



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
«Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΠΟΔΟΠΑΝΗ ΕΥΔΟΚΙΑ
Α.Μ.: (0211101)**

ΒΟΛΟΣ 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 14218/1
Ημερ. Εισ.: 11-10-2016
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2015
ΠΟΔ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου κοινωνική ένταξη και άλλων συναφών παραμέτρων όπως η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο σχολικό δίκτυο της γενικής τάξης. Εξετάζοντας στοιχεία ερευνών, που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ένταξης, φάνηκε πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. καταλαμβάνουν συνήθως χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής εμπλοκής σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό, συνεπάγεται την ανάγκη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που σχετίζονται περισσότερο με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αυτών, δεδομένου ότι αποτελεί και το βασικό στόχο της ένταξης. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει εκτενής αναφορά στην πορεία των πολιτικών στρατηγικών που ακολούθησε η ειδική αγωγή στην Ελλάδα, με σκοπό να αποκαλυφθεί η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην πρακτική εφαρμογή της ένταξης και κυρίως της κοινωνικής.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, κοινωνική ένταξη, κοινωνική θέση, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνική αυτοεικόνα, κοινωνικό δίκτυο

Abstract

This Bachelor's Thesis lays on the literature review of the term social inclusion and other relative concepts such as the social position of pupils with special educational needs (SEN) in the social network of the mainstream classroom. Examining findings of surveys carried out in different inclusion approaches, SEN pupils were found to be less socially involved than their typically developing peers. This fact implies the need of improving the educational practices which are relative to the socio-emotional development of those pupils, taking into consideration that this is the main purpose of inclusion. Also, it was necessary to make an extensive reference in the course of the polar strategies followed by special education in Greece, in order to reveal the effectiveness of educators in implementing of inclusion, especially of the social inclusion.

Key words: *inclusion, social inclusion, social position, social participation, social self-concept, social network*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	σελ. 5
----------------	--------

Κεφάλαιο 1^ο

1. 1 Ενταξιακή Εκπαίδευση	σελ. 6-7
1.2 Από την Ενσωμάτωση στην Ένταξη.....	σελ. 7-10
1.3 Κοινωνική Ένταξη, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Κοινωνική Συμμετοχή: τρεις συγγενείς όροι	σελ. 10-11
1.3.1 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration)	σελ. 11-12
1.3.2 Υπαινισσόμενοι ορισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration).....	σελ. 12-15
1.3.3 Περίληψη ορισμών κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration).....	σελ.15-16
1.3.4 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής ένταξης (social inclusion).....	σελ. 16
1.3.5 Υπαινισσόμενοι ορισμοί κοινωνικής ένταξης (social inclusion).....	σελ. 17-18
1.3.6 Περίληψη ορισμών κοινωνικής ένταξης (social inclusion).....	σελ. 18
1.3.7 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής συμμετοχής (social participation).....	σελ. 19
1.3.8 Υπαινισσόμενοι ορισμοί κοινωνικής συμμετοχής (social participation).....	σελ. 19-20
1.3.9 Περίληψη ορισμών κοινωνικής συμμετοχής (social participation)	σελ. 20
1.3.10 Συμπεράσματα ορισμών.....	σελ. 20-21

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Δείκτες κοινωνικής θέσης	σελ. 22-23
2.1.1 Η κοινωνική θέση των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.....	σελ. 23-24
2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α.....	σελ. 24-26
2.2 Κοινωνικές σχέσεις και αυτοεικόνα των μαθητών με Ε.Ε.Α.	σελ. 26-27
2.2.1 Κοινωνικές σχέσεις: αλληλεπιδράσεις και σχέσεις.....	σελ. 27-28
2.2.2 Αποδοχή από τους συμμαθητές και αυτοεικόνα των παιδιών με Ε.Ε.Α.....	σελ. 28-29
2.3 Τα θετικά κίνητρα των γονιών και τα ρίσκα της ένταξης.....	σελ. 29-30
2.4 Κριτική αποτίμηση του μοντέλου της πλήρους ένταξης ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.	σελ. 30-33

Κεφάλαιο 3^ο

- 3.1 Η πορεία των πολιτικών στρατηγικών για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση διεθνώς και ειδικότερα στην Ελλάδα..... σελ. 34-38
 - 3.1.1 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης..... σελ. 38-41
 - 3.1.2 Η περίπτωση της ειδικής τάξης/ του τμήματος ένταξης..... σελ. 41-42
- 3.2 Ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και παράγοντες που τις επηρεάζουν σελ. 42-43
- 3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα της ένταξης..... σελ. 43-46
- 3.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ένταξης..... σελ. 46-47
 - 3.4.1 Βασικά πλεονεκτήματα της ένταξης σελ. 47-49
 - 3.4.2 Βασικά μειονεκτήματα της ένταξης..... σελ. 49-50

Βιβλιογραφία

- Βιβλιογραφία..... σελ. 51-65

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών. Τα σχολεία αλλάζουν και ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχεται εκπαίδευση στα γενικά σχολεία (Meijer, 2003). Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) αποτελεί τη βασική επιδίωξη τόσο των γονέων όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικότερος στόχος, είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινωνική εμπλοκή των μαθητών αυτών στο σχολικό δίκτυο και κατεπέκταση, στην ευρύτερη κοινωνική ζωή.

Ωστόσο, δεν είναι λίγα τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία θέλουν τους μαθητές με Ε.Ε.Α. να αποτελούν κατηγορία ευάλωτη προς τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Οι μαθητές αυτοί, φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γίνουν αποδεκτοί, να δημιουργήσουν φιλίες αλλά και να αποτελέσουν μέλη του δικτύου των φιλιών μέσα στην τάξη. Όλα αυτά φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στη αυτοεικόνα των μαθητών αυτών, δεδομένης της σημασίας που έχουν οι φιλίες τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Παράγοντες, λοιπόν, όπως η κοινωνική θέση, η κοινωνική αυτό-εικόνα, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, οι κοινωνικές δεξιότητες, η θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης, η ανάπτυξη φιλιών, η αποδοχή από τους συμμαθητές ή τα αισθήματα μοναξιάς των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους, περιγράφουν ή επηρεάζουν την ποιότητα της κοινωνικής ένταξης των πρώτων στις δομές της γενικής τάξης.

Όμως πως σχετίζονται τα παραπάνω με το ρόλο του εκπαιδευτικού; Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί η πορεία που ακολούθησε η Ειδική Αγωγή στη χώρα μας, μέσα από την ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου, βάση του οποίου αναπτύχθηκαν και υιοθετήθηκαν πρακτικές για την υλοποίηση της ένταξης. Εξετάζοντας τα παραπάνω, αποκαλύπτεται πως ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, καταλαμβάνει σημαντικό ρόλο στην πρακτική εφαρμογή της ένταξης. Η στάση που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και το υποστηρικτικό προσωπικό απέναντι στην ένταξη γενικότερα αλλά και στην κοινωνική ένταξη ειδικότερα, αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχούς ένταξης σε συνδυασμό με ένα πλήθος κατάλληλων ενταξιακών πρακτικών.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική του δυτικού κόσμου έχει στραφεί προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί τη βασική επιδίωξη τόσο των γονέων όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Βασική επιδίωξη τους είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινωνική εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό δίκτυο και κατεπέκταση στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Παρακάτω παρατίθενται η έννοια της ένταξης και της ενσωμάτωσης μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς επίσης και οι ορισμοί της κοινωνικής ένταξης / ενσωμάτωσης / συμμετοχής των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης.

1.1 Ενταξιακή Εκπαίδευση

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και την Ευρώπη, ξεκίνησε μια νέα εκπαιδευτική τάση, μια νέα εκπαιδευτική στρατηγική για την ειδική αγωγή, η οποία θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία στις δομές της γενικής εκπαίδευσης. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες αρκετές χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχουν διαφοροποιήσει ριζικά το εκπαιδευτικό τους σύστημα με σκοπό να κρατήσουν τους μαθητές με αναπηρία ή/και μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο αντί να τους διαχωρίζουν στα ειδικά σχολεία όπως ακριβώς συνέβαινε και στο παρελθόν. Στη σχετική βιβλιογραφία, αυτού του είδους η μετακίνηση προς τις δομές της γενικής εκπαίδευσης ονομάζεται «ένταξη».

Η ενταξιακή εκπαίδευση σκοπεύει στην άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή εκείνων των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, σε διαφορετικό βαθμό, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και στην κοινωνική τους εμπλοκή (Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013). Η ενταξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως η ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2001). Σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος είναι απόρροια των αρνητικών στάσεων απέναντι στη φυλή, την κοινωνική θέση, την εθνότητα, την θρησκεία, το φύλο και την ικανότητα (Vitello & Mithaug, 1998).

Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2002) η ένταξη αφορά στην αύξηση και βελτίωση της συμμετοχής για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες. Σχετίζεται με την υποστήριξη των σχολείων προκειμένου να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών αναφορικά με το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και τη βελτίωση της

παρεχόμενης γνώσης για όλα τα παιδιά. Πρόκειται για μια ευρεία διαδικασία ανάμεσα στα σχολεία και τις τοπικές τους κοινότητες (Booth & Ainscow, 2002). Αφορά όχι απλά σε ένα σύνολο από εξειδικευμένες δομές και πρακτικές, αλλά στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στη διαμόρφωση μιας πιο ενταξιακής ιδεολογίας (Ainscow, 2007). «Ο όρος ένταξη περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό» (Σούλης, 2002). Υπό αυτή τη σκοπιά η διαφορετικότητα στους μαθητές δεν θα αποτελεί πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση αλλά ευκαιρία εμπλουτισμού της διδασκαλίας (Ainscow, 2000).

1.2 Από την Ενσωμάτωση στην Ένταξη

Συχνά ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusion) συγχέεται με την έννοια της ενσωμάτωσης (intergration). Ο όρος ενσωμάτωση αντικαταστάθηκε από τον όρο της ένταξης στα τέλη της δεκαετίας του 1980 μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994. Στη Διακήρυξη κεντρικό ζήτημα τέθηκε το δικαίωμα κάθε παιδιού στη μάθηση και τη μεταστροφή των γενικών σχολείων σε «σχολεία για όλους». Στην επιστημονική κοινότητα έχει δημιουργηθεί αντιπαράθεση σχετικά με τη διάκριση της ορολογίας, καθώς άλλοι υποστηρίζουν πως και οι δύο όροι χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν το ίδιο γεγονός (Pijl, Meijer & Hegarty, 1997) ενώ άλλοι διαφωνούν.

Σύμφωνα με τη Vislie (2003) οι δύο παραπάνω έννοιες διαφοροποιούνται μεταξύ τους και το δικαιολογεί παρακάτω. Η έννοια της ενσωμάτωσης προέκυψε στην πολιτική ατζέντα μεταξύ των δεκαετιών του 1960 και 1970 και αρχικά αφορούσε στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταρχήν, μέσα από το θεσμό της ενσωμάτωσης διεκδικούνταν το δικαίωμα στη σχολική φοίτηση και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Την εποχή όπου το δικαίωμα στην εκπαίδευση είχε κατοχυρωθεί για «όλα τα παιδιά», την ίδια στιγμή υπήρχαν αρκετά παιδιά στις περισσότερες χώρες του κόσμου, τα οποία στερούνταν αυτού το δικαιώματος. Εξαιτίας της αναπηρίας τους παραπέμπονταν είτε σε ιδρύματα (κοινωνικά, ιατρικά, κτλ) είτε δεν παραπέμπονταν καθόλου και κατηγοριοποιούνταν ως μη εκπαιδεύσιμα. Ταυτόχρονα, έρχεται στην επιφάνεια το δικαίωμα για εκπαίδευση στο σχολείο της γειτονιάς των παιδιών με αναπηρία. Το γεγονός αυτό, προκάλεσε αναστάτωση στις μέχρι τότε σχολικές δομές, στις οποίες το ειδικό σχολείο λειτουργούσε τελείως ξέχωρα από την γενική εκπαίδευση. Τέλος, στα πλαίσια της ενσωμάτωσης απαιτούνταν γενική αναδιοργάνωση της ειδικής αγωγής, δίνοντας έμφαση σε όλους τους παράγοντες που την περιελάμβαναν από τον

πληθυσμό των μαθητών με Ε.Ε.Α., μέχρι τα οικονομικά ζητήματα που σχετίζονταν με την ενσωμάτωση, την οργάνωση των τοπικών εκπαιδευτικών μονάδων και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Το γενικό συμπέρασμα της Vislie (2003) είναι ότι στα πλαίσια της ενσωμάτωσης δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Τις παραλείψεις της ενσωμάτωσης θα έρθει να καλύψει ο ευρύτερος όρος της ένταξης ο οποίος θα καλύπτει περισσότερα θέματα (Vislie, 2003). Σύμφωνα με τον Farrell (2000) ο εναλλακτικός όρος «ένταξη», εισήχθη για να περιγραφεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρεχόταν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στις δομές ένταξης. Ο Farrell αναφέρεται στον Ainscow ο οποίος με τη σειρά του διευρύνει τη σημασία της ένταξης και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Χρησιμοποιεί μάλιστα φράσεις όπως «ενταξιακά σχολεία για όλους», δίχως να κάνει ιδιαίτερη αναφορά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Sebba και Ainscow (1996), συσχετίζοντας τον όρο της ένταξης με αυτόν της ενσωμάτωσης βλέπουν την εμφάνιση της ενταξιακής εκπαίδευσης σαν μια νέα αρχή, η οποία ωστόσο προκαλεί πολλές από τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές στο πεδίο της ειδικής αγωγής, ενώ, ταυτόχρονα, ασκούν κριτική στην γενική εκπαίδευση. Οι παραπάνω συγγραφείς, τονίζουν πως οποιοσδήποτε ορισμός για την ένταξη οφείλει να διασαφηνίζει τις διαφορές μεταξύ ένταξης και ενσωμάτωσης και σύμφωνα με αυτό, ορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν περιγράφουν ή περιγράφουν τα θέματα που πραγματεύεται η ένταξη (σ. 7-9).

Ένταξη δεν είναι:

- ο το να εστιάζεις σε ένα μαθητή ή σε μια μικρή ομάδα μαθητών για τους οποίους υιοθετείται το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επινοείται διαφορετικό είδος εργασίας ή παρέχεται υποστηρικτικό προσωπικό,
- ο ο τρόπος με τον οποίο θα αφομοιωθούν ορισμένοι μαθητές με εξακριβωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις ήδη υπάρχουσες σχολικές δομές.

Ένταξη είναι:

- ο μια διαδικασία (παρά μια κατάσταση), κατά την οποία ένα σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή,
- ο αντιμετωπίζει την ένταξη και τον αποκλεισμό ως αναπόσπαστες διαδικασίες: τα σχολεία που αναπτύσσουν περισσότερες δομές ένταξης οφείλουν να λάβουν υπόψη και τις δύο παραμέτρους.
- ο Δίνει έμφαση στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό να προσεγγίσει όλους τους μαθητές σαν ξεχωριστές μονάδες.
- ο Δίνει έμφαση στη συνολική σχολική επιρροή.

- ο Σχετίζεται με όλα τα σχολικά στάδια και όλα τα είδη σχολείων, συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών σχολείων.

Οι Sebba και Ainscow (1996) έθεσαν τα παραπάνω θέματα που διαχωρίζουν την ένταξη από την ενσωμάτωση. Λαμβάνοντάς τα υπόψη, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν νέες ενταξιακές πρακτικές. Σε αυτή τη βάση εργάστηκαν μια ομάδα Άγγλων ερευνητών οι οποίοι ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα για την ενταξιακή εκπαίδευση στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 (βλ. The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools: Booth and Ainscow, 2000· Vaughan, 2002). Ανέπτυξαν ένα οδηγό με ενταξιακές πρακτικές (The Index for Inclusion) ο οποίος μεταφράστηκε σε διάφορες γλώσσες. Ο οδηγός αυτός αποτέλεσε ένα μέσο συνεισφοράς στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων. Μέσα από αυτόν δημιουργήθηκε μια νέα ορολογία (από την «ενσωμάτωση» στην «ένταξη») και τέθηκαν νέες προοπτικές στο πεδίο της ειδικής αγωγής.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία και μια συνεχή προσπάθεια κατανόησης της διαφορετικότητας. Μια διαδικασία δηλαδή, ανίχνευσης εκείνων των παραγόντων που δυσχεραίνουν την μάθηση και ταυτόχρονη αναζήτηση νέων τρόπων και πρακτικών εξομοίωσης των δυσχερειών. Στην ένταξη μαθαίνεις να ζεις με τη διαφορετικότητα, δεν την αφομοιώνεις. Η ένταξη αναφέρεται σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα όπου θα επιδιώκεται η ενεργή παρουσία και συμμετοχή όλων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό οφείλει να έχει προηγηθεί προσεκτικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός που θα σχετίζεται με παράγοντες όπως ο χώρος στον οποίο θα εκπαιδεύονται τα παιδιά, το είδος της εκπαίδευσης που θα λαμβάνουν και από ποιον, αλλά και τον τρόπο αξιολόγησής τους.

Η ένταξη δίνει έμφαση στις λεγόμενες ομάδες «υψηλού κινδύνου», στις ομάδες δηλαδή των μαθητών που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, να αποβληθούν λόγω χαμηλής επίδοσης. Η ένταξη δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως συνέβαινε σύμφωνα με την αρχή της ενσωμάτωσης. Αφορά μια ευρεία γκάμα μαθητών που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή.

Η αρχή της ένταξης στην ουσία της, δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ενδιαφέρεται κυρίως για το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών (Αντωνόπουλος, 2003· Ζώνιου – Σιδέρη).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι υπήρχε ανάγκη να διασαφηθούν οι όροι της ένταξης και ενσωμάτωσης, καθώς ανάμεσά τους υφίστανται ποιοτικές διαφορές. Ναι μεν και οι δυο όροι αφορούν στην αλληλεπίδραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, στην κοινή ζωή και μάθηση παιδιών ή ενηλίκων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, ωστόσο η λογική της ένταξης διαφοροποιείται σε σχέση με το θεσμό της ενσωμάτωσης. Η ένταξη δε σχετίζεται με την αφομοίωση, τη μετακίνηση μαθητών από τις δομές του ειδικού σχολείου στη γενική τάξη, δίχως προηγούμενο προγραμματισμό, αλλά ούτε πρόκειται για μια νέα ονομασία για την ειδική αγωγή. Ο θεσμός της ένταξης έρχεται να καλύψει τις ανεπάρκειες της ενσωμάτωσης μέσα από το συστηματικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό ώστε να καλύπτονται ταυτόχρονα οι ανάγκες του κάθε μαθητή χωρίς να στιγματίζεται. Στην ενσωμάτωση δεν προνοείται η τροποποίηση του σχολικού προγράμματος, ενώ αντίθετα στην ένταξη τροποποιούνται η δομή, η διδασκαλία, η χρήση του παιδαγωγικού υλικού, παρέχεται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και αναδομείται η ομαδοποίηση των μαθητών. Κάπως έτσι στις αρχές του 1980' άρχισε να αναδομείται η νοοτροπία της εκπαίδευσης γενικότερα, ανοίγοντας το δρόμο προς το σχολείο της ένταξης.

1.3 Κοινωνική Ένταξη, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Κοινωνική Συμμετοχή: τρεις συγγενείς όροι

Στο κομμάτι της ένταξης βασικό θέμα συζήτησης αποτελεί η *κοινωνική* διάσταση της διαδικασίας της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) στο σχολείο της γενικής αγωγής. Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο και όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Farrell (2000), η ένταξη των μαθητών με E.E.A. στις δομές της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ορίζεται ως «η πλήρης και ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή, το να είσαι ένα αξιόλογο μέλος της σχολικής κοινωνίας και να αντιμετωπίζεσαι ως αναπόσπαστο τμήμα της» (σελ. 154). Αυτού του είδους η φιλοσοφία προϋποθέτει, βέβαια, την αναδόμηση των σχολείων ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις αναπηρίες τους ή το κοινωνικό τους υπόβαθρο (Frederickson & Cline, 2002).

«Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες θεωρείται γενικά βασικός παράγοντας της ένταξης. Ωστόσο, συχνά αμφισβητείται αν οι μαθητές με E.E.A. αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις και φιλίες στις γενικές τάξεις» (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Συχνά αναφέρεται ότι αυτοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πλήρη συμμετοχή τους στην γενική εκπαίδευση (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013).

Με σκοπό να εκτιμήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό το είδος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι μαθητές, είναι απαραίτητο, αρχικά, να διευκρινίσουμε τους όρους *κοινωνική συμμετοχή* (social

participation), *κοινωνική ενσωμάτωση* (social integration) και *κοινωνική ένταξη* (social inclusion), καθώς στη σχετική βιβλιογραφία δεν παρουσιάζονται ξεκάθαροι προκαλώντας σύγχυση (Storey & Smith, 1995).

Για τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των όρων, αξιοποιήθηκε υλικό κυρίως από τις έρευνες των Koster et al. (2009) και των Bossaert et al. (2013), οι οποίοι συμπέραναν ότι οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνταν σαν συνώνυμοι και υπήρχε ανάγκη διασάφησής τους, ώστε να αποκαλυφθούν τα χαρακτηριστικά της κάθε διάστασης. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής τους έρευνας. Εντοπίστηκαν αρχικά οι ξεκάθαροι ορισμοί για την κάθε ορολογία ωστόσο, ορισμένοι συγγραφείς δεν παρέχουν ξεκάθαρους ορισμούς και τα αποτελέσματα που μας παρέχουν βασίζονται στα θέματα που πραγματεύονται ή στα όργανα μέτρησης που χρησιμοποίησαν για να περιγράψουν το κάθε υπόθεμα που αφορά στον ευρύτερο όρο της κοινωνικής διάστασης της ένταξης.

1.3.1 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration)

Οι Doubt και McColl (2003) στήριξαν τον ορισμό τους για την κοινωνική ενσωμάτωση σε προηγούμενους ορισμούς των Bowd (1992) και Kunk (1992). Όρισαν την κοινωνική ενσωμάτωση ως «αίσθημα του ανήκειν που προέρχεται μέσα από την αποδοχή των άλλων καθώς και ισότιμη συμμετοχή σε αμοιβαία προσαρμοσμένες δραστηριότητες» (2003, 140).

Σύμφωνα με τους Boutot και Bryant (2005) επιτυχημένη κοινωνική ενσωμάτωση σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης σημαίνει, να είσαι ορατός στους υπόλοιπους μαθητές (κοινωνικός αντίκτυπος), να είσαι κάποιος με τον οποίο οι άλλοι μαθητές θα ήθελαν να περάσουν την ώρα τους μαζί του (κοινωνική προτίμηση) και να είσαι μέλος μιας ομάδας φίλων που περνάνε χρόνο μαζί (εμπλοκή στο κοινωνικό δίκτυο).

Οι Cartledge και Talbert Johnson (1996), αναφέρονται σε έναν ορισμό που αρχικά προτάθηκε από τους Cullinan et al. (1999). Όρισαν την κοινωνική ενσωμάτωση ως εξής: να είσαι αποδεκτό μέλος μιας ομάδας, να έχεις τουλάχιστον μια αμοιβαία φιλία και να συμμετέχεις ενεργά και ισοδύναμα στις ομαδικές δραστηριότητες. Οι Stinson και Antia (1999) δηλώνουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στο να προωθήσει την κοινωνική και ακαδημαϊκή ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες. Οι συγγραφείς δίνουν έμφαση στη σημασία της αποδοχής από τους συνομηλίκους και της φιλίας, και λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων ως σημαντικότερο παράγοντα για την κοινωνική ενσωμάτωση. Ορίζουν το τελευταίο ως την ικανότητα να αλληλεπιδράς με τους συνομηλίκους, να δημιουργείς φιλίες και να είσαι αποδεκτός από αυτούς. Αυτός ο ορισμός οικοδομείται πάνω στη δουλειά των Cullinan et al. (1992) και των Junoven και Bear (1992). Ωστόσο ο ορισμός των Junoven και Bear δίνει έμφαση όχι μόνο στη

σημασία των φιλιών και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων, αλλά εντείνει την προσοχή και στο κομμάτι της αυτό-εικόνας των μαθητών για την κοινωνική τους αποδοχή.

Ο Guralnick (1999) αξιολόγησε την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών προσχολικής ηλικίας με ήπιες αναπηρίες σε δομές προσχολικής ένταξης, εστιάζοντας σε τρεις παραμέτρους: την έκταση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και το είδος των προσαρμογών που απαιτούνται κατά τη διάρκεια των κοινωνικών συναναστροφών. Η κοινωνική ενσωμάτωση αυτού του τύπου μαθητών υλοποιείται όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι διατηρούν την ίδια ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες αναπτυξιακές διαταραχές όπως και με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Guralnick (1999) σημειώνει ότι αυτού του είδους η περιγραφή προέρχεται από την άποψη που αφορά τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Παρόμοια ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί και από την προοπτική των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η ικανότητά τους να έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους τους, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική ενσωμάτωση.

Ο ορισμός για την κοινωνική ενσωμάτωση από τον Schmidt (2000) είναι λιγότερο συγκεκριμένος από όσους περιγράφηκαν παραπάνω. Ακολουθώντας τον Kobi (1983), ο Schmidt (2000) έχει την άποψη ότι η κοινωνική ενσωμάτωση αναφέρεται στη συχνότητα και στην ένταση των κοινωνικών επαφών μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτή η άποψη είναι όμοια με αυτή του Biklen (1985), η οποία σχετίζεται με αυτή του Nietupski (1995) ότι η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Οι Gable et al. (1997) περιγράφουν την κοινωνική ενσωμάτωση ως την εικόνα που έχουν οι μαθητές για το βαθμό με τον οποίο συμμετέχουν και γίνονται αποδεκτοί σαν μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν μια μαθητική έρευνα για να μετρήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι η αποδοχή από και η επαφή με συμμαθητές καθώς επίσης με μαθητές με Ε.Ε.Α. που είχαν αισθήματα αποδοχής αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

1.3.2 Υπαινισσόμενοι ορισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration)

Οι Cambra και Silvestre (2003) βασίστηκαν στην παράμετρο «κοινωνικοποίηση μέσω της ομάδας των συνομηλίκων» για να μετρήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών. Σε αυτή τη μελέτη, η κοινωνικοποίηση μέσω της ομάδας των συνομηλίκων περιορίστηκε στην εκτίμηση της κοινωνικής

αποδοχής της ομάδας των συνομηλίκων, που βασίστηκε στα ποσοστά κοινωνικής προτίμησης και κοινωνικής απόρριψης. Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τη μελέτη των Stanovich et al. (1998), οι οποίοι αξιολόγησαν την αποδοχή από τους συνομηλίκους στις ενταξιακές τάξεις. Θεώρησαν την κοινωνική ενσωμάτωση ως συνώνυμη έννοια με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, η οποία μπορεί να μετρηθεί χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρική κλίμακα διαβάθμισης. Οι Pijl και Hamstra (2005) επίσης, έχουν την άποψη ότι η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εκτιμηθεί χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια.

Οι Guralnick et al. (1995) ωστόσο, ξεκάθαρα διαχωρίζουν το θέμα της κοινωνικής ενσωμάτωσης από την κοινωνική αποδοχή. Εξέτασαν τις άμεσες επιπτώσεις των δομών της γενικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από τη μέτρηση της αποδοχής, χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές κλίμακες, ενώ η κοινωνική ενσωμάτωση εκτιμήθηκε μέσα από την παρατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμαθητών. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν τέσσερις δείκτες για την κοινωνική ενσωμάτωση: ενεργητική και παθητική αλληλεπίδραση και θετική και αρνητική ατομική συμπεριφορά.

Ακριβώς όπως οι Guralnick et al. (1995), έτσι και οι Pearl et al. (1998), Scheepstra et al. (1999), Cava και Musitu (2000), Flem και Keller (2000), Nakken και Pijl (2002) και Dyson (2005) δεν θεώρησαν την κοινωνική αποδοχή ως το μοναδικό σημαντικό παράγοντα - που αφορά στην κοινωνική ενσωμάτωση - αλλά υπογράμμισαν και τη σημασία των φιλιών. Για παράδειγμα, οι Pearl et al. (1998), δήλωσαν ότι εστιάζοντας μόνο στην κοινωνική αποδοχή αποκτάμε μερική εικόνα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και εφιστούν την προσοχή στο κομμάτι των σχέσεων (δεσμοί, φιλίες) μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και στους συμμαθητές τους, ως κεντρικό ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι Flem και Keller (2000) ασχολήθηκαν με τις παρακάτω έννοιες: τις φιλίες· την αυτό-εικόνα των μαθητών, δηλαδή, το να μπορούν να ταυτιστούν με κάποιον, να έχουν αναπτύξει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους ή αν έχουν αισθήματα μοναξιάς· αποδοχή από τους συνομηλίκους, παραδείγματος χάρη, κοινωνική υποστήριξη· και ύπαρξη (ή απουσία) κοινωνικών σχέσεων, παραδείγματος χάρη, κοινωνική περιθωριοποίηση.

Οι Farmer και Farmer (1996) έχουν παρόμοιες απόψεις καθώς συνέλλεξαν πληροφορίες για μοτίβα σχέσεων και για κοινωνικά δομικά χαρακτηριστικά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Όρισαν την κοινωνική ενσωμάτωση χαρακτηρίζοντας τα άτομα είτε απομονωμένα είτε μέλη του δικτύου των συνομηλίκων και έκαναν διαχωρισμό στους τύπους κοινωνικών δικτύων των συνομηλίκων.

Οι Storey και Smith (1995) έδωσαν έμφαση στα δίκτυα των μαθητών. Θεώρησαν ότι η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων θα μπορούσε να είναι μια πολλά υποσχόμενη μεθοδολογία για την αξιολόγηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς όχι μόνο παρέχει ένα πλαίσιο για να συγκρίνεις τη

συχνότητα των αλληλεπιδράσεων αλλά αποκαλύπτει ταυτόχρονα και τη διάσταση «ποιος-με-ποιον» των δομικών μοντέλων (Storey & Smith, 1995). Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αναπόσπαστη παράμετρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης, έδωσαν προσοχή επίσης οι Attwood (2000), Brown et al. (1999), Goldstein και English (1995), Kamps et al. (1999) και Luetke-Stahlman (1995). Οι Brown et al. (1999) στην δική τους αξιολόγηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης/κοινωνικής ένταξης (χρησιμοποιούν εναλλακτικά τους όρους χωρίς διαφοροποίηση), εκτός από τον παράγοντα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων επικεντρώθηκαν στην κοινωνική μύηση, στις κοινωνικές προσφορές και στις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Οι Mar και Sall (1995) και οι Nikolaraizi και De Reybekiel (2001) σημείωσαν ότι εκτός από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι (μεγάλης διάρκειας) φιλίες μεταξύ των μαθητών αποτελούν επίσης σημαντικό παράγοντα στο περιεχόμενο της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι Harper et al. (1999) εστίαστηκαν στο τελευταίο· στις φιλίες των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Περιέγραψαν δύο τύπους μαθητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία είχαν αξιοποιηθεί αποτελεσματικά για να προωθηθεί η κοινωνική ενσωμάτωση (αλλά και η ακαδημαϊκή ενσωμάτωση) των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη. Τα οφέλη που περιγράφουν αφορούν στη βελτίωση των δομών των σχέσεων (φιλίες) μέσα στην τάξη (Harper et al., 1999).

Οι Williams et al. (2005) θεώρησαν ότι, ο συνδυασμός των προηγούμενων στοιχείων είναι σημαντικός για την κοινωνική ενσωμάτωση. Για να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές για την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, επικεντρώθηκαν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στις (αμοιβαίες) φιλίες, στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και στην κοινωνική εμπλοκή (δημιουργία σχέσεων, δεσμών) των μαθητών με αυτισμό με τους συμμαθητές τους (Williams et al., 2005)

Οι Yude et al. (1998) επίσης θεώρησαν ότι οι φιλίες και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν απαραίτητους και θετικούς παράγοντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, ενώ πρόσθεσαν δύο αρνητικούς παράγοντες· του θύματος και του θήτη. Και ο Odom (2000) με τη σειρά του αποκαλύπτει ένα θετικό και έναν αρνητικό δείκτη της κοινωνικής ενσωμάτωσης· την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική απόρριψη.

Οι Dorè et al. (2002) εστίαστηκαν στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του φαγητού για να αξιολογήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο. Οι Taylor & Houghton (2008) εστίασαν την προσοχή τους στις φιλίες των μαθητών για να μετρήσουν το επίπεδο της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, ένα παιδί θεωρείται πλήρως κοινωνικά ενσωματωμένο, αν έχει τρία ή περισσότερα σταθερά ζεύγη φιλιών με τους συμμαθητές.

Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποίησαν διάφορες έννοιες για να μετρήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση. Οι Reversi et al. (2007) αξιολόγησαν ένα πλήθος

παραγόντων της κοινωνικής ένταξης των παιδιών όπως: οι κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. η επίτευξη ορισμένων κοινωνικών επιδιώξεων), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. θετική συμμετοχή στις μαθητικές δραστηριότητες της τάξης, συνεργατικές δεξιότητες), κοινωνικές σχέσεις (π.χ. η ικανότητα να δημιουργεί σχέσεις με τους συμμαθητές του/της) και το αίσθημα της μοναξιά των μαθητών.

Οι Duquette et al. (2006, 2007) αξιολόγησαν το κομμάτι των σχέσεων. Για παράδειγμα εξέτασαν τις καλύτερες φιλίες, τα δίκτυα φιλιών, τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλιών. Επίσης διερεύνησαν την αυτό-εικόνα των μαθητών, δηλαδή την αυτό-εικόνα των μαθητών για την αποδοχή τους από τους συμμαθητές, το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Ακόμη αξιολόγησαν την αποδοχή από τους συνομηλίκους, για παράδειγμα, την κοινωνική υποστήριξη, τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος διερεύνησαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους. Παραδείγματος χάρη, τον ελεύθερο χρόνο που περνούσαν μαζί, τη συνεργασία σε μαθητικές εργασίες, τη συμμετοχή σε ομαδικές ή σχολικές δραστηριότητες αλλά και την κοινωνική απομόνωση.

Οι Peavey και Leff (2002) ανέφεραν πέντε έννοιες όταν επεξεργάστηκαν το θέμα της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Αρχικά, οι συγγραφείς επικεντρώθηκαν στην αποδοχή των μαθητών από τους συνομηλίκους (κοινωνική προτίμηση) και στις κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο στα πλαίσια των μελετών περίπτωσης αποκαλύφθηκαν και άλλες έννοιες όπως οι φιλίες, η αυτό-εικόνα των μαθητών (π.χ. μοναχικότητα) και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Τέλος, ο Herler (1998) διερευνά την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών που έχουν αξιολογηθεί με συναισθηματικές δυσκολίες, αξιολογώντας τέσσερις παράγοντες: την κοινωνική θέση, τη γνώση βασικών γνωστικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων (όπως η εμπλοκή και η συνέχιση μίας συζήτησης, η είσοδος σε μια δραστηριότητα που βρίσκεται ήδη σε δράση), την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ικανοποίηση των μαθητών από ένα πρόγραμμα ένταξης.

1.3.3 Περίληψη ορισμών κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration)

Οι περισσότεροι συγγραφείς χρησιμοποιούν συναφείς έννοιες για να περιγράψουν τον ορισμό της «κοινωνικής ενσωμάτωσης». Πολλοί από αυτούς λαμβάνουν υπόψη τους την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αποδοχή από τους συμμαθητές, την δημιουργία φιλιών και γενικότερα την ανάπτυξη σχέσεων και δεσμών, ως τους βασικούς παράγοντες για την κοινωνική ενσωμάτωση. Άλλοι ερευνητές αναφέρονται και σε επιπλέον παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση. Τέτοιες είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, η συμμετοχή στο μαθητικό δίκτυο της τάξης, η αυτό-εικόνα

των μαθητών για την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους, οι κοινωνικές επαφές, η κοινωνική μύηση, η κοινωνική θέση, και η συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης. Επιπλέον έγινε λόγος για τρεις αρνητικούς παράγοντες. Πρόκειται για την κοινωνική απομόνωση, την κοινωνική απόρριψη αλλά και τη θυματοποίηση.

1.3.4 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής ένταξης (social inclusion)

Οι Place και Hodge (2001) παρέθεσαν έναν ορισμό του Sherrill (1998), στον οποίο η κοινωνική ένταξη αναφέρεται ως «η ποιότητα και το σύνολο των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες, οι οποίοι είναι συμμαθητές» (2001, 390). Μόνο μία παράμετρος αναφέρθηκε σε αυτόν τον ορισμό· οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο Sherrill (1998) ανέφερε ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις ήταν θετικές και προαπαιτούμενες για την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την αμοιβαία συμπάθεια μεταξύ τους. Το επιθυμητό αποτέλεσμα της κοινωνικής ένταξης, φαίνεται να ήταν η ανάπτυξη ισότιμων κοινωνικών σχέσεων.

Οι Ridsdale και Thompson (2002) αναφέρονται σε μια περιγραφή του Powers (1996α, 1996β), στην οποία δηλώνει ότι «το να «έχεις φίλους» ήταν ο πιο ξεκάθαρος τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να φανεί η κοινωνική ένταξη» (2002, 22). Ωστόσο οι Ridsdale και Thompson (2002) ανέφεραν επιπλέον παράγοντες σχετικούς με τις κοινωνικές σχέσεις, όπως η κοινωνική απομόνωση, η κοινωνική αποδοχή (κοινωνική προτίμηση και κοινωνική απόρριψη), η αυτοεικόνα των μαθητών για την αποδοχή και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι Frostad και Pijl (2007) και οι Pijl, Frostad, και Flem (2008) αναφέρονται σε έναν ορισμό των Cullinan, Sabornie, και Crossland (1992), σύμφωνα με τον οποίο «οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι κοινωνικά ενταγμένοι όταν είναι αποδεκτά μέλη της τάξης, όταν έχουν τουλάχιστον μία αμοιβαία φίλια και αν συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες» (2007, 19). Βασισμένοι σε αυτόν τον ορισμό οι συγγραφείς αξιοποίησαν τρεις διαφορετικές παραμέτρους: την κοινωνική αποδοχή (κοινωνική προτίμηση), την αμοιβαία φίλια και τη συμμετοχή σε ένα δίκτυο της τάξης.

Οι Hadjikakou, Petridou, και Stylianou (2008) βασίστηκαν σε έναν παρόμοιο ορισμό των Stinson και Antia (1999) στον οποίο η κοινωνική ένταξη ορίστηκε ως «η ικανότητα να συμμετέχεις στις κοινωνικές δραστηριότητες, να δημιουργείς φίλιες και το να είσαι αποδεκτός από τους συμμαθητές» (1999, 25). Στον τελευταίο αυτό ορισμό οι συγγραφείς επικεντρώθηκαν στην «ικανότητα να», απ' ότι στην αυτή καθαυτή ύπαρξη αυτών των σχέσεων.

1.3.5 Υπαινωσόμενοι ορισμοί κοινωνικής ένταξης (social inclusion)

Οι De Monchy et al. (2004), εξέτασαν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συγγραφείς, δεν ορίζουν την κοινωνική ένταξη αλλά παραθέτουν τους παράγοντες – όργανα μέτρησης, που την περιγράφουν. Αξιολόγησαν λοιπόν την κοινωνική ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, μετρώντας την κοινωνική τους θέση μέσα στην τάξη και εξέτασαν το βαθμό στο οποίο έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους ή το βαθμό τον οποίο οι ίδιοι έχουν εκφοβίσει τους συμμαθητές τους. Η κοινωνική θέση των μαθητών περιγράφεται με τους παρακάτω όρους: είμαι αρεστός, κάνουμε μια δραστηριότητα μαζί και ο αριθμός των φίλων. Παρόμοιες παραμέτρους της κοινωνικής ένταξης (αποδοχή, φιλία, θύμα και θήτης) περιγράφονται και από τους Yude et al. (1998) και από το Savage (2005). Συγκεκριμένα ο Savage (2005) αξιολόγησε τις κοινωνικές προτιμήσεις των παιδιών, τις φιλίες και τις διάφορες μορφές σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η χαμηλή κοινωνική ένταξη αποτελεί παράγοντα έκθεσης σε κίνδυνο για σχολικό εκφοβισμό.

Οι Ring και Travers (2005) περιγράφουν την ένταξη ενός μαθητή με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα για το επίπεδο της κοινωνικής ένταξης του μαθητή βασίζονται στο κοινωνιομετρικό προφίλ του μαθητή, τη συχνότητα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές και το σύνολο των πρωτοβουλιών για επαφή με τους συμμαθητές.

Ο Skårbrenvik (2005) εξέτασε τους παρακάτω παράγοντες για να μετρήσει την κοινωνική ένταξη: συμμετοχή στις ελεύθερες δραστηριότητες (παιχνίδι), κοινωνική απομόνωση, φιλίες, αποδοχή από τους συμμαθητές (κοινωνική προτίμηση), σχολικός εκφοβισμός και κοινωνική συμπεριφορά (το να ξεκινάς δραστηριότητες κοινωνικού περιεχομένου, παρέα με μικρότερους μαθητές). Τα παραπάνω είναι σε συμφωνία με τους Hunt et al. (1996), οι οποίοι ερεύνησαν την επιρροή μιας παρέμβασης που αποσκοπούσε στη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης τριών μαθητών με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες. Η παρέμβαση αυτή προωθούσε τις κοινωνικές σχέσεις, τις φιλίες και τις διαδραστικές συνεργασίες μεταξύ των μαθητών. Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι συγγραφείς θεωρούν τους παράγοντες που αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά της κοινωνικής ένταξης.

Οι Taylor et al. αναφερόμενοι στους Frederickson και Furnham (2004) εξέτασαν την κοινωνική ένταξη μαθητών με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιώντας θετικές επιλογές προς τους συμμαθητές και κλίμακα αξιολόγησης μέσω του παιχνιδιού. Οι Frederickson και Turner (2003), περιέλαβαν, ακόμη, μια κοινωνιομετρική κλίμακα αξιολόγησης για να μετρήσουν την κοινωνική ένταξη. Αξιολόγησαν τον «Κύκλο των Φίλων» μια παρεμβατική προσέγγιση, η οποία είχε σκοπό να βελτιώσει την κοινωνική αποδοχή/κοινωνική ένταξη (εδώ οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά) των

μαθητών με ειδικές ανάγκες. Δήλωσαν ότι η κλίμακα αξιολόγησης παιχνιδιού που δόθηκε από τους συμμαθητές προσφέρει το ποσό της κοινωνικής αποδοχής/κοινωνικής ένταξης κατά τη διάρκεια της εκάστοτε δραστηριότητας. Η αξιολόγηση περιελάμβανε επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες αλλά και την αυτοεικόνα των μαθητών για την κοινωνική τους αποδοχή.

Οι Ravit και Luftig (2000), όπως και οι Frederickson και Turner (2003), περιέλαβαν την εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για την αποδοχή τους, για να αξιολογήσουν την κοινωνική ένταξη. Εξέτασαν το κοινωνικό πρόσωπο της ενταξιακής εκπαίδευσης ερευνώντας τη μοναξιά που πιθανά βίωναν οι μαθητές, τον κοινωνικό ανταγωνισμό και την κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις συνθήκες της ένταξης.

1.3.6 Περίληψη ορισμών κοινωνικής ένταξης (social inclusion)

Τόσο στους ορισμούς όσο και στους παράγοντες που περιγράφουν την «κοινωνική ένταξη» αναφέρονταν συχνά τα παρακάτω κοινά θέματα: η κοινωνική αποδοχή, οι φιλίες, η αλληλεπίδραση, οι σχέσεις, η κοινωνική θέση, η έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους και πιο συγκεκριμένα θέματα όπως η απόρριψη και η θυματοποίηση. Επίσης έγινε λόγος για τις συνεργατικές δραστηριότητες, την παρέα στον ελεύθερο χρόνο, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ή την κοινωνική απομόνωση. Επίσης ερευνητές όπως οι Ridsdale και Thompson (2002) περιέλαβαν στους ορισμούς τους την άποψη που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την αποδοχή τους από τους συμμαθητές (κοινωνική αυτοεικόνα) και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Έγινε αναφορά ακόμη στην μοναξιά και τον κοινωνικό ανταγωνισμό όπως τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές στις δομές της ένταξης.

1.3.7 Σαφείς ορισμοί κοινωνικής συμμετοχής (social participation)

Οι Kluwin, Stinson και Colarossi (2002) χρησιμοποίησαν τη φράση «κοινωνικές διαδικασίες και αποτελέσματα» ως ευρύτερη ορολογία για την έρευνά τους. Ανέπτυξαν τέσσερα μεγάλα θέματα σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες: τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική αλληλεπίδραση/συμμετοχή, την κοινωνιομετρική θέση/αποδοχή και την αποτελεσματική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, «η κοινωνική αλληλεπίδραση μετριέται συνήθως παρατηρώντας την πυκνότητα των επαφών μεταξύ ενός ατόμου με άλλα άτομα, αν και η ποιότητα των επαφών μπορεί επίσης να μετρηθεί (Ladd, Munson, & Miller, 1984)» (2002, 201).

1.3.8 Υπαινισσόμενοι ορισμοί κοινωνικής συμμετοχής (social participation)

Οι Power και Hyde (2002) διέκριναν τέσσερα επίπεδα της κοινωνικής συμμετοχής. Το επίπεδο της κοινωνικής συμμετοχής ενός παιδιού αποτιμούνταν από την εμπλοκή του/της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις της ομάδας ή του δυναμικού της, την επιρροή του/της στην ομάδα και στην απόφαση του ίδιου του παιδιού για εμπλοκή στις κοινωνικές δραστηριότητες. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί με υψηλό επίπεδο κοινωνικής συμμετοχής θα εμπλεκόταν ενεργά στο κοινωνικό δυναμικό της ομάδας, θα ασκούσε επιρροή μέσα στην ομάδα και θα όριζε ο/η ίδιος/α την εμπλοκή του στις κοινωνικές δραστηριότητες.

Οι Punch και Hyde (2005) υποστήριξαν πως οι διαφορετικοί όροι: αυτό-εικόνα για τις κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική αποδοχή, σχέση και συμμετοχή των συμμαθητών, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνική συμμετοχή, περιγράφουν θέματα στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους, τα οποία μετρούν τις κοινωνικές εμπειρίες. Ο όρος που προτίμησαν να χρησιμοποιούν ήταν «κοινωνική συμμετοχή». Επιπλέον οι συγγραφείς έκριναν ότι ο όρος κοινωνική συμμετοχή, θα μπορούσε να αποτιμηθεί καταγράφοντας την κοινωνική μοναξιά, η οποία, κατά τους ίδιους είναι η αντίθετη όψη της αυτό-εικόνας για την κοινωνική αποδοχή.

Σύμφωνα με τους Kennedy et al. (1997a) η κοινωνική συμμετοχή περιέχει δύο όψεις: τις κοινωνικές επαφές μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους και τα δίκτυα των φιλιών. Σε μια άλλη μελέτη τους (Kennedy et al., 1997b), ο όρος κοινωνική συμμετοχή διευρύνεται από μια τρίτη διάσταση: τις κοινωνικές συμπεριφορές.

Οι Hunt et al. (2003) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας γενικής και ειδικές αγωγής πάνω στην ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες και των μαθητών «σε κίνδυνο» μέσα στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Με σκοπό να αποτιμήσουν την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, το επίπεδο των δεσμών και των αλληλεπιδράσεων (π.χ. η εμπλοκή και η ανταπόκριση στις αλληλεπιδράσεις, συμμετοχή σε συζητήσεις, συνεργατικότητα) με τους συμμαθητές, ακολούθησαν συστηματική παρατήρηση (Hunt et al., 2003).

Σε άλλη μελέτη των Hunt et al. (2002) διερευνήθηκε η κοινωνική συμμετοχή μαθητών με αυξημένες και εναλλακτικές επικοινωνιακές ανάγκες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Και πάλι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών ήταν κεντρικό ζήτημα σε ότι αφορά την αποτίμηση της κοινωνικής συμμετοχής. Διερευνήθηκε όχι μόνο η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, αλλά και η ποιότητά τους (π.χ. θετική, ουδέτερη ή αρνητική) καθώς και η επικοινωνιακή τους λειτουργία (π.χ. παράκληση, διαμαρτυρία, σχόλιο ή βοήθεια). Η έρευνα των Hunt et al. (2002) έδειξε πως η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συμμαθητών τους, φαίνεται να είναι στον πυρήνα της κοινωνικής συμμετοχής.

Όπως οι Hunt et al. έτσι και ο Bayliss (1995) έδωσε έμφαση στην σπουδαιότητα της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους αλλά και στη σημασία του να υπάρχουν οικίες και ισότιμες σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές.

Οι Ialongo et al. (1996) αποτίμησαν την κοινωνική συμμετοχή μαθητών πρώτης Δημοτικού, με συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Το όργανο μέτρησής τους, έδειξε ότι η κοινωνική συμμετοχή, μεταξύ άλλων, αφορά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά και στην ικανότητα να δημιουργείς φιλίες. Οι Bokhorst et al. (2001) εστίασαν επίσης την προσοχή τους στην κοινωνική συμμετοχή μαθητών με άγχος. Για να μετρήσουν την κοινωνική συμμετοχή, παρατήρησαν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του φαγητού. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν μία κλίμακα παρατήρησης η οποία διαβαθμιζόταν σε πέντε επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής. Και οι Harper και McCluskey (2002) διέκριναν επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύγκριναν τις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους, στα πλαίσια ενταξιακών προσχολικών προγραμμάτων. Διακρίθηκαν τέσσερα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής, τα οποία κινούνταν από την «μοναξιά» μέχρι την «αλληλεπίδραση» (Harper & McCluskey, 2002). Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τους όρους «κοινωνική ενσωμάτωση» και «κοινωνική συμμετοχή» εναλλακτικά.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας που αναπτύχθηκε από τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO, 2001) οι «Δραστηριότητες και η Συμμετοχή» αποτελούν σημαντικό περιεχόμενο στο σχέδιο της ταξινόμησης. Ορισμένα πεδία αυτού, τα οποία σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα, εστιάζονται στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και στις σχέσεις.

1.3.9 Περίληψη ορισμών κοινωνικής συμμετοχής (social participation)

Ορισμένοι συγγραφείς έδωσαν έμφαση στην αυτό-εικόνα των μαθητών για να περιγράψουν την κοινωνική συμμετοχή· είτε πρόκειται για την αυτο-εικόνα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις, είτε για την αυτό-εικόνα που αφορά στην αποδοχή από τους συμμαθητές. Τα σημαντικότερα στοιχεία τα οποία περιγράφουν την έννοια της «κοινωνικής συμμετοχής», αφορούν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις φιλίες και στα δίκτυα των φιλιών, τις σχέσεις (με διάρκεια στο χρόνο), το συνεργατικό παιχνίδι, και στις κοινωνικές επαφές. Επιπλέον έγινε λόγος για τη συμπεριφορά που σχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες, στην εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες αλλά και στη μοναχικότητα.

1.3.10 Συμπεράσματα ορισμών»

Η έρευνα των Bossaert et al. (2013) έδειξε ότι ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση» αναφερόταν συνηθέστερα για να περιγραφεί η κοινωνική διάσταση της ένταξης, ενώ σε συχνότητα αναφοράς ακολουθούσε ο όρος «κοινωνική ένταξη» με λιγότερο συχνό τον όρο «κοινωνική συμμετοχή». Αρκετοί ήταν οι συγγραφείς οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τους όρους εναλλακτικά ή ως συνώνυμες έννοιες. Άλλοι δε, συγγραφείς χρησιμοποίησαν τον όρο «κοινωνική θέση» εναλλακτικά με τον όρο «κοινωνική ένταξη» (Frostad & Pijl, 2007) και «κοινωνική συμμετοχή» (Pijl, Frostad, & Flem, 2008).

Τόσο οι Bossaert et al. (2013), όσο και οι Koster et al. (2009) διέκριναν ορισμένα θέματα τα οποία καταλαμβάνουν σημαντική θέση στο κομμάτι της κοινωνικής διάστασης της ένταξης. Η κοινωνική αποδοχή ή αλλιώς η αποδοχή από τους συμμαθητές σύμφωνα με τους Koster et al. (2009) θεωρείται από πολλούς ερευνητές (Frederickson & Furnham, 1998· Cook & Semmel, 1999· Manetti et al., 2001· Davis et al., 2002· Kemp & Carter, 2002· Scholtes et al., 2002· Doll et al., 2003· Kuhne & Wiener, 2000) μεγάλης σημασίας για την ενταξιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο, εξίσου σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη στην εκπαίδευση, εκτός από την αποδοχή από τους συνομηλίκους, είναι οι (αμοιβαίες) σχέσεις, οι φιλίες, οι κοινωνικές δεξιότητες, το κοινωνικό προφίλ, οι κοινωνική αλληλεπίδραση, η αυτο-εικόνα.

Οι Bossaert et al. (2013) επίσης διέκριναν το θέμα της αποδοχής από τους συμμαθητές, τις σχέσεις, τις οποίες διαχώρισαν σε φιλίες και αλληλεπιδράσεις, και τον παράγοντα της αυτο-εικόνας των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Και οι δύο ομάδες ερευνητών αντιλαμβάνονται την ανάγκη χρήσης ενός όρου, ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση. Οι Koster et al. (2009) πρότειναν τη χρήση του όρου «κοινωνική συμμετοχή» αποκλείοντας τους άλλους δύο όρους. Θεώρησαν ότι ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση» είναι αρκετά απαρχαιωμένος και καταλαμβάνει σχεδόν αρνητικό νόημα μιλώντας για ενσωμάτωση. Από την άλλη ο όρος «κοινωνική ένταξη» θεωρούν πως είναι πλεονασματικός εφόσον θέλει να περιγράψει την κοινωνική διάσταση της ένταξης. Έτσι κατέληξαν στον όρο «κοινωνική συμμετοχή» ο οποίος χρησιμοποιείται ευρύτερα στα πλαίσια της Διεθνούς Ταξινόμησης Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας που αναπτύχθηκε από τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO, 2001).

Ωστόσο οι Bossaert et al. (2013) παρόλο που αντιλαμβάνονται την ανάγκη χρήσης ενός ορισμού διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για τη χρήση του παραπάνω όρου. Στην έρευνά τους ο όρος «κοινωνική συμμετοχή» χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά σε σχέση με τους άλλους δύο «κοινωνική ενσωμάτωση» και «κοινωνική ένταξη» ενώ υπογραμμίζουν το γεγονός ότι ο όρος της «κοινωνικής συμμετοχής» δεν περιέγραφε επαρκώς δύο βασικά θέματα που περιγράφουν την κοινωνική διάσταση της ένταξης: τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την αυτοεικόνα των παιδιών με Ε.Ε.Α..

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος της κοινωνικής διάστασης της ένταξης. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την κοινωνική θέση των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολικό δίκτυο της γενικής τάξης, σε σχέση με αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων (Τ.Α.) συμμαθητών τους, καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν. Θα περιγραφεί η κοινωνική αυτοεικόνα που έχουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. σε σχέση με την αποδοχή τους από τους Τ.Α. συμμαθητές. Θα αποκαλυφθεί η σημασία των φιλιών σε σχέση με τη δημιουργία κινήτρων για την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και για τη δημιουργία αισθημάτων αυτοπεποίθησης και αυτοολοκλήρωσης, δεδομένης της σημαντικότητάς της για την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, θα γίνει αναφορά στον παράγοντα bullying, δεδομένου ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. είναι και τα πιο ευάλωτα σε αυτό. Τέλος, θα ακολουθήσει κριτική θεώρηση του μοντέλου της πλήρους ένταξης σε σχέση με την κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α..

2.1 Δείκτες κοινωνικής θέσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει δώσει μεγάλη έμφαση στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα προάγουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Από τη μεριά τους, οι γονείς, όπως δηλώνουν κατά καιρούς, προσδοκούν ότι η ένταξη θα αυξήσει τις ευκαιρίες για επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς τους, για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, για δημιουργία φιλιών αλλά και για την γενικότερη ένταξη στην τοπική κοινωνία (Scheepstra et al., 1999· Sloper & Tyler, 1992). Με λίγα λόγια, προσδοκούν το παιδί τους να γίνει κοινωνικά αποδεκτό.

Σύμφωνα με τους Cullinan, Sabornie και Crossland (1992), κοινωνικά αποδεκτοί είναι, οι μαθητές οι οποίοι είναι αποδεκτά μέλη μιας ομάδας, έχουν τουλάχιστον μια αμοιβαία φίλια και συμμετέχουν ενεργά και ισοδύναμα στις ομαδικές δραστηριότητες. Οι Pijl et al. (2008), βάσισαν τους δείκτες μέτρησης την κοινωνικής θέσης στην παραπάνω παραδοχή. Αντίστοιχα, ανάλογα από το αν οι μαθητές είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, έχουν τουλάχιστον μια αμοιβαία φίλια και ανήκουν σε ένα δίκτυο φιλιών, τότε θεωρούνται δημοφιλείς, αμφιλεγόμενοι (στα όρια του αποδεκτού), απορριπτέοι (excluded) ή αγνοούνται από τους συμμαθητές τους, πράγμα που τους καθιστά «μονήρεις» ("isolates").

Παρακάτω, παραθέτονται στοιχεία στα οποία καταφαίνεται η κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Πηγή των στοιχείων είναι κατά κύριο λόγο οι ίδιοι οι

μαθητές, ενώ παραθέτονται και ορισμένες απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική θέση των μαθητών τους.

2.1.1 Η κοινωνική θέση των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους

Το να είναι κάποιος αποδεκτός από τους συμμαθητές, να έχει φίλους και να είναι μέλος ενός κοινωνικού δικτύου, αποτελούν τους τρεις εννοιολογικούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την κοινωνική θέση ενός μαθητή (Gest et al., 2001).

Η έρευνα των Pijl et al. (2008), έδειξε πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, στο να διαμορφώσουν φιλίες αλλά και στο να συμμετέχουν σε ομάδες του δικτύου της τάξης. Με λίγα λόγια, οι μαθητές αυτοί είναι περισσότερο ευάλωτοι στο να αποκλειστούν κοινωνικά από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Koster et al., 2007· Mand, 2007· Monchy et al., 2004· Scheepstra et al., 1999· Nowicki, 2003· Ruijs & Peetsma, 2009).

Ιδιαίτερα ανησυχητικό, είναι το γεγονός ότι παρόμοια αποτελέσματα συναντώνται και σε διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβανομένων του Ηνωμένου Βασιλείου (Nabuzoka & Smith 1993), της Ολλανδίας (Bakker & Bosman 2003; Koster et al. 2010), της Νορβηγίας (Frosted & Pijl 2007; Pijl & Frosted 2010), της Ισπανίας (Cambra & Silvestre 2003) και του Ισραήλ (Tur-Kaspa et al. 1999).

Έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε πως τόσο στην έρευνα των Pijl et al. (2008) όσο και σε άλλες συναφείς έρευνες (Monchy et al., 2004· Scheepstra et al., 1999), η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική θέση των μαθητών είναι υπερβολικά αισιόδοξη. Αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. ήταν περισσότερο απομονωμένοι μέσα στην τάξη από όσο πίστευαν οι εκπαιδευτικοί τους ότι είναι.

Τα παραπάνω δεδομένα υπογραμμίζουν για μια ακόμη φορά ότι η φυσική ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. αποτελεί βασική προϋπόθεση, ωστόσο το να γίνεις μέρος του κοινωνικού δικτύου δεν είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, αντίθετα οι μαθητές με Ε.Ε.Α. ίσως να χρειάζονται βοήθεια σε ό,τι αφορά την κοινωνική συμμετοχή (Pijl et al. 2008). Επομένως, το να γίνει κάποιος μέλος της ομάδας δεν αποτελεί αυτοματισμό. Οι μαθητές με Ε.Ε.Α. ιδιαίτερα, οι οποίοι όπως φάνηκε είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερες φιλίες και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μια ομάδας, έχουν την ανάγκη υποστήριξης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει την κοινωνική συμμετοχή. Η υποστήριξη θα πρέπει να εστιάζεται όχι μόνο στους μαθητές με Ε.Ε.Α. αλλά σε όλους τους μαθητές, ακόμη και στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την εκμάθηση σχολικών πρακτικών για την ανάπτυξη της κοινωνικής εμπλοκής

των μαθητών τους. Όλα αυτά θα δημιουργήσουν τις συνθήκες για τη δημιουργία ενός πραγματικά ενταξιακού σχολείου.

2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Έρευνες από διαφορετικές χώρες έδειξαν πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης έχουν ασθενέστερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999· Mand, 2007· Pijl, Frostad, & Flem, 2008· Frostad et al., 2011), πράγμα που τους φέρνει να καταλαμβάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην κοινωνική τους θέση. Αυτό που φαίνεται να επηρεάζει την κοινωνική θέση είναι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nepi et al., 2013). Πως όμως μπορούμε να ορίσουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ο όρος που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια είναι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (SEN: Gulliford, 1971), ο οποίος αντικατέστησε ορολογίες όπως «αναπηρία» ή «ειδικές ανάγκες». Αφορά σε μαθητές με ανάγκες επικοινωνίας, κινητικές, αισθητηριακές, μαθησιακές, νοητικές, δυσκολίες στη συμπεριφορά καθώς επίσης σε μαθητές με χρόνιες ασθένειες (American Psychiatric Association, 2000).

Η ευρύτητα του όρου, έχει προκαλέσει αρκετές προβληματικές. Λόγου, χάρη για την περίπτωση της Αγγλίας (Antramidis, 2013) ο όρος Ε.Ε.Α., χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο εύρος παιδιών, των οποίων οι ανάγκες μπορεί να χαρακτηριστούν ήπιες, που χρήζουν προσωρινής υποστήριξης, μέχρι πολύπλοκες και μόνιμες. Έτσι λοιπόν, εξαιτίας της ευρύτητάς του, αλλά και λόγω του ότι ο ορισμός των ειδικών αναγκών καταλαμβάνει διαφορετικό νόημα σε διαφορετικές χώρες (βλ. συγκριτική μελέτη Meijer, 2003), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD), αποφάνθηκε τη δημιουργία ενός διεθνούς συστήματος κατηγοριοποίησης, το οποίο βασίστηκε στη Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED – UNESCO, 1997), με σκοπό να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές, οι οποίοι θα είχαν ανάγκη υποστήριξης στη φοίτησή τους. Ο όρος κατατμήθηκε σε τρεις κατηγορίες ως εξής: α) αναπηρίες (νοητικές ή αισθητικοκινητικές)· β) δυσκολίες (μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στη συμπεριφορά)· και γ) μειονεξίες (κοινωνικοπολιτισμικές ή/και κοινωνικοοικονομικές). Ωστόσο για καθαρά ερευνητικούς και όχι παιδαγωγικούς λόγους έχουν προκύψει επιπλέον τέσσερις κατηγορίες – περιοχές, οι οποίες περιλαμβάνονται στον όρο Ε.Ε.Α.: γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες (C&L)· δυσκολίες στη συμπεριφοριστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (BE&S)· δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης· και σωματικές και αισθητηριακές ανάγκες (P&S) (Norwich, 2010).

Έχοντας ορίσει τα είδη των Ε.Ε.Α., θα ήταν σκόπιμο να παραθέσουμε ορισμένα ερευνητικά στοιχεία από τα οποία διαφαίνεται ότι το είδος των αναγκών καθορίζουν σε ένα βαθμό την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αισθητικοκινητικά προβλήματα και οι νεαροί μαθητές με νοητικές δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, από ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή αυτισμό (Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007· Mand, 2007· Monchy et al., 2004· Scheepstra et al., 1999).

Η έρευνα των Pijl et al. (2008), επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές στην κοινωνική θέση μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών ειδικών αναγκών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητές με επικοινωνιακά προβλήματα φάνηκε να είναι απομονωμένοι (και οι δύο ομάδες πέτυχαν ποσοστό πάνω από 50%), ενώ οι μαθητές με αισθητηριακές ή/και κινητικές αναπηρίες κατέλαβαν καλύτερα αποτελέσματα (28%) σε σχέση με την προαναφερθείσα ομάδα. Η ομάδα των μαθητών με σοβαρές και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να είναι κατά 40% απομονωμένη. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως στην έρευνα των Pijl et al. (2008), τα ποσοστά αυξάνονται για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Οι ερευνητές πιθανολογούν πως αυτό οφείλεται στην διανοητική και συναισθηματική απόσταση που δημιουργείται καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω έρχεται και ο Avramidis (2013), του οποίου η έρευνα κατέδειξε για άλλη μια φορά, πως ιδιαίτερα τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, καταλαμβάνουν χαμηλότερα ποσοστά στην κοινωνική τους θέση σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών. Αντίθετα, τα παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές ανάγκες είχαν καλύτερη κοινωνιομετρική θέση, πράγμα που φανερώνει πως οι αναπηρίες τους δεν είχαν αντίκτυπο στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.

Ενδιαφέρον προκαλεί, επίσης, το εύρημα που προέκυψε στην έρευνα των Baker et al. (2007). Ανάμεσα στους μαθητές με νοητική υστέρηση, οι οποίοι εισήχθησαν στην γενική εκπαίδευση, τα κορίτσια ήταν λιγότερο αποδεκτά σε σχέση με τα αγόρια, πράγμα που υποδηλώνει –σχετικά με την αποδοχή από τους συμμαθητές- ότι το «φύλο» αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την κοινωνική θέση.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως γενικά, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. χαρακτηρίζονται ως κατηγορία που διατρέχει κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές. Ωστόσο, όπως αναφέρεται παραπάνω, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού σε σχέση με τους άλλους τύπους Ε.Ε.Α.. Το γεγονός αυτό, συνεπάγεται την ανάγκη έγκαιρης πρόληψης και διαμόρφωσης συνθηκών αλληλεπίδρασης, οι οποίες θα βοηθήσουν ιδιαίτερα αυτή τη μερίδα μαθητών αλλά και κάθε τύπο μαθητή να ενταχθεί ομαλά στο

κοινωνικό δίκτυο, αποκτώντας από την πρώτη στιγμή θετικές κοινωνικές εμπειρίες (Σουκάκου, Recchia, 2011).

2.2 Κοινωνικές σχέσεις και αυτοεικόνα των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Για την πλειονότητα των παιδιών, το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό χώρο αλληλεπίδρασης και επαφής με τους συνομηλίκους (Schafer, 1996). Αυτές οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση αποτελούν τα βασικότερα κίνητρα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το ευρέως διαδεδομένο Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) παρουσιάζει πλειάδα πρακτικών για την εφαρμογή της ένταξης στα σχολεία, εκ των οποίων οι περισσότερες αφορούν στην κοινωνική διάσταση της ένταξης. Μερικές από αυτές είναι: «οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο», «οι μαθητές εκτιμώνται επί ίσοις όροις», «ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) μειώνεται», «τα μαθήματα αναπτύσσουν αξίες όπως η κατανόηση της διαφορετικότητας», «οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά» και «όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες έξω από την τάξη» (σ. 39-41).

Από τα παραπάνω αποκαλύπτεται η σημασία που έχει δοθεί στην ανάπτυξη πρακτικών που να προωθούν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων όλων των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών με Ε.Ε.Α. Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει πως οι μαθητές αυτοί, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, να δημιουργήσουν φιλίες αλλά και να συμμετέχουν στα κοινωνικά δίκτυα της τάξης τους (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Επιπλέον, οι μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, διατρέχουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεικόνα (Pijl & Frostad, 2010). Ανησυχητικό είναι πως οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι βρίσκονται σε εξαιρετικά ευάλωτη θέση, αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα τον κίνδυνο να αναπτύξουν αισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης αν δεν βελτιωθεί η θέση τους (Pelkonen, Marttunen, & Aro, 2003).

Το να έχει κανείς φίλους και να διαθέτει αισθήματα αποδοχής από τους συνομηλίκους του, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την θετική ανάπτυξη και ψυχολογία των μικρών παιδιών. Μαθητές με αμοιβαίες φιλίες φαίνεται να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, έχουν πιο θετική στάση προς το σχολείο, αναφέρουν χαμηλότερα ποσοστά μοναξιάς και προβλήματα εσωτερίκευσης και έχουν επίσης πιο θετική αυτοεικόνα σε σχέση με τους μαθητές χωρίς φίλους ((Parker & Asher, 1993· Erath, Flanagan, & Bierman, 2008· Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008).

Αντίθετα, το να είναι κάποιος μόνος και να αντιμετωπίζει κοινωνικό αποκλεισμό, αυξάνει τις πιθανότητες το άτομο να αναπτύξει δυσκολίες στη συμπεριφορά και στη μάθηση (Koster et al., 2009). Ακόμη, το ποσοστό μη αποδοχής από τους συνομηλίκους είναι δυνατόν να προβλέψει μακροπρόθεσμα προβλήματα σε ό,τι αφορά την κοινωνική προσαρμογή, εφόσον, το να έχεις φίλους, αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε ό,τι έχει να κάνει με την ανάπτυξη

κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεικόνας, καθώς το να βρίσκεσαι στο κέντρο του κοινωνικού δικτύου των φίλων προσφέρει στο άτομο σημαντικές ηγετικές εμπειρίες (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Σύμφωνα με τους Asher και Coie (1990), οι μαθητές οι οποίοι βρίσκονται μακροχρόνια σε θέση απομόνωσης μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, χάνουν το αίσθημα του ανήκειν προς το σχολείο τους, έχουν περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες και αντιμετωπίζουν πτώση στα κίνητρα τους για μάθηση καθώς επίσης ακολουθούν φθίνουσα πορεία στην σχολική τους επίδοση.

Από τα παραπάνω, συνεπάγεται πως η ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή της, στην ανάπτυξη πρακτικών, οι οποίες θα προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και θα εξασφαλίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών ιδιαίτερα αυτών με Ε.Ε.Α., οι οποίοι αποτελούν ευάλωτη στον αποκλεισμό ομάδα. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ευρήματα από έρευνες, οι οποίες έδειξαν πως η ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων, σχετίζεται στενά με το στάτους των φιλιών τους και την συμμετοχή τους στις κοινωνικές ομάδες (Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009)

2.2.1 Κοινωνικές σχέσεις: αλληλεπιδράσεις και σχέσεις

Σύμφωνα με τους Bossaert et al. (2013), ο όρος κοινωνικές σχέσεις (social relations), θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο θέματα κλειδιά: στις «αλληλεπιδράσεις» (interactions) και στις «σχέσεις/δεσμούς» (relationships). Ο όρος «αλληλεπιδράσεις» χρησιμοποιείται για να δηλώσει, σύντομες χρονικά, κοινωνικές ανταλλαγές μεταξύ δύο ατόμων και έχει πολλές μορφές και λειτουργίες, οι οποίες εξαρτώνται από διάφορες παραμέτρους μιας κοινωνικής κατάστασης, όπως τα χαρακτηριστικά του εταίρου, οι προτάσεις του και οι απαντήσεις. Ακόμη, αυτές οι αλληλεπιδράσεις, είναι δυνατόν να αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο, ο οποίος θα τις μετατρέψει σε μακροχρόνιες «σχέσεις». Οι «σχέσεις» μπορούν να πάρουν, επίσης, πολλές μορφές όμως έχουν άλλες ιδιότητες, όπως η εγγύτητα και η δέσμευση (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Πιο αναλυτικά, πάντοτε σύμφωνα με την μελέτη των Bossaert et al. (2013), ο όρος «σχέσεις», ο οποίος βασίζεται στην αμοιβαιότητα, διακρίνεται σε δύο θέματα κλειδιά: στις αμοιβαίες φιλίες και στο κοινωνικό δίκτυο. Οι αμοιβαίες φιλίες ορίζονται ως η αμοιβαία έλξη και συμπάθεια (για την έρευνα, η ύπαρξη φιλίας προϋποθέτει την αμοιβαία επιλογή μεταξύ δύο ατόμων), ενώ τα κοινωνικά δίκτυα εντοπίζονται βάση των αμοιβαίων φιλιών.

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε γενικές γραμμές μπορεί να λάβουν μορφή «λεκτικών ή μη λεκτικών (χειρονομίες, φυσική επαφή) επικοινωνιακών συμπεριφορών προς ένα συμμαθητή ή έναν ενήλικα» ((Carter & et al., 2007, 216). Σύμφωνα πάλι με τους Bossaert et al. (2013), οι «αλληλεπιδράσεις»

διακρίνονται σε τέσσερα υποθέματα: ελεύθερος χρόνος μαζί, ομαδική εργασία, συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και απομόνωση. Οι Bossaert et al. (2013), αναφέρουν πως η έλλειψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αποτελεί δείκτη κοινωνικής απομόνωσης.

2.2.2 Αποδοχή από τους συμμαθητές και αυτοεικόνα των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Οι αλληλεπιδράσεις και οι στενές επαφές με άλλους μαθητές αποτελεί παράγοντα κλειδί όλης της σχολικής ζωής. Το παραπάνω προκύπτει από την ανάγκη που έχουν οι μαθητές για κοινωνικές επαφές. Η συμμετοχή σε μια ομάδα λειτουργεί για το εμπλεκόμενο άτομο ως σημείο αναφοράς το οποίο αξιοποιείται για την προσωπική του αυτο-αξιολόγηση (Festinger, 1954). Συνεπώς, οι μαθητές τείνουν να συγκρίνουν την προσωπική τους επίδοση με τις επιδόσεις που πιστεύουν ότι έχουν οι συμμαθητές τους και αυτό λειτουργεί ως βάση για την ανάπτυξη της αυτό-εικόνας τους. Σύμφωνα με τους Pijl, Skaalvik και Skaalvik (2010), η παραπάνω παραδοχή, ισχύει όχι μόνο για την ανάπτυξη της γενικής αυτοεικόνας, αλλά και για την ακαδημαϊκή, φυσική, κοινωνική και συναισθηματική αυτοεικόνα των μαθητών.

Σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις, δεν είναι αξιοσημείωτο, το ότι μια μερίδα του τυπικά αναπτυσσόμενου μαθητικού πληθυσμού, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές (Frostdad & Pijl, 2007· Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ποσοστό αυτό αυξάνεται κατά πολύ για τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι φαίνεται να έχουν λιγότερες φιλίες και βιώνουν περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς σε σχέση με του Τ.Α. συμμαθητές τους (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η απόρριψη από τους συμμαθητές έχει αντίκτυπο στην αυτοεικόνα των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με αναπηρίες οι οποίοι δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές, πράγματι, διατρέχουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεικόνα (Pijl & Frostdad, 2010· Gans, Kenny, & Ghany 2003· Lackaye & Margalit, 2006· Lackaye et al., 2006; Lindsay et al., 2002· Montague & Van Garderen, 2003· Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006· Tabassam & Grainger, 2002· Zeleke, 2004).

Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία τα οποία προτείνουν για τους μαθητές με μέτριες μέχρι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ότι είναι λιγότερο ικανοί να κατανοήσουν το επίπεδο της αποδοχής που λαμβάνουν από τους συμμαθητές καθώς και την ποιότητα των φιλιών μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων (Cunningham & Glenn, 2004· Garrison-Harrell & Kamps, 1997· Scheepstra, 1998). Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές αυτοί δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία συνδέονται με την διαμόρφωση μιας απομονωμένης θέσης και ούτε είναι πιθανό να αναπτύξουν αρνητική αυτοεικόνα. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, έρχεται η

έρευνα των Pijl και Frostad (2010), η οποία έδειξε για τους μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες ότι η αποδοχή από τους συμμαθητές έχει αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους και ότι και για αυτούς τους μαθητές οι ουσιαστικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι το ίδιο σημαντικές για όλους τους μαθητές, τόσο για αυτούς χωρίς όσο και για αυτούς με άλλες Ε.Ε.Α.. Οι ερευνητές βασιζόμενοι στην έρευνα, επιστούν την προσοχή σε γονείς και δασκάλους παιδιών με μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, να μην υποτιμούν την σχέση αποδοχής από τους συμμαθητές και ύπαρξης φιλιών για αυτά τα παιδιά.

Όπως επανειλημμένως είδαμε η απόρριψη των συμμαθητών οδηγεί σε χαμηλή αυτοεικόνα για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.. Επομένως, το πώς θα αλλάξει η αρνητική αξιολόγηση για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, αποτελεί καίριο ερώτημα. Οι Frostad, Mjaavatn και Pijl (2011), προτείνουν τα σχολεία να οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές με Ε.Ε.Α. θα έχουν πιθανότητα να ολοκληρώσουν με επιτυχία, ώστε να επιδείξουν στους συμμαθητές τους τις δυνατότητές τους. Το παραπάνω θα μπορούσε να αφορά δραστηριότητες για μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή. Τέτοιου είδους εμπειρίες είναι δυνατόν να ενισχύσουν την αυτοεικόνα των μαθητών με Ε.Ε.Α., καθώς και να αναπτυχθούν θετικότερες στάσεις από τους Γ.Α. μαθητές προς τους συμμαθητές τους με Ε.Ε.Α..



2.3 Τα θετικά κίνητρα των γονιών και τα ρίσκα της ένταξης

Το βασικό κίνητρο των γονιών σχετικά με την τοποθέτηση των παιδιών τους στην γενική εκπαίδευση βασίζεται στην δημιουργία κοινωνικών επαφών και σχέσεων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές (Scheepstra, Nakken, and Pijl, 1999). Οι γονείς, υποθέτουν, πως οι παρατεταμένες και διαρκείς σχέσεις με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, θα έχουν θετικές επιδράσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Koster et al., 2009). Επιπλέον πολλοί, πιστεύουν πως αποτέλεσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης θα είναι η αλλαγή των στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες μεταξύ των άλλων παιδιών, πράγμα που θα οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε αλλαγή ολόκληρης της κοινωνίας (Koster et al., 2007).

Ωστόσο, παρότι βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου η ένταξη είναι στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του δυτικού κόσμου, δεν είναι λίγες οι φωνές που αντιπαραθέτουν την αποτελεσματικότητα του ενταξιακού μοντέλου στο γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι, υπογραμμίζοντας τις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι ρυθμίσεις στις δομές του γενικού σχολείου. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις αντικρουόμενες φωνές, τις ανησυχίες των γονιών και των ειδικών επαγγελματιών για τα ρίσκα που προκύπτουν. Σύμφωνα με έρευνα των Frostad και Pijl (2007), οι μαθητές με Ε.Ε.Α. βρέθηκαν να είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους συμμαθητές τους, να έχουν

λιγότερους φίλους και να συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας ομάδας. Ακόμη, σε άλλη έρευνα, τα χαμηλά αποτελέσματα στην κοινωνική θέση έδειξαν να σχετίζονται με χαμηλά αποτελέσματα στην κοινωνική αυτο-εικόνα των μαθητών με αναπηρίες (Pijl & Frostad 2010).

Η έρευνα έχει δείξει επίσης, πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. δέχονται συχνά πειράγματα, κακομεταχειρίζονται ή απλώς αγνοούνται στις δομές της γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην αυτό-εικόνα τους (Gottlieb, 1981 όπ. αναφ. στο Cole & Meyer, 1991). Πράγματι, μια σειρά από έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με Ε.Ε.Α. πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού πολύ συχνότερα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Thomson et al., 1994· Carter & Spencer, 2006· Luciano & Savage, 2007).

Παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν τις πιθανότητες των παιδιών αυτών να πέσουν θύματα εκφοβισμού αφορούν σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η αδεξιότητα, η δυσλεξία, κάποια αναπηρία οπτική, ακουστική ή προβλήματα λόγου τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για να ξεκινήσει εκφοβισμός (Sweeting & West, 2001)· τα προβλήματα συμπεριφοράς που έχουν ορισμένα παιδιά με Ε.Ε.Α., τους κάνουν να φέρονται με επιθετικότητα πράγμα που προκαλεί την ίδια τους τη θυματοποίηση (De Monchy et al., 2004)· ακόμη, η μη κοινωνική ένταξη και η έλλειψη φιλιών αφήνει τα παιδιά εκτεθειμένα στον κίνδυνο εκφοβισμού, δεδομένης της προστασίας που παρέχουν οι φίλες στα μέλη (Hodges et al., 1999).

Όλα τα παραπάνω αφορούν στις ανησυχίες που προκύπτουν από την ένταξη στην γενική εκπαίδευση και στην έκθεση των παιδιών αυτών σε ένα «μη προστατευμένο» περιβάλλον. Παρόλα αυτά, όπως αποδεικνύεται σε έρευνα των Norwich και Kelly (2005), παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες τα οποία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία υπέστησαν μεγαλύτερο σχολικό εκφοβισμό στο «προστατευμένο» περιβάλλον του ειδικού σχολείου από μαθητές άλλων γενικών σχολείων ή από γείτονες και συνομηλικούς εκτός σχολείου, από ότι μαθητές με αντίστοιχες δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν στην γενική εκπαίδευση.

Πότε λοιπόν, η ένταξη έχει θετικό κοινωνικό αντίκτυπο για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.; Ποιο πλαίσιο θεωρείται καταλληλότερο και πως μπορούμε να το κρίνουμε; Η Warnock (2005) τονίζει πως η ένταξη πετυχαίνει μόνο όταν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αισθάνονται οι ίδιοι πραγματικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα από τις δομές στις οποίες είναι τοποθετημένοι· είτε πρόκειται για ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης είτε γενική τάξη (όπ. αναφ. στο Avramidis, 2013).

2.4 Κριτική αποτίμηση του μοντέλου της πλήρους ένταξης ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α., έχουν το δικαίωμα να αποτελούν μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος που παρέχεται σε

όλα τα παιδιά, και στηρίζεται σταθερά στην ιδέα ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι και η πιο ευεργετική (Farrell 2000· Lindsay 2007). Η παραπάνω αρχή, σε ό,τι αφορά το θεωρητικό πεδίο δεν θα μπορούσε επ' ουδενί να αμφισβητηθεί, ωστόσο ορισμένα αμφιλεγόμενα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (βλ. Farrell 2000· Ruijs & Peetsma 2009), ανοίγουν τη συζήτηση για την αναθεώρηση των ενταξιακών πρακτικών.

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε διαθέσιμα και τα οποία αφορούν στο ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις από ότι οι Τ.Α. συμμαθητές τους (βλ. 2.1.1 κεφ.), προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία η ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. γίνεται για ένα μόνο μέρος του σχολικού προγράμματος. Βάση αυτού, ερευνητές όπως οι Koster et al. (2009) υποθέτουν πως οι συχνότερες επαφές με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές θα είχαν θετικότερα αποτελέσματα στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (λ.χ. στην αυτοεικόνα τους). Θα είχε, λοιπόν, ενδιαφέρον να παραθέσουμε τα κοινωνικά αποτελέσματα τόσο των Τ.Α. μαθητών όσο και των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας στο οποίο είναι ενταγμένοι όλοι οι μαθητές (Nepi et al. 2013).

Η Ιταλία ακολουθεί το πλήρες μοντέλο ένταξης τα τελευταία 30 χρόνια. Σε αντίθεση με άλλες χώρες, το ιταλικό ενταξιακό μοντέλο επιτρέπει στους μαθητές με Ε.Ε.Α. να παρακολουθούν σε πλήρες ωράριο, γενικής εκπαίδευσης και ηλικιακά κατάλληλα τμήματα.

Οι Nepi et al. (2013) διερευνώντας το ενταξιακό μοντέλο της Ιταλίας κατέληξαν σε ό,τι αφορά την κοινωνική θέση των Τ.Α. μαθητών, ότι όσο πιο ικανοί, τόσο πιο αποδεκτοί ήταν από τους συνομηλίκους τους. Αντίστοιχα, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. (οι οποίοι κατέλαβαν χαμηλότερες βαθμολογίες και στις δύο κλίμακες «παιχνίδι» και «μελέτη», σε σχέση με τους Τ.Α. συμμαθητές) ανάλογα με την υποομάδα ειδικών αναγκών στην οποία ανήκαν, είχαν τα εξής αποτελέσματα: αυτοί που αντιμετώπιζαν αναπηρίες, έλαβαν τις υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ ακολουθούσαν οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και τέλος οι μαθητές με μειονεξίες (βλ. κατηγοριοποίηση OECD). Σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της ομάδας των μαθητών με αναπηρίες, οι ερευνητές πιθανολογούν ότι οι συμμαθητές τους επηρεάστηκαν από συναισθήματα συμπόνιας, λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα σοβαρές αναπηρίες.

Οι Nepi et al. (2013), διερεύνησαν επίσης το αίσθημα του ανήκειν μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, όσοι από τους μαθητές με αναπηρίες κατάφεραν να ολοκληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο κατέλαβαν τα χαμηλότερα ποσοστά, γεγονός που αποκαλύπτει ότι ακόμη και αν δείχνουν αποδεκτά μέλη από τους συνομηλίκους (βλ. παραπάνω), οι ίδιοι δεν αισθάνονται, στον ίδιο βαθμό, μέλη της ομάδας. Η έρευνα έδειξε επίσης, πως το αίσθημα του ανήκειν

στην ομάδα και το σχολείο, σχετίζεται θετικά με το επίπεδο της ικανότητας κάποιου. Έτσι, οι Τ.Α. μαθητές με υψηλές δυνατότητες πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες, ενώ αυτοί με χαμηλές δυνατότητες πέτυχαν αντίστοιχα χαμηλές, όπως συνέβη με τους μαθητές με δυσκολίες και μειονεξίες.

Συνοψίζοντας, οι Neri et al. (2013), κατέληξαν στο ότι, ακόμη και οι μαθητές με Ε.Ε.Α., οι οποίοι είναι πλήρως ενταγμένοι στο γενικό σχολείο «παλεύουν» για να αποκτήσουν μια καλή κοινωνική θέση μέσα στο μαθητικό δίκτυο, είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, η θέση τους είναι περισσότερο περιφερειακή μέσα στην τάξη και οι ίδιοι αισθάνονται αρκετά απόμακροι από το σχολείο τους. Ανησυχητικό είναι, ωστόσο, ότι τα παραπάνω αποτελέσματα σχετίζονται θετικά με αντίστοιχα αποτελέσματα από διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. Ηνωμένο Βασίλειο (Nabuzoka & Smith, 1993), Ολλανδία (Bakker & Bosman, 2003; Koster et al., 2010), Νορβηγία (Frosted & Pijl, 2007; Pijl & Frosted, 2010), Ισπανία (Cambra & Silvestre, 2003), Ισραήλ (Tur-Kaspa et al., 1999).

Οι Pijl, Skaalvik και Skaalvik (2010) αναφέρουν στην μελέτη τους για τους μαθητές με αναπηρίες – ιδιαίτερα για αυτούς που αισθάνονται απομονωμένοι μέσα στην ομάδα και αναπτύσσουν αρνητική αυτοεικόνα – ότι θα ήταν περισσότερο ευεργετικό να περνούν χρόνο με άλλους μαθητές με αναπηρίες, κρίνοντας πως οι μεικτές ομάδες μαθητών, δηλαδή μια μειονότητα μαθητών με αναπηρίες ανάμεσα σε πλειοψηφία Τ.Α. μαθητών, θα προσέφερε στους πρώτους ποικίλες ευκαιρίες για να αναπτύξουν σχέσεις καθώς και την αυτοεικόνα τους. Μάλιστα, μελέτες οι οποίες αφορούν στις προτιμήσεις των μαθητών με αναπηρίες έδειξαν πως οι ίδιοι προτιμούν να βρίσκονται με άλλους μαθητές με αναπηρίες για μέρος της ημέρας ή για μέρος όλης της σχολικής τους ζωής (Vaughn & Klingner, 1998· Norwich & Kelly, 2004· Pitt & Curtin, 2004).

Οι Pijl, Skaalvik και Skaalvik (2010), υπογραμμίζουν την ανάγκη αυτονομίας των μαθητών στο να αποφασίζουν οι ίδιοι για το σχολείο στο οποίο θα ήθελαν να φοιτήσουν. Ωστόσο, σε ένας πλήρες ενταξιακό μοντέλο οι μαθητές στερούνται αυτού του δικαιώματος και κατά συνέπεια δεν μπορούν να ξέρουν τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους. Το πειραματικό ενταξιακό μοντέλο DSP (Designated Special Provision) (Northamptonshire County Council, 2006-2008· Pijl & Hamstra, 2005), όπου φοιτούν μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες αλλά και ένας αριθμός μαθητών με συναφείς αναπηρίες θα μπορούσε να αποτελεί περίπτωση η οποία παρέχει το δικαίωμα επιλογής στους μαθητές με Ε.Ε.Α.. Παρόλα αυτά, οι Pijl, Skaalvik και Skaalvik (2010) λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχολογικές διαδικασίες στις οποίες υπόκεινται οι μαθητές στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαφωνούν για τους DSP τύπους εκπαίδευσης ως επιπλέον επιλογή που θα υποστήριζε μαθητές με αναπηρίες. Υπογραμμίζουν δε, την ανάγκη του δικαιώματος επιλογής των ίδιων των μαθητών και των γονιών τους για τον τύπο φοίτησης που θα ήθελαν να ακολουθήσουν.

Κλείνοντας, είδαμε, πως το σύνολο του χρόνου που καταναλώνουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. με τους Τ.Α. συμμαθητές τους, δεν επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα

των αλληλεπιδράσεων (Nepi et al., 2013) σε αντίθεση με προηγούμενες υποθέσεις (Koster, 2009). Με άλλα λόγια, η αύξηση του χρόνου παραμονής στη γενική τάξη δεν αντιστοιχεί στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης ή στην ανάπτυξη θετικών αισθημάτων επαφής με το σχολείο (αίσθημα του ανήκειν). Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες παρουσιάζουν διαφοροποιημένα αποτελέσματα προς τα παραπάνω (βλ. Freeman & Alkin, 2000), πράγμα που δείχνει ότι η πλήρης ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στα γενικά σχολεία, δεν αποτελεί πανάκεια για όλους τους μαθητές. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, είναι οι διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με Ε.Ε.Α. και αντίστοιχα, το πώς ανταποκρίνεται η κάθε μια από αυτές στο ανάλογο ενταξιακό μοντέλο. Επιπλέον, οι ειδικοί της ενταξιακής εκπαίδευσης και οι υπεύθυνες αρχές δεν θα πρέπει να αγνοούν το δικαίωμα επιλογής που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους στο να αποφασίζουν για τον τύπο φοίτησης που επιθυμούν να ακολουθήσουν, πράγμα που ένα πλήρες ενταξιακό μοντέλο καταλύει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μέχρι στιγμής είδαμε ότι παράγοντες όπως η κοινωνική θέση, η κοινωνική αυτό-εικόνα, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, οι κοινωνικές δεξιότητες, η θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης, η ανάπτυξη φιλιών, η αποδοχή από τους συμμαθητές ή τα αισθήματα μοναξιάς των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους, περιγράφουν ή επηρεάζουν την ποιότητα της κοινωνικής ένταξης των πρώτων στις δομές της γενικής τάξης. Θεωρούμε δεδομένο, το γεγονός ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η εμπλοκή στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης σχετίζονται άμεσα τόσο με την κοινωνική όσο και με την ακαδημαϊκή αυτό-εικόνα των μαθητών με Ε.Ε.Α.. Όμως πως σχετίζονται τα παραπάνω με το ρόλο του εκπαιδευτικού; Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα ήταν σκόπιμο να θίξουμε, σε αυτό το σημείο, την πορεία που ακολούθησε η Ειδική Αγωγή στη χώρα μας, κάνοντας ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου, βάση του οποίου αναπτύχθηκαν και υιοθετήθηκαν πρακτικές για την υλοποίηση της ένταξης. Εξετάζοντας τα παραπάνω, αποκαλύπτεται πως ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, καταλαμβάνει σημαντικό ρόλο στην πρακτική εφαρμογή της ένταξης. Παρακάτω, θα γίνει αναφορά στη στάση που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και το υποστηρικτικό προσωπικό απέναντι στην ένταξη γενικότερα αλλά και στην κοινωνική ένταξη ειδικότερα, ώστε να τεθούν οι προϋποθέσεις, οι οποίες υποστηρίζουν τις κατάλληλες πρακτικές για την αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών. Αντί επιλόγου, το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με παράθεση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που μπορεί να ενέχει η ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο.

3.1 Η πορεία των πολιτικών στρατηγικών για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση διεθνώς και ειδικότερα στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Fulcher (2012), οι πολιτικές στρατηγικές στην πιο αφαιρετική μορφή τους ορίζονται ως «ένα σύνολο δηλώσεων με τη μορφή εγγράφων ή διακηρύξεων» (σ. 240). Ο Fulcher αναφέρει πως οι όροι των πολιτικών στρατηγικών θα πρέπει να εξεταστούν ως ένα είδος «πολιτικής μεθόδου», οι οποίοι σκοπεύουν σε συγκεκριμένες επιδιώξεις και ότι αυτό ακριβώς ισχύει για έννοιες όπως αναπηρία, βλάβη, δικαιώματα, ενταξιακή εκπαίδευση και ειδική αγωγή αλλά και για προφανέστερους όρους όπως «αποτελεσματικότητα», «στρατηγική» κ. ά..

Για τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες της Δύσης, η διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι μία από της σημαντικότερες αρχές. Τα δικαιώματα είτε είναι πολιτικά και αστικά, οικονομικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά αποτελούν προτεραιότητα για το κάθε κράτος να διαφυλαχτούν, για χάρη των

πολιτών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η βάση των αγώνων των πολιτών για τη διεκδίκηση παροχών από το κράτος είναι αυτά τα θεσμικά κατοχυρωμένα δικαιώματα. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα αυτών των αγώνων δεν είναι πάντοτε εγγυημένα (Fulcher, 1989β, σελ. 24). Οι πολιτικές στρατηγικές που θεσπίζονται υπό τη μορφή διακηρύξεων, προεδρικών διαταγμάτων ή νομοθεσίας γενικότερα, δεν ανταποκρίνονται συχνά στην ιδεολογία των δικαιωμάτων, καλύπτουν μερικώς τις ανάγκες, αναπαράγουν στερεότυπα ή δίνουν την ελπίδα για την αλλαγή. Όλα αυτά σχετίζονται με το λόγο που χρησιμοποιείται, το «παιχνίδι» των εννοιών που τελικά οδηγεί –έστω και σε βάθος χρόνου- στην αλλαγή.

Ένα από τα βασικότερα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα στη εκπαίδευση αποτελεί πανανθρώπινο δικαίωμα, ανεξαρτήτου διαφορετικότητας. Έτσι λοιπόν, μέσα από πολλές διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών, τα Κράτη παροτρύνονται να εγγυηθούν ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) καταγράφονται τα εξής:

«Πιστεύουμε και διακηρύσσουμε ότι:

[...]

- ο τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης τα οποία να τους παρέχουν κάθε διευκόλυνση εφαρμόζοντας μια παιδοκεντρική παιδαγωγική ικανή να αντιμετωπίσει αυτές τις ανάγκες
- ο τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης που έχουν τον προσανατολισμό του μη αποκλεισμού είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα αντιμετώπισης των συμπεριφορών διαχωρισμού, δημιουργώντας κοινότητες υποδοχής, χτίζοντας μία κοινωνία μη αποκλεισμού κανενός και επιτυγχάνοντας την Εκπαίδευση για Όλους» [...]

Βάση των παραπάνω τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική έχει επηρεαστεί σημαντικά από το ρεύμα της παιδαγωγικής της ένταξης, σύμφωνα με την οποία προωθούνται έννοιες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η διαφορετικότητα, η ισότητα, με σκοπό την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Παρότι στην Ελλάδα η πρώτη νύξη για συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές εκπαίδευσης έγινε με το θεσμικό πλαίσιο του Συντάγματος του 1975, τα αποτελέσματα του οποίου έγιναν εμφανή με το Ν. 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», τρεις δεκαετίες, σχεδόν, αργότερα η πολιτική κατάσταση δεν φαίνεται να έχει δομηθεί ιδιαίτερα εποικοδομητικά.

Η παραπάνω νομοθετική ρύθμιση όπως είναι εμφανές, αντιμετωπίζει αρκετές δυσλειτουργίες. Σε αυτή την πρώτη θεσμική προσπάθεια για συστηματοποίηση

της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι μαθητές φαίνεται να διαχωρίζονται σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες». Επιπλέον οι «αποκλίνοντες» κατηγοριοποιούνται βάση της μορφής και του είδους των δυσκολιών τους και τέλος θεσμοθετείται ένα παράλληλο σύστημα ειδικής αγωγής που λειτουργεί παράλληλα με το κοινό.

Ο Ν. 1566/1985 με τίτλο, «Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», αποτελεί σημαντικό σταθμό στην πορεία της ειδικής αγωγής. Στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο η ειδική αγωγή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά εκφράζεται η βούληση της κυβέρνησης για κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Για πρώτη φορά υιοθετείται η αρχή της ένταξης, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού συνεχίζεται με τρόπους πιο εξευγενισμένους. Εγκαταλείπεται η αρχή της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων και εισάγεται ο θεσμός της ειδικής τάξης στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον σημαντική τροποποίηση αποτελεί το γεγονός ότι μεταβιβάζονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ σχεδόν όλες οι αρμοδιότητες και τα θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίες μέχρι τότε βρίσκονταν υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας. Το συγκεκριμένο στοιχείο, δείχνει και την πρόθεση για μεταστροφή από το ιατρικό μοντέλο προς το κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας.

Με τους νόμους 1824/1988 και 1771/1988 θεσμοθετήθηκε η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές δημοτικού και γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες σε κάποια μαθήματα και τροποποιήθηκε το σύστημα εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Με Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ 301, ΦΕΚ 208/29.8.1996. Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής) ορίστηκε το πλαίσιο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής», σκοπός του οποίου είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους».

Ο νόμος 2817/2000 με τίτλο «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις», συστάθηκε με σκοπό να αντιστρέψει την έντονη κριτική που δέχτηκε ο νόμος του 1985 προωθώντας την ιδέα «ενός σχολείου για όλους». Έτσι, λοιπόν, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αρχή της ένταξης πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να περιοριστούν τα ειδικά σχολεία μόνο για τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες, επαναδιατυπώνεται η ορολογία της ειδικής αγωγής, με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με δυσκολίες μάθησης και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους, προβλέπονται μέτρα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες της προσχολικής ηλικίας και για αυτά που έχουν ολοκληρώσει το σχολείο, θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κάθε παιδί με ειδικές

ανάγκες, θεσμοθετείται η λειτουργία των διεπιστημονικών κέντρων αξιολόγησης και υποστήριξης («Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)»), καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδουόντων εκπαιδευτικών», δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού ειδικής αγωγής (π.χ. Μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας κ.ά.), δίνεται έμφαση στην παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (π.χ μηχανές Braille, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς, λεξικά νοηματικής γλώσσας), αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών και ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρά τις θετικές προθέσεις του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, πολλές είναι οι αδυναμίες που το χαρακτηρίζουν. Αρχικά, πρόκειται για ένα νομοθετικό κείμενο το οποίο διέπεται από ασάφειες και παραλείψεις, αφού εξακολουθεί να εφαρμόζεται το κατηγορικό και ιατρικό μοντέλο «ένταξης» (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010). Ταυτόχρονα, οι εξωεκπαιδευτικοί μηχανισμοί όπως παραδείγματος χάρη ΚΔΑΥ/ΠΕΚΕΑ υπερσυγκεντρώθηκαν στις αστικές περιοχές, συμβάλλοντας στην απομόνωση των επαρχιακών και δυσπρόσιτων σχολείων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004β), ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παραπάνω ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν είχαν στελεχωθεί στο σύνολό τους από εξειδικευμένο προσωπικό.

Στις Η.Π.Α. το 2001 ψηφίζεται ο νόμος “No Child Left Behind Act” με στόχο την αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από κάθε σχολείο. Τα σχολεία με χαμηλά ποσοστά επιτυχία τίθενται σε περιοριστικά μέτρα για 2 χρόνια με στόχο την βελτίωσή τους.

Ο Νόμος 3699/2008 με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», έρχεται να καλύψει τις παραλείψεις του Ν. 2817/2000. Βασική καινοτομία του νόμου είναι ότι εισάγει την έννοια του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Πρόκειται για ειδικά καταρτισμένο προσωπικό, το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των γενικών σχολείων στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης.

Μεταξύ άλλων, ο νόμος εισάγει την υποχρεωτικότητα στην ειδική αγωγή ενώ παράλληλα ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Ο συγκεκριμένος νόμος εκφράζει πολιτική βούληση για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία (δυστυχώς η ενσωμάτωση παραμένει μόνο σε επίπεδο διακηρύξεων) , εισάγει τον διεθνή ορισμό της αναπηρίας, προσδιορίζει τη γενική εθνική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, που είναι η συνεκπαίδευση αλλά μόνο για τους μαθητές με οριακές ειδικές ανάγκες. Αναγνωρίζει πλέον και τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Μετονομάζει τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ και επεκτείνει τις αρμοδιότητές τους. Θεσμοθετείται η αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαφορική διάγνωση και καθορίζει με ακρίβεια τη διαδικασία διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εισάγει το θεσμό της ειδικής διαγνωστικής επιτροπής αξιολόγησης (ΕΔΕΑ). Εισάγει το θεσμό της

πρώιμης παρέμβασης (δυστυχώς με πολλά λάθη και ελλείψεις), την αντιστοίχιση και την ισοτιμία όλων των μονάδων ειδικής αγωγής με αυτές της γενικής εκπαίδευσης και την ισοτιμία των διπλωμάτων ειδικής αγωγής με αυτά της γενικής εκπαίδευσης. Παρατείνει το όριο ηλικίας φοίτησης και μετά το 22ο έτος και εισάγει τη δημιουργία προγραμμάτων δια βίου μάθησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ο τελευταίος νόμος παρότι διήνυσε αρκετά μέτρα στο χώρο της ειδικής αγωγής, συναντά πολλά προβλήματα στο κομμάτι της πρακτικής του εφαρμογής εξαιτίας των ασαφειών που τον χαρακτηρίζουν. Βασικό σημείο κριτικής αποτελεί το γεγονός ότι παρά τις προσπάθειες να εισάγει ένα πιο ενταξιακό χαρακτήρα μέσω του θεσμικού πλαισίου, βάση της αρχής της ισότητας, πρακτικά ο ν. 3699/2008 δεν διαφέρει από το ν. 2817/2000 αφού διατηρεί το κατηγορικό μοντέλο ένταξης. Επίσης, ενώ μετονομάζει τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, προσδίδοντας έτσι περισσότερες αρμοδιότητες στα εξωεκπαιδευτικά κέντρα, δεν φαίνεται παρόλα αυτά να άλλαξε ο χαρακτήρας και οι συνθήκες λειτουργίας των προαναφερθέντων κέντρων.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως ακόμη και στις πιο πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις (ν. 2817/2000 και ν. 3699/2008) δεν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικής ένταξης. Η ένταξη περιορίζεται στα «τμήματα ένταξης», τα οποία με τη σειρά τους λειτουργούν κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστα στη δευτεροβάθμια. Το θεσμικό πλαίσιο, χαρακτηρίζεται ως αναποτελεσματικό όσον αφορά στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε μαθητή· απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξη κάθε μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004β· Ζονίου-Sideri et al., 2005, 2006· Vlachou et al., 2006· Avramidis & Kalyva, 2007). Η παιδαγωγική της ένταξης ιδεολογικά και πρακτικά εγκαθιδρύθηκε σε ένα πρώιμο και αρκετά δυσλειτουργικά εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η απουσία χρηματοδότησης, οι δυσλειτουργίες της υλικοτεχνικής υποδομής και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν τη διαδικασία της επιτυχούς ένταξης. Οι Αβραμίδης και Διαλεκτάκη (2010) προτείνουν την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς ως επιτακτική ανάγκη της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.1.1 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία είναι δυνατόν να δεχτούν την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη σε ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μοντέλων. Αυτά είναι τα εξής (Πολυχρονοπούλου, 2001):

- **Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες.** Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές με Ε.Ε.Α. φοιτούν σε απομονωμένες ημερήσιες σχολικές μονάδες οι οποίες βρίσκονται πέρα από τα όρια της γειτονιάς τους, αναγκαζόμενοι πολλές φορές να μετακινούνται με σχολικά αυτοκίνητα διανύοντας καθημερινά αρκετά μεγάλες αποστάσεις. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των ελληνικών ειδικών σχολείων, ιδρύονται και λειτουργούν σχολεία τα οποία εξυπηρετούν τις ανάγκες παιδιών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Έτσι, λειτουργούν σχολεία για παιδιά με νοητική υστέρηση, βαρήκοα και κωφά, για τυφλά και μερικώς βλέποντα, με κινητικά προβλήματα κλπ.

Είναι σαφές πως το παραπάνω εκπαιδευτικό μοντέλο δεν αποτελεί περίπτωση ένταξης, αλλά ξεκάθαρα διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Τα παρακάτω μοντέλα αφορούν στην ένταξη από την πιο ήπια προς την ιδανικότερη μορφή εφαρμογής της.
- **Σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα γενικά σχολεία.** Το ειδικό σχολείο στεγάζεται στο ίδιο συγκρότημα με άλλες σχολικές μονάδες. Αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.
- **Σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με τα γενικά σχολεία.** Στη συγκεκριμένη εκδοχή οι μαθητές με Ε.Ε.Α. βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη την ημέρα μέσα στο ειδικό σχολείο το οποίο αποτελεί τμήμα του γενικού. Όπου και όποτε είναι δυνατό, βάση της κρίσης του εκπαιδευτικού, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. συνδιδάσκονται μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε ορισμένα μαθήματα του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως η αισθητική αγωγή, η μουσική, η γυμναστική κ.ά. Επίσης τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές στο διάλειμμα, να συμμετέχουν σε σχολικές γιορτές ή άλλες δραστηριότητες.
- **Ίδιο σχολείο.** Σε αυτή την περίπτωση μαθητές με ή χωρίς Ε.Ε.Α. φοιτούν στην ίδια τάξη και ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για όλους. Το προκείμενο εκπαιδευτικό μοντέλο για να είναι επιτυχές μπορεί να υλοποιηθεί ως εξής:

 - **Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας.** Εδώ η μόνη ειδική βοήθεια που παρέχεται στο μαθητή προέρχεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Για να είναι ουσιαστική και επιτυχής η βοήθεια αυτή θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

 - ✓ Τοποθέτηση μικρού αριθμού μαθητών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη (π.χ. σε μια εικοσαμελή τάξη, ένα ή δύο παιδιά).

- ✓ Απαραίτητη ευαισθητοποίηση σε θέματα ειδικής αγωγής, εκπαίδευση ή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- **Με συνδιδασκαλία.** Σε αυτό το μοντέλο ο ειδικός ή αλλιώς υποστηρικτής εκπαιδευτικός, συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για κάποια μαθήματα σχεδιάζοντας από κοινού δραστηριότητες της τάξης στις οποίες ο ειδικός εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στους μαθητές με Ε.Ε.Α.
- **Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό.** Και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για το σύνολο της τάξη αλλά υποστηρίζεται από έναν περιπατητικό ειδικό ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος, σχολικός ψυχολόγος, λογοπεδικός ή άλλος περιοδευόν ειδικός. Ο ειδικός αυτός βοηθά το παιδί ανά τακτά χρονικά διαστήματα είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε μικρές ομάδες, ενώ ενισχύει το δάσκαλο με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.
- **Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.** Η ειδική υποστηρικτική ομάδα συνήθως συνίσταται από έναν σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους· έναν της ειδικής και έναν της γενικής. Η ομάδα αυτή είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια μαθητών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας περιοχής.
- **Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης.** (βλ. κεφ. 3.1.2)
- **Ένα σχολείο για όλους.** Στην περίπτωση αυτή, έχει επιτευχθεί η πλήρης ένταξη κατά την οποία όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι διδάσκονται όλοι με τον ίδιο τρόπο ή ότι βρίσκονται στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο.

Στις περισσότερες από τις παραπάνω μορφές ένταξης, προϋπόθεση είναι η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων οι οποίες φέρουν ευθύνη απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ε.Ε.Α.. Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μπορεί να αποτελεί δύσκολο και περίπλοκο εγχείρημα, καθώς προϋποθέτει την εξεύρεση χρόνου για προγραμματισμό, σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση, ενώ μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις εξαιτίας διαφοράς προσωπικοτήτων, στυλ ή αξιών και όλα αυτά ενισχύονται

από το γεγονός ότι οι ρόλοι των ειδικοτήτων δεν είναι αποσαφηνισμένοι μέσα από το νομικό πλαίσιο.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη παρουσιάζει αρκετές δυσλειτουργίες, παραλείψεις και ασάφειες. Η έλλειψη επιμόρφωσης και οι δυσκολίες στην ανάπτυξη εποικοδομητικών συνεργατικών δράσεων μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, συχνά αποκαλύπτει τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. ανήκουν σε μια ειδική κατηγορία, για την οποία φέρει την ευθύνη ο ειδικός παιδαγωγός που συνδιδάσκει ή και το αντίστροφο.

Ωστόσο, το κομμάτι της ένταξης αποτελεί ευθύνη όλου του εκπαιδευτικού δυναμικού, από τον ειδικό και το γενικό παιδαγωγό μέχρι το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Η αναποτελεσματική συνεργασία, οδηγεί σε αναποτελεσματικές πρακτικές άρα και σε αποτυχία της ένταξης, κατηγοριοποίηση και περιθωριοποίηση.

3.1.2 Η περίπτωση της ειδικής τάξης/ του τμήματος ένταξης

Οι ειδικές τάξεις θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 1566/1985 και με το νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης. Η ειδική τάξη λειτουργεί μέσα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και αποτελεί ξεχωριστό τμήμα που δέχεται μικρό αριθμό μαθητών από όλες τις τάξεις. Οι μαθητές ενδέχεται να φοιτούν στην ειδική τάξη για μερικές ώρες την ημέρα ή την εβδομάδα, σε όσα μαθήματα το έχουν ανάγκη και για ένα μεγάλο ή μικρό διάστημα. Τις υπόλοιπες ώρες φοιτούν κανονικά στη γενική τάξη. Στην ειδική τάξη διδάσκει εκπαιδευτικός με ειδίκευση στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1994) οι ειδικές τάξεις είναι ένας θεσμός που στοχεύει στη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Αρχικά φιλοξενούσε παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σήμερα φιλοξενεί και παιδιά με μεγαλύτερες δυσκολίες. Η επιλογή των μαθητών γίνεται με ευθύνη των διδασκόντων, του διευθυντή του σχολείου αλλά και τη σύμφωνη γνώμη του συμβούλου ειδικής αγωγής.

Τα τμήματα ένταξης/ειδικές τάξεις, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα εξοπλισμού και υποστήριξης του ειδικού παιδαγωγού. Στο γενικό σχολείο δεν υπάρχει «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» με αποτέλεσμα η στελέχωση των ειδικών τάξεων να είναι ελλιπής. Συχνά παρατηρούνται προβλήματα συνεργασίας ειδικού παιδαγωγού και εκπαιδευτικού της τάξης, προβλήματα συνεργασίας με συμβούλους ειδικής αγωγής και άλλες υπηρεσίες ή προβλήματα στην επιλογή των μαθητών που φοιτούν στην ειδική τάξη.

Η μεγαλύτερη δυσλειτουργία που χαρακτηρίζει την ειδική τάξη/τμήμα ένταξης είναι το γεγονός ότι εμφανίζεται απομονωμένη από τις υπόλοιπες

υποστηρικτικές δομές και λειτουργίες του γενικού σχολείου. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο οι μαθητές να αισθανθούν ότι περιθωριοποιούνται.

3.2 Ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και παράγοντες που τις επηρεάζουν

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, μετά την παγκόσμια διακήρυξη της UNESCO στη Σαλαμάνκα (1994) της Ισπανίας για την ειδική αγωγή έρχεται δυναμικά στο προσκήνιο η ανάγκη για μετεξέλιξη των γενικών σχολείων σε «σχολεία για όλους», βάση του θεμελιώδους δικαιώματος του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Η παραπάνω διακήρυξη έθεσε θετικές προϋποθέσεις για την εξέλιξη τόσο της ειδικής αγωγής όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα το ζήτημα της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης, εξακολουθεί να αποτελεί ακανθώδες ζήτημα και να συνεχίζει να συναντά εμπόδια, τόσο σε επίπεδο πολιτικής, αλλά και σε επίπεδο στάσεων τόσο της κοινωνίας ευρύτερα, του σχολείου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού εν γένει.

Μεταξύ άλλων η στάση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης απέναντι στην ένταξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αν η ένταξη θα είναι επιτυχής ή όχι (Saleh, 1997· Βλάχου, 2000). Τα τελευταία χρόνια πάμπολλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και στους παράγοντες που πιθανόν τις επηρεάζουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Αβραμίδη και Διαλεκτάκη (2010) ορισμένες μελέτες κατέγραψαν θετικές στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Antramidis et al., 2000 στην Αγγλία· Dupoux et al., 2005 σε Αϊτή και Αμερική· Subban & Sharman, 2006 στην Αυστραλία), ενώ οι περισσότερες μελέτες κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές στάσεις (DeBettencourt, 1999· Everington et al., 1999· Hammond & Ingalls, 2003· και Wilkins & Nietfeld, 2004 στην Αμερική· Forlin, 1995 στην Αυστραλία· Yuen & Westwood, 2001 στο Χονγκ Κονγκ· Monsen & Fredericson, 2004 στη Νέα Ζηλανδία· Kim et al., 2005 στην Κορέα· Parasuram, 2006 στην Ινδία· Kalyva et al., 2007 στη Σερβία).

Τα ευρήματα των ερευνητών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλακτική στάση, όχι απέναντι στην ιδεολογία και τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά σε ό, τι αφορά το κομμάτι της εφαρμογής μέσα στην τάξη. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών είναι το είδος της αναπηρίας και ο βαθμός δυσκολιών των μαθητών (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010· Forlin et al., 1996· Soodak et al., 1998), οι διδακτικές προσαρμογές που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στην γενική τάξη ώστε να υπάρξει επιτυχής ένταξη για όλους τους μαθητές, η

εμπειρία των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, ο βαθμός υποστήριξης από τον διευθυντή του σχολείου, η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η παροχή ποικίλων υλικών και μέσων υποστήριξης και η παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού, όπως ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και ειδικών δασκάλων (Avramidis & Norwich, 2002). Όλα τα παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν στην απομάκρυνση του άγχους, στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010· Avramidis & Norwich, 2002).

Έρευνες έδειξαν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και η εμπειρία που αποκτούν μέσα από αυτά, συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Avramidis et al., 2000· Leyser et al., 1994· Janney et al., 1995· LeRoy & Simpson, 1996). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν άλλες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι αρνητικές ή οι ουδέτερες στάσεις εκπαιδευτικών μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου ως αποτέλεσμα των βιωμάτων και των αποκτηθέντων γνώσεων από την εφαρμογή της ένταξης μέσα στην τάξη τους (Campdell et al., 2003· Leatherman & Niemeyer, 2005· Romi & Leyser, 2006). Οι Αβραμίδης & Διαλεκτάκη (2010) αναφέρουν την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα ειδικής αγωγής για τη δυναμικότερη μεταβολή των στάσεων των εκπαιδευτικών σε θετικότερες. Ειδικότερα αναφέρονται σε ένα σύνολο ερευνών στις οποίες αποδεικνύεται πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλει στην απόκτηση ειδικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διαχείριση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Dickens-Smith, 1995· Van-Reusen et al., 2000· Leyser & Tappendorf, 2001· Lifshitz et al., 2004).

Οι παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση φανερώνει πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απορρέουν σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο των γνώσεων και την ποιότητα των διδακτικών εμπειριών τους. Συνεπάγεται πως η δημιουργία εμπειριών και η υποχρεωτική συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης πιθανότατα θα οδηγούσε στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών. Όλα αυτά ωστόσο προϋποθέτουν, σε πολιτειακό επίπεδο, τη διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου που να ορίζει σαφώς το ενταξιακό καθεστώς και την επάνδρωσή του με το κατάλληλα καταρτισμένο και επιμορφωμένο προσωπικό.

3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα της ένταξης

Οι κοινωνικές δεξιότητες σε γενικές γραμμές, ορίζονται ως οι κοινωνικά αποδεκτές μαθημένες συμπεριφορές, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να αλληλεπιδρά με τους άλλους και να αποφεύγει τις μη αποδεκτές συμπεριφορές

(Gresham & Elliot, 1990). Είναι σαφές ότι η ύπαρξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Κατή, 2009), διευκολύνουν ή ακόμη αποτελούν προϋπόθεση για τη δημιουργία επιτυχών αλληλεπιδράσεων και κατεπέκταση φιλικών σχέσεων. Ωστόσο για την περίπτωση των μαθητών με Ε.Ε.Α., οι δεξιότητες αυτές, άλλοτε σε μεγαλύτερο (American Psychiatric Association, 2000· WHO, 1992) και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό (Frederickson & Furnham, 2004) φαίνεται να απουσιάζουν ή να είναι ανεπτυγμένες ελλιπώς, γεγονός που επηρεάζει την επικοινωνία αλλά και την ανάπτυξη σχέσεων.

Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η ανάπτυξη λειτουργικών κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί πρόκληση. Σύμφωνα με τους Odom et al. (1999) τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την τάση να συμμετέχουν λιγότερο σε κοινωνικής μορφής παιχνίδια, έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη, ενώ συγκεντρώνουν χαμηλότερους δείκτες ποιοτικών κοινωνικών επαφών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός καλείται να ενισχύσει αυτές τις ανεπάρκειες, παρά τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, το οποίο συνίσταται από ένα πολύπλοκο και γεμάτο ετερότητα, μαθητικό δυναμικό (εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, κλπ.), στο οποίο οφείλει να ανταποκριθεί. Ταυτόχρονα η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, προσωπικού και εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης, βάση κατάλληλων μεθόδων δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο του (Πυργιωτάκης, 1998· Brooks, Weeks & Everatt, 2002). Παρόλα αυτά, σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται η ένταξη και ο εκπαιδευτικός καλείται να την υποστηρίξει τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Βασικός στόχος, είναι η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα από μηχανισμούς στήριξης που θα υποστηρίζουν ποιοτικές επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις (Πυργιωτάκης, 1999), οι οποίες θα υποστηρίζονται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Για να ενισχυθεί η κοινωνική εμπλοκή του μαθητή και για να είναι λειτουργικός ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη συναισθηματική συμπεριφορά του παιδιού, η οποία αφορά τόσο στα συναισθήματα που προκαλεί στον εαυτό του όσο και σε αυτά που προκαλεί στους γύρω του. Για να καταστεί αυτό δυνατό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόσει διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσα από τα οποία ο μαθητής θα είναι σε θέση να ελέγχει το θυμό του, να αποδέχεται την κριτική, να αναπτύξει αισθήματα ενσυναίσθησης και να εκφράζει τα συναισθήματά του βάση του κοινωνικά αποδεκτού τρόπου (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η συνεργατική μάθηση (Βρεττός & Καψάλης 1992) είναι μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς (Ματσαγγούρας, 1999):

- ο Προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας.

- Αυξάνει τον επιμερισμό της εργασίας και την αλληλεξάρτηση, το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα.
- Καλλιεργεί μέσω της συνεργασίας τη δυνατότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, να κατανοήσει την αρχή της αμοιβαιότητας και να αναπτύξει στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που συχνά είναι «διαφορετικοί».
- Προσφέρει μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας περισσότερες ευκαιρίες για να μάθει το άτομο να επιλύει ομαλά συγκρούσεις απόψεων, στάσεων και προτιμήσεων από ό, τι προσφέρει η ανταγωνιστική σχολική τάξη.
- Προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων (empathy \approx ενσυναίσθηση), που διευκολύνει τη επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και επηρεάζει τη γνωστική συμπεριφορά του ατόμου και ιδιαίτερα τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης των πληροφοριών.

Μέσα από τις παραπάνω εμπειρίες ο μαθητής είναι δυνατόν να συμμεριστεί και να αναπαράγει συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές. Άλλωστε η αποδοχή, είναι πιθανότερο να γίνει μέσα από την μίμηση των αντίστοιχων συμπεριφορών από μέλη της ομάδας, παρά να επιβληθούν από τον εκπαιδευτικό μέσα από κάποια δασκαλοκεντρική πρακτική.

Ακόμη, αξίζει να αναφέρουμε μερικές προτάσεις - πρακτικές εκπαιδευτικών οι οποίες προωθούν την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών, όπως αυτές καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις του Ανγαμίδι (2013). Οι πρακτικές αφορούν σε περιπτώσεις όπου:

- οι μαθητές λειτουργούν ως μέντορες, οι οποίοι βοηθούν τους συμμαθητές τους να κοινωνικοποιηθούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια του φαγητού ή του παιχνιδιού·
- ενθαρρύνονται οι ίδιοι οι μαθητές να συμπεριλαμβάνουν στην παρέα τους εκείνους που ίσως αισθάνονται απομονωμένοι (π.χ. μέσα από το παιχνίδι όπου τα παιδιά βεβαιώνονται ότι όλοι έχουν με κάποιον να παίξουν και κανείς δεν κάθεται μόνος στο «παγκάκι των φίλων»·
- ο δάσκαλος δημιουργεί ομάδες οι οποίες αποτελούνται από διαφορετικές ηλικίες και δεξιότητες μαθητών·
- καθιερώνονται δημιουργικά παιχνίδια (όπως η συνεργατική οικοδόμηση ιστοριών, όπου κάθε παιδί προωθεί με μια ιδέα την ιστορία).

Είναι σαφές ότι οι φιλίες δεν δημιουργούνται με κάποιο μηχανικό τρόπο, ωστόσο η δημιουργία των συνθηκών μπορεί να υποβοηθήσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών οι οποίες ίσως να οδηγήσουν στη δημιουργία σταθερών δεσμών. Ο εκπαιδευτικός ασκώντας παιδοκεντρικές πρακτικές όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση, στα πλαίσια εναλλακτικών μεθόδων, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πρωτοτυπία, προσαρμοσμένες στη δυναμική της τάξης, το είδος του μαθήματος και στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, θα ενισχύσει τη συμμετοχή

όλων και θα προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, διαντίδρασης και ανταλλαγής. Η δημιουργία θετικών κοινωνικών εμπειριών, ιδιαίτερα για τους μαθητές σε «ρίσκο», καθίσταται μία από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, καθώς θα επηρεάσει την μετέπειτα κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

3.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ένταξης

Δεν είναι λίγες οι ομάδες ατόμων οι οποίες διατηρούν επιφυλακτική ή ακόμη και αρνητική θέση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

Ήδη έγινε αναφορά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, πιθανόν λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης αλλά και λόγω των δυσλειτουργιών που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, διατηρούν ιδιαίτερα επιφυλακτική θέση σε ό,τι αφορά το κομμάτι της εφαρμογής της ένταξης (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010). Εκφράζουν την άποψη ότι, τα γενικά σχολεία δεν θα είναι σε θέση να αντικαταστήσουν επαρκώς τα ειδικά σχολεία, λόγω της έλλειψης εξειδικευμένης γνώσης, υλικών και υποδομών.

Από την πλευρά τους, οι γονείς προκειμένου να διαφυλάξουν τα παιδιά τους από κάποια πιθανή έκθεση και απογοήτευση εξακολουθούν να διατηρούν επιφυλακτική θέση απέναντι στην πρακτική της ένταξης (Stoiber et al., 1998).

Ενώ, δεν είναι λίγες οι οργανώσεις αναπήρων, οι οποίες θέλοντας να διαφυλάξουν την ιδιαίτερη κουλτούρα και τα δικαιώματά τους, θεωρούν αναγκαία την εκπαίδευσή τους σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση, οι οποίοι πιστεύουν πως οι μαθητές με ακουστικές δυσκολίες θα πρέπει να εκπαιδεύονται χωριστά, ώστε να γίνει εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας και να υπάρχει επαφή με την κουλτούρα των κωφών (βλ. «Αναλυτικά Προγράμματα...», (χ.η.)· «Κοινότητα Κωφών...», (χ.η)).

Παρά τις παραπάνω αρνητικές θέσεις, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η φιλοσοφία της ένταξης καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης διακρίσεων αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης. Έρχεται να προβάλει ζητήματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, αποδοχής της διαφορετικότητας και να θέσει τις βάσεις για ένα νέο σύστημα αξιών.

Η ένταξη είναι επωφελής τόσο για τους εκπαιδευτικούς, για τους γονείς αλλά κυρίως για το ίδιο το παιδί. Είναι επωφελής για τους εκπαιδευτικούς, γιατί με το να εκπαιδεύουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, τους δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθούν επαγγελματικά και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, μέσα από τη συνεργασία τους με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Στρογγυλός &

Ξανθάκου, 2007). Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν επικοινωνιακές σχέσεις συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς, ώστε η μάθηση να προσεγγίζεται ολιστικά και ολόπλευρα. Έτσι, αναπτύσσουν συναισθήματα ικανοποίησης μέσα από την εργασία τους, αφού βοηθούν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η ένταξη θεωρείται επωφελής για τους γονείς καθώς, οι ίδιοι θα αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι, το παιδί τους θα αντιμετωπίζεται ισάξια με τα υπόλοιπα παιδιά καθώς θα το εκτιμούν και θα το αντιμετωπίζουν με αξιοπρέπεια. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν ελπίδες για το μέλλον, ότι το παιδί τους θα αντιμετωπίζεται από την κοινωνία επίσης με αποδοχή και αξιοπρέπεια (Koster et al., 2007).

Τα αποτελέσματα της ένταξης αντανακλώνται κυρίως στα ίδια τα παιδιά· τόσο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και στα τυπικά αναπτυσσόμενα (Elliott, 2012). Καταρχήν, μέσα από την εφαρμογή της ένταξης τα παιδιά μαθαίνουν πως όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί· ακόμη και οι ίδιοι. Βασική προϋπόθεση της ένταξης είναι η ύπαρξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό συνεπάγεται ότι ο ανταγωνισμός μειώνεται αποφεύγονται οι συγκρίσεις, και η πρόοδος του κάθε μαθητή αξιολογείται βάση της προσωπικής του ανάπτυξης και όχι βάση του συνόλου της τάξης. Επιπλέον, όλα τα παιδιά, αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου όλοι γίνονται αποδεκτοί επί ίσοις όροις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που είναι «διαφορετικοί» να εντάσσονται στο κοινωνικό δίκτυο, να αναπτύσσουν φιλίες και να ενδυναμώνεται το αυτοσυναίσθημά τους. Τέλος, όλοι οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν με «διαφορετικούς», πράγμα που οδηγεί στη διαμόρφωση αξιών που θα τους χαρακτηρίζουν ως πολίτες του αύριο (βλ. παρακάτω, Πολυχρονοπούλου (2010)).

3.4.1 Βασικά πλεονεκτήματα της ένταξης

Η ιδεολογία της ένταξης, βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται παράλληλα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Δεν είναι λίγα τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν πως τόσο τα παιδιά με, αλλά και αυτά χωρίς Ε.Ε.Α., μπορούν να προσκομίσουν οφέλη από μια πιο στενή συνεργασία και συμβίωση μεταξύ τους (Downing & Eichinger, 2003· Cole, Waldron & Majd, 2004).

Στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι οργανώσεις γονέων, οι οποίες άσκησαν πίεση για την πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Ballard & MacDonald, 1998), στηριζόμενοι στα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα ότι η φοίτηση στο Ειδικό Σχολείο έχει ως αποτέλεσμα (Ferguson, 2008· CSIE, 2008):

- Την απομόνωση του παιδιού με Ε.Ε.Α. από τα άλλα παιδιά.
- Τον στιγματισμό και την ώθηση να δημιουργηθούν από το δάσκαλο χαμηλές προσδοκίες από αυτό.
- Τη στέρηση της δυνατότητας για κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.
- Την ενίσχυση της άποψης ότι η σχολική αποτυχία είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του παιδιού.
- Την ενθάρρυνση της παραπομπής σε Ειδικά Σχολεία παιδιών από μη ευνοημένες κοινωνικά ομάδες.

Αντίστροφα, η διεθνής έρευνα αποκαλύπτει πως η σχολική ένταξη, ωφελεί όλα τα παιδιά με ή χωρίς Ε.Ε.Α. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2010) μερικά από τα οφέλη της σχολικής ένταξης είναι τα παρακάτω:

- i. Αλλαγή της αρνητικής στάσης των παιδιών απέναντι στην αναπηρία και το ανάπηρο άτομο. Η επαφή των παιδιών με ανάπηρα άτομα και η συνεργασία μαζί τους, θα έχει ως αποτέλεσμα την μείωση της προκατάληψης προς την αναπηρία στην ενήλικη ζωή τους.
- ii. Απαλλαγή από το συναίσθημα του φόβου. «Το άγνωστο είναι κάτι που προκαλεί φόβο σε πολλούς, οι οποίοι στη συνέχεια κατασκευάζουν μια βολική αλήθεια, για να τους απαλύνει το φόβο ή ακόμη και να τους λύσει άλλες ψυχολογικές τους ανάγκες» (Παπαδάτος, 1987, σ. 5). Έρευνα της Πολυχρονοπούλου (1996), με συνεντεύξεις μαθητών, αποκάλυψε πως η διαφορετική συμπεριφορά, προκαλεί ασυνείδητα αισθήματα φόβου στους γύρω και αυτό έχει ως συνέπεια την απομόνωση και την περιθωριοποίηση του ατόμου. Κατανοούμε επομένως, πως αν η επαφή και η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων πραγματοποιείται έγκαιρα στα πλαίσια της σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τότε τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες θα γνωρίσουν από κοντά τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με Ε.Ε.Α. με απώτερο στόχο την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.
- iii. Βελτίωση της αυτοαντίληψης. Η επαφή και η συνεργασία μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. φαίνεται να βοηθά όλα τα παιδιά να δομήσουν μια πιο υγιή αυτοαντίληψη και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Το παρακάτω σχόλιο μαθητή τυπικής ανάπτυξης για συμμαθητή του/της με Ε.Ε.Α. εκφράζει ξεκάθαρα το παραπάνω νόημα (βλ. μελέτη των Staub & Peck, 1994, σ. 38): «Η πρόοδος του φίλου μου είναι πράγματι μια μεγάλη ανταμοιβή για μένα. Είναι πολύ ευχάριστο να νιώθω πως η βοήθεια που προσφέρω έχει τόσο καλά αποτελέσματα. Με κάνει να αισθάνομαι πως προοδεύω κι εγώ μαζί του».

Άλλες μελέτες βρίσκονται σε συμφωνία με τα παραπάνω και αναφέρουν, επιπλέον, για τα οφέλη της σχολικής ένταξης ότι:

- Οι περισσότεροι μαθητές με Ε.Ε.Α. έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες βελτίωσης στο μαθησιακό τομέα μέσα στη γενική τάξη, αν τηρηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Agran et al., 2002· Burstein et al., 2004· Downing et al., 2004· Cole, 2006).
- Η ένταξη σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, βελτιώνει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Giangreco, 1997· Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).
- Η αρνητική στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στην αναπηρία, το ανάπηρο άτομο και τη διαφορετικότητα, φαίνεται να αλλάζει και να δείχνει μεγαλύτερη ανοχή (Block & Malloy, 1998· Tafa & Manolitsis, 2003). Ταυτόχρονα, μειώνεται το αίσθημα του φόβου και το σημαντικότερο βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη όλων των παιδιών (Mahon et al., 2000· Savich, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι:

- Οι περισσότερες μελέτες απέτυχαν να αποδείξουν ότι η πρόοδος των μαθητών φυσιολογικής νοημοσύνης επιβραδύνεται εξαιτίας της φοίτησής τους σε τμήματα ένταξης (Baker, Wang, & Walberg, 1995· Downing & Eichinger, 2003).
- Σύμφωνα με δηλώσεις γονέων και εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκαν περιπτώσεις μίμησης ή υιοθέτησης προβληματικής συμπεριφοράς από παιδιά χωρίς Ε.Ε.Α. Η μίμηση μιας προβληματικής συμπεριφοράς έχει παρατηρηθεί σε σπάνιες περιπτώσεις και για μικρά χρονικά διαστήματα (Hallenbek, 1995· Price, 2005)
- Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν επίσης, ότι αυξάνονται οι ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού. Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης συνειδητοποιεί το ρόλο του και την ανάγκη διαφοροποίησης του μαθησιακού περιεχομένου, των στόχων, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (LoVette, 1996).
- Η επιλογή της συνεκπαίδευσης έχει μειωμένο κόστος σε σχέση με τη φοίτηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε ξεχωριστό πλαίσιο (Savich, 2008).
- Τέλος η ένταξη επιδρά θετικά και για τους γονείς οι οποίοι αισθάνονται δικαιωμένοι και ευχαριστημένοι που το παιδί τους έχει την ευκαιρία να συνεργαστεί με τα παιδιά της γενικής τάξης (Emeagwali, 2009)

3.4.2 Βασικά μειονεκτήματα της ένταξης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε εκτενή απαρίθμηση των θετικών στοιχείων της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο θα πρέπει να γίνει αναφορά και στα

μειονεκτήματα της ένταξης, παρότι τα πλεονεκτήματά της, όπως ήδη φάνηκε, υπερτερούν.

Ως μειονεκτήματα ορίζονται τα εξής:

- Στην πράξη της ενταξιακής αγωγής αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και προσοχή στα παιδιά με Ε.Ε.Α. με αποτέλεσμα να παραμελούνται οι υπόλοιποι μαθητές (Heflin & Bullock, 1999· Savich, 2008).
- Έρευνες που απευθύνονται σε γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. εκφράζουν επιφυλάξεις για την επαρκή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ε.Ε.Α., εξαιτίας της ελλιπούς προετοιμασίας και κατάρτισης του γενικού δασκάλου (LoVette, 1996· Treder, Morse & Ferron, 2000· McLeskey & Waldron, 2002· Mooij & Sweets, 2009· de Boer et al., 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. & Hughes, C. (2002). Increasing the problem solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23, 279-288.
- American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. Text rev.) Washington, DC: Autor.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: the development of an inclusive pedagogy. Paper presented at International Seminar, Hedmark University College, Hamar, Norway, 29 June; to be published in Support for Learning.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome, *Autism*, 4(1), 85-100.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. DOI: 10.1080/02671522.2012.673006
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bakker, J. T. A., Denessen E., Bosman A. M. T., Krijger E. M., and Bouts L.. (2007). "Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes." *Learning Disability Quarterly*, 30, 47-62.
- Bakker, J.T.A., & A.M.T. Bosman. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5-14.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London. Routledge.

- Bayliss, P. (1995). Integration and interpersonal relations: interactions between disabled children and their non-disabled peers. *British Journal of Special Education*, 22(3), 131-139.
- Block, M. E. & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*, 36(2), 137-144.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bokhorst, K., Goossens, F. A. & De Ruyter, P. A. (2001). Early detection of social anxiety: reliability and validity of a teacher questionnaire for the identification of social anxiety in young children. *Social Behavior and Personality*, 29(8), 787-798.
- Boutot, E. A. & Bryant, D. P. (2005) Social integration of students with autism in inclusive settings, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60-79. DOI: 10.1080/13603116.2011.580464
- Bowd, A.D. (1992). Integration and mainstreaming in cultural context: Canadian and American approaches. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39, no. 1:19-31.
- Brooks, P., Weeks, S. & Everatt, J. (2002). Individual of learning in mainstream schoolchildren. *Educational and Child Psychology*, 19(4), 63-74.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S. & Zercher, C. (1999) Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion, *Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cambra, C., and N. Silvestre. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.
- Carter, B.B., and V.G. Spencer. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21, 11-23.
- Carter, E.W., L.G. Sisco, M.A. Melekoglu, and C. Kurkowski. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 32, no. 4: 213-27.
- Cartledge, G. & Talbert Johnson, C. (1996) Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: critical variables, *Theory into Practice*, 35(1), 51-57.

- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention program for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4(1), 55–63.
- Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE, (2008): Στο: <http://www.csie.org.uk/inclusion/faq.shtml>.
- Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991) Social integration and severe disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes, *Journal of Special Education*, 25(3), 340–351.
- Cole, C., Waldron, N. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 36-144.
- Cole, C. (2006). Closing the achievement gap series. Part III: What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities? *Centre for Evaluation and Education Police Brief*, 4(11), 1-12.
- Cook, B. G. & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*. 33(1), 50–61.
- Gans, A.M., M.C. Kenny, and D.L. Ghany. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 36, no. 3: 287–95.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J. & Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students, *Elementary School Journal*, 92(3), 339–351.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939–947.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes towards students with mild disabilities and their use of instructional strategies; implication for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- De Boer, A., Pijl S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- De Monchy, M., Pijl, S. J. & Zandberg, T. J. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
- Dickens-Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion (ERIC Document Reproduction Service No ED 332 802).
- Doll, B., Murphy, P. & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*. 41, 113–130.
- Dore, R., E. Dion, S. Wagner, and J.-P. Brunet. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 253–61.
- Doubt, L., and M.A. McColl. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70(3) 139–51.

- Downing, J. & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26-31.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 45-60.
- Duquette, C., E. Stodel, S. Fullarton, and K. Hagglund. (2006). Persistence in high school: Experiences of adolescents and young adults with fetal alcohol spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(4), 219-31.
- Duquette, C., E. Stodel, S. Fullarton, and K. Hagglund. (2007). Secondary school experiences of individuals with foetal alcohol spectrum disorder: Perspectives of parents and their children. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 571-91.
- Dyson, L. L. (2005) Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Elliott, D. M. (2012). Benefits general education students receive from inclusion classes and social skills training groups. ISBN:978-1-267-40357-5.
- Emeagwali, S. (2009). Fostering Parent – Teacher Collaboration in the Classroom. *Techniques (ACTE)*, 84(5), 8-9.
- Erath, S.A., K.S. Flanagan, and K.L. Bierman. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development* 17, 853-70.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338.
- Farmer, T. W. & Farmer, E. M. Z. (1996) Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: social networks and homophile, *Exceptional Children*, 62(5), 431-450.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 153-162.
- Ferguson, L. D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 7, 17-148.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.

- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 124(4), 381–433.
- Frederickson, N., and T. Cline. (2002). Special educational needs inclusion and diversity: A textbook. Buckingham: Open University Press.
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 391–410.
- Frederickson, N. & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach. *Journal of Special Education*. 36(4), 234–245.
- Frederickson, N., Simmonds E. , Evans L. , & Soulsby C. (2007). Assessing the Social and effective Outcomes of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105–115.
- Freeman, S. F. N., & M. C. Alkin. (2000). "Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings." *Remedial and Special Education*, 21, 3–18.
- Frostdad, P., and S.J. Pijl. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 22(1), 15–30.
- Frostdad, P. Mjaavatn, P. E. & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular school in Norway. *London Review of Education*. 9, 1-83.
- Fulcher, G. (1989b). Integrate and Mainstream? Comparative issues in the politics of these policies. In L. Barton (Ed.), *Integration: Myth or Reality?* (pp. 6-29). London: The Falmer Press.
- Fulcher, G. (2012). «Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση», Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gable, R. K., Rucker, C. N. & Smith, E. V. Jr (1997). Assessing student perceptions of affective outcomes of special education programs: instrument development, validation, and comparisons to regular education students, *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 685–697.
- Galanaki, E., and H.D. Vassilopoulou. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology in Education*. 22, 455_75.
- Gest, S. D., Graham-Burmann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 59, 359-372.

- Goldstein, H. & English, K. (1995). Use of peers as change agents in communicative interactions with preschoolers with disabilities. *Preventing School Failure*, 39(4), 16-21.
- Gresham, F.M., and S.N. Elliott. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gulliford, R. (1971). *Special Educational Needs*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Guralnick, M. J. (1999) The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings, *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Hadjikakou, K., L. Petridou, and C. Stylianou. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- Hallenbek, B. A. & Kauffman, J. M. (1995). How does observational learning effect the behavior of students with emotional or behavior disorder? A review of research. *The Journal of Special Education*, 29(1), 45-71.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion; survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural schools districts. *Rural Spatial Education Quarterly*, 22(1), 24-30.
- Harper, G. F., Maheady, L., Mallette, B. & Karnes, M. (1999). Peer tutoring and the minority child with disabilities, *Preventing School Failure*, 43(2), 47-52.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 148-166.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.
- Hepler, J. B. (1998). Social integration of children with emotional disabilities and nonhandicapped peers in a school setting. *Early Child Development and Care*. 147, 99-115.
- Hodges, E.V.E., M. Boivin, F. Vitaro, & W.M. Bukowski. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 75, 94-101.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 53-71.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Council for Exceptional Children*. 69(3), 315-332.

- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E. & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentive and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentive and Alternative Communication*, 18, 20–35.
- Ialongo, N., Edelson, G., Werthamer-Larsson, L., Crocket, L. & Kellam, S. (1996). Social and cognitive impairment in first-grade children with anxious and depressive symptoms. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 15–24.
- Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322–330.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J. & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), 97–115.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391–411.
- Kennedy, C. H., Cushing, L. S. & Itkonen, T. (1997a). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 7(2), 167–189.
- Kennedy, C. H., Shukla, S. & Fryxell, D. (1997b). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31–47.
- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415.
- Kluwin, T.N., M.M. Stinson, and G.M. Colarossi. (2002). Social processes and outcomes of inschool contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200–13.
- Kobi, E. E. (1983). Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 52(2), 196–216.
- Koster, M., Pijl S.J., van Houten E. , & Nakken H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in regular Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 31–46.
- Koster, M., H. Nakken, S.J. Pijl, and E. van Houten. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–40.
- Koster, M., S.J. Pijl, H. Nakken, and E. Van Houten. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 57, 59–75.

- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 23(1), 64–75.
- Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*, (ed.), R.A. Villa and J.S. Thousand, (pp. 25–39). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Lackaye, T., and M. Margalit. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*. 39, 432–46.
- Lackaye, T., M. Margalit, O. Ziv, and T. Ziman. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*. 21, 111–2.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26(1), 23-36.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving students outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 1-15.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes toward inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lindsay, G. (2007). "Annual Review: Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming." *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24.
- Lindsay, G., J. Dockrell, B. Letchford, and C. Mackie. (2002). Self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*. 18, 125–43.
- LoVette, K. O. (1996). Inclusion: Who wins? Who loses? Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educations Research Association, Tuscaloosa, Alabama.
- Luciano, S., and R.S. Savage. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 14–31.
- Luetke-Stahlman, B. (1995). Social interaction: assessment and intervention with regard to students who are deaf, *American Annals of the Deaf*. 140(3) 295–303.
- Mahon, M. J., Mactavitch, J. & Bockstael, E. (2000). Social integration, leisure and individuals with intellectual disability. *Parks and Recreation*, 35(4), 25-32.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom – a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and

- integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7–14.
- Manetti, M., Schneider, B. H. & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279–286.
- Mar, H. H. & Sall, N. (1995). Enhancing social opportunities and relationships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89(3), 280–287.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools. Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65–73.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special needs education across Europe*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in special Needs Education.
- Monchy, M. de, Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129–142.
- Montague, M., and D. van Garderen. (2003). A cross-sectional study of mathematics achievement, estimation skills, and academic self-perception in students of varying ability. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 437–48.
- Mooij, T. & Sweets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597–616.
- Nabuzoka, D., and P.K. Smith. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435–48.
- Nakken, H. & Pijl S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61.
- Nepi, L.D. , Facondini, R. , Nucci F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319–332. DOI: 10.1080/08856257.2013.777530
- Nietupski, J. A. (1995) The evolution of the LRE concept for students with severe disabilities, *Preventing School Failure*, 39(3), 40–47.
- Nikolarazi, M. & De Reybekiel, N. (2001) A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK, *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182.
- Northamptonshire County Council. Northamptonshire special educational needs policy (2006_2008). www3.northamptonshire.gov.uk/Learning/Special/sen_home.htm
- Norwich, B., and N. Kelly. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43_65.

- Norwich, B., and N. Kelly. (2005). *Moderate learning difficulties and the future of inclusion*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-88.
- Odom, S. L., McConnel, S., R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91.
- Odom, S. L. (2000) Preschool inclusion: what we know and where we go from here, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics, and Indicators*. Paris: OECD.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2000) The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?, *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Parasuram, K. (2006). Variables that effect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3), 231-242.
- Parker, J.G., and S.R. Asher. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29, 611-21.
- Pearl, R., Farmer, T. W., Van Acker, R., Rodkin, P. C., Bost, K. K., Coe, M. & Henley, W. (1998) The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: peer group membership and peer-assessed social behaviour, *Elementary School Journal*, 99(2), 167-185.
- Peavey, K.O., and D. Leff. (2002). Social acceptance of adolescent mainstreamed students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, no. November: 808-11.
- Pelkonen, M., M. Marttunen, and H. Aro. (2003). Risk for depression: A 6-year follow up of Finnish adolescents. *Journal of Affective Disorders*. 77, 41-51.
- Pitt, V., and M. Curtin. (2004). Integration versus segregation: The experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability and Society*. 19, 387-401.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. and Hegarty, S. (Eds) (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge.
- Pijl, S. J. and Hamstra, D. (2005) Assessing pupil development and education in an inclusive setting, *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 181-192.
- Pijl, S.J., P. Frostad, & A. Flem. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(4), 387-405.
- Pijl, S.J., & Frostad P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education* 25, 93-105.

- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*. 29 (1), 57-70.
- Place, K., and S.R. Hodge. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly* 18(4), 389-404.
- Polychroni, F., K. Koukoura, and I. Anagnostou. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*. 21, 415-30.
- Power, D., and M. Hyde. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-11.
- Powers, S. (1996a). Inclusion is an attitude not a place: Part 1. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf* 20(2), 35-41.
- Powers, S. (1996b). Inclusion is an attitude not a place: Part 2. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20(3), 65-69.
- Price, M. (2005). Including Students with Emotional/Behavioral Problems. In: *Including Children with Special Needs. A handbook for Educators and Parents*, 163-200. Edited: Diane Schwartz.
- Reversi, S., V. Langher, V. Crisfulli, and R. Ferri. (2007). The quality of disabled student's school integration: A research experience in the Italian state school system. *School Psychology International*, 28(4), 403-18.
- Ridsdale, J., and D. Thompson. (2002). Perceptions of social adjustment of hearing-impaired pupils in an integrated secondary school unit. *Educational Psychology in Practice*, 18(1) 21-23.
- Ring, E. & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rubin, K.H., W.M. Bukowski, and J.G. Parker. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In *Social, emotional and personal development*. ed. N. Eisenberg, 6th ed., 571- 645. New York: Wiley.
- Rubin, K., B. Fredstrom, and J. Bowker. (2008). Future directions in friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17, 1085-96.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. . (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στην συνεκπαίδευση. Στο: Ε. Τάφα (επιμ./μετ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, 55-70. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Savich, C. (2008). Inclusion: The Prons and Crons: A Critical Review. Oakland University. In: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?>

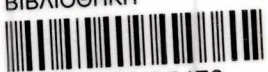
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice* 21(1), 23–36.
- Scheepstra, A. J. M. (1998). *Leerlingen met Downs syndroom in de basisschool*. Groningen, The Netherlands: Stichting Kinderstudies.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, N. & Pijl, S. J. (1999) Contact with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212–220.
- Schmidt, M. (2000) Social integration of students with learning disabilities, *Developmental Disabilities Bulletin*, 28(2), 19–26.
- Scholtes, V., Vermeer, A. & Meek, G. (2002). Measuring perceived competence and social acceptance in children with cerebral palsy. *European Journal of Special Needs Education*. 17(1), 77–87.
- Sweeting, H., and P. West. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16, 225–46.
- Sebba, J. and Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, 5–18.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan*, 5th ed. Dubuque, IA: WCB, McGraw-Hill.
- Skårbrevik, K.J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387–401.
- Sloper, T., & Tyler, S. (1992). Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: Evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9(4), 34–45.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stanovich, P. J., Jordan, A. & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 120–126.
- Staub, D, & Peck, C. (1994). "What are the outcomes for nondisabled students?" *Educational Leadership*, 52, 4: 36-40.
- Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999) Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2), 163–175.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*. 13, 107-24.
- Storey, K., and D.J. Smith. (1995). Assessing integration in early childhood education: Clique analysis of social interactions. *Education & Treatment of Children*, 18(2), 158–84.

- Subban, P. & Sharman, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tabassam, W., and J. Grainger. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*. 25, 141-51.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *Journal of Special Education*, 18(2), 155-171.
- Taylor, M., and S. Houghton. (2008). Difficulties in initiating and sustaining peer friendships: Perspectives on students diagnosed with ADHD. *British Journal of Special Education*, 35(4), 209-19.
- Thompson, D., I. Whitney, and P.K. Smith. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-6.
- Treder, D. W., Morse, W. C. & Ferron, J. M. (2000). The Relationship between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes toward Issues Related to Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 202-210.
- Tur-Kaspa, H., M. Margalit, & T. Most. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 17-48.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris:UNESCO.
- UNESCO (1997). International Standard Classification of Education – ISCED. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001) *The Open File on Inclusive Education*. Paris, France: UNESCO.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High school Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaughan, M. (2002). The Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 3, 197-201.
- Vaughn, S., B.E. Elbaum, and J.S. Schumm. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 29, 598_608.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western. European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35, DOI: 10.1080/0885625082000042294
- Vitaro, F., M. Boivin, and W.M. Bukowski. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychological development. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, ed. K.H. Rubin, W.M. Bukowski, and B. Laursen, 568-85. New York: The Guildford Press.
- Vitello, S. J. & Mithaug, D. E. (eds) (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.

- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery models. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 201-216.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Williams, S. K., Johnson, C. & Sukhodolsky, D. G. (2005) The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders, *Journal of School Psychology*, 43, 117-136.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (Geneva, WHO).
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 533-541.
- Yuen, M. & Westwood, P. (2001). Integration students with special needs in Hong Kong secondary schools: Teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special Education*, 16(2), 69-84.
- Zelege, S. (2004). Differences in self-concept among children with mathematics disabilities and their average and high achieving peers. *International Journal of Disability, Development and Education*. 51, 253-69.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou-Derou, E., & Spandagou, I. (2005). Inclusive classes in Greece: New names, old institutions. *Inclusive and Supportive Education Congress*. Glasgow. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers/z/zoniou-Sideri a.shtml>.
- Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη Κ. (2010). «Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης», Στο: Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνόπουλος, Γ. (2003). *Ενταξιακή εκπαίδευση για όλους. Ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή μια νέα πολιτική ορθοδοξία; Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*. Αθήνα.
- Βλάχου, Α. (2000). *Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας*. Στο: Κυπριωτάκης, Αντ. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Αφοί Καββαδία.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1992). «Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής». *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τ.8*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004α). *Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004β). *Ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών», Στο: Ζώνιου – Σιδέρη Α. & Σπανδάγου Η. (επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (2009). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόμος 1143 (1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. ΦΕΚ. 80, τ. Α', 27/3/81.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ. 167, 30/9/85.
- Νόμος 1824 (1988). *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ. 296, 30/12/1988.
- Νόμος 1771 (1988). ΦΕΚ. Α 71.
- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ. 78. 17/3/2000.
- Νόμος 3699 (2008). ΦΕΚ. Α 199, 2/10/2008.
- «Αναλυτικά Προγράμματα για την Εκπαίδευση κωφών». (χ. η.) Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2015, από http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-02.pdf
- «Κοινότητα Κωφών. Πρώτο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης. Η Κοινωνία και οι Κωφοί». (χ. η.) Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2015 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/ekpaideytiko-paketo-1.pdf>
- Παπαδάτος, Γ. (1987). Κοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996). Οι αντιλήψεις των ελλήνων για την αναπηρία και η στάση τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ομιλία στο 5^ο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάτρα, 23-26 Μαΐου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Α', Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Τόμος Β'. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Προεδρικό Διάταγμα 301. *Αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής*. ΦΕΚ. 208, 29/8/1996.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1998). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σουκάκου, Ε. & Recchia S. L. (2011). «Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες», Στο: Βλάχου, Α., Καΐλα Μ. & Στρογγυλός Β. (επίμ.). Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Οικογένεια και Σχολείο. Αθήνα: Διάδραση.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007, Μάιος). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125470

