



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

**Η κοινωνική διάσταση της Ειδικής Αγωγής:
κριτική θεώρηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
(συνεκπαίδευσης) στην Ελλάδα**

Ιωάννης Νοβάκος

A.M.: 49

Επόπτης: Λέκτορας Μάρκου Αικατερίνη

Συνεπόπτης: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παπαγεωργίου Παναγιώτα

Συνεπόπτης: Επίκουρος καθηγητής Κουρκούτας Ηλίας

Ρέθυμνο, Δεκέμβριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΦΑΗΝΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.1. Ο ορισμός της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και του Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ο.Κ.....	13
1.2. Η σχολική ένταξη ως μια νέα και δυναμική εξελισσόμενη έννοια στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.....	16
1.2.1. Σχέση και διαφορές μεταξύ των όρων Ενσωμάτωση Ένταξη και Συνεκπαίδευση.....	32
1.2.2. Το πέρασμα από τη σχολική ένταξη στη συνεκπαίδευση ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.....	34
1.2.3. Κριτικές και περιορισμοί που άπτονται της θεωρίας της πλήρους ένταξης (inclusion) συνεκπαίδευσης.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.1. Ευρώπη.....	55
2.2. Ελλάδα.....	64
2.2.1. Η θέση και η εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ελληνική κοινωνία κατά διάρκεια του 20ού αιώνα.....	69
2.3. Συνεκπαίδευση και κοινωνιολογικές θεωρήσεις.....	81
2.3.1. Η θεωρία της συμβολικής διάδρασης (George Herbert Mead).....	84
2.3.2. Η θεωρία του πράττειν (Max Weber).....	86
2.3.3. Η συστημική θεωρία (Niklas Luhmann).....	88
2.3.4. Η δομικο-λειτουργική θεωρία του (Talkott Parsons).....	91
2.3.5. Ο Jurgen Habermas και η θεωρία της επικοινωνίας.....	92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΔΡΩΝΤΩΝ

3.1. Συνεκπαίδευση και αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες.....	96
3.2. Η κοινωνική συγκρότηση της αναπηρίας-ανεπάρκειας-υστέρησης βάσει των κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων.....	102
3.3. Θεωρητικο-επιστημονικές προσεγγίσεις και τάσεις στην ειδική αγωγή.....	111
3.4. Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης στη συνεκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολείο.....	124
3.5. Η οικογένεια ως οικοσύστημα των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες και ο ρόλος των γονέων.....	128
3.6. Ο νέος και αναθεωρημένος ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την πολιτική και εκπαιδευτική πρακτική της συνεκπαίδευσης.....	143
3.7. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού-παιδαγωγού στην αντιμετώπιση της ετερότητας και πολυμορφίας των ιδιαιτεροτήτων στο συμπεριληπτικό σχολείο.....	157

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ-ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ-ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....

4.1. Νόμος 1143/81.....	194
4.2. Νόμος 1566/85.....	199
4.3. Νόμος 2817/2000.....	204
4.4. Νόμος 3699/2008.....	212

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....

223

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

234

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επαφή και τριβή με αφορμή την καθημερινή συνεργασία που έχουμε με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, καθώς και με τους γονείς τους, μας κατέδειξαν ότι η συνεκπαίδευση, δηλαδή η από κοινού συνύπαρξη, συνεργασία, διδασκαλία και μάθηση των ατόμων με και χωρίς ειδικά προβλήματα ή ανάγκες, τούτέστιν ατόμων με (σωματικά, ψυχοδιανοητικά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά ή κοινωνικά προβλήματα), μπορεί να συντείνει προς την κατεύθυνση άμβλυνσης και μακροπρόθεσμα εξάλειψης των στερεοτύπων (*taboo*) και προκαταλήψεων απέναντι σ' αυτά τα παιδιά, και να αυξήσει τα κίνητρα ώστε να αποκατασταθούν οι δυσκολίες και οι ανάγκες που αντιμετωπίζει η ομάδα αυτών των παιδιών.

Στο παρόν πόνημα επιχειρείται μία εις βάθος και διεξοδική προσπάθεια μελέτης και ανάλυσης των θεμάτων που σχετίζονται με τη θέση αυτών των ατόμων στην ελληνική κοινωνία, συμβάλλοντας μ' αυτόν τον τρόπο στην ανάδειξη των προβλημάτων και στην ανάπτυξη του διαλόγου για τη βελτίωση της θέσης τους, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ισχύον δομικό και νομοθετικό ελληνικό πλαίσιο. Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, εκτός από δυσκολίες ή ανάγκες, έχουν και απόψεις αλλά και δικαιώματα όπως όλα τα άλλα παιδιά. Προφανώς εκτός από τη στήριξη και βοήθεια που χρειάζονται, πιο πολύ δικαιούνται και χρειάζονται την αξιοπρέπεια, το σεβασμό και την πίστη μας, ότι μπορούν να καταφέρουν και να κατακτήσουν πολύ περισσότερα πράγματα απ' αυτά που πιθανόν μπορούμε να φανταστούμε. Όπως κάθε εφαρμοσμένη επιστήμη, έτσι και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, κινείται μέσα στα πλαίσια του χωροχρόνου, γι' αυτό και δεν πρέπει ούτε μπορεί να 'ναι ανεξάρτητη απ' αυτόν. Η αποδοχή και εκτίμηση της διαφορετικότητας, και η υποστήριξη και παροχή βοήθειας σ' αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία παιδιών, συνιστά κύριο μέλημα όλων μας.

Διακαής μας πόθος και ελπίδα είναι το εγχείρημα αυτό να αποβεί χρήσιμο και ουσιαστικό στα άτομα που αντιμετωπίζουν τις προαναφερόμενες δυσκολίες και προβλήματα, καθώς και στις οικογένειές τους που είναι οι τελικοί αποδέκτες αυτών των δυσκολιών και αναγκών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε και στους γονείς των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες για την εμπιστοσύνη που επέδειξαν στο πρόσωπό μας, όπως επίσης και στα ίδια τα παιδιά για όσα μας έμαθαν και που τόσα χρόνια είχαμε την αυταπάτη ότι γνωρίζαμε.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου τη λέκτορα κυρία Αικατερίνη Μάρκου, η οποία παρά το φόρτο των επιστημονικών εργασιών που έχει επωμιστεί, αποδέχτηκε ασμένως να με αναλάβει και να με καθοδηγήσει σ' αυτό το δύσκολο αλλά συγχρόνως ενδιαφέρον εγχείρημα, όπως επίσης και τους συνεπόμενες της μεταπτυχιακής μου διατριβής αναπληρώτρια καθηγήτρια κυρία Παναγιώτα Παπαγεωργίου και επίκουρο καθηγητή κύριο Ηλία Κουρκούτα, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι αναλαμβάνοντας την εποπτεία και καθοδήγησή μου, ξεπερνούν τα όρια του μεγάλου φόρτου εργασίας τους. Επίσης, ως ελάχιστη τιμή και σεβασμό απέναντι στο πρόσωπό της, πρέπει να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κυρία Μαρία Κούση, που χωρίς την ηθική και ουσιαστική της βοήθεια και ψυχολογική στήριξη, θα είχα ελάχιστες πιθανότητες επιτυχίας σ' αυτήν τη μεταπτυχιακή διατριβή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο, συνιστούσε και συνιστά ένα απ' τα σημαντικότερα ζητήματα στο πλαίσιο των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ατομικών ελευθεριών. Αν και η εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών, καθώς και η εξάλειψη της περιθωριοποίησής τους, συνιστά αναμφισβήτητα ή τουλάχιστον θα έπρεπε να συνιστά βασικό θέμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και να προσεγγίζεται κοινωνικά και πολιτικά ως τέτοιο, παρά ταύτα δεν αντιμετωπίζεται έτσι καθότι οι διακηρύξεις δεν αρκούν από μόνες τους, ούτως ώστε να αμβλύνουν τις πολιτικές πρακτικές του αποκλεισμού. Συγχρόνως, απαιτείται απ' την άλλη πλευρά και η ενδεδειγμένη αναδίφηση της παιδαγωγικής διάστασης της ένταξης, συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Πέρα από κάθε αμφισβήτηση, είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, προϋποθέτει κάθε φορά, μια κατάλληλη εκπαίδευση, κοινωνικά προσανατολισμένη και πολιτισμικά προσαρμοσμένη. Ως παιδαγωγική της ένταξης, ορίζεται το σύνολο των μορφωτικών και διαπαιδαγωγικών πρακτικών και θεωρήσεων, που αποσκοπούν στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό, στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας και στην παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για ισάξια και ισότιμη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Επομένως, η ένταξη βρίσκεται αντιμέτωπη πλέον με μία νέα πρόκληση, όπου καλείται να παρέχει λύσεις, αντιμετωπίζοντας ζητήματα όπως η κατάργηση των διακρίσεων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρώπινων δικαιωμάτων. Άλλωστε, για τη διαδικασία της ένταξης είναι πολύ σημαντικό το ζήτημα της διαφορετικότητας.

Τα τελευταία χρόνια προκειμένου να καταστεί δυνατή σε διεθνές επίπεδο η εκπαιδευτική φιλοσοφία της ένταξης,¹ προωθείται η αρχή της συνεκπαίδευσης,

¹ Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στη συνεχόμενη και πολύπλοκη διεργασία δημιουργίας εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (άδηλων και έκδηλων), που κατατείνουν στην αναδιάρθρωση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών σχέσεων και σχολικών δομών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των μαθητών, καθώς και στις διάφορες και διαφορετικές ανάγκες τους στο σύγχρονο σχολείο. Ως εκ τούτου, απ' αυτή την άποψη δεν συνιστά αυτοσκοπό η ένταξη, αλλά ουσιαστικά είναι το μέσο προκειμένου να δημιουργηθούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα σχολεία.

σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δηλαδή άτομα με σωματικές, ψυχοδιανοητικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές ή κοινωνικές διαταραχές, δυσλειτουργίες, ανεπάρκειες ή δυσκολίες), θα μπορούν να συνεκπαιδεύονται με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Evans & Richardson, 1989· Salisbury et al., 1995). Συνεπώς, το αποκορύφωμα μιας μακράς ιστορίας, η οποία σχετίζεται με τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας από την κοινωνία σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με τις κοινωνικές στάσεις, με τις αξίες και εν γένει τη φιλοσοφία της κάθε εποχής, συνιστά η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες. Η ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, τις τελευταίες δεκαετίες αναδείχθηκε ως ένα από τα κυρίαρχα προβλήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες, καθώς και της παιδαγωγικής έρευνας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Οι προτεραιότητες στην εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας, τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της, οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, διαμόρφωσαν μία πλειομορφικότητα και ποικιλία εκπαιδευτικών μοντέλων, βάσει των οποίων επιχειρήθηκε η εφαρμογή και υλοποίηση του στόχου της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στο γενικό σύνολο. Η έμφαση όμως δόθηκε στις οικονομικές και διοικητικές ρυθμίσεις, έτσι ώστε να διαμορφωθούν νέες οργανωτικές δομές για να μπορέσει να καταστεί δυνατή η ένταξη της ειδικής και κανονικής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (Τζουριάδου, 1995). Πλέον, ο νέος ρόλος της Ειδικής Αγωγής ενισχύεται από κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες και νομοθετικές αλλαγές, όπως είναι η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων των Ηνωμένων Εθνών (1975), η Διακήρυξη Sundberg για τα Ανάπηρα Άτομα (1981) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) μεταξύ πολλών άλλων. Η ενσωμάτωση θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή και ένταξη όλων των ατόμων, ως μία διαδικασία άμβλυνσης των διαφορών χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, σε μία πολιτεία ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων. Ως εκ τούτου, η διαδικασία της ενσωμάτωσης ή ένταξης αποτελεί τη συνισταμένη πολλών και ποικίλων διεργασιών που επιτελούνται σε διάφορα επίπεδα, όπως το κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικονομικοπολιτικό, πολιτισμικό, ατομικό, συλλογικό και συναρτάται με την οριοθέτηση των εννοιών της αναπηρίας και του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες άμεσα, και τούτο επειδή οι συγκεκριμένες έννοιες απαιτούν πολυδιάστατη προσέγγιση, ειδάλλως μπορεί να μας οδηγήσουν συνάμα σε αφελή ιδεολογήματα και πρακτικές (OECD, 1995).

Σήμερα, η ίδια η κοινωνία πολλές φορές με τον τρόπο που λειτουργεί, δημιουργεί περισσότερες δυσκολίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες, κάτι που συνιστά κοινό τόπο και είναι αποδεκτό απ' όλους. Οι απαιτήσεις της πλουραλιστικής και διαπολιτισμικής σημερινής κοινωνίας, καθιστούν και επιτάσσουν ως αναγκαία την επανεξέταση και αναοροθέτηση των στόχων της εκπαίδευσης και την επίτευξη τούτων με νέους τρόπους. Κατά συνέπεια, μία νέα παιδαγωγική αντίληψη σ' αυτό το πλαίσιο πρέπει να διέπει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκρίνεται στη νέα αναδυόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Απαιτείται επομένως, η αλλαγή τόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των μεθόδων που εφαρμόζονται, έτσι ώστε να μπορούν να ανακαλύπτουν και να βιώνουν τα παιδιά τη μάθηση σε ένα περιβάλλον όπου αφενός θα τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους αφετέρου θα νιώθουν αποδοχή και σεβασμό για τους άλλους.

Στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν την Ειδική Αγωγή ως αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Επίσης, τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον βιβλιογραφικά και ερευνητικά τα τελευταία χρόνια για τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη δημόσια εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε παιδιού σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών, να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία ανεξάρτητα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Εξάλλου, έχει δείξει η ίδια η πράξη ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνηθισμένα ή κανονικά σχολεία, έχει πολλαπλά οφέλη και για όλους τους άλλους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία («υγιή» παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί) και όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες. Φυσικά για την τελευταία κατηγορία παιδιών, είναι σαφές πόσο σημαντικό είναι να εντάσσονται στο σχολείο με όρους ισότητας, αποδοχής και σεβασμού, ενισχύοντας την κοινωνικοποίησή τους που εδράζεται σε αισθήματα αλληλοσεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης.

Εντούτοις από την άλλη πλευρά και οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες νιώθουν και αισθάνονται δικαιωμένοι, εφόσον έχουν και οι ίδιοι ενεργό ρόλο βιώνοντας την

εκπαίδευση ως μία συμμετοχική διαδικασία. Βέβαια, είναι αλήθεια ότι οι κοινωνίες στις οποίες έχουμε μεγαλώσει, η αναπηρία δεν ήταν και δεν έχει καταστεί ακόμα και σήμερα φαινόμενο του βίου μας (βλ. Uditsky, 1993). Απεναντίας, τα ανάπηρα παιδιά που δεν ήταν παιδιά του σχολείου μας ή της γειτονιάς μας, θεωρούνταν ως το «κοινωνικό στίγμα» της οικογένειάς τους και ως εκ τούτου συνιστούσαν αντικείμενα φόβου, ενοχής και σε ορισμένες περιπτώσεις που ήταν οι καλύτερες οίκτο. Ως άμεση συνέπεια μιας τέτοιας κοινωνικής αντιμετώπισης που χαρακτηριζόταν από τα φαινόμενα της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης ήταν η κατασκευή και ανάπτυξη μιας σειράς «μύθων» και προκαταλήψεων, που ακόμα και σήμερα δυσκολεύουν τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή ιδιαίτερες δυσκολίες. Η αποφυγή της επαφής με τους ανάπηρους και οι αντιδράσεις που δείχνουμε, εδράζονται σε αρνητικά στερεότυπα της κοινωνίας μας, σε πανάρχαιες προκαταλήψεις και σε ιδεολογίες που ιστορικά χρησιμοποιούνται προκειμένου να υποστηριχθεί η κοινωνική καταπίεση (βλ. Tomlinson, 1982). Όταν οι υποκειμενικές υποθέσεις θεωρούνται ή καθίστανται ως φυσικές και αντικειμενικές αλήθειες, τότε η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων καθίσταται ως ένα από τα πιο πολύπλοκα και δύσκολα κοινωνικά φαινόμενα. Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προσάπτονται στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει γίνει υποκείμενο προκαταλήψεων είναι στερεοτυπικά και ιδωμένα ως «φυσικά» και «αντικειμενικά». Ο Giroux (1984) αναφέρει ότι οι ιδεολογίες μέσα από την ιστορική τους πορεία και ως δεύτερη φύση του ανθρώπου, διαμορφώνονται και παγιώνονται ως σταθερές συνήθειες. Επίσης, ο Παπαϊωάννου (1984: 22) στην αναφορά και τοποθέτησή του σχετικά με την αναπηρία, υστέρηση, ανεπάρκεια, λέει ότι οι «προκαταλήψεις» είναι εκτιμήσεις, βάσει των οποίων ένα άτομο ή μια ομάδα αξιολογούνται εκ των προτέρων αρνητικά ως προς το ότι και γιατί υπάγονται σε μια ορισμένη κατηγορία ή ομάδα ατόμων, όπου η όλη διάταξη καθίσταται με βάση τα στερεότυπα ή κλισέ, δηλαδή άκριτων αξιολογήσεων που έχει εσωτερικεύσει κάποιο υποκείμενο και που πάλι με τη σειρά του μετέρχεται αυθόρμητα, άκριτα και άκρατα χωρίς να τις έχει εξετάσει και ελέγξει συστηματικά, στο μέτρο βέβαια που οι συγκεκριμένες «προκαταλήψεις» συνιστούν στοιχεία της υποκειμενικής συνείδησης και αντανάκλαση της αντικειμενικής πραγματικότητας.

Όταν η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο κανονικό ή γενικό σχολείο χρησιμοποιείται ως αυτοσκοπός, η διαδικασία κοινωνικοποίησης των

παιδιών εξισώνεται και ταυτίζεται με την ομαλοποιητική διαδικασία. Γι' αυτό και τούτη η ταύτιση συνιστά ουσιαστικά ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια της ένταξης, συντηρώντας, πολλαπλασιάζοντας, αναπαράγοντας και διαιωνίζοντας όλες εκείνες τις συνθήκες αποκλεισμού και απομόνωσης των ατόμων. Στα πλαίσια της εφαρμοσμένης πρακτικής, η ομαλοποίηση εκτιμά τον ανάπηρο μαθητή μόνο στο βαθμό που προσπαθεί να ανταποκριθεί στο μοντέλο του φυσιολογικού, αρνείται τη διαφορετικότητά του, ωθεί τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες να εσωτερικοποιήσουν τις καταπιεστικές πρακτικές και σταθερές της πλειοψηφίας αρνούμενοι τη δική τους ταυτότητα, διαιωνίζει την αναπηρία ως μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας» και τέλος εμποδίζει αντί να ομαλοποιεί τις περιορισμένες και περιοριστικές υπηρεσίες ως προς τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών, εξυμνώντας μ' αυτό τον τρόπο τη μετριότητα και ομοιογένεια και διευρύνοντας από την άλλη πλευρά την έννοια της «ομαλότητας».

Μέσα στην κοινωνία αναπτύσσεται και ζει το άτομο ως οντότητα. Μαθαίνει νόρμες συμπεριφοράς που κατευθύνουν τις σχέσεις του με τους συνανθρώπους του, υφιστάμενος διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ίδια την κοινωνία. Στην κοινωνία επίσης, ο κάθε άνθρωπος έχει το αναφαίρετο δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης. Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση του ατόμου, επέρχεται μακριά από την κοινωνία (Φεντ, 1989). Η διαδικασία ένταξης των ατόμων στην κοινωνία δεν είναι ουδόλως εύκολη και απλή και δη στις περιπτώσεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου καθίσταται ακόμη δυσκολότερη η διαδικασία ένταξής τους, καθότι τα συγκεκριμένα άτομα αποκλίνουν απ' αυτό που η κοινωνία θεωρεί ως φυσιολογική έκβαση της ανάπτυξής τους, βάσει των κοινωνικών προσδοκιών και νορμών (Mash & Terdal, 1997). Πέραν τούτου όμως, δεν μπορούμε και να αρνηθούμε σε πολλές περιπτώσεις ότι οι αναπηρίες, διαταραχές, δυσλειτουργίες, ανεπάρκειες, υστερήσεις, εμπόδια που παρουσιάζουν και έχουν τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες, συνιστούν για αυτά τα άτομα ένα πρόβλημα. Το πρόβλημα οξύνεται βέβαια, όταν έρχεται να προστεθεί και να προσκολληθεί σ' αυτό η προκατάληψη της ίδιας της κοινωνίας. Φυσικά, αναφερόμαστε στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, ανεπάρκειας, που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων, αφού στιγματίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hass, 1984). Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι τα άτομα αυτά να βιώνουν την εμπειρία μιας αποτυχίας, επιζητώντας την έλλειψη σχέσεων και την

απομόνωση στη ζωή τους, όταν η ίδια η κοινωνία διάκειται απέναντί τους με μία αρνητική στάση που τηρείται συνεχώς και αδιαλείπτως. Μάλιστα, η σημαντικότερη αιτία τις περισσότερες φορές για την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι, η στάση της κοινωνίας απέναντι σ' αυτά τα άτομα και όχι οι αναπηρίες ή οι περιορισμοί που τυχόν βιώνουν και αντιμετωπίζουν τούτα τα άτομα (Bassett & Smith, 1996).

Ο Μπέρτολτ Μπρέχτ στο έργο του ο «Βίος του Γαλιλαίου», θέτει ως μοναδικό σκοπό της επιστήμης την ελάφρυνση του μόχθου της ανθρώπινης οντότητας. Αν η αρχή αυτή έχει μία φορά αξία για τους περισσότερους από εμάς, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει πολλαπλάσια, διότι σ' αυτούς τους συνανθρώπους μας διάφορες φυσικές αδυναμίες επιτείνουν αυτό το «μόχθο». Συνεπώς, θα πρέπει να παρεμβαίνει η επιστήμη με τη γενικότερη έννοιά της, προκειμένου να βελτιώσει, να θεραπεύσει όπου και όσο μπορεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να αποδώσει **«κοινωνική δικαιοσύνη»**, εγείροντας προϋποθέσεις ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηριζόμενη από διάφορες και διαφορετικές επιστήμες, θα πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο αυτών των ατόμων με τον ιδιαίτερο τρόπο που απαιτείται ανάλογα με τη φυσική ή νοητική τους αδυναμία, **διαπαιδαγωγώντας το παιδί να έχει αγάπη για τη ζωή, γνώση των δικαιωμάτων του και πίστη στις δυνάμεις του.** Ως απώτερος σκοπός επίσης, θα πρέπει να είναι η επίτευξη της **ένταξης στις κοινωνικές και πολιτιστικές διαδικασίες** μέσω της σχολικής ένταξης. Σύμφωνα με την άποψη του Kress (1999), το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σ' ένα ασταθή κόσμο, κάτι που μας βρίσκει απολύτως σύμφωνους, αλλά με την προϋπόθεση ότι θα ενισχυθεί ο κοινωνικός και παιδαγωγικός του ρόλος, καθώς και η διασύνδεσή του με την κοινωνία. Προτεραιότητα αποτελεί ένα σχολείο με όραμα για μια καλύτερη συμμετοχική εκπαίδευση που δεν θα αποκλείει κανένα μαθητή/τρια από τις δράσεις του, που δεν θα φοβάται να αναλάβει πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση, που θα έχει ως στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών, που δεν θα φοβάται να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και που θα παράγει γνώση μέσα από την ανακάλυψη και τη δημιουργική φαντασία και έκφραση όλων των απόψεων και ιδεών, στο χώρο της τάξης, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Συγκεκριμένα, ένα σχολείο που θα

αναλαμβάνει δράσεις με στοχοθετικό πλαίσιο για **όλα τα παιδιά** και που θα προσφέρει διέξοδο στην πρωτοβουλία και δημιουργικότητα των μαθητών μέσα απ' αυτές τις δράσεις. Φυσικά, προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η οικοδόμηση ενός πλαισίου συνεργατικής μάθησης, όπου οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και την κοινωνία θα είναι καθημερινή πρακτική και δεν θα αποβλέπουν στον εντυπωσιασμό και το εφήμερο. **Στόχος μας** είναι το πέρασμα από τη διδασκαλία στη μάθηση, στη διερεύνηση, από την παθητική μάθηση στην καθοδηγούμενη πρακτική και τη διάδραση με τους άλλους, από τον ατομικισμό στη συμμετοχή και τη συνυπευθυνότητα. Πλέον, είναι προφανές ότι η ανεπάρκεια, αναπηρία, διαταραχή, δυσλειτουργία είναι εν πολλοίς μια μορφή παθογένειας, ένα φαινόμενο κοινωνικό που έχει την αφετηρία, τις απαρχές στο προγεννητικό, το περιγεννητικό και μεταγεννητικό στάδιο και επεκτείνεται σταδιακά στην οικογένεια, στην κοινότητα, το σχολείο, τα κοινωνικά δίκτυα, στο κεφάλαιο μιας περιοχής και τέλος στην κουλτούρα, διαμορφώνοντας αξίες, πεποιθήσεις, αρχές, αντιλήψεις, ιδέες, στάσεις, πρακτικές και προκαταλήψεις. Σήμερα, η αφομοίωση από την Ειδική Αγωγή δημιουργικών ευρημάτων πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους επιστημών είναι πλέον μια πραγματικότητα: Επιστήμες όπως η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, η Ιατρική και η συστημική προσέγγιση εν γένει, έρχονται να προσφέρουν τα φώτα τους στην επιστήμη και το σύστημα της Ειδικής Αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.1. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ Ε.Ο.Κ.

Η διεθνής ταξινόμηση Δυσλειτουργιών, Ανικανοτήτων και Αναπηριών (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps-ICIDH) συντάχθηκε και πρωτοδημοσιεύθηκε το (1980) από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO). Άτομα με Αναπηρία ή Ειδικές Ανάγκες σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία ή απώλεια που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη και κατά τούτο τον τρόπο συνιστά τροχοπέδη στην ικανότητα άσκησης μιας δραστηριότητας ή της λειτουργικής ικανότητας λόγω κάποιας βλάβης. Συνεπώς, η αναπηρία συνιστά έκφραση αδυναμίας του ατόμου να επιτελεί δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως είναι η ατομική φροντίδα, η μετακίνηση, η απασχόληση και οι κοινωνικές συναναστροφές. Βάσει και αναφορικά μ' αυτή τη θεώρηση, υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

Ως μειονέκτημα (*deficiency*), ορίζεται η «απώλεια ή η αλλοίωση μιας δομής ή μιας ανατομικής ή ψυχολογικής λειτουργίας». Ως εκ τούτου, ο όρος μειονεξία (*handicap*) υποδηλώνει το αποτέλεσμα της αναπηρίας ή της βλάβης. Η αδυναμία του ατόμου να εκπληρώσει μια δραστηριότητα που θεωρείται φυσιολογική και άρα συνδέεται με τις αντιλήψεις και τις απαιτήσεις της κοινωνίας για την αναπηρία, εκφράζεται με την μειονεξία.

Η ανικανότητα (*incapacity*), συνιστά το αποτέλεσμα του μειονεκτήματος και αντιστοιχεί σε κάθε ολική ή μερική ελάττωση ή μείωση της ικανότητας, στο να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, σε σχέση μ' αυτό που θεωρείται ως φυσιολογικό για ένα ανθρώπινο ον.

Το ελάττωμα (*disadvantage*), συνιστά το αποτέλεσμα μιας ανικανότητας ή ανεπάρκειας που απαγορεύει ή αναστέλλει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που χαρακτηρίζεται ως ομαλός (συναρτήσει της ηλικίας, του φύλου, των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων) που ισχύουν για το άτομο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ. 230/38/10.9.81, άρθρο 1.5.).

Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου μοντέλου ταξινόμησης από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) και η παγκόσμια και καθολική αποδοχή του με επιμέρους μικρές διαφοροποιήσεις, είναι αναμφίβολα η μεγαλύτερη πρόοδος στον τομέα της αποκατάστασης και ισοδύναμη κατά την άποψή μας με την αναγνώριση του ρόλου κοινωνιολογικών παραμέτρων, στη λαϊκή υγεία που αναπόφευκτα οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό του όρου «Υγεία», ως την κατάσταση της πλήρους φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας ατομικο-συλλογικά, και σε αρμονική ισορροπία με το περιβάλλον θα προσθέταμε εμείς. Αυτή η διεθνής ταξινόμηση, υπό το φως νέων δεδομένων της τελευταίας δεκαετίας τα οποία αποδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο της προσωπικής και κοινωνικής υπόστασης του πάσχοντος στη δομή, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της αποκατάστασης, αναθεωρήθηκε τον Ιούλιο του 1999 (ICIDH 2) και εξεδόθη ως τελικό σχέδιο το Δεκέμβριο του 2000. Έτσι για παράδειγμα ο όρος «ανικανότητα» (*disability*), κατέστη «δραστηριότητα» (*activity*) και η «αναπηρία» (*handicap*), μετετράπη σε «συμμετοχή» (*participation*). Ίσως τούτοι οι όροι να ακούγονται στον αναγνώστη ως ταυτόσημα θεωρητικά εφευρήματα και να αναφαίνονται σαν να παίζουμε με τις λέξεις που εκφράζουν το ίδιο αντικείμενο, τουτέστιν την αναπηρία. Δεν είναι όμως έτσι. Η ανικανότητα (*disability*) αυτή, αφορά στις διαταραχές, τις μεταβολές, τους περιορισμούς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ασθενούς και του περιβάλλοντός του, υπό τη φυσική και σωματική τους υπόσταση. Στον αντίποδα η αναπηρία (*handicap*), αφορά διαταραχές, μεταβολές και περιορισμούς, αλλά στους κοινωνικούς ρόλους που το άτομο καλείται, αναμένεται και προσδοκάται να διαδραματίσει με την όποια βαθμού κινητική δυσλειτουργία ή ψυχοδιανοητική διαταραχή αντιμετωπίζει. **Η ανικανότητα είναι μια σωματική ή και ψυχική κατάσταση, ενώ η αναπηρία είναι μια κοινωνική νόσος.**

Η αναπηρία είναι αυτή που προσβάλλει την ποιότητα ζωής, δηλαδή την ικανοποίηση και την απόλαυση που δημιουργεί στον άνθρωπο η συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και στην υποκειμενική αίσθηση ασφάλειας και πληρότητας. Το συμπέρασμα που συνάγεται αβίαστα από τις

παραπάνω επισημάνσεις είναι ότι η «ανικανότητα» όπως και η νόσος είναι διαταξική, όμως οι συνέπειες και επιπτώσεις της «αναπηρίας» έχουν βαθιά κοινωνικό και οικονομικό χαρακτήρα, τουτέστιν ταξικό.

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό του **Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ο.Κ.** αναφέρεται ότι:

Ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες», περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές μειονεξίες και ανεπάρκειες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, των διανοητικών και των ψυχικών βλαβών που αναστέλλουν ή αποκλείουν την επιτέλεση λειτουργίας ή δραστηριότητας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αριθ. L56 της 9/3/93).

Αυτό που διαφαίνεται από το σύνολο των παραπάνω ορισμών είναι η τάση μιας περιγραφής βασισμένης στην «έλλειψη ικανοτήτων και συγκεκριμένων ανθρώπινων χαρακτηριστικών», που έχουν σαν έκβαση το «ελάττωμα» ή το «μειονέκτημα». Ωστόσο θα ήταν μέγα λάθος να παραμεληθούν οι **κοινωνικοί** παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό των σωματικών και νοητικών χαρακτηριστικών και της αναπηρίας εν γένει. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η αναπηρία συνιστά περισσότερο κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό (Oliver, 1990) και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει η ίδια η κοινωνία να κατανοήσει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προέρχονται τα περισσότερα από τις αλληλεπιδράσεις που ορίζει η ίδια η κοινωνική οργάνωση. Τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η ίδια η κοινωνία, μπορούν να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν κατηγοριοποιήσεις, ελλείμματα και στερεότυπα που ενισχύουν το «μύθο» της μειονεξίας.

Όπως αναφέρει και ο Ainscow (1995), ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η σύγχρονη Παιδαγωγική και το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών. Με άλλα λόγια, δεν έχει αξία τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες τους για την εκπαιδευτική πράξη, όσο η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων (James, 1999). Προκειμένου να υπάρξει η υλοποίηση αυτής της αντίληψης, απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο γενικό, κανονικό, ενιαίο σχολείο και ταυτόχρονα να υπάρξει σταδιακή μείωση του αριθμού

των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν απομονωμένα, συντηρώντας το μοντέλο του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης.

1.2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΩΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΣΣΟΜΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ιστορικά οι προβληματισμοί αναφορικά με την έννοια της Ειδικής Αγωγής μπορούν να τοποθετηθούν γύρω στα 1700, όπου η κίνηση και το ενδιαφέρον σχετικά με τη σχολική ενσωμάτωση εξελίχθηκε και αναδύθηκε τη δεκαετία 1970-80. Σπάνια τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν από το συγκεκριμένο ιστορικό σημείο είχαν τη δυνατότητα για σχολική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση ή ένταξη.

Γενικά, η έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης ή ένταξης θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό σε ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς (Biklen, 1985· Winzer, Rogow & David, 1989). Φυσικά, ανάλογα με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να διαφοροποιείται η έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, αφού συναρτάται από τη φιλοσοφία και τα προγράμματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υιοθετούν. Ο όρος «ενσωμάτωση» ωστόσο χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται προκειμένου να εξαιρεθεί η περιθωριοποίηση και η απομόνωση (Κυπριωτάκης, 2001: 19). Επίσης, ο όρος ενσωμάτωση (*mainstreaming, incorporation*) εκφράζει και δηλώνει τη μονόδρομη εξομοίωση και προσκόλληση του ενός προς το σύνολο ή διαφορετικά σημαίνει την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου με την απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000α: 36). Το παιδί με αναπηρία, αναμένεται να αποκτήσει μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής της ενσωμάτωσης, τις νόρμες συμπεριφοράς και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά της ομάδας των παιδιών στην οποία εντάσσεται, ώστε να εισέλθει σε διαδικασία «ομαλοποίησης» (Vlachou, 1997). Επομένως, όταν αναφερόμαστε στην σχολική ενσωμάτωση, εννοούμε την εγκαθίδρυση και εδραίωση μιας ευρύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας

ομάδας, δηλαδή την αμοιβαία και εκατέρωθεν προσαρμογή μεταξύ ενός προσώπου και μιας ομάδας, καθένα από τα στοιχεία της οποίας μεταμορφώνεται και εμπλουτίζεται με το άλλο δια της επαφής (Δελλασούδας, 2005: 125).

Η σχολική ενσωμάτωση θεωρείται από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα των τελευταίων ετών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, καθώς ερείδεται στο συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα για ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Νοηματικά θα υποστηρίζαμε ότι βρίσκεται πολύ κοντά στον όρο **κοινωνικοποίηση-socialization**. Ο όρος *mainstreaming* σημαίνει την τοποθέτηση ενός παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες, σε ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί για παιδιά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου που τους εξασφαλίζει την παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών, το οποίο όμως δεν αλλάζει. Δεδομένου τούτου, η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού καθίσταται με τέτοιο τρόπο ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης για τους υπόλοιπους μαθητές, συνιστώντας ουσιαστικά έτσι το στόχο της «ενσωμάτωσης». Επομένως, αντί να τροποποιούμε το πρόγραμμα της τάξης βάσει των αναγκών των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, επιλέγουμε τις ενότητες, τα μαθήματα ή ακόμα και τις επιμέρους διδακτικές ώρες, στις οποίες ο μαθητής θα μπορούσε να ωφεληθεί αν συμμετείχε πάντα με την απαραίτητη υποστήριξη (Χαρούπιας, 1997). Η αποσαφήνιση της έννοιας «ενσωμάτωση», απαιτεί την μετατόπιση από το οργανωτικό στο ουσιαστικό περιεχόμενο, που συνδέεται με το χαρακτήρα των παιδαγωγικών δράσεων και σχέσεων μέσα στο σχολικό χώρο. Ενσωμάτωση σημαίνει να ζεις και να συμβιώνεις μαζί με τους άλλους. Να έχεις τη δυνατότητα να συμμετέχεις και να επηρεάζεις με τη συμπεριφορά σου τα τεκταινόμενα. Να σέβεσαι και να διατηρείς τη διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα. Μόνο με τη διαρκή αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας είναι εφικτή η ενσωμάτωση. Προφανώς η ενσωμάτωση, δεν συνεπάγεται καθετί διαφορετικό απ' αυτό που θεωρείται κανονικό και μπορεί να εξαλειφθεί με την αγωγή και τη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση συνεπάγεται κάτι παραπάνω από την εναρμόνιση και προσαρμογή των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες στη ζώσα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Κάθε άνθρωπος επηρεάζει και επηρεάζεται από την ομάδα μέσα στην οποία ζει, μέσω των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης. Επιτυγχάνει την ενσωμάτωσή του

(σχολική, επαγγελματική και κοινωνική), βιώνοντας τον εαυτό του σε παράλληλη τροχιά και διαδρομές με τα άλλα μέλη της ομάδας. Με την ενσωμάτωση επιτυγχάνεται και πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης η **κοινωνικοποίηση** και δεν υφίσταται αφομοίωση και προσαρμογή των μελών της ομάδας εκατέρωθεν. Συνεπώς, η κοινωνία νοείται ως ένα πεδίο ελευθερίας και όχι ως ένας μηχανισμός καταναγκασμού. Ένας από τους λόγους που αποτυγχάνει η ενσωμάτωση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνία είναι και η αντίστοιχη αποτυχία ενσωμάτωσής τους στις οικογένειές τους. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις ζουν στο περιθώριο των οικογενειών τους. Πλέον στις μέρες μας, η δεσπόζουσα αντίληψη που επικρατεί και κυριαρχεί για την ενσωμάτωση είναι τα προβλήματα των παιδιών σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς, είτε αυτά είναι μικρά είτε μεγάλα να αντιμετωπίζονται στο κανονικό σχολείο και δη μέσα στην κοινή τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά και μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Τζουριάδου & Μπιτζαράκης, 1990: 95-104). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προφανές ότι τοποθετούνται ακούσια στο περιθώριο της κοινωνίας, αντιμετωπίζοντας τις περισσότερες φορές ρατσιστική συμπεριφορά και προκαταλήψεις (Παπαϊωάννου, 1984: 17-24). Διαπιστώνουμε ότι στην ενσωμάτωση τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά εξαφανίζονται έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου (Papasprou, 1990). Σε κοινωνικό επίπεδο, η ενσωμάτωση συνιστά προδιαγεγραμμένη και μονόδρομη διεργασία εξομοίωσης με τα κατεστημένα πρότυπα. Με την ενσωμάτωση συνενωνόμαστε σ' ένα σώμα.² Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε τις έννοιες «ενσωμάτωση» και «ένταξη» ως ταυτόσημες. Η ενσωμάτωση συνεπάγεται την ένταξη ατόμων σ' ένα κοινωνικό σύνολο το οποίο είναι ευρύ. Ως εκ τούτου, στην περίπτωση μας σημαίνει την ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνία των μη αναπήρων.³ Όταν αναφερόμαστε δε σε μειονοτικές-πολιτισμικές ομάδες, η ταύτιση είναι ανύπαρκτη και αυτό γιατί η κοινωνική ενσωμάτωση συνιστά εκείνη τη διαδικασία όπου επιτρέπει στο άτομο να μετατρέψει και να κάνει δικά του, τα πολιτιστικά πρότυπα που υπερέχουν μέσα σε μια κοινωνική ομάδα ή κοινωνία.

² Βλ. στο «Λεξικό της Δημοτικής-Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό-Ετυμολογικό», εκδ. Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, 2^η έκδοση, Αθήνα, 1997 τα αντίστοιχα λήμματα.

³ Βλ. το λήμμα «Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές Ανάγκες» στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1990, τόμ. 4ος, σ. 1918.

Ουσιαστικά η ενσωμάτωση κατανοείται ως το άθροισμα μιας ολότητας των διάφορων συστατικών στοιχείων του κοινωνικού συστήματος.⁴

Οι τύποι κοινωνικής ενσωμάτωσης που διακρίνουμε στις κοινωνικές επιστήμες είναι τέσσερις: ο κανονιστικός, ο πολιτισμικός, ο επικοινωνιακός και ο λειτουργικός. Αν και στην ελληνική γλώσσα υφίσταται διαφορά στην ερμηνεία των λέξεων «ενσωμάτωση» και «ένταξη» έστω και μικρή, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επιστήμονες δεν μπορούν να ξεχωρίσουν μεταξύ των δύο όρων κάποια διαφορά.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο και σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την οροθέτηση των λέξεων «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν μπόρεσαν να διακρίνουν μεταξύ των δύο όρων καμία απολύτως διαφορά (Κόμπος, 1990: 7). Όπως αναφέρει και ο Κόμπος (ό.π.), με τον όρο ενσωμάτωση δηλώνουμε την πλήρη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες (σωματικές, αισθητηριακές, ψυχοδιανοητικές, μαθησιακές, συναισθηματικές ή κοινωνικές) μέσα στη συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους. Η Sjoqvist (1981) αναγνωρίζει ένα ρόλο κοινωνικοποίησης στην ενσωμάτωση. Τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες συμμετέχουν μέσω αυτής όχι μόνο στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, αλλά και στις εξωσχολικές δραστηριότητες των φυσιολογικών συμμαθητών τους. Κατά τον Τσιναρέλη (1993) υφίσταται χρονολογικός και εννοιολογικός διαχωρισμός του όρου «ενσωμάτωση», δίνοντας τον εξής ορισμό: «ενσωμάτωση» σημαίνει η αλληλοαποδοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας από μια ομάδα ή ένα σύνολο. Αυτό σημαίνει την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων χωρίς την παροχή κάποιας ιδιαίτερης βοήθειας είτε από την ομάδα είτε από οποιοδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με έκβαση τη διατήρηση και παγίωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα, αλλά και την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας από τις διαμορφούμενες σχέσεις. Επομένως, με την ενσωμάτωση έχουμε αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Ουσιαστικά δεν πρόκειται για αφομοίωση και προσαρμογή του ατόμου στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά για τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης. Κοντολογίς, υφίσταται μια προσπάθεια εξάλειψης της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των

⁴ Βλ. στα «Βασικά Θέματα Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογικό Λεξικό», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1982, σ. 119 το λήμμα «ενσωμάτωση».

ατόμων. Γενικά, ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις προσπάθειες αποφυγής, απομόνωσης και περιθωριοποίησης των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρει και ο Τριλιανός (1992: 192), ο όρος ενσωμάτωση «υποδηλώνει μια διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία κοινωνία και ειδικό άτομο προσπαθούν να προσαρμοστούν αμοιβαία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που η κάθε πλευρά παρουσιάζει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο».

Ο όρος ένταξη (*integration*) τώρα, συνιστά την εξέλιξη του όρου ενσωμάτωση, που σημαίνει τη συστημική τοποθέτηση ενός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου υποκειμένου ως ακέραιου και αυτοτελούς μέρους του ευρύτερου όλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α: 36). Στα λατινικά το ρήμα *integrate* σημαίνει «ολοκλήρωση, συμπλήρωση», περιγράφοντας τη σκόπιμη τοποθέτηση ενός υποκειμένου σ' ένα άλλο σύνολο προκειμένου να αποτελέσει οργανικό μέλος του. Η ανάδυση του όρου «ένταξη» (*integration*) ιδιαίτερος στις δεκαετίες του '50 και '60, αντικατόπτριζε την επιθυμία για απομάκρυνση από οποιαδήποτε έννοια αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και αποστασιοποίησης από τις παραδοσιακές πρακτικές. Με τον όρο ένταξη δηλώνουμε την τοποθέτηση και την απόκτηση ρόλων μέσα σε μια ομάδα, ενός ή μιας ομάδας ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, ψυχολογικά ή βιολογικά χαρακτηριστικά.

Κατά τον Reicher (1989) υποδηλώνουμε μια τεράστια, πολύπλευρη και ευρεία τοποθέτηση. Η πραγμάτευση της ένταξης δύναται να καταστεί πολυπρισματικά και πολυτροπικά, ανάλογα με την οπτική και τις προοπτικές του καθενός. Στην εξελικτική ψυχολογία με την έννοια «ένταξη» ορίζουμε ένα γνώρισμα της εξελικτικής διαδικασίας, όπου τα στοιχεία ενός συνόλου που είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους ενώνονται σ' ένα καλύτερα οργανωμένο καινούριο σύνολο που έχει μια καλύτερη ποιότητα σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση. Στην κοινωνική ψυχολογία επίσης, με τον όρο «ένταξη» εκλαμβάνεται και νοείται η συνύπαρξη των ατόμων μιας ομάδας σε μια κοινότητα που έχει ενιαίους στόχους. Όπως αναφέρει και ο Κόμπος (1992: 15-16), η ένταξη στοχεύει στην ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο γενικό/ενιαίο σχολείο. Ως εκ τούτου, η ένταξη ορίζεται κατ' αυτό τον τρόπο ως η εγγραφή και φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις τάξεις του ενιαίου, κανονικού σχολείου. Στην περίπτωση της ένταξης, τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες που εντάσσονται στη συνηθισμένη τάξη δεν έχουν φτάσει ακόμη σε τέτοιο επίπεδο προόδου ώστε να δημιουργούν με τους

υπόλοιπους συμμαθητές τους σχέσεις, προκειμένου να αναπτύσσεται μεταξύ τους αλληλεπίδραση και ανάδραση. Ο Feuser αναφέρει ότι με τον όρο ένταξη περιγράφουμε την κοινή αγωγή, διδασκαλία και μόρφωση των ανάπηρων και μη παιδιών. Η ενταξιακή αγωγή και μόρφωση, καθίσταται στο πλαίσιο μιας εννοιολογικά δομημένης παιδαγωγικής, που η οργάνωσή της σε σχολικό επίπεδο είναι προσανατολισμένη σε μια μαθησιακή συνεργασία ανάμεσα σε παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και μη, καθώς και μαθητών διαφορετικών επιπέδων και προϋποθέσεων ανάπτυξης. Συνεπώς, αυτό επιτυγχάνεται ακόμα και αν το άτομο θεωρείται ανάπηρο, είτε λόγω σωματικής αδυναμίας είτε λόγω συμπεριφορικών διαταραχών.

Όπως αναφέρει και ο Muth (1986), ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει την κοινή αγωγή των παιδιών στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, για να εφαρμοστεί η ένταξη πρέπει το σχολείο να είναι διαρθρωμένο οριζόντια, προκειμένου να διευκολύνει την κινητικότητα των ατόμων ανάμεσα στις βαθμίδες και τάξεις. Η ένταξη θεωρείται από τον Cloerkes (1985: 24) ως μία μέθοδο μέσω της οποίας επιδιώκεται η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινότητας, στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή του συνηθισμένου/κανονικού σχολείου. Αν και ο όρος «συμβίωση» (*symbiose*) αναγνωρίζεται ως πιο αντιπροσωπευτικός όρος για την αποτύπωση μιας αδιάκοπης προσπάθειας από τη μεριά των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες προκειμένου να δομήσουν μια κοινή ζωή με τα άτομα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, ο όρος «ένταξη» προτιμάται αντ' αυτού.

Συγκεκριμένα, όταν παρουσιάστηκε ο όρος «ένταξη» αναφερόταν σε μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυπώνοντας μ' αυτό τον τρόπο το δικαίωμα των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκπαίδευση, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτά και παρά τη μερική φοίτηση τους στην κανονική τάξη, παρέμενε αποκλεισμένο από τις οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές δομές. Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε η αναορθότητα της εν γένει λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής, προτείνοντας νέους τρόπους ανίχνευσης της αξιολόγησης και εκπαίδευσης των μαθητών με ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς και την υιοθέτηση και θέσπιση νέων πολιτικών και νομοθεσίας προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική. Στην πράξη, εφαρμόστηκε αποσπασματικά ο θεσμός της ένταξης, χωρίς να συντελεστούν ιδιαίτερες ρηξικέλευθες καινοτομίες και προσαρμογές. Βάσει των λεγομένων του

Zollers et al. (1999: 157-174), συνέπεια όλων αυτών των παραλείψεων ήταν η διατήρηση του διττού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μεταξύ του οποίου επιχειρούσαν να σχοιναβατήσουν τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες, βιώνοντας τελικά ένα διχασμό και μια σύγχυση για το που ανήκουν. Ουσιαστικά, ενώ οι μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες βρίσκονταν χωροταξικά στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με τους υπόλοιπους μαθητές, συνάμα παρέμεναν απομονωμένοι, παγιδευμένοι και διαχωρισμένοι μέσα σ' αυτό. Συγχρόνως, εντοπίζεται και διαπιστώνεται μια αύξηση των παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης που αφορούσε άτομα κυρίως με ήπιες μορφές δυσκολιών, με μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ., που μέχρι πρότινος φοιτούσαν στη γενική τάξη. Εν προκειμένω, αυτή η τακτική οδηγούσε σε μεγαλύτερη και εντονότερη περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μ' αυτό τον τρόπο εξελισσόταν η πορεία των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες έως το 1980, προκαλώντας συγχρόνως νέους προβληματισμούς τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, σχετικά με την προώθηση των κατάλληλων τρόπων, ώστε να διδάσκονται ισότιμα και σε ένα όσο το δυνατόν καλύτερο περιβάλλον τα άτομα αυτά. Οι σημαντικές αλλαγές που επιφέρει η ένταξη, παραπέμπουν και αποσκοπούν σε αναδομήσεις σε ατομικό, μικρο και μακρο-κοινωνικό επίπεδο (Lipsky & Gartner, 1996· Berfing, 1999· Vislie, 2003· Barton, 2004).

Με την έννοια που χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη», αναφέρεται στην ουσιαστική παρουσία και συμμετοχή των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες (υστερήσεις), στη κοινή κοινωνική και σχολική ζωή. Στο σημείο αυτό θα γίνει μια αναφορά στον όρο ιδιαίτερες δυσκολίες όπου θα χρησιμοποιείται στο εξής, που είναι δηλωτική και χαρακτηριστική του γενικότερου όρου που δεν άπτεται των ατόμων που υπάγονται στις παραδοσιακές κατηγορίες, αλλά σε όλα τα άτομα που για κάποιους λόγους συναντούν εμπόδια στα πλαίσια της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης και ενσωμάτωσης (Pfeiffer & Reddy, 1999).⁵ Ως εκ τούτου, με τον όρο

⁵ Η επιμονή και εμμονή στη χρήση του όρου αναπηρία, συνιστά μια διεκδίκηση της διαφορετικότητας και αποδοχής που είναι δυναμική, από ένα κοινωνικό σύνολο που είναι αρνητικά διακείμενο (π.χ. μπορούμε να δούμε και στα αναπηρικά κινήματα για τα δικαιώματα των ψυχικά νοσούντων). Επομένως, πέρα από τις αρνητικά φορτισμένες συνδηλώσεις σε κοινωνικό επίπεδο της χρήσης του όρου αναπηρία, είμαστε αντιμέτωποι και απέναντι σε μια δηλωτική προσέγγιση που συνίσταται στην υστέρηση, διαταραχή, δυσλειτουργία, ανεπάρκεια, αδυναμία, έλλειμμα ως μια ιδιότητα που χαρακτηρίζει συλλήβδην το άτομο, χωρίς να κάνει ταυτόχρονα αναφορά στις ικανότητες, δεξιότητες ή σε άλλα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του υποκειμένου και με παντελή έλλειψη αναφοράς στο

«ένταξη» εννοούμε την τοποθέτηση του ατόμου σε μια ομάδα που τις περισσότερες φορές επιβάλλεται από άλλους, τουτέστιν η ένθεση του μαθητή σε μια σχολική τάξη.

Φυσικά, τους παραπάνω όρους έρχεται να επισκιάσει και να αντικαταστήσει τα τελευταία χρόνια ένας όρος από το χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η λεγόμενη συνεκπαίδευση (*inclusion*), συμπεριληπτική, περιεκτική ή ενιαία εκπαίδευση. Ειδικότερα η συνεκπαίδευση, συνιστά το δυνατό γνώρισμα στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, την οποία υπέγραψαν εκπρόσωποι 92 (ενενήντα δύο) κυβερνήσεων και 25 (είκοσι πέντε) διεθνών οργανισμών τον Ιούνιο του 1994. Σύμφωνα με αυτή τη Διακήρυξη, τα κανονικά σχολεία που είναι προσανατολισμένα στην ένταξη, προσπορίζουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών, βελτιώνοντας τελικά το κόστος και την αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Sebba, Ainscow, 1996).⁶ Όσον αφορά τον όρο συνεκπαίδευση είναι αρκετά περιοριστικός κι αυτό διότι εστιάζει μόνο στην σχολική πραγματικότητα, χωρίς να συνιστά έκφραση της έννοιας *inclusion* και απλά ερμηνεύεται ως απλή, αλλά όχι επαρκή συνθήκη βάσει της οποίας διασφαλίζεται η μακροπρόθεσμη ένταξη του ατόμου με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, αν και υιοθετούμε τη φιλοσοφία *inclusive* σε μεγάλο βαθμό, πιστεύουμε ότι ο όρος ένταξη είναι πιο δυναμικός και γενικός, κατατείνοντας περισσότερο στις συνολικές κοινωνικές ενταξιακές πρακτικές και διαδικασίες και λιγότερο στις εκπαιδευτικές.

Η «*inclusive* εκπαίδευση» έρχεται να αντικαταστήσει και να συμπληρώσει τους προηγούμενους όρους «ενσωμάτωση και ένταξη». Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο συγκεκριμένος όρος θα μπορούσε συνοπτικά να αποδοθεί και ως «η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Επιπλέον, ο όρος *inclusive* υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών

ρόλο του κοινωνικού περίγυρου. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μονομερή και μονοσήμαντη θέαση του ατόμου.

⁶ Ο συγκεκριμένος όρος αποδίδεται από τη Ζώνιου-Σιδέρη στα ελληνικά ως *inclusive* εκπαίδευση (βλ. επίσης Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Συγκεκριμένα τον όρο χρησιμοποιούν οι περισσότεροι ερευνητές ως δηλωτικό της πλήρους και ουσιαστικής συμμετοχής και όχι απλά του δικαιώματος της πρόσβασης σε όλες τις σχολικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες της κοινής εκπαίδευσης, που μετέχουν οι μαθητές με κανονική ή τυπική εξέλιξη, χωρίς την καταφυγή στις ειδικές υπηρεσίες στήριξης (Vislie, 2003). Πιστεύουμε και θεωρούμε ακράδαντα ότι ο όρος συνεκπαίδευση, προσιδιάζει και παραπέμπει σημασιολογικά στη διαδικασία της κοινωνικής και σχολικής ένταξης ή ενσωμάτωσης.

συστημάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β: 39). Κατά τον Mittler (1995) και Ainscow (1997), η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση διαφέρει λειτουργικά από τις προηγούμενες πρακτικές, καθότι προϋποθέτει την μετατροπή των υφιστάμενων δομών του σχολείου, αφού για να συντελεστεί απαιτεί το διάλογο και την πάλη όλων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ενώ αντιθέτως συνιστά επιτακτική ανάγκη η εκπόνηση και προαγωγή του μοντέλου ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Σύμφωνα με την κατευθυντήρια αρχή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), όλα τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται τα παιδιά ανεξαιρέτως των φυσικών, πνευματικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών, γλωσσικών, κοινωνικών ή άλλων ικανοτήτων τους. Όλο αυτό το πλαίσιο **συμπεριλαμβάνει** τόσο τα ανάπηρα όσο και τα παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από περιθωριοποιημένες και υποβαθμισμένες ομάδες ή περιοχές. Το ουσιαστικότερο σημείο της Διακήρυξης είναι ότι αναδύεται ο όρος εκπαίδευση για όλους, ο οποίος ερείδεται σε μια φιλοσοφία σεβασμού και αποδοχής όλων των παιδιών, χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητά τους.

Ο όρος *inclusion* «συνεκπαίδευση» περιγράφει εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να αναθεωρήσει την παροχή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο επιτείνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί από την τοπική κοινωνία όλους τους μαθητές που επιθυμούν να φοιτήσουν, μειώνοντας παράλληλα την ανάγκη «αποβολής» τους. Σε άρθρο του ο Len Barton (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β) με τίτλο η «πολιτική της *inclusion*», διατείνεται ότι η συνεκπαίδευση αφορά την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται και ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών, θέτοντας ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε ζωντανούς οργανισμούς που είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να υποδεχτούν αυτό το μαθητικό πληθυσμό. Η εφαρμογή της παραπάνω προσέγγισης και πρακτικής προϋποθέτει την περιστολή των αποκλεισμών και εμποδίων που η «αναπηρία» εμπερικλείει, ήτοι στην άρση των προκαταλήψεων, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου (Booth et al., 2000). Ουσιαστικά ο

όρος αποκτά κοινωνική και πολιτιστική ουσία και νόημα, ξεφεύγοντας από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας, αφού αντικατοπτρίζει και εμπεριέχει τη φιλοσοφία και ιδεολογία μιας κοινωνίας για όλους. Πλέον, καθίσταται φανερό ότι στόχος της προσέγγισης είναι να μη μείνει έξω από το σχολείο κανένας μαθητής και κατά συνέπεια οδηγεί στην αντίληψη να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο μέσα σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών.

«Το Πλαίσιο Δράσης και η Δήλωση για την Ειδική Αγωγή της Σαλαμάνκα» (The Salamanca Framework and Statement for Action on Special Needs Education), εδράζεται στην ιδέα ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να φοιτά στο εγγύτερο από το σπίτι του σχολείο και παράλληλα να λαμβάνει ατομική στήριξη σε αυτό στο βαθμό που τη χρειάζεται. Αυτό φυσικά αφορά και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τη βασική αρχή ότι πρώτα και πάνω απ' όλα είναι παιδιά με δικαιώματα, όπου αυτά κατοχυρώνονται με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Βάσει και σύμφωνα με το κείμενο της Σαλαμάνκα, ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αναφέρεται σε όλα εκείνα τα παιδιά και στους νέους των οποίων οι ανάγκες αναδύονται από αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες (σ. 6). Το κάλεσμα των κυβερνήσεων από την UNESCO με τη συγκεκριμένη δήλωση συνίσταται «να θέσουν ως ψηλότερη προτεραιότητα στα πλαίσια της πολιτικής και του προϋπολογισμού τους τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να υποδεχτούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές ή δυσκολίες». Ουσιαστικά πρόκειται για μια ανοιχτή υποστήριξη της Πολιτικής της Ενιαίας Εκπαίδευσης (*Inclusive Education*), όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο χώρο της **Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης** κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, στα πλαίσια της οποίας το σχολείο αναδιαμορφώνεται προκειμένου να είναι σε θέση να υποδεχτεί κάθε είδους διαφορετικότητα. Επίσης, υπογραμμίζεται στη Δήλωση τα «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε συνηθισμένα σχολεία, τα οποία να είναι σε θέση στα πλαίσια μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής να καλύψουν αυτές τις ανάγκες· τα συνηθισμένα σχολεία με προσανατολισμό στην ενιαία εκπαίδευση και με τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, οικοδομώντας μια ενιαία κοινωνία και επιτυγχάνοντας την εκπαίδευση για όλους είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση των στάσεων δυσμενούς διάκρισης. Επιπρόσθετα, παρέχουν μια αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά την

οικονομική ανταποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα, η Ενιαία Εκπαίδευση ή Συνεκπαίδευση συνιστά αφενός δυναμική προσέγγιση θετικής απόκρισης στη διαφορετικότητα των παιδιών, αφετέρου αντιμετωπίζει τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία εμπλουτισμού της διαδικασίας της μάθησης και διδασκαλίας.

Η θεμελιακή αρχή του Ενιαίου Σχολείου είναι ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν μαζί όπου αυτό είναι δυνατόν, ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες ή διαφορές που πιθανόν να έχουν. Αυτή η προσέγγιση δεν συνεπάγεται σε καμιά περίπτωση την παραγνώριση της διαφορετικότητας των παιδιών. Αντίθετα, τα ενιαία/κανονικά σχολεία θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες των μαθητών τους και ως εκ τούτου να προσαρμόζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ και σε διάφορους ρυθμούς μάθησης («The Salamanca Statement and Framework for Action», pp. 11-12). Στα πλαίσια του Ενιαίου Σχολείου, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνουν οποιαδήποτε επιπλέον στήριξη είναι δυνατόν να χρειάζονται, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματική τους εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την αντίληψη της συνεκπαίδευσης, συμπεριληπτικής, περιεκτικής, συμμετοχικής ή ενιαίας εκπαίδευσης τουλάχιστον με βάση τους αρχικούς της εκφραστές, η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να αναορθωθεί τους στόχους της, να περιστείλει την έμφαση στην ακαδημαϊκή μόνο πρόοδο των παιδιών, να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να δώσει έμφαση στις **κοινωνικές σχέσεις** μεταξύ των μαθητών. Η αναπηρία ή ανεπάρκεια θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μόνο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης απ' το σχολείο (Stainback & Stainback, 1990· Fuchs & Fuchs, 1994). Το γενικό σχολείο θα πρέπει να αναδιοργανωθεί έτσι, ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Το αίτημα των καιρών είναι η συνεκπαίδευση (*inclusion*) και όχι η ένταξη. Η σύγχρονη τάση της Ειδικής Αγωγής είναι να ιδρύει σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, που κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, κατοχυρώνουν το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των παιδιών, υποβοηθούν τη μάθησή τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Τουτέστιν σχολεία

συνεκπαίδευσης, όπου ο «καθένας ανήκει, καθίσταται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους συνομηλίκους του».

Ως εκ τούτου, η έννοια της συνεκπαίδευσης υποδηλώνει με ακρίβεια αυτό που όλα τα παιδιά χρειάζονται: να συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις με όλα τα συνομήλικά τους άτομα ή παιδιά. Η έννοια της συνεκπαίδευσης δεν υποδηλώνει την ανάγκη να τοποθετηθούν οι μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες στο ήδη υφιστάμενο γενικό σχολείο από το οποίο είχαν αποκλειστεί προηγουμένως, αλλά συνεπάγεται την πλήρη αναδιαμόρφωση του παραδοσιακού σχολείου, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των παιδιών όποιες και αν είναι αυτές. Στόχος και βάση της συνεκπαίδευσης, αλλά και της συνύπαρξης των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να είναι η κοινωνική και σχολική τους ενσωμάτωση. Προσπαθούμε και επιδιώκουμε τη συμμετοχή των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, που προσιδιάζουν σ' αυτές των συνομηλίκων τους και δεν αρκούμαστε απλώς στην χωροταξική ενσωμάτωσή τους, που συνεπάγεται εκπαίδευση ή συνύπαρξη σε κοινούς χώρους. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει το κανονικό σχολείο εκείνες τις κατάλληλες προϋποθέσεις και απαιτούμενες υποδομές, που θα καταστήσουν αποτελεσματική την εφαρμογή των παραπάνω συνθηκών και κριτηρίων. Υπάρχει κίνδυνος το κανονικό σχολείο να αποτελέσει πηγή δυσκολιών. Οι χειρισμοί κάποιες φορές χωρίς ευαισθησία και το υπερανταγωνιστικό σχολικό ήθος, καθώς και τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, δύναται να οδηγήσουν σε μια σειρά σχολικών προβλημάτων, δίχως παράλληλα να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών (Τζουριάδου, 1995: 622-623).

Συνεκπαίδευση σημαίνει επικέντρωση του σχολικού προγράμματος στην αυτονομία αλλά και στη συλλογικότητα του ατόμου. Σημαντικό ρόλο επιπλέον στη διαμόρφωση των αντιλήψεων γύρω από το θεσμό της συνεκπαίδευσης έπαιξαν και οι οργανώσεις γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που άσκησαν μια ιδιαίτερα μεγάλη πίεση για μια πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Saulle, 1995· Ballard & MacDonald, 1998). Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος «συνεκπαίδευση» από την πρώτη του εμφάνιση το (1987), είχε καθιερωθεί στο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής κοινότητας ως η εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών μαζί, δίχως να κάνει ειδική αναφορά στην κοινή εκπαίδευση των ατόμων

με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες. Στα πλαίσια της Ειδικής Παιδαγωγικής, φαίνεται η έννοια της συνεκπαίδευσης να χρησιμοποιείται πολυτροπικά, αντικατοπτρίζοντας διαφορετικά θεωρητικά σχήματα (Lewis, Doorlag, 1999). Πολλές φορές η συνεκπαίδευση κατανοείται ως παιδαγωγικό ζήτημα και αναφέρεται στην ανάπτυξη κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων και μέσων, ώστε να μπορούν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να φοιτούν στη γενική τάξη, άλλες φορές ερμηνεύεται ως διοικητικό ζήτημα αναφορικά με την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την οργάνωση του σχολείου, ώστε οι μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα να μπορούν να εκπαιδεύονται μέσα στη γενική τάξη και άλλες φορές προσεγγίζεται ως ένα ζήτημα κοινωνικό, δηλαδή στην αλλαγή που πρέπει να συντελεστεί στην κουλτούρα όχι μόνο της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας σχετικά με την αποδοχή της αναπηρίας.

Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα οριοθέτησης της συνεκπαίδευσης επιτάσσεται από τα εξής:

- Με την αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες να εκπαιδεύονται σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (*least restrictive environment*), η συζήτηση για τη συνεκπαίδευση εστιάστηκε στον εντοπισμό αυτού του περιβάλλοντος και τον τρόπο τοποθέτησής της σ' αυτό. Τίθεται το ζήτημα δηλαδή, αν θα πρέπει τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες να εκπαιδεύονται στην κανονική τάξη με την παροχή ειδικής υποστήριξης ή εάν θα πρέπει να φοιτούν σε κάποια ειδική τάξη του γενικού, κανονικού, τυπικού σχολείου. Δεδομένου ότι η κοινή εκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά ορόσημο για το ριζικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι επιτακτική και απαραίτητη η συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία. Η συνεκπαίδευση επομένως, πρέπει να κατανοείται ως κοινή επιδίωξη κάθε εμπλεκόμενου με το σχολείο, τουτέστιν του (ειδικού και γενικού παιδαγωγικού προσωπικού).
- Ο όρος συνεκπαίδευση συχνά συγχέεται με σχετικούς όρους, όπως παραδείγματος χάριν με τον όρο ένταξη ή ενσωμάτωση των οποίων συνιστά εννοιολογική εξέλιξη, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτούς. Στη συνεκπαίδευση δεν πρέπει να συγχέουμε την κατάσταση εκείνη όπου το γενικό σχολείο συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες,

χωρίς να έχουν επιτευχθεί οι απαραίτητες αλλαγές προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Μ' αυτό τον τρόπο, δεν έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια απλή μετακίνηση μαθητών από τη μια εκπαιδευτική δομή στην άλλη, ούτε τη λειτουργία ενός νέου οργανωτικού σχήματος στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Ως θεσμός η συνεκπαίδευση, συνιστά μια δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Σύμφωνα με τον Turnball et al. (2002), το εγχείρημα της από κοινού φοίτησης ατόμων με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχει διέλθει από διάφορα στάδια, που το περιεχόμενό της αποδίδεται με διαφορετικούς όρους: από τη μερική φοίτηση στη γενική τάξη (*main-streaming-integration*), Πρωτοβουλία στη Γενική Εκπαίδευση (*Regular Education Initiative-REI*), συνεκπαίδευση-πλήρης συνεκπαίδευση (*inclusion-full inclusion*), Καθολικός Σχεδιασμός (*Universal Design*).

Ο όρος συνεκπαίδευση επομένως, μπορεί να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα με περιφραστικό τρόπο, τουτέστιν συνεπάγεται η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους και που λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων των ατόμων. Ως εκ τούτου, επιγραμματικά ο όρος συνεκπαίδευση θα μπορούσε να αποδοθεί ως η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Συνεπώς, ο όρος υποδηλώνει ένα αέναο αγώνα που έχει ως στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ουσιαστικά συνιστά μια προσπάθεια διεύρυνσης του όρου ένταξη, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που δημιουργήθηκαν ως μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η πολύχρονη εφαρμογή της ένταξης σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν απέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα που θα ήταν η διαμόρφωση ενός ιδεολογικού πλαισίου, όπου θα αφορούσε και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και δεν θα περιοριζόταν μόνο στα όρια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στην ελληνική πραγματικότητα η ένταξη δεν συνιστούσε αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου για άτομα με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, όπου η διαφορετικότητα και ο τρόπος ζωής του κάθε μαθητή θα καθίστανται αποδεκτά σ' αυτό το πλαίσιο. Παρότι που ο όρος είναι αμφίσημος (συνεκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση), αλλά ταυτόχρονα επίκαιρος και δημοφιλής, στις μέρες μας συνιστά τον αγγελιοφόρο μιας νέας στάσης και αντίληψης,

που έχει ως αφετηρία την αναοροθέτηση των εννοιών προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή κάποιων κοινωνικών συμφραζόμενων. Εν ολίγοις, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος ένταξη εμπερικλείει την εννοιολογική διάσταση του όρου συνεκπαίδευση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στη χώρα μας υφίσταται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ σε πρακτικό είναι ανεφάρμοστη λόγω των παρακάτω αιτιών:

- ✓ Δεν μπορούμε να έχουμε σφαιρικά αποτελέσματα, διότι η ένταξη δεν έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα. Η όλη διαδικασία οροθετήθηκε από την αρχή, βάσει κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δεδομένων.
- ✓ Εν αντιθέσει με τις ευρωπαϊκές χώρες όπου η ένταξη δημιουργήθηκε ως θεσμός από τα κινήματα των αναπήρων και των ίδιων των γονέων που είχαν παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να διεκδικήσουν τα αυτονόητα ανθρώπινα δικαιώματα, στη Ελλάδα τόσο τα κινήματα των αναπήρων όσο και αυτά των γονέων διάκεινται επιφυλακτικά και αρνητικά απέναντι στην ένταξη.
- ✓ Για να μπορέσει να ωριμάσει και να ενδημήσει ο όρος ενός ξένου μοντέλου, πρέπει να υπάρξει η σταθεροποίηση των αντίστοιχων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτικών συνθηκών.
- ✓ Ο σχεδιασμός της κοινωνικής περιθωριοποίησης και πολιτικής διακρίσεων των ατόμων με ειδικές δυσκολίες, καθίσταται εφικτός στο όνομα της κοινωνικής ένταξης που συνιστά μόνο μία διακήρυξη.

Το αίτημα που έχει δημιουργηθεί στη σημερινή κοινωνία για συνεκπαίδευση, συνίσταται στην κοινή φοίτηση των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται ότι τα σχολεία πρέπει να βρουν τρόπους, ώστε να συμπεριλάβουν και να εκπαιδεύσουν ακόμα και εκείνα τα παιδιά που θα στέλνονταν κάποτε στα ειδικά σχολεία (Kauffman, 1993). Η συνεκπαίδευση εμπεριέχει την έννοια της **κοινωνίας** στην οποία είτε συμπεριλαμβανόμαστε είτε αποκλειόμαστε. Σύμφωνα με τον Ainscow (1998), η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην ανακατασκευή και αλλαγή του σχολικού προγράμματος, έτσι ώστε να ικανοποιεί και να ανταποκρίνεται στις διάφορες ανάγκες του ατόμου. Το σχολείο είναι αυτό που προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και όχι το ίδιο το παιδί. Η συνεκπαίδευση συνιστά ουσιαστικά την ισότιμη εκπαίδευση, όπου το κάθε πρόσωπο έχει το

δικαίωμα να αναπτύσσεται και να ζει σε ένα περιβάλλον κοινωνικό και σχολικό με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια, προκειμένου να μπορέσει να αυτοπραγματωθεί, να αυτοεκφραστεί και να συμμετάσχει κοινωνικά. Ως εκ τούτου, η συνεκπαίδευση άπτεται διάφορων αρχών και αξιών, καθώς και στο πόση αξία αποδίδουμε στην εκπαίδευση και στον τύπο της κοινωνίας που προσδοκούμε. Η *inclusive* εκπαίδευση διαθέτει εκείνη την κουλτούρα και την ευελιξία στο αναλυτικό της πρόγραμμα, προκειμένου να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την έκταση και τη φύση των δυσκολιών, ανεπαρκειών, υστερήσεων που αντιμετωπίζουν.

Με την ένταξη ή ενσωμάτωση, εξυπακούεται ότι θα γίνουν κάποιες ρυθμίσεις προκειμένου να εξυπηρετηθούν ορισμένα άτομα χωρίς επίσης να γίνουν αλλαγές στα σχολεία, ενώ με τη συνεκπαίδευση όλοι οι μαθητές ζουν μαζί, τουτέστιν ο ένας με τον άλλο. Εν αντιθέσει με τη συνεκπαίδευση αναφερόμαστε ουσιαστικά στην αναδόμηση των σχολείων. Σύμφωνα με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όλα τα παιδιά χρειάζονται στήριξη, θεωρώντας τη συγκεκριμένη αρχή δεδομένη. Μέσω της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζεται σε κάθε πρόσωπο το δικαίωμα να έχει εκείνες τις ευκαιρίες και παροχές όπως όλοι και να αντιμετωπίζεται ισότιμα στο πλαίσιο του σχολείου. Όταν τα παιδιά συνυπάρχουν και συναναστρέφονται στο γενικό, κανονικό, τυπικό, συνηθισμένο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ανεξάρτητα από το βαθμό ή τον τύπο της ανεπάρκειας, υστέρησης, αδυναμίας τους, τότε αναφερόμαστε στην συνεκπαίδευση. Η συμμετοχική, ενιαία, συμπεριληπτική, περιεκτική εκπαίδευση, θεωρεί τα παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες ως πλήρως συμμετέχοντα μέλη των σχολείων και των κοινωνιών τους.

Κατά το Knight (1999: 3), η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης προτείνει ότι δεν πρέπει να υφίστανται ποικίλες εκπαιδευτικές τοποθετήσεις, αλλά όλοι οι μαθητές να εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους συμμαθητές τους. Μεταξύ άλλων, κάποιες από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Είναι μια διαδικασία ευέλικτη, όπου το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή και όχι μόνο ο μαθητής στις ανάγκες του σχολείου.
- Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι και ανήκουν στο χώρο του σχολείου.
- Υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα του μαθητή.
- Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνίας και του σχολείου.

- Η γενική και η ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσουν ένα ενιαίο κοινό σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθητή.

Η μη κατηγοριοποίηση των ατόμων, δηλαδή ο προσανατολισμός προς μια ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, συνιστά το στόχο της «συνεκπαίδευσης». Εν προκειμένω, το κέντρο βάρους απομακρύνεται από το «ελάττωμα, σύμπτωμα, ανεπάρκεια, αδυναμία» που κατηγοριοποιεί τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες και εστιάζεται στην άρση όλων εκείνων των περιοριστικών παραγόντων που καθιστούν αδύνατη την ανάπτυξη της προσωπικότητας των συγκεκριμένων ατόμων. Με τη συνεκπαίδευση στοχεύουμε στη δημιουργία ενός «Σχολείου Για Όλα τα Παιδιά» που δεν θα αποκλείει κανένα παιδί με πρόσχημα ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του, αλλά τουναντίον θα υποδέχεται όλα τα παιδιά της κοινότητας (Sebba, Sachdev, 1997).

1.2.1. ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ-ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αν και μπορεί να εκφραστεί σε πολιτικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πεδίο, η ενσωμάτωση θεωρείται μια ενιαία και κοινή φιλοσοφική θεώρηση που αναφέρεται διεθνώς με διαφορετικούς όρους, προκαλώντας σύγχυση. Σήμερα η «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση», θεωρούνται ταυτόσημες έννοιες. Τους όρους ενσωμάτωση, ένταξη και ομαλοποίηση, πολλοί μετέρχονται με την ίδια, παραπλήσια ή και διαφορετική έννοια, άλλοι προτιμούν τον όρο «ένταξη» αντί του όρου «ενσωμάτωση» ή και τους δύο με την ίδια έννοια ή θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης (Τσιναρέλης, 1993· Πολυχρονοπούλου, 1995· Λιοδάκης, 1997). Διεθνώς χρησιμοποιούνται μ' αυτό τον τρόπο ποικίλοι όροι, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α., αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου αναφέρεται ως ενσωμάτωση, στη Μεγάλη Βρετανία ως ένταξη, ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι.

Σύμφωνα με το Χαρούπια (1997) η «ένταξη» διαφέρει από τη «συνεκπαίδευση» στο ότι η πρώτη υποδηλώνει μία φυσική παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ η

συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης χωρίς διαφοροποιήσεις. Με την απλή τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο δεν λύνεται φυσικά το πρόβλημα. Παρόλο που η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης, η ένταξη δεν συνιστά παράγοντα που οδηγεί αναγκαστικά στην συνεκπαίδευση. Η μόνη αναγκαία και ικανή συνθήκη επίτευξης της ενσωμάτωσης, τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αποτελεί η ένταξη (Τσιναρέλης, 1993: 18).

Ο Walker (1995: 14) αναφέρει συνοπτικά ως σημαντικότερες διαφορές της ένταξης και συνεκπαίδευσης τις εξής παρακάτω: η ένταξη δίνει έμφαση στις ανάγκες των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, στα οφέλη του μαθητή που εντάσσεται, στις τεχνικές παρεμβάσεις, στην αλλαγή του αντικειμένου μάθησης και στη θεραπευτική αντιμετώπιση, στους επαγγελματίες ειδικούς και στην επίσημη τυπική υποστήριξη. Στον αντίποδα τώρα, η συνεκπαίδευση δίνει έμφαση στα δικαιώματα όλων των παιδιών, στα οφέλη για όλα τα παιδιά μέσα από τη συνεκπαίδευση, στην καλή διδασκαλία για όλους, στην αλλαγή του σχολείου και στην ανεπίσημη ή άτυπη υποστήριξη και ειδίκευση όλων των δασκάλων. Φυσικά ακόμα και σήμερα υφίσταται η χρήση των όρων ένταξη και συνεκπαίδευση από τους ερευνητές υπό τη μορφή συνωνυμίας, μιας και θεωρούν ότι ο όρος συνεκπαίδευση χρησιμοποιείται συμπληρωματικά για να συνοδεύσει την έννοια ένταξη.

Εν ολίγοις, η κεντρική ιδέα της (σχολικής) ενσωμάτωσης, ένταξης και συνεκπαίδευσης, αναφέρεται στην κοινή φοίτηση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Η νέα διάσταση και αναδόμηση του σχολείου προήλθε από τη συνεκπαίδευση προκειμένου να υπάρχει ένα κοινό σχολείο για όλους. Ως εκ τούτου, από τη στιγμή που ο όρος συνεκπαίδευση χρησιμοποιείται διεθνώς από όλους τους έγκριτους συγγραφείς και έχει καθιερωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία και στα έγκυρα περιοδικά, πρέπει και εμείς να το χρησιμοποιούμε ως όρο στη θέση της ένταξης και ενσωμάτωσης.

1.2.2. ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΣΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σήμερα, είναι κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση ατόμων με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες, αποφέρει για το σύνολο των μαθητών της τάξης τα μέγιστα οφέλη. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης λαμβάνεται η κατάλληλη μέριμνα για την παροχή μορφωτικών και διδακτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ούτως ώστε να μπορεί το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ανεξάρτητα από τα διάφορα χαρακτηριστικά που φέρουν.

Μερικά από τα βασικά αξιώματα οροθέτησης του περιεχομένου της συνεκπαίδευσης είναι τα εξής:

- Η συνεκπαίδευση επιδιώκει μέσα από μια αέναη διαδικασία συστηματικής αλλαγής, τη ριζική αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας αναφορικά με την οροθέτηση των εννοιών επιτυχία, αποτυχία, ικανότητα (Whitty, 2002).
- Μέσα από το συγκερασμό και τη συνένωση, η συνεκπαίδευση επιχειρεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο ενός συμφύρματος διαφορετικών μαθητών, όπως ανάμεσα στους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και χωρίς, καθώς και στους μαθητές που υπάγονται σ' ένα φάσμα υψηλής επικινδυνότητας για σχολική αποτυχία.
- Ως υλοποιήσιμος στόχος τίθεται για όλους τους μαθητές η ισότιμη και ισόνομη συμμετοχή τους σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας, προκειμένου να καταστούν ως ενήλικες ενεργοί πολίτες.
- Όπως αναφέρουν και οι (Warren, Alston, 2004), η συνεκπαίδευση συνιστά την απαρχή ενός οράματος, η πραγμάτωση του οποίου προϋποθέτει την ηθική δέσμευση των ιθυνόντων και εμπλεκομένων προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη συμβολή τους στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνύπαρξης, συμμετοχής, αλληλεγγύης και συν-δημιουργίας.
- Η αποδοχή και αξιοποίηση από το σχολείο διάφορων διαστάσεων ενός πλαισίου θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών, όπως λόγου χάριν της αποδοχής, ισότητας, συμμετοχής, σεβασμού της πολυμορφίας και αποδοχής της ποικιλομορφίας, οδηγεί σε θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική και

ψυχοδιανοητική ανάπτυξη των μαθητών, αφού συντείνει στην όξυνση της δημιουργικής φαντασίας και κριτικής σκέψης, στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κατάργηση και ανατροπή των διάφορων προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Banks, 1994).

- ο Κατά τους Carrington, Robinson (2004: 141-153), η συνεκπαίδευση δεν συνιστά στόχο παρά μόνο μέθοδο, προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει και επιτύχει στο μέγιστο δυνατό τις ικανότητες που διαθέτει. Ως εκ τούτου, σε διαρκείς μεταβολές και αναθεωρήσεις υπόκεινται η οργάνωση της τάξης, οι διδακτικές στρατηγικές, η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι ρόλοι και αρμοδιότητες των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ευοδωθούν πιο αποτελεσματικές πρακτικές συνεκπαίδευσης.

Η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ένα εκκρεμές, στου οποίου στο ένα άκρο υπάρχει ο πλήρης αποκλεισμός του παιδιού με ειδικά προβλήματα από τη συνηθισμένη τάξη και στο άλλο άκρο του η πλήρης συμμετοχή του παιδιού στις συνεκπαιδευτικές διαδικασίες. Όπως επισημάνθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην ιδέα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επομένως, η συνεκπαίδευση συνιστά μια δυναμική και όχι στατική κατάσταση. Συνιστά μέρος μιας οριοθετημένης συνέχειας της οποίας τα δύο αντίθετα άκρα είναι από τη μια μεριά η ισότιμη εκπαίδευση χωρίς την ανάγκη επιπρόσθετης υποστήριξης, όπως λόγου χάριν ενός παιδιού που πάσχει από επιληψία και δεν έχει εκδηλώσει ποτέ κρίση στο σχολείο και από την άλλη μεριά το παιδί που πάσχει από σοβαρή νοητική ανεπάρκεια και το οποίο χρειάζεται εξολοκλήρου ειδική βοήθεια. Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση (*inclusive*), υπάρχει ένα θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο. Βάσει των παραπάνω, με τη συνεκπαίδευση προσπαθούμε να αποδεσμευτούμε από τις αναποτελεσματικές πρακτικές, καθώς και με την αποτυχία που είχε συνδεθεί ο παλαιότερος όρος ένταξη.

Το μυστικό προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρης συνεκπαίδευση των παιδιών είναι τα αναλυτικά προγράμματα που θα εκπονηθούν και εφαρμοστούν να έχουν βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των μαθητών, αλλά μόνο τη διαφορετική υπόστασή τους. Οι βασικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι εξής: το άτομο και οι ανάγκες του, η κοινωνία και οι απαιτήσεις της, τα νέα επιστημονικά δεδομένα και τα πολιτισμικά

αγαθά. Ειδικότερα, συνιστά επιτακτική ανάγκη η αναθεώρηση και αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου να επιτύχει η συνεκπαίδευση. Το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει ιστορικά και πολιτισμικά κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού, καθώς και της επικρατούσας ιδεολογίας και αξιών της συγκεκριμένης κοινωνίας, η οποία συντηρεί, αναπαράγει και διαιώνίζει τους θεσμούς. Μέσα από την επίσημη διδακτέα ύλη και την έμμεση διδασκαλία επιτυγχάνεται ο συγκεκριμένος έλεγχος. Τα θέματα και οι πρακτικές, με τα συγκεκριμένα νοήματα που επιλέγονται και ενσωματώνονται στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, είναι αυτά που διατηρούν την κοινωνική συναίνεση (Bourdieu & Passeron, 1970· Φραγκουδάκη, 1985). Εντούτοις, από την άλλη πλευρά θα θεωρούνταν ως απολυτότητα ότι η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας και οι ανισότητες του σχολείου συνιστούν συνέπεια της ταξικής διάρθρωσης της κοινωνίας. Ουσιαστικά στην πράξη, η αρχή των ίσων ευκαιριών αναιρείται. Οι αξίες της εκπαίδευσης είναι αυτές που καθορίζουν το είδος της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέματα διδακτικής και αξιολόγησης, αποδεικνύοντας στην πράξη κατά πόσο η παροχή ίσων ευκαιριών είναι τυπική ή ουσιαστική. Ως εκ τούτου, αν θέλουμε να κινηθούμε προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος χρειάζεται να διαφοροποιηθεί. Το αναλυτικό πρόγραμμα συνιστά ουσιαστικά τροχοπέδη για τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, διότι αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός παρά ως πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση. Επειδή όμως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος απευθύνονται σ' όλα τα παιδιά, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη δομή, το περιεχόμενο και τη μέθοδό τους, ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό που έχουν να διδάξουν.

Η βασική ψυχοκοινωνική και παιδαγωγική αρχή που υποστηρίζει τις θεωρίες συνεκπαίδευσης σε κανονικά σχολεία και κοινωνικά πλαίσια είναι η αντίληψη που μπορεί πλέον και ερευνητικά να υποστηριχτεί, ότι η αποκοπή των συγκεκριμένων μαθητών από τα συνηθισμένα κοινωνικά πλαίσια και η μη τριβή τους με τα φυσιολογικά παιδιά, μειώνει αντί να ενισχύει τις ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες ανάπτυξης και εξέλιξης αυτών των παιδιών. Επιπρόσθετα, μία σειρά από διάφορα επιχειρήματα που άπτονται βασικών ψυχοδιανοητικών διεργασιών ανάπτυξης, εδράζουν τη συγκεκριμένη πεποίθηση όπως:

- Πλέον είναι δεδομένο ότι η μάθηση μέσω εμπειρίας ειδικά των πρώτων χρόνων, συμβάλλει στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών δομών, άρα και της

ικανότητας ανάπτυξης σύνθετων γνωσιακών σχημάτων. Η υποστήριξη που χρειάζονται αυτά τα παιδιά, όπως η σωματική, αισθητηριακή, κινητική, μαθησιακή κ.ά., καθώς και οι δυνατότητες εξέλιξής τους, σε όλες τις περιπτώσεις συναρτώνται από την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Guralnik, 1997).

- Ως ψυχολογική διεργασία η μίμηση, συνιστά έναν από τους βασικούς μηχανισμούς ενδογενούς ανάπτυξης, καθώς και μοχλό αλληλεπίδρασης και γνώσης με το εξωτερικό περιβάλλον.
- Πολλά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η πρόωμη συμβίωση και αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες, επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των πρώτων (Kopp, Baker & Brown, 1992).
- Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη τυπική γνωσιακή. Συγκεκριμένα, είναι κοινός τόπος ότι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μια σειρά από διαφορετικές παραμέτρους όπως, η εικόνα του εαυτού, η κοινωνικότητα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψη και η ευελιξία των ψυχοδιανοητικών δομών και ικανοτήτων (βλ. Field, Kaufman, Saltzman, 1993).

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζονται μόνο οι ενδογενείς αδυναμίες, ανεπάρκειες, υστερήσεις του παιδιού, αλλά και οι οικογενειακές και κοινωνικές δυσλειτουργίες, διαταραχές, στρεβλώσεις. Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να χάνεται ποτέ η ολιστική θετική προσέγγιση του παιδιού, όπως και η ψυχοδυναμική προσπάθεια κατανόησης των ανεπαρκειών του, σε αναφορά πάντα με το κοινωνικό πλαίσιο (βλ. Κουρκούτας, 2007). Βασική φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης είναι η ανάδειξη διάφορων κοινωνικών δεξιοτήτων και μορφών γνώσης στα πλαίσια μιας άλλης ουσιαστικής εναλλακτικής εργασίας, εν αντιθέσει με την επικρατούσα εκπαιδευτική λογική που ερείδεται και συνδέεται με τα διάφορα πρότυπα (*standards*) επιδόσεων, με το γνωσιοκεντρισμό, την ιδεολογικοποίηση και εμπορευματοποίηση της γνώσης, καθώς και τη φетиχοποίηση των πληροφοριών. Φυσικά, παρότι η σύγκρουση ανάμεσα στις δύο φιλοσοφίες παραμένει έντονα ενεργή και συνιστά ένα από τα βασικά διακυβεύματα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής, τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί τεράστιες αλλαγές σε πάρα πολλά σχολικά εκπαιδευτικά συστήματα, με προοπτική την ενσωμάτωση τέτοιων παρόμοιων πρακτικών και λογικών (Pfeiffer & Reddy, 1999).

Η κατοχύρωση του δικαιώματος εκπαίδευσης όλων των παιδιών και η ίδρυση σχολείων τα οποία «**συμπεριλαμβάνουν**» όλα τα παιδιά, συνιστά τάση και στόχο της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής, κατανοώντας έτσι τις ιδιαιτερότητές τους και υποβοηθώντας τη μάθηση που ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες. Αυτό συνεπάγεται σχολεία «συνεκπαίδευσης» όπου ο καθένας καθίσταται αποδεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομήλικους συνεργάτες του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Φυσικά, το ζητούμενο στη συνεκπαίδευση δεν είναι το πώς θα εντάσσονται κάποιοι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση, αλλά η καλλιέργεια της αντίληψης, της αλληλοϋποστήριξης και της συνύπαρξης αυτών των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται συλλήβδην η επιτυχία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, εναρμονίζεται με τη θεμελιωμένη βάσει έρευνας άποψη, που επικαλείται κοινωνικο-ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους, για τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ομάδες παιδιών χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Bricker, 1978). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί όπως επίσης και οι οικογένειες των παιδιών, έχοντας πειστεί από τους παραπάνω λόγους, αναγνωρίζουν τη σημασία της παρέμβασης σε παιδιά με διάφορα προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, μέσα σε περιβάλλοντα που εκπαιδεύουν παιδιά χωρίς προβλήματα ή ιδιαίτερες δυσκολίες. Σ' αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να τεθεί το ερώτημα εάν η συνεκπαίδευση δύναται να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες και βάσει ποιων όρων. Κατά συνέπεια, η συνεκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερα προβλήματα/ανάγκες θα κριθεί από το πόσο ο μαθητής όσο και το περιβάλλον υποδοχής του, πληρούν τις προδιαγραφές μιας επιτυχούς συνύπαρξης. Ως κατάλληλη θα λέγαμε ότι κρίνεται η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, εφόσον έχει θετικά επακόλουθα και αποτελέσματα, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο των παιδιών. Η ρήση ότι όλα τα παιδιά δύνανται να μάθουν, ωστόσο όμως δεν μαθαίνουν όλα με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας, ούτε και με την ίδια ευκολία, ισχύει (Gallagher, 1995).

Το εάν ένα παιδί θα συμμετάσχει σε κάποια τάξη συνεκπαίδευσης είναι ένα θέμα και πρόβλημα που θα πρέπει να επιλυθεί εξατομικευμένα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η σταθερή πρόοδος του παιδιού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης, το πρόγραμμα της

ένταξής του θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες (Γενά, 1996), την ανάπτυξη της ικανότητάς του να αυτοεξυπηρετείται και να λειτουργεί ανεξάρτητα και τέλος να μάθει το παιδί να κάνει προσωπικές επιλογές και να είναι πιο ευτυχισμένο και χαρούμενο (Horner, Sprague & Flannery, 1993). Γι' αυτό και η συνεκπαίδευση θεωρείται ως η πιο πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ιδιαίτερες δυσκολίες), μέσα σε μια μαθητική κοινότητα συνομηλίκων. Επειδή όμως το πλέον σοβαρό πρόβλημα παραμένει εκείνο της μετάβασης του ατόμου με ειδικές μαθησιακές ανάγκες από το σχολείο στην αγορά εργασίας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν είναι πανάκεια. Βέβαια, υπάρχουν και πάρα πολλές φωνές από την άλλη πλευρά που διατείνονται ότι παρόλο που η συμπεριληπτική, περιεκτική, ενιαία, συμμετοχική εκπαίδευση έφερε τεράστιες αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο, αυτό δεν μετουσιώθηκε σε ανάλογες ποιοτικές αλλαγές και μεταμορφώσεις στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως παραδέχεται και ο Ainscow (2007), η επιτυχία της ένταξης επαφίεται στη σταδιακή εφαρμογή αποδοτικών τεχνικών, ενώ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα, οι αντιφάσεις και τα κενά του πλαισίου της κάθε χώρας, και μ' αυτό τον τρόπο να προσαρμόζονται οι στρατηγικές στην εγγενή δυναμική της κάθε σχολικής μονάδας, της κάθε επιμέρους τάξης και στις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού (Kourkoutas, 2008).

Παρά τη μεγάλη πρόοδο που έχει επιτευχθεί, οι στόχοι της συνεκπαίδευσης για ουσιαστικές δομικές αλλαγές στη φιλοσοφία, οργάνωση και κουλτούρα των σχολικών μονάδων, παραμένουν για πολλούς ανεκπλήρωτοι στις περισσότερες χώρες (Vislie, 2003). Έχουν όμως συντελεστεί ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές που καταγράφονται, όσον αφορά στην ποιότητα και ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολικό σύστημα. Προφανώς, αυτό έχει να κάνει με τη μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή της διαφορετικότητας στις περισσότερες χώρες, με την υποχώρηση της νοοτροπίας και κουλτούρας του αποκλεισμού από τις οικογένειες ακόμη και σε χώρες όπως η Ελλάδα, καθώς και με την αύξηση του αριθμού των εμπλεκόμενων παιδαγωγών στις διαδικασίες της συνεκπαίδευσης, αλλάζοντας προς το καλύτερο την κατάσταση σε σχέση με το παρελθόν. Κατά τους Ainscow, Booth & Dyson (2004), η θεωρία, η φιλοσοφία και οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης δεν υιοθετούνται απ' όλους και γι' αυτό δεν αντανakλώνται απαραίτητα στις μη

θεσμοθετημένες διαδικασίες της σχολικής κοινότητας, καθώς και στις καθημερινές πρακτικές. Η συνεκπαίδευση θεωρεί τη διαφορετικότητα σαν ένα συνηθισμένο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης (Ballard, 1997: 236-243). Ουσιαστικά, αυτό συνεπάγεται ότι η γενική εκπαίδευση πρέπει να αναπροθετήσει ριζικά τους στόχους της, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις των μαθητών. Ως κέντρο της συνεκπαίδευσης ορίζεται ο μαθητής και η αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Πέραν τούτου, η συνεκπαίδευση στην πράξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που χρειάζεται ένα ακριβή και λεπτομερή προσδιορισμό, διότι διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος τα σχολεία που διατείνονται ότι εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση να πράττουν ακριβώς το αντίθετο. Τρεις είναι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη συνεκπαίδευση: οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, όλες οι υποστηρικτικές πρακτικές και οι στάσεις όλων των εμπλεκομένων. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι τα προβλήματα, οι προκλήσεις και όλα τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οι γονείς και τα παιδιά κυρίως αντιμετωπίζουν στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, είναι σημαντικά. Ο σωστός τρόπος επίσης διαχείρισης και λήψης αποφάσεων, η έρευνα και η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνηγορούν υπέρ της επιτυχημένης εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Όταν το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες συμμετέχει πλήρως σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, όπως κοινωνικές, μαθησιακές, ψυχαγωγικές κ.ά., τότε γίνεται λόγος για μια επιτυχημένη σχολική φοίτηση. Η πλήρης συμμετοχή συνεπάγεται πως το παιδί λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέλος της τάξης και ομάδας του, αλλά και του σχολείου γενικότερα. Επίσης, εκείνο που θα πρέπει να σημειώσουμε είναι τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απ' τη συνεκπαίδευση. Στον αντίποδα της συνεκπαίδευσης βρίσκεται ο αποκλεισμός. Πρόκειται για αποκλεισμό από την πρόσβαση και την παροχή ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η καταναγκαστική «υποχρέωση» των παιδιών με ιδιαίτερα προβλήματα σε φοίτηση στα ειδικά σχολεία, στα οποία ένα παιδί κατανοεί ότι είναι προτιμότερο να μη φοιτήσει καθόλου, παρά να συνδέσει τη ζωή του με την ετικέτα του ανθρώπου που κατέστη αντικείμενο διαλογής και αρνητικής αξιολόγησης (Τσιάκαλος, 1994: 64).

Συγκεκριμένα, εκείνο που πρέπει να κατανοηθεί και διευκρινιστεί είναι ότι η συνεκπαίδευση δεν συνιστά μεταρρύθμιση της Ειδικής Αγωγής, ούτε μια καινούρια

μορφή της, αλλά μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης που κατατείνει στην εξάλειψη του αποκλεισμού όλων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όλους τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α: 28). Ωστόσο, για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, δεν αρκεί μόνο η απλή συμμετοχή τους, αλλά χρειάζεται πάνω απ' όλα η πλήρης αποδοχή τους από το οικογενειακό περιβάλλον και η ανάλογη στήριξη που θα τους παρασχεθεί απ' αυτό. Φυσικά, υφίστανται και διάφοροι βαθμοί της συνεκπαίδευσης που ένα παιδί μπορεί να έχει όπως: ένας μαθητής μπορεί να συνυπάρχει γνωστικά με τους συμμαθητές του, αλλά να μην συνυπάρχει κοινωνικά και να είναι απομονωμένος, ένας άλλος μαθητής μπορεί να συμμετέχει σ' όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά να μην συνυπάρχει στις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες και μια τελευταία περίπτωση όπου ένα παιδί μπορεί απλά να παρακολουθεί τη συνηθισμένη τάξη, χωρίς όμως να αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται οι κοινωνικές και γνωστικές του ανάγκες. Με βάση τα παραπάνω, θα υποστηρίξουμε ότι η συνεκπαίδευση θεωρείται ως μία πρόσβαση και συνύπαρξη σε ένα σωματικό (*physical*), γνωστικό (*cognitive*) και κοινωνικό (*social*) επίπεδο των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους, με δραστηριότητες κατάλληλες και χρήσιμες που αξίζει τον κόπο να επιτελεστούν (Blamires, 1999: 159). Αυτό συνεπάγεται πως οι δυσκολίες ή ανάγκες του παιδιού πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να εξασφαλιστεί η παροχή εκείνων των υπηρεσιών που θα επιτρέψουν την πρόσβαση του παιδιού σ' όλες αυτές τις υπηρεσίες. Μολαταύτα, η συνύπαρξη συνδέεται με την αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του, το δάσκαλό του και τη συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Εντούτοις, η συνεκπαίδευση στο χώρο του κοινού σχολείου δεν συμπεριλαμβάνει μόνο διδασκαλία ή απλώς συνύπαρξη, αλλά συμπεριλαμβάνει κυρίως σε μια ολιστική δυναμική σύνθεση, συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, συνδιδασκαλία, ανάπτυξη φιλίας, κοινωνικές συναναστροφές και συνεργασία κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, να αισθάνονται ότι συναποτελούν αναπόσπαστα μέλη τόσο της ευρύτερης σχολικής ζωής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας (Λιοδάκης, 1997).

Ως εκ τούτου, μέσω της συνεκπαίδευσης και του «Σχολείου για Όλους» επιδιώκεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος να απαλλαγεί από τις προκαταλήψεις και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα. Στην ουσία και πραγματικότητα, η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών περιστελλεται από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα,

επιβάλλοντας τα ίδια πολιτιστικά πρότυπα σε όλους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις έμφυτες κλίσεις και τις διαφορετικές δυνατότητες του κάθε παιδιού. Δεδομένου τούτου, ο μαθητής με ειδικά προβλήματα ή ανάγκες αποκλείεται κατά κανόνα από την προκείμενη εκπαιδευτική διαδικασία, όπου εάν κάποιος μαθητής δεν ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα ζητούμενα του «άριστα» δεν θεωρείται ικανός, με συνέπεια να αποβάλλεται από το σύστημα (σχολικό) (βλ. Vlachou, 1997). Η λειτουργία του «συμπεριληπτικού» σχολείου προσπαθεί να αξιοποιήσει στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών, αναγνωρίζοντάς τες ως πηγή εμπλουτισμού των πολιτιστικών εμπειριών που παρέχει τη διαφορετικότητα και όχι ως ανασταλτικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας (βλ. Haeblerlin, 1991· Dank, 1996· Ainscow, 1999). Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές γι' αυτό το ρόλο, διδάσκοντάς τους αφενός κοινωνικές δεξιότητες, αφετέρου δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντι στον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο. Εντούτοις, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει και εκπαιδεύει τα παιδιά για συγκεκριμένους και προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι συνδέονται και ανταποκρίνονται με τις υφιστάμενες και καθορισμένες κοινωνικές δομές. Άρα, ο μαθητής συμμετέχει μυθριδατικά σ' αυτή τη διαδικασία. Αντιθέτως, στο συμπεριληπτικό ή περιεκτικό σχολείο, ο μαθητής δεν καλείται απλώς να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, αλλά συνδιαμορφώνει τις κοινωνικές εξελίξεις παρεμβαίνοντας ενεργητικά σ' αυτήν.

Ο συγκεκριμένος στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσω των συμμετοχικών και συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μέσω των προαναφερόμενων το παιδί μαθαίνει ότι ως πολίτης δεν πρέπει να δέχεται τα γεγονότα μοιρολατρικά και να αναλαμβάνει υποχρεώσεις παθητικά, αλλά να προτάσσει τη συνειδητή δημοκρατική του συμμετοχή, μαχόμενος για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών και των κοινωνικών αλλαγών. Απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν επιδιώκει την ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επικεντρώνεται μόνο στο γνωστικό τομέα, που δεν ενισχύει τη δημιουργική φαντασία και κριτική σκέψη, που περιστέλλει τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή, έρχεται το «Σχολείο για Όλους» διαμέσου της συνεκπαίδευσης, να αντιτάξει την ελεύθερη πρόσβαση όλων των παιδιών στην καινοτομία και τα πολιτιστικά αγαθά, στις νέες τεχνολογίες, στα νέα αναλυτικά προγράμματα που είναι προσανατολισμένα στις ατομικές κλίσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, ώστε το παιδί να

μαθαίνει να συνεργάζεται, να συνυπάρχει, να διεκδικεί τα δικαιώματά του αναλαμβάνοντας τις ευθύνες του, να επιδιώκει την ατομική του πρόοδο μέσα από τη συλλογικότητα στα πλαίσια της κοινότητας που ανήκει, σεβόμενος τις επικρατούσες αρχές και αξίες.

Επομένως, ως ιδέα που ενώνει τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα, η συνεκπαίδευση συνιστά το συνδυαστικό κρίκο δημιουργίας του «Σχολείου για Όλους». Όπως λέει και ο Ainscow (2000), υπάρχουν 6 (έξι) βασικές προϋποθέσεις, που διαμορφώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι οι εξής:

- ❖ Η υλοποίηση πρακτικών συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως αφετηρία την παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, καθώς και τις γνώσεις και βιώματα που ήδη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκάστοτε διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι που εφαρμόζονται στο σχολείο, μέσω της συζήτησης, ανάλυσης και κριτικής, μπορούν να μετασχηματιστούν σε στρατηγικές και πρακτικές **συνεκπαίδευσης**.
- ❖ Εντοπισμός μέσα από την προσεκτική θέαση των εμποδίων που παρακωλύουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μιας ανάλυσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην τάξη, είναι σημαντικό να εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που δεν διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η χρησιμότητα της συνεκπαίδευσης. Παραδείγματος χάριν, η χρήση ακατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας, έχει ως έκβαση κάποιοι από τους μαθητές της τάξης να αδυνατούν να κατακτήσουν τους στόχους που επιτυγχάνουν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Εξίσου διάφορες παρόμοιες αστοχίες από τη μεριά του εκπαιδευτικού, μπορεί να μην προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
- ❖ Ένας παράγοντας που ενισχύει την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τεχνικές και τακτικές συνεκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι ανησυχούν μήπως θεωρηθούν από τη κοινή γνώμη ως ανεπαρκείς. Γι' αυτό και πρέπει να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες, που θα ενθαρρύνουν την εφαρμογή ρηξικέλευθων εγχειρημάτων. Ο φόβος των εκπαιδευτικών μπροστά στο ενδεχόμενο να εκτεθούν στα μάτια των γονιών από την εφαρμογή κάθε νέας και μη δοκιμασμένης τεχνικής, τους οδηγεί στο να αποφεύγουν το διακύβευμα της δοκιμασίας νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών προτάσεων.

- ❖ Προκειμένου να υποστηριχθεί η μάθηση, πρέπει να αξιοποιηθούν όλοι οι διαθέσιμοι πόροι. Η έννοια των πόρων δεν αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στα υλικά, αλλά και στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να εφαρμόζονται με επιτυχία οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που προάγουν τη συνεκπαίδευση.
- ❖ Μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να αναπτυχθεί μια κοινή γλώσσα. Η ανάπτυξη μιας προσωπικής θεωρίας αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δεν συνάδει και δεν ταυτίζεται με τη διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.
- ❖ Η διαφορετικότητα των μαθητών στο σχολείο, πρέπει να αντιμετωπιστεί ως πηγή μάθησης και εμπειριών. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μια σύγχυση, αμφιθυμία και αμηχανία, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, σε σχέση με αυτές των τυπικών αναπτυσσόμενων μαθητών. Ως σημαντικές πηγές εμπειριών αναφορικά με την επαγγελματική τους πορεία, συνιστούν οι αλλαγές του διδακτικού στυλ που απαιτούνται προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες που θα ανακύψουν, αυξάνοντας παράλληλα την ετοιμότητα και ικανότητα τους στο να διαχειριστούν αποτελεσματικά καταστάσεις συνεκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης κατοχυρώνεται παιδαγωγικά, αφού διακριβώνεται ότι από την υλοποίησή της επωφελείται το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Αποδεικνύεται ότι οι μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες αποδίδουν περισσότερο και αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων όταν συνεκπαιδεύονται, ενώ και οι μαθητές δίχως προβλήματα βελτιώνουν σημαντικά οι ίδιοι τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Kochhar et al., 2000). Επίσης, η συνεκπαίδευση κατοχυρώνεται κοινωνικά, διότι οι μαθητές μέσω του «Σχολείου για Όλους» μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να σέβονται τη διαφορετικότητα, ώστε ως ενήλικες πολίτες να συντείνουν θετικά στη διαμόρφωση συνοχής του κοινωνικού μορφώματος ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη της κοινωνίας. Συνεπαγωγικά, θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν στις ακόλουθες προτάσεις οι βασικές αρχές που διαμόρφωσαν τη θεωρία που ωθεί προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης (Ebersold, 2003· Fiorin, 2007: 147):

- Η μετάβαση από ένα σχολείο εστιασμένο στη μετάδοση της γνώσης, σε ένα σχολείο εστιασμένο στη μάθηση, στη δημιουργική αναζήτηση, στην έρευνα, στην ενεργητική εμπλοκή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τη φύση, το βαθμό και την ένταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, κάτι που συνεπάγεται την αναδιαμόρφωση των στόχων και του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.
- Την κατάργηση της ειδικής ή διαχωριστικής αγωγής, καθώς και την ανάπτυξη σχολικών δομών που διευκολύνουν τη συνεργασία και αναπτύσσουν κουλτούρα αλληλεγγύης με την οικογένεια και την κοινότητα, ενώ για τα παιδιά χωρίς δυσκολίες η παρουσία των παιδιών με ιδιαιτερότητες συνιστά ένα κέρδος, που κατ' αυτή την έννοια θα συμβάλει στην άρση των κοινωνικών στερεοτύπων μακροπρόθεσμα (Berfing,1999).
- Ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή ανάγκες που έχουν τα παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες, η ένταση και σοβαρότητά τους κατά βάση, είναι παρόμοια με αυτή των άλλων παιδιών.
- Από ένα σχολείο που συνιστά ένα γραφειοκρατικό οργανισμό, σε ένα σχολείο που συνιστά μία επαγγελματική και παιδαγωγική κοινότητα, η οποία θα δρα με κοινούς στόχους, κοινή ιδεολογία και πρακτική (*communities of practice*) και κοινά σχέδια (*projects*).
- Οι αρχές και ιδέες της σύγχρονης ειδικής αγωγής μπορούν να διαδοθούν και εξαπλωθούν, χάρη στην εμπειρία των ειδικών παιδαγωγών ή δασκάλων.
- Κατά συνέπεια, πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν εκείνες τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες θα απαντούν στα ανακύπτοντα προβλήματα των παιδιών, που όμως από την άλλη πλευρά θα συνιστούν ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό μιας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης και ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής επιμόρφωσης.
- Μέσα από τις αλλαγές που προτείνονται, το κανονικό σχολείο είναι ικανό να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες, ιδιαιτερότητες, δυσλειτουργίες αυτών των παιδιών, δίχως να χρειάζεται κάποια εξειδικευμένη αγωγή.

Συγχρόνως, αυτή η θεώρηση προσβλέπει σε ένα σχολείο ζωντανό οργανισμό ανοιχτό στην κοινότητα που ενσωματώνει τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των γονέων της κοινότητας, αλλά που συγχρόνως επιχειρεί να ανοίξει τις πύλες της στην κοινωνία εκμεταλλευόμενη τις υπηρεσίες και τα κοινωνικά δίκτυα που αυτή

προσφέρει προς όφελος του ή προς όφελος κάποιων ομάδων μαθητών και των οικογενειών τους που αντιμετωπίζουν ήπια ή σοβαρότερα προβλήματα ένταξης, όπως και σε ομάδες με μειονεξίες, δυσλειτουργίες, ανεπάρκειες, υστερήσεις, διαταραχές, αδυναμίες που διατρέχουν τον κίνδυνο του «κοινωνικού αποκλεισμού» (Sheridan & Gutnik, 2000· Caldin-Pupulin, 2001).

Άλλωστε, σύμφωνα με την έκθεση Warnock,⁷ η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, συνιστά «έκφραση της απόλυτης πίστης μας, ότι όλα τα άτομα και όσο είναι ανθρώπινα δυνατό πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση... Παράλληλα υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά».⁸ Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των αναπτυγμένων χωρών είναι η σχολική και εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες. Στο σχολείο πλέον, είναι αποδεκτό πως αντικείμενο μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη που μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζεται ως γνώση από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά βασικά είναι η «κοινωνική μάθηση». Μολαταύτα, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο απαιτεί αφενός την καλλιέργεια μιας κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας να αναγνωρίζεται ότι κάθε άτομο έχει την αυτοαξία του αφετέρου να υπάρξει η ανάδειξη μιας ιδεολογίας που να απαντά με πειστικό τρόπο σε βασικά και θεμελιώδη ερωτήματα, αναφορικά με το σκοπό της συνεκπαίδευσης, τις τεχνικές και πρακτικές που απαιτούνται για την πραγμάτωσή της, καθώς και τους λόγους που επιβάλλουν την εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, για να υλοποιηθεί η συνεκπαίδευση (*inclusion*) πρέπει η κουλτούρα της να

⁷ Η έκθεση Warnock του 1978, αποτέλεσε το πόρισμα των εργασιών μιας διερευνητικής επιτροπής με πρόεδρο τη M. Warnock, που συστάθηκε προκειμένου να αναδιφήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική υστέρηση στην Αγγλία. Τα πορίσματα αυτής της έκθεσης επηρέασαν τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης σχεδόν σ' όλη την Ευρώπη, ορισμένες δε προτάσεις της ενσωματώθηκαν στη σχετική νομοθεσία της Μ. Βρετανίας. Μεταξύ άλλων, η έκθεση υποστήριξε την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με νοητική υστέρηση σε αντίθεση με μια κυρίως ιατρική αντιμετώπιση, τη σταδιακή κατάργηση της χρήσης των κατηγοριών νοητικής υστέρησης, τη χρήση του όρου μαθησιακές δυσκολίες για τα άτομα που είναι εκπαιδεύσιμα, τη συνέχιση των ειδικών σχολείων για τις χαμηλότερες κατηγορίες και για τις πολλαπλές αναπηρίες. Βλ. και «Warnock Report 1978», στο P. Williams (1991), «Special Education Handbook», Great Britain: Open University Press, σ. 428-429: στο: Δημητρόπουλος Α.

⁸ Βλ. «Warnock Report (1982): Report of the Committee of Enquiry into the education of Handicapped children and young people», London: Her Majesty's Stationary Office.

αποτελέσει την κουλτούρα του σχολείου, επηρεάζοντας τη γενικότερη λειτουργία του καταλυτικά (Lupart, 2002).

Η υιοθέτηση πρωτίστως απ' το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας κοινής γλώσσας συνεκπαίδευσης, συνιστά τη βάση και το εφαλτήριο ώστε το σχολείο να είναι σε θέση να διαμορφώσει πρακτικές συνεκπαίδευσης. Αυτή η γλώσσα πρέπει να αποτελέσει ένα κώδικα επικοινωνίας του σχολείου με την κοινωνία, ούτως ώστε μακροπρόθεσμα να υπάρξει η βελτίωση των σχέσεων και η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μελών της ευρύτερης κοινωνίας, μέσω της συνεκπαίδευσης. Κοντολογίς, η συνεκπαίδευση δεν έχει να κάνει με μια διαδικασία ομοιογενοποίησης, αλλά με την προοπτική μιας **ενότητας της διαφοροποίησης** (*differentiated solidarity*), όπου το άτομο έχει τη δυνατότητα στο συγκεκριμένο πλαίσιο να αυτοπροσδιορίζεται, να διατηρεί την ατομικότητά του και να εξελίσσεται, ώστε στο όνομα μιας ισοπεδωτικής ομοιομορφίας να καθίσταται σεβαστή η διαφορετικότητά του και να μην καταργείται. Με τη συνεκπαίδευση, ο κάθε μαθητής με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες έχει τη δυνατότητα και ευκαιρία να βιώσει και να αντιληφθεί τη διαφορετικότητα, ως μια αυτονόητη μορφή ζωής, ως μια άλλη ανθρώπινη διάσταση.

Το ζητούμενο επομένως σε ένα σχολείο συνεκπαίδευσης δεν είναι να προσαρμοστούν οι μαθητές στις υφιστάμενες πρακτικές του σχολείου, αλλά στη μετεξέλιξη του ίδιου του σχολείου προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών, καθιστώντας τις αρχές της δημοκρατίας ως μία καθημερινά αυτονόητη σχολική πραγματικότητα (Young, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εδράζεται στην ποσοτική αποτίμηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητή διαμορφώνοντας συνθήκες ανταγωνισμού, η προαναφερόμενη περιγραφή μπορεί να ακούγεται και να φαντάζει με ουτοπία, ωστόσο όμως αυτή η ουτοπική προοπτική μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την ανατροπή της καθεστηκυίας πραγματικότητας, προκειμένου να εγερθεί μια διάθεση για αναδόμηση του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς και για μια εκπαιδευτική αλλαγή, έτσι ώστε μέσα σε συνθήκες αξιοπρέπειας και ισοτιμίας, να έχει ο καθένας τη δυνατότητα να απολαμβάνει τη ζωή, να εκφράζεται και να δημιουργεί.

Στο συμμετοχικό, περιεκτικό, συμπεριληπτικό σχολείο, η χρήση των ποσοτικών μετρήσεων όσον αφορά την αποδοτικότητα των μαθητών περιστεύεται και ταυτόχρονα αναπτύσσονται κάποιες διαστάσεις της συνεκπαιδευτικής λειτουργίας,

όπως η φιλία ανάμεσα στους μαθητές, η συνεργασία, η ποιότητα των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων κ.λπ., οι οποίες εν αντιθέσει με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν ποσοτικοποιούνται, όμως μας προσφέρουν και μας παρέχουν έναν σημαντικό πλούτο πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του (σχολείου). Σύμφωνα με αυτά που έχουν ειπωθεί από το Norwich (2002), είναι δύσκολο να αποτιμηθεί με αριθμούς και μεγέθη η πρόοδος που σημειώνουν οι μαθητές αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας σε διάφορους τομείς, όπως στον κοινωνικό, στο γνωστικό, στον ψυχικό κι αυτό λόγω του ιδιοσυγκρασιακού χαρακτήρα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη πρόοδος. Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης, εγείρει και απαιτεί ανεξαιρέτως απ' όλα τα παιδιά και χωρίς να διατυπώνονται διάφορες «αυτοεκπληρούμενες προφητείες», υψηλές προσδοκίες, προοπτικές και εκβάσεις. Ωστόσο, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης συναρτάται από το βαθμό στον οποίο το σχολείο θα μπορέσει να εκπαιδεύσει και εκείνους τους μαθητές που ήταν αποκλεισμένοι από την τυπική εκπαίδευση, αποσκοπώντας στην ολόπλευρη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Συνεπώς, είναι ηλίου φαινότερο ότι η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να διαχωριστεί από το γενικότερο κοινωνικό φάσμα, μέσα στο οποίο εξελίσσεται και το οποίο μπορεί να εμποδίσει την εξέλιξη αυτή (Ainscow, 2007).

Με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου αποδοχής και εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, η συνεκπαίδευση συνιστά μια συνειδητή και διαρκή προσπάθεια του συνόλου, στο οποίο εμπίπτουν σχολεία, εκπαιδευτικοί, κρατικοί οργανισμοί και φορείς κ.ά. Εντούτοις, αυτό συνεπάγεται την αποδοχή και προσπάθεια όλων των συμμετεχόντων, ώστε να συμβάλουν όχι μόνο στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συνθηκών, αλλά και να κατανοήσουν πλήρως τους σκοπούς που αυτή η αναμόρφωση εξυπηρετεί, καθώς αποδέχονται τις ίδιες κοινές αξίες και ασπάζονται την ίδια κουλτούρα. Συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στη συνεκπαίδευση, εκείνο που πρέπει να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε είναι το θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτειακής της δράσης, καθώς και τη φιλοσοφική της θέαση που κατοχυρώνει την κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο όχι μόνο του σχολείου, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας στο σύνολό της.

Επομένως, η συνεκπαίδευση επιδιώκει και αναλαμβάνει τη δέσμευση να προβεί στις δέουσες δομικές, οργανωτικές και συστημικές αλλαγές που χρειάζονται, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως

δυσκολιών, αναγκών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν και φέρουν ως ίδιον. Κυρίως, η συνεκπαίδευση αναλαμβάνει μία ηθική υποστήριξη απέναντι σ' εκείνες τις κατηγορίες των μαθητών ή παιδιών που υπάγονται στις υψηλού κινδύνου ομάδες για σχολική αποτυχία, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η παρουσία και συμμετοχή τους σ' όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στόχοι λοιπόν της (*inclusion*) συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Ainscow (1999) είναι να αξιοποιηθεί και να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα ως μια δημιουργική δυνατότητα και όχι ως πρόβλημα που αναζητά λύση, όπως επίσης η αντιμετώπιση και επίλυση των διαφορών μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο. Η ενασχόληση με τον τόπο, τις αιτίες, το χρόνο, τον τρόπο και των ενδεχομένων αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, τουτέστιν της παροχής εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, συνιστά ουσιαστικά το αντικείμενο της συνεκπαίδευσης. Πολλοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης με αρκετά οφέλη στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ενώ οι υπερασπιστές της συνεκπαίδευσης θεωρούν ότι ωφελεί όλα τα παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες και στον κοινωνικό και στον ακαδημαϊκό τομέα. Στη συνεκπαίδευση αυτό το οποίο πρέπει να λαμβάνουμε πάντοτε υπόψη μας είναι οι παράγοντες διδασκαλίας και μάθησης που ευνοούν ή εμποδίζουν τη μάθηση των παιδιών με ειδικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, πρέπει να ανακαλύψουμε εκείνους τους παράγοντες που θα καταστήσουν τη μάθηση των παιδιών ή μαθητών πιο αποτελεσματική.

1.2.3. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΑΠΤΟΝΤΑΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗΣ (*INCLUSION*) ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καταρχάς, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες όσο και για τους συμμαθητές τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, δεν είναι ξεκάθαρα. Κατά δεύτερον επίσης, αφορά την κριτική που δέχεται η «*συνεκπαίδευση*» αναφορικά με την έλλειψη συνέπειας ως προς την κατανόηση και την ακριβή οροθέτηση της έννοιας αυτής. Υφίσταται ο αποκαλούμενος εσωτερικός αποκλεισμός (*internal exclusion*), δηλαδή η περιθωριοποίηση και απομόνωση των μαθητών με ειδικές

μαθησιακές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Σε κάθε περίπτωση όμως, υφίστανται ορισμένα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και αναφέρονται στα ακόλουθα: η στάση της κοινωνίας απέναντι σε αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία παιδιών, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και πολλοί άλλοι συναφείς παράγοντες (Fuchs & Fuchs, 1994). Η συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια διαδικασία που εκκινεί από την ένθεση του παιδιού στο γενικό σχολείο και ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή του ως ενεργού πολίτη στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα, που έχει όμως ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα το σεβασμό και το δικαίωμα στη διαφορά. Εξάλλου, η φοίτηση ενός παιδιού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες στο συνηθισμένο, τυπικό, γενικό σχολείο, συνεπάγεται τη διεργασία όλων των απαραίτητων ενεργειών για την παροχή των υπηρεσιών που απαιτούνται. Αυτό διενεργείται γιατί κάθε παιδί έχει μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στα άτομα με ειδικά προβλήματα ή ανάγκες υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση), οι οποίες θα πρέπει κατά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό να λαμβάνονται υπόψη. Μολαταύτα, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται με όρους ανταγωνισμού, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι οι επιδιώξεις της συνεκπαίδευσης όπως παραδείγματος χάριν η ισότητα και η κοινωνική αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη του κοινωνικού συνόλου, μπορούν να επιτευχθούν και να τελεσφορήσουν σε πρακτικό επίπεδο πάρα πολύ δύσκολα (βλ. Armstrong, 2003).

Παράλληλα, η ιδέα της συνεκπαίδευσης έχει αμφισβητηθεί με ποικίλα επιχειρήματα ως προς τη δυνατότητα ρεαλιστικής εφαρμογής της, όπου κατατίθεται ο προβληματισμός ως προς τις ικανότητες των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της γενικής τάξης, το επιχείρημα ότι η λειτουργία του «Σχολείου για Όλους» έχει υψηλό κόστος, καθώς και η ανησυχία ότι η από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια στη μείωση του επιπέδου της παρεχόμενης διδασκαλίας, αποβαίνοντας τελικά εις βάρος των μαθητών δίχως ιδιαίτερες ανάγκες. Συχνά, η υιοθέτηση μίας συνεκπαιδευτικής ιδεολογίας από τη μεριά των επιστημόνων και των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά που έχουν εγγενείς δυσκολίες, ανεπάρκειες, ανάγκες, εδράζεται ως ένα μεγάλο βαθμό στη μακρόχρονη εμπειρία ολοκληρωτικού αποκλεισμού αυτών των παιδιών και στην απουσία τους από τον κοινωνικό χώρο, κυρίως όμως στην απουσία τους από τα κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια

(Ferguson & Ferguson, 1998). Εντούτοις, αυτό τις περισσότερες φορές μας οδηγεί σε μια άκριτη υιοθέτηση θεωρητικών θέσεων και σε μια ιδεολογική πόλωση, που δεν προάγουν τη δημιουργική κριτική και τη διαλεκτική σύνθεση ανταγωνιστικών και διαφορετικών απόψεων. Πολλές φορές οι θεωρητικές πολώσεις και συγκρούσεις που προέκυψαν μεταξύ των συγγραφέων, οφείλονται ακριβώς σε αυτό το θεωρητικό πρόταγμα που συνδέει την ένταξη των παιδιών με υστερήσεις ή εμπόδια στο κοινό σχολείο και την αναδόμηση του τελευταίου σε όλα τα επίπεδα. Τα τελευταία χρόνια επίσης, κατέστη από την άλλη πλευρά αντιληπτό ότι οι αντιστάσεις και δυσκολίες της οργάνωσης και της ριζικής αναδόμησης των σχολείων είναι πολλές και περίπλοκες και δεν είναι δυνατόν ολόκληρα συστήματα, αντιλήψεις, πρακτικές, ιδέες, νοοτροπίες, αξίες, κουλτούρες, στάσεις, πεποιθήσεις σε μακρο- και μικρο-συστημικό και ατομικό επίπεδο, να υιοθετήσουν τις αρχές της (*inclusion*) συνεκπαίδευσης ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εγκαταλείποντας ιδεολογικούς στόχους, επιλογές και παγιωμένους τρόπους λειτουργίας. Αφενός διάφορες έρευνες μας καταδεικνύουν ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες ενδέχεται να προκαλέσει πλήξη στους ικανότερους μαθητές, αφετέρου δε οι μαθητές με ειδικά μαθησιακά προβλήματα μπορεί να βιώσουν έντονη ματαίωση προσπαθώντας να ακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, υπάρχει η άποψη από τη μεριά των εκπαιδευτικών ότι δεν μπορούν να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι κοινοί στόχοι όλων των μαθητών. Ο Kauffman (1996) αναφέρει ότι η εκδίωξη και απομάκρυνση των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας από τη γενική, συνηθισμένη εκπαίδευση, επειδή δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες, συνιστά τσιτάτο αυτών που τάσσονται κατά της συνεκπαίδευσης.

Μολαταύτα, δεν διασφαλίζει αυτόματα την επίλυση όλων των προβλημάτων η αποδοχή αυτών των παιδιών από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Πολλά παιδιά παραδείγματος χάριν που κακοποιούνται, μπορεί να αντιμετωπίζονται με επιείκεια και ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς, δεν παύουν όμως να βιώνουν ψυχικές εντάσεις και σοβαρές εσωτερικές συγκρούσεις, έχοντας κατ' ουσία την ανάγκη από εξειδικευμένη υποστήριξη ή από συγκεκριμένες εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και από σχέσεις εμπιστοσύνης με τους ειδικούς, που θα τα επιτρέψει να αναδιαπραγματευτούν το ταυτισιακό τους σύστημα και να διαχειριστούν το συναισθηματικό τους φόρτο (Κουρκούτας, 2007). Οι περισσότερες δε από τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα παιδιά, δεν

μπορούν να αντιμετωπισθούν εάν δεν επιλυθούν τα συμπεριφορικά ή συναισθηματικά προβλήματά τους (Webster-Stratton, 1999). Ο Daniel (2000) μέσα από μια έρευνά του, κατέδειξε ότι οι δάσκαλοι και γονείς που συμμετείχαν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, ανέφεραν περισσότερα περιστατικά με προβλήματα συμπεριφοράς, οι μαθητές που φοιτούσαν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είχαν καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση, οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία συνεκπαίδευσης παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ οι γονείς που είχαν παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία όπου εφαρμόζονταν προγράμματα συνεκπαίδευσης, έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Μολονότι οι περισσότεροι συμφωνούν με την κατάργηση της διαχωριστικής ή ειδικής αγωγής, συνάμα όμως διατείνονται ότι μια συνεκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να καταργεί και να απορρίπτει οποιαδήποτε υποστηρικτική βοήθεια. Κατά συνέπεια, το να ορίζουμε τη συνεκπαίδευση αποκλειστικά με κοινωνικοπολιτικούς όρους, συνεπάγεται ότι δεν μπορούμε να αντιληφθούμε ένα τεράστιο κεφάλαιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά, ανεξάρτητα του βαθμού αποδοχής τους από το κοινωνικό περιβάλλον.

Σίγουρα, η αναδιαμόρφωση του διαχωριστικού, ανταγωνιστικού και πολλές φορές απρόσωπου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο παρά τις ριζικές του αλλαγές συνεχίζει να διαχειρίζεται τις περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες ακατάλληλα, συνιστά την ουσία της συνεκπαίδευσης. Παρατηρούμε ότι αργά, αλλά σταθερά και χωρίς να υπάρχει η ανάλογη απαραίτητη έκπτωση των προγραμματικών αρχών, να υποχωρούν σταδιακά οι ακραιφείς θεωρητικές θέσεις για τεράστιες δομικές αλλαγές και να αντικαθίστανται από πιο ρεαλιστικές στάσεις και πρακτικές. Εξάλλου, αυτό που διαφαίνεται από τους σύγχρονους θεωρητικούς είναι η έμφαση στην ανάλυση των παραγόντων κινδύνου και των υπόγειων δυναμικών που ενισχύουν τον αποκλεισμό, τη μεγαλύτερη σύνδεση των πρακτικών και αποδοτικών τεχνικών, την εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς και τη στασιμότητα των παρωχημένων και παγιωμένων νοοτροπιών και εκπαιδευτικών μοντέλων (Berfing, 1999· Mitchell, 2007· Detraux, 2008).

Τα παιδιά με ειδικά προβλήματα, δυσκολίες, ανεπάρκειες, δυσλειτουργίες, υστερήσεις, ελλείμματα, διαταραχές, αδυναμίες, θα χρήζουν πάντοτε της ανάγκης εξειδικευμένων υποστηρικτικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα παρέχονται όχι από τις ψυχιατρικές δομές, αλλά από τις ενδοσχολικές υπηρεσίες χωρίς καμιά

«στιγματιστική» λογική. Εντούτοις, πρέπει να γνωρίζουμε ότι τα μαθησιακά προβλήματα, όπως και οι συνέπειες και ανεπιθύμητες ενέργειες που δημιουργούνται σε ατομικό, σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο, δεν είναι δυνατόν να εξαφανιστούν εντελώς. Η ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία θα προκαλεί συνέχεια πόνο, άγχος, στρες και δυσκολίες σε γονείς και παιδιά. Αποστολή των δομών προστασίας του παιδιού και του σχολείου που σχετίζονται μ' αυτό είναι η προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων και ανεπιθύμητων ενεργειών που δημιουργεί η ιδιαιτερότητα, και η απομάκρυνση από το φυσικό, σχολικό και κοινωνικό χώρο, των περιορισμών που δημιουργούνται στο παιδί από τα ιατρικά προβλήματα, ώστε αυτά να μη διογκωθούν και λάβουν ένα δραματικό, κοινωνικό ή παθολογικό χαρακτήρα. Επιπλέον, πολλά από τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες παρουσιάζουν και ψυχολογικά προβλήματα, που οφείλονται πολλές φορές όχι μόνο στην κοινωνική τους απομόνωση, αλλά και στην αδυναμία τους να χειριστούν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα με κατάλληλο τρόπο, όπως και στην αδυναμία τους επίσης να αναπτύξουν συναισθηματικές σχέσεις ικανοποιητικές και ισότιμες. Ως εκ τούτου, η ένταξη και συνεκπαίδευση όλων αυτών των παιδιών στην κανονική εκπαίδευση, δεν ακυρώνει την εφαρμογή της εξειδικευμένης γνώσης όπου αυτό είναι απαραίτητο για τη λειτουργία τους μέσα από δυναμικές και όχι τυπικές αξιολογήσεις. Η χρήση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών για διάφορες ψυχοκοινωνικές, σωματικές, επικοινωνιακές, μαθησιακές, συναισθηματικές, διανοητικές και άλλες δυσκολίες ή ανάγκες, θα είναι πάντοτε απαραίτητη και επιτακτική. Συνεπώς, συνιστά στόχο η ένταξη όλων αυτών των μεθόδων και τεχνικών σε μια νέα σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, όσο το δυνατόν πιο δεκτική και φιλική για όλα τα παιδιά στο πλαίσιο μίας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής και όχι η κατάργηση των μέσων και των διαμεσολαβητικών τεχνικών που προάγουν ένα διαφορετικό μοντέλο του μαθητή, εστιαζόμενο στις ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες (Dryffos, 1994). Γι' αυτό και η εξιδανίκευση των προσεγγίσεων συνεκπαίδευσης και του μοντέλου ενός «Σχολείου για Όλους» ανοιχτού χωρίς προβλήματα, συνιστά κατά την άποψή μας την αντίληψη κατάργησης οποιασδήποτε εξειδικευμένης υποστήριξης.

Προφανώς, υφίσταται ειδοποιός διαφορά το να αρνείσαι την παντοδυναμία του ιατρικού «λειτουργιστικού» μοντέλου (*functionalist*) των ειδικών, από το να απορρίπτεις ασυζητητί υιοθετώντας μία θέση οπισθοδρομικής αντίληψης και φοβικού προοδευτισμού των εξειδικευμένων παρεμβάσεων. Φυσικά θα ήταν ευχής έργο το να

δύνανται οι εκπαιδευτικοί να επιλύουν ένα όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων, χωρίς τη βοήθεια και την καταφυγή στους ειδικούς. Γνωρίζουμε όμως ότι είναι περισσότερο ιδεολογική η θέση, ήτοι τα συγκεκριμένα παιδιά (με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες) δεν θα χρήζουν κάποιας εξειδικευμένης βοήθειας στο «Σχολείο για Όλους», παρά μια θέση βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα και σε πραγματολογικές αναλύσεις. Πολλές φορές εντούτοις, η θέση αυτή εκφέρεται συχνά από παιδαγωγούς που αναφέρονται στο σκέλος μόνο της διδασκαλίας και των τρόπων «διδασκτικής ένταξης» των μαθητών με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Σύμφωνα με τους Caldin-Pupulin (2001), ένα «Σχολείο για Όλους» δεν συνιστά μόνο μια κοινότητα παραγωγής γνώσης, αλλά ένα πολύπλοκο σύστημα ζωντανών συνδιαλλαγών και ένα πεδίο δυναμικών σχέσεων, όπου αντανακλώνται προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές που είναι ιδεολογικές και δυναμικές, προερχόμενες από τα διαφορετικά κοινωνικά και οικογενειακά πλαίσια των μαθητών και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όσο και αν έχει προχωρήσει η πρακτική της συνεκπαίδευσης, σε ένα τέτοιο παρόμοιο πλαίσιο θα εμφανίζονται πάντοτε συγκεκριμένα προβλήματα και δυσκολίες, στα οποία οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να απαντούν και να ανταπεξέρχονται θα χρειάζονται πάντοτε την εξειδικευμένη βοήθεια, υποστήριξη και πλαισίωση. Άλλωστε μία συνεκπαιδευτική δυναμική στην τάξη η οποία θα καλύπτει τις ανάγκες αυτών των παιδιών πλήρως είναι αδύνατο να διαμορφωθεί με την υφιστάμενη κατάσταση, ακόμη και σε πολλά σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών. Συνεπώς, μέχρι να επιτευχθεί αυτή η ιδανική κατάσταση θα χρειασθούν μακροχρόνιες αλλαγές και ζυμώσεις, δίχως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κάποιοι μεμονωμένοι και ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί/παιδαγωγοί που δύνανται να ανταποκριθούν στο ακέραιο απέναντι σε παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερα αυξημένες δυσκολίες ή ανάγκες μέσα σε τάξεις, αντλώντας φυσικά πολλά ανάλογα παραδείγματα από την εμπειρία μας. Ο υπέρμετρος ρόλος που αποδίδεται κατά την άποψή μας συχνά στην εκπαίδευση, συμβαδίζει με την εξιδανίκευση του συμπεριληπτικού σχολείου («συνεκπαίδευσης», «Σχολείου για Όλους»), ως βασικού μηχανισμού αλλαγής των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη σύγχρονη κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.1. ΕΥΡΩΠΗ

Μέχρι και το 13ο αιώνα, η αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες έχει τη μορφή ελεημοσύνης. Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες, όσον αφορά την Ειδική Αγωγή πριν από το 19ο αιώνα. Σε διάφορα κείμενα παρατηρούμε να αναφέρεται η αναγκαιότητα μιας σκόπιμης θεραπείας των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Κάποιες πρώτες αναφορές έχουν σχέση με μια προ-επιστημονική «Θεραπευτική Παιδαγωγική» και αναφέρονται στην απαίτηση μιας απλής γλώσσας, της θείας κοινωνίας, ώστε να μην αποβάλλονται και αποκλείονται τα νοητικώς υστερημένα άτομα. Προκείμενου δε να εκλείψουν οι καταστάσεις που αποκλίνουν από το κανονικό και κοινωνικά αποδεκτό, προτείνεται μια συστηματική θεραπευτική παιδαγωγική των μειονεκτούντων ατόμων. Η πρώτη αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, υπαγορεύει μεθοδικά ότι δεν μπορούμε και δεν είναι μεθοδολογικά εφικτό να προσπαθούμε να μάθουμε στο νοητικά καθυστερημένο άτομο απ' έξω την αλφάβητο. Το κάθε γράμμα της αλφαβήτου πρέπει να συνδεθεί με ένα αντικείμενο ή φιγούρα⁹ (Kirmsse, 1911: 256).

Κατόπιν τούτου, βλέπουμε τον Johann Amos Comenius εκατό χρόνια μετά να υποστηρίζει την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Διατείνεται ότι ο άνθρωπος για να είναι άνθρωπος πρέπει να μορφωθεί. Η παραπάνω αναφορά ισχύει για τους καθυστερημένους. Στο έργο του *Didactica Magna*, ο J.A. Comenius (1592-1670) διατύπωσε το αίτημα για σχολική διδασκαλία στα λιγότερο προικισμένα παιδιά. Συνιστούσε δε στους δασκάλους αυτών των παιδιών να κάνουν τα πάντα για την προαγωγή τους και να μη χάνουν το θάρρος τους. Η μόρφωση όφειλε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ηθικότητα, ώστε να επαναφέρει τους

⁹ Ο Peter Jordan ήταν ιδιοκτήτης ενός τυπογραφείου το 1533, όπου απασχολούσε στο τυπογραφείο του νοητικά καθυστερημένα άτομα, γι' αυτό και η πρώτη μεθοδική υπόδειξη για την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων ατόμων μας έρχεται απ' αυτόν. Συνεπώς, εκείνο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι πάρα πολλοί παιδαγωγοί παιδιών με νοητική υστέρηση, ακόμα και σήμερα χρησιμοποιούν παρόμοια μέθοδο.

ανθρώπους στο δρόμο του Θεού. Επιπρόσθετα, η μόρφωση του ανθρώπου για τον Comenius ήταν η έκβαση των εξωτερικών επιρροών στις εσωτερικές ικανότητες του ατόμου. Επειδή όμως ο άνθρωπος ήταν σύμφωνα με την αντίληψή του ομοίωμα του Θεού, δεν έπρεπε να παραλείπεται η αγωγή των «νοητικά καθυστερημένων» παιδιών, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος είναι άδικος απέναντι στο Θεό (Husemann, 1969: 7). Φέρνοντας ο ίδιος στη συνέχεια ως παράδειγμα τους «λυκάνθρωπους» και την αγωγή τους συμπεραίνει: Όσοι γεννηθήκαμε άνθρωποι, έχουμε ανάγκη αγωγής εάν θέλουμε να είμαστε άνθρωποι (Comenius, 1957). Ο Comenius μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ήταν ο πρώτος από τους παιδαγωγούς που επηρέασε όλους αυτούς που ασχολήθηκαν αργότερα με τη «Θεραπευτική Παιδαγωγική», αναγνωρίζοντας ο ίδιος την αναγκαιότητα της αγωγής των ατόμων με νοητική υστέρηση. Συνεπώς, ο 18ος και 19ος αιώνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η αρχή της επιστημονικής θεραπευτικής αναζήτησης, όπου σημειώθηκε μια αυξημένη τάση προς την κατεύθυνση της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Επίσης, η Ιατρική και η Θεολογία ασχολήθηκαν με τη «Θεραπευτική Παιδαγωγική». Εν συνεχεία ακολούθησε η περίοδος του ευσεβισμού, που σήμαινε μια εμβάθυνση της θρησκευτικής πίστης. Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του ευσεβισμού A.H. Francke (1663-1727), συνδύασε την αγωγή με την ευσέβεια, προκειμένου να μετριαστεί η κοινωνική δυστυχία (Reble, 1975: 123-128). Επιπλέον, ήταν ο ίδιος που θεμελίωσε την «εσωτερική αποστολή».

Η εποχή του Διαφωτισμού το 18ο αιώνα, σφραγίστηκε από την αμφισβήτηση των εκκλησιαστικών αυθεντιών, από την ανεξαρτητοποίηση της επιστήμης και από τη ορθολογιστική κριτική. Άλλωστε εκείνη την εποχή, ο γενικός διευθυντής της σχολικής εκπαίδευσης Johann Felbiger, κινητοποιήθηκε και υποστήριξε την ισότητα των προβληματικών μαθητών στην οργάνωση του αυστριακού σχολικού συστήματος, στέλνοντας στους δασκάλους μία εγκύκλιο όπου ανέφερε ότι «οι αδύναμοι και οι άρρωστοι πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου ισότιμα με τους καλούς μαθητές» (βλ. Felbiger, 1769). Η προετοιμαζόμενη χειραφέτηση της αστικής τάξης και η προτεραιότητα της επιστήμης, οδήγησαν στη γενίκευση της παιδείας του λαού. Στην πραγματικότητα το ξεκίνημα της παιδαγωγικής των ατόμων με ειδικές ανάγκες ευνοήθηκε από την ορθολογιστική διαδικασία του Διαφωτισμού, αν και οι ρίζες της βρίσκονταν μέσα σε ιδέες του παρελθόντος. Ωστόσο, στην ως τότε πρακτική αναφορικά με τη μεταχείριση των «ανάπηρων», ο J. Locke (1632-1704) άσκησε κριτική και απαίτησε για όλα τα παιδιά μία αγωγή. Γι' αυτόν η μάθηση που εδράζεται

στην εμπειρία, συνιστά το σημαντικότερο γνώρισμα της δικής του προσέγγισης. Ο J.J. Rousseau (1712-1778) με τη σειρά του, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα φιλάσθενα και τα ανίατα παιδιά, συνδέοντας την αγωγή με τη γενική φύση του ανθρώπου. Διάφορες ιατρικές, παιδαγωγικοκοινωνικές και θρησκευτικές πρωτοβουλίες υπέρ των «νοητικά υστερημένων ανθρώπων», ευνοήθηκαν από την εμπειρική και φυσικοεπιστημονική θεώρηση του ανθρώπου. Προφανώς, ο Pestalozzi (1746-1827) ενθαρρυνόμενος από την επιτυχή διδασκαλία σε δύο παιδιά με νοητική υστέρηση, υποστήριξε και σχημάτισε την πεποίθηση ότι με τη σωστή καθοδήγηση θα μπορούσαν να αποκτήσουν αυτά τα παιδιά την ικανότητα να διαμορφώσουν τη ζωή τους αυτόνομα. Ο παραπάνω επιστήμονας δεν ήταν μόνο κοινωνικός παιδαγωγός που εμπλούτισε την επιστήμη της Αγωγής, αλλά επηρέασε την Παιδαγωγική των παραμελημένων, των κωφών και των νοητικά υστερούντων παιδιών σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε αντί του όρου «βλάκας» και «ηλίθιος» που υπήρχε ως τότε, τον όρο «νοητικά καθυστερημένος». Στην εργασία του είναι ενδιαφέρον ότι υπήρχαν πέντε με έξι ομάδες παιδιών, αντί μιας συγκεκριμένης τάξης. Νέες ομάδες σχηματίζονταν μετά από μια ώρα απασχόλησης, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που ανέκυπταν. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούσε να δικαιώσει το κάθε παιδί, ώστε να αποκτήσει την αυτονομία και ανεξαρτησία του ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του. Πολλοί γιατροί εκείνης της περιόδου, όπως ο H.B. de Saussure (1740-1799), M.V.E. Malacarne (1744-1816), ο J.F. Ackermann (1765-1815) και ο A. Haindorf (1782-1862) κ.ά., περιέγραψαν το νευρικό σύστημα και τη διάπλαση του σώματος των παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση (Meyer, 1973: 37-44).

Τη νοητική υστέρηση προσπάθησε να θεραπεύσει ο γιατρός J.J. Guggenbühl (1816-1863), στο ίδρυμα (θεραπευτήριο) «Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder» του ίδιου, επιβάλλοντας και εφαρμόζοντας παιδαγωγικές και υγειονομικές μεθόδους, μαζί με ένα υγιή τρόπο ζωής. Η εποπτική διδασκαλία και οι πρακτικές δραστηριότητες περιλαμβάνονταν στη σχολική μάθηση. Ιδιαίτερα ασχολήθηκε ο Guggenbühl με την πρώιμη αγωγή των παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση. Σημαντικό βήμα για την Ειδική Αγωγή αποτελέσαν οι επιτυχίες της μεθόδου του. Προσπάθεια για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση κατέβαλε και ο δάσκαλος Traugott Weise (1793-1859), ο οποίος στο βιβλίο του *Betrachtung über geistesschwache Kinder* μίλησε για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης

των συγκεκριμένων παιδιών. Τα αίτια της νοητικής υστέρησης βρίσκονται στην ψυχή των παιδιών σύμφωνα με την αντίληψή του. Συνιστούσε δε τη διέγερση αυτών των παιδιών για τη θεραπεία τους, ώστε να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις γνώσεις του και να εμπεδώσει τις απαραίτητες έννοιες. Στις έννοιες όπως «μέρος» και «όλον» απέβλεπαν αυτές οι διανοητικές ασκήσεις, όπως επίσης και στη διάκριση των σχημάτων και χρωμάτων (Klink, 1966: 48).

Οι απόπειρες ενός άλλου γιατρού στη Γαλλία του J. Itard (1774-1838), είχαν μεγάλη απήχηση στην αγωγή ενός «εξαγριωμένου» αγοριού. Ο Itard υποστήριξε ότι ένα άτομο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να βελτιωθεί εφαρμόζοντας ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σύστημα, εισπράττοντας έτσι μ' αυτόν τον τρόπο την αναγνώριση της εποχής του. Όλο αυτό συνεπάγεται την απλοποίηση και εξατομίκευση των ήδη υφιστάμενων παιδαγωγικών μεθόδων, κάτι που ακόμη και σήμερα εφαρμόζεται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Στο δάσος είχε βρεθεί από κυνηγούς ο Βίκτωρ, ένα «άγριο» παιδί όπου είχε ζήσει απομονωμένο από την κοινωνία για πολύ καιρό. Παρότι που ο Itard δεν θεώρησε το παιδί με τη νοητική υστέρηση «άγριο», με τη συστηματική καλλιέργεια και εξάσκηση των αισθήσεων και της ψυχικής του διάθεσης πέτυχε θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, οι παιδαγωγικές του μέθοδοι περιείχαν σημαντικές ιδέες για τη θεραπεία των παιδιών με νοητική υστέρηση, για την καλλιέργεια των αισθήσεων, της ηθικότητας και της νοημοσύνης (Speck, 1990: 16). Οι ένθερμες προσπάθειες του Itard, επηρέασαν τους γιατρούς και δασκάλους G.M.A. Ferrus (1784-1861) και E. Seguin (1812-1880), που εργάζονταν στο πεδίο της αγωγής των παιδιών με νοητική υστέρηση στο Παρίσι. Άλλωστε ο Seguin, διαχώρισε τη θέση του αποστασιοποιημένος από τις μεθόδους του Itard, συνοψίζοντας τις επιστημονικές του απόψεις στο πρώτο συστηματικό εγχειρίδιο της εποχής που έγραψε, με τίτλο *Lehrbuch der Idiotenerziehung*. Όντως πεπεισμένος για το ανίατο των ατόμων με νοητική υστέρηση, έλεγε ότι το μόνο που μπορούμε να πράξουμε είναι να οδηγήσουμε αυτά τα άτομα σε μια δραστηριότητα με νόημα. Επιπλέον, οι ηθικές και διανοητικές ιδιότητες στις θεωρητικές του αντιλήψεις είχαν μεγαλύτερη αξία από τη φυσική σύσταση των αντικειμένων. Στη γερμανική θεραπευτική παιδαγωγική οι ιδέες του δεν είχαν μεγάλη απήχηση, παρόλο που αργότερα με τη «φυσιολογική του μέθοδο» άσκησε επιρροή στη Μαρία Μοντεσσόρι. Η περίοδος που διαδέχθηκε την εποχή του Διαφωτισμού ήταν ουσιαστικά μία περίοδος βαθύτερων αλλαγών. Οι επιπτώσεις στη δημοσιότητα, την οικογένεια και

την οικονομία, οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνικής και στην ραγδαία ανάπτυξη του πληθυσμού. Τα εξοντωτικά ωράρια εργασίας των παιδιών στα εργοστάσια, κατέστρεψαν τον ιστό της οικογένειας και επέφεραν εργατικά ατυχήματα, αυξάνοντας τον αριθμό των ανάπηρων παιδιών. Συγκεκριμένα, η κοινωνική συνοχή άρχισε να κλονίζεται από τις ταξικές αντιθέσεις και την ενίσχυση της κρατικής εξουσίας. Πολλές και διάφορες χριστιανικές πρωτοβουλίες επιχείρησαν να εναντιωθούν στην εξαθλίωση, αντιδρώντας μ' αυτόν τον τρόπο στην κρίση της κοινωνίας. Η μετεξέλιξη της Παιδαγωγικής των «αναπήρων» σε επιστημονικό κλάδο φάνταζε ως κάτι δευτερεύον, λόγω του φιλανθρωπικού της σκοπού και της αποτελεσματικότητάς της. Πλέον, αρχίζει να αναδύεται ο υλισμός και ο νατουραλισμός, μετά από αυξημένες πιέσεις στον ουμανισμό και την ηθικότητα (Reble, 1975: 243-245).

Κατά τον A. Comte (1798-1857), τον C. Darwin (1809-1882) και H. Spenser (1820-1903), συστατικό στοιχείο για την εξέλιξη της ανθρωπότητας είναι η ατομικότητα του ανθρώπου. Τον άνθρωπο οφείλει να τον υπηρετεί η επιστήμη. Η βελτίωση και η παραπέρα ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, βασίστηκε στην ανάπτυξη των επιστημών και κατ' επέκταση της δημοτικής εκπαίδευσης το 19ο αιώνα, εγείροντας και τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Πέραν τούτου, η καλλιέργεια, η σωματική και ηθική περιποίηση των παιδιών με νοητική υστέρηση, ούτως ώστε να καταστούν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας, αποτέλεσε στόχο των κρατικών ιδρυμάτων τα οποία εφάρμοσαν τις παραπάνω αρχές με τη βοήθεια κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μέσων (Στασινός, 1991). Το 1861 ο Georgens και ο Deinhardt, εισήγαγαν τον ειδικό τεχνικό όρο «Θεραπευτική Παιδαγωγική», επιβεβαιώνοντας το ιατρικοπαιδαγωγικό ενδιαφέρον πολλών ιδρυμάτων για τα άτομα με νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με το Saegert, η συνολική ιατρικοπαιδαγωγική ενίσχυση ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική, όσον αφορά την «ψυχική αδράνεια» των συγκεκριμένων παιδιών (Meyer, 1973: 114). Εν τω μεταξύ, τη συμπτωματολογία και αιτιολογία της νοητικής υστέρησης, επιχείρησε να περιγράψει το 1866 ο Άγγλος γιατρός John L.H. Down. Καθόρισε για πρώτη φορά το «μογγολικό τύπο της ιδιοτελείας» και περιέγραψε τις δυνατότητες θεραπείας με συστηματική εκπαίδευση στο έργο του *Beobachtungen zu einer ethischen Klassifizierung von Schwachsinnigen* (Down, 1968: 6).

Οι δαρβινιστικές θεωρίες για το δικαίωμα επιβίωσης του ισχυρότερου και η έξαρση του εθνικισμού, στιγμάτισαν την περίοδο από το 1850 ως τις αρχές του

εικοστού αιώνα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη σταθερή ανάπτυξη της βιομηχανίας και την εξάπλωση της τεχνικής. Εντούτοις, οι νέες συνθήκες εργασίας που προέκυψαν από τις εντεινόμενες ταξικές αντιθέσεις, οδήγησαν στην κοινωνική, οικονομική και νομική ανισότητα. Παρατηρούμε έτσι μία στροφή των ανθρώπων από την κοινωνική ένταση που παρουσιάστηκε, προς τους κλασικούς και ρομαντικούς, προκειμένου να βρουν την εσωτερική τους ισορροπία. Επιπρόσθετα, παιδική ηλικία και νεότητα, συνιστούν το επίκεντρο της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη M. Montessori (1870-1952), αγωγή σημαίνει στήριξη της ανάπτυξης του παιδιού. Ως εκ τούτου, έπρεπε να καθοριστεί αν τα σχολεία της Ειδικής Αγωγής έχουν κοινωνικό ή παιδαγωγικό χαρακτήρα, υπό το βλέμμα και την επιρροή των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών ιδεών. Η Ειδική Αγωγή αποκτάει σχολικές αρμοδιότητες και κατά συνέπεια νέα αυτοσυνείδηση μετά τη σύνδεσή της με το σχολικό σύστημα. Πλέον, παρατηρούμε να εντείνεται η έρευνα των «νοητικά αναπήρων» από το 1850 και εντεύθεν. Βάσει στατιστικών μεθόδων, ο ιερέας J. Disselhoff απόδειξε ότι η αθλιότητα των «νοητικά αναπήρων» οφείλεται στην πορεία της εκβιομηχάνισης, καθώς και σε κοινωνικούς λόγους. Η σύσταση διάφορων ιδρυμάτων έδωσε μια απάντηση σ' αυτή την κοινωνική κακοδαιμονία. Στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γερμανία υπήρχαν 304 σχολεία για παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες, στα οποία φοίτησαν περίπου 20.150 παιδιά με νοητική υστέρηση. Το 1898 στο Αννόβερο της Γερμανίας ιδρύθηκε ο «Σύνδεσμος γερμανικών ειδικών Σχολείων», ο οποίος έθεσε αίτημα για τη νομική προστασία και την υποχρεωτική παιδεία των ατόμων με νοητική υστέρηση (Bösbauer-Miklas-Schiner, 1909: 124-126).

Στα ειδικά σχολεία άρχισε να επιδρά η αρχή της αποδοτικότητας, όπου τα άτομα με νοητική υστέρηση συγκεντρώνονταν σε προκαταρκτικές βαθμίδες ή σε πολυσυλλεκτικές τάξεις. Όπως τα παιδιά με μειωμένες επιδόσεις ήταν τα απολωλότα πρόβατα για το δημοτικό σχολείο, κατά τον ίδιο τρόπο τα παιδιά με νοητική υστέρηση εξωθήθηκαν στο περιθώριο των ειδικών σχολείων. Απόρροια των θεωριών του κοινωνικού δαρβινισμού που κέρδιζε όλο και πιο πολύ έδαφος ήταν το σχολείο των υψηλών απαιτήσεων. Το ειδικό σχολείο πλέον, άρχισε να μετατρέπεται σε ένα άσυλο επιλογής υλικού κατώτερης αξίας. Πολλοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι, όπως ο Egenberg και Hanselmann διαφώνησαν και εναντιώθηκαν με την ηθικά απαράδεκτη καταστροφή της ζωής, στο πλαίσιο του 2ου Συνεδρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής

που έλαβε χώρα στο Μόναχο το 1924, όπου κυριάρχησαν οι έννοιες «ανάξιος να ζήσει» και «ανίκανος για εκπαίδευση» (Speck, 1990: 26-29).

Τελικά ο Χίτλερ κατέλαβε την εξουσία το 1933, μετά από την αποτυχία της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης στη Γερμανία, την παγκόσμια οικονομική κρίση και το υψηλό ποσοστό ανεργίας. Σύμφωνα με το Χίτλερ, η γερμανική νεολαία έπρεπε να είναι σκληρή, βίαιη, δεσποτική και απρόμητη. Κατά την εποχή του Εθνικοσοσιαλισμού του Χίτλερ, ενισχύθηκε η έννοια της ωφελιμότητας για την κοινότητα του λαού, ως ιδέα χρησιμότητας του ανθρώπου. Ως τόπος συγκέντρωσης για την εκτέλεση της εξάλειψης των κληρονομικά νοσούντων κατέστη το σχολείο, αφού δεν υπήρχαν εκείνοι οι σχολικοί θεσμοί για τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση που θα τα υποχρέωναν να φοιτήσουν, κρίνοντάς τα εντελώς ανίκανα και απαλλάσσοντάς τα από τη γενική υποχρέωση φοίτησης σε σχολείο. Επομένως, ο νόμος του Ράιχ για την υποχρεωτική παιδεία το 1938, § 11 δεν ενθυλάκωνε τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, με αποτέλεσμα να θεωρούνται ως ανεπίδεκτα εκπαίδευσης τα άτομα που η σωματική και ψυχοδιανοητική τους υπόσταση ήταν τέτοια, ώστε να μην δύνανται να προαχθούν ούτε στους υφιστάμενους θεσμούς των ειδικών σχολείων. Ο θάνατος και η εξόντωση των ατόμων με νοητική υστέρηση, καθιερώθηκε το 1939 με το πρόγραμμα ευθανασίας. Το 1945 και ως συνέπεια αυτής της απώλειας ήταν να βρεθούν τα ιδρύματα στη Γερμανία άδεια και το σύστημα εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση παντελώς διαλυμένο (Klee, 1983).

Η επιμέλεια και προαγωγή των νοητικά υστερούντων παιδιών, παρέμενε υπόθεση των γονέων και μεμονωμένων ιδιωτικών πρωτοβουλιών μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, σημειώνονται και επέρχονται οι πρώτες αλλαγές στην πρακτική του αποκλεισμού απ' το σχολείο των παιδιών με ιδιαίτερες ανεπάρκειες ή δυσκολίες. Ορισμένοι ενδιαφερόμενοι γονείς, δημιούργησαν το 1958 στην πόλη του Μαρβούργου, ειδικό σχολείο για τα παιδιά τους. Το προαναφερόμενο αποτέλεσε έρεισμα στην προσπάθεια των γονέων, προκειμένου να κατοχυρωθεί το δικαίωμα για εκπαίδευση των παιδιών τους (νοητικά υστερούντων), ώστε να αρθούν οι διακρίσεις εις βάρος τους και να μπορούν να μορφώνονται. Μετά το 1960, άρχισε να καθίσταται αισθητή η επιρροή των αρχών της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής πάνω στην παιδαγωγική σκέψη. Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, η αναγνώριση της ατομικότητας στη μαθησιακή διαδικασία, η σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων για τη σχολική ζωή και η τεχνολογική υποστήριξη της

διδασκαλίας, αποτέλεσαν κεντρικά θέματα της νέας παιδαγωγικής. Επιπλέον, ο αριθμός των ειδικών σχολείων για παιδιά με πρακτικές δυνατότητες εκπαίδευσης αυξήθηκε άρδην, μαζί τα εργαστήρια για ανάπηρους, καθώς και οι προσχολικοί και μετασχολικοί θεσμοί (Ζώνιου-Σιδέρη, 1988).

Σταδιακά μετά το 1975 πλέον, άρχισε να διαδίδεται η αντίληψη για τα παιδιά με νοητική υστέρηση ότι τα ειδικά σχολεία σημαίνουν στιγματισμό και απομόνωση για αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία παιδιών, παράγοντας που συνιστά τροχοπέδη στην ανάπτυξή τους. Η έννοια της ένταξης άρχισε να κάνει την εμφάνισή της ως αποτέλεσμα του συγκεκριμένου προβληματισμού, συνιστώντας τη βάση και το κύριο μέλημα της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Σε διάφορα μοντέλα επίσης, δοκιμάζεται δειλά η από κοινού φοίτηση των παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση. Συγχρόνως, υφίσταται καθολικό αίτημα των γονέων προκειμένου να γίνουν δεκτά τα παιδιά τους (νοητικά υστερούντα) στο κανονικό, γενικό, τυπικό, συνηθισμένο σχολείο (βλ. και Καλαντζής, 1984· Κόμπος, 1984· Στασινός, 1991). Κατά τον Antor (1987: 267-275), άρχισε ήδη σε πολλές περιοχές της Γερμανίας όπως λόγω χάριν το Αμβούργο, να καταργείται η ίδρυση των ειδικών σχολείων, λόγω της κοινής φοίτησης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στα κανονικά σχολεία. Αυτή η τάση διαρκεί έως και σήμερα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία που επικρατεί από το Μάρτιο του 1995 και εντεύθεν στη Β. Ρηνανία-Βεστφαλία, βάσει της οποίας τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αποσκοπώντας σε διάφορους και μη κοινούς στόχους. Μολονότι τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτό το εγχείρημα είναι πολλά, ποικίλα και σύνθετα, η ένταξη δεν παύει να είναι μια ριζική τομή στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, άσχετα αν υφίστανται ακόμα τομείς που παραμένουν άλυτοι και άπτονται της ένταξης. Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής για άτομα με νοητική υστέρηση ως κλάδου της Ειδικής Αγωγής, αφενός σκοπεύει στο να οριοθετηθεί η ειδική αγωγή έναντι των άλλων επιστημών όπως της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της ιατρικής κ.λπ., αφετέρου να υποδείξει την πλήρη αυτονομία της.

Μετά το 1960 και 1970 έχουμε τη μεταστροφή και διαφοροποίηση των επιστημών σε «μεταθεωρίες» και «θεωρίες ενός αντικειμένου», οδηγώντας ουσιαστικά τη συγκρότηση της «Θεραπευτικής Αγωγής» σε μια καμπή, εφόσον πλέον ανέκυψε το ερώτημα για την επιστημονικότητα της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής» (Haeberlin, 1980: 3). Όταν αναφερόμαστε στη «θεωρία ενός

αντικείμενου» (Θεραπευτική Παιδαγωγική), εννοούμε την επιστήμη που ασχολείται με το ειδικό αντικείμενο, δηλαδή με την αγωγή των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, ενώ όταν αναφερόμαστε στην επιστήμη που ασχολείται με τις μεθόδους για την απόκτηση θεραπευτικοπαιδαγωγικών γνώσεων, τότε εννοούμε τη Θεραπευτική Αγωγή ως «μεταθεωρία». Η «μεταθεωρία» μας οδηγεί στην αποδέσμευση από τις εξωπαιδαγωγικές επιστήμες, περιγράφοντας γνώμονες και αυτόνομους επιστημονικούς κανόνες της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Ο Haeblerlin (ό.π.: 8) στο έργο του *Pädagogik der Behinderten*, παρουσίασε μια «μεταθεωρία» της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής βάσει του κριτικού ορθολογισμού, κάτι που συνεπάγεται χωρισμό των περιγραφικών από των κανονιστικών αποφάσεων, αποκλεισμό των αξιών και επικέντρωση στον έλεγχο των εμπειρικών και μεστών περιεχομένου υποθέσεων. Βάσει των προαναφερόμενων, αναγνωρίζονται στη «Θεραπευτική Παιδαγωγική» οι υποθέσεις εργασίας, που ανά πάσα στιγμή μπορούν να επιβεβαιωθούν και έχουν αντικειμενικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, ένα άτομο με ειδικές ιδιαιτερότητες και κάτω από το πρίσμα εμπειρικών και αναλυτικών μεθόδων, κινδυνεύει πάντοτε να μετατραπεί σε αντικείμενο τόσο στην επιστήμη όσο και στη συγκρότηση της θεωρίας, αποδεχόμενοι τους βασικούς κανόνες του αντικείμενου της Παιδαγωγικής. Όταν παρατηρείται το παιδί από μια καθαρά επιστημονική σκοπιά, θεωρείται ένα αντικείμενο που καθορίζεται από επιστημονικές νομοτέλειες. Στις περιπτώσεις δε των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, αυτό καθίσταται αρκετά δύσκολο πάρα πολλές φορές.

Ειδικά στα άτομα με ειδικά μαθησιακά προβλήματα ή ανάγκες είναι αδύνατο τις περισσότερες φορές να κατονομαστούν τα έργα και γνωρίσματά τους, λόγω των οργανικών βλαβών και της αστάθειας στην ψυχοκοινωνική τους συμπεριφορά, αδυνατώντας έτσι να ανταποκριθούν στην αντικειμενικότητα και την αρχή της γενικής ισχύος. Μέσω εμπειρικών μεθόδων, ορθολογικών-αιτιωδών εξηγήσεων και μεμονωμένων γνώσεων, δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τον άνθρωπο ως «όλο». Κοντολογίς, δεν υφίσταται υπό αυτή την έννοια μια λογική θεωρία με διυποκειμενική ισχύ, που θα μας επέτρεπε να κάνουμε προβλέψεις για τον άνθρωπο, να θεμελιώσουμε μια παιδαγωγική δράση και κατά συνέπεια να συνάγουμε συμπεράσματα για τους στόχους και τρόπους επίτευξής τους. Σύμφωνα και βάσει των παραπάνω, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες αυτών των ατόμων αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο που μας παραπέμπει σε ηθικούς και ανθρωπολογικούς κανόνες

και αξίες, λόγω της πολυπλοκότητάς του. Σ' αυτά τα φαινόμενα απαιτείται μία ολική σύλληψη του ανθρώπου, επιβεβαιώνοντας τη ρήση ότι η αντικειμενικότητα δεν είναι το παν (Speck, 1982: 155). Η επιστημολογική συζήτηση στο πλαίσιο μιας υποκειμενοκεντρικής σκοπιάς, οδήγησε στον αναπροσανατολισμό και στη θεμελίωση της «Ειδικής Παιδαγωγικής» σε αυτόνομη επιστήμη.

Συνοπτικά, τρεις ήταν οι κύριες πηγές επιρροής που διέπουν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες ή προβλήματα τη συγκεκριμένη εποχή: οι παιδαγωγοί-φιλόσοφοι, οι θεολόγοι και οι γιατροί. Οι στόχοι και τα κίνητρα για τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας ήταν κάθε φορά και διαφορετικά. Άλλοτε ατομικά και άλλοτε συλλογικά. Η Παιδαγωγική δεν αποτέλεσε ένα ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, αν και πολλές φορές παρουσιαζόταν ως ένας ιδιαίτερος χώρος. Ουσιαστικά ήταν η εποχή ίδρυσης των θεσμών που είχαν ως κατεύθυνση την περίθαλψη των υστερούντων ή μειονεκτούντων ατόμων.

2.2. ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή έχει ουσιαστικά ως αφετηρία την μετά το 1830 περίοδο. Ξεκινάει δηλαδή μετά την επανάσταση του 1821 και την ίδρυση του 1ου Ελληνικού Κράτους. Συγκεκριμένα, αφότου η αγωγή ακολούθησε μια ιστορική πορεία για τη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, εμείς πρέπει να δούμε αυτή την πορεία σε σχέση με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και θρησκευτικές εξελίξεις της κοινωνίας, καθότι τα άτομα αυτής της κατηγορίας (ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα) είναι εξαρτημένα από τους άλλους, και άρα από την κοινωνία στην οποία ζουν και αυτό λόγω των ψυχοφυσικών ιδιαιτεροτήτων τους. Η κοινωνική ιστορία αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αγωγής στην περιοχή της παιδαγωγικής, ως στοιχείο της συνολικής κοινωνικής ζωής. Γι' αυτό και η ιστορία των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες ισοδυναμούσε επί πολλούς αιώνες με την ιστορία της απομόνωσης, της περιφρόνησης, της άρνησης και της αθλιότητας (Bachmann, 1985).

Μολονότι δεν είναι πολύ πλούσιες σε πληροφορίες οι πηγές της αρχαιότητας για τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, μπορούμε να πούμε ότι η αρχαία κοινωνία τα είχε ιδωμένα από μια θρησκευτική-μυθική σκοπιά. Στην αρχαιότητα και δη στην Ομηρική περίοδο, ο τέλειος άνθρωπος χαρακτηρίζεται από σωματική ρώμη και

ηρωισμό, ενώ η αναπηρία, ανεπάρκεια, υστέρηση καταδικάζεται από τους θεούς και ανθρώπους. Ο Ήφαιστος παραδείγματος χάριν που ήταν χωλός, η μητέρα του και θεά Ήρα τον πέταξε από τον Όλυμπο. Επιπλέον, όταν μεθούσε οι άλλοι θεοί το χλεύαζαν και τον περιγελούσαν. Αν και ήταν θεός ο ίδιος, έτυχε αυτής της συμπεριφοράς. Μπορούμε επομένως να φανταστούμε πως αντιμετώπιζονταν οι κοινοί θνητοί. Ο άνθρωπος της αρχαιότητας έβλεπε τη σωματική και πνευματική απόκλιση από το κανονικό που διέκρινε τον αδύνατο άνθρωπο ως ιδιοτροπία των δαιμόνων και των θεών, αδυνατώντας να εξηγήσει και να καταπολεμήσει τις αλλαγές στη φύση, διακατεχόμενος από φόβο και άγχος μπροστά στα φυσικά φαινόμενα (Δήμου, 1996). Στα έπη του Όμηρος, δεν ασχολείται με την αγωγή των ατόμων με ιδιαιτερότητες, παρότι που σε κάποια επεισόδια αναφέρεται στους «ανάπηρους». Ο Όμηρος στα επεισόδιά του ξεχωρίζει μορφές μειονεκτικότητας, όπως π.χ., «νήπιος» (κουτός), «αεσίφρων» (νοητικά καθυστερημένος), «νηπύτιος» (τρελός), «κουφός» (ανίκανος). Επίσης, για τη θεραπεία των ψυχώσεων (ο Όμηρος) συνιστά εργασία και μουσική για την εσωτερική ψυχική γαλήνη του αρρώστου. Γνωρίζουμε επίσης, ότι στην ομηρική εποχή όταν ένας βασιλιάς ήθελε να διασκεδάσει επιφανείς επισκέπτες, καλούσε κοντά του τυφλούς ποιητές. Αυτή τη στάση δεν τη συναντάμε μόνο στην Αρχαία Ελλάδα, αλλά και σε άλλους τόπους και άλλες εποχές. Στην Ελβετία λόγου χάριν, οι νοητικά υστερούντες λατρεύονταν ως άγιοι, ενώ σε διάφορα άλλα μέρη ήταν ευτυχισμένοι που είχαν τέτοιους ανθρώπους στο χωριό τους (Meyer, 1973: 20). Αναφερόμενος στον κωφό γιο του βασιλιά Κροίσο ο Ηρόδοτος λέει ότι ο βασιλιάς δεν τον υπολογίζει για παιδί του, ούτε βέβαια ως διάδοχο ικανό να αναλάβει τις ευθύνες του θρόνου (Ηρόδοτος, Ιστορία). Το γεγονός και μόνο που έδιωχναν τους πνευματικά ανάπηρους από τους ναούς έδειχνε ότι τους θεωρούσαν προϊόν της οργής των θεών. Οι περισσότερες όμως λαϊκές αντιλήψεις εδράζονταν στην πεποίθηση ότι οι θεοί έστελναν τους ανάπηρους ως τιμωρία. Σύμφωνα με έναν ελληνικό μύθο, οι μούσες θεράπευσαν στον Ελικώνα την Αγαθή, τη νοητικά υστερούντα θυγατέρα του βασιλιά Μελίππου. Προφανώς μ' αυτόν τον τρόπο οι θεοί μπορούσαν να θεραπεύσουν τη νοητική υστέρηση. Επίσης, διάφορες αναφορές μας βεβαιώνουν ότι στο Μαντείο του Δία στη Λιβαδειά (Τριφώνιο), γινόταν προσπάθεια απελευθέρωσης των ψυχικά αρρώστων μέσω τρομοκράτησης και αυτοσυγκέντρωσης.

Η αγωγή γενικά στην πρωτοελληνική εποχή, μέχρι το 800 π.Χ. περίπου, επιδίωκε να πλάσει καλούς και αγαθούς ανθρώπους, δηλαδή ωραίους και καλούς. Επομένως,

ως στόχος της αγωγής ορίζεται η καλοκαγαθία με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Ο συνδυασμός της σωματικής ρώμης, με τη θυμική ισορροπία και τις δυνάμεις του πνεύματος, συνιστούσαν το ιδανικό αυτής της εποχής. Φυσικά, όλες αυτές οι προϋποθέσεις αποτέλεσαν τροχοπέδη προκειμένου να αναπτυχθεί η αγωγή των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες. Στη Σπάρτη τώρα, τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας δεν είχαν πολλές ελπίδες ζωής, και αυτό γιατί η οικογενειακή αγωγή ακολουθούσε σε δεύτερη μοίρα. Όταν ένα παιδί με αδυναμίες, υστερήσεις, δυσλειτουργίες δεν είχε τις προϋποθέσεις να επιτύχει τους στόχους της αγωγής, ρίχνονταν στον Καιάδα, τουτέστιν γκρεμίζονταν από τις πλαγιές του Ταύγετου (Πλούταρχος). Ορισμένες φορές εντούτοις, υφίσταντο στη Σπάρτη και κάποια παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες ή προβλήματα που επιζούσαν. Σ' αυτή την περίπτωση τα παρέδιδαν στους «περίοικους». Οι συγκεκριμένοι κάτοικοι (περίοικοι), συνιστούσαν μία ενδιάμεση κοινωνική τάξη των αγροτών που απασχολούσαν τα άτομα με νοητική υστέρηση ως βοσκούς (Μωραΐτης, 1953: 20).

Στην Αθήνα μόνο, όπου υπήρχε ένας άλλος τύπος ελληνικής πόλης επικρατούσε ένα διαφορετικό ιδανικό αγωγής στο οποίο είχαν δικαίωμα όλοι οι νέοι, υγιείς, γέροι και «αδύνατοι». Με τον όρο «αδύνατοι» χαρακτηρίζονταν όσοι είχαν πολύ μικρή περιουσία (λιγότερο από τρεις μνες) και όσοι εξαιτίας μιας σωματικής ανεπάρκειας, δυσλειτουργίας, υστέρησης, δυσκολίας, ανάγκης, αδυνατούσαν να εργαστούν και να κερδίσουν τα προς το ζην. Μάλιστα υπήρχε και σχετικός νόμος που ήταν ευεργετικός για τους «αδύνατους», προσφέροντάς τους και επίδομα, αφού όλοι είχαν μερίδιο και στα αγαθά και στα κακά. Σχετικά με τους πνευματικά πάσχοντες, θεωρούσαν ότι τους είχαν κλέψει οι θεοί το μυαλό. Η θεραπεία τους λάμβανε χώρα σε ναούς και ιερά με διάφορες θρησκευτικές τελετές. Το Αμφιαράειο στον Ωρωπό, ήταν ένα τέτοιο ίδρυμα θεραπείας νοητικά υστερούντων ατόμων. Στην αρχαία Αθήνα, μία ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας σήμαινε μια διαφορετική πολιτική και φιλοσοφική παιδεία, όπως και κάθε νόμιμο δικαίωμα του ατόμου. Πολιτικοί, καλλιτέχνες και φιλόσοφοι, επηρέαζαν την αγωγή της κλασικής εποχής (600-350 π.Χ.). Με την έρευνα του ανθρώπου επίσης, ασχολήθηκε ο πατέρας της Ιατρικής Ιπποκράτης. Εξάλλου, ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τις έννοιες άνοια, ηλιθιότητα, μελαγχολία, ενδοσκόπηση, μανία, παράνοια, ψυχοσωματική ενότητα και φυσιογνωμία (Ξηροτύρης, 1967: 63). Αγωγή για όλους τους ανθρώπους χωρίς διάκριση απαιτούσε ο Δημόκριτος. Έδινε έμφαση δε στη διδασκαλία και όχι στη

φύση του ατόμου. Ως στόχος της αγωγής γύρω στο 600 π.Χ. αναδύεται ο «ενεργός πολίτης», μέσα από τη συναίσθηση της κοινωνικής ευθύνης των κυβερνώντων απέναντι στους φτωχούς και αδύνατους. Όπως αναφέρεται και στους νόμους του Φιλολάου, οι γονείς δεν είχαν το δικαίωμα να εκθέτουν τα παιδιά τους (Παπαρρηγόπουλος, 1939: 138).

Αν και υπάρχει ήδη κάποια κρατική υποστήριξη προς τους ανάκανους για εργασία τον 5ο αιώνα π.Χ., για τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν υφίσταται ακόμη μια στοιχειώδη αγωγή. Τα νοητικά υστερούντα άτομα επίσης, δεν μπορούσαν να έχουν περιουσία σύμφωνα με την αρχαία νομοθεσία. Το θεμέλιο μιας ευτυχισμένης ζωής σύμφωνα με τον Αισχύλο είναι η πνευματική υγεία (Αισχύλος: 535-537). Ο Σωκράτης αναφέρει για την αγωγή των νοητικά υστερούντων ότι: «Τόσο οι πνευματικά προικισμένοι όσο και οι αδύναμοι πρέπει να μαθαίνουν και να ασκούνται στα πράγματα στα οποία θέλουν να γίνουν άξιοι» (Ξενοφών: 1-3). Στην πλατωνική κοινωνία, τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες δεν έχουν θέση. Στην Ε΄ Πολιτεία, ο Πλάτωνας διατείνεται σ' ένα διάλογο του Σωκράτη με το Γλαύκωνα «...όσα τύχει και γεννηθούν ανάπηρα θα τα κρύψουν σ' απόμακρο και μυστικό μέρος, γιατί έτσι πρέπει να κάνουν» (Πολυχρονοπούλου, 1995: 38). Ως εκ τούτου, οι οικείοι του πρέπει να προστατέψουν την κοινωνία από ένα τέτοιο άτομο. Ο Πλάτωνας στην Πολιτεία, από τις τρεις τάξεις στην κοινωνική ιεραρχία του πληθυσμού απαιτούσε μια παιδεία μόνο για τις δύο ανώτερες τάξεις, συναινώντας έτσι υπέρ μιας άνισης και μη δημοκρατικής αγωγής. Αντίθετα στο δεύτερο έργο του (τους Νόμους), προτείνει ένα διαφορετικό παιδαγωγικό σύστημα με μια δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας, όπου όλες οι μαθησιακές κλίσεις, τα δύο φύλα και όλες οι τάξεις, θα δύνανται να αποκτήσουν την ίδια αγωγή. Η ίδια βασική παιδεία για ολόκληρο το λαό, αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα προς την ιδέα της Ειδικής Αγωγής, βάσει των πλειομορφικών προτάσεων του Πλάτωνα που σηματοδοτούν την προβληματική μιας άλλης εποχής. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, μόνο υγιείς γυναίκες μεταξύ 20 μέχρι 40 ετών και υγιείς άντρες μεταξύ 30 μέχρι 50 έπρεπε να έχουν το δικαίωμα της τεκνοποίησης (Πλάτων: 460 V). Όπως παρατηρεί και ο Πλάτων σε κάποιο σημείο, ο φύσει κακός στην ψυχή και ανίατος άνθρωπος πρέπει να θανατώνεται. Συνήθης τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων τους ήταν η απομάκρυνσή τους από τους χώρους όπου σύχναζαν οι «κανονικοί» και όχι σπάνια ο εγκλεισμός τους ή και η θανάτωσή τους, ως «όντα μιάρá» και άχρηστα (Πλάτων, 410 III).

Ο Αριστοτέλης με τη σειρά του, αν και έβλεπε την ευγονική ως απελευθέρωση του ανθρώπου από τις φυσικές αναπηρίες, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τους τυφλούς και τους κωφούς. Ως μαθητής του Πλάτωνα ο Αριστοτέλης και εν αντιθέσει με το δάσκαλό του, συμβουλεύει τους πολίτες να βοηθούν τον ανάπηρο ή αδύνατο κι όχι να τον περιγελούν, διδάσκοντάς τους ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός από τον άλλον και λέγοντας ότι η ψυχή είναι στενά συνδεδεμένη με το σώμα, ούτως ώστε όταν βλέπεται το ένα να υποφέρει και το άλλο. Εξάλλου, οι τυφλοί σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι πιο ευάγωγοι και ευφρείς από τους κωφούς. Κατά τον Αριστοτέλη επίσης, οι κωφοί καθίστανται και μουγγοί, επειδή η ακοή και η ομιλία έχουν ένα «κοινό σημείο» μέσω μιας νευρικής σύνδεσης. Ο Αριστοτέλης επομένως, διατείνεται ότι μόνο μέσω της χειλεανάγνωσης μπορεί να καταστεί δυνατή η αγωγή των κωφών. Εντούτοις, ακόμη και σήμερα οι παιδαγωγικές αρχές του Αριστοτέλη είναι επίκαιρες, όπως η αγωγή σύμφωνα με τη φύση του παιδιού που δίνει έμφαση στην ατομικότητά του και η διδασκαλία που προχωρεί απ' τα εύκολα στα δύσκολα (Ματσαγγούρας, 1997). Όσον αφορά την Ειδική Αγωγή όμως, οι ιδέες του είναι αρνητικές και απορριπτικές.

Στην ελληνιστική περίοδο (350-146 π.Χ.), υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Ειδική Αγωγή. Ο πρώτος που διαπαιδαγώγησε «νοητικά καθυστερημένα» παιδιά ήταν ο Θεόφραστος, ο σημαντικότερος μαθητής του Αριστοτέλη. Ως εκπρόσωπος της στωικής φιλοσοφίας ο Ζήνων, ξεχώριζε δύο κατηγορίες πολιτών, τους σοφούς και τους μωρούς. Η ζωή των (μωρών) θεωρείτο κατώτερης αξίας, επειδή δεν μπορούσαν να ξεπεράσουν την κατηγορία τους. Οι αναφορές στην αγωγή των μειονεκτούντων ατόμων από το 143 π.Χ. έως την περίοδο της βυζαντινής εποχής είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Η επονομαζόμενη εποχή της «πρόνοιας», δηλαδή η βυζαντινή εποχή, τείνει προς τα φιλανθρωπικά έργα ιδρύοντας γηροκομεία, ορφανοτροφεία, λωβοκομεία, τυφλοκομεία, πτωχοκομεία και άσυλα ανιάτων (Παπαϊωάννου, 1984).

Η νεοελληνική περίοδος από το 1821 μέχρι και το 1900, επικεντρώνεται και ασχολείται με τη θέσπιση μέτρων για την ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης και πρόνοιας, όπως επίσης και με τη δημόσια υγιεινή. Πρόκειται ουσιαστικά για την περίοδο κυβέρνησης του Καποδίστρια (1828-1831), όπου θεσπίζονται «σχολικά ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας» που απέβλεπαν στην άμεση ή έμμεση ενίσχυση της υγείας των μαθητών και στη θεραπεία των «εξ αυτών αδυνάτων και πασχόντων» (Στασινός, 1991: 19). Επίσης και κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862) συνεχίζεται

η ίδια κοινωνική πολιτική, σε μια προσπάθεια σύγχρονης οργάνωσης των υγειονομικών υπηρεσιών. Ανάμεσα σε άλλα, ορισμένα από τα μέτρα που ελήφθησαν σ' αυτή την περίοδο αφορούσαν την περίθαλψη των ανάπηρων, την προστασία των ανίκανων για εργασία κ.λπ. Βέβαια, υπό τη σκέπη και καθοδήγηση της εκκλησίας, συνιστά τάση και αυτής της εποχής η ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, που εξασφάλιζε την περίθαλψη και προστασία των πασχόντων. Συνεπώς, η αγωγή συνεχίζει να παραμένει στο πλαίσιο των γενικών σχολείων, ενώ δεν υπάρχουν ιδιαίτερες παιδαγωγικές απόψεις για τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες.

2.2.1. Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα αρχίζει μετά την επανάσταση του 1821. Κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, η ελληνική πολιτεία δεν έδειξε μέριμνα για τα άτομα με σωματική αναπηρία, ανεπάρκεια, έλλειμμα, υστέρηση, αδυναμία.¹⁰ Σ' αυτό το ζήτημα, η ευαισθητοποίηση της ελληνικής πολιτείας ξεκίνησε με το τέλος σχεδόν του πρώτου μισού του αιώνα. Βέβαια, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι επρόκειτο για μια ταραχώδη περίοδο, ενώ τα στατιστικά στοιχεία που ανέδειξαν το διαμέτρημα του ζητήματος άρχισαν να αξιολογούνται αρκετά αργότερα και αργά. Οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν τότε αφορούσαν την ίδρυση ειδικών ιδρυμάτων που είχαν ως αφετηρία τους ιδιώτες. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα παρείχαν στα άτομα με φυσική υστέρηση προστασία, περίθαλψη και εκπαίδευση, ενώ αργότερα και επαγγελματική κατάρτιση (Στασινός, ό.π.: 45). Αυτές οι πρωτοβουλίες των ιδιωτών και των συλλόγων, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτέλεσαν την απαρχή που συνέτεινε έστω και αρκετά αργότερα στη θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Το συναίσθημα του «οίκτου» φάνηκε να είναι το κίνητρο αυτής της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Στην προπολεμική περίοδο, η πρακτική μεταχείριση των σωματικώς αναπήρων συμπεριλάμβανε μέσα από την παροχή βασικών γνώσεων την κλειστή τους προστασία, την ιδρυματική τους περίθαλψη και την προαγωγή τους. Σταδιακά άρχισε να διαμορφώνεται ένα ιδεολογικό πλαίσιο λόγω της επιρροής από

¹⁰ Τα άτομα με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, όπως οι τυφλοί, οι κωφοί, οι άνθρωποι χωρίς ομιλία ή με εγκεφαλική παράλυση, χαρακτηρίζονται σωματικά ανάπηρα.

χώρες του εξωτερικού, με άξονες την ίση μεταχείριση αυτών των ατόμων και σε συνάρτηση με τον υπόλοιπο χωρίς ειδικές ανάγκες πληθυσμό. Η ικανότητα των σωματικώς αναπήρων και της δυνατότητας προσφοράς τους στην ευρύτερη κοινωνία άρχισε να αντιμετωπίζεται σοβαρά, με την προϋπόθεση ότι θα εξασφαλιζόταν η δυνατότητα παροχής για όσους τουλάχιστον μπορούσαν ανώτερης μόρφωσης και αποτελεσματικής κατάρτισης (Κεφαλάκης, 1947).

Όπως παρατήρησε και ο Στασινός (1991), υπήρξε κάποια μορφή μετεξέλιξης στη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα άτομα με σωματική αναπηρία κατά τη διάρκεια της προπολεμικής περιόδου. Αξίζει να αναφερθεί ότι η παράμετρος της κινητοποίησης των ιδιωτών στο χώρο της βοήθειας υπέρ των σωματικώς αναπήρων όπως σημειώνει και ο Στασινός (ό.π.), ήταν οι ιδιοτελείς φιλοδοξίες των δωρητών και η προσπάθειά τους επίσης να προβάλουν την προσωπικότητά τους στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο δραστηριοποίησής τους. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι και η εικόνα που δόθηκε για τα άτομα αυτά μέσα από την νεοελληνική πεζογραφία, η οποία αντικατοπτρίζει εν μέρει την κοινωνική αντίληψη. Λόγου χάριν, οι κωφοί επιστρατεύονταν κατά κανόνα για να διαδραματίσουν δευτερεύοντες περιθωριακούς ρόλους (Λαζανάς, 1969). Όσον αφορά τη στάση των γονιών ενός παιδιού με σωματική αναπηρία κατά την περίοδο 1900-1950, υποστηρίχθηκε ότι ήταν εύκολο να καταστεί αυτή αντιληπτή, λόγω της φύσης της υστέρησης. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς χρειάζονταν τη βοήθεια των ειδικών, γιατί δεν είχαν την ευχέρεια να απομονώσουν το παιδί στο σπίτι. Πάντως, τις περισσότερες φορές οι γονείς κατέφευγαν για βοήθεια στην ιδιωτική πρωτοβουλία η οποία είχε την οικονομική ευχέρεια για παροχή ιδρυματικής περίθαλψης, επειδή βίωναν αισθήματα άγχους, ενοχής και αγωνίας για την τύχη του παιδιού τους. Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιοι ιδιώτες που ανέλαβαν αυτές τις πρωτοβουλίες, το έκαναν εξαιτίας των εμπειριών που απέκτησαν κατά την παραμονή τους στο εξωτερικό. Εντούτοις, η ελληνική κοινωνία αυτής της περιόδου, ήταν μάλλον ανέτοιμη σε επίπεδο ψυχολογικό και οικονομικό κατά την εκτίμησή μας να δεχτεί τα άτομα με σωματική αναπηρία. Κατά την προπολεμική περίοδο, η κατάσταση των ατόμων με νοητική υστέρηση ήταν διαφορετική, με έντονα στοιχεία ρατσισμού και προκατάληψης. Ο ιδιωτικός τομέας δεν ανέπτυξε ιδιαίτερες πρωτοβουλίες υποστήριξης, με πολύ λίγες εξαιρέσεις μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και ο Δ. Γληνός μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος στο περιοδικό του «Αναγέννηση» είχε ζητήσει από

το κράτος να μεριμνήσει για την ίδρυση των κατάλληλων ιδρυμάτων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '20, το επίσημο κράτος θεωρούσε τα άτομα με νοητική υστέρηση ως «υπολειπόμενα» των άλλων, τόσο από πνευματική όσο και από ηθική άποψη. Όπως ήταν φυσικό, η άποψη αυτή είχε και την ανάλογη πρακτική έκφραση. Ουσιαστικά το ελληνικό κράτος, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '40 δεν είχε λάβει καμιά μέριμνα για τα άτομα με νοητική υστέρηση. Στους μαθητές με νοητική υστέρηση, κατά το τέλος της δεκαετίας του '30 προσδόθηκε ο χαρακτηρισμός «ανώμαλοι και καθυστερημένοι» (Δημαράς, 1985: 94). Επίσης, τα παιδιά που δεν ήταν «εκπαιδύσιμα» και υπάγονταν στην κατηγορία της βαριάς νοητικής υστέρησης, ανήκαν επίσημα στην κατηγορία των «ηλιθίων» και η πολιτεία συνιστούσε την εισαγωγή τους σε ιδρύματα ή άσυλα. Επιπλέον, υπήρξαν ακόμη και προσεγγίσεις που υιοθέτησαν την άποψη ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση συνιστούσαν δημόσιο κίνδυνο, ενώ ο χαρακτηρισμός «άρρωστα άτομα» ήταν αρκετά συχνός. Το κυρίαρχο γεγονός ήταν ότι δεν υπήρξε κανένας προγραμματισμός με στόχο την κοινωνική τους ένταξη. Ως προς την πολιτεία, υπήρξαν και οι θετικές προτάσεις που έτειναν προς την κατεύθυνση αυτών των ατόμων, αλλά χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με μαρτυρίες δασκάλων, υπήρξαν και περιπτώσεις γονιών που παρακαλούσαν το διευθυντή Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών να δεχτεί για εγγραφή το παιδί τους, μόνο και μόνο για να απαλλαγούν απ' αυτό. Δασκάλα του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών, σε ειδική μελέτη που έκανε προπολεμικά ανέφερε μεταξύ άλλων ότι στο σπίτι τους αυτά τα παιδιά αντίκρισαν κακομοιριά, δυστυχία και παραμέληση. Συχνά πολλές μητέρες έλεγαν στους δασκάλους ότι: «είναι χαζό καλέ!», «είναι αγαθός», «μας τυραννάει εμένα και τον πατέρα του!!!» (Ιμβριώτη, 1937: 180-183).

Το κύριο χαρακτηριστικό της ιδιωτικής πρωτοβουλίας που την περίοδο αυτή ελέγχει και υιοθετεί τις δραστηριότητες γύρω από το χώρο των αναπήρων ήταν ο «οίκτος», στοιχείο και χαρακτηριστικό της τότε ελληνικής κοινωνίας. Στη σύγχρονη Ελλάδα το 1906 ιδρύεται στην Καλλιθέα της Αθήνας το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας πάνω από 6 (έξι) ετών, με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου¹¹ που

¹¹ Η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916) ήταν παιδαγωγός και εισηγήτρια του φροεμπελιανού συστήματος στην Ελλάδα. Στην Αθήνα ίδρυσε και διέυθνε δύο ανώτερα Παρθεναγωγεία (το ένα το 1864 και το άλλο το 1912). Το 1897 ίδρυσε το «Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων» και τη «Γυμναστική Σχολή Θηλέων». Ασχολήθηκε περισσότερο με τον τομέα της συστηματικής οργάνωσης

είχε κάνει σπουδές για την αποκατάσταση των τυφλών στο εξωτερικό. Πρέπει να αναφέρουμε επίσης, ότι το ίδρυμα αυτό κρίθηκε τότε ως ομοταγές των αντίστοιχων ευρωπαϊκών και με πολύ μεγαλύτερη ακόμη εμπειρία. Το σχολείο αυτό διέθετε οικοτροφείο, εργαστήριο υφαντικής και πλεκτικής. Σε συνέδριο τυφλών στη Βιέννη το 1910, βραβεύονται τα χειροτεχνήματα των μαθητών της. Ήταν η ίδια (Ειρήνη Λασκαρίδου) που χρησιμοποίησε το σπίτι της για την πρώτη στέγαση του ιδρύματος και ήταν επίσης η ίδια που εισήγαγε και εφάρμοσε το σύστημα γραφής των τυφλών στην Ελλάδα, το σύστημα Μπράιγ (Braille).¹² Αργότερα κλείνει το σχολείο, και μέχρι το 1982 λειτουργεί στις εγκαταστάσεις του σωματείου με την κάλυψη της Αρχιεπισκοπής Αθηνών. Ακολουθώντας το φροεμπελιανό θεωρητικό σύστημα εκπαίδευσης, κατέστη δυνατή η αρχή εκπαίδευσης του ιδρύματος «Οίκος Τυφλών», με ένα νηπιαγωγείο δίχρονης παρακολούθησης. Το 1928 λειτούργησαν τέσσερις πλήρεις τάξεις του ειδικού δημοτικού σχολείου, που στη συνέχεια έγινε εξατάξιο. Εν συνεχεία, το 1948 ιδρύθηκε ένα ειδικό τμήμα για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών. Ο «Φάρος Τυφλών Καλλιθέας» λειτουργεί το 1946, το 1948 ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος με την επωνυμία «Ήλιος», ενώ το 1949 στα Σεπόλια ιδρύθηκε η «Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών» που λειτούργησε το 1950. Η πρώτη κίνηση ιδιωτικής πρωτοβουλίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των κωφών στη Ελλάδα, άρχισε την ίδια περίπου περίοδο με αυτή της ίδρυσης του «Οίκου Τυφλών». Το 1937 ιδρύεται και λειτουργεί το φιλανθρωπικό ίδρυμα «Οίκος Προστασίας Κωφάλαων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου». Το ίδρυμα αυτό είναι το μοναδικό στο είδος του στα Βαλκάνια, ενώ το κτήριο θεμελιώθηκε με Αγγλικές και Γαλλικές προδιαγραφές με δαπάνη του Χ.

της προσχολικής αγωγής και την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών. Επιδίωκε με την καθιέρωση του φροεμπελιανού συστήματος στην εκπαίδευση, την επικράτηση ενός άλλου διαφορετικού πνεύματος με κέντρο το ίδιο το παιδί. Ορίστηκε πρόεδρος του τμήματος της «Γυναικείας Αγωγής στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904» και στις «νομοθετικές ρυθμίσεις των ετών 1898, 1904, 1914» από την πολιτεία, ενώ το έργο της αναγνωρίστηκε και από τους σύγχρονους της εκπαιδευτικούς.

¹² Το σύστημα Braille είναι μια μέθοδος που επινοήθηκε από τον Barbier και τελειοποιήθηκε από το Louis Braille, από τον οποίο πήρε και το όνομά του. Πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας, ανάγνωσης και γραφής, με βάση την αφή, για τους τυφλούς. Το σύστημα ανάγνωσης και γραφής βασίζεται στο συνδυασμό έξι ανάγλυφων κουκκίδων, οι οποίες μπορούν να συνθέσουν 63 διαφορετικά σημεία που αρκούν για τη γραφή και την ανάγνωση. Σήμερα στην Ελλάδα χρησιμοποιείται το σύστημα Braille που δημιουργήθηκε στη Λειψία της Γερμανίας από Έλληνες και ξένους ειδικούς και υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, ως το επίσημο ελληνικό αλφάβητο για την εκπαίδευση των τυφλών.

Σπηλιόπουλου. Πλέον, από εκείνη την εποχή και εντεύθεν, η εκπαίδευση του κωφού παιδιού εισέρχεται σε σωστές ψυχολογικές και παιδαγωγικές βάσεις.

Το 1923, μία φιλανθρωπική οργάνωση με όνομα *Near East Relief*, δηλαδή «Εγγύς Ανατολή», ιδρύει το πρώτο ειδικό σχολείο για 10 κωφάλαλα παιδιά.¹³ Αρχικά το σχολείο λειτούργησε στην Αθήνα και στη συνέχεια μεταφέρθηκε στη Σύρο μέχρι το 1932, όπου και συστάθηκε ο «Εθνικός Οίκος Κωφάλαλων» στον οποίο εντάχθηκε και το ειδικό σχολείο κωφάλαλων της Σύρου. Στο προαναφερόμενο ειδικό σχολείο γίνονται δεκτά κωφά αγόρια και κορίτσια ηλικίας 7 έως 15 ετών. Ο οίκος λειτουργεί προβληματικά με ελλείψεις ειδικευμένου προσωπικού μέχρι το 1938. Με τη συγχώνευση των δύο παραπάνω αναφερόμενων οίκων, ιδρύεται το 1937 το «Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαλων», το οποίο λειτουργεί μέχρι σήμερα. Σκοπός του ιδρύματος είναι η συστηματική σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών. Το ίδρυμα ακολούθησε την προφορική¹⁴ μέθοδο διδασκαλίας, τη χειλεανάγνωση και την «ακουστική». Παρόμοιες εκπαιδευτικές μονάδες (παραρτήματα) ιδρύονται από το 1956 και εντεύθεν, σε διάφορα άλλα μέρη της Ελλάδας (Λαζάνα, 1968).

Με πρωτοβουλία του επίσημου Κράτους, ιδρύθηκε το 1937 (Ιανουάριο) το πρώτο δημόσιο ειδικό σχολείο στην Ελλάδα για «ανώμαλους και καθυστερημένους παίδες», με έδρα την Αθήνα. Επίσης, ο σχετικός νόμος παρείχε τη δυνατότητα ίδρυσης παρόμοιων αυτοτελών σχολείων και ειδικών τάξεων προσαρτημένων σε κανονικά σχολεία όχι μόνο στην Αθήνα, αλλά και στα υπόλοιπα διαμερίσματα της χώρας. Ο νόμος προβλέπει την ίδρυση σχολικών μονάδων εκπαίδευσης νοητικά υστερούντων και συναισθηματικά διαταραγμένων παιδιών, όπως και ειδικών τάξεων. Αξίζει όμως να σχολιαστεί ότι το Κράτος δεν έκανε χρήση αυτού του νόμου, μέχρι τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '70. Πάντως, η όλη πολιτική φιλοσοφία που συνέστησε το υπόβαθρο του νόμου, βασίστηκε στην ιδεολογία του διαχωρισμού των μαθητών σε «κανονικούς» και «πνευματικώς υπολειπόμενους» ή «ανώμαλους». Όσον αφορά το γράμμα του νόμου όμως, είναι γεγονός πως άρχισαν να λαμβάνονται πολύ σημαντικές πρωτοβουλίες για τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, οι

¹³ Μέχρι και τη δεκαετία του '70 χρησιμοποιούνταν ο όρος «κωφάλαλος», επειδή πολλοί πίστευαν ότι το κωφό άτομο είναι και άλαλο. Φυσικά, ακόμη και σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος από πολλά άτομα.

¹⁴ Η προφορική μέθοδος διδασκαλίας είχε ως κύριο στοιχείο την άρθρωση, ώστε να καταστήσει το κωφό άτομο ικανό να εκφέρει φθόγγους, να αρθρώνει λέξεις και να μιλάει.

οποίες ήταν επηρεασμένες από χώρες και προγράμματα της Δύσης. Απουσίαζε βέβαια η πολιτική βούληση που θα έκανε πράξη τις οποιοσδήποτε ευεργετικές καινοτομίες των νομοθετικών εισηγήσεων. Αυτή η πολιτική απραξία από την άλλη πλευρά δεν συναντούσε καμιά ουσιαστική αντίσταση στην κοινωνία, η οποία διατηρούσε μια καθαρά ρατσιστική και απορριπτική στάση απέναντι στα άτομα με νοητική υστέρηση. Σχολιάζοντας το νομοθετικό πλαίσιο της εποχής ο Καλαντζής (1984) επισήμανε ότι ο νόμος του 1937 ονόμασε το ειδικό σχολείο ως «Σχολείο Ανωμάτων», χωρίς να ζητηθεί η γνώμη των παιδαγωγών, ενώ συνεχίζοντας τόνισε ότι «τώρα άλλο αν ο λαός γύρω με τις απορριπτικές του τάσεις που ήταν έντονες τότε, το ονόμασε Ανώμαλο Σχολείο».

Στην Καισαριανή τότε, ιδρύεται και λειτουργεί με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη¹⁵ το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», που συνιστά για την Ελλάδα ορόσημο και αρχή μιας θεσμοθετημένης Ειδικής Αγωγής. Τη συγκεκριμένη εποχή που ο ιδιωτικός τομέας είχε ενεργοποιηθεί έντονα για τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες, δεν επέδειξε καμιά αντίστοιχη δραστηριότητα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Ως στάση αδιαφορίας και παραμέλησης μπορεί μόνο να εκλειφθεί γενικά η στάση του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση της πολιτείας. Ο Καλαντζής (ό.π.: 57-72) αναφέρει για το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο»: «το έζησα...το σχολείο αυτό και ήταν ένα αληθινό μοντέλο...Ό,τι μοντέρνο υπήρχε τότε στον κόσμο, απ' τον Dewey, τον Decroly, τη Montessori, τον Kernschensteiner και άλλους, εισήχθη στο πρόγραμμά του και στο διδακτικό εξοπλισμό του...δεν είχε να ζηλέψει τίποτε απ' τα Πρότυπα Ειδικά Σχολεία της Ευρώπης». Η ίδρυση του «Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών», παρόλες τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες της εποχής, στάθηκε μια αφετηρία κι ένας σημαντικός σταθμός ορόσημο στην πορεία εξέλιξης των Ειδικών Σχολείων στην Ελλάδα. Παράλληλα η καθιέρωση στην Ευρώπη, στη Μ. Βρετανία,

¹⁵ Η Ρόζα Ιμβριώτη γεννήθηκε στην Αθήνα, αποτελώντας την παιδαγωγό και αγωνίστρια για τη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των αρχών του 20ού αιώνα. Σπούδασε Φιλοσοφία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Επίσης, σπούδασε Παιδαγωγική και Ψυχολογία και ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη Θεραπευτική Παιδαγωγική, παρακολουθώντας τις εργασίες ειδικών σχολείων στο Βερολίνο και το Μόναχο. Μετεκπαιδεύτηκε στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης και στη συνέχεια του Βερολίνου. Στην Ελλάδα έγινε η πρώτη γυμνασιάρχης το 1934. Δίδαξε επίσης στη «Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία» Φιλοσοφία της Ιστορίας το 1924, όπου με τη δικτατορία του Πάγκαλου το 1925, και έπειτα από το μεγάλο θόρυβο που προκάλεσαν τα «Μαρασλειακά» την απέλυσαν και μάλιστα με την κατηγορία ότι διδάσκει ιστορικό υλισμό και ότι δεν επιτρέπεται σε μία γυναίκα να διδάσκει Ιστορία.

στη Γαλλία και στις Η.Π.Α., της υποχρεωτικής φοίτησης των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα στο σχολείο, επηρέασε αναμφισβήτητα και την ελληνική πολιτική ηγεσία, γεγονός που συνέβαλε στο να ληφθούν μέτρα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός ατόμων με νοητική υστέρηση συνέστησε μία σημαντική παράμετρο πίεσης προς την πολιτεία. Σχολιάστηκε τέλος, ότι η πολιτεία προσπάθησε να προφυλάξει την αισθητική εικόνα της κοινωνίας, προωθώντας την ιδρυματοποίηση με σκοπό την απόκρυψη των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες σε δημόσιους χώρους. Επρόκειτο για μια σταθερή πολιτική τάση και στάση των αυταρχικών καθεστώτων, που αποσκοπούσε στη συγκάλυψη «δυσάρεστων κοινωνικά φαινομένων» και τον τεχνητό εξωραϊσμό της κατάστασης που συνδέονταν με τη νοητική υστέρηση (Στασινός, 1991: 126).

Κάποια μετεξέλιξη στο χώρο της δραστηριοποίησης υπέρ των ατόμων με σωματική αναπηρία, σημειώθηκε κατά τα μέσα της δεκαετίας του '50. Γενικότερα, το πρόβλημα της αντιμετώπισης των σωματικά αναπήρων κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο και ως τις αρχές της μεταπολίτευσης, έχει περιέλθει σχεδόν στην αποκλειστική ευθύνη του ιδιωτικού τομέα. Εντούτοις, περιορίστηκε και η παρέμβαση του Κράτους στο επίπεδο ορισμένων νομοθετικών ρυθμίσεων, που κινήθηκαν στο πνεύμα των Διακηρύξεων του Ο.Η.Ε. για την ισοτιμία των ανθρώπων. Φυσικά, η βελτίωση αυτή σε νομοθετικό επίπεδο δεν σήμαινε αυτόματα ότι υπήρξε ριζική αλλαγή των κοινωνικών στάσεων προς τα άτομα με σωματική αναπηρία, υστέρηση, ανεπάρκεια. Η ελληνική κοινωνία, ενώ θεωρούσε λόγω χάριν τα «κωφάλαλα» άτομα ικανά για εκπληκτικές επιδόσεις, συγχρόνως τα θεωρούσε επικίνδυνα με τάσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Συνεπαγωγικά μπορεί να ειπωθεί ότι η όλη μεταχείριση των σωματικά ανάπηρων, αδύναμων, υστερούντων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1950-74, βασιζόταν κυρίως στην ιδεολογία της κλειστής περιθάλψης, μια τακτική που οδηγούσε ουσιαστικά στην κοινωνική τους απομόνωση (Κουρουμπλής, 1997: 69-72). Δυστυχώς όμως και παρόλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» στην Καισαριανή λειτούργησε μόνο λόγω των προσωπικών πρωτοβουλιών και το ζήλο της διευθύντριας του και των πρώτων παιδαγωγών. Επιπρόσθετα, δεν υπήρχε ούτε η κοινωνική πολιτική ούτε η κοινωνική παραδοχή ούτε οι ειδικές επιστήμες, ώστε να συνεισφέρουν τα δέοντα. Δυστυχώς η πολιτική μισαλλοδοξία χτύπησε και αυτό το σχολείο, που αποτελεί ακόμη και σήμερα το πρότυπο παράδειγμα για όλους εμάς που ασχολούμαστε με την Ειδική Αγωγή,

κυνηγώντας τη διευθύντριά του και τους δασκάλους και καίγοντας τα τελευταία τεκμήρια μέσω των οποίων θα μεταλαμπαδευόταν η πολύτιμη πείρα τους σε εμάς τους νέους ειδικούς παιδαγωγούς. Όσον αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση και τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία κατά την περίοδο 1950-74, πρωτοστάτησε κι εδώ ο ιδιωτικός τομέας, ο οποίος έθεσε ως στόχο την καλλιέργεια της «ψυχικής υγείας» αυτών των ατόμων. Εξάλλου, πρέπει να διευκρινιστεί ότι πολλές απ' αυτές τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες είχαν ληφθεί από γονείς που είχαν συγγενική σχέση με άτομα νοητικά υστερούντα. Παραδείγματος χάριν, στα 1960 ιδρύθηκε η «Πανελλήνιος Ένωσις Γονέων και Κηδεμόνων Απροσάρμοστων Παίδων», η οποία μεταξύ άλλων πίεσε και το Κράτος προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης για τα παιδιά με νοητική υστέρηση (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982).

Άλλωστε, είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο αυτή η νοητική υστέρηση σχετιζόταν με την περιθωριοποίηση των ατόμων, συνιστώντας κάποιο στίγμα. Φαίνεται λοιπόν, ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν ήταν αποδεκτά σε ικανοποιητικό βαθμό από την ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, υφίστατο και άγνοια εκτός της προκατάληψης, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι οικογένειες των νοητικά υστερούντων ατόμων δεν συνιστούσαν το καλύτερο δυνατό περιβάλλον γι' αυτά τα άτομα. Παράλληλα, το επίσημο κράτος δεν έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ομαλής κοινωνικής ένταξης των «νοητικά υστερούντων». Το σημαντικό αυτής της περιόδου ήταν ότι ταυτόχρονα με τη σύσταση των ιδρυμάτων, δημιουργήθηκαν και οι πρώτοι πυρήνες εξειδικευμένων επιστημόνων στο χώρο, τόσο για τη βοήθεια αυτών των ατόμων όσο και για την προώθηση θεμάτων ψυχικής υγείας. Πιστό στην πρακτική του ιδρυματισμού από την πλευρά του παρέμενε το κράτος, σε αντιπαράθεση με τις χώρες της δύσης όπου η στρατηγική του αποϊδρυματισμού είχε πρυτανεύσει. Στη Σκανδιναβία για παράδειγμα, ξεκίνησε η εφαρμογή της στρατηγικής του αποϊδρυματισμού και της ομαλοποίησης των παιδιών και γενικότερα των ατόμων με νοητική υστέρηση. Προβλεπόταν δε η απομάκρυνσή τους από το παραδοσιακό σχήμα του επιτηρούμενου προορισμού τους σε ιδρύματα και η ταυτόχρονη στροφή προς μια μεταχείριση με περισσότερο θεραπευτικό προσανατολισμό (Warnock, 1978).

Η ευκαιρία και δυνατότητα των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες για εκπαίδευση ήταν πολύ περιορισμένη. Τα ιδρύματα και ειδικά σχολεία της περιόδου από το τέλος του Εμφυλίου μέχρι και το τέλος της Δικτατορίας ήταν ελάχιστα

συγκριτικά με τον αριθμό των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται ούτε στοιχειωδώς οι συναφείς ανάγκες της Ελλάδας. Πάντως, σε θεωρητικό και νομοθετικό επίπεδο τουλάχιστον, η κεντρική ιδέα χωρίς ουσιαστική εφαρμογή όμως, ήταν, ότι είναι αναγκαία η συμπαράσταση προς τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες, για τη διευκόλυνσή τους στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και στην υποβοήθηση της κοινωνικής τους ένταξης. Επίσης, ήταν βέβαιο ότι η στάση της ελληνικής κοινωνίας δεν ήταν η προσήκουσα και «ενδεδειγμένη». Οι παράγοντες μεταξύ άλλων που επηρέασαν τη στάση απέναντι στα άτομα με σωματική και ψυχοδιανοητική υστέρηση ήταν το εμφανές της απόκλισης, η προοπτική βελτίωσης, η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης και η υπευθυνότητα. Συνεπώς, τα άτομα που ήταν δεκτικά εκπαίδευσης και προόδου αντιμετωπίζονταν καλύτερα, εν αντιθέσει με τα άτομα που είχαν αισθητές αποκλίσεις και τύχαιναν πιο έντονης απόρριψης. Ουσιαστικά η στάση των ανθρώπων αποτελούσε συνάρτηση της αίσθησης που προκαλούσε η ιδιαιτερότητα του ατόμου αυτής της ειδικής κατηγορίας στους τρίτους και όχι το κατά πόσο η «υστέρηση» αυτή καθαυτή δυσχέραινε την ποιότητα ζωής του ίδιου του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, ενώ διαδραμάτιζε ρόλο και το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και η οικογενειακή κατάσταση. Πλέον είναι φανερό κι εδώ, ότι κατά την περίοδο 1950-1970 δραστηριοποιείται περισσότερο η ιδιωτική πρωτοβουλία, ενώ η πολιτεία χρονοτριβεί στην κίνηση και προσπάθεια για συστηματική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαιτερότητες. Το Υπουργείο Πρόνοιας από την πλευρά του επίσης, ως αρμόδιος φορέας της κρατικής μέριμνας επικεντρώνει την προσοχή του στην ίδρυση κοινωφελών ιδρυμάτων, για την περίθαλψη και την προστασία παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες.

Το 1953 μια ομάδα νέων επιστημόνων εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν κατατρεγμένοι, ιδρύουν τον πρώτο «Ιατροπαιδαγωγικό Συμβουλευτικό Σταθμό» και την «Εταιρεία Ψυχικής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού». Στην Ελλάδα επίσης, ιδρύεται το 1962 το πρώτο «Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής» για ασκήσιμα νοητικώς υστερούντα παιδιά, με την ονομασία «Στουπάθειο»¹⁶ και διευθυντή την

¹⁶ Οφείλει το όνομά του στον ιδιοκτήτη της έπαυλης όπου στεγάζεται Α. Στουπάθη. Υπήρξε ουσιαστικά το πρώτο Ειδικό Σχολείο, χωρίς όμως να λειτουργήσει ποτέ υπό την εποπτεία και ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Με την υπ' αριθ. Ε2 γ'368/28.1.63 απόφαση του Υπουργείου Υγείας, αναγνωρίστηκε ως ανεξάρτητος οργανισμός. Το κέντρο αυτό από το 1976 και εντεύθεν, ονομάζεται Υπηρεσία Ειδικής Παιδαγωγικής «το Στουπάθειο». Στις αρχές του 1980 ιδρύθηκε δημόσιο εξαθέσιο

προεξάρχουσα φυσιογνωμία του Κώστα Καλαντζή, προκείμενου να αποτελέσει ένα κέντρο μελέτης, προβολής και πολύπτυχης αντιμετώπισης του παιδιού με νοητική υστέρηση. Η δραστηριότητα του προσωπικού του κέντρου, πρέπει να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο, ότι αναπτύχθηκε πολυεπίπεδα. Ορισμένες απ' αυτές τις δραστηριότητες είναι οι εξής:

- ◆ Η ομαδοποίηση των παιδιών, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ομοιογένεια, όπως και μια σειρά ανάληψης πρωτοβουλιών που αποσκοπούσαν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εργασίας.
- ◆ Η προαγωγή της υλικοτεχνικής υποδομής του ιδρύματος.
- ◆ Η συνεχής και αδιάλειπτη προσπάθεια εξεύρεσης οικονομικών πόρων, ώστε να καλυφθούν οι λειτουργικές του δαπάνες.

Στα εγκαίνια του κέντρου, σκιαγραφείται ο χαρακτήρας και στόχος του σχολείου από τον τότε διευθυντή του: Το κέντρο θέλει να δημιουργήσει πρότυπες μορφές εργασίας και δεν αποβλέπει στην ποσοτική κάλυψη αναγκών. Επίσης, δεν παρέχει ιδρυματική υπηρεσία. Με τα Ειδικά Σχολεία δε της περασμένης πεντηκονταετίας, δεν υφίσταται κανένα είδος σύγκρισης, καθότι δεν είναι ένα σχολείο γραμμάτων δεύτερης ποιότητας. Αναφερόμαστε σ' ένα αληθινό σχολείο ανοικτό στη ζωή, στημένο μέσα στη ζωή, ένα εργαστήριο μαθητείας για τη ζωή. Εν κατακλείδι, το άλφα και το ωμέγα του διδακτικού προγράμματος και των σκοπών του σχολείου είναι η άσκηση των πρακτικών δεξιοτήτων των παιδιών, η κοινωνική προσαρμογή και η ανάλογη με τις δυνατότητές τους επαγγελματική εκπαίδευση, που θα τους δώσει αύριο μια θέση μέσα στην ανθρώπινη κοινότητα (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982: 128). Το «Στουπάθειο» στη σημερινή του μορφή, λειτουργεί ως αμιγές «Ειδικόν Σχολείον Ασκησίμων Νοητικά Καθυστερημένων Παιδιών». Εν συνεχεία έχουμε την ίδρυση αρκετών Ειδικών Σχολείων-Ιδρυμάτων. Με τη συμβολή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ιδρύεται και λειτουργεί το ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων «Η Θεοτόκος», που είχε ως σκοπό την «εν γένει μέριμνα υπέρ των καθυστερημένων και ανωμάτων παιδων».¹⁷ Το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδας»¹⁸ είναι ένα φιλανθρωπικό

ειδικό δημοτικό σχολείο μέσα στο ίδρυμα, για την αγωγή των ασκήσιμων νοητικά καθυστερημένων παιδιών, αλλά καταργήθηκε τελικά το 1988 δίχως να έχει καταφέρει να λειτουργήσει.

¹⁷ Το ίδρυμα ανήκει βάσει του καταστατικού του στα Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας και του Υπουργείου Παιδείας.

¹⁸ Βλ. ΦΕΚ 276/22.11.1961, τ. Γ'.

σωματείο ιδιωτικής πρωτοβουλίας, που ιδρύεται με στόχο την παροχή εκπαιδευτικής και θεραπευτικής βοήθειας σε παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση ή διαταραχές στη συμπεριφορά τους. Πέραν τούτων, ιδρύεται το «Σικιαρίδειον»¹⁹ Κέντρο Απροσάρμοστων Παίδων» που προέβαλε ως αρχικό του στόχο την εκπαίδευση των απροσάρμοστων παιδιών, ενώ αργότερα με τη βοήθεια και συμπαράσταση του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής μετατράπηκε σε «Ίδρυμα Ειδικής Αγωγής», οπότε δεχόταν παιδιά ηλικίας 5 έως 14 ετών με νοητική υστέρηση. Η εποπτεία των περισσότερων εκ των προαναφερόμενων κέντρων ή ιδρυμάτων υπόκειται εις τον έλεγχο του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις.

Κατά την μεταπολιτευτική περίοδο, παρατηρήθηκε γενικά μία ακόμη μεγαλύτερη πρόοδος στο θέμα αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες. Η αντίληψη με το τρίπτυχο των στόχων που επικράτησε για τα άτομα με σωματική υστέρηση, ήταν θεραπευτική αγωγή, ειδική εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση. Τα ζητήματα της ισότητας των ευκαιριών αυτών των ατόμων στην εκπαίδευση και της σχολικής και κοινωνικής τους ενσωμάτωσης, τα αντιμετώπισαν το Κράτος και ο Ιδιωτικός Τομέας πιο αποτελεσματικά και άμεσα απ' ό,τι στο παρελθόν. Διαφαίνεται εντούτοις μέσα από τις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ, ότι η ευρύτερη κοινωνία δεν είχε εντελώς θετική στάση απέναντι στα ανάπηρα άτομα και ότι χρειαζόταν σοβαρή προσπάθεια και δραστηριοποίηση ενάντια στις προκαταλήψεις του κοινού. Το 1969, ιδρύθηκε από το ΥΠΕΠΘ η Κεντρική Υπηρεσία του Γραφείου Ειδικής Αγωγής, που το 1976 μετονομάστηκε με προεδρικό διάταγμα σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής». Ο δικτάτορας Παπαδόπουλος σε μία κίνηση μεταστροφής του λαϊκού αισθήματος είχε υπογράψει από το 1969 την ίδρυση του «Γραφείου Ειδικής Εκπαίδευσης», προκειμένου να καταστεί περισσότερο φιλολαϊκός στον κόσμο, χωρίς να κινδυνεύει με ανατροπή του καθεστώτος από την εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση. Επίσης, το 1969 λειτούργησε το πρώτο τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.),²⁰ για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων που ήθελαν να εργαστούν με «ειδικά παιδιά», το οποίο

¹⁹ Αρχικά το «Σικιαρίδειο» ιδρύθηκε το 1939 για την αντιμετώπιση των τραχωμάτων. Σήμερα ονομάζεται «Σικιαρίδειο Ίδρυμα Ειδικής Αγωγής». Βλ. Β.Δ. 579 της 2.9.1971, ΦΕΚ 174/9.9.1971.

²⁰ Βλ. Ν.227/21 Νοεμ. και 4 Δεκ. 1975 (ΦΕΚ 273 Α), «Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδύσεως, μετεκπαιδύσεως εις την ειδικής αγωγήν και περί επαναδιαβίβασεως των περιουσιακών στοιχείων των διά του Ν. 156/1975 επανιδρυθεισών Παιδαγωγικών Ακαδημιών».

μετατράπηκε σε διετές (4 εξαμήνων) το 1975 (Ν. 227/75). Στη δεκαετία του '70, το Υπουργείο Παιδείας ενεργοποιείται περισσότερο προς την κατεύθυνση της αγωγής των ατόμων με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα ή ανάγκες. Πλέον, η επιστημονική προσέγγιση καθίσταται εντονότερη. Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), στέλνει το 1970 στην Αμερική, τον πρώτο υπότροφο δάσκαλο για σπουδές στην Ειδική Αγωγή («τον Πολυνείκη Μπαρδή από το Λευκοχώρι Γορτυνίας») (Μπαρδής, 1985).

Εν συνεχεία το 1972 και το 1973, ιδρύθηκαν 43 Ειδικά Σχολεία σε όλη τη χώρα για παιδιά με νοητική υστέρηση και το 1975 η Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων, κατοχύρωσε συνταγματικά το δικαίωμα εκπαίδευσης του «προβληματικού ατόμου». Το 1974 συντάχθηκε το πρώτο «Σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος», για εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Στη δεκαετία του '80 βελτιώνονται οι συνθήκες που άπτονται της Ειδικής Αγωγής. Οι σύλλογοι γονέων πολλαπλασιάζονται, το Μαράσλειο Διδασκαλείο εκπαιδεύει δασκάλους για την Ειδική Αγωγή, η κοινή γνώμη ευαισθητοποιείται, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης συμβάλλουν από τη μεριά τους, ο κρατικός φορέας καθίσταται πιο ορατός και η επίδραση της Ευρώπης με την παρουσία της Ε.Ο.Κ. βοηθάει για την ανταλλαγή ιδεών και εφαρμογή προγραμμάτων. Η Ειδική Αγωγή σήμερα, ασκείται σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες, τα ονομαζόμενα «Ειδικά Σχολεία» όλων των βαθμίδων δημόσια και ιδιωτικά και στα «τμήματα ένταξης» που λειτουργούν σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βέβαια, εκείνο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι κατά την μεταπολιτευτική περίοδο οι αντιλήψεις που επικράτησαν στο χώρο της Ειδικής Αγωγής εδράζονταν σε θέματα μελέτης που είχαν ως βασικό πυλώνα τη σωματική ή νοητική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, που δεν μπορούσαν ούτε να φοιτήσουν ούτε να ωφεληθούν από το γενικό, συνηθισμένο, ενιαίο, πρακτικό σχολείο. Τα ειδικά σχολεία που λειτούργησαν την περίοδο αυτή στον τόπο μας κυρίως από την ιδιωτική πρωτοβουλία, είχαν ως ρόλο την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σ' αυτά τα άτομα. Ο ρόλος εντούτοις των υπαρκτών ιδρυμάτων που φιλοξενούσαν παρόμοιες περιπτώσεις ατόμων ήταν μάλλον διευρυμένος, γιατί αποσκοπούσε όχι μόνο στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και στην παροχή υπηρεσιών στα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας από άποψη ιατρική, θεραπευτική και ψυχοθεραπευτική. Ως εκ τούτου, τόσο οι αντιλήψεις του επίσημου κράτους όσο και η κρατική παρέμβαση στους

κόλπους της Ειδικής Αγωγής κατά την μεταπολιτευτική περίοδο, κατέτειναν προς την ανακοίνωση κυρίως μίας σειράς μέτρων οργανωτικού χαρακτήρα, ώστε να γίνουν τα πρώτα βήματα για τη θεσμοθέτηση και προώθηση της Ειδικής Αγωγής.

2.3. ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

Ένα από τα ζητήματα που καλείται να ερμηνεύσει η Κοινωνιολογία τα τελευταία χρόνια, είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αποκαλούμενοι «φυσιολογικοί» άνθρωποι στις συναναστροφές τους με τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες δυσκολίες, τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν ιδιαίτερα περίπλοκη και δυσχερή τη σχέση με τα άτομα που παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες, ο τρόπος που εκφράζονται αυτά τα προβλήματα και η εξήγηση και ερμηνεία αυτής της κατάστασης από τη σκοπιά των κοινωνιολόγων. Διάφορες κοινωνιολογικές θεωρήσεις σχετικά με την προαναφερόμενη προβληματική συγκλίνουν στην άποψη ότι κάθε κοινωνία έχει ανάγκη από ένα συγκεκριμένο βαθμό απόκλισης, έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη δική της σταθερότητα. Ο καθένας μας δηλαδή, θέλοντας να δείξει την υπεροχή του, χρειάζεται κάποιον άλλον δίπλα του ώστε να αισθάνεται ανώτερος, συγκρίνοντάς τον πάντα με τον εαυτό του. Προφανώς απ' αυτή τη συγκρισιμότητα εξασφαλίζεται η σταθερότητα και η ισορροπία των «φυσιολογικών». Άλλωστε, έναν σημαντικά ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν σ' αυτή τη λειτουργία ο στιγματισμός, η ετικετοποίηση και η υπογράμμιση της απόκλισης (βλ. Δήμου, 1996).

Η Κοινωνιολογία από τη δική της σκοπιά, δεν ασχολείται με ειδικές περιπτώσεις ατόμων, αλλά με ομάδες. Επιχειρεί να ερμηνεύσει το συνηθισμένο, το φυσιολογικό, αυτό που εκφράζει το μέσο όρο. Αντιθέτως, καθετί που δεν ανταποκρίνεται στους προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, καθετί που βρίσκεται στο περιθώριο και οποιαδήποτε άλλη απόκλιση, εγείρει στα ανθρώπινα υποκείμενα φοβία, προκαταλήψεις, στερεότυπα και άγχος. Όσον αφορά τώρα τη συνεκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίο να πραγματευθούμε το τι υποστηρίζουν οι κοινωνιολογικές θεωρίες. Ως εκ τούτου, πρέπει οι κοινωνιολογικές θεωρίες και απόψεις να συνδέσουν το θεωρητικό τους λόγο με την πρακτική συμβίωσης στη συνεκπαίδευση, τουτέστιν της κοινής σχολικής ζωής και μάθησης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, έτσι ώστε να είναι εύστοχες και αντίστοιχες του θεωρητικού τους πλαισίου. Συνεπώς, δεν πρέπει μόνο να αναλύουν, αλλά και να

προτείνουν μορφές και τρόπους, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση. Βασικό σημείο εκκίνησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης θεωρείται το εάν η ανεπάρκεια, υστέρηση, έλλειμμα συνιστά μια κοινωνική παρά μια ατομική κατηγορία και το κατά πόσο η «αναπηρία» είναι αποτέλεσμα διάδρασης και επικοινωνίας. Εν ολίγοις, το μήνυμα και η προοπτική που ουσιαστικά προσφέρει η Κοινωνιολογία στα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες και στη λογική της συνεκπαίδευσης επίσης, έγκειται στην πράξη μέσω της διάδρασης και της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, την Κοινωνιολογία απασχολούν διάφορα ερωτήματα αναφορικά με τη στάση και συμπεριφορά των ανθρώπων, όπως και το πώς επηρεάζεται η συμπεριφορά του ενός από τους άλλους. Όλες οι κοινωνιολογικές θεωρίες, παρέχουν πάνω ακριβώς σ' αυτή την προβληματική, ολοκληρωμένες και σαφείς προτάσεις. Δεδομένου τούτου, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη και κατανόηση των κοινωνιολογικών θεωριών.

Κάθε μελετητής που ασχολείται με την Κοινωνιολογία, επιβάλλεται να τάσσεται ξεκάθαρα υπέρ ή κατά μιας Παιδαγωγικής που κατατείνει στη συνεκπαίδευση. Τα παραπάνω μπορούν να θεαθούν πολυτροπικά, προσφέροντας μας εναλλακτικές και ατραπούς που μας οδηγούν σε λύσεις ή που μπορούν να μας περιπλέξουν περισσότερο. Σύμφωνα με μία από τις βασικές και θεμελιώδεις κοινωνιολογικές θέσεις, στα πλαίσια της ανθρώπινης συμβίωσης αναπτύσσονται ρόλοι, νόρμες, προσδοκίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, που πρέπει να εκπληρωθούν. Όλα τα προαναφερόμενα, καθιστούν τη συμβίωση και καθημερινότητά μας ευχάριστη και αποδεκτή. Μας δημιουργεί ασφάλεια και σιγουριά αν γνωρίζουμε τη στάση και συμπεριφορά των άλλων υποκειμένων στο πλαίσιο του κοινωνικού μορφώματος. Εντούτοις, οι αναμενόμενες καθημερινές συναναστροφές, οι «φυσιολογικές» συμπεριφορές και οι προσανατολισμοί στο μέσο όρο, δηλαδή η ρουτίνα και οι συνήθειες της καθημερινότητας, είναι έκβαση των βιωμάτων και εμπειρικών καταστάσεων τα οποία περιγράφουν και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Όμως, υπάρχει περίπτωση κάποια συμπεριφορά να είναι διαφορετική από αυτή που αναμένουμε, σκεφτόμαστε και προσδοκούμε, και έτσι να αποκλίνει από το φυσιολογικό και το μέσο όρο το (δικό μας) (Bodenheimer, 1982: 20-43). Κατά συνέπεια, όταν κάποιος συναναστρέφεται ή έρχεται σε επαφή με κάποιο συνάνθρωπό του που είναι διαφορετικός απ' ό,τι ανέμενε, βιώνει καταστάσεις όπου τα γεγονότα δεν εξελίσσονται όπως τα είχε φανταστεί και προδιαγράψει. Το πώς συμπεριφέρονται

οι άνθρωποι απέναντι στους άλλους που είναι διαφορετικοί, ποια είναι η λειτουργία, η αξία και η σημασία του θεωρητικού πλαισίου αυτής της απόκλισης, δηλαδή της διαφορετικότητας, είναι μία πραγματικότητα και διάσταση της ανθρώπινης ζωής που οι κοινωνιολόγοι βρίσκουν πολύ ενδιαφέρουσα.

Αναδιφώντας τις διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν τρεις θέσεις αναφορικά με την ατομική και ομαδική συμπεριφορά. Στην πρώτη, η μονάδα ή το άτομο τοποθετείται στο κέντρο, συνιστώντας το μέτρο όλων των πραγμάτων. Σχεδόν σ' όλες τις «θεωρίες του πράττειν» (όπως παραδείγματος χάριν στις θεωρίες του Weber), η προσωπική διάσταση και ατομικότητα είναι πολύ σημαντική και άπτονται κυρίως της δράσης του υποκειμένου, στις αιτίες και κίνητρα που ωθούν το υποκείμενο στο να παραλείψει ή να πράξει κάτι. Στη δεύτερη θεωρία, το σύνολο ή Όλον είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε στην κοινωνία, στην ομάδα και στην κοινότητα που συνθέτουν το Όλον. Εφόσον το σύνολο ή Όλον είναι περισσότερο από το άθροισμα των μελών του, βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο των φαινομένων που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, η κοινωνία, η ομάδα και η κοινότητα έχουν τη δική τους ποιότητα, αλλά συγχρόνως είναι κάτι περισσότερο από την απλή συνάθροιση των υποκειμένων. Συνεπώς, αναφερόμαστε σε μία υπερκείμενη έννοια της κοινωνίας. Στις θεωρίες του Durkheim (1988) και Parsons (1976) καταγράφονται οι συγκεκριμένες θέσεις. Τέλος και σύμφωνα με την τρίτη θέση, στο σύνολο ή Όλον και μέσα από το Όλον δομούνται τα μεμονωμένα υποκείμενα, τα μέρη και τα στοιχεία. Βάσει της συγκεκριμένης θεώρησης, υποκείμενα και Όλον δύνανται να κατανοηθούν μόνο μαζί και όχι χωριστά το ένα από το άλλο. Επομένως, το σύνολο ή Όλον μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από τα υποκείμενα, ενώ τα υποκείμενα κατανοούνται μόνο μέσα απ' το σύνολο. Κατ' ουσία αναφερόμαστε σε μία διαδικασία ανταλλαγής, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και στοιχεία, τα συναντάμε στο Luhmann, στο Habermas και στη συστημική θεωρία. Γι' αυτό και μία προσανατολισμένα συστημική περιγραφή, επιχειρεί να καταγράψει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα με βάση το Όλον.

Όσον αφορά τις απαντήσεις στα ερωτήματα της Παιδαγωγικής που έχουν σχέση με τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα, αυτές είναι διαφορετικές θεωρητικές εκτιμήσεις, που ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του υποκειμένου προσωποκεντρικά ή σύμφωνα με τη θεωρία της πράξης ή βάσει της

θεωρίας του ατόμου ή υποκειμένου. Η δημιουργία μίας «φυσιολογικής» σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές δυσκολίες, και άρα η υποστήριξη της συνεκπαίδευσης θα πρέπει να αξιολογηθεί με κριτήριο τις θεωρίες, με το ποια θέση υιοθετούν ως προς αυτήν και με το ποια είναι η συνεισφορά τους στο στόχο αυτό. Συνεπαγωγικά, στη συνεκπαίδευση προσδίδουν άλλη αξία οι διαφορετικές θεωρίες και συνεισφέρουν διαφορετικά στην επίτευξή της. Όλα τα βασικά σημεία αυτών των θεωριών, παρουσιάζονται υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της συνεκπαίδευσης.

2.3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ (GEORGE HERBERT MEAD)

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο Εγώ και τους Άλλους και στις μορφές της διάδρασης που εκδηλώνονται μεταξύ των ατόμων, συνιστά τη θεωρία της συμβολικής διάδρασης βάσει της οποίας θα πραγματευθούμε την Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης από τη σκοπιά της κοινωνιολογικής θεώρησης. Μόνο μέσω της χρησιμοποίησης κοινών συμβόλων επιτυγχάνεται η διάδραση. Τα νεύματα, οι χειρονομίες, η μίμηση, το βλέμμα, η γλώσσα και γενικά όλα εκείνα τα σημεία που μετερχόμαστε για να κάνουμε κατανοητό τον εαυτό μας στους άλλους, ανήκουν στα σύμβολα. Η οροθέτηση αυτής της θεωρίας ως θεωρία της συμβολικής διάδρασης, εδράζεται και συνδέεται με τα σύμβολα και δομείται διαμέσου αυτών. Όταν κάποιος δεν ξέρει τι θέλει να δείξει με το να μιμείται κάτι ή προφέροντας μια λέξη ή κάνοντας μια χειρονομία και μ' αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να καταστεί κατανοητός, κρίνεται αναγκαίο για τους παραπάνω λόγους να γνωρίζει ο άλλος αυτά τα σύμβολα. Προκειμένου τα σύμβολα να έχουν σημασία, πρέπει να ιδωθούν σε σχέση με μία συγκεκριμένη κατάσταση. Όλο το κοινωνικό σύνολο όμως, θα πρέπει να κατέχει τα εννοιοδοτούντα σύμβολα τα οποία χρησιμοποιούμε για την κατανόηση. Βασική προϋπόθεση της διάδρασης είναι ότι όλα τα μέλη της κοινωνικής ομάδας θα γνωρίζουν τα σύμβολα, θα τα κατανοούν και θα αντιδρούν με τον αντίστοιχο τρόπο, αλλιώς δεν θα υπάρχει ο συντονισμός της συμπεριφοράς (Mead, 1968: 37). Η διάδραση μέσω των συμβόλων, οδηγεί στο ότι ο καθένας ελέγχει μέσα απ' αυτά τα σύμβολα πάντα τη συμπεριφορά του όπως παρατηρεί πολύ εύστοχα ο Mead. Μέσω των συμβόλων, ελέγχει ο καθένας τη δική του συμπεριφορά και στάση,

καταγράφοντας τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του άλλου. Βασική προϋπόθεση όμως των προαναφερόμενων είναι η σωστή ερμηνεία-αποκρυπτογράφηση και γνώση των συμβόλων.

Ως εκ τούτου, πρέπει να ερμηνεύσουμε σωστά την αντίδραση των άλλων απέναντι στις ενέργειές μας. Εντούτοις, μόνο μέσω της κατανόησης και της ερμηνείας των συμβόλων, των χειρονομιών, της γλώσσας και της στάσης του σώματος, δυνάμεθα αυτό να το καταστήσουμε επιτεύξιμο. Όσον αφορά την Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, όλες αυτές οι προαναφερόμενες απόψεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό στρώμα, αναπτύσσουν τα δικά τους σύμβολα οι ανθρώπινες και κοινωνικές ομάδες. Κάποιες ξεχωριστές χειρονομίες, όπως κι ένας ξεχωριστός συμβολισμός, αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο και αναγκαίο αυτούς τους συμβολισμούς και εκφράσεις των «φυσιολογικών» το άτομο με ιδιαιτερότητες να τα γνωρίζει, διότι βάσει της διαμόρφωσης της αυτοεικόνας του, της αυτοεκτίμησης, της εκτίμησης των άλλων και της ταυτότητάς του, δύναται να προβεί στην ερμηνεία των φαινομένων και συμπεριφορών. Εντέλει, εάν η κατανόηση δεν είναι δυνατή και δεν επιτυγχάνεται αυτή η λειτουργία, αποβαίνουμε σε μια διαταραγμένη ταυτότητα και σε αναγκαστικές ανατροπές της διάδρασης. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίο να παρέχονται οι ανάλογες ευκαιρίες μάθησης και να μαθαίνονται τα σύμβολα ως πρότυπα κατανόησης, ώστε ο καθένας να μάθει να εκφράζεται ανάλογα, ήτοι να καταστήσει τον εαυτό του κατανοητό στους άλλους και να δύναται να ερμηνεύσει σωστά τις αντιδράσεις των άλλων. Όλα αυτά για τα άτομα με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα είναι επιτεύξιμα μόνο μέσα από τη συνεκπαίδευση, γιατί διαφορετικά οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν ούτε τις αντιδράσεις των φυσιολογικών ή κανονικών παιδιών ούτε τα σύμβολα και αντίστροφα. Αλλιώς συμπεριφέρεται ένα παιδί με ανεπάρκεια, υστέρηση, αδυναμία όταν είναι μαζί με παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, απ' ό,τι όταν είναι με παιδιά χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες. Οι αμοιβαίες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις συμβολικές μορφές διάδρασης και στο **Είναι** του δρώντος προσώπου, μας βοηθούν στο να δούμε τον εαυτό μας με τα μάτια των άλλων, ούτως ώστε να εκτιμήσουμε σωστά τις αντιδράσεις τους, εγείροντας τη δική μας ταυτότητα που σε μεγάλο βαθμό και σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνιολογίας συναρτάται από τη γνώμη των άλλων για εμάς. Ως εκ τούτου, οι

αντιδράσεις των «κανονικών-φυσιολογικών» ατόμων έχουν τεράστια αξία για τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικά προβλήματα). Γι' αυτό και τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες καλούνται να γνωρίζουν τα σύμβολα, τα νεύματα, τις χειρονομίες και τις διάφορες μορφές κατανόησης. Τα συγκεκριμένα άτομα, μόνο όταν ζουν μαζί με τα «φυσιολογικά-κανονικά» άτομα και διδάσκονται απ' αυτά και μ' αυτά μέσα από τη συνεκπαίδευση, δύνανται να κατακτήσουν όλους αυτούς τους μηχανισμούς.

Εντούτοις, για να μπορέσει να λειτουργήσει όλη αυτή η διαδικασία, πρέπει τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας να μην εμποδίζονται, να μην απομονώνονται και να μην εγκαταλείπονται στον εαυτό τους. Μολαταύτα, ακόμη και αν δεν θα 'χουν προβλήματα κατανόησης μεταξύ τους (τα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες), δεν θα μπορούν να εξηγήσουν και να γνωρίσουν τις απόψεις και τις αντιδράσεις των άλλων, κι αυτό διότι δεν θα κατέχουν τα ερμηνευτικά σχήματα των ατόμων χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αισθήματα ενοχής, η αποστροφή, το κοίταγμα και η συμπόνια απέναντι στα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα, δεν συνιστούν στοιχεία λειτουργικής συμβολικής διάδρασης, παρά μόνο λανθασμένες ερμηνείες που οδηγούν σε παρεξηγήσεις και παρανοήσεις. Κοντολογίς, τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας δεν μπορούν να κατανοήσουν και να συμπεράνουν τίποτα για τον εαυτό τους, απ' τα άτομα που δεν φέρουν και δεν έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η προαναφερόμενη διαδικασία είναι αμφίδρομη και μόνο μέσα από την κοινή συμβίωση, συνύπαρξη και συναναστροφή των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες, μπορούν να υπάρξουν οι ανάλογες και κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να εγερθούν εκείνες οι διεργασίες επικοινωνίας και δράσης βάσει των θεωρητικών αρχών της συμβολικής διάδρασης (Fornfeld, 2000). Κατά το Mead όμως, η δόμηση των διαδράσεων μέσω των συμβόλων επαφίεται μόνο από τα μεμονωμένα άτομα, γι' αυτό και το μέτρο όλων των πραγμάτων είναι το υποκείμενο (Dieckmann, Breitzkreuz, 1993: 89).

2.3.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΑΤΤΕΙΝ (MAX WEBER)

Το ανθρώπινο υποκείμενο είναι το μέτρο όλων των πραγμάτων στη θεωρία του πράττειν. Η διάδραση που παράγεται από την κάθε μονάδα που δρα ή από το κάθε

άτομο ξεχωριστά, τουτέστιν η διαδικασία που εκτυλίσσεται μεταξύ των ατόμων, συνιστά το πλαίσιο της κοινωνίας. Κατ' επέκταση, τα κοινωνικά συστήματα συνιστούν μόνο συνοδευτικά συμβάντα. Συνεπώς, το δρων υποκειμένο τοποθετείται πάντα στο κέντρο, με τα κίνητρα και τους συλλογισμούς που εφαρμόζει και με την αυτονομία του που έχει καθορίσει εκ των προτέρων βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας. Σύμφωνα με το Max Weber (1980: 27), το κοινωνικό πράττειν καθορίζεται από τέσσερις μορφές: α) Το στοχοθετικό ορθολογικό πράττειν, δηλαδή η έλλογα σκόπιμη πράξη β) το αξιολογικό ορθολογικό πράττειν που εδράζεται στην αξιολογικά έλλογη πράξη γ) το συναισθηματικό πράττειν που κατευθύνεται από το θυμικό και τη συγκίνηση και δ) το παραδοσιακό πράττειν που υφίσταται και λειτουργεί βάσει της παράδοσης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια περιγραφή και ανάλυση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου υποκειμένου, έτσι ώστε να ερμηνευθούν οι παραπάνω μορφές με γνώμονα την κατανόηση, τα κίνητρα και τις αιτίες των πράξεων του ατόμου, δηλαδή γιατί οι άνθρωποι πράττουν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιο άλλο. Η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται από τα ίδια τα άτομα τα οποία πράττουν, άλλοτε ορθολογικά, άλλοτε αξιολογικά και άλλοτε συναισθηματικά ή παραδοσιακά. Εξάλλου, στην έννοια άτομο εμπεριέχεται μία εκ των προτέρων (*a priori*) δεδομένη ταυτότητα που οροθετεί την ατομικότητα του υποκειμένου. Τα ερωτήματα συνίστανται στο είδος και στη μορφή του πράττειν που θα ανακύψει σε κάποια κατάσταση και στον τρόπο με τον οποίο δύναται κάποιος να αντιληφθεί το είδος της προσήλωσης και συμπεριφοράς του υποκειμένου ανάλογα με το στόχο. Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ταυτότητα του υποκειμένου είναι η έκβαση των κοινωνικών εμπειριών και βιωμάτων και ότι αναπτύσσεται βάσει της αμοιβαιότητας με τα άλλα υποκείμενα, γιατί τότε θα αναφερόμασταν σε μία εκ των υστέρων (*a posteriori*) ταυτότητα.

Στην Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης δεν μπορεί να προβλεφθεί η δράση και συμπεριφορά του κάθε υποκειμένου απέναντι στους άλλους, μπορεί όμως να υποκινηθεί το υποκείμενο να πράττει σύμφωνα με κάποια προσήκουσα και επιθυμητή συμπεριφορά. Προφανώς στη συνεκπαίδευση οφείλουν τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες να αναπτύξουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις που θα ενσκήψουν. Όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, ο έλεγχος και η έκφασή της διέπονται από το ίδιο το άτομο, ενώ ως ελαττώματά του εκλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι ανεπιθύμητοι τρόποι

συμπεριφοράς. Κατόπιν τούτου, πρέπει κάποιος πλησιάζοντας τα άτομα να τα νουθετήσει, λέγοντάς τους να πράξουν με τον επιθυμητό τρόπο συμπεριφοράς. Τα προβλήματα που δημιουργούν οι ειδικές ιδιαιτερότητες αυτών των ατόμων, χρήζουν συγκεκριμένης προσοχής και διαχείρισης στα πλαίσια της θεωρίας του ατομικού πράττειν.

2.3.3. Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ (NIKLAS LUHMANN)

Ο Niklas Luhmann, συνιστά έναν από τους κύριους εκφραστές της συστημικής θεωρίας. Γι' αυτόν η κοινωνία, η ομάδα και η μεταξύ τους αναπτυσσόμενη σχέση, εκλαμβάνονται ως ένα σύστημα. Άλλωστε στη θεωρία του τα συστήματα συνιστούν σημείο αναφοράς. Τα ανθρώπινα υποκείμενα είναι μέρη αυτού του συστήματος. Κεντρικό ζητούμενο γι' αυτόν, δεν συνιστά η σταθερότητα και αρμονία του συστήματος. Η «αυτοποίηση», η «αυτοανανέωση», η «αυτοαναπαραγωγή» και η «αυτοκοινωνικοποίηση», συνιστούν σημείο αναφοράς για το Luhmann (1982: 370). Ως εκ τούτου, αυτό συνεπάγεται ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο, οπότε η σταθερότητα και η αρμονία του συστήματος είναι επισφαλής. Δεδομένου τούτου, είναι πιθανόν κάθε στιγμή ο άλλος να συμπεριφερθεί διαφορετικά απ' ό,τι προσδοκούμε εμείς, γι' αυτό και κάθε πρόβλεψη αναφορικά με τη συμπεριφορά-στάση των μερών του συστήματος δεν μπορεί να καταστεί εφικτή. Κάθε μέρος συνιστά ένα διαφορετικό. Είναι, γι' αυτό και είναι πιθανόν η διάδραση να λάβει χώρα με οτιδήποτε και με οποιονδήποτε τρόπο. Όπως αναφέρει και ο Luhmann (ό.π.: 372), το να είσαι διαφορετικός είναι κάτι φυσιολογικό, έλλογο και πάντα πιθανόν. Γι' αυτό και τα μέρη του συστήματος ετεροκαθορίζονται και αυτοκαθορίζονται, αναπτύσσοντας τελικά ένα πολύ μεγάλο πεδίο δράσης. Βέβαια, δεν απαιτείται από τη λειτουργία του συστήματος κανένα είδος αρμονίας, όπως και στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μερών. Εν αντιθέσει με τον Parson (1976: 184) που διατείνεται ότι το αξιακό σύστημα της κοινωνίας επιβάλλει στα υποκείμενα τη σταθερότητα του συστήματος από τη μία πλευρά και από την άλλη τους κατάλληλους προσανατολισμούς που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων χωρίς τις ανάλογες συγκρούσεις, ο Luhmann διατείνεται ότι όλα είναι πιθανά και ρευστά, χωρίς να ξέρουμε πως θα είναι η κοινωνία και τα μέρη της στο απώτερο μέλλον (Luhmann,

1988: 175). Ως εκ τούτου, τα μέρη δομούνται στο Όλον και μέσω του Όλου, ήτοι ανασυγκροτούνται και κατασκευάζονται μέσα στο ίδιο το κοινωνικό σύστημα.

Το κάθε σύστημα, είτε είναι μια ομάδα είτε είναι οποιοδήποτε κοινωνικό συμβάν, έχει ένα περιβάλλον με το οποίο αντιπαρατίθεται. Συγκεκριμένα, μέσω της επικοινωνίας και της διάδρασης, το σύστημα φροντίζει ώστε να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του απέναντι στο περιβάλλον του. Άλλωστε, τα κοινωνικά συστήματα προηγούνται πάντα των μερών τους και τούτο γιατί τα συστήματα είναι πάντα στη θέση τους *a priori*, ενώ τα υποκείμενα είναι εντασσόμενα μέσα στο σύστημα εξ' ου και έπονται. Δρώντας και αντιδρώντας το υποκείμενο μέσα στο σύστημα, επιχειρεί να ενταχθεί και να βρει τη θέση του. Μόνο μέσω της αντιπαράθεσής του με το περιβάλλον και της συμβίωσής του με τα άλλα υποκείμενα, δύναται να καταστεί κατανοητή η εξέλιξη του υποκειμένου. Το πώς συμπεριφέρεται το σύστημα σε σχέση με το περιβάλλον του, συναρτάται από τα ίδια τα στοιχεία του, από τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό και απ' την αέναη ανανέωσή του. Η διαπραγμάτευση συνιστά δομικό στοιχείο του συστήματος και των νόμων που θα αναπτυχθούν μέσα σ' αυτό. Όλο και κάθε μέρος χωριστά, συμμετέχει σ' αυτήν την αυτοποίηση και αυτοαναπαραγωγή. Βάσει τούτων, το σημαντικότερο που προκύπτει απ' αυτήν την κοινωνιολογική θεώρηση είναι ότι το άτομο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνωρίζεται από το σύστημα ως φυσικό μέρος του. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν υφίστανται απορρίψεις και αποκροσανατολισμοί. Ως εκ τούτου, είναι εξίσου σημαντικό και ουσιαστικό για το σύστημα το άτομο αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, όπου και αν υφίσταται ή εντοπίζεται αυτό (σχολείο ή οικογένεια). Συνεπώς, με το να συμμετέχει το κάθε μέρος του (παιδί με ειδικά προβλήματα ή δυσκολίες) στη διατύπωση νορμών και μορφών επικοινωνίας και δράσης, το σύστημα (σχολική τάξη) αναπτύσσει τη δική του ποιότητα. Ουσιαστικά μ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο με ιδιαιτερότητες είναι ισότιμο και ισάξιο μέρος του συστήματος, χωρίς να διαχωρίζεται έτσι κανένα μέρος του συστήματος. Στην πραγματικότητα ο καθένας δυσφημίζεται ή στιγματίζεται, αν απορρίψει ή αποκλείσει κάποιον από οποιοδήποτε σύστημα. Επομένως, εφόσον ισχύει ότι τα «μέρη κατασκευάζονται μέσα στο Όλον και διαμέσου αυτού», μία τέτοια συμπεριφορά και στάση είναι αδιανόητη και κατακριτέα (Luhmann, ό.π.: 189). Το σύστημα σε κάθε περίπτωση περιλαμβάνει ταυτόχρονα το άτομο με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες ή ανάγκες.

Πλέον, καθίσταται σαφές ότι η Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης δεν είναι ζήτημα ουμανισμού ή αλτρουισμού, αλλά τουναντίον όταν επιθυμούμε να βελτιώσουμε τις διαδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη του συστήματος ή όταν επιθυμούμε να αλλάξουμε τη συμπεριφορά και στάση μεμονωμένων ατόμων, δηλαδή στα άτομα με και χωρίς ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, τότε κρίνεται επιτακτικό να αλλάξουμε ολοκληρωτικά το σύστημα. Κατόπιν τούτου, θα πρέπει να αναφερόμαστε σε μια αμφίδρομη σχέση, όπου το σύστημα θα μπορεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και τα μέρη του, δηλαδή τα υποκείμενα να μπορούν παράλληλα να ανταποκριθούν και να επιτύχουν κάτι τέτοιο. Στις διαδικασίες αυτορρύθμισης των συστημάτων θα πρέπει να συμμετέχουν τελικά όλα τα μέρη. Η Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης πρέπει να αναφέρεται και να συνδέεται με το Όλον και όχι μόνο μ' ένα τμήμα του συστήματος, γι' αυτό και δεν επιτρέπει «αποκλεισμούς». Πέραν τούτου, αυτό που στοχεύουμε με τη συνεκπαίδευση είναι η βελτίωση των κοινωνικών συστημάτων και η ένταξη των μερών-ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες ή προβλήματα στα «κανονικά-φυσιολογικά» συστήματα και όχι μόνο στη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση που εδράζεται αποκλειστικά στο σεβασμό και ουμανισμό του άλλου.

Η κατάσταση ενός συστήματος συναρτάται από το κάθε μέρος του και μόνο απ' αυτό. Αν στο σχολείο στο οποίο φοιτά ένα παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες, έχει μια συγκεκριμένη ποιότητα στην οποία συνεισφέρει εξίσου το παιδί, αυτό επιτυγχάνεται όταν το παιδί είναι εξ ολοκλήρου ενταγμένο στη σχολική ζωή. Το σχολείο τώρα από τη δική του σκοπιά ως οργανισμός ή σύστημα, εάν δεν το αφήνει να λαμβάνει μέρος στις καθημερινές του δραστηριότητες και καταστάσεις, με το να το κρύψει, το διαχωρίσει και το κρατήσει μυστικό, ουσιαστικά το απορρίπτει, έχοντας τότε μια διαφορετική ποιότητα αφού το συγκεκριμένο μέρος του δεν έχει καμία σχέση και σύνδεση με τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος (σχολείο). Κατά συνέπεια, αυτό το μέρος παραμένει εγκαταλελειμμένο στην προτεραιία του κατάσταση, εφόσον δεν αναδημιουργήθηκε ούτε μέσα στο Όλον ούτε μέσω του Όλου. Γι' αυτό και όταν σε μια τάξη συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εγείρεται μια διαφορετική ποιότητα απ' ό,τι σε μια τάξη με παιδιά που δεν χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα προβλήματα ή δυσκολίες. Ως εκ τούτου, για τη συστημική θεωρία δεν υπάρχει καμία άλλη εναλλακτική πρόταση εκτός από την Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, απ' τη στιγμή που τα μεμονωμένα μέρη καλούνται να

σφυρηλατήσουν, να χαρακτηρίσουν, να υποστηρίξουν και να οριοθετήσουν την ποιότητα του συστήματος.

2.3.4. Η ΔΟΜΙΚΟ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ TALKOTT PARSONS

Σύμφωνα με τη δομική-λειτουργική θεώρηση του Parsons, το Όλον είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Η κοινωνία ως συγκροτημένο σύστημα, συνιστά για τους λειτουργιστές (φανξιοναλιστές) το κεντρικό σημείο της θεωρητικής τους προσέγγισης (Parsons, 1976). Ως σύστημα η κοινωνία δομείται και συγκροτείται από αξίες, νόρμες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Όλα τα προαναφερόμενα μεταδίδονται στα υποκείμενα μέσω των θεσμών και της τήρησης και εφαρμογής αυτών. Προκειμένου να λειτουργήσει η κοινωνία πρέπει να υπάρξει «σταθερότητα και ισορροπία», κάτι που η κοινωνία διαθέτει μέσα απ' τους θεσμούς της. Οι δυνάμεις όλων των επιμέρους συστημάτων οφείλουν να εξισορροπούνται, ώστε το κάθε σύστημα να διατηρείται. Το Όλο του συστήματος και η διατήρησή του, αντανακλά τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Επομένως, και τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να περιορισθούν στο σολιψισμό (ατομική συνείδηση ή υποκειμενισμός), αφού το Όλον είναι περισσότερο από το σύνολο των μερών του. Συνεπώς, τα υποκείμενα αξιολογούνται στο πλαίσιο του όλου συστήματος, ως προς τη συμμετοχή τους και τη λειτουργία την οποία επιτελούν. Αν στο πλαίσιο διάδρασης μεταξύ των υποκειμένων ανακύψουν προβλήματα συγκρουσιακών συμφερόντων, αυτά (υποκείμενα) θα πρέπει να υποτάσσονται στην κοινωνία.

Ο Parsons (ό.π.: 117) αναφέρει ότι τα υποκείμενα σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης προτιμούν να προσαρμόζονται στις επιταγές του συστήματος, διότι έχουν ανάγκη από την ύπαρξη ενός είδους συμβίωσης και αρμονίας. Στα ερωτήματα που ανακύπτουν, όπως γιατί και πώς οι ατομικές δράσεις σταθεροποιούν τα συστήματα και πού οφείλεται η τάξη που διέπει την κοινωνία, απαντά λέγοντας ότι τα υποκείμενα αναλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες, ευθύνες και ρόλους που συνδέονται με την κοινωνία. Η ανταπόκριση σ' αυτές τις κοινωνικές απαιτήσεις και η έκφραση των αντίστοιχων συμπεριφορών, συνιστά στοιχείο αναγνώρισης των υποκειμένων, με την παράλληλη ηθική και υλική αμοιβή από την πλευρά της

κοινωνίας. Το υποκείμενο καλείται να ανταποκριθεί στην αξιολογική δομή και ιεραρχία του Όλου, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους, καταλαμβάνοντας τη θέση που του αντιστοιχεί και φροντίζοντας για τη διατήρηση και ισορροπία του Όλου. Όσον αφορά τα άτομα με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, στα πλαίσια αυτής της θεώρησης ανακύπτουν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την υπαγωγή και διάταξή τους σ' ένα τέτοιο κλειστό σύστημα λειτουργιών και νορμών. Κοντολογίς, για τους περισσότερους λειτουργιστές η απόκλιση συνιστά μία ανεπιθύμητη περίπτωση και γι' αυτό το λόγο δεν ασχολούνται καθόλου με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Σ' αυτό το σύστημα, ο ρόλος του κάθε υποκειμένου συναρτάται με βάση την ψυχική του ισορροπία και μόνο οι υγιείς, κανονικοί, φυσιολογικοί έχουν θέση στο σύστημα. Ως εκ τούτου, τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας τίθενται βασικά εκτός διαδικασιών του συστήματος, αφού δεν ανταποκρίνονται σε καμία λειτουργία και δεν αναλαμβάνουν καμία δραστηριότητα μέσα σ' αυτό. Γι' αυτό και οι παράγοντες που σχετίζονται με την έλλειψη κοινωνικοποίησης, εγείρουν τη μη φυσιολογική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά αυτών των υποκειμένων. Ουσιαστικά, οι ρόλοι συνιστούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ της κοινωνικής δομής και του υποκειμένου. Επειδή όμως η κοινωνία αναγνωρίζει συγκεκριμένες προσδοκίες βάσει του ρόλου που υιοθετούν τα υποκείμενα, τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συστήματος και γι' αυτό τίθενται εκτός αυτού. Αναφορικά με την Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, οι «αποκλίνοντες» ή οι μη «φυσιολογικοί», δεν έχουν θέση στο κοινωνικό σύστημα σύμφωνα με την προαναφερόμενη θεώρηση, εφόσον το σύστημα δεν αποδέχεται και αποβάλλει το «διαφορετικό» ή την οποιαδήποτε δυσλειτουργία, διαταραχή, ανεπάρκεια του υποκειμένου.

2.3.5. Ο JUERGEN HABERMAS ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η εκφερόμενη «ελεύθερη από κυριαρχίες» επικοινωνία η οποία στη μοντέρνα κοινωνία συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ορθολογισμού, δεσπόζει ως η πιο κεντρική έννοια στη θεωρία του Habermas. Στον ορθολογισμό οδηγούμαστε μέσα από μία ελεύθερη από κυριαρχίες επικοινωνία, μέσα από την αναγνώριση των απαιτήσεων των μεμονωμένων ατόμων και μέσα από το διάλογο και

την αποδοχή κάθε έκφρασης των μεμονωμένων μερών, καθότι η αλήθεια δεν είναι υπόθεση μόνο του υποκειμένου (Habermas, 1981: 46). Επομένως, ο ορθολογισμός συνιστά στόχο της κοινωνικής ανάπτυξης και της επιστήμης. Η επικοινωνία συναρτάται τόσο από τους κανόνες του συστήματος όσο και από τις προσδοκίες που πηγάζουν από τη συμπεριφορά του υποκειμένου, ούτως ώστε να μην καθίσταται υπόθεση του ενός. Κεντρικό σημείο των απόψεων σ' αυτή τη θεώρηση είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύστημα και το υποκείμενο. Αν η επικοινωνία ήταν αποκλειστική υπόθεση του υποκειμένου, τότε ουσιαστικά θα αναφερόμασταν στη θεωρία του πράττειν. Εν αντιθέσει, το σύστημα αναπτύσσεται όπου το υποκείμενο συνιστά μέρος των συστημάτων διάδρασης. Σ' αυτό το πλαίσιο οι συγκρούσεις της επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων που προκύπτουν από τον τρόπο συμβίωσης και από την ποιότητα του να «ζει ο ένας με τον άλλον», εγείρουν τις αναταράξεις που καταγράφονται μέσα στο σύστημα. Κατά συνέπεια, οι όποιες συγκρούσεις προκύπτουν οφείλονται σε μία αμφίδρομη σχέση και δεν ερμηνεύονται μόνο από την πλευρά του υποκειμένου λόγω κάποιων προβλημάτων ή αδυναμιών, αλλά συναρτώνται από το ίδιο το σύστημα. Οι συγκρούσεις που καταγράφονται μεταξύ των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες και του περιβάλλοντός τους, μας κινητοποιούν προκαλώντας μας εγρήγορση και άριστα αντανακλαστικά, προκειμένου να μεταβάλλουμε την κοινωνική μορφή και το είδος της συμβίωσης, ώστε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά αυτές τις συγκρούσεις. Μέσω και μέσα από τη συνεκπαίδευση, προσπαθούμε να τροποποιήσουμε το σύστημα, την κοινότητα και ομάδα, προκειμένου να ζήσει το άτομο με ιδιαίτερα προβλήματα ή δυσκολίες. Τα προγράμματα της συνεκπαίδευσης μας παρέχουν όλες εκείνες τις δυνατότητες που θα μας βοηθήσουν να αλλάξουμε τη συνολική κατάσταση, δίχως να στηριχθούμε στην καλή θέληση και στην ατομική πράξη αυτών των ατόμων. Ανεξαρτήτου κατάστασης, τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας μπορούν να σφυρηλατήσουν μία σταθερή προσωπική ταυτότητα και να συνεισφέρουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μόνο μέσω της συνεκπαίδευσης.

Ως ουσιώδης έννοια της θεωρίας του Habermas η επικοινωνία και δη η ισότιμη, ήτοι αυτή που ερείδεται στην ισάξια αποδοχή και αναγνώριση των συνομιλητών, συνεισφέρει ιδιαίτερα στην αλλαγή και στο μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών και ολόκληρου του συστήματος-κοινωνίας. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης, αυτή η επικοινωνία συνιστά βασικό παράγοντα μίας ποιοτικής

συμβίωσης. Πέραν τούτου, σ' αυτό το σημείο χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς η θέση του Habermas για το ρόλο της «συμβολικής διάδρασης». Σύμφωνα με το Habermas, οτιδήποτε που διατάσσεται στο περιθώριο, το διαφορετικό, το απομονωμένο, το ιδιαίτερο και διαχωρισμένο, εγείρει και αναπτύσσει ιδιαίτερες μορφές επικοινωνίας και συμβολικής διάδρασης, η οποία παράγει μία ταυτότητα, όπως λόγου χάριν η ταυτότητα του ατόμου με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες που διαφοροποιείται ακραιφνώς από εκείνες των υπόλοιπων κοινωνικών υποκειμένων και εταίρων. Ως εκ τούτου, μία τέτοια ταυτότητα μεταλλάσσεται και μετασχηματίζεται από ταυτότητα της εσωστρέφειας, του περιθωρίου και της σύγκρουσης, σε ταυτότητα δράσης, συμμετοχής, συνύπαρξης, αλληλοαποδοχής και συνδημιουργίας στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της συνεκπαίδευσης.

Επιχειρώντας να προβούμε σε μία σύνοψη και παράλληλη αποτίμηση των διάφορων κοινωνιολογικών θεωριών αναφορικά με την Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, θεωρούμε ότι στη συμβολική διάδραση για να δομηθεί η ταυτότητα του ατόμου με και χωρίς ιδιαιτερότητες, το άτομο πρέπει απαραίτητα να αναγνωρίζει τις συμπεριφορές και στάσεις, τα σύμβολα, τις αντιδράσεις και τους τρόπους έκφρασης των άλλων. Γι' αυτό και η συγκεκριμένη θεώρηση διάκειται ξεκάθαρα υπέρ της Παιδαγωγικής της συνεκπαίδευσης, εφόσον το υποκείμενο δύναται να διαμορφώσει με το κοινωνικό σύνολο άριστες σχέσεις.

Στη θεωρία του πράττειν που εδράζεται στην ατομική επιλογή των υποκειμένων, προκύπτουν αδιέξοδα, αδυναμίες και δυσκολίες, διότι σε επίπεδο προτροπών συστήνει αφενός στα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα να μην είναι «ευαίσθητα και να συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο» αφετέρου δεν παραινεί τα «φυσιολογικά-κανονικά» άτομα να συμπεριφέρονται με ευγένεια και ευπρέπεια απέναντι στα άτομα με ιδιαιτερότητες. Επομένως, το πράττειν νοείται μόνο από την πλευρά του υποκειμένου, ενώ η όποια μεταβολή μπορεί να λάβει χώρα μόνο μέσω ατομικών τροχιών ή διαδρομών.

Το σύστημα χωρίς την ενσωμάτωση και ένταξη όλων των μερών του, συνιστά ένα ελλιπές σύμφωνα με τη συστημική θεωρία σύστημα-κοινωνία. Η ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στο σύστημα, προσδίδει μία ξεχωριστή ποιότητα σ' αυτό. Συνεπώς, για να ενταχθούν στο σύστημα-κοινωνία τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, θα πρέπει να υποστηριχθούν, ούτως ώστε να ζήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα και φυσιολογικά.

Η δυνατότητα ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, δεν αναγνωρίζεται στο λειτουργισμό. Μολαταύτα, για να εξασφαλιστεί η ισορροπία του συστήματος σύμφωνα με το δομο-λειτουργισμό, οφείλει το κάθε υποκείμενο να υιοθετεί συγκεκριμένους ρόλους, να προσαρμόζεται στα δεδομένα του συστήματος και να επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες. Τούτο συνεπάγεται ότι τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα ή δυσκολίες αποκλείονται από τη λειτουργία του συστήματος-κοινωνίας, αφότου δεν δύνανται να ανταποκριθούν σε όλες τις προαναφερόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Πλέον, καθίσταται σαφές ότι η σπουδή των διάφορων και προαναφερόμενων κοινωνιολογικών θεωριών, συμβάλλει στην Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Αναλύοντας και κατανοώντας τις σχέσεις που εγείρονται ανάμεσα στο Όλον και τα μέρη της κοινωνίας, επιχειρούμε να πραγματευθούμε και να ερμηνεύσουμε την αντιπαράθεση ανάμεσα στη συνεκπαίδευση και το διαχωρισμό, έτσι ώστε να μπορούμε να παρέμβουμε κατάλληλα. Ως εκ τούτου, όσον αφορά τις κοινωνιολογικές θεωρίες, η μελέτη και πραγμάτευσή τους θα πρέπει να αποτελέσει βασική και κεντρική θεματική ως προς τη συνεισφορά τους στην Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΔΡΩΝΤΩΝ

3.1. ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, συνιστά ένα από τα φλέγοντα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Εντούτοις, στον ελληνικό χώρο δεν έχει καταστεί δυνατή η εκπόνηση κάποιας έρευνας και μελέτης επί της συγκεκριμένης έννοιας. Ο αυτοπροσδιορισμός διασφαλίζει το αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τη ζωή του και τον εαυτό του, γι' αυτό και ο όρος είναι στενά συνδεδεμένος με την ποιότητα ζωής. Η αμερικανική ένωση για τη νοητική υστέρηση αναγνωρίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως μία από τις πολλές διαστάσεις της «ποιότητας ζωής» για τα άτομα με νοητική υστέρηση, διότι ο αυτοπροσδιορισμός σύμφωνα με έρευνες σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση (Schalock, 1996· Lachapelle et al., 2005).

Σύμφωνα με το Schalock (2004), η ποιότητα ζωής είναι μια σύνθετη και με πολλές προοπτικές έννοια που συντίθεται από τις εξής οκτώ βασικές διαστάσεις: προσωπική ανάπτυξη, υλικό ευ ζην, φυσικό ευ ζην, κοινωνική ένταξη, αυτοπροσδιορισμός, δικαιώματα, διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθηματική ευημερία. Αυτές οι διαστάσεις προσδιορίζουν μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε ατόμου το πλαίσιο της πραγμάτωσης μίας ποιοτικής ζωής, που εδράζεται σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Επιπλέον, αυτά τα περιβάλλοντα θα πρέπει να προάγουν τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και αποδοχής, ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τι, πώς, πού, πότε και γιατί θα μάθουν. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ερείδεται στη θεωρία της ενδυνάμωσης και στην αρχή της κανονικότητας. Ουσιαστικά πρόκειται για κινήματα που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '70 και '80, με σκοπό τη διασφάλιση του δικαιώματος του ανθρώπου να μιλά για τον εαυτό του, να ζει υπό κανονικές συνθήκες

διαβίωσης, αλλά και να μπορεί να ελέγχει τον εαυτό του. Επομένως, πρέπει να καταστεί κατανοητό ότι μιλώντας για αυτοπροσδιορισμό δεν αναφερόμαστε απλά σε μια ικανότητα του ανθρώπου, αλλά σε μια ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης. Παρόλο που προσπάθησαν πολλοί και διάφοροι ερευνητές να δώσουν ένα λειτουργικό ορισμό του αυτοπροσδιορισμού, αυτό κατέστη αρκετά δύσκολο και περίπλοκο, εφόσον κάποιοι αντιμετωπίζουν τον αυτοπροσδιορισμό ως παρέμβαση και κάποιοι άλλοι τον αντιμετωπίζουν ως έκβαση. Πολλές φορές επίσης, ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να επιλέγει κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι επιλογές του να καθορίζουν τις πράξεις του, ενώ άλλες φορές αναφέρεται στις απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν κάποιον ικανό να αποκτήσει τον έλεγχο της ζωής του άμεσα, ανεπηρέαστος από εξωτερικούς παράγοντες προκειμένου να κάνει ελεύθερος τις επιλογές του.

Ο Wehmeyer (1999) διατύπωσε το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού και ανέπτυξε ένα εργαλείο αξιολόγησης «The Arc's Self-determination Scale», εστιάζοντας στον αυτοπροσδιορισμό ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ή ως αποτέλεσμα ενηλικίωσης. Σύμφωνα με το Wehmeyer, ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στις ικανότητες και στις στάσεις που είναι απαραίτητες για να ενεργήσει κανείς ως αιτιακός μεσάζων στη ζωή του, κάνοντας επιλογές και λαμβάνοντας αποφάσεις. Προχωρώντας λίγο παραπάνω ο Wehmeyer (ό.π.) και οι συνεργάτες του, μελέτησαν την επίδραση της νοημοσύνης και του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, αναπτύσσοντας το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού. Μολονότι το λειτουργικό μοντέλο εξαρχής αναπτύχθηκε για άτομα με νοητική υστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές, μολαταύτα όμως κατέστη εφαρμόσιμο και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως (κινητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες), καθώς και σε άτομα με τυπική, κανονική ανάπτυξη. Οι πρωταρχικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού είναι τρεις: α) τα συστήματα υποστήριξης και οι προσαρμογές β) η ευκαιρία, όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες και γ) η ατομική ικανότητα, όπως επηρεάζεται από τη μάθηση και ανάπτυξη (Wehmeyer, 2001: 160-161). Όπως αναφέρουν οι Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer (1998: 2), το περιεχόμενο του αυτοπροσδιορισμού ορίστηκε ως ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, αυτορρυθμιζόμενης και αυτόνομης συμπεριφοράς. Η πεποίθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητας, μαζί με την κατανόηση των δυνατοτήτων

και των περιορισμών ενός ατόμου, συνιστούν απαραίτητα στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό. Τα άτομα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα και ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους, δρώντας στη βάση αυτών των στάσεων και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την αναδίφηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Agran, 1997· Wehmeyer, Schwartz, 1998· Wehmeyer, Schalock, 2001), τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που διέπονται από αυτοπροσδιορισμό είναι τα εξής:

- Η **αυτοπραγμάτωση** που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο από τα σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στον καθημερινό του βίο, αλλά και από το ίδιο το άτομο με βάση την αξιολόγηση και την αλληλεπίδραση. Στην αυτοπραγμάτωση το άτομο υφίσταται μια ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού του, των δυνατοτήτων και των περιορισμών του, ώστε να ενεργεί επωφελούμενο απ' αυτή τη γνώση.
- Η **αυτορρύθμιση** που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να πραγματεύεται, να διερευνά τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος προκειμένου να αποφασίζει πώς θα ενεργεί και επίσης να αξιολογεί κατά πόσο είναι επιθυμητά τα αποτελέσματα των πράξεών του, ούτως ώστε να αναθεωρεί κατά περίπτωση. Δεξιότητες όπως η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, υπόκεινται στην κατάκτηση της αυτορρύθμισης.
- Η **αυτονομία** που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δρα σύμφωνα με τις επιλογές και προτιμήσεις του αυτοτελώς, και αυτό ως έκβαση μίας προσωπικής διαδικασίας. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από μία αυτόνομη συμπεριφορά, έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοδιαχείρισης, αυτοεξυπηρέτησης, επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητες διαχείρισης ελεύθερου χρόνου και γενικότερα έχει αναπτύξει αρχές και αξίες βάσει των οποίων δρα και επικοινωνεί.
- Η **ψυχολογική ενδυνάμωση** που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει την αντίληψη του ελέγχου, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση (προσωπική αποτελεσματικότητα), την προσωπικότητα (τόπος ελέγχου) και τα κίνητρα. Τα άτομα δρουν με ψυχολογική ενδυνάμωση, βάσει της πεποίθησης ότι έχουν τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών που μπορούν να οδηγήσουν στην

επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και ότι διαθέτουν επίσης τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πετύχουν (Zimmerman, 1990).

Συνεπώς, αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά ονομάζονται βασικά, διότι αναφέρονται στη δράση του ατόμου που τα εμπεριέχει επίσης σε κάποιο βαθμό. Πέραν τούτου, ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δύναται να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά και να διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες, συναρτάται από διάφορους άλλους παράγοντες, όπως (προσωπικούς και περιβαλλοντικούς). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού είναι:

- Το παιδί και τα χαρακτηριστικά του, όπως φύλο, ηλικία και επίπεδο νοητικής υστέρησης.
- Το σχολείο με την ετοιμότητα και την κατάρτιση του προσωπικού.
- Η οικογένεια, βάσει του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, του επαγγέλματος και εκπαίδευσης των γονέων, καθώς και τις σχέσεις των μελών της οικογένειας.

Προκειμένου να εκτιμηθεί και αξιολογηθεί η κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, αναπτύχθηκαν διάφορες κλίμακες εκτίμησης και αξιολόγησης όπως οι:

- Self-determination Skills, Attitudes and Knowledge evaluation Scale-Adult Edition
 - Self Determination Scale
 - Minnesota Opportunities and Exercise of Self Determination Scale Adult Edition
- AIR Self-determination Scale**
- Arc's Self determination Scale
 - Hopelessness Scale for children

Παράλληλα όμως, δόθηκε έμφαση και στην προσωπική άποψη και εκτίμηση κάθε ατόμου, για τη θέση, το ρόλο και τις προσδοκίες του μέσα στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, τα εργαλεία αξιολόγησης δεν εδράζονται μόνο σε κλίμακες αξιολόγησης, σε παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια, αλλά και στη διερεύνηση της προσωπικής εκτίμησης που άπτεται της υποκειμενικής διάστασης. Σε σχέση με όλο το προαναφερόμενο πλαίσιο και εφόσον ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο συνιστά μορφωτικό αγαθό και

σε ποια στοιχεία θα πρέπει να δοθεί έμφαση για την εφαρμογή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος αυτοπροσδιορισμού. Μολονότι η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με τον εφηβικό και ενήλικο βίο, παρόλα αυτά και στην πρώτη σχολική ηλικία θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία τα παιδιά να αποκτήσουν βασικές ικανότητες και δεξιότητες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, αφότου σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής η πρώιμη παιδική ηλικία είναι η πιο πρόσφορη για μάθηση. Εξάλλου, υπάρχουν ενδείξεις, αποχρώσεις που φανερώνουν ότι τα παιδιά στη σχολική ηλικία εμφανίζουν ήδη στη συμπεριφορά τους στοιχεία αυτοπροσδιορισμού. Στη σχολική ηλικία τα παιδιά έχουν προτιμήσεις, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και κάνουν τις επιλογές τους σύμφωνα μ' αυτές. Βέβαια, οι επιλογές τους σχετίζονται με την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, γι' αυτό και έχουν μία πιο προσωπική διάσταση και χροιά. Εντούτοις, η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους και να κάνουν τις επιλογές τους, λειτουργεί σε αρχικό στάδιο ως παρωθητικός και ενισχυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.

Ο Wehmeyer (2001) αναφέρει τον αυτοπροσδιορισμό ως χαρακτηριστικό της εφηβείας και της ενηλικίωσης, επειδή συνιστά μέρος της διαδικασίας διαμόρφωσης του εαυτού και της προσωπικής ταυτότητας μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο. Παρόλο που τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας και δη της σχολικής δεν μπορούν να χαρακτηριστούν λόγω των κοινωνικών και αναπτυξιακών τους στοιχείων ως αυτοπροσδιοριζόμενα, τουναντίον η εκπαίδευσή τους πρέπει να εστιάζεται προς αυτή την κατεύθυνση. Οι Doll, Sands, Wehmeyer, Palmer (1996) πρότειναν διάφορες δραστηριότητες για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες ανάλογα με την ηλικία θα πρέπει να διαφοροποιούνται.

Σχολική ηλικία:

- Να προπονηθούν οι μαθητές στο σχεδιασμό και στην πραγμάτωση των προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων, συμπεριλαμβάνοντας και την αναγνώριση σταδίων για την επίτευξη των στόχων και εξασφαλίζοντας υποστήριξη για τη διαχείριση της προόδου.
- Να διδάσκουν τους μαθητές για να αναλύουν συστηματικά τις πιθανές εναλλακτικές, λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά οφέλη και μειονεκτήματα, προκειμένου να συμμετέχουν σε απλές αποφάσεις και να εξετάζουν

παλιότερες αποφάσεις για να προσδιορίσουν εάν οι συνέπειες είχαν προβλεφθεί ή ήταν επιθυμητές.

- Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσης έργου και στην εύρεση δικών τους τρόπων για τη βελτίωση και αύξηση της απόδοσης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη διαμόρφωση ειδικού αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του αυτοπροσδιορισμού, μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικά μαθησιακά προβλήματα. Επίσης, η κατάκτηση ικανοτήτων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν ένα άτομο με ιδιαίτερες ανάγκες ως αυτοπροσδιοριζόμενο, συμβάλλει στην ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των ατόμων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους καθιστά «συνδιαμορφωτές» στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής. Η απόκτηση και η εξάσκηση δεξιοτήτων στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού, καθιστά τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας ως πιο λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή. Όσον αφορά το γεγονός ότι τα άτομα με ιδιαιτερότητες μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, να έχουν αυτοέλεγχο, να κάνουν επιλογές και να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους, βοηθά τους γονείς να αντιληφθούν τις δυνατότητες των παιδιών τους και τα ίδια τα παιδιά να ενισχυθούν θετικά από το οικείο περιβάλλον. Τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ο αυτοπροσδιορισμός είναι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες ένα θεμελιώδες μέγεθος, εφόσον για τον καθένα η έννοια του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να λάβει μια διαφορετική διάσταση. Ο χώρος που έχεις για να ρισκινδυνέψεις και να υποπέσεις σε λάθη είναι το χαρακτηριστικό που ορίζει τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού. Συνιστά δε επιτακτική ανάγκη και μια πρόκληση για την Ειδική Παιδαγωγική-Αγωγή στην Ελλάδα, η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού και ο καθορισμός δεικτών που θα οροθετούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό και την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

3.2. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ-ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑΣ- ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Στο προκείμενο εγχείρημα έχουμε ως στόχο να αναλύσουμε μερικούς από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, καθώς επίσης και κάποιες από τις αντιλήψεις των παιδιών που σχετίζονται με τη συγκρότηση και την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας των ατόμων με και χωρίς ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα και επιπλέον να προσδιορίσουμε την έννοια αναπηρία, υστέρηση, αδυναμία, ανεπάρκεια, έλλειμμα, δυσκολία. Επιχειρώντας να αναπτύξουμε τις συγκεκριμένες πτυχές θα κινηθούμε γύρω από τους κεντρικούς άξονες ανάλυσης που αφορούν τη σημασία της εξωτερικής εμφάνισης, τουτέστιν την κοινωνική «κανονικότητα» της εμφάνισης (*the social order of appearance*) και τη σημασία της εγγύτητας. Αυτοί οι δύο άξονες ανάλυσης άπτονται της διερεύνησης των παραγόντων που επενεργούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου με ιδιαίτερες δυσκολίες και της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων. Εντούτοις, δεν συνεπάγεται ότι αυτοί οι δύο άξονες ανάλυσης συνιστούν ιεραρχικά τους πιο σημαντικούς παράγοντες σφυρηλάτησης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Επιπρόσθετα, σε αυτό το στάδιο επαφής με το φαινόμενο της ανεπάρκειας, υστέρησης, ιδιαιτερότητας, διαφορετικότητας, βιώνουμε ανάμεσα στις προκαταλήψεις που όλοι μας έχουμε απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο αρκετές συγκρούσεις, σύμφωνα με τα δεδομένα που λαμβάνουμε από την κατάσταση της αλληλεπίδρασης. Τα δεδομένα που έχουμε σήμερα για τους παράγοντες που επενεργούν στην ομάδα, την τάξη και την κοινωνική θέση των παιδιών, προέρχονται και σχετίζονται κυρίως με την ανάλυση της κοινωνικής θέσης των ατόμων χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους Dodge & Feldman (1990), οι περισσότερες από αυτές τις συγκρίσεις ανάμεσα σε μαθητές που χαίρουν κοινωνικής αποδοχής και σε εκείνους που βιώνουν την κοινωνική απόρριψη προέρχονται από μελέτες.

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την κοινωνική θέση του παιδιού στην ομάδα είναι η κοινωνική του συμπεριφορά η οποία σχετίζεται άμεσα με συγκεκριμένες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες, όπως λόγου χάριν τις στρατηγικές

που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίλυση των συγκρούσεων και την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων. Πέραν τούτου, αρκετά δύσκολο και επίπονο εγχείρημα είναι η προσέγγιση και κατανόηση της παιδικής κουλτούρας από τους ενήλικες. Σίγουρα την κουλτούρα των παιδιών δυσκολεύονται να κατανοήσουν αρκετά οι ενήλικες, ακριβώς επειδή αυτή η κουλτούρα ανήκει στα παιδιά και δεν ενδείκνυται για τα «μάτια και αυτιά» των ενηλίκων. Αν και εν μέρει έχει δημιουργηθεί ως μέσο ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των δομών που έχουν κατασκευάσει οι ενήλικες, είναι μια κουλτούρα αυτόνομη. Ως εκ τούτου, αναπτύσσονται και κατασκευάζονται κοινωνικές ταυτότητες στα πλαίσια αυτής της κουλτούρας, συμπεριλαμβανόμενης και της κοινωνικής ταυτότητας της αναπηρίας, υστέρησης, ανεπάρκειας, δυσλειτουργίας. Μολονότι η ανάλυση του όρου «κοινωνική ταυτότητα» εμπεριέχει την ανάλυση δύσκολων και πολυσύνθετων κοινωνικοψυχολογικών διαδικασιών, ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» αναφέρεται κυρίως στην ταυτότητα που οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες αποδίδουν στους συμμαθητές τους με ειδικά προβλήματα ή ανάγκες στα πλαίσια της διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Tajfel, 1978).

Ο «εαυτός» είναι μία πολύπλοκη και δυναμική οντότητα όπως αναφέρει και η Παναγιωτοπούλου (1999: 159), η οποία διαμορφώνεται από ένα πλήθος κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων. Περιλαμβάνει οτιδήποτε το άτομο έχει καταλήξει να πιστεύει για τον εαυτό του στο παρελθόν, στο παρόν καθώς και οτιδήποτε θεωρεί πιθανόν για το μέλλον. Επίσης, συνίσταται σε κοινωνικές ταυτότητες, ταυτότητες ρόλων και προσωπικούς προσδιορισμούς. Ταυτόχρονα όμως, ανάλογα με το πώς μας βλέπουν οι άλλοι συνειδητά βλέπουμε άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο τους εαυτούς μας (Mead, 1934: 68). Η γενικότερη αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, εναπόκειται από το πώς ένα άτομο αξιολογεί τον εαυτό του στα πλαίσια συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων. Γι' αυτό και οι ταυτότητες σχετίζονται είτε με την ανεξάρτητη σύλληψη του εαυτού ως αυτόνομου και ανεξάρτητου ατόμου είτε με την αλληλεξαρτώμενη σύλληψη του εαυτού ως άμεσα συνδεδεμένου με τους άλλους. Αν η οποιαδήποτε αλληλεπίδραση έχει ένα συγκεκριμένο σημείο αφετηρίας, τότε η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας και οι σχέσεις τους εκκινούν από ένα ουδέτερο σημείο. Ο Thomas (1982) αναφέρει επιπλέον, ότι τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν και την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι, τόσο για την

ιδιαιτερότητα, υστέρηση, αδυναμία όσο και για την ταυτότητά τους πολύ πριν τους γνωρίσουν. Η έννοια της «φυσιολογικότητας-κανονικότητας» αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο προκειμένου να διατηρηθεί η τάξη. Γι' αυτό και τα διάφορα προγράμματα και δραστηριότητες που τεκταίνονται στα σχολεία και κατατείνουν προς την πλευρά της αλλαγής των στάσεων απέναντι στους ανθρώπους με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τις περισσότερες φορές αποτυγχάνουν. Προκειμένου να υπάρξει αποδοχή της ιδιαιτερότητας, ανεπάρκειας, υστέρησης, απαιτείται η διεύρυνση του όρου «φυσιολογικότητα». Κατόπιν τούτου, ως στόχος αυτών των προγραμμάτων δεν θα πρέπει να είναι η αλλαγή στάσεων, διότι κάτι τέτοιο συνιστά όχι μόνο μία ασαφή και πολύπλοκη διαδικασία, αλλά και επειδή προϋποτίθενται βασικές και ριζικές αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια της «φυσιολογικότητας», ώστε να υπάρξει και η αντίστοιχη αλλαγή στις στάσεις που έχουν τα άτομα απέναντι στις ιδιαίτερες δυσκολίες (Βλάχου, 2000: 34-39).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η έλξη των ανθρώπων μεταξύ τους, συνιστά το σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Εντούτοις η ομοιότητα, η θέα ενός θετικού γεγονότος και το φυσικό πλησίασμα είναι ο πιο σημαντικός και θεμελιώδης παράγοντας γι' αυτή την έλξη. Συχνά, είναι πολύ δύσκολο τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικές ιδιαιτερότητες) να καταστούν αποδεκτά από τα άτομα χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες στη διαδικασία συμμετοχής της αλληλεπίδρασης. Ο φυσιολογικός, κανονικός άνθρωπος, ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που διαθέτει, θα κρίνει και την ελκυστικότητα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, καθότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η διαπροσωπική έλξη, ο «κανονικός-φυσιολογικός» άνθρωπος που έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με την ιδιαιτερότητα, σχεδόν ποτέ δεν θα επιχειρήσει να συνάψει σχέσεις με ένα άτομο που εμπίπτει σ' αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία. Άλλωστε, επειδή η εξωτερική εικόνα του ατόμου με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες δεν ανταποκρίνεται τις περισσότερες φορές στα ιδανικά ομορφιάς της κοινωνίας, έχουμε πολύ συχνά αποκλίσεις απ' αυτά (άτομα με ιδιαιτερότητες), κι αυτό επειδή τα άτομα που δίνουν βάση και μεγάλη αξία στην εξωτερική εικόνα, τείνουν στο να μην αποδέχονται τα άτομα με ειδικά προβλήματα. Επίσης, όταν για κάποιον η εξωτερική εμφάνιση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο, μεγεθύνεται έτσι η φυσική απόσταση,

αποφεύγοντας τον άλλο και βιώνοντας ταυτόχρονα φόβο, στρες, φυσικό εκνευρισμό, μέχρι και αντιδράσεις αηδίας και οίκτου. Η γένεση και επιδείνωση του κοινωνικοψυχολογικού προβλήματος προέρχεται από αυτές τις αντιδράσεις μας, που έχουν ως αντίκτυπο την απομόνωση του ατόμου με ιδιαίτερες δυσκολίες και τη μείωση της προοπτικής για κάποια θετικά βιώματα και εμπειρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1987).

Συγκεκριμένα, η Tomlinson (1982) αναφέρει ότι εμείς οι λεγόμενοι υγιείς άνθρωποι μπορούμε να πούμε ότι δείχνουμε προς τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες διάφορες αντιδράσεις αποφυγής, που εδράζονται σε ιδεολογίες, αρνητικά στερεότυπα της κοινωνίας μας και πανάρχαιες προκαταλήψεις, που ιστορικά έχουν χρησιμοποιηθεί για κοινωνική καταπίεση. Όλη αυτή η στάση αποφυγής οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση, μειώνοντας τις δυνατότητες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κοντολογίς δε, το παραπάνω έχει ως επακόλουθο την ελλειμματική δημιουργία προσωπικής **ταυτότητας** αυτών των ατόμων (βλ. επίσης Καλαντζή-Αζίζι, 1987). Στην ουσία, η οποιαδήποτε προσπάθεια ανάλυσης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που οδηγούν στην κοινωνική καταπίεση, στο διαχωρισμό και στην καταπάτηση των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως αυτό του σεβασμού της **διαφορετικότητας**, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πάρα πολλούς παράγοντες όπως κοινωνικούς, πολιτισμικούς, ιστορικούς, οικονομικούς, σχέσεις δύναμης, στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, πρακτικές διαπαιδαγώγησης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ιδεολογίες, νοοτροπίες, πρακτικές και συγκεκριμένες θεσμοθετημένες δομές. Αναφαίνεται λοιπόν, ότι υπό αυτή την έννοια η «φυσιολογικότητα» καθίσταται κατανοητή μέσα από τα σύμβολα και σημεία που μετερχόμαστε, ώστε να δείξουμε «τι δεν είναι φυσιολογικό», εδραιώνοντας και διαχωρίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ομάδα του «εμείς» από την ομάδα των «άλλων».

Κατά συνέπεια, στα πλαίσια των ομάδων η κοινωνική κατηγοριοποίηση ενδυναμώνει την αντίληψη της διαφορετικότητας και της ομοιογένειας στην ενδοομάδα. Επιπλέον, απ' ό,τι φαίνεται τα παιδιά καταλογίζουν πιο εύκολα αρνητικές διαστάσεις στη συμπεριφορά των μελών της εξωομάδας και θυμούνται περισσότερο τις αρνητικές τους συμπεριφορές, απ' αυτές των μελών της ενδοομάδας. Συνιστούν δε μέρος της κοινωνικής μας εκπαίδευσης οι αντιλήψεις περί εθνικών, φυλετικών, μειονοτικών και άλλων ομάδων, εφόσον ενυπάρχουν στη διαδικασία

κοινωνικοποίησης. Ως εκ τούτου, οι ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες καθίστανται αντιληπτές από τα παιδιά σε κάθε τους μορφή, ως παραβίαση των προτεραιοτήτων που θέτουν για τον κατάλληλο κοινωνικό ορισμό της κανονικότητας (*the appropriate social order of normalcy*). Όταν έχουμε δε εμφανή στοιχεία της ιδιαιτερότητας, ανεπάρκειας, αδυναμίας, η παραβίαση σχετίζεται κυρίως με την κοινωνική κατασκευή των χαρακτηριστικών της εξωτερικής εμφάνισης. Επιπρόσθετα και ο σχηματισμός των αντιλήψεων για τον «άλλον», συνιστά μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει δυναμικά και στατικά στοιχεία, υποκειμενικές κρίσεις και αντικειμενικά δεδομένα. Σε μία αρκετά τεκμηριωμένη ανάλυση των διαδικασιών που εμπεριέχονται στο σχηματισμό των διαπροσωπικών σχέσεων, ο Hargreavas (1972) αναφέρει ότι οποιαδήποτε ανάλυση των ανθρώπινων σχέσεων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον «άλλον». Επίσης, η αξιολογική οργάνωση των δεδομένων που έχουμε για τον «άλλον», η ερμηνεία των δεδομένων και η εξαγωγή των αξιολογικών συμπερασμάτων, εκφράζεται στα ερμηνευτικά σχήματα που εγείρει ο καθένας βάσει των κοινωνικών και εμπειρικών του αξιών. Ως εκ τούτου, αυτή ακριβώς η αντίληψη του ποιος είναι και τι είναι ο «άλλος», συνιστά την κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στο συνάνθρωπο.

Βέβαια, συνιστά γεγονός ότι ο άνθρωπος έχοντας ως ερέθισμα κάποια από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του «άλλου», έχει την τάση και μπορεί να σκιαγραφήσει τόσο την προσωπικότητα του «άλλου» όσο και τη συναισθηματική του κατάσταση. Γι' αυτό και τα παιδιά όταν περιγράφουν τον «άλλον» άπτονται των χαρακτηριστικών της εξωτερικής εμφάνισης όχι μόνο γιατί επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά και γιατί μέσα απ' την πολύπλοκη διαδικασία ανάπτυξης της πολιτισμικής αγωγής και συνείδησης, αρχίζουν να μαθαίνουν τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες και αξίες που αποδίδονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συγχρόνως, οι συγκεκριμένες αντιλήψεις και αξίες δεν εφαρμόζονται μόνο στους άλλους, αλλά εφαρμόζονται και από τον «Εαυτό» στον «Εαυτό» για το σχηματισμό της αυτοεικόνας, διαμορφώνοντας έτσι μία άποψη γι' αυτό που ονομάζεται και θεωρείται ως κοινωνικά «κανονική» εμφάνιση. Τα παιδιά ήδη από τη μικρή ηλικία έχουν σχηματίσει μια υποκειμενική αξιολογική εικόνα για τον εαυτό τους, η οποία ταυτίζεται με την εικόνα του σώματος και της εξωτερικής τους εμφάνισης. Κατά συνέπεια, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία κάθε προσπάθεια

ένταξης της διαφορετικότητας μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον εάν αρκестεί μόνο στη μείωση της φυσικής απόστασης. Το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι, το κατά πόσο είναι δυνατόν οι κοινωνικοπαιδαγωγικές προσφορές να ενισχύσουν την αυτενέργεια στα παιδιά των κοινωνικά μειονεκτικών ομάδων, χωρίς να τα αποξενώσουν από την πολιτισμική καταγωγή τους. Η εξωτερική εικόνα του ατόμου με ειδικά προβλήματα ή δυσκολίες τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα ομορφιάς της κοινωνίας, έχοντας πολύ συχνά μεγάλες αποκλίσεις απ' αυτά (πρότυπα-standards), λόγω του ότι τα άτομα που δίνουν μεγάλη αξία στην εξωτερική τους εικόνα τείνουν και στο να μην αποδέχονται τα άτομα με ιδιαιτερότητες. Εξάλλου, τα άτομα χωρίς κάποια εμφανή ανεπάρκεια, αδυναμία, υστέρηση, δυσλειτουργία, είναι αυτά που θα κρίνουν την ελκυστικότητα του ατόμου με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που τα διακατέχει και τα χαρακτηρίζει. Οι Booth (1985) και Καλαντζή (1988) αναφέρουν ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που όλοι μας κουβαλάμε μέσα μας σχετικά με το ταλέντο και την ομορφιά έχουν πολύπτυχες και πολύ βαθιές πολιτιστικές και πολιτικοκοινωνικές ρίζες, ενώ η πίεση για την εξάλειψή τους μπορεί να προκαλέσει βαθιά ριζωμένες αντιδράσεις. Ως εκ τούτου, το στερεότυπο της σωματικής ελκυστικότητας (*physical attractiveness stereotype*) εδράζεται σε γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις, οι οποίες παρέχουν έτοιμες τυπολογίες (Argyle, 1975). Όλη αυτή η κοινωνικοπολιτισμική σημασία που δίνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης επηρεάζει τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων με και χωρίς ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα άμεσα, διότι οροθετείται ως «μη φυσιολογική» η απόκλιση από την κοινωνική κανονικότητα της εμφάνισης.

Κατά τον Goffman (1963), ένας άνθρωπος ο οποίος έχει καταστεί αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, συνήθως βρίσκεται σε πολύ δύσκολη και καταπιεστική θέση να έχει δύο «κοινωνικές ταυτότητες»: την πιθανή κοινωνική ταυτότητα που του προσάπτουν οι άλλοι (δευτερογενή υστέρηση, ανεπάρκεια, αδυναμία) και την πραγματική ταυτότητα όπως τη βιώνει ο ίδιος (πρωτογενής ανεπάρκεια, έλλειμμα). Η κοινωνική καταπίεση που υφίσταται ο άνθρωπος λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις όσο διατρανώνεται το χάσμα ανάμεσα σ' αυτές τις δύο ταυτότητες. Οι διαστρεβλώσεις σε υψηλότερες ψυχολογικές λειτουργίες οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες, σχετίζονται πάντα με τη

δευτερογενή αδυναμία, υστέρηση που σχεδόν πάντα ταυτίζεται με την πρωτογενή ανεπάρκεια, έλλειμμα, η οποία είναι συνήθως μία οργανική βλάβη που οφείλεται σε ενδογενή και εξωγενή βιολογικά αίτια. Ωστόσο, θεωρούνται προσωπικές υποθέσεις και ταυτίζονται μάλιστα με τις οργανικές δυσλειτουργίες, διαταραχές του ατόμου, προβλήματα που είναι κατεξοχήν κοινωνικά ζητήματα και σχετίζονται με την αναπηρία ενός κοινωνικού συστήματος που δεν δύναται να ανταποκριθεί στην αρχή της διαφορετικότητας και ετερογένειας (Ξηρομερίτη, 1997: 101). Επιπρόσθετα, η κοινωνική συμμετοχή ενός ατόμου στην αλληλεπίδραση παρουσιάζει διαβαθμίσεις ανάλογα με την εκτίμηση του ατόμου που εκφράζει την αξιολογική διάσταση της ταυτότητάς του. Συνεπώς, όταν τα γεγονότα που παρουσιάζονται και εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, δεν συμβαδίζουν με την κοινωνική αξία του ατόμου όπως αυτή προέκυψε από την εντύπωση που καθιερώθηκε γι' αυτό στην αλληλεπίδραση, όλα αυτά τα προβλήματα βιώνονται ως συναισθηματικές καταστάσεις από τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση.

Όπως έχει επισημανθεί, όσο πιο κοντά τοποθετούνται δύο άνθρωποι τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να αρέσει ο ένας στον άλλον, με έκβαση η εγγύτητα να αμβλύνει τις προκαταλήψεις και να οδηγεί σε ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Ίσως αυτό να τεκταινείται επειδή όσο πιο κοντά διατάσσονται δύο άνθρωποι τόσο περισσότερο αυξάνονται οι ευκαιρίες για αλληλογνωριμία και αλληλεπίδραση. Δραστηριότητες που θεωρούνται αυτονόητες για την πλειοψηφία των μαθητών και συνιστούν φυσική πορεία της καθημερινής τους ζωής είναι ανύπαρκτες για τους μαθητές του σχολείου με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, αφού το σχολείο που εκπαιδεύονται δεν είναι το σχολείο της γειτονιάς τους και δεν συνιστά μία φυσική συνέχεια του εαυτού τους. Γι' αυτό και τα παιδιά που ζουν κοντά στο σχολείο έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και εκτός σχολείου. Τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται να οροθετήσουν ένα μέρος στο οποίο πραγματικά αισθάνονται ότι ανήκουν, επειδή ακριβώς υφίσταται μία ασυνέχεια στις διαπροσωπικές και φιλικές τους σχέσεις. Ως εκ τούτου, η εγγύτητα είναι πολύ σημαντική απ' ότι φαίνεται για την προώθηση στενών διαπροσωπικών σχέσεων, γι' αυτό και η υποτίμηση της σημαντικότητάς της συνεπάγεται υποτίμηση ενός πολύ σημαντικού παράγοντα δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων. Εν ολίγοις, κατά την περίπτωση εννοιολόγησης της εγγύτητας αναφερόμαστε στη διαδικασία εκείνη όπου οι μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα εκπαιδεύονται στα συνηθισμένα,

γενικά, πρακτικά, τυπικά, ενιαία σχολεία της γειτονιάς τους, έτσι ώστε να υπάρχει ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις εντός και εκτός του σχολικού χώρου μία συνέχεια και συνοχή. Επίσης, αρκετοί παράγοντες που εμποδίζουν τη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας στα γενικά σχολεία προέρχονται από το γεγονός ότι τα άτομα με ιδιαιτερότητες δεν ήταν άτομα του σχολείου μας και εκεί διαφαίνεται και συνίσταται η σημαντικότητα της εγγύτητας. Παρά τη σπουδαιότητά της όμως, το πρόβλημα με τη θέση της εγγύτητας είναι ότι συνιστά αναγκαία αλλά όχι και επαρκή προϋπόθεση για τη μείωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και περισσότερο δε για τη δημιουργία ουσιαστικών φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Hoben, 1980).

Σ' αυτό το σημείο εντούτοις, πρέπει να εφιστήσουμε την προσοχή μας και να πούμε ότι για τη διαδικασία προώθησης της συνεκπαίδευσης απαιτείται η συστηματική ανάλυση των πολύπλοκων κριτηρίων και σημαντικών κανόνων που αναπτύσσουν τα παιδιά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, μπορεί το σύστημα που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά να είναι λιγότερο τυπικό απ' ό,τι το τυπικό σύστημα του σχολείου με την ιεραρχία του, τα κριτήρια αξιολόγησης και τους κανόνες, και αυτό όμως εδράζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια πειθαρχίας, σε κανόνες και ιεραρχίες (Pollard, 1985: 80). Παρατηρούμε λοιπόν, ότι αυτά τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και κανόνες καθιστούν καταπιεστική αφενός και ευεργετική αφετέρου την παιδική κουλτούρα. Μέσα στα πλαίσια των δομών που έχουν κατασκευάσει οι ενήλικες από τη δική τους πλευρά, δύνανται τα παιδιά με τη βοήθεια της κατανόησης, της δημιουργίας και των επιδέξιων χειρισμών αυτών των κανόνων-κριτηρίων, να κατασκευάσουν τη δική τους κουλτούρα και να δομήσουν τη βιωμένη πραγματικότητα. Φυσικά, η διατήρηση και η ένταξη μίας θετικής θέσης σ' αυτή τη κουλτούρα, απαιτεί υψηλό βαθμό υπακοής και ικανοτήτων διαπραγμάτευσης. Ο ρόλος της φιλίας ως μέσο προώθησης και διασφάλισης αρκετών ιδιοτελών συμφερόντων και όχι αμοιβαίων ενδιαφερόντων είναι πολύ σημαντικός σ' αυτήν την περιοριστική διάσταση της παιδικής κουλτούρας. Γι' αυτό και απαραίτητη παράμετρος για την επιβίωση του προσωπικού και κοινωνικού εαυτού είναι ο εγωκεντρισμός στη σύναψη των διαπροσωπικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, δεν μας ξαφνιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία ως μία σχέση πολλαπλών ανταλλαγών. Βέβαια, μέσα σ' αυτό το πλέγμα των αυτο-συμφερόντων

και ανταλλαγών, επηρεάζεται και κρίνεται η συμπεριφορά των ατόμων με ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες από τα άτομα χωρίς δυσκολίες.

Αν επιθυμούμε να κατανοήσουμε την αρχή της συνεκπαίδευσης, πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στη συστηματική μελέτη και κατανόηση συγκεκριμένων διαδικασιών που εμπίπτουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και δικτύων της παιδικής κουλτούρας. Σ' αυτές τις διαδικασίες υπάγονται η διαχειριστική και λειτουργική διάσταση της φιλίας όπως αυτή καθίσταται αντιληπτή από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, η έννοια και ο ρόλος της «αρνητικής αμοιβαιότητας», ο διαχωρισμός ανάμεσα στο «έχω φίλους» και «είμαι φίλος» (*contingency friends*), η κοινωνική και λειτουργική διάσταση της συμπεριφοράς, η σημασία της θέσης και ο ρόλος των παιδιών στην παιδική κουλτούρα, το ελλειμματικό μοντέλο προσέγγισης της ανεπάρκειας, υστέρησης, αδυναμίας, ο μανδύας της ικανότητας, καθώς επίσης και ο τρόπος που επηρεάζονται όλες αυτές οι διαδικασίες από τη σχολική και εκπαιδευτική διαδικασία που επηρεάζουν με τη σειρά τους. Όλοι σχεδόν οι εκπρόσωποι των κοινωνικοπαιδαγωγικών επιστημών συναινούν στο ότι η συνεκπαίδευση που εδράζεται στη μονομερή και μονόπλευρη προσαρμογή της μειονότητας στην πλειονότητα, δύναται να οδηγήσει τη μειονότητα σε μεγάλους κινδύνους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση λόγου χάριν, ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες μέσα σε μία τάξη που απαρτίζεται στο σύνολό της από άτομα που δεν έχουν οποιονδήποτε και κανένα σεβασμό ως προς τον πολιτισμό, τη νοοτροπία, τις αξίες και τη διαφορετικότητα των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, θα αισθανθεί καταπιεσμένος και διπλά απομονωμένος (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1995).

Επιπρόσθετα, το σχολείο σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει επενεργεί και διαμορφώνει «ταυτότητες». Όπως αναφέρει και η Vlachou (1995), το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος που διαθέτει όλα τα ενδημικά στοιχεία δημιουργίας «ταυτοτήτων». Οι ταυτολογίες που μετερχόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται είτε σε κοινωνικά είτε σε γνωστικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, όλες αυτές οι σχολικά διαμορφωμένες «ταυτότητες» θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής θα ερμηνεύσει τις προσπάθειες που διενεργούνται στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να υπάρξει ευαισθητοποίηση και μείωση των προκαταλήψεων. Ανάλογα με τη συμπεριφορά των μαθητών που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο κάθε διαχωρισμός εγείρει ιεραρχικά διατεταγμένες ταυτότητες. Επιπλέον, μέσα απ' το συγκεκριμένο

σύστημα ιεράρχησης οι μαθητές γνωρίζουν και μαθαίνουν από πολύ νωρίς ότι εκτός από τους επίσημους κανόνες του παιχνιδιού υφίστανται και οι ανεπίσημοι, οι οποίοι μπορεί να είναι πολύ πιο καθοριστικοί από τους πρώτους. Συνεπαγωγικά, όλες οι προαναφερόμενες προσπάθειες για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων δύνανται να έχουν θετικά αποτελέσματα μόνο όταν τόσο οι μαθητές (άτομα με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες) όσο και οι εκπαιδευτικοί (κανονικοί και ειδικοί παιδαγωγοί), έχουν αναπτύξει και συμμετάσχει ενεργά στη δημιουργία και οικοδόμηση ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Βέβαια, για να καταστεί αυτό εφικτό είναι αναγκαία η εγκαθίδρυση ενός κλίματος μέσω και μέσα από τη συνεκπαίδευση, όπου θα επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και αμφισβήτηση. Σχεδόν μέσα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα υφίστανται έντονα τα στοιχεία της «απόρριψης», της «ομοιογένειας», της «επιλογής» και του «αποκλεισμού». Εξάλλου, βιώνουμε επίσης τις εδραιωμένες και επικρατούσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές νοοτροπίες που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη καλύτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών για τα άτομα με ειδικά προβλήματα. Καθημερινώς βομβαρδιζόμαστε από πολλά «κοινωνικά παράδοξα». Προφανώς, ένα απ' αυτά είναι ότι ενώ ζούμε μέσα σ' ένα κόσμο **διαφορετικότητας** όχι μόνο αρνούμαστε να τη σεβαστούμε και να τη δεχθούμε, αλλά τείνουμε να τη συρρικνώσουμε πολλές φορές μέσα στο «μεγαλείο» της ομοιομορφίας και διαμέσου των διαδικασιών «ομαλοποίησης» να τη «συμμορφώσουμε». Ως εκ τούτου, η διαδικασία αναγωγής ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος ως «διαφορετικό» και «μη αποδεκτό», μπορεί να αποτελέσει την πηγή απ' όπου εκκινεί αυτή η διαδικασία και όχι η διαφορετικότητα αυτή καθαυτή. Γι' αυτό το λόγο, η προώθηση των διαδικασιών της κοινωνικής και σχολικής συνεκπαίδευσης προϋποθέτει τη συστηματική αναδίφηση και κατανόηση των ιεραρχιών, των συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης και των κανόνων που μετέρχονται τα παιδιά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

3.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αναφερόμενοι στην εξελικτική διαδικασία της Ειδικής Αγωγής, παρατηρούμε ότι σ' αυτήν ενυπάρχουν τάσεις αντίληψης και προσέγγισης, κάθε μία εκ των οποίων εκπέμπει μια διαφορετική εικόνα για τα άτομα στα οποία απευθύνεται, εισαγάγει το

δικό της περιεχόμενο στη χρησιμοποιούμενη ορολογία και απαιτεί ένα διαφορετικό νομικό πλαίσιο για τη λειτουργία της. Η παραδοσιακότερη εξ αυτών είναι η ιατρική αντίληψη. Προοδευτική για τα δεδομένα της εποχής της και χρήσιμη για την τεράστια απήχηση που είχε διεθνώς αυτή η παιδαγωγική φιλοσοφία, έθεσε διάφορα ερωτήματα, παρόλο που ήταν εδραζόμενη σε μια θετικιστική παράδοση που ο Barnes (1992: 118) αποκαλεί θεωρία της προσωπικής τραγωδίας (*the personal tragedy theory*).

Κατά την άποψη αυτή το πρόβλημα είναι υπαρκτό, εδρεύει στο άτομο ή κατά παραχώρηση στην αλληλεπίδραση ατόμου-σχολείου, ενώ ο ρόλος των ειδικών στη διάγνωση και θεραπεία του είναι ύψιστης και καθοριστικής σημασίας, ούτως ώστε να τονισθεί και να διατηρηθεί. Σύμφωνα πάντα μ' αυτήν την παράδοση, το ειδικό σχολείο εξακολουθεί να υφίσταται και να κατευθύνει τις τύχες μιας μερίδας παιδιών, τα οποία δεν θα μπορούσαν ποτέ να ενταχθούν στο συνηθισμένο, τυπικό, ενιαίο σχολείο. Ως παράδειγμα αναφέρονται τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αίτια της υστέρησης, αναπηρίας, σύμφωνα με το ιατρικο-βιολογικό μοντέλο εντοπίζονται σε βιολογικές δομές και διεργασίες. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο μοντέλο οι βιογραφικές και κοινωνικοπολιτιστικές ερμηνείες της ανεπάρκειας, αναπηρίας θεωρούνται ότι έχουν περιορισμένη ισχύ. Όλοι οι τύποι των ανεπαρκειών, αναπηριών πρέπει να αναζητούνται μέσω διαγνωστικών διαδικασιών, όπου ο καθένας εξ αυτών εκδηλώνεται με συγκεκριμένα συμπτώματα και ενδείξεις. Απέναντι στην αναπηρία, υστέρηση το άτομο είναι παθητικός δέκτης, ενώ παράλληλα καλείται να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του σ' αυτήν την κατάσταση, αναγάγωντάς την ουσιαστικά σε προσωπικό του πρόβλημα (Sierck, 1992). Εξάλλου, δηλωτική κυρίως της ιατρογενούς προσέγγισης και της ιατρογενούς παράδοσης είναι η έμφαση που δίνεται στην κατηγοριοποιητική λογική και διεύρυνση των κατηγοριών/ομάδων παιδιών,²¹ αφότου θεωρούνται ότι χρήζουν ειδικής υποστήριξης και αγωγής (Κουρκούτας, 2006).

²¹ Για να δηλώσουμε την αποστασιοποίηση από την κατηγοριοποιητική λογική που κυριαρχεί στις επιστήμες υγείας και συνήθως έχει ένα περιγραφικό χαρακτήρα των συμπτωμάτων και υστερήσεων, μετερχόμαστε τον όρο «ομάδες παιδιών» σε αντίθεση με τον όρο κατηγορία (ως διαγνωστικό όρο) σκόπιμα. Πλέον, συνιστά ένα κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης και ανάλυσης του παιδιού, από ένα εργαλείο αναγνώρισης κάποιων ανεπαρκειών, υστερήσεων, συμπτωμάτων, ελλειμμάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο προάγει μία μειωτική και περιοριστική θεώρηση (*reductionist model*), εδραζόμενη στη διαταραχή, ανεπάρκεια, υστέρηση και στα αρνητικά στοιχεία.

Βάσει του ιατρικού μοντέλου, η αναπηρία, ανεπάρκεια, διαταραχή σχετίζεται με τη βλάβη ή την απόκλιση από τις βιολογικές ή «φυσιολογικές» ψυχικές λειτουργίες του ανθρώπου, καθώς επίσης και με την απώλεια. Στο ιατρικό μοντέλο, το άτομο με ιδιαίτερες δυσκολίες έχει ανάγκη από την ιατρική αντιμετώπιση που στοχεύει στην αποκατάσταση που παρέχεται μόνον από τους ειδικούς. Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο μοντέλο η «ιατρική» θεωρείται και παρουσιάζεται ως ο μοναδικός επιστημονικός κλάδος που δύναται να διαχειριστεί την υστέρηση, ανεπάρκεια. Συνεπώς, η «ελαττωματολογία» και το «οργανικό» έλλειμμα παραπέμπει σε μια «ιατρική» προσέγγιση (βλ. Βλάχου, 2000α· 2000β· 2004). Οι ανεπιθύμητες ενέργειες του φαινομένου της ψυχιατρικοποίησης, ειδικά σε παιδιά με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές είναι πολύ μεγάλες και βρίσκονται ακόμη σε ισχύ. Συνήθως και πέρα από το στιγματισμό των παιδιών, επιβάλλεται ένα μονοδιάστατο μοντέλο φροντίδας (νοσολογικό-φαρμακευτικό) που εστιάζει στην αντίληψη της ασθένειας και της ανικανότητας (προβληματικό παιδί= άρρωστο παιδί). Βέβαια, το συγκεκριμένο μοντέλο αποκλείει την εμπλοκή και τη δυνατότητα εκφοράς κριτικού και δημιουργικού λόγου πάνω στις παρεμβάσεις από άλλες ειδικότητες, όπως (κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχοπαιδαγωγούς), ενώ δεν προτρέπει και δεν αφήνει χώρο σε άλλες εναλλακτικές παρεμβάσεις, όπως (συμβουλευτική, ψυχοπαιδαγωγική κ.λπ.).

Φαίνεται λοιπόν ότι η φιλοσοφία του ιατρικού, νοσολογικού μοντέλου έχει ριζώσει και θεμελιωθεί στις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης οι δυσκολίες, οι ανεπάρκειες, οι διαταραχές και τα διάφορα προβλήματα των παιδιών, αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου κυρίως ως έκφραση ασθένειας. Ως εκ τούτου, αναζητούνται αποκλειστικά οι ιατρικές και συχνά βραχυπρόθεσμες λύσεις, ενώ η εμπλοκή του σχολείου και των γονέων θεωρείται και λαμβάνεται ως δευτερευούσης σημασίας. Η πολυεπίπεδη και μακρόχρονη εργασία σε (σωματικό, συναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό, μαθησιακό, παιδαγωγικό σύστημα αναπαραστάσεων και αντιλήψεων) των γονέων των παιδιών και πολλών άλλων εμπλεκόμενων φορέων (σχολείο, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), δεν έχει θέση σ' αυτό το πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Reschly & Tilly (1998), η υιοθέτηση από τους εμπλεκόμενους φορείς στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (σχολικών μονάδων και επαγγελματιών) του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης, συνιστά την κύρια αιτία μη εφαρμογής εναλλακτικών προτύπων αξιολόγησης και

ανάλυσης των δυσκολιών των παιδιών. Πολλές φορές επίσης, προτείνονται παρεμβάσεις που συχνά αποδεικνύονται ακατάλληλες και μη αποδοτικές για τη μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση των συνολικών ελλείψεων και αναγκών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Το ιατροκεντρικό μοντέλο έχει επηρεάσει πάρα πολύ τις αντιλήψεις για την ανεπάρκεια, διαταραχή, υστέρηση τα πρόσωπα με ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Ανάμεσα στις απόψεις του Πιαζέ για το φυσιολογικά αναπτυσσόμενο παιδί (James & Prout, 1995) και τις απόψεις του ιατροκεντρικού μοντέλου θεώρησης της παιδικής ηλικίας (Christensen & James, 2001), υφίστανται πολλές ομοιότητες. Συγχρόνως και οι δύο θεωρήσεις αντιλαμβάνονται ως παθολογία την αδυναμία του προσώπου να κατακτήσει συγκεκριμένους αναπτυξιακούς στόχους και ορίζουν την διαταραχή, αναπηρία ως βλάβη. Αγνοούν δηλαδή παντελώς την πιθανότητα αυτές οι αντιλήψεις να είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες. Κατά συνέπεια, η ακαδημαϊκή έρευνα διαφοροποιεί τα άτομα με γνώμονα τις δυνατότητες ή αδυναμίες τους, αξιολογεί τις φυσικές και ψυχοδιανοητικές τους ικανότητες εδραζόμενη σε νόρμες σωματικής και διανοητικής εξέλιξης και παρέχει συμβουλές εφικτών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από μία ιατροκεντρική, αναπτυξιακή οπτική. Ο Priestley (1998: 208-209) αναφέρει ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζονται ως «αποκλίνοντα», «μειονεκτούντα» και «σπαστικά». Στην ιατρική αντίληψη το πρόβλημα κατά κανόνα είναι η εμφανής φυσική αδυναμία, υστέρηση, δυσλειτουργία, διαταραχή που είναι εξ ορισμού επιστημονικά ιδωμένη, καθώς και το προσωπικό πρόβλημα του υποκειμένου, ενώ η αντιμετώπισή του οφείλει να επαφίεται στους ειδικούς επαγγελματίες. Η στενά συνδεδεμένη με τη φυσική πραγματικότητα ιατρική μεθοδολογία προτάσσει μία κυρίαρχη εικόνα για τα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που κατά τη σύγχρονη θεώρηση είναι αποπροσανατολιστική. Γι' αυτό και τα υποκείμενα τα οποία υποπίπτουν στο πεδίο του ιατρογενούς μοντέλου, εναρμονίζονται και ανταποκρίνονται απόλυτα με τους όρους που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή τους. Όλο αυτό καθίσταται, επειδή το υποκείμενό της δεν πραγματεύεται ως ενεργό στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας με δικαιώματα και επιθυμίες, αλλά μόνο ως ασθενής. Ως εκ τούτου, η ανάληψη ευθύνης της ιδιαιτερότητας, του συνεπακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού και των άλλων προβλημάτων που ανακύπτουν βαρύνει το άτομο, την

προσωπικότητά του και τον τρόπο ζωής του. Εντούτοις έτσι, η κοινωνική διάσταση του συμπτώματος, διαταραχής, ανεπάρκειας δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη, δηλαδή το κατά πόσον οι επιπτώσεις αυτές θα ήταν δυνατόν να ελαχιστοποιηθούν με τη διαφοροποίηση τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της επαγγελματικής διαδικασίας. Συνεπώς, υπό αυτήν την έννοια η ιατροκεντρική προσέγγιση δεν εμφανίζεται να έχει πολιτική συνιστώσα, χαρακτηρίζεται όμως από έντονο επαγγελματισμό. Κατά τη μεθοδολογία αυτή λέξεις κλειδιά είναι ο «ασθενής», η «θεραπεία», η «ανάγκη και αποκατάσταση», έννοιες περιβεβλημένες με την εξουσία που προσπορίζει η επιστημονική ιδιότητα και το επαγγελματικό κύρος.

Όταν αναφερόμαστε στη συνεκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη το φιλοσοφικό πλαίσιο μέσα στο οποίο προσπαθούμε να καθορίσουμε το ρόλο της και να αξιολογήσουμε το βαθμό επιτυχίας της. Στις χώρες όπου η φιλοσοφία της προσωπικής τραγωδίας κυριάρχησε απόλυτα για χρόνια και έφτασε στην αποθέωσή του το ιατρικό μοντέλο (όπως η Αμερική και Αγγλία), καταφθάνουν συχνά ιστορίες τρόμου που καταδεικνύουν αναληθείς τους ισχυρισμούς ότι η παρουσία ειδικών εδράζει και βοηθάει τα άτομα με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα (Ware, 1994). Αντίθετα, η παρουσία αυτή είναι πολλές φορές και για διάφορους λόγους καταλυτική για τη λήψη επιζήμιων και αρνητικών αποφάσεων. Μολαταύτα, η αξιοποίηση των υφιστάμενων ειδικών και η δημιουργία νέων, εδραιώνει ένα κατεστημένο το οποίο έχουμε επισημάνει ότι νοσεί και χρειάζεται αλλαγή. Το συγκεκριμένο κατεστημένο όταν θα έχει εδραιωθεί, θεμελιωθεί και νομιμοποιηθεί, θα αποκτήσει και θα προωθήσει μηχανισμούς και απόψεις που θα καταπολεμήσουν αυτήν την αλλαγή. Συνεπώς, δεν θα έπρεπε να είναι ως πρώτη μας προτεραιότητα ο πολλαπλασιασμός των ειδικών. Τουναντίον, προτεραιότητά μας θα πρέπει να είναι η ευρύτερη ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση και κατάρτιση του κοινού, μαζί με τη δημιουργία μίας νέας ριζοσπαστικής και προοδευτικής νομοθεσίας, στην οποία οι άμεσα ενδιαφερόμενοι θα έχουν τον πρώτο λόγο. Όλες αυτές οι παράλληλες ενέργειες θα σφρηλατήσουν μια νέα θετικότερη νοοτροπία και θα την εδράξουν νομοθετικά.

Στον αντίποδα και σύμφωνα με τον Barnes (1992), η δεύτερη φιλοσοφία *the social oppression theory* (θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης) εδραιώνεται περισσότερο στη δεκαετία του 1990, ρητορικά τουλάχιστον, ενώ παράλληλα άπτεται του θεσμού του ενιαίου, συμπεριληπτικού, περιεκτικού, συμμετοχικού, συνεκπαιδευτικού σχολείου ή το *inclusive education*. Εν ολίγοις, είναι ένα προϊόν

μίας τελείως διαφορετικής παράδοσης που έχει κοινωνιολογικές ρίζες και εκπηγάει από τη δουλειά ερευνητών και συγγραφέων όπως η Tomlinson (1982) και ο Barton (Barton & Tomlinson, 1984· Barton, 1993a). Όλοι αυτοί οι κοινωνιολόγοι αντιτίθενται στην ιδέα της ένταξης ως θέμα αρχής και προτείνουν ριζοσπαστικότερες λύσεις. Σύμφωνα με τη δική τους εκδοχή και φιλοσοφία, για να υπάρξει η ένταξη ή συνεκπαίδευση πρέπει να υπάρξει πρώτα διαχωρισμός. Κατά συνέπεια, η ένταξη εμφανίζεται σαν μια πράξη γενναιοδωρίας (*benevolent humanitarianism*) εδώ, όπως άλλωστε είχε εμφανιστεί και παλαιότερα η ίδρυση ειδικών σχολείων. Ως εκ τούτου, διαχωρίζουμε την κυρίως (*mainstream*) εκπαίδευση από την ειδική (*special*) εκπαίδευση και αξιολογούμε τη μία ως ανώτερη της άλλης. Η ενιαία εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση για τους ερευνητές που προσυπογράφουν τη δεύτερη φιλοσοφία δεν είναι φιλανθρωπία, όπως άλλωστε δεν ήταν ουδέποτε και η ειδική εκπαίδευση. Αφενός η μεν πρώτη είναι δικαίωμα αφετέρου η δεύτερη προϊόν προώθησης επαγγελματικών και άλλων συμφερόντων (Barton & Tomlinson, 1984). Στο κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο αντιθέτως, η υστέρηση, ανεπάρκεια, δυσλειτουργία πραγματεύεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικοπεριβαλλοντικό πλαίσιο. Πλέον, η ιδιαιτερότητα οροθετείται και διαμορφώνεται κοινωνικά. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό δεν θεωρείται ως διαφορετικό και ξεχωριστό ατομικό χαρακτηριστικό η ιδιαιτερότητα του ατόμου, αλλά ως σύνολο συνθηκών και ως μια προβληματική κατάσταση που εγείρει κατά κανόνα η κοινωνία. Επομένως, η ανεπάρκεια, αδυναμία, διαταραχή, υστέρηση είναι θέμα ιδεολογιών, πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών. Η ιδιαιτερότητα έτσι δεν συνιστά αποκλειστικά μόνο μία «φυσική» έννοια, αλλά και ένα προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας (βλ. Orland, 2006).

Αρχίζει λοιπόν να αναπτύσσεται το κοινωνικό μοντέλο της ανεπάρκειας, αναπηρίας που διατείνεται ότι η ιδιαιτερότητα συνιστά κοινωνική κατασκευή και προϊόν κοινωνικών πρακτικών αποκλεισμού και απομόνωσης. Το κοινωνικό μοντέλο της υστέρησης, δυσλειτουργίας όπως αυτό θεμελιώθηκε από το Finkelstein (1975) και προάχθηκε από πολλούς άλλους συγγραφείς, βοηθά πολύ στο φωτισμό των κοινωνικών παραγόντων και δομών αποκλεισμού που διέπουν τις ειδικές δυσκολίες ή ανάγκες. Σ' ένα συλλογισμό του ο Barton (1993: 31) επισημαίνει ότι η σημασία της κοινωνικής κατασκευής των κατηγοριών και της σπουδαιότητας των κοινωνικών συμφραζόμενων στην κατανόηση εννοιών προσωπικής ταυτότητας και ευκαιριών,

τονίζεται μέσα από την ετικετοποίηση. Το παραπάνω προϋποθέτει μια αναγνώριση του ρόλου των σχέσεων εξουσίας. Επίσης, προϋποθέτει αναγνώριση της ανεπάρκειας και της παραπλάνησης εκείνων των ερμηνειών που νομιμοποιούν απόψεις μειονεκτικότητας και ελλείμματος του ατόμου. Η ετικετοποίηση δεν αναφέρεται σ' ένα κοινωνικό κενό, αλλά μπορεί να καταστεί επαρκώς κατανοητή μόνο μέσα στο πλαίσιο μίας συζήτησης για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Ο Mittler (1993: 22) από τη δική του σκοπιά αναφέρει ότι το πρόβλημα των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι σε μεγάλο βαθμό ένα πρόβλημα φτώχειας και κοινωνικής κατωτερότητας. Το γεγονός δε που αυτό δεν καθίσταται ευρύτερα αποδεκτό δείχνει την έντονη κυριαρχία των ατόμων με σωματικές, αισθητηριακές και γνωστικές ιδιαιτερότητες, που τείνουν να προέρχονται απ' όλες τις κοινωνικές τάξεις και των οποίων οι γονείς μπορούν και οργανώνουν δυναμικές ομάδες πίεσης για να υπερασπίσουν τα δικαιώματα των παιδιών τους.

Στη θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ιδιαίτερες δυσκολίες) χρειάζονται σε πολλές περιπτώσεις στήριξη και ιατρική βοήθεια. Βέβαια, θα ήταν τουλάχιστον αστείο να επιχειρήσει κανείς να υποστηρίξει κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, εκείνο το οποίο υποστηρίζει έντονα αυτή η φιλοσοφία είναι ότι η έμφαση δεν πρέπει να επικεντρώνεται στη δυσκολία, υστέρηση, διαταραχή του ατόμου, αλλά στις συνθήκες ή νοοτροπία με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπο, καθότι εκεί εντοπίζεται και εστιάζεται η πηγή των δυσκολιών του. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί που κινείται πάνω σε αμαξίδιο έχει πρόβλημα να ανέβει στους πάνω ορόφους ενός σχολείου, όχι επειδή δεν το βοηθούν τα πόδια του, αλλά επειδή στην προκειμένη περίπτωση το σχολείο δεν διαθέτει ανελκυστήρα ή ράμπες. Συνεπώς, οι οπαδοί της θεωρίας αυτής διατείνονται ότι η προαναφερόμενη έλλειψη αντί να εκληφθεί ως αδυναμία του παιδιού, εκλαμβάνεται ως αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις δυσκολίες ή ανάγκες του παιδιού. Φυσικά, θα του παρέχουμε την ιατρική και άλλη θεραπευτική στήριξη που χρειάζεται, αλλά δεν θα μείνουμε μόνο εκεί όπως μένει η θεωρία της κοινωνικής τραγωδίας. Ως εκ τούτου, είναι ζήτημα έμφασης και προτεραιοτήτων το να διαλέξουμε πού θα εστιάσουμε την προσοχή μας, όταν έχουμε να κάνουμε με άτομα που χαρακτηρίζονται από ειδικές ιδιαιτερότητες. Εξάλλου, η θλίψη και η έλλειψη ικανοποίησης που έχουν τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, δεν συνίσταται στην αδυναμία τους να αποδεχτούν την ανεπάρκεια, υστέρηση, διαταραχή

ή το πρόβλημα της προσωπικότητάς τους, αλλά ουσιαστικά πρόκειται για μια λογική αντίδραση στην καταπίεση την οποία βιώνουν.

Βάσει του συστήματος ταξινόμησης της αναπηρίας, ανεπάρκειας που ίσχυε από το 1980, καθώς επίσης και στο πλαίσιο της κριτικής που δέχτηκε από το αναπηρικό κίνημα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, υιοθέτησε ένα νέο σύστημα ταξινόμησης το 2001 (International Classification of Functioning, Disability and Health), στο οποίο συμπεριέλαβε και την παράμετρο της «λειτουργικότητας» (*functioning*). Η δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες, σκιαγραφείται με τον όρο «λειτουργικότητα». Επίσης, γίνεται αναφορά στον όρο «συμμετοχή» (*participation*), δηλαδή στην εμπλοκή του ατόμου σε καταστάσεις της ζωής, όπως και στον όρο «δραστηριότητα» (*activity*), δηλαδή στην επιτέλεση μιας ενέργειας απ' το άτομο. Πλέον και σύμφωνα με το νέο σύστημα ταξινόμησης, η αναπηρία, ανεπάρκεια, αδυναμία οροθετείται ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, το οποίο οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει το άτομο. Γενικότερα η εκπαίδευση, η αυτοεξυπηρέτηση, η ψυχαγωγία, η απασχόληση και η κοινωνική συμμετοχή του ατόμου, είναι η έκβαση οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που εγείρουν ένα σύνολο εμποδίων και περιορισμών σε σημαντικούς τομείς της ζωής. Εν ολίγοις, τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ατόμου, το οποίο (περιβάλλον) μπορεί να το εμποδίζει ή να το διευκολύνει στις δραστηριότητες και τη συμμετοχή του στο κοινωνικό γίνεσθαι (Sander, 1987).

Όπως αναφέρει και θέτει το ζήτημα ο Barnes (1992), η ανεπάρκεια, αδυναμία, αναπηρία, υστέρηση, διαταραχή είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα και (...) οι περισσότερες ενέργειες κοινωνικής πολιτικής τονώνουν την εξάρτηση αντί να την απαλείφουν. Άλλωστε, ολόκληρη η διεθνής και ελληνική ερευνητική παράδοση μας δείχνει ότι όταν τα άτομα μιας κοινωνίας αποφασίσουν ότι «αυτό το παιδί δεν θα επιτύχει ποτέ τίποτε στη ζωή του», οι πιθανότητες να επαληθευτούν αυξάνουν επικίνδυνα. Επίσης, για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του μια τέτοια αντιμετώπιση όχι μόνον οδηγεί σε απώλεια ευκαιριών για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά έρχεται και σε κατάφορη σύγκρουση με τις αρχές του διακηρύττει, ήτοι στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την αρχή ότι (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων): Γενικός σκοπός της ελληνικής

εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ελεύθερων, δημοκρατικών και αυτόνομων πολιτών με ολόπλευρα αναπτυγμένη προσωπικότητα (...) και ότι μια τέτοια εκπαίδευση παρέχεται ισότιμα σε όλα τα παιδιά των σχολείων της Ελληνικής Δημοκρατίας σύμφωνα με το Σύνταγμα (Φραγκουδάκη, 1985· Meighan, 1986· Bilton et al., 1987).

Γι' αυτό και όταν ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες λόγω χάριν φοιτά σε ένα ειδικό σχολείο, δεν έχει τη δυνατότητα να συναναστρέφεται συνομηλίκους του χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, οπότε αισθάνεται την απόρριψη του κοινωνικού συνόλου. Εντούτοις, όταν φοιτά σε ένα σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, μπορεί και βιώνει την αναγνώριση, διότι του δίνετε η δυνατότητα να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του που είναι «φυσιολογικοί» ή «κανονικοί». Μολονότι και στις δύο περιπτώσεις η ανεπάρκεια, διαταραχή είναι ίδια, το παιδί την αντιλαμβάνεται και τη βιώνει διαφορετικά λόγω των εκπαιδευτικών συνθηκών. Πέραν τούτου, βάση και στήριγμα για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης), αποτέλεσε το κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο αντίληψης της διαταραχής, υστέρησης. Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο μοντέλο κατανοεί την ανεπάρκεια, υστέρηση ως ένα κοινωνικό ιδεολόγημα το οποίο αποκτά υπόσταση από τη στιγμή που οι κοινωνικές συνθήκες είτε παρεμποδίζουν το άτομο για κοινωνική συμμετοχή είτε περιορίζουν την αυτονομία ή παραβλέπουν τα δικαιώματά του ως πολίτη, θεωρείται ότι το ίδιο το κοινωνικό σύνολο μπορεί και οφείλει να άρει τις διάφορες παραβλέψεις, παρεμποδίσεις και περιορισμούς, μέσω δράσεων και πρακτικών όπως είναι η συνεκπαίδευση. Ο τρόπος με τον οποίο η κυρίαρχη ομάδα της πλειονότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο προσλαμβάνει και αξιολογεί τη διαφορετικότητα, καθορίζει τη στάση και συμπεριφορά της κοινής γνώμης απέναντι σ' αυτόν που διαφέρει, σύμφωνα πάντα με την κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας, ανεπάρκειας. Η κυρίαρχη ομάδα απ' τη δική της σκοπιά επιδιώκει τη διατήρηση της υπεροχής της απέναντι στο διαφορετικό, γι' αυτό και τα κριτήρια που θέτει προκειμένου να προβεί σ' αυτήν την αξιολόγηση είναι ασταθή και ευμετάβλητα. Μολαταύτα, η υπεροχή των ατόμων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες έναντι των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες αναδεικνύεται, εφόσον σε κάθε περίπτωση θα αναφαινεται η αρνητική διαφορά και η ανεπάρκεια των δεύτερων. Επομένως, αναφερόμαστε σε ρόλους και σχέσεις εξουσίας.

Το ερώτημα που τίθεται πλέον έντονα και επιτακτικά είναι το εξής: Ποια είναι η φιλοσοφία που μας πείθει; Η μάλλον ακριβέστερα, γιατί δεν κάνουμε εδώ ασκήσεις

ρητορικής και ποια είναι η φιλοσοφία που έχει επαληθευτεί από τη βιβλιογραφική, την ερευνητική, την επαγγελματική και την προσωπική μας εμπειρία. Συνεπώς ποια φιλοσοφία είναι αρκετά αξιόπιστη για να στηριχθούμε πάνω της για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό και προτού προχωρήσουμε στη χάραξη πολιτικής είτε σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα είτε σχετικά με την περαιτέρω διαμόρφωση του συστήματος της ειδικής εκπαίδευσης, οφείλουμε και πρέπει να απαντήσουμε οπωσδήποτε στο προαναφερόμενο δύσκολο και υπερβολικά περίπλοκο ερώτημα. Η οποιαδήποτε αδυναμία ή αργοπορία να το πράξουμε, συνεπάγεται ότι θα έχει επιπτώσεις στις ενέργειές μας, οι οποίες θα είναι σπασμωδικές και εν πολλοίς τυχαίες και φυσικά τέτοιες θα είναι και οι εκβάσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων Ειδικής Αγωγής.

Σ' όλες αυτές τις απόψεις, αντιπαραβάλλονται εκείνες της Baroness Warnock (1993), η οποία δηλώνει απερίφραστα 19 (δεκαεννιά) χρόνια μετά τη δημοσίευση του Warnock Report: Πολλά από τα παρακάτω κεφάλαια (Visser & Upton 1993) προμηνύουν την αναγέννηση του κοινωνιολογικού δόγματος που πρωτοστάτησε στη δεκαετία του '70 και που ισχυριζόταν ότι η ιδέα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ήταν ένα είδος κοινωνικού κατασκευάσματος, που επιβαλλόταν από μια ιεραρχική και συντηρητική κοινωνία πάνω σε παιδιά τα οποία δεν είχαν κανένα διαγνωσμένο πρόβλημα. Μου φαίνεται ότι μια τέτοια θεωρία είναι λανθασμένη και επικίνδυνη. Η ζωή σε μια βιομηχανοποιημένη κοινωνία αξιώσεων είναι αλήθεια ότι απαιτεί από τα άτομα ένα υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης, το οποίο με τη σειρά του απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Όμως και σ' αυτήν την περίπτωση είναι γεγονός και όχι παραπλανητική αντίληψη, ότι υπάρχουν άτομα που χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές παροχές για να φτάσουν σ' αυτό το επίπεδο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ξεχωρίσουμε την κίβδηλη άποψη ότι η κοινωνία εγείρει το πρόβλημα των ειδικών αναγκών, από την αληθινή άποψη ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών παιδιών ξεκινούν από φτωχές κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, από άγνοια, από έλλειψη στέγης, από βία και κακοποίηση στο σπίτι (Warnock, 1993: 8).

Αν προσυπογράψουμε τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας που ασπάζεται το ιατρικό μοντέλο διάγνωσης και θεραπείας στην πρώτη φιλοσοφία, η έλλειψη ειδικών είναι ένα μεγάλο δυστύχημα. Συνεπώς, μας αποδυναμώνει από το να μπορούμε να βοηθήσουμε αποτελεσματικά τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες δυσκολίες ή προβλήματα, στερώντας μας τη δυνατότητα να προβούμε σε σωστές

διαγνώσεις και θεραπείες. Η παρουσία ειδικών είναι απαραίτητη για τη σωστή διεκπεραίωση αυτού του έργου σύμφωνα με την Baroness Wornock (Bovair, 1993: 110), η οποία ασπάζεται την άποψη αυτή λέγοντας ότι μετά από την εξέταση παραδειγμάτων από διάφορες χώρες, κατέστη φανερό ότι το χειρότερο πράγμα στο οποίο θα μπορούσαμε να προβούμε είναι να καταργήσουμε τα ειδικά σχολεία.

Στη δεύτερη φιλοσοφία αντίθετα, αν προσυπογράψουμε τη θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης, η έλλειψη ειδικών θα μπορούσε να καταστεί ως ένα ευτύχημα! Σύμφωνα με τη δεύτερη φιλοσοφία, η έλλειψη ειδικών συνεπάγεται έλλειψη ετικετοποίησης, κατηγοριοποίησης, συμφερόντων και εκμετάλλευσης. Όπως περιγράφει και η Ware (1994: 350), μία διάγνωση ενίοτε εγείρει περισσότερα προβλήματα από εκείνα που λύνει, αποδίδοντας τα προβλήματα του παιδιού σε ενδογενείς παράγοντες και αποθέτοντας εν τέλει όλη την ευθύνη στο ίδιο το παιδί.

Εξ ορισμού η παρουσία ειδικών εγείρει προβλήματα εκμετάλλευσης και πιθανής ετικετοποίησης και θέτει θέματα εξουσίας και συμφερόντων. Επιπλέον, απ' ό,τι φαίνεται είναι σε κάποιο βαθμό αυτό αναπόφευκτο. Όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση και δεδομένου του εξελικτικού σταδίου στο οποίο βρισκόμαστε, θα μπορούσαμε τουλάχιστον θεωρητικά να μάθουμε απ' την εμπειρία και τα λάθη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών που διέγραψαν πριν από εμάς αυτόν τον κύκλο, αποφεύγοντας τα δικά τους σφάλματα. Ως εκ τούτου, πρέπει να περιορίσουμε τις αρμοδιότητες των ειδικών, να τους υποχρεώσουμε να συνεργαστούν με τα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς τους, να τους εκπαιδεύσουμε διαφορετικά και να εγείρουμε διαδικασίες ελέγχου και ύφεσης.

Ανέκαθεν το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει τη θεματική ανεπάρκεια, αναπηρία ως μία γενικότερη προβληματική κατάσταση, την οποία αν και οφείλει να επιλύσει δεν την αντιμετωπίζει ως έκβαση δικών του λανθασμένων χειρισμών. Θεωρώντας την αναπηρία, υστέρηση ως ένα πρόβλημα που αφορά είτε το άτομο προσωπικά είτε το κοινωνικό σύνολο, το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί άλλοτε το ιατρικό και άλλοτε το κοινωνικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας, ανεπάρκειας. Επίσης, άλλες φορές προτείνει το ειδικό σχολείο ως τον ιδανικό χώρο στον οποίο δύναται να παρέχεται ειδική εκπαίδευση ανάλογη με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και έτσι επικεντρώνεται στην ατομική κατάσταση του μαθητή και άλλες φορές εισηγείται στο πλαίσιο της λειτουργίας του γενικού σχολείου να εφαρμόζονται τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα και στις δύο

περιπτώσεις φαίνεται να λαμβάνει μέτρα τα οποία αποσκοπούν στο να αλλάξουν το άτομο με ιδιαίτερες δυσκολίες, προκειμένου να βοηθηθεί ώστε να καταστεί αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο. Επομένως, η αναπηρία, ανεπάρκεια συνιστά μια κοινωνική κατασκευή της κυρίαρχης κοινωνικής πλειοψηφίας και κουλτούρας, η οποία παραγνωρίζει τον πολιτισμό της διαφορετικότητας που εκφράζουν οι διάφορες κοινωνικές μειοψηφίες, αρνούμενη να τον αξιοποιήσει. Επίσης, και τα δύο μοντέλα παρατηρούν το μαθητή με τη ματιά της υπεροχής των πολλών «φυσιολογικών». Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μία σημαντική κίνηση «απο-ψυχιατροποίησης» των ανεπαρκειών, διαταραχών, όπως και της ένταξης αυτών των ατόμων στο σχολικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη μοντέλων και προγραμμάτων, στη συνεργασία των ειδικών, στην οικογένεια και στο σχολείο, παρότι που η ιατρική προσέγγιση παραμένει κυρίαρχη στις αντιλήψεις πολλών εμπλεκομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Η αποστασιοποίηση από αυτές τις προσεγγίσεις, η κριτική των προαναφερόμενων μοντέλων και η παράλληλη έρευνα σ' άλλα πεδία, γέννησε νέα μοντέλα θεώρησης της σύνθετης πραγματικότητας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλες οι ομάδες/κατηγορίες παιδιών, αλλά και εκπόνησης ρηξικέλευθων τύπων μιας νέας φιλοσοφίας παρεμβάσεων. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα συνδιαλλακτικά και οικοσυστημικά μοντέλα ερευνών και παρεμβάσεων, το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας (*resilience*), το μοντέλο ενδυνάμωσης (*empowerment*), όπως επίσης και τα διάφορα μοντέλα παρεμβάσεων που είναι εστιασμένα στο παιδί και την οικογένεια (*family-child centered*), τα οποία έχουν προκύψει από τις νέες επιστημονικές θεωρήσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, της ψυχολογίας και της ψυχοπαθολογίας, συνιστώντας ως ένα βαθμό τα νέα επιστημονικά παραδείγματα (Pianta, 1999· Fraser, 2004· Meltzer, 2004). Ως νέο όραμα προβάλλει η επιστροφή σε ένα μοντέλο ολιστικό, το οποίο φαντάζει ως ιδανικό στο τομέα των εφαρμοσμένων κοινωνικών και ιατρικών επιστημών, που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί όμως από τη μία μέρα στην άλλη και κυρίως δεν δύναται να οδηγήσει στην κατάργηση των ειδικοτήτων παρά μόνο στη σύνθεσή τους. Το ζητούμενο είναι ένα μοντέλο το οποίο θα προϋποθέτει μια διαφορετική επιστημολογία και φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας, των ιδιαιτεροτήτων και διαταραχών του παιδιού, καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή ένα συνθετικό διεπιστημονικό μοντέλο (Caldin-Pupulin, 2001). Καίτοι, εκείνο που

πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι το ιατρικό μοντέλο δεν έχει πάψει ποτέ να κυριαρχεί, να ισχύει και να είναι παντοδύναμο. Απλώς μεταμφιέζεται. Επιπρόσθετα, κυριαρχεί ακόμη και στην ψυχική διαταραχή, κάτι που καθίσταται σαφές αν αναλογιστεί κανείς όλες αυτές τις θεωρίες που πιστεύουμε για τη βιολογική καταβολή των πλέον σημαντικών ψυχικών διαταραχών. Άλλωστε, ακόμη και η αναπηρία, υστέρηση προβάλλει τη σωματική έλλειψη ως βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα. Εντούτοις, καθίσταται μία προσπάθεια για όλα τα παραπάνω, έτσι ώστε να πάρουν μια πολιτισμική και κοινωνική διάσταση. Με τους κατάλληλους τρόπους μπορεί να αποκρυφτεί ακόμη και η αναπηρία, ανεπάρκεια. Αυτή η νέα τάση προκειμένου να μην υφίσταται κάποιο ψεγάδι έχει να κάνει και με μια ξέφρενη κουλτούρα νεότητας την οποία προάγει η εποχή μας, σε μια προσπάθεια να καταργήσουμε τις ηλικίες, γείροντας κάτι το τρομακτικό, κάτι το καθαρά πλασματικό αν το σκεφτεί κανείς.

Κατά συνέπεια, η κοινωνία μας διέπεται από αυτό το αμφίσημο βλέμμα, δηλαδή από τη μια πλευρά το φιλεύσπλαχνο, τον προστατευτικό οίκτο κατάλοιπο του 19ου αιώνα και απ' την άλλη πλευρά την υπεκφυγή. Προφανώς, εκείνο που χρειάζεται είναι ένα ρεαλιστικό βλέμμα που δεν έχει να κάνει με τον οίκτο ή την υπεκφυγή, αλλά ούτε με την εξιδανίκευση ή δαιμονοποίηση της κατάστασης. Ως ένα σημείο αναφερόμαστε σ' ένα ξεκαθάρισμα λογαριασμών, τελικά ιδεολογικών λογαριασμών, εξ' ου και χρειάζεται ένα είδος ευκρίνειας. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε την έννοια αναπηρία, ανεπάρκεια, επενεργεί, διαμορφώνει και εδράζει τις διάφορες παροχές κοινωνικών υπηρεσιών, όπως και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές προτεραιότητες. Ο αγώνας για την εγκαθίδρυση, εδραίωση και καθιέρωση συγκεκριμένων ορισμών, δεν αναφέρεται απλά σε ένα παιχνίδι λέξεων, αλλά σε ένα «παιχνίδι» καθορισμού και δυνάμεων της κοινωνίας που ζούμε και της κοινωνίας μέσα στην οποία θα θέλαμε να ζήσουμε. Επιπλέον, η σημασία αυτών των ορισμών διαφαίνεται και στην καθημερινή μας εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Συνοπτικά το συμπέρασμα που συνάγεται απ' όλα τα προαναφερόμενα είναι ότι ανάλογα με τη σχολή σκέψης απ' την οποία αντλείται η επιχειρηματολογία, προβάλλεται προς το κοινωνικό σύνολο και η εκάστοτε εικόνα για τη μειονεξία, ενώ παράλληλα προτείνεται η ανάλογη μεθοδολογία και αγωγή.

3.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες για να μπορέσουν να προσαρμοστούν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να υφίστανται κάποιες προϋποθέσεις που οι ερευνητές τις θεωρούν απαραίτητες (Noonan, 1989· Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994). Βέβαια, δεν οφείλουν να έχουν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις ως απολύτως απαραίτητες (τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες), αλλά εμπειρίες που θα τα βοηθήσουν να αυτοεξυπηρετούνται ώστε να καταστούν μέλη της ομάδας. Μέσα και μέσω αυτών των εμπειριών, τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και φιλίες με τους συνομήλικούς τους, προσαρμόζονται αποτελεσματικά σε νέες συνθήκες, αυτοπειθαρχούν, αυτοελέγχονται και αυτενεργούν. Επιπλέον, αυτές οι προϋποθέσεις για την παρούσα αλλά και για τη μελλοντική σχολική επιτυχία των ατόμων με ιδιαίτερα προβλήματα είναι πολύ σημαντικές, γιατί μπορούν να επιτευχθούν απ' όλες τις κατηγορίες ατόμων με αυτές τις ειδικές ιδιαιτερότητες σε συμπεριληπτικά, συμμετοχικά σχολεία, μόνο εάν προσαρμοστούν οι δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού. Η κοινωνικοποίηση των ατόμων στη σχολική ηλικία συνιστά σταθμό για όλα τα παιδιά, αφότου έχουν ανάγκη να αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις και φιλίες με τους συνομηλικούς τους. Το ενδιαφέρον για τους συνομηλικούς αρχίζει στην ηλικία των τριών (3) ετών. Γονείς και δάσκαλοι εστιάζονται στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες, όπου επιδιώκεται μαζί με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού εξίσου και η νοητική, δηλαδή η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αρίθμησης, ανάγνωσης και γραφής (Vincent, 1995).

Στα συνεκπαιδευτικά, συμμετοχικά, συμπεριληπτικά σχολεία, τα άτομα με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες καλλιεργούν αγαστά τις προσωπικές τους σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, εφόσον όλη αυτή η διαδικασία έχει θετική επίδραση στις νοητικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες. Επίσης, μέσω των συμμετοχικών, περιεκτικών σχολείων, καθίστανται αποδεκτά από τη σχολική κοινότητα, αναπτύσσοντας παράλληλα και την κοινωνικότητά τους. Φυσικά, υφίστανται και φωνές από την άλλη πλευρά που διατείνονται ότι τα συμπεριληπτικά σχολεία συντείνουν στο να απορριφθούν και περιθωριοποιηθούν τα άτομα με ειδικά

προβλήματα ή ανάγκες. Ουσιαστικά όμως, τα συμπεριληπτικά σχολεία προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για την κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (ιδιαίτερες δυσκολίες). Εν αντιθέσει με τα ειδικά σχολεία, στα συμμετοχικά, ενιαία σχολεία οι ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικούς τους και συμμαθητές τους είναι πιο πρόσφορες, καλύτερες και συχνότερες, διότι τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες μιμούνται και βιώνουν καθημερινά τις κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και πρακτικές των συνομηλίκων τους (χωρίς ειδικά προβλήματα), βελτιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη δική τους στάση και συμπεριφορά και προσφέροντας στον εαυτό τους την ευκαιρία ώστε να συμμετάσχουν στις διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια της ομάδας (Guralnick & Groom, 1988). Εντούτοις, από τη στιγμή που η οικογένεια σύμφωνα με την άποψη πολλών έχει απωλέσει τη δυνατότητα πλέον να ανταποκρίνεται στο ρόλο της κοινωνικοποίησης αυτών των ατόμων και όλων γενικά, το ενιαίο, περιεκτικό, συνεκπαιδευτικό σχολείο συνιστά εκείνη την κοινωνική δομή και φορέα όπου αναλαμβάνει τη σκυτάλη, ώστε να δημιουργήσει την κοινή ταυτότητα μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, το μέρος και το πλαίσιο όπου τα άτομα θα μάθουν εκείνο το μέτρο της αγωνιστικότητας, της ανοχής, της αυτονομίας και της εγκράτειας το οποίο έχουν ανάγκη ώστε να αντιμετωπίζουν την ανατροπή των προσωπικών τους προγραμμάτων ζωής, είναι το συμπεριληπτικό σχολείο. Συνεπώς, επιβάλλεται η δημιουργία κατάλληλων σχολικών μορφών (συνεκπαιδευτικών) που θα υποστηρίζουν αενάως το επίπεδο ανάπτυξης των ατόμων και θα διαμορφώνουν τα αντίστοιχα και κατάλληλα πλαίσια δράσης, όπου μέσα σ' αυτά τα πλαίσια τα συγκεκριμένα άτομα θα αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να δύνανται με αποτελεσματικό τρόπο να χρησιμοποιούν τα χέρια τους, το μυαλό τους και την καρδιά τους.

Μολαταύτα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται στα γενικά, κανονικά, ενιαία σχολεία για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης χρήζουν προσοχής, διότι αυτά τα σχολεία αδυνατούν να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Πάρα πολλές φορές, τα συγκεκριμένα παιδιά (με ιδιαιτερότητες) δεν διαθέτουν εκείνη την κοινωνική άνεση που είναι απαραίτητη για τις επαφές με τους συμμαθητές τους και το προσωπικό του σχολείου, παρόλη την ικανοποιητική γνωστική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Γενικά, μολονότι ένα συμπεριληπτικό σχολείο προσφέρει πολλές ευκαιρίες κοινωνικής

ανάπτυξης, δεν τις αξιοποιούν όσο θα έπρεπε τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, έχοντας την ανάγκη μεγαλύτερης ενίσχυσης και αντίστοιχα κατάλληλων προγραμμάτων. Οι δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να ενισχύουν τον αυτοέλεγχό τους και συγχρόνως να αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι πολύ σημαντικές, καθότι διευκολύνουν την επιτυχή ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολικό και αργότερα στο κοινωνικό περιβάλλον (Κακαβούλης, 1990). Τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες κατορθώνουν κατά τη σχολική ηλικία να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του παιχνιδιού, όπου βέβαια υφίστανται και στιγμές κατά τις οποίες είτε αγνοούνται είτε απορρίπτονται απ' τα άλλα παιδιά. Εντούτοις, τα άτομα με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα συνήθως παρουσιάζουν συμπεριφορά που θα οδηγήσει στην απόρριψή τους, είτε γιατί οι καθυστερήσεις στη νοητική τους ανάπτυξη τα εμποδίζουν και περιορίζουν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν και να συμμετέχουν στα παιχνίδια είτε διότι οι ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας τους είναι λιγότερο αναπτυγμένες από εκείνες των συνομηλίκων συμμαθητών τους. Εν τέλει, δεν μπορούν να μάθουν τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσω του παιχνιδιού, γι' αυτό και η συμμετοχή τους δεν κρίνεται ισότιμη στα παιχνίδια και τις διάφορες δραστηριότητες. Φυσικά, παρόλες τις συγκρούσεις και αντιθέσεις που θα ανακύψουν, απαιτείται από τη μεριά των παιδιών η προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις διάφορες καταστάσεις, ώστε να διατηρήσουν τις δραστηριότητές τους και να συνεχίζουν τη διαδρομή τους (Howes, 1988).

Σύμφωνα με το Vincent (1995), τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικές ανάγκες) χρήζουν υποστήριξη από τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες προκειμένου να μάθουν να συνεργάζονται, γι' αυτό οφείλουμε:

- Να μαθαίνουμε στα παιδιά τρόπους επικοινωνίας, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις μέσω της επικοινωνίας.
- Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται προκειμένου να προτείνει το ίδιο τα κατάλληλα υλικά σε μία δραστηριότητα.
- Πρέπει να οργανώνουμε ολιγομελείς δραστηριότητες, για να μπορούν τα παιδιά να συνεργάζονται μεταξύ τους και να διδάσκονται μέσα από τη συνεργασία.

- Πρέπει να διδάσκουμε και να προτείνουμε στα άτομα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες να δέχονται στην παρέα τους και να συνεργάζονται με τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ειδικά προβλήματα ή ανάγκες.
- Πρέπει να συλλέγουμε πληροφορίες συστηματικά για τις καταστάσεις που τους εγείρουν συγκρούσεις.
- Τους εξασφαλίζουμε τα υλικά που τους είναι απαραίτητα, ούτως ώστε να απασχολούνται μέσα στην τάξη.

Πολλές φορές, τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες δυσχεραίνονται στις καθημερινές τους δραστηριότητες, στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους, καθώς και στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης. Αυτά τα προβλήματα εγείρονται από την έλλειψη δεξιοτήτων, αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας. Ως απαραίτητες προϋποθέσεις θεωρούνται τόσο ο αυτοέλεγχος όσο και η αυτοπειθαρχία, ειδικά δε όσο μεγαλώνουν τα παιδιά ώστε να προσαρμοστούν επιτυχώς στο περιβάλλον της τάξης, του σπιτιού και της ευρύτερης κοινότητας. Μολονότι στη σχολική ηλικία τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας διακρίνονται από έντονο εγωκεντρισμό, παράλληλα εντούτοις σ' αυτήν την ηλικία κάνουν και τα πρώτα τους βήματα για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Κόφφας, 1994). Επομένως, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κοινωνικοποιούνται και εξοικειώνονται με τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς, μέσα από τη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου. Βέβαια, είναι απαραίτητο να επιτυγχάνεται κατά ένα μέρος η συμμόρφωση σ' αυτούς τους κανόνες, παρότι που η τήρηση των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς δεν είναι δυνατό να εξασφαλίζεται πάντοτε με επιτυχία από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας (Κιτσαράς, 1991). Οι διαφορές στα παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα είναι περισσότερο εμφανείς στο επίπεδο ανάπτυξης, καθώς και στο χαρακτήρα τους. Πολλές φορές η αντικοινωνική συμπεριφορά από μέρους των παιδιών οφείλεται στο ότι τα παιδιά έχουν λησμονήσει ή δεν έχουν μάθει τους κανόνες και όχι διότι έχουν την πρόθεση να μην υπακούσουν. Επίσης, η ικανότητα των παιδιών να αυτοελέγχονται και να αυτοπειθαρχούνται επηρεάζεται από τις εμπειρίες τους και βέβαια αυτές οι εμπειρίες ή ένα μέρος τους συναρτάται από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Εντούτοις, για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες να φοιτήσουν στα συμπεριληπτικά, περιεκτικά σχολεία, πρέπει να εδράζονται στους εαυτούς τους και τους συνομηλικούς τους και όχι στους ενήλικες. Σε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στα παιδιά αυτής της

ιδιαίτερης κατηγορίας, έχει αποδειχτεί πως μαθαίνουν και εφαρμόζουν στρατηγικές τήρησης κανόνων αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας (Strain & Sainato, 1987: 26-30). Το παραπάνω συνεπάγεται ότι πρέπει να διδάσκουμε και να μαθαίνουμε στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σε κάποια στιγμή, να αξιολογούμε τη συμπεριφορά τους, να επιβεβαιώνουμε την αξιολόγηση με τη βοήθεια ενός συνομήλικου τους και ανάλογα να την επικροτούμε, επιβραβεύουμε ή όχι. Στα σχολεία συνεκπαίδευσης, τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή προβλήματα μπορούν και αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία, μέσα από τις διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν συχνά και που τις επιλύουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συγχρόνως, η αλληλεπίδραση των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες προσφέρουν πολλές και διάφορες ευκαιρίες επικοινωνίας και μάθησης, που παρέχονται σε ένα οικείο και φυσικό περιβάλλον για την ηλικία τους.

Κοντολογίς, στα σύγχρονα σχολεία (συνεκπαίδευσης), η κοινωνικοποίηση εγείρει ένα νέο πεδίο ηθικών και κοινωνικών προβληματισμών και επιλογών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Η επιτυχία του προαναφερόμενου εγχειρήματος συναρτάται φυσικά από τις συνθήκες και προϋποθέσεις που θα δοκιμαστεί, ώστε το ρίσκο στο συγκεκριμένο πεδίο να οδηγήσει τελικά σε μία επιτυχή έκβαση συνολικά. Γι' αυτό και η ένταξη των παιδιών με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα στο ενιαίο, περιεκτικό, συμπεριληπτικό σχολείο, συνιστά το κύριο σημείο εκκίνησης της μάθησης μέσω της συνεκπαίδευσης. Εξάλλου, η παρουσία και μόνο των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, προκαλεί αιτήματα και αξιώσεις κοινωνικής ευθύνης στους ιθύνοντες και επαΐοντες των συμπεριληπτικών, συμμετοχικών σχολείων.

3.5. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΩΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Πολλές φορές, οι γονείς των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες ή προβλήματα αρνούνται να πιστέψουν ή δεν θέλουν να πιστέψουν και να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των διαταραχών, υστερήσεων, δυσλειτουργιών των παιδιών τους, μολονότι είναι ορατές και αντιληπτές ήδη με τη γέννησή τους. Επίσης, παράλληλα με την

αίσθηση του πανικού, του φόβου και της έντασης, τρέφουν και εξωπραγματικές ελπίδες, όπου περνώντας οι μήνες και τα χρόνια και ευελπιστώντας ενδόμυχα το πρόβλημα να αμβλυνθεί ή να εξαλειφθεί ολότελα, έρχεται η ηλικία της φοίτησης στο σχολείο, και τότε πια, όντως πολύ αργά, αντιλαμβάνονται ότι έχουν παιδί με ειδικές ιδιαιτερότητες, που τις περισσότερες φορές και σε όλη του τη ζωή θα έχει ανάγκη από εξειδικευμένη και εξατομικευμένη προστασία και βοήθεια. Στο μεταξύ έχουν καθυστερήσει υπερβολικά η διάγνωση και παρέμβαση, οι οποίες επιφέρουν σοβαρές και ανήκεστες επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού (Κυπριωτάκης, 1995: 158).

Αρχίζει πλέον το άγχος και ο εκνευρισμός, ενώ ξεκινάει και ένας ατέλειωτος και αέναος αγώνας στα δαιδαλώδη μονοπάτια της ειδικής γραφειοκρατικής χίμαιρας. Η συνοχή της οικογένειας επίσης είναι δυνατόν να κλονιστεί. Αν αυτό δεν συμβεί, είναι βέβαιο τουλάχιστον πως θα αλλάξουν οι ισορροπίες μεταξύ των μελών της οικογένειας, λόγω του συγκεκριμένου προβλήματος. Πέρα από την ιατρική βοήθεια, κυρίαρχο μέλημα των γονιών είναι η συνεχής ψυχολογική στήριξη και η εκπαιδευτική παρέμβαση για την όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου με ιδιαίτερες δυσκολίες. Φυσικά και πέρα από τη στήριξη των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, η συμβουλευτική δεν πρέπει να αφήσει ανημέρωτους και αστήρικτους τους γονείς που εισέρχονται σε μία ακολουθία φάσεων μέχρι να συνειδητοποιήσουν τι ακριβώς τους συνέβη. Τη συμβουλευτική επίσης χρειάζονται τα αδέρφια και ολόκληρος ο εγγύς συγγενικός και κοινωνικός κύκλος. Ο κλονισμός που προκαλεί το πρώτο άκουσμα ότι το παιδί τους είναι μία ανθρώπινη οντότητα με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι καταλυτικός. Οι γονείς νιώθουν να χάνουν το έδαφος κάτω από τα πόδια τους, να γκρεμίζονται οι ελπίδες και τα όνειρά τους. Νιώθουν να κλονίζεται η κοινωνική τους εικόνα και η αυτοεκτίμησή τους. Ταυτόχρονα καθίστανται διάφοροι αφάνταστοι συσχετισμοί, ξυπνούν διάφορες ενοχές, πραγματεύεται κάθε πρωτογενής και δευτερογενής λεπτομέρεια της ζωής τους, ώστε να λυθεί το μυστήριο, να εντοπιστεί η αιτία, να απαλλαγούν οι ίδιοι από τις όποιες βάσιμες ή όχι ενοχές τους. Σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους, η θλίψη και ο θρήνος είναι διάχυτα. Κλαίνει για το παιδί τους, κλαίνει για το κακό που τους συνέβη και συνέχεια αναλογίζονται «γιατί να συμβεί αυτό σε μας».

Αυτή την πρώτη αλγεινή περίοδο διαδέχεται μια άλλη βασανιστικότερη για τους γονείς, αλλά και για το ίδιο το παιδί αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Φυσικά είναι η περίοδος της άρνησης, όπου οι γονείς μη θέλοντας να αποδεχθούν την

πραγματικότητα και τις συνέπειές της, αρνούνται το πρόβλημα ακκιζόμενοι και φοβούμενοι να αναλάβουν το βάρος των ευθυνών τους και αναλογιζόμενοι τη σκληρότητα ή τον οίκτο του κόσμου. Προσπαθούν να συνεχίσουν τη ζωή τους σαν να μην υφίσταται το άτομο με ειδικές δυσκολίες, ενώ προσποιούνται πως δεν διαδραματίζεται τίποτε το διαφορετικό. Δυστυχώς, όμως, η καθημερινή συναναστροφή με το παιδί τους, καθώς και η κάθε έξοδος μαζί τους, τούς θυμίζει ότι το πρόβλημα είναι εκεί και υφίσταται. Βέβαια, είναι φανερό ότι το πρόβλημα δεν μπορεί να κρυφτεί. Πέραν τούτου, οι γονείς αποφεύγουν τις επαφές με τους φίλους και συγγενείς, περιορίζονται στις απολύτως απαραίτητες κοινωνικές εκδηλώσεις που με το πέρασμα του χρόνου αποκόπτονται και από αυτές, αποσύρονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και τελικά οδηγούνται στο κρύψιμο του ίδιου του παιδιού. Στα διάφορα πειράγματα είναι ευαίσθητοι, τα εκλαμβάνουν ως υπονοούμενα και προβάλλουν ασυνείδητα εχθρότητα. Επίσης, αποφεύγουν χώρους, συζητήσεις και πρόσωπα. Κατόπιν τούτου, έχουν την απαίτηση το παιδί να τους συμπεριφερθεί με το σωστό τρόπο κατ' αυτούς και συνήθως το απορρίπτουν. Το παιδί ζει διχασμένο και απορεί για την ανεργία συμπεριφορά τους. Σ' αυτή τη φάση των γονέων και δη σε κάθε περίπτωση, το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες ή προβλήματα είναι το θύμα. Στην προκειμένη περίπτωση θα περίμενε κανείς ότι η έγκαιρη διάγνωση της ανεπάρκειας, αναπηρίας, διαταραχής να οδηγήσει τους γονείς σε επιλογές και στάσεις συναισθηματικής ενίσχυσης του παιδιού, αντ' αυτού όμως, μέσα στο βλέμμα των γονιών του το παιδί διακρίνει την απόρριψη και όχι τη στήριξη και αποδοχή. Χωρίς να είναι σε θέση να αντιδράσει (το παιδί) και το τραγικότερο ακόμη χωρίς να ξέρει το γιατί, εισπράττει μία ανεξήγητη συμπεριφορά που μόνο κακό μπορεί να του προκαλέσει. Η ψυχική υγεία και το συναισθηματικό έλλειμμα στην υπόλοιπη ζωή του παιδιού οφείλεται σε μια τέτοια σχέση και μάλιστα στην πρώιμη ηλικία του. Μιλάμε πλέον όχι για απλούς γονείς, αλλά για ειδικούς γονείς. Οι γονείς αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, τουτέστιν συνθήκες που απαιτούν επιπλέον γνώσεις και αυξημένες υποχρεώσεις. Προφανώς, αυτήν ακριβώς την ιδιαιτερότητα των γονέων κάθε τόσο προσπαθούν να καλύψουν οι διάφορες προτάσεις και προγράμματα που παρουσιάζονται για τα άτομα με ειδικά μαθησιακά προβλήματα, μιλώντας για την αναγκαιότητα της ενημέρωσης και εκπαίδευσης των γονέων τους (Μπουσκάλια, 1993: 107).

Όταν ο γονιός έχει την ανάγκη-θέληση να μάθει, τότε έχει και την υπομονή να δράσει καθοδηγητικά στο παιδί του. Ως εκ τούτου, η οικογένεια είναι μια κοινωνική δύναμη με μοναδικότητα στην ταυτότητά της, συνιστά δε μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, γι' αυτό και θεωρείται ο πρώτος αλλά και ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης. Μολαταύτα, είναι ένας θεσμός με τη δική του κουλτούρα και τους δικούς του ειδικούς τρόπους για την αντιμετώπιση της ζωής. Κατά μία έννοια είναι ένας μικρός πολιτισμός μέσα σ' ένα μεγαλύτερο, στον οποίο επενεργεί και από τον οποίο επηρεάζεται. Εξάλλου, κάθε κοινωνικό παθολογικό περιστατικό στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας θα επηρεάσει την οικογενειακή μονάδα και όλα τα μέλη της. Η κοινωνική προκατάληψη λόγου χάριν απέναντι σε ένα μέλος της οικογένειας από την πλευρά της ευρύτερης κοινωνίας, θα έχει αντίκτυπο πάνω στον καθένα και θα επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά της οικογένειας (Μπουσκάλια, ό.π.: 89). Το άτομο με ιδιαίτερες δυσκολίες ερχόμενος σε επαφή με τα άλλα μέλη βιώνει τον εαυτό του, διδάσκεται αξίες και αρχές ζωής, μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες τους οποίους συνειδητά ή και πολλές φορές ασυνείδητα οικειοποιείται, αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες του και προετοιμάζεται για τη μετέπειτα ζωή του στο κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, η οικογένεια είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη του ατόμου, όπου το αλλάζουν, το αναπτύσσουν και το εξελίσσουν. Οι διάφορες κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τους ρόλους της οικογένειας και οδηγούν στη μεταβολή του χαρακτήρα της. Επίσης, η δομή της διαφοροποιείται από τις ιδεολογικές αντιλήψεις, από τη γεωγραφική περιοχή και την κουλτούρα της.

Η οικογένεια λοιπόν, δοκιμάζεται συνεχώς ως θεσμός και οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τη βιωσιμότητά της. Όσο περνά ο χρόνος η οικογένεια προσαρμόζεται, αναδομείται και μετασχηματίζεται, προκειμένου να συνεχίσει να λειτουργεί. Σε μια οικογένεια που μεγαλώνει ένα άτομο με αναπηρία, ανεπάρκεια, υστέρηση, έλλειμμα, οι γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας (παιδιά) βιώνουν πολύ δύσκολες καταστάσεις όχι μόνο γιατί οι σχέσεις μεταλλάσσονται και παίρνουν άλλη μορφή, αλλά και γιατί το περιβάλλον (κοινωνικό, σχολικό, εργασιακό) δεν είναι πάντα έτοιμο να δεχτεί τα άτομα με ειδικά προβλήματα ή ανάγκες. Η διαφορετικότητα δεν μπορεί να ενσωματωθεί εύκολα σε αυτό που θεωρούμε ως πρότυπο στο κοινωνικό, σχολικό και εργασιακό περιβάλλον. Τα μέλη μιας οικογένειας είναι και μέλη ενός ευρύτερου συνόλου, γι' αυτό και υφίσταται μία αλληλεπίδραση οικογένειας και περιβάλλοντος.

Σε μια κοινότητα όπου ζει μια οικογένεια που έχει παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες το οποίο έρχεται σε επαφή και κυκλοφορεί με τα μέλη της κοινότητας, είναι διαφορετική η εικόνα της ανεπάρκειας, διαταραχής από οποιαδήποτε άλλη κοινότητα που δεν έχει στα μέλη της κανένα άτομο με ιδιαιτερότητες. Εν προκειμένω στην κοινότητα έχει σφυρηλατηθεί θετική ή αρνητική εικόνα για τις ιδιαιτερότητες γενικά, ανάλογα με τη θέση και συμπεριφορά της οικογένειας αλλά και του μέλους με ειδικές ανάγκες. Η ικανότητα λοιπόν μιας οικογένειας να τα φέρνει εις πέρας με τα προβλήματα που παρουσιάζονται από το παιδί με αναπηρία, ανεπάρκεια, θα επηρεαστεί από τη στάση και τις πεποιθήσεις της κοινότητας στην οποία ζει, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η συνοχή της οικογένειας δεν είναι σταθερή και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της δεν λειτουργεί ουσιαστικά, όταν η αλλαγή μεταφέρεται και περνά από την κοινωνία προς την οικογένεια με αποτέλεσμα τα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωοικογενειακό περιβάλλον (η οικογένεια) να επηρεάζουν την εσωτερική της οργάνωση και τη συναισθηματική κατάσταση των μελών της. Κάθε συμπεριφορά και αντίδραση των γονέων και παιδιών έχει την αιτία της, η οποία όμως δεν είναι πάντα η ιδιαιτερότητα, αδυναμία και δεν είναι πάντα αιτία συνειδητή που μπορεί να εξηγηθεί λογικά. Γι' αυτό και πρέπει να γνωρίζουν όσοι έρχονται σε καθημερινή επαφή με τις οικογένειες που έχουν ένα μέλος με ανεπάρκεια, υστέρηση πόσο αλλάζει η αναπηρία, διαταραχή τη δομή μιας οικογένειας και τις σχέσεις των μελών της και πώς αυτές οι αλλαγές επιδρούν στο παιδί που βρίσκεται στο σχολείο. Όλα όσα ισχύουν και αφορούν στο ρόλο οποιασδήποτε οικογένειας, ισχύουν και για την οικογένεια του παιδιού με ειδικές ιδιαιτερότητες ή ανάγκες, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό και ένταση. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας περνούν κρίση και η συνοχή της απειλείται συνεχώς. Η σταθεροποίηση αυτής της συνοχής συνίσταται στα εξής βασικά στοιχεία:

- Στις αρμονικές σχέσεις της οικογένειας και την ανοιχτή επικοινωνία.
- Στην ισχυρή συζυγική σχέση και στην υποστήριξη του άλλου συζύγου.

Επομένως, οι συγκεκριμένες παράμετροι ισχυροποιούν την οικογένεια και την καθιστούν ικανή να αντιμετωπίζει το πρόβλημα. Οι γονείς όμως είναι άνθρωποι με προβλήματα και ελαττώματα, που απορρέουν από μια σειρά γεγονότων σε όλη τη μέχρι τώρα ζωή τους. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι, το πόσο εύκολα μπορούν να παραμεριστούν αυτά κυρίως τα προβλήματα όταν εμφανίζεται ένα παιδί με

αδυναμία, υστέρηση, αναπηρία στη ζωή τους, το πόσο οι αντιδράσεις τους δύνανται να ελεγχθούν και αν η συγκεκριμένη αντιμετώπιση είναι η προσήκουσα. Οι γονεϊκές αντιδράσεις είναι υπερβολικά ατομιστικές, όταν καταστεί η διάγνωση για μια μόνιμη ανεπάρκεια, διαταραχή ενός παιδιού. Ο τραυματισμός που υφίστανται οι γονείς εφόσον βλέπουν τα παιδιά τους ως προέκταση του εαυτού τους, έχει τη σφραγίδα της προσωπικής απογοήτευσης και ντροπής. Συνεπώς, κατ' αυτόν τον τρόπο διαταράσσεται σοβαρά η ισορροπία της οικογένειας (Alexander, 1974). Παρόλο που η γέννηση ενός οποιουδήποτε παιδιού προκαλεί ορισμένες αλλαγές στις οικογενειακές σχέσεις, η γέννηση ενός παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες βρίσκει απροετοίμαστους τους γονείς που δεν ξέρουν και δεν μπορούν να διαχειριστούν τις συνέπειες που έχει η παρουσία ενός τέτοιου παιδιού.

Οι γονείς όταν πρωτομαθαίνουν ότι το παιδί τους γεννήθηκε με κάποια αναπηρία, ανεπάρκεια, προβαίνουν σε χαρακτηριστικές αντιδράσεις όπως είναι η άρνηση, η θλίψη, ο θυμός, η ενοχή, η αμφιθυμία (Dale, 2000). Συχνά αισθάνονται απορριπτικοί, καταστροφικοί και εχθρικοί προς το παιδί τους που χαρακτηρίζεται από ειδικές ιδιαιτερότητες. Πολλές φορές επίσης, οι γονείς στην προσπάθειά τους να καλύψουν το αίσθημα της αποτυχίας που πιθανόν να δοκιμάζουν, έχουν υπερβολικές προσδοκίες απ' τα άλλα τους παιδιά. Βέβαια, τις περισσότερες φορές για τους γονείς το πρόβλημα του παιδιού τους είναι αξεπέραστο, αφού εκτός από την έλλειψη γνώσεων που έχουν για το πώς θα το αντιμετωπίσουν, έχουν απέναντί τους αρνητικά διακείμενους την κοινωνία και το κράτος. Επίσης, αρκετοί πιστεύουν ότι η κοινωνική αποδοχή επηρεάζεται από την τοποθέτηση των γονιών απέναντι στο πρόβλημα, ενώ αρκετοί πιστεύουν ότι η στάση των γονιών επηρεάζει και τη στάση των παιδιών (ΕΚΚΕ, Κείμενα εργασίας 2000/12). Η αναπηρία, διαταραχή είναι ένα γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί όταν τη συνειδητοποιήσουμε, ενώ η μειονεξία για την ιδιαιτερότητα κατασκευάζεται αρχικά από την ίδια την οικογένεια. Το άτομο αρχίζει να νιώθει τη μειονεξία για την ανεπάρκεια, αναπηρία του, όταν έρχεται σε επαφή με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Όσο μεγαλώνει το παιδί, η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες που αφορούν σε όλα τα επίπεδα της ζωής. Οι σημαντικότερες είναι:

- Οι ματαιώσεις από τη συνεχή αναζήτηση ειδικών οι οποίοι θα θεραπεύσουν το παιδί τους.

- Η αύξηση των εξόδων για μεγάλο χρονικό διάστημα (θεραπείες, εκπαίδευση, ειδικός εξοπλισμός).
- Η τροποποίηση των οικογενειακών ισορροπιών και σχέσεων.
- Η συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού με παραπάνω χρόνο και κόπο απ' ό,τι χρειάζεται ένα άλλο παιδί.
- Η συνεχής προσπάθεια ενσωμάτωσης του παιδιού τους σε κάθε νέο κοινωνικό περιβάλλον, εκτός από τους χώρους εκπαίδευσης.
- Η παραίτηση από την προσωπική και συζυγική πολλές φορές ζωή τους.
- Η αποδοχή του παιδιού από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον από την ημέρα της διάγνωσης.
- Η κόπωση από την αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών πλαισίων, από την αναζήτηση τοποθέτησής του σε κάποιο σχολείο ή εργασία και από τη συνεχή του φροντίδα.
- Η αγωνία για το μέλλον του παιδιού όταν οι γονείς αποβιώσουν (Dale, 2000).

Εντούτοις, οι προαναφερόμενες δυσκολίες χρειάζονται δυνατές σχέσεις μεταξύ των μελών προκειμένου να αντιμετωπιστούν, καθώς και την καλή εσωτερική οργάνωση της οικογένειας, κάτι που είναι αρκετά δύσκολο αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι οικογένειες χωρίς παρόμοια προβλήματα δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη συνοχή τους. Φυσικά υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν είναι λίγες, όπου οι γονείς αντιδρούν στο πρόβλημά τους βάσει θρησκευτικών αντιλήψεων, όπως παραδείγματος χάριν «το παιδί το έστειλε ο Θεός σαν τιμωρία». Επίσης, υπάρχουν και κάποιοι που θεωρούν ότι για να επέλθει η κάθαρση πρέπει να «ανέβουν το Γολγοθά», ενώ κάποιοι άλλοι δεν αντέχουν την τιμωρία και εγκαταλείπουν. Τα πάντα συναρτώνται από τη σχέση που υφίσταται μεταξύ των γονέων, την προσωπικότητά τους, τη στάση τους και την ανάπτυξή τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί με ανεπάρκεια, αναπηρία την ασκεί η στάση της μητέρας, καταδεικνύοντας ουσιαστικά τη λυδία λίθο και ότι αν εκείνη αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο το πρόβλημα, θα πράξουν εξίσου και τα άλλα μέλη της οικογένειας. Στην πραγματικότητα η μητέρα έχει το μεγαλύτερο βάρος αυτής της κατάστασης, ως άνθρωπος που θα το φροντίζει και θα έχει την ευθύνη του όπως και για τα άλλα παιδιά στην οικογένεια.

Μέχρι να αποδεχθούν οι γονείς του παιδιού τη διάγνωση της ανεπάρκειας, αναπηρίας του, περνούν μια σειρά συναισθηματικών σταδίων που διαφέρει απ' αυτή

που ακολουθεί την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- Η φάση σοκ που εκδηλώνεται με συναισθηματική αποδιοργάνωση, σύγχυση και δυσπιστία. Αυτή η φάση μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά έως μερικές μέρες. Η συμπόνια και υποστήριξη είναι η πρωταρχική ανάγκη σ' αυτό το στάδιο, γιατί στην ουσία ανέμεναν ένα φυσιολογικό μωρό.
- Στη φάση της αντίδρασης οι γονείς εκφράζουν λύπη, θλίψη και απελπισία. Νιώθουν την ανάγκη να μιλήσουν σε κάποιον που θα τους ακούσει με συμπάθεια και θα τους δώσει ειλικρινείς πληροφορίες, επειδή αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τη διάγνωση
- Στην τρίτη φάση που είναι της προσαρμογής, οι γονείς αρχίζουν τις διεργασίες για μια ρεαλιστική εκτίμηση της κατάστασης, επιχειρώντας να μάθουν τι δύνανται να πράξουν. Η προετοιμασία για την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής του, απαιτεί από την πλευρά των γονιών τη χρησιμοποίηση ακριβών και αξιόπιστων πληροφοριών.
- Στην τελευταία φάση που είναι του προσανατολισμού, οι γονείς προγραμματίζουν το μέλλον και αναζητούν βοήθεια και ενημέρωση. Σ' αυτό το στάδιο χρειάζονται συστηματική καθοδήγηση και βοήθεια με την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών (Dale, ό.π.).

Ανάμεσα σ' αυτά τα στάδια μερικοί γονείς μπορεί να ταλαντεύονται ή και να μην τα βιώνουν καθόλου. Συνεπώς, από τον τρόπο που ο καθένας δουλεύει τα συναισθήματά του, εξαρτάται και ο χρόνος προσαρμογής των γονιών απέναντι στο παιδί με ειδικές ιδιαιτερότητες, ενώ η αρχική τους αντίδραση είναι η πιο καθοριστική για την μετέπειτα συνειδητοποίηση της δυσκολίας. Όταν κάποιος περνά μια κρίση είναι σημαντικό να το βοηθούμε να την επιλύσει σε βαθύτερο επίπεδο. Η εμπειρία προσφέρει στα ενδιαφερόμενα άτομα τη γνώση ότι είναι ικανά να αντιμετωπίζουν οδυνηρές αναποδιές και να ανακαλύπτουν διεξόδους, καθώς και να αποτρέπουν περαιτέρω προβλήματα (Glenys, 1996). Ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται για τα άτομα οι σχέσεις τους, μπορεί να είναι κρίσιμος για τη μελλοντική τους πορεία.

Οι γονείς έχουν ανάγκη την ψυχοπνευματική τους υγεία και ισορροπία. Πρέπει να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες και να βιώνουν τις χαρές της οικογενειακής ζωής χωρίς να τις αμελούν, γιατί διαφορετικά θα φθαρούν. Πρώτα απ' όλα το παιδί τη λέξη αναπηρία, ανεπάρκεια τη διαβάζει στα μάτια των γονέων του. Μολονότι έχει

μεγάλη αντοχή ο γονέας, αρκετά συχνά η συναισθηματική του κόπωση και ταλαιπωρία μετατρέπεται σε επιθετικότητα. Συγκεκριμένα, επιθετικότητα προς το σχολείο, τους δασκάλους και το κράτος. Αυτή η αρνητική τους στάση συνιστά αντίδραση στην κόπωση που επιφέρει η συνεχής χρόνια φροντίδα ενός παιδιού με ιδιαίτερα προβλήματα ή ανάγκες, αλλά και στη λύπη και τον πόνο που έχουν βιώσει μέχρι τώρα. Συνεχώς βρίσκονται σε μια κατάσταση «πρέπει» για την οποία δεν μπορούν να πουν «δεν αντέχω» και «δεν μπορώ άλλο». Ως εκ τούτου, αντιδρούν στα πιο επώδυνα κατά την κρίση τους, γιατί δεν μπορούν να μην φροντίσουν το παιδί τους και να μην κάνει φυσιοθεραπεία, αλλά μπορούν να μεταθέσουν στους δασκάλους λίγο από το φορτίο που έχουν παραβλέποντας το σχολείο. Η σκέψη και μόνο ότι αυτό το παιδί δεν θα ικανοποιήσει ποτέ τις προσδοκίες και τα όνειρά τους, βαραίνει τη συνείδησή τους, αφού οι σκέψεις τους δεν τους αφήνουν να νιώσουν οπτιμιστικά. Με το πέρασμα του χρόνου εμφανίζονται προβλήματα υγείας, είτε ψυχοσωματικά είτε εξαιτίας της φροντίδας που έχει ο γονιός για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, παρουσιάζουν (οι γονείς) υψηλά επίπεδα άγχους, με αποτέλεσμα πολλοί εξ αυτών να οδηγούνται στην κατάθλιψη. Αρκετοί γονείς δεν καταφέρνουν να βιώσουν τις πολλές ικανοποιήσεις που μπορεί να τους δώσει αυτό και η ζωή «τώρα», με το να είναι σε μια περίοδο συνεχούς θλίψης για το «φυσιολογικό» παιδί που δεν έχουν.

Σημαντικό επίσης ρόλο διαδραματίζει και η αντικειμενική πληροφόρηση γύρω από τη διάγνωση του παιδιού. Η έλλειψη σχετικά με το πρόβλημα σαφούς πληροφόρησης οδηγεί σε μια εύθραυστη σχέση ανάμεσα στους γονείς. Πολλές φορές, η απόσταση της οικογένειας από τον υπόλοιπο κόσμο εκδηλώνεται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του ατόμου αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Όταν το παιδί φτάσει στην εφηβεία, μειώνεται περίπου κατά το ήμισυ η συχνή συναναστροφή των πρώτων χρόνων. Απομονωμένοι λοιπόν και οι δύο γονείς στο σπίτι με το πρόβλημα μιας και τις περισσότερες φορές οι συγγενείς δεν είναι κοντά, δεν μπορούν να ζήσουν κάποιες προσωπικές στιγμές μαζί, όπως (π.χ. μία βόλτα έξω ή κάποια παρακολούθηση ταινίας στο σινεμά). Πλέον, με το πέρασμα του χρόνου η σχέση αρχίζει να φθείρεται. Το επόμενο στάδιο είναι η κοινωνική απομόνωση, η οποία προέρχεται κατά ένα μέρος από την ελλιπή πληροφόρηση και στήριξη. Παραδείγματος χάριν, τους φοβίζει να αφήσουν ένα βράδυ το παιδί τους (με ιδιαίτερα προβλήματα) σε βοηθό, όπως πολύ άνετα θα έκαναν με το άλλο τους παιδί (κανονικό-φυσιολογικό). Η οικογένεια πολύ

συχνά επικεντρώνει το ενδιαφέρον της πάνω στις ανάγκες του παιδιού, με αποτέλεσμα η φροντίδα των άλλων παιδιών και οι συζυγικές σχέσεις να παραμελούνται μέχρι και ο ίδιος τους ο εαυτός. Τα συναισθήματα που προκαλούνται στους γονείς από την ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ιδιαιτερότητες στην οικογένεια είναι συνήθως έντονα και πολύ συγκεκριμένα. Μπορεί να έχουν σχέση με τους ίδιους, με το παιδί, με την υπόλοιπη οικογένεια και με τη στάση της κοινωνίας. Τα συναισθήματά τους εντούτοις, συνήθως γνωρίζουν «σκαμπανεβάσματα-μεταβολές» τις εποχές κυρίως που τα παιδιά τους θα μπορούσαν να έχουν ολοκληρώσει κάθε στάδιο εξέλιξης όπως οι συνομήλικοί τους, οπότε νιώθουν έντονα θλίψη. Επιπλέον, τότε και ανάλογα με την προσωπικότητά τους αναπτύσσουν διάφορες άμυνες. Άλλοι αρνούνται να δεχτούν την κατάσταση, άλλοι αρνούνται να την αντιμετωπίσουν, άλλοι υπερεκτιμούν τις ικανότητες του παιδιού τους, ενώ άλλοι σε ακραίες περιπτώσεις αρνούνται το ίδιο τους το παιδί. Όταν υφίσταται ένα παιδί με ανεπάρκεια, διαταραχή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο και οι δύο γονείς μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αντιλαμβάνονται την κατάσταση του παιδιού τους, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς το παιδί, την ικανότητα να μοιράζονται τα πρακτικά καθήκοντα που το αφορούν και την επιτυχή ενσωμάτωση αυτών στην καθημερινή ζωή τους.

Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των αδερφών είναι εξίσου σημαντικές, όσο είναι και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Το πρώτο κοινωνικό εργαστήριο μέσα στο οποίο τα παιδιά πειραματίζονται μεταξύ τους με τις κοινωνικές σχέσεις είναι το υποσύστημα των αδερφών. Τα παιδιά μέσα απ' αυτό αλληλοακυρώνονται ή θαυμάζονται, αλληλοϋποστηρίζονται ή απομονώνονται και μαθαίνουν το ένα με το άλλο. Μαθαίνουν πώς να διατηρούν την αξιοπρέπειά τους ενώ υποχωρούν, πώς να απολαμβάνουν την αναγνώριση των δεξιοτήτων που κατέχουν και πώς να κάνουν φίλους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, Σόφτα-Nall, 2006). Συγχρόνως, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο πώς οι γονείς θα αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση, επειδή μερικά αδέρφια έχουν καλή προσαρμογή και άλλα όχι. Ο τρόπος με τον οποίο μεταχειρίζονται το κάθε παιδί συνδέεται ίσως στενά με τις διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Στις οικογένειες που έχουν μέλος με ειδικές ιδιαιτερότητες εγείρονται σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα, όταν παραμερίζονται οι ανάγκες των υπόλοιπων μελών της οικογένειας και δη των αδερφών. Ο αντίκτυπος είναι μεγάλος τόσο στα αδέρφια που νιώθουν παραμελημένα όσο και στα άτομα με

αναπηρία, διαταραχή, τα οποία υφίστανται μια καλυμμένη επιθετικότητα απ' αυτά εξαιτίας αυτής της παραμέλησης. Στη συναισθηματική κατάσταση του αδερφού παίζει επίσης σημαντικό ρόλο και ο λόγος για τον οποίο γεννήθηκε, όπως επίσης και το πόσο έχουν εναποθέσει όλες τις προσδοκίες και τα όνειρα που δεν θα εκπληρωθούν με το άλλο τους παιδί σ' αυτό. Πολλές φορές όμως τα αδέρφια συνεννοούνται πολύ καλύτερα μεταξύ τους παρά με τους γονείς. Νιώθουν ότι κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα του άλλου σε σχέση με τους γονείς, προβάλλοντας ουσιαστικά μία άλλη πλευρά τους. Τα προβλήματα που συναντάμε συνήθως στις οικογένειες που δεν έχουν κάποιο μέλος με ειδικές ιδιαιτερότητες, τα συναντάμε κατά παρόμοιο τρόπο και στις οικογένειες που έχουν κάποιο μέλος με ιδιαίτερα προβλήματα ή δυσκολίες. Οι γονείς δύσκολα βάζουν κανόνες για όλη την οικογένεια και δη για το παιδί με αναπηρία ή ανεπάρκεια, δηλαδή αποφεύγουν να αντιμετωπίζουν ίσα όλα τα μέλη της οικογένειας ή το καθένα ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να συναποφασίζουν και να συνομιλούν ανοικτά για τα προβλήματά τους. Αν όμως δεν έχουν εγερθεί άλλα προβλήματα συμπεριφορών και σχέσεων είναι γεγονός ότι τα αδέρφια ωριμάζουν νωρίτερα. Στην ενήλικη ζωή τους λειτουργούν υπεύθυνα, αντιμετωπίζοντας μερικές φορές καλύτερα συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τρίτους. Οι γονείς από την πλευρά τους παραχωρούν σ' αυτά λογικές ευθύνες προκειμένου να φροντίζουν τον/τα αδερφό/ια τους, βοηθώντας τα ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές προκειμένου να εξηγήσουν στους οικείους τους ή φίλους τη διαταραχή, ανεπάρκεια του αδερφού τους, κάτι βέβαια που οι ίδιοι έχουν επιτύχει. Γι' αυτό και η πιο ομαλή συνθήκη και για τις δύο πλευρές είναι η οικογένεια να ζει με το παιδί με τις ειδικές ιδιαιτερότητες και όχι να ζει γι' αυτό.

Επιπρόσθετα, οι συγγενείς από τη δική τους πλευρά είναι συνήθως απόντες, παρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στήριξης της οικογένειας. Η προκείμενη στάση τους παρατηρείται κυρίως όταν μεγαλώσει το παιδί αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι οι γονείς μετακόμισαν από την επαρχία στην πόλη και μ' αυτόν τον τρόπο έμειναν μόνοι τους είτε γιατί νιώθουν αδυναμία να στηρίξουν την οικογένεια βιώνοντας ακριβώς τα ίδια συναισθήματα αποδοχής και απόρριψης με τους γονείς είτε γιατί δεν γνωρίζουν το πρόβλημα κι αυτό διότι πολύ συχνά οι γονείς αποκρύπτουν την αλήθεια, δίχως να μπορούν να πράξουν αλλιώς πιστεύοντας ότι ενεργούν σωστά. Αξίζει να σημειωθεί και τονιστεί εδώ ότι η στάση της απόρριψης και για τις δύο πλευρές δηλώνει άγνοια

και φόβο. Φυσικά, συναρτάται και από τις σχέσεις που υφίσταντο πριν από τη γέννηση του παιδιού. Τα πράγματα όμως περιπλέκονται ακόμη και όταν οι συγγενείς αποφασίσουν να βοηθήσουν, γιατί αφενός δεν ξέρουν να βοηθήσουν αφετέρου ενίοτε γιατί δεν δέχονται να μάθουν. Το παραπάνω γεγονός τεκταινεται γιατί δεν το θεωρούν δικό τους πρόβλημα κατά κάποιο τρόπο, ενώ έχουν και εκείνοι σαν μια άλλη οικογένεια δικές τους αντιλήψεις και στάσεις που είναι διαφορετικές απ' αυτές της οικογένειας του παιδιού με ειδικές ιδιαιτερότητες. Εντούτοις, ακόμη και όταν το παιδί είναι αρκετά μεγάλο, εμφανίζονται δυσκολίες στις καθιερωμένες κοινωνικές επισκέψεις που μπορεί να είναι λειτουργικές (όπως απουσία ασανσέρ ή πρόσβαση στην τουαλέτα), αλλά και διάφορων στάσεων. Ως εκ τούτου, η επικοινωνία αραιώνει και παραμένει αποκλειστικά και μόνο στην τυπική της μορφή. Συνήθως οι συγγενείς που διαμένουν πλησίον της οικογένειας είναι οι παππούδες και οι γιαγιάδες, ενώ και αυτό συναρτάται ως ένα βαθμό από τη σοβαρότητα της ανεπάρκειας, ελλείμματος. Μεγαλώνοντας το παιδί η φροντίδα βαραίνει και καθίσταται πιο απαιτητική. Πολλές φορές και λόγω ότι οι γιαγιάδες και οι παππούδες βρίσκονται στην τρίτη ηλικία, διστάζουν να αναλάβουν την ευθύνη, γιατί κι αυτοί αντίστοιχα έχουν τις δικές τους δυσκολίες.

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει αρκετά η στάση της κοινωνίας απέναντι στην ανεπάρκεια, διαταραχή, δεν είναι λίγοι αυτοί που στη θέα και μόνο μιας ανεπάρκειας, υστέρησης σταματούν το βλέμμα τους λίγο παραπάνω. Όλη αυτή η κατάσταση αποτρέπει τους γονείς να κυκλοφορούν συχνά, να εκθέτουν τον εαυτό τους και το παιδί τους σε δύσκολα περιβάλλοντα και να πηγαίνουν σε μέρη με πολύ κόσμο. Εντούτοις, είναι γεγονός πώς όσες φορές αντικρίσει κανείς μια εικόνα, μετά σχεδόν δεν την προσέχει διότι τη συνηθίζει. Γι' αυτό και μια ματιά γεμάτη λύπη, οίκτο, περιέργεια, αποστροφή, κάποιες φορές μειώνεται σιγά-σιγά. Μέχρι να συμβεί όμως αυτό οι γονείς έχουν βιώσει τα βλέμματα και την απόρριψη των περαστικών, ξένων και περίοικων. Η στάση όμως του κοινωνικού περιβάλλοντος συναρτάται κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό και απ' την ίδια την οικογένεια. Ο περιορισμός των συναναστροφών τους σε πλαίσια όπου μόνον ομοιοπαθείς υπάρχουν και ο αποκλεισμός από τις κοινωνικές εκδηλώσεις στους καθημερινούς χώρους, συνιστά ένα είδος «καταδίκης». Μπορεί η σοβαρότητα αυτής της κατάστασης να μην διαφαίνεται όσο το παιδί είναι ακόμη μικρό, αργότερα όμως δημιουργεί σοβαρά προβλήματα κυρίως στο νέο άτομο με αναπηρία, ανεπάρκεια, διότι δεν έχει

εκπαιδευτεί να διεκδικεί με τους κανόνες όλων τη θέση που πραγματικά του ανήκει στο κοινωνικό σύνολο. Η οικογένεια και το άτομο μπορεί να νιώθει το συναίσθημα της απόρριψης καθ' όλη τη διάρκεια του κοινωνικού τους βίου. Με το πέρασμα του χρόνου όμως η ένταση μειώνεται όταν βρίσκονται μέσα στην κοινωνική ομάδα και επιχειρούν να αλλάξουν τις στάσεις.

Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή αυτών των στάσεων διαδραματίζει η εφευρετικότητα των γονέων και οι χειρισμοί τους. Οι γονείς πολλές φορές έρχονται σε επαφή μόνο με τις ομοιοπαθείς οικογένειες, γιατί δυστυχώς η ενσωμάτωση δεν αναφέρεται μόνο στα άτομα, αλλά και στις οικογένειές τους. Στην οικογενειακή δομή εισδύουν οι κοινωνικές ανακατατάξεις και αλλαγές, με διαφορετικούς ρυθμούς και επίπεδα επιρροής σε κάθε χώρο και οικογένεια. Ο Ackerman (1958) παρομοίωσε την οικογένεια ως μία ημιδιαπερατή μεμβράνη που επιτρέπει να τη διαπεράσουν εκλεκτικά εξωτερικά μηνύματα μέσα από το περιεχόμενο-μέλη του σάκου-της οικογένειας. Μέσα από τους πόρους του σάκου εισχωρεί η εξωτερική πραγματικότητα εκλεκτικά προκειμένου να επηρεάσει τα μέλη με τρόπο προδιαγεγραμμένο από την ποιότητα της μεμβράνης, ήτοι από την οικογενειακή ατμόσφαιρα όπως αυτή διαμορφώνεται από τη συγχώνευση και διαφοροποίηση των προσωπικών ταυτοτήτων των συζύγων και των παιδιών. Εν ολίγοις, μπορούμε να καταλάβουμε πώς επενεργούν πολλοί και διάφοροι παράγοντες στην οικογενειακή συμπεριφορά. Εξάλλου, για ένα παιδί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες αν δεν καταφέρει να διαβάσει νωρίς για διάφορους λόγους, σε κάποια χρονική στιγμή θα μάθει να διαβάζει και να γράφει, εκτός μόνο αν παρουσιάσει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Εντούτοις, για ένα παιδί με ειδικές ιδιαιτερότητες είναι ζήτημα ικανοποίησης του ίδιου και της οικογένειάς του. Γι' αυτό και ο αγώνας προκειμένου να μάθουμε να διαβάζουμε αρχίζει από πολύ νωρίς. Φυσικά, οι απαιτήσεις και προσδοκίες των γονιών και των ίδιων των παιδιών στο μαθησιακό τομέα, διαφέρουν και συναρτώνται από το οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. Μολονότι θα έπρεπε να αναμένουμε ένα φαινόμενο «αντισχολικής κουλτούρας», σε κάποιες περιπτώσεις όταν υφίσταται μειονεξία ή υπεροχή σε οποιοδήποτε τομέα, λειτουργεί ως αναγκαία εξισορρόπηση. Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές θεωρίες που αναδιφούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τους κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς, δυνάμεθα να αναφέρουμε ότι:

- Σύμφωνα με τους κοινωνικούς θεσμούς που επικρατούν, μια μεσοαστική οικογένεια θεωρεί δεδομένη την εκπαίδευση του παιδιού της με ιδιαίτερα προβλήματα στο μαθησιακό τομέα. Ως εκ τούτου, υπάρχει η περίπτωση να ξεπεραστεί η περίοδος που «ενισχύουμε τη θεραπεία της ανεπάρκειας, υστέρησης» ανώδυνα, ανάλογα με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.
- Σε άλλη περίπτωση όμως, επειδή είναι δεδομένες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της μεσοαστικής οικογένειας για τη μόρφωση, θέτει η ίδια πολύ υψηλότερα *standards* από αυτά που αντέχει με αποτέλεσμα να έρχεται η κόπωση πολύ νωρίτερα.

Οσάκις θα συναντήσουμε παραίτηση των γονέων απ' τον αγώνα για την εκπαίδευση του παιδιού τους, που μπορεί να οφείλεται είτε σε απογοήτευση για την ανεπάρκεια, αναπηρία του είτε σε αδυναμία να ανταπεξέλθουν οικονομικά αν το παιδί τους χρειάζεται επιπλέον βοήθεια και επίσης σε άλλους παράγοντες, όπως χαμηλό κοινωνικό επίπεδο, εγκατάλειψη της οικογένειας από τον ένα γονέα και ψυχικά προβλήματα των γονέων. Η στάση εντούτοις που αναπτύσσει το παιδί από την άλλη πλευρά μπορεί να συνιστά είτε ανασταλτικό είτε επιβοηθητικό παράγοντα στην περαιτέρω κοινωνική συμμετοχή και ένταξή του, λειτουργώντας τόσο προς όφελος του εαυτού του όσο και του κοινωνικού συνόλου.

Στην τελευταία φάση που έπεται μετά το τέλος του σχολείου από τα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες, η οικογένεια διέρχεται άλλο ένα κρίσιμο στάδιο όπου οι συνθήκες είναι διαφορετικές από τα προηγούμενα στάδια. Όσο και αν υπήρχαν αρκετές δυσκολίες ανεύρεσης κατάλληλου σχολείου, προσαρμογής, αγώνας μαθημάτων και θεραπειών κ.λπ., οι γονείς είχαν επιλογές, ώστε ακόμη και αν δεν έβρισκαν το πιο κατάλληλο πλαίσιο για το παιδί τους, υφίστατο η λύση του σχολείου που νόμιμα ανήκει το παιδί. Εντούτοις, η ομαλή περίοδος για όλους τελειώνει μαζί με το τέλος του σχολείου. Πλέον, οι γονείς έχουν πια μεγαλώσει. Προφανώς εκεί που για μερικά χρόνια το άγχος για την αποκατάσταση του παιδιού τους είχε καταλαγιάσει, τώρα ξαναεπανέρχεται. Διαβλέποντας το θάνατο μπροστά τους με φόβο όχι για εκείνους αλλά για το παιδί τους αρχίζουν να σκέφτονται «Ποιος θα το φροντίσει όταν πεθάνουμε!». Στοχαζόμενοι μ' αυτόν τον τρόπο, πιέζουν προς όλες τις κατευθύνσεις ώστε να επιτευχθεί η αποκατάστασή τους όποια και αν είναι αυτή. Επιπρόσθετα όμως, μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των γονέων όπως είχαν και για τα άλλα

τους παιδιά, οπότε η ένταση και οι συγκρούσεις αυξάνονται. Εντούτοις, αν είχε αρχίσει αργά αλλά σταθερά η προετοιμασία των ίδιων και των παιδιών τους πριν τελειώσει το σχολείο, θα μπορούσαν να αποφευχθούν αυτές οι καταστάσεις. Το παιδί μπορεί να είναι πλέον μεγάλο, η ανεπάρκεια, αναπηρία του όμως δεν το βοηθά να είναι αυτοτελής. Η συναισθηματική κατάσταση που εγείρεται επιπλέον είναι το βασικότερο πρόβλημα που μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις και γκρίνιες μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από το παιδί με ειδικές ανάγκες. Σ' αυτό το στάδιο έρχεται η ενηλικίωση του ατόμου, η οποία δεν συνοδεύεται με αυτοτέλεια όπως των άλλων παιδιών ή των αδερφών.

Πολλές φορές, η συνεχής εξάρτηση αρχίζει να εγείρει εκνευρισμό και κούραση και στις δύο πλευρές. Επίσης, αρχίζουν να αναδύονται στην επιφάνεια ζητήματα όπως η σεξουαλικότητα που μπορεί να είχαν καταπιεστεί έως τώρα, αλλά φέρνουν συγχρόνως αμηχανία στους γονείς και τα αδέρφια και απογοήτευση στους ίδιους. Εδώ αρχίζει ένα νέο ταξίδι με μονοπάτια άλλοτε δύσβατα και άλλοτε ευκολοδιάβατα. Πολλοί γονείς θα δοκιμάσουν μεγάλες χαρές και μεγάλες λύπες ταυτόχρονα, όπως άλλωστε και με τα παιδιά που δεν έχουν κάποια υστέρηση, ιδιαιτερότητα, αναπηρία, διαταραχή. Όμως το σημαντικότερο σ' αυτή τη φάση της ζωής τους είναι να αντιμετωπίζουν το παιδί τους ως ανεξάρτητο και «ας εξαρτάται απ' αυτούς». Το τι θα επακολουθήσει εναπόκειται όχι μόνο απ' τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από την προσωπικότητα των μελών της οικογένειας, τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους, τις πεποιθήσεις τους και τις αξίες τους. Η οικογένεια είναι το βασικότερο κύτταρο της κοινωνίας. Συγχρόνως όμως είναι και το «ψυχολογικό υποπροϊόν» μιας συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης (Φρομ, 1972). Ως συνεπαγωγή, η οικογένεια συνιστά το «σχολείο του συναισθήματος», εφόσον οι σχέσεις των μελών της είναι η αγάπη, η μοναδικότητα και το πάθος του ενός για τον άλλο (σχέσεις γονιών-παιδιών-αδερφών).

3.6. Ο ΝΕΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο νέος ρόλος για όλους τους εκπαιδευτικούς όπως διαμορφώνεται στις καινούριες συνθήκες που αναδύονται στο σύστημα της εκπαίδευσης (συνεκπαίδευση), είναι απαιτητικός, δυσχερής και δύσβατος. Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων προβάλλει όσο ποτέ άλλοτε επιτακτική, προκειμένου να εξαλειφθούν και αλλάξουν οι παγιωμένες στάσεις και πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς. Φυσικά, είναι γνωστό τοις πάσι ότι οι περισσότεροι από τους παιδαγωγούς δεν συνηγορούν υπέρ της σχολικής συνεκπαίδευσης των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, διότι πιστεύουν ακράδαντα ότι δεν μπορεί να καταστεί ωφέλιμη (η συνεκπαίδευση), ούτε κοινωνικά ούτε ακαδημαϊκά, για τους μαθητές αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (Salend, 1998). Όπως αναφέρει και η Παντελιάδου (1995: 90-96), οι παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι δεν διαθέτουν το χρόνο, τα προσόντα ή την εκπαίδευση για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ακόμη και όταν δεν είναι αρνητικά διακείμενοι προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα. Συνιστά εντούτοις ενθαρρυντικό γεγονός ότι οι αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, δύνανται να αλλάξουν με την κατάλληλη παρέμβαση, ενώ η επιμόρφωση και στήριξή τους σε σχετικά θέματα ή πεδία εδράζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Εξάλλου, η προθυμία των δασκάλων καθορίζεται πιθανά από τη γνώση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και τεχνικών οργάνωσης συμπεριφοράς, προκειμένου να διδάξουν παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες. Οι παιδαγωγοί χρειάζεται μέσα από την επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους να ενημερωθούν για τον τρόπο που θα συμβάλουν στην πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς και να αλλάξουν στάσεις γύρω από την ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών και την εξατομικευμένη προσέγγιση, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ή λιγότερο ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού. Καίτοι είναι μία μακροχρόνια διαδικασία, όπου η αλλαγή στάσεων δεν επέρχεται μόνο με την επιμόρφωση ή με την εκπαίδευση, αλλά συναρτάται κατά πολύ από τα ίδια τα άτομα που υπηρετούν την εκπαίδευση, τις αρχές τους, τις αντιλήψεις τους και τις πεποιθήσεις τους (Φτιάκα & Συμεωνίδου, 2001: 98-99). Ως εκ τούτου, τα άτομα που επανδρώνουν τα σχολεία και

τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες, εδράζουν ουσιαστικά την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής.

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1985 και εντεύθεν και βάσει των τάσεων που διαμορφώθηκαν στην Ενωμένη Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί δεν έτυχαν υποστήριξης, γιατί η αλλαγή κατέστη σε πολιτικά και κοινωνικά ανώριμες συνθήκες και δίχως να έχουν ερωτηθεί οι άμεσα ενδιαφερόμενοι που ήταν οι εκπαιδευτικοί. Σε μία συζήτηση για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, είναι κατανοητό ότι τον κύριο λόγο έχουν (εκτός από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς τους) οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να κάνουν πράξη την εκπαίδευσή τους. Γι' αυτό και είναι φυσικό και επακόλουθο όταν αυτό δεν καθίσταται δυνατό, να εγείρονται προβλήματα στην πρακτική της συνεκπαίδευσης από τη μη εφαρμογή της πολιτικής φιλοσοφίας του θεσμού. Ουσιαστικά όμως, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ποτέ άλλοτε αντιμετωπίσει ένα παιδί με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα στο γενικό, συνηθισμένο σχολείο, αποποιήθηκαν κάθε ευθύνη όσον αφορά την εφαρμογή και επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Σήμερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνιστά σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής που συντελείται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικών και όχι μόνο παρεμβάσεων, η πολυπλοκότητα του ρόλου που υπηρετεί και οι απαιτήσεις του, καθιστούν τον εκπαιδευτικό αβοήθητο. Το ρόλο του εκπαιδευτικού επιπλέον, πέρα από συγκεκριμένες πολιτικοκοινωνικές συνθήκες τον καθορίζουν οι εξής παράμετροι:

- η επιμόρφωσή του.
- οι προσδοκίες του.
- οι σχέσεις του με όλους τους εμπλεκόμενους του χώρου της Ειδικής Αγωγής.
- η ενδυνάμωσή του.
- οι διδακτικές του δεξιότητες.
- η άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων.
- οι προσωπικές ηθικοσυναισθηματικές του αξίες.

Κατόπιν τούτου, αφού η παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης εναρμονίζεται με τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη και σκέψη, συμβάλλοντας σ' αυτό και η πρόοδος των ειδικών επιστημών της αγωγής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καλείται να καλύψει υψηλότερες απαιτήσεις. Πολλές φορές, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού έχουν

ηθικοσυναισθηματικό χαρακτήρα και υπόκεινται σε ηθική αξιολόγηση. Αφενός η ηθική διάσταση του επαγγέλματος αφετέρου οι πρακτικές καθημερινές δυσκολίες που αναφέρονται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τον οδηγούν τις περισσότερες φορές (το δάσκαλο/παιδαγωγό) σε ακραίες συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να εντάξουμε τους εκπαιδευτικούς βάσει των προαναφερόμενων σε τρεις κατηγορίες:

- ▶ Σ' εκείνους που λειτουργούν καθαρά «δεοντολογικά» στο παιδαγωγικό τους έργο και συνιστούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών.
- ▶ Σ' εκείνους που κρύβουν την ανεπάρκειά τους και παρουσιάζουν μια ψευδή εικόνα προς τα έξω, εκμεταλλευόμενοι το περιθώριο το οποίο προκύπτει από την ηθική διάσταση του επαγγέλματος, επιτελώντας το έργο τους αποκλειστικά στα πλαίσια του καθηκοντολογίου τους.
- ▶ Σ' εκείνους που αναγνωρίζουν την ηθική υποχρέωση του εκπαιδευτικού και τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες, επιχειρώντας να εφαρμόσουν τις πλέον πρόσφορες και αποτελεσματικές μεθόδους, λαμβάνοντας υπόψη την ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ηθικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και επιδιώκουν να τις εφαρμόσουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 116-117).

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να φέρει εις πέρας μια τέτοια γόνιμη διαδικασία πρέπει να προβεί σε προγραμματισμό μιας σειράς παρεμβάσεων στα σχολικά δρώμενα, όπως η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού, η δημιουργία μηχανισμών στήριξής του, ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητά του, η καλλιέργεια πνεύματος στην τάξη συναπαρτιζόμενη από ισότιμα μέλη και ο έλεγχος της δυναμικής των ομάδων στην τάξη προκειμένου να διασφαλισθεί ένα κλίμα αλληλοαποδοχής και να επιτευχθεί η γενικότερη εποπτεία και ο έλεγχος της κείμενης κατάστασης, ώστε να λειτουργήσουν τα παιδιά ελεύθερα, δημιουργικά και αυτόβουλα, διαμορφώνοντας τις δικές τους διαπροσωπικές σχέσεις που θα καθορίσουν και το πλαίσιο μιας γόνιμης μάθησης και κατάκτησης της γνώσης στο κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός:

- **Ψυχολογικός-συμβουλευτικός-υποστηρικτικός**, γιατί έχει ως στόχο να συνεισφέρει στην προσωπική εξέλιξη του μαθητή και στην προσαρμογή του

στο σχολικό περιβάλλον, γνωρίζοντας τι πρέπει να επιδιώκει ή και να αποφεύγει σε επίπεδο διαχείρισης συμπεριφοράς της τάξης.

- **Παιδαγωγικός**, γιατί έχει ως στόχο του τη μετάδοση των γνώσεων με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, μέσα σε ένα κλίμα κατάλληλα διαμορφωμένο από την οικεία ενημέρωση του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού, την παιδαγωγική ευαισθησία, καθώς και τη συντελούμενη πολιτισμική ώσμωση.

Συνεπώς, μέσω των πρακτικών της συνεκπαίδευσης παρέχεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές για την επιτυχή και ισότιμη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ο εκπαιδευτικός ως κύριος εκφραστής της συνεκπαίδευσης, αναλαμβάνει πρωταρχικά μέσω συγκεκριμένων δράσεων που αναπτύσσει σε σχέση με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία να επιτύχει, φέρνοντας εις πέρας τον απώτερο σκοπό της συνεκπαίδευσης (βλ. και Κοσσυβάκη, Μπούζος, 1995). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, αναλαμβάνοντας ουσιαστικά μεγάλη ευθύνη στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Κοντολογίς και εφόσον εκλείπουν τα νομοθετήματα που θα ρυθμίζουν την αντιμετώπιση των διάφορων θεμάτων που προκύπτουν από την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού της συνεκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να επινοεί και να μεθοδεύει εναλλακτικές διδακτικές παρεμβάσεις και να δρα αυτόβουλα, ώστε να υποστηρίξει το κάθε παιδί/μαθητή του ξεχωριστά και αποτελεσματικά (Tomlinson et al., 2003).

Η αποδοχή του παιδαγωγού του «κανονικού-τυπικού σχολείου», είναι ένας σημαντικός παράγων στην αποτελεσματική συνεκπαίδευση εκείνων των ατόμων που παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Γι' αυτό και η επιτυχής έκβαση της συνεκπαίδευσης των ατόμων με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες, συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο υπευθυνότητας που θα επιδείξει ο παιδαγωγός στην εκπαίδευση αυτών των ατόμων και συνδέεται άμεσα με τις απόψεις και στάσεις που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει πρώτα από την κατανόηση των αναγκών της οικογένειας, που συνιστά το πρώτο βήμα προς μια κατεύθυνση αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Σ' αυτή τη σχέση το μεγαλύτερο βάρος το σηκώνει οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από την κατανόηση και την ετεροσυναίσθηση που θα τον χαρακτηρίζει θα πρέπει να κάνει και τους σωστούς

χειρισμούς, αλλά και να αναπτύξει κάποιες σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες. Θα πρέπει λοιπόν να εκκινήσει με την επίγνωση ότι:

- Δεν είναι επαγγελματίας θεραπευτής, δεν βρίσκεται εκεί για να προσφέρει θεραπευτική αγωγή και υποδείξεις και δεν πρέπει να ξεφύγει από τη δική του παιδαγωγική οπτική γωνία. Επίσης, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να οικειοποιηθεί το πρόβλημα, γιατί τότε χάνει την ικανότητά του για σφαιρική και διαυγή θεώρηση.
- Ο ίδιος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ψυχική ηρεμία και να έχει αυτογνωσία.
- Θα πρέπει να παρατηρεί ολόπλευρα και με υπομονή, αλλά και ν' ακούει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.
- Θα πρέπει να είναι καταρτισμένος σε θέματα Ειδικής Αγωγής.
- Σ' ό,τι αφορά το παιδί πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη, εχεμύθεια και ασφάλεια στους γονείς, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή πληροφοριών.
- Θα πρέπει να είναι καλός γνώστης βασικών στοιχείων της Ψυχολογίας, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παρακολουθεί τις ψυχικές μεταπτώσεις των γονέων.
- Η ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων με τους γονείς, θα πρέπει να είναι ειλικρινής και ουσιαστική και όχι μηχανιστική και επαγγελματική. Οι ρόλοι των γονέων και του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμπληρωματικοί προς αυτή την κατεύθυνση, ήτοι να έχει συγκεκριμένες προτάσεις και να παροτρύνει στη συνέχιση μιας φυσιολογικής ζωής στο μέγιστο δυνατό.

Στη σημερινή εποχή, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτικού τον έχει οδηγήσει σε απροσπέλαστες συχνά δυσκολίες, οι οποίες συνοψίζονται κυρίως σε θέματα κατάρτισης και στήριξης. Διεξοδικότερα, οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού σχετίζονται:

- Με την «**εκπαίδευση-επιστημονική κατάρτιση**», όπου η υποβαθμισμένη έως τώρα κατάρτιση των εκπαιδευτικών εγείρει αίσθημα ανεπάρκειας. Συχνά ο εκπαιδευτικός «σκοντάφτει» σε θέματα εντοπισμού ή χειρισμού ενός προβλήματος. Πολλώ δε, επιστρατεύει τη διαίσθηση και την εμπειρία του περισσότερο από τις γνώσεις του. Η Ειδική Αγωγή, επίσης, από την άλλη πλευρά συνιστά ένα χώρο που έχει ακόμη να διανύσει πολύ δρόμο. Όλα αυτά οδηγούν συχνά σε μια στάση αποποίησης του προβλήματος και των ευθυνών

από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν θεωρεί «δική του δουλειά» να επιληφθεί του προβλήματος. Η ενημέρωση, η αλλαγή στάσης και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού, πρέπει να καταστεί υπόθεση τόσο προσωπική όσο και των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

- Με το «**κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο**», εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι προϊόν μιας κοινωνίας με αξίες, στάσεις και ηθικό κώδικα. Πέραν τούτου, είναι πολύ πιθανόν το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού να διαφοροποιείται απ' αυτό των γονέων, με αποτέλεσμα να υφίσταται πρόβλημα ανεύρεσης μιας κοινής γλώσσας και ενός κώδικα επικοινωνίας. Διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς, μεταφράζεται και συνεπάγεται σε διαφορετικά μέτρα για το τι είναι φυσιολογικό ή για το τι είναι αποδεκτό σε διαφορετικές απαιτήσεις, προσδοκίες και χειρισμούς.
- Με τη «**μοναξιά**» του εκπαιδευτικού, καθότι αυτός ο φορέας συγκεντρώνει πάνω του τις προσδοκίες και πιέσεις της κοινωνίας για ένα έργο για το οποίο δεν είναι επαρκώς καταρτισμένος, εξειδικευμένος και εφοδιασμένος. Επιπλέον, αφήνεται μόνος του να αντιμετωπίσει κατά κανόνα τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες που ανακύπτουν από την εκπαίδευση ενός παιδιού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες. Άλλωστε, το αναλυτικό πρόγραμμα ασκεί επιπλέον πιέσεις, ενώ απέναντι σε άλλους επαγγελματίες που θεωρούνται πιο ειδικοί δεν είναι συχνό και σπάνιο το αίσθημα κάποιας μειονεξίας, επειδή δεν τους παρέχουν την αναμενόμενη συμπαράσταση.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που ρυθμίζει τη στάση και τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού είναι το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργείται μέσα σε μια σχολική μονάδα. Παραδείγματος χάριν, μία σχολική μονάδα μέσα στην οποία αναπτύσσονται αλληλοϋποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις, που χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια και επαγγελματισμό, από διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη, παρέχει ένα ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς. Η ίδια σχολική μονάδα και η λειτουργία της επηρεάζονται ασφαλώς από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, όπως αγροτική, βιομηχανική ή αστική περιοχή, με πολιτισμικά ή οικονομικά προβλήματα, με μείωση ή έκρηξη πληθυσμού, με αυστηρά ηθικές αντιλήψεις κ.λπ.

Όσον αφορά τις διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού αυτές προϋποθέτουν ικανές γνώσεις, ώστε να ενεργοποιήσουν νέες στρατηγικές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεργατική διδασκαλία συνιστά ένα παράδειγμα στρατηγικής δράσης

από το δάσκαλο της τάξης και τον ειδικό δάσκαλο/παιδαγωγό στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Κατά τους Carr & Kemmis (2002), η πρακτική και θεωρητική της βάση, καθώς και το σκεπτικό μιας τέτοιας συνεργατικής προσπάθειας, θεωρούνται ανοιχτές και δοκιμαστικές υπό το φως αλλαγής της εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας στο πλαίσιο μίας συμμετοχικής, περιεκτικής εκπαίδευσης, γι' αυτό και η επαγγελματική τους γνώση θεωρείται και κρίνεται αναγκαία. Συνεπώς, η διδασκαλία ανά ζεύγη, η παιδοκεντρική διδασκαλία, το σχέδιο project σε πλαίσιο διαθεματικότητας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μορφές διδασκαλίας που δεν περιθωριοποιούν και δεν αφομοιώνουν, ικανοποιώντας τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) από την πλευρά των εκπαιδευτικών επίσης, καθώς και η άσκηση της δικής τους πολιτικής μέσα στην τάξη, συνιστά μία σημαντική παράμετρο, αφού είναι γνωστό ότι πίσω από αυτό υφίσταται το κρυφό, το αθέατο, το άγραφο αναλυτικό πρόγραμμα. Εξίσου σημαντικό είναι να θέτει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του κριτικά ερωτήματα αναφορικά με το ποιοι είναι οι ευρύτεροι στόχοι που προσπαθεί να επιτύχει με τη διδασκαλία του, όπως και με το «τι διδάσκει», «πώς το διδάσκει» και «γιατί το διδάσκει». Το σχολείο και η σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη, ούτε και οι εκπαιδευτικοί που το υπηρετούν. Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να συνιστά σημείο αναφοράς ο απομονωμένος μαθητής, αλλά οι μαθητές/ομάδες με διαφορετική κοινωνική προέλευση, κουλτούρα, ελπίδες, ενδιαφέροντα, ικανότητες, δυσκολίες και ανάγκες (Giroux, 2004: 61-64).

Ως τώρα, από την πληθώρα οικείων μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί, καθίσταται φανερό ότι οι θεωρίες μάθησης συνυπάρχουν με τις θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης και με τις θεωρίες συμπεριφοράς του παιδιού. Όπως ήδη περιγράψαμε παραπάνω, η πολυπλοκότητα του προβλήματος προδιαγράφει και την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθότι άπτεται όχι μόνο του προβληματισμού που αφορά τη μέθοδο παροχής γνώσεων, αλλά και των πρακτικών συνδιαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων μαθητή-δασκάλου και του τρόπου συνδιαχείρισης αυτών των σχέσεων. Εξάλλου, η διαχείριση των σχέσεων που διαμορφώνονται στο σχολείο, είτε ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είτε ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, αλλά και κατ' ιδίαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της αυτής σχολικής μονάδας, προϋποθέτει ευέλικτες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες συνεκφράζονται και συνδιαγράφονται σε συμπεριφορές και

στάσεις μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Αυτές οι στάσεις και συμπεριφορές διαμορφώνουν τον καμβά πάνω στον οποίο ο μαθητής μαζί με το δάσκαλό του θα κεντήσει, θα προγραμματίσει, θα ζωγραφίσει ή σκισάρει τη σημειολογία της προσκτώμενης γνώσης. Επομένως, η σχολική συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται έτσι από την αλληλεπίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, από τη δυναμική των ανωτέρω και προαναφερόμενων παραγόντων, από την πολιτισμική ώσμωση, καθώς και από το πώς έχει διαμορφωθεί το διασυγκρουσιακό κλίμα αξιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο επίκεντρο όλων αυτών των δυναμικών οι οποίες εκλαμβάνονται *de facto*, ενυπάρχει το παιδί ως δυνητικό ερέθισμα της ικανότητάς του για αντίδραση-απόκριση στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Επίσης, μία άλλη πρακτική που θα πρέπει να εφαρμόζεται αενάως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συμπεριληπτική, συμμετοχική, ενιαία εκπαίδευση, μέσω αυτής (επιμόρφωσης) ανταποκρίνεται στο ρόλο της αποτελεσματικά, αναπτύσσοντας την αλληλεγγύη, την αυτοπεποίθηση και την αυτενέργεια των συμμετεχόντων. Πέραν τούτου, για τη συνεκπαίδευση των παιδιών στη γενική τάξη απαιτείται μια κοινή πολιτική, γεγονός που καθιστά αναγκαία την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο θεωρητικής και πρακτικής τεχνογνωσίας (*know how*). Οι εκπαιδευτικοί επίσης, αποβάλλοντας τυχόν παραδοχές και πεποιθήσεις «περί εκπαιδευτικών δυσκολιών», πρέπει να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες όπου θα εδράζεται η μάθηση των παιδιών. Όπως αναφέρει και ο Freire (2006: 143-159), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τον κόσμο των παιδιών, το σύμπαν των ονείρων τους. Αν θέλουμε να λέμε ότι είμαστε προοδευτικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργήσουμε χαρακτηριστικά όπως η αγάπη, το θάρρος, η ανεκτικότητα, η ασφάλεια, η ταπεινοφροσύνη, η αποφασιστικότητα. Εντούτοις, δεν μπορούμε να σκιαγραφήσουμε το μοντέλο ενός ικανότατου εκπαιδευτικού ορμώμενοι μόνο από βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, διότι αυτό και παράλογο και ουτοπικό είναι, αφού μ' αυτόν τον τρόπο θα προσπαθούσαμε να ακυρώσουμε μια ολόκληρη επιστήμη την εκπαιδευτική ψυχολογία, που οι αρχές και τα συμπεράσματά της έδωσαν ώθηση στην ανθρώπινη σκέψη και προήγαγαν τον προβληματισμό, έτσι ώστε εμείς σήμερα να γνωρίζουμε τουλάχιστον όχι μόνο τι πρέπει να πράττουμε, αλλά και τι πρέπει να αποφεύγουμε. Ουσιαστικά πρόκειται για την πολυπλοκότερη των κοινωνικών επιστημών, διότι άπτεται της συστηματικής

μελέτης του εξελισσόμενου ανθρώπινου οργανισμού, της βελτίωσης και τροποποίησης της συμπεριφοράς του και της παροχής γνώσεων στον υπό ανάπτυξη παιδικο-εφηβικό οργανισμό, όπου τίποτε δεν είναι ίδιο με το χθες και τίποτε δεν είναι ίδιο με το αύριο. Πέραν τούτου, υφίστανται και ποιοτικές διαβαθμίσεις από άτομο σε άτομο τόσο στις καταβολές τους, στην ψυχοσύνθεσή τους, στο πνευματικο-γλωσσικό κεφάλαιό τους όσο και σε επίπεδο περιβαλλοντικών παραγόντων επενέργειας, που ενισχύουν την ιδιαιτερότητα και ιδιομορφία της επιστήμης αυτής και αντίστοιχα της σχολικής πράξης. Κατά συνέπεια, θα ήταν ενδιαφέρον αν σκεφθεί κανείς το πόσο αυτοακυρωτικός και άχαρος θα ήταν ο ρόλος της, αν πράγματι είχε να μας υποδείξει ένα συγκεκριμένο τρόπο διαπαιδαγώγησης και ένα μοντέλο παραγωγής επιτυχημένων παιδιών/μαθητών. Στο πεδίο της μάθησης τώρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη υφίστανται τέσσερα κυρίαρχα στοιχεία και φυσικά η πρόβλεψή του για το τι μπορεί να συμβεί, αν έστω και ένα απ' αυτά δεν λειτουργήσει σωστά:

1. Το υποκείμενο το οποίο ενεργεί, ήτοι **ο μαθητής**.
2. **Ο δάσκαλος** που συμπαρίσταται και ενισχύει τη μάθηση.
3. Τα ερεθίσματα που παρακινούν το μαθητή να αντιδράσει, τουτέστιν **η ύλη για μάθηση**.
4. Η απάντηση στα ερεθίσματα και το τελικό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας, δηλαδή η **μαθησιακή συμπεριφορά**.

Πέραν τούτου, ένας άλλος παράγοντας-κλειδί είναι οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικές ανάγκες), ούτως ώστε να έχουμε επιτυχή συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής, περιεκτικής εκπαίδευσης, τακτικές κατηγοριοποίησης, περιθωριοποίησης και σχολικού αποκλεισμού, συντηρούν, αναπαράγουν και διαιώνίζουν την αρχή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Ο εκπαιδευτικός επομένως, καλείται να αναλάβει ένα νέο διδακτικό ρόλο σε σχέση με τις προσδοκίες που πρέπει να έχει απ' όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες. Βάσει του νέου του ρόλου, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να υιοθετήσει τέτοιους τρόπους εργασίας, ώστε να ασκήσει και να φέρει εις πέρας το έργο του, λαμβάνοντας υπόψη και τους μαθητές της τάξης του οι οποίοι εμφανίζουν προβλήματα και δυσκολίες στη μάθηση (Ainscow, 1998: 32). Αυξάνοντας τις θετικές προσδοκίες για την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών αυτής της ιδιαίτερης

κατηγορίας (με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα) και έχοντας οργανώσει τη διδασκαλία του στα πλαίσια της διαφοροποίησης (*differentiation*), επενεργεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και συμβάλλει επίσης στην κοινωνικοποίησή τους.

Η ιδέα δε του ελλειμματικού πρότυπου που θεωρεί ότι τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες χρειάζονται ειδικές μεθόδους διδασκαλίας λόγω των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και των οικογενειών τους, καταρρίπτεται από την ανάπτυξη της μεγάλης «δυναμικής» αλληλεπίδρασης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998: 180). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να πραγματευθεί όλες εκείνες τις συνιστώσες που επηρεάζουν αρνητικά τον τρόπο σκέψης του στην άσκηση του επαγγέλματός του, και πρώτα απ' όλα να ξεπεράσει τη νοοτροπία ότι η «διαφορά» είναι ελάττωμα, ανεπάρκεια, αναπηρία, υστέρηση. Γι' αυτό η αναθεώρηση ξεκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και διαμορφώνεται στη συνέχεια από άλλους θεσμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις αντιλήψεις του, τις αρχές του, τη στάση του και τις τελικές του αντιδράσεις. Επιπρόσθετα, ακόμη μία σημαντική παράμετρο συνιστά και η αλλαγή της φιλοσοφίας των εργασιακών σχέσεων και πρακτικών που ακολουθεί συχνά το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Όσον αφορά τώρα τη λειτουργική επικοινωνία και τους κοινούς σχεδιασμούς, η άρση της απομόνωσης και του περιορισμού των διδακτικών μοντέλων θεωρείται ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής, περιεκτικής, ενιαίας, συμμετοχικής εκπαίδευσης (Βλάχου κ.ά., 2003: 65).

Σ' ό,τι αφορά τις σχέσεις συνεργασίας, η συνδιδασκαλία και συναξιολόγηση ως μορφή συνεργατικού σχεδιασμού ανάμεσα στους παιδαγωγούς/δασκάλους της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όπως φαίνεται συναντά δυσκολίες δεδομένου ότι:

- Οι σχολικές δομές και πρακτικές χαρακτηρίζονται από ακαμψία.
- Δεν υφίσταται η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γενικών παιδαγωγών για τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης.
- Απουσιάζει παντελώς η συγκεκριμένη πολιτική πάνω στο θέμα αυτό και στο θεσμικό χρονοδιάγραμμα.
- Επίσης, υφίσταται ένας διαχωρισμός του (ειδικού) δασκάλου του τμήματος ένταξης από το δάσκαλο της γενικής τάξης.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες και απαξίωση του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Βασική προϋπόθεση εντούτοις για την προώθηση της

συμμετοχικής, περιεκτικής, ενιαίας εκπαίδευσης, συνιστά η αλλαγή στάσης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πέραν τούτου, αρκετά συχνά εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το θεσμό της παράλληλης στήριξης οι δάσκαλοι των γενικών τάξεων και είναι αρνητικοί σε επίπεδο συνεργασίας με τον ειδικό, ενισχυτή δάσκαλο-παιδαγωγό, ενώ οι δάσκαλοι του τμήματος ένταξης τις περισσότερες φορές απαξιώνονται εφόσον αντιμετωπίζονται ως βοηθητικοί. Επομένως, απαιτείται η ύπαρξη κοινών στόχων και κοινών σχεδίων δράσης, μέσα σε πλαίσια «υγιούς» συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Φυσικά στα πλαίσια αυτών των αλλαγών, η εναρμόνιση του διευθυντή του σχολείου κρίνεται επιτακτική, προκειμένου να ευοδωθούν όλα τα προαναφερόμενα. Ο τρόπος και η προσωπικότητα του παιδαγωγού στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του για την πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορεί να παραγκωνίσει τις προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις του, καθώς και τις προσκολλημένες ιδέες του σε πάγιες πρακτικές του σχολείου. Συχνά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το αίσθημα της απομόνωσης και της εγκατάλειψης, γεγονός που δρα αρνητικά και ανασταλτικά στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου. Η συνεργασία με άλλους φορείς και επαγγελματίες ειδικούς που σχετίζονται με θέματα ειδικών δυσκολιών και προβλημάτων είναι απαραίτητη για τη στήριξη του προγράμματος και την απρόσκοπτη εφαρμογή του. Κοντολογία, είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό η ύπαρξη βοήθειας και στήριξης μέσα στο σχολείο, από ομάδες δράσης, αναστοχασμού και συνεργασίας.

Ως εκ τούτου, απαιτείται να επανεξετάσουμε μέσα στα πλαίσια προώθησης των πρακτικών της συνεκπαίδευσης το ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και την ορθότητα ή μη ύπαρξης των τμημάτων ένταξης. Τα παρακάτω ερωτήματα που εγείρουν προβληματισμούς είναι εύλογα:

- ο Εισακούονται οι διάφοροι προβληματισμοί τους και υποστηρίζεται ο πειραματισμός τους;
- ο Είναι προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί ώστε να εφαρμόσουν την κοινή εκπαίδευση;
- ο Πώς μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και να οργανώσουν τις τάξεις τους, ούτως ώστε να παρέχουν μάθηση σε όλους τους μαθητές τους;
- ο Ενθαρρύνονται οι δάσκαλοι στο να ανακαλύπτουν νέους τρόπους και δυνατότητες άσκησης του έργου τους;

- ο Η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, συνιστά για τον εκπαιδευτικό ουτοπία ή προϋπόθεση παιδαγωγικών αντιλήψεων, γνώσεων και επιστημονικής ελευθερίας;

Βάσει των προαναφερόμενων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης που καλείται να εφαρμόσει πρέπει να «ενδυναμωθεί», ώστε να αποκτήσει επαγγελματισμό και αυτονομία. Στα πλαίσια της ενδυνάμωσης πρέπει να ενθαρρύνεται η εφευρετικότητα και να προωθούνται οι εναλλακτικές προτάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς οι «έτοιμες συνταγές» δεν είναι αυτές που επιλύουν τα προβλήματα. Επίσης, μέσα από τις κοινές προσπάθειες και τις διαδικασίες αναζήτησης και επεξεργασίας ως παράγοντα μάθησης, αποκτούμε επαγγελματική αποτελεσματικότητα και στάση. Όσον αφορά την εκπαίδευση σε συνεργασία με τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τους γονείς τους, η ενδυνάμωση προσφέρει σημαντικούς προβληματισμούς και προσανατολισμούς. Η ενδυνάμωση εντούτοις, οφείλει να συνιστά για τον ειδικό παιδαγωγό ένα διαρκές ζητούμενο και μέλημα (Σούλης, 2001: 39-50). Μολαταύτα, η απόκτηση κουλτούρας συνεκπαίδευσης για κάθε εκπαιδευτικό, οφείλει να αποτελεί μέλημα ανεξαρτήτως εάν υπηρετεί τη γενική ή ειδική αγωγή (βλ. και Chow et al., 1999). Εξάλλου στις μέρες μας δεν πρέπει να ξεχνάμε, αλλά αντιθέτως πρέπει να αντιμετωπίζουμε το χώρο της εκπαίδευσης ως ένα χώρο «συνάντησης των πολιτισμών». Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επίσης, προϋποθέτει την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε μειονοτικές και μειονεκτικές ομάδες. Ως ένα μωσαϊκό η σχολική τάξη και αποτελούμενη από παιδιά αλλοδαπών, οικονομικών μεταναστών, παιδιά φτωχών κοινωνικά στρωμάτων, παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες, συνιστά πρόκληση για τον κάθε εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει συγχρόνως κοινωνικό, υπαλληλικό και παιδαγωγικό ρόλο. Συνεπώς κατά την ενταξιακή του διδασκαλία και λόγω των αλληλοσυγκρουόμενων προσδοκιών των ομάδων αναφοράς, ο εκπαιδευτικός εισέρχεται σε διλήμματα σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα, καθώς και σε ηθικά διλήμματα (Ματσαγούρας, 2001: 258).

Αν θέλουμε να επιτύχουμε ώστε να αλλάξουν τα σχολεία προς το καλύτερο, θα πρέπει να αντιστραφεί και να μεταλλαχθεί η γνώση, η κατανόηση, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις όλων των φορέων και δη των εκπαιδευτικών που έρχονται σε καθημερινή επαφή και τριβή με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες

δυσκολίες. Ως εκ τούτου, ένα από τα βασικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά και προσόντα που πρέπει να φέρουν οι παιδαγωγοί εάν θέλουν να επιτύχουν στο έργο της συνεκπαίδευσης είναι και η απαιτούμενη πίστη σ' αυτό που πράττουν. Σ' ένα καθ' όλα μη ευνοημένο πλαίσιο στήριξης του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση εφαρμογής της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής, ενιαίας πολιτικής, δυνάμεθα να πούμε συμπερασματικά ότι η λύση έγκειται στον αναθεωρημένο ρόλο του εκπαιδευτικού:

- Ενός εκπαιδευτικού-επαγγελματία που θα είναι ευέλικτος στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών και ικανός ώστε να παίρνει μόνος του τις αποφάσεις που τον αφορούν.
- Ενός εκπαιδευτικού που είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του σχολείου και του μαθητή, καθώς και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη στην καθημερινή σχολική πρακτική, λαμβάνοντας υπόψη του τα μηνύματα των καιρών, και όχι ενός εκπαιδευτικού εντολοδόχου της κρατικής εξουσίας ή της πολιτείας που τηρεί τυφλά και άκριτα τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαίδευσης για τη μετάδοση ακριβώς προκαθορισμένων και ελεγχόμενων γνώσεων και αξιών (Ξωχέλλης, 1997/98: 12).
- Ενός ερευνητή, επαγγελματία, στοχαζόμενου, μεταρρυθμιστή ή καινοτόμου εκπαιδευτικού, που οφείλει να συνδυάζει τις εξειδικευμένες γνώσεις και την τεχνική, με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας (Παπαναούμ, 1994: 112).

Βέβαια, μόνο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και από την ενδυνάμωση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να προκύψει ο ενδυναμωμένος ρόλος του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, το παραπάνω μπορεί να συντελεστεί μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου, με ατομική και συλλογική ευθύνη, με αναστοχαστική και αυτοκριτική διάθεση, στην προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής πρακτικής δια μέσου της συνεργατικής έρευνας-δράσης που ενοποιεί θεωρία και πράξη μέσα από τη διαλεκτική τους σχέση, καθιστώντας όλα τα προαναφερόμενα εφικτά (Carr & Kemmis, 2002: 56-57, 167, 199, 243, 274). Η συγκεκριμένη πρακτική προϋποθέτει αναοροθέτηση των λειτουργιών του σχολείου, αλλά και αναστοχασμό από τους εκπαιδευτικούς του επαγγελματικού τους ρόλου. Πλέον το σχολείο δεν θα συνιστά μόνο χώρο μάθησης και αγωγής των μαθητών,

αλλά και χώρο συνεργασίας και δράσης της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν το χώρο και το χρόνο μέσα στο σχολείο να διαβουλεύονται και να σχεδιάζουν τρόπους εκπαιδευτικής δράσης, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στη θεώρηση του ανθρώπου ως όλου και να αποδέχεται το βασικό υπαρξιακό δικαίωμα για συνύπαρξη χωρίς διαχωρισμούς, δηλαδή ενός συμμετοχικού, περιεκτικού, ενιαίου, συμπεριληπτικού σχολείου για όλους χωρίς αποκλεισμούς. Η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικά μαθησιακά προβλήματα μπορούν να αλλάξουν προς τη θετική πλευρά, αν τα σχολεία δώσουν προτεραιότητα σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν τη συνεκπαίδευση και ενισχύουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές οι παιδαγωγοί εκφράζουν αμφιλεγόμενες απόψεις και προβληματισμούς ελέω αυτής της ανησυχίας τους, υπαγορεύοντας ουσιαστικά την ανάγκη ύπαρξης ενισχυμένης στήριξης των εκπαιδευτικών με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και με εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως και με την παροχή όλων των αναγκαίων μέσων και υπηρεσιών που θα διευκόλυνε το έργο τους.

Διαφαίνεται λοιπόν απ' τα προαναφερόμενα ότι η παιδαγωγική που απευθύνεται στο «πολύ-ειδικό» περιβάλλον του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα σήμερα, υπόκειται περισσότερο από κάθε άλλη φορά στους νόμους της τέχνης. Άλλοι τη γνωρίζουν και την ασκούν καλά, άλλοι λιγότερο καλά και άλλοι ερασιτεχνικά. Αν μάλιστα αποδεχτούμε ότι η παιδαγωγική είναι τέχνη «του μανθάνειν, του συγγράφειν και του διδάσκειν», τότε ο εκφραστής της τεχνικής αυτής πρέπει να ταυτίζεται με τον ανήσυχο εκπαιδευτικό που επιζητεί τη συχνή ενημέρωσή του για τα εκπαιδευτικά δρώμενα (μέσα από τη συμμετοχή του σε επιστημονικά συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες, προγράμματα επιμόρφωσης κ.λπ.), που επιδιώκει ταυτόχρονα να γνωρίζει τον τρόπο συγγραφής και έρευνας οικείων θεμάτων για να μπορεί να εμβαθύνει και να αναλύει στους μαθητές του τον τρόπο συγγραφής των εγχειριδίων τους, που τους μυεί στην έρευνα, που τους αποσπά το θαυμασμό για ό,τι εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο και ό,τι υποφαίνεται, που τους εξηγεί τη λογική επιλογής, κατανομής και διδασκαλίας της ύλης και μέσα σε ένα αγαστό κλίμα συνεργατικότητας και σύμπραξης προσπαθεί να διευκολύνει την κατανόηση και κατάκτησή της στην κοινωνία της γνώσης του αιώνα που διανύουμε. Κατά συνέπεια, πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή και κυρίως

στο μαθητή με ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητα τη δυνατότητα να προβληματίζεται σχετικά με το τι προσφέρει το κάθε διδασκόμενο μάθημα και ποια είναι η σκοπιμότητά του, και σε συνάρτηση με το μέλλον του να τον προσεγγίζει διεπιστημονικά και να αναγάγει την παρεχόμενη γνώση σε δύναμη πράξης όχι μόνο στο σήμερα, αλλά και σε προοπτική του αύριο.

Σύμφωνα με τη γνωστή προτροπή του Freire (1970b) προς τους εκπαιδευτικούς, «...αυτό που προτείνω είναι ο βαθύς σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών, μια πολιτισμική ταυτότητα που σημαίνει σεβασμό στη γλώσσα του άλλου, το χρώμα του, το φύλο του, την κοινωνική του τάξη, τη σεξουαλική του προτίμηση και την πνευματική του ικανότητα». Ολοκληρώνοντας, σε πρακτικό επίπεδο θα λέγαμε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός που δρα στο σύγχρονο σχολείο και σε μία κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, έχει το καθήκον να διατυπώνει και να υλοποιεί εναλλακτικές προτάσεις για μια δημιουργική συνεκπαίδευση στο νέο περιβάλλον της ετερότητας και της δύναμει πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στον τόπο μας. Σ' αυτό το στοίχημα δοκιμαζόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί, διακατεχόμενοι ωστόσο από αισθήματα αισιοδοξίας, υπευθυνότητας και προοπτικής, που προδικάζει τη θετική έκβαση αυτού του εγχειρήματος.

3.7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑΣ ΤΩΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ο οποίος πλαισιώνει τη συμπεριληπτική, συμμετοχική διαδικασία είτε συνεργαζόμενος μέσα στην τάξη με τον παιδαγωγό της γενικής εκπαίδευσης είτε εκτός τάξης στο τμήμα ένταξης, είναι σύνθετος και χαρακτηρίζεται από ρευστότητα. Το παραπάνω τεκταίνεται γιατί ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού συναρτάται από τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών που εντάσσονται στο γενικό, ενιαίο σχολείο. Αρχικά, ο ειδικός παιδαγωγός/σύμβουλος θα πρέπει να έρθει σε πολύ καλή επαφή με το περιβάλλον του μαθητή και να έχει επίγνωση για:

- Τη διάρθρωση της οικογένειας, ήτοι την ύπαρξη άλλων αδερφών, όπως και τη σειρά γέννησης του παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες. Ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να έχει οπωσδήποτε μια σαφή εικόνα του ιατρικού ιστορικού του

παιδιού και των θεραπευτικών προγραμμάτων που ενδεχομένως παρακολουθεί. Αυτή η διαδικασία το βοηθά να προσεγγίζει το ημερήσιο οικογενειακό πρόγραμμα, αλλά και τις επιπλέον δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Λόγου χάριν, ένα παιδί που έχει ανάγκη να διαθέσει κάποιες ώρες την ημέρα σε κάποια νοσοκομειακή μονάδα είναι φυσικό να έχει επιπλέον μειωμένη απόδοση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ η υπόλοιπη οικογένεια φορτίζεται με επιπλέον κούραση και απώλεια διαθέσιμου χρόνου. Κάποια φάρμακα επίσης που ενδεχομένως να παίρνει το παιδί, επενεργούν στην ικανότητά του για συγκέντρωση, μνήμη και γενικά στις γνωστικές του λειτουργίες (Σάλτζμπεργκερ κ.ά., 1996).

- Γενικά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, καθότι η ύπαρξη και μόνο ενός παιδιού με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα εγείρει οικονομική επιβάρυνση στην οικογένεια. Όταν η οικογένεια αδυνατεί να ανταπεξέλθει οικονομικά, αισθάνεται ότι δεν προσφέρει το καλύτερο στο παιδί κι αυτό εγείρει συναισθήματα ανεπάρκειας, εγκατάλειψης και απογοήτευσης, γιατί οι παροχές και τα προγράμματα δεν είναι επαρκή.
- Το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις αρχές, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις στάσεις, τα ηθικά σχήματα, τους δεσμούς, τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια. Ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να ανταποκρίνεται σ' αυτό που η ψυχανάλυση ονομάζει εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, και για να μπορέσει να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να το γνωρίσει καλά και να το προσεγγίσει χωρίς να έρθει σε αντιπαράθεση ή σύγκρουση με το δικό του εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς (Κοσμίδου-Γαλανουδάκη, 1996). Διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να συνεπάγεται διαφορετική θεώρηση, ανοχές και χειρισμούς απέναντι σ' ένα πρόβλημα.

Μολαταύτα, το μεγαλύτερο πρόβλημα στα συμπεριληπτικά, περιεκτικά σχολεία είναι η ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών/μαθητών με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, γιατί αυτά είναι που καθίστανται πιο δύσκολα αποδεκτά. Ως εκ τούτου, η δουλειά του ειδικού παιδαγωγού είναι αναγκαία για να δείξει ότι αυτά τα παιδιά δύνανται να εισέλθουν στο κανονικό, τυπικό, ενιαίο σχολείο, και ότι υπάρχουν τρόποι προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητές

τους. Στα σχολεία συνεκπαίδευσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά προσφέροντάς τους μια ειδική αγωγή, παρόλο που αυτά τα παιδιά θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος του σχολείου και μπορούν να συμμετέχουν στα άλλα μαθήματα της τάξης τους κανονικά. Συνεπώς, ο ειδικός παιδαγωγός του συμπεριληπτικού σχολείου αποκτάει κάποια εμπειρία, ούτως ώστε να μπορέσει να βοηθήσει πιο πολύ τους μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες στην κανονική τάξη. Επιπλέον, ο ειδικός παιδαγωγός έχει ως μέλημά του την πλήρη επίβλεψη της πολιτικής του σχολείου αναφορικά με το τι διενεργεί το σχολείο για τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας και πώς το εφαρμόζει. Γι' αυτό και οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν κάποια ειδική-εξειδικευμένη εκπαίδευση και πολύ μεγάλη πείρα. Στα σχολεία συνεκπαίδευσης ο ειδικός παιδαγωγός είναι πάρα πολύ χρήσιμος για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, γιατί ουσιαστικά είναι ο υπερασπιστής και συνήγορος των συγκεκριμένων παιδιών. Πλέον, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης του γενικού, περιεκτικού σχολείου, διαφαίνεται μία γόνιμη αλλαγή στο κλίμα και τις εξελίξεις του σχολείου, η οποία οφείλεται στο νέο ρόλο που προκύπτει για τους παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής. Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο σχολείο συνεκπαίδευσης είναι να υποστηρίξει τους παιδαγωγούς της γενικής αγωγής στην τάξη, έτσι ώστε να επιτύχουν στην προσπάθεια μάθησης και διδασκαλίας των παιδιών με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα.

Η συνεργασία και η συνύπαρξη μεταξύ του παιδαγωγού της ειδικής και της γενικής αγωγής είναι επιτακτική, επειδή και οι δυο τους συνεισφέρουν εξίσου στη διαδικασία της συμπεριληπτικής, περιεκτικής εκπαίδευσης. Πέραν τούτου, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να έχει γνώση σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού, να γνωρίζει το πώς μαθαίνουν αυτά τα παιδιά και να ξέρει να μετέρχεται τις πιο κατάλληλες και διαφορετικές μεθόδους ανάλογα με την ιδιαίτερη περίπτωση του κάθε παιδιού. Διακριβώνουμε επομένως, ότι χρειάζεται να συγκεράσουμε και να συγχωνεύσουμε αυτές τις δύο πηγές γνώσεων και πείρας, έτσι ώστε να έχουμε τα βέλτιστα αποτελέσματα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Το έργο του ειδικού παιδαγωγού είναι να συνεισφέρει το δάσκαλο της τάξης στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και στρατηγικών που βοηθούν στη συνεκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Προφανώς όμως, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν θεωρούνται ειδικοί που αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη για τις δυσκολίες, ανεπάρκειες των παιδιών, αλλά είναι συνεργάτες που

μοχθούν και συμβάλλουν μαζί με το δάσκαλο της τάξης προκειμένου να βρουν κατάλληλες λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Porter, 1994). Επιπρόσθετα, οι παιδαγωγοί της ειδικής αγωγής είναι επιφορτισμένοι με το έργο της επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολείου, καθώς και με το έργο της δημιουργίας περιβάλλοντος στήριξης στο σχολείο, προβαίνοντας σε υποδειγματικές διδασκαλίες για τις νέες πρακτικές στην τάξη. Συνεπώς, για την αποτελεσματική εφαρμογή των προαναφερόμενων χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, όπως και ένα θετικό κλίμα εργασίας προς τις νέες μεθόδους.

Δεδομένου τούτου, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι να σκέφτεται και να προτείνει τρόπους με τους οποίους τα διάφορα μέσα και υλικά θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στην κάθε περίπτωση ξεχωριστά των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες. Φυσικά θα πρέπει να ελέγχει αενάως και επισταμένα εάν αυτοί οι τρόποι βελτιώνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση των ατόμων που φέρουν κάθε είδους ανεπάρκεια, δυσλειτουργία. Εν ολίγοις, συνιστά το έρεισμα του παιδαγωγού της κανονικής τάξης, προκειμένου να εφαρμόσει (ο παιδαγωγός της κανονικής τάξης) το πρόγραμμά του στα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες στα σχολεία της συνεκπαίδευσης απερίσπαστα και αποτελεσματικά, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι θα του παρασχεθεί η οποιαδήποτε βοήθεια στα διάφορα προβλήματα που θα ανακύψουν και θα άπτονται των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Παράλληλα και ο παιδαγωγός της γενικής αγωγής αισθάνεται πιο σίγουρος και αποτελεσματικός για το έργο που επιτελεί, διδάσκοντας παιδιά με και χωρίς ειδικά προβλήματα στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού, συμπεριληπτικού σχολείου. Γι' αυτό και οι παιδαγωγοί της γενικής αγωγής πρέπει να εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, δουλεύοντας παράλληλα μ' αυτούς σε σχέση με τα προβλήματα που ταλανίζουν τα άτομα με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, συνύπαρξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας αλληλοαποδοχής, έτσι ώστε να έχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Στον αντίποδα όμως αυτής της συλλογιστικής, οι παιδαγωγοί/δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πρέπει να πείσουν τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ότι διακρίνονται από επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση, από αξίες, αρχές, αντιλήψεις και στάσεις, καθώς και ότι φέρουν το γνώρισμα της ενσυναίσθησης, που συνεπάγεται ότι έχουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του ανθρώπου που επιτελεί το συγκεκριμένο έργο.

Τούτων δοθέντων, πρέπει να αναφέρουμε ότι τόσο οι παιδαγωγοί της γενικής αγωγής όσο και οι παιδαγωγοί της ειδικής αγωγής, απαιτείται να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες σε τομείς όπως η οργάνωση, η συμβουλευτική και η επικοινωνία, που από μόνες τους αυτές οι δεξιότητες προϋποθέτουν μία ενδεδειγμένη βελτίωση του προσωπικού. Όλα τα προαναφερόμενα θέματα στο γενικό, συμμετοχικό σχολείο, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα μιας θετικής στάσης απ' όλο το προσωπικό του σχολείου προς την κατεύθυνση αλλαγής και την αέναη βελτίωσή του.

Οι βασικοί άξονες του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι Thomas et al. (1998) είναι οι εξής:

- Ο ειδικός παιδαγωγός ενημερώνει για τις νέες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και προοπτικές της συνεκπαίδευσης, διερευνά την εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου που επιχειρείται η συνεκπαίδευση και συζητά εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές που θα διευκολύνουν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης.
- Ο ρόλος του επεκτείνεται στο σύνολο της ομάδας και δεν περιστέλλεται μόνο στο μαθητή ή τους μαθητές που συνεκπαιδεύονται. Άλλωστε, μπορεί να παρέμβει άμεσα, όταν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας αναφύονται μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες από τους άλλους μαθητές. Επιπλέον, οι δύο εκπαιδευτικοί μπορούν πολλές φορές να εναλλάξουν τους ρόλους τους και ο ειδικός παιδαγωγός να διδάξει μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης (γενικός παιδαγωγός) να διδάξει μια μικρότερη.
- Ο ειδικός παιδαγωγός μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης εμπλέκονται από κοινού στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σ' αυτή, ενώ παράλληλα συζητούν προτάσεις βελτίωσης ή αναθεώρησής της.
- Ο ένας εκπαιδευτικός δεν περιορίζει τον άλλον, επειδή οι ρόλοι του ειδικού παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού της τάξης είναι ισότιμοι. Συνεπώς, ο ειδικός παιδαγωγός μελετά μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης το αναλυτικό πρόγραμμα της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία επιχειρείται η συνεκπαίδευση και καταρτίζουν από κοινού το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τους όχι μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με

ανεπάρκεια, αναπηρία, αλλά και του συνόλου των μαθητών. Στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή ο ειδικός παιδαγωγός αναλάμβανε εξ ολοκλήρου τους μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες, η παρουσία του και μόνο θα ενίσχυε τις πρακτικές διαχωρισμού τους και θα δυσχέραινε την πλήρη και κοινωνική ένταξή τους.

- Ο ειδικός παιδαγωγός έρχεται σε επαφή με τους υπόλοιπους φορείς που εμπλέκονται στη συμπεριληπτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα (ειδικούς που ασχολούνται με τους μαθητές εκτός σχολείου, υπηρεσίες υγείας, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, κέντρα κοινωνικής φροντίδας κ.λπ.). Επίσης, καλείται παράλληλα να προσπορίσει τις ερευνητικές του προτάσεις και να συνεργάζεται με τις υπηρεσίες των διάφορων υπουργείων, στα πλαίσια ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και παραγωγής πλειομορφικού διδακτικού υλικού.
- Τέλος, ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει τη συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην κοινωνική και σχολική ένταξη. Προετοιμάζει τους γονείς των μαθητών χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες να αποδεχτούν την από κοινού φοίτηση και συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές που χαρακτηρίζονται από διάφορες ιδιαιτερότητες. Επιπρόσθετα, συζητά με τους γονείς των παιδιών με ανεπάρκεια, αναπηρία τις δυσκολίες και προκλήσεις της συνεκπαίδευσης, και προτείνει λύσεις στους προβληματισμούς τους. Συγχρόνως, μπορεί να οργανώσει κοινές ομάδες γονέων αν αυτό κρίνεται εφικτό, όπου θα συζητηθούν οι γενικοί προβληματισμοί σε σχέση με εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα.

Ως εκ τούτου, όταν θέλουν οι ειδικοί παιδαγωγοί να δείξουν αποτελεσματικές μεθόδους για παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, τότε ο καλύτερος τρόπος είναι να τις δείξουν και εφαρμόσουν στην τάξη, σε συνεργασία με τον παιδαγωγό της τάξης. Γι' αυτό και ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να παρέχει στους μαθητές μέσω της κατάρτισής του ποικίλες δυναμικές με τη μορφή πολύπτυχου και ελκυστικού υλικού, με διαφοροποιημένες προοπτικές και με τη μορφή διαφορετικών μοντέλων εργασίας, οι οποίες να ενεργοποιούν τη διαδικασία παραγωγής, κατανόησης και γνώσης της πραγματικότητας. Εφόσον όμως η σύσταση των τάξεων συνεκπαίδευσης παρουσιάζει διευρυμένη μαθησιακή ετερογένεια σε σχέση με τις «συνηθισμένες τάξεις», η προαναφερόμενη γενική ικανότητα του

ειδικού παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διεξαγωγή του μαθήματος στις τάξεις των συμπεριληπτικών, περιεκτικών σχολείων. Ο ειδικός εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του οι οποίες άπτονται της κοινωνικής μάθησης και συμπεριφοράς, αξιολογείται καθημερινά στο κατά πόσον έχει καταφέρει να μετατρέψει το συμπεριληπτικό σχολείο και συγκεκριμένα τις τάξεις σε ένα ζωτικό χώρο για κάθε παιδί με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ιδιαίτερα, όταν μέσα σ' έναν ζωτικό χώρο αναπτύσσονται δρώμενα στα οποία κάποιος μαθαίνει να μαλώνει και να ηρεμεί, να βρίσκει φίλους και συνεργάτες και εάν το κρίνει αναγκαίο να απομακρύνεται απ' αυτούς, μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρουσες εμπειρίες τόσο μόνος του όσο και με άλλους. Επομένως, από τον ειδικό εκπαιδευτικό απαιτούνται ιδιαίτερα και ποικίλα προσόντα προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, ξεκινώντας από την παιδαγωγική του φαντασία, περνώντας στην ανάπτυξη ενός προσωπικού στυλ δράσης και καταλήγοντας στην ικανότητα να είναι εγγυητής ενός πλαισίου κανόνων, στάσεων και αρχών.

Στην προσπάθεια μετασχηματισμού του ελληνικού σχολείου σε ένα σχολείο συνεκπαίδευσης, ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να διαδραματίσει ένα ουσιαστικό ρόλο, οφείλοντας να πλαισιώνει (ο ειδικός παιδαγωγός) τον παιδαγωγό της γενικής τάξης και επιχειρώντας να επιλύει ποικίλα οργανωτικά και παιδαγωγικά προβλήματα, τα οποία αναφύονται εξαιτίας της μετατροπής της συνηθισμένης τάξης σε μία τάξη συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2002: 236). Επίσης, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι στο νέο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης σ' ένα συμμετοχικό, συμπεριληπτικό σχολείο, οφείλει να παρέχει και να εισφέρει τη βοήθειά του σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε αυτούς με ιδιαίτερες δυσκολίες, ανεξάρτητα εάν πρόκειται για βραχυπρόθεσμη ειδική υποστήριξη. Επιπλέον, έχει να αντιμετωπίσει τις διάφορες αμφισβητήσεις και πιθανόν αρνήσεις του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος, όπως και να αποδείξει στους διάφορους εταίρους της εκπαιδευτικής κοινότητας και διαδικασίας την αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης. Ακόμη μία άλλη συγκεκριμένη και ξεχωριστή πτυχή και ιδιότητα του ειδικού παιδαγωγού είναι να διδάσκει όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα ο δάσκαλος της γενικής αγωγής να παρατηρεί ή να συμβεί το αντίθετο ούτως ώστε να καταστεί η ανατροφοδότηση εφικτή, γι' αυτό και απαιτείται ο σχεδιασμός να έχει εκπονηθεί από κοινού. Ο ειδικός παιδαγωγός/εκπαιδευτικός επίσης, εκπονεί και παρουσιάζει κάποια εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κοντολογίς, ο ειδικός παιδαγωγός συνιστά

ένα είδος σεμιναρίου για τους παιδαγωγούς των κανονικών τάξεων, όπου τους αναγκάζει να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, να αναπτύξουν τις τεχνικές τους για το πώς θα τα βοηθήσουν και να διαμορφώνουν στο μυαλό τους πιο ξεκάθαρα την αντίληψη για το πώς είναι ο κάθε μαθητής, ανακαλύπτοντας τα μέσα προκειμένου να τους βοηθήσουν.

Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού προσφέρεται η ευκαιρία και η δυνατότητα στους παιδαγωγούς της τάξης να συζητήσουν διάφορα θέματα αναφορικά με τη συμπεριφορά τους, καθώς επίσης και για το ρόλο που διαδραματίζουν οι στάσεις και τα συναισθήματά τους σ' αυτήν τη συμπεριφορά. Πιστεύουμε όμως ακράδαντα ότι ο κύριος ρόλος των ειδικών παιδαγωγών είναι να εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα θα έχουν τα δικαιώματά τους στο συμπεριληπτικό, συνεκτικό σχολείο. Κατόπιν τούτου, πρέπει ο ειδικός παιδαγωγός να καταστεί η γέφυρα, δηλαδή το μέσο που θα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ του γονιού και του σχολείου. Αν και πολλές φορές (οι ειδικοί παιδαγωγοί) λειτουργούν ως πηγή πληροφόρησης για τους γονείς, ωστόσο ο κύριος ρόλος τους και η ουσία είναι ότι συνιστούν τους συνηγόρους των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Επίσης, άλλη μία πολύ σημαντική και κρίσιμη διάσταση της ιδιότητας του ειδικού παιδαγωγού είναι να επιμορφώνει εσωτερικά τους δασκάλους στα τυπικά, ενιαία σχολεία με ένα ανεπίσημο τρόπο, δηλαδή να κανονίζει συναντήσεις προσωπικού μέσα στα σχολεία, να οργανώνει σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα (Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου, 1999: 63). Εντούτοις, εκείνο που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι ακόμη και μία κουβέντα μπορεί να μετεξελιχθεί σε ένα είδος επιμόρφωσης, καθότι η εσωτερική επιμόρφωση αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των παιδαγωγών και το να μοιράζεσαι τις ιδέες σου με ένα παιδαγωγό/δάσκαλο της γενικής αγωγής στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, για το τι διαδραματίζεται με ένα παιδί και πώς μπορεί να βελτιωθεί, συνιστά και αυτό μία άρρητη επιμόρφωση. Φυσικά, ένα από τα τελευταία στοιχεία που χαρακτηρίζουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού είναι και η «εξειδικευμένη συμβουλή», βάσει της οποίας τα συμμετοχικά, ενιαία σχολεία θα ζητήσουν από τον ειδικό παιδαγωγό να παρέχει και την αντίστοιχη αξιολόγηση. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα τεστ οργάνωσης ή οποιοδήποτε τεστ που άπτεται των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που φέρει ο μαθητής με τις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Εν συνεχεία, ο ειδικός παιδαγωγός είναι υποχρεωμένος να συντάξει μια λεπτομερή αναφορά για όλα όσα

έχει δει και διακριβώσει αναφορικά με τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας και να συμπληρώσει το ατομικό δελτίο για τις ανεπάρκειες, ανάγκες του παιδιού. Το ιδανικό θα ήταν η συνεργασία μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού και του σχολείου να επιφέρει κάποια αλλαγή. Λόγου χάριν, στην περίπτωση που ο ειδικός παιδαγωγός έχει βοηθήσει ένα παιδί για πρώτη φορά, θα ήταν δόκιμο και εφικτό ο παιδαγωγός της γενικής αγωγής να έχει κατανοήσει πώς θα βοηθήσει το επόμενο παιδί, ώστε να μη χρειαστεί να ξανακαλέσει τον ειδικό παιδαγωγό πάλι προς βοήθεια για επίρρωση του διδακτικού και μαθησιακού του έργου. Μ' αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στο συμπεριληπτικό, συμμετοχικό σχολείο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα διάφορα ζητήματα και προβλήματα που ανακύπτουν στους κόλπους του.

Όταν πρέπει να ονομάσουμε κάποιον ως ειδικό παιδαγωγό, πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας κάποιες ιδέες. Το να είναι αποδεδειγμένα καλός παιδαγωγός είτε στο κανονικό, συνηθισμένο σχολείο είτε στην ειδική αγωγή, συνιστά το πρώτο κριτήριο. Το δεύτερο κριτήριο είναι να γνωρίζουμε ότι πρόκειται για κάποιον που έχει επιδείξει προσήλωση και ενδιαφέρον στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Πέραν τούτων, το πιο σημαντικό προσόν που συνιστά και το τρίτο κριτήριο είναι η ικανότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει και διακρίνει τον ειδικό παιδαγωγό στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η ικανότητα λοιπόν στη διαπροσωπική επικοινωνία, δηλαδή να μπορείς να διαπραγματεύεσαι αλλά και να είσαι πεισματάρης, συνιστά το ύψιστο και το πιο κατάλληλο προσόν. Συνεκπαίδευση συνεπάγεται ότι το παιδί με ειδικές ιδιαιτερότητες που θα φοιτήσει στο κανονικό, ενιαίο σχολείο, πρέπει να μπορέσει να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του σχολείου και προς αυτή την κατεύθυνση θα συμβάλει ο ειδικός παιδαγωγός. Κατά συνέπεια, εκείνο που πρέπει να καταστεί αντιληπτό και κατανοητό είναι ότι ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού σχολείου δεν θα μεταφέρει το πρόβλημα μαζί του για να το λύσει μόνος του καταθέτοντας μετά τις ανάλογες λύσεις, αλλά θα το αποθέσει εκεί που υφίσταται και θα συμμετέχει κι αυτός στη διαδικασία λύσης του προβλήματος μαζί με τον παιδαγωγό του τυπικού, συνηθισμένου σχολείου. Γι' αυτό και τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες θα πρέπει να επιλύονται εκεί που υφίστανται, τουτέστιν μέσα στα ενιαία, κανονικά σχολεία. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει έως τώρα, πιστεύουμε ότι συνιστά ακράδαντο και αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα του κάθε μαθητή και δη αυτού με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες να

συνεκπαιδεύεται με τους συνομήλικούς του, γι' αυτό και απαιτείται αλλαγή στάσης εκ μέρους όλων μας ειδικά αν ξέρουμε και γνωρίζουμε ότι κάποιο ειδικό σύστημα έχει τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Διεκπεραιωτής και αρμόδιος για όλα αυτά είναι ο ειδικός παιδαγωγός, όπου μέσα από την προσήλωση σ' αυτές τις ιδέες και στη βασική αρχή των ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων επιχειρεί να φέρει εις πέρας τη συγκεκριμένη αποστολή. Η έσχατη ικανότητα και ιδιότητα που πρέπει να έχει ο ειδικός παιδαγωγός είναι το χιούμορ. Πολλές φορές, ο ειδικός παιδαγωγός θα πιάσει τον εαυτό του να πιστεύει ότι δουλεύει μόνος του, γι' αυτό και πρέπει να έχει την ικανότητα να προσφέρει και να δίνει κίνητρα στον εαυτό του προκειμένου να αναγνωρίζει τη χαρούμενη πλευρά αυτών που διαδραματίζονται.

Καταλήγοντας και έχοντας αναφέρει όλα τα παραπάνω, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να έχει απλώς κάποιες βασικές ικανότητες οι οποίες χωρίζονται σε έξι βασικές κατηγορίες:

- Η πρώτη κατηγορία αφορά τη **στρατηγική κατεύθυνση των ιδιαίτερων δυσκολιών ή αναγκών**. Στην πραγματικότητα πρόκειται για την κατανόηση της νομοθεσίας και της πολιτικής σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, καθώς και την κατανόηση των διεθνών και εθνικών τάσεων που υφίστανται αναφορικά με την Ειδική Αγωγή.
- Η **αποτελεσματική διδασκαλία** αφορά μια άλλη προϋπόθεση, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να εξασφαλίζουμε την καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Μία άλλη κατηγορία αφορά στον **προσδιορισμό, στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση**. Ελλοχεύει ένας πολύ μικρός κίνδυνος ο ειδικός παιδαγωγός να καταστεί πολύ ειδικός στην αξιολόγηση.
- Αν είμαστε σίγουροι ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δύνανται να παρακολουθούν και να αξιολογούν, τότε έχουμε σίγουρα την **αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας**.
- Μ' αυτό το στοιχείο, δηλαδή την **ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής πλευράς** του ειδικού παιδαγωγού, εξασφαλίζουμε ότι ο μαθητής διαβιώνει καλά μέσα στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό αφορά στη αναγνώριση της διαφορετικότητας και των διαφορών του κάθε παιδιού που πάρα πολλές φορές είναι αποκλεισμένο από την κοινωνία. Θεωρείται επιτακτική ανάγκη η ικανότητα του ειδικού παιδαγωγού που εργάζεται με

μαθητές και παιδαγωγούς της γενικής αγωγής, να προωθεί με ένα διαφορετικό τρόπο τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων φορέων.

- **Ο χειρισμός της πληροφορικής** συνιστά την έκτη ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών κι αυτό διότι γνωρίζουμε ότι η προσέγγιση σε μερικούς μαθητές που έχουν προβλήματα, μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από την πληροφορική και την τεχνολογία. Επομένως, μία από τις βασικές υποχρεώσεις που επωμίζεται ο ειδικός δάσκαλος είναι να αποβάλει το φόβο από τους δασκάλους της κανονικής τάξης, γιατί πολλές φορές συλλογίζονται και λένε ότι «πρέπει να έχω και το παιδί και τον υπολογιστή;».

Το ότι υφίσταται και μόνο ειδικός παιδαγωγός στους κόλπους του γενικού, ενιαίου σχολείου, λειτουργεί σαν ένα αυτί, σαν ένα αντηχείο που συνδράμει και ενισχύει τους δασκάλους της κανονικής τάξης. Αν σ' ένα σχολείο οι παιδαγωγοί αισθάνονται ότι έχουν δοκιμάσει τα πάντα απ' αυτά που θα μπορούσαν να σκεφτούν, θα υπάρχει επίσης πάντα κάποιος απ' τον οποίο μπορούν να ακούσουν μια άλλη γνώμη και να ανταλλάξουν ιδέες. Η συνεχής ανεπίσημη επαφή μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού και του παιδαγωγού/δασκάλου της κανονικής τάξης, συμβάλλει στην εξεύρεση αποτελεσματικότερων λύσεων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Με τον όρο του ανεπίσημου υπονοείται μία επαγγελματική φιλία. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι φίλοι είναι αυτοί που τις περισσότερες φορές μας ασκούν την πιο σκληρή κριτική, μας δίνουν τα πιο σκληρά μηνύματα, αλλά δεν χαλάει ποτέ η σχέση μας γιατί παραμένουν πάντα φίλοι. Με την ιδέα και μόνο ότι ο παιδαγωγός της κανονικής τάξης δύναται να μιλήσει στον ειδικό παιδαγωγό για οποιοδήποτε μαθητή με ιδιαίτερα προβλήματα, βοηθάει τους παιδαγωγούς της γενικής αγωγής να εκφραστούν απ' εαυτού. Ως εκ τούτου, εάν ο ειδικός παιδαγωγός συμβάλλει στο να αισθανθεί καλύτερα ο παιδαγωγός/δάσκαλος της κανονικής τάξης με τον εαυτό του, αυτό θα έχει θετική επίδραση και στους μαθητές. Γι' αυτό και η παρουσία των ειδικών παιδαγωγών συμβάλλει στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των συμπεριληπτικών, συμμετοχικών σχολείων, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα προγράμματα και δρώμενα του ενιαίου σχολείου.

Σε πολύ προχωρημένο επίπεδο, ο ειδικός παιδαγωγός προωθεί τη δημιουργία ομάδας υποστήριξης γονέων. Το προαναφερόμενο συνεπάγεται ότι το περιεκτικό, συμπεριληπτικό σχολείο μέσω του ειδικού παιδαγωγού αναλαμβάνει να

διεκπεραιώσει και να συνεχίσει αυτή τη δράση και πρακτική. Εν ολίγοις, μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο πλαίσιο ενός συμπεριληπτικού σχολείου είναι πιο πολύ υποστηρικτικός και διευκολυντικός. Εξάλλου, γι' αυτό το λόγο και ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει το δάσκαλο της κανονικής τάξης σ' ένα γενικό, τυπικό σχολείο ή υποστηρίζει τους γονείς και όχι το παιδί κατευθείαν. Στην παραπάνω προσέγγιση και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα η συζήτηση χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο και μέθοδος, δηλαδή το να μιλάς και να ακούς. Προφανώς σ' αυτό το μοντέλο δεν υφίστανται οι σταθεροί και διακριτοί ρόλοι του ειδικού παιδαγωγού. Οι ρόλοι δεν είναι ξεκάθαροι κάτι που συνεπάγεται ότι δεν είναι ξεκάθαρο το τι θα πράξει ο ειδικός παιδαγωγός, καθώς και ο παιδαγωγός της κανονικής τάξης. Κατά συνέπεια, μέσα από την ανταλλαγή των απόψεών τους θα αναζητηθεί και θα βρεθεί ένας κοινός στόχος. Συγχρόνως απ' αυτή τη συνέργεια μεταξύ των παιδαγωγών/δασκάλων επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους βελτίωση. Η ανωτέρω ανάλυση εδράζεται στην αρχή ότι στο μέλλον θα πρέπει οι παιδαγωγοί ή οι γονείς να ανακαλύπτουν μόνοι τους τρόπους, ούτως ώστε να επιλύουν τα προβλήματά τους.

Ως εκ τούτου, οι παιδαγωγοί/δάσκαλοι ενός συμπεριληπτικού, περιεκτικού σχολείου καθίστανται πιο ικανοί να αδράξουν στα χέρια τους το πρόβλημα που θα ανακύψει και έτσι αισθάνονται περισσότερο δυνατοί προκειμένου να καταβάλουν προσπάθεια ώστε να λύνουν τα προβλήματα μόνοι τους. Ο καθένας μας λοιπόν έχει το δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Το παραπάνω συνεπάγεται ότι έχει το δικό του τρόπο να προσλαμβάνει, επιλέγει, ανασύρει και να θυμάται την πληροφόρηση. Εφόσον ο καθένας μας έχει ένα διαφορετικό τρόπο να αντιλαμβάνεται τα πράγματα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι και ο παιδαγωγός του συμπεριληπτικού, συνεκτικού σχολείου έχει το δικό του τρόπο για να αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον ειδικό παιδαγωγό. Βέβαια, εναπόκειται στον ειδικό παιδαγωγό να κατανοήσει ότι ο τρόπος που ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τα πράγματα διαφέρει εντελώς απ' το δικό του. Επομένως, πρέπει ο κάθε ειδικός παιδαγωγός να λαμβάνει πάντα υπόψη του τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το πρόβλημα ο παιδαγωγός του τυπικού, ενιαίου σχολείου, δηλαδή ποιο είναι το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς. Σε σύγκριση με τους άλλους εμπλεκόμενους στη συνεκπαίδευση, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού συνδέεται άμεσα με υψηλότερες απαιτήσεις. Άλλωστε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ειδικός

παιδαγωγός έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά από προβλήματα και περιπτώσεις, όπου καλείται να πάρει αποφάσεις οι οποίες αναφέρονται τις περισσότερες φορές σε ηθικό και συναισθηματικό χαρακτήρα και υπόκεινται σε μία ηθική αξιολόγηση.²² Εντούτοις, στο συμπεριληπτικό, περιεκτικό σχολείο όσο καλή πληροφόρηση κι αν κατέχει ο ειδικός παιδαγωγός για την εκπαίδευση και για τη δύναμη των ηθικών και κοινωνικών επιταγών, είναι αυτός που πρέπει αφ' εαυτού να κάνει τις ανάλογες ηθικές επιλογές και να αποφασίσει ακόμη και για τις πιο απλές καθημερινές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το έργο του ειδικού παιδαγωγού από επιστημονική και ανθρώπινη άποψη είναι υπεύθυνο, ουμανιστικό, πολύπτυχο, πολυδιάστατο και πλειομορφικό, θέτοντας ουσιαστικά υψηλές απαιτήσεις για τη μόρφωση των φορέων στα τυπικά, γενικά σχολεία. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ως λειτουργού και φορέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι αδιαπραγμάτευτος, σημαντικός, αναντικατάστατος και αναμφισβήτητος, στη λειτουργία, πρόοδο και συνέχιση των συμπεριληπτικών, ενιαίων σχολείων (Καλαντζής, 1976).

Γι' αυτό και εάν ο παιδαγωγός/δάσκαλος των παιδιών χωρίς ιδιαιτερότητες συνιστά κάτι το πολύ σημαντικό, ο ιδιόμορφος και πολύπτυχος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι κάτι περισσότερο από σημαντικό, αφού συνιστά τον κρίκο και το γρανάζι προκειμένου τα άτομα που φέρουν ειδικά μαθησιακά προβλήματα, να μπορέσουν να προσαρμοστούν φυσικά και απρόσκοπτα στους κόλπους ενός συμμετοχικού, περιεκτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, πρέπει να επιλέγονται οι άριστοι, ούτως ώστε να εφαρμόσουν και να ασκήσουν αυτό το εγχείρημα. Κατά τον Κιτσαρά (1994) οι ειδικοί παιδαγωγοί υπάγονται σε τρεις κατηγορίες:

- Πρόκειται ουσιαστικά για τους περισσότερους εκ των ειδικών παιδαγωγών, δηλαδή σε εκείνους οι οποίοι τεκμηριώνουν κυρίως το παιδαγωγικό τους ενέργημα βάσει της δεοντολογίας.
- Σε εκείνους που αναγνωρίζουν τις ηθικές απαιτήσεις του επαγγέλματος και επιδιώκουν να τις εφαρμόσουν. Επίσης, είναι σημαντικό ακόμη το γεγονός ότι

²² Αξίζει τον κόπο να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ των ηθικών αποφάσεων που άπτονται του περιεχομένου της ηθικής, όπως (παραδείγματος χάριν στην αρχή της συνεκπαίδευσης των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες) και των ηθικών αποφάσεων της μεταηθικής που έχουν να κάνουν με το καθεστώς της ηθικής. Ως τώρα και δη στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η ηθική ως πεδίο και τα ηθικά ζητήματα που καθημερινώς ανακύπτουν δεν έχουν προσεχθεί αναλόγως, παρόλο της μεγάλης πρακτικής σημασίας τους και του σημαντικού και εξέχοντα ρόλου που διαδραματίζουν.

αυτή η κατηγορία των ειδικών παιδαγωγών θέλοντας να πραγματώσει τις ηθικές απαιτήσεις που απορρέουν από τα δικαιώματα των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, εφαρμόζουν από τις διαθέσιμες μεθόδους και πρακτικές τις πιο πρόσφορες και αποτελεσματικές εξ αυτών, έχοντας ως οδηγό και γνώμονα την ποιότητα.

- Τέλος, υφίσταται και εκείνη η κατηγορία στην οποία οι ειδικοί παιδαγωγοί εδραζόμενοι στο περιθώριο το οποίο προκύπτει από την ηθική κατάσταση επιτελούν με ευλάβεια τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, έτσι ώστε εκμεταλλευόμενοι το προαναφερόμενο πλαίσιο να υπηρετούν πιστά τη νομιμότητα. Ουσιαστικά πρόκειται για εκείνη την κατηγορία των ειδικών παιδαγωγών, η οποία χρησιμοποιώντας ως προκάλυμμα τις ιδιομορφίες της Ειδικής Αγωγής και των αδυναμιών που αναφέρονται απ' αυτή, επιχειρεί να κρύψει την αντιεπαγγελματικότητα και την ανεπάρκεια αυτών (ειδικών παιδαγωγών), παρουσιάζοντας και προτάσσοντας προς τα έξω μία ψευδή και εξιδανικευμένη εικόνα. Γι' αυτό και ο τίτλος που τους αποδίδεται πολλές φορές ως «τσαρλατάνοι παιδαγωγοί», καθιστά το επάγγελμά τους «ύποπτο».

Κατά συνέπεια, ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να διαδραματίσει ένα ουσιαστικό ρόλο στο τυπικό, γενικό σχολείο. Εξαιτίας της μετατροπής της κανονικής τάξης σε τάξη συνεκπαίδευσης, καθώς και των προβλημάτων που ανακύπτουν από αυτή τη μετατροπή, ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να επιλύει τα διάφορα και ποικίλα διδακτικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα και ζητήματα, και να πλαισιώνει επίσης όπως οφείλει τον παιδαγωγό της κανονικής τάξης. Πέραν τούτου, ο ειδικός παιδαγωγός δεν έχει να αντιμετωπίσει μόνο τις αρνήσεις και αμφισβητήσεις του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος, αλλά πρέπει να αποδείξει την αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης στους διάφορους εταίρους της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ειδικός παιδαγωγός ως παιδαγωγός της συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως πρώτο μέλημα και προτεραιότητα τη δομική αλλαγή του κανονικού σχολείου και τη μετατροπή του σε ένα συμπεριληπτικό, περιεκτικό σχολείο. Το πρώτο που πρέπει να διερευνήσει και να διακριβώσει είναι το κατά πόσο οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό του κανονικού σχολείου είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης, ήτοι αν είναι ανοιχτοί στο να σφυρηλατήσουν νέες νοοτροπίες και να άρουν τις προκαταλήψεις τους αναφορικά με τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Επομένως,

πρέπει να πραγματευθεί το κατά πόσον η υφιστάμενη φιλοσοφία του τυπικού σχολείου μπορεί να ανταποκριθεί στη νέα λειτουργία της συνεκπαίδευσης. Οι παιδαγωγοί του κανονικού σχολείου επίσης, πρέπει να είναι διατιθέμενοι προκειμένου να συνεργαστούν με το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό του σχολείου σε περίπτωση που υπάρξει, όπως (εργοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός, σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής κ.λπ.). Συνεπώς, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να διαπιστώσει κατά πόσον είναι έτοιμοι οι παιδαγωγοί του κανονικού σχολείου να δεχτούν την παρουσία του μέσα στην τάξη τους. Επιπλέον, οφείλει να εξετάσει εάν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου πληροί όλες τις προϋποθέσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες που θα προκύψουν. Παράλληλα, ο ειδικός παιδαγωγός χρειάζεται να εξετάσει επισταμένα και διεξοδικά τη γειτονιά-κοινότητα στην οποία ανήκει το σχολείο, προκειμένου να διακριβώσει εάν είναι διατιθέμενη και έτοιμη να αγκαλιάσει αυτή την προσπάθεια, συμπαραστεκόμενη στις δραστηριότητες του σχολείου που αποσκοπούν στη συνεκπαίδευση των παιδιών και κατά συνέπεια στην κοινωνική τους ένταξη.

Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει ως παιδαγωγός της συνεκπαίδευσης να ενισχύει την από κοινού μάθηση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει ψυχοπαιδαγωγικά το κάθε μαθητή ξεχωριστά. Προφανώς, είναι αυτός (ο ειδικός παιδαγωγός) που σε συνεργασία με το «κανονικό» παιδαγωγό συνιστά τον καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής ανάπτυξης του κάθε μαθητή, καθότι οριοθετεί τους στόχους της μάθησης, προβαίνει σε εσωτερικές διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας, σχεδιάζει τα πλαίσια εργασίας, αναλύει το μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή και εφαρμόζει τα ειδικά παιδαγωγικά μέτρα, αξιολογώντας τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Καλείται επίσης να αναλάβει (ο ειδικός παιδαγωγός) ως παιδαγωγός της συνεκπαίδευσης να συμβουλευεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους διάφορους φορείς και εταίρους, καθώς και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου οι οποίοι εμπλέκονται στη συνεκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1995). Ο ίδιος ως έμπειρος γύρω από τα θέματα που άπτονται των ανθρώπινων σχέσεων, καλείται μέσα στην τάξη συνεκπαίδευσης να εξασκεί τους μαθητές του και να συμβάλει στη σωστή διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων, με τη συνεπικουρία των κατάλληλων συμβουλευτικών τεχνικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνεκπαίδευσης επίσης, σε πολλές περιπτώσεις ζητά από τον ειδικό

παιδαγωγό/εκπαιδευτικό παιδαγωγικές παραινέσεις και συγκεκριμένες κατευθύνσεις, σχετικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές ιδιαιτερότητες. Σ' αυτόν προσφεύγουν και οι παιδαγωγοί των υπόλοιπων τάξεων, αναζητώντας λύσεις και νουθεσίες για τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Πολλές φορές δε, επειδή του αναγνωρίζεται και ο ρόλος του ψυχολόγου και ψυχοθεραπευτή από τους συναδέλφους του, καθίσταται αποδέκτης πολλών παραπόνων με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται συναισθηματικά από τα προβλήματα των συναδέλφων του. Η συνεργασία του με τη διεύθυνση του σχολείου, συνιστά μία από τις βασικές αρμοδιότητές του προκειμένου να επιλύσει τα διάφορα γραφειοκρατικά θέματα που θα ανακύψουν, καθώς και να συμπληρώσει διάφορα έγγραφα που αναφέρονται στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες. Εντούτοις, εκείνο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, αφού σε πολλές περιπτώσεις αμφισβητείται ευρύτερα το έργο του, ενώ για διάφορους λόγους γείρονται και αντιπαλότητες με τους μη εξειδικευμένους συναδέλφους του της γενικής αγωγής (Wocken, 1993· Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Εξάλλου, η ειδική παιδαγωγική κατάρτιση του ειδικού παιδαγωγού έχει διττό χαρακτήρα· αφενός τον εισάγει (η ειδική παιδαγωγική κατάρτιση) σε ψυχολογικά, νομικά, ιατρικά, κοινωνικά και προνοιακά θέματα με στόχο τη συνεργασία αφετέρου οδηγεί τον ειδικό παιδαγωγό στις ανάγκες και δυνατότητες της αυτοαγωγής. Ο ειδικός παιδαγωγός αντλεί την κοινωνική του δικαίωση από την αναγκαιότητα της ένταξης των παιδιών με ειδικά μαθησιακά προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο, βάσει της οποίας οδηγούμεθα στην κοινωνική παραδοχή και την κοινωνική χρησιμότητα του κάθε ατόμου. Συνεπώς, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού συνδέεται με τη γνώση των περιπτώσεων μειονεκτικών εξελίξεων του κάθε παιδιού, καθώς και των ιδιαιτεροτήτων τους (Καλαντζής, 1984: 65). Επίσης, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να έχει και κάποιες άλλες επιπλέον ικανότητες εκτός απ' αυτές που έχουν διατυπωθεί έως τώρα. Μερικές εξ αυτών είναι οι κάτωθι:

- Να δύναται να αντιμετωπίσει την αντίσταση του παιδαγωγού/δασκάλου της κανονικής τάξης.
- Πρέπει και επιβάλλεται να έχει την ικανότητα επικοινωνίας με τον παιδαγωγό της κανονικής τάξης, αλλά ακόμη περισσότερο να έχει κάποιες συγκεκριμένες ιδέες για τα προβλήματα που θα ανακύψουν και καλείται να λύσει.

- Να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει το πρόβλημα του παιδαγωγού της κανονικής τάξης, κάτι το οποίο του προσθέτει επιπλέον αρμοδιότητα και εργασία.

Εν ολίγοις, το πρόβλημα μετατίθεται στον ειδικό παιδαγωγό που πρέπει να επωμιστεί την ευθύνη και να συμπεριφέρεται ως συνεργάτης του κανονικού παιδαγωγού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σ' ένα συμπεριληπτικό, συμμετοχικό σχολείο. Συγχρόνως, επειδή πολλές φορές ο παιδαγωγός της κανονικής τάξης εκφράζει προκαταλήψεις και προκατασκευασμένες ιδέες που δεν αποκαλύπτονται, ο ειδικός παιδαγωγός/δάσκαλος μέσα από τη θέαση των γεγονότων μπορεί να αντιληφθεί ότι σκέφτεται διαφορετικά κι ότι το παραπάνω συνιστά το προϊόν της ανατροφοδότησης. Γι' αυτό και θα μπορούσαμε να πούμε ότι εδώ υπάρχει χώρος για την επονομαζόμενη «συναδελφική επαγγελματικότητα». Φυσικά, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη του ότι ο παιδαγωγός της κανονικής τάξης στον οποίο απευθύνεται είναι μέλος μιας ευρύτερης ομάδας παιδαγωγών, ότι έχει κάποιο διευθυντή και οτιδήποτε προτείνει πρέπει να ιδωθεί μέσα στο πλαίσιο του περιεκτικού σχολείου, στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και στη φιλοσοφία του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να ανακαλύψει και να αναλύσει ποιο είναι το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες, το οποίο είναι πάντα ένα πρόβλημα που έχει σχέση με την αλληλεπίδραση. Άλλωστε γι' αυτό και υφίσταται πάντα αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες του παιδιού και της τάξης ή του σχολείου. Όταν αναλύουμε ένα πρόβλημα, συνεπάγεται ότι πραγματευόμαστε ποιες είναι οι δυσλειτουργίες στη σχέση παιδιού και εργασίας την οποία καλείται να φέρει εις πέρας ο ειδικός παιδαγωγός, δηλαδή την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και σε κάποια λειτουργία του σχολείου. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε τους παράγοντες που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην προαναφερόμενη διαδικασία, γι' αυτό και είναι δύσκολο καμιά φορά να διακρίνουμε τους άμεσους από τους έμμεσους παράγοντες. Οι άμεσοι παράγοντες έχουν να κάνουν με κάποιο στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας. Εντούτοις, αυτό που εκτιμούν περισσότερο οι παιδαγωγοί της κανονικής τάξης από τον ειδικό παιδαγωγό είναι οι επικοινωνιακές του ικανότητες. Πολλές φορές διερωτώνται εάν είναι πραγματικός, εκφράζει τον εαυτό του όπως πραγματικά είναι, έχει κατανόηση και συμπάθεια, εκφράζει αυτό που πιστεύει, όπως και εάν δύναται να ακούσει και να παραφράσει τον τρόπο ερμηνείας ορισμένων πραγμάτων, αν έχει δηλαδή την

ικανότητα να πει το ίδιο πράγμα με διαφορετικές λέξεις. Επίσης, πρέπει να έχει την ικανότητα ώστε να ανακαλύψει το πρόβλημα του δασκάλου της κανονικής τάξης, χρησιμοποιώντας την ξεκάθαρη γλώσσα που οι δάσκαλοι εκτιμούν και όχι την επαγγελματική ορολογία και ξύλινη γλώσσα.

Η επιτυχία του ειδικού παιδαγωγού συνίσταται στο ότι οι δάσκαλοι των κανονικών τάξεων κατανοούν την αιτία του προβλήματος που τους ταλανίζει. Αν θέλουμε επομένως να λύσουμε το πρόβλημα κάποιου παιδιού με ειδικές ιδιαιτερότητες, πρέπει ο ειδικός παιδαγωγός να εκπονήσει ένα πρόγραμμα ούτως ώστε να μπορεί ο δάσκαλος του κανονικού, συνηθισμένου σχολείου να το εφαρμόσει, ήτοι να ανταποκρίνεται στις ικανότητες του παιδαγωγού για να μπορεί να το λύσει. Επομένως, ο ειδικός παιδαγωγός/δάσκαλος πρέπει πρώτα να ακούσει τον παιδαγωγό της κανονικής τάξης τι έχει να πει και μετά αφού ακούσει τις συμβουλές και ιδέες του, να τις μορφοποιήσει και να τις κωδικοποιήσει εντάσσοντάς τες στο σχέδιο που έχει σκοπό να εκπονήσει. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι ο συμβουλευτισμός συνιστά προϊόν συνεργασίας μεταξύ του ειδικού και του κανονικού παιδαγωγού, διότι αυτό που πρέπει να πετύχουμε μέσα από αυτή τη συνεργασία είναι να βελτιώσουμε τις ικανότητες του παιδαγωγού ενός συμπεριληπτικού, συμμετοχικού σχολείου. Ως εκ τούτου, ο ειδικός παιδαγωγός είναι αποτελεσματικός όταν οι παιδαγωγοί της κανονικής τάξης ενός συμπεριληπτικού σχολείου αντιλαμβάνονται στο τέλος ότι είναι πιο ικανοί, πιο έτοιμοι και υπεύθυνοι για να λύσουν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τα οποία θα ανακύψουν στα συμμετοχικά σχολεία από τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, μία άλλη πτυχή του ειδικού παιδαγωγού είναι να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο στους γονείς ως παιδαγωγός της συνεκπαίδευσης. Αρχικά καλείται να προετοιμάσει τους γονείς των μαθητών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, ώστε να αποδεχτούν την από κοινού φοίτηση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές ιδιαιτερότητες. Πέραν τούτου, πρέπει να τους καθοδηγεί (τους γονείς) σχετικά με το πώς δύνανται να συμπεριφέρονται απέναντι στους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και ποιο θα είναι επίσης το περιεχόμενο των απαντήσεών τους σε πιθανές ερωτήσεις των παιδιών τους αναφορικά με την ανεπάρκεια, αναπηρία αυτών των παιδιών. Σε πολλές περιπτώσεις όταν ανακλύπουν προβλήματα και διαφορές ανάμεσα στους γονείς μιας τάξης ενός συμπεριληπτικού, περιεκτικού σχολείου, ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να μεσολαβήσει προκειμένου να επιλυθούν οι παραπάνω διαφορές. Εντούτοις, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει κυρίως

να δρα ως οικογενειακός σύμβουλος, επειδή τα προβλήματα των μαθητών του είναι και προβλήματα των οικογενειών τους. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο ειδικός παιδαγωγός και ο κανονικός παιδαγωγός οφείλουν να συνεργάζονται συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλο, και ιδιαίτερα στα υφιστάμενα τμήματα ένταξης για την πρόοδο και ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικά προβλήματα). Αποδεχόμενοι ότι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες τους για όλους τους μαθητές με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες είναι κοινές, χωρίς να συμπεριφέρονται με οίηση, αναγνωρίζοντας ο καθένας την αξία και την προσωπικότητα του άλλου και επιδιώκοντας να επιτύχουν κοινούς στόχους, αναγνωρίζονται από τους μαθητές τους ως οι δύο εκπαιδευτικοί της μιας τάξης ενός συμπεριληπτικού, περιεκτικού σχολείου (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1996: 205).

Συνεπαγωγικά, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο σύγχρονο τοπίο που έχει διαμορφωθεί είναι να διαχειριστεί και συντονίσει το παιδαγωγικά ορθό με το ηθικό και νομικά επιτρεπτό, αποφεύγοντας την κατάχρηση δικαιώματος και οροθετώντας το ανθρώπινα επιτρεπτό, έτσι ώστε να πετυχαίνει το καλύτερο εφικτό αποτέλεσμα για το κάθε παιδί, συνδυάζοντάς τα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Τα παραπάνω όμως προϋποθέτουν ειδικούς παιδαγωγούς με άρτια κατάρτιση σε ζητήματα που άπτονται της ηθικής και νομικής διάστασης του παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες και όχι μόνο δασκάλους εκπαιδευμένους σε θέματα ψυχολογίας και ειδικής παιδαγωγικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ-ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ-ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι διαδικασίες που ακολουθούνται προκειμένου να διαμορφωθεί πολιτική στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και οι αποφάσεις που λαμβάνονται για την πρακτική εφαρμογή της, χαρακτηρίζονται από πολιτικά, επαγγελματικά και οικονομικά κίνητρα, αλλά και από τη λειτουργικότητα των διοικητικών υπηρεσιών. Επίσης, είναι γνωστό και γενικά παραδεκτό, ότι η ανάπτυξη πολιτικής στην Ειδική Εκπαίδευση, συνιστά μέρος της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας και όταν τούτο δεν συντελείται, συνιστάται τουλάχιστον να ακολουθηθούν οι οδηγίες που αποστέλλονται από τους μεγάλους Διεθνείς Οργανισμούς (UNESKO, Ε.Ε., Ο.Η.Ε. κ.ά.) και αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Οι διάφορες φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται η διαδικασία διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι οι εξής:

1. Η φάση της αναδίφησης και της επισήμανσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, που διενεργείται από τις διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες και κοινωνικούς φορείς.
2. Η φάση επηρεασμού των αποφάσεων από πολιτικές παρεμβάσεις, καθώς και από φορείς με ισχύ και συμφέροντα.
3. Η φάση διαμόρφωσης της εκάστοτε πολιτικής σε κείμενο, δηλαδή το επικείμενο νομοσχέδιο.
4. Η φάση της πρακτικής εφαρμογής της πολιτικής.

Βέβαια, από την επισήμανση μέχρι και την πρακτική εφαρμογή της νομοθετημένης πολιτικής και την επίτευξη των στόχων των αναπτυξιακών αναγκών της εκπαίδευσης γενικά και της εκπαίδευσης των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες ειδικά, υφίσταται σημαντική χρονική απόσταση, λόγω των ποικίλων εμπλεκόμενων παραγόντων και της πολυπλοκότητας του θέματος. Πολλές φορές εντούτοις, εγείρεται ένα χάσμα μεταξύ της έναρξης της αναπτυξιακής προσπάθειας και της πρακτικής εφαρμογής που είναι αγεφύρωτο και φυσικά αδικαιολόγητο και επιζήμιο, το οποίο οφείλεται στη διαρκή επιμήκυνση αυτής της χρονικής απόστασης,

που καμιά φορά ξεπερνάει κάποια λογικά όρια. Η περιφρόνηση ατόμων και συλλογικών οργάνων, η έλλειψη πολιτικής βούλησης, η αδυναμία οικονομικής στήριξης, η σύγκρουση προσωπικών, συντεχνιακών και κομματικών απόψεων και συμφερόντων, καθώς και η αδιαφορία των αρμοδίων που έχουν άμεση σχέση με την αναπτυξιακή πολιτική και πράξη που πρόκειται να διαμορφωθεί, συνιστούν τα κύρια αίτια δημιουργίας ενός τέτοιου χάσματος. Επιπλέον και τουλάχιστον για μερικές περιπτώσεις, η μισαλλοδοξία, οι προσωπικές αντιζηλίες, καθώς και η εγωιστική και στείρα επιμονή μερικών, έρχονται να προστεθούν στα παραπάνω αίτια, επηρεάζοντας τη λήψη των αποφάσεων και την εφαρμογή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρακάτω ενδεικτικές προτάσεις, μπορούμε να προλάβουμε τη διαμόρφωση χάσματος στη χώρα μας, μεταξύ της επισήμανσης και της πρακτικής αντιμετώπισης των αναπτυξιακών αναγκών της Ειδικής Εκπαίδευσης:

- Πρέπει να υφίσταται ρεαλιστική και ενορατική πολιτική βούληση, που να καλύπτει τις οικονομικές απαιτήσεις και προϋποθέσεις της πρακτικής εφαρμογής και συνεχούς αξιολόγησης και όχι μόνο τη φιλοσοφία της αναπτυξιακής πολιτικής. Αυτή η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη λειτουργική προϋπόθεση, διότι συνιστά την αιμοδοσία όχι μόνο της Ειδικής Εκπαίδευσης, αλλά της περαιτέρω ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαίδευσης γενικότερα.
- Οι επισημάνσεις και προτάσεις που συνάγονται από την υφιστάμενη ζώσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, ύστερα από έλλογη σοβαρή αναδίφηση, εποικοδομητική και δημοκρατική συνεργασία των ενδιαφερόμενων φορέων και των αρμόδιων υπηρεσιακών παραγόντων, πρέπει να αξιοποιούνται έγκαιρα.
- Θα πρέπει να έχουμε πάντοτε υπόψη μας σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες και επιταγές της κοινωνίας μας, ότι η εκπαίδευση γενικά είναι μια ρέουσα διαδικασία που απαιτεί διαρκή αναπροσαρμογή και ανανέωση. Ουσιαστικά, «είναι η αέναη επιχείρηση του Έθνους μας στο διηνεκές». Το βασικότερο βέβαια είναι η κάθε ανανέωση να μη θεσπίζεται μόνο για το θεαθήναι.
- Σύμφωνα με τη ρεαλιστική και αρκετά καυστική παρατήρηση ορισμένων κοινωνιολόγων, η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μια αρένα ανταγωνιστικών συμφερόντων των ειδικών, παρά ως μία προοδευτική έκφραση ουμανιστικών και φιλανθρωπικών

ενεργειών. Φυσικά, οι σκληροί αυτοί χαρακτηρισμοί δεν μπορούν να καταστούν γενικά αποδεκτοί (Tomlinson, 1982· 1990).

- Πρέπει να υφίσταται συνεχής ενημέρωση και επισταμένη σοβαρή επιμόρφωση του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού, που είναι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, το ειδικό και βοηθητικό προσωπικό των ΣΜΕΑ (Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής), αλλά και οι γονείς και η ευρύτερη κοινωνία.
- Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι το χάσμα αυτό γεφυρώνεται κυρίως με τις δυνατότητες που υπάρχουν για την πρακτική εφαρμογή των απαιτούμενων διατάξεων (νομοθεσία), και όχι μόνο με τη θέσπιση αυτών. Ως εκ τούτου, ο νόμος αυτός καθαυτός δεν αρκεί για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής εφαρμογής, αλλά χρειάζεται υπεύθυνες πρωτοβουλίες, οικονομική και στελεχιακή κάλυψη, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Το ερώτημα που τίθεται σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα είναι εάν υφίστανται άραγε στη χώρα μας τέτοιας μορφής χάσματα, μεταξύ της υπεύθυνης επισήμανσης των σοβαρών αναγκών στην εκπαίδευση γενικά και ιδιαίτερα στην ειδική εκπαίδευση και στην εφικτή και αποτελεσματική πρακτική αντιμετώπισή τους. Πολλές φορές, όλα αυτά τα ουσιαστικά θέματα και πολλά άλλα στραγγαλίζονται από διάφορους ανευθυνοϋπεύθυνους, παρατρεχάμενους και μισαλλόδοξους, όπου με επιδόλαιες εισηγήσεις παρασέρνουν την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ η οποία δεν διαθέτει την ανάλογη αποφασιστική πολιτική βούληση και τον απαιτούμενο διορατικό προγραμματισμό, με αποτέλεσμα «να πληρώνουν το μάρμαρο» τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες και η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως τομέας ευθύνης ολόκληρου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του κοινωνικού μας συστήματος. Συνεπώς, για να μπορέσουν να καταστούν εφικτά και αποτελεσματικά όλα τα προαναφερόμενα, πρέπει να υπάρξει η ρεαλιστική πρακτική εφαρμογή των εκάστοτε Νόμων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με την πλήρη και ειλικρινή υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων στην υλοποίησή τους και όχι μόνο τη θέσπισή τους. Η παραπάνω πρακτική δε, συνιστά ίσως το μοναδικό τρόπο που θα γεφυρώσει το χάσμα και το χάσιμο χρόνου που έχει δημιουργηθεί. Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την ιστορία του θεσμού και μόνο και ως παράδειγμα προς αποφυγήν, χάθηκε αρκετός και πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ευλόγως επωφελέστερα για τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς επίσης και για τη γενικότερη εκπαιδευτική ανάπτυξη. Προφανώς, δεν πρέπει να

δικαιολογείται η άκαρπη παρέλευση τόσο πολύτιμου χρόνου, για να θεσμοθετηθούν τα παρακάτω:

- η επιστημονική και υπεύθυνη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών ή αναγκών των μαθητών.
- η ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο παιδαγωγικό ινστιτούτο.
- η επάνδρωση των μονάδων και υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής, με το απαιτούμενο εκπαιδευτικό, ειδικό, βοηθητικό και διοικητικό προσωπικό.
- η πληρέστερη βασική επιμόρφωση, κατάρτιση και διαρκής ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όσων υπηρετούν σε ΣΜΕΑ.
- η δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (αναλυτικών και ωρολογίων), σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες.
- η συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και υποστήριξη των εφαρμοζόμενων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή η αντιμετώπιση εξατομικευμένων περιπτώσεων, τόσο στα κανονικά σχολεία με ειδικές τάξεις όσο και στα σχολεία της Ειδικής Αγωγής, στο πλαίσιο μάλιστα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ιδιαίτερα προβλήματα.
- η συγκεκριμένη και καλά οργανωμένη προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- η επέκταση και δικαιότερη ρύθμιση των προνομιακών διατάξεων που διέπουν την εισαγωγή με ή χωρίς ειδικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας ορισμένων κατηγοριών μαθητών, ώστε να μην αδικείται κανένας.

Αυτό που έχει διακριβωθεί όμως πέρα απ' όλα τα προαναφερόμενα είναι, ότι η όποια νομοθεσία θα αποδώσει θετικά στην πρακτική της εφαρμογή ανάλογα με τη στάση και τις πρακτικές που θα τηρήσουν οι εφαρμοστές της (εκπαιδευτικό, ειδικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό), οι οποίοι θα πρέπει όχι μόνο να καθοδηγούνται αδιαλείπτως και σωστά στο καθημερινό τους έργο, αλλά να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται σχετικά. Αλλιώς, θα έχουμε αρνητική έκβαση όπως παρατηρήθηκε σε πολλές άλλες χώρες, όπου δεν υπήρξε συντονισμός και συνεργασία των κοινωνικών υπηρεσιών με τις υπηρεσίες υγείας και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Εξάλλου, ας μη λησμονούμε ότι πολλές φορές οι πολιτικοί αδιαφορούν για την πρακτική εφαρμογή και αποτελεσματικότητα κάποιων ιδεών, ενώ ενδιαφέρονται να περάσουν μόνο κάποιες αποφάσεις και αντιλήψεις τους σε ΦΕΚ

(Mittler, 1993). Όλα αυτά ευελπιστούμε να τα γνωρίζουν οι επαΐοντες και οι αρμόδιοι, ώστε να τα λαμβάνουν υπόψη τους κατά την εφαρμογή του κάθε νέου νόμου, αν πράγματι θέλουμε να σημειωθεί θετική ανάπτυξη στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να επιλυθούν μερικά χρονίζοντα προβλήματά της, χωρίς καθυστερήσεις, χρονικά χάσματα και καλένδες. Οι καιροί του παρόντος και του μέλλοντος και κυρίως τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες απαιτούν όλα τα παραπάνω. Στη χώρα μας, η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μία άνιση σύγκρουση ανάμεσα σ' αυτούς που εκφράζουν ανταγωνιστικά συμφέροντα, δηλαδή ειδικευόμενοι στις ιδιαιτερότητες και στις «αποκλίνουσες ανάγκες» των ατόμων (ανηλίκων και ενηλίκων) πελατών τους και σε όσους ενεργούν στο πνεύμα της υπεράσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού και του ανθρώπου. Εντούτοις, για να μπορέσει να κατανοήσει κανείς την εφαρμογή και αλλαγή στην πολιτική και πρακτική σε οποιοδήποτε τομέα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την Tomlinson (1982) απαιτείται: α) η αναδίφηση των κοινωνικών ομάδων που έχουν ποικίλους τρόπους και βαθμούς πρόσβασης στη διαδικασία των εκπαιδευτικών διαπραγματεύσεων, καθώς και πλειομορφικούς βαθμούς δύναμης για να επηρεάσουν τα γεγονότα προσπαθώντας να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους και β) μια προσεκτικότερη πραγμάτευση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του ιδεολογικού πλαισίου, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι εκάστοτε πολιτικές.

Συνεπώς, οι αλλαγές και αποφάσεις στη νομοθεσία που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι η έκβαση σκόπιμων αποφάσεων από κυβερνητικά στελέχη που είχαν τη δύναμη να τις λάβουν, διότι διέθεταν τη δημοκρατική νομιμότητα και την πολιτική ισχύ, προκειμένου να επιβάλλουν τις επιλογές τους, τις απόψεις και τους στόχους τους, σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση των νόμων και η λήψη των πολιτικών αποφάσεων στα θέματα της Ειδικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να σχολιάζεται με περισσότερη κριτική διάθεση και σκεπτικισμό, αφού είναι η έκβαση ενός συνόλου κινήτρων, ενώ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μια απλή διαδικασία που έχει ως μοναδικό σκοπό την ικανοποίηση των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζει και ταλανίζει ένα ποσοστό παιδιών/μαθητών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκρούσεις στο σχολείο και διέπουν σημαντικά την ένταξη και

συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα και ως ενηλίκων στο κοινωνικό γίγνεσθαι είναι οι παρακάτω:

- ✓ Οι αντιφατικές προσδοκίες των διάφορων πολιτικών και κοινωνικών φορέων και εταίρων (Υπουργείο Παιδείας, πολιτικά κόμματα, οργανώσεις ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, ιδιωτικά κέντρα Ειδικής Αγωγής, σύλλογοι διδασκόντων και γονέων, τοπικές και νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις κ.ά.), των επικοινωνούντων ομάδων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτικοί παράγοντες, υπάλληλοι, ιδιώτες κ.ά.), καθώς επίσης και η ίδια η αντιφατικότητα των προσδοκιών, οι οποίες επενεργούν σημαντικά τόσο στη συμπεριφορά όσο και στα βιώματα των ατόμων ή ομάδων που μετέχουν σε μία σύγκρουση.
- ✓ Οι επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, όπως (κανόνες, ιδεολογίες, αξίες, στάσεις, πρακτικές, νόμοι, κατανομή πόρων, ευκαιριών και μέσων), οι οποίες προκαλούν διαταραχές σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- ✓ Οι απαιτήσεις, οι προκαταλήψεις, οι γνωστικές ικανότητες, οι πεποιθήσεις, οι κοσμοαντιλήψεις, οι ειδικές ανάγκες, οι διαταραχές και οι μορφές επικοινωνίας των ίδιων των συμμετεχόντων ατόμων, μπορούν συχνά να παροξύνουν ή να προκαλέσουν μία σύγκρουση εις βάρος των παιδιών/μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, που δεν εντάσσονται στις δικές τους αξίες, αρχές, αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές και στάσεις (Ευσταθίου, 2004: 36-48).

Το ενδιαφέρον των κυβερνητικών στελεχών για τη θεσμοθέτηση των δικαιωμάτων των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικές ιδιαιτερότητες), κατά την άποψή μας είναι περιορισμένο κι αυτό τεκμηριώνεται από τις πρακτικές που συντελούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι γνωστός σε όλους μας, ως προς τις αρχές της βαθμοθηρίας, της επίδοσης και της απομνημόνευσης, με τις οποίες κατατάσσει τους «προβληματικούς» στους αποτυχημένους. Η ανικανότητα του σχολείου οδηγεί στη σχολική αποτυχία και το σχολικό αποκλεισμό των μαθητών, αφού το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, ενώ και η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων κενού παιδαγωγικού περιεχομένου, δεν προκαλεί το ενδιαφέρον του συνόλου του μαθητικού

πληθυσμού. Όλα τα παραπάνω συνιστούν κατασκευασμένες αναπαραστάσεις του σχολικού συστήματος. Πρακτικές οι οποίες εδράζονται σε αξιολογήσεις επίδοσης, σε θεσμικά καθορισμένα επίπεδα απαιτήσεων που συμμορφώνονται με διαδικασίες περισσότερο ή λιγότερο κωδικοποιημένες οι οποίες προσανατολίζονται σε αποφάσεις στρατιωτικής διαχείρισης της τάξης, σε παραπομπή σε ενισχυτικές διδασκαλίες ή πρόσθετη διδακτική στήριξη ή σε παραπομπή στα φροντιστηριακά τμήματα. Ως εκ τούτου, για την αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών πολιτικών στο σχολείο και την κοινωνία υπέρ των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, απαιτούνται ριζοσπαστικές και ριζικές διαφοροποιήσεις στις πολιτικές του συνολικού σχεδιασμού, στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στην ίδια τη σχολική οργάνωση, ώστε να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα αντιμετώπισης και εξάλειψης των διακρίσεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την παιδαγωγική και επιστημονική ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις για τη δομή, το περιεχόμενο και τη διαχείριση των σχολικών προγραμμάτων, ενώ είναι απολύτως αναγκαίο οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων να αγκαλιάζουν το σύνολο των μαθητών μιας τάξης.

Οι επιστημονικοί και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί των κρατικών φορέων υλοποίησης της συνεκπαίδευσης των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, μπορούν να χαρακτηριστούν από ελλειπείς έως ανύπαρκτοι. Επιπρόσθετα, τα περισσότερα από τα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας που κατέχουν επιτελικές θέσεις είναι όμηροι ενός άκρατου γραφειοκρατικού υπερσυγκεντρωτισμού και ταυτόχρονα είναι τελείως απόμακροι από δημοκρατικές και επιστημονικές διεργασίες. Γι' αυτό και αδυνατούν να υποστηρίξουν ηθικά και επιστημονικά εκατοντάδες εκπαιδευτικούς που διατίθενται να υπηρετήσουν με αυταπάρνηση και πατριωτισμό τις θεμελιώδεις διατάξεις του ελληνικού συντάγματος που σχετίζονται με τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, και επιπλέον είναι ανεπαρκείς να χαράξουν στρατηγικές κατευθύνσεις για τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Η συνεκπαίδευση των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας με τα άτομα που δεν φέρουν κάποιες δυσκολίες ή ανάγκες, γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν είναι ένα πλέγμα αισθημάτων συμπόνιας ή πόνου ή οίκτου, αλλά βασική προϋπόθεση παιδαγωγικών αντιλήψεων, θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών που αφορούν όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, εμπόδια και διαχωρισμούς.

Στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, η συνεκπαίδευση των ατόμων με ανεπάρκειες, δυσλειτουργίες προσέλκυσε τις τελευταίες δεκαετίες το ζωηρό ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, των πολιτικών κομμάτων, των ίδιων των οργανώσεων των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες και πολλών άλλων οργανωμένων φορέων της ελληνικής κοινωνίας. Εξάλλου, οτιδήποτε άπτεται της συμβίωσης των ατόμων στα κοινά τους χαρακτηριστικά και στη δράση τους μέσα στην κοινωνία, συνιστά κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Δεδομένου τούτου, είμαστε υποχρεωμένοι να αναδιφήσουμε τη σχολική συνεκπαίδευση, το σχολικό διαχωρισμό και τα φαινόμενα του κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού των ατόμων με ιδιαιτερότητες ως πολιτική πράξη, επειδή οι θεσμοί της εκπαίδευσης και της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, συνδέονται άμεσα με τις αναγκαιότητες των δημοκρατικά οργανωμένων κοινωνιών. Ο σχολικός αποκλεισμός των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, ενυπάρχει ως μία σταθερή θεσμική, νομική και πολιτική έλλειψη, που περιστέλλει την αρχή της καθολικότητας στην κατάκτηση και τη χρήση σημαντικών ανθρώπινων δικαιωμάτων και συνιστά μια διαρκή κατάσταση εξαφάνισης και αφαίρεσης θεσμοθετημένων δικαιωμάτων, με τραγικές συνέπειες και πέρα από τα όρια της ενηλικίωσης των συγκεκριμένων παιδιών. Ουσιαστικά, επιβάλλεται στα παιδιά μια σχέση περιστολής και έλλειψης τυπικών και πραγματικών δυνατοτήτων, δηλαδή να απολαμβάνουν μέσα στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον που δραστηριοποιούνται και ζουν, τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, παιδαγωγικής και κοινωνικής σχέσης, διευκολύνοντάς τα σιγά-σιγά να κατακτήσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο τους, στην ομάδα της τάξης, στη γειτονιά τους και στον επαγγελματικό τους χώρο, όταν ενηλικιωθούν (Ευσταθίου, 2003).

Τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, αναπτύσσονται συζητήσεις ποικίλου περιεχομένου που θέτουν διάφορα θεωρητικά ερωτήματα: Γιατί να εμποδίζονται οι μαθητές που έχουν δυνατότητες να μένουν πίσω στα μαθήματά τους; Πολλοί γονείς υιοθετούν ανοικτά διάφορες ρατσιστικές αντιλήψεις και αποτείνονται μαχητικά και πολυτροπικά στους διοικητικούς μηχανισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτώντας να εκδιωχθούν συγκεκριμένοι μαθητές του σχολείου, γιατί συνιστούν τροχοπέδη στην πρόοδο των παιδιών τους. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε, στήνονται συμβούλια αποβολών ή αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να ξεφορτωθούν τους «παλαβούς, τους δυσπροσάρμοστους, τους επικίνδυνους, τους προβληματικούς, τους

καθυστερημένους...» (Ευσταθίου, ό.π.: 23-24); Είναι εφικτή η συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα; Η παρουσία και μόνο μαθητών με διαταραχές, ελλείμματα σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα, προκαλεί τις περισσότερες φορές ακόμη εκτενέστερες εντάσεις και ενστάσεις, οι οποίες όχι μόνο υπονομεύουν τη συνεκπαίδευσή τους στο κανονικό, ενιαίο σχολείο, αλλά την ακυρώνουν πλήρως. Η συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες την οποία το ΥΠΕΠΘ διατείνεται ότι θεσμοθέτησε και έχει κάνει τα πρώτα βήματα εφαρμογής της, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να εφησυχάσει τα ίδια τα άτομα με ιδιαιτερότητες, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς, κάνοντάς τους να επαναπαυτούν, καθώς ελάχιστα δύνανται να αλλάξουν σε μια κοινωνία όπου οι κυρίαρχες πολιτικές διαμορφώνουν συνειδήσεις που δεν αντέχουν την ανεπάρκεια, αναπηρία ούτε καν αισθητικά, ενώ έχουν θεσμοθετήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό, τον ατομικισμό, την αξιολόγηση και χειραγώγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης της διδασκαλίας και των ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων. Αναφερόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εξασφαλίζει και υποθάλλει παράλληλα το σχολικό αποκλεισμό, την αποτυχία και την ανισότητα όχι μόνο για τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, αλλά και για όσα αποκλίνουν έστω και ελάχιστα από τους κανόνες που αυτό ορίζει.

Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε, απαιτείται η ανάδειξη των προβλημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η αφύπνιση και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών, των ατόμων με ιδιαιτερότητες και των γονιών τους, ώστε να υπάρξουν πραγματικές και ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο αυτό. Μέσα σ' αυτό το πλέγμα σχέσεων, αντιπαραθέσεων και επιρροών, είναι επιτακτική ανάγκη το θέμα της ανεπάρκειας, αναπηρίας και της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικά προβλήματα, να αντιμετωπιστεί πρώτιστα ως θέμα ίσων ευκαιριών για συμμετοχή. Δυστυχώς, ενώ θα έπρεπε να είχαμε κατακτήσει μια ενιαία εικόνα για τον άνθρωπο, είμαστε αναγκασμένοι να μιλάμε για τα ιδιαίτερα δικαιώματα των διάφορων ομάδων. Εντούτοις, θα έπρεπε να είχαμε εμπεδώσει μια κοινή αντίληψη και γλώσσα για όλα τα παιδιά, γιατί το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανήκει σ' όλους. Πιθανόν τέτοιου είδους ζητήματα μερικοί να τα θεωρούν ανεπίκαιρα και τετριμμένα. Υπάρχουν όμως και πολλοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι η κριτική προσέγγιση και η δράση για την υλοποίησή τους είναι πάντοτε επίκαιρη.

Όλες οι κοινωνίες, αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, είναι γεγονός ότι αντιμετωπίζουν με διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετική ένταση τις αλληλοσυγκρουόμενες διαδικασίες και απαιτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης. Το «τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο», «ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης», «σε ποιες προτεραιότητες ερείδεται και με ποια κριτήρια», είναι ζητήματα που εγείρουν συγκρούσεις, αφού διαφορετικές ενδιαφερόμενες ομάδες προσπαθούν να προωθήσουν διαφορετικούς στόχους, αγωνιζόμενες μέσα από άνισες σχέσεις δύναμης. Η προσαρμογή των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, επιχειρείται εις βάρος της διατήρησης της αξιοπρέπειάς τους. Επίσης, δεν έχουμε πρόβλημα να λέμε ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση απευθύνεται στο μέσο μαθητή, στο μέσο όρο, αδυνατώντας να αντιμετωπίσει τις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Πολλές φορές, η συνεκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ιδιαιτερότητες συζητείται με την έννοια της συμπόνιας. Όλοι μας αισθανόμαστε και ανεχόμαστε ότι η κοινωνία μας αποκλείει όποιον δεν παίζει με μαζικούς όρους. Όποιος δεν ξέρει να υποστηρίξει με σθένος τον εαυτό του, να αυτοδιαφημίζεται ή να επιβάλλεται, περιθωριοποιείται από την αντίληψη που έχουμε γι' αυτόν. Κοντολογίς, όποιος δεν παίζει με τους μαζικούς όρους, δεν ανήκει στο μέσο όρο και δεν ξέρει να επιβάλλεται, είναι άτομο με ιδιαίτερες δυσκολίες στη χώρα του, στην κοινωνία του και στην εκπαίδευση. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σ' αυτό το πολιτισμικό σκηνικό χάνουν ακόμη περισσότερο τα στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, έχοντας καταφέρει να αποκτήσουν κάποια απ' αυτά. Επιπλέον, πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα της ελληνικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η έλλειψη συστήματος πληροφόρησης και ενημέρωσης, για όσα σημαντικά εκτυλίσσονται στις σχολικές μονάδες αγωγής και εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια, όπως και η απουσία προτάσεων ορθής πρακτικής, τρόπου ανταλλαγής ιδεών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, καθώς και διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού για την υποστήριξή τους. Με την υφιστάμενη δομή, επισημαίνεται η αδυναμία του συστήματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να εξασφαλίσει ποιοτική αντισταθμιστική εκπαίδευση, με κυριότερες αιτίες την αναποτελεσματικότητά του. Οι παράγοντες που συνιστούν τις κυριότερες αιτίες αναποτελεσματικότητας του συστήματος, είναι οι εξής παρακάτω:

- Μια σειρά από διάφορα προβλήματα και δυσκολίες, που σχετίζονται και συνυφαίνονται με τοπικές ιδιομορφίες και δυνατότητες.
- Η παρερμηνεία και παρανόηση της διοικητικής υπόστασης του θεσμού του τμήματος ένταξης.
- Η απουσία και έλλειψη οδηγιών ορθής πρακτικής και εξειδικευμένου πλαισίου αναλυτικού προγράμματος, που να διασυνδέουν το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με το ειδικότερο πρόγραμμα αντισταθμιστικής υποστήριξης του παιδιού στο σχολείο.
- Η αδυναμία να υποστηριχθούν συστηματικά περιοχές γνώσης του μαθητή, που εντοπίζονται πέρα από την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.
- Ο διαφορετικός και διαχωριστικός τύπος του μηχανισμού αρχικής αξιολόγησης, για τη φοίτηση του μαθητή στο τμήμα ένταξης.
- Η σημαντική δυσλειτουργία και ανεπάρκεια της μάθησης και διδασκαλίας του μαθητή.
- Η πολυπλοκότητα και δυσκολία των διδακτικών περιόδων και του χρόνου, στα οποία επιλέγεται να απομακρυνθεί το παιδί από την τάξη προκειμένου να του παρασχεθεί εξατομικευμένη υποστήριξη.

Στην Ελλάδα της σύγχρονης εποχής όπου η συνεκπαίδευση συνιστά πεδίο έντονων προβληματισμών και αναζητήσεων, συνεχίζεται η ίδρυση ειδικών τμημάτων ένταξης και ειδικών προπτυχιακών τμημάτων εκπαίδευσης δασκάλων, τα ειδικά σχολεία λειτουργούν όπως παλιά με τον ίδιο περίπου τρόπο, ενώ απουσιάζει και ο διάλογος για το θέμα της συνεκπαίδευσης, παλινδρομώντας μας σε επικρατούσες συνθήκες που θυμίζουν παλιότερες εποχές, παρόλο που διεθνώς παρατηρείται μία κινητικότητα και διεργασία αναφορικά με τη θέση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνία, αλλά και τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και του ρόλου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εντέλει, είναι φανερό ότι η εφικτότητα ενός νομοσχεδίου αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, κρίνεται από τη δυνατότητα και τη διάθεση αυτών που θα κληθούν να το εφαρμόσουν. Στον αντίποδα εντούτοις, αυτή η διάθεση είναι άμεσα και άρρηκτα συνυφασμένη με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων και φορέων στη λήψη των αποφάσεων. Όλες όμως οι αποφάσεις σχετικά με το ποιοτικό περιεχόμενο και την εφαρμογή των διατάξεων, δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη στα νομοσχέδια, αφού όλα τα προαναφερόμενα αποφασίζονται από τον Υπουργό Παιδείας και μόνο. Ειδικά,

τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού της εκάστοτε νομοθεσίας όσο και σε επίπεδο εφαρμογής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η συμμετοχή των οργανώσεων των ατόμων με ιδιαιτερότητες, αλλά και αυτή των γονέων είναι ελλιπέστατη, οπισθοδρομώντας σε άλλες και πολύ παλαιότερες εποχές την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τόσο οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, οι ανακρίβειες και οι ασάφειες όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν έχουν οδηγήσει ως τώρα το σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις (Σούλης, 2002· Φλουρής, 2006). Βέβαια και σε άλλες χώρες υφίστανται παρόμοια προβλήματα, αφού η πολιτική της συνεκπαίδευσης εφαρμόζεται με πολλά διλήμματα, αντιπαλότητες και δυσκολίες, οδηγώντας σε ανεπαρκείς και αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις. Η συνέχιση των στρατηγικών του αποκλεισμού με τρόπους εξευγενισμένους, αποτέλεσε την έκβαση όλων των προαναφερόμενων διαδικασιών, αφού η συμμετοχική εκπαίδευση έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική και εκπαιδευτική πρακτική (Vlachou, 2004).

Το Ελληνικό Σύνταγμα κατοχυρώνει το δικαίωμα σε όλους για εννεαετή τουλάχιστον υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προβλέπει την υποχρέωση του κράτους «να ενισχύει...αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους»,²³ αναγνωρίζοντας στο παιδί με ιδιαίτερα προβλήματα το δικαίωμα για ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Οι διατάξεις του νόμου για την εκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών για ειδική εκπαίδευση σύμφωνα με την αρχή της ισότητας και από την άλλη πλευρά πρέπει οι σχετικές κανονιστικές πράξεις, να επιτρέπουν την εφαρμογή μέτρων και την παροχή υπηρεσιών, που να ανταποκρίνονται στην πράξη στις ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες και ανάγκες τους. Μετά την αναθεώρηση του 2001, το Σύνταγμά μας ορίζει ότι «τα άτομα με ανεπάρκειες, αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας».²⁴ Κατά συνέπεια, κατοχυρώνεται υπέρ των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες, το δικαίωμα για απόλαυση μέτρων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με στόχο τη συνεκπαίδευση και συμμετοχή τους ως ενήλικων σε κάθε

²³ Σύνταγμα άρθρα 4, 16 παρ. 2,3,4.

²⁴ Αναθεωρημένο Σύνταγμα, άρθρο 21, παρ. 6.

τομέα της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, η θέσπιση της υποχρεωτικότητας για τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας μπορεί να αποκτήσει ειδικό περιεχόμενο από τη στιγμή που θα κατοχυρώνει στους νόμιμους εκπροσώπους τους το δικαίωμα να απαιτήσουν από την Πολιτεία τη φοίτηση σε δημόσιες σχολικές μονάδες, που διαθέτουν τις αντίστοιχες προς τις ανάγκες τους εκπαιδευτικές παροχές. Επισημαίνεται δε, σε ό,τι αφορά την ισότητα των ευκαιριών μεταξύ των διεθνών συμβάσεων που προστατεύουν τη θεμελιώδη ελευθερία της παιδείας και συνιστούν εθνικό δίκαιο με αυξημένη τυπική ισχύ, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/92) η οποία προστατεύει την πρόσβαση σε κατάλληλη και ποιοτική εκπαίδευση «στη βάση των ίσων ευκαιριών» για κάθε παιδί.²⁵ Η Σύμβαση επίσης, κατοχυρώνει ως υποχρεωτική τη στοιχειώδη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και προσδίδει μία νέα ποιοτική διάσταση στο δικαίωμα, θεσμοθετώντας μεταξύ άλλων συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας και την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού,²⁶ σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προσαρμόζεται στην εξέλιξη και τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και το ενδυναμώνει με στόχο την αυτόνομη ζωή σε μία κοινωνία με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.²⁷

Πέραν τούτου, η αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών²⁸ απαιτεί εκ μέρους του κράτους για τη θέσπιση και υποχρεωτική εφαρμογή νόμων, θετικές ενέργειες, ούτως ώστε οι διαθέσιμες υπηρεσίες να καθίστανται προσβάσιμες στα πρόσωπα με ανεπάρκειες, αναπηρίες. Τα κράτη εν προκειμένω, ορίζεται ότι πρέπει να επιδιώξουν τη σταδιακή ένταξη των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης, με στόχο την ίση συμμετοχή όλων των παιδιών.²⁹ Σύμφωνα με τη Σύμβαση επίσης, κάθε παιδί έχει εκτός από το

²⁵ ΔΣΔΠ, αρ. 2, 28,29.

²⁶ Άρθρο 29, ΔΣΔΠ.

²⁷ Παρατηρήσεις (no 1) της Επιτροπής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για τα Άρθρα 28, 29 «Στόχοι της εκπαίδευσης» (CRC/GC/2001/1).

²⁸ Ειδικά για την εκπαίδευση, η αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών ορίζεται από τον Πρότυπο Κανόνα 6 για ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση ως εξής: «τα κράτη πρέπει να αναγνωρίζουν στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην...εκπαίδευση...σε ενταγμένες δομές. Πρέπει να φροντίζουν ώστε η

δικαίωμα στην εκπαίδευση, το δικαίωμα για κοινωνικοποίηση και συμμετοχή χωρίς διάκριση ακόμη και στην κατάσταση της «ανικανότητας».³⁰ Κάθε διαχωρισμός, αποκλεισμός, περιορισμός ή άρνηση λογικής προσαρμογής στη βάση της αναπηρίας, νοείται ως «διάκριση» που έχει ως έκβαση βλάβη ή αποδυνάμωση του δικαιώματος.³¹ Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα εκπαίδευσης, συμμετοχής και κοινωνικοποίησης ειδικά για το παιδί με ιδιαιτερότητες, πέρα από τη γενική προστασία η Σύμβαση αναγνωρίζει το δικαίωμα³² για «αποτελεσματική πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση... επαγγελματική εκπαίδευση...», με τρόπο ώστε να επιτευχθεί η «πληρέστερη δυνατή κοινωνική ένταξη και προσωπική ανάπτυξή του». Παράλληλα, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Μορφωτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα με κριτήρια: α) την πρόσβαση από φυσική και οικονομική άποψη, β) τις παροχές (εξοπλισμός, επιμορφωμένο προσωπικό και προγράμματα), γ) την καταλληλότητα του περιεχομένου της εκπαίδευσης (παιδαγωγικοί μέθοδοι, σχολικά προγράμματα) από άποψη ποιότητας και εκπαιδευτικών στόχων και δ) την προσαρμοστικότητα στις μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, επιβάλλει υποχρέωση στην **Ελλάδα** για προοδευτική και πλήρη υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για καθέναν³³ σε ισότιμη βάση και χωρίς διάκριση.³⁴ Το κριτήριο της πρόσβασης χωρίς «διάκριση» έχει άμεση εφαρμογή και όχι προοδευτική.

εκπαίδευση των ΑΜΕΑ, να συνιστά αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ, να συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, επεξεργασίας της διδασκτέας ύλης και οργάνωσης των σχολείων... προϋποθέτει την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών υπηρεσιών... τα κράτη πρέπει να επιδιώκουν τη σταδιακή ένταξη των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης, στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης...».

²⁹ Άρθρα 2, 5, 9, 12, 13, 14, 15 ΔΣΔΠ.

³⁰ Παρατηρήσεις (νο 5 παρ. ΙΙΙ) της Επιτροπής του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, μορφωτικά και κοινωνικά δικαιώματα.

³¹ Άρ. 23.

³² Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Μορφωτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα άρθρα 2, 13. Κύρωση Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Μορφωτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα Ν. 1532/1985, Φεκ. Α', 25.

³³ Παρατηρήσεις (νο 13) της Επιτροπής για την παρακολούθηση του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Μορφωτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα του άρθρου 13, που αφορά την εκπαίδευση.

Όσον αφορά τώρα το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε.,³⁵ έκρινε ότι συνιστά «δικαίωμα» και όχι «προνόμιο» η ισότιμη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η εκπαίδευση εκτός από μέσο με την έννοια ότι όλα τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, συνιστά και σκοπό και στρατηγική προϋπόθεση υπό την έννοια ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην παρουσία όλων, ώστε να προετοιμαστούν για τη ζωή σε μία «κοινωνία συμμετοχής». Γι' αυτό και η ισότιμη συνεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο με πολιτικές που έχουν ως στόχο να αλλάξουν το σχολικό περιβάλλον, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιδιού και όχι το αντίστροφο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται έτοιμο να ανταποκριθεί πλήρως στις αρχές του διεθνούς δικαίου. Συνεπώς, πρέπει να διαθέτει ξεχωριστές δομές ειδικής εκπαίδευσης έως ότου καταστεί ικανό για την ένταξη των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και υποστηρικτικών υπηρεσιών στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης, με στόχο την ίση συμμετοχή όλων των παιδιών. Κοντολογίς, ο κάθε νέος νόμος για να μπορεί να συνάδει με όλες τις προαναφερθείσες αρχές και διατάξεις όπως προβλέπονται στο διεθνές και εθνικό δίκαιο, πρέπει να προβλέψει μέτρα και να θεσπίσει μεταβατικές διαδικασίες για σταδιακές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου αυτό και σύμφωνα με την **αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών**, να καταστεί προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες.

Επομένως, εκτιμούμε ότι οι αδυναμίες του εθνικού θεσμικού πλαισίου ως προς την παροχή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εντοπίζονται όχι τόσο σε νομοθετικές ελλείψεις όσο στην πλημμελή εφαρμογή των προβλέψεων της νομοθεσίας. Η πλημμελή εφαρμογή εντοπίζεται ιδίως: α) στην υλοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, β) στην εφαρμογή ειδικά προσαρμοσμένων αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα, γ) στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών των τάξεων του γενικού σχολείου, όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες, και δ) στην επάνδρωση και οργάνωση των προβλεπόμενων ειδικών δομών (ΚΕΔΔΥ και ΣΜΕΑΕ). Όλα τα παραπάνω παρατηρούμενα προβλήματα αναδεικνύουν την πλημμελή προσαρμογή του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος

³⁴ General day of discussion, 6 October 1997: Disabled Children (CRC/C/69).

στις αρχές της ισότιμης συμμετοχικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης), την οποία επιχειρούν να εισάγουν οι εκάστοτε νόμοι. Προωθώντας διάφορα νομοθετικά και πολιτικά μέτρα οι ελληνικές κυβερνήσεις στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπως (ν. 1143/1981, π.δ. 603/1982, ν. 1566/1985), εισήγαγαν το δικαίωμα εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σ' ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, αναγνώρισαν την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με την ίδρυση διάφορων τύπων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και σηματοδότησαν την έξοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις καθιερωμένες οριοθετήσεις. Επιπρόσθετα, μέσα από τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών της γενικής και ειδικής αγωγής παράλληλα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα όρια της σκέψης τους και να καταστεί κατανοητό ότι το σχολείο όταν οικειοποιείται αντιαυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους και λειτουργεί με δημοκρατικές αρχές, συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς θύλακες και πόλους κοινωνικοποίησης. Γι' αυτό η υιοθέτηση δημοκρατικότερων αντιλήψεων κι η θεσμική αναγνώριση δικαιωμάτων υπέρ των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, κατέστη εφικτή από το πολιτικό σύστημα και την οργανωμένη κοινωνία, οδηγώντας στον περιορισμό του αριθμού των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονταν ως «καθυστερημένοι», επειδή ήταν πλέον διακριτό το αίτημα του εκδημοκρατισμού του σχολείου κι αδήριτη η ανάγκη επανασχεδιασμού των λειτουργιών του, προκειμένου να αγκαλιάσει ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών δυνατοτήτων, προσδοκιών και αναγκών.

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, με τις πιέσεις των επιστημονικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, άρχισε να μετατοπίζεται το κέντρο βάρους του σχολείου «από το δάσκαλο που διδάσκει στο μαθητή που μαθαίνει» και να προβάλλεται ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης. Επίσης, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί/παιδαγωγοί και ειδικοί απελευθερώνονται από την υποχρέωση να αξιολογούν και να τυποποιούν όλους τους μαθητές, σύμφωνα με ένα μοντέλο μόνο. Ως εκ τούτου, οι παιδαγωγοί και το ειδικό προσωπικό απορρίπτουν πλέον τον τύπο του σχολείου που καθίσταται τόπος αποτυχίας, ετικετοποίησης και στιγματισμού των λιγότερο ευνοημένων σωματικά, ψυχοδιανοητικά και κοινωνικά, ενώ ταυτόχρονα εισάγοντας ρηξικέλευθα και εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών και εργαζόμενοι σκληρά για το μετασχηματισμό των σχολικών κανονισμών, απαιτούν την εγκατάλειψη στάσεων, πρακτικών και νοοτροπιών που συντηρούν, αναπαράγουν

και διαγωνίζονται προκαταλήψεις και στερεότυπα, διευκολύνοντας αυθαιρεσίες εις βάρος των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες. Κατά συνέπεια, εκείνο που πρέπει να διερευνηθεί είναι εάν έχουμε για τη συνεκπαίδευση των μαθητών αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας στη γενική εκπαίδευση το απαραίτητο και κατάλληλο ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που είναι ικανό να συνδράμει σε τέτοιου είδους παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αφενός η υποστήριξη των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών και των ατόμων που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, αφετέρου τα απαραίτητα οικονομικά μέσα, συνιστούν τις δύο βασικές παραμέτρους για να εξασφαλιστεί και συντελεστεί μία θετική αλλαγή στο φλέγον ζήτημα της συνεκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφέρουμε ότι υφίστανται οι ακόλουθες περιπτώσεις οργανωμένης εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικά προβλήματα, σήμερα, στην Ελλάδα:

- σε παράλληλες τάξεις.
- σε ειδικά σχολεία.
- Σε κάποιες τάξεις γενικών σχολείων (μία υποτυπώδης μορφή συνεκπαίδευσης).
- σε ειδικές τάξεις ή τμήματα των γενικών σχολείων.
- σε κέντρα ειδικής τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους νέους (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994).

Βάσει των προαναφερόμενων, θα μπορούσαμε να εκφέρουμε μία άποψη και εκτίμηση λέγοντας ότι δεν επιδιώχθηκε καθόλου μία ισότιμη εκπαίδευση (συνεκπαίδευση), αλλά ούτε διατυπώθηκε κάποια δυναμική θεωρία με επίκεντρο τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Ως πολιτική απόφαση και μόνο μπορεί να εκληφθεί η πρόθεση του ΥΠΕΠΘ να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε συμπεριληπτικό, ενιαίο σχολείο για όλα τα παιδιά, ούτως ώστε τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα άλλα παιδιά. Εντούτοις και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι στόχοι της κοινής αγωγής των ατόμων με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες, προτείνονται όχι με παιδαγωγικά (νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής), αλλά με εκπαιδευτικο-πολιτικά κριτήρια (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στην Ελλάδα επομένως, καθίστανται οι πρώτες επίσημες προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με ανεπάρκειες, αναπηρίες στο γενικό σχολείο, στο πλαίσιο και μόνο των νέων κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι προκείμενες προσπάθειες βασικά καθίστανται από εθελοντές

εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Η πρόκληση αυτή εντούτοις, δεν περιστέλλεται μόνο στη συνεκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο από συμπίνα, φιλευσπλαχνία και οίκτο, αλλά προϋποθέτει θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο, γνώσεις και κατευθύνσεις που αφορούν σ' όλα τα διαφορετικά παιδιά τόσο της «πλειονότητας» όσο και της «μειονότητας». Παρόλο που κανένας από εμάς δεν θα μπορούσε να απορρίψει από την πτυχή της γενικότερης ανθρωπιστικής σκοπιάς την ιδέα ενός «συμπεριληπτικού-συμμετοχικού σχολείου για όλα τα παιδιά», από ουσιολογικής άποψης, το παραπάνω εγχείρημα προς το παρόν καθίσταται ανέφικτο και λίγο ουτοπικό στην ελληνική πραγματικότητα.

Αποψη μας είναι ότι δεν είναι δυνατόν όλες οι διαταραχές, ανεπάρκειες να αντιμετωπίζονται στα πλαίσια των σχολείων καθολικού τύπου συνεκπαίδευσης κι αυτό διότι αφενός δεν προωθείται με τους κατάλληλους ρυθμούς η απαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συνιστά προϋπόθεση για τη συνεκπαίδευση, αφετέρου δεν μπορούν να εξασφαλιστούν οι αντίστοιχοι και απαραίτητοι οικονομικοί πόροι, ώστε να λάβει σάρκα και οστά η περιώνυμη εξαγγελία της αρχής της συνεκπαίδευσης. Το συμπεριληπτικό, συμμετοχικό σχολείο προϋποθέτει υψηλού επιπέδου άψυχο και έμψυχο υλικό, προϋποθέτει τη συνεκπαίδευση του ίδιου του προσωπικού του. Ως εκ τούτου, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να πετύχει, αν δεν συνοδευτεί από τη συνεκπαίδευση των ανθρώπων που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού μπορεί να καταστεί αποδοτικότερο, εάν είναι αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και συνεργασίας με άλλους ειδικούς. Οι στόχοι μίας εκπαιδευτικής πολιτικής εξυπηρετούνται ενώ αυτή παραμένει σταθερή, όταν υφίσταται μια ευρύτερη κοινωνική αποδοχή. Εξάλλου, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα διασφαλίζεται μόνο με την επιστημονική υποστήριξη. Η όλη εικόνα του σχολείου αντανακλά μελλοντικούς κοινωνικούς προσανατολισμούς του αξιακού συστήματος, ενώ οι νομοθετικές ρυθμίσεις που διαμορφώνουν το πολιτικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνιστούν πάντα μια εγγύηση για το μέλλον. Όλες αυτές οι πολύ σημαντικές προαναφερθείσες αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτούν περισσότερο εις βάθος επιστημονικές εκτιμήσεις και εγγυήσεις.

4.1.ΝΟΜΟΣ 1143/81

Η Ειδική Αγωγή, εξυπηρετώντας τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, συνιστά ένα σχεδιασμένο και ολοκληρωμένο σύστημα. Φυσικά υπό το πρίσμα αυτής της λογικής, δεν είναι δόκιμο να θεωρείται η Ειδική Αγωγή ξεκομμένη από τον κορμό της Γενικής Εκπαίδευσης, αλλά αντιθέτως πρέπει να θεωρείται ως ένα αναπόσπαστο τμήμα της. Ως εκ τούτου, η Ειδική Αγωγή συνιστά αναπόσπαστο μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους, σύμφωνα με τις νέες τάσεις και δεδομένα. Παλιότερα βέβαια, αυτό ίσχυε και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και όχι μόνο στον ελληνικό χώρο. Η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Πλέον, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το 1981, ψηφίζεται ομόθυμα από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την Ειδική Αγωγή. Με την ψήφιση του πρώτου ολοκληρωμένου νόμου, του 1143/81 για την Ειδική Αγωγή, καθίσταται ουσιαστικά η πρώτη επίσημη προσπάθεια για νομοθετική στήριξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο νόμο 1143/81 για την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, ό.π.).

Δικαίως **ο νόμος 1143/81** θεωρήθηκε μία κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η Πολιτεία ανέλαβε και επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες. Ο συγκεκριμένος νόμος κατέστη αντικείμενο έντονης κριτικής από τους ειδικούς, αλλά και από την αντιπολίτευση εκείνης της εποχής, καθότι ήταν ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή που προήλθε από την αντιγραφή ξένων νόμων. Επομένως, ο νόμος 1143/81 «Περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες», συνιστά την απαρχή μιας κοινωνικο-πολιτικής ισονομίας και ισότητας, αλλά και εναρμόνισης με τα δεδομένα άλλων χωρών. Ουσιαστικά προλειαινόταν από το 1975, ευνοώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ξεχωριστή Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το άρθρο 3 του νόμου αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα, χωρίς να υπάρχει καμία σαφή και άμεση αναφορά στη συνεκπαίδευση. Η ονομασία του νόμου, «νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας και πραγματικότητας της ελληνικής

πολιτείας εκείνη την εποχή. Χαρακτηριστικός δε είναι και ο σκοπός του νόμου: «Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν...». Προφανώς τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες ορίζονται με ιατρικά κριτήρια, ενώ σ' αυτήν την κατηγορία εμπίπτουν και μαθητές προερχόμενοι από τη λεγόμενη «κοινωνική αλητεία», αλλά και χανσενικοί μαθητές. Επιπλέον, ενώ η φοίτηση στο σχολείο ορίζεται για όλα τα παιδιά από την ηλικία των 6 (έξι) έως 17 (δεκαεφτά) ετών, για τα άτομα με ιδιαιτερότητες δεν είναι υποχρεωτική.

Ιδρύεται επίσης ένα «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», το οποίο απαρτίζεται από τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, από έναν ανώτερο υπάλληλο, από έναν σύμβουλο και από τους προϊσταμένους των διευθύνσεων του Υπουργείου Υγείας και του ΟΑΕΔ, καθώς και από έναν ειδικό επιστήμονα. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι απ' αυτό το συμβούλιο απουσιάζουν πλήρως τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα, οι γονείς και οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους.

Κατά το Στασινό (1991) ο νόμος 1143/81:

- ο Οριοθετεί εννοιολογικά το χρησιμοποιούμενο όρο «αποκλίνοντα άτομα».
- ο Οροθετεί τις κατηγορίες στις οποίες υπάγονται αυτά τα άτομα.
- ο Η ειδική εκπαίδευση (σε επίπεδο προδημοτικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδας), καθώς και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχονται βάσει του ορισμού τους σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- ο Η φοίτηση των ατόμων αυτών ορίζεται ως υποχρεωτική (6-17 ετών).
- ο Προβλέπει και ορίζει τις ειδικές σχολικές δομές (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης).
- ο Η αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού σε επίπεδο εκπαιδευτικό, διαγνωστικό και συμβουλευτικό, μεταβιβάζεται στο ΥΠΕΠΘ.
- ο Προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής», εξασφαλίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης.
- ο Υλοποιείται η επαγγελματική ένταξη αυτών των ατόμων.

- ο Προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών (Στασινός, ό.π.).
- ο Δίνεται η δυνατότητα επιμόρφωσης του προσωπικού, ενώ εδραιώνονται κατά κλάδους οι θέσεις εκπαιδευτικού και άλλου ειδικού προσωπικού.

Ο προκείμενος νόμος που δέχτηκε έντονη κριτική τόσο από την αντιπολίτευση όσο και από τους ειδικούς (Καλαντζής, 1984: 63), συμπληρώθηκε τελικά με το προεδρικό διάταγμα 603/82, που ρύθμιζε τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής.³⁶ Άλλωστε ο νόμος αυτός μαζί με το προεδρικό διάταγμα 603/82 που το συνόδευσε, θεωρείται ότι όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της συνεκπαίδευσης παρά την άποψη ότι το «νόμο διέπουν οι αρχές της αναγνώρισης ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες της σχολικής και κοινωνικής συνεκπαίδευσης, καθώς και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης», αλλά τουναντίον ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη άτομα, υπάγοντας τους μαθητές σε δώδεκα κατηγορίες ανάλογα με την ανεπάρκεια, αναπηρία που παρουσιάζουν, υποθάλποντας ουσιαστικά το στιγματισμό, την ετικετοποίηση και την περιθωριοποίησή τους (Τζουριάδου, 1995). Κάποιοι εντούτοις, υποστήριξαν ότι αυτός ο νόμος εξέφραζε μια εκπαιδευτική πολιτική που ήθελε την Ειδική Αγωγή εντελώς αποστασιοποιημένη και αποκομμένη από τον όλο κορμό της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σπρώχνοντας την Ειδική Αγωγή σύμφωνα με τους επικριτές του (του νόμου) προς την ιδιωτική πρωτοβουλία και παρατείνοντας μ' αυτόν τον τρόπο την πρωτοκαθεδρία της (ιδιωτικής πρωτοβουλίας).

Σύμφωνα με την Ξηρομερίτη (1997), όπως είναι φυσικό ο συγκεκριμένος νόμος σε τίποτα δεν εδράζει και δεν προωθεί τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, τονίζοντας το δογματικό και άδικο διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε κανονικά σχολεία από τη μία πλευρά και ειδικά από την άλλη. Στην ουσία τα μέτρα που θεσπίζει ο νόμος, δεν αποσκοπούν στο να συνδράμουν ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, δηλαδή της κοινωνικής και σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Τα μέτρα αυτά αφενός συνιστούν περισσότερο μια ασπίδα προστασίας των παιδιών που δεν χαρακτηρίζονται ως φέροντα ιδιαίτερων δυσκολιών από τις παρενοχλήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συντελούμενο διδακτικό έργο, αφετέρου είναι μια μορφή εφησυχασμού της ελληνικής κοινωνίας

³⁵ Π.Δ. 603/82 για την «Οργάνωση και λειτουργία μονάδων Ειδικής Αγωγής» (ΦΕΚ 117, τ. Α' 21/09/1982).

από τα ενδεχόμενα «παραστρατήματα» των νέων (Στασινός, 1991). Επιπλέον, παρότι που η σκοποθεσία του νόμου αποσκοπούσε στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ανεπάρκεια, αναπηρία για εκπαίδευση και κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη, στην ουσία οι περισσότερες από τις διατάξεις του δεν ανταποκρίθηκαν στο γενικότερο σκοπό του.

Οι μαθητές διαχωρίζονται με συγκεκριμένα άρθρα σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες», ενώ οι «αποκλίνοντες» κατηγοριοποιούνται με κριτήριο το είδος και τη μορφή των δυσκολιών τους. Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, οι μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες διαχωρίζονται από την πλειοψηφούσα ομάδα των συνομηλίκων τους αρχικά οι οποίοι θα φοιτήσουν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ από την άλλη πλευρά οι μαθητές αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας υπάγονται σε μια ακόμη μικρότερη ομάδα. Ως εκ τούτου, έχουμε να αντιμετωπίσουμε μία πρακτική πολλαπλού διαχωρισμού που σε σχέση με τα άτομα χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από υστέρηση, αναπηρία βιώνουν μια διπλή κατάταξη. Φυσικά, για την ορθότητα των ρυθμίσεων αυτού του νόμου υπερθεματίζουν οι υπέρμαχοί του, ισχυριζόμενοι ότι το άτομο με ιδιαιτερότητες λαμβάνει την κατάλληλη εξειδικευμένη και εξατομικευμένη εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στη βαρύτητα και το είδος της ανεπάρκειας, αναπηρίας του, μέσα από τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό. Μάλλον όμως, αυτό το επιχείρημα δεν ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικο-επιστημονικά κριτήρια, παρά μόνο στο κοινωνικοπολιτικό πνεύμα της τότε εποχής. Τούτο συνεπάγεται ότι μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική συνιστά την υλοποίηση της ηγεμονίας και ιδεολογίας της αστικής τάξης, που θέλει τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα να στοιχειοθετούν εξοβελιστέες ομάδες, αποθέτοντάς τες στο περιθώριο της ζωής και της κοινωνίας. Μολαταύτα, ο νόμος 1143/81, συνιστά μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας την πρώτη σοβαρή θεσμική προσπάθεια για τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας. Η μεγάλη όμως ευκαιρία για την ανάδειξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με συνεκπαιδευτική κατεύθυνση, ήτοι το σχολείο της γειτονιάς να καταστεί ως χώρος εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές δυσκολίες, χάθηκε ανεπιστρεπτί.

Βάσει των προαναφερόμενων, ήρθαν οι διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 603/82 προκειμένου να προωθήσουν το διαχωρισμό ανάμεσα στη Γενική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του νόμου 1143, αφού καθόριζαν τους τύπους των μονάδων της Ειδικής Αγωγής. Τα τμήματα ειδικής αγωγής ή οι ειδικές τάξεις, εμπίπτουν σ'

αυτούς τους τύπους. Οι εγγραφόμενοι στο «γενικό» σχολείο «αποκλίνοντες» μαθητές, προβλέπεται να φοιτούν στις ειδικές τάξεις ή τα τμήματα ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας όμως τους σχετικούς τίτλους σπουδών από το γενικό σχολείο. Συνεπαγωγικά με το νόμο 1143/81 επικρατούσε η άποψη ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένας αυτοτελής πυλώνας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό και υπόσταση. Σ' αυτό το νόμο η έμφαση δόθηκε στην ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερα προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο, μέσα από την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Προτεινόταν δε, η υλοποίηση των παραπάνω να καταστεί εφαρμόσιμη με τη συμβολή ιατρικών και κοινωνικών μέτρων, σε συνδυασμό με την πραγμάτωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Εξάλλου, από την όλη δομή του νόμου διαφαίνονται οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις, απόψεις και πρακτικές της τότε κυβερνητικής πολιτικής, που θέλει εντελώς αποκομμένη την Ειδική Αγωγή απ' το εν γένει πλαίσιο της ενιαίας, τυπικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 1143/81 όχι μόνο διαχωρίζει, απομακρύνει και απομονώνει τα άτομα με ειδικές ανάγκες από τα φυσιολογικά, αλλά τοποθετεί αυτά και στο περιθώριο, εμποδίζοντας την κανονική τους εκπαίδευση. Πολλές ενστάσεις επίσης διατυπώθηκαν σχετικά με τον ορισμό του «φυσιολογικού» και την υπαγωγή των Ελλήνων μαθητών σε κατηγορίες. Κανένας άλλος νόμος της εκπαίδευσης δεν διαχωρίζει σε κατηγορίες τα Ελληνόπουλα, βάσει των οποίων αποκτούν και τα αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους δικαιώματα. Ο δογματισμός και η απολυτότητα του νόμου αναφορικά με τον ορισμό για το ποιοι συνάνθρωποί μας «αποκλίνουν εκ του φυσιολογικού», μόνο θλίψη, ντροπή και αποστροφή μπορούν να μας προκαλέσουν. Συνεπώς, για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία και δη το Υπουργείο Παιδείας, με το νόμο 1143/81 αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, παράλληλα όμως εδράζει τη λειτουργία ειδικών σχολείων μαζί με το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας. Ωστόσο, είναι ο πρώτος νόμος που καθιέρωσε την Ειδική Αγωγή ως ιδιαίτερο τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με άλλα λόγια στόχος του ΥΠΕΠΘ ήταν η παροχή της μέγιστης ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά που την έχουν ανάγκη, μέσα από την ένταξη και συνεκπαίδευσή τους σε γενικά σχολεία και «μόνο σε εξαιρετικές και δύσκολες περιπτώσεις σε ειδικά σχολεία».

4.2.ΝΟΜΟΣ 1566/85

Το ΥΠΕΠΘ ως επίσημος και αρμόδιος κρατικός φορέας, άρχισε να υλοποιεί από την σχολική χρονιά 1983-84 τη στρατηγική της σχολικής συνεκπαίδευσης για παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και δη γι' αυτά με μαθησιακές δυσκολίες. Εγκατέλειψε έτσι την πρακτική της ίδρυσης ειδικών σχολείων για παρόμοιες περιπτώσεις που ίσχυε ως τότε, με γνώμονα ότι η προετοιμασία του παιδιού για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό δράση με επιτυχία και η καλλιέργεια ενός κλίματος κοινωνικής αλληλεγγύης, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοαποδοχής είναι αυτό που προέχει στο προκείμενο. Κατόπιν τούτου και βάσει των προαναφερόμενων, ιδρύονται οι «ειδικές τάξεις» ή τα «τμήματα ένταξης». Σύμφωνα με τη φιλοσοφία και την εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ, αυτά τα παιδιά πρέπει να «παραμείνουν ενσωματωμένα στα κανονικά-τυπικά σχολεία» όχι κατά τύχη και κατ' ανάγκη, αλλά με την οργανωμένη επιμέλεια της παροχής ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικής βοήθειας με ατομικά ή μικροομαδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που να χειρίζονται και να μετέρχονται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε συνέργεια με τους σχολικούς συμβούλους και τους πιο ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και μάλιστα εκείνους της Ειδικής Αγωγής. Με άλλα λόγια, στόχος του ΥΠΕΠΘ ήταν και εξακολουθεί να είναι η όσο το δυνατόν περισσότερη παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα άτομα που την έχουν ανάγκη, μέσα από την ένταξή τους σε γενικά, κανονικά σχολεία και μόνο σε δύσκολες και εξαιρετικές περιπτώσεις σε ειδικά σχολεία.

Επομένως, οδηγηθήκαμε έτσι στην αναθεώρηση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου και στην ψήφιση του αποκαλούμενου ως αντί-309 νόμου 1566/85. Ο νόμος 1566/85, συνιστά το πρώτο βήμα για τη σύσταση των τμημάτων ένταξης. Εν ολίγοις, οι «τάξεις ή τμήματα των κανονικών εκπαιδευτικών μονάδων στα οποία παρέχεται ειδική εκπαίδευση, ονομάζονται ειδικές τάξεις ή τμήματα ειδικής αγωγής». Οι «αποκλίνοντες» μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι στο κανονικό σχολείο, φοιτούν στις ειδικές τάξεις ή στα τμήματα ειδικής αγωγής. Η ίδρυση των ειδικών τάξεων ή των τμημάτων ειδικής αγωγής σε κάθε κανονική εκπαιδευτική μονάδα, καθίσταται ανάλογα με τον αριθμό των «αποκλινόντων» μαθητών, που δεν μπορεί να είναι μικρότερος του 8 (οκτώ). Επίσης, η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ., ρυθμίζεται σ' αυτές τις τάξεις ή τμήματα από τις ανάλογες διατάξεις που ισχύουν για την Ειδική Αγωγή. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των

εκπαιδευτικών ειδικών τάξεων ή τμημάτων ειδικής αγωγής, είναι ίδια μ' αυτά των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης. Τίτλοι σπουδών δεν εκδίδονται από τις ειδικές τάξεις ή τα τμήματα ειδικής αγωγής, αλλά από το κανονικό σχολείο στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές. Βάσει του νόμου, οι ειδικές τάξεις κρατούν ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή, που περιέχει τη διαγνωστική έκθεση της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, τις παρατηρήσεις των διδασκόντων, του ειδικού προσωπικού (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, ιατρού ή άλλου ειδικού επιστήμονα), ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά δεν τηρούν δικό τους βιβλίο μητρώου και προόδου των μαθητών (Ν. 1566/85).

Με το Νόμο 1566 που ψηφίστηκε στην Ελλάδα το 1985 και αφορούσε τη Γενική Εκπαίδευση, συμπεριλήφθηκε και ενσωματώθηκε για πρώτη φορά στον κορμό της γενικής εκπαίδευσης και η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες. Ουσιαστικά, ο νόμος αυτός ενθαρρύνει τη σχολική συνεκπαίδευση και αναγνωρίζει το δικαίωμα και τη δυνατότητα των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία, ενώ χαρακτηρίζει τα μέχρι τότε γνωστά ως αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα ως άτομα με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 1999: 90). Μολονότι αναγνωρίζει την ένταξη ως το βασικό σκοπό της Ειδικής Αγωγής, δεν οροθετεί τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τελεσφορήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπροσθέτως, αφήνει ανοικτή την επιλογή για οποιαδήποτε κατεύθυνση, αλλά και για οποιοδήποτε σφάλμα επίσης, χωρίς να προτείνει κανένα άλλο εναλλακτικό μοντέλο συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, στην Ελλάδα η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με το νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης», ο οποίος αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με ιδιαιτερότητες και υποστηρίζει τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους στο σχολείο της γενικής, τυπικής εκπαίδευσης. Η χώρα μας ακολουθώντας τις επιταγές των διεθνών εξελίξεων, με το νόμο 1566/85 προσπάθησε να ανταποκριθεί στο πολύ δυσχερές εγχείρημα της εισαγωγής των μαθητών με ιδιαίτερα προβλήματα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Με την ψήφιση του νόμου 1566/85, καθίσταται μία προσπάθεια από τη πλευρά του κράτους για την κατάργηση των κατηγοριοποιήσεων, την άρση των διαχωριστικών γραμμών των παιδιών με ανεπάρκεια, αναπηρία και τη συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών μέσα στα γενικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Ο νόμος αυτός θεωρείται πρωτοποριακός και ρηξικέλευθος, γιατί άπτεται της Ειδικής Αγωγής σε ξεχωριστό κεφάλαιο και αφορά στο σύνολο της γενικής

εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή ουσιαστικά για την πρώτη επίσημη προσπάθεια της Πολιτείας, να καταργήσει έστω και σε συμβολικό επίπεδο το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να προβεί παράλληλα στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο γενικό, ενιαίο σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι ρυθμίσεις και τα θετικά σημεία που διαγράφονται και συμπεριλαμβάνονται μέσα από τις σελίδες του νόμου αυτού μεταξύ άλλων είναι τα εξής:

- Ο όρος «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» απαλείφεται και χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες».
- Θεσμοθετείται η αρχή της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, μέσα στα κανονικά σχολεία.
- Όλες οι αρμοδιότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που άπτονται θεμάτων αποκατάστασης ατόμων με ειδικές δυσκολίες, μεταβιβάζονται στο ΥΠΕΠΘ.
- Μεριμνείται η σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα.
- Προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημιακού τμήματος λογοθεραπείας.
- Εισάγεται η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία.
- Υπάρχει διάταξη, βάσει της οποίας εκτυπώνονται με το σύστημα Μπράιγ διδακτικά βιβλία για τους αόμματους (Ζώνιου-Σιδέρη, ό.π.).
- Οριοθετούνται και καθορίζονται οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ομολογουμένως εντούτοις, οι θετικές όψεις των νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την Ειδική Αγωγή που αναδύονται μέσα από το νόμο αυτό οδήγησαν στην υπερψήφιση του συγκεκριμένου νόμου από την πλευρά της πολιτείας, αφού εμπεριέχει κατά την επίσημη άποψή της, τα στοιχεία εκείνα τα οποία «θα εδράξουν τη βαθμιαία και συστηματική ανάπτυξη του πολύπτυχου αυτού τομέα» (ΥΠΕΠΘ, [Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής], Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1986). Άλλωστε και παρά τα προβλήματα που εγείρονται από τις νομοθετικές διατάξεις αυτού του νόμου, αναγνωρίζει και δίνει το δικαίωμα και τη δυνατότητα στα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και ενθαρρύνει τη σχολική τους συνεκπαίδευση (Πολυχρονοπούλου, 1999). Με το νόμο 1566/85 τίθενται για πρώτη φορά στην πράξη τουλάχιστον εκείνες οι νομοθετικές και διοικητικές προϋποθέσεις, προκειμένου να πάρει σάρκα και οστά η συνεκπαίδευση των ατόμων με ιδιαιτερότητες, διαβλέποντας έτσι μία αχτίδα ελπίδας για αλλαγή του

αναχρονιστικού πλαισίου του παλαιότερου νόμου. Οι υπόλοιπες όμως αλλαγές θα έλεγε κανείς ότι ήταν απλά και μόνο μια δημοτικοποίηση του παλιότερου νόμου. Κατά συνέπεια, πέρα από τη μετονομασία «των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» σε άτομα «με ειδικές ανάγκες», ο ορισμός τους παρέμεινε ακριβώς ο ίδιος (ιατρογενής).

Ωστόσο και αυτός ο νόμος (1566/85) δέχτηκε επικρίσεις από τους ειδικούς, κυρίως, διότι:

- Καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό και συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και όχι το ΥΠΕΠΘ.
- Διαιώνιζε τη σύγχυση και διατηρούσε την επικάλυψη του έργου των σχολικών συμβούλων, ήτοι δεν διαχώριζε πλήρως και δεν καθόριζε με σαφήνεια τις υποχρεώσεις των συμβούλων της γενικής και ειδικής αγωγής όπως προέκυπταν αυτές απ' το νόμο.
- Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, προωθούσε αναντίστοιχα την αυθαίρετη κατηγοριοποίησή τους σε σχέση με τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και εκείνων της τυπικής, ενιαίας εκπαίδευσης.
- Απουσίαζε παντελώς η διάταξη για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής.
- Παραλήφθηκε επίσης, η δυνατότητα θεσμοθέτησης μεταπτυχιακών σπουδών Ειδικής Αγωγής στα πανεπιστήμια.
- Χαρακτηρίζεται από υπερσυγκεντρωτισμό σχετικά με τη λήψη των αποφάσεων για την Ειδική Αγωγή από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας.
- Εξέλειπε η πρόβλεψη για την ίδρυση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Ενδεικτικότερο των παραπάνω είναι ότι από τις 45 (σαράντα πέντε) θέσεις συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μόνο η μία προοριζόταν για την Ειδική Αγωγή. Οι συνθήκες αυτές, βέβαια, δεν επιτρέπουν μεγάλες αλλαγές και πρόοδο στο χώρο. Άλλωστε και το «Συμβούλιο της Ειδικής Αγωγής» που αντικατέστησε το «Γνωμοδοτικό», δεν λειτούργησε ποτέ. Μολονότι στο νέο Συμβούλιο συμμετέχουν και όργανα των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και εκπρόσωποι των αναπήρων, γονέων και επιστημονικών ενώσεων, ουσιαστικά το Συμβούλιο δεν λειτούργησε ποτέ και έμελλε να έχει την ίδια κατάληξη με το προηγούμενο. Πρέπει να επισημάνουμε ότι αν και με το νόμο αυξήθηκαν οι

οργανικές θέσεις των ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία και προωθήθηκε η αναβάθμιση και των άλλων ειδικοτήτων (ειδικό και βοηθητικό προσωπικό), ωστόσο δεν μπόρεσαν να καλυφθούν οι ειδικές παιδαγωγικές ανάγκες λόγω των μειωμένων προσλήψεων των ειδικών παιδαγωγών/δασκάλων. Επίσης, οι νέες ειδικές τάξεις που δημιουργήθηκαν σε αντιδιαστολή με τις ειδικές τάξεις που είχαν συσταθεί και αναπτυχθεί με το νόμο 1143/81 και ήταν τάξεις που φοιτούσαν τα παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα, κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής περιόδου ήταν περισσότερο φροντιστηριακές τάξεις, όπου εξυπηρετούσαν βασικά μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Η τεράστια ανάπτυξη των ειδικών τάξεων που παρατηρείται από την περίοδο 1984 έως το 1989, σε αντιπαραβολή με τις προηγούμενες περιόδους καθίσταται χωρίς συστηματικό τρόπο και επιστημονικό σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο μαθητικός πληθυσμός των ειδικών τάξεων που χαρακτηρίζεται απ' όλο το φάσμα των ιδιαίτερων δυσκολιών. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε μία σύγχυση και στρέβλωση που καταδεικνύει τη θεωρητική παλινδρόμηση του Υπουργείου μεταξύ ενός διαχωριστικού μοντέλου και της προοπτικής της συνεκπαίδευσης, σύγχυση που υφίσταται ακόμη και σήμερα. Αν και καθίστανται κάποιες προσπάθειες έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής των γονέων, το ιατρικό μοντέλο κυριαρχεί και οι συνθήκες στα Ειδικά Σχολεία συνεχίζουν να είναι ιδρυματικές.

Πλέον, το θέμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αρχίζει να συνιστά αντικείμενο συζήτησης και στην Ελλάδα. Διαφαίνεται λοιπόν ότι στην Ελλάδα, τόσο δομικά όσο και φιλοσοφικά, οι εκτενείς καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, οφείλονται πιθανόν στο ιστορικό της διαχωριστικής εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας αντί να δημιουργήσει εκείνες τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων συνεκπαίδευσης, με το νόμο 1566/85 όπως είδαμε, προήγαγε και προώθησε κυρίως το μοντέλο των φροντιστηριακών τάξεων. Σε σχέση δε με άλλες χώρες και ειδικά πολύ αργότερα, ορμώμενοι από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες όπως τα προγράμματα HELIOS, ξεκίνησε μία συζήτηση για τη συνεκπαίδευση, ενώ άρχισαν να δοκιμάζονται κάποια άλλα μοντέλα σε πολύ περιορισμένο και πιλοτικό επίπεδο, που κατέτειναν στην ένθεση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες και δη των τυφλών παιδιών, σε κοινές, κανονικές τάξεις μαζί με τα άλλα παιδιά (Λιοδάκης, 1991). Εντούτοις, ακόμη κι αυτές οι μεμονωμένες προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν πρόχειρα και με βραχυπρόθεσμη προοπτική,

καταδεικνύοντας την ελλιπή στήριξη αυτών των προγραμμάτων από την πλευρά του Υπουργείου, καθώς και τα τεράστια και ανυπέρβλητα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, ενώ από την άλλη πλευρά η έκβαση αυτών των πρωτοποριακών για τα ελληνικά δεδομένα προγραμμάτων, δεν κατέστη ευρέως γνωστή στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην ίδια την ελληνική κοινωνία.

Το 1988 ψηφίσθηκε ο νόμος 1771 παράλληλα με την εφαρμογή του νόμου 1566, ο οποίος στο πλαίσιο της πολιτικής που ενίσχυε την ειδική εκπαίδευση, τροποποιούσε το σύστημα εισαγωγής των μαθητών με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και ο νόμος 1824/88, ο οποίος θεσμοθετούσε την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε η αναδιοργάνωση και ο εκσυγχρονισμός του χώρου της Ειδικής Αγωγής με την έκδοση μίας πληθώρας εγκυκλίων και Προεδρικών Διαταγμάτων, που δυστυχώς όμως παρέμειναν σε επίπεδο καλών προθέσεων και προσδοκιών, λόγω των αποσπασματικών, ανοργάνωτων και απρογραμματίστων πρακτικών του Υπουργείου Παιδείας, των εμπλεκόμενων προσώπων μέσω των πολιτικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και τέλος εξαιτίας των γραφειοκρατικών αγκυλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος συλλήβδην. Πλέον, μετά από δεκαπέντε χρόνια εφαρμογής αρκετών διατάξεων του νόμου 1566/85 και με τον εντοπισμό των αδυναμιών και ελλείψεών του, στο πλαίσιο των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου αναφορικά με την κοινωνική και σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες και υπό το πρίσμα των νεότερων δεδομένων στις επιστήμες της αγωγής, ήρθε η Βουλή των Ελλήνων να ψηφίσει το νόμο 2817/2000, ο οποίος άπτεται της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.3. ΝΟΜΟΣ 2817/2000

Μολονότι έως το 2000 έχουν εκδοθεί αρκετά νομοθετήματα στα οποία διασαφηνίζονται λεπτομέρειες των προηγούμενων νόμων, εντούτοις δεν αλλάζει το γράμμα, αλλά ούτε και το πνεύμα του νόμου το οποίο δεν είναι ενταξιακό και συνεκπαιδευτικό. Παράλληλα με την υπολειτουργία κάποιων τμημάτων ένταξης ή παράλληλων τάξεων, εξακολουθούν να υφίστανται τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές

τάξεις. Με το νόμο 2817/2000, είναι βέβαιο, σίγουρο και ξεκάθαρο, ότι ο θεσμός της συνεκπαίδευσης περιστεύεται στα παιδιά με ήπιες δυσκολίες μάθησης και όχι σε όλα τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες. Στο νόμο 2817/2000, ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας είναι «η συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα» (Νόμος 2817/2000). Πέραν τούτου, πρέπει να επισημάνουμε ότι στην Ελλάδα ακολουθείται η πολιτική της λειτουργικής παρέμβασης για τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το νόμο 2817/2000, και δεν ακολουθείται η πολιτική της εξέλιξης του σχολείου και της κοινωνικής συμμετοχής. Όπως αναφέρει και ο Λιοδάκης (2000), η συνεκπαίδευση συνιστά κορυφαίο στόχο της σύγχρονης Ειδικής Παιδαγωγικής, αφότου οι αρχές της διαπερνούν και διαποτίζουν το νόμο 2817/2000. Επομένως, ο νόμος 2817/2000 που ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων στις 14 Μαρτίου του 2000 «για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες», προσφέρει στο παιδί νέες αναβαθμισμένες και ποιοτικές δυνατότητες παρεχόμενων υπηρεσιών μέσα στο χώρο που ανήκει, δηλαδή στο γενικό σχολείο της γειτονιάς.

Κατά την έννοια του παρόντος και σύμφωνα με το νόμο 2817/2000, καθορίζεται ότι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεωρούνται τα άτομα που χαρακτηρίζονται από σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, ψυχολογικών, διανοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα παραπάνω άτομα εμπίπτουν όσοι:

- ◆ Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ◆ Έχουν νοητική ανεπάρκεια, υστέρηση ή ανωριμότητα.
- ◆ Παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή ανάγκες.
- ◆ Παρουσιάζουν ειδικές και ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία.
- ◆ Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά ή βαριά προβλήματα όρασης (τυφλοί και αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί και βαρήκοοι).
- ◆ Έχουν προβλήματα υγείας ή σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα.

Στο νόμο 2817/2000 υφίστανται πάρα πολλές ασάφειες και επιλογές που παραπέμπουν σε υπουργικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Αφενός η έμφαση παραμένει στη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες,

αφετέρου όμως χωρίς να προβλέπεται κάποιο συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη των δασκάλων και μαθητών στα σχολεία της ενιαίας, περιεκτικής εκπαίδευσης. Μολαταύτα, υπάρχουν και θετικά στοιχεία και διατάξεις στο νόμο 2817/2000, βάσει όσων μας πληροφορεί η Ζώνιου-Σιδέρη (2000β):

- Η έμφαση δίνεται στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους, ενώ επαναδιατυπώνεται και η ορολογία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Το ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές ή δυσκολίες, εφόσον προωθείται η αρχή της συνεκπαίδευσης.
- Ως αποκλειστικός φορέας για την Ειδική Αγωγή των ατόμων με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα αναγνωρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Προβλέπονται μέτρα για τα άτομα της προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες, καθώς και για όσα απ' αυτά έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευσή τους.
- Δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής, όπως (διερμηνείς νοηματικής ή κινηματικής γλώσσας, μουσικοθεραπευτές, εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα κ.λπ.).
- Εξασφαλίζεται η παροχή διάφορων μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, πολυμέσα, μηχανές Μπράιγ, λεξικά νοηματικής γλώσσας, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς κ.ά.) και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις.
- Η νοηματική αναγνωρίζεται ως η επίσημη γλώσσα των κωφών.
- Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής για την επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση όλων των θεμάτων και ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σ' αυτά υπάγονται («η εκπόνηση, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής, τα μέσα διδασκαλίας, η προώθηση και εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή, η επιστημονική στήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων της Ειδικής Αγωγής, η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής») (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 14/03/2000).

- Στην έδρα κάθε νομού θεσμοθετείται η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης-υποστήριξης, με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.).
- Καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδουόντων (ειδικών) εκπαιδευτικών».
- Λαμβάνονται μέτρα που αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες.
- Προβλέπεται και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης.
- Υποστηρίζεται θεσμικά η κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών, για τη στήριξη του κάθε παιδιού με ιδιαίτερα προβλήματα.
- Θεσμοθετείται για τους εκπαιδευτικούς η υποχρεωτική ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

Εντούτοις, παρά τις σύγχρονες αντιλήψεις του (νόμου), τα μέτρα που προτείνονται θυμίζουν περισσότερο την πολιτική που ίσχυε πριν το 1989 παρά το πνεύμα του νόμου 1566/85 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β: 36), ενώ και η ορολογία που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο νόμο είναι ασαφής και επιστημονικά ανακριβής. Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης επίσης, λόγω των πολλών ελλείψεων σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και της πληθώρας των αρμοδιοτήτων τους, εμποδίζονται συχνά στην πλήρη άσκηση του ρόλου τους. Επιπλέον, η υπερσυγκέντρωσή τους στα μεγάλα αστικά κέντρα δυσχεραίνει την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των απομονωμένων και δυσπρόσιτων περιοχών (Ευσταθίου, 2002). Κατά το Χρηστάκη (2006) ο νόμος 2817/2000 προωθεί κατά κύριο λόγο τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών στις μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, αναθεωρώντας το οργανωτικό σχήμα που υφίστατο έως τότε στην Ελλάδα για την Ειδική Αγωγή. Επίσης, αυξάνεται ο χρόνος φοίτησης των παιδιών με ειδικές ιδιαιτερότητες, από 14 (δεκατέσσερα) σε 18 + (δεκαοκτώ) έτη. Τα Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (ΠΕΚΕΑ), συνιστούν άλλη μία καινοτομία, κατατείνοντας να διαδραματίσουν μελλοντικά τα μοναδικά χωριστά κέντρα Ειδικής Αγωγής, στα οποία θα φοιτούν μόνο μαθητές με σοβαρές

ανεπάρκειες, διαταραχές. Βέβαια, μέσω του νόμου οριοθετείται μία πολιτική απόφαση, τουτέστιν η πρόταση του ΥΠΕΠΘ να μετατρέψει το γενικό, τυπικό σχολείο σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε τα άτομα με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες να συνεκπαιδούνται. Ως εκ τούτου, στόχος και κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής του νόμου 2817/2000, είναι, η κοινή αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικά μαθησιακά προβλήματα. Σ' όλα τα προαναφερόμενα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ούτως ώστε να δοθούν νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πλέον, παρατηρούμε και διακριβώνουμε ότι με το νόμο 2817/2000 το νομικό πλαίσιο στη χώρα μας έχει εκσυγχρονισθεί και καταβάλλεται προσπάθεια προκειμένου να εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή Πολιτική, στο πλαίσιο της καταπολέμησης του αποκλεισμού των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες από τα κανονικά, ενιαία σχολεία. Μολαταύτα, όμως, δεν προβλέπεται κανένα συγκεκριμένο μέτρο στήριξης των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής, τυπικής εκπαίδευσης, αφότου και σύμφωνα με το νόμο αυτό δίνεται έμφαση στη συνεκπαίδευση των μαθητών. Εντούτοις, εκείνο που μπορεί να βρει και να διαπιστώσει κάποιος στο νόμο 2817/2000 είναι ένα πλήθος ευχών και ωραίων εκφράσεων όπως:

- «Ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες».
- «Ίσα δικαιώματα στη ζωή και στην εργασία».
- «Ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης».

Ο νόμος 2817/2000 συντελώντας ένα ρηξικέλευθο βήμα πολιτισμού και δικαίου στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και δη της Εκπαίδευσης, εισήγαγε το θεσμό της «ένταξης-συνεκπαίδευσης». Επίσης, το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη εισήγαγαν και προσέφεραν στο ελληνικό σχολείο τη δυνατότητα για πολύπτυχη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με κινητικά, νοητικά, αισθητηριακά και συμπεριφορικά προβλήματα. Στην πράξη εντούτοις, παρατηρήθηκαν κάποια προβλήματα παρά τη σημειωθείσα πρόοδο, αφού δεν κατέστη εφικτή η υλοποίηση των προβλέψεων του νόμου σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω της περιορισμένης διάθεσης πιστώσεων, της έλλειψης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, των υψηλών απαιτήσεων για λειτουργία των προβλεπόμενων δομών και υποστηρικτικών υπηρεσιών και άλλων αντικειμενικών παραγόντων και συνθηκών. Διακρίβωσή μας είναι ότι τα **Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)**, δηλαδή το βασικό όργανο που θεσπίστηκε με αντικείμενο τη διάγνωση των

ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και την έκδοση κατευθύνσεων σχετικά με την αντιμετώπισή τους, λόγω της συσσώρευσης μεγάλου αριθμού αιτημάτων για αξιολόγηση και λόγω ανεπάρκειας του προσωπικού σε (εξειδίκευση και αριθμό), και ιδίως σε ορισμένες περιφέρειες, δεν δύνανται να εκπληρώσουν όλες τις αρμοδιότητές τους. Η παράλληλη στήριξη δε, δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, είτε λόγω αδυναμίας των αρμόδιων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης να βρουν εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής διαθέσιμους για το σκοπό αυτό είτε λόγω ανεπάρκειας πιστώσεων.

Συνεπώς, ήταν πολύ συχνό το φαινόμενο να μην υλοποιείται καθόλου η εγκεκριμένη παράλληλη στήριξη, να υποκαθίσταται από την ένθεση των μαθητών σε τμήματα ένταξης ή να παρέχεται με σημαντική καθυστέρηση ή σε μερική βάση. Όσον αφορά με την παροχή ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού για την υποστήριξη μαθητών με κινητική αναπηρία που φοιτούν σε κανονικά σχολεία, βάσει του νόμου διαπιστώθηκαν και εντοπίστηκαν προβλήματα ως προς τη μη εφαρμογή του. Μολονότι ο νόμος 2817/2000 προβλέπει ότι συνιστούν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής τα τμήματα ένταξης,³⁷ αλλά και ότι το ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό παρέχεται και στα τμήματα ένταξης του κανονικού, τυπικού σχολείου,³⁸ τούτο το μέτρο δεν φαίνεται να υλοποιείται στην πραγματικότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι σε αρκετές περιπτώσεις μαθητές με κινητικές αναπηρίες φοιτούν σε κανονικά σχολεία χωρίς τμήμα ένταξης, είτε με ειδικό βοηθητικό προσωπικό που διασφάλιζαν με οικείους πόρους οι γονείς τους είτε με την υποστήριξη εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής αντί του ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Σε αρκετές σχολικές μονάδες τα τμήματα ένταξης δεν λειτουργούσαν καθόλου ή συνήθως ήταν απλώς επανδρωμένα από έναν εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, χωρίς ειδικό επιστημονικό ή βοηθητικό προσωπικό και χωρίς τα μέσα που θα διασφάλιζαν την αρμονική συνεκπαίδευση και συμμετοχή των μαθητών τους στη σχολική και κοινωνική ζωή. Προβλήματα διαπιστώθηκαν επίσης και σε σχέση με τη λειτουργία των Ειδικών Σχολείων, και, ιδίως των Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.), τόσο ως προς την ακαταλληλότητα των κτηριακών εγκαταστάσεων πολλών εξ αυτών όσο και ως προς την επάνδρωση και την εν γένει οργάνωσή τους. Η ανεπαρκής επάνδρωση και ιδίως η

³⁶ Ν. 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 20 α) –β), παρ. 22, άρθρο 5 παρ. 20.

³⁷ Ν. 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 7, άρθρο 1 παρ. 18, άρθρο 4, κεφ. Β, και κεφ. ΣΤ παρ. 4.

συνεχής εναλλαγή (αναπληρωτών) εκπαιδευτικών ειδικότερα, σε συνδυασμό με την έλλειψη εξειδίκευσής τους στην Ειδική Αγωγή, καθώς και τα εκτενή οργανωτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλά Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της χώρας μας, έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία συνεκπαίδευσης και το συνακόλουθο αποκλεισμό από την εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών παιδιών, τα οποία έχουν ανάγκη, άρα και δικαίωμα φοίτησης σε αυτά όπως (π.χ. παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες συνοδεύονται από προβλήματα συμπεριφοράς).

Πολλά ειδικά σχολεία επίσης, δεν εξασφαλίζουν στα παιδιά με ανεπάρκειες, αναπηρίες το δικαίωμα σε συμμετοχή και κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους τους σε σχέση με τις κατάλληλες δραστηριότητες, δράσεις, συγκεκριμένη οργάνωση κ.λπ., με συνέπεια να παραμένουν ανεφάρμοστες οι διατάξεις αυξημένης τυπικής ισχύος της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, για υλοποίηση χωρίς διάκριση και σε ισότιμη βάση των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, στη βάση των ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή και την **κοινωνικοποίηση**. Όπως αναφέρεται και απαιτείται από την παρ.4 του άρθρου 16 του Συντάγματος, δεν δίνεται η ανάλογη έμφαση που θα έπρεπε στο νόμο 2817/2000 για τη σύγχρονη τάση παροχής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους με εσωτερική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις δυνατότητες, ικανότητες και ανάγκες των μαθητών. Επίσης, δεν εφαρμόζεται με ειδικές διατάξεις η ρύθμιση της αξιολόγησης και εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ για όλους τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες, με αποτέλεσμα κάποιοι απ' αυτούς να εξακολουθούν να αδικούνται.

Σ' αυτό το νόμο (2817/2000), διαφαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις ο επηρεασμός «του πνεύματος του νομοθέτη» από ορισμένες ομάδες και πρόσωπα υπέρ κάποιων κατηγοριών ατόμων με ιδιαιτερότητες, μαθητών και μη. Εντούτοις, δεν είναι σαφές σε αρκετές περιπτώσεις οι αρμοδιότητες και η εμπλοκή πολλών υπηρεσιακών παραγόντων, όπως (π.χ. του ΚΔΑΥ, του ΥΣΕΕΠ, των σχολικών συμβούλων της Ειδικής Αγωγής, του Π.Ι. κ.λπ.). Όσον αφορά τη Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, η απόσπαση των διατάξεων για την Ειδική Εκπαίδευση από το νόμο πλαίσιο με τη μορφή ξεχωριστού νόμου δεν θα έπρεπε να καταστεί ενεργή, τόσο για διοικητικούς (χρηστικούς) όσο και για παιδαγωγικούς λόγους. Προφανώς, είναι σκόπιμο οι διαχωρισμοί που εύκολα μπορεί να χαρακτηριστούν ως ρατσιστικοί ακόμα και στην εκπαιδευτική νομοθεσία να αποφεύγονται. Εντούτοις, δεν διαφαίνεται ξεκάθαρα και στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων ότι η εκπαίδευση των

ατόμων με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα είναι καθαρά παιδαγωγικο-εκπαιδευτική αρμοδιότητα, σε αντιδιαστολή με την ιατρικο-ψυχολογική διάγνωση και υποστήριξη που εμπίπτει στην αρμοδιότητα των αντίστοιχων υπηρεσιών και επιστημόνων. Πιθανόν, η μεγάλη ποικιλία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις μονάδες ΣΜΕΑ και τα ΚΔΑΥ και η θέσπιση ορισμένων νέων κλάδων (π.χ. παιδοψυχιάτρων ή παιδονευρολόγων), να εγείρουν συντεχνιακά και λειτουργικά προβλήματα, μεταβάλλοντας το χώρο της «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» σε αρένα συντεχνιακών συμφερόντων και συγκρούσεων, επαληθεύοντας την Tomlinson (Tomlinson, 1982). Επίσης, η δομή και μόνο του νόμου 2817/2000 που έχει 18 (δεκαοκτώ) άρθρα από τα οποία μόνο τα 5 (πέντε) αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με συνολικά 89 (ογδόντα εννέα) παραγράφους και την πρόβλεψη-έκδοση 10 (δέκα) Προεδρικών Διαταγμάτων και 42 (σαράντα δύο) Υπουργικών Κανονιστικών Αποφάσεων, τρομάζει υπερβολικά στο άκουσμα. Ολοκληρώνοντας τις ενδεικτικές επισημάνσεις αδυναμιών του νόμου 2817/2000, εντελώς καλοπροαίρετα και χωρίς μεμψιμοιρίες πρέπει να σημειώσουμε ακόμη ότι η θέσπιση της νοηματικής γλώσσας ως του μόνου «επίσημου τρόπου διδασκαλίας και επικοινωνίας των κωφών» είναι λάθος, καθότι η χρησιμότητα και η αξία της ολιστικής μεθόδου έχει αναγνωρισθεί διεθνώς, περιλαμβάνοντας και άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως (δακτυλικό αλφάβητο, φυσική ομιλία, χειλεανάγνωση κ.ά.).

Σχετικά και με τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες οφειλόμενες σε «νοητική ανεπάρκεια-ανωριμότητα» οι οποίοι φοιτούν σε κανονικά, ενιαία γυμνάσια, παρατηρείται επίσης ένα σημαντικό θεσμικό κενό. Μολονότι θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η αδυναμία πολλών εξ αυτών να ανταπεξέλθουν σε γραπτές προαγωγικές εξετάσεις από κοινού με τους υπόλοιπους μαθητές και να διασφαλίζεται η αξιολόγησή τους με ειδικά εκπαιδευτικά εργαλεία βάσει των πραγματικών τους ικανοτήτων, στην πράξη, εντούτοις, δεν τους παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Άλλωστε, το (άρθρο 1 παρ. 17 του ν. 2817/2000) προβλέπει την εφαρμογή **ειδικά προσαρμοσμένων και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων** για μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες που φοιτούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ υφίσταται επίσης το προβλεπόμενο (άρθρο 22 του ν. 2817/2000) Προεδρικού Διατάγματος, αναφορικά με την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες που δεν καλύπτονται από τα ήδη εκδοθέντα Προεδρικά Διατάγματα. Επίσης, δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμη τα ειδικά προσαρμοσμένα

αναλυτικά διδακτικά προγράμματα³⁹ εφόσον δεν έχουν εγκριθεί με σχετική υπουργική απόφαση, τα οποία έχουν προταθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ η μελέτη τους συντελέστηκε στο πλαίσιο των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ. Εν κατακλείδι, πρέπει να αναφέρουμε ότι ενώ ο νόμος 2817/2000 δημιούργησε νέα διεπιστημονικά κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και εισήγαγε νέες ειδικότητες ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία,⁴⁰ μέχρι σήμερα το «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» προσλαμβάνεται στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και όχι στα σχολεία της γενικής, κανονικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν υφίσταται ένα καθορισμένο πλαίσιο διεπιστημονικής συνεργασίας, ούτε ένας σαφής καθορισμός των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων τους (Stroggilos, 2005).

Συμπερασματικά στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο νόμος 2817/2000 συνιστά μία θετική νομοθετική θεσμοθετημένη εξέλιξη, με κυριότερη αυτή της δημιουργίας επίσημων Διαγνωστικών, Συμβουλευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών. Κατά συνέπεια, αίρεται σταδιακά ο αποχαρακτηρισμός της ανεπάρκειας, αναπηρίας ως ιατρικό πρόβλημα και το ιατροκεντρικό αξιολογητικό μοντέλο στο χώρο της Ειδικής Αγωγής πρωτίστως, λαμβάνοντας τις σωστές παιδαγωγικές της προσεγγίσεις και προεκτάσεις. Μέσω του συγκεκριμένου νόμου αποδεικνύεται ότι το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από μια πιο σύγχρονη αντίληψη και οπτική σε σχέση με ό,τι ίσχυε τα προηγούμενα χρόνια. Εντούτοις, ο νόμος 2817/2000 όπως και οι προηγούμενοι δέχτηκε σφοδρή κριτική, αφού παρέμεινε σε επίπεδο πολιτικών προσδοκιών, αδυνατώντας να μετατρέψει το γενικό, ενιαίο σχολείο σε ένα σχολείο για όλους.

4.4. ΝΟΜΟΣ 3699/2008

Ο νέος νόμος 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως στις 02/10/08, αφού

³⁸ Ν. 2817/2000 αρ. 1, παρ. 16.

³⁹ Ο όρος «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό», αφορά όλους τους ανθρώπους ειδικοτήτων που εργάζονται στο σχολείο (π.χ. φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί).

εγκρίθηκε και ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων. Στον προκείμενο νόμο υπάρχουν προτάσεις για την αγωγή, εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες είναι διάσπαρτες και ασύνδετες μεταξύ τους σύμφωνα με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης μέσα στα «σχολεία για όλους», όπως περιγράφεται με σαφήνεια στο πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή στη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Επίσης, οι συντάκτες του νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, δεν έλαβαν υπόψη τους ούτε τις Διεθνείς Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα των Αναπήρων και των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (1971, 1975, 1981, 1988, 1990) ούτε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992) ούτε το Σύνταγμα της Ελλάδας (2001). Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποσκοπεί και προσδοκά με το νόμο 3699/08 να συμβάλει στην πραγμάτωση της ισότιμης συμμετοχικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες και να διασφαλίσει στο μέγιστο βαθμό την εφαρμογή των συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πρέπει να υπάρξει μια συνολική αναθεώρηση και αναδιάταξη του ρόλου που κατέχει η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να καταστεί επιτεύξιμος αυτός ο στόχος. Στο νέο νόμο διακρίνεται η τάση και η δέσμευση του Υπουργείου στις αρχές της ισότιμης συμμετοχικής εκπαίδευσης, καθώς και η διάθεσή του να βελτιώσει το πλαίσιο παροχής υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και να δημιουργήσει νέες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παρέχοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα φοίτησης σε μαθητές που μέχρι σήμερα αποκλείονταν από την εκπαίδευση. Παράλληλα, όμως, υφίστανται ελλείψεις του νόμου, που δεν συνάδουν με τη διακηρυττόμενη γενική φιλοσοφία του. Ειδικότερα πρέπει να αναφέρουμε τα παρακάτω:

- Στο νόμο (άρθρο 6, παρ. 2), προτείνεται η ένταξη των ατόμων με κινητικές αναπηρίες, ανεπάρκειες που δεν αυτοεξυπηρετούνται σε ΣΜΕΑ (όπου τυχόν υπάρχουν), ενώ από την άλλη πλευρά περιορίζεται η δυνατότητα φοίτησης αυτών των μαθητών σε γενικά, κανονικά σχολεία. Επομένως, οδηγείται ένας μεγάλος αριθμός μαθητών εκτός ισότιμης εκπαιδευτικής συμμετοχής με αυτή τη ρατσιστική διάταξη, επειδή αποκλείει σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 50% των μαθητών με κινητική αναπηρία που δεν έχουν νοητική υστέρηση και οι οποίοι υπό άλλες συνθήκες προσβασιμότητας και άλλων σχολικών

προσαρμογών (βιβλία σε ηλεκτρονικά επεξεργασμένη μορφή, Η/Υ κ.λπ.), θα μπορούσαν να φοιτήσουν στο γενικό, κανονικό σχολείο.

- Δεν προβλέπεται καμία παροχή εξειδικευμένου ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογικών βοηθημάτων στους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες.
- Δεν υφίσταται και δεν προβλέπεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μεθόδους και προσεγγίσεις κατανόησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και υποστήριξης της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
- Διαφαίνεται και υφίσταται μία τάση περιορισμού των κατηγοριών μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες, στους οποίους αναγνωρίζεται το δικαίωμα παροχής ειδικών υποστηρικτικών μέτρων, εφόσον δεν περιλαμβάνονται πλέον κάποιες κατηγορίες μαθητών, όπως λόγου χάριν αυτοί με «δυσκολία μάθησης εξαιτίας ...ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» ή «όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες».
- Δεν εντοπίζεται καμία αναφορά σχετικά με τη λειτουργία των ιδιωτικών κέντρων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που συνιστούν μία ζώσα πραγματικότητα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και δεν θεσμοθετούνται κάποια πρότυπα (*standards*) για τη λειτουργία τους, ούτε και κάποιες διαδικασίες ελέγχου τους από την Πολιτεία.
- Δεν προβλέπονται τα ανάλογα και κατάλληλα μέτρα για τη διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών με οριακή ανωριμότητα, ήπια νοητική υστέρηση, διαταραχές συμπεριφοράς και αναπτυξιακές διαταραχές, που φοιτούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις.
- Σχετικά με την έγκριση και εφαρμογή ειδικά προσαρμοσμένων και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα που φοιτούν σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεν παρέχονται συγκεκριμένες και υλοποιήσιμες δεσμεύσεις.
- Μένει μετέωρη και δεν διασφαλίζεται η έγκαιρη τοποθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης από την αρχή του σχολικού έτους, η οποία μάλιστα για τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού περιστέλλεται στο χρόνο από την έναρξη του σχολικού έτους μέχρι και την 20η Οκτωβρίου, ενώ η

διάγνωση για τις ανεπάρκειες, αναπηρίες θα μπορούσε να υφίσταται από πολύ νωρίτερα.

- Δεν αναφέρονται πουθενά τα προσήκοντα ειδικά μέτρα που θα ενισχύσουν και θα προάγουν διαρκώς τη δυνατότητα αυτοτέλειας όλων των σχολείων, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και λειτουργικά τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο τρέχον πλαίσιο λειτουργίας τους, με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την καθιέρωση διαδικασιών με τις οποίες θα υποβοηθούνται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί) να συμμετέχουν ενεργά στην προώθηση και εφαρμογή της συμμετοχικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) για όλους.

Επιπλέον, στο νέο νόμο (3699/08) θεσμοθετείται εντελώς αναιτιολόγητα η σύσταση νέου διαγνωστικού φορέα (ΚΕΔΔΥ) «Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης» και η επάνδρωσή τους με παιδονευρολόγους ή παιδοψυχιάτρους, λογοθεραπευτές, αναπτυξιολόγους και εργοθεραπευτές, δηλαδή έχουμε την επαναϊατρικοποίηση των διαδικασιών της διεπιστημονικής εμπλοκής (όλων των παραπάνω επιστημόνων) κι ενός θεσμού που η εκπαιδευτική κοινότητα απαιτούσε απ' αυτόν να εδράζει την πολυδιάστατη και πλειομορφική επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες. Ως εκ τούτου, εντατικοποιείται και περιπλέκεται ακόμη περισσότερο η γραφειοκρατικοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης, αφού η πενταμελής (5) πλέον διεπιστημονική ομάδα θα καθυστερεί ακόμη περισσότερο να ανταποκριθεί στις ατέλειωτες λίστες των μαθητών που περιμένουν τη σχετική αξιολόγηση, που σε μερικές περιπτώσεις και ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα η αναμονή μπορεί να φτάσει και τα τέσσερα (4) χρόνια. Όλα τα προαναφερόμενα αφήνουν θεσμικά εκτεθειμένη τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο μπροστά σε πιθανές έκρυθμες καταστάσεις, αλλά και στη στοιχειώδη ηθική και κοινωνική ανταπόκριση απέναντι σε ευπαθείς και ταλαιπωρημένες ομάδες, αφού ο φόρτος εργασιών του θεσμού των ΚΕΔΔΥ και η αδυναμία του μονοπρόσωπου θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, δεν μπορεί να ανταποκριθεί ούτε κατά το ελάχιστο στην πολυπλοκότητα των παιδαγωγικών χειρισμών που απαιτεί κάθε φορά η εμπλοκή του οικογενειακού και κοινωνικού παράγοντα. Επίσης, αφαιρείται από τους γονείς των παιδιών με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα το δικαίωμα που είχαν ως τώρα και που έχουν όλοι οι

άλλοι γονείς, να επιλέγουν αυτοί το σχολείο και το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Προφανώς, αυτό εγείρει αδικίες και ανισότητες στους πολίτες της Χώρας μας, αφού οι γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υποβάλλονται σε διαφορετική μεταχείριση απ' όλους τους άλλους Έλληνες γονείς. Εν αντιθέσει μάλιστα, η έμφαση δεν δίνεται στη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως στον προηγούμενο νόμο (2817/2000), αλλά δίνεται στη φοίτηση των μαθητών στα ειδικά σχολεία ακόμη και για τους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες».

Σύμφωνα με το νόμο (άρθρο 10, παρ. 1.2.) τα πτυχία αποφοίτων τομέων άσχετων τμημάτων ως προς τα Παιδαγωγικά, **εξισώνονται** με αυτά των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και έτσι στην Ελλάδα της παγκόσμιας πρωτοτυπίας, δεν είναι απαραίτητο να είναι δάσκαλος αυτός που θα διδάξει τα παιδιά με ειδικά μαθησιακά προβλήματα. Μόνο που αυτό τεκταινεται απ' ό,τι φαίνεται στην Ειδική Αγωγή, όπου θέλουμε να την ξεχωρίσουμε φυσικά από την υπόλοιπη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να εφαρμόζουμε διαφορετικούς νόμους και κανόνες και να την οδηγούμε συνεχώς στην υποβάθμισή της (*the separate cannot be equal*). Ο συγκεκριμένος νόμος μη έχοντας ουδεμία σχέση με το κοινωνικό μοντέλο εκπαίδευσης, μας επαναφέρει ουσιαστικά στο ξεπερασμένο ιατρογενές μοντέλο. Το πάγιο και διαχρονικό επίσης αίτημα για την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, περιλαμβάνεται στο νόμο, συνιστώντας ένα θετικό γεγονός. Ταυτόχρονα, εντούτοις, δεν συνεπάγεται ότι προβλέπονται και δημιουργούνται τα αντίστοιχα μέτρα και δομές, ώστε να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα). Στην Ελλάδα που συνιστά χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δυστυχώς δεν υφίστανται τα κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια προκειμένου να διδαχθούν και εκπαιδευτούν τα άτομα που φέρουν πολλαπλές ανεπάρκειες, αναπηρίες, με αποτέλεσμα (τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες) να είναι εξοβελισμένα ακόμη και από τα Ειδικά Σχολεία.

Η ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η απομάκρυνσή της από την εκπαίδευση επίσης, συνιστά μία εξόχως σημαντική πτυχή του νέου νόμου. Με το νέο νόμο, διαφαίνεται ξεκάθαρα από τη 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», από την προτεραιότητα που δίνεται στην ξεχωριστή εκπαίδευση και όχι στην κοινή, από την εισροή και ένθεση των γιατρών στις διάφορες εκπαιδευτικές δομές και θέσεις της Ειδικής Αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ.) καθώς, επίσης, και από την εν γένει φιλοσοφία που διέπει το νόμο, ότι 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 προτεραία 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 (Moores, 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 προϋποθέτει 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 ιδιομορφιών βάσει του νομοθετήματος. Στο (άρθρο 5, παρ. 3) αναφέρεται ρητά και κατηγορηματικά μία παγκόσμια πρωτοτυπία, **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. Αναδιφώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορούμε (να αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένους όρους με ιδιαίτερη απήχηση όπως: «curriculum-based assessment» και «response to intervention», ήτοι η αξιολόγηση που εδράζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα). Συνεπώς, πρέπει να σημειώσουμε ότι 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»).

Το νέο νομοσχέδιο 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 δεξιότητές τους και να βελτιώνουν τις ικανότητές 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).

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. 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 βελτίωσής του από κανέναν. Κοντολογίς, ο νέος νόμος ο οποίος σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε από εντελώς άγνωστους επιστήμονες είναι αναχρονιστικός, οπισθοδρομώντας την Ειδική Αγωγή πολλά χρόνια πίσω στην εποχή της καθυστέρησης και της παθολογίας, εν αντιθέσει με το νόμο 2817/00 ο οποίος εκπονήθηκε για πρώτη φορά στη χώρα μας από επιστήμονες και επαΐοντες της Ειδικής Αγωγής.

Συνοπτικά, παρακολουθώντας την ιστορική εξέλιξη της νομοθεσίας της Ειδικής Αγωγής, διακρίβωνουμε ότι υφίσταται μια χρονική καθυστέρηση ανάμεσα στις νομοθετικές ρυθμίσεις και στις απαιτήσεις και δυνατότητες των καιρών. Άλλωστε, καθίσταται έκδηλο και σαφές ότι η κάθε αλλαγή νομοθεσίας, δεν είναι από μόνη της θετική εξέλιξη. Στην Ειδική Αγωγή χρειαζόμαστε σαφείς στόχους, βάσει και πάνω στους οποίους θα σχεδιάσουμε βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Γι' αυτό και η κάθε αλλαγή επίσης, δεν συνεπάγεται και μία εκ βάθρων ανατροπή. Όταν στην Ελλάδα δημιουργούμε άνευ σχεδιασμού ειδικές τάξεις χωρίς καμία στήριξη ή στρατηγική μετεξέλιξης, το πανευρωπαϊκό αναπηρικό και εκπαιδευτικό κίνημα εισέρχεται από την ένταξη και τις ιδιαίτερες δυσκολίες στη λογική της συνεκπαίδευσης. Προφανώς, εάν κάποιος αναζητήσει τα αίτια γι' αυτήν τη χρονική καθυστέρηση, είναι πολύ πιθανό να τα εντοπίσει στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται, εκπονούνται, αποφασίζονται και μεθοδεύονται οι νομοθετικές αλλαγές. Οι επιστήμονες του χώρου που έχουν τη δυνατότητα τουλάχιστον να ενημερώσουν και να προτείνουν με βάση τη γνώση και τη διεθνή εμπειρία, απουσιάζουν σχεδόν πάντοτε από το πλαίσιο του σχεδιασμού. Πολλές φορές εντούτοις δυστυχώς, το πρόβλημα συνίσταται στην έλλειψη γνώσεων και όχι μόνο στην έλλειψη διάθεσης για τροποποιήσεις (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2001).

Πέρα απ' όλα αυτά έχει διαπιστωθεί ότι η οποιαδήποτε νομοθεσία θα μπορέσει να αποδώσει θετικά στην πρακτική της εφαρμογή, ανάλογα με τη στάση που θα τηρήσουν οι εκφραστές και εφαρμοστές της (εκπαιδευτικοί, διοικητικό, υποστηρικτικό, βοηθητικό προσωπικό), οι οποίοι θα πρέπει να καθοδηγούνται αδιαλείπτως και επισταμένα στο καθημερινό τους έργο, αλλά και να επιμορφώνονται και ενημερώνονται αενάως σχετικά με τις νέες επιταγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ως εκ τούτου, εκείνο που πρέπει να ειπωθεί είναι ότι παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τη θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, αυτή δεν έχει εφαρμοστεί σε ευρύ πλαίσιο και ο σχεδιασμός της δεν επιτρέπει να έχουμε σφαιρικά αποτελέσματα από τις τυχόν εφαρμογές της. Επίσης, δεν υφίστανται όλα εκείνα τα επίσημα στοιχεία που να καταδεικνύουν μεταξύ άλλων τον ακριβή αριθμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που να συνεκπαιδεύτηκαν στα γενικά, συμπεριληπτικά, ενιαία σχολεία. Η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστα μπορεί να προσφέρει στη γενικότερη βελτίωση και προαγωγή στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αλλά και της Εκπαίδευσης γενικότερα από

τη στιγμή που δεν ακολουθείται από την αντίστοιχη αλλαγή στο κλίμα της κοινωνικής αλληλοαποδοχής και του σεβασμού των ειδικών ιδιοτεροτήτων που έχει το κάθε άτομο. Όλα τα παραπάνω διαδραματίζονται γιατί η θεώρηση και εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζεται στα πλαίσια του γενικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού, παρά μόνο αποσπασματικά. Φαίνεται, λοιπόν, η συνεκπαίδευση να συνιστά την αιχμή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και όχι την έκφραση μιας κοινωνικής και πολιτικής μεταρρύθμισης που να αγκαλιάζει την ετερότητα όλων σε μια κοινωνία συνεργασίας, συνύπαρξης, αλληλεγγύης και συνοχής. Αν έχουμε εντούτοις πάντα στο μυαλό μας ότι τα παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες έχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι σχεδόν εξασφαλισμένη (Spartali, 2001). Μολαταύτα, η κοινωνία που δεν αντέχει την ανεπάρκεια, αναπηρία ούτε καν αισθητικά, που το εκπαιδευτικό της σύστημα χαρακτηρίζεται από την ιδιοτέλεια, τον εξορθολογισμό, την πρόθεση ελέγχου και την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης, που διαμόρφωσε και διαμορφώνει τις υπηρεσίες της σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, επιχείρησε τη θεσμοθέτηση της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης). Το σχολικό όμως σύστημα που εξασφαλίζει, συντηρεί, υποθάλλει και διαιώνίζει το σχολικό αποκλεισμό, την αποτυχία και την ανισότητα για τα άτομα που αποκλίνουν, δεν μπορεί να επιτύχει εύκολα στους σκοπούς της συνεκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες με σκοπό την ένταξη και την ενεργητική συμμετοχή τους στην πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ζωή της κοινωνίας, συνιστά μία από τις σημαντικότερες προ(σ)κλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες. Τόσο η Γενική Αγωγή όσο και η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ασχολείται με τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική προαγωγή των παιδιών. Οι δύο συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης, έχουν τον ίδιο γενικό σκοπό, δηλαδή την ισότιμη συνεκπαίδευση και συμμετοχή όλων αυτών των ατόμων (με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη) στην κοινωνία και τη ζωή, την αποκατάσταση και την απασχόλησή τους, καθώς και τις ίδιες επιδιώξεις, ήτοι την ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την καλλιέργεια και απόκτηση εμπειριών και γνώσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στην επίτευξη του παραπάνω σκοπού. Πλέον, σήμερα, γνωρίζουμε ότι μετά την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και την καλύτερη αναδίφηση των όρων και των προϋποθέσεων μάθησης των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, δύνανται να εκπαιδούνται ισότιμα με τα άλλα άτομα, αρκεί να εξασφαλίζονται οι παρακάτω όροι και προϋποθέσεις: α) προσαρμοσμένα προγράμματα, β) κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, γ) περισσότερη εξατομίκευση της διδασκαλίας, δ) μικρός αριθμός ανά εκπαιδευτικό, ε) επαρκείς και αποκεντρωμένες υπηρεσίες διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης, στ) επαρκής εξοπλισμός των σχολείων, ζ) σωστά εκπαιδευμένο προσωπικό και διάθεση των αναγκαίων πιστώσεων. Η άποψη που επικρατεί σήμερα είναι ότι η ανικανότητα ή η αδυναμία του συστήματος για αποτελεσματική εκπαίδευση, οφείλεται κυρίως στις εγγενείς αδυναμίες και στρεβλώσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι μόνο στις ανεπάρκειες και τα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες (Χρηστάκης, 2000· 2006).

Εντούτοις, η εφαρμογή αυτής της αντίληψης και πολιτικής της συνεκπαίδευσης, πρέπει να πούμε ότι ενέχει πολλούς κινδύνους και χρειάζεται να τύχει προσεκτικότερης διαχείρισης σε όλα τα επίπεδα, ώστε να μην αποβεί μπούμερανκ για αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία παιδιών. Εξάλλου, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για το αποτέλεσμα της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ένας πρώην θιασώτης της πλήρους συνεκπαίδευσης ο Άγγλος καθηγητής Lindsay, ομολογεί τώρα

ότι οι έρευνες δείχνουν ότι ο θεσμός της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής εκπαίδευσης, δεν εξασφαλίζει σαφείς αποδείξεις υπέρ των προσδοκώμενων μαθησιακών ωφελημάτων (Manset & Semmel, 2003: 155-180). Πρέπει να παραδεχτούμε ότι το πρόβλημα της συνεκπαίδευσης, της κοινωνικοποίησης και τελικά της ένταξης των παιδιών με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα στο κανονικό, ενιαίο σχολείο και την κοινωνία, έχει δύο όψεις. Αφενός είναι η αδυναμία ή η ανεπάρκεια του παιδιού που του στερεί τη δυνατότητα να αναπτύξει και να καλλιεργήσει εκείνες τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες είναι αναγκαίες για τη σχολική μάθηση, αλλά και ευρύτερα για την κοινωνική ζωή, αφετέρου είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο εκείνο που εμποδίζει τους μη «ικανούς» και όσους δεν έχουν τις προϋποθέσεις που εκείνο ορίζει, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ενσωματωθούν στη σχολική κοινωνία.

Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχει καταγραφεί και αποδειχθεί ότι οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν, αν δεν μπορεί να τις κατανοήσει και τις αποδεχθεί η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα. Γι' αυτό και δεν μπορεί η παιδαγωγική δραστηριότητα να οργανώνεται κεντρικά και να εξυπηρετεί αλλότριους μικροπολιτικούς σκοπούς, αλλά να συνδέεται άμεσα με την υφιστάμενη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας σε συνθήκες διεπιστημονικής προσέγγισης και επαγγελματικής αυτονομίας, να επαφίεται δηλαδή στη διάρθρωση και τις αποφάσεις του κάθε σχολείου. Ως εκ τούτου, προκειμένου η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες να καταστεί επιτυχής, απαιτεί την ανάθεση των σχετικών αρμοδιοτήτων στο σχολείο, όπως επίσης και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, είμαστε πεπεισμένοι πως πρέπει να αλλάξει άρδην η συγκροτημένη αξιολογική και διδακτική κουλτούρα των μελών των εκάστοτε εκπαιδευτικών μονάδων, που έχει αναπτυχθεί μέσα από ένα πλέγμα αξιών, στάσεων, ιδεών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών δράσης των προαναφερόμενων μελών που εμπλέκονται στη διαδικασία αλλαγής της πολιτικής και φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης).

Σύμφωνα λοιπόν με τις αρχές του διεθνούς και του εθνικού δικαίου οι οποίες αναφέρθηκαν διεξοδικά παραπάνω (4ο Κεφ., 3ο Υποκεφ.), αλλά και βάσει των υπάρχοντων δεδομένων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητο

η Ειδική Εκπαίδευση να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να επιτευχθεί μ' αυτόν τον τρόπο η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Κρίνεται έτσι απαραίτητο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση να επιδιώκει κοινούς στόχους και να εφαρμόζει κοινές αρχές, εστιάζοντας και αποσκοπώντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ούτως ώστε να αποτρέπεται κατά το δυνατό η απόρριψή τους, η πρόωρη σχολική διαρροή και ο αποκλεισμός των αδυνάτων, προκειμένου να διευκολύνεται η εκπαιδευτική συμμετοχή τους.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη όλα τα προαναφερόμενα σχετικά με το χώρο της Ειδικής Αγωγής, καθώς και την τάση που υπάρχει για τη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες, θα τολμούσαμε να κάνουμε κάποιες προτάσεις με τη σειρά μας ώστε με αυτόν τον τρόπο να διασφαλιστούν οι πλέον κατάλληλες συνθήκες για αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών αλλά και εν γένει ατόμων μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο: οι προτάσεις αυτές σχετίζονται με:

- Την επιχειρησιακή και λειτουργική ικανότητα όλων των σχολικών μονάδων ανεξαιρέτως και των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά, δίκαια και συμμετοχικά (*inclusively*) τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες.
- Τη θεμελίωση, δημιουργία και λειτουργία ουσιαστικά ποιοτικών σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με πλειάδα και επάρκεια δραστηριοτήτων **κοινωνικοποίησης** για πολλούς από τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από βαριά αναπηρία και αδυνατούν ή δυσκολεύονται να φοιτήσουν στο γενικό, ενιαίο σχολικό σύστημα.
- Την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία αποδοτικών διαγνωστικών και υποστηρικτικών δομών και διαδικασιών που θα συντείνουν τόσο στην έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση των αδυναμιών, ελλειμμάτων των μαθητών όσο και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, για την ισότιμη εκπαιδευτική τους συμμετοχή.

Φυσικά υφίστανται και μια σειρά από δευτερογενείς λόγους, οι οποίοι συμβάλλουν και παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής, συμμετοχικής, ενιαίας εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης) στην πράξη, όπως α) η συχνή άρνηση των γονέων των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, οι οποίοι δεν αποδέχονται το πρόβλημα των παιδιών τους και έτσι δεν συνεργάζονται. Οι συγκεκριμένες

αντιστάσεις των γονέων όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι απόλυτα κατανοητές. Η απουσία ψυχολογικής υποστήριξης των γονέων, η έλλειψη ενημέρωσης και κυρίως η έλλειψη έγκαιρης παρέμβασης από τα πρώιμα χρόνια που εμφανίζεται το πρόβλημα, καθιστούν τουλάχιστον αναγκαία τη συμπαράσταση και το σεβασμό μας β) η αδυναμία των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), καθώς και άλλων διαγνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών, να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με ειδικές ιδιαιτερότητες, αδυνατώντας ουσιαστικά οι προαναφερόμενες υπηρεσίες να χορηγήσουν μια σαφή γνώμатеυση που θα χαρακτηρίζεται επιστημονικά τεκμηριωμένη και πρακτικά ή λειτουργικά εφαρμόσιμη και γ) η ξεχωριστή εκπαίδευση, η διαφορετική κατάρτιση μεταξύ συναδέλφων-παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, οι διαφορετικές οικονομικές απολαβές και ο διαφορετικός τρόπος που οι μεν αντιλαμβάνονται τις αρμοδιότητες και τα όρια των δε, διαμορφώνουν στην πραγματικότητα ένα μη συνεργατικό και αρνητικό εκ των προτέρων κλίμα που δρα εις βάρος της συνεκπαίδευσης, οδηγώντας ουσιαστικά αυτό το εγχείρημα σε μία εκ των πραγμάτων αποτυχία.

Συνεπώς, αν επιθυμούμε να έχουμε επί της ουσίας τη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, πρέπει να διασφαλίσουμε την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες στο δημόσιο γενικό, τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, παρέχοντας σε αυτούς την κατάλληλη υποστήριξη όταν και όπου χρειάζεται χωρίς να αναιρούνται ή συρρικνώνονται τα δικαιώματά τους. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ανταποκρινόμενη στις αρχές του διεθνούς και εθνικού δικαίου όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, πρέπει να ενταχθεί στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στο μέγιστο δυνατό βαθμό, το οποίο κατ' αυτόν τον τρόπο θα επωφελείται παράλληλα από αυτήν και μέσω αυτής της ένταξης, θα δύναται να αναπτύσσει συλλογικές προσεγγίσεις και πρακτικές μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης με συμμετοχικές διαδικασίες και δραστηριότητες, που προάγουν τις ίσες ευκαιρίες και καταπολεμούν παράλληλα τους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις που μπορούν να «ετικετοποιήσουν», να στιγματίσουν και να τοποθετήσουν στο περιθώριο, όλα τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ανάγκες).

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, βάσει των δυσλειτουργιών και των προβλημάτων και δυσκολιών που παρατηρούνται, δεν διαφαίνεται να διασφαλίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό η ισότιμη συμμετοχική, συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σήμερα εντούτοις, με τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί η φιλοσοφία και η πολιτική της συνεκπαίδευσης, δεν επιτυγχάνεται ουσιαστικά η τήρηση και εφαρμογή της. Οφείλουμε όλοι που ασχολούμαστε με τον ευαίσθητο τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, να συνδράμουμε στον αγώνα για την καταπολέμηση από κοινού του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, πραγματεύοντας σε βάθος όλες τις πολιτικές και θεσμικές παραμέτρους του υποσυστήματος της Ειδικής Αγωγής, ώστε να διευκολύνουμε την ομαλή συνεκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες και να συμβάλουμε με διάφορες νομικο-τεχνικές προτάσεις που να αφορούν την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ανεπάρκειες, αναπηρίες και να εδράζονται στη διεθνή, ευρωπαϊκή και ελληνική νομολογία, στη διαμόρφωση ενός σοβαρού νομοθετικού πλαισίου, ικανού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα προβλήματα όχι μόνο του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μολαταύτα, θα συνιστούσε ουτοπία να υποστήριζε κανείς ότι όλα τα άτομα με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα θα μπορούσαν να συνεκπαιδευτούν στο γενικό, τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακόμη και με τις σημερινές προϋποθέσεις και συνθήκες, υφίστανται σοβαρές και σύνθετες περιπτώσεις προβλημάτων μαθητών, που θα ήταν αδύνατον να συνεκπαιδευτούν ακόμη και κάτω από τις πιο ευνοϊκές και κατάλληλες συνθήκες. Γι' αυτές τις περιπτώσεις η Ειδική Αγωγή συνιστά τη μόνη δυνατότητα και επιλογή, εξάσκησης και εκπαίδευσης. Συνεπώς πολλές φορές αντί του εύηχου και παραπλανητικού συνθήματος «σχολείο για όλους» και «συμπεριληπτική, συμμετοχική εκπαίδευση για όλους», θα ήταν ειλικρινέστερη και αποτελεσματικότερη η κατεύθυνση, όση συνεκπαίδευση και όση περιθωριοποίηση είναι εφικτή και αναγκαία.

Όλες οι προαναφερόμενες αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που εκφράζεται και ποδηγετείται μέσω των νομοθετημάτων της Πολιτείας, οδήγησαν την πολιτική της συνεκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές άλλες χώρες όπου επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί, σε ένα αδιέξοδο και τέλμα. Η πολιτική της συμμετοχικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα εκφυλίστηκε σε απλές νομοθετικές ρυθμίσεις, δίχως αντίστοιχο παιδαγωγικό αντίκρισμα και σε διοικητικές

πράξεις συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες, μέσα στις τάξεις των κανονικών σχολείων. Μέσα από αυτή τη διάσταση θεωρίας και πράξης μπορεί να ερμηνευτούν αυτές οι διακριβώσεις, καθώς επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι θεωρητικές απόψεις οικοδομούνται στους παιδαγωγούς.

Συγκεκριμένα, οι συχνές δημόσιες επισημάνσεις για τα δικαιώματα των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και στην κοινωνία και οι επαναλαμβανόμενες προτροπές του Υπουργείου Παιδείας για την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική, τυπική εκπαίδευση, ήγειραν ένα γενικό κλίμα «φιλόανθρωπης και εύσπλαχνης» αγάπης, το οποίο όμως εξανεμίζεται συνήθως όταν καταφθάνει η στιγμή αυτής της εφαρμογής από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στο χώρο του. Φυσικά, η Ειδική Αγωγή δεν θέλει την κοινωνική αρωγή μόνο για να εδράζει το έργο της στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά θα λέγαμε ότι η επιτυχία της κρίνεται από τη διαμόρφωση δομών και κουλτούρας στην ίδια την κοινωνία, που θα της επιτρέψει να αποδεχθεί τα μέλη της (παιδιά με εγγενή ανεπάρκεια, υστέρηση, αναπηρία ή που την αποκτούν κατά τη διάρκεια του βίου τους), δηλαδή τον εαυτό της. Εντούτοις, η προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος όπως είναι η **συνεκπαίδευση**, δεν αρκεί για να μπορέσει να επιφέρει την έκβαση που όλοι μας επιθυμούμε για τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες, όσο κι αν είναι πλήρης, ενδεδειγμένη και επιστημονική η ανάλυσή του. Συγκεκριμένα, εκείνο που απαιτείται πέρα από τις αναμενόμενες και στεγνές επισημάνσεις είναι μια βαθιά συναίσθηση και συνείδηση του προσώπου του παιδιού για το οποίο μιλάμε, όπως και η αναζήτηση εκείνων των παραγόντων που θα δώσουν τη δυνατότητα να μεταμορφωθεί κάθε όψη, πτυχή και διάσταση της ζωής και της κοινωνίας, ώστε να καταστεί εφικτή η επαγγελόμενη αποκατάσταση. Τα άτομα με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή προβλήματα, αισθάνονται ότι συνιστούν μέλη μιας ενιαίας και αναπόσπαστης ομάδας, της σχολικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Προφανώς το συμμετοχικό, συμπεριληπτικό σχολείο το οποίο λειτουργεί οιονεί προθάλαμου των κοινωνικών σχέσεων, θα πρέπει να διδάξει σε όλους τους μαθητές ότι τα άτομα ανεξαρτήτως των διαφορών που έχουν μεταξύ τους όποιες και αν είναι αυτές, μπορούν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν κοινά. Όταν οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεκπαιδεύονται από την πρώιμη ηλικία τους και μαθαίνουν να συμβιώνουν αποδεχόμενοι τη

διαφορετικότητα των άλλων, δυσκολεύονται αργότερα να αμφισβητήσουν το γεγονός ότι ανήκουν στην ίδια κοινότητα.

Εξάλλου, εκείνο το οποίο θα μπορούσε να υποστηριχθεί είναι ότι οι αδυναμίες και τα κενά που παρατηρούνται και εντοπίζονται τόσο στο νομοθετικό όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καθίσταται προσπάθεια ώστε να αναπτυχθεί ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, δεν περιλαμβάνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες ως μία καθημερινή πρακτική. Όλη αυτή η κατάσταση διαδραματίζεται επειδή η θεώρηση και εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζεται στα πλαίσια του γενικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού, παρά μόνο μονοδιάστατα και αποσπασματικά. Ως εκ τούτου, φαίνεται η συνεκπαίδευση να μην συνιστά την έκφραση μιας πολιτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα όλων σε μία κοινωνία συνεργασίας, συνοχής και αλληλεγγύης, αλλά την αιχμή μόνο κάποιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αξίζει ν' αναφέρουμε συμπληρωματικά μόνο όσα ο Ainscow (1995) χαρακτηρίζει ως «*sine qua non*» (απαράβατος όρος), ώστε κάθε σχολικός οργανισμός να καταφέρει να προχωρήσει στη συνεκπαίδευση. Μεταξύ άλλων αναφέρεται στην αποτελεσματική διεύθυνση σε κάθε τομέα του σχολείου, στη συμμετοχή του προσωπικού, των μαθητών και της ευρύτερης εξωσχολικής κοινότητας, στο σχεδιασμό της πολιτικής, στον εμφατικό τρόπο σχεδιασμού με βάση τη συνεργασία, στις αποτελεσματικές στρατηγικές συντονισμού, καθώς και στη λήψη των αποφάσεων στο σχολείο.

Όσον αφορά την *inclusive education* ενιαία, συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση), κρίνεται αναγκαίο να προχωρήσουμε στην εφαρμογή των παρακάτω προτάσεων, ώστε να καταστεί εφικτή η προαναφερόμενη φιλοσοφία και πολιτική:

- Περιορισμός του αριθμού των παιδιών που επιλέγονται να φοιτήσουν στα Ειδικά Σχολεία και όχι αύξησή τους.
- Στα κέντρα λήψης αποφάσεων σχετικά με θέματα Ειδικής Αγωγής, να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι βιωμένες εμπειρίες των ίδιων των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, που γνωρίζουν εκ των έσω τα Ειδικά Σχολεία και την Ειδική Αγωγή γενικά.
- Η χρηματοδότηση θα ήταν καλό να κατευθύνεται σε προσωπικό που θα εξυπηρετεί το συγχρωτισμό των μαθητών των Ειδικών Σχολείων με μαθητές

των Γενικών Σχολείων, και όχι σε προσωπικό που θα διαχειρίζεται την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό.

- Σε κάθε τάξη των συμπεριληπτικών σχολείων απαιτείται ο μικρός αριθμός μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, ούτως ώστε να καταστεί αντιμετωπίσιμη η ιδιαιτερότητα των δυσκολιών και αναγκών τους.
- Να ξεκινήσει η άμεση και ουσιαστική υλοποίηση της ενδοϋπηρεσιακής εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών, με τη στήριξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της ίδιας της Πολιτείας.
- Να υπάρξουν αλλαγές στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις της ίδιας της κοινωνίας με τις προκαταλήψεις της, ώστε να ξεπεραστεί το ανυπέβλητο εμπόδιο στη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες και να μην στοχοποιείται και κατηγορείται μία εργασιακή ομάδα, όπως είναι αυτή των παρεχόντων ιατρική φροντίδα σ' αυτά τα άτομα.
- Το πέρασμα στην περιεκτική, συμμετοχική κοινωνία, από τη συμμετοχική, περιεκτική εκπαίδευση.
- Η απόρριψη του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, ανεπάρκειας και η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου.
- Ο εκπαιδευτικός της γενικής κανονικής τάξης πρέπει να συνεπικουρείται από τον εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής, ο οποίος συμφωνεί ότι μερικά παιδιά χρειάζονται άλλες μεθόδους διδασκαλίας και κανάλια επικοινωνίας, καθώς επίσης και στη βάση των ατομικών διαφορών (*individual differences*) είναι σε θέση να εκπονήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα, όπου αυτό απαιτείται κατά περίπτωση (*ad hoc*).
- Εκδημοκρατισμό και διεύρυνση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών που θα εδράζονται στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και θα μετέρχονται όλη την υλικοτεχνική υποδομή που είναι απαραίτητη, όχι μόνον για να στηρίξουν ψυχολογικά τα άτομα με ιδιαίτερα προβλήματα και για να ενθαρρύνουν επίσης τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και για να τα συνεκπαιδεύσουν σε τυπικά, συμμετοχικά σχολεία, καταπολεμώντας μ' αυτόν τον τρόπο συλλήβδην τη σχολική διαρροή.

Στην Ελλάδα και δη τα τελευταία (δεκαπέντε) χρόνια, ελάχιστα παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες έχουν συνεκπαιδευτεί πραγματικά. Τα περισσότερα από τα παιδιά που δεν έχουν εμφανείς ανεπάρκειες, δυσλειτουργίες βρίσκονται στις γενικές τάξεις, άνευ

καμίας απολύτως υποστήριξης. Αν θέλουμε η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης να λάβει σάρκα και οστά, θα πρέπει να ακολουθηθεί από μια αντίστοιχη **κοινωνική πολιτική**, που θα έχει ως στόχο την αλληλοαποδοχή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεκπαίδευσης, τη διαμόρφωση των κατάλληλων σχολικών χώρων και την εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α). Η συνεκπαίδευση για να έχει μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας είναι πολύ σημαντικό να ξεκινάει από το παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Μ' αυτόν τον τρόπο συνεχίζεται η συνάντηση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες στη γειτονιά και στην παιδική χαρά, ώστε να γνωρίζουν την ύπαρξη αυτών των παιδιών οι γείτονές τους (Χαρίτου, 2000).

Επίσης, όσον αφορά τη συμμετοχική, συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας, προτείνονται τα εξής:

- α) η θεσμοθέτηση από τη βρεφική ηλικία Κέντρων Διάγνωσης, πρόληψης, παρέμβασης και συμβουλευτικής υποστήριξης σε κάθε Νομό, αλλά και σε Δήμους και Κοινότητες
- β) η καθιέρωση ενιαίου, γενικού 12/χρονου Δημόσιου και Δωρεάν Βασικού Υποχρεωτικού Σχολείου, που μπορεί να το ολοκληρώσει η πλειοψηφία των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες
- γ) η μέριμνα Ειδικής Εκπαίδευσης για τα άτομα με βαριές διαταραχές, δυσλειτουργίες, που δεν έχουν τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης
- δ) η περιοδική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση του επιστημονικού, διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου
- ε) η γενναία αύξηση των κρατικών δαπανών για Δημόσια Ειδική Εκπαίδευση
- στ) η εξασφάλιση του αναγκαίου βοηθητικού προσωπικού (μουσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές), αλλά και των κατάλληλων εποπτικών και εργονομικών υλικών στις σχολικές μονάδες, ώστε η εκπαίδευση αυτών των παιδιών να καταστεί σωστή και υλοποιήσιμη
- ζ) η άμεση ίδρυση Δημόσιων Ειδικών Σχολείων όπου χρειάζεται
- η) η επίσπευση ίδρυσης Τάξεων Ένταξης, επανδρωμένων με ειδικευμένο προσωπικό σε όλα τα πολυθέσια σχολεία και τέλος το πιο βασικό
- θ) η άμεση καταγραφή, οργάνωση και προγραμματισμός των ατόμων με ειδικές ιδιαιτερότητες, που χρήζουν Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Όλες οι συνεκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες θα πρέπει να προάγουν και να υποστηρίζουν την επιτυχή συνεκπαίδευση και συμμετοχή όλων των μαθητών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό. Κατά συνέπεια, οι αρχές της συνεκπαίδευσης θα πρέπει να υποστηρίζουν τη διδασκαλία και μάθηση όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η κοινή συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές ιδιαιτερότητες, στοχεύει στην παρεμπόδιση του διαχωρισμού με την αποφυγή, όσο αυτό είναι δυνατό, κάθε είδους ετικέτας, εστιάζοντας ουσιαστικά στη διδακτική μάθηση και πρακτική που προάγει τη συνεκπαίδευση στα πλαίσια του γενικού, ενιαίου σχολείου. Οι ανάγκες των ατόμων που καθίστανται ολοένα και πιο σύνθετες, καθώς και η αλλαγή της νοοτροπίας και των στερεοτύπων των ανθρώπων ώστε να υπάρξει πρόοδος, μπορεί να συντελεστεί μόνο με τη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Εντούτοις, όλα τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν μόνο σε ένα κατάλληλο πολιτικό πλαίσιο, όπου με τη δέουσα οργάνωση των σχολείων και την απαραίτητη υποστήριξη των δασκάλων, θα επιτύχουμε μια θετική στάση απέναντι στη **συνεκπαίδευση**.

Η συμμετοχική, συμπεριληπτική, περιεκτική εκπαίδευση θα πρέπει να αναφέρεται σε κάθε πτυχή της ζωής, ώστε να επιτευχθεί μία φυσιολογική ζωή αυτών των ατόμων. Ο διαχωρισμός τους από τα γενικά, κανονικά σχολεία, δεν τους προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική συμμετοχή (*social participation*). Με τη συνεργασία όλων των φορέων, θα αναγνωρισθεί ολοκληρωτικά και θα καταστεί αποδεκτή η ανομοιογένεια και η διαφορετικότητα ως συστατικό στοιχείο της ολότητας της κοινωνίας. Συνεπώς, πρέπει να τονίσουμε ότι σε αντίθεση με την πολιτική του διαχωρισμού, η ιδεολογία της δημιουργίας ενός συμμετοχικού, συμπεριληπτικού σχολείου αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών να συνεκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο και επιδιώκει τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ούτως ώστε να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα και ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός και τις επιπτώσεις αυτών των χαρακτηριστικών στη μάθησή τους. Η πολιτική όμως του συμπεριληπτικού, ενιαίου σχολείου, δεν υποστηρίζει το συνηθισμένο σχολείο, αλλά αντιθέτως εισηγείται την εκ βάθρων αναδιαμόρφωση και ανασυγκρότησή του, προκειμένου να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο που ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους, τις ανάγκες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, θα μπορεί να ανταποκρίνεται σ' αυτή τη διαφορετικότητα των παιδιών.

Κοντολογίς, ένα σχολείο που μέσα από το μετασχηματισμό του θα συμβάλει με πολύπτυχο τρόπο στην εξέλιξη των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, θα ενδυναμώνει τους γονείς παραχωρώντας τους περισσότερες πρωτοβουλίες, θα κάνει πιο αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς/παιδαγωγούς και θα εγείρει ευκαιρίες για

κοινωνικές επαφές παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτό το σχολείο (συνεκπαίδευσης ατόμων με και χωρίς ειδικά μαθησιακά προβλήματα) απομακρύνεται από το μοντέλο της μειονεξίας, ήτοι την αναζήτηση των εσωτερικών αιτιών του προβλήματος, ανεπάρκειας στο ίδιο το παιδί, αναγνωρίζοντας ότι πολλές από τις δυσκολίες που συναντάει και αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, προέρχονται ή προκαλούνται από εξωτερικά εμπόδια και παράγοντες που θέτει το ίδιο το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agran, M. (1997). *Student–direct learning. Teaching self-determination skills*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?*. London: David Foulton.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1).
- Ainscow, M. (1998). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 32.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 5-15.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Standards and inclusive education: schools squaring the circle, Teaching and Learning Research Programme Annual Conference Papers presented at 5th Annual Conference, 22-24 November 2004, Cardiff. Retrieved on 25-10-2006, from <http://www.ethiopia-ed.net/images/179708887.doc>
- Antor, G. (1987). Wege zur Normalisierung für geistig Behinderte und Angehörigen. *Geistige Behinderung*, 267-275.
- Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. London: Methuen.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education: Re-evaluating Policy and Practice Through Life Stories*. London: Routledge Falmer.
- Äschylos, *Eumenides*. In H. Smyth (Επιμ.). London MCML VII, Bd. I, 535-537.
- Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αριθ. L56 της 9/3/93, σ. 30.
- Bachmann, W. (1985). *Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge zur Geschichte der Heilpädagogik*. Giesen: Author.

- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, 68-94.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 236-243.
- Banks, J.A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barnes, C. (1992). Qualitative research: valuable or irrelevant? *Disability, Handicap and Society*, 8(3), 118.
- Barton, L. & Tomlinson, S. (1984). *Special Education and Social Interests* (Eds.). Beckenham: Croom Helm.
- Barton, L. (1993a). The struggle for Citizenship: the case of disabled people. *Disability, Handicap and Society*, 8(3), 31.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη ή Ουτοπία: η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμος Α': Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55-68.
- Basset, D. & Smith, T. (1996). Transition in an era of reform. *Journal of disabilities*, 29, 161-169.
- Befring, E. (1999). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18, 182-187.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College Press.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Stanworth, M., Sheard, K. & Webster, A. (1987). *Introductory Sociology*. London: MacMillan.
- Blamires, M. (1999). *Parent-teacher partnership: practical approaches to meet special educational needs*. London: D. Fulton Publishers, 159.
- Bodenheimer, A.R. (1982). Die einen und die anderen. *Zur Orientierung*, 6, 20-43.
- Booth, T. (1985). Labels and their consequences. In D. Lane & B. Stratford (Eds.), *Current Approaches to Down's Syndrome*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Bösbauer, H., Miklas, L., Schiner, H. (1909b). *Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge*. Wien: Author, 124-126.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Deminuit.
- Bovair, K. (1993). A Role for the Special School. In J. Visser & G. Upton (Eds.), *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers Ltd, 110.
- Bricker, D. (1978). Rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In M. Guralnick (Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Buscalia, L. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Γλάρος, 89, 107.
- Βλάχου, Α. (2000). Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 34-39.
- Βλάχου, Α. (2000α). Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο, 55-74.
- Βλάχου, Α. (2000β). Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 34-39.
- Βλάχου, Α. (2004). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόιμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 93-126.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2003). *Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών*. Βόλος, 10 Μαρτίου, 65.
- Caldin-Pupulin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia special*. Padova: CLEUP.

- Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας, 56-57, 167-199, 243-274.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Chow, P., Blais, L., Hemingway, J. (1999). An outsider looking in: Total inclusion and the concept of equifinality. *Education*, 119(3), 459-464.
- Christensen, P. & James, A. (2001). *Research with Children Perspectives and practises*. London: Routledge, 201-224.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten*. Berlin: Author.
- Comenius, J.A. (1957). *Große Didaktik*. Berlin: Author.
- Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed – beyond rhetoric?*. London: Falmer Press.
- Dank, S. (1996). *Geistigbehinderte pflegen ihren Koerper*. Dortmund: Author.
- Detraux, J.J. (2008). Approche psychosociologique de la personne handicapée. Lecture at the University of Crete, 21 March 2008, Rethymno, Crete.
- Dieckmann, J., Breitzkreuz, G. (1993). *Soziologie fuer Paedagogen*. Muenchen: Author, 89.
- Dodge, K.A. & Feldam, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doll, E., Sands, D., Wehmeyer, M.L. & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brooks, 65-90.
- Down, J.L.H. (1968). *Beobachtungen zu einer ethnischen Klassifizierung von Schwach-sinnigen*. Dortmund: Author, 6.
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full-services schools: A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (1996). Empowerment effective help giving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing*, 22, 334-337.

- Durkheim, E. (1988). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer schafften*. Frankfurt: Author.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and cooperation in mainstream education. *European Journal of special Education*, 18, 89-107.
- Evans, E. & Richardson, R.C. (1989). Developing friendship skills: Key to positive mainstreaming. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 138-151.
- EKKE, Κείμενα Εργασίας (2000). Παιδιά με Αναπηρίες και οι Οικογένειές τους στην Περιοχή της Αττικής. Ερευνητική Ομάδα: Γ. Κοτταρίδη, Χ. Καππή, Ε. Αδάμ, 12/13.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αρ. 230/38/11.9.81, άρθρο Ι.5.
- Ευσταθίου, Μ. (1999). Θεσμικά και πολιτικά εμπόδια στη σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 5, 26-34.
- Ευσταθίου, Μ. (2003). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης κι η συμβολή τους στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20, 23-29.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Η συνάφεια των θεσμών της εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το σχολικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής αγωγής*, 26, 36-48.
- Felbiger, J. (1769). *Kleine Schulschriften*. Wien: Author.
- Ferguson, D.L. & Ferguson, P.M. (1998). The future of inclusive educational practice: Constructive tension and the potential for reflection reform. *Childhood Education*, 74, 302-308.
- Field, K., Kauffman, E., Saltzman, C. (1993). *Emotions and Learning Reconsidered. International Perspectives*. New York: Gardner Press.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 2.
- Fiorin, I. (2007). La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi. In A. Canevaro (Ed.), *L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Gardolo (TN): Erikson, 129-157.
- Fornfeld, B. (2000). *Einfuehrung in die Geistigbehindertenpaedagogik*. Muenchen: Author.

- Fraser, M.W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in childhood. An Ecological perspective*. Washington, DC: NAWS Press, 1-12.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο, 143-159.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Gallagher, J.J. (1995). The pull of societal forces on special education. In J.M. Kauffman & D.P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Giroux, H. (1984). Ideology, agency and process of schooling. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm.
- Giroux, H. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της αλλαγής. *Ρωγμές εν τάξει*, 15, 61-64.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Guralnick, M.J. & Groom, J.M. (1988). Peer interactions in mainstream and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54, 415-425.
- Guralnik, M. (1997). *The effectiveness of early intervention* (Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Habermas, J. (1981). *Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M: Author, 46.
- Haeblerlin, U. (1980). Die wissenschaftliche Wende in der Sonderpädagogik. *Zt. VHN*, 49(1), 3, 8.
- Haeblerlin, U. (1991). Integration von leistungsschwachen Schülern-Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 167-189.
- Hargreaves, D.H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Hass, W. (1984). The conceptual significance of developmental disabilities. In E. Gollin (Ed.), *Malformations of development: biological and psychological sources and consequences*. Orlando, Florida: Academic Press, 27-67.
- Helios, Π. (1993-1996). *Θεματική ομάδα 13 του Ευρωπαϊκού προγράμματος. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Ανάπηροι φοιτητές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hoben, M. (1980). Toward integration in the mainstream. *Exceptional Children*, 47, 100-105.
- Horner, R.H., Sprague, J.R. & Flannery, K.B. (1993). Building functional curricula for students with severe intellectual disabilities and severe problem behavior. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.), *Behavior analysis and treatment*. New York: Plenum Press.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 217.
- Husemann, G.M. (1969). *Der Heilpädagoge Karl König*. München: Author, 7.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1937). *Ειδικά Σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Παιδαγωγική, 13, 180-183.
- James, A. & Prout, A. (1995). Hierarchy, boundary and agency. *Sociological Studies in children*, 7, 77-99.
- James, F. (1999). Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων. Στο Ι. Σπετσιώτη, Μ. Σουγιουλτζόγλου, Α. Αγγελάκος (Επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kauffman, J.M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kauffman, J.M. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirmsse, M. (1911). Peter Jordan's Leyenschuol vom Jahre 1533. In *ZKIFO*, 16, 256.
- Klink, J.G. (1966). *Zur Geschichte der Sonderschule*. Bad Heibrunn: Author, 48.
- Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3.
- Kochhar, C.A., West, L.L., Taymans, J.M. (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. NJ: Prentice-Hall, Upper Saddle River.

- Kopp, C.B., Baker, B.L. & Brown, K.W. (1992). Social skills and their correlates. Preschoolers with developmental delays. *American Journal of Mental retardation*, 96, 357-367.
- Kourkoutas, H. (2008). An Ecosystemic psychodynamic intervention for children with mild psychosocial problems and academic difficulties: prospects and limits of the evaluation process. In C. Canali, T. Vecchiato & J.K. Whittaker (Eds.), *Assessing the Evidence-based of Intervention for vulnerable children and their families*. Padova: Zancan Foundation, 434-439.
- Kress, G.R. (1999). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Κακαβούλης, Α. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική Α. Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1987). Προετοιμασία για την υποδοχή ενός παιδιού με σωματικές αναπηρίες στα Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 41, 47-55.
- Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Κεφαλάκης, Μ.Χ. (1947). *Τα τραγούδια της ψυχής μου. Οι πρώτοι μου στίχοι*. U.S.A.: εκδ. ίδιου.
- Κιτσαράς, Γ. (1994). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικού, Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Εισηγήσεις και ανακοινώσεις από το Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες-Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης»*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικά Τμήματα-Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ρόδος, Μάιος 1992, τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-94 (91).
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (1991). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κόμπος, Χ. (1984). *Η αρχή της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: εκδ. ίδιου.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους, 15-16.

- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ. & Μπρούζος, Α. (1995). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, 277-324.
- Κουρκούτας, Η. (2006). Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις ολιστικές δυναμικές και οικοσυστηματικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας: κριτικά σχόλια σε σχέση με τα μοντέλα ανάλυσης και παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνιο-πολιτισμικές συνιστώσες στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 526-572.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρουμπλής, Π. (1997). *Ο ρόλος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων στα άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 69-72.
- Κόφφας, Α. (1994). *Γενική διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής*. Ρέθυμνο: εκδ. ίδιου.
- Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: εκδ. ίδιου, 158.
- 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*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 19.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Haelewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., Verdugo, M.A. & Walsh, P.N. (2005). The Relationship between quality of life and Self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.
- Lewis, R.B., Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education Classrooms*. NJ: Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Lipsky, I.K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Luhmann, N. (1982). Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verstaetigung. *Zt. Fuer Soziologie*, 370, 372.
- Luhmann, N. (1988). *Oekologische Kommunikation*. Opladen: Author, 175, 189.

- Lupart, J. (2002). Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta. *Exceptionality Education Canada*, 11(2/3), 55-70.
- Manset, G. & Semmel, M. (2003). Are inclusive programmes for students with mild disabilities effective? A comparative review model programmes. *Journal of special education*, 31(2), 155-180.
- Mash, E. & Terdal, L. (1997). Assessment of child and family disturbance: a behavioral-systems approach. In E. Mash & L. Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders*. New York: The Guilford Press, 3-52.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 68.
- Mead, G.H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M: Author, 37.
- Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. U.K.: Cassell.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics Introduction to the Special Series. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 1-2.
- Meyer, D. (1973). *Erforschung und Therapie der Oligophrenen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Berlin: Author, 20, 37-44, 114.
- Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive strategies*. London: Routledge.
- Mittler, P. (1993). Special Needs in the Crossroads. In J. Visser & G. Upton (Eds.), *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers Ltd, 22.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3).
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices* (4th ed.). Boston: MA Houghton Mifflin Company.
- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten*. Essen: Author.
- Ματσαγγούρας, Η. (1977). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης, τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg, 258.
- Μπρέχτ, Μ. (1998). *Ο Βίος του Γαλιλαίου*. Αθήνα: Εθνικό Θέατρο [χ. 2.].

- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μωραΐτης, Δ. (1953). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τύποις, 20.
- Noonan, M.J. (1989). An eco-behavioral approach to curriculum development for infants with special needs. *Paper presented at the Division for Early childhood Annual Conference, Minneapolis*.
- Norwich, B. (Ed.) (2002). *Standards and Effectiveness for Special Educational Needs: interrogating conceptual orthodoxy*, Special Educational Needs Policy Options Steering Group, Policy Paper 2 (fourth series). Tamworth: NASEN.
- Νόμος 1143/1981. *Περί Ειδικής Αγωγής, Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των Αποκλινόντων εκ του Φυσιολογικού Ατόμων και Άλλων τινών Εκπαιδευτικών Διατάξεων*. ΦΕΚ 80, τεύχος Α', 31 Μαρτίου 1981.
- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις*. ΦΕΚ 167, τεύχος Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις*. ΦΕΚ 78, τεύχος Α', 14 Μαρτίου 2000.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199, τεύχος Α', 2 Οκτωβρίου 2008.
- OECD, (1995). *Integrative students with special needs into mainstream schools*. Paris: Head of Publication.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke, New Hampshire: MacMillan.
- Ortland, B. (2006). *Die eigene Behinderung im Fokus*. Bad Heilbrunn: Author.
- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (1978). *Κείμενα για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Papaspyrou, Chr. (1990). *Gebärdensprache und Universelle Sprachtheorie*. Hamburg: Signum-Verlag.
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Author, 117, 184.
- Pfeiffer, S.I. & Reddy, L.A. (1999). *Inclusion practices with special students: Theory, research and application*. Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. London: Rinehart and Winston, 80.
- Porter, G. (1994). Organization of schooling: Access and Quality through Inclusion. *Prospects*, XXV, No 2, UNESCO, 299-310.
- Priestley, M. (1998). Childhood disability and disabled childhoods: agendas for research. *Childhood*, 5(2), 207-223.
- Reble, A. (1975). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Author, 123-128, 243-245.
- Reicher, H. (1989). *Gemeinsam Lernen-gemeinsam Leben. Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in die Regelschule*. Diplomarbeit, Wien: Un-veröff.
- Reschly, D.J. & Tilly, W.D. (1998). Reform trends and system design alternatives. In D.J. Reschly, W.D. Tilly & J.P. Grimes (Eds.), *Functional and moncategorical identification and intervention in special education*. Des Moines, IA: Iowa Department of Education, 15-38.
- Reynolds, M. et al. (1990). *Special education: research and practice: synthesis of findings*. New York: Pergamon Press.
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H. & Fowler, S.A. (1994). *Bridging early services for child-ren with special needs and their families: A practical guide of attachment*. Baltimore: Paul Brooks.
- Saled, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (3nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Salisbury, M., Agard, J. & Semmel, M. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Sander, A. (1987). Zur ökosystematischen Sichtweise in der Sonderpäda-gogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförder-projekt. In H. Eberwein (Hrsg.), *Fremdverstehen sozialer Rand-gruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik*. Berlin: Author, 207-221.
- Saulle, M.R. (1995). Questions De Législation. *Perspectives*, 94(2), 199-206.
- Schalock, R.L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement*, Vol. I. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 123-139.

- Schalock, R.L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203-216.
- Sebba, J., Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 7.
- Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardo's.
- Sheridan, S.M. & Gutnik, T.B. (2000). Changing the ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Sierck, U. (1992). *Arbeit ist die beste Medizin. Zur Geschichte der Rehabilitationspolitik*. Hamburg: Author.
- Sjoqvist, D. (1981). *Handicapped pupils with learning disabilities in ordinary schools or the realities of integration*.
- Spartali, I. (2001). *Facilitators to integration in Greek Physical Activity Settings*. Ph.D Thesis: University of Loughborough, UK.
- Speck, O. (1982). Wende in der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogik*, 12(4), 145-157.
- Speck, O. (1990). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Basel, 16, 26-29.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Strain, P.S. & Sainato, D.M. (1987). Preventive discipline in the preschool class. *Teaching Exceptional Children*, 19, 26-30.
- Strogilos, V. (2005). *Multidisciplinary Collaboration in English and Greek special Schools: Process and Effectiveness*. Unpublished PhD Thesis: The University of Bermingham.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies on the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Thomas, D. (1982). *The Experience of Handicap*. London: Methuen.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The Making of The Inclusive School*. London and New York: Routledge.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse

- Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turnbull, R., Turnabull, A., Shank, M., Smith, S., Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill: Columbus OH.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπιτζαράκη, Π. (1990). Μοντέλο αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Σεμινάριο “*Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*”. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 95-104.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσ/νίκη: Προμηθέας, 622-623.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδης, 192.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 64.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46/47, 18-29.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a Desk with my Name on it?*. Lewes: Falmer.
- Vincent, L.J. (1995). Preschool curriculum and instruction. In M.A. Falvey (Ed.), *Inclusive and Heterogeneous Schooling: Assessment, Curriculum and Instruction*. Baltimore: Paul Brooks.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focussing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Needs Special Education*, 18, 17-35.
- Visser, J. & Upton, G. (1993). *Special Education in Britain after Warnock* (Eds.). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Vlachou, A. (1995). *Teachers and Peers Attitudes Towards the Integration of Pupils with Down's Syndrome*. Διδακτορική Διατριβή, University of Sheffield. Sheffield, England.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

- Vlachou, A. (2004). Education and Inclusive Policy-Making: Implications for Research and Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Walker, I. (1995). *Social cognition: an intergrated introduction*. London: Thousand Oaks, 14.
- Ware, L.P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 339-357.
- Warnock Report (1982). *Report of the Committee of Enquiry into the education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, M. (1993). Foreward. In J. Visser & G. Upton (Eds.), *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Warren, C., Alston, A.J. (2004). An Analysis of the Barriers and Benefits to Diversity Inclusion in North Carolina Secondary Agricultural Education Curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 34-47.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Author, 27.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: P. Chapman.
- Wehmeyer, M.L. & Schalock, R.L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer, M.L. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wehmeyer, M.L. (2001). Self-Determination and Mental Retardation: Assembling the Puzzle Pieces. In H.N. Switzky (Ed.), *Personality and Motivational Differences in Persons with mental retardation*. London: LEA, 160-161.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- Winzer, M., Rogow, S. & David, C. (1989). *Exceptional Children in Canada Scarborough*. ON: Prentice –Hall.

- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz. In P. Gehrman & B. Huewe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration*. Essen, 86-106.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Genf: ICIDH.
- WHO (1997). *International Classification of Impairments, Activities and Participation*. Genf: ICIDH2.
- Xenophon, *Memoiren und Ökonomikos*. In E. Marchant (Επιμ.). London: MCMLIX, 1-3.
- Χαρίτου, Σ. (2004). *Ένταξη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Η καινούρια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης*. Σημειώσεις για το μάθημα του Κύκλου Σπουδών στην Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή. Αθήνα: ΤΕΦΑΑ.
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press
- Zimmerman, M.A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in Personality*, 24, 71-86.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K., Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1987). *Το άτομο με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1988). *Σκεπτικό για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1995). Τα παιδιά των Τσιγγάνων στο πεδίο της παιδαγωγικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 30, 28-31.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Βιβλιογωνιά, 205.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996, 18 Ιουνίου). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-προϋποθέσεις-

- προοπτική. Κείμενα εισηγήσεων της ημερίδας: *Ειδική Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Αθήνα, 1-12.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 116-117, 180.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους* (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 28, 36.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 39.
- Γενά, Α. (1996). Αξιολόγηση, θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό. Στο Γ. Μπουλουγούρης (Επιμ.), *Θέματα Γνωσιακής και Συμπεριφοριστικής Θεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελλασουδάς, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (2^η έκδ.). Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Δημαράς, Α. (1986). *Κλειστά τα Σχολεία: (εκπαιδευτικά άπαντα)* (Επιμ.). Αθήνα: Γνώση, 94.
- Δήμου, Γ.Η. (1996). *Απόκλιση-Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΝΚΑ (7-10/6/1994). *Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή-Παγκόσμια Διάσκεψη* (Μ. Φλωράτου, Μετάφρ.), Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO. Αθήνα.
- Λαζάνα, Β. (1968). *Η μιμική γλώσσα και οι κωφάλαλοι*. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- Λαζανάς, Β.Ι. (1969). *Η παρουσία των κωφάλαλων στη νεοελληνική πεζογραφία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2001). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-κριτική θεώρηση*. Ανακτημένο στις 18-02-2007, από το δικτυακό τόπο http://vchristinakis.googlepages.com/eidiki_agwgi_kritiki_thewrisi.pdf
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λιοδάκης, Δ. (1997). *Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στα κοινά δημοτικά σχολεία*. Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών.

- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές-ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, 101.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1997/98). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική. *Μακεδόν, Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 4, 3-19.
- Παναγιωτοπούλου, Π. (1999). Οι κοινωνικές διαστάσεις της εικόνας του εαυτού. *Ψυχολογία*, 6(2), 159-164.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82/83, 90-96.
- Παπαδιώτη, Α. & Σόφτα-Nall, Λ. (2006). *Οικογενειακή-Συστημική Θεραπεία. Βασικές προσεγγίσεις, θεωρητικές θέσεις και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Σ. (1984, 19-21 Νοεμβρίου). Κοινωνική Διάσταση της Νοητικής Καθυστέρησης-Ευαισθητοποίηση και Δραστηριοποίηση σχετικά μ' αυτήν. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Τριήμερη Ενημερωτική Συνάντηση για το *Νοητικά Καθυστερημένο Παιδί*, 17-24.
- Παπαϊωάννου, Σ. (1984). *Κοινωνική διάσταση της μειονεκτικότητας και κοινωνική εργασία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής*. Αδημοσίευτες σημειώσεις παραδόσεων του Μαράσλειου Διδασκαλείου. Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1994). Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων: κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης. Στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβάζογλου (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg, 109-114.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1939). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Δημητράκος, 138.
- Πιστικίδου-Δρόσου, Λ. (1982). *Το ασκήσιμο νοητικά καθυστερημένο παιδί*. Αθήνα: εκδ. ίδιας, 128.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός, 38.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπ. Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την Εφαρμογή της Σχολικής Ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90, 87-103.

- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου (1999, Νοέμβριος/Δεκέμβριος 1998). *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, Α. Αγγελάκος, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 63.
- Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ., Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σούλης, Σ.Γ. (2001). Η ενδυνάμωση στην Ειδική Παιδαγωγική: Ένας νέος όρος ή μια εν δράσει ιδέα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 39-50.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, 19, 45, 126.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1986). Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1994). Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φεντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Στο Α. Βλάχου, Μ. Καΐλα & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρομ, Ε. (1972). *Αναλυτική κοινωνιοψυχολογία*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Φτιάκα, Ε. & Συμεωνίδου, Σ. (2001). Ειδική Εκπαίδευση: πολιτική και πρακτική. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 98-99.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αίτημα για συνεκπαίδευση, ήτοι της κοινής φοίτησης των μαθητών/ατόμων με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνιστά πλέον μία αδήριτη ανάγκη και προϋπόθεση ώστε να ενταχθούν αυτά τα άτομα με τον πιο κατάλληλο τρόπο στην κοινωνία μας και δη τη σύγχρονη. Στο συγκεκριμένο πόνημα πραγματευόμαστε τη θεματική που ασχολείται με τα προβλήματα και ζητήματα που ανακύπτουν σχετικά με τη συνεκπαίδευση ως πολιτική φιλοσοφία, καθώς και με τη δυνατότητα εφαρμογής της. Ως αρχή του πονήματος χρησιμοποιείται η εννοιοδότηση και διασαφήνιση όρων και προβληματικών γύρω από το χώρο της Ειδικής Αγωγής, και η σχέση και διαφορά μεταξύ των όρων ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο καθίσταται μία προσπάθεια επισκόπησης της ιστορικής και πολιτιστικής διάστασης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Έπονται τα διάφορα θεωρητικο-φιλοσοφικά μοντέλα θέασης των ατόμων αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας (με ιδιαίτερα προβλήματα) στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, καθώς και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και της οικογένειας στο νέο οικοσύστημα που αναδύεται ως πολιτική φιλοσοφία. Το πόνημα ολοκληρώνεται με τα νομοθετήματα αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως και με τα συμπεράσματα-προτάσεις, ώστε να υπάρξει μία ουσιαστική μεταλαμπάδευση και εφαρμογή των συνεκπαιδευτικών αρχών, αντιλήψεων, ιδεών και πεποιθήσεων στη ζώσα πραγματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το εν λόγω πρόταγμα (συνεκπαίδευση) αναφέρεται σε νέες πολυτροπικές μορφές οργάνωσης και διαχείρισης των τυπικών, ενιαίων, γενικών σχολείων, στην παροχή υλικοτεχνικής και εργονομικής υποδομής στα σχολεία, στην πλήρη αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να προσιδιάζουν στην εκάστοτε ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, στην πρόσληψη του ειδικού προσωπικού στα σχολεία και τέλος στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να συνεκπαιδεύσουν όλα τα παιδιά σ' ένα κοινό σχολείο. Το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες και χωρίς διαχωρισμούς εκπαίδευση στο ίδιο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, προάγεται και εξασφαλίζεται μόνο με το καθολικό πρόταγμα της συνεκπαίδευσης.

ABSTRACT

The demand for co-education, namely the joint study of students, persons with and without major problems, needs in the same educational background, is now a compelling need and a prerequisite to include them in our society-particularly the modern one- with the most appropriate way. These works, deal with the theme that addresses the problems and issues arising in the education as a political philosophy and applicability. The principle of the works, is the explanation and the clarification of terms and problems of the area of Special Education, and the relationship and difference between the terms integration, inclusion and education. The second chapter is an effort to review Special Education historically and culturally. Follows the various theoretical-philosophical models for viewing people with specific problems, needs in the field of special education as well as the role of special educators and families in the new ecosystem emerging as a political philosophy. The works end in the legislation regarding the Special Education and Training, as well as the findings, suggestions to create a meaningful and conveying co-educational application of principles, concepts, ideas and beliefs in the living reality of our educational system. This proposal (co-education), is conceived in new multimodal forms of organization and management of the standard, common, general schools to provide ergonomic and logistical infrastructure in schools, in the complete reshaping of curricula in order to characterize the specificity of each child, in specific recruitment of staff in schools and on education and training of teachers to co-educate all children in a public school. The right to equal opportunities and free education without dissociations in the same public school system is only promoted and secured by the catholic proposal of co-education.