



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ, ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΑΤΣΙΦΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 0211010
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΜΗΤΡΩΟΥ:
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α': ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Β': ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2014-2015

ΒΟΛΟΣ, 2015

*Στην οικογένεια μου
και στα δύο αγαπημένα μου ανίψια*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Λέξεις κλειδιά/Key words	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1ο: «Από την ειδική αγωγή στην ένταξη»	10-27
1.1 Η Ειδική και γενική εκπαίδευση.....	10
1.2 Διασαφήνιση όρων (ενσωμάτωση, ένταξη).....	14
1.3 Η παιδαγωγική της ένταξης.....	19
1.4 Το ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο.....	21
1.5 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	25
Κεφάλαιο 2ο: «Η ένταξη στο γενικό σχολείο»	28-42
2.1 Οι τύποι ένταξης.....	28
2.2 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	30
2.3 Το θεσμικό πλαίσιο ένταξης.....	33
2.4 Η εφαρμογή της ένταξης στην Ελλάδα.....	37
2.5 Οι προϋποθέσεις, τα οφέλη και οι περιορισμοί της ένταξης.....	40
Κεφάλαιο 3ο: «Η κοινωνική ένταξη»	43-56
3.1 Οι έννοιες κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), κοινωνική ένταξη (social inclusion), κοινωνική συμμετοχή (social participation).....	43
3.2 Η κοινωνική θέση και κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	45

3.3 Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	47
3.4 Η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές σχέσεις και φιλίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	49
3.5 Ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός.....	53
3.6 Ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	55
Κεφάλαιο 4ο: «Ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης και η συνεργατική διδασκαλία	57-64
4.1 Ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ένταξης.....	57
4.2 Ο ορισμός συνεργατικής διδασκαλίας (collaborative teaching).....	60
4.3 Τα βασικά μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας.....	61
4.4 Η αναγκαιότητα και οι δυσκολίες συνεργασιακής σχέσης.....	63
Κεφάλαιο 5ο: «Η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς την ένταξη»	65-76
5.1 Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη.....	65
5.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη.....	68
5.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των παιδιών ως προς την ένταξη.....	74
Βιβλιογραφία.....	77-95

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, σπουδαία ήταν η βοήθεια του καθηγητή μου κ. Βασίλη Στρογγυλού, τον οποίο θέλω και να ευχαριστήσω για τις συμβουλές και τις υποδείξεις, καθώς και για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε.

Επιπλέον, να ευχαριστήσω τον κ. Αβραμίδη Ηλία, που ήταν ο δεύτερος επιβλέπων αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την ηθική και οικονομική συμπαράσταση, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας μου, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και η δημιουργία φιλίας υποβοηθούν τα παιδιά όχι μόνο στην αυτοεκτίμηση του εαυτού τους (αίσθηση του ανήκειν) αλλά και στην απόδοσή τους στο σχολείο (σχολική επίδοση). Έπειτα από μελέτη ερευνών, η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνήθως δεν έχουν φίλους στο σχολείο, αλλά και όταν έχουν δεν είναι περισσότεροι από ένας.

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούν τον αριθμό των φίλων, την ποιότητα των σχέσεων, την αυτοαντίληψη, τη μοναξιά, την κατάθλιψη, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς του κάθε παιδιού. Όπως διαφαίνεται και από τις ενδείξεις των ερευνών, όσο πιο ικανός είναι ένας μαθητής, τόσο περισσότερους φίλους έχει.

Η ύπαρξη μιας κοινωνικής σχέσης μεταξύ δύο ανθρώπων δεν είναι αρκετή, πάντα πρέπει να υπάρχει η κατανόηση αυτής και η αλληλοαποδοχή. Η κατανόηση της αποδοχής των κοινωνικών σχέσεων έχει να κάνει με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η οποία τις περισσότερες φορές επηρεάζεται από το γύρω κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βλέπουν τον εαυτό τους, όπως ακριβώς τον ορίζουν οι άλλοι. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεχώς προσπαθούν να διεκδικήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση στην ενίοτε κοινωνική ομάδα.

ABSTRACT

The following written work is a literature review about the social inclusion of children with special educational needs in general school.

The existence of social relationships and friendships assist the children not only in their self-esteem (sense of belonging), but also on their performance in school (school record). After a research study, children with special educational needs usually do not have friends at school, but if they do, he is no more than one.

The social relationships of children with special educational needs related to the number of friends, the quality of relationships, the self-concept, the loneliness, the depression, to the social skills and to each child's behavioural problems. As the results of many researches, as much skilful is a student, both has many more friends.

The social relationship between two people is not enough, there must always be understanding. Understanding the acceptance of social relations has to do with social and emotional growth, which is mostly influenced by the surrounding social environment. According to the results of further research, children with special educational needs, see themselves as the others define them. They have low confidence and always trying to get a better social position in a social group.

Λέξεις κλειδιά/Key words: κοινωνική ένταξη (social inclusion), κοινωνικές σχέσεις (social relationships), κοινωνική θέση (social status), κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction), παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (children with special education needs), συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή υλοποιείται στα πλαίσια απόκτησης τίτλου σπουδών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το θέμα της εργασίας αφορά την ένταξη, κυρίως κοινωνική, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της εργασίας είναι να περιγράψει αναλυτικά, μέσα από μελέτη ερευνών, την κοινωνική θέση, τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο. Στην εργασία αναλύονται σε πέντε κεφάλαια οι βασικές πτυχές της ένταξης.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια γενική περιγραφή του πως από την ειδική αγωγή, σήμερα κάνουμε λόγο για ενταξιακή εκπαίδευση. Επιπλέον πραγματοποιείται μια ανασκόπηση των όρων «ενσωμάτωση» (integration) και «ένταξη» (inclusion), καθώς και ένας διαχωρισμός του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στην Παιδαγωγική της ένταξης και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρονται οι τύποι και το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης. Επίσης, περιγράφονται οι προϋποθέσεις, τα οφέλη και οι περιορισμοί της ένταξης και πως αυτή εφαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Τέλος, γίνεται μια μικρή αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως σημαντική προσέγγιση και οργάνωση της διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος κατεξοχήν για την κοινωνική ένταξη. Διαχωρίζονται οι έννοιες κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), κοινωνική ένταξη (social inclusion), κοινωνική συμμετοχή (social participation). Διερευνώνται η κοινωνική θέση, η κοινωνική αποδοχή και η

κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, αναφέρονται οι φιλίες και οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ο κίνδυνος αποκλεισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια αναφορά στο ρόλο του ειδικού και του γενικού εκπαιδευτικού. Επίσης, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας αλλά και η αναγκαιότητα και οι δυσκολίες της.

Ολοκληρώνοντας, το πέμπτο κεφάλαιο, μελετάται και περιγράφεται η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

«Από την ειδική αγωγή στην ένταξη»

1.1 Η ειδική και γενική εκπαίδευση

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, παρέχεται στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης. Επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητα των μαθητών και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Οι ανωτέρω στόχοι επιτυγχάνονται με την έγκαιρη διάγνωση και ένταξη του παιδιού σε κάποιο από τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης.

Μετά την παγκόσμια διάσκεψη της Ειδικής Αγωγής το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σε συνεργασία με την UNESCO, όπου υιοθετήθηκε η αρχή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (inclusive education), μεταβλήθηκε ο παραδοσιακός ορισμός της απαρίθμησης των διαφόρων αναπηριών.

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, «ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και τους νέους των οποίων οι ανάγκες προκύπτουν από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Πολλά παιδιά βιώνουν δυσκολίες μάθησης και κατά συνέπεια παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής» (Εισαγωγή,σ.6). Η μεγέθυνση του πληθυσμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες είχε ως αποτέλεσμα να έρθει η Ειδική Εκπαίδευση πιο κοντά στη Γενική Εκπαίδευση και να δημιουργηθεί το κοινό -για όλους τους μαθητές- σχολείο.

Σήμερα στο ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη νομοθεσία, στις κατηγορίες των αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προστέθηκαν «τα χρόνια νοσήματα, οι διαταραχές ομιλίας-λόγου, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, το φάσμα του αυτισμού, οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης ή ενδοοικογενειακής βίας και τέλος η κατηγορία των μαθητών με νοητικές ικανότητες και ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». (Ν 3699/2008, άρ.3). Όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν:

- ❖ Στη Γενική Τάξη, αν έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης που συνεργάζεται με ειδικούς (ΚΕΔΔΥ, Σχολικούς Συμβούλους).
- ❖ Στη Γενική Τάξη με παράλληλη στήριξη-ένταξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (μόνο με εισήγηση του ΚΕΔΔΥ και μετά από γραπτή αίτηση στη διεύθυνση του γενικού σχολείου).

❖ Στο Τμήμα Ένταξης:

α) με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα που προτείνει το ΚΕΔΔΥ για μαθητές με ήπιες ε.ε.α., το οποίο δεν επιτρέπεται να υπερβεί τις 15 ώρες εβδομαδιαίως για κάθε μαθητή και

β) με εξειδικευμένο ομαδικό ή ατομικό πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου για μαθητές με σοβαρότερες ε.ε.α., το οποίο προτείνει το ΚΕΔΔΥ. Εάν το πρόγραμμα αυτό διαφέρει από το κοινό πρόγραμμα στη γενική τάξη, εφαρμόζεται συνδιδασκαλία που προτείνουν οι διαγνωστικές υπηρεσίες.

❖ Στη Γενική Τάξη, στο Τμήμα Ένταξης ή στο Ειδικό Σχολείο με τη στήριξη και παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, εάν ο μαθητής δεν αυτοεξυπηρετείται.

❖ Σε Ειδικά Σχολεία ή Σχολεία και Τμήματα που λειτουργούν σε Νοσοκομεία, Ιδρύματα και Κέντρα Αποκατάστασης, εάν ο μαθητής λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι δύσκολο να φοιτήσει στη Γενική Τάξη και στο Τμήμα Ένταξης.

❖ Στο σπίτι, με κατ' οίκον διδασκαλία, όταν ο μαθητής δεν μπορεί να μετακινηθεί στο σχολείο, λόγω σοβαρών ή χρόνιων προβλημάτων υγείας (Ν 3699/2008, άρ.6).

Η εισήγηση για την κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών γίνεται από τα ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολείων και το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος.

Στη Γενική Εκπαίδευση φοιτούν μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ωστόσο, οι μαθητές με αισθητηριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. τύφλωση), καθώς και με βαριές ή πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. βαριά νοητική καθυστέρηση) συνήθως δε φοιτούν στη Γενική Τάξη και στο Τμήμα Ένταξης

αλλά σε Ειδικά Σχολεία. Ο πληθυσμός της Γενικής Τάξης είναι διαφοροποιημένος ως προς το γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης, αλλά και ως προς άλλα χαρακτηριστικά, ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά. Ο εκπαιδευτικός της Γενικής Τάξης και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας διδάσκουν σε όλους τους μαθητές της Γενικής Τάξης το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ).

1.2 Διασαφήνιση όρων (ενσωμάτωση, ένταξη)

Ενσωμάτωση

Η τάση, σύμφωνα με τον Kirk (1986), για κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εντάσσονται μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέσσερις είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα για την εννοιολογική απόδοση της λέξης ενσωμάτωσης: (α) ο πρώτος όρος σύμφωνα με τον Kirk είναι το *normalization* ο οποίος αναφέρεται στη δημιουργία ενός κατάλληλα διαμορφωμένου μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες, (β) ο δεύτερος είναι το *deinstitutionalization*, που αφορά όλες εκείνες τις διαδικασίες αποδέσμευσης και μεταφοράς όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών και ενηλίκων με αναπηρία από το περιοριστικό περιβάλλον ενός ιδρύματος μέσα στη τοπική τους κοινωνία. (γ) ο τρίτος το *mainstreaming*, είναι η διαδικασία που επιτρέπει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έρχονται σε καθημερινή επαφή με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα από την κοινή τους παρουσία στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο και (δ) ο τέταρτος το *inclusion*, το οποίο οριοθετείται ως η διαδικασία μεταφοράς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες από οποιοδήποτε σχολικό περιβάλλον και συνθήκες μέσα στη συνήθη τάξη του γενικού σχολείου με στόχο την εκπαίδευσή του.

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι χαρακτηριστικότεροι είναι οι εξής: «integration» στην Αγγλία, «mainstreaming» στις Η.Π.Α. και «normalization» στις Σκανδιναβικές χώρες. Οι τρεις αυτοί όροι αναφέρεται ότι αποδίδουν την έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία αποδείχθηκε ερευνητικά ότι ταυτίζεται από πολλούς με την ένταξη (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειοψηφία δε διέκριναν καμιά διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους, ενώ οι υπόλοιποι επισήμαναν σημαντικές διαφορές (Κόμπος, 1990). Η ταύτιση της «ένταξης» με την «ενσωμάτωση» είναι σύνηθες φαινόμενο στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η ενσωμάτωση δηλώνει «την προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο με την πρόκτηση χαρακτηριστικών του ετεροειδούς συνόλου και την ταυτόχρονη απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών» (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000α :36). Γίνεται λόγος για μια μονόδρομη διαδικασία κατά την οποία τα προσκολλούμενα μέλη εξομοιώνονται με τα ήδη υπάρχοντα, δηλαδή χάνουν την ιδιαιτερότητα τους. Η ενσωμάτωση έγκειται στο γεγονός ότι μεταφράζεται ως συνένωση με ένα παγιωμένο και αμετάβλητο σώμα. Δηλαδή οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες παραβλέπονται και ουσιαστικά καλούνται μόνο οι ίδιοι να αλλάξουν, να προσαρμοστούν και να γίνουν ένα με το υπάρχον κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα παροχών (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, σελ. 123).

Ένταξη (Ένταξη)

Η ένταξη είναι μια καινούργια μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις μαζί με όλους τους συνομηλίκους τους. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η υποστήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από γνωστικές, πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες και περιορίζονται τα φαινόμενα απομάκρυνσης, περιθωριοποίησης και αρνητικών κοινωνικών αντιλήψεων.

Ωστόσο, ο θεσμός της ένταξης πέρασε από διάφορα στάδια μέσα στο χρόνο. Μία σημαντική κίνηση ήταν το 2000 οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης. Επίσης, σχετικά με ένα Π.Δ. (1319/τ.Γ/10.10.2002) νομιμοποιεί τη δυνατότητα του ειδικού παιδαγωγού να υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης και για πρώτη φορά αναφέρεται η από κοινού συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο τη λειτουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2008).

Τα μοντέλα ένταξης είναι τρία: α) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο, β) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και γ) η μερική ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η ένταξη έχει δύο σημαντικές πτυχές. Σύμφωνα με τους Booth et al. (2000) «η ένταξη δεν αποτελεί μια άλλη ονομασία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είναι μια διαφορετική προσέγγιση, μέσα από την οποία αναδύονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντώνται μέσα στα σχολεία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Barton (2004) «η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος για μια κοινωνία ένταξης».

Η *Ακαδημαϊκή ένταξη* αφορά την ένταξη του παιδιού σε γνωστικό επίπεδο και περιλαμβάνει δύο στοιχεία: την «ακαδημαϊκή επίδοση» (academic performance) και τη «συμμετοχή στην τάξη» (classroom participation) (Sekmmel & Frick, 1985). Η ένταξη αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Ainscow, 2005). Είναι πρωτίστως υπόθεση ποιοτικής βελτίωσης του

εκπαιδευτικού συστήματος (Florian, 1998). Άρα, η ενταξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (UNESCO, 2001).

Η *Κοινωνική ένταξη* είναι η ικανότητα κάποιου να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες και να κάνει φίλους από τους οποίους να είναι αποδεκτός (Stinson & Antia, 1999). Αφορά την αίσθηση του «ανήκειν» που επιτυγχάνεται με την αποδοχή από τους άλλους και την ισότιμη αμοιβαία συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες (Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl & Katja Petry, 2013).

Επίσης, σημαίνει τη συμμετοχή στις κοινωνικές συναναστροφές και τη σύναψη σχέσεων, που μπορεί να είναι σταθερές, περιστασιακές καθώς και στενές προσωπικές σχέσεις (Τάφα, 1997:180). Παρόλα αυτά, η ένταξη δεν οδηγεί απαραίτητα στην κοινωνική ένταξη, αν και η ύπαρξη της ένταξης προϋποθέτει και την κοινωνική ένταξη. Η ένταξη και με τις δύο πτυχές της είναι δύσκολο να επιτευχθεί αλλά όχι αδύνατο. Αρκεί μόνο να γίνουν οι κατάλληλες ενέργειες που να οδηγούν προς αυτήν την κατεύθυνση (Χαρούπιας, 2001:108-109).

Σύμφωνα με τους Kobi (1983) και Schmidt (2000), η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στη συχνότητα και την ένταση των κοινωνικών επαφών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόμοια είναι και η άποψη του Biklen (1985), ότι δηλαδή η κοινωνική ένταξη έχει κυρίως να κάνει με την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ο Gable et al. (1997) περιγράφει την κοινωνική ένταξη, των μαθητών ως τη συμμετοχή και την αποδοχή τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η ένταξη δεν είναι επιτυχής μόνο με το να βρίσκονται μαζί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει χωρίς διάκριση σε ευρύτερους τομείς, όπως στην διάθεση του ελεύθερου χρόνου του , στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στην εκπαίδευση κ.λ.π.

1.3 Η παιδαγωγική της ένταξης

«Η Παιδαγωγική της Ένταξης δεν αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής ή Ειδικής Παιδαγωγικής, αλλά μια θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996: 134) .

Πρόκειται για μια παιδαγωγική που προδιαγράφει τη συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, αλλά και στην κοινωνική ζωή (Κυπριωτάκης, 2001) . Αρχικά θεωρήθηκε πως η Παιδαγωγική της Ένταξης ήταν αποκλειστικά για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως αυτό ανετράπη από την ίδια την πραγματικότητα, καθώς ολοένα και πιο συχνά γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για μία κοινή ζωή, η οποία αναπτύσσει το σεβασμό απέναντι στο «άλλο» , στο διαφορετικό. Γίνεται λόγος δηλαδή για μια αρμονική συμβίωση, για ένα σχολείο για όλους.

Στόχος της Παιδαγωγικής της Ένταξης είναι να σπάσει τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στο διαφορετικό και το «κανονικό» και να δημιουργήσει μια κοινή ζωή για όλους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει να γίνει μια μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να προάγει το σεβασμό, να περιορίζει τις προκαταλήψεις, να δίνει ίσα δικαιώματα και στην εκπαίδευση και στην ποιότητα ζωής (Σούλης, 2002) . Η αλληλεπίδραση των πέντε επιπέδων εκπαίδευσης (προθεσιακό επίπεδο, το επίπεδο δομής, το επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, το επίπεδο της παιδαγωγικής και το επίπεδο αξιολόγησης) θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε πρωτοβουλία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Barton (2000) :

Ένταξη δεν σημαίνει να παρατάμε τα παιδιά σε ένα άκαμπτο, με ελάχιστους πόρους, σχολικό πλαίσιο, αν και αυτό συμβαίνει συχνά κάτω από το πρίσμα του σχεδιασμού της ενταξιακής πολιτικής... Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχόμενη δύσκολη διαδικασία που έχει στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκεται στον προσδιορισμό, την πρόκληση και την αλλαγή των παραδοχών και πρακτικών κάθε μορφής αποκλεισμού. (σ. 4)

Τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στα σχολεία που βρίσκονται κοντά στο τόπο κατοικίας τους, τα σχολεία της γειτονιάς τους, όπως είναι γνωστά. Αυτό καθιστά ένα πλεονέκτημα στον περιορισμό της απομόνωσης των παιδιών, αφού θα συνευρίσκονται με ήδη υπάρχοντες φίλους και παιδιά, καθώς και την ιδρυματοποίηση ή την παραμονή σε κέντρα θεραπείας. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί, όλοι μπορούν να ωφεληθούν από ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που σχεδιάζεται με βάση της διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, νιώθουν ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου που τους αποδέχεται, βιώνουν ισότητα και ίσες ευκαιρίες, μαθαίνουν να συμβιώνουν με διαφορετικούς ανθρώπους και ενδυναμώνεται το αυτοσυναίσθημά τους. Πέρα από τα παιδιά η Παιδαγωγική της Ένταξης αποσκοπεί και στις οικογένειες των παιδιών αφού νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι και ότι κάποιος εκτιμούν το παιδί τους, το βλέπουν με αξιοπρέπεια.

1.4 Το ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο

Η ένταξη και κατ' επέκταση η αναπηρία μπορεί να προσεγγιστεί με βάση δύο μοντέλων: το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Όσον αφορά το ιατρικό μοντέλο, κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (2001), η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων και περιορισμών, σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και στη γενικότερη κοινωνική συμμετοχή. Σε σχέση μ' αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση: το μειονέκτημα, το οποίο η Π.Ο.Υ. ορίζει ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωση μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας», η ανικανότητα που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον», το ελάττωμα, που έρχεται σε ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην αρρώστια και αντιμετωπίζεται ως προσωπική τραγωδία του ατόμου. Κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους με βάση το ποσοστό αναπηρίας, το οποίο προέρχεται από την αυστηρά καθορισμένη αξιολόγηση μέσα από ποσοτικά κριτήρια (σταθμισμένα tests από ψυχολόγους). Προσφωνεί με ταμπέλες της αναπηρίας τα παιδιά, όπως για παράδειγμα «αυτιστικά παιδιά». Η παρέμβαση που πραγματοποιεί αφορά τη θεραπεία του ανθρώπου και την αλλαγή στη στάση ζωής του, έτσι ώστε

να ενσωματωθεί ο ίδιος στην κοινωνία γιατί αυτός έχει το πρόβλημα. Τέλος η αναπηρία θεωρείται ως κατάσταση που χρειάζεται θεραπεία, έχει πολλά ελαττώματα, περιέχει κάποια βλάβη και φυσικά τα άτομα αυτά είναι μη εκπαιδευσιμα ή καλύτερα όπως τα αποκαλούσαν ιδιώτες.

Από την άλλη, το κοινωνικό μοντέλο, δίνει τη δική του εκδοχή για την ένταξη και την αναπηρία γενικότερα. Όπως υποστηρίζει ο Oliver (1995) «αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό (ή σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας), ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του τους ανθρώπους με σωματικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες μάθησης αποκλείοντάς τους από τις κοινές κοινωνικές δραστηριότητες». Το κοινωνικό μοντέλο δημιουργήθηκε στην Αγγλία από το Union of the Physically Impaired Against Segregation με συνεισφορές από Len barton, Mike Oliver etc. Η αναπηρία με βάση αυτή τη προσέγγιση δομείται κοινωνικά και ουσιαστικά επιβάλλεται στους ανθρώπους με αναπηρία. Δίνεται έμφαση στην αλλαγή/ τροποποίηση του περιβάλλοντος και όχι του παιδιού (το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού) και έτσι το παιδί αντιμετωπίζεται ως μαθητής και όχι ως ασθενής. Πιο αναλυτικά, το κοινωνικό μοντέλο αποδίδει μια συλλογική ευθύνη για την ποιότητα ζωής όλων των μελών μιας κοινωνίας, όπως είναι και το σχολείο και παρεμβαίνει για να βελτιώσει τις δυνατότητες ενός πλαισίου για να δεχθεί τα νέα διαφορετικά μέλη.

Με βάση όλα τα παραπάνω στοιχεία, δημιουργείται ένα νέο ζήτημα που αφορά την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και πως αυτή ορίζεται από τον καθένα μας. Συχνά η αναπηρία συγχέεται με τους ανθρώπους που έχουν εύκολα αντιληπτή κάποια αναπηρία, όπως για παράδειγμα η κινητική αναπηρία και έτσι δεν είναι ευρέως γνωστή η ομάδα που συντελεί τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Ακόμα, υπάρχει ο

διαχωρισμός του ανάπηρου και του «φυσιολογικού». Όπως ισχυρίζεται η Hendriks (1995): «το ποιον αποκαλούμαι «διαφορετικό» (ή «μη φυσιολογικό») εξαρτάται από τον ποιον αποκαλούμαι «φυσιολογικό» (ή «όμοιο» (σ.43-44) . Το τι θεωρείται φυσιολογικό έχει να κάνει με την κατηγοριοποίηση των αναπηριών, όπου κάθε τι διαφορετικό είναι και μη φυσιολογικό. Αυτό που πραγματικά δεν λαμβάνεται υπόψη είναι ότι τα άτομα με αναπηρία δεν επιθυμούν να τους φερόμαστε φυσιολογικά, αλλά αντίθετα να αναγνωρίζουμε την αναπηρία τους, όπως κάνουν και αυτοί με τον εαυτό τους (Morris, 1991) . Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι άνθρωποι όμως, αντικρίζουν την αναπηρία ως στοιχείο διάκρισης, αποκλεισμού και στιγματισμού. Βλέπουν τους ανθρώπους με αναπηρία ως υποδεέστερους, ανίκανους για εργασία ή εκπαίδευση. Αυτές οι απόψεις κληρονομούνται από γενιά σε γενιά και καταλήγουν να δημιουργούνται οι προκαταλήψεις (Christie, 1991) .

Έτσι λοιπόν, ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε την αναπηρία επηρεάζει όχι μόνο τις δικές μας προσδοκίες αλλά και τις προσδοκίες των άλλων. Η εκπαίδευση και η μόρφωση είναι το πιο δυνατό μέσο για το περιορισμό αυτών των στερεοτύπων και την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες.

Όπως ισχυρίζεται ο Oliver (1999):

«Η έρευνα ως *προϊόν* απαιτεί από εμάς να ασχοληθούμε με τον κόσμο, όχι να αποστασιοποιηθούμε από αυτόν, γιατί εν τέλει είμαστε υπεύθυνοι για το *προϊόν* των εργαστηρίων μας και ως υπεύθυνοι πρέπει να αγωνιστούμε για να *παράγουμε* έναν κόσμο στον οποίο *όλοι* μπορούν να ζήσουν ως αληθινά ανθρώπινα πλάσματα» (σ.189).

Παραφράζοντας τα παραπάνω λόγια, η διδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα παιδιά ως ανθρώπους γιατί αυτοί είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των προτύπων τους και όντας υπεύθυνοι

πρέπει να αγωνιστούν για να χτίσουν ανθρώπους, άξιους να χαρακτηρίζονται έτσι.

1.5 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, εκ των οποίων είναι και οι αντιλήψεις της κοινωνίας. Και σήμερα ακόμα η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (εργασιακοί χώροι, σχολείο κ.λ.π.) δεν συνεπάγεται απαραίτητα με πλήρη ένταξη. Το χάσμα σε «φυσιολογικά» και «ειδικά» άτομα φαίνεται να είναι αποτέλεσμα άγνοιας και ελλιπούς γνώσης, εκ των οποίων δημιουργούνται οι προκαταλήψεις και οι αρνητικές στάσεις που οδηγούν σε διακρίσεις και στον στιγματισμό.

Στην πραγματικότητα, η φαινομενική ισότητα των «δικαιωμάτων» και οι «ίσες ευκαιρίες» σε πολλές χώρες, τόσο στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο των θεσμικών οργάνων κατά την τελευταία δεκαπέντε με είκοσι χρόνια, έχει συγκαλύψει τις πραγματικές ανισότητες που υφίστανται μεταξύ των διαφόρων ομάδων όσον αφορά την πρόσβαση στην εμπειρία, την ευκαιρία και την εξουσία (Βλάχου 1997 . Kerzner Ipsky and Gartner 1999 . Lester 1995 . Lovell 1997 . Morris 1992, Thomas 1999).

Συγκεκριμένα, η Florian (1998) αναφέρθηκε στις δυσκολίες που συνδέονται με την παροχή εκπαίδευσης. Επιπλέον μέχρι και σήμερα, πολλές λογικές έχουν αναπτυχθεί για να εξηγήσουν το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν αγνοηθεί στην ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Kerzner Ipsky and Gartner 1999). Οι Clark et al. (1999) τόνισαν ότι πρέπει να αρχίσουμε να βλέπουμε ένταξη πολύ πέρα από τα όρια της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης.

Για να είναι λοιπόν επιτυχής η ένταξη για όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, όπως δήλωσε ο Eisner (1999):

«για να γίνει μια μεταρρύθμιση στα σχολεία που θα είναι περισσότερο από επιφανειακή και βραχυπρόθεσμη απαιτεί προσοχή σε όλα αυτά» (σελ.414).

Αυτά λοιπόν είναι τα εξής:

- ❖ η κάθε ανάλυση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει να είναι πρώτη και κύρια στα πρακτικά της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ❖ αντί να αναζητούνται οι συνθήκες που απαιτούνται για τη δημιουργία περισσότερων κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς, θα πρέπει να αναζητείται η υπάρχουσα κατάσταση της σχολικής εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια να κατανοηθεί το πώς και γιατί το συνηθισμένο σχολείο, στη σημερινή του μορφή, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κάθε παιδιού.
- ❖ οι πρακτικές πολιτικής ένταξης να είναι συστηματικές και να συνδέονται με την ευρύτερη εκπαίδευση.

Ο Ainscow (1995) πιστεύει ότι αν πάρουμε το σχολείο ως σημείο εκκίνησης για την βελτίωση του, τότε η δυνατότητα να βελτιωθούν σχολεία εξαρτάται από τις βασικές συνθήκες που επικρατούν. Δηλαδή:

- ❖ Ποιος ηγείται.
- ❖ Δυνατότητα η συμμετοχής του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας.
- ❖ Δυνατότητα συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες.

Επιπλέον οι αντιφάσεις μεταξύ της πολιτικής ιδεολογίας και της συγκέντρωσης οικονομικής δύναμης θα δημιουργήσουν συνθήκες, οι οποίες θα αυξήσουν τον αριθμό

του κοινωνικού αποκλεισμού, από τις υποτιθέμενες ανεπάρκειες και την έλλειψη των εμπορεύσιμων δεξιοτήτων (Tomlinson 1998).

Στην πραγματικότητα, όμως, η γενική εκπαίδευση, δεν έχει σχεδιαστεί για ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και την πολυμορφία ή για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και αντοχές των μεμονωμένων εκπαιδευομένων. Οι στόχοι περί ισότητας που πληρούνται για κάθε μαθητή είναι μια πρόκληση για τα σχολεία και ιδίως για τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν σοβαρές επιφυλάξεις για την αντιμετώπιση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών τους, καθώς πολλά ερωτήματα σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση τους παραμένουν αναπάντητα (Florian, 1998).

Τέλος, η υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση ως κάτι με αρνητική χροιά, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να εξασφαλίσουν τις πληροφορίες που πραγματικά μπορούν για να βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας τους. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι μια συνεχή διαδικασία της εκπαίδευσης, η οποία θα συμβάλλει στην ενίσχυση της, και όχι στη βαθμολόγηση (Eisner, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

«Η ένταξη στο γενικό σχολείο»

2.1 Οι τύποι ένταξης

Η ένταξη είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Δεν στοχεύει μόνο στη γνωστική μόρφωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μεταξύ τους και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Οι υπέρμαχοι όμως της ένταξης, αν και είχαν κοινό στόχο, διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με τον τρόπο και τις διαδικασίες επίτευξης του. Διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες εκ των οποίων η καθεμιά κατέθεσε τη δική της πρόταση για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των σχολείων (Krantz, 1997). Η πρώτη ομάδα θεώρησε ότι η γενική εκπαίδευση είναι το καταλληλότερο περιβάλλον για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και πως η ένταξη είναι απαραίτητη. Από την άλλη, η δεύτερη υποστήριξε την παροχή υπηρεσιών σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις μέσα στα δημόσια σχολεία με παράλληλη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση.

Οι δύο αυτές απόψεις ήταν η αφορμή για να δημιουργηθούν τρεις τύποι ένταξης, που περιγράφησαν στην έκθεση Warnock (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, σ. 113):

- ❖ η χωρική (locational) ένταξη
- ❖ η κοινωνική (social) ένταξη
- ❖ η λειτουργική (functional) ένταξη

Στον τύπο της χωρικής ένταξης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά ουσιαστικά δεν υφίσταται επαφή, διότι πρακτικά τα κτήρια είναι χωριστά. Όσον αφορά τον τύπο της κοινωνικής ένταξης, η εκπαίδευση γίνεται

χωριστά, αλλά η κοινωνική επαφή πραγματοποιείται με τα υπόλοιπα παιδιά σε κοινές σχολικές δραστηριότητες, στα διαλείμματα, στις γιορτές, στις εκδρομές κ.α. Τέλος, στον τύπο της λειτουργικής ένταξης τα παιδιά εκπαιδεύονται όλα μαζί (παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικά αναπτυσσόμενα) στις ίδιες σχολικές μονάδες και τάξεις. Η κοινωνική αλληλεπίδραση επέρχεται με όλες τις δραστηριότητες πέραν του μαθήματος. Η διαφορά έγκειται στο πρόγραμμα, όπου το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και φοιτά στην κοινή γενική τάξη παρακολουθεί ειδικό πρόγραμμα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

2.2 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η σημαντικότερη «αλλαγή» της διαδικασίας της διδασκαλίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την εφαρμογή της ένταξης. Ως όρος συγκεκριμένα αναφέρεται «στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχούς αποτελεσματικότητας» (Καραγιάννη, 2004, σ. 239).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον ορθό σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι όμοια με την εξατομικευμένη αλλά απαιτεί επίσης συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να πληρούν οι εκπαιδευτικοί είναι τα εξής (Τζενάκη, 2011):

- ❖ Τη διαφοροποίηση ως οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας
- ❖ Την προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων
- ❖ Τη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση των μαθητών
- ❖ Την αξιοποίηση της ευέλικτης ομάδας
- ❖ Τη συμμετοχική μορφή διδασκαλίας
- ❖ Το πλήρως οργανωμένο περιβάλλον μάθησης

Κατά το σχεδιασμό λοιπόν της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κινούμαστε πάνω σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά το μαθητή, διακρίνουμε τρεις διαστάσεις: την ετοιμότητα του (το επίπεδο επίδοσης/readiness), τα ενδιαφέροντα του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε: το περιεχόμενο (content), τη διαδικασία επεξεργασίας του

περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product) (Tomlinson, 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό των περιεχομένων μάθησης, στην αναλυτική διατύπωση στόχων, την επιλογή κατάλληλων μεθόδων και υλικών καθώς και τη συστηματική αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας και της προόδου των παιδιών. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι στόχοι είναι κοινοί, όμως εργάζονται με διαφορετικό τρόπο, αυτόν που για το καθένα παιδί αυξάνει την απόδοση του στο μέγιστο. Υπεύθυνος για τη διαφοροποίηση είναι μόνο ο εκπαιδευτικός, και η δυσκολία είναι πού μεγάλη, αφού τα σχολικά εγχειρίδια είτε δεν έχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες είτε εάν υπάρχουν πολλές φορές δεν αξιοποιούνται σωστά.

Έτσι κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του, να μην προσπαθεί να μεταδώσει απλά γνώσεις, αλλά να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των παιδιών, για παράδειγμα «να γίνει σαν το διευθυντή ορχήστρας ή τον προπονητή ομάδας» (Tomlinson, 2005). Είναι σημαντικό λοιπόν, να εκπαιδευτούν και να ευαισθητοποιηθούν οι παλιοί και νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι γονείς και να υπάρχει για να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, για να προσεγγιστεί η ένταξη, γνωστική και κοινωνική εντός και εκτός σχολικής τάξης (Καραγιάννη, 2004).

2.3 Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης

Μέχρι παλαιότερα η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν ήταν ιδιαίτερα προσεγμένη. Η αναπηρία θεωρούταν ελάττωμα, προκαλούσε ντροπή και στιγματισμό τόσο στο άτομο που την έφερε όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ιδρυματοποίηση ή την απομόνωση στο σπίτι. Ο κρατικός μηχανισμός επικεντρώθηκε στη δομή της γενικής εκπαίδευσης και υπήρξε απών στην εκκίνηση της Ειδικής Αγωγής (Πυργιωτάκης, 1994). Οι πρώτες απόπειρες θεσμοθέτησης της Ειδικής Αγωγής βρίσκονται στην ιδιωτική ζωή. Ιδιώτες προτείνουν ιδρύματα και σωματεία με φιλανθρωπικό χαρακτήρα, τα οποία έχουν στόχο την προστασία, την περίθαλψη και την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρώτη προσπάθεια είναι ο «Οίκος Τυφλών», που ιδρύεται το 1906 στην Καλλιθέα και διευθύντρια αυτού είναι η Ειρήνη Λασκαρίδου.

Σταθμός στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής αποτελεί το 1937, όπου ψηφίζεται κρατικός νόμος (Νόμος 453/1937) και ιδρύεται ειδικό σχολείο στην Αθήνα, το οποίο λειτουργεί στην Καισαριανή με διευθύντρια την Ρόζα Ιμβριώτη, μια σπουδαία γυναικεία προσωπικότητα με έντονη φεμινιστική δραστηριότητα. Στα τέλη της δεκαετίας 1960 το κράτος με φορέα το Υπουργείο Παιδείας ιδρύει το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, μιας κεντρικής υπηρεσίας που προδιαγράφει τη διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης. Το 1975 συγκροτείται η πρώτη Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής προκειμένου να καθορίσει στόχους, να διαμορφώσει προγράμματα, να καταγράψει ανάγκες και να καταρτίσει ένα σχέδιο νόμου για την ειδική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο εν λόγω νόμος (Ν. 1143/1981)

ολοκληρώθηκε πέντε χρόνια αργότερα και ψηφίστηκε το 1981 (Στασινός, 2001).

Αναλυτικότερα, ο νόμος 1143/1981:

- ❖ οριοθετούσε εννοιολογικά τον χρησιμοποιούμενο όρο «αποκλίνοντα άτομα»
- ❖ προσδιόριζε τις κατηγορίες ειδικών αναγκών
- ❖ καθόριζε ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση θα παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία
- ❖ προέβλεπε την ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες)
- ❖ όριζε ως υποχρεωτική τη φοίτηση ηλικίας 6-17 ετών
- ❖ έδινε στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού
- ❖ προέβλεπε τη σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»
- ❖ συνιστούσε κατά κλάδους θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού προσδιόριζε τις δυνατότητες ειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- ❖ υλοποιούσε την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών
- ❖ προέβλεπε τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών

Ωστόσο, ο νόμος 1143/1981 προκάλεσε αντιδράσεις.

Υποστήριξαν ότι με το νόμο αυτό αντί να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα σχολικής και κοινωνικής μάθησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, διαιωνιζόταν ο διαχωρισμός μεταξύ αυτών και των «κανονικών παιδιών». Η αναφορά του όρου «αποκλινόντων του φυσιολογικού ατόμων» στον τίτλο επιβεβαιώνει την πολιτική της περιθωριοποίησης. Σε σχετικό άρθρο αναφέρεται των Ξηρομερίτη και Τσακλαγκάνου (1984): «Ποιος άλλος νόμος εκπαίδευσης διαχωρίζει τα Ελληνόπουλα σε διάφορες κατηγορίες και έτσι έχουν αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους

δικαιώματα; Πώς να μην ντρεπόμαστε όταν ορίζουμε ποιοι συνάνθρωποι αποκλίνουν εκ του φυσιολογικού και δογματισμένα δηλώνουμε ότι γνωρίζουμε τον ορισμό του φυσιολογικού» (σ. 90-93). Ως βελτιωμένη έκδοση τον Ιανουάριο του 1984 δόθηκε στη δημοσιότητα ένα σχέδιο νόμου (Ν. 1566/1985) για τη δομή και τη λειτουργία της Γενικής Εκπαίδευσης, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν ένα κεφάλαιο (κεφ. 1, άρ. 32-36) για την Ειδική Εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση των ρυθμίσεων για την Ειδική Αγωγή στο ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σηματοδότησε την έναρξη μιας νέας περιόδου με στόχο τη σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Πιο ειδικά, ο Νόμος 1566/30-9-1985 προέβλεπε:

- ❖ την ανάληψη όλων των θεμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και επαγγελματικής) και θέματα αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία από το ΥΠ.Ε.Π.Θ
- ❖ τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία
- ❖ την εκτύπωση στο σύστημα Braille διδακτικών βιβλίων για τυφλούς.

Ωστόσο, και αυτός ο νόμος δέχτηκε κριτική, διότι δεν προέβλεπε την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής, δε θεσμοθετούσε ανάλογα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα ΑΕΙ της χώρας και δεν καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό και συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας αντί του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Από το 1985 φτάνουμε στο 2000 για να εντοπίσουμε το επόμενο νομοθετικό βήμα του ελληνικού κράτος. Πρόκειται για το Νόμο 2817/2000 στον οποίο:

- ❖ αναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους
- ❖ προβλέπονται μέτρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας και για αυτούς που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση
- ❖ προωθείται η αρχή της ένταξης, δηλαδή οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε ενταξιακά τμήματα και το ειδικό σχολείο απευθύνεται μόνο σε περιπτώσεις παιδιών με βαριές και πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- ❖ καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων» ειδικών εκπαιδευτικών
- ❖ θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες
- ❖ θεσμοθετείται στην έδρα νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης και υποστήριξης με την επωνυμία ΚΔΑΥ
- ❖ δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού ειδικής αγωγής (διερμηνέων νοηματικής γλώσσας, ειδικών κινητικότητας κτλ)
- ❖ εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες
- ❖ αναγνωρίζεται η νοηματική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα των κωφών
- ❖ ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της ειδικής αγωγής (Νόμος 2817, 2000).

Ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο Νόμος 3699/2008. Ο τελευταίος αυτός νόμος φαίνεται να επιστρέφει σε πολιτικές του παρελθόντος, καθώς κινείται στο πλαίσιο του ιατρικού

μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, δίνει πολλές αρμοδιότητες στα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ορίζει ως υποχρεωτική την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αλλά μόνο για εκείνους τους μαθητές που η αναπηρία τους το επιτρέπει (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010).

2.4 Η εφαρμογή της ένταξης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί εύκολα να χωριστεί σε τρεις χρονολογικές φάσεις και περιόδους:

- ❖ Η περίοδος της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984)
- ❖ Η περίοδος της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων (1984-1989)
- ❖ Η περίοδος της ευρωπαϊκής επίδρασης (1989-1993).

Η πρώτη φάση της ένταξης στην Ελλάδα χρονολογείται περίπου το 1981, όταν μαθητές με ελαφριά νοητική υστέρηση εντάχθηκαν σε τάξεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ορισμένα σχολικά μαθήματα. Οι περιπτώσεις των παιδιών αυτών αποτελούσαν εξαίρεση και προέκυψαν έπειτα από προσωπικές εισηγήσεις των καινοτόμων εκπαιδευτικών. Την ίδια χρονική περίοδο, είχαν προηγηθεί και άλλες προσπάθειες από τη πλευρά του κράτους, όπου στόχος ήταν η ίδρυση ειδικών σχολείων (Spetsiotis, 1991).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου, η δημιουργία των ειδικών τάξεων αποτελεί προσπάθεια της κυβερνητικής πολιτικής. Η αύξηση του αριθμού των ειδικών τάξεων έδειχνε την τάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς αυτή τη μορφή ένταξης. Οι περισσότερες τάξεις ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με ελαφριά νοητική υστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών που προέρχονταν από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (European Economic Community, 1992).

Στην τελευταία φάση ενισχύθηκε η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη. Οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο όρος «ένταξη» αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και συνεπώς και της χώρας μας (Cole, 1989).

Η σχολική και κοινωνική ένταξη των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, αποτελεί επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της. Μια σειρά από προγράμματα, χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στοχεύουν στην υλοποίηση έργων και στη δημιουργία υποδομών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις χώρες-μέλη (Lampropoulou, Padeliaidou, 1995).

Συμπερασματικά, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Στις περιόδους που προαναφέρθηκαν, αποτυπώνεται η έλλειψη ειδικού αναλυτικού προγράμματος, ειδικά κατασκευασμένου εκπαιδευτικού υλικού, ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων αλλά και ειδικούς του χώρου όπως λογοθεραπευτές και ψυχολόγους.

Το γεγονός της «αποτυχίας» της χώρας ήταν αποτέλεσμα μίμησης της Ευρώπης και όχι δημιουργίας διάφορων μορφών κοινωνικής πίεσης από ομάδες αποκλεισμένες, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που θα δήλωναν τη μη αναγνώριση των δικαιωμάτων τους (Καραγιάννη, 2004).

Αντίθετα το θεσμικό πλαίσιο επιβλήθηκε χωρίς να έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες. Έτσι παρουσιάζεται η εξής αντίφαση: Οι οικογένειες δε διεκδικούν το δικαίωμα να εντάξουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς τους με την παρουσία υποστηρικτικού δασκάλου. Οι υπεύθυνοι άσκησης πολιτικής δεν ενημερώνουν τους αρμόδιους φορείς και επαγγελματίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, επειδή πιθανότατα δεν έχουν ποτέ άλλοτε αντιμετωπίσει ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες και επειδή καλούνται να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και άλλων παιδιών όπως οι αλλοδαποί, αποποιούνται κάθε ευθύνη (Καραγιάννη, 2004).

2.5 Οι προϋποθέσεις, τα οφέλη και οι περιορισμοί της ένταξης

Πέρα από το ίδιο το παιδί, υπάρχουν πιο σημαντικές προϋποθέσεις που οφείλουμε να αναφέρουμε και αφορούν αρχικά την εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν σε οργανισμούς έτοιμους να δεχθούν όλα τα παιδιά και τις ιδιαιτερότητές τους. Η *νομοθεσία* είναι μία από τις σημαντικότερες μετατροπές όμως σίγουρα είναι και αυτή που δεν βρίσκεται στα χέρια μας. Αυτό που μπορούμε εμείς να κάνουμε είναι διαμορφώσουμε για παράδειγμα το σχολικό περιβάλλον, τόσο το φυσικό όσο και το δυναμικό (προσωπικό) (Barton, 2004) . Κάποιες φορές βέβαια και αυτά δεν βρίσκονται στη διαθεσιμότητά μας, διότι απαιτούν οικονομικούς πόρους και όχι απλές χρηματοδοτήσεις (Lipsky & Gartner, 1996) .

Επιπλέον, η *αναδιοργάνωση* του σχολείου παίζει σπουδαίο ρόλο. Κρίνεται απαραίτητη στη λήψη αποφάσεων του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου αλλά και στην γενικότερη πολιτική του, η συμμετοχή όχι μόνο του διευθυντή και των δασκάλων, αλλά και όλου του προσωπικού, καθώς και οι γονείς των παιδιών. Η συνεργασία αυτών είναι αναγκαία για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν (Ainscow, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί δεν οφείλουν μόνο να συνεργάζονται, αλλά πρέπει και οι ίδιοι να είναι άξιοι για το λειτούργημα του δασκάλου. Δεν αρκεί η υπάρχουσα εκπαίδευση του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και η επιπλέον *επιμόρφωση* (Anderson, 2007). Τέλος, θα ήταν καλό να φροντίσουν να είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδος προκαταλήψεων που έχουν σκοπό να μειώσουν και να στιγματίσουν το κάθε παιδί.

Τα *εκπαιδευτικά προγράμματα* είναι καλό να έχουν ευέλικτους στόχους και μάλιστα να μην απευθύνονται μονάχα

στο γνωστικό τομέα, αλλά να στοχεύουν και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να τις βγάζουν εις πέρας, γεγονός που θα τους χρειαστεί στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Σούλης, 2002).

Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλο υποκεφάλαιο (2.1) η *διαφοροποιημένη* είναι η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας. Στόχος είναι να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών και μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες να επιτύχουν τον στόχο (Σούλης, 2002). Δια τη συνεργασία των δασκάλων και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους μέσα από ανομοιογενείς ομάδες, ο στόχος θα επιτευχθεί πιο εύκολα (Watkins, 2003).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα η ένταξη τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στο γενικό σχολείο επιφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Ainscow, 2004). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα αφενός τη βελτίωση στο γνωστικό τομέα, αλλά αφετέρου και στην κοινωνική και επικοινωνιακή δεξιότητα. Γονείς και εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μαθαίνουν αβίαστα και δίχως διδασκαλία να συμπεριφέρονται όπως τα παιδιά της ηλικίας τους (Power-deFur, Orellove, 1996). Επιπλέον οι μαθητές έχουν δικαίωμα και πρόσβαση στο αίσθημα του «ανήκειν», γεγονός που προδιαθέτει καλή ψυχολογική κατάσταση, μεγαλύτερη κατανόηση και αλληλεγγύη δημιουργώντας τη βάση για μια ισχυρή φιλία.

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι και ότι κάποιοι εκτιμούν το παιδί τους και το βλέπουν με αξιοπρέπεια. Κατανοούν την ανομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου και πιστεύουν ότι και στο μέλλον η κοινωνία θα αντιμετωπίσει το παιδί τους με αξιοπρέπεια.

Η ένταξη είναι θετική και για τους εκπαιδευτικούς γιατί εξελίσσονται επαγγελματικά αφού μαθαίνουν να εκπαιδεύουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, επεκτείνουν τις γνώσεις τους αφού συνεργάζονται με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου, μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά με συναδέλφους και γονείς και τέλος βιώνουν ικανοποίηση, αφού βοηθούν παιδιά και γονείς που έχουν πραγματική ανάγκη (Σούλης, 2002).

Παρά όλα τα θετικά στοιχεία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου, η αδυναμία του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών αυτών είναι εμφανής και αποτελεί το βασικότερο επιχείρημα όσων τάσσονται κατά της ένταξης (Cole, Mayer, 1991). Όπως υποστηρίζει ο McCarty (2006) «η γενική τάξη δεν παρέχει στα παιδιά λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές ή ακόμα και ψυχολόγους, όπως στα ειδικά σχολεία». Πολλές φορές αρνητικοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά αναφέρουν ότι δεν έχουν χρόνο για τόση εξειδικευμένη διδασκαλία και επιπλέον επιμόρφωση, ώστε να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τις εκρήξεις θυμού των παιδιών (Anderson, 2007). Τέλος, σε ότι αφορά την κοινωνική ένταξη, υποστηρίζεται πως οι φιλίες των παιδιών χάνονται, είναι παροδικές και τους οδηγούν σε συναισθήματα απομόνωσης, χάνοντας την μέχρι τότε κοινωνικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

«Κ κοινωνική ένταξη»

3.1 Οι έννοιες κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), κοινωνική ένταξη (social inclusion), κοινωνική συμμετοχή (social participation)

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο έγινε κεντρικό θέμα συζητήσεων (UNESCO, 2005). Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει ρυθμίσεις για πλήρη ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή, ώστε να είναι ένα αξιόλογο και αναπόσπαστο μέλος της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000). Τα σχολεία λοιπόν πρέπει να λαμβάνουν μέριμνα για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την αναπηρία ή το υπόβαθρό τους (Frederickson and Cline 2002).

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες αφορά όχι μόνο το γνωστικό αλλά και τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, ο οποίος συχνά αντιμετωπίζει δυσκολίες όσον αφορά την πλήρη συμμετοχή τους στην κανονική εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο, η κοινωνική επαφή και η ύπαρξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, έχουν χαρακτηριστεί ως τα πρώτα κίνητρα των γονέων για την τοποθέτηση των παιδιών τους σε ένα γενικό σχολείο (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999).

Οι γονείς συχνά υποθέτουν ότι οι πιο παρατεταμένες επαφές με τυπικό συνομηλίκους θα έχει θετική επίδραση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster et al., 2009). Επιπλέον, μερικοί γονείς, ως αποτέλεσμα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι θα δημιουργηθεί μια αλλαγή στη

στάση των συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε θετική μακροπρόθεσμη τη στάσης όλης της κοινωνίας (Koster et al., 2007).

Αν και διάφορες μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της ένταξης, η έννοια των διαφορετικών όρων ομπρέλα, όπως η «κοινωνική ενσωμάτωση», «κοινωνική ένταξη» και «κοινωνική συμμετοχή» δεν είναι πάντα σαφείς, προκαλώντας σύγχυση (Storey and Smith, 1995). Σε μελέτη των Koster et al. (2009) πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να αποσαφηνιστεί η έννοια των όρων αυτών ομπρέλα για να προσδιοριστούν βασικά ζητήματα. Με βάση το συμπέρασμα της έρευνας, οι όροι «κοινωνική ενσωμάτωση», «κοινωνική ένταξη» και «κοινωνική συμμετοχή» χρησιμοποιήθηκαν ως συνώνυμες.

Η έρευνα των Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl, and Katja Petry (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο γενικός όρος «κοινωνική συμμετοχή» είναι ο όρος που χρησιμοποιήθηκε λιγότερο ως «ομπρέλα» για να περιγράψει την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη ο ευρύτες όρος «κοινωνική ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται πιο συχνά και ακολουθείται στενά από τον όρο «κοινωνική ένταξη».

Όμως, οι όροι ομπρέλα «κοινωνική ενσωμάτωση» και «κοινωνική ένταξη» έχουν και ορισμένα μειονεκτήματα. Ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση», αναφέρεται πάρα πολύ στην «ενσωμάτωση», η οποία είναι μια ξεπερασμένη έννοια και σήμερα έχει σχεδόν αρνητική χροιά, ενώ ο όρος «κοινωνική ένταξη», θεωρήθηκε πλεονασμός δεδομένου ότι η «ένταξη» περιλαμβάνει ήδη την κοινωνική διάσταση (WHO, 2001).

3.2 Η κοινωνική θέση και κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχική εκπαίδευση πηγάζει από την αρχή ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος που προβλέπεται για όλα τα παιδιά και υποστηρίζεται από την ιδέα που αναφέρουν ότι η ένταξη είναι πιο αποτελεσματική (Farrell, 2000 . Lindsay, 2007).

Υπάρχει όμως μια σημαντικά διαφορετική προσέγγιση για την ένταξη, που υποδηλώνει ότι η πλήρης ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία δεν είναι επαρκής, για να αυξήσει την κοινωνική τους ικανότητα. Ενώ δεν υπάρχουν αμφιβολίες ότι η προαναφερθείσα αρχή δεν μπορεί να αμφισβητηθεί σε θεωρητικό επίπεδο, υπάρχουν όμως στοιχεία για την ενιαία ακαδημαϊκή εκπαίδευση και τα επιτεύγματά της στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell 2000) . Ruijs and Peetsma 2009).

Όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τόσο υψηλότερη είναι η αποδοχή από τους συνομηλίκους. Τέτοια ευρήματα αναφέρθηκαν σε μια канаδική μελέτη από τη Wiener and Tardif (2004). Η κοινωνική αποδοχή, ο αριθμός των φίλων, η ποιότητα των σχέσεων, η αυτοαντίληψη, η μοναξιά, η κατάθλιψη, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζονταν από την ικανότητα ή τη δυσκολία του κάθε παιδιού.

Σε έρευνα των Frederickson et al. (2007), βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των τυπικά αναπτυσσόμενων φοιτητών και την ομάδα των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά την εξέταση της ομάδας των τυπικά αναπτυσσόμενων φοιτητών, βρήκαμε ότι κανένας

εκπαιδευόμενος υψηλής επάρκειας δεν απορρίφθηκε και ότι ήταν πολύ πιο αποδεκτοί από τους μαθητές που είχαν μέσο όρο αντίστοιχο με εκείνων που είχαν χαμηλότερη ικανότητα. Η κοινωνική θέση και η αποδοχή έπαιζε ρόλο αντίστοιχο με την ικανότητα ή μη του φοιτητή.

Για παράδειγμα, στην έρευνα των Pijl, Frostad and Flem (2008) το 25% των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν έγιναν δεκτοί, δεν είχαν φίλους και δεν συμμετείχαν στην ομάδα της τάξης, ενώ μόνο το 8% των τυπικών συνομηλίκων τους είχαν παρόμοιες εμπειρίες.

Οι Freeman & Alkin (2000) διερευνώντας την κοινωνική αποδοχή, κατέληξαν σε συμπεράσματα που έδειχναν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε μια κανονική τάξη είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Παρόμοια ευρήματα έδειξαν και άλλες έρευνες (Coben & Zigmond, 1986 . Goodman et al, 1972 . Sabornie et al., 1990).

Συμπερασματικά, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούν τον αριθμό των φίλων, την ποιότητα των σχέσεων, την αυτοαντίληψη, τη μοναξιά, την κατάθλιψη, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς του κάθε παιδιού. Όπως διαφαίνεται και από τις ενδείξεις των ερευνών, όσο πιο ικανός είναι ένας μαθητής, τόσους περισσότερους φίλους έχει. Αντίθετα, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης, τότε όχι μόνο δεν γίνεται αποδεκτός από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα της τάξης, αλλά δεν έχει και φίλους.

3.3 Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού περιλαμβάνει μια από τις σπουδαιότερες έννοιες, την έννοια της αυτοαντίληψης της κοινωνικής αποδοχής. Η έννοια λοιπόν ορίζεται ως η σύνθετη όψη του εαυτού μας και μπορεί να είναι περιγράφεται ως το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου σε σχέση με τον ίδιο τον εαυτό του (Skaalvik, 1997).

Η αυτοαντίληψη της αποδοχής έχει δύο πτυχές, μία περιγραφική και μια αξιολογική και έχει να κάνει με την κρίση του ατόμου στην να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης (Bandura & Bussey, 2004). Οι ερευνητές έχουν διακρίνει διαφορετικούς τύπους αυτοαντίληψης και αυτοαποτελεσματικότητας (Bong & Skaalvik, 2003). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα άτομα έχουν την τάση να βλέπουν τους εαυτούς τους όπως τον κρίνουν οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές και οι στενούς φίλους. Έτσι η αυτοαντίληψη ενός μαθητή μπορεί, επομένως, σε γενικές γραμμές, να επηρεάζεται έντονα από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι φοιτητές (Tice & Wallace, 2003).

Στην ιταλική έρευνα των Lucia Donata Nepi, Roberta Facondini, Francesco Nucci and Andrea Peru (2013), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ήταν σε θέση να ολοκληρώσουν το ερωτηματολόγιο, παρουσίασαν χαμηλότερη αίσθηση του ανήκειν, υποδεικνύοντας έτσι ότι η ετικέτα του «αποδεκτός» δεν εγγυάται ότι ένας μαθητής αισθάνεται να είναι μέρος μιας ομάδας. Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την ότι ακόμη και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι πλήρως ενταγμένοι σε κανονικά σχολεία αγωνίζονται να αποκτήσουν μια καλή κοινωνική θέση ανάμεσα στην ομάδα.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν όμως και αντίθετα αποτελέσματα, με τις διαπιστώσεις που παρέχονται από την έρευνα των Frederickson et al., (2007), στην οποία δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά στην αίσθηση του ανήκειν ανάμεσα στους φοιτητές, παρά τη διαφορά της απόδοσης. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από την εξέταση των πολιτισμικά προκατειλημμένων συνηθειών κατά την εργασία στην Αγγλία εναντίον του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος (Lucia Donata Nepi, Roberta Facondini, Francesco Nucci and Andrea Peru, 2013).

Η ύπαρξη μιας κοινωνικής σχέσης μεταξύ δύο ανθρώπων δεν φτάνει, πάντα πρέπει να υπάρχει η κατανόηση αυτής και η αλληλοαποδοχή. Η κατανόηση της αποδοχής των κοινωνικών σχέσεων έχει να κάνει με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η οποία τις περισσότερες φορές επηρεάζεται από το γύρω κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βλέπουν τον εαυτό τους, όπως ακριβώς τον ορίζουν οι άλλοι. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεχώς προσπαθούν να διεκδικήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση στην ενίοτε κοινωνική ομάδα.

3.4 Η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές σχέσεις και φιλίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι κοινωνικές σχέσεις είναι μια διμερής έννοια, η οποία πιο συχνά περιγράφεται ως η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η δημιουργία αμοιβαίας φιλίας (Bukowski et al., 1996). Για να διευκρινιστούν όμως οι κοινωνικές σχέσεις, οι αναλύσεις των ερευνών θα πρέπει να περιλαμβάνουν και τις σχέσεις στο κοινωνικό δίκτυο (Cairns et al., 1995).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις παρουσιάζουν τις σχέσεις αυτές ως στατικές καταστάσεις. Ωστόσο, για να κατανοήσουν την εμπειρία των κοινωνικών σχέσεων, θα πρέπει η σχέση αυτή να θεωρείται η χρονική πτυχή του κοινωνικού δικτύου ενός μαθητή (Parker and Seal, 1996).

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν δυσκολία στην οικοδόμηση σχέσεων με τους συμμαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (Frostada, Egil Mjaavatna and Sip Jan Pijl, 2011). Συγκεκριμένα η έρευνα των McPherson, Smith-Lovin & Cook (2001), που βασίστηκε πάνω στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, δείχνει ότι οι μαθητές, στηρίζουν τις επιλογές τους σε διαφορετικές πτυχές, αλλά κυρίως στην ηλικία, το φύλο, το είδος αναπηρίας αλλά και το σχολείο. Παρόμοια ευρήματα είχαν και άλλες έρευνες (Altermatt & Pomerantz, 2003 . Lubbers, 2004 . McPherson et al., 2001).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με κινητικές δυσλειτουργίες ή με διανοητικά προβλήματα έχουν λιγότερα προβλήματα στην επαφή τους με τους συνομηλίκους από ό, τι, για παράδειγμα, οι μαθητές με συμπεριφοράς ή μαθητές με αυτισμό (Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007 . Mand, 2007 . Monchy et al., 2004 . Scheepstra et al., 1999).

Η φιλία, από την άλλη πλευρά, είναι μια έννοια και μας λέει για την αμοιβαία συμπάθεια μεταξύ των μαθητών (Bukowski et al., 1996). Τα παιδιά όλων των ηλικιών έχουν στενές σχέσεις με την άμεση οικογένειά τους, αλλά στην πρώιμη εφηβεία έχουν ανάγκη να συναναστρέφονται με συνομηλίκους ως πηγές συναισθηματικής υποστήριξης (Maneiich, 2008). Η σημασία της φιλίας μεταξύ των εφήβων κατά την ανάπτυξη και την ψυχολογική τους προσαρμογή είναι καθιερωμένο στοιχείο σε κάθε έρευνα.

Οι Bukowski et al. (1996), υποδηλώνουν ότι η επίδραση της αποδοχής από ομότιμους για την προσαρμογή υπό τη μεσολάβηση της φιλίας, είναι έμμεση, αντί να είναι άμεση (Nangle et al., 2003). Η έρευνα αυτή προσπάθησε να ταυτοποιήσει τη σταθερότητα της φιλίας που συχνά είναι σπάνια, και τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ασαφή (Ellis and Zarbatany 2007). Ο Bowker (2004) διαπίστωσε ότι η σταθερότητα της φιλίας ήταν άσχετη με την ποιότητά της, ενώ οι Schneider et al. (1997) βρήκαν ότι αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται.

Είναι προφανές λοιπόν ότι φαίνεται να υπάρχει σύγχυση στον τομέα της έρευνας, σχετικά με τη σχέση μεταξύ ομότιμων, την αποδοχή και τον σχηματισμό φιλίας (Bukowski et al., 1996 . Parker and Asher, 1993). Σε πολλές έρευνες η σχέση μεταξύ ομότιμων και η σταθερότητα στη φιλία τους αμφισβητείται. Σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά που γίνονταν αποδεκτά είχαν περισσότερους φίλους, αλλά αυτό δεν προέβλεπε τη σταθερότητα της φιλίας (Parker and Seal, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που αποδεδειγμένα έχουν φιλίες δείχνουν καλύτερα ακαδημαϊκά επίτευγμα, έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα της μοναξιάς και της εσωτερίκευσης. Δεν έχουν συχνά προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα έχουν μια πιο

θετική αυτοαντίληψη από τους μαθητές χωρίς φίλους (Erath, Flanagan, & Bierman, 2008 . Parker & Asher, 1993 . Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008).

Επιπλέον σε αναλύσεις που έγιναν, δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλής, έχουν λιγότερες φίλιες και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας ομάδας. Σε σύγκριση δηλαδή με τους συνομηλίκους τους, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης. Οι μαθητές ως αποδεκτά μέλη μιας ομάδας, μπορεί να έχουν τουλάχιστον μία φίλια και να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα σε δραστηριότητες όλης της ομάδας. (Gest, Graham-Burmann & Hartup, 2001).

Για παράδειγμα σε έρευνα των Pijl, Frostad and Flem (2008) βρέθηκε ότι το 25% των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν έγινε δεκτό, δεν είχε φίλους και δεν συμμετείχε σε καμία ομάδα στην τάξη, ενώ μόνο το 8% των τυπικών τους συνομηλίκους τους είχαν παρόμοιες εμπειρίες.

Η φίλια είναι μια σημαντική πηγή της συντροφικότητας και της συναισθηματικής στήριξης, αλλά η αποδοχή από ομότιμους είναι αυτή που δίνει την πρόσβαση στην ευκαιρία δημιουργίας μια φίλιας. Τα ακριβώς αντίθετα συναισθήματα ανήκουν στη μοναξιά. Παρόλα αυτά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει τουλάχιστον ένα φίλο στην τάξη και το γεγονός αυτό μπορεί να μειώσει τις αρνητικές επιδράσεις στην κοινωνική του ζωή (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990).

Πολλές φορές υπάρχει και το «δίλημμα» μεταξύ του να είσαι δημοφιλής και να έχεις δημοτικότητα με το να έχεις ποιοτικούς φίλους (Parker & Asher, 1993). Τα περισσότερο δημοφιλή παιδιά κάνουν λόγω για πολλούς φίλους. Όμως, περίπου τα μισά από τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά αναφέρουν επίσης ότι έχουν έναν ή δύο φίλους (Ladd 1990 . Schaffer, 1996).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι έχουν ένα πιο θετική άποψη για τις σχέσεις με την ομάδα και τον αριθμό των μαθητών που διατηρούν φιλίες με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υπερεκτιμούν την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αγνοώντας τα κοινωνικά προβλήματα του σχολείου. Είναι, επομένως, σημαντικό να συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες των μαθητών στην τάξη (Monchy et al., 2004 . Scheepstra et al., 1999).

Η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και η δημιουργία φιλίας υποβοηθούν τα παιδιά όχι μόνο στην αυτοεκτίμηση του εαυτού τους (αίσθηση του ανήκειν) αλλά και στην απόδοσή τους στο σχολείο (σχολική επίδοση). Έπειτα από μελέτη ερευνών, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνήθως δεν έχουν φίλους στο σχολείο, αλλά όταν έχουν δεν είναι περισσότεροι από ένας, σε αντίθεση, με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι οποίοι βρέθηκαν να έχουν περισσότερους φίλους και να θεωρούνται δημοφιλείς. Όμως, πέρα από την ποσότητα της φιλίας, σημαντικό ρόλο κατέχει και η ποιότητα αυτής. Δεν έχει τόση σημασία η ύπαρξη πολλών φίλων, αλλά το αν αυτοί οι φίλοι ανταποκρίνονται σε αυτό που ζητά κάθε φορά το κάθε παιδί.

3.5 Ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός

Η Δημουλά (2002) αναφέρει:

«Κοινωνικός αποκλεισμός», ορίζεται η ιδιόμορφη διεργασία περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων και ατόμων, που συμβαίνει επειδή καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής η πρόσβασή τους στα κοινωνικά και δημόσια αγαθά. Ο ορισμός αυτός έχει το προτέρημα, να αποσυνδέει τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις μορφές της φτώχειας και να είναι συγχρόνως χρηστικός για να αποδώσει την εικόνα του φαινομένου του αποκλεισμού (ως κατάσταση και ως διενέργειας) στην κοινωνία. (σ.24)

Στην κοινωνία αναπτύσσονται μηχανισμοί αποκλεισμού απομόνωσης που προκύπτουν από στάσεις και κουλτούρες, σύμφωνα με τις οποίες μια κοινωνική ομάδα ανθρώπων εντάσσονται στη θέση του ξένου - του περιθωριακού. Η αναπηρία ως μια κατάσταση που δεν ανταποκρίνεται στα ισχύοντα πρότυπα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα - ως απόκλιση (Πάκος, 2000).

Έννοιες που συνδέονται πολύ στενά με τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός» και έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από πολλούς επιστήμονες για να δείξουν την πραγματική διάσταση του προβλήματος και την στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες είναι αυτές όπως: της προκατάληψης, του ρατσισμού, των κοινωνικών στερεοτύπων, του στίγματος, της περιθωριοποίησης (Sillamy, 1983).

Η προκατάληψη αναφέρεται στις αρνητικές στάσεις μας, σε περίπτωση που ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά ενός στερεοτύπου έχει αρνητική φόρτιση, ενώ η διάκριση περιγράφει τις αρνητικές ενέργειες μας προς την ομάδα που είναι το αντικείμενο της προκατάληψης μας. Με την ίδια σημασία οι ψυχολόγοι και οι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο, όταν συνήθως αναφέρονται στην αρνητική ή

εχθρική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας εναντίον μιας άλλης ομάδας που δεν ανήκει στο σύνολο. Μια από τις αιτίες δημιουργίας προκαταλήψεων και επομένως των στερεοτύπων προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων οφείλονται πολλές φορές στην κοινωνική μάθηση, όπου μέσα από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες στάσεις, προσδοκίες, προκαταλήψεις, στερεότυπα (Σιδέρη - Ζώνιου, 2000).

Η μεγαλύτερη δυσκολία ενός ατόμου με αναπηρία στην αλληλεπίδραση του με έναν τυπικά αναπτυσσόμενο άτομο, βρίσκεται στην εξαρτημένη επίδραση ενός στίγματος στην αρχή της αλληλεπίδρασης (Goffman, 1965).

Παρομοίως, ο ρατσισμός είναι η εναντίωση προς κάθε είδους και μορφής ιδιαιτερότητας. Δίνει έμφαση στις διαφορές και παραβλέπει την ομοιότητα. Αξιολογεί και διακρίνει τους ανθρώπους με βάση το «δικό μας» σε αντιδιαστολή με το «άλλο». «Άλλο» δε, θεωρεί ο ρατσισμός όποιον αποκλίνει από την δεδομένη ταυτότητα, την κατεστημένη πλειονότητα, την κρατούσα κανονικότητα, δηλαδή όποιον είναι διαφορετικός και αποτελεί «μειονότητα» (Κουρουμπλής, 2000).

Η αιτία του ρατσισμού αποδίδεται στην υπαρκτή ή στην υποτιθέμενη διαφορετικότητα ενός ατόμου, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται αρνητικά ως κατώτερη. Πολλές φορές αυτή η στάση διαμορφώνει για τον θύτη μια στάση υπεροχής του ισχυρού προς τον αδύνατο (Κουρουμπλής, 2000).

Τέλος, κοινωνικό στερεότυπο είναι ένας άκαμπος τρόπος αντίληψης σχετικά με ένα άτομο, που δε βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/ της, αλλά στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην ομάδα ή την τάξη στην οποία ανήκει το άτομο. Από ότι φαίνεται τα στερεότυπα σηματοδοτούν μια ανθρώπινη κοινότητα που σχηματίζει κάποιες συγκεκριμένες προσδοκίες από πληροφορίες τις οποίες χαρακτηρίζει ένας μέτριος έως υψηλός βαθμός μη αξιοπιστίας. Τα στερεότυπα

είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης, μιας λειτουργίας χρήσιμης και σημαντικής, που βοηθάει τον άνθρωπο να προβλέπει και να σχηματίζει κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ενός ατόμου που ανήκει σε μια ομάδα ή κατηγορία (Σιδέρη - Ζώνου, 2000).

3.6 Ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αυτή η ψυχολογική διαδικασία είναι η απαρχή ενός φαύλου κύκλου διακρίσεων. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι κοινωνικές κατασκευές για τα χαρακτηριστικά που φέρει ένα άτομο ή μια ομάδα δεν επιτρέπει και πολλές φορές απαγορεύει στα άτομα αυτά να διατηρήσουν την θέση τους στη συλλογική ζωή με αποτέλεσμα να επιφέρει ψυχολογικές συνέπειες. Έτσι οι ψυχοκοινωνικές μειονεξίες και το διαταγμένο συναίσθημα είναι καταστάσεις πολύ συνηθισμένες δημιουργώντας αισθήματα:

- ❖ Άγχους και φόβου: κυρίαρχο συναίσθημα των ατόμων με αναπηρίες είναι το άγχος , συνέπεια της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας. Η καθήλωση σ' αυτό το στάδιο γίνεται αιτία θυμού, οργής, επιθετικότητας αλλά και κατάθλιψης.
- ❖ Ματαιίωση: η ματαιίωση είναι επίσης πολύ συνηθισμένη στα άτομα που επιδέχονται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μπροστά τους ορθώνεται η αδυναμία να κάνουν όνειρα, να έχουν προσδοκίες και να νοηματοδοτούν την ζωή τους. Το αίσθημα της ματαιίωσης που νιώθουν φτάνει πολλές φορές σε απελπισία και απόγνωση, μειώνοντας την αυτοπεποίθηση τους και την αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να οδηγεί σε απαγόρευση πραγμάτωσης κινήτρων, στόχων και αυτοπραγμάτωσης των ατόμων.
- ❖ Ενοχή και ντροπή: πολλά άτομα με αναπηρίες βιώνουν συναισθήματα ενοχής, επειδή δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στην οικογένεια τους και στο περιβάλλον τους την δυνατότητα μιας ποιοτικής ζωής.

- ❖ Απομόνωση, αποξένωση: η αρνητική θέση με αισθήματα οίκτου του ευρύτερου πληθυσμού για την ασθένεια και την αναπηρία, οδηγεί τα άτομα με αναπηρία στην μοναξιά και την απομόνωση. Συνήθως αναπτύσσουν στρατηγικές άμυνας, με κύριο χαρακτηριστικό την αυτοαπομόνωση και τον αυτοαποκλεισμό, προκειμένου να αποφύγουν τον φόβο της απόρριψης (Εισηγήση σε συνέδριο, Μαρία Λασσιθιωτάκη, συνέδριο της Ένωσης Διοικητικών Δικαστών και του Κέντρου Επιμόρφωσης Δημόσιας Διοίκησης (2005), ανακτήθηκε 9/5/2015).

Ο Siller (1976) επισημαίνει ότι οι αντιδράσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία είναι περίπλοκες. Η ηλικία, το φύλο, και άλλες ιδιαιτερότητες φαίνεται να είναι καθοριστικοί παράγοντες για τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις για τους ανθρώπους με αναπηρία αναπτύσσονται και διαμορφώνονται. Η γνώση και κατανόηση της αναπηρίας από τα παιδιά αυξάνεται με την ηλικία. Η προσωπική επαφή με το άτομο με αναπηρία που μπορεί περιστασιακά είτε να βελτιωθεί είτε να χειροτερέψει τις απόψεις, εξαρτάται από την ποιότητα των προηγούμενων αλληλεπιδράσεων (Cioe- Pennington, 1976).

Πολλές φορές η απομόνωση και η απόρριψη από τους συνομηλικούς στο σχολείο, εξαφανίζει την αίσθηση του «ανήκειν» και παρεμποδίζει την πρόσβαση σε κοινωνικές εμπειρίες και τα κίνητρα για καλύτερη τη σχολική επίδοση (Asher & Coie, 1990).

Τέλος, η απόρριψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους απειλεί άμεσα την έννοια της ένταξης. Οι γονείς όλο και πιο συχνά δηλώνουν ότι αναμένουν η ένταξη να οδηγήσει κυρίως σε ευκαιρίες για επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς, για να μάθουν να χειρίζονται κοινωνικές καταστάσεις και να κάνουν φίλους (Scheepstra et al., 1999 . Sloper & Tyler, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

«Ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης και η συνεργατική διδασκαλία»

4.1 Ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ένταξης

Η λειτουργία του τμήματος ένταξης, όπου αποτελεί την κυριότερη μορφή ένταξης στην Ελλάδα, έχει ως βασικό στόχο την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Στα τμήματα ένταξης παρέχεται εξατομικευμένη ή ομαδική διδασκαλία ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, βάση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ειδική εκπαίδευση μέσα από την ένταξη σε κανονικά σχολεία προωθώντας έτσι την εκπαιδευτική πολιτική που υποστήριζε την καλλιέργεια ενός κλίματος κοινωνικής αλληλοαποδοχής και ενεργούς συμμετοχής (Στασινός, 1991).

Μέσα στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ένταξης πρέπει να αναδειχθεί το λεγόμενο Σχολείο για Όλους, αφανίζοντας τον εξειδικευμένο τομέα της τότε ειδικής αγωγής. Το Σχολείο για Όλους αποτελεί εκπαιδευτικό θεσμό και επιδιώκει τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα των ιδιομορφιών και των ατομικών αναγκών τους. Η ουσιαστική βοήθεια επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Η από κοινού μάθηση αναπήρων και μη απαιτεί εσωτερικές μεταρρυθμίσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Ζώνιου Σιδέρη, 1998).

Ο παιδαγωγός πρέπει να διαθέτει γνώσεις και προσόντα που θα χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να πλαισιώνει τον εκπαιδευτικό της

«γενικής» τάξης, να συνεργάζεται με το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και τους γονείς, να παρέχει βοήθεια σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε αυτούς με ειδικές ανάγκες, να συμβάλλει στην αλλαγή φιλοσοφίας των δασκάλων για την ένταξη, να εξετάζει κατά πόσο η γειτονιά στην οποία ανήκει το σχολείο είναι έτοιμη να αγκαλιάσει την προσπάθεια σχολικής ένταξης, να υποστηρίζει ψυχοπαιδαγωγικά κάθε μαθητή (Μπούτσκου, 2009).

Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και την επικοινωνία με την οικογένειά του μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, να τους στηρίξει ψυχολογικά και να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια. Αυτό προϋποθέτει να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς. Από έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής βγαίνει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά του συμβούλου που είναι απαραίτητα για να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Αυτά είναι η ενσυναίσθηση- κατανόηση (μπαίνω στη θέση του άλλου και κατανοώ το πρόβλημα), ο σεβασμός, η άνευ όρων αποδοχή (ξεστασιά), η ειλικρίνεια, η γνησιότητα, η αυτοαποκάλυψη και η ευκρίνεια (Αποστολοπούλου, 2009).

Όμως το σύγχρονο σχολείο, καλυμμένο πίσω από την ισότητα που εγγυάται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές μεθόδους κοινές για όλους, αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η διδασκαλία ακολουθεί έναν διαχωρισμό σε γνωστικά αντικείμενα, των οποίων η επιλογή γίνεται σύμφωνα με ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ δίνεται αξία στη θεωρητική, αντικειμενική γνώση. Αλλά και ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης ακολουθεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο που δεν αφήνει περιθώριο πρωτοβουλιών των μαθητών και την

καλλιέργεια δεξιοτήτων πέρα από εκείνων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στις εξετάσεις (Carrington, 1999).

Ως δάσκαλοι της γενικής ή της ειδικής αγωγής δεν πρέπει να αναφερόμαστε μόνο στις γνωστικές δυνατότητες και τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά να αναζητούμε και να διαμορφώνουμε τις συνθήκες και την ετοιμότητα του σχολείου να τους εντάξει. Αντί να προβάλλουμε τις ψυχοσωματικές τους αδυναμίες και τις μαθησιακές τους ελλείψεις κατατάσσοντας τους «προβληματικούς», να προτάσσουμε τις ικανότητες των μαθητών μας και να σχεδιάζουμε κοινές παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης μαζί τους εγκαταλείποντας κάθε είδους προκατάληψης και αυταρχικής αντίληψης (Ευσταθίου, 2007).

Σήμερα η κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών δεν πρέπει να μεταδίδει την άποψη ή «τα καταφέρνει κάποιος εκ του φυσικού του να «διδάσκει», σαν ένα είδος φυσικού ταλέντου» ή «δεν τα καταφέρνει καθόλου». Μόνο οι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και διαρκώς αυτομορφούμενοι εκπαιδευτικοί, θα μπορούν να είναι «ανοιχτοί» σε παιδαγωγικούς νεωτερισμούς, επειδή μόνο αυτοί έχουν εμπιστοσύνη στη ευελιξία τους και στη ικανότητά τους για μάθηση.

Η ένταξη όλων των μαθητών αναφέρεται από τη μια στην επίγνωση ότι οι διαδικασίες επικοινωνίας είναι απαραίτητες και από την άλλη στο ότι συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της συνύπαρξης ανάπηρων παιδιών και μη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στις επιδιώξεις της ένταξης εντάσσεται η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και μέσω αυτής η κοινωνική τους ένταξη. Η διδασκαλία δεν είναι μια απλή εργασία, είναι εξελικτική βοήθεια ζωής (Τότολου, 2002).

4.2 Ο ορισμός συνεργατικής διδασκαλίας (collaborative teaching)

Η συνεργατική διδασκαλία ορίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με κύρια γνωρίσματα και χαρακτηριστικά τον διάλογο και τον από κοινού σχεδιασμό μεταξύ δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους του μαθητές (Hughes and Murawski, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στη συνεργατική διδασκαλία συνεργάζονται για να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες όχι μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε μαθητές που βιώνουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Σύμφωνα με τους Mastropieri and Scruggs (2006), στη συνεργατική διδασκαλία διδάσκουν ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης σε μια σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όπως υποστηρίζουν οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (κ.η.), η συνεργατική διδασκαλία αφορά την αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί, συνεργάζονται ανταλλάσσοντας διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών. Πολλές φορές, η συνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται για να εμπλουτίσει, να διευρύνει τις διδακτικές προσεγγίσεις και να μειώσει τον στιγματισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συνεργατική διδασκαλία δεν αναφέρεται στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο να καταφέρουν να παραμείνουν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, ούτε στην παρουσία των δύο εκπαιδευτικών. Αντίθετα, επικεντρώνεται στη διαδικασία εξέλιξης και

βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, παρέχοντας ταυτόχρονα ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Βλάχου και Ζώνιου Σιδέρη, κ.η.).

4.3 Τα βασικά μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας

Τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας δεν είναι στάσιμα, αλλά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης διαμορφώνονται ανάλογα με τη σχέση των δύο εκπαιδευτικών και το δυναμικό της τάξης (Fontana, 2005 . Mastropieri et al., 2005).

Τα βασικά μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας σύμφωνα με τους Friend and Cock (2007) (όπ. αναφ. στο Stroggilos and Tragoulia, 2013) είναι τα εξής:

❖ Υποστηρικτική διδασκαλία (One teaching and one assisting)

Σε αυτό το μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το σύνολο της τάξης και ο δεύτερος εκπαιδευτικός, που βρίσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα, βοηθάει/υποστηρίζει παράλληλα ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση της πορείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην κατανόηση του προγράμματος της σχολικής τάξης.

❖ Διδασκαλία σε σταθμούς (Station teaching)

Στο συγκεκριμένο μοντέλο τα παιδιά/μαθητές χωρίζονται σε δύο ή περισσότερες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα παρέχουν ατομική ή ομαδική υποστήριξη στα παιδιά της κάθε ομάδας. Ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού είναι συμπληρωματικός/αλληλοβοηθητικός.

❖ Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)

Στην παράλληλη διδασκαλία ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μάθησης χωρίζοντας όμως την τάξη σε δύο ή περισσότερες ομάδες, ακολουθώντας διαφορετικές προσεγγίσεις.

❖ Εναλλακτική ή Συμπληρωματική διδασκαλία (Alternative or Complementary teaching)

Σε αυτό το μοντέλο, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς έχει ενισχυτικό ρόλο, ενισχύει τη διδασκαλία που παρέχει ο άλλος εκπαιδευτικός. Ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια ομάδα μαθητών σε συγκεκριμένο χώρο μέσα στη σχολική τάξη για να επαναλάβει το περιεχόμενο διδασκαλίας που προηγήθηκε ή να προσφέρει επιπλέον ασκήσεις εμπέδωσης και κατανόησης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο/στη μαθησιακή περιοχή που στόχευε η διδασκαλία.

❖ Ομαδική διδασκαλία (Team teaching)

Στην ομαδική διδασκαλία και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι από κοινού για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, για την επιλογή των μέσων διδασκαλίας και του εποπτικού υλικού που θα χρησιμοποιήσουν και για την αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Γενικότερα, είναι αρμόδιοι και υπεύθυνοι για όλη την τάξη, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, προσφέροντας βοήθεια σε αυτούς που την έχουν ανάγκη. Στο μοντέλο αυτό οι ρόλοι και των δύο εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί και ισότιμοι.

Τα μοντέλα αυτά της συνεργατικής διδασκαλίας ποικίλουν ως προς τον βαθμό δυσκολίας, την ένταση, το είδος συνεργασίας, τις απαιτούμενες οργανωτικές διευθετήσεις και τους τρόπους οργάνωσης της τάξης (Βλάχου-Ζώνιου Σιδέρη, κ.η.).

4.4 Η αναγκαιότητα και οι δυσκολίες συνεργασιακής σχέσης

Από τη δεκαετία του 1970, κατατέθηκαν προτάσεις που αφορούσαν την ενταξιακή εκπαίδευση. Παρόλο που οι προτάσεις αυτές ήταν ιδιαίτερα καινοτόμες και μεταρρυθμιστικές, άφηναν ακάλυπτο ένα κενό, μια πτυχή που αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ του γενικού δασκάλου της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού. Το κενό αυτό καλύφθηκε σε βιβλιογραφία 10 χρόνια αργότερα από τους Γερμανούς (Muth, 1982).

Η συνεργασία των δύο δασκάλων είναι μια πολύπλοκη εργασία στην ενταξιακή εκπαίδευση. Ο γενικός παιδαγωγός χρειάζεται την υποστήριξη και τις εξειδικευμένες γνώσεις του ειδικού παιδαγωγού, ώστε να καλύψει τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική διδασκαλία (*collaboration, integrative cooperation*) περιγράφεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως «μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία, οι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται με ενεργό και συντονισμένο τρόπο για να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών. Στη συνεργατική διδασκαλία οι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί είναι ταυτόχρονα παρόντες στην τάξη, έχοντας κοινές ευθύνες για τη διδασκαλία. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της συνεργατικής διδασκαλίας, είναι ότι η συνεργασία με τη γενική εκπαίδευση και τους δασκάλους ειδικής αγωγής είναι άμεση (Bauwens, Hourcade, and Friend, 1989).

Οι δάσκαλοι θα συνεργαστούν ως ίσοι εταίροι και θα συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές του σχεδιασμού, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης, καθώς και τη διαχείριση της τάξης και τη συμπεριφορά. Ο Crutchfield (*in press*) με λίγα λόγια λέει ότι το κλειδί για την συνεργασία είναι ο κοινός σχεδιασμός. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν το σύνολο

του προγράμματος σπουδών ώστε να μπορούν να διατρέχουν μπρος-πίσω στο διδακτικό έργο για να αλληλοϋποστηρίζονται οι άλλες προσπάθειες. Αν δεν γνωρίζεις το πρόγραμμα σπουδών δεν είσαι συν-δάσκαλος, είσαι απλά ένας βοηθός.

Κατά την ανάπτυξη και την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, οι δάσκαλοι νιώθουν ότι είναι υπεύθυνοι για την αλλαγή αυτή και ότι η επιτυχία της ή αποτυχία με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν φόβους και άγχη που σχετίζονται με την αλλαγή αυτή (Bauwens & Hourcade, 1995).

Σε ένα συνεργατικό μοντέλο τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης όσο και οι ειδικής εκπαίδευσης φέρουν τις δεξιότητές τους, την κατάρτιση, καθώς και τις προοπτικές τους. Τυπικά, η πρωταρχική ευθύνη της γενικής εκπαίδευσης είναι να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους για να καθοδηγήσουν τους σπουδαστές σε προγράμματα σπουδών που υπαγορεύονται από το σχολικό σύστημα. Από την άλλη, ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι η παροχή οδηγιών σχετικά με την προσαρμογή και την ανάπτυξη υλικών για να ταιριάζει με τα μαθησιακά στυλ, τις δυνάμεις και τις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή τους (Dieker & Barnett, 1996).

Ένα σημαντικό ζήτημα στη συνεργατική διδασκαλία είναι η οργάνωση. Σύμφωνα με μελέτες ο ταυτόχρονος σχεδιασμός πρέπει να πραγματοποιείται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα . Ο σχεδιασμός πρέπει να είναι συνεχής για να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν την πρόοδο, να αξιολογήσουν τους μαθητές και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, είτε στην πειθαρχία είτε στη μάθηση (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). Σύμφωνα με τους Walther-Thomas et al. (1996) διαπιστώθηκαν πέντε θέματα σχεδιασμού με δασκάλους, οι οποίοι θεωρούσαν τους εαυτούς τους να είναι αποτελεσματικοί σχεδιαστές συνεργασίας:

εμπιστοσύνη στις ικανότητες του συνεταιίρου
σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης τόσο για τους
εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές που απαιτούν την
ενεργό συμμετοχή
δημιουργία της μάθησης και διδασκαλίας κατάλληλη για το
περιβάλλον του κάθε ατόμου
ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διαχείρισης της ρουτίνας
για να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός
αύξηση της παραγωγικότητας, της δημιουργικότητας και της
συνεργασίας με την πάροδο του χρόνου. Ο χρόνος που
απαιτείται για το σχεδιασμό μπορεί να μην μειώνεται κατά τη
διάρκεια του έτους, αλλά η ποιότητα της διδασκαλίας
συνεχίζει να βελτιώνεται.

Ιδιαίτερα στις τάξεις ένταξης, ο ειδικός παιδαγωγός και ο
γενικός εκπαιδευτικός οφείλουν να συνεργάζονται
συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλον. Αναγνωρίζοντας ο
κάθενας την προσωπικότητα και την αξία του άλλου,
αποδεχόμενοι ότι οι αρμοδιότητές τους και οι ευθύνες τους
για όλους τους μαθητές είναι κοινές, επιδιώκοντας κοινούς
στόχους αναγνωρίζονται από τους μαθητές τους ως «οι δύο
εκπαιδευτικοί της μιας τάξης» (Μπούτσκου, 2009).

«Το πιο σημαντικό, είναι ότι όλοι οι μαθητές κερδίζουν με
την υπό αμφισβητήσιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών που
πιστεύουν ότι είναι υπεύθυνοι για όλα τα παιδιά στην τάξη»
(Angle, 1996, σ.10).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

«Η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς την ένταξη»

5.1 Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς στην ένταξη

Μελετώντας τη γενική στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη, εξετάζεται και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί οραματίζονται την πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι δάσκαλοι που τάσσονται υπέρ της πλήρους ένταξης ονομάζονται «μεταρρυθμιστές», αυτοί που υποστηρίζουν τη μερική ένταξη ονομάζονται «μετριοπαθείς μεταρρυθμιστές και τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να υπερασπίζονται την άποψη περί εκπαίδευσεως σε ειδικά σχολεία ονομάζονται «παραδοσιακοί» (Krawitz, Theis-Scholz, Thuemmel, 1996).

Ο δάσκαλος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή αποτυχία της ένταξης. Οι αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να επιτευχθεί η ένταξη δεν αφορούν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και την προώθηση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Watkins, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Ζώνιου- Σιδέρη και Βλάχου (2006), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις όσον αφορά τη ένταξη γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη ένταξη ως μέσο βελτίωσης του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα και ως μέσο στιγματισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιστεύουν ότι η ένταξη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις αναπηρίας, πως θα επηρεάσει

αρνητικά τον προγραμματισμό του σχολείου και τις επιδόσεις των μαθητών αλλά τονίζουν ότι η ένταξη μπορεί όντως να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Τέλος, σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι υπεύθυνοι για τις εφαρμοσμένες πρακτικές του σχολείου και πως το ειδικό σχολείο αποτελεί ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον για τα παιδιά.

Σε έρευνες που έγιναν στο διάστημα 1958-1995, όπου εμφανίζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη και κατ' επέκταση τη ένταξη, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρά τις διαφοροποιήσεις στη μεθοδολογία, το δείγμα, την περιοχή και τη χρονική στιγμή η στάση των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε θετική. Οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές της ένταξης για να εντάξουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, ενώ έκριναν ότι η ύπαρξη των παιδιών με αναπηρία δεν θα παρενοχλούσε την εξέλιξη της διδασκαλίας (Scruggs and Mastropieri, 2004).

Θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, έδειξε και η έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2002). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η πολιτική αυτή υπεράσπιζε το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παραμένουν στο σχολείο με τους φίλους τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι δάσκαλοι, αν και αξιολογούσαν τις πρακτικές τους ως αποτελεσματικές, επιδίωκαν επιπλέον επιμόρφωση.

5.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη

Μέσα από ανασκοπήσεις ερευνών (1984-2000), προσδιορίστηκαν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες είναι και το είδος αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές, η βαθμίδα και η θέση εκπαίδευσης, η προηγούμενη εμπειρία και επαφή και η επιμόρφωση (Avramidis and Norwich, 2002).

4.6.1 Εκπαιδευτική πολιτική

Ο λόγος για την παροχή «ίσων δικαιωμάτων» εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, για «Ένα Σχολείο για Όλους», για «ένταξη», «για ένταξη» δεν είναι τίποτα μπροστά στην απραξία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν προβαίνει στη καταγραφή νόμων περί ένταξης παιδιών τυπικά αναπτυσσόμενων με παιδιά με ειδικές ανάγκες, η νοοτροπία και η στάση των εκπαιδευτικών δεν θα είναι θετική. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Bowman (1986), όπου εκπαιδευτικοί από χώρες που δεν νομοθετήθηκε η ένταξη, ήταν ενάντια της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Πολλές φορές όμως, δεν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης, με αποτέλεσμα να γίνεται πρόχειρα, βιαστικά και με κακή οργάνωση. Όταν η εφαρμογή της λοιπόν είναι τέτοια, τότε δημιουργείται όλο αυτό το αρνητικό κλίμα. Έτσι δικαιολογείται και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τη ένταξη και την ένταξη (Bacon & Schulz 1991 . Berryman 1989).

Όσον αφορά την Ελλάδα, τα προβλήματα επικεντρώνονται στην ανεπαρκή υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας, στον

λιγοστό χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη στάση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, στο ελάχιστο ή καθόλου προσωπικό που υποστηρικτικά βοηθά τους εκπαιδευτικούς και στον μεγάλο αριθμό παιδιών που έχει ο κάθε δάσκαλος. Όλα αυτά έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους απέναντι στη εκπαίδευση γενικότερα (Avramidis & Kalyvas, 2007).

4.6.2 Φύση και μορφή αναπηρίας

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναπηρία με βάση δύο χαρακτηριστικά, τη μορφή αναπηρίας και τη σοβαρότητά της. Σύμφωνα με τους ερευνητές, Avramidis and Norwich (2002), οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τρεις μεγάλες κατηγορίες αναπηρίας:

κινητικές και αισθητηριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
γνωστικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
προβλήματα συμπεριφοράς/συναισθηματικά προβλήματα

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η φύση της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η αναπηρία αφορά αποκλειστικά το άτομο και αποτελεί ένα ζήτημα που πρέπει να επιλύσουν μόνοι τους παρουσίασαν λιγότερο αποτελεσματική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ από την άλλη, οι δάσκαλοι που θεωρούν την αναπηρία ως περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον, είχαν μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Janney et al., 1995).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Lifshitz et al. (2004), η σοβαρότητα της αναπηρίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορεί να μην επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006), οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν

ευκολότερη την ένταξη και τη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα όρασης και κινητικές αναπηρίας, σε σύγκριση με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αφορούσαν την ακοή ή τη νοητική καθυστέρηση. Σε έρευνα του Αβραμίδη και της Καλύβα (2007), οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο γενικό σχολείο μπορούν να φοιτούν μόνο παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δάσκαλοι τόνισαν ότι νιώθουν ανεπαρκείς για να διδάξουν παιδιά με εγκεφαλική βλάβη, αυτισμό και αισθητηριακές διαταραχές.

4.6.3 Εκπαιδευτική εμπειρία

Σύμφωνα με την έρευνα των Wilkins and Nietfeld (2004), οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη και τη ένταξη. Να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους σε όλα τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (Koutrouba et al., 2008). Σε παρόμοια έρευνα μεταξύ Ελλάδας και Κύπρου, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δουλέψει στο γενικό σχολείο, είχαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη και τη ένταξη (Batsiou et al., 2008).

Ωστόσο, επιπλέον έρευνες, απέδειξαν αρνητικά αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία λιγότερο από 6 χρόνια, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είχαν πιο θετική στάση στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία, σε αντίθεση με δασκάλους που δούλευαν μέχρι και για 11 χρόνια (Forlin, 1995). Σε ανάλογη έρευνα των Center and Ward (1987), προκύπτει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί κρατούσαν θετική στάση απέναντι στη ένταξη, σε σύγκριση με τους παλαιότερους που ήταν αρνητικοί.

Τέλος, σε έρευνα που συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σημειώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία δεν κατείχε κανένα ρόλο στη στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη και τη ένταξη (Αβραμίδης και συνεργάτες, 2000).

4.6.4 Υπάρχουσα προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τους Kalyva et al. 2007, Leatherman and Niemeyer 2005, Van-Reusen et al., 2000, Αβραμίδης και συνεργάτες (2000) οι εκπαιδευτικοί που είχαν έστω και μικρή εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έδειξαν μια πολύ θετική στάση για την ένταξη των παιδιών αυτών στα πλαίσια του γενικού σχολείου και πέρα από αυτό είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους.

Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) και της Koutrouba et al. (2008) όπου οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες, δυσκολεύονταν ή διάλεξαν απρόθυμα μια τάξη με παιδιά με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία που λειτουργούσαν τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση από αυτούς που δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία. Η στάση τους αυτή επηρεάζονταν και από τη γενικότερη άποψη για τη ένταξη και την ισότητα και παροχή δικαιωμάτων για όλα τα παιδιά (Avramidis & Kalyvas, 2007).

Αρνητικά ευρήματα είχαμε από την έρευνα των Stephens and Brawn (1980), όπου φάνηκε ότι η εμπειρία στη ένταξη δεν προϋπέθετε πάντα τη θετική στάση, αφού όσοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία για ένταξη, δεν είχαν

την «απαραίτητη» εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Forlin (2001), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την ένταξη πολύ αγχωτικές διαδικασίες και μεγάλα μερίδια ευθύνης.

4.6.5 Εκπαιδευτική βαθμίδα

Από ανασκόπηση ερευνών διαφάνηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο για τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη και τη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Clough and Lindsay (1991), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας ήταν οι πρώτοι εκπαιδευτικοί που έδειξαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αντίστοιχα και σε έρευνα του Leyser et al. (1994), όπου ερεύνησαν έξι χώρες, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους δασκάλους του δημοτικού και του νηπιαγωγείου.

Η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006), σε 641 εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε επαρχία και σε αστικά κέντρα, έδειξαν ότι υπήρχε συσχέτιση μεταξύ τη στάσης που είχαν για τη ένταξη και της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Οι καθηγητές είχαν θετικότερη στάση για την ένταξη παιδιών με αναπηρία, παρά οι δάσκαλοι δημοτικού και νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, αυτή η προτίμηση έχει ως αιτία την πεποίθηση ότι η ένταξη δεν θα ωφελήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου, 2007).

Τέλος, η έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000), αποδεικνύει ξανά ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα όπως και η εμπειρία δεν έχει καμία συσχέτιση με τη στάση των

εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.6.6 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αδυνατούν να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις σε μία τάξη και σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας (Bender et al., 1995). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μόρφωσή τους, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση που επικρατεί απέναντι στην ένταξη και τη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη (Hsien, 2007). Η επιπλέον μόρφωση (επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαία όχι μόνο γιατί μαθαίνουν και αποκτούν νέες δεξιότητες αλλά και γιατί αναπτύσσουν εκπαιδευτικές πρακτικές χρήσιμες για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε παιδιού (Ainscow, 1997).

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής βρέθηκε να μειώνει το άγχος, να αυξάνει την αυτοπεποίθηση των δασκάλων και να δημιουργεί μια θετική στάση για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Antramidis et al., 2000). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνες των Beh-Rajoo (1992) και Shimman (1990). Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαιδευτεί για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέπτυξαν θετικότερα συναισθήματα όχι μόνο για την ένταξη αλλά και για τα παιδιά γενικότερα, από ό, τι οι εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της Ελλάδας, έρευνες αποδεικνύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία. Πιστεύουν ότι ακόμα η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου είναι ένα πάρα πολύ ισχυρό κίνητρο για

την επιμόρφωση (Κουτρούμπα και συνεργάτες, 2008). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτο εμπόδιο στην εφαρμογή της ένταξης και της ένταξης, την ελλιπή γνώση των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής (Avramidis & Kalyvas, 2007).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Dickens-Smith (1995), όπου ουσιαστικά μελέτησε τη στάση των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωση, «η επιμόρφωση είναι το κλειδί για τη ένταξη» (σ. 13). Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν θετικότερη στάση για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, με τα πιο έντονα παραδείγματα να βρίσκονται στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Βέβαια, υπάρχει μεγάλη διαφορά στην ποιότητα της επιμόρφωσης. Στην έρευνα των Avramidis and Kalyvas (2007), όπου μελετήθηκαν εκπαιδευτικοί με καμία γνώση για θέματα ειδικής αγωγής, με μερική γνώση και με (πλήρη) μεταπτυχιακούς τίτλους, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη ιδιοσυγκρασία τους και τις αντιλήψεις του για τη ένταξη και την ένταξη.

5.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των παιδιών ως προς την ένταξη

Η στάση των μαθητών (τυπικά αναπτυσσόμενων) για τη ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς είναι: η ηλικία, το φύλο, το είδος αναπηρίας, η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, η ύπαρξη κατάλληλων πλαισίων που επιδιώκουν την αλληλεπίδραση στα μαθήματα και η επαρκής ενημέρωση (Ferguson 1999 . Hindes & Mather 2007 . King et al. 1989).

Η στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των παιδιών για ένταξη και ένταξη. Όσο πιο θετική είναι η στάση απέναντι στους συνομήλικους, τόσο πιο θετικά «βλέπουν» και την ένταξη (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

4.7.1 Ηλικία

Σύμφωνα με έρευνες, όσο οι μαθητές πλησιάζουν την εφηβεία, τόσο πιο αρνητικό κλίμα δημιουργείται γύρω από τη ένταξη και την ένταξη (King et al., 1989). Αρνητική ήταν η στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία έναντι στην ένταξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολείο (Siperstein, 2007). Αρνητικά ευρήματα είχε και η έρευνα της Ferguson (1999), όπου μελέτησε τη ένταξη τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με κινητικές και νοητικές δυσκολίες.

Από την άλλη, έρευνες κατέδειξαν αντίθετα αποτελέσματα. Σε έρευνα του Fisher et al. (1998), μαθητές λυκείου έδειξαν θετική στάση για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό λύκειο. Σύμφωνα με την έρευνα των Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), διαπιστώθηκε πως όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά σε ηλικία τόσο πιο θετική

είναι και η στάση τους για ένταξη. Συγκεκριμένα, τα παιδιά λυκείου και γυμνασίου είχαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σύγκριση με τους φοιτητές.

Σε μία πιο ακόμη έρευνα, όπου οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίζονταν σε πέντε είδη (αισθητηριακές, κινητικές, διαταραχές λόγου, διαταραχές προσοχής, διαταραχές ψυχικές), οι φοιτητές εξέφραζαν αντιλήψεις, για ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. ψυχικές διαταραχές), όμοιες με αυτές των παιδιών δημοτικού και γυμνασίου (Hindes & Mather, 2007).

4.7.2 Υπάρχουσα προηγούμενη συνύπαρξη (εμπειρία) με παιδιά με ειδικές ανάγκες

Η κοινωνική επαφή και κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει θετικά τη στάση που δημιουργείται για την ένταξη. Σε έρευνα των Bunch and Valeo (2004), αποδείχθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις ένταξης, δεν ανέπτυξαν πολλές προβληματικές (επιθετικές) συμπεριφορές στα παιδιά με αναπηρία και είχαν δημιουργήσει φιλίες. Η υπάρχουσα προηγούμενη ένταξη, ανέπτυξε επίγνωση της διαφορετικότητας σε πολλά παιδιά, έχοντας έτσι θετικά αισθήματα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalyvas & Agaliotis, 2009).

Σε έρευνα του Fisher et al. (1998), οι μαθητές λυκείου που είχαν την εμπειρία της πλήρους ένταξης, σε ποσοστό 80%, είχαν αναπτύξει θετικότερη στάση για την ένταξη, απ' ότι οι μαθητές που απλά συνυπήρχαν σε ορισμένες δραστηριότητες και ώρες του προγράμματος (ποσοστό 59%). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Esposito and Reed, 1986).

Από την άλλη, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι δεν έχει σημασία η προηγούμενη εμπειρία, αλλά η ποιότητα της

επαφής που άφησε η προϋπάρχουσα εμπειρία (Ferguson, 1997). Στην έρευνά της, υπέθετε πως η συνύπαρξη προϋπέθεται και ανάπτυξη θετικής στάσης. Όμως, στα αποτελέσματά της, αυτό αναιρέθηκε, καθώς μαθητές που είχαν συμμετάσχει για 6 χρόνια σε προγράμματα ένταξης δεν έδειξαν διαφορά σε σχέση με μαθητές που είχαν ελάχιστη εμπειρία.

4.7.3 Φύλο

Σύμφωνα με την Ferguson (1999), η στάση των κοριτσιών διέφερε από αυτή των αγοριών. Συγκεκριμένα, το 50% των κοριτσιών έδειξε προθυμία απέναντι στη ένταξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το εμφανώς μικρότερο ποσοστό της τάξης του 29% των αγοριών έδειξε και αυτό τη δική του προθυμία. Ταυτόχρονα, το 44% των κοριτσιών δήλωσε ότι θα ωφεληθούν από τη ένταξη, ενώ μόνο το 20% των αγοριών απάντησε το ίδιο.

Σε έρευνα των Krajewski and Flaherty (2000), τα κορίτσια έδειξαν θετική στάση σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. κολύμβηση, πάρτι, φαγητό) μαζί με παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα αγόρια. Επιπλέον, όσον αφορά την επίδραση της ένταξης, τις δραστηριότητες χωρίς γνωστικό αντικείμενο, τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αλληλεπίδραση εκτός του σχολικού πλαισίου, τα κορίτσια κράτησαν θετικότερη στάση απ' ό,τι τα αγόρια (Siperstein et al., 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agran, M., Aper, S. & Wehmeyer, M. (2002). «Access to the General Curriculum for Students with Significant Disabilities: What it Means to Teachers», *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37(2), 123-133.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 265-279 New York: RoutledgeFalmer.
- Alper, S. (1995). *Inclusion – Are We Abandoning or Helping Students?* Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). How three prospective teachers constructed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 479-499.
- Anderson, L. (1998). Attitude Measurement. In: J. Kreeves (ed.): *Educational Research, Methodology and measurement an international Handbook*, Oxford, Pergamon Press, 421-430.
- Austin, V. -L. (2000). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22(4), 245-255.

- 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
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.673006> .
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Βλάχου, Α. (1999). «Εκπαίδευση για όλους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία ένταξης αναπήρων παιδιών στο γενικό σχολείο». Ο.Μ.Ε.Ρ.: 2 «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή». Με τη συνεργασία της ΔΟΕ. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. σελ. 19-28. Αθήνα.
- Βλάχου, Α. (2000). «Κοινωνική σχολική ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της «Αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών σχολικής ηλικίας». Στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. (Επιμ.), Κυπριωτάκης, Α. (σελ. 55-74). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

- Bacon, E. H. & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Baker, J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for children with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitude toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10(4), 44-49.
- Berryman, J., Neal, W. & Robinson, J. (1980). The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students. *Journal of Education Research*. 73, 199-203.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10(4), 44-49.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre of Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29-38.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The Role of Teacher Qualities, *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Bunch, C. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 150-152.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Center, Y., Ward, J., Parlmenter, T. & Nash, R. C. (1985). Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 32(3), 149-161.
- Cole, A. & Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes, *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-352.
- Cook, L. & Friend, M. (1996). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E.L. Meyen, G.A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Strategies for teaching*

exceptional children in inclusive settings. p.p. 155-182.
Denver: Love.

Dickens-Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/d1/99.pdf.

Εισήγηση σε συνέδριο, Μαρία Λαοσιθιωτάκη, συνέδριο της Ένωσης Διοικητικών Δικαστών και του Κέντρου Επιμόρφωσης Δημόσιας Διοίκησης (2005), ανακτήθηκε 9/5/2015).

Ευσταθίου, Μ., (2003). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης και η συμβολή της στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Τχ.12. σελ.15-20.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 153-162.

Ferguson, D. & Ralph, G. (1996). The special role of special educators: A development waiting for a chance. In: *Contemporary Education*, 68(1), 49-51.

Ferguson, J. (1998). What students say about mainstreaming? *The American School Board Journal*, 184(2), 18-21.

Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular

education classroom, Educational Forum, 63(2), 173-179.

Feuser, G. & Meyer, H. (1987). Integrativer Unterricht
Solms, Oberbiel Jarick Verlag.

Fisher, D., Sax, C. & Pumpian, I. (1996). From intrusion to
inclusion: Myths and realities in our schools, The
Reading Teacher, 49, 580-584.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors
for regular class teachers, Educational Research, 43(3),
235-245.

Friend, M. P., & Cook, L. (2007). Interactions :
Collaboration skills for school professionals (5th ed.).
Boston.

Frostad, Mjaavatn, Egil and Pijl, S. J. (2011). The stability
of social relations among adolescents with special
educational needs (SEN) in regular schools in Norway',
London Review of Education, 9(1), 83-94.
DOI: 10.1080/14748460.2011.550438
<http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2011.550438> .

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή
τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). (επιμ.) «Ένταξη: Ουτοπία ή
πραγματικότητα;» Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση
της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ελληνικά
Γράμματα. Αθήνα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία. σελ.29-54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη. Θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Τχ.26, σελ. 23-35.
- Goele, B., Hilde, C., Sip, J. P. & Katja, P. (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
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.580464> .
- Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Heiman, T (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view, *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.
- Hindes, Y. & Mather, J. (2007). Inclusive Education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors, *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 107-127.
- Hsein, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified

- teacher preparation program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Καλύβα, Ε. (2004). Ο «κύκλος των φίλων» ως μέσο βελτίωσης της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό και των συνομήλικών τους στο χώρο του σχολείου, *Θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, Τχ.23, σελ.34-43.
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek understanding of and attitudes towards peers with physical children's disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.
- Kerstin, G. & Claes, N. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545> .
- King, S., Rosenbaum, P., Armstrong, R. & Milner, R. (1989). An epidemiological study of children's attitudes toward disability, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31(2), 237-245.
- Κουρουμπλής, Π. (1994). Ο νόμος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων. Στο: Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ., Άτομα με ειδικές ανάγκες. *Ελληνικά Γράμματα*. Σελ.68-79. Αθήνα.
- Koster, Marloes, Nakken, Han, Pijl, S. J. & Van, H. E. (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), 117-140.

DOI: 10.1080/13603110701284680

<http://dx.doi.org/10.1080/13603110701284680> .

Koutroyba, K., Vamvakari M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation, *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.

Krajewski, J. & Hyde, M. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a Difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 284-293.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). «Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά». *Ελληνικά Γράμματα*. Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κρητική θεώρηση, Στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σελ.156-169, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο.
<http://www.komvos.edu.gr> .

Lindsay, G. (2004). «Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: Μια

προοπτική με κρίσιμο μέλλον».., Σύγχρονη Εκπαίδευση.
(Μετ.): Τσιώμος, Κ., Χατζηγεωργίου, Α. (επιμ.): Δροσινού,
Μ., Τχ.136, σελ.127-148.

Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice, *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26(1), 23-26.

Leyser, Y., Kapperman, J. & Keller R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations, *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.

Lindsay, G. (2004). Inclusive education. A critical perspective, in Mitchell, D. (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, Vol. II. pp.11-30, New York: RoutledgeFalmer.

Lindsay, G. (2007). Education psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society, *Harvard Education Review*, 66(4), 762-796.

Lucia, D. N., Roberta, F., Francesco, N. & Andrea P. (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
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.777530> .

McCarty, K. (2006). Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling: ανακτήθηκε από http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83/.pdf .

Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ της 30ης Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 176.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14ης Μαρτίου 2000, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 78.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΦΕΚ της 2ας Οκτωβρίου 2008, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 199.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice, in Daniels, H. (ed.), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?*, pp.5-30, London, Routledge Falmer Press.

Norwich, B. (2004). Education, inclusion and individual references, Recognizing and resolving dilemmas, in Mitchell, D. (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.101-119, New York: RoutledgeFalmer.

- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Oliver, M. (2004). *Education for all? A perspective on an inclusive society*, in Mitchell, D. (ed.), *Special Education Needs and Inclusive Education: Major themes in education*, Vol. II, pp.86-100, New York: RoutledgeFalmer.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. *Ενέργεια 3.2.β ΕΠΕΑΕΚ*. Θεσσαλονίκη, Action ΑΕ.
- Sip, J. P., Einar M. S. & Sidsel, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group, *Irish Educational Studies*, 29:1, 57-70.
<http://dx.doi.org/10.1080/03323310903522693> .

- Pijl, S. J. & Frostad. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
DOI: 10.1080/08856250903450947
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250903450947> .
- Pijl, S. J., Frostad, Flem, & Annlaug. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
DOI: 10.1080/00313830802184558
<http://dx.doi.org/10.1080/00313830802184558> .
- Pivik, J., Mccomas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education, *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Νοητική υστέρηση, Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, Τόμος Β', Εκδ. Αστράπος, Αθήνα.
- Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, the present and the future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, *Exceptional Children*, 63, 59-74.

- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainsteaming/inclusion 1958-1995, in Mitchell, D. (ed.), *Special Education Needs and Inclusive Education: Major themes in education*, Vol. II, pp.379-400, New York: RoutledgeFalmer.
- Semmel, M., Abernathy, T, Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative, *Exceptional Children*, 58, 9-25.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: A report on a questionnaire, *Journal of Further and Higher Education*, 14(1), 83-91.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Barton, N. J. & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities, *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Τόμος Α', Δάρδανος, Γ. Τυπωθύτω, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ., Φλωρίδης, Θ & Κελέσης, Δ. (2006). Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αναπηρία: Μια εναλλακτική πρόταση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τχ. 114, σελ.155-166.
- Στασινός, Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα.

- Τάφα, Ε. (1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Van-Dyke, R., Stallings M. A. & Colley, K. (1995). How to build an inclusive school community: A success story, *Phi Delta Kappan*, 76(6), 475-479.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion, *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- 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.
- Watkins, A. (ed.). (2003). Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion, *Journal Research in Special Education Needs*, 4(3), 115-121.
- Χαρούπιας, Α. (2001), Ο ρόλος των τοπικών αρχών και της τοπικής κοινωνίας στο Σχολείο για Όλους με Όλους, Θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Τχ.12, σελ.27-36.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' beliefs system about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).