



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*«Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΜΑΡΟΥΣΑ ΠΕΡΡΑ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 0211111
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1575
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α': κ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Β': κ. ΗΛΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2014-2015

ΒΟΛΟΣ, 2015

Στους γονείς μου, Παναγιώτη & Δήμητρα

Περιεχόμενα:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο :

1. Τι είναι ειδική αγωγή	10
1.1. Τι εννοούμε με τον όρο αναπηρία	10
1.2. Ο ορισμός της ένταξης	13
1.2.1. Βασικές Αρχές της Ένταξης	14
1.2.2. Θεσμικό πλαίσιο της Ένταξης & της Ειδικής Αγωγής	15
1.2.3. Μορφές της Ένταξης	19
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την Ένταξη	21
1.4. Ένταξη: Προϋποθέσεις και Προοπτικές	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

2.1. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης	26
2.2. Η σχολική ένταξη	28
2.3. Η κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	29
2.4. Η κοινωνική αυτοεικόνα των παιδιών με ειδικές ανάγκες	31
2.5. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο :

3.1. Ο παιδαγωγός της ένταξης	37
3.2. Ο ρόλος της ευαισθητοποίησης & της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για παιδιά με ειδικές ανάγκες	38
3.3. Εκπαιδευτικές πρακτικές	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

4. Συνεργασία σχολείου & οικογένειας με στόχο και κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη	42
4.1. Τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου & οικογένειας	44
4.2. Οι γονικές ευθύνες των παιδιών με ειδικές ανάγκες	45
4.3. Προτάσεις για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας	46

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	49
----------------------	----

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση και το σχεδιασμό της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Βασίλη Στρογγυλό για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την υπομονή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Η βοήθεια, οι υποδείξεις και η καθοδήγησή του ήταν πολύτιμη.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον κ. Ηλία Αβραμίδα, ως επίσης επιβλέποντα στη συγκεκριμένη εργασία.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, οι οποίοι με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωσή μου.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ στους φίλους και τα κοντινά μου πρόσωπα για την συμπαράσταση και την υποστήριξη που μου παρείχαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί για τις περισσότερες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα που διανύουμε ένα πρωταρχικό μέλημα και στόχο. Μάλιστα η φιλοσοφία της ένταξης θέτει ζητήματα ηθικής αλλά και παιδαγωγικής δεοντολογίας και καλείται να αποσαφηνίσει τόσο τις διαδικασίες όσο και τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την επίτευξή της.

Μέσω πολλών μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία έγινε και εξακολουθεί να γίνεται προσπάθεια προκειμένου να απαντηθεί ένα καίριο ερώτημα : «Ποιο είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Γίνεται έτσι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι μέσω του σχολείου η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί. Το ζητούμενο είναι οι τρόποι και οι πρακτικές που καλούνται να υιοθετήσουν οι γενικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί. Μέσα στο σχολείο, το οποίο στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, δημιουργούνται σχέσεις, φιλίες και επιδράσεις που κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Αναφερόμενοι στα παιδιά με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολείο αποτελεί για εκείνα έναν πολύ σημαντικό φορέα καθώς συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην γνωστική αλλά και προσωπική τους ανάπτυξη. Αναλόγως τις περιπτώσεις των παιδιών διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο η κοινωνική τους ένταξη και κατά συνέπεια η κοινωνική τους θέση μέσα το σχολικό περιβάλλον, η αυτοεκτίμησή τους, ο βαθμός συμμετοχής τους στα δρώμενα καθώς επίσης και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους.

Πρωταρχικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή/ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όντες οι κύριοι άξονες της ένταξης των μαθητών και των παιδιών τους αντίστοιχα. Αφενός οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της μάθησης, της γνωστικής καλλιέργειας και της παρότρυνσης της συμμετοχής των μαθητών τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την κοινή και άνευ όρων διδασκαλία όλων των παιδιών και αφετέρου οι γονείς οφείλουν να συνειδητοποιούν την εκάστοτε περίπτωση με τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία και να είναι πρόθυμοι και δεκτικοί για την διαχείριση του σχεδιασμένου προγράμματος από τους ειδικούς της ένταξης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:

- Ένταξη (inclusion)
- Κοινωνική Ένταξη (social inclusion)
- Κοινωνική Θέση (social position)
- Κοινωνική Συμμετοχή (social participation)
- Κοινωνική Αλληλεπίδραση (social interaction)
- Κοινωνική Αυτοεικόνα (social self-esteem)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά την ένταξη και συγκεκριμένα την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους, που λαμβάνει κοινωνική διάσταση μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης. Ύστερα από την ψήφιση του Νόμου 2817, τον Μάρτιο του 2000, το γενικό σχολείο ορίζεται πλέον ως ένα «φυσικό» πλαίσιο φοίτησης για παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στην «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) μια πρωτόγνωρη δημοτικότητα . Με την πάροδο των χρόνων και φτάνοντας μέχρι σήμερα παρατηρούμε την εξέλιξη της περίπτωσης αυτής, καθώς με πολύ μεγάλη προσπάθεια μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτούν ίσα δικαιώματα και θέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Σε μια σύντομη ανασκόπηση των κεφαλαίων, και ξεκινώντας από το πρώτο, παρουσιάζεται ο ορισμός της ειδικής αγωγής και της Ένταξης (Inclusion). Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται αφενός σε μια ιστορική αναδρομή της εφαρμογής της ένταξης από όταν ψηφίστηκε ο νόμος μέχρι τη σημερινή εποχή και αφετέρου στις βασικές της αρχές και τα είδη της ένταξης –ή αλλιώς μορφές που συναντούμε στα σχολεία. Δεν παραλείπονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη , θετικοί και αρνητικοί και τέλος, οι προϋποθέσεις και οι προοπτικές της ένταξης που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί ομαλά στο πλαίσιο του σχολείου και να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις κοινωνικές διαστάσεις της ένταξης. Δίνεται ο ορισμός της «Σχολικής Ένταξης» και στη συνέχεια εξηγείται η ένταξη μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπως είναι το σχολείο και παράλληλα το τι αποτελέσματα επιφέρει. Αναφερόμενοι στο πλαίσιο του σχολείου πρόκειται για ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, μέσα στο οποίο οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν πώς να λειτουργούν όχι πλέον κατά μονάς αλλά με βάση το σύνολο. Σε αυτό λοιπόν το περιβάλλον καλούνται να ενταχθούν πλέον και τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές χωρίς αναπηρία και στους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης εφόσον γίνεται εστίαση στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κοινωνική θέση (social position), την κοινωνική συμμετοχή (social participation), και το πώς βλέπουν τα ίδια τα παιδιά μέσα στο σχολείο τον εαυτό τους (αυτοεικόνα/ self- esteem).

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος του παιδαγωγού της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, υποδηλώνονται τα χαρακτηριστικά του, ο τρόπος με τον οποίο

πρέπει να ενεργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά κυρίως μέσα στην τάξη και ο τρόπος που οφείλει να αντιμετωπίζει την κάθε περίπτωση παιδιού που παρουσιάζει ενδεχομένως δυσκολίες. Γίνεται ένας διαχωρισμός του παιδαγωγού της ένταξης από τον τυπικό παιδαγωγό και τέλος καταδεικνύονται οι πρακτικές και οι ενέργειες που πρέπει να κάνει προκειμένου να αποτελέσει τον αρωγό του παιδιού με αναπηρία ή/ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, αναφέρεται αρχικά η αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και σχολείου για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τονίζεται ο ρόλος των γονέων, το μέρος της ευθύνης που έχουν απέναντι στα παιδιά τους και στο τέλος δίνονται κάποιες προτάσεις για την ομαλή και συγχρόνως επιτυχημένη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.

«Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το νόμο Ν.2817/2000, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». (Νόμος 2718, 2000). Γενικότερα, η Ειδική Αγωγή είναι ένα «σύνθετο εγχείρημα που μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί από ποικίλες οπτικές» (νομοσχέδιο Ειδικής αγωγής-άρθρο 1). Από νομοθετική σκοπιά, « η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως ένα σύνολο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες». (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008). Συμπληρωματικά , ο Νόμος 94 142/1985 των U.S.A, παραβάλλει ότι «Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού». Εντούτοις, εξετάζοντας την σε κοινωνικό ή ακόμα και σε πολιτικό επίπεδο, η επικρατούσα γνώμη θεωρεί την ειδική αγωγή ως «προϊόν κινήματος πολιτικών δικαιωμάτων» και μια εκδήλωση των στάσεων του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. (Heward, 2011).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο όρος χρησιμοποιείται με παραλλαγές. Έτσι προβάλλονται ερμηνείες όπως «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulties) ή «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (children with learning difficulties) , εντάσσοντας στο τελευταίο άτομα με: α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, γ) προβλήματα λόγου ή ομιλίας, δ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. (Δροσινού, 2001).

1.1. ΤΙ ΕΝΝΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.

Το ζήτημα ορισμού των εννοιών σε όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής είναι σχετικά πολύπλοκο καθώς ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο καταστάσεις και κοινωνικά φαινόμενα. Συνεπακόλουθο της πολυπλοκότητας αυτής είναι η δυσκολία της διατύπωσης του ορισμού της

αναπηρίας στα νομοθετικά κείμενα και γενικότερα σε ένα πλαίσιο πιο επιστημονικό.

Η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος (Πολυχρονοπούλου,1992). Κάθε επιστήμη έχει διαφορετικό ορισμό ανάλογα με το αντικείμενό της. Έτσι και στην ιατρική, ο ανάπηρος είναι αυτός που του λείπει κάποιο μέλος ή κάποια αίσθηση αλλά αυτό δεν ισχύει αν η έλλειψη δεν είναι εμφανής και δεν δημιουργεί κάποια "αισθητή" μειονεξία (Ποντίκης, 2001). Η έλλειψη κάποιου μέλους δεν δημιουργεί πάντα αναπηρία· αντίθετα αυτή εξαρτάται και από το χαρακτήρα του ατόμου, και από τη σοβαρότητα του προβλήματος και από άλλους παράγοντες. Το «ιατρικό μοντέλο», όπως αναφέρεται διεθνώς, αναγνωρίζει τα άτομα με αναπηρία ως μια ειδική κατηγορία ασθενών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξ αιτίας δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών. Το ιατρικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ασθένεια και στην αναπηρία του ατόμου. Η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του βιολογικού σώματος που μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου που τη φέρει. Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Το μόνο που μπορεί η κοινωνία να τους προσφέρει είναι οίκτο, ελεημοσύνη, και αφού επιτελέσει το φιλανθρωπικό της καθήκον, αφήνεται στους ειδικούς να τους κάνουν να πλησιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο την εικόνα των μη αναπήρων.

Από την άλλη πλευρά, ο Oliver (1996), αναγνωρίζει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού μοντέλου σκέψης, γνωστού ως «κοινωνικού μοντέλου». Τα προβλήματα τους προέρχονται από την κοινωνική καταπίεση που υφίστανται, γεγονός που απαιτεί την αλλαγή των αντιλήψεων του κοινωνικού συνόλου το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία». Με άλλα λόγια, η αναπηρία δε θεωρείται ως ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως περιορισμός που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία είναι ουσιαστικά εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, αποκλείοντάς τους από το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής τους στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η ευθύνη για την καλύτερη διαβίωση- ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στην κοινωνία δεν είναι μόνο δική του υπόθεση αλλά είναι υπόθεση όλης της κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει διότι η αναπηρία δομείται από την κοινωνία και επιβάλλεται στους ανάπηρους. Τα άτομα που δεν έχουν τόσο ισχυρή αντίληψη βίωσαν το ρατσισμό από τους συνανθρώπους τους, τονίζει ο Fiedler (1988). Όπως επισημαίνει ο Hahn(1986), η αποστροφή που αισθάνονται οι άνθρωποι, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για τα άτομα με αναπηρία ίσως να έγκειται στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά και στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν τον ίδιο χρόνο ζωής.

1.3. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Με τον όρο ένταξη εννοούμε την πλήρη ενσωμάτωση ενός, ή μιας μικρής ομάδας παιδιών με ειδικές ανάγκες και την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και γενικότερα στη ζωή του κοινού θεσμού ανάλογα βέβαια με τις δυνατότητές τους. (Αναγνωστοπούλου, Ε και συν, 1992).

Εξετάζοντας τον όρο σε ένα γενικότερο πλαίσιο παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σύγχυση καθώς ο παραπάνω ορισμός περιέχει τον όρο «ενσωμάτωση». Σε αρκετές περιπτώσεις αρκετοί συγγραφείς συγχέουν τους δύο όρους για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίος ένας σαφής διαχωρισμός. Θεωρώντας αρχικά τους όρους *ένταξη* και *integration*, ο πρώτος δηλώνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε ένα πλαίσιο, ενώ ο δεύτερος την ολοκλήρωση του ως κάτι αυτοτελές και ακέραιο. (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Με τη χρήση λοιπόν των όρων αυτών δηλώνεται η αλληλεπίδραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, κατά την οποία ορισμένα μεμονωμένα στοιχεία καθίστανται δομικά και λειτουργικά ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Αντίθετα, οι όροι *ενσωμάτωση* και *mainstreaming* δηλώνουν μια μονόδρομη προσκόλληση ή αλλιώς αφομοίωση τινός προς ένα άλλο (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Αυτό έχει ως επακόλουθο την αλλοίωση και κατ' επέκταση την απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών του και ιδιαιτεροτήτων.

Η ένταξη δε θεωρείται καθορισμένη και είναι επιτυχής με το να βρίσκονται μαζί και να συνυπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες. Σκοπός της ένταξης είναι κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει χωρίς κάποιες διακρίσεις σε ευρύτερους τομείς που σχετίζονται με την καθημερινή του ζωή (π.χ. μέσα μαζικής μεταφοράς). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και μέχρι σήμερα η διαδικασία αυτή δε συνεπάγεται πλήρως με την ενσωμάτωση.

Ωστόσο σήμερα βλέπουμε ότι η ένταξη σαν όρος επανεξετάζεται (Ζώνιου – Σιδέρη, 2008, Slee, 2004, Armstrong, 2004, Graham & Slee 2008) λόγω του ότι η ενταξιακή εκπαίδευση διαμορφώνεται αντιστρόφως ανάλογα του πλαισίου στο οποίο έχει αναπτυχθεί.

Στη Ελλάδα η θεσμοθέτηση της ένταξης, με την οποία δίνεται το δικαίωμα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στη γενική εκπαίδευση γίνεται με τον νόμο 1566/1985 περί γενικής εκπαίδευσης (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κάθε προσπάθεια για την εφαρμογή της ένταξης σε όλα τα επίπεδα σχεδόν δέχτηκε αρκετές κριτικές (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Η ένταξη λοιπόν σαν όρος περιλαμβάνει και πολιτικές παραμέτρους καθώς απαιτείται ένας διευρυμένος προγραμματισμός με στόχο την ωρίμανση της κοινωνίας ως προς την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

1.3.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Οι βασικές αρχές διέπουν τη φιλοσοφία της ένταξης και τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολικού συστήματος και κατά συνέπεια ενός σχολείου που προάγει την ισότιμη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις εγγενείς δυσλειτουργίες/ δυσκολίες και τις αιτίες αυτών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί. Σε αυτές τις αρχές εντάσσουμε:

- Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στην «κανονική» εκπαίδευση.
- Την κατάργηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης, της φιλοσοφίας του αποκλεισμού με στόχο την «καλύτερη» διαπαιδαγώγηση των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Την προαγωγή της συνύπαρξης και του μοντέλου αλληλεγγυής – συνεργασίας, ως μια από τις κύριες «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα.
- Την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες στο φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι), ευέλικτα και πλούσια σε κοινωνικές δραστηριότητες προγράμματα.
- Η Ένταξη δεν αφορά μόνο τις παραδοσιακές «κατηγορίες» παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, αλλά όλες τις ομάδες παιδιών με κίνδυνο κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού εξαιτίας διαφόρων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, δημιουργώντας ένα σταθερό και δεκτικό ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον.
- Την εξατομικευμένη και προσωποποιημένη διδασκαλία, χρήση εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση σε όλα τα παιδιά.
- Την μετεκπαίδευση των δασκάλων που πρέπει να εστιάζει σε ζητήματα ενταξιακής πολιτικής, πρακτικής και φιλοσοφίας και να αφορά ζητήματα της ενταξιακής πολιτικής.
- Την χρήση δομών υποστήριξης με κοινωνικό χαρακτήρα επικεντρωμένες στο παιδί και στην οικογένεια, σε στενή συνεργασία με το σχολείο.
- Την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται από τη διαφορετικότητα και ότι η παρουσία, ακόμη και ενός παιδιού με σοβαρές σωματικές και νοητικές

δυσλειτουργίες μέσα στην τάξη, μπορεί να αποτελέσει αλλαγή νοοτροπίας /στάσης για όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

- Και τέλος, ένα ανοιχτό σε γονείς και κοινωνία σχολείο, με έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης με την κοινότητα. (Κουρκούτας, 2010).

1.3.2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.

Στα πρώτα χρόνια η εκπαίδευση των «μειονεκτούντων» παιδιών αντιμετώπιστηκε υπό την αιγίδα ιδιωτών και φιλανθρωπικών οργανώσεων και εμπεριείχαν περισσότερο τον χαρακτήρα της φύλαξης και την προστασίας παρά την εκπαίδευση των ατόμων αυτών (Σούλης, 2002). Το 1906 ιδρύεται στη Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος», η «Αγροτική και τεχνική Σχολή Τυφλών» και ο «Οίκος Κωφαλάων» ενώ στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο, λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος», η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ) στην Αθήνα για την αντιμετώπιση των «κινητικώς αναπήρων» με τη βοήθεια προγραμμάτων φυσικοθεραπείας και ειδικής εκπαίδευσης. (Στασινός, 1991).

Ωστόσο για πρώτη φορά το επίσημο ελληνικό κράτος το 1913 αναφέρεται στα άτομα αυτά με εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου που αφορά την εκπαίδευσή τους και τον χαρακτηρισμό τους ως «πνευματικώς υπολειπόμενους» (Στασινός, 1991). Αργότερα, στα 1929, με νόμο Ν.4397 / 16-9-1929 του Κ. Γόντικα προβλεπόταν η υποχρεωτική φοίτηση και των δύο φύλων όλων των Ελλήνων στα δημοτικά σχολεία εκτός από τους «πνευματικώς νοσούντες για τους οποίους λαμβάνονταν ειδική μέριμνα για αυτή την κατηγορία ατόμων σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Στα 1937 ιδρύθηκε το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» για «ανώμαλους και καθυστερημένους παίδες». Ο υπουργός παιδείας Κ. Γεωργακόπουλος θέσπισε νόμο για την ίδρυση ειδικού σχολείου στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της Ελλάδας καθώς και τη δυνατότητα δημιουργίας «ειδικών τάξεων» σε «τακτικά σχολεία».

Η περίοδος αυτή της «ιδρυματοποίησης» διήρκησε ως τα μέσα του 20^{ου} αι. παγιώνοντας την αντίληψη ότι τα άτομα αυτά χρήζουν ξεχωριστής εκπαίδευσης στο ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτική αυτή αντίληψη που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και τις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις άλλαξαν στα τέλη της δεκαετίας του 1950 με την υιοθέτηση της «ομαλοποίησης», την άποψη δηλ. ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες πρέπει να τοποθετούνται σε κανονικό σχολικό περιβάλλον μαζί με

τους συνομηλικούς τους και να ενσωματώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι. (Τζουριάδου, 1995). Στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '50 ο ιδιωτικός τομέας που επιχείρησε να παράσχει βασική εκπαίδευση στα άτομα αυτά και κάποιου είδους επαγγελματική κατάρτιση.». (Στασινός, 1991). Η ιδιωτική πρωτοβουλία επηρέασε σημαντικά τη θέσπιση νομοσχεδίων ,που αναγνώριζαν τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια. Συγκεκριμένα, η αρχή που διέπει τις νομοθετικές ρυθμίσεις του επίσημου ελληνικού κράτους και τη στάση των ιδιωτών είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης των ατόμων, ανεξαρτήτως της φυσικής ή νοητικής τους κατάστασης . Στην κατεύθυνση αυτή, αξίζει να σημειωθεί στα 1956 η ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου Κωφών και Βαρήκων παιδιών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως στην Καλλιθέα και στα 1970 του Ειδικού σχολείου κωφών και βαρήκων που ανήκε στο Σύλλογο Πρόνοιας Κωφαλάων Ελλάδος (Στασινός, 1991). Ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία και το ελληνικό κράτος με τη σειρά του ωθείται στα 1956στην δημιουργία του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων Αρρένων Πατρών, του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων θηλέων Πατρών , στα1958 του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφαλάων Θεσσαλονίκης, στα 1962 του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων Σερρών και του Σχολείου Κωφαλάων Βόλου. Παράλληλα , ιδρύθηκαν και δύο σχολεία για ενήλικες κωφούς, το Νυχτερινόν Σχολείον Αθηνών και το Νυχτερινόν Σχολείον Πατρών. Στα 1969 ιδρύθηκαν το Σχολείον Κωφαλάων Καστελλίου Κρήτης, το Σχολείον Κωφαλάων Σερρών αλλά και το Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον Κωφαλάων στα 1971. Στα πλαίσια του πνεύματος της «ιδρυματοποίησης» της εποχής μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι όλα τα κρατικά ιδρύματα και σχολεία που λειτούργησαν σε αυτή την περίοδο είχαν τη μορφή οικοτροφείου αν και, παρείχαν στους τροφίμους τους στοιχειώδη εκπαίδευση και βασική επαγγελματική κατάρτιση στα εργαστήρια που διέθεταν.

Στο επίπεδο της κινητικής αναπηρίας σημαντική υπήρξε η συνδρομή της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων (ΕΛΕΠΑΑΠ). Στα 1958 ξεκίνησε στα πλαίσια της ΕΛΕΠΑΑΠ το Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. Επίσης, η ΕΛΕΠΑΑΠ είχε την ευθύνη της μέριμνας για τη διαμονή στην Αθήνα των παιδιών με κινητικά προβλήματα που προέρχονταν από την ελληνική επαρχία και για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με το ΠΙΚΠΑ . Στα 1952 η ΕΛΕΠΑΑΠ ίδρυσε Ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και εγκεφαλική παράλυση. Στα 1959 ίδρυσε το μονοτάξιο β' Ειδικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και στα 1961 ίδρυσε Τμήμα Θεραπείας Λόγου. Στα 1969 ιδρύθηκε το πρώτο παράρτημα της ΕΛΕΠΑΑΠ στη Θεσσαλονίκη και περιλάμβανε Τμήμα Θεραπείας Λόγου και Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί και το δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με κινητική προβλήματα και στα 1980 το Ειδικό Δημοτικό Νηπιαγωγείο.

Αξιόλογη εκτιμάται επίσης και η συμβολή του Πατριωτικού Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως (ΠΙΚΠΑ), για την προστασία και εκπαίδευση ατόμων με κινητική προβλήματα, στα πλαίσια της οποίας ίδρυσε στα 1956 το Κέντρο Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παιδών Βούλας (ΚΑΑΠΒ) στην Αθήνα. Μέσα στο ΠΙΚΠΑ λειτουργούσε Ειδικό νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό

σχολείο με παράλληλη παροχή εργοθεραπείας, φυσικοθεραπείας, νοσηλευτικής κ.α.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης το Εθνικόν Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων (ΕΙΑΑ) που ιδρύθηκε στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60 στην Αθήνα, για εφήβους με κινητικά προβλήματα. Επίσης, το Κέντρον Εκπαιδύσεως Σπαστικών Παιδιών που ιδρύθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία στα 1967 στην Αθήνα, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση και η Εταιρία Προστασίας Σπαστικών που ιδρύθηκε στα 1972 με σκοπό την προστασία και εκπαίδευση παιδιών με εγκεφαλική παράλυση αλλά και το Κέντρον Αποκατάστασης Σπαστικών Παιδιών στα 1973 στην Αττική για παιδιά με κινητικά προβλήματα προσχολικής κυρίως ηλικίας.

Στα 1954 ιδρύεται το Δημοτικόν Σχολείον Σχολής Τυφλών Βορείου Ελλάδος για τυφλά παιδιά κανονικής και «μη κανονικής» νοημοσύνης, με σκοπό την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματικής τους αποκατάσταση και ακολουθούν στην ίδια περίπου χρονική περίοδο και δύο ειδικές σχολές τυφλών στην Πάτρα και στο Ηράκλειο της Κρήτης. Με διάταγμα του 1956 αναγνωρίζονται τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κωφά και βαρήκοα παιδιά ως ισότιμα με τα δημόσια. Ταυτόχρονα, με νόμο του 1965 αναγνωρίστηκε από το ΥΠΕΠΘ το ιδιωτικό γυμνάσιο κωφών και βαρήκοων που ιδρύθηκε από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριον ως ισότιμο με τα αντίστοιχα γυμνάσια προέβλεπε την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικού λυκείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριον.

Στα 1960 ιδρύεται η «Παιδονευροψυχιατρική Κλινική Ιατρού Παλαιολόγου» για παιδιά με προβληματική συμπεριφορά και νευροψυχιατρικές νόσους. Επίσης, ιδρύεται και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παίδων Νταού Πεντέλης. το Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών «η Θεοτόκος», το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «η Αγία Φιλοθέη», το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος, το Θεραπευτήριον Ψυχικώς Ανωμάτων Παίδων. Στα 1964 δημιουργείται το Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών για παιδιά, εφήβους και ενήλικους με ψυχωτικά προβλήματα. Στα 1956 ιδρύθηκε το Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου, το ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών «η Θεοτόκος», στα 1961 το τμήμα ειδικής αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παίδων Νταού Πεντέλης, στα 1959 το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «η Αγία Φιλοθέη», στα 1964 το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος στο Ρετζίκι Θεσσαλονίκης και στα 1971 το Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παιδιών «Σικιαριδιον» στην Αττική. Τέλος, στα 1957 ιδρύθηκε και η Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού όπου παρέρχονταν εκπαίδευση και θεραπεία προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Κατά τη δεκαετία του εβδομήντα ένα πολύ σημαντικό βήμα υπήρξε η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού του Συντάγματος του 1977. Αργότερα αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά ο χώρος της ειδικής

εκπαίδευσης με την συγκρότηση της Επιτροπής Θεμάτων Ειδικής Αγωγής με την ψήφιση του νόμου **1143/81** ο οποίος εγκαινιάζει μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται υποχρεωτική η φοίτηση 6-17 ετών και μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η ευθύνη των ατόμων με αναπηρία (Στασινός, 1991). Το κύριο όμως αρνητικό σημείο του νόμου αυτού ήταν ότι συνέτεινε στον διαχωρισμό των «αποκλινόντων» από τα «φυσιολογικά» παιδιά και στην απομόνωση των πρώτων μέσα στο γενικό σχολείο. (Σούλης, 2002). Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο ο νόμος αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί αναποτελεσματικός και επουσιώδης είναι ότι η θεσμοθέτηση αυτή αποσκοπούσε στην εναρμόνιση της χώρας με τα δεδομένα άλλων χωρών αλλά και την έκφραση του κλίματος της εποχής για μια γενικότερη ισονομία και ισότητα (Ζώνιου & Σιδέρη 1996).

Το **1985** με τον νέο νόμο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (Νόμος 1566/85), προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η σχολική κοινωνική ένταξη, η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο νομικό πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, απαλείφεται ο όρος «αποκλίνοντα» παιδιά και αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», εισάγεται ο θεσμός του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. (Πολυχρονοπούλου, 2001) Στην πράξη, όμως, δεν υπήρξε ο παράλληλος σχεδιασμός και συστηματικός προγραμματισμός στην κατεύθυνση της αλληλοαποδοχής και ενημέρωση της κοινής γνώμης με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νόμου. Στα αρνητικά σημεία εντάσσεται και η έλλειψη πρόνοιας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών.

Στα επόμενα χρόνια ολοένα και περισσότερο άρχισε να ωριμάζει στη κοινή γνώμη η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στα πλαίσια του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση ,αντιθέτως παραμένουν στάσιμα.(Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Μέσα από έντονες συζητήσεις στη εκπαιδευτική κοινότητα και επικρίσεις για την αναποτελεσματικότητα του ειδικού σχολείου αλλά και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γεννήθηκαν οι όροι *ενσωμάτωση* και *ένταξη* όπως προαναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Παράλληλα οι ελλείψεις και τα κενά που δημιούργησε το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ενός νέου σχεδίου νόμου με τίτλο « Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος ψηφίστηκε το **2000**. (Ν.2817/ 14.3.2000) Σύμφωνα με το νέο νόμο επαναπροσδιορίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ορίζεται η δωρεάν ειδική εκπαίδευση από το κράτος, ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό ινστιτούτο, θεσμοθετείται η λειτουργία των «Κέντρων Διάγνωσης ,Αξιολόγησης και Υποστήριξης»(ΚΔΑΥ) στην έδρα κάθε νομού. Επίσης, επιμηκύνεται ο χρόνος φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων

προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά. τέλος εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί ,λοιπόν, να ειπωθεί με ασφάλεια ότι ο νόμος 2817/2000 είναι αυτός που προώθησε ουσιαστικά την ιδέα ενός «σχολείου για όλους» (Σούλης, 2002) αλλά εμπεριείχε και αρνητικά στοιχεία όπως η υπερσυγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Στην ίδια σύγχρονη αντίληψη της ένταξης κινούνται και οι γενικές αρχές δεοντολογίας του προσωπικού που υπηρετεί στις μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές προωθείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων των αναπήρων παιδιών και τίθεται ως στόχος η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

1.3.3. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.

Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι δυνατό να γίνει με διάφορους τρόπους που ποικίλουν από τη μερική μέχρι την πλήρη ένταξη. Κάθε περίπτωση εξετάζεται στη συνέχεια χωριστά. Παρακάτω γίνεται μια διάκριση όσον αφορά τον οργανωτικό χαρακτήρα της ένταξης σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2011):

- **Τοποθέτηση σε κανονική τάξη.** Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με την λήψη και εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζει. Δεν χωρεί αμφιβολία ότι η τοποθέτηση αυτή είναι μια ιδεώδης μορφή ένταξης. Δεν είναι όμως η μοναδική.
- **Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης.** Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα.

Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι ειδικός και διαθέτει επαρκή γνώση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μειονεκτικών παιδιών, καθώς και των μεθόδων και των μέσων της εκπαίδευσής τους.

Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και τις άλλες ανάγκες των παιδιών, την έκταση και το είδος των διευθετήσεων που γίνονται, το τμήμα ένταξης διακρίνεται σε δύο τύπους (Πολυχρονοπούλου, 2003):

α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση. Στο τμήμα αυτό εντάσσονται παιδιά, των οποίων το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας επιβάλλει σοβαρές ειδικές διευθετήσεις, και δεν είναι δυνατό να ενταχθούν στην κανονική τάξη. Τέτοια παιδιά είναι δυνατό να είναι νοητικά καθυστερημένα με Δ.Ν. από 50-55 μέχρι 65-70 περίπου, παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, παιδιά με σχολική ανωριμότητα κ.λ.π.

β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά ανήκουν οργανικά σε μια κανονική τάξη. Στο τμήμα ένταξης εντάσσονται παιδιά που το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας δεν απαιτούν σοβαρές διευθετήσεις. Ανάλογα με την περίπτωση άλλα μαθήματα παρακολουθούν στην κανονική τάξη και άλλα στο τμήμα ένταξης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα στο λόγο, με δυσκολίες μάθησης κ.λ.π. Και στο τμήμα αυτό ο δάσκαλος είναι ειδικός.

Το τμήμα ένταξης έχει τύχει κοινής παραδοχής σήμερα σ' όλο τον κόσμο. Ένα από τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα που του αποδίδονται είναι ότι χωρίς να αποκόπτεται το μειονεκτικό παιδί από τα άλλα παιδιά του κανονικού σχολείου δίδει τη δυνατότητα να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις και οι αναγκαίες προσαρμογές στο πρόγραμμα μαθημάτων, στα μέσα και στις μεθόδους εκπαίδευσης, για την επιτυχή αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων. Δεν αποκλείεται να αποδειχθεί ότι είναι ο καλύτερος τρόπος ένταξης των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία, για τις περισσότερες περιπτώσεις.

- **Παράλληλη στήριξη.** Ο ειδικός εκπαιδευτικός ή ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής παρέχουν βοήθεια στους μαθητές.
- **Κατ' οίκον διδασκαλία.** Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η επιλεγόμενη οργανωτική δομή, μεταφράζεται λειτουργικά σε τρεις μορφές σχολικής ένταξης (Εκθεση Warnock, 1982):

- **Τη χωρική ένταξη:** Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτίρια. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι περιορισμένη.

- **Την κοινωνική ένταξη:** Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι ομάδες των ανάπηρων και ή ανάπηρων παιδιών εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις, ωστόσο κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων (διαλείμματα, σχολικές γιορτές, εκδρομές, κ.α.), έρχονται σ' επαφή.

- **Τη λειτουργική ένταξη:** Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης, και οι δύο ομάδες παιδιών συμμετέχουν σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη.

1.4. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ.

Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η ένταξη είναι γεγονός σε πολλά σχολεία με σκοπό την παροχή γενικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρίες. Οι έρευνες σε αυτόν τον τομέα (Meek, 1991, Watkinson & Bentz, 1986) είχαν ως κύριο σκοπό την αναγνώριση παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ένταξη μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Από τις προηγούμενες έρευνες δημιουργήθηκε το *facilitator model* ένα μοντέλο που παρουσιάζει παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες διαχωρίστηκαν σε 3 κατηγορίες:

A) **Πρωτογενείς παράγοντες**, που ευθύνονται για την επιτυχημένη ή όχι εκκίνηση του προγράμματος. Επηρεάζουν δηλαδή την διαδικασία της ένταξης πριν αυτή ξεκινήσει (προσωπικότητα του παιδιού, είδος αναπηρίας, εγκαταστάσεις, νομοθεσία, γονείς, προετοιμασία, μεθοδική διδακτική, αρχιτεκτονική διαρρύθμιση σχολείου).

B) **Δευτερογενείς παράγοντες**, ονομάζονται εκείνοι που επηρεάζουν την συμμετοχή του παιδιού κατά την διάρκεια του προγράμματος ένταξης (στάσεις διδασκόντων, αίσθημα επιτυχίας του προγράμματος, οργάνωση της τάξης, διδακτική ύλη, επικοινωνία, ηλικία και τάξη των μαθητών, αλληλεπίδραση μαθητών- διδασκόντων, τα τυπικά παιδιά, ανταγωνισμός των παιδιών, μέγεθος του σχολείου, βοηθητικό προσωπικό).

Γ) **Τριτογενείς παράγοντες**, είναι εκείνοι που επηρεάζουν έμμεσα σε συνδυασμό με τους πρωτογενείς ή δευτερογενείς παράγοντες (ειδική προετοιμασία διδασκόντων, οργανωτική υποστήριξη, κοινωνικός περίγυρος, δραστηριότητες εκτός σχολείου).

Για την ελληνική πραγματικότητα κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες δεν ισχύουν και κάποιοι άλλοι αλλάζουν θέση μέσα στο μοντέλο ανάλογα με την επιρροή που έχουν στα προγράμματα ένταξης που εφαρμόζονται στα γενικά σχολεία. Τέτοια μοντέλα έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ένταξης όσο πιο επιτυχημένα γίνεται γνωρίζοντας τους τα τυχόν προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν. Έχοντας πάντα ως γνώμονα στη δουλειά μας ότι οι ομοιότητες μεταξύ των παιδιών, με ή χωρίς αναπηρίες,

είναι πάντοτε περισσότερες από τις διαφορές, η επιτυχία στην ένταξη είναι σχεδόν εξασφαλισμένη.

1.5. **ΕΝΤΑΞΗ: ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.**

Αναμφισβήτητα, γύρω από το πλαίσιο της ένταξης υπάρχει μια διάσταση απόψεων σχετικά με την αναγκαία ή όχι εφαρμογή και τα αποτελέσματά της. Οι απόψεις δίστανται σχετικά με τις λειτουργίες της ένταξης. Από τη μία υποστηρίζεται ότι η ένταξη συντελεί στην ψυχολογική, κοινωνική, και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Και από την άλλη, η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να τεκμηριωθεί έμπρακτα η βελτίωση αυτή και ότι υπάρχει η περίπτωση να έχει αρνητικές συνέπειες η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω του μειωμένου χρόνου που τους αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με μια πιο αισιόδοξη εκδοχή, ωστόσο, προϋπόθεση της επιτυχημένης και αποτελεσματικής ένταξης θα μπορούσε να αποτελέσει η κατάλληλα κατάρτιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων αλλά και η ποιοτικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής. (Forlin, 2004)

Αναλυτικότερα μέσω της ένταξης τα οφέλη συνοψίζονται ως εξής : ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας των άλλων παιδιών και απόκτηση κοινωνικής ευαισθησίας, διεύρυνση του ορίζοντα των αντιλήψεων του μη αναπήρου παιδιού, αποδοχή του διαφορετικού από όλα τα μέλη της τάξης, συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής προς όφελος όλων των παιδιών, μείωση του αισθήματος του αποκλεισμού καθώς όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία φοίτησης στο γενικό σχολείο και τέλος αποτελεσματικότερη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης με τη συμβολή των γονέων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (CSIE, 1999). Το σχολείο αποκτά τον ουμανικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει. Σχετικές έρευνες σε σχολεία τα οποία είναι δομημένα με βάση τις αρχές της ένταξης απέδειξαν ότι μειώνεται ο στιγματισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, ενώ τα πλεονεκτήματα μέσα από την συνεχή αλληλεπίδραση επεκτείνονται ακόμη και στους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυξάνεται ο βαθμός της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευαισθησίας και της υποστηρικτικότητας. Ακόμη, σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού τα κέρδη είναι πολλαπλά καθώς μέσα από την κοινή προσπάθεια και συστηματική συνεργασία για τη στήριξη όλων των μαθητών οι εκπαιδευτικοί κομίζουν γνώσεις και εφόδια, χρήσιμα σε κάθε περίπτωση (Smith, 1998).

Από την άλλη πλευρά , τα επιχειρήματα κατά της ένταξης επικεντρώνονται κυρίως στο αίσθημα της απόρριψης και του στιγματισμού που βιώνουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες καθώς προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά με αντίστοιχες ιδιαιτερότητες. Επιβάλλεται βέβαια να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι αν και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί τυπικά να φοιτούν σε γενικές τάξεις, ωστόσο τίθενται στο περιθώριο από τους συνομηλίκους τους ή το εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω της διαφορετικότητάς τους . Ένα εξίσου σοβαρό επιχείρημα δίνει έμφαση στη δυσκολία συντονισμού του ρυθμού μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τον αργό ρυθμό μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής αποδεικνύεται μάλλον ελλιπής και ανεπαρκής ως προς την αποτελεσματική ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Εξάλλου, με την κατάργηση των ειδικών σχολικών μονάδων και την λειτουργία μόνο γενικών τάξεων δεν λαμβάνονται υπόψη περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ενώ δεν έχουν ακόμη γίνει οι απαραίτητες υλικοτεχνικές τροποποιήσεις οι οποίες θα καθιστούσαν δυνατή την πρόσβαση των σχολικών μονάδων από όλους τους μαθητές. Τέλος , ας μη ξεχνάμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς τους δεν έχουν το δικαίωμα της επιλογής ως προς το ποια σχολική μονάδα θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, δηλ. στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. *Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ*

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια ομάδα μαθητών που συχνά αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και κακομεταχείρισης από το κοινωνικό σύνολο. Η καταπολέμηση αυτού του είδους των ενεργειών είναι μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και κατά συνέπεια η Ελλάδα. Πρόκειται για μια πρόκληση που απαιτεί τη λήψη δραστικών μέτρων και ενεργειών προκειμένου να αρθεί κάθε είδος αντιπαράθεσης για την κοινωνική ένταξη. (Europedia 2007)

Η κοινωνική ένταξη είναι ένα ζήτημα που τέθηκε πρόσφατα από τον ψυχολόγο Paul Cooper (2004) και πολλούς άλλους ψυχολόγους με την πάροδο των χρόνων. Είναι ένα συνώνυμο για την ένταξη και ένα αντώνυμο για τον αποκλεισμό όπως αναφέρει που εξαιτίας του διάφοροι φορείς αντιπαραθέτουν διαφορετικές απόψεις.

«Με τον όρο «κοινωνική ένταξη» αναφερόμαστε συνήθως στο εννοούμενο ή θεωρούμενο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «κοινωνική ενσωμάτωση». Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι το αποτέλεσμα των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες, που ξεκινούν από την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη λειτουργική αποκατάσταση και ολοκληρώνονται με την επαγγελματική αποκατάσταση (αρχική ή επαγγελματική επανένταξη)» (Ψαθάς, 2009, σελ.3)

Αναφερόμενοι στα άτομα με ειδικές ανάγκες τα προσδιορίζουμε ως άτομα που χρειάζονται τη βοήθεια του οικογενειακού φιλικού και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Εάν τα περιβάλλοντα αυτά δεν προσφέρουν την απαιτούμενη αρωγή, τότε είναι αναπόφευκτη η περιθωριοποίηση εξ' ορισμού των ατόμων, αυτών, αφού δυσκολεύονται να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις τα δικαιώματά τους, εφόσον δεν έχουν τις ίδιες κοινωνικές και οικονομικές δυνατότητες (Νικολαΐδου, 1996). Παραμένει μόνο η υποχρέωση της πολιτείας και η φιλανθρωπική διάθεση των πολιτών να προσφέρουν σε εθελοντική βάση τη βοήθειά τους». (Νικολαΐδου, 1996, σελ 427-428).

«Οι Ανατολικοί θεωρούν τη φυσική ανικανότητα ως μη αναστρέψιμη από ιατρικά μέσα. Η στάση τους απέναντι στα ανάπηρα άτομα είναι αυτή της παθητικής αποδοχής της μοίρας καθώς και το αίσθημα οίκτου απέναντι σε αυτά. Οι ευρωπαϊκές- δυτικές κοινωνίες με κάποιο επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης και με την ύπαρξη μικρών αγροτικών κοινοτήτων είχαν την τύχη να ζουν σε μια κατάσταση που θα ονομάζαμε 'φυσική ένταξη'. Αυτό σημαίνει ότι τα ανάπηρα άτομα ήταν μέρος ης οικογένειας και μιας κοινότητας, όπου ικανοποιούνται οι βασικές τους ανάγκες και μπορούσαν να βρουν ρόλους με σημασία για τους

εαυτούς τους, ανάλογα με τι φυσικές και διανοητικές ικανότητες». (Γκουρτζιάν, 1994, σελ.187) Από την άλλη πλευρά στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες βλέπουμε ότι η αναπηρία αντιμετωπίζεται με ποικίλους τρόπους, «από εξοστρακισμό και αφανισμό των αναπήρων μέχρι αποδοχής και θεώρησης τους ως κάτι ιερό». (Γκουρτζιάν, 1994, σελ 187)

Σύμφωνα με τις αρχές της ένταξης, κάθε παιδί θα πρέπει να έχει πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την ψυχική ή τη σωματική του ικανότητα. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συγχέονται και λειτουργούν πλέον ως ένα σύνολο υιοθετώντας το καθένα τα χαρακτηριστικά του άλλου, πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες και τις περιπτώσεις των παιδιών. Μια από τις ιδέες που έχει εκφραστεί γενικότερα όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους μαθητές με φυσιολογική ανάπτυξη είναι ότι μπορούν να υπάρξουν σημαντικά οφέλη από την κοινωνική τους επαφή. Ωστόσο, σε μια μελέτη που διεξήχθη στην Αυστραλία από τους Janet Alston και Chris Kilham το 2004, σημειώθηκαν αμφιβολίες για το κατά πόσο οι βοηθοί διδασκαλίας μπορούν να προωθήσουν ένα τέτοιο περιβάλλον και κατά συνέπεια να ευδοκιμήσει η ένταξη ως τακτική. Θεωρήθηκε επίσης ότι η διάθεση παραπάνω χρόνου στο σχεδιασμό διδασκαλίας αλλά και κατάρτισής τους μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα.

Υπάρχει επίσης το ζήτημα του πως οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες βλέπουν και θέλουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε μελέτη που διεξήχθη από τον Skarbrevik (2005) σημειώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που βελτίωσαν την κοινωνική ένταξη των παιδιών παρά το γεγονός ότι οι γονείς πίστευαν ότι το ασκούσαν εκείνοι κοινωνικά. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές πτυχές ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και έχουν την αίσθηση ότι όσο πιο χαμηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο του κάθε παιδιού, τόσο χαμηλότερη είναι και η κοινωνική του ένταξη, ενώ οι γονείς δε βλέπουν κάτι ανάλογο. Με άλλα λόγια βλέπουν την κοινωνική επαφή ως κάτι ξεχωριστό από τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα στην αξιολόγηση του επιπέδου της κοινωνικής ένταξης του παιδιού.

«Στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας γίνεται σαφής αναφορά στην κοινωνία και στη άρση των εμποδίων εκείνων, που δυσχεραίνουν την ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων στην κοινωνική ζωή. Δεν τίθεται μόνο προβληματισμός για την αναπηρία σε επίπεδο ατόμου αλλά δίδεται έμφαση στη σχέση του ατόμου και των περιβαλλοντικών συνθηκών». (ΟΗΕ, 1994, σελ.7) Παρόλα αυτά ο δρόμος είναι μακρύς, ακόθρημη μέχρι η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας να ενσωματωθεί στο ιδεολογικό υπόβαθρο των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων και προνοιακών συστημάτων (ΟΗΕ, 1994, σελ.54)

2.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.

Η έννοια της σχολικής ένταξης θα μπορούσε γενικά να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σε ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς. (Striefel, 1985, Biklen, 1985) Κύρια επιδίωξή της είναι να καταργήσει πλήρως τη διάκριση μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και να παρέχει σε όλους τους μαθητές την απαραίτητη εκπαίδευση, παρά την όποια μορφή αναπηρίας τους. Πρόκειται για μια πλήρη αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση την οποία τα σχολεία θα έχουν την ευθύνη παροχής εγκαταστάσεων, πόρων και ενός προγράμματος σπουδών κατάλληλα διαμορφωμένο για όλους τους μαθητές. Αυτή η τάση έχει τις απαρχές της στην ισότητα προς όλους και για όλους και έχει υποστηριχθεί από την πολιτική των Ηνωμένων Εθνών που επιβεβαιώνει τα δικαιώματα των παιδιών. (Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, 1989, Πρότυποι Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες, 1993, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της Unesco, 1994).

Στη σημερινή εποχή κυριαρχεί η αντίληψη της ένταξης. Γίνεται δηλαδή μία αξιολογη προσπάθεια να αντιμετωπίζονται τα όποια προβλήματα έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς μέσα στην ίδια την τάξη σε ένα κοινό πλαίσιο μαζί με τους συμμαθητές τους (Τζουριάδου & Μπιτζαράκης, 1990). Άλλωστε, η ένταξη στο χώρο του σχολείου θεωρείται το πρώτο στάδιο για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν την κοινωνική ζωή (Πολυχρονοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα τον Ιούνιο του 1994 “Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή” (UNESCO, 1994) , κάθε σχολείο πρέπει να υποδέχεται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται επίσης τα ανάπηρα παιδιά και τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες και δεξιότητες.

Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εισάγονται στα «κανονικά» σχολεία ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης. (Δελλασούδας, 2006) «Όμως υπάρχουν δύο κατηγορίες παιδιών με πολύ σημαντικές ιδιαιτερότητες, η εκπαίδευση των οποίων επικεντρώνεται στην κοινωνική αγωγή. Η μία αφορά τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και η άλλη που παρουσιάζουν βαριές διαταραχές συμπεριφοράς.» (Δελλασούδας, 2006, σελ. 125-126). Στη δεύτερη κατηγορία παιδιών, πριν την

εισαγωγή τους στο σχολείο χορηγείται ένα είδος παρέμβασης που ονομάζουμε θεραπευτική.

2.3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την ένταξή τους (Flem & Keller, 2000). Σύμφωνα με τους Clark & Ayer, σε έρευνα που έγινε το 1998, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δημιουργούν σχέσεις και φιλίες με άλλα παιδιά που βρίσκονται θα λέγαμε σε άμεση γειτνίαση, δηλαδή μέσα στον καθημερινό τους περίγυρο. Ένα τέτοιο περιβάλλον αποτελεί το σχολείο και κατά συνέπεια πιο άμεσο περιβάλλον, η σχολική τάξη.

Δεδομένης της αύξησης του αριθμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα κανονικά σχολεία υφίστανται αλλαγές (Meijer, 2003). Αυτό που πρέπει να γίνει σαφές όμως είναι ότι το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά, βρίσκονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την προϋπόθεση να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση που τους αναλογεί, όμως δεν είναι δεδομένο ότι έχουν ενταχθεί σε αυτό το περιβάλλον κοινωνικά. Υπάρχει μια επικείμενη δυσκολία όσον αφορά την οικοδόμηση σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα κανονικά παιδιά μέσα στο σχολείο, με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να είναι περισσότερο ευάλωτα στο θέμα αυτό (Garrison – Harrel & Kamps, 1997, Monchy, Pijl & Zandberg, 2004, Mu, Siegel & Allinder, 2000, Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999, Soresi & Nota, 2000, Ytterhus & Tossebro, 1999). Τα διαθέσιμα στοιχεία ερευνών μας δείχνουν ότι οι μαθητές με κινητικές δυσλειτουργίες και οι νέοι μαθητές με διανοητικά προβλήματα, έχουν λιγότερα προβλήματα στην ένταξή τους σε σχέση με τους μαθητές με αυτισμό ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς (Koster, Pijl, Houter & Nakken, 2007, Mand 2007, Monchy et al., 2004, Scheepstra et al., 1999).

Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά απορρίπτονται και νιώθουν απομονωμένα κοινωνικά κάτι που έχει ως συνέπεια την αρνητική τους επίδοση μέσα στο σχολείο καθώς επίσης και τη δυσκολία τους στην πρόσβαση σε διάφορες δραστηριότητες που διεξάγονται (Asher & Coie, 1990). Η ένταξη τους κατά συνέπεια αντιμετωπίζει προβλήματα. Αυτοί που μπορούν να διαλευκάνουν το θέμα και να μας δώσουν σαφείς απαντήσεις σε σχέση με την κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι τα ίδια τα παιδιά. Βασιζόμενοι στις απόψεις τους, προωθείται η άποψη ότι υπάρχουν τρία (3) είδη κοινωνικής θέσης μέσα στο

σχολικό περιβάλλον: η δημοφιλής, η αμφιλεγόμενη και η απορριφθείσα ή αγνοηθείς. Ο διαχωρισμός αυτός έχει δεχτεί αμφιλεγόμενες κριτικές, καθώς από τη μία θεωρείται ότι αποθαρρύνει τα παιδιά να εντάσσονται κοινωνικά (Chambers & Kay, 1992) και από την άλλη θεωρείται μια «πολύ αξιόπιστη τεχνική» (Mercher, 1987, σ. 456).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους, οι φίλιες και το αίσθημα ότι ανήκει κάποιος σε μια κοινωνική ομάδα, έχουν προταθεί ως δείκτες για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης ενός παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εκείνοι που μπορούν να το διασταυρώσουν αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σύμφωνα με το άρθρο «The social position of pupils with special needs in regular schools», των Pijl, Frostad and Flem, «μπορούν να παρουσιάσουν μια πιο ώριμη, μακροπρόθεσμη εικόνα των μαθητών τους» (σελ.389-390). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που μπορούν να παρατηρήσουν τα κοινωνικά προβλήματα ενός μαθητή στο σχολείο. Είναι επομένως σημαντικό να συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες των μαθητών στην τάξη για να αποφεύγονται οι υπερεκτιμήσεις που κάνουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τη θέση τους (Monchy et al, 2004, Scheeostra, et al, 1999).

Συνοψίζοντας, οι Asher & Coie (1990, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν μια μακροπρόθεσμη απομονωμένη θέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται να έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε κοινωνικές εμπειρίες. Είναι δύσκολο για τα παιδιά αυτά να γίνουν αποδεκτά, να δημιουργήσουν φίλιες και να ενσωματωθούν σε μια ομάδα για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η όποια δυνατή υποστήριξη από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και τέλος το σχολείο.

2.4. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ερευνώντας τους όρους «αυτοεικόνα», «αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη» παρατηρούμε ότι συγχέονται μεταξύ τους. Συνήθως χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν οι αξιολογήσεις που κάνουν οι άνθρωποι και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους.

Ο Nathaniel Branden (1983), όρισε την αυτοεκτίμηση ως «προδιάθεση να βιώνει κανείς τον εαυτό του ως επαρκή για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και ως άξιο να δεχτεί την επιτυχία και την ευτυχία» (όπως προανέφερε στους Σίμου & Παπάνης, 2007). Οι Bean & Clemes (όπως αναφέρεται στους Σίμου, Παπάνης, 2007) εξισώνουν την αυτοεκτίμηση με το συναίσθημα της ικανοποίησης που προκύπτει όταν οι ατομικές ανάγκες ικανοποιούνται. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τον κόσμο ή τον επηρεάζουν μέσα από τις ικανότητές τους, αλλά και τον τρόπο που επηρεάζονται από τον κόσμο ή το περιβάλλον τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα παιδί και αυτοεικόνα-αυτοαντίληψη που εξετάζουμε, τα παιδιά από τη στιγμή που πηγαίνουν σχολείο, τα βασικά στοιχεία της αυτοαντίληψης τους είτε είναι υψηλά είτε χαμηλά μπορούν να αναγνωριστούν. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη, δυσκολεύονται να αποχωριστούν τους γονείς τους, είναι απόμακρα, εμπλέκονται σε δραστηριότητες όταν νιώθουν ασφαλή, παρακολουθούν τους άλλους για να αποφασίσουν τι θα κάνουν πριν δοκιμάσουν κάτι καινούριο. Σπάνια κάνουν ερωτήσεις ή απαντούν παρορμητικά, έχουν δυσκολία στο να μοιράζονται και να δημιουργούν στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Σίμου, Παπάνης, 2007). Αντίθετα, τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση, εμπλέκονται εύκολα με τους συνομηλίκους τους, απολαμβάνουν νέες εμπειρίες, είναι περίεργα, κάνουν ερωτήσεις και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις (Σίμου, Παπάνης, 2007)

Μεγαλύτερη επιρροή στη στάση των παιδιών προς το άτομό τους ασκεί η δομή της προσωπικότητάς τους, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, η στάση της οικογένειας απέναντι στο παιδί και τέλος η σημασία που έχει το εκάστοτε πρόβλημα-αναπηρία για το ίδιο το παιδί. Σε έρευνα που διεξήχθη από την Jansen (1975), διαμορφώθηκαν τρία είδη στάσεων των αναπήρων προς την αναπηρία τους:

- Ενταγμένη στάση: θετική στάση του αναπήρου, αποδοχή και ορθολογική επεξεργασία της όλης κατάστασης.
- Αμφιθυμική στάση: μεικτά συναισθήματα, ουδέτερη στάση
- Μη ενταγμένη στάση: άρνηση, μη αποδοχή της κατάστασης και έλλειψη συναισθηματικής και ορθολογικής επεξεργασίας της αναπηρίας-κατάστασης.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο του σχολείου αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα αυτοαντίληψης. Τα επίπεδα αποδοχής και αυτοαντίληψης μέσα σε κανονικές τάξεις είναι μέτρια σύμφωνα με το άρθρο των Pijl και Frostad «Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education». Οι μαθητές με αναπηρία που είναι μη αποδεκτοί από τους

συνομηλίκους τους εμφανίζουν κίνδυνο χαμηλής αυτοαντίληψης. Γενικότερα, οι μαθητές που εμφανίζουν αισθήματα απομόνωσης είναι πιο επιρρεπείς στο να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Asher and Coie, 1990, Baumeister et al., 2003) λόγω του ότι η απόρριψη από τους συμμαθητές τους αποτελεί ένα αποδεικτικό στοιχείο ότι δεν τους έχουν σε τόσο μεγάλη εκτίμηση.

Ο λόγος που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες ερευνάται κυρίως στην ματαίωση του αισθήματος την παντοδυναμίας αφού συνήθως όταν τα παιδιά δε νιώθουν τόσο δυνατά δε θεωρούν ικανό τον εαυτό τους να πετύχουν το στόχο τους (Παπαδοπούλου, 2012). Όταν ένας έφηβος βλέπει ότι διαφέρει από τους υπόλοιπους σε κάποια σημεία και στην προκειμένη περίπτωση υστερεί, ο τρόπος που βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του αλλάζει και μέσω αυτής της αλλαγής διαλύεται η πεποίθηση της νεανικής του τρωτότητας (Παπαδοπούλου, 2012).

2.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Οι σχέσεις που συνήθως ένα παιδί δημιουργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον με τον περίγυρό του –και στη συγκεκριμένη περίπτωση με τους συνομηλίκους του , αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη καθώς στηρίζονται στην καθημερινή επαφή και μέσω αυτής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς της ζωής του. Μέσα από την ένταξη του σε μια ομάδα συνομηλίκων, το παιδί κοινωνικοποιείται, συμμετέχει ενεργά, γνωρίζει νέα άτομα, θέτει στόχους με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας.

Σύμφωνα με έρευνα, οι γονείς ενθαρρύνονται να στέλνουν σε κανονικά σχολεία τα παιδιά τους, τα οποία παρουσιάζουν κάποια επικείμενη δυσκολία , λόγω του έτσι προωθούνται οι κοινωνικές επαφές και η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους (Strayhorn & Strain, 1986, Sloper & Tyler, 1992, Scheepstra, 1998, cited in Nakked & Pijl, 2002). Ακόμη, θεωρούν ότι το παιδί θα πρέπει να μεγαλώνει σε ένα φυσιολογικό περιβάλλον γιατί αυτό επιδρά θετικά στην ανάπτυξή τους καθώς αλλάζει έτσι και η κοινωνική τους συμπεριφορά πιθανόν για αρκετό χρονικό διάστημα (Koster et al., 2007). Αν εξαιρέσουμε την έρευνα των Cole, Mils et all (1991), παρατηρούμε ότι οι έρευνες των τελευταίων χρόνων καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επωφελούνται σημαντικά από τα προγράμματα σε δομές συνεκπαίδευσης

Ερευνώντας τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιλέγουμε να αναφερθούμε στην ανταπόκριση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν . Αρχικά λοιπόν, η ένταξη που αφορά παιδιά με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν χαμηλή αντιπροσωπευτικότητα καθώς η πλειοψηφία δε φοιτά σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Odom et al., 2004). Ο Erwin (2003) σε μελέτη του για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με προβλήματα όρασης με τους συνομηλικούς τους στα γενικά σχολεία , διαπίστωσε ότι τα παιδιά αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο παίζοντας με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρά δαπανώντας τον σε μη κατάλληλες πράξεις που αφορούσαν την αυτό-καταστροφή τους. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση εκτός τάξης, τα παιδιά με προβλήματα όρασης φαίνεται να εμφανίζονται περισσότερο διστακτικά τόσο στην ανάληψη πρωτοβουλιών όσο και στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Κοντοπούλου, 2007). Αυτός ο επικείμενος δισταγμός μπορεί να περιοριστεί μέσω της συνεκπαίδευσης και της συνεργασίας (D' Allura, 2002).

Ερευνώντας τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση φαίνεται πως παρουσιάζουν μια τάση εξάρτησης από τους άλλους ανθρώπους είτε αυτοί είναι ο περίγυρος τους, είτε οι εκπαιδευτικοί, είτε οι συμμαθητές που εξετάζουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό συμβαίνει λόγω της ανωριμότητας και της ανασφάλειας που τα διακατέχει (Κοντοπούλου, 2007). Από την άλλη, τα παιδιά με αυτισμό σύμφωνα με τους Schwartz, et all, (1998), καταδεικνύουν λιγότερο αρνητικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα έχουν μεγαλύτερη εξέλιξη στη γλώσσα και τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Αν και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλικούς τους είναι σχετικά περιορισμένη λόγω των χαρακτηριστικών απομόνωσης που έχουν τα παιδιά με αυτισμό, με τις κατάλληλες πρακτικές μπορεί να επιτευχθεί η προσπάθεια ένταξής τους (Koegel, Frea and Freedon, 2001).

Τέλος, για τα παιδιά με σοβαρές ανεπάρκειες διαπιστώνεται από έρευνες ότι σε πολλές περιπτώσεις έχουν ίσες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση αλλά το μεμπτό είναι ότι οι συμμαθητές που τους βοηθούν ή επικοινωνούν μαζί τους εφόσον δεν είναι ειδικοί, χρειάζονται επίσης ανάλογη βοήθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους (Hanline, 1993).

Έχουν επίσης μελετηθεί τα οφέλη που εισπράττουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά οι έρευνες αυτές είναι σχετικά περιορισμένες (Okagaki et al, 1998). Τα οφέλη αυτά σχετίζονται κυρίως με τη μάθηση νέων δεξιοτήτων και την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας . παράλληλα αυτή η σχέση που αναπτύσσεται επιδρά θετικά στις γνώσεις και τις στάσεις τους κυρίως λόγω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων όπως αυτοεκτίμηση, ωριμότητα και αυτοπεποίθηση (Katz & Mirenda, 2002).

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των διαθέσιμων ερευνών σε σχέση με την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρείται πως η τελευταία μοιάζει να μη διασφαλίζει εξολοκλήρου για όλους τους μαθητές το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Η κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη στηρίζεται σε πολλές παραμέτρους που όπως προαναφέρθηκε είναι η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, η απόκτηση της αυτοεκτίμησης τους, οι φιλίες, η αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, η κοινωνική τους συμμετοχή και η αλληλεπίδραση τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.

Ο τομέας της κοινωνικής ένταξης παρουσιάζει όχι και τόσο θετικά αποτελέσματα καθώς μόνο όσον αφορά την αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον και τα πρόσωπα που το αντιπροσωπεύουν, δηλαδή μαθητές και εκπαιδευτικοί υπάρχουν καταφατικές ενδείξεις. Ο τομέας που αφορά την επιθυμία των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν σχέσεις και φιλίες δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Εάν κατά περίπτωση δημιουργηθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, δύσκολα διατηρούνται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και δύσκολα επίσης θα έχουν αναπτυχθεί με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών. Παράλληλα αξίζει να προστεθεί το γεγονός της αποχής δρώμενα των σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου της όχι και τόσο ενεργής συμμετοχής σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες.

Όσον αφορά από την άλλη πλευρά την ακαδημαϊκή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πλειοψηφία, δεν είναι επίσης ανεπτυγμένη λόγω της χαμηλής συμμετοχής, της δυσκολίας τους στην αλληλεπίδραση αλλά και στην επικοινωνία. Με αυτή τη μη συμμετοχή, δεν είναι ενεργά μέλη της τάξης, δεν εκφράζουν τυχόν απορίες με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν με το πέρασμα των σχολικών ετών κενά και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Συνεπώς δεν μπορεί να διασαφηνιστεί εάν η κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη επιτυγχάνεται μέχρι στιγμής στο βαθμό που «εφαρμόζεται» στα σχολεία. Για να μπορέσει να έχει έγκυρες απαντήσεις το ερώτημα αυτό, αυτό που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί είναι η ακαδημαϊκή εξειδίκευση των εκπαιδευτικών η οποία δε θα πρέπει να περιορίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο όπως σε αρκετές περιπτώσεις στη χώρα μας (λ.χ. Σεμινάριο 400 ωρών) αλλά να επιδιώκεται κυρίως πρακτική κατάρτιση και εξάσκηση. Άλλος ένας παράγοντας που είναι σημαντικός είναι η εύρεση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδί με ειδικές ανάγκες

και εκπαιδευτικό αλλά και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αναγκαία κρίνεται επίσης η διερεύνηση μεθόδων για την ύπαρξη ενός κλίματος αλληλοαποδοχής δημιουργημένου από τον εκπαιδευτικό. Όλα αυτά αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαμόρφωσή του. Από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας κρίνεται σημαντική ο εντοπισμός των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τέλος η λήψη των απαραίτητων μέτρων (παροχή συγγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς, επιμορφωτικά συνέδρια βασισμένα πάντα στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης) για την ελαχιστοποίηση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.

Το σχολείο είναι ένας χώρος διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά και στους νέους ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης , ένα πλαίσιο το οποίο θα εξερευνήσουν με τη σημαντική συμβολή του ειδικού παιδαγωγού ή του παιδαγωγού της ένταξης. Εξετάζοντας το ρόλο του παιδαγωγού της ένταξης αντιλαμβανόμαστε ότι η κατάρτισή τους για την ένταξη δε μπορεί να γίνει ούτε από μία διαχωριστική Γενική Παιδαγωγική, αλλά ούτε από την Ειδική Παιδαγωγική μεμονωμένα. Η άρτια κατάρτιση περιλαμβάνει μια σύμπτυξη και των δύο.

Αναλυτικότερα, ο Ειδικός Παιδαγωγός καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά από περιπτώσεις και προβλήματα , να αποφασίσει και να δράσει ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Πρόκειται για έναν αναμφισβήτητο και αναντικατάστατο φορέα σύμφωνα με τον Καλαντζή (1976), ο οποίος υπογραμμίζει ότι «το έργο του είναι τόσο υπεύθυνο και βαθύτατα ανθρώπινο», και ότι «αν ο δάσκαλος του κανονικού παιδιού είναι μια φορά δάσκαλος, ο δάσκαλος του μειονεκτικού είναι δύο φορές». (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σ.155). Αυτή η επικείμενη δυσκολία οφείλεται σε δυσκολίες που παρουσιάζει η εξατομικευμένη διδασκαλία και η ατομική ενασχόληση αφενός, και αφετέρου στην ηθική στάση που πρέπει να κρατήσει ο ίδιος στο εκάστοτε πρόβλημα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Σε επίπεδο κατάρτισης, γίνεται ένας διαχωρισμός σε δύο επίπεδα , σε θεωρητικό και σε πρακτικό σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2011). Η θεωρητική κατάρτιση, βασίζεται στην κατανόηση των αρχών της Ειδικής Αγωγής (θεσμοί, μορφές ένταξης κτλ.). Η πρακτική κατάρτιση από την άλλη, έγκειται πλέον στις στάσεις του εκπαιδευτικού. Στο επίπεδο αυτό γίνεται εμφανής η προθυμία του ή όχι, οι αδυναμίες του, η υπευθυνότητα του και τέλος η καταλληλότητα του να εξασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα. Συχνά όμως τίθεται το ερώτημα: «Πόσο αναγκαία είναι αυτού του είδους η κατάρτιση»; Η απάντηση που μπορεί να δοθεί στο ερώτημα αυτό είναι ότι κάθε παιδαγωγός, είτε είναι γενικής είτε ειδικής εκπαίδευσης, οφείλει να συνεργάζεται με τον άλλο κλάδο και φυσικά να έχει γνώσεις της Ειδικής Παιδαγωγικής τόσο για να είναι αντικειμενικός στην παιδαγωγική του εργασία -καθώς η στάση αυτή λειτουργεί ως πρότυπο στο κοινωνικό σύνολο, όσο και για να συμμετέχει ενεργά στην κατανόηση μιας μειονεκτικής εξέλιξης του παιδιού καθώς συνήθως είναι ο πρώτος που διαπιστώνει το πρόβλημα.

3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Δεδομένου ότι στην Ελλάδα οι πρακτικές που έχουν σημειωθεί στον τομέα της ειδικής αγωγής γίνονται με πολύ αργούς ρυθμούς λόγω της αδυναμίας και της ακαταλληλότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζονται συχνά αδιέξοδα και αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική και εκπαιδευτική συγκρότηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη αλλά ακόμα και αρνητικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θεωρούν την εκπαίδευσή τους ως ένα ακόμη πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς να διαθέτουν ούτε την κατάλληλη υποδομή ούτε τα απαραίτητα «προσόντα».

Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αναπηρία και τη δική τους θέση απέναντί της, δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή στη δική τους εκπαίδευση. Αναμφίβολα, «σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι προσωπικές, ιδεολογικές και κοινωνικές επιλογές και πεποιθήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος, τη στάση τους απέναντι στα παιδιά, τη σημασία και το ρόλο που ο καθένας αποδίδει στην εκπαίδευση κ.α.» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001, σελ 42). Προκειμένου λοιπόν ο εκπαιδευτικός σήμερα να συνδράμει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι αναγκαία τόσο η παιδαγωγική κατάρτιση όσο και η ευαισθητοποίηση του έτσι ώστε να μπορεί να εκπληρώνει σωστά το έργο του και να ελαχιστοποιεί τις προκαταλήψεις προσδιορίζοντας προσδιορίζοντας έτσι με μεγαλύτερη σαφήνεια και αποτελεσματικότητα το ρόλο του μέσα στην κοινότητα του σχολείου αρχικά αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

«Η έλλειψη αυτής της ευαισθητοποίησης και επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού σχετικά με την αναπηρία και την ειδική αγωγή τον καθιστά περισσότερο ευάλωτο στις αντιλήψεις και προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία». (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001, σελ 46). Ακόμα και με την πάροδο των χρόνων η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία, στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευσή τους εξακολουθεί να παρουσιάζει αρνητικά αποτελέσματα, κυρίως σε κοινωνικά πλαίσια με χαμηλό πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο. Η ελληνική κοινωνία σ' ένα γενικότερο πλαίσιο παρουσιάζει μια αρνητική στάση απέναντι στη μειονεξία, την αναπηρία και τη διαφορά. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). «Η ευαισθητοποίηση και η παιδαγωγική κατάρτιση των παιδαγωγών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αλλαγή στάσης όχι μόνο στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001, σελ 47). Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής έχει μπορεί να συμβάλει σ' αυτή τη διαδικασία καθώς είναι εκπρόσωπος του πρώτου πλαισίου σχολικής μάθησης και της κοινωνικής δικτύωσης του παιδιού.

3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.

Εξετάζοντας στο κεφάλαιο αυτό το ρόλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) είναι αναγκαίο να γίνει μια σχετική αναφορά στις ενέργειες και τις δράσεις που καλείται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί το επιζητούμενο αποτέλεσμα (ένταξη) στο βαθμό που είναι εφικτό. Τις ενέργειες αυτές τις ονομάζουμε εκπαιδευτικές πρακτικές.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2011, σελ.241) , ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλους που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί που παρουσιάζει κάποια ιδιαιτερότητα, με τη λειτουργία του σχολείου ως ένα πλαίσιο μέσα στον οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά μαθησιακά και κοινωνικά και τέλος με τη συμβουλευτική. Βασική προϋπόθεση πριν παραταθούν οι πρακτικές είναι η αποδοχή της εκπαίδευσης όλων των μαθητών ως αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Έχοντας την κατάλληλη κατάρτιση -και αναφερόμενοι στην κατάρτιση, εννοούμε την επικεντρωμένη του παιδαγωγική βάση (επάρκεια) σε διάφορους τομείς – οφείλει να παρέχει στήριξη στους μαθητές. Η στήριξη αυτή αφορά στρατηγικές μάθησης οι οποίες εκτυλίσσονται είτε εκτός είτε εντός της διδασκαλίας και μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει το παιδί πώς να μαθαίνει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας όπως δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, εναλλαγή ρόλων, παιχνίδι κτλ. Η στήριξη των μαθητών πρέπει να γίνεται είτε σε ατομικό είτε σε μια μικρή ομάδα της τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στην περίπτωση του εκτός χρόνου διδασκαλίας, η στήριξη γίνεται είτε στην ομάδα παιχνιδιού, είτε στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, είτε στον κύκλο της σχολικής εργασίας.

Παράλληλα με την προσφερόμενη στήριξη, μία ακόμη πρακτική του εκπαιδευτικού αφορά την προετοιμασία του σχολικού περιβάλλοντος. Η προετοιμασία αυτή έγκειται στην αλλαγή του σχολείου που θα υποδεχτεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να αποκτήσει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και μέσα. Ο ρόλος όμως του εκπαιδευτικού σε αυτό δεν αποσκοπεί στην απόκτηση όλων των υλικών εφοδίων προκειμένου να διευκολυνθεί η «σχολική ζωή» του παιδιού. Θεωρείται συνδεδετικός κρίκος στην μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη αλλά και από το ειδικό σχολείο στο γενικό, επομένως πρόκειται για έναν αδιαμφισβήτητα σημαντικό ρόλο. Είναι εκείνος που πρέπει να «διερευνήσει το μελλοντικό σχολείο του παιδιού και αν αυτό είναι σε θέση να υιοθετήσει ειδικά παιδαγωγικά μέτρα για τις ανάλογες ανάγκες των παιδιών» (Ζώνιου –Σιδέρη, 2011, σελ. 243). Ο ίδιος αποδεικνύει την ανάγκη προώθησης των μέτρων αυτών καθώς επίσης και το σχεδιασμό προγραμμάτων που την αφορούν.

Στην παρατήρηση της εξέλιξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο σχολείο, κρίνεται αναγκαία η τήρηση ενός πρωτοκόλλου στο οποίο θα πρέπει να

καταγράφει την πορεία του μαθητή. Θα πρέπει να είναι σε θέση μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς, της συζήτησης ατομικών περιπτώσεων και της ανίχνευσης στοιχείων εξωσχολικών φορέων να αναλύει και να αξιολογεί τα στοιχεία του παιδιού (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σελ. 241). Βασική προϋπόθεση αποτελεί επίσης η δημιουργία ενός πλαισίου εργασίας για το παιδί σε συνδυασμό με την ισορροπημένη στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού απέναντί του. Εφόσον στόχος είναι να ενταχθεί το παιδί μέσα στην ομάδα, είτε ενός παιχνιδιού, είτε μιας σχολικής εργασίας, είτε ακόμα και στην ολομέλεια της τάξης, ο ίδιος πρέπει να έχει ένα ρόλο ενθαρρυντικό, καθοδηγητικό και θετικό προς την επίλυση προβλημάτων και οποιαδήποτε μορφή δυσκολίας ή δυσανασχέτησης του παιδιού (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σελ. 241). Η ευαισθησία δεν πρέπει να λείπει από τα χαρακτηριστικά του, καθώς μέσω της μετάδοσης αυτής θα μπορέσει να αναπτύξει μαζί με τους μαθητές του σχέσεις και συναναστροφές.

Ολοκληρώνοντας την παράθεση των ενεργειών του εκπαιδευτικού θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά σε μια εξίσου σημαντική πρακτική, τη συμβουλευτική. Σύμφωνα με τον Kleber (1983), η «συμβουλευτική είναι μια διαδικασία κατά την οποία αλληλοσυμπληρώνονται η ανάλυση και η επέμβαση (δηλαδή μια συνδυαστική διαδικασία διάγνωσης και θεραπείας)» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σελ. 243). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τους παιδαγωγούς του σχολείου (συνήθως της γενικής εκπαίδευσης) και τέλος τους σχολικούς υπεύθυνους, διευθυντές και αρμόδια σχολικά μέλη). Η ενημέρωση και οι ενέργειες των συγκεκριμένων φορέων είναι αναγκαία καθώς συνδέονται άμεσα με την καθημερινότητα του παιδιού και με βάση αυτές μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες και η ένταξη των παιδιών να γίνει με στο επιζητούμενο χρονικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.

Ένας επιπλέον θεματικός άξονας που εξετάζεται στη συγκεκριμένη εργασία είναι το επίπεδο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από τον 18^ο αιώνα, από πολλούς επιστήμονες έχει επισημανθεί η σημασία της αγωγής γύρω από δύο βασικούς κοινωνικούς θεσμούς: το σχολείο και την οικογένεια. (Κουρμπέτης, 2011). Για να επιτευχθεί μια σωστή αγωγή του παιδιού θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία των δύο αυτών φορέων καθώς είναι οι πρώτοι μέσα από τους οποίους το παιδί λαμβάνει ερεθίσματα.

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2010 από τους Αντωνοπούλου, Κουτρομπά & Μπάμπαλη στην Ελλάδα, αναδείχθηκε η αντίληψη ότι η ουσιαστική σχέση ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια φέρνει θετικά αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών. Στην έρευνα εκφράστηκαν απόψεις 475 γονέων οι οποίοι παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, αισθάνονται παραγκωνισμένοι καθώς διστάζουν να ρωτήσουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερες πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών τους κυρίως στον τομέα κοινωνικής φύσεως.

Η εμπειρία της Ελλάδας μέχρι σήμερα έχει δείξει ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη (Τσιμπιδάκη Α., 2007). Ο Μπρούζος (1998) υποστηρίζει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς, αυτό που εισπράττουν είναι αδιαφορία είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Παραμένοντας στην άποψη αυτή η Κουτρομπά πραγματοποίησε μια έρευνα (2009) σύμφωνα με την οποία η θέληση των εκπαιδευτικών δεν είναι ίδια με τη θέληση των γονέων όσον αφορά τη συνεργασία. Παραδείγματα που αφορούν την αμέλεια των υποχρεώσεων των γονέων σε θέματα σχολείου όπως παρουσία σε συνελεύσεις αλλά και τακτικές επισκέψεις στους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους ποικίλουν στην έρευνα.

Η αλληλεπίδραση του σχολείου με τους γονείς αποτελεί για τους τελευταίους πηγή αγγογόνων καταστάσεων καθώς βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο που κάνει διάγνωση μιας κατάστασης που αφορά το παιδί τους και δε το βοηθά να την καταπολεμήσει (Πολυχρονοπούλου, 2014). Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη στάση των γονέων ενοχλητική ιδιαίτερα όταν θέτουν συνεχώς ερωτήσεις και δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους. (Πολυχρονοπούλου, 2014).

Σύγχρονες μελέτες αναφέρονται στη «δύναμη των γονέων» (Partington & Wragg, 1989) οι οποίοι αφού «μπορούν να γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα», μπορούν να παρουσιάσουν μια ευρύτερη εικόνα του παιδιού τους στον εκπαιδευτικό. (Τσιμπιδάκη, 2011). Προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή σχέση ανάμεσα στις δύο πλευρές η Walfendale (1998) διακρίνει τις βασικές αρχές συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας οι οποίες υπόκεινται στο ρόλο του γονέα ως βοηθητικού προσωπικού μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στην εμπλοκή τους σε ό,τι αφορά το διάβασμα και τις σχολικές εργασίες των παιδιών και τέλος στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.

Οι Henderson & Wilcox (1998) υπογραμμίζουν τέσσερις στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου όσον αφορά την ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Αυτές συνοψίζονται ως εξής:

1. Επιδίωξη μαθησιακής συνέχειας μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Οι μαθητές που είναι καλύτερα προετοιμασμένοι από το σπίτι , έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας.
2. Συμμετοχή των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολικές δραστηριότητες.
3. Ευκαιρίες για μάθηση εκτός σπιτιού με τη βοήθεια των γονέων.
4. Δημιουργία μιας διευρυμένης σχολική κοινότητας που αποτελείται από γονείς , εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Η προβληματική συμπεριφορά επομένως αφορά και τα δύο περιβάλλοντα και ίσως να αποτελεί αντίδραση τόσο σε οικογενειακά, όσο και σε σχολικά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση όμως, αφορά και τα δύο περιβάλλοντα άμεσα. Καθένας από τους δύο παράγοντες μεταφράζεται σε διαφορετική στάση και προβληματική, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και διαφορετική προσέγγιση, γιατί καθένας κουβαλά και αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας.

4.1. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.

Βασικό αίτημα της ειδικής αγωγής σήμερα είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Όταν αναφερόμαστε σε «σχέση συνεργασίας», εννοούμε το μοίρασμα και την ισοδυναμία εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε γονείς, ειδικούς και δασκάλους. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους συνεργατικής σχέσης εμπερικλείουν:

- ✓ ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή από όλα τα μέλη,
- ✓ ισοδυναμία και ισότητα ρόλων,
- ✓ αποδοχή και συνεισφορά σε όλες τις υπηρεσίες,
- ✓ μοίρασμα ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων.

Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2004):

- ✓ μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι,
- ✓ συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων,
- ✓ αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι,
- ✓ πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι:

- ✓ μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων,
- ✓ συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή,
- ✓ πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς,
- ✓ αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο,

- ✓ στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα οφέλη που αποκομίζει η *οικογένεια* είναι:

- ✓ ενημέρωση και πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- ✓ συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη,
- ✓ πρακτική βοήθεια που θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η δημιουργία και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής σχέσης, μολονότι μπορεί να συναντήσει εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της, φέρει και προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλα τα μέρη της συνεργασίας: οικογένεια, παιδί με ειδικές ανάγκες και σχολείο.

4.2. ΟΙ ΓΟΝΕΙΚΕΣ ΕΥΘΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Οι γονείς, ωστόσο, δεν έχουν μόνο δικαιώματα, αλλά και ευθύνες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο γονέας "οφείλει":

- να γίνει ένα ενεργό μέλος ενήμερο για το κρατικό ταμείο, το προσωπικό και τις άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο,
- να υποστηρίζει το δάσκαλο και την τάξη με το να συνηγορεί για βοήθεια και επιπλέον προσωπικό,
- να μοιράζεται τις ανησυχίες του με τους εκπαιδευτικούς,
- να εδραιώσει συνεχόμενη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου,
- να απαντά γρήγορα στα γράμματα, τα σημειώματα και τις παρακλήσεις του σχολείου,
- να μοιράζεται σχετικές και σύγχρονες πληροφορίες για την ανάπτυξη εμπειριών στο σπίτι και καθημερινών συμπεριφορών του παιδιού του (οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις του μπορεί να είναι πολύτιμη πηγή βοήθειας για την πρόοδο του παιδιού),

- να παρέχει πληροφορίες για την ιατρική και αναπτυξιακή πρόοδο του παιδιού και να ανανεώνει αυτές τις πληροφορίες, όταν είναι απαραίτητο,
- να ζητά επεξήγηση για οποιονδήποτε τομέα του προγράμματος δεν είναι ξεκάθαρος,
- να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα για τις τακτικές και τους κανονισμούς του σχολείου,
- να αποκτά πληροφορίες για τις επιλογές των προγραμμάτων, τα οποία είναι διαθέσιμα και κατάλληλα για το παιδί του εντός της σχολικής διαδικασίας,
- να αναζητά πληροφορίες με σκοπό να ενημερώνεται για υλικά, προγράμματα και πόρους που θα ωφελήσουν το παιδί του (Tien, 2004).

4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.

Δυσκολίες και εμπόδια που ενδεχομένως προκύψουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, μπορούν να αποφευχθούν μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης και από τις δύο πλευρές της ισότητας. Η συνεργασία θα αποδώσει, όταν όλα τα μέλη συνεργασίας είναι ενημερωμένα σ' ένα γενικότερο πλαίσιο για τα θέματα δυσκολίας που θα προκύψουν αλλά και να φαίνεται η πρόθεση τους να τις προσπεράσουν με κύριο γνώμονα το διάλογο. Στόχος είναι η καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μόνο με μία αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να γίνει εφικτό αυτό (Τσιμπιδάκη, 2007).

Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να αλλάξουν τις στάσεις και τις προσδοκίες τους διότι αυτές είναι που προκαλούν εντάσεις ανταγωνισμούς. Για την επίτευξη μιας σχέσης συνεργασίας όπου όλα είναι κοινά (δικαιώματα γνώσεις, εμπειρίες και ευθύνες) , προτείνονται κάποιες αποδοτικές συμπεριφορές.

- Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν:
 - να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων,
 - να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί στους γονείς,
 - να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες,
 - να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους,
 - να προωθούν το διάλογο και να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν στις εμπειρίες και τις ανησυχίες των γονέων, αλλά και στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

- Οι γονείς οφείλουν:
 - να προσπαθήσουν να καταλάβουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν και αυτοί τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες,
 - να τηρούν μία ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς,
 - να αποδεχτούν άμεσα τις δυσκολίες του παιδιού τους και να είναι ικανοί να συζητούν τις δυσκολίες και τα θέλω του παιδιού,
 - να τονίζουν όχι μόνο τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες των παιδιών τους,
 - να αναπτύσσουν διάλογο και να μοιράζονται μαζί με τους εκπαιδευτικούς τις ανησυχίες και τους φόβους τους, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Η όλη αυτή προσπάθεια θα στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την πληροφόρηση, τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και την προσήλωση στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες. Όταν οι επαγγελματίες, οι δάσκαλοι και οι γονείς αναγνωρίσουν τη *συμπληρωματική τους εμπειρία* και προετοιμαστούν για να τη μοιραστούν, «το αποτέλεσμα θα είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα πλουσιότερο σε εμπειρία, καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική, και πιο αποτελεσματικό στις πιέσεις για αλλαγή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας» (Cohen, 1988, σ. 190).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γερανίου, Ε., Σταγάκη, Φ. , Νασούλα, Β. (1994), *Δικαιώματα των αναπήρων*, Κοινωνική Εργασία, τεύχος 34, σελ. 23-41

Γκουρτζιάν, Μ. (1994), *Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των ανθρώπων απέναντι στα άτομα με φυσικές και άλλες ανικανότητες*, Κοινωνική Εργασία, τεύχος 35, σελ. 184-192.

Δροσινού, Μ. (2001), *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης*, Περιέχεται στο: Κοινωνική Εργασία, τεύχος 64, σελ. 225-226.

Ζωνίου –Σιδέρη Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης , Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη Α, (2012), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.

Καϊλα , Μ. ,(1995), *Άτομα με ειδικές ανάγκες ανάγκες*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, τόμος Β΄.

Καραγιάννη Π., (2004), *Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* στο: Ζώνιου – Σιδέρη Α., *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Σιδέρη Α., *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Β. (1996),*Η φοίτηση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές*, Παρουσίαση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5.

Λιοδάκης, Δ. (1991),*Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*, Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μπρούζος, Α. (2004), *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας*, από το διαδίκτυο http://www.pee.gr/praktika_

Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ. 199. –Α -2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες*.

Παντελιάδου, Σ. (1995), *Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 82-83, 90-96.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Αγνή, Β., (2011), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Αθήνα, Εκδόσεις: Σιδέρης

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Αθήνα, τ. Α΄.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). *Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους*, Εκπαίδευση και Επιστήμη. Από το διαδίκτυο
<http://www.cc.uoa.gr/ptde/jouranl/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>.

Στασινός, Δ. (1991), *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αντιλήψεις Θεσμοί και Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1909-1989)*. Αθήνα. Εκδ. Gutenberg.

Στασινοπούλου, Ο. (1992), *Άτυπα δίκτυα φροντίδας και σύγχρονος προνοιακός πλουραλισμός*, Αθήνα, Εκλογή.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007), *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*, Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. , Μπιζαράκη, Π. (1990), *Μοντέλο αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών*, Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Σεμινάριο : *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα: σελ. 95-104.

Τζουριάδου, Μ. (2000), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. (2001), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: απόψεις νηπιαγωγών*, Έρευνα.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007), *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ατραπός

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Avramidis, E. (2013). Self concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28, p. 421-442.

Biklen, O. (1983). Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming. *NV: Teachers College Press*.

Cohen, A. (1988) (Ed) Early education: The parent's role. A source book for teachers. London: Paul Champan Publishing.

Cole, A. and Mayer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of child Outcomes, *The journal of special education*, 25(3), p. 340-352.

Frosted Per, Egil Per, Pijl Mjaavatn and Sip Jan (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway, *London Review of Education* , 9, p. 83-94.

Heward, W. L. , (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή (Επιστ. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. και Κοκκινός, Κ.), Αθήνα: Τόπος.

International Bibliography of the Social Sciences Alston, Janet. Kilham, Chris. Adaptive education for students with special needs in the inclusive classroom *Australian journal of early childhood*. 29(3) 2004 September, 24-33. AN: 2848797 Year of Publication 2004

Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), σελ. 201-220.

Lampropoulou, V. (1995), The integration of Deaf Children in Greece: Results of a needs Assessment Study. In Weisel, A. (Ed), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf Vol. 1*. Tel-A Viv, Israel.

Padeliadou, S. (1996). The readiness of the greek educational system reading school integration of children with special needs. *Παρουσίαση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.

Partington, M. , & Wragg, T. (1989). Schools and parents. London: Cassel.

Pijl Sip Jan, Skaalvik M. E. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their group. *Irish Educational Studies*, 29, p. 57-70.

Skarbrevik, Karl J. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes, *European Journal of Special Needs Education*. Vol 20(4) Nov 2005, p. 387-401.

Stinson, M. S and Lang, H. (1994). Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation? , *American Annals of the Deaf*, p. 156-159.

Striefer, S. (1985). Facts about mainstreaming : Answers for parents of children with handing caps. Logan, UT: Utan State University.

Tien, B. (2004). *Αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για μια επιτυχημένη ένταξη. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς, ειδικούς και γονείς* (Ε. Γράψια, Μτφρ & Επιμ.). Αθήνα: Παρισιανού α.ε. (πρωτότυπη έκδοση, 1999).

Unesco (1994): The Salamanca Statement: network for action on special needs education. Διαθέσιμο στο URL: <<https://www.inclusion.com/page/lhtm>