρωτοβουλίες των ειδικών, τώρα, αν και οι ειδικοί συνεχίζουν να εμπλέκονται, οι αλλαγές προέρχονται κυρίως από την άμεση πίεση του αναπηρικού κινήματος και βασίζονται λιγότερο σε επιστημονικά επιχειρήματα και περισσότερο σε επιχειρήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Τα ΑμΕΑ απαιτούν δυναμικά την κοινωνική τους συμμετοχή και διεκδικούν αρχές όπως σεβασμός στη διαφορετικότητα, ισοτιμία, συμμετοχή και προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής, να γίνουν αποδεκτές και να εφαρμοστούν στην κοινωνία και το σχολείο. Αίτημα των καιρών είναι το «γενικό» σχολείο, αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να αναδιοργανωθεί ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Γίνεται λόγος όχι πια για ένταξη αλλά για συνεκπαίδευση (inclusion) με την έννοια της εκπαίδευσης που τους συμπεριλαμβάνει όλους.

Η νέα φιλοσοφία της «συνεκπαίδευσης» έχει σαν αποτέλεσμα τη διεύρυνση και τη βελτίωση στις νομοθεσίες των Η.Π.Α. και πολλών άλλων χωρών. Η υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά αρχίζει από την πρώιμη ηλικία και προχωράει και πέρα από την ενηλικίωση με την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης να κερδίζει συνεχώς έδαφος. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται με κατάλληλα προγράμματα σπουδών και σεμινάρια ώστε να είναι σε θέση ν' ανταποκριθούν στην εκπαίδευση μαθητών με πολλές διαφορετικότητες στην τάξη τους. Τέλος δίνεται έμφαση στη συμμετοχική μάθηση, στην ενδυνάμωση των δασκάλων, στη χρήση της τεχνολογίας, στην αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης.

Στην επιστημονική κοινότητα και μεταξύ των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής αναπτύσσεται τελευταία έντονη συζήτηση για τη συνεκπαίδευση. Οι υπέρμαχοι της συνεκπαίδευσης ζητούν την αντικατάσταση του όρου «Ειδική Αγωγή» με τον όρο «Συνεκπαίδευση» και την καθολική εφαρμογή της. Πολλοί ερευνητές όμως εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το θεσμό αυτό (Cole and Meyer, 1991, Bunch, 1994), Moores, 1996). Γνωρίζοντας -κυρίως μέσα από ερευνητικά δεδομένα- την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των ΑμΕΑ στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους, φοβούνται ότι θα χαθούν οι μέχρι τώρα κατακτήσεις και παροχές. Οι ειδικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι η αίγλη γύρω από την ιδέα της συνεκπαίδευσης και της πλήρους ένταξης έχει παρασύρει πολλούς, οι οποίοι στηρίζουν τις απόψεις τους για το θεσμό αυτό σε συναισθηματικές και θεωρητικές βάσεις και όχι σε εμπειρικά δεδομένα (Yell, 1995).

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις όμως έχει ευρεία αποδοχή από τον εκπαιδευτικό κλάδο διεθνώς η έννοια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμμετοχής και του

σεβασμού της διαφορετικότητας και η αντίληψη της εξασφάλισης των μέσων για πραγματική συνύπαρξη (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτά-κης Α. (επιμέλεια), 2000, 156-162).

Ελλάδα

Την ίδια εποχή στην Ελλάδα συνεχίζει να υπάρχει μια χρονική καθυστέρηση στην υιοθέτηση των νέων αλλαγών και δεδομένων και επικρατούν συνθήκες που θυμίζουν παλαιότερες εποχές. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο περίπου τρόπο όπως παλιά, ιδρύονται συνεχώς ειδικές τάξεις, το παθολογικό μοντέλο της αναπηρίας έχει ακόμη έντονη την παρουσία του σε όλο τον εκπαιδευτικό χώρο και λείπει ο διάλογος για το θέμα της συνεκπαίδευσης (inclusion).

Φαίνεται ότι στην Ελλάδα οι μεγάλες καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής οφείλονται ίσως στο ιστορικό της ξεχωριστής εκπαίδευσης και στην έλλειψη μακροπρόθεσμου και συστηματικού σχεδιασμού σε νομοθετικό και πρακτικό επίπεδο. Όταν παγκόσμια υιοθετείται η πολιτική της ένταξης, στη χώρα μας επαναεδραιώνονται τα ειδικά σχολεία, όταν η λογική της ένταξης αντικαθίσταται από τη λογική της συνεκπαίδευσης, εμείς δημιουργούμε ραγδαία ειδικές τάξεις χωρίς καμιά στήριξη και συστηματικό προγραμματισμό.

Πολύ αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες και με αφορμή εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα HELIOS, άρχισε να συζητιέται η ένταξη και να εφαρμόζονται κάποια μοντέλα της και στον ελλαδικό χώρο. Πρόκειται κυρίως για μεμονωμένες προσπάθειες σε περιορισμένο επίπεδο με πρόχειρο σχεδιασμό, βραχυπρόθεσμη προοπτική, ελλιπή στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ τ' αποτελέσματα τους δεν έγιναν ευρέως γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η Γενική εκπαίδευση δεν είναι έτοιμη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και υπάρχουν αρκετά προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης και της συνεκπαίδευσης. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο, ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτική προσέγγιση της μετωπικής διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, ο ελλιπής εξοπλισμός των σχολικών μονάδων σε εποπτικά και τεχνολογικά μέσα, αλλά ακόμη και οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το θεσμό της ένταξης, αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εμποδίζουν την ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και συνεκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτάκης Α. (επιμέλεια), 2000, 156-162).

Μόνο μετά από αρκετά χρόνια από την ψήφιση και εφαρμογή του νόμου 1566/85, φάνηκε να υπάρχουν ψήγματα προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης. Το Μάρτιο του 2000 ψηφίστηκε νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή ο 2817/2000. Στο νέο νόμο προωθείται η αρχή της ένταξης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες, χωρίς όμως να προβλέπονται ξεκάθαρα μέτρα για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα γενικά σχολεία, ενώ δεν υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαιδευτική εξέλιξη και ένταξη των ΑμΕΑ στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο νέος νόμος περιέχει μια σειρά από θετικά στοιχεία, που κατά τον Κασωτάκη, «καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σχέση με τα προηγούμενα». Έτσι στις διατάξεις του μεταξύ άλλων, επαναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμΕΑ και όχι στην κατηγοριοποίηση με βάση το ιατρικό - παθολογικό μοντέλο, προβλέπονται μέτρα για τα ΑμΕΑ προσχολικής ηλικίας και

για όσα από αυτά έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας, μετονομάζονται οι ειδικές τάξεις σε Τμήματα Ένταξης. Τέλος δημιουργούνται σε Νομαρχιακό επίπεδο διαγνωστικά και συμβουλευτικά κέντρα με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης - Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ), που αποτελούν τις πρώτες τοπικές υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Παρά τα θετικά του στοιχεία και ο νόμος 2817/2000 παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και αρκετοί υποστηρίζουν ότι δεν παύει να αναπτύσσει ένα πλήρες εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κανονικό. Κάποιες από τις επικρίσεις που δέχεται επικεντρώνονται στην ασάφεια και επιστημονική ανακρίβεια της «ορολογίας» του, στην αποσπασματική προσέγγιση της ένταξης, στην έλλειψη κατάλληλων υποστηρικτικών μέτρων για τα Τμήματα Ένταξης και τις «κανονικές» τάξεις που θα υλοποιήσουν την ένταξη, στη μη αξιοποίηση των συλλόγων γονέων και των υπόλοιπων κοινωνικών φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά τα Κ.Δ.Α.Υ από την αρχή εκφράστηκε ο φόβος ότι θα λειτουργήσουν περισσότερο ως εξωεκπαιδευτικοί και επιλεκτικοί μηχανισμοί σχολικού αποκλεισμού και κατηγοριοποίησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αφού τους έχει ανατεθεί πλήθος αρμοδιοτήτων και δεν υπάρχουν οι κατάλληλες διατάξεις που θα εξασφαλίσουν τη σωστή λειτουργία τους, τείνει να επιβεβαιωθεί στην πράξη. Επίσης λόγω της υπερσυγκεντρωσής τους στα μεγάλα αστικά κέντρα υπάρχει κίνδυνος να μην μπορούν ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των πιο απομονωμένων περιοχών αφήνοντας τες αβοήθητες.

Μια άλλη θετική εξέλιξη είναι η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας με την υποστήριξη και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

καθώς και η ίδρυση Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή σε Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών Πανεπιστημίων. Πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων υλοποιούν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στα οποία συμμετέχουν και οι οργανώσεις αναπήρων συμβάλλοντας στην επιτυχία τους (π.χ. τα προγράμματα Ε.Π.Α.Ε.Κ).

Μετά από καθυστέρηση δεκαετιών έχουν αρχίσει και στην Ελλάδα να γίνονται τα πρώτα βήματα προς την κατεύθυνση της ένταξης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων και αδυναμιών, σ' ένα «κοινό σχολείο». Ο «δρόμος» όμως είναι δύσκολος και τα εμπόδια που παρακωλύουν την εφαρμογή αποτελεσματικής ενταξιακής πολιτικής και πρακτικής, πολλά. Στην Ελλάδα του «σήμερα», παιδιά με ειδικές ανάγκες που δεν φέρουν εμφανείς αναπηρίες συνεχίζουν να τοποθετούνται σε γενικές τάξεις χωρίς καμία απολύτως υποστήριξη, ενώ ελάχιστα παιδιά με ειδικές ανάγκες που έχουν εμφανείς αναπηρίες εντάχθηκαν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα .

Το 2008 ψηφίστηκε ο τελευταίος νόμος για την Ειδική Αγωγή ο οποίος ισχύει μέχρι και σήμερα. « *Ο νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008 - Ημερομηνία Κυκλοφορίας 06.10.2008) αντικαθιστά τον όρο 'ειδική αγωγή' με αυτόν της «ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης» (ΕΑΕ).*

Επαναπροσδιορίζει την έννοια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως το σύνολο των παρεχομένων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, και τον βασικό σκοπό της που αποτελεί, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στους παραπάνω μαθητές για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία (άρθρο 1, παρ.1).

Κατοχυρώνει θεσμικά για πρώτη φορά στη χώρα μας την υποχρεωτικότητα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία θα λειτουργεί πλέον ως ισότιμο και αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας εκπαίδευσης. Έως τώρα η παρακολούθηση μαθημάτων στις σχολικές δομές ειδικής αγωγής από παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν προαιρετική. Στο εξής, με την ψήφιση του νέου νόμου οι οικογένειες των παιδιών θα είναι υποχρεωμένες να τα εγγράψουν στην αντίστοιχη βαθμίδα της εκπαίδευσης όπου ανήκουν, διαφορετικά θα διώκονται από τον νόμο.

Η φοίτηση σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), προβλέπει μόνο μαθητές που δεν έχουν την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης. Οι παραπάνω μαθητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε τμήματα ένταξης με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.), όπου και όταν κρίνεται απαραίτητο.

Ιδρύει τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) που αντικαθιστούν τα ΚΔΑΥ ορίζοντας τη διεπιστημονική στελέχωση όλων των ΚΕΔΔΥ της χώρας το ελάχιστο σε 5 άτομα (εκπαιδευτικό ΕΑΕ, παιδονευρολόγο ή παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και λογοθεραπευτή ή εργοθεραπευτή κατά περίπτωση), επεκτείνοντας παράλληλα τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ ώστε να επιτελούν το έργο τους ουσιαστικότερα και πιο ομαλά.

Εισάγει το θεσμό της Ειδικής Διαγνωστικής Επιτροπής Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ), σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης η οποία παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα

πιστοποιημένα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (άρθρο 4).

Διευρύνει τις αρμοδιότητες και τη συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση (άρθρο 14).

Αναγνωρίζει ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους μαθητές με παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, ενδοοικογενειακής βίας, γονεϊκής παραμέλησης ή εγκατάλειψης. Στους παραπάνω μαθητές τοποθετεί και αυτούς με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, εισάγοντας για πρώτη φορά τον επίσημο ορισμό των μαθητών αυτών προβλέποντας παράλληλα και τις απαραίτητες ενέργειες για την ανάπτυξη μοντέλων αξιολόγησης και την εκπαιδευτική υποστήριξή τους.

Για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) θα μπορεί πλέον να διατυπώνει τις απόψεις του ο γονέας ή κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο οποίος και θα προσκαλείται για το σκοπό αυτό χωρίς όμως να είναι δεσμευτική η γνώμη του γονέα ή κηδεμόνα (άρθρο 5, παρ.3).

Για τη διάγνωση και τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται πρόωμη παρέμβαση από την προσχολική ηλικία.

Παρατείνει το όριο ηλικίας για τη φοίτηση σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ και μετά το 23 ο έτος, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ (Άρθρο 8, παρ.4).

Συστήνει νέους κλάδους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και τον επίσημο φορέα πιστοποίησης με την επωνυμία «Ενόρασις» της επαρκούς γνώσης της ελληνικής νοηματικής γλώσσας και της γραφής Braille και καθορίζει τη στελέχωση και τις αρμοδιότητές του.

Εισάγει το θεσμό της ετήσιας αξιολόγησης όλων των ΚΕΔΔΥ της χώρας (αντί διετίας που ίσχυε για τα ΚΔΔΥ) για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των σκοπών τους (Άρθρο 4, παρ.1).

Παρέχεται η δυνατότητα λειτουργίας τμημάτων ολοήμερου προγράμματος σε ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία.

Ιδρύονται και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προορίζονται να διδάξουν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή να τοποθετηθούν με απόσπαση στα ΚΕΔΔΥ, προγράμματα διετούς μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (Άρθρο 25, παρ.3).

Συστήνονται θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προσχολικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εισάγεται επίσης και ο θεσμός των συμβούλων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (άρθρο 13).

Ο νέος νόμος εμπεριέχει αρκετές βελτιωτικές κινήσεις, και πρόκειται να δώσει λύση σε πολύ σημαντικά θέματα που ταλανίζουν το χώρο της ειδικής αγωγής». (Γεράσης. 2009: 61-64). Δέχτηκε όμως κι αυτός πολλές και αυστηρές κριτικές. Δεν είναι λίγοι αυτοί που μιλούν για ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν ότι στο νέο νόμο, διαφαίνεται ξεκάθαρα η μεγάλη έμφαση που δίνεται στη διάγνωση, την υποτίμηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την ορολογία που χρησιμοποιείται (στο νόμο), την αποδυνάμωση των γονέων και την υποβάθμιση του ρόλου τους από ισότιμο συνεργάτη της εκπαίδευσης, σε παθητικό δέκτη των αποφάσεων των «ειδικών». Δίνεται προτεραιότητα στην ξεχωριστή εκπαίδευση και όχι στην κοινή και υπάρχει εισροή γιατρών στις διάφορες εκπαιδευτικές δομές και θέσεις της Ειδικής Αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ.). Η Ειδική Αγωγή στη χώρα μας παλινδρομεί και διέρχεται πλέον στα παρωχημένα και ξεπερασμένα ιατρικά πρότυπα και εκπαιδευτικά μοντέλα του προηγούμενου αιώνα.

Επιπρόσθετα, δύναται κάποιος να διακριβώσει αμέσως από την ορολογία που χρησιμοποιείται, ότι ο νόμος δεν έχει καμία σχέση με το κοινωνικό μοντέλο, αλλά αντίθετα μας επαναφέρει στην προτεραιία και ξεπερασμένη κατάσταση του ιατρικού μοντέλου. Στο νέο νομοθέτημα (άρθρο, 3), καθίσταται μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών, όπου πληροφορούμαστε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση μετονομάζονται τώρα σε μαθητές με νοητική αναπηρία, τα παιδιά που έχουν προβλήματα λόγου παρουσιάζονται τώρα με διαταραχές λόγου, καθώς ανεπάρκειες, αναπηρίες και διαταραχές αποκτούν και άλλες κατηγορίες παιδιών. Επίσης, οι βαρήκοοι και κωφοί παρουσιάζονται ως μαθητές με αισθητηριακή ανεπάρκεια ακοής, το ίδιο και οι τυφλοί. Άλλωστε η ανεπάρκεια όρασης ή ακοής όπως κακώς αποκαλείται, χαρακτηρίζεται επίσης και αισθητηριακή. Τον όρο όμως «αισθητηριακή ανεπάρκεια ακοής» για τους κωφούς και βαρήκοους, δεν τον αποδέχονται ακόμη και οι ίδιοι οι γιατροί. Διεθνώς ο σωστός και ιατρικός όρος είναι απώλεια ακοής (ελαφριά, μέτρια, σοβαρή), ενώ ο εκπαιδευτικός όρος (κωφός-βαρήκοος) άπτεται της λειτουργικής χρήσης της ακοής για την αντίληψη της ομιλίας (Mooges, 1996).

Η Ειδική Αγωγή όμως, είναι πιο κοντά στη θεραπεία σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη και δυστυχώς πιο μακριά από την εκπαίδευση. Βάσει των προαναφερόμενων, το πρόβλημα συνίσταται κυρίως στα παιδιά και όχι στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν μπορεί να εκπληρώσει μία από τις βασικές λειτουργίες του που είναι αυτή της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, δεν ευθύνεται η έλλειψη κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, προσωπικού, υπηρεσιών στήριξης και δομών, αλλά τα ίδια τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες που δεν εκπαιδεύονται. Κατόπιν τούτου και σύμφωνα μ' αυτή τη λογική, δεν μπορεί να απαιτήσει κανείς παροχές κατάλληλης και ισότιμης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με

ειδικές ιδιαιτερότητες. Με τη σύσταση και επαναφορά του ΚΕΔΔΥ επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να γνωρίζουν συγκεκριμένα τι πρόγραμμα θα ακολουθήσουν, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα εκπαιδεύσουν κάθε μαθητή που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα προβλήματα. Η μορφή του ΚΕΔΔΥ μας προΐδεάζει για διαγνώσεις των παιδιών τύπου ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών του Υπουργείου Υγείας, οι οποίες χορηγούσαν διαγνώσεις ιατρικού περιεχομένου και το κυριότερο χωρίς αυτές να μεταφράζονται σε εκπαιδευτικούς όρους και παρεμβάσεις. Δυστυχώς αναφαίνεται ότι με το συγκεκριμένο νομοθέτημα επιθυμούν να παλινδρομήσουν πάλι την Ειδική Αγωγή σε πρότερες μακρινές εποχές. Το ΚΕΔΔΥ αμέσως μετά τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, θα πρέπει να προβαίνει στο σχεδιασμό και την εκπόνηση ενός πλαισίου Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, που θα εδράζεται στην αξιολόγηση των γνώσεων, των δυνατοτήτων και των μεθόδων που μαθαίνουν τα παιδιά, ώστε να αντιμετωπίζονται αυτά με τον πλέον πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό τρόπο. Εντούτοις, βάσει του (άρθρου 4) όπου μέσα στο συγκεκριμένο περιγράφονται οι αρμοδιότητες του ΚΕΔΔΥ, ουσιαστικά καταργείται η προαναφερόμενη εκπαιδευτική διαδικασία που θα προσέφερε στην Ελλάδα μία καινοτόμο βοήθεια, που ήδη εφαρμόζεται στο εξωτερικό από τη δεκαετία του 1970 και που με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο τα ΚΔΑΥ προσπάθησαν να εφαρμόσουν, άλλες φορές με επιτυχία και άλλες φορές με δυσκολία στο παρελθόν.

Εντελώς ασύνδετα αναφέρεται στο τέλος της τελευταίας παραγράφου του (άρθρου 4), ότι εφόσον το επιθυμούν οι γονείς εκπονείται και παρέχεται από το ΚΕΔΔΥ στο μαθητή Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα!.. Συνήθως όμως, αυτό το πρόγραμμα εκπονείται σε ετήσια βάση, εξειδικεύεται δε και υλοποιείται σε καθημερινή και όχι εβδομαδιαία βάση από

τον ειδικό εκπαιδευτικό/παιδαγωγό. Φυσικά, εκείνο που απαιτείται πρωτίστως είναι η αξιολόγηση των ανεπαρκειών, υστερήσεων των παιδιών και όχι η απλή διακρίβωση των ειδικών ιδιοτεροτήτων βάσει του νομοθετήματος. Στο άρθρο 5, παρ. 3 αναφέρεται ρητά και κατηγορηματικά, ότι η άποψη των γονέων δεν είναι δεσμευτική, ενώ στην Ειδική Αγωγή οι γονείς θεωρούνται ομοταγείς συνεργάτες της εκπαίδευσης των παιδιών τους και η ισότιμη αυτή άποψη και συμμετοχή τους η οποία είναι δεσμευτική για τους ειδικούς, εξασφαλίζεται στις νομοθεσίες πολλών άλλων χωρών. Συνεπώς, θα ήταν προτιμότερο από το να αναλώνουν το χρόνο τους και την ενέργεια που τους έχει απομείνει σε προσφυγές και γραφειοκρατικές περιπέτειες που οδηγούν τις περισσότερες φορές σε αμφίβολα αποτελέσματα, να συμμετέχουν ισότιμα και με άποψη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών τους. Άλλωστε είναι κοινός τόπος ότι η κριτική που δέχονται τα ΚΕΔΔΥ δεν αφορά τον τομέα της διάγνωσης όπου η λειτουργία τους είναι ικανοποιητική, αλλά τον τομέα της υποστήριξης που παρέχεται σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς και η οποία είναι συνήθως υποτυπώδης ή ανύπαρκτη. Η υπερβολική έμφαση που δίνεται στο νομοσχέδιο στη διαφοροδιάγνωση-διάγνωση, θα επιδεινώσει αναπόφευκτα την κατάσταση, ενώ αυτό που επιβάλλεται και θα έπρεπε να συντελεσθεί είναι να δοθεί έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο με αντίστοιχο περιορισμό της έμφασης στο διαγνωστικό ρόλο. Εντούτοις, μολονότι στο χώρο της Ειδικής Αγωγής σήμερα επικρατούν σύγχρονες αντιλήψεις, είναι εκ διαμέτρου αντίθετες από την αντίληψη που εισάγεται με την αλλαγή προς το χειρότερο της ονομασίας και της αντίληψης λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ.

Στην Ειδική Αγωγή και δη στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών που συνιστούν την πλειοψηφία (της Ειδικής Αγωγής), η τάση που όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος και εμπίπτει πλέον και στη νομοθεσία των προηγμένων χωρών, είναι

η παρέμβαση «intervention» να προηγείται της διάγνωσης «assessment». Πλέον, η διάγνωση μπορεί να εδράζεται κυρίως στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης που προηγήθηκε «response to intervention».

Ο νέος νόμος 3699/08 παρόλο που επιφέρει ρυθμιστικές αλλαγές με στόχο την υπέρβαση των παρατηρούμενων προβλημάτων και δυσλειτουργιών στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεν διασφαλίζει όπως φαίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό την ισότιμη συμμετοχική, συμπεριληπτική εκπαίδευση την οποία επαγγέλλεται με πολύ ζέση. Με την ψήφιση ενός νόμου, δεν ολοκληρώνεται ούτε τελεσφορείται το πλαίσιο μιας πολιτικής ισότιμης συνεκπαίδευσης, για την επιδίωξη ανάπτυξης της ποιοτικής Ειδικής Εκπαίδευσης από την οποία πρέπει να εμφορείται ολόκληρο το γενικό σύστημα της εκπαίδευσης. Αφενός είναι απαραίτητο να ληφθούν οι προβλεπόμενες εκ του νόμου υπουργικές αποφάσεις (π.χ. για τα ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα που αναφέραμε παραπάνω), αφετέρου να υπάρξει κυρίως μια σειρά συνεκτικών και συνεπών διοικητικών μέτρων, που να καλλιεργεί στους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τη συνείδηση ότι οι ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες δεν συνιστούν παράγοντες και λόγους αποκλεισμού, αλλά προκλήσεις για τη βελτίωση των διεργασιών και εργαλείων που θα επιτρέπουν σ' όλους τους μαθητές να αναπτύσσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δεξιότητες τους και να βελτιώνουν τις ικανότητες τους, συνυπάρχοντας λειτουργικά, σεβόμενοι και αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα του καθενός.

Βάσει των προαναφερόμενων, προκειμένου να υπηρετηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η προστασία και προάσπιση αυτών ακριβώς των δικαιωμάτων, απαιτείται η συμβολή όλων, ώστε με τις συνεχείς και διαρκείς αναγκαίες επενδύσεις πόρων και την ανάλογη επιμόρφωση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, να διασφαλιστεί και να πραγματοποιηθεί στην πράξη η κατάκτηση των ίσων ευκαιριών και

δικαιωμάτων όλων των ατόμων στη συμπεριληπτική, ενιαία εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) (Νοβάκος, 2009).

Ως εκ τούτου, ο νέος νόμος (3699/08) θα αποτελέσει ένα ποιοτικό άλμα και μια ουσιαστική παρέμβαση, μόνο εάν υπάρξουν αλλαγές εκ των βάθρων στην ουσία, προχωρώντας σε απτές τροποποιήσεις στα προαναφερόμενα κεντρικά ζητήματα και προβλήματα που θίχτηκαν, διαφορετικά εάν περιοριστούμε και παραμείνουμε μόνο στις κατ' επίφαση αλλαγές των ονομασιών και των επιμέρους ρυθμίσεων, θα αποτελέσει κι αυτός τη ζοφερή πτυχή μιας ήδη λιμνάζουσας συστηματικής διαχείρισης της ζώσας πραγματικότητας στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής (Νοβάκος, ό.π.). Ο νόμος 3699/08, συνιστά ένα χαρακτηριστικό τρανό παράδειγμα της προχειρότητας με την οποία η Πολιτεία αντιμετωπίζει την Ειδική Αγωγή και φυσικά τους γονείς και τα παιδιά τους.

Μολαταύτα, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο νόμος 2817/00 της Ειδικής Αγωγής που άρχισε να εφαρμόζεται εν μέρει το 2001 και συμπληρώθηκε το 2003 με τον 3194, δεν βελτιώνεται, αλλά αλλάζει παντελώς ριζικά. Ουσιαστικά ο νέος νόμος ψηφίστηκε χωρίς να έχει καταστεί αντικείμενο μελετών και κριτικής από τους ειδικούς και τους άμεσα εμπλεκόμενους, και χωρίς να έχει πραγματικά δοκιμαστεί και να έχουν συζητηθεί προτάσεις βελτίωσης του από κανέναν. Ωστόσο, αν και η θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολουθήθηκε από το σχεδιασμό μιας νέας κοινωνικής πολιτικής που να αποσκοπεί στην αλληλοαποδοχή, είναι πια εμφανής η γενικότερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και η ευρύτερη αποδοχή των ΑμΕΑ από την ελληνική κοινωνία και μένει να σχεδιαστεί μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική που θα επιτρέψει τη ζητούμενη εκπαιδευτική αλλαγή σύμφωνα με τις αρχές της ένταξης. (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ., στο Κυπριωτάκης Α. (επιμέλεια), 2000,

156-162, Σούλης, 2002, 294-297, Ζώνιου - Σιδέρη, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 33-36).

« Σκοπός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση φαίνεται να είναι η διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά, θα μπορούν να απολαμβάνουν το αγαθό της παιδείας και της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, εξασκώντας το δικαίωμα τους για ίσες ευκαιρίες, πλήρη συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο και τη μελλοντική ανεξάρτητη διαβίωσή τους. Έτσι, άμεση προτεραιότητα αποτελεί η από κοινού εκπαίδευση στο γενικό σχολείο, όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». (Γεράσης, 2009: 64)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Γ. ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Γ.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΟΛΩΝ

Σε πολλές χώρες, κινήσεις ή κινήματα συλλόγων γονέων, καθώς και επαγγελματιών που εργάζονται στο χώρο της παραδοσιακής ειδικής αγωγής, αλλά και ευαισθητοποιημένων επιστημόνων και ερευνητών, δημιούργησαν τις συνθήκες, μέσα από τις κοινωνικές πιέσεις για αλλαγές στους νόμους και στις πολιτικές που αφορούσαν την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως οριζόταν τις προηγούμενες δεκαετίες. Οι κοινωνικές αυτές διεργασίες οδήγησαν επομένως σε αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου και, αναπόφευκτα, σε καταστάσεις κρίσης και συγκρούσεων σε πρακτικό /επαγγελματικό και σε επιστημονικό (θεωρητικό και ερευνητικό) επίπεδο. Οι κρίσεις και συγκρούσεις αυτές έχουν να κάνουν με τη φύση, το χαρακτήρα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και, κυρίως με τη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτών που προάγουν την συνεκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες στο κοινό σχολικό πλαίσιο. Αναρίθμητα άρθρα, εργασίες, συνέδρια, καθώς και πολεμικές, επιστημονικές, ιδεολογικές και θεωρητικές συζητήσεις έχουν καταγραφεί τα τελευταία χρόνια, όλες εστιαζόμενες, κυρίως στο ρεαλιστικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας της πλήρους ένταξης, καθώς και στις δυνατότητες /τρόπους μετάλλαξης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ιδεολογίες και οι επιστημονικές θεωρίες, καθώς και οι (ψυχοπαιδαγωγικές και εκπαιδευτικές) πρακτικές που προκύπτουν και αρχίζουν να εφαρμόζονται πήραν διάφορες μορφές σε διάφορες χώρες, με διαφορετικά αποτελέσματα.

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1996)⁶, που υπογράφηκε από ένα πολύ μεγάλο αριθμό χωρών συνιστά την κορύφωση και συμπύκνωση της επιτυχίας των πιέσεων των κοινωνικών κινημάτων, καθώς και των προόδων των θεωρητικών και επιστημονικών προσεγγίσεων, διακήρυξη, η οποία, με την σειρά της, χωρίς να είναι δεσμευτική δημιουργεί το πλαίσιο της νέας φιλοσοφίας μέσα στην οποία πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών τις επόμενες δεκαετίες. Η συγκεκριμένη διακήρυξη υποστηρίζει ότι τα κανονικά σχολεία, που είναι προσανατολισμένα στην inclusive ενταξιακή εκπαίδευση συμβάλουν στην άρση των μεροληπτικών τοποθετήσεων και εξασφαλίζουν τα δικαιώματα για παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των μαθητών, βελτιώνοντας παράλληλα την αποδοτικότητα και το κόστος ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1997:3, Sebba & Ainscow, 1996:7).

Όλες οι κυβερνήσεις συνυπέγραψαν την ομώνυμη διακήρυξη όπου στο άρθρο 2 αναφέρει ότι κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα ικανό επίπεδο μάθησης.

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει και σε κοινωνικό και σε επιστημονικό επίπεδο αντανακλούνται και στις κατηγοριοποιήσεις, καθώς και στη φιλοσοφία που περιλαμβάνονται στο ICIDH⁷. Στην πρώτη έκδοση του ICIDH γινόταν αναφορές στην αναπηρία (disability), ως αποτέλεσμα της (εγγενούς ή επίκτητης) βλάβης (impairment) και της υστέρησης που έχει το άτομο σε κάποιες από τις βασικές

⁶ Αντιπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών συναντήθηκαν στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, από τις 7 έως τις 10 Ιουνίου 1994, σκεπτόμενοι τις βασικές αλλαγές που απαιτούνται στην πολιτική, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να υπηρετούν όλα τα παιδιά και κυρίως αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

⁷ διαγνωστικό εγχειρίδιο International Classification of Impairment Disabilities, and Handicaps

λειτουργίες του, όπως και στη μειονεξία (handicap) ως αποτέλεσμα της αδυναμίας των ατόμων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αντίθετα, στη δεύτερη έκδοση του ICIDH (1996) σηματοδοτείται μία αλλαγή στη φιλοσοφία του εγχειριδίου, στο μέτρο που γίνεται πλέον σαφής αναφορά στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον /πλαίσιο και ως ένα βαθμό υιοθετείται μία περισσότερο οικολογική λογική, ενώ πλέον δεν είναι η αιτιολογία των δυσλειτουργιών που καθορίζει την κατηγοριοποίηση και κυρίως την αναγκαιότητα παρέμβασης.

Αυτό το τελευταίο στοιχείο σηματοδοτεί μία σημαντική και ποιοτική μετάλλαξη στον τρόπο αντίληψης της «αναπηρίας», αφού αυτή δεν ορίζεται από την αιτιολογία της, όπως στο παρελθόν. Με αυτή την έννοια, οφείλει το σχολείο και οι ειδικοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να σχεδιάζουν τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης για όλα τα παιδιά με έκδηλες δυσκολίες σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής, ανεξάρτητα από τις κατηγοριοποιήσεις και την αιτία προέλευσης των δυσκολιών τους. Αποτελεί αυτό το σημείο, κατά την άποψη μας, επικύρωση της αρχής των εξατομικευμένων και προσωποποιημένων παρεμβάσεων που αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας των παρεμβάσεων.

Υιοθετώντας, επιπλέον, τον όρο «περιορισμοί στις δραστηριότητες» (restrictions in activities), το εγχειρίδιο ανοίγει νέους τρόπους, ή καλύτερα, επικυρώνει τη νέα φιλοσοφία των παρεμβάσεων, που θα πρέπει να εστιάζεται στην άρση των εμποδίων που συναντούν τα παιδιά. Οι ειδικοί πρέπει επομένως να εργάζονται, όπως και με βάση τη θεωρία των πολυσυστημικών μοντέλων (Fraser,2004), στην κατεύθυνση της μείωσης των κινδύνων (ατομικών,

οικογενειακών, σχολικών, κοινωνικών) που εμποδίζουν την προσαρμογή και εξέλιξη του παιδιού⁸.

Η φιλοσοφία που αντιστοιχούσε στην κατηγοριοποιητική λογική δέχτηκε αρκετές κριτικές. Η μετακίνηση, επομένως, από μια ψυχιατροποιητική /νοσολογική λογική προς μία πιο ανοιχτή προσέγγιση των δυσκολιών είναι φανερή στο νέο εγχειρίδιο.

Οι παρενέργειες του φαινομένου της ψυχιατροποίησης των διαταραχών, που βρίσκεται ακόμη σε ισχύ, είναι πολύ μεγάλες (ειδικά για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές). Πέρα από τον στιγματισμό των παιδιών, συνήθως, επιβάλλεται ένα μονοδιάστατο μοντέλο φροντίδας (νοσολογικό /φαρμακευτικό), που εστιάζει στην αντίληψη της ασθένειας και της ανικανότητας (παιδί πρόβλημα= άρρωστο παιδί). Το μοντέλο αυτό δεν αφήνει χώρο και δεν προτρέπει σε άλλες εναλλακτικές παρεμβάσεις (ψυχοπαιδαγωγική, συμβουλευτική, κλπ.), ενώ αποκλείει την εμπλοκή και τη δυνατότητα εκφοράς κριτικού λόγου πάνω στις παρεμβάσεις, από άλλες ειδικότητες (ψυχολόγους, ψυχοπαιδαγωγούς, ειδικού παιδαγωγούς). Το αποτέλεσμα είναι να αναπτυχθούν και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρόμοιες μονοδιάστατες αντιλήψεις για τη φύση αυτών των προβλημάτων /διαταραχών (βλ. π.χ. την άκριτη υιοθέτηση ψυχιατρικών κατηγοριών /όρων: «σύνδρομο ΔΕΠ-Υ»), που ενισχύουν τις αντιστάσεις («δεν είναι ο ρόλος στου σχολείου, αυτά τα παιδιά θέλουν ειδικούς, η επιθετικότητα έχει να κάνει με τα γονίδια, αυτά τα παιδιά δεν συμμορφώνονται /δεν αλλάζουν», κοκ.) για την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των σχολικών μονάδων, με στόχο την ένταξη των παιδιών

⁸ Πιο συγκεκριμένα το νέο εγχειρίδιο εισάγει τέσσερις νέες διαστάσεις: (α) την σωματική διάσταση που αναφέρεται στους περιορισμούς λειτουργίας του σωματικού συστήματος και της σωματικής δομής, (β) στη διάσταση που αφορά τις απλές και σύνθετες δραστηριότητες που εκδηλώνει το άτομο, (γ) στη διάσταση που αφορά την συμμετοχή του ατόμου στα πλαίσια ζωής, και (δ) στους περιβαλλοντικούς παράγοντες (contextual factors).

ή την χρήση θετικών (πέρα από τον αποκλεισμό και την αποπομπή) τεχνικών αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Κουρκούτας, 2007· Weare, 2000).

Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (συμπεριλαμβανομένων της υπερκινητικότητας και των αναπτυξιακών διαταραχών /αυτισμού) και λόγω της ιδιαίτερης φύσης της «διαταραχής» -ειδικά τα αντικοινωνικά με σοβαρές τάσεις επιθετικότητας παιδιά-, φαίνεται να συνιστούν τις πιο δύσκολες ομάδες για να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο (Detraux, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα, στις αγγλοσαξονικές χώρες έχει αναπτυχτεί μία σημαντική κίνηση «από-ψυχιατροποίησης» των διαταραχών αυτών, καθώς και ένταξης τους στο σχολικό πλαίσιο, με έμφαση στην ανάπτυξη προγραμμάτων και στην συνεργασία ειδικών, σχολείου, οικογένειας (Kaufmann, 2001· Weare, 2000· Weare & Gray, 2003), παρά το γεγονός ότι η ιατρική άποψη παραμένει κυρίαρχη στις αντιλήψεις πολλών εργαζόμενων στο χώρο της φροντίδας των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες.

Μία από τις τελευταίες κριτικές των νοσολογικών κατηγοριοποιητικών μοντέλων αφορά, ακριβώς, την αδυναμία τους να προσφέρουν ένα πλαίσιο διαφορετικής αξιολόγησης και κατανόησης της σταδιακής προόδου και εξέλιξης των αποκαλούμενων παιδιών με αναπηρίες /διαταραχές. Οι επαγγελματίες, που εργάζονται ακόμη σε μεγάλο βαθμό με τη λογική της «αποκατάστασης», δεν είναι συνηθισμένοι να αναγνωρίζουν τις σταδιακές και λεπτές προόδους που μπορεί να έχει ένα παιδί με διάφορων ειδών δυσκολίες ή διαταραχές, ενώ και οι παιδαγωγοί συχνά δεν αντιλαμβάνονται τις βελτιώσεις και τις προσπάθειες αυτών των παιδιών να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο (Soresi & Notta, 2001, σ. 19).

Γ.2. ΜΟΡΦΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Με την επικράτηση της φιλοσοφίας της ένταξης τις τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της και οι διαδικασίες εφαρμογής της εντάχθηκαν στις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πολλών χωρών -κυρίως του δυτικού κόσμου- με αποτέλεσμα να υλοποιηθούν με διάφορες μορφές και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε χώρα. Με βάση τις στρατηγικές που ακολουθήθηκαν στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα βασικά μοντέλα υλοποίησης της ένταξης:

A. Κατηγορικό, παραδοσιακό μοντέλο: Βασίζεται στο αμερικανικό πρότυπο, όπου η εκπαίδευση και η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξαρτώνται από το είδος των προβλημάτων των παιδιών. Πρόκειται για ένα συντηρητικό μοντέλο, το οποίο ακολουθείται, με διάφορες παραλλαγές, σε χώρες όπως Η.Π.Α., Γερμανία, Γαλλία, Ολλανδία.

B. Μοντέλο Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών: Τα παιδιά εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή και στη διαδικασία σχολικής ένταξης με κριτήριο τις παιδαγωγικές τους ανάγκες και όχι το είδος του προβλήματος. Το μοντέλο αυτό προέρχεται από τη Βρετανία και ακολουθείται στην Ουαλία και την Ιρλανδία.

Γ. Μοντέλο εξωτερικής στήριξης: Τα παιδιά δέχονται ειδική βοήθεια έξω από το σχολείο για να μπορέσουν να ενταχθούν, όσο το δυνατό περισσότερο ισότιμα, στη διαδικασία της σχολικής ένταξης. Το μοντέλο αυτό επικρατεί κυρίως στο Βέλγιο και την Ελβετία.

Δ. Μοντέλο ενσωμάτωσης για όλους: Απαιτεί αλλαγές στο «κανονικό» εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορεί να δέχεται κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τις

ιδιαιτερότητες του και επικρατεί σήμερα στην Ιταλία και στις Σκανδιναβικές χώρες. (Τζουριάδου, 1995, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 122-123).

Η Πολυχρονοπούλου (2003, 102), αναφερόμενη στις διαφορετικές μορφές ένταξης και στο διαφορετικό βαθμό υλοποίησής της στις διάφορες χώρες, αναφέρεται σε τρεις τύπους (μοντέλα) ενσωμάτωσης, οι οποίοι εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των διαφόρων χωρών:

Τη χωροταξική ενσωμάτωση που περιορίζεται στην απλή παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο και που αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης (π.χ. «συστέγαση ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης»)

Την κοινωνική ενσωμάτωση, που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αυξάνουν την επικοινωνία και την επαφή ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτή η μορφή, που συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες χωρίς όμως να του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει πλήρως το νοητικό δυναμικό του, δεν εκπληρώνει τον κύριο σκοπό της σχολικής ένταξης, πρόκειται όμως για μεγαλύτερο βαθμό ενσωμάτωσης (π.χ. «ειδική τάξη μέσα στο συνηθισμένο σχολείο»).

Τη διδακτική ενσωμάτωση κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται μέσα στη συνηθισμένη τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο ή ότι το μαθησιακό τους επίπεδο είναι ίδιο με το αυτό των συμμαθητών τους. Σ' αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για πλήρη ενσωμάτωση.

Στην περίπτωση της διδακτικής ενσωμάτωσης χρειάζεται προσοχή και συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας γιατί υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά, ακόμη και αν συμμετέχουν στη συνηθισμένη τάξη και δέχονται το ίδιο διδακτικό έργο, να μην έχουν ουσιαστικά ενταχθεί στην ομάδα -τάξη. Μπορεί δηλαδή να υπάρχει

«διδασκτική» αλλά όχι «κοινωνική» ένταξη και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να παραμένουν απομονωμένα και περιθωριοποιημένα από τους συμμαθητές τους βιώνοντας απόρριψη. Ιδανικότερη μορφή ένταξης θα ήταν ίσως η συνύπαρξη χωροταξικής, κοινωνικής και διδασκτικής ενσωμάτωσης.

Υπάρχουν και άλλες μορφές εκπαίδευσης και παροχής υποστηρικτικής βοήθειας για τα ΑμΕΑ όπως:

α) σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. εκπαιδευτική υποστήριξη στο σπίτι, ειδικά τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία ή θεραπευτικά ιδρύματα) (Πολυχρονοπούλου, 2003,91).

β) παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα ειδικό (εκπαιδευτικό ή άλλον υποστηρικτή). Την ευθύνη όλων των μαθητών, έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ο περιοδεύων ειδικός (εκπαιδευτικός, σχολικός ψυχολόγος κτλ) βοηθά το παιδί με ειδικές ανάγκες, σε τακτά χρονικά διαστήματα (μία ή και περισσότερες φορές την εβδομάδα), είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Παράλληλα βοηθά τον εκπαιδευτικό της τάξης να κατανοήσει το πρόβλημα του παιδιού, να αξιολογήσει την πρόοδό του, να επιλέξει τις κατάλληλες διδασκτικές μεθόδους και τα αντίστοιχα διδασκτικά μέσα και συχνά του προμηθεύει κατάλληλο διδασκτικό υλικό (Πολυχρονοπούλου, 2003, 92).

γ) Με παροχή βοήθειας από ειδική υποστηρικτική ομάδα: Η ομάδα συνήθως αποτελείται από σχολικό ψυχολόγο, σχολικούς συμβούλους (γενικής και ειδικής αγωγής) και μερικές φορές και από ειδικό εκπαιδευτικό ή άλλους ειδικούς. Είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια σε τακτά διαστήματα ενός αριθμού σχολείων και τα μέλη της έχουν διδασκτική εμπειρία, εμπειρία στην εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων και προγραμμάτων διδασκαλίας, ικανότητες συμβουλευτικής υποστήριξης. Στόχος της είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της

τάξης να αποδεχτεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να κατανοήσει τα προβλήματα τους και να μπορέσει να τα στηρίξει με εναλλακτικές διδακτικές λύσεις μέσα στην τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2003, 93).

δ) Το συνηθισμένο μοντέλο κοινωνικής ένταξης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες είναι η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας για κάποιες ώρες της ημέρας σε ειδικό τμήμα (Τμήμα Ένταξης στην Ελλάδα, remedial class στις Η.Π.Α., resource room program στην Αγγλία) και ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας. Στόχος είναι η όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Τα παιδιά απομακρύνονται προσωρινά από την τάξη τους κάποιες διδακτικές ώρες (5 ή λιγότερες την εβδομάδα) για να δεχτούν εξατομικευμένη βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην Ειδική Αγωγή σε μικρές ομάδες (2-6 άτομα), ενώ τις περισσότερες ώρες της σχολικής ημέρας παρακολουθούν την «κανονική» τάξη. Η εξατομικευμένη βοήθεια παρέχεται για μερικούς μήνες έως και για μεγάλα χρονικά διαστήματα αν χρειαστεί και η επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Τέτοια τμήματα θεσπίστηκαν στην Ελλάδα με το νόμο 1566/1985 με την ονομασία ειδικές τάξεις και μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης με το νόμο 2817/2000. Στη χώρα μας υπάρχει σήμερα μία ακόμη μορφή προγράμματος παροχής ατομικής βοήθειας για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, η «ενισχυτική διδασκαλία» κατά την οποία ο μαθητής δέχεται επιπλέον βοήθεια για λίγες ώρες την εβδομάδα από δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης μετά το τέλος της σχολικής ημέρας (Πολυχρονοπούλου, 2003, 94-95).

ε) Τελευταία και στη χώρα μας με αργά βήματα υλοποιείται και το μοντέλο της συνδιδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με κάποιον ειδικό παιδαγωγό για ορισμένες ώρες της εβδομάδας ή για ορισμένα μαθήματα. Οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης και ο ειδικός παιδαγωγός επικεντρώνεται περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, παρέχοντάς τους εξατομικευμένη βοήθεια και συμβάλλοντας στην αποφυγή ετικετοποίησής τους, βοηθώντας παράλληλα και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2003, 92).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ(ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)

Δ.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, το θέμα της εκπαιδευτικής ένταξης των ΑμΕΑ έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης σε παγκόσμιο επίπεδο και, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, έχουν δει το φως της δημοσιότητας πολλές μελέτες σχετικά με τον καθορισμό των παραγόντων εκείνων που θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη υλοποίηση της.

Δ.1.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της εκπαιδευτικής ένταξης των ΑμΕΑ και πρέπει να ρυθμιστούν ανάλογα ώστε να μην λειτουργούν αποτρεπτικά, αλλά να συμβάλλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι:

Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των ΑμΕΑ στο «γενικό» σχολείο, που καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας

Η έγκαιρη έναρξη της εκπαιδευτικής ένταξης

Η κατάλληλη και έγκαιρη υποστήριξη των οικογενειών των ΑμΕΑ για την αποδοχή των παιδιών τους και την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους

Ο εξοπλισμός των «γενικών» σχολείων με τα κατάλληλα υλικοτεχνικά, τεχνολογικά και διδακτικά μέσα και η σωστή τους χρηματοδότηση.

Η κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης

Η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του «γενικού» σχολείου με ειδικούς παιδαγωγούς και άλλους επιστήμονες καθώς και με τους γονείς των ΑμΕΑ

Η ύπαρξη υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό

Η χρήση κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και η κατάρτιση ευέλικτων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η σωστή και συνεχής αξιολόγηση τόσο της ενταξιακής διαδικασίας όσο και των ικανοτήτων, των αδυναμιών και της προόδου των ΑμΕΑ.

Η θετική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες και των γονιών τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των ΑμΕΑ και η κατάλληλη προετοιμασία τους γι' αυτή

Το είδος της αναπηρίας

Η θετική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην κοινωνική και σχολική ένταξη των ΑμΕΑ και η εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Αδάμου, 2006).

Το θεσμικό πλαίσιο και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται για την ένταξη, έγινε προσπάθεια παραπάνω να προσεγγιστούν

Δ.1.2. ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Βασική προϋπόθεση του σκεπτικού της ένταξης είναι η πρόληψη τυχόν προβλημάτων παιδιών ηλικίας 0-5 ετών και η πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση στην ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα. Η λήψη μέτρων πρόληψης περιορίζει κατά πολύ την εμφάνιση των «αναπηριών» ή μειώνει σημαντικά τις δευτερεύουσες συνέπειες τους. Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση των ειδικών αναγκών εξασφαλίζει την όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση τους από πολύ νωρίς και δίνει τη δυνατότητα πρώιμης παρέμβασης με θετικά σε πολλές περιπτώσεις αποτελέσματα στη σωματική, ψυχολογική, νοητική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών με προβλήματα, διευκολύνοντας έτσι και την ένταξη τους στο «γενικό» σχολείο (Ζώνιου -Σιδέρη, 1988, 164-167, Σούλης, 2002, 256).

Η διάγνωση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και ιδιαίτερα η πρώιμη διάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση από διαγνωστική ομάδα στην οποία θα συμμετέχουν ειδικοί πολλών ειδικοτήτων (ψυχολόγος, παιδίατρος, παιδονευρολόγος , ειδικός παιδαγωγός, κοινωνικός λειτουργός). Μπορεί δε να γίνει με παρατήρηση της συμπεριφοράς και εξέταση είτε όλων των βρεφών είτε όλων των παιδιών με ύποπτο «ιστορικό» και έχει στόχο:

Την πρώιμη ερμηνεία των συμπτωμάτων και τον εντοπισμό των αιτιών της ανεπάρκειας.

Την εξακρίβωση του εξελικτικού επιπέδου του παιδιού και την πρώιμη παρακολούθηση του ρυθμού και της πορείας εξέλιξης της διαταραχής.

Τη διαπίστωση των συγκεκριμένων ικανοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και των δυνατοτήτων εξέλιξης του.

Τη διαπίστωση αν και πότε χρειάζεται η εφαρμογή πρώιμης υποστηρικτικής βοήθειας.

Την κατάρτιση, αν χρειαστεί του κατάλληλου προγράμματος πρώιμης παρέμβασης

Την πρώιμη ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική των γονιών. (Κυπριωτάκης, στις: Τάφα, [επιμ.], 2000, 381-387, Πολυχρονοπούλου, 2003, 69).

Τη μεγάλη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και πρώιμης παρέμβασης τονίζουν όλα τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να προλάβει τις αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στοχεύει όχι μόνο στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους αλλά κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοβοήθειας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1988, 164-167).

Οι βασικές αρχές της πρώιμης παρέμβασης, σύμφωνα με τη Ζώνιου -Σιδέρη θα πρέπει να είναι:

A. Προσανατολισμός στο παιδί: Το παιδί πρέπει να το βλέπουμε ως μία ολότητα, εκτιμώντας τόσο τις αδυναμίες όσο και τις δυνατότητες του και παράλληλα να προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε το άμεσο περιβάλλον του, ώστε να επιτυγχάνεται η συμμετοχή του στο πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης.

B. Προσανατολισμός στην οικογένεια: Οι γονείς και τα άτομα που ασχολούνται με την εποπτεία του παιδιού πρέπει να εντάσσονται μ' έναν συνεργατικό τρόπο σ' όλη τη διαδικασία της πρώιμης παρέμβασης και της ένταξης του παιδιού. Αυτοί θα πρέπει να συνεργαστούν με τη διεπιστημονική ομάδα καταγράφοντας τις καθημερινές εμπειρίες τους με το παιδί αλλά και με τους ειδικούς και φέρνοντας αυτές για συζήτηση σε τακτικές συναντήσεις. Το οικογενειακό περιβάλλον, ανάλογα με τη συμμετοχή του ή μη στο πρόγραμμα παρέμβασης, ευνοεί ή δυσχεραίνει την ανάπτυξη του παιδιού.

Γ. Προσανατολισμός στη διεπιστημονικότητα: Η συνεργασία των ειδικών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης είναι απαραίτητη λόγω της πολυπλοκότητας και της πολλαπλότητας των παιδικών προβλημάτων. Η ουσιαστική συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων από το χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνικής πρόνοιας κ.α. είναι απαραίτητη για την προώθηση της διαδικασίας της ένταξης του παιδιού πρώτα στην οικογένεια και αργότερα στο σχολείο.

Δ. Προσανατολισμός στη γειτονιά: Η πρώιμη παρέμβαση θα πρέπει να υλοποιείται στη γειτονιά του παιδιού. Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνεται τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια του η ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1988, 164-167).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης δίνεται πια έμφαση στην εφαρμογή μεθόδων πρόληψης, έγκαιρης διάγνωσης και πρώιμης παρέμβασης υιοθετώντας την αρχή: «Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση και η παρέμβαση, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα έχει». Η προγεννητική φροντίδα της υγείας του εμβρύου και της μητέρας καθώς και ο μεταγεννητικός συστηματικός έλεγχος της υγείας του παιδιού αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την πρόληψη των ειδικών αναγκών και την όσο το δυνατό νωρίτερα έναρξη της παρέμβασης με στόχο την αποφυγή εμφάνισης δευτερογενών διαταραχών εξαιτίας των αρχικών προβλημάτων και τη σωστή προετοιμασία για τη μετάβαση και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Έχει ιδιαίτερη σημασία η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση ν' αρχίσει κατά την περίοδο της «ανοιχτής» και της «κρίσιμης» φάσης της ανάπτυξης του ατόμου, δηλαδή από τους πρώτους μήνες μέχρι το 2^ο έτος του παιδιού, κατά την οποία υπάρχουν δυνατότητες αναδιοργάνωσης και αναπλήρωσης λειτουργιών του εγκεφάλου με πιθανές βλάβες, λόγω της μεγάλης πλαστικότητάς του (Κυπριωτάκης, σης: Τάφα, [επιμ.], 1988, 381-

387, Σούλης Γ., 2002, 256, Watkins A., στις Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α, 120-121).

Ενδεικτικά, στο Βέλγιο υπάρχει αρμόδια υπηρεσία γεννήσεων και παιδικής ηλικίας που ασχολείται με την προγεννητική και τη μεταγεννητική πρόληψη. Στη Δανία η εθνική υπηρεσία υγείας προωθεί τις προληπτικές εξετάσεις και σε περίπτωση επιθυμητής γέννησης παιδιού που πιθανολογείται ότι θα παρουσιάσει ειδικές ανάγκες οι γονείς ενημερώνονται έγκαιρα για τα απαιτούμενα τεχνικά βοηθητικά μέσα και τις κοινωνικές υπηρεσίες διευκόλυνσης της ανατροφής του, ενώ τους παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη. Στη Γαλλία, τη Γερμανία και τη Μ. Βρετανία ακολουθείται πολιτική πληροφόρησης για τις ειδικές ανάγκες και παρέχονται στην οικογένεια οδηγίες και πληροφορίες σε περίπτωση γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον στη Μ. Βρετανία κυβερνητική επιτροπή για θέματα γεννήσεων επεξεργάζεται προγράμματα για τη φροντίδα των εμβρύων και νηπίων που παρουσιάζουν προβλήματα.

Στη Νορβηγία λειτουργούν «κέντρα οικογένειας και υγείας» με πρωταρχικό στόχο την πρόληψη σωματικών και διανοητικών δυσλειτουργιών στα παιδιά και την υποστήριξη της γενικής τους υγείας. Επίσης παρέχονται στους γονείς εκπαιδευτικά προγράμματα, ιατρικές εξετάσεις, οικογενειακός προγραμματισμός και συμβουλευτική υποστήριξη. Στην Αυστρία λαμβάνονται μέτρα για την προστασία των εγκύων και μέτρα προστασίας για τη γυναίκα και το παιδί μετά τη γέννηση. Ταυτόχρονα η δήλωση της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες συνεπάγεται οικονομικά προνόμια, γεγονός που αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την έγκαιρη δήλωση τυχόν αναπηριών. Στην Ελβετία τέλος προβλέπεται δωρεάν συμμετοχή (καλύπτεται από τα ασφαλιστικά ταμεία) στα προγράμματα πρόληψης και πρώιμης

διάγνωσης, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική και δωρεάν συμβουλευτικές υπηρεσίες (Σούλης, 1002, 256-258).

Δ.1.3. ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η αναγνώριση και αποδοχή των ΑμΕΑ από το οικογενειακό τους περιβάλλον και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και την ετοιμότητα τους για σχολική και κοινωνική ένταξη.

Ο τρόπος που «βλέπει» ο άνθρωπος τον κόσμο και ο τρόπος που βιώνει τα διάφορα γεγονότα της ζωής είναι προϊόν μάθησης κατά την πρώιμη ηλικία του. Κάθε παιδί περνά τα πρώτα χρόνια της ζωής του σχεδόν αποκλειστικά με τους γονείς του και τ' αδέρφια του. Αυτοί είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους επικοινωνεί, αυτοί του προσφέρουν τα πρώτα ερεθίσματα και γίνονται τα πρότυπα του. Η στάση τους και οι ενέργειες τους ασκούν καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού, επηρεάζοντας τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του. Η οικογένεια λοιπόν αποτελεί το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και μάθησης για κάθε παιδί και η ποιότητα και ποσότητα των πρώτων εμπειριών του μέσα σ' αυτή επηρεάζουν αποφασιστικά την εξέλιξη του.

Ο ρόλος της οικογένειας αποκτά μεγαλύτερη σημασία και βαρύτητα, όταν υπάρχει σ' αυτή ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Ο τρόπος που τα μέλη της οικογένειας αντιλαμβάνονται και βιώνουν το πρόβλημα, η στάση και οι ενέργειες τους ασκούν μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη του και στο πώς βιώνει το ίδιο τον εαυτό του και τους άλλους. Η ένταξη ξεκινά μέσα από την οικογένεια και επιτυγχάνεται από την αναγνώριση και αποδοχή του προβλήματος, την ανάπτυξη σχέσεων, την επικοινωνία

και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, την αποδοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες και την αντιμετώπιση του ως ισότιμο μέλος της οικογένειας. Η αναγνώριση του στην οικογένεια και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα σ' αυτή επηρεάζουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες και θέτουν τη βάση για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τα μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων (Κυπριωτάκης, σης: Τάφα, [επιμ.], 1998,387-395).

Για να μπορέσουν όμως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ζουν αρμονικά με τις οικογένειες τους και οι οικογένειες να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών αυτών, απαιτείται οι γονείς και τ' αδέρφια τους να είναι όσο το δυνατό πληρέστερα ενημερωμένοι για τις συγκεκριμένες «ειδικές ανάγκες», να έχουν προετοιμαστεί για τις ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν και να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για ν' ανταποκριθούν σωστά στο ρόλο τους (Σούλης, 2002, 259).

Οι γονείς λοιπόν και τ' άλλα μέλη της οικογένειας των ΑμΕΑ χρειάζονται, από τη στιγμή που θα εντοπιστεί το πρόβλημα, ψυχολογική, συμβουλευτική και καθοδηγητική υποστήριξη έτσι ώστε:

α) Να «δουν» αντικειμενικά το πρόβλημα και να γνωρίσουν τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του παιδιού τους.

β) Να αποδεχθούν το παιδί τους όπως είναι με το πρόβλημα και τις δυσκολίες του.

γ) Να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλη σχέση και αλληλεπίδραση με το παιδί.

δ) Να μνηθούν σε κατάλληλες τεχνικές παρέμβασης και στη χρήση υλικού και μέσων που ενδείκνυνται για την περίπτωση του παιδιού τους και να συμμετέχουν σε προγράμματα πρόωμης παρέμβασης.

ε) Να ξεπεράσουν το άγχος και τους φόβους τους και να οδηγήσουν σταδιακά το παιδί στην όσο το δυνατό αυτονόμηση του (Κυπριωτάκης, στης: Τάφα, [επιμ.], 1998, 387-395).

Είναι γεγονός ότι ο ερχομός ενός ανάπηρου παιδιού ή μιας αναπηρίας που εμφανίζεται αργότερα βρίσκει τους γονείς απροετοίμαστους και ο τρόπος ζωής της οικογένειας αλλάζει σε πολλά επίπεδα. Τα μέλη της οικογένειας έρχονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση που η αντιμετώπιση της επηρεάζει την περαιτέρω ζωή τους και δεν είναι έτοιμα να διαχειριστούν αυτές τις νέες καταστάσεις. Αφού περάσει η αρχική κατάσταση σοκ, έρχεται η φάση της προσαρμογής που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία αντιδράσεων. Απογοήτευση, εχθρότητα, άγχος, αμφιβολίες και πολλές φορές μια σειρά οικογενειακών συγκρούσεων, είναι συχνό φαινόμενο σε τέτοιες περιπτώσεις.

Μερικοί γονείς στην προσπάθεια τους να ξεφύγουν από μια τέτοια κατάσταση αρνούνται, απωθούν και αγνοούν το πρόβλημα, κάποιοι αναζητούν πληροφορίες και ερμηνείες και κάποιοι άλλοι διαμορφώνοντας έναν υπερβολικό σύνδεσμο με το ανάπηρο παιδί τους, που γίνεται επίκεντρο της «ζωής τους» και του ενδιαφέροντος τους, προσαρμόζουν όλη την οικογενειακή τους ζωή σ' αυτό, ενώ τα άλλα μέλη της οικογένειας παραμελούνται. Συχνά τα αδέλφια των παιδιών με ειδικές ανάγκες βρίσκονται σε ιδιαίτερα απαιτητική κατάσταση, αφού οι γονείς δεν έχουν χρόνο και ασχοληθούν μαζί τους και παράλληλα επωμίζονται από πολύ νωρίς ευθύνες και υποχρεώνονται να συμμετέχουν στην όλη προστατευτική διαδικασία (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 52-60).

Δ.1.4. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η αγωγή κατά την προσχολική ηλικία είναι βασικής σημασίας για την παραπέρα εξέλιξη του κάθε παιδιού και συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή κοινωνικοποίηση του. Όλα τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία έχουν ανάγκη να αναπτύξουν προσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι από τις βασικές επιδιώξεις των αναλυτικών προγραμμάτων των Νηπιαγωγείων. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά συνειδητοποιούν τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς -συνήθως μέσω του παιχνιδιού- , αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου και αρχίζει η ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

Υπάρχουν λοιπόν πολλοί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι για παροχή προσχολικής εκπαίδευσης στα ΑμΕΑ και μάλιστα σε ένα «κοινό» περιβάλλον, χωρίς να διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα νήπια. Στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης κυριαρχεί η τάση να υποστηρίζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα σε περιβάλλοντα που εκπαιδεύονται παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς προβλήματα. Η συμμετοχή των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες σε ομάδες παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες διευκολύνει τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική τους ένταξη, αφού μαζί με την οικογένεια η προσχολική αγωγή και το σχολείο αποτελούν τους πιο ενεργητικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης του παιδιού. Σ' αυτή την ηλικιακή φάση μπορούν να επηρεαστούν σχετικά εύκολα και οι αντιλήψεις των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να χτιστούν στη σωστή βάση οι σχέσεις αναπήρων και μη αναπήρων (Τάφα, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 88-129, Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 178-186, Σούλης, 2002, 264-266).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι μικρά παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν μαζί σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης (Guralnick, 1984, 1986, 1990 Guralnick & Groom, 1988, Sainato, Goldstein & Stain, 1992). Υπάρχουν επίσης, όπως αναφέρει ο Kellegrew (1995), σημαντικές ερευνητικές μελέτες που επισημαίνουν τη σημασία της συνεκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία, αναφέροντας ότι παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις μπορούν να αποκτήσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές για την ηλικία τους, όταν συνεκπαιδεύονται με συνομηλίκους χωρίς καθυστερήσεις. Επίσης, παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή μπορούν να προσαρμοστούν ευχερέστερα, εάν το περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές (Guralnick & Groom, 1988, Stainback, Stainback & Forest, 1989).

Δ.1.5. ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ «ΓΕΝΙΚΟΥ» ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όπως έχει προαναφερθεί, το σχολείο είναι αυτό μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της ένταξης και η επιτυχής ή όχι εφαρμογή της εξαρτάται από το χαρακτήρα του και τον τρόπο λειτουργίας του. Η σχολική ένταξη των ΑμΕΑ μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα σ' ένα «σχολείο για όλους» με δημοκρατικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του καθενός και το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς και επιλογές (Ζώνιου -Σιδέρη, στης: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 37-38, Ainscow, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 29, Σούλης, 2002, 150).

Το σχολείο της βασικής εκπαίδευσης, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο σήμερα δεν φαίνεται να ευνοεί τη σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Ο χαρακτήρας του είναι

κυρίως γνωσιοκεντρικός με βασικά χαρακτηριστικά την προτεραιότητα στην απόκτηση της διδασκόμενης γνώσης, την εφαρμογή ανελαστικών και ομοιόμορφων αναλυτικών προγραμμάτων, την υποτίμηση των πρακτικών δραστηριοτήτων, την έμφαση στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και στις διαδικασίες αξιολόγησης (Τζουριάδου, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 130). Ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μέσα στην τάξη ενισχύει το διαχωρισμό σε «ικανούς» και «μη ικανούς». Ουσιαστικά το σημερινό σχολείο βρίσκεται ανάμεσα σε δύο αντίθετες λειτουργίες: αφενός οφείλει να παρέχει μόρφωση και παιδεία σε όλα τα παιδιά και αφετέρου να ανταποκριθεί στο αίτημα για αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης, που αποτελεί και το κριτήριο της σχολικής επιτυχίας, και διαχωρισμό των μαθητών σε «ικανούς» και «λιγότερο ικανούς». Έτσι αντί για σχολείο υποστήριξης όλων των μαθητών λειτουργεί περισσότερο ως «σχολείο διαλογής», καθώς κάποιους μαθητές τους αποκλείει, άλλους τους κατηγοριοποιεί ή τους παραπέμπει σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, ενώ ενισχύει εκείνους που έχουν «υψηλές επιδόσεις» και προορίζονται για επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. (Τζουριάδου, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 131, Σούλης 2002, 150.)

Μέσα σ' ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο όμως η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν διευκολύνεται. Η ένταξη για να υλοποιηθεί χρειάζεται ένα σχολείο με δημοκρατικό και πιο ανθρώπινο χαρακτήρα, ικανό να ανταποκρίνεται στην ισότιμη παροχή αγωγής σε ετερογενείς μαθητές, σεβόμενο τη διαφορετικότητα τους. Για να μετατραπεί το σχολείο της βασικής εκπαίδευσης σε κοινό σχολείο φοίτησης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου του και ουσιαστικές αλλαγές σε οργανωτικό-λειτουργικό-πρακτικό επίπεδο.

Χρειάζονται τροποποιήσεις στην οργάνωσή του, επανακαθορισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και του υφιστάμενου καθημερινού σχολικού

προγράμματος, αλλαγές στον τρόπο εργασίας καθώς και επαναπροσδιορισμός των σχολικών αρμοδιοτήτων (Σούλης 2002, 150, 157).

Δ.1.6. Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η ένταξη ως παιδαγωγική αρχή αναφέρεται στην παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό μέσα στα πλαίσια ενός «σχολείου για όλους». Πρωταρχικός στόχος είναι η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και ο περιορισμός του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη δράση του σχολείου έτσι ώστε κανένας μαθητής να μη μείνει έξω από το σχολείο. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχθούν τον ανομοιογενή αυτό μαθητικό πληθυσμό (Barton, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, 58-59). Το «γενικό» σχολείο θα πρέπει να εγκαταλείψει τα γνωσιοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης, που απαιτούν την προσαρμογή των μαθητών σ' αυτά και ενισχύουν τις διαφορές των παιδιών, αφού δεν έχουν όλοι τις δυνατότητες να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες απαιτήσεις (Τζουριάδου, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 124, Τζουριάδου & Μπάρμπας, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 131), να αναθεωρήσει το ρόλο και τους στόχους του και να αναδιοργανώσει την εκπαιδευτική του πολιτική και πρακτική λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Barton, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, 58-59, Ainscow, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 29-30).

Η ιστορία της εκπαίδευσης όμως έχει δείξει ότι οι δομές του σχολικού συστήματος δεν μπορούν εύκολα να ανατραπούν. Τα σχολεία θεωρούν πολύ δύσκολο να συμμορφώνονται με τις αλλαγές και ως προς αυτό αντιμετωπίζουν ένα διπλό

πρόβλημα: Δεν μπορούν να παραμείνουν όπως είναι, αν θέλουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις, αλλά συγχρόνως έχουν ανάγκη να διατηρούν μια συνέχεια μεταξύ των προηγούμενων και των νέων μεθόδων. Μια περίοδος ανασφάλειας και αναταραχής προηγείται σχεδόν πάντα από τις ουσιαστικές αλλαγές και τις ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις και σ' αυτή τη φάση ανασφάλειας και αναταραχής βρίσκεται το σημερινό σχολείο. Η αναταραχή αυτή αποτελεί παράλληλα και μια σοβαρή ένδειξη ότι το σχολείο βρίσκεται σε εξέλιξη και πρέπει να βοηθηθεί για να γίνουν οι κατάλληλες ρυθμίσεις που θα ενθαρρύνουν την εξέλιξη αυτή (Σούλης, 2002, 153, Ainscow, σης: Τάφα [επιμ.], 1998, 43).

Σύμφωνα με την Ainscow (Τάφα [επιμ.], 1998, 44-45), από την εμπειρία των σχολείων που έχουν επιτύχει ουσιαστική πρόοδο προς την κατεύθυνση της σχολικής ένταξης προκύπτουν κάποιες βασικές ρυθμίσεις, οι οποίες παρέχουν στήριξη στους δασκάλους στην προσπάθειά τους να δοκιμάσουν νέες ιδέες και τρόπους εργασίας,

Τέτοιες ρυθμίσεις που δημιουργούν πρόσφορο κλίμα για αλλαγές και πειραματισμούς και συνιστούν τα χαρακτηριστικά των εξελισσόμενων σχολείων, είναι η αποτελεσματική καθοδήγηση όχι μόνο από το διευθυντή αλλά και από όλο το προσωπικό του σχολείου, η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, των ίδιων των μαθητών και της κοινότητας στη διαμόρφωση των σχολικών αποφάσεων και της πολιτικής του σχολείου, ο προσανατολισμός και η εμμονή στο συλλογικό προγραμματισμό και στο συντονισμό στρατηγικών, η έμφαση στις θετικές δυνατότητες διερεύνησης και η καθιέρωση πολιτικής υπέρ της εξέλιξης του προσωπικού.

Για να ανταποκριθεί στον κοινωνικό του ρόλο το «γενικό» σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο στις διαφορετικές ικανότητες μάθησης των παιδιών. Ισότητα στην παιδεία και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν σημαίνει παροχή συγκεκριμένης

διδασκαλίας και με τον ίδιο τρόπο σε όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά. «Διαφορετικοί τρόποι ζωής συνεπάγονται διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και αντιμετώπισης των προβλημάτων, προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της ζωής του καθενός». Κατά συνέπεια η εκπαίδευση των παιδιών δεν πρέπει να στηρίζεται ούτε θεωρητικά ούτε πρακτικά σε όμοιες θέσεις και όμοιους τρόπους (Sehrbrock, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 91).

Έτσι θα αποφεύγεται και ο έμμεσος αποκλεισμός πολλών παιδιών -κάτι που συμβαίνει συχνά στο σημερινό γνωσιοκεντρικό σχολείο- και το σχολείο θα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ενότητας ανάμεσα στους ανήλικους μαθητές, η οποία θα εξελιχθεί αργότερα ως κοινωνική αλληλεγγύη των ενήλικων πολιτών. Αν όλα τα παιδιά -με και χωρίς ειδικές ανάγκες- φοιτούν στο ίδιο σχολείο, χωρίς την απειλή του διαχωρισμού και του αποκλεισμού και το καθένα έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, αναπτύσσουν μία σημαντική ενότητα κατά τη συνύπαρξή τους. Μέσα από την κοινή εργασία και την απόκτηση κοινών εμπειριών, γίνεται κατανοητό σε όλους ότι η ύπαρξη της διαφορετικότητας είναι απόλυτα φυσιολογική και αναπτύσσεται μια αυτονόητη σχέση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, απόρροια της συνύπαρξης και συνδημιουργίας, γεγονός που οδηγεί και σε μια αρμονική συνύπαρξη στη μετέπειτα κοινωνική ζωή. (Σούλης 2002, 151-152). Παράλληλα η προσωπικότητα του κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές ανάγκες δεν μειώνεται, ούτε χάνεται αλλά, αντίθετα παρέχονται ευκαιρίες για ανάπτυξη και ολοκλήρωσή της μέσα από την κοινή ζωή και μάθηση (Sehrbrock, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 92).

Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες το «γενικό» σχολείο οφείλει να επιδιώκει να εξασφαλίζεται γι' αυτούς ένας ευτυχέστερος τρόπος ζωής και η σταθερή πρόοδός τους με τη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων τους, την ανάπτυξη της

ικανότητας τους να αυτοεξυπηρετούνται και να λειτουργούν όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται. Είναι σημαντικό επίσης το σχολείο να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες να μάθουν να αναγνωρίζουν τις προτιμήσεις τους και να κάνουν προσωπικές επιλογές. Η έκφραση των προσωπικών επιλογών είναι ίσως το σημαντικότερο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, γιατί στέρηση του δικαιώματος αυτού ταυτίζεται με τη στέρηση της ελευθερίας του. Άλλωστε οι συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην διαμόρφωση των σχολικών δραστηριοτήτων εξασφαλίζει και την καλύτερη συμμετοχή και ανταπόκριση τους σ' αυτές (Γενά, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 243-244).

Το σχολείο πρέπει επίσης να ακολουθεί ένα σχολικό πρόγραμμα που θα στοχεύει αφενός στην ατομική πρόοδο του κάθε παιδιού και αφετέρου στη συνεισφορά του καθενός στις κοινές επιδιώξεις. Το σχολικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες πρέπει να προσφέρει τέτοιες ευκαιρίες κατά τις οποίες κάθε παιδί θα ασχολείται σε προσωπικό επίπεδο αλλά και θα ενεργεί μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά κατά την υλοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων. Παράλληλα το σχολικό πρόγραμμα οφείλει να δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσει ο κάθε μαθητής προσωπικό στυλ μάθησης παρέχοντας εργασίες προσαρμοσμένες ατομικά στις δυνατότητες του κάθε μαθητή και δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχει ο καθένας (Σούλης, 2002, 160, 164-165).

Τέλος το «νέο γενικό σχολείο» πρέπει να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και γενικότερα σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και δυνατότητες του καθενός. Για να επιτευχθεί η ατομική υποστήριξη, να προσαρμόζονται δηλαδή οι στόχοι και οι δράσεις του σχολείου στις αναγκαιότητες του κάθε μαθητή, απαιτείται ένα μοντέλο

εκπαίδευσης το οποίο θα συμπεριλαμβάνει στον κοινό για όλους τους μαθητές προγραμματισμό και ένα μεγάλο ποσοστό διαφοροποιημένης εργασίας (Σούλης, 2002, 158,168).

Για να προσαρμοστεί το «γενικό» σχολείο στο νέο του ρόλο και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις βασικός παράγοντος, όπως προαναφέρθηκε, είναι ο συλλογικός προγραμματισμός και η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η στενή συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Ιδιαίτερα η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ αυτών και του προσωπικού του σχολείου συμβάλλει ουσιαστικά στην παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών. (Ainscow, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 44-46).

Εάν το σχολείο θέλει να είναι σχολείο για όλα τα παιδιά και ταυτόχρονα σχολείο για κάθε παιδί, τότε οφείλει να προβεί σε άμεσες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, ώστε να παρέχει εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται εξατομικευμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή και θα προάγει τη συνεργασία και αλληλοκατανόηση μεταξύ των μαθητών (Σούλης, 2002, 169).

Δ.1.7. ΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ⁹

Για να μπορούμε να μιλάμε για μια επιτυχημένη σχολική ένταξη όλων των παιδιών, θα πρέπει να προχωρήσουμε και στο σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.), με βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων αλλά τη διαφορετική υπόσταση κάθε παιδιού (Ζώνιου - Σιδέρη, σης. Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α',40, Β', 26).

Όταν στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι «ειδικές ανάγκες» επαναπροσδιορίστηκαν και το βάρος μετακινήθηκε από την αντίληψη της ανεπάρκειας του μαθητή στην ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, η επιτυχία και η αποτυχία άρχισαν να θεωρούνται προϊόντα των διαδικασιών, των πρακτικών και των μορφών αξιολόγησης του σχολικού συστήματος και πολλοί υποστήριζαν ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή τα αναλυτικά προγράμματα δεν πληρούν τις προϋποθέσεις ώστε να τους ενσωματώσουν (Ζώνιου - Σιδέρη, σης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α',42).

Μέχρι σήμερα σε πολλές χώρες έχει υιοθετηθεί ο θεσμός του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος παίζει καθοδηγητικό ρόλο, λειτουργώντας ίσως σε βάρος της ευελιξίας που είναι απαραίτητη για μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες. Για τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος με στόχο να αντιμετωπίσουν ευρύτερη κλίμακα δυνατοτήτων των μαθητών, δεν υπάρχει πρόβλεψη υποστήριξης

⁹ Με τον όρο "**αναλυτικό πρόγραμμα**" εννοούμε τη -συνήθως γραπτή- διατύπωση των χαρακτηριστικών μιας διδακτικής πρότασης. Τυπικές παράμετροι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι οι στόχοι του, το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, οι διαδικασίες που προτείνει ή οι προτάσεις αξιολόγησής του. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αφορά τη διδασκαλία μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τάξης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή σε σύνολο γνωστικών αντικειμένων.

στα διάφορα αναλυτικά προγράμματα (Rose, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α,224). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, λόγω του αυστηρού σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων και των δεσμευτικών οδηγιών που συνοδεύουν τη διαχείριση τους και δεν αφήνουν περιθώρια ευελιξίας, της τυποποίησης των προγραμμάτων, του τρόπου αξιολόγησης που στοχεύει στην αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα, της ελλιπούς κατάρτισης τους και του άμεσου και έμμεσου ελέγχου για την ακριβή τήρηση του προγράμματος που τους ασκείται. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια αμφισβητούν και τροποποιούν ένα ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα ακόμη και αν δεν το εγκρίνουν θεωρητικά, όταν στην πράξη έχουν την ελευθερία να το κάνουν. (Καραγιάννη, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, 240-241).

Αν και η ύπαρξη ενός αυστηρώς σχεδιασμένου κοινού αναλυτικού προγράμματος δεν αποτελεί αυτόματα πηγή διακρίσεων, ο τρόπος που διεξάγεται η διδασκαλία και η τάση των εκπαιδευτικών να το εφαρμόζουν πιστά χωρίς αμφισβητήσεις και τροποποιήσεις διευκολύνουν τη δημιουργία διακρίσεων. Η μεταρρύθμιση ή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων λοιπόν αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα στη σημερινή τους μορφή αποτελούν τροχοπέδη για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, αφού το περιεχόμενό τους αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός, παρά ως το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση (Ζώνιου - Σιδέρη, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α',42-43). Από μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής προκύπτει ότι περισσότερα προβλήματα στη διαδικασία της ένταξης λόγω των αναλυτικών προγραμμάτων υπάρχουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση οι δυσκολίες είναι λιγότερες (Watkins, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 116).

Αν θέλουμε, συνεπώς, να κινηθούμε προς την κατεύθυνση της ενταξιακής πολιτικής, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων χρειάζεται να διαφοροποιηθεί. Βασικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι η κοινωνία και οι απαιτήσεις της, τα πολιτισμικά αγαθά, τα νέα επιστημονικά δεδομένα, το άτομο και οι ανάγκες του. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να διέπονται από τις παρακάτω αρχές:

Εύρος: Δυνατότητα για εναλλακτική πορεία δράσης του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης.

Συνάφεια του αναλυτικού προγράμματος με την καθημερινή ζωή και τα κοινωνικά δεδομένα. Σε τελική ανάλυση, καλούμαστε να αποφασίσουμε αν μαθαίνουμε για τη ζωή ή για το σχολείο. Επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει έναν πολυπαραγοντικό χαρακτήρα ως προς τους στόχους και τη δομή του, αναπτύσσοντας την «πρακτική» και «συναισθηματική» νοημοσύνη, πέρα από τη γνωστική (Γενά, στης : Τάφα [επιμ.], 1998, 238).

Ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει μια διαφορετική αντιμετώπιση της γνώσης, η οποία δεν θα κατηγοριοποιείται σε βασικά και δευτερεύοντα μαθήματα ή μαθήματα επιλογής.

Διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Δ.1.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Ο ρόλος των δασκάλων στην προώθηση της σχολικής ένταξης των ΑμΕΑ είναι πολύ σημαντικός γιατί οι δάσκαλοι είναι οι φορείς της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής και οι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την επιτυχία της. Οι δάσκαλοι αποτελούν, όπως και οι μαθητές, τους «βασικούς συντελεστές του σχολικού γίνεσθαι». Στην πραγματικότητα βασιζόμαστε σ' αυτούς τόσο ή ίσως και περισσότερο από ό,τι στην εκπαιδευτική πολιτική. Ανεξάρτητα από το πόσο καλή εικόνα έχουμε γι' αυτό που θέλουμε να πετύχουμε και για το πώς πρέπει ν' αλλάξουν τα σχολεία και οι υπηρεσίες, η πρόοδος εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Mittler, 1995). Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν, στηρίζοντας τον αποκλεισμό (Barton, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 62, Sehrbrock, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 88, Seleh, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 61).

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα, περιορίζονται στο έργο τους από τις απαιτήσεις και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και συχνά καταλήγουν να αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα. Μια τέτοια αντιμετώπιση όμως τους στερεί την ελευθερία τους, περιορίζει τη φαντασία τους και βέβαια είναι αντίθετη με τις προϋποθέσεις και τους στόχους της ένταξης. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν δημιουργικά σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών τους και να καλλιεργήσουν

εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, χρειάζεται να τους παρέχεται η ανάλογη ευελιξία από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να διαθέτουν τα επαγγελματικά προσόντα και την απαιτούμενη πίστη σ' αυτό που κάνουν. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση, όπου η ειδική αγωγή θα θεωρείται αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών τους, δυνατότητα για συχνή επιμόρφωση, αλλά και συνεχής στήριξη και συνεργασία από διάφορους φορείς. Αφού καλούνται να πειραματιστούν με νέους τρόπους και μεθόδους εργασίας, απαιτείται η χρήση στρατηγικών που ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη τους και τους στηρίζουν ως ένα βαθμό για να τολμήσουν να διακινδυνεύσουν την εφαρμογή τους (Ζώνιου - Σιδέρη στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β' 28, Seleh, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 62, Ainscow, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 32).

Ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο για όλους, σύμφωνα με τον Sehrbrock (στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 102), δεν μπορεί παρά να είναι συμβουλευτικός, παρηγορητικός, βοηθητικός, υποστηρικτικός, προκλητικός, με λίγα λόγια οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν «έμμεση παιδαγωγική εργασία, μη τυπική εκπαίδευση» (informal education). Για να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν σ' αυτό το σύνθετο ρόλο τους θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να μετατρέπουν τις μεμονωμένες γνώσεις από τους διάφορους επιστημονικούς τομείς σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρακτικά μέτρα για μία από κοινού μάθηση και σχολική ζωή των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα να προβαίνουν σε εξατομικεύσεις της γνώσης, όπως οι ατομικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή απαιτούν. Δεν αρκεί λοιπόν να κατέχουν μόνο τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκουν, αλλά θα πρέπει να είναι παράλληλα παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ανθρωπολόγοι, εξειδικευμένοι στην αγωγή υγείας και στην αντιμετώπιση ελλειμματικών κοινωνικών συμπεριφορών (Σούλης 2002, 210, 212).

Για την επιτυχή εφαρμογή της σχολικής ένταξης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει κατ' αρχήν να αναγνωρίζει την αξία όλων των μαθητών του, ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής και ψυχικής κατάστασης τους. Πρέπει όχι μόνο να δέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του, αλλά ταυτόχρονα και να τη σέβεται και να πιστεύει στις μαθησιακές ικανότητες τους, να έχει δηλαδή μια θετική συμπεριφορά προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα όμως πρέπει να έχει και θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών αυτών στο «γενικό» σχολείο όπως και πίστη ότι μπορεί να επιτευχθεί. Ερευνητικές μελέτες (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 1997, Croll & Moses, 2000) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει θετικές ιδεολογικές απόψεις και συμπεριφορές που στηρίζουν την ένταξη, όμως οι πραγματικές πεποιθήσεις τους σχετικά το τι μπορεί να επιτευχθεί μέσα στη συνηθισμένη τάξη δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικές. (Σούλης 2002, 234-235, Ainscow, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 39, Rose, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 228-230).

Στα πλαίσια της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετούν τρόπους εργασίας και να οργανώνουν δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.

Συμπερασματικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία της σχολικής ένταξης των ΑμΕΑ είναι σύνθετος και πολυποίκιλος και απαιτείται άρτια παιδαγωγική κατάρτιση, γνώσεις και δεξιότητες που άπτονται της ειδικής παιδαγωγικής, ικανότητες συντονισμού, συνεργασίας, αυτοσχεδιασμού και διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς και ανάληψης πρωτοβουλιών. Πάνω απ' όλα όμως απαιτείται θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και στην συνύπαρξη -

συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και πίστη ότι είναι εφικτή η «από κοινού αγωγή τους» στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης.

Δ.1.9. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Η κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα στη συνηθισμένη τάξη επιβάλλει την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε το σχολείο να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξη της σχολικής ένταξης επιδιώκοντας αφενός να θέτονται για τον κάθε μαθητή όσο το δυνατόν περισσότεροι κοινοί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του στόχοι μάθησης και να υλοποιούνται κοινές δραστηριότητες και αφετέρου να ενθαρρύνονται οι ιδιαίτερες, ατομικές δυνατότητες ανάπτυξης του κάθε μαθητή (Σούλης, 2002, 188-195, Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 193).

Πώς όμως μπορεί να οργανωθεί το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε ν' ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις μάθησης κάποιων μαθητών; Πώς μπορούν να διαμορφωθούν τέτοιες καταστάσεις μάθησης, οι οποίες να υποστηρίζουν διαδικασίες κοινής μάθησης και ταυτόχρονα να κάνουν εφικτή την εξατομίκευση της διδασκαλίας; Στις διδακτικές μεθοδολογικές προσπάθειες που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή μοντέλων ένταξης επικρατεί η άποψη της «ανοιχτής» οργάνωσης και της εσωτερικά διαφοροποιημένης διαμόρφωσης του μαθήματος και μπορούν να εντοπιστούν δύο βασικές αρχές.

α) Η αρχή της συμμετοχής και της προσωπικής συνεισφοράς του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και

β) η αρχή της κατάκτησης ποικίλων στρατηγικών επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων (Σούλης, 2002, 189-190).

Για την καλύτερη από κοινού διδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες χρειάζεται η εσωτερική διαφοροποίηση ή εξατομίκευση. Η διαφοροποίηση αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και απαιτεί τόσο τη χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας όσο και την αναδιαμόρφωση της θεματολογίας, την αναλυτική διατύπωση των στόχων και τη συνεχή αξιολόγηση της προόδου (Byers & Rose, 1996). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί μένει στην ομάδα της τάξης και όλοι δουλεύουν προς ένα κοινό-στόχο επιδίωξη, αλλά οι επιμέρους στόχοι, ο χρόνος κατάκτησης της μάθησης και οι διάφορες δραστηριότητες διαφοροποιούνται και εξατομικεύονται, ενώ χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της προόδου κάθε μαθητή. Σύμφωνα με έρευνα των Logan και Malone (1998) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι η διευρυμένη εξατομίκευση στη διδασκαλία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να λειτουργήσουν στις γενικές τάξεις (Καραγιάννη, στις: Ζώνιου - Σιδέρη [επιμ.], 2004, Β', 239, Rose, στις: Ζώνιου - Σιδέρη [επιμ.], 2004, Α', 221, Γενά, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 240-241, Σούλης 2002, 201).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ο κίνδυνος εξιδανίκευσης της εξατομικευμένης υποστήριξης και διδασκαλίας, που μπορεί να οδηγήσει στην παροχή πλήρως διαφοροποιημένων σχολικών εργασιών στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και στην αποφυγή της εμπλοκής τους σε κοινές με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους δραστηριότητες γεγονός που δημιουργεί ένα άλλο είδος διαχωρισμού και αποκλεισμού, εμποδίζοντας την πραγματική σχολική ένταξη και δυσχεραίνοντας τη μελλοντική κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η εξατομικευμένη

διδασκαλία θα πρέπει να χρησιμοποιείται με μεγάλη προσοχή μόνο όταν και εφόσον χρειάζεται και σε συνδυασμό πάντα και με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις (Σούλης, 2002, 202).

Δ.1.10. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο και η συνεκπαίδευσή τους με τα παιδιά χωρίς μειονεξίες στη συνηθισμένη τάξη απαιτεί αλλαγές και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Εφόσον ακολουθείται μια διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στις δυνατότητες του κάθε μαθητή, θα πρέπει να ακολουθούνται και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης που θα διαφέρουν από τους παραδοσιακούς. Στις τάξεις συνεκπαίδευσης χρειάζεται μια συνεχής αξιολόγηση που γίνεται με βάση την πορεία εξέλιξης του κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες χρήσιμες για το σχεδιασμό μελλοντικών διδακτικών ενεργειών.

Η αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια για την επιτυχία ή αποτυχία του «μέσου όρου» μαθητή και ο καθορισμός της επίδοσης αριθμητικά με ένα βαθμό ή με κάποιο γενικόλογό χαρακτηρισμό (π.χ. «καλός μαθητής», «είναι πολύ πίσω από τους υπόλοιπους» κτλ) δεν είναι ποιοτική ούτε παρέχει πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιου είδους αξιολόγηση δεν πληροφορεί με ακρίβεια για το τι πραγματικά γνωρίζει ο μαθητής, ποιες είναι οι δυνατότητες του και ποιες οι ελλείψεις του. Επιπλέον ο προσανατολισμός των κριτηρίων αξιολόγησης στην κατάκτηση ή όχι της διδασκόμενης γνώσης ενισχύει την κατηγοριοποίηση και το διαχωρισμό των μαθητών σε «ικανούς» και «μη ικανούς». Ο φόβος για αρνητική αξιολόγηση και ετικετοποίηση προσανατολίζει το μαθητή κυρίως

στις αδυναμίες του και στις διαφορές του με τα άλλα παιδιά σε ό,τι αφορά τη σχολική μάθηση. Έτσι αντί να ελαχιστοποιούνται οι διαφορές -που αποτελεί στόχο της σχολικής ένταξης- αυτές μεγιστοποιούνται και δημιουργείται ένα ανταγωνιστικό κλίμα, το οποίο αποτελεί τη βάση για την απόρριψη του «κατώτερου» μαθητή και την περιθωριοποίησή του (Βλάχου-Μπαλαφούτη, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β', 255, Τζουριάδου & Μπάρμας, στον: Κυπριωτάκη 2000, 131).

Στην από κοινού εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες οι μαθησιακοί στόχοι διαφοροποιούνται από μαθητή σε μαθητή, σύμφωνα με τα εμπόδια και τις δυνατότητες του καθενός και γι' αυτό πρέπει να αποφεύγεται μια αξιολόγηση με βάση γενικά κριτήρια και μέσω του συστήματος της βαθμολογίας. Η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να έχει έναν ατομικό και περιγραφικό χαρακτήρα και να γίνεται καταγραφή στοιχείων που αναφέρονται στις δυνατότητες και τα επιτεύγματα του παιδιού, στις ιδιαίτερες αδυναμίες του, στα ενδιαφέροντα του, στον τρόπο που επεξεργάζεται και κατανοεί τις πληροφορίες και κατακτά τη γνώση (προσωπικό μαθησιακό στίλ). Με άλλα λόγια ο κάθε μαθητής αντί να συγκρίνεται με τους άλλους είναι πιο εποικοδομητικό να συγκρίνεται με τον ίδιο τον εαυτό του και να αξιολογείται η όποια βελτίωση του, ενώ παράλληλα να γίνει αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών υλικών και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν (Χαραμής, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β', 220-221, Βλάχου-Μπαλαφούτη, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β', 256-258).

Συνήθως, γίνεται διάκριση ανάμεσα στη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση (Κασσωτάκης 1981). Οι αξίες και οι σκοποί που αποδέχεται η παιδαγωγική της ένταξης υπηρετούνται αποτελεσματικά από την κατάλληλη αξιοποίηση τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ αντίθετα η αθροιστική αξιολόγηση έχει, όπως προαναφέρθηκε,

πολύ περιορισμένες δυνατότητες να παίζει κάποιο θετικό ρόλο. Σε κάθε περίπτωση είναι καθοριστικής σημασίας μια αρχική συνολική καταγραφή των δυνατών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων αλλά και των συγκεκριμένων αναγκών και αδυναμιών του κάθε παιδιού (διαγνωστική αξιολόγηση). Ο έγκαιρος εντοπισμός των δυνατοτήτων και αδυναμιών και των πιθανών προβλημάτων δίνει τη δυνατότητα να γίνουν έγκαιρα και συστηματικά οι αναγκαίες για κάθε περίπτωση διαφοροποιημένες ρυθμίσεις στην καθημερινή διδακτική διαδικασία. Η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω της παρατήρησης, της επαφής με τα παιδιά και τους γονείς, της αξιοποίησης γραπτών και προφορικών δοκιμασιών κτλ. (Χαραμής, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, 2004, Β', 220-222).

Αντίστοιχη σημασία έχει και η συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση. Από τη στιγμή που θα γίνει η αρχική αξιολόγηση και θα επιλεγούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν και οι εξατομικευμένοι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν για τον κάθε μαθητή είναι αναγκαία η συνεχής αξιολόγηση του κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού προγράμματος. Ο καθημερινός έλεγχος επιτρέπει την καταγραφή των όποιων αλλαγών παρατηρούνται στην απόδοση του μαθητή και δίνει πληροφορίες για τυχόν εμπόδια και δυσκολίες, για το είδος των λαθών που γίνονται και για την αποτελεσματικότητα ή όχι των τεχνικών που χρησιμοποιούνται. Μπορεί έτσι να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και να προσανατολίσει το δάσκαλο σε κατάλληλες αλλαγές και τροποποιήσεις. Σε πολλές χώρες μάλιστα, όπως η Βρετανία, για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα επιβάλλεται να συντάσσεται ανά τακτά διαστήματα μια έκθεση από το προσωπικό του σχολείου, που προβλέπει πολύ αναλυτικές καταγραφές στοιχείων. (Χαραμής, στις: Ζώνιου -Σιδέρη, 2004, Β', 220-221, Ζαφειροπούλου - Πιπεράκη στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 226).

Δ.1.11. Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Το έργο του ειδικού παιδαγωγού-υποστηρικτή είναι πολύπλευρο και πολύμορφο, με υψηλές απαιτήσεις τόσο από επιστημονική αλλά και ανθρώπινη άποψη. Καλείται να υλοποιήσει τις ηθικές απαιτήσεις, οι οποίες απορρέουν από τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, εφαρμόζοντας τις πιο αποτελεσματικές από τις διαθέσιμες μεθόδους, έχοντας ως κριτήριο την ποιότητα. Με άλλα λόγια οφείλει να συνδυάζει την επαγγελματική ηθική με την επιστήμη (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 115-117).

Η κατάρτιση του ειδικού παιδαγωγού είναι κατά κύριο λόγο παιδαγωγική, ο ρόλος του όμως επεκτείνεται στο να συντονίσει το ηθικά και νομικά επιτρεπτό με το παιδαγωγικά ορθό, έτσι ώστε, συνδυάζοντας τα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, να πετυχαίνει το καλύτερο δυνατό για το συγκεκριμένο παιδί. Αυτό προϋποθέτει ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς με άρτια κατάρτιση όχι μόνο σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, αλλά και σε ζητήματα που άπτονται της νομικής και ηθικής διάστασης του παιδιού με ειδικές ανάγκες καθώς και σε προνοιακά και κοινωνικά θέματα. Έτσι θα είναι σε θέση να συντονίσει σωστά τη διαδικασία της ένταξης και μέσα από τη συνεργασία όλων να επιτευχθεί η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 119-122).

Πρώτο μέλημα του ειδικού παιδαγωγού είναι να διερευνήσει αν η φιλοσοφία και οι δυνατότητες ενός συγκεκριμένου σχολείου είναι οι κατάλληλες για τη διαδικασία της ένταξης, καθώς και να προετοιμάσει το σχολείο για τη μετατροπή του σε ένα «σχολείο για όλους».

Διερευνά κατά πόσο οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου είναι υπέρ της ένταξης, «ανοιχτοί» να διαμορφώσουν

«νέες» νοοτροπίες και πρόθυμοι να υιοθετήσουν ειδικά παιδαγωγικά μέτρα για τις ανάλογες ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον αν είναι διατιθέμενοι να συνεργαστούν με ειδικό υποστηρικτικό και βοηθητικό προσωπικό και να δεχτούν -αν χρειαστεί- την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη τους.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που αναλαμβάνουν την υποστήριξη της διαδικασίας της σχολικής ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο θα πρέπει να έρχονται σε επαφή και να συνεργάζονται με πολλά άτομα σε καθημερινή βάση. Όπως είναι φυσικό, όταν απαιτείται η συνεργασία πολλών ατόμων σε καθημερινό επίπεδο, συχνά προκύπτουν διαφωνίες, διαφορές απόψεων, ακόμη και δυσκολίες και συγκρούσεις, γεγονός που συμβαίνει και στη διαδικασία της ένταξης. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να παίρνουν το ρόλο του μεσολαβητή και να συντονίζουν όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αυτή, με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές. Αυτό όμως απαιτεί να διαθέτουν πολύ καλές ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Ιδιαίτερη βαρύτητα για την επιτυχή υλοποίηση της σχολικής ένταξης έχει η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ του δασκάλου της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού. Για να μπορέσει να υπάρξει μια αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους οι αρμοδιότητες τους δεν πρέπει να διαχωρίζονται και να είναι ανταγωνιστικές, αλλά να είναι συμπληρωματικές, να υπάρχει συνυπευθυνότητα και να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια σχέση εμπιστοσύνης. Ο δάσκαλος της τάξης για να μην απορρίπτει τις προτάσεις του υποστηρικτή, αλλά να υπολογίζει τις συμβουλές του, θα πρέπει μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής να νιώσει και ο ίδιος υπεύθυνος αλλά και ασφαλής στους χειρισμούς του απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Είναι λοιπόν απαραίτητο ο ειδικός παιδαγωγός να προάγει την ομαδική δουλειά συνεργαζόμενος με τους δασκάλους των τάξεων και να παρέχει συμβουλευτική βοήθεια υπό τη μορφή της «ανακλαστικής συμβουλευτικής», διαμορφώνοντας μια οριζόντια δομημένη επικοινωνία, που επιτρέπει, αναγνωρίζοντας ο καθένας την προσωπικότητα και την αξία του άλλου, να εργάζονται συμπληρωματικά, επιδιώκοντας κοινούς στόχους (Σούλης, 2002, 245, Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 212-215).

Δ.1.12. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ - ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΧΩΡΩΝ – ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

Ένας από τους βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή της σχολικής ένταξης των ΑμΕΑ και τη μετατροπή του «γενικού» σχολείου σε ένα «σχολείο για όλους» είναι η κατάλληλη διαμόρφωση των σχολικών χώρων, δηλαδή η προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων και η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Πολυχρονοπούλου, 2003, 1040105, Ζώνιου - Σιδέρη, στις: Ζώνιου - Σιδέρη [επιμ.], 2004, Α', 36).

Τα σχολικά κτίρια και οι σχολικές τάξεις πρέπει να πληρούν τις προϋποθέσεις για την πρόσβαση και την παραμονή των παιδιών με ειδικές ανάγκες και η υλικοτεχνική τους υποδομή να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες εργασίας. Πιο συγκεκριμένα το σχολείο για να διευκολύνει τη φοίτηση σ' αυτό των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να διαθέτει:

Δυνατότητα πρόσβασης στο σχολικό κτίριο για όλα τα παιδιά, όπως κεκλιμένο επίπεδο ή ράμπες για την είσοδο στο κτίριο και ανελκυστήρα για την προσπέλαση στους ορόφους, αν υπάρχουν.

Κατάλληλη διαρρύθμιση των λειτουργικών του χώρων, όπως πολλές και ευρύχωρες αίθουσες κατάλληλες για την υλοποίηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, κατάλληλες τουαλέτες ειδικών προδιαγραφών, ευρύχωρη αυλή..

Ελεύθερους χώρους και επιφάνειες στις αίθουσες διδασκαλίας ώστε να διαμορφώνονται εύκολα και γρήγορα «ειδικές γωνιές» για εναλλακτικές και διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Εποπτικά, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και μέσα νέων τεχνολογιών.

Εξοπλισμό με υποστηρικτικά τεχνικά μέσα (π.χ. γραφομηχανές Braille, ακουστικά κ.α.)

Ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού.

Καλλιτεχνικά εργαστήρια και αθλητικές εγκαταστάσεις

Απαιτείται δηλαδή η διαμόρφωση σχολικών χώρων κατάλληλων για την πρόσβαση και την άνετη εκπαίδευση όλων των παιδιών και πλήρως εξοπλισμένων για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια χρειάζεται ένα σχολείο κατάλληλα διαμορφωμένο για «όλους» (Σούλης, 2002, 237, Δημητρόπουλος, στις: Ζώνιου-Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α',110).

Δ.1.13. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της πρακτικής της ένταξης είναι η χρηματοδότηση της. Γι' αυτό χρειάζεται να εξετάζεται συνεχώς σε ποιους χορηγούνται οι πόροι και πώς κατανέμονται και να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ χρηματοδότησης και ένταξης καθώς και η επιρροή αυτής της σχέσης στην

εκπαιδευτική πολιτική. Τ' αποτελέσματα μιας τέτοιας προσπάθειας μπορούν να συνεισφέρουν στην εξεύρεση νέων μεθόδων αναδιοργάνωσης της χρηματοδοτικής πολιτικής για την επέκταση της ένταξης (Watkins, στις: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 130-131, Saleh, στις: Τάφα, [επιμ.], 1998, 68, Σούλης, 2002, 274).

Σύμφωνα με τις μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής με θέμα την πολιτική και πρακτική δεκαεπτά χωρών της Ευρώπης σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης (Watkins, στις: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 130-134), υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι χρηματοδότησης που αφορούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι βρίσκονται συνεχώς σε εξέλιξη.

Σε κάποιες χώρες το σύστημα χρηματοδότησης βασίζεται στο μοντέλο της άμεσης εισροής πόρων για τα ειδικά σχολεία. Στις περιπτώσεις αυτές το κάθε ειδικό σχολείο χρηματοδοτείται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του και όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός τους, τόσο αυξάνονται οι οικονομικές παροχές. Αυτός ο τρόπος χρηματοδότησης έχει ως αποτέλεσμα πιο περιορισμένη ένταξη και μεγαλύτερες κατηγοριοποιήσεις. Τα προγράμματα ένταξης δεν ευνοούνται, αφού η πιθανή ένταξη μαθητών στο «γενικό» σχολείο θα μείωνε τα οικονομικά έσοδα του ειδικού σχολείου. Είναι φυσικό τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να προτιμήσουν την τοποθέτηση ενός παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες σε ειδικό σχολείο από το να εκπαιδεύεται σε «γενικό» σχολείο χωρίς καμία οικονομική παροχή. Η Watkins παρατηρεί ότι σε ένα τέτοιο σύστημα ανταμείβεται ο διαχωρισμός και αποθαρρύνεται η χρηματοδότηση της ένταξης (Watkins, στις: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 114, 131-132, Σούλης, 2002, 274).

Παρόμοιες αδυναμίες φαίνεται να παρουσιάζει και το σύστημα της «υποχρεωτικής επιχορήγησης για κάθε μαθητή», το οποίο έχουν υιοθετήσει κάποιες άλλες χώρες. Πολλά «γενικά» σχολεία συχνά επιθυμούν να εντάξουν στο

πρόγραμμά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες , καθώς αυτοί μεταφέρουν και το επίδομα τους. Στην πραγματικότητα όμως δεν πρόκειται για ουσιαστική ένταξη, αφού συνήθως προτιμούνται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες «ελαφριάς» μορφής, που δεν δημιουργούν απαιτήσεις για περισσότερη δουλειά στο σχολείο. Εκδηλώνεται δηλαδή μια επιφανειακή και επιλεκτική ενταξιακή πρακτική, η οποία αποβαίνει τελικά σε βάρος της ένταξης. Επιπλέον το σύστημα της υποχρεωτικής επιχορήγησης για κάθε μαθητή παρουσιάζει προβλήματα αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας και δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών με ηπιότερες ειδικές ανάγκες. Τα κριτήρια για παράδειγμα που προσδιορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ασαφή και αναθεωρούνται συνεχώς με αποτέλεσμα να μην παρέχεται πάντοτε η σχετική επιχορήγηση στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Watkins, στης: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 132-133, Σούλης, 2002, 274).

Ένας τρίτος τρόπος χρηματοδότησης εφαρμόζεται στις χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και την ευθύνη για την ειδική αγωγή έχουν οι νομαρχιακές και δημοτικές αρχές. Στις χώρες αυτές η ευθύνη της χρηματοδότησης μεταβιβάζεται επίσης στις νομαρχιακές και δημοτικές αρχές και υπάρχουν θετικότερα αποτελέσματα. Η ένταξη στα πλαίσια αυτού του τρόπου χρηματοδότησης λειτουργεί με επιτυχία, αφού οι αποφάσεις λαμβάνονται από τις δημοτικές αρχές, βασίζονται στην πληροφόρηση από τις υπηρεσίες σχολικής υποστήριξης ή τα συμβουλευτικά κέντρα και η επιχορήγηση των ειδικών σχολείων επηρεάζει άμεσα τη χρηματοδότηση των «γενικών» σχολείων. Επιπλέον το αποκεντρωτικό σύστημα χρηματοδότησης ενισχύει τις πρωτοβουλίες της σχολικής ένταξης, καθώς οι τοπικές κοινωνίες ασκούν έλεγχο σε πιθανές αυθαιρεσίες και οι τοπικοί φορείς διαθέτουν αυτονομία στους χειρισμούς τους και μπορούν να επιλύουν γρηγορότερα τα διάφορα γραφειοκρατικά προβλήματα, που παρουσιάζονται, να

παρεμβαίνουν πιο ενεργά στα εκπαιδευτικά δρώμενα και να ανταποκρίνονται στο κοινωνικό αίτημα για σχολική ένταξη (Watkins, στις: Ζώνιου -Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 132, Σούλης, 2002, 274-275).

Κλείνοντας η Watkins υποστηρίζει ότι, σύμφωνα με τις μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η πιο επιτυχημένη επιλογή είναι το μοντέλο ανάθεσης της χρηματοδότησης στις νομαρχιακές και δημοτικές αρχές και ότι η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα όταν τα συστήματα χρηματοδότησης είναι αποκεντρωτικά.

Δ.1.14 ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

Η Jenkinson (1993, 1995, 1997) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διεύρυνση της ένταξης. Είναι γεγονός ότι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ρυθμίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν. Για να μπορέσουν όμως οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν θετικά ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο θα πρέπει καταρχήν να δέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, να τη σέβονται και να πιστεύουν στις μαθησιακές ικανότητες τους. Κυρίως όμως θα πρέπει να έχουν θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και πίστη ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί (Barton, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 62, Rose, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 228, Σούλης, 2002, 234-235).

Επειδή λοιπόν το βάρος της υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων πέφτει κυρίως στους εκπαιδευτικούς και η στάση τους απέναντι στην ένταξη αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες επιτυχίας τους, έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές μελέτες για την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των ΑμΕΑ. Σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει συχνά εκ μέρους των εκπαιδευτικών μια συμπεριφορά αμφιτα-λάντευσης και άρνησης ως προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα «γενικά» σχολεία για την οποία προβάλλουν συγκεκριμένους λόγους όπως, ελλιπή ενημέρωση, έλλειψη επιμόρφωσης, απουσία κατάλληλων εποπτικών μέσων, ακαμψία αναλυτικών προγραμμάτων. Μια αντίστοιχη μελέτη, που εξετάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην διεύρυνση της ένταξης και πραγματοποιήθηκε από τους Croll και Moses (2000), έδειξε ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στις ιδεολογικές απόψεις που στηρίζουν την ένταξη και στις πραγματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι μπορεί να επιτευχθεί μέσα στην τάξη (Rose, στις: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 230, Ρήγα, στις: Τάφα [επιμ.], 1998, 264).

Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τις Παντελιάδου και Λαμπροπούλου το 1997, στην οποία έλαβαν μέρος 337 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φάνηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει θετική συμπεριφορά προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά οι πεποιθήσεις τους για την ένταξη διαφέρουν, ανάλογα με την κατηγορία της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή και τη σοβαρότητα της. Οι δύο ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ενταξιακές στρατηγικές χρειάζεται να εστιάσουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και να επικεντρωθούν όχι μόνο στους

εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και στους ειδικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά πιστεύουν ότι η ένταξη αποτελεί ανέφικτο σκοπό.

Τα συμπεράσματα τους συμπίπτουν με εκείνα άλλων ερευνητών, όπως των Forlin (1995), Stukat (1993) και Stainback (1982), στην Αυστραλία, τη Σουηδία και τις Η.Π.Α., αντίστοιχα. Όλοι αυτοί υποστηρίζουν ότι η άγνοια αποτελεί εμπόδιο για την ένταξη και ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν ενδιασμούς αλλάζουν συνήθως τη στάση τους, εφόσον εξοικειωθούν και αποκτήσουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες (Rose, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α, 228-229).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της ειδικής αγωγής μέσα στα συνηθισμένα σχολεία θα αποτελέσει γι' αυτούς μια χρονοβόρα, κοπιαστική και δύσκολη διαδικασία στην οποία δεν επιθυμούν να εμπλακούν. Η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο, χωρίς να είναι αρνητική, δεν είναι και όσο θετική χρειάζεται να είναι. Σχετίζεται δε άμεσα με τη βασική κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και ενταξιακών εκπαιδευτικών τεχνικών και την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στους δασκάλους κατά την υλοποίηση των ενταξιακών προγραμμάτων. Είναι λοιπόν απαραίτητο να δοθεί έμφαση σ' αυτούς τους τομείς και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί, έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους και συναίσθηση των ευθυνών τους, να αναπτύξουν μια θετική συμπεριφορά και στάση σχετικά με το θεσμό της σχολικής ένταξης.

Δ.1.15. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συμπεριφορά και ο τρόπος δουλειάς που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί είναι από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την υλοποίηση της ένταξης και την επίτευξη των στόχων της, αφού η όποια πρόοδος εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βασιζόμαστε λοιπόν στους δασκάλους για την υλοποίηση της ένταξης. Όμως για να πετύχουν οι δάσκαλοι στο έργο της συνεκπαίδευσης στην τάξη τους παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, χρειάζεται να διαθέτουν τις γνώσεις, τα επαγγελματικά προσόντα αλλά και πίστη σ' αυτό που κάνουν (Saleh, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 61, Barton, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ], 2004, Α', 62).

Άλλωστε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς το θεσμό της σχολικής ένταξης, η άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς μειονεξίες πηγάζει κυρίως από την ανασφάλεια και την αδυναμία που αισθάνονται, λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους πάνω σε θέμα Ειδικής Αγωγής και συνεκπαίδευσης. Είναι λοιπόν απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά τις βασικές τους σπουδές όσο και μέσω της επιμόρφωσης τους, να αποκτούν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καθιστούν έτοιμους να συμμετέχουν στις ενταξιακές διαδικασίες και να υλοποιούν ενταξιακά προγράμματα στις τάξεις τους.

Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά επιβάλλεται η αναμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την ένταξη δεν μπορεί να γίνει ούτε από

μια διαχωριστική Γενική Παιδαγωγική αλλά και ούτε από την Ειδική Παιδαγωγική. Μπορεί να γίνει από μια Παιδαγωγική που θα εμπεριέχει και τους δύο αυτούς παιδαγωγικούς κλάδους. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας θα πρέπει να θεωρήσει την Ειδική Αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο κατά τη βασική τους εκπαίδευση όσο και κατά την επιμόρφωσή τους (Saleh, στης: Τάφα [επιμ.], 1998, 61-62, Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, 201-202).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται κατά την εφαρμογή στην τάξη, αυτών που είχαν σχεδιάσει. Ιδιαίτερη αξία κατά τη διάρκεια της ομαδικής αυτής εργασίας έχουν οι «διάλογοι» μεταξύ των μελών της ομάδας, οι οποίοι προωθούν τη δημιουργία μορφών αλληλεπιδράσεων και την εξέταση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης συγκεκριμένων στόχων ή προβλημάτων. Αυτοί οι διάλογοι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν γιατί κάνουν αυτό που κάνουν, ποιες επιδράσεις τους οδήγησαν σε αυτές τις αντιδράσεις και, άρα, ποιες άλλες δυνατότητες έχουν τυχόν αγνοηθεί.

Όπως έχει ήδη τονιστεί, πέρα από τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενταξιακές διαδικασίες, απαιτείται και η συνεχής επιμόρφωσή τους σε θέματα ένταξης. Η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι αναγκαία τόσο για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη στα σχολεία και που δεν είχαν κατά τη βασική τους εκπαίδευση καταρτιστεί σε θέματα που αφορούν την ένταξη, όσο και για αυτούς που διαθέτουν ήδη κάποιες γνώσεις και δεξιότητες. Άλλωστε η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ο καλύτερος τρόπος στήριξης τους στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν προγράμματα ένταξης στις

τάξεις τους. Μέσω αυτής δίνεται η ευκαιρία να ενημερώνονται έγκαιρα και έγκυρα για τα νέα δεδομένα και τις εκάστοτε εξελίξεις και να αισθάνονται έτοιμοι και ασφαλείς για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών.

Αρχικά η οργάνωση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς θα πρέπει να στηρίζεται στις βασικές αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων, όπως αναφέρονται από τη Βλαχούτσικου (1988, 34): «Να ευνοείται η συζήτηση και η αλληλομόρφωση με αφετηρία παραστάσεις και εικόνες που έχουν οι συμμετέχοντες, να ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες να συζητούν μεταξύ τους ξεκινώντας από την καθημερινή εμπειρία, να αντικαθίσταται το πρόγραμμα που επιβάλλει ο «δάσκαλος» από την εξελικτική πορεία που προσδιορίζει η ομάδα σε συνάρτηση με το δικό της ρυθμό μάθησης και να γίνει η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, μία παιδαγωγική πράξη πρωτεύουσας σημασίας, στην οποία διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο η ομάδα των επιμορφούμενων» (Ζώνιου - Σιδέρη, σης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β', 53-54).

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ν' αποκτήσουν ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο τεχνικών και γνώσεων.

Μόνο οι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και διαρκώς επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, θα μπορούν να είναι «ανοιχτοί», σε παιδαγωγικούς νεωτερισμούς και μεταρρυθμίσεις, όπως η σχολική ένταξη, επειδή μόνο αυτοί έχουν εμπιστοσύνη στην ευελιξία τους και στις ικανότητες τους. Όλοι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί -ανεξάρτητα αν εργάζονται σε «γενικά» ή σε «ειδικά» σχολεία- οφείλουν να συμπληρώνουν την εκπαίδευσή τους πάνω στην παιδαγωγική και τη διδακτική της ένταξης, συμμετέχοντας ενεργά σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και φροντίζοντας ταυτόχρονα για τη διαρκή αυτομόρφωσή τους.

Δ.1.16 ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας του θεσμού της ένταξης είναι η στάση των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, τα οποία θα υποδεχθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στις «συνηθισμένες» τάξεις και θα έχουν καθημερινή επαφή μαζί τους.

Σύμφωνα με τους Φτιάκα, Ανδρέου & Σοφοκλέους (στο: περ. «Επιστήμες της Αγωγής», 2005 τευχ. 4, 59), η στάση των υπολοίπων παιδιών του σχολείου ως προς τα ενταγμένα παιδιά άρχισε να διερευνάται συστηματικά σε διάφορες χώρες τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Κατά τη Μέσσιου (2002, 83) σε έρευνα που διεξήγαγε στην Αγγλία το 2001 φάνηκε ότι «τόσο οι συμπεριφορές των παιδιών που βιώνουν περιθωριοποίηση όσο και τα συναισθήματα τους επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο τους συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά στο σχολείο». Και ενώ αυτό αποτελεί γεγονός, η έρευνα σε τάξεις, με ενταγμένα παιδιά με μειονεξίες, όπως αναφέρει η Innes (1999), έχει συστηματικά φανερώσει ότι «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τους συμμαθητές τους, παρά τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες». Η Sjoqvista αναφέρει ότι «λόγω των αρνητικών αντιδράσεων, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που εντάσσονται στα δημοτικά σχολεία απομονώνονται» (Κόμπος, 1992,65). Σε απομόνωση αυτών των παιδιών αναφέρεται και η UNESCO (2001), αλλά και πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από την Κύπρο (Φτιάκα κ.α., 2004). Κατά συνέπεια προκύπτει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εξακολουθούν να βιώνουν συναισθήματα απομόνωσης στα «γενικά» σχολεία.

Σ' αυτή την περιθωριοποίηση και απομόνωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλει σ' ένα βαθμό η μη αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από τα άλλα

παιδιά. Η UNESCO (2001) υποστηρίζει ότι «το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ένταξη είναι συνήθως οι αρνητικές στάσεις. Τα παιδιά μπορεί να μην είναι εξοικειωμένα με άλλα παιδιά που μοιάζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά». Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι πράγματι τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες θεωρούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφορετικά από αυτά αν και συνήθως δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη φύση της διαφορετικότητάς τους (Lewis & Lewis, 1987, Vla-chou, 1997). Μέσω της παρατήρησης, φάνηκε ότι παρά τις καλές τους προθέσεις τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες δεν συναναστρέφονται με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μάλλον αδιαφορούν γι' αυτά, με συνέπεια εκείνα να βιώνουν συναισθήματα απομόνωσης. Η στάση των «κανονικών» παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, χωρίς να είναι καταρχήν αρνητική, δεν είναι και όσο θετική θα έπρεπε και στην πράξη δεν υπάρχει ουσιαστική συναναστροφή και αλληλεπίδραση.

Η προετοιμασία λοιπόν των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες προκειμένου να δεχτούν στις τάξεις τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η βελτίωση της στάσης τους είναι αναγκαία και πρέπει να απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια η αλλαγή και βελτίωση της στάσης των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών.

Σε μια μελέτη που διεξάχθηκε στην Ιρλανδία οι μαθητές έλαβαν μέρος σε μαθήματα που ως στόχο είχαν τη συνειδητοποίηση της έννοιας της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Πριν από τα μαθήματα μοιράστηκε στους μαθητές τεστ συμπεριφοράς, που στόχευε στον εντοπισμό των αντιδράσεών τους προς κάποιο συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ταυτόχρονα την εξέταση ζητημάτων σχετικών με την κοινωνικοποίηση, τις ευκαιρίες για κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τους χώρους μέσα στους οποίους θα έπρεπε να εκπαιδεύονται.

Ύστερα από τα μαθήματα ευαισθητοποίησης, οι μελετητές διαπίστωσαν ότι η προηγούμενη αντιφατική και συχνά αρνητική συμπεριφορά που τα παιδιά είχαν επιδείξει είχε μεταστραφεί θετικά.

Σε μία άλλη έρευνα με αντικείμενο μελέτης τη σχέση αλληλεπίδρασης των αυτιστικών παιδιών με τα παιδιά του «γενικού» σχολείου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαφή μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ρεαλιστικής αντίληψης για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Ενώ πριν από την αλληλεπίδραση τα παιδιά του «γενικού» σχολείου ένιωθαν περιέργεια για τα αυτιστικά παιδιά, μετά ένιωθαν σε μεγάλο ποσοστό χαρά και τα αντιμετώπιζαν ως «όμοια» τους, «φυσιολογικά» παιδιά αλλά με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γενικότερα τήρησαν στάση αποδοχής (Ράπτης & Τσομπανίδης, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 515-516).

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και μια ερευνητική προσπάθεια αλλαγής και βελτίωσης της στάσης των «κανονικών» παιδιών απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση, που έγινε από μια ομάδα εκπαιδευτικών (Μητροπούλου, Μαλακούσης, Γκρέκου, Παπαδοπούλου & Μήτσιαλος) σε δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης, στις τάξεις Γ και ΣΤ'. Ως τεχνικές για τη βελτίωση της στάσης επιλέχθηκαν η προβολή βιντεοταινίας και συζήτηση και η άμεση δομημένη επαφή. Τ' αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε ήδη διαμορφωμένη στάση των παιδιών του «κανονικού» σχολείου απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση, η οποία ήταν καταρχήν θετική και ότι η στάση αυτή βελτιώθηκε αισθητά μετά την παρέμβαση. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί πως η μονιμότητα των αποτελεσμάτων δε φάνηκε να διατηρείται, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη συνεχούς ανατροφοδότησης.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω είναι εφικτή η αλλαγή και βελτίωση της στάσης των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών. Ένας σημαντικός παράγοντας λοιπόν στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού σχολείου, είναι η παροχή υποστήριξης στους μαθητές του «γενικού» σχολείου ώστε να συμφιλιωθούν με τις αντιλήψεις τους για τις ειδικές ανάγκες (Richard, στις : Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 227).

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες διευκολύνεται ή προωθείται μέσα από ποικίλες παρεμβάσεις, όπως:

- Άμεση προσωπική επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες (ιδιαίτερα μέσα από παιχνίδια)
- Παροχή γνώσεων με τη χρήση ΜΜΕ και συζήτηση
- Οργάνωση μικρών ομάδων εργασίας με ακαδημαϊκό περιεχόμενο για τη διευκόλυνση αποδοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες
- Συμμετοχή σε παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες
- Χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για την προώθηση της μαθητικής αλληλεπίδρασης
- Βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ε.Α
- Προσομοίωση και παιχνίδια ρόλων (ενσυναίσθηση)
- Διδασκαλία από συνομηλίκους
- Βιβλιοθεραπεία

(Μητροπούλου, Μαλακούσης, Γκρέκου, Παπαδοπούλου & Μήτσιαλος, στου: Κυπριωτάκη [επιμ.], 2000, 99-100).

Δ.1.17. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Όταν αναφερόμαστε στη στάση των γονιών απέναντι στη σχολική ένταξη αναφερόμαστε σε δύο ευρύτερες ομάδες γονιών, στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στους γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες. Και οι δύο αυτές ομάδες των γονιών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διευκόλυνση ή όχι της σχολικής ένταξης.

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αυτοί που θα επιλέξουν τελικά αν τα παιδιά τους θα ενταχθούν και θα φοιτήσουν στο «γενικό» σχολείο ή αν θα ακολουθήσουν την ειδική εκπαίδευση σ' ένα διαχωρισμένο περιβάλλον. Είναι γεγονός ότι οι αποφάσεις των γονιών στηρίζονται τόσο στα αποτελέσματα της διάγνωσης και στις συμβουλές των ειδικών όσο και στις δυνατότητες που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, όμως η τελική επιλογή είναι συνήθως δική τους. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διαδικασία της ένταξης η στάση των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες απέναντι στην ένταξη.

Από τα πορίσματα μιας σειράς μελετών, που πραγματοποιήθηκαν από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής σε δέκα επτά (17) χώρες της Ευρώπης, προκύπτει πως η στάση των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες απέναντι στην ένταξη είναι σε μεγάλο ποσοστό θετικές. Η στάση τους καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Στις χώρες όπου η ένταξη αποτελεί κοινή εκπαιδευτική πρακτική, οι γονείς έχουν συνήθως θετικές εμπειρίες και διάκινται θετικά προς αυτήν. Σε χώρες όπου η Ειδική Αγωγή παρέχεται από τα Ειδικά Σχολεία και όχι από τη γενική εκπαίδευση αναφέρονται λιγότερες θετικές εμπειρίες και οι γονείς είναι περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι στην ένταξη.

Ωστόσο, όταν τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης παρέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες, οι γονείς πολύ σύντομα αναπτύσσουν θετική αντιμετώπιση.

Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχουν αναφορές ακόμη και από τις χώρες όπου εφαρμόζεται συστηματικά η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ότι, στις περιπτώσεις πιο σοβαρών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι γονείς, όπως και οι μαθητές, προτιμούν ενίοτε την ειδική εκπαίδευση σε ένα διαχωρισμένο περιβάλλον. Ειδικότερα, για τις πιο σοβαρές ανάγκες -κωφοί, άτομα με σοβαρά προβλήματα ψυχολογικής φύσης και συμπεριφοράς-, ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι τα Ειδικά Σχολεία διαθέτουν καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό, καλύτερη τεχνογνωσία και καταλληλότερες πρακτικές γνώσεις από ό,τι τα «γενικά» σχολεία. Με άλλα λόγια κύριο μέλημα των γονιών είναι η παροχή όσο το δυνατόν καλύτερης εκπαίδευσης και υποστήριξης στα παιδιά τους και κάθε φορά επιλέγουν τον τύπο σχολείου που πιστεύουν ότι τους την προσφέρει (Watkins, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 112-113).

Εκτός όμως από την εκπαιδευτική πολιτική και την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών σε κάθε χώρα, η έγκαιρη υποστηρικτική παρέμβαση και η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας στους γονείς από πολύ νωρίς, αποτελεί, επίσης, έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης θετικής στάσης στους γονείς ως προς τη διαδικασία της ένταξης. Όταν οι γονείς έχουν μία αντικειμενική πληροφόρηση σχετικά με το πρόβλημα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους, βοηθηθούν να τα αποδεχθούν συναισθηματικά και κατανοήσουν ότι πρέπει να τα ενθαρρύνουν να δεχθούν τους περιορισμούς τους και παράλληλα να τα βοηθήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα τις ικανότητες τους και να αυτονομηθούν, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα στο κοινωνικό σύνολο, τότε είναι φυσικό να διαμορφώσουν και θετική στάση απέναντι

στην ένταξη των παιδιών τους στο «γενικό» σχολείο, βλέποντας την ως το πρώτο βήμα για την μελλοντική τους κοινωνική ένταξη (Κυπριωτάκης, στης: Τάφα, [επιμ.], 1998,387-395, Πολυχρονοπούλου, 2003, 77-89).

Τη θετική στάση των γονιών απέναντι στην ένταξη ενισχύει επίσης η ουσιαστική παρουσία τους στα σχολικά δρώμενα και η στενή συνεργασία του σχολείου μαζί τους. Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται, να συμφωνούν με τους στόχους και τις μεθόδους που ακολουθεί το σχολείο και να συμμετέχουν ενεργά. Αν το «γενικό» σχολείο μετασχηματιστεί σε ένα χώρο σύμπραξης, ενεργητικής παρέμβασης και συνεργατικής προσπάθειας όλων των εμπλεκόμενων φορέων, οι γονείς θα νιώθουν ασφάλεια και βεβαιότητα ότι παρέχεται η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και υποστήριξη στα παιδιά τους (Σούλης 2002, 158).

Τα τελευταία χρόνια και καθώς άρχισαν να διαφαίνονται τα μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα της σχολικής ένταξης, πληθαίνουν οι πρωτοβουλίες και οι πιέσεις από τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες για μεταρρυθμίσεις στο σχολικό σύστημα και για την εφαρμογή της ένταξης, κυρίως σε χώρες με διαχωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιδίωξη και προϋπόθεση για τους γονείς είναι μια καλύτερη υποστήριξη των παιδιών τους στα «γενικά» σχολεία, με ουσιαστικές αλλαγές της εκπαίδευσης, πέρα από τις όποιες μεταβολές στην εσωτερική δομή του σχολείου (όπως αλλαγές στο πρόγραμμα, στην οργάνωση του μαθήματος κτλ.), γιατί έχουν συνειδητοποιήσει ότι η ένταξη δεν μπορεί να επιτευχθεί αλλιώς (Watkins, στης: Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Α', 113, Σούλης, 2002, 116). Ωστόσο όλοι οι εμπλεκόμενοι στην υλοποίηση της σχολικής ένταξης οφείλουν να είναι προσεκτικοί και να αποφεύγουν τις βεβιασμένες κινήσεις. Δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή ερευνητικά δεδομένα για το αν οι γονείς των παιδιών με διαφορετικές μορφές «αναπηρίας» είναι τόσο αλληλέγγυοι μεταξύ τους, όσο υποστηρίζεται ή ο καθένας

από αυτούς ενδιαφέρεται περισσότερο για την αποκλειστική προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του δικού του παιδιού (Σούλης, 2002, 117).

Δ.1.18. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η σχολική ένταξη των ΑμΕΑ έχει σαν απώτερο στόχο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τη μελλοντική ομαλή κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών. Για να είναι όμως εφικτή η υλοποίηση αυτού του στόχου θα πρέπει και η κοινωνία να είναι έτοιμη να δεχθεί και να αποδεχθεί τα ΑμΕΑ ως ισότιμα μέλη της. Δεν έχει κανένα νόημα η σχολική ένταξη αν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διακατέχεται από προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις για την αναπηρία. Η στάση της κοινωνίας επηρεάζει ανάλογα θετικά ή αρνητικά τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το κοινό και προσδιορίζει ως ένα βαθμό τουλάχιστον το αποτέλεσμα της ένταξης (Χρηστάκης 1985).

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα ΑμΕΑ (θετική ή αρνητική) είναι αυτή που υιοθετούν και οι γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, όταν επιχειρείται η συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η δική τους στάση επηρεάζει στη συνέχεια τη στάση των παιδιών τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή όχι της σχολικής ένταξης. Άλλωστε, όταν οι γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες είναι αρνητικοί ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις που φοιτούν τα παιδιά τους, δημιουργούνται εντάσεις και προβλήματα που εμποδίζουν την ανάπτυξη

θετικού σχολικού κλίματος και δυσχεραίνουν τις διαδικασίες ένταξης (Κατσαβού, Κούκλης, Παπουτσή, Ράπτη, Ρώσος & Συκιώτου, 2003, στο περ. «Θέματα Ειδικής Αγωγής», τευχ. 21, σελ. 62-74).

Ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών έδειξε ότι, τα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες δείχνουν ισχυρή τάση αποφυγής της αλληλεπίδρασης με άτομα που έχουν εμφανή αναπηρία. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως μεγάλη απομόνωση και δυσκολίες στο σχηματισμό της ταυτότητας τους, που είναι απαραίτητη για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Φόβος, νευρικότητα, άγχος και αβεβαιότητα χαρακτηρίζουν τις σχέσεις αναπήρων και μη αναπήρων. Η λανθασμένη εκτίμηση, οι προκαταλήψεις, η αμάθεια και η ανασφάλεια των «φυσιολογικών» ατόμων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε συνδυασμό με την πραγματική λειτουργική μειονεκτικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συμβάλλουν σημαντικά στην αποφυγή των σχέσεων αναπήρων και μη αναπήρων. (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998, 43-47).

Δ.2. ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ (ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ)

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία. Όπως φάνηκε από τις προηγούμενες ενότητες επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν ή δυσκολεύουν αντίστοιχα την εφαρμογή της, και η υλοποίηση της απαιτεί τη στενή και ομαλή συνεργασία πολλών προσώπων, που αναγκαστικά εμπλέκονται σ' αυτή. «Όταν μιλάμε για την ένταξη δεν αναφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική, δηλαδή σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης.» (Ζώνιου - Σιδέρη, σης : Ζώνιου - Σιδέρη, [επιμ.], 2004, Β', 23).

Καθένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο για την επιτυχή εφαρμογή της. Δε μπορεί για παράδειγμα να μιλάμε για επιτυχή σχολική ένταξη, αν εξασφαλίσουμε ένα καλό θεσμικό πλαίσιο και κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, χωρίς να έχουμε εξασφαλίσει παράλληλα τη σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη θετική στάση απέναντι της των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών και της κοινωνίας γενικότερα. Με άλλα λόγια, για να πετύχει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, είναι ανάγκη να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα που θα συμβάλλουν στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος για την υλοποίηση της.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη δίνουν έμφαση στις δυνατότητες που έχει το σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Σήμερα γίνεται λόγος για το μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος (σ' αυτό περιλαμβάνονται όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, αλλά και η ατμόσφαιρα της τάξης, τα διδακτικά μέσα, οι μαθησιακές δραστηριότητες κτλ.) με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να υποστηρίζονται πιο ενεργά, έγκαιρα, έγκυρα και με περισσότερες προοπτικές ένταξης (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004, Σούλης 2002, 109). Η νέα αυτή θεώρηση της ένταξης προϋποθέτει και αλλαγή στις αντιλήψεις περί «αναπηρίας». Θα πρέπει η «αναπηρία» ενός ανθρώπου να εξετάζεται, όχι τόσο ιατρικά αλλά σε συνάρτηση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτός ζει και δρα και να διερευνάται η κοινωνική της διάσταση.

Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με το Σούλη (2002, 102), μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο μιας οικοσυστημικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία, «...η «αναπηρία» ορίζεται ως η αδυναμία του ανθρώπου, εξαιτίας κάποιας δυσλειτουργίας του ή μείωσης των επιδόσεων του, να είναι επαρκώς ενταγμένος στο σύστημα Άνθρωπος -

Περιβάλλον. Το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του «δυσλειτουργούντος» ανθρώπου διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο για το κατά πόσον αυτός μπορεί να γίνει αποδεκτός από το περιβάλλον, οπότε βιώνει ότι ανήκει σ' αυτό ή κατά πόσον θα πόσον θα αποκοπεί από το περιβάλλον, οπότε θα αισθάνεται ως άτομο με ειδικές ανάγκες». Αυτή η οικοσυστημική θεώρηση παρέχει νέες δυνατότητες δράσης ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα «γενικά» σχολεία. Αν το «σύστημα» παιδί και εκπαιδευτικό περιβάλλον μελετηθεί οικοσυστημικά προκύπτουν χρήσιμες γνώσεις και εμπειρίες για το πώς ο σχολικός διαχωρισμός μέσω περισσότερο ή λιγότερο απλών μεταβολών των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί ν' ανατραπεί και να αναπτυχθεί ένα παιδαγωγικό κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.

Κύριος στόχος της οικοσυστημικής θεώρησης της ένταξης είναι η υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού στο περιβάλλον όπου ζει αλλά και στο περιβάλλον που θα ζήσει μελλοντικά. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η διαγνωστική διαδικασία οφείλει: α)να επισημάνει τις κοινωνικές και τεχνικές λειτουργίες που θα διευκόλυναν την ένταξη, αλλά και εκείνες που θα την παρεμπόδιζαν στα πλαίσια του περιβάλλοντος του παιδιού και της οικογένειας του, β)να διερευνήσει τις δυνατότητες αλλαγών και γ)να σχεδιάσει την υλοποίηση των ανάλογων παιδαγωγικών δράσεων. Επομένως, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να εξετάζονται με βάση τις επιβαρύνσεις που προκαλούν οι ειδικές τους ανάγκες στο σχολείο και την οικογένεια και παράλληλα να διερευνάται κατά πόσο οι συγκεκριμένες ανάγκες περιορίζουν ή αναστέλλουν την επίδραση των παιδιών στο περιβάλλον και να αναλύονται οι συνέπειες που προκύπτουν από αυτή την κατάσταση.

Η παιδαγωγική διάγνωση, όσον αφορά την ένταξη, αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία μιας διεπιστημονικής ομάδας κατά την οποία αποφασίζεται εάν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες θα ενταχθεί και πώς θα υποστηριχθεί η ένταξη του. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που θα δεχθεί το παιδί καθώς και όσοι θα εμπλακούν στην υποστήριξη του αποφασίζουν για τις δυνατότητες και τη μορφή της σχολικής ένταξης, τα πρόσωπα που έρχονται καθημερινά σε επαφή μαζί του, όπως οι γονείς, κάποιος συνοδός, κάποιος εκπαιδευτικός κτλ, δίνουν πληροφορίες για τη ζωή του παιδιού και τις σχέσεις του με το περιβάλλον και οι ειδικοί με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή, όπως ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός κτλ, διευρύνουν την άποψη της ομάδας παρέχοντας ενδιαφέρουσες εξειδικευμένες πληροφορίες. Μέσα από τον επικοινωνιακό διάλογο όλων των μελών της ομάδας, συμφωνούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι, οι μέθοδοι επίλυσης των προβλημάτων και τα βήματα δράσης. Η διεπιστημονικότητα αυτού του τρόπου διάγνωσης παρέχει τη δυνατότητα να κατανοηθούν οι ιδιαιτερότητες, ικανότητες και κλίσεις του συγκεκριμένου παιδιού και να αναλυθούν σημαντικά για την ένταξη στοιχεία του σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Κατά τη διάγνωση θα πρέπει να αξιολογείται ιδιαίτερα η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον. Χρειάζεται δηλαδή να εξετάζεται κατά πόσο το σχολείο (διεύθυνση του σχολείου, μελλοντική τάξη του παιδιού, εκπαιδευτικός, ειδικός παιδαγωγός, υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου κτλ.), η οικογένεια, η γειτονιά, ο σύλλογος ΑμΕΑ κτλ. θα ενισχύσουν ή θα υπονομεύσουν την ένταξη και να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα ώστε να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς αυτή (Σούλης 2002, 103-105).

Ωστόσο δεν πρέπει ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της παιδαγωγικής δράσης για τα παιδιά που θα ενταχθούν στο «γενικό» σχολείο να βασίζεται αποκλειστικά

στην «εισαγωγική διάγνωση». Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ενταξιακού προγράμματος, απαιτείται η καθημερινή διαγνωστική παρατήρηση των ενταγμένων μαθητών, ώστε να επισημαίνονται οι εκάστοτε απαιτήσεις και ανάγκες που προκύπτουν στα πλαίσια της κοινής εκπαίδευσης με τους χωρίς ειδικές ανάγκες συμμαθητές τους και να αναπροσαρμόζεται, εάν χρειάζεται, το πλάνο των παιδαγωγικών και διδακτικών δράσεων.

Επίσης ανά τακτά διαστήματα θα πρέπει η διεπιστημονική ομάδα να επαναξιολογεί τα δεδομένα, να εκτιμά την εξέλιξη της ενταξιακής διαδικασίας, να αναθεωρεί βασισόμενη στην οικοσυστημική παρατήρηση σχεδιασμούς και να διατυπώνει προτάσεις για την περαιτέρω δράση. Η διαγνωστική ομάδα οφείλει να συσκέπτεται κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς κρίνουν αναγκαίο, αλλά κυρίως όταν συμβαίνουν αλλαγές στο περιβάλλον των παιδιών, όπως αντικατάσταση εκπαιδευτικών, μία μετακόμιση της οικογένειας ή κάποια άλλη οικογενειακή αλλαγή, μετάβαση των παιδιών σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης κτλ.

Τέλος, εκτός από το σχολείο και την οικογένεια, σημαντικό ρόλο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαδραματίζουν και οι συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντος, δηλαδή της γειτονιάς, της συνοικίας, της κοινότητας όπου ζουν, οι οποίες θα πρέπει να μελετούνται επίσης συστηματικά και να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των ενταξιακών προγραμμάτων. Η εντατική προσπάθεια για ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολείο δεν πρέπει να αποσπά την προσοχή από την επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας. Για να πετύχουν οι ενταξιακές μεταρρυθμίσεις απαιτείται η συνδρομή και συμπαράταξη όλων των κοινωνικών εταίρων και θα πρέπει, τόσο μέσα από την παραχώρηση διάφορων αρμοδιοτήτων που αφορούν την ένταξη στις τοπικές κοινότητες, όσο και μέσα από την ενημέρωση και το σχεδιασμό διάφορων κοινών κοινωνικών δραστηριοτήτων, η κάθε τοπική κοινωνία να εμπλακεί ενεργά στην

σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002, 106-109).

Δ.2.1. ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΣΜΟΣ

Ολοκληρώνοντας, θα επισημαίναμε την ιδιαιτερότητα του πεδίου της Ειδικής Αγωγής, η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι πολλά από τα δεδομένα για το αντικείμενο που θεραπεύει, αλλά και πολλές από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, όπως και από τις θεωρητικές αναζητήσεις προέρχονται από, ή έχουν προεκτάσεις και σε άλλους επιστημονικούς χώρους (παιδαγωγική /διδασκτική, κοινωνιολογία, νευροψυχολογία, εξελικτική ψυχολογία, κοινωνική ψυχολογία, ψυχοπαθολογία, κλινική ψυχολογία, συμβουλευτική ψυχολογία, λογοθεραπεία, κλπ.). Αυτό, ως ένα βαθμό, συνιστά το πλουραλιστικό στοιχείο της ειδικής θεωρητικής και παρεμβατικής παιδαγωγικής, αλλά, από την άλλη, αποτελεί και πηγή αναπόφευκτα κρίσεων, αντιφάσεων και συγκρούσεων, και σε θεωρητικό, και σε πρακτικό επίπεδο (συγκρούσεων ρόλων και θέσεων, κλπ.), στο μέτρο που αναπόφευκτα, η Ε.Α. εισπράττει τις θεωρητικές /ιδεολογικές κρίσεις, τις αντιφάσεις και τα προβλήματα των άλλων επιστημονικών κλάδων. Παράλληλα, οφείλει να εκφέρει ένα ολιστικό λόγο, ο οποίος ενσωματώνει όλες αυτές τις διαφορές και απαντά στις προκλήσεις και κριτικές των άλλων επιστημών. Η πολυπλοκότητα του status της Ειδικής Αγωγής και η πρόκληση της σύγχρονης φιλοσοφίας της ένταξης (inclusion) έχουν κάνει πολλούς θεωρητικούς να μιλήσουν για την «παράδοξη ταυτότητα» της Ε.Α., και κυρίως για τις δυσκολίες να διατηρήσει μία ξεχωριστή επιστημονική οντότητα /ταυτότητα (Canevaro, 2007).

Η ιδιαιτερότητα αυτή μπορεί να μεταφραστεί σε μια ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης, με την υιοθέτηση ενός ολιστικού προτάγματος, που στηρίζεται στις βασικές αρχές της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής και υιοθετεί μία θετική ολιστική και μη ιατρογενή προσέγγιση των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας, ανεξάρτητα από τις αιτίες, την σοβαρότητα και τη φύση αυτών των προβλημάτων (Κουρκούτας, 2003· 2007· Weare, 2005). Αυτό βεβαίως προϋποθέτει εξαιρετική γνώση των προόδων στους άλλους κλάδους, μακροχρόνιες ζυμώσεις και επεξεργασίες των υφιστάμενων θεωρητικών μοντέλων, καθώς και των πρακτικών που σχετίζονται με αυτά, αλλά και ένα νέο σχολείο, το οποίο θα έχει ένα πολυεπίπεδο και πλουραλιστικό ρόλο και θα προάγει, πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη όλων των παιδιών (Epstein, 1995·Weare, 2000) .

Είναι εύλογο ότι η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες /δυσκολίες στο κοινό σχολείο επιφέρει και προϋποθέτει μία σειρά αλλαγών σε μακρο- (κοινωνία θεσμοί), μεσο- (σχολική κοινότητα, γονείς άλλων μαθητών κλπ.), μικρο –κοινωνικό (τάξη, δάσκαλος, συμμαθητές).

Είναι, επίσης, προφανές ότι τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη ατόμων με ιδιαιτερότητες σχετίζονται με παγιωμένες δομές σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, ατομικό, γνωστικό, συναισθηματικό) και οι μεταμορφώσεις αφορούν, επομένως, αναγκαστικά, και άτομα (επαγγελματίες ειδικούς, επιστήμονες, γονείς, εκπαιδευτικούς, εργοδότες, κοινωνικός περίγυρος), θεσμούς, συστήματα και τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλαγές αυτές αφορούν παγιωμένες αντιλήψεις, αναπαραστάσεις (στερεότυπα), συναισθηματικές και κοινωνικές στάσεις, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές πρακτικές, αλλά και επιμέρους ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές. Συγχρόνως, όμως, αφορούν στην ενίσχυση και ανάπτυξη μίας φιλοσοφίας και κουλτούρας ένταξης στην καθημερινότητα, η οποία, βεβαίως θα συνδυάζεται και

θα στηρίζεται από την εφαρμογή επιμέρους αποδοτικών εξειδικευμένων τεχνικών, σε ένα πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο που επιτρέπει την ανάπτυξη παρόμοιων «σχεδίων».

Επίλογος

Παρά το γεγονός, ότι, σε επίπεδο νομοθεσίας βρισκόμαστε σε φάση προαγωγής της συνεκπαίδευσης, η θεωρία, η φιλοσοφία και οι πρακτικές της full inclusion δεν υιοθετούνται από όλους και δεν αντανakλώνται απαραίτητα στις καθημερινές πρακτικές, δραστηριότητες και μη θεσμοθετημένες διαδικασίες της σχολικής κοινότητας.

Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, αντιμετωπίζει τη μεγάλη πρόκληση και το στοίχημα πρέπει να το κερδίσει. Αυτό είναι και το διακύβευμα για την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει. Η επιλογή είναι η συνεκπαίδευση αλλά δεν αρκεί μόνο η απλή διατύπωση σε νόμους. Είναι ανάγκη να δείξουμε ότι τα παιδιά με οποιεσδήποτε δυσκολίες, δε φταίνε για τη μη ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Πρόσφατα η υφυπουργός Παιδείας¹⁰ ανακοίνωσε¹¹ ότι θα γίνουν αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και ότι αλλάζει ο νόμος για τα σχολεία ειδικής αγωγής

Όπως ανακοίνωσε, θα καταργηθούν τα ακριβοπληρωμένα σεμινάρια των 400 ωρών ως προσόν διορισμού και όλοι οι κλάδοι εκπαίδευσης ειδικής αγωγής θα ενταχθούν στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ.

Από τον επόμενο διαγωνισμό, προτεραιότητα στις προσλήψεις θα έχουν οι κάτοχοι αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών στην ειδική αγωγή, ενώ θα ακολουθήσουν όσοι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό.

¹⁰ Εύη Χριστοφιλοπούλου,

¹¹ Ημερησία, 23-12-2009

«Η αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί μια διάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης, την οποία αντιμετωπίζουμε με ιδιαίτερη ευαισθησία», υπογράμμισε

Σύμφωνα με την ΕΣΥΕ, πέρυσι περίπου 15.000 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Ο αριθμός είναι πολύ μικρός με δεδομένο ότι, σύμφωνα με στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, το 12% με 13% του συνολικού εκπαιδευτικού πληθυσμού, δηλαδή περίπου 180.000 μαθητές, έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως εκτιμά η ΟΛΜΕ, 2 στους 3 μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο παρότι η ειδική αγωγή έχει καταστεί υποχρεωτική από το 2008.

Οι ανισότητες που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαίδευση πλήττουν ιδιαίτερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα περισσότερα παιδιά μένουν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ πολλά απ' όσα εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο. Εμείς δε μένει, παρά να ευχηθούμε και να συμβάλουμε στο καλύτερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ◆ Αγγελίδης Π. - Στυλιανού Τ., (2005). *Προετοιμάζοντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η περίπτωση ενός κυπριακού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, στο Επιστήμες αγωγής, Πρώην «Σχολείο και Ζωή» τχ. 2, σελ. 87-101.
- ◆ Αδάμου, Ε. (2006). *Σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες-παράγοντες που τη διευκολύνουν ή την εμποδίζουν* Διπλωματική εργασία στο Διδασκαλία Κρήτης
- ◆ Anstötz C, (1998). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα..
- ◆ Ball A. & Peters G., (2001). *Σύγχρονη πολιτική και διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην πολιτική επιστήμη*, Λάβδας Κ., μετ., Παπαζήσης, Αθήνα.
- ◆ Barton L., (2004). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Τόμος Α΄ Θεωρία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Βασιλειάδης Γ., (2005). *Τι είναι μαθησιακές δυσκολίες*,
- ◆ Βλάχου Α., (2000). *Κοινωνική σχολική ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της «αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας*, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, στο Κυπριωτάκης Α., (επιμ.): *Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Βλάχου - Μπαλαφούτη Α., (2004). *Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*, στο *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Τόμος Β΄ Θεωρία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Βουλγαρίδου Ο. & Ευφραιμίδου Σ., (2007). *Αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική της ένταξης*, στο Ρόπτρο, τχ. 19, σελ. 10-15.

- ◆ Γενά Α., (1997). *Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Γεράσης, Δ. (2009) *Εκπαιδευτική Πολιτική για άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ) στην Ελλάδα: ιστορική και συγχρονική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης στο τμήμα Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης
- ◆ Corbett J., (2004). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη εποχή. Μια πολιτισμική ανάλυση*, Γουδήρας Δ., επιμ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσ/νίκη.
- ◆ Δανασσής - Αφεντάκης Α., (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τόμος Α', Θεματική της Παιδαγωγικής επιστήμης, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- ◆ Δημητρόπουλος Α, (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- ◆ Δράκος Γ., (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, Ατραπός, Αθήνα.
- ◆ Duffy K., (1999). *Ευκαιρία και κίνδυνος: Οι δύο κεντρικές απόψεις που ανακύπτουν από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (1996-1997) της πρωτοβουλίας «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός»*, στο Τσιάκαλος Γ., Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003α). *Η ειδική αγωγή στην Ευρώπη*, Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη
- ◆ Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (ΕΕΠΑΑ). *Διάχρτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Αθήνα
- ◆ Ευρωπαϊκό Forum Εθελοντικών οργανώσεων. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες - Υποχρεωτική εκπαίδευση*
- ◆ Ευσταθίου Μ., (1999). *Θεσμικά και πολιτικά εμπόδια στη σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση*, στο Θέματα ειδικής αγωγής τχ. 5, σελ. 26-34.
- ◆ Ευσταθίου Μ., (2007). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αναλυτικά προγράμματα και την άσκηση ενταξιακών πολιτικών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*, στο Θέματα ειδικής αγωγής τχ. 38, σελ. 10-45.

- ◆ Ζαφειριάδης Κ., (2002). *Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις, οι οποίοι φοιτούν στο Γυμνάσιο. (Κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κίνητρα για μάθηση, σχολική επίδοση και προσαρμογή)*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1993). *Προϋποθέσεις για την ένταξη στη βασική εκπαίδευση των παιδιών με σωματικές αναπηρίες*, στο Νέα Παιδεία, τχ. 67, σς. 68-77.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προϋποθέσεις - Προοπτικές*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2000α). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ., (2000β). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ., (2004). *Η αναγκαιότητα της Ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*, στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄ Θεωρία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ., (2004). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο*, στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Β΄ Πράξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Ηλιού Μ. (1994) *Αποκέντρωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 74, σσ. 27-28.
- ◆ Ιωαννίδη Β., (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή. Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής*, Δάρδανος, Αθήνα.

- ◆ James F., (1999). *Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων*, στο Σπεταισιώτη Ι, Σουγιουλτζόγλου Μ., Αγγελάκος Α. (επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Κακλαμάνης Α., (1984). *Η εκπαιδευτική μας πολιτική και η Ειδική Αγωγή*, στο δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- ◆ Καλαντζής Κ., (1984). *Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα*, στο Νέα Παιδεία, τχ. 32, σελ. 57-72.
- ◆ Καραγιάννη Π., (2004). *Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Τόμος Β΄ Πράξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Κατσανδρή Α., (2005). *Σύγχρονες τάσεις ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ειδική Αγωγή. Η Συμβολή των νέων τεχνολογιών*, στο 3ο Συνέδριο Συνέδριο Σύρου 11-13 Μαΐου 2005, σελ. 549-559.
- ◆ Κολιάδης Ε., Μυλωνάς Κ. Λ., Κουμπιάς Ε. Λ, Γιαβρίμης Π, Βαλσάμη Ν. & Βάρφη Β., (2000). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής*, στο Κυπριωτάκης Α., (επιμ.)· *Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Κολιάδης Ε., Μυλωνάς Κ., Κουμπιάς Ε. Λ, Γιαβρίμης Π. & Βάρφη Β., (2000). *Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*
- ◆ Κουμπιάς Ε.Λ. - Φουστάνα Α., (2003). *Αυτοαντίληψη παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς*. Εισήγηση στο 9ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*, Αθήνα.
- ◆ Κουρκούτας Η., (2004β). *Ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό πλαίσιο: παρεμβάσεις σε ομάδες παιδιών «Υψηλού κινδύνου» και σε Εκπαιδευτικούς. Συμπόσιο. Πανευρωπαϊκό Συνέδριο: Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μίας άλλης φυσιογνωμίας*. Θεσσαλονίκη, 19-21 Νοεμβρίου.

- ◆ Κουρκούτας Η., (2008). *Από τον «αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης»:* Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, στο Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία.
- ◆ Κουτρομάνος Κ., (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (θεσμικό πλαίσιο)*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- ◆ Κρανίτη Μ., (2007). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*, στο Θέματα ειδικής αγωγής τχ. 39, σελ. 32-41.
- ◆ Krantz P., (1997). *Χωριστή εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, κοινωνικά κινήματα και επιστήμη*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Κρουσταλάκη Γ., (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*, Λύχνος, Αθήνα.
- ◆ Κυπριωτάκης Α., (1994). *Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών; (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις «ειδικών παιδιών»)*, στο Καΐλα Μ.- Πολεμικός Ν.- Φιλίππου Γ., (επιμ.), Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, «Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης» Τόμος Β΄*, Ρόδος, Μάιος 1992, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Κυπριωτάκης Α., (1997). *Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Κυπριωτάκης Α., (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Κυπριωτάκη Μ., (2007). *Ένα κοινό νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά; Αντιλήψεις και ετοιμότητα των νηπιαγωγών*, στο Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, τόμος Β΄, Γρηγόρης, Αθήνα.
- ◆ Κωνσταντίνου Κ., (2006). *Μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές της μάθησης*

- ◆ Λάβδας Κ., (2001). *Η σπουδή της πολιτικής*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- ◆ Lamoral P., (2003). *Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική, Στο Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*, Στασινός Δ. επιμ., Gutenberg, Αθήνα.
- ◆ Λαμπροπούλου Β. - Παντελιάδου Σ., (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, στο Κυπριωτάκης Α., (επιμ.)· Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Λιοδάκης Δ., (2000). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, στο Κυπριωτάκης Α., (επιμ.)· Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Ματσαγγούρας Η., (1998α). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Εφαρμογές της σύγχρονης διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα.
- ◆ Μητροπούλου Ε., Μαλακούδης Μ., Γκρέκου Γ., Παπαδοπούλου Ε. & Μήτσιαλος Β., (2000). *Σχολική ένταξη. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τροποποίησης της στάσης των παιδιών του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, Κυπριωτάκης Α., (επιμ.)· Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Μουταβελής Α, & Θώδη Α., (2004). *Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης» τ.Β ", σ. 128-136, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- ◆ Μπεζεβέγκης Η, Καλαντζή - Αζίζι Α. & Ζώνιου-Σιδέρη Α., (1994). *Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*, στο Καΐλα Μ.- Πολεμικός Ν.- Φιλίππου Γ., (επιμ.), Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, «Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης» Τόμος Β΄*, Ρόδος, Μάιος 1992, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Νικόδημος Σ., (1994). *Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές*, στο Καΐλα Μ.-Πολεμικός Ν.- Φιλίππου Γ., (επιμ.), Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, «Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης» Τόμος Β΄*, Ρόδος, Μάιος 1992, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Νικόδημος Σ., (2000). *Το χάσμα μεταξύ επισήμανσης των αναγκών ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής και της πρακτικής αντιμετώπισής τους (νομοθετικής και λειτουργικής)*, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, Κυπριωτάκης Α., (επιμ.). *Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Νικολακάκη Μ., (2004). *Προς ένα «Σχολείο για όλους»: Διαθεματικότητα και συνεκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*, Ατραπός, Αθήνα.
- ◆ Νοβάκος, Ι. (2009). *Η κοινωνική διάσταση της Ειδικής Αγωγής: κριτική θεώρηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Κοινωνιολογίας
- ◆ Νόμος 1304/1982/Α-144, « Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- ◆ Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ.Α΄ της 30.09.1985, κεφ. Γ΄), για τη « Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- ◆ Νόμος 1824/1988, (ΦΕΚ 296 Α΄730.12.1988), για «Ρυθμίσεις θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

- ◆ Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78, τ.Α΄ της 14.03.2000), για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- ◆ Νόμος 3194/2003, (ΦΕΚ 267 Α΄720.11.2003), για τη «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».
- ◆ Ξηρομερίτη Α., (1984). *Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 16, σς. 90-93.
- ◆ Ξηρομερίτη Α., (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρητικές αρχές - Ερευνητικά δεδομένα και Διδακτική παρέμβαση*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Ρίο.
- ◆ Παντελιάδου, Σ., (1995). *Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 82-83, σς. 90-96.
- ◆ Παπαδάκης Ν., (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Παπάνης Ε. - Γιαβρίμης Π. - Βίκη Α., (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση*. Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας «Η Θεομήτωρ» Αγιάσου - Λέσβου, Μυτιλήνη.
- ◆ Παρασκευόπουλος Ι ., Καλαντζή - Αζίζι Α., Γιαννίτσας Ν., (1999). *Αθηνά Τέστ, διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Δομή και χρησιμότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Πατσάλης Χ., (1994). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό Δημοτικό Σχολείο, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 26, σσ. 22-23.
- ◆ Πολυχρονόπουλος, Π., (1980). *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολιού συστήματος 1950-1975, τ.Α΄, Καστανιώτης, Αθήνα.
- ◆ Πολυχρονοπούλου Σ., (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις Εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Τόμος Α΄, Ατραπός, Αθήνα.
- ◆ Πυργιωτάκης Ι ., (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Παπαδάκης Ν., (επιμ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- ◆ Ρήγα Α. - Β., (1997). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνική ταυτότητα. Σύγχρονες Ελληνικές μελέτες βασισμένες στην εγω-οικολογική θεωρία*, Μαυρομμάτη, Αθήνα.
- ◆ Ritzer G., (2000). *Θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων*, στο Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία τόμ. Α', Πετμεζίδου Μ. (επιμ.), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- ◆ Roll D., (1997). *Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Saleh L., (1996). *Προς ένα σχολείο για όλους: Επενδύοντας στους δασκάλους βελτιώνουμε τα σχολεία*, στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους, συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, σελ. 96-111, Αθήνα.
- ◆ Sehrbrock P., (2004). *Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;*, στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Τόμος Α' Θεωρία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. & Δημητρόπουλος Α., (2000α). *Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό*, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Σούλης Σ. - Γ., (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης, Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*, Τόμος Α', Δάρδανος, Αθήνα.
- ◆ Σούλης Σ. - Γ., (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*, Τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα.
- ◆ Στασινός Δ., (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, Gutenberg, Αθήνα.
- ◆ Τάφα Ε., (1997). *Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνςκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς*, στο Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Τάφα Ε. επιμ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- ◆ Τζουριάδου Μ., (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- ◆ Τζουριάδου Μ., (2000). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής*, Κυπριωτάκης Α., (επιμ.). *Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Τζουριάδου Μ., (2001). *Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- ◆ Τσιναρέλης Γ., (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, Θεσσαλονίκη τ. 46-47 σελ 18-29, Αθήνα.
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (1984). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (1986). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1984). *Θέμα εγκυκλίου: Εγκύκλιος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αριθ. Πρωτ., Βαθμ. Πρωτ. Γ6/143/12.04.1983, στο *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1984). *Θέμα εγκυκλίου: Ανάπτυξη ειδικών τάξεων και άλλα θέματα ειδικής αγωγής*, Αριθ. Πρωτ. Γ6/399/1.10.1984, στο *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*, Αθήνα.
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*, Αθήνα
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*, Αθήνα
- ◆ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα

- ◆ ΥΠΕ.Π.Θ. - Π.Ι., Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*, Αθήνα
- ◆ ΥΠΕ.Π.Θ., (2006). *Θέμα εγκυκλίου: Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί στην πρωτο-βάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, και του ειδικού προσωπικού που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 14.03.2006, Αθήνα.
- ◆ Υπουργική απόφαση 108474/Γ6/16-10-2002, (ΦΕΚ 1356/τ.Β 721.10.2002), *Προϋποθέσεις, διαδικασία και τρόπος παροχής εκπαίδευσης στο σπίτι των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*
- ◆ Χαραμής Π., (2004β). *Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης*, στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Ζώνιου-Σιδέρη Α., επιμ. Τόμος Β΄ Θεωρία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ◆ Χαρουπιάς Α., (2000). *Ο συντονιστής παιδαγωγός ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση*, στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής αγωγής, Κυπριωτάκης Α., (επιμ.). *Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- ◆ Χαρουπιάς Α., (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*,
- ◆ Χαρουπιάς Α., (2005). *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης*,
- ◆ Χαρουπιάς Α., (2007). *Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις, κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό*, στο Θέματα ειδικής αγωγής τχ. 39, σελ. 54-65.
- ◆ Χρηστάκης Κ., (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*, Ατραπός, Αθήνα.
- ◆ Χρηστάκης Κ., (2007). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, στο Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, τόμος Β΄, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ◆ Ainscow M., (1997). *Towards inclusive schooling*, in British Journal of Special Education, vol.24, no.1, pp. 3-6.
- ◆ Ainscow M., (2007). *Taking an inclusive turn*, in Journal of research in special educational needs, vol.7, no.1, pp. 3-7.
- ◆ Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol.17, no.2, pp. 129-147.
- ◆ Avramidis, E. (2006). Promoting Inclusive Education: from «expertism» to sustainable inclusive practices. Στο R. Webb, (Ed). «*Changing teaching and learning in the primary school*». (pp103-114). Buckingham: OUP.
- ◆ Ball S. J., (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham - Philadelphia.
- ◆ Befring E., (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School, in Remedial and Special Education, vol.18, no.3, pp.182-187.
- ◆ Carrington S. & Robinson R., (2004). *A case study of inclusive school development: a journey of learning*, in International Journal of Inclusive Education, vol. 8, no.2, pp.141-153.
- ◆ Edgar E. & Polloway E., (1994). *Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues*, in Journal of special education, vol.27, no.4, pp.438-452.
- ◆ Elhoweris H. & Alsheikh N, (2006). *Teachers' Attitudes Toward Inclusion*, in International Journal of Special Education, vol.21, no. 1, pp.115-118.
- ◆ Farrell P., (2004). *School Psychologists Making Inclusion a Reality for All*, in School Psychology International vol.25, no. 1, pp.5-19.
- ◆ Gullian D. & Epstein M., (1990). *Behavior disorders*, in Haring, N, McCormick L., Exceptional children and youth, Ohio, 153-192.
- ◆ Handen B., (1997). *Mental retardation*, in Mash, E., Terdal, L., Assessment of childhood disorders, New York, pp. 369-407.

- ◆ Harris J., (1996). *Mental retardation*, in Harris J., *Developmental neuropsychiatry. Assessment, diagnosis and treatment of developmental disorders*, Oxford University Press, vol. 2, pp. 91-126.
- ◆ Hitchcock G. & Hughes D., (1995). *Research and the Teacher*, Routledge, London and New York.
- ◆ Huberman, M., (1993). *The lives of teachers*, Teachers College Press, London.
- ◆ Idol L., (2006). *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education, A Program Evaluation of Eight Schools*, in *Remedial and Special Education*, vol.27, no. 2, pp.77-94.
- ◆ Inclusion Terminology (2000). *Inclusion, Full Inclusion, Mainstreaming, Integration*
- ◆ Kogan M., (1975). *Educational Policy-Making: A Study on Interest Groups and Parliament*, Allen G. and Unwin, London.
- ◆ Karasavvidis I., (2004). *The New Science Teacher: Cultivating Good Practice (Book)*, in *Mind, Culture & Activity* vol. 11 no. 1, pp. 78-81.
- ◆ Korinek L, McLaughlin, & Laycoc V., (1995). *Least restrictive environment and collaboration*, in *Preventing School Failure*, vol.39, no. 3, pp.6-7.
- ◆ Lambe J. & Bones R., (2006). *Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience*, in *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, no. 2, pp. 167-186.
- ◆ Lipsky D. K. and Garner P., (1999). *Inclusive education: a requirement of a democratic society*, in *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems* των Daniels H. & Garner P., Routledge, London.
- ◆ McCormick L., (1990). *Communication disorders*, in Haring N, McCormick L., *Exceptional children and youth*, Ohio, pp. 327-363.
- ◆ Mitchell D., (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence - based teaching strategies* London: Routledge.
- ◆ Morley D., Bailey R., Tan J. & Cooke B., (2005). *Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education*, in *European Physical Education Review*, vol.11, no.1, pp. 84-107.

- ◆ Norwich B., (1996). Special needs education or education for all: Connective specialization or ideological impurity, in *British Journal of Special Education*, vol. 23 No.3, pp. 100-104.
- ◆ Questionnaire Design,(2006).*Definition of questionnaire*
- ◆ Salamanca statement and framework for action on special needs education, *Adopted by the world conference on special needs education: access and quality*, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- ◆ Sebba J., Ainscow M., (1996). *International developments in inclusive education: mapping the. Issues*, Cambridge Journal of Education vol. 26, No.1, pp.5-18.
- ◆ Soresi, S. & Notta, L. (2001). *La facilitazione dell' integrazione scolastica*, Padova: ERIP Editrice.
- ◆ Vlachou A., (2006). *Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of " inclusion " practices*, in *International Journal of Inclusive Education* vol.10, No.1, pp. 39-58.
- ◆ Yando R., Zigler E., (1984). *Severely handicapped children and their families a synthesis*, in Blacher J., *Severely handicapped children and their families*, Academic Press, Orlando - Florida.
- ◆ Zoniou - Sideri A., Deropoulou - Derou E., Karagianni P. & Spandagou I., (2006). *Inclusive discourse in Greece: voices, weak policies*, in *International Journal of Inclusive Education* vol.10, No. 2-3, pp. 279-291.