



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
προς τα παιδιά με αναπηρίες»



**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

Λιμνιάτη Αικατερίνη

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ**

Βενετάκη Κυριακή ΑΜ4783

Τσανάι Τζούλια ΑΜ4723

Τσιγλάκη Δανάη ΑΜ4557

**ΜΑΙΟΣ, 2018**

## Πρόλογος

**Βασικός προβληματισμός που οδήγησε στην επιλογή του θέματος :** Η Κοινωνική Εργασία, ως αυτοτελής και εφαρμοσμένη επιστήμη έχει ένα εκτεταμένο πεδίο εφαρμογών σε όλες τις κοινωνικές υπηρεσίες και σε όλο το φάσμα των κοινωνικών προβλημάτων. Πρόκειται για μια επιστήμη δράσης και παρέμβασης, η οποία, μεταξύ άλλων βοηθά τα άτομα να βρουν στέγη και εργασία, προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη και μεριμνά για την φροντίδα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (φτωχοί, κακοποιημένα/παραμελημένα άτομα, παραβάτες, Αμεα κλπ.) (Καλλινικάκη, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτάντο (2000:66), *«Ο ορισμός ή καλύτερα η περιγραφή του φαινομένου της αναπηρίας συχνά προκαλεί σύγχυση από την διαφορετική χρήση ορολογιών. Οι αμφιβολίες ξεκινούν από την έλλειψη μίας καθολικά εφαρμόσιμης αρχής ή αναφοράς, με βάση, την οποία να καθίσταται εφικτή η αξιολόγησή της»*.

Η αναπηρία είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να οριοθετηθεί, καθώς είναι ένας όρος, που δεν επιδέχεται μια απλή εννοιολογική εξήγηση (Kaplan & Sadock, 1981 στο Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005). Η όποια προσπάθεια οριοθέτησης σχετίζεται με το σύνολο των λειτουργιών του ατόμου, καθώς και με την συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο. Σχετίζεται επίσης με τις υπάρχουσες κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις, αλλά και με τους θεσμούς, με το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, την κοινωνική θέση του ατόμου, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από την σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικό – κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει και δρα το άτομο (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2008), η αναπηρία αποτελείται από τρία ξεχωριστά αλλά αλληλοσυνδεόμενα μέρη, τα οποία ορίζονται ως εξής:

- με τον όρο βλάβη/περιορισμός (impairment) ορίζεται η κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας.
- με τον όρο ανικανότητα (disability) ορίζεται η κατάσταση, που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια του φυσιολογικού.

- με τον όρο μειονεξία/αναπηρία (handicap) εννοείται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στην ζωή της κοινότητας ισότιμα με άλλους ανθρώπους.

Ο Σταθόπουλος (1999), αναφέρεται στις μορφές και τις κατηγορίες της αναπηρίας ως εξής : κώφωση ή βαρηκοΐα β) τύφλωση (ολική ή μερική) γ) αναπηρία της κίνησης (ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία) δ) αναπηρίες – παραλύσεις του εγκεφάλου (σπαστικότητα) ε) νοητική υστέρηση στ) άλλες αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις, όπως : επιληψία, νόσος του Χάνσεν, νεφρική ανεπάρκεια, μεσογειακή αναιμία ή συγγενής αιμορραγική διάθεση, χρόνιες παθήσεις - σωματικές βλάβες - κατάκοιτοι, βαριές αναπηρίες ποσοστού 67% και πάνω –ψυχικές ασθένειες.

Τα άτομα με αναπηρία βιώνουν καθημερινά διακρίσεις και αποκλεισμούς σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν αποτελεί, φυσικά, εξαίρεση.. Στο πλαίσιο αυτό, το κράτος οφείλει να θεσμοθετήσει και να εφαρμόσει ειδικά μέτρα για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών, ώστε να διασφαλιστούν και να προωθηθούν τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες σε ίση βάση με τους συνομηλίκους τους και να ελαχιστοποιηθούν ή ακόμα και να εξαλειφτούν οι συνθήκες που δημιουργούν τη διάκριση. Οι διαπιστώσεις του Συνηγόρου, για τα χρόνια προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και τη διάκριση που υφίστανται σε σχέση με την εφαρμογή των δικαιωμάτων τους, παραμένουν επίκαιρες. (Συνήγορος, Ειδική έκθεση 2014, Καταπολέμηση των διακρίσεων)

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΑΝΑΠΗΡΙΑ .....	7
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις .....	7
1.2 Μορφές αναπηρίας .....	9
1.3 Η Ιστορική Αναδρομή της αναπηρίας .....	11
1.4 Το Ιατρικό Μοντέλο της αναπηρίας .....	13
1.5 Το Κοινωνικό Μοντέλο της αναπηρίας .....	14
1.6 Σύγκριση μεταξύ του Ιατρικού και του Κοινωνικού μοντέλου .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	18
2.1 Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής .....	18
2.2 Ορισμός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευση .....	20
2.3 Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι επίσης Ειδικής Αγωγής .....	20
2.4 Παιδαγωγικές Αρχές στην Ειδική Αγωγή .....	22
2.5 Η Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία .....	24
2.6 Πολιτικές που υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση .....	25
2.7 Η πρακτική στη σχολική τάξη .....	28
2.8 Η Ισότητα στην Εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες .....	31
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	33
3.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού .....	33
3.2. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση .....	34
3.3. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ε.Σ. ....	35
3.4 Σχολική Κοινωνική Εργασία .....	38
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	40
4.1. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	40
4.2. Εκπαίδευση στο σχολείο σε παιδιά με αναπηρίες .....	42
4.2.1. Στρατηγικές Συμπεριληπτικής Διδασκαλίας .....	42
4.2.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση: μια νέα προσέγγιση στα σχολεία .....	43
4.4. Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες .....	44
<b>4.5. Η εξοικείωση του δάσκαλου με παιδιά με αναπηρίες. ....</b>	<b>45</b>
<b>4.6. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες .....</b>	<b>47</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στην κοινωνία αποτελεί παγκόσμια τάση. Ο μέγιστος στόχος της ένταξης είναι να αναπτύξει την κοινωνικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να διεκδικήσουν την αποδοχή των υπολοίπων μελών της κοινωνίας. Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συνεισφέρει στην επιτυχημένη ένταξη είναι η κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων που έχουν οι άνθρωποι χωρίς αναπηρίες απέναντι σε αυτά τα παιδιά και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα παιδιά. Προκαταλήψεις, στερεότυπα και ο προσδιορισμός της διαφορετικότητας σαν διαδικασία κοινωνικής κατάταξης είναι συχνά φαινόμενα, τα οποία εμφανίζονται στην κοινωνία.

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εστίασαμε στην στάση των ιδίων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Τονίσαμε ότι η συνεκπαίδευση κρίνεται αναγκαία ως στρατηγική μάθησης ειδικά και ως στάση συμπεριφοράς γενικότερα. Οι παιδαγωγικές αρχές στην ειδική αγωγή και οι πολιτικές εκπαίδευσης, όπως είναι η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη κρίνονται απαραίτητες για την ενδυνάμωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.

## **ABSTRACT**

The integration of children with disabilities into society is a global trend. The ultimate goal of inclusion is to develop the sociability of people with disabilities so that they can interact and claim the acceptance of other members of society. An important factor contributing to successful integration is the understanding of the perceptions and attitudes of people without disabilities towards these children and, in this case, teachers and other children. Preconceptions, stereotypes and the determination of diversity as a social classification process are often phenomena that occur in society. In recent years, surveys have focused on creating intervention programs aimed at reducing childhood bias. In this study, a bibliographic review was carried out on primary school teachers and we focused on their attitudes towards students with disabilities. We emphasized that inclusion is considered necessary as a learning strategy, especially as a behavioral attitude in general. Pedagogical principles in special education and education policies, such as inclusive education and inclusion, are necessary to strengthen the education of people with disabilities.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

### **1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις**

Η αναπηρία, σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη, αναφέρεται στην ύπαρξη βλάβης στις λειτουργίες του ατόμου που είτε είναι συγγενείς είτε είναι επίκτητες. Οι αναπηρίες μπορεί να είναι αποτέλεσμα κάποιας αρρώστιας ή κάποιου ατυχήματος. Ο όρος αναπηρία χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο μειονεξία ή μειονεκτικότητα (Μερακλής, 2001).

Ανάπηρο, σύμφωνα με τους Χτούρη κ.α. (1993), θεωρείται το άτομο που είτε εκ γενετής είτε επίκτητα έχει κάποιον περιορισμό στην σφαίρα των δυνατοτήτων του. Οι περιορισμοί αυτοί που έχει το άτομο, το εμποδίζουν σε κάποιες στιγμές να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα της εργασίας και της καθημερινής ζωής. Παράλληλα η αναπηρία εμποδίζει ή περιορίζει το άτομο να εκπληρώσει τον ρόλο του στην κοινωνία ανάλογα με την ηλικία του, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Το άτομο δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του, εξ' ολοκλήρου ή εν μέρει, τις ανάγκες μιας ατομικής ή κοινωνικής ζωής, εξαιτίας της πνευματικής ή σωματικής μειονεκτικότητας του.

Σύμφωνα με την Σταύρου (2012), ο όρος αναπηρία αναλύεται στα δύο συνθετικά της ανά- πηρος και, σύμφωνα με το λεξικό σημαίνει ο βεβλαμμένος κατά μέρος τι του σώματος του, από το ρήμα πηρώ-ώ που σημαίνει καθιστώ κάποιον ανάπηρο και, κατά κυριολεξία στα άκρα (συν. Ακρωτηριασμένος, κολοβός, σακάτης).

Οι Kaplan & Sadock (1981), υποστήριξαν πως η αναπηρία είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να οριοθετηθεί, καθώς είναι ένας όρος, που δεν επιδέχεται απλή εννοιολογική εξήγηση. Οποιαδήποτε προσπάθεια οριοθέτησης σχετίζεται με το σύνολο των λειτουργιών του ατόμου, με την συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο, με τις υπάρχουσες κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις, τους θεσμούς, το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, την κοινωνική θέση του ατόμου, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από την σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικό – κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει και δρα το άτομο (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005).

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2008), άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Σε σχέση μ' αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

- Το μειονέκτημα (deficiencia), το οποίο ο Π.Ο.Υ ορίζει ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοτρίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας.
- Η ανικανότητα (incapacite), που αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον.
- Το ελάττωμα (desavantage), που έρχεται σ' 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.

Ο Π.Ο.Υ συνιστά μια ταξινόμηση των διαφορετικών ελαττωμάτων και κρατά τον όρο «αναπηρία» για το κοινωνικό μειονέκτημα που σε ορισμένες καταστάσεις συνοδεύει τις ατέλειες. Ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός του Συμβουλίου των υπουργών της Ε.Ο.Κ αναφέρει πως ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο(Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008).

Ο Π.Ο.Υ. επίσης, σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, ορίζει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (Μακρή & Μιχαήλ 2007).

Τέλος, οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας προκύπτουν είτε μέσα από το ιατρικό- βιολογικό μοντέλο, είτε από το κοινωνικό μοντέλο, για τα οποία εκτενέστερος λόγος γίνεται παρακάτω. Το ιατρικό-βιολογικό ορίζει την αναπηρία



δίδοντας έμφαση στην παθολογία και στην ανατομία της βλάβης, ενώ το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία δίδοντας έμφαση στις δυσκολίες, που συνδέονται με το περιβάλλον του ανάπηρου ατόμου και παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή (Κοτσιάτου & Παναγιώτου 2004).

Ένας άλλος ορισμός, ο οποίος επιχειρεί να αλληλοσυνδέσει την αναπηρία με την κοινωνική διάστασή της, είναι αυτός του Χαρτοκόλλη (1981), που υποστηρίζει ότι αναπηρία σημαίνει μία ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, εγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μία ανωμαλία, που να εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία.

Για το τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι: α) η αναπηρία ως κατάσταση υπάρχει εκ γενετής ή είναι επίκτητη β) η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη και ότι η ζωή του ατόμου με αναπηρία δυσκολεύεται ουσιαστικά λόγω αυτής γ) η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια παραμορφώσεων, ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης δ) ο περίγυρος αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του αναπήρου (Μακρή & Μιχαήλ 2007).

## 1.2 Μορφές αναπηρίας

«Οι αναπηρίες ταξινομούνται ως προς τον χρόνο εκδήλωσης σε εκείνες με τις οποίες γεννιέται το βρέφος- τις συγγενικές αναπηρίες – και σε αναπηρίες, οι οποίες μπορούν να προκληθούν σε κάποια χρονική στιγμή από κληρονομικά αίτια, ασθένεια ή ατύχημα. Εκτός από την κληρονομικότητα, η κακή διατροφή, η έλλειψη κατάλληλης φροντίδας, οι παρενέργειες από φάρμακα, και οι τραυματισμοί κατά την διάρκεια του τοκετού ευθύνονται για τις συγγενικές αναπηρίες» (Σταθόπουλος 1999:323).

*«Με εξαίρεση κάποιες ανίατες ασθένειες, π.χ. μηνιγγίτιδα, πολιομυελίτιδα, τα εργατικά και τα τροχαία ατυχήματα είναι ως επί το πλείστον υπεύθυνα για τις επίκτητες αναπηρίες. Οι αναπηρίες διακρίνονται σε τέσσερα είδη: κινητικές ή σωματικές, απαραίτητες για την πράξη, αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητες για την συλλογή πληροφοριών από το περιβάλλον, νοητικές-γνωστικές, που σχετίζονται με την μάθηση και την δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών και συναισθηματικές. Συχνά όμως, η*

αναπηρία έχει επιπτώσεις όχι μόνο σε ένα τομέα λειτουργικότητας του ατόμου αλλά και σε άλλους τομείς, π.χ. περιπτώσεις πολυαναπηρίας» (Σταθόπουλος 1999:323).

Ο Σταθόπουλος (1999), αναφέρει επίσης, ότι οι μορφές και οι κατηγορίες αναπηρίας, που απαντώνται είναι:

- κώφωση ή βαρηκοΐα
- τύφλωση (ολική ή μερική)
- αναπηρία της κίνησης(ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία)
- αναπηρίες – παραλύσεις του εγκεφάλου(σπαστικότητα)
- νοητική υστέρηση
- άλλες αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις: 1) επιληψία, 2) νόσος του Χάνσεν, 3) νεφρική ανεπάρκεια, 4) μεσογειακή αναιμία ή συγγενής αιμορραγική διάθεση, 5) χρόνιες παθήσεις- σωματικές βλάβες- κατάκοιτοι, 6) βαριές αναπηρίες ποσοστού 67% και πάνω –ψυχικές ασθένειες.

Η Αγγελούπουλου – Σακαντάμη (χ.χ), υποστηρίζει πως με κριτήριο την αντικειμενική υπόσταση της σωματικής ή ψυχοδιανοητικής βλάβης που υπάρχει( εκ γενετής ή επίκτητη) στο άτομο, οι αναπηρίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τις *Σωματικές* και τις *Ψυχικές και Πνευματικές*.

Οι σωματικές αναπηρίες αναφέρονται στην βλάβη οργάνων ή συστημάτων του σώματος του ανθρώπου και περιλαμβάνουν (Αγγελούπουλου – Σακαντάμη, χ.χ) :

1. Κινητικές αναπηρίες: αφορούν την μείωση ή την κατάργηση της κινητικότητας διαφόρων μελών του σώματος, όπως συμβαίνει στις παραπληγίες, τετραπληγίες, ακρωτηριασμούς, ρευματοειδή αρθρίτιδα κ.α.
2. Αναπηρίες που αφορούν την λειτουργία εσωτερικών συστημάτων του οργανισμού, λόγω κάποιας βλάβης:
  - Στο κυκλοφοριακό σύστημα (καρδιοπάθειες, αρτηριοσκλήρώσεις, αιμορροφιλίες)
  - Στο αναπνευστικό σύστημα ( φυματίωση)
  - Στο ουρογεννητικό σύστημα ( νεφρική και γεννητική ανεπάρκεια)
  - Στο πεπτικό σύστημα ( χρόνιας παθήσεις στομάχου και εντέρου)
3. Χρόνιες δερματικές παθήσεις: ( εκζέματα, σκληροδερμία)
4. Αναπηρίες στην ομιλία: ( αλαλία, δυσαρθρία)
5. Διάφορες ιδιόμορφες χρόνιες παθήσεις όπως επιληψία, νόσος Hansen.

6. Αναπηρίες που αφορούν τα αισθητήρια όργανα ( τυφλότητα, βαρηκοΐα, κωφότητα)

Οι ψυχικές και πνευματικές αναπηρίες αναφέρονται σε περιπτώσεις που η πνευματική και ψυχική κατάσταση του ατόμου που πάσχει δεν αναπτύσσεται φυσιολογικά. Οι ψυχικές και πνευματικές αναπηρίες μπορεί να είναι περιπτώσεις αυτισμού, νοητικής υστέρησης, σύνδρομο DOWN κ.α. (Κουκουλογιάννου-Δορζιώτου, 1992).

### **1.3 Η Ιστορική Αναδρομή της αναπηρίας**

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της αναπηρίας, θα παρατηρήσουμε πως τα άτομα με αναπηρίες υπάρχουν από την στιγμή που το ανθρώπινο είδος έκανε την εμφάνιση του στον πλανήτη. Σε κάθε εποχή υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση προς στα άτομα με αναπηρίες, ανάλογα με τα συμφέροντα και τις κυρίαρχες ομάδες που επικρατούσαν. Τα άτομα με αναπηρίες μέσα από το πέρασμα των αιώνων δέχτηκαν πολλές διαφορετικές μεθόδους αντιμετώπισης. Αυτές οι μέθοδοι ήταν βρεφοκτονίες, βασανισμοί, μαστίγωμα, ξυλοδαρμοί, εγκατάλειψη, απομόνωση, εγκλεισμός σε ιδρύματα, φυλάκιση, πειράματα, εμπαιγμός, εκμετάλλευση. Ωστόσο, αντιμετωπίστηκαν και θετικά μέσα από την φιλανθρωπία, την προστασία, την φροντίδα και αυτές οι αρνητικές αλλά και οι θετικές παράμετροι αντιμετώπισης τους αποτελούν μερικά από τα στάδια εξέλιξης της ειδικής αγωγής των ατόμων με αναπηρίες (Καρδάκος, χ.χ).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες λόγω των δύσκολων συνθηκών, ο χρόνος ζωής των ατόμων που γεννιόταν με αναπηρίες ήταν περιορισμένος και δεν ξεπερνούσε την βρεφική ηλικία. Γεγονός είναι πως στις περισσότερες φυλές επιτρέπονταν η βρεφοκτονία (Καρδάκος, χ.χ).

Σύμφωνα με ιστορικά στοιχεία μας δίνονται πληροφορίες πως στην παλαιολιθική εποχή ο άνθρωπος του Κρο- Μανιόν εφάρμοζε μια εντυπωσιακή μέθοδο «θεραπείας» για εκείνη την εποχή, χρησιμοποιώντας αιχμηρά πέτρινα εργαλεία με τα οποία τρυπούσε το κρανίο του βρέφους που παρουσίαζε κάποια αναπηρία , ώστε να απαλλαγεί από τα «κακά πνεύματα» που του προκαλούσαν μειονεξία (Καρδάκος, χ.χ).

Στην αρχαία Σπάρτη, που όπως είναι ευρέως γνωστό επικρατούσε το ιδανικό του τέλειου πολεμιστή, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνταν ότι δεν προσέφεραν σε τίποτα στην πολιτεία γι' αυτό και τα πετούσαν στον Καιάδα (Καρδάκος, χ.χ).

Αντίθετα με την Σπάρτη, στην αρχαία Αθήνα υπήρχε ειδικός νόμος ο «περί αδυνάτων», που προστάτευε όσα άτομα είχαν εισόδημα λιγότερο από τρεις μνες και αναπηρία που δεν τους επέτρεπε να εργαστούν και να ζουν ανεξάρτητα. Τα άτομα με αναπηρία περνούσαν εξέταση από την Βουλή και στην συνέχεια τους δίνονταν κάποιο επίδομα. Από την άλλη ο Ιπποκράτης κατά τον 4ο με 5ο αιώνα π.χ. ήταν ο πρώτος που προσπάθησε με επιστημονικό τρόπο να εξηγήσει την φύση της αναπηρίας. Κόντρα στις δεισιδαιμονίες και τις προκαταλήψεις της εποχής του, ο Ιπποκράτης υποστήριξε πως τα άτομα με αναπηρία δεν επηρεάζονταν από θεούς και δαίμονες που ήθελαν να τους βλάψουν, αλλά από κάποια ασθένεια. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με περιπτώσεις ατόμων που είχαν νοητική υστέρηση και ψυχικές διαταραχές (Καρδάκος, χ.χ).

Στην Ρωμαϊκή εποχή εφαρμόζονταν η βρεφοκτονία στα βρέφη με αναπηρίες. Παράλληλα, πολλοί ρωμαίοι που άνηκαν στην ελίτ της εποχής χρησιμοποιούσαν τα άτομα που παρουσίαζαν μειονεξίες για υπηρέτες ή ως γελωτοποιούς, συνήθεια που συνεχίστηκε στην Ευρώπη για πολλούς αιώνες (Καρδάκος, χ.χ).

Στον μεσαίωνα τα άτομα με αναπηρίες ανήκαν στην λίστα των αμαρτωλών που είχαν το «κακό πνεύμα» μέσα τους. Με διάταγμα του πάπα- Ιννοκεντίου του 8ου εκατοντάδες-χιλιάδες άτομα με αναπηρίες και ψυχικές διαταραχές οδηγήθηκαν στην Ιερά Εξέταση. Τα άτομα αυτά μη μπορώντας να υπερασπιστούν τον εαυτό τους καταδικάζονταν σε φριχτά βασανιστήρια και με θάνατο στην πυρά (Καρδάκος, χ.χ).

Στην εποχή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας επικρατούσε η άποψη πως τα άτομα με αναπηρίες πληρώνουν τις αμαρτίες των προγόνων τους γι' αυτό και γεννιόταν με μειονεξίες (τιμωρία από τον Θεό). Η ελεημοσύνη, η απομόνωση και ο εγκλεισμός σε μοναστήρια και ιδρύματα ήταν η μέθοδος που εφαρμόζονταν στα άτομα με αναπηρίες (Καρδάκος, χ.χ).

Στην αρχαία Αίγυπτο η βρεφοκτονία των μωρών που παρουσίαζαν κάποια αναπηρία απαγορευόταν. Τα άτομα με τύφλωση μάλιστα προσέφεραν τις υπηρεσίες τους στην πολιτεία αναλαμβάνοντας το μοιρολόι των νεκρών (Καρδάκος, χ.χ).

Στα τέλη του 18ου αιώνα άρχισαν να λειτουργούν οργανωμένα σχολεία για άτομα με τύφλωση και με κώφωση αλλά ελάχιστα γινόταν για τα παιδιά με νοητική υστέρηση και με κινητικές αναπηρίες. Ο 19ος αιώνας θεωρείται η αρχή της ειδικής

αγωγής. Σπουδαίοι γιατροί, φιλόσοφοι και παιδαγωγοί της εποχής ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το θέμα της αναπηρίας, μελετώντας και δίνοντας λύσεις σε πολλές περιπτώσεις. Ένα άλλο σημαντικό επίτευγμα της εποχής για τα άτομα με αναπηρίες είναι η εφεύρεση του συστήματος γραφής για τους τυφλούς. Τη εποχή αυτή αρχίζει να θεωρείται πως τα άτομα με αναπηρίες είναι ευθύνη της πολιτείας και προάγεται η ειδική αγωγή. 20ος αιώνας: Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια συστηματικής μελέτης, ταξινόμησης και επιστημονικής- ανθρωπιστικής αντιμετώπισης των 15 ατόμων με αναπηρίες. Βέβαια δεν πρέπει να ξεχαστεί το γεγονός ότι κατά την διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου οι ναζί έκαναν πειράματα σε άτομα με αναπηρίες ώστε να εξαλείψουν τις σωματικές ή νοητικές μειονεξίες που παρουσίαζαν και να τα κάνουν υγιείς και με τα χαρακτηριστικά της άριας φυλής, ή τα οδηγούσαν στα κρεματόρια (Καρδάκος, χ.χ).

Μετά το 1960 οι ανάπηροι άρχισαν να δημιουργούν οργανώσεις και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Στις μέρες μας τα άτομα με αναπηρίες αγωνίζονται για την πλήρη ένταξη τους στην κοινωνία και την αυτόνομη διαβίωση. Τέλος στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα, η ειδική αγωγή για τα άτομα με αναπηρίες ξεκινά με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση τους. Η δράσεις που αναπτύσσονται ελέγχονται κυρίως από την ιδιωτική πρωτοβουλία, με χαρακτηριστικό γνώρισμα τον οίκτο και την φιλανθρωπία διότι το επίσημο κράτος αδιαφορούσε για πολλά χρόνια(Καρδάκος, χ.χ)

#### **1.4 Το Ιατρικό Μοντέλο της αναπηρίας**

Ο Oliver (1996) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει «ιατρικό» αλλά «ατομικό» μοντέλο για την αναπηρία, του οποίου μία σημαντική όψη είναι η ιατρικοποίηση. *«Η αναπηρία είναι μία παθολογία του ατόμου, μία προσωπική τραγωδία, μία ανωμαλία και αποτέλεσμα της ανεπάρκειας. Σε αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι» μέσα στα σώματά τους. Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια προκαλεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της»* (Oliver 1996: 65).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας θεωρεί τα άτομα με αναπηρίες ως πρόβλημα. Είναι ένα πρότυπο στο οποίο η αναπηρία- ανικανότητα είναι το αποτέλεσμα μιας φυσικής κατάστασης εγγενής στο άτομο(είναι

μέρος του σώματος του ατόμου που πάσχει), που μειώνει την ποιότητα ζωής του εξαιτίας των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει (Oliver 1996).

Κατά συνέπεια η ασθένεια , η θεραπεία και η ανικανότητα διαχείρισης των σωματικών και ψυχικών λειτουργιών που έχει το άτομο, περιστρέφονται αφενός γύρω από τον προσδιορισμό της ασθένεια που πάσχει και αφετέρου στην κατανόηση αυτής. Κατ' επέκταση μια συμπονετική κοινωνία που θέλει να αποδίδει την δικαιοσύνη, επιδιώκει να αποδίδει τους πόρους της στην υγειονομική περίθαλψη και στις σχετικές υπηρεσίες σε μια προσπάθεια να θεραπευτούν οι αναπηρίες ιατρικά (Oliver 1996).

Συχνά το ιατρικό πρότυπο χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει τη μεγάλη επένδυση που επιδέχεται ο κλάδος της ιατρικής επιστήμης όσον αφορά θέματα σωματικής αποκατάστασης, τεχνολογίας και έρευνας που χρειάζονται τα άτομα με αναπηρίες, με τον τρόπο αυτό παραγκωνίζεται η δημιουργία κατάλληλων δομών στο περιβάλλον, με επικάλυψη των αναγκών τους, που προσφέρεται μόνο μέσω της ιατρικής (Oliver 1996).

## **1.5 Το Κοινωνικό Μοντέλο της αναπηρίας**

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι βασισμένο σε μια διάκριση μεταξύ των όρων « εξασθένηση» και « ανικανότητα». Η έννοια της εξασθένησης χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στις ιδιότητες εκείνες που υπάρχουν ή απουσιάζουν από ένα άτομο όπως εξασθένηση χρήσης των άκρων, εξασθένηση των ψυχικών και νοητικών δυνατοτήτων του ατόμου και συμπεριλαμβανόμενου δυσλειτουργιών των εσωτερικών οργάνων του σώματος. Από την άλλη με την έννοια ανικανότητα, αναφερόμαστε στους περιορισμούς που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρίες οι οποίοι προκαλούνται από την κοινωνία όταν δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια και την κατάλληλη προσοχή απέναντι τους, ώστε να τα ενδυναμώσει και τα καθιστά ανίκανα να είναι λειτουργικά (Thomas, 2014).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία προκαλείται από την κοινωνία στην οποία ζούμε και το «λάθος» δεν είναι αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου ατόμου με αναπηρία . Η αναπηρία είναι προϊόν των φραγμών στις συμπεριφορές που παρουσιάζονται εντός της κοινωνίας, οι οποίες οδηγούν και σε διακρίσεις Με άλλα λόγια, εξετάζεται ως ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με την «ανάπηρη φύση» της κοινωνίας και όχι ως πρόβλημα που αφορά στα ίδια τα άτομα (The Open University, 2006).

Το κοινωνικό πρότυπο της ανικανότητας αναφέρει ότι τα εμπόδια, οι προκαταλήψεις και ο αποκλεισμός από την κοινωνία των ατόμων με αναπηρία (εσκεμμένα ή ακούσια), είναι οι τελευταίοι παράγοντες που καθορίζουν ποιος θεωρείται λειτουργικός και ποιος όχι εντός μιας κοινωνίας. Το πρότυπο αναγνωρίζει ότι μερικοί άνθρωποι έχουν φυσικές, διανοητικές ή ψυχολογικές διαφορές από το σύνολο των ατόμων που ζουν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αποτελώντας την εξαίρεση του γενικού στατιστικού κανόνα, ο οποίος παρουσιάζει κάποιες ελλείψεις, αυτό δεν σημαίνει πως οδηγεί απαραίτητα στην ανικανότητα των ατόμων με αναπηρία απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, καθώς παρατηρείται πως η ίδια η κοινωνία αποτυγχάνει πολλές φορές να προσαρμόσει και να περιλάβει τον τρόπο που τα άτομα αυτά είναι « κανονικά» (Thomas, 2014).

Μια θεμελιώδης πτυχή του κοινωνικού προτύπου αφορά την ισότητα. Η προσπάθεια για ισότητα συγκρίνεται συχνά με τις προσπάθειες άλλων κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων. Τα ίσα δικαιώματα υπάρχουν για να δώσουν την ενδυνάμωση και την δυνατότητα να ληφθούν οι αποφάσεις και οι ευκαιρίες ώστε τα άτομα με αναπηρίες αλλά και γενικότερα τα άτομα που περιθωριοποιούνται να αποκτήσουν μια πληρέστερη ζωή (Thomas, 2014).

Σύμφωνα με τον Τραυλό (2016), οι υπέρμαχοι των σπουδών για την αναπηρία υποστηρίζουν ότι η αδυναμία των ατόμων με βλάβες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες είναι μια συνέπεια της όρθωσης εμποδίων από μέρους της μη ανάπηρης πλειονότητας. Αυτά τα κοινωνικά εμπόδια –τόσο τα φυσικά όσο και τα συμπεριφορικά– περιορίζουν τη δραστηριότητα των ατόμων με βλάβες και θέτουν περιορισμούς στις ζωές τους.

## **1.6 Σύγκριση μεταξύ του Ιατρικού και του Κοινωνικού μοντέλου**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα, τα οποία εξετάζουν τον όρο αναπηρία και τις επιπτώσεις του για τους ανθρώπους με αναπηρίες: το ιατρικό - ατομικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο. Στο ατομικό μοντέλο, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα της ανεπάρκειας ή του προβλήματος. Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο αναλύει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών εμποδίων (Κουτάντος 2000).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε πως τα κυριότερα σημεία της ιδεολογίας που χαρακτηρίζουν το ιατρικό μοντέλο, είναι τα εξής (Κουτάντος 2000) :

- Αν έχει κάποιο άτομο μια αναπηρία, τότε είναι πρόβλημα
- Αναγκαία η θεραπεία του ατόμου από την μειονεξία του
- Χρειάζεται επαγγελματία για το φροντίσει
- Ένα άτομο με αναπηρία δεν μπορεί ποτέ να είναι ίσο με ένα άτομο που δεν έχει αναπηρία

Αντίθετα, το κοινωνικό πρότυπο εστιάζει ιδιαίτερα στις αλλαγές που απαιτούνται στην κοινωνία και προτείνει (Κουτάντος 2000) :

- Να υπάρχει μια θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες , να εξαλειφθούν θέσεις υποτίμησης, αποστροφής και οίκτου απέναντι στις μειονεξίες που μπορεί να παρουσιάζει ένα άτομο
- Να υπάρξει κοινωνική υποστήριξη όπου η ίδια η κοινωνία και το κράτος θα πρέπει να βοηθήσουν ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια , να βρεθούν νέοι πόροι και ενισχύσεις για τα άτομα με αναπηρίες
- Να υπάρξει μια καλύτερη πληροφόρηση αυτών των ατόμων που να διευκολύνει όλα τα επίπεδα της κοινωνική και προσωπικής τους ζωής , χωρίς να τα παραγκωνίζει και να τα αποκλείει από το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν
- Να υπάρξουν καλύτερες και πιο εξελιγμένες φυσικές δομές, όπως κατάλληλα διαμορφωμένα κτήρια, δρόμοι κ.α.

Σε μια προσπάθεια να αντιπαραθέσουν οι τις δύο προσεγγίσεις της αναπηρίας, οι Κουτσούπη & Μοσχονησώτη (2002), αναφέρουν ότι οι παραδοσιακοί ορισμοί της αναπηρίας πηγάζουν από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης, το οποίο αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρίες ως μία ειδική κατηγορία «ασθενών», αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως απλές συνέπειες των δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών. Πρόκειται για μία προσέγγιση η οποία, πέραν του ότι αποτελεί πηγή των περιορισμών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, θεωρεί τα ίδια τα άτομα «ελαττωματικά», αγνοώντας την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και το περιβάλλον τους.



Ανακεφαλαιώνοντας, οι Κουτσούπη & Μοσχονησώτη (2002:10), τονίζουν πως «η βασική διαφορά μεταξύ του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας σχετίζεται με το που τοποθετείται το θέμα της αναπηρίας: σε επίπεδο ατόμου ή σε επίπεδο κοινωνίας. Το μεν ιατρικό μοντέλο εξετάζει την αναπηρία ως μία κατάσταση που έχει σχέση ή οφείλεται σε κάποια σωματική, αισθητηριακή ή νοητική ανεπάρκεια, το δε κοινωνικό μοντέλο συνδέει την αναπηρία με τα εμπόδια, που αναγκάζεται το άτομο με αναπηρίες να υπερβεί, προκειμένου να συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνία»

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

### **2.1 Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής**

Η «Ειδική Παιδαγωγική» (ή ειδική αγωγή, όπως έχει επικρατήσει πλέον), ως επιστήμη άρχισε να αναπτύσσεται στις αρχές του 20ου αιώνα. Ξεκινώντας από την πρωτόγονη κοινωνία, όπου κυριαρχούσαν ενστικτώδεις ασυνείδητες δυνάμεις όπως επίσης και βιολογικές τάσεις ανταγωνισμού και επικράτησης μεταξύ των ανθρώπων, φθάνουμε διαχρονικά στην καθιέρωση των ανθρωπιστικών αντιλήψεων. Μέσα σ αυτήν την ιστορική αναζήτηση η αρχική γενική ατμόσφαιρα του σκεπτικισμού, της απόρριψης, της ασυλοποίησης, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και της απαισιοδοξίας αντικαθιστάται σταδιακά από την ήρεμη αποδοχή, την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων, την εξατομικευμένη προσπάθεια και την αισιόδοξη διάθεση (Κρουσταλλάκη, χ.χ)

Σε αυτό το σημείο, ιστορικά, μπορεί να διακριθεί ένα αρχικό στάδιο προεπιστημονικής αναζήτησης, όπως και το ενθουσιαστικό στοιχείο και ο ζήλος ορισμένων πρωτοπόρων που υπήρξαν θεμελιωτές της αγωγής των «καθυστερημένων» και «μειονεκτικών» παιδιών. Κατά το διάστημα, του 17ου -19ου αιώνα, οι προσπάθειες κάποιων πρωτοπόρων της ειδικής αγωγής (Pedro Ponce de Leon, Pestalozzi κ.α.) βασίστηκαν ως επί το πλείστον σε μια μεθοδολογία εμπειρικής μορφής και ήταν κυρίως ιδρυματικού τύπου. Υποκείμενα της φροντίδας ήταν οι τυφλοί, οι «κωφάλαλοι», οι διανοητικώς καθυστερημένοι. Προοίμιο της επιστημονικής φάσης της ειδικής αγωγής αποτελεί η περίοδος του 20ου αιώνα( 1900-1950 περίπου). Εκείνη την περίοδο, που χαρακτηρίστηκε ως ο «αιώνας του παιδιού» άρχισε να αναπτύσσεται ως επιστήμη η «ειδική αγωγή». Τότε, άρχισε να λειτουργεί και το «ειδικό σχολείο», ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε δεύτερης ευκαιρίας, το οποίο χρησιμοποιούσε ατελείς μεθόδους, και επιδίωκε να πετύχει σκοπούς περιορισμένης αξίας (Κρουσταλλάκη, χ.χ)

Μεγάλες όμως εξελίξεις, που οδήγησαν στη σημερινή συγκρότηση του κλάδου της ειδικής αγωγής, συντελέστηκαν από δεκαετία του 1950 μέχρι και σήμερα. Παράλληλα με αυτήν την περίοδο, πραγματοποιήθηκε και η εξέλιξη στις «Επιστήμες του Ανθρώπου». Οι νέες πρόοδοι στις "Επιστήμες της Αγωγής" δημιούργησαν νέες προϋποθέσεις για ανάπτυξη και επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της ειδικής

αγωγής. Έτσι, από την περίοδο αυτή άρχισε να διαμορφώνεται στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα ένας πολυδιάστατος επιστημονικά χώρος, ο λεγόμενος κλινικός ψυχοπαιδαγωγικός χώρος. Σε αυτό το διεπιστημονικό πλαίσιο επιχειρείται μια πολυδιάστατη- διεπιστημονική προσέγγιση του νέου ανθρώπου, όπως και των παιδιών και των εφήβων που παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαίτερες δυσκολίες στη ζωή και στη συμπεριφορά τους και αντίστοιχα ορισμένες ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες. Σκοπός σήμερα της ειδικής αγωγής (στον οποίο θα γίνει αναφορά σε επόμενο υποκεφάλαιο), είναι η προσέγγιση της όλης προσωπικότητας του νέου αυτού ανθρώπου και η παροχή σε αυτόν μιας καθολικής βοήθειας ζωής, ώστε να μπορέσει να καταξιωθεί κοινωνικά και ανθρώπινα. Το σκοπό αυτό έχουν αναλάβει σήμερα να πραγματοποιήσουν διάφορες συνεργαζόμενες υπηρεσίες (Κρουσταλλάκη, χ.χ)

Τον πρώτο λόγο τώρα έχουν οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες , το ειδικό σχολείο, το οποίο λειτουργεί σήμερα μέσα σε ένα εκσυγχρονισμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, ως σχολεία μαθητείας. Έτσι λοιπόν, η ειδική αγωγή στις μέρες έχει ως αντικείμενο ένα κοινωνικό, θεραπευτικό, παιδαγωγικό αλλά και κατεξοχήν ανθρώπινο πρόβλημα. Η «Ειδική Αγωγή», όπως σε όλη την Ευρώπη έτσι και στην Ελλάδα, πέρασε αρχικά από το Κλινικό-θεραπευτικό στάδιο, όπου κυριαρχούσε η ιατρική αντιμετώπιση των διαφόρων περιπτώσεων δυσλειτουργίας (Κρουσταλλάκη, χ.χ)

Τη φάση αυτή διαδέχθηκε η παιδαγωγική περίοδος, κατά την οποία καθιερώθηκε πλέον ως βασικό μεθοδολογικό όργανο αντιμετώπισης των ειδικών αυτών περιπτώσεων, η ψυχο-παιδαγωγική παρέμβαση και θεραπεία. Την εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής επισφράγισαν, επίσης νέοι επιστημονικοί κλάδοι, που άρχισαν να αναπτύσσονται γύρο στη δεκαετία του '30 και μετά, όπως η Παιδοψυχιατρική και ορισμένοι νέοι κλάδοι της ψυχολογίας, όπως η Ψυχανάλυση. Οι κλάδοι αυτοί πλαισίωσαν τον τομέα της Θεραπευτικής παιδαγωγικής, εμπλουτίζοντας τον με νέες θεωρίες, θεραπευτικά σχήματα και μεθοδολογίες, διευρύνοντας έτσι την προοπτική του (Ιερωνυμάκη και Τσέχου, 2008).

Σήμερα, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα ασκείται σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες τα ονομαζόμενα ειδικά σχολεία, όλων των βαθμίδων, δημόσια και ιδιωτικά, σε ειδικές και «παράλληλες τάξεις» ή τμήματα ειδικής αγωγής, που λειτουργούν σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ιερωνυμάκη και Τσέχου, 2008).

## 2.2 Ορισμός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Οι όροι «ειδική Αγωγή» και «Ειδική Εκπαίδευση», δεν είναι παρά η μετάφραση του καθιερωμένου στη διεθνή βιβλιογραφία special education. Στην Ελληνική βιβλιογραφία και στη σχολική πρακτική έχει επικρατήσει ο όρος «Ειδική Αγωγή» ενώ σπάνια και χωρίς διάκριση χρησιμοποιείται από επίσης Έλληνες μελετητές ο όρος «Ειδική Εκπαίδευση». Το περιεχόμενο του όρου Ειδική Αγωγή, αφορούσε αρχικά την ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία έτσι ώστε ν' ανταποκρίνεται επίσης μοναδικές ανάγκες του αποκλίνοντος παιδιού. Τελευταία, ο όρος επίσης Ειδικής Αγωγής δεν ορίζεται πλέον με βάση το χώρο στον οποίο η ειδική εκπαίδευση παρέχεται (ειδικό σχολείο, ειδική τάξη κλπ). Εκτείνεται και πέρα από αυτό, για να συμπεριλάβει κάθε μορφής πρόσθετης ή ενισχυμένης βοήθειας οπουδήποτε και οποτεδήποτε αυτή παρέχεται από τη γέννηση ως την ωρίμανση του παιδιού, προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του επίσης τομείς επίσης σχολικής μάθησης και επίσης κοινωνικής του προσαρμογής (Βασιλείου, 1998: 280-281).

Ορίζοντας την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, και σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000, γίνεται αναφορά στον ορισμό που δίνεται για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως εξής: «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Βασιλείου, 1998: 280-281).

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι (Βασιλείου, 1998: 280-281) :

- Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, επίσης δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και επίσης διαταραχές ανάπτυξης.

## 2.3 Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι επίσης Ειδικής Αγωγής

Σκοπός επίσης «ειδικής αγωγής» είναι η υποβοήθηση, η υποστήριξη και η βελτίωση επίσης σωματικής, επίσης συναισθηματικής, επίσης πνευματικής και κοινωνικής

κατάστασης των παιδιών και εφήβων που αναφέραμε. Βασικές επιδιώξεις επίσης αποτελούν η επαγγελματική επίσης αποκατάσταση και μέσω επίσης η κοινωνική επίσης ενσωμάτωση. Με άλλα λόγια η «ειδική αγωγή» δεν αποτελεί μόνο μια εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μια συνολική βοήθεια ζωής σε όλα τα άτομα εκείνα που βιώνουν την πίεση κάποιας προσωπικής αντίξοης κατάστασης (Κρουσταλλάκη, χ.χ: 239-240). Συγκεκριμένα για τις Ιερωνυμάκη και Τσέχου (2008), το άτομο μέσω της «ειδικής αγωγής» μπορεί :

- Να αναπτύξει ισόρροπα την προσωπικότητα του, δηλαδή επίσης σωματικές και κινητικές του ικανότητες και επίσης φυσιολογικές του λειτουργίες, και να περιφρουρήσει την σωματική του υγεία. Επίσης, να επιτύχει τη συναισθηματική του ωρίμανση, να επιδιώξει την αυτογνωσία και τη σωστή αυτοαντίληψη ώστε να διαμορφώσει υγιές αυτοσυναίσθημα.
- Να εξασκήσει και να αναπτύξει επίσης αισθητηριακές- αντιληπτικές λειτουργίες οι οποίες αποτελούν το θεμέλιο επίσης επικοινωνιακής του ικανότητας, αλλά και επίσης πνευματικής του ανάπτυξης.
- Εάν έχει κάποιας μορφής κινητική δυσλειτουργία, με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων να βελτιώσει την γενική κινητική του κατάσταση και να αναπτύξει επίσης χειροτεχνικές-κατασκευαστικές του ιδιότητες.
- Εάν παρουσιάζει κάποια ακουστική ή οπτική αδυναμία, να ενισχύσει συστηματικά την υπολειμματική του ακοή με τεχνολογικά μέσα ή να περιστείλει την άμβλυνση επίσης οπτικής του οξύτητας.
- Εάν παρουσιάζει κάποια προβλήματα ψυχολογικής φύσεως ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, με συμβουλευτικές ψυχολογικές διαδικασίες αλλά και θεραπευτικά σχήματα, να μειώσει επίσης συναισθηματικές του εντάσεις και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του.
- Να αναπτύξει στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο επίσης διανοητικές του δυνάμεις έτσι ώστε να επιτύχει ικανοποιητικές επιδόσεις στη μαθησιακή του προσπάθεια και στην εργασία.
- Να αναπτύξει επίσης στην υψηλότερη βαθμίδα τη γλωσσική του ικανότητα, ώστε να τη χρησιμοποιεί ως μέσο διαπροσωπικής επικοινωνίας και πνευματικής ανάπτυξης.
- Να ενταχθεί κανονικά σε ένα κατάλληλα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, όπου το παιδί θα βιώνει ενδιαφέρουσες και ευχάριστες καταστάσεις, έτσι ώστε να αισθάνεται ικανοποιημένο και ευτυχισμένο.

- Να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτύξει βαθύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με επίσης ανθρώπους του περιβάλλοντος το, να διαμορφώσει ένα προσωπικό σύστημα αξιών και να κατορθώσει επίσης να γίνει ανεξάρτητο πρόσωπο, τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια

## 2.4 Παιδαγωγικές Αρχές στην Ειδική Αγωγή

Το έργο της ειδικής αγωγής θεμελιώνεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο, όπου εκτός από τους σκοπούς και τους στόχους, πρέπει να υπάρχει και ένα σύνολο καθοδηγητικών αρχών και συμβουλευτικών θέσεων, τα οποία θα διέπουν την όλη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης. Οι αρχές αυτές θα πρέπει να προσαρμόζονται κάθε φορά στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, το οποίο θα είναι και το επίκεντρο της αγωγής έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα. Από τις αρχές αυτές κάποιες είναι γενικού τύπου παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν όλο το έργο της ειδικής αγωγής και άλλες ειδικές διδακτικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να οργανώνεται και να πραγματώνεται η καθαρά διδακτική και συμβουλευτική διαδικασία. Από τις αρχές αυτές οι σημαντικότερες είναι (Κρουσταλλάκη, χ.χ. Γκαλλάν και Γκαλλάν, 1997) :

- Η εξατομίκευση της αγωγής (διδασκαλίας-μάθησης-συμβουλευτικής). Σκοπός της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η ατομική-προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο κατ' εξοχήν χώρος εφαρμογής της αρχής αυτής είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Έτσι, στο σημερινό σχολείο κάθε μαθητής που παρουσιάζει κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερη περίπτωση.
- Η εποπτεία στη διδασκαλία. Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική και τα προϊόντα της πιο σταθερά, όταν θεμελιώνεται στην εποπτεία της διδασκαλίας. Μια διδασκαλία μπορεί να διαθέτει δυο μορφές εποπτείας, την εξωτερική και την εσωτερική. Η εξωτερική εποπτεία προκύπτει στη διδασκαλία από τη χρήση κυρίως των εποπτικών μέσων και των άλλων οργάνων της νέας τεχνολογίας και της πληροφορικής. Επίσης, διακρίνεται για την δημιουργία στη συνείδηση του παιδιού άμεσων εμπειρικών ως επί το πλείστον εποπτειών. Η εσωτερική εποπτεία δεν βασίζεται στη χρήση τεχνολογικών μέσων, είναι μια διεργασία δημιουργίας πνευματικών εικόνων-εποπτειών, μέσω των οποίων αισθητοποιούνται αφηρημένες έννοιες, καταστάσεις, φαινόμενα και γεγονότα.

- Η βιωματικότητα. Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης πρέπει να δημιουργείται μια κατάλληλη ατμόσφαιρα, με πλούσια ερεθίσματα, που θα βοηθήσει το ασθενικό παιδί να ταυτίζεται με το διδασκόμενο αντικείμενο, να το προσεγγίζει διανοητικά και να το κατανοεί, να συγκινείται απ αυτό γιατί το γεμίζει συναισθηματικά και στη συνέχεια να ασχολείται ενεργά με αυτό.
- Η εγγύτητα στη ζωή. Η ειδική αγωγή σήμερα προσπαθεί να δημιουργήσει μια ζωντανή σχέση μεταξύ σχολείου, εκπαίδευσης και καθημερινής ζωής. Κατά συνέπεια, απέκτησε ένα χαρακτήρα περισσότερο κοινωνικό και ανθρώπινο. Η αρχή αυτή φανερώνει δυο σημασιολογικές κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι μια χρησιμοθηρική, ωφελμιστική τάση, σύμφωνα με την οποία η ειδική αγωγή οφείλει να προετοιμάζει το παιδί και τον έφηβο, μέσα από προεπαγγελματικές εμπειρίες και πρακτικές μάθησης. Ενώ η άλλη κατεύθυνση έχει σκοπό να προετοιμάσει το παιδί με διάφορα σχήματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης να αντιμετωπίσει τα υπόλοιπα σημαντικά προβλήματα της ζωής π.χ. σεξουαλικής ανάπτυξης, συναισθηματικής ωρίμανσης κλπ.
- Η οργάνωση της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Θα πρέπει η ζωή του παιδιού στο σχολείο, στην οικογένεια αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία να είναι ορθολογιστικά οργανωμένη βάσει ειδικού προγράμματος, ώστε η προσαρμογή του παιδιού σωστή και να αποφεύγει έτσι ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του προερχόμενες από τη ζωή και τις συνθήκες ενός «αναρχούμενου» περιβάλλοντος.
- Η απλοποίηση και η ορθολογιστική οργάνωση της ύλης των σχολικών μαθημάτων. Στο παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να επιλέγεται και να εφαρμόζεται ένα ειδικό διδακτικό πρόγραμμα, τροποποιημένο και κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού.
- Ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού εργασίας του παιδιού και η αποδοχή της ελάχιστης προσπάθειας του. Ο καλός παιδαγωγός δεν περιφρονεί, δεν απορρίπτει- κάποιες φορές ασυνείδητα- ούτε όμως και προστατεύει σε υπερβολικό βαθμό ένα μειονεκτικό παιδί. Δεν του αφαιρεί το λόγο, αντίθετα το παρακινεί να εκφράζεται. Επίσης, κατανοεί την έκταση της μειονεξίας του παιδιού, γνωρίζει τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες και σέβεται το

προσωπικό ρυθμό συμμετοχής στην κοινή σχολική εργασία. Αποδέχεται, ενισχύει και επιβραβεύει και την πιο ασήμαντη προσπάθεια του.

- Η προσωπική ικανοποίηση του παιδιού. Η ζωή της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα το διδακτικό έργο πρέπει να είναι σωστά οργανωμένα όπως επίσης και η συναισθηματική ατμόσφαιρα στο χώρο εργασίας να είναι ήρεμη. Η κατάσταση αυτή είναι δυνατόν να βοηθήσει το παιδί να μειώνει τα συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας που προέρχονται από τις μικρές ή μεγάλες αποτυχίες του αλλά και να αμβλύνει τις διάφορες καταστάσεις που του προξενούν άγχος και ένταση
- Η συνεργασία των ειδικών με τους ειδικούς του παιδιού. Εκείνοι που μπορούν και οφείλουν να υλοποιούν τα διάφορα παιδαγωγικά, ψυχολογικά ή θεραπευτικά προγράμματα που αφορούν ένα μειονεκτικό παιδί, είναι οι γονείς. Αυτοί θα πρέπει να γίνουν οι βοηθοί των ειδικών, που θα εφαρμόζουν κάθε νέα μέθοδο

## **2.5 Η Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία**

Δεν θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί την άποψη ότι η κοινωνική θέση του ατόμου που αποκτάται από την εκπαίδευση, μεταφέρεται μέσα στην κοινωνία έχοντας τη σφραγίδα της νομιμοποίησης. Αυτό συμβαίνει επειδή η συγκεκριμένη θέση έχει αποδοθεί από ένα θεσμό προορισμένο να δώσει στον πολίτη τα δικαιώματα που του ανήκουν (Marshall, 2001). Επομένως τα άτομα δίχως αναπηρία, όπως και τα άτομα με αναπηρία, για να αναγνωρίσουν ότι διαθέτουν ίση αξία με τους άλλους και ότι απαιτείται η συμπληρωματικότητα της ταυτότητάς του με τη διαφορετική ταυτότητα του διπλανού (προκειμένου να επιτύχει την προσωπική ανέλιξη στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου) επιβάλλεται να δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση (Σούλης, 2013).

Ποια είναι ωστόσο η κατάλληλη εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία και κατά πόσο παρέχεται αυτή στο σημερινό σχολείο; Λαμβάνει το σχολείο μέσα από τις πρακτικές του μέριμνα για την παροχή αποτελεσματικών διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών προς όλους τους μαθητές, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους; Πρόκειται για ένα σχολείο μέσα στο οποίο τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες μεγαλώνουν μαζί ως ενεργά μέλη της κοινωνίας ή μήπως τελικά δεν εξασφαλίζονται σε όλους τους μαθητές οι ίδιες ευκαιρίες για την από



κοινού μάθηση και ενεργό συμμετοχή σε κάθε διάσταση της σχολικής ζωής (Σούλης, 2013);

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2002). Ωστόσο, πέρα από τις όποιες αντιφάσεις, υπάρχει συμφωνία όσον αφορά στην άποψη ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών αυτών να εκπαιδεύονται σε ένα «όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Fisher, 2007). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντίστοιχων αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008).

Επιπροσθέτως, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που εμποδίζουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Η αναζήτηση των τρόπων που μπορούν να οδηγήσουν στη δόμηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, που κύριο στόχο του έχει την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να φοιτούν σε αυτό χωρίς να κατηγοριοποιούνται, προϋποθέτει την αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών, όπως «αναπηρία», «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», καθώς και «συνεκπαίδευση» των παιδιών με αναπηρία (Σούλης, 2013).

## **2.6 Πολιτικές που υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση**

Με τον όρο «συνεκπαίδευση» αναφερόμαστε στη μέριμνα για την παροχή κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ανεξάρτητα από τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχουν. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να δημιουργηθεί ένα σχολείο για Όλους, το οποίο θα μπορεί να υποδέχεται κάθε μαθητή της συνοικίας, χωρίς να αποκλείει κανέναν με το πρόσχημα ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του.

Σύμφωνα με τα βασικά αξιώματα που προσδιορίζουν το περιεχόμενό της, η συνεκπαίδευση (Whitty 2002) :

- Είναι μια διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής, η οποία επιδιώκει τη ριζική αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας όσον αφορά στον προσδιορισμό των εννοιών: “ικανότητα”, “επιτυχία” “αποτυχία”
- Ορίζεται στο πλαίσιο θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών. Η αξιοποίηση από το σχολείο διάφορων διαστάσεων αυτών των αρχών, όπως παραδείγματος χάριν της ισότητας στη συμμετοχή, του σεβασμού της πολυμορφίας, της αποδοχής της ποικιλομορφίας κ.ά. θεωρείται ότι έχει θετικές συνέπειες στη ψυχική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς συμβάλλει στην όξυνση της κριτικής σκέψης τους, στην ανατροπή στερεοτύπων και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.
- Επιχειρεί να γεφυρώσει το όποιο «χάσμα» προκύπτει μεταξύ διαφορετικών μαθητών, όπως ανάμεσα σε εκείνους που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, σε εκείνους τους μαθητές με αναπηρία καθώς και στους δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές (Fisher 2007).
- Δεν αποτελεί στόχο αλλά μέθοδο, μέσω της οποίας θεωρείται ότι θα επιτύχει κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό τις όποιες ικανότητες διαθέτει. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία χωρίς οριστικό τέλος. Κατά συνέπεια, τα στοιχεία της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα οι διδακτικές στρατηγικές, η οργάνωση της τάξης, οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών κ.ά., υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές και αναθεωρήσεις, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικότερες πρακτικές συνεκπαίδευσης (Carrington & Robinson 2004).
- Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές έτσι ώστε εκείνοι μετέπειτα ως ενήλικοι πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.
- Σηματοδοτεί ένα όραμα, η υλοποίηση του οποίου προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι θα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνύπαρξης και συν-δημιουργίας (Warren & Alston 2004).

Επομένως, η συνεκπαίδευση είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του σχολείου για Όλους. Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί μια τέτοια προσπάθεια στην πράξη, ο Ainscow (2000),

υποστηρίζει πως υπάρχουν 6 βασικές προϋποθέσεις που διαμορφώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης:

1. Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του σχολείου. Η υλοποίηση πρακτικών συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως αφετηρία την παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, καθώς και τις γνώσεις και τα βιώματα που ήδη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσω της ανάλυσης, συζήτησης και κριτικής, οι εκάστοτε διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι που εφαρμόζονται στο σχολείο μπορούν να μετασχηματιστούν σε πρακτικές και στρατηγικές συνεκπαίδευσης.
2. Προσεκτική παρατήρηση και εντοπισμός των εμποδίων που εμποδίζουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μιας ανάλυσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι σημαντικό να εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που δεν διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η χρησιμότητα της συνεκπαίδευσης. Η χρήση ακατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας, για παράδειγμα, έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι από τους μαθητές της τάξης να αδυνατούν να κατακτήσουν στόχους που οι υπόλοιποι συμμαθητές τους επιτυγχάνουν. Παρόμοια, διάφορες παιδαγωγικές αστοχίες τού εκπαιδευτικού μπορεί να μην προωθούν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
3. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή μάθησης και εμπειριών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σύγχυση και αμηχανία όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρία, σε σχέση με αυτές των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Ωστόσο, οι αλλαγές διδακτικού στυλ που απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι ανάγκες αυτές αποτελούν μια σημαντική πηγή εμπειριών όσον αφορά στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας παράλληλα την ικανότητα και ετοιμότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις συνεκπαίδευσης.
4. Ανάπτυξη μιας «κοινής γλώσσας» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές. Με δεδομένο ότι κάθε εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια προσωπική θεωρία αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, απαιτείται η διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως παραδείγματος

χάριν μέσω σχετικών ομαδικών συζητήσεων, παρακολούθησης κοινών παραδειγματικών διδασκαλιών, κλπ.

5. Αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της μάθησης. Εδώ η έννοια των «πόρων» δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα υλικά μέσα, αλλά και στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να εφαρμόζονται με επιτυχία οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που προωθούν τη συνεκπαίδευση.
6. Δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων εγχειρημάτων. Ένας ισχυρός παράγοντας που ενισχύει την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τακτικές συνεκπαίδευσης, είναι το γεγονός ότι ανησυχούν μήπως θεωρηθούν από την κοινή γνώμη ως επαγγελματικά ανέτοιμοι και ανεπαρκείς. Ωστόσο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η υποστήριξή τους από το διευθυντή του σχολείου διαμορφώνουν προϋποθέσεις αλλαγής αυτής της νοοτροπίας.

## 2.7 Η πρακτική στη σχολική τάξη

Οι δυσκολίες συμπεριφοράς καθώς και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη πρόκληση σε σχέση με τη συνεκπαίδευση των εκπαιδευόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Γενικότερα, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας των αναγκών των μαθητών στη τάξη αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις. Για τις Ιερωνυμάκη και Τσάφου (2008), οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για τη συμμετοχική εκπαίδευση, είναι :

- Συνεργατική διδασκαλία – οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς ( εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ή συνάδελφο), το διευθυντή και άλλους επαγγελματίες
- Συνεργατική μάθηση - οι μαθητές που βοηθούν ο ένας τον άλλο, ειδικότερα όταν έχουν άνισα επίπεδα ικανοτήτων, επωφελούνται από την ομαδική μάθηση
- Συνεργατική λύση προβλημάτων - για όλους τους δασκάλους, η τήρηση κανόνων στην τάξη και ο καθορισμός των ορίων – που συμφωνούνται από κοινού με όλους τους εκπαιδευόμενους – με την ταυτόχρονη παροχή των κατάλληλων κινήτρων/αντικινήτρων έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα

αποτελεσματικοί στην μείωση της συχνότητας και της έντασης των διαταραχών κατά την διάρκεια των μαθημάτων

- Ανομοιογενείς ομάδες – η δημιουργία μεικτών ομάδων που περιλαμβάνουν εκπαιδευόμενους με ετερογενείς ικανότητες και η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι απαραίτητες όταν ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης ποικίλει
- Αποτελεσματική διδασκαλία και ατομικό σχεδιασμό – όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτυγχάνουν περισσότερα όταν εφαρμόζεται στην εργασία τους συστηματική καθοδήγηση, διάγνωση, σχεδιασμός και αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) πρέπει να παρέχει πρόσθετη ατομική υποστήριξη και να είναι προσαρμοσμένο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η πρακτική στην σχολική τάξη επηρεάζεται από πολλές και διαφορετικές συνθήκες σε επίπεδο εκπαιδευτικού και σχολείου οι οποίες βοηθούν να καθορίσουν την επιτυχία ή αποτυχία της συμμετοχικής εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017) :

### **1. Σε επίπεδο δασκάλου:**

- Η συμμετοχική εκπαίδευση εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη στάση των δασκάλων απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από το πώς βλέπουν τις ατομικές διαφορές μέσα στην τάξη και από την προθυμία τους να ανταποκριθούν θετικά και αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση επιπρόσθετου προσωπικού ή άλλων κατάλληλων μέσων για εκπαιδευόμενους με ειδικές ανάγκες σε στενή συνεργασία με όλες τις συμμετέχουσες ομάδες
- Οι δάσκαλοι έχουν επίσης βασικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές για την επιτυχία της συμμετοχικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **2. Σε επίπεδο σχολείου:**

- Η οργανωτική δομή του σχολείου καθορίζει την ποσότητα και την ποιότητα των αναγκαίων πόρων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία των εκπαιδευόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η υποστήριξη μπορεί να προέλθει μέσα από το σχολείο , αλλά είναι δυνατό να προέλθει και από εξωτερικές υπηρεσίες στήριξης και άλλους συνεργαζόμενους φορείς και δεσμούς συνεργασίας
- Κάποιες φορές, μικρές ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν ειδική προσοχή και ορισμένα μεμονωμένα μαθήματα <sup>1</sup> ίσως δώσουν τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να παραμείνει στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό οι διευθετήσεις αυτές να έχουν ουδέτερο και ευέλικτο χαρακτήρα και να εφαρμόζονται όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και – κατά περίπτωση – σε όλους τους μαθητές στην τάξη.
- Η ικανότητα των σχολείων να συνεργάζονται για να βρουν τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ίσως είναι συχνά κρίσιμη όταν θέλουν να επιτύχουν συνεκπαίδευση στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης
- Ο ρόλος του διευθυντή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη συμμετοχική εκπαίδευση. Ο διευθυντής συχνά εισάγει και εξασφαλίζει την εφαρμογή αλλαγών στα σχολεία που στηρίζουν την επιτυχημένη συμμετοχική εκπαίδευση. Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν την παροχή στρατηγικής κατεύθυνσης, οργάνωση ομαδικής προσέγγισης στη διδασκαλία και διατήρηση μίας ξεκάθαρης εστίασης του σχολείου σε θέματα κλειδιά
- Ο βαθμός ελευθερίας που έχει το σχολείο και ο διευθυντής στη χρήση χρηματοδοτικών πόρων για να στηρίξουν τις δικές τους αποφάσεις είναι σημαντικός για την ανάπτυξη πρακτικής συνεκπαίδευσης.

Ένας ακόμη σημαντικός τομέας για την επιτυχία των στρατηγικών συνεκπαίδευσης είναι ο ρόλος που παίζουν οι γονείς. Οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται μόνο σαν «πελάτες» αλλά σαν «συνεργάτες» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε συνεργασία με το σχολείο , τις εξωτερικές υπηρεσίες και άλλους

---

<sup>1</sup>Ορισμένα μαθήματα που θα γίνουν εκτός της τάξης.

επαγγελματίες , οι γονείς θα πρέπει να έχουν λόγο και να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του παιδιού τους (Ιερωνυμάκη και Τσάφου, 2008).

## **2.8 Η Ισότητα στην Εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες**

Ο όρος «Εκπαίδευση για όλους» επανεξετάζει ζητήματα όπως των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών. Είναι γεγονός πως όλες οι κοινωνίες , ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες αντιμετωπίζουν με διαφορετική ένταση και σε διαφορετικό βαθμό τις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με τις βασικές κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο το θέμα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται κυρίως ως θέμα ίσων ευκαιριών συμμετοχής (Ιερωνυμάκη και Τσάφου, 2008).

Μέσα από το ζήτημα των ίσων ευκαιριών εμφανίζεται η σύγχρονη τάση της Ειδικής Αγωγής να κατοχυρωθεί το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύονται σχολικές μονάδες οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες , όπου θα κατανοούνται οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες και θα υπάρχει ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες. Αναφερόμαστε σε σχολεία συνεκπαίδευσης όπου « ο καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους του και από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Ιερωνυμάκη και Τσάφου, 2008).

Η διαμόρφωση της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης έγινε σταδιακά μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και πράξεις των Ηνωμένων Εθνών, από κείμενα των παγκόσμιων ειδικών διασκέψεων και από τα ερευνητικά δεδομένα. Γενικότερα η έννοια της συνεκπαίδευσης υποδηλώνει (Χρηστάκης, 2006) :

1. Αρμονική συνύπαρξη των παιδιών στις σχολικές κοινότητες.
2. Την ανάγκη για την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες όχι απλώς σε γενικά σχολεία αλλά κυρίως ότι το παραδοσιακό γενικό σχολείο θα πρέπει να αναμορφωθεί για την εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών όποιες και αν είναι αυτές.

Θέτοντας τις βάσεις της συνεκπαίδευσης αλλά και της συνύπαρξης των ατόμων με ή χωρίς αναπηρίες, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , στόχος είναι η κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες. Επιδιώκεται δηλαδή η συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες που ξεφεύγουν από τα όρια μιας χωροταξικής ενσωμάτωσης που σημαίνει απλώς

συνύπαρξη ή στέγαση στους ίδιους εκπαιδευτικούς χώρους. Γι' αυτό τα σχολικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στην ενδυνάμωση της αυτοτελούς παρουσίας του κάθε παιδιού , όσο και στην συνεισφορά του στις κοινές επιδιώξεις (Χρηστάκης, 2006).



## **3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

### **3.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), οι εκπαιδευτικοί σήμερα φαίνονται να έχουν ένα εξαιρετικά σημαντικό, πολυσύνθετο και δύσκολο ρόλο, αφού καλούνται να συμβάλουν ενεργά στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση και πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών, και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα απαιτητική εποχή πληροφοριακής έκρηξης και τεχνολογικής προόδου, κατά την οποία η μάθηση ταυτίζεται με την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας στις εξετάσεις. Εντός λοιπόν ενός νεοφιλελεύθερου και ορθολογιστικού πλαισίου, ικανός θεωρείται εκείνος ο εκπαιδευτικός που διαδραματίζει μεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο κατά τη μετάβαση των μαθητών από το σχολείο στην αγορά εργασίας, διδάσκοντάς τους να μαθαίνουν αυτόνομα και να ανευρίσκουν πληροφορίες και βοηθώντας τους να αποκτήσουν πνεύμα καινοτομίας και επιχειρηματικότητας, ώστε να καταλάβουν με επιτυχία τις κενές θέσεις στην οικονομική μηχανή, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στην άνοδο της οικονομίας. Αποτελεσματικός επίσης θεωρείται εκείνος ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται από επαγγελματισμό δηλαδή αφοσίωση, αυτοπεποίθηση, αξιοπιστία και σεβασμό, επιδεικνύει επιθυμία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, διερευνά τις πληροφορίες που προσλαμβάνει και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενώ έχει ηγετικές ικανότητες, ορθολογική σκέψη ευελιξία, υπευθυνότητα και πάθος για προώθηση της μάθησης.

Άλλοι ερευνητές βέβαια υποστηρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός όταν έχει επαγγελματική επάρκεια, δηλαδή γνωρίζει καλά το αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει και μετατρέπει τη μάθηση σε μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, ενώ παράλληλα έχει ικανότητες αξιολόγησης, κρίσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης, μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά, είναι συνεργάσιμος και θεωρεί αναγκαία τη διά βίου μάθηση, την έρευνα και την επιμόρφωση. Παράλληλα, θεωρείται ότι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι καλά ενημερωμένος, σκέφτεται κριτικά, είναι ανοικτός σε καινοτομίες, νέες μεθόδους διδασκαλίας και καινούριους τρόπους εργασίας, ενώ αναπτύσσει τις ποιοτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος.

Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην κατανόηση του διαφορετικού, απευθύνεται σε όλα τα παιδιά διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, μεγιστοποιεί το διδακτικό χρόνο και δημιουργεί μια παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, η οποία ενισχύει την αυτενεργό δράση, το ομαδικό πνεύμα και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Κάποια βέβαια χαρακτηριστικά του θεωρούμενου ως ιδανικού εκπαιδευτικού από παλαιότερα, όπως η παιδαγωγική ευαισθησία, η ευσυνειδησία, το χιούμορ, το δημοκρατικό ήθος και η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο, θεωρούνται διαχρονικά και παραμένουν υπό έμφαση, ενώ άλλα, όπως η αυταρχικότητα, η δύναμη της αυθεντίας, η από καθέδρας διδασκαλία και η επιβολή μέσω της σωματικής τιμωρίας θεωρούνται από ανεπιτυχή ως απαράδεκτα.

### **3.2. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

Η ιστορική επισκόπηση της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι πηγές επιρροής που καθόρισαν κατά το παρελθόν τον κοινωνικό ρόλο των ατόμων αυτών είναι κυρίως γιατροί, θεολόγοι και παιδαγωγοί, έχοντας βέβαια κατά περίπτωση διαφορετικά κίνητρα, στόχους και ενδιαφέροντα. Η αντιμετώπιση λοιπόν των ατόμων με αναπηρία έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, εγκατά-λειψη, οίκτο, φιλανθρωπία κ.τ.λ., αλλά μόνο πρόσφατα ανα-γνωρίστηκαν ως άτομα ικανά για αγωγή και εκπαίδευση (DeSimone, 2006).

Σήμερα βέβαια η κατάσταση είναι διαφορετική. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα, η διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία το 1970, η επίδραση της ουμανιστικής φιλοσοφίας για “ένταξη” και “ενσωμάτωση”, ο αγώνας κατά των φυλετικών διακρίσεων και η μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το θέμα των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό – παιδαγωγικό και με τη μορφή αυτή, δόθηκε έμφαση στην δημιουργία και εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την παροχή ιατρικών μέσων καθώς και υπη-ρεσιών κοινωνικής πρόνοιας.

Η αναγνώριση του δικαιώματος που έχουν τα άτομα με αναπηρία για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση όπως και οι υπόλοιποι άνθρωποι και η υλοποίηση αυτής

της ιδεολογίας οδήγησε στο σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου σχολικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις “ιδιαιτερότητες” των παιδιών, που ονομάστηκε Ειδική Αγωγή. Αυτή η εκπαίδευση συνίσταται στην απόκτηση των γνώσεων και ικανοτήτων εκείνων που θα συμβάλλουν στην ένταξή τους στις κοινωνικές δομές και την εξέλιξή τους ανάλογα με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας.

### **3.3. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ε.Σ.**

Συμβουλευτική ονομάζεται η προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ο οποίος προσφέρει ψυχολογική βοήθεια ή στήριξη σε μαθητές του ή σε γονείς μαθητών του προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (ανάγκες που πηγάζουν από το σχολείο, συμμαθητές, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον). Δεν επιδιώκεται ψυχανάλυση αλλά ψυχολογική στήριξη αυτών. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες και την οικογένειά τους η συμβουλευτική και οι συμβουλευτικές δεξιότητες επιδιώκουν να ενισχύσουν την ψυχική τους υγεία, να μειώσουν το άγχος, να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά το πρόβλημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους ανθρώπους, γεγονός που θα ενισχύσει και την αντίληψη τους για την προσωπική τους αξία.

Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και τη συχνή 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. Βασική προϋπόθεση γι’ αυτό είναι: α) να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, β) να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς.

Απ’ όλες τις έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής βγαίνει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του συμβούλου που είναι απαραίτητα για να υπάρξει επικοινωνιακή βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση (μπαίνω στη θέση του άλλου και κατανοώ το πρόβλημα), ο σεβασμός, η άνευ όρων αποδοχή (ζεστασιά), η ειλικρίνεια, η γνησιότητα, η αυτοαποκάλυψη και η ευκρίνεια.

### **3.4. Μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε παιδιά με αναπηρίες**

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που οφείλει να εστιάσει ο Παιδαγωγός στο Ε.Σ. είναι να γνωρίζει και να αξιοποιεί σωστά τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει. Συνοπτικά η πιο σημαντική είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία», η οποία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product). Με απλά λόγια, η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι: το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής/τρια πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις σχετικά με τον τρόπο μάθησης. Για να επιτευχθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία τα παιδιά πρέπει να έχουν ένα κοινό στόχο και να υπάρχει ένα σχέδιο δράσης. Αν ο στόχος επιτευχθεί αξιολογούμε την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όσον αφορά ιδιαίτερα στους μαθητές με αναπηρίες, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, στο βαθμό που η διδασκαλία με πολλαπλούς τρόπους και επίπεδα καθώς και η αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους ταιριάζουν απόλυτα στα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτών.

Συνακόλουθα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Η αναζήτηση των τρόπων που μπορούν να οδηγήσουν στη δόμηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, που

κύριο στόχο του έχει την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να φοιτούν σε αυτό χωρίς να κατηγοριοποιούνται, προϋποθέτει την αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών, όπως “αναπηρία”, “ειδική αγωγή και εκπαίδευση”, καθώς και “συ-νεκπαίδευση” των παιδιών με αναπηρία.

Φαίνεται ότι οι θεωρίες που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αναπηρία δεν έχουν αποτελέσει τη βάση ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα και τα άτομα με αναπηρία να ζουν με ποιότητα όπως κάθε συμπολίτης τους. Επιβάλλεται επομένως ο επαναπροσδιορισμός της αναπηρίας. Ο στόχος αυτός, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ένα ισχυρότατο εργαλείο κοινωνικοποίησης που μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή των κοινωνικών δεδομένων, καθώς και τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας για την αναπηρία.

Θα πρέπει τοπ κάθε μοντέλο εκπαίδευσης να αντιλαμβάνεται την αναπηρία τόσο ως συνέπεια της μειωμένης συμμετοχής του ατόμου στην εκπαιδευτική και πολιτισμική δράση του κοινωνικού συνόλου, όσο και στην απόρριψη της προσωπικής του κουλτούρας, επειδή αυτή θεωρείται ότι διαφοροποιείται από την κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα του συνόλου. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβαδίζει με την κοινωνική πραγματικότητα, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαφορετικότητα των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτής της αντιμετώπισης, ο μαθητής με αναπηρία δεν απαξιώνεται, αλλά αντίθετα διασφαλίζεται η αξία του και επιδιώκεται ο εντοπισμός των αναγκών του ώστε να υποστηριχθεί ουσιαστικά και να συμβάλει στην προαγωγή της κοινωνικής-σχολικής ομάδας.

### 3.4 Σχολική Κοινωνική Εργασία

Η σημασία του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης μπορεί να διαιρεθεί σε τρία επιμέρους θέματα: το σχολείο και η κοινωνία, η τάξη, και ο δάσκαλος. Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο είναι συνήθως η πρώτη φορά που έρχονται υπό την επίβλεψη των ανθρώπων που δεν είναι οι συγγενείς τους. Είναι πιθανό ότι το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος που ενθαρρύνει τα παιδιά για να αναπτύξουν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που υπερβαίνουν την οικογένεια και τα συνδέουν με μια ευρύτερη κοινωνική τάξη.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στις υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας προς τους μαθητές. Συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Οι ρόλος τους αφορά την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ειδικά όπου το σπίτι, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία είναι το κλειδί στην επίτευξη αυτής της αποστολής.

Η αποτελεσματική πρακτική της σχολικής κοινωνικής εργασίας απαιτεί δυνατές ηθικές αξίες και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων. Η απασχόληση προσωπικού με επαγγελματική εκπαίδευση, πρακτική κατάρτιση και εμπειρία θα ωφελήσει τα σχολεία και τις κοινότητες που αυτά εξυπηρετούν. Οι επαγγελματικά καταρτισμένοι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να φέρουν εις πέρας πολύ βαρυφορτωμένο πρόγραμμα χειρισμού περιπτώσεων και να εργαστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα από εκείνους που δεν έχουν λάβει κατάρτιση επί του θέματος(π.χ. κοινωνικός λειτουργός vs. καθηγητής οικιακής οικονομίας) παρέχοντας, κατά συνέπεια, περισσότερες υπηρεσίες προς τους μαθητές αλλά και το διδακτικό προσωπικό.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι μία ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας που απαιτεί κατάρτιση στην αναπτυξιακή των παιδιών, την ψυχολογία παιδιών, την διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά τα διάφορα πλαίσια της εκπαίδευσης και να μπορούν να αναγνωρίζουν την παρουσία περιπτώσεων με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στη διαδικασία αξιολόγησης και να ξέρουν πώς να ερμηνεύσουν τα στοιχεία

αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής και καταργούν τα όποια εμπόδια που παρεμβάλλονται όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς, ή υγείας.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται ειδικά για να μπορούν να προσδιορίσουν τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο και για να παρεμβαίνουν για να βοηθήσουν τους σπουδαστές και τις οικογένειες τους στην εξέταση των ανησυχιών συμπεριλαμβανομένης της κατάχρησης ουσιών, σωματικής και πνευματικής υγείας, και τη σχολικής βίας. Αποτελούν την κρίσιμη σύνδεση για τις οικογένειες και τους μαθητές σε σχέση με την σύνδεση τους με υπηρεσίες στην Κοινότητα. Αφιερώνονται στη βελτίωση των σχολικών συστημάτων και την ανακούφιση των συστημικών εμποδίων στην εκπαίδευση. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι καταρτισμένοι για να αναπτύσσουν προγράμματα που να αφορούν κοινωνικές δεξιότητες υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης και εναλλακτικές διαδρομές στην απόκτηση των απαιτούμενων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση τους επαγγελματική ανάπτυξη για όλο το σχολικό προσωπικό, και σωστό προγραμματισμό μετάβασης από το σχολικό περιβάλλον σε άλλο περιβάλλον όπως του στρατού και του πανεπιστημίου.

## **4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

**Μεθοδολογία έρευνας :** Ως είδος έρευνας επιλέχθηκε η Βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου και θα γίνει μια συλλογή από επιλεγμένες δημοσιεύσεις και πηγές σχετικά με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ως προς τα παιδιά με αναπηρίες και οι οποίες συνοδεύονται από σχολιασμό, κριτική ανάλυση των περιεχομένων και παράθεση σε ορισμένες περιπτώσεις των βασικών συμπερασμάτων.

**4. Σκοπός της μελέτης:** Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί σε τι βαθμό είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν η κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο καθώς και οι στάσεις και αντιλήψεις τους για την αναπηρία. Θα διερευνηθούν, επίσης, οι απόψεις τους αναφορικά με το κατά πόσο η συμπεριφορά και η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού με αναπηρία και τις σχολικές επιδόσεις του. Τέλος θα μελετηθεί και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν την Ειδική Αγωγή, όπως εφαρμόζεται σήμερα και κατά πόσο θεωρούν πως ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

### **4.1. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Οι δάσκαλοι που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ειδική εκπαίδευση είναι γενικά πιο θετικοί στην ένταξη (Lee etal, 2014). Κάτι που διαπιστώθηκε και από τους Baker-Ericzén, Mueggenborg και Shea (2009), οι οποίοι εξέτασαν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης πάνω στην ειδική εκπαίδευση σε 1.298 εκπαιδευτικούς που επιμελούνταν την φροντίδα των παιδιών από διάφορες τοποθεσίες στις Ηνωμένες Πολιτείες. Διαπίστωσαν ότι όσοι ασχολούνταν με την παροχή περίθαλψης παρουσίασαν ικανότητα και θετική στάση προς την ένταξη. Είναι, μάλιστα, αξιοσημείωτο ότι όσοι παρακολούθησαν περισσότερες συνεδρίες κατάρτισης είχαν



επιπλέον κατάρτιση (Feng & Sass, 2013). Συνολικά, η κατάρτιση φαίνεται να κάνει τη διαφορά (Damore & Murray, 2009) και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πρόθυμοι να λάβουν εκπαίδευση για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να συνεργαστούν με άλλους για να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Haycock & Smith, 2011) . Ως εκ τούτου, μπορούμε να αναμένουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας με ειδική εκπαίδευση θα έχουν περισσότερες θετικές απόψεις για την ένταξη σε σύγκριση με τους ομολόγους τους, οι οποίοι είναι χωρίς εκπαίδευση (Sharma et al, 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρίες (Avramidis et al, 2000). Ο Yan and Sin (2014) διαπίστωσε ότι οι πρωτοβάθμιοι και δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί (N = 841) από τα κανονικά σχολεία στο Χονγκ Κονγκ είχαν θετικές απόψεις για την συμπερίληψη των παιδιών με ήπια αναπηρία, αλλά αρνητικές απόψεις για την συμπερίληψη των παιδιών με μέτριες ή σοβαρές αναπηρίες. Η έρευνα αποδεικνύει σταθερά ότι η αποδοχή είναι υψηλότερη σε παιδιά, τα οποία θεωρούνται ότι έχουν ήπιου ή μέτριου βαθμού ειδικές ανάγκες (Dupoux et al, 2005), είναι λιγότερο πιθανό να απαιτήσουν πρόσθετες εκπαιδευτικές ή διαχειριστικές δεξιότητες από τους δασκάλους (Avramidis et al., 2000).

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειδική αγωγή (Dupoux et al., 2005; Praisner, 2003) έχουν προσδιορίσει ποικίλα είδη ειδικών αναγκών ως κρίσιμο παράγοντα που πρέπει να εξεταστεί. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν περισσότερο την αποδοχή των παιδιών με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες, αλλά έχουν την τάση να αντιτίθενται στην ένταξη των παιδιών με διανοητικές αναπηρίες ή συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές (Çagran & Schmidt, 2011). Για τις ρυθμίσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν υπάρχει επαρκής έρευνα για να εξακριβωθεί το ενδεχόμενο πρότυπο. Για παράδειγμα, αρκετές μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να συνεργαστούν με παιδιά με σοβαρά και συμπεριφορικά μειονεκτήματα (π.χ., Mulvihill et al, 2002).

Οι Wong και Cumming (2010) αποκάλυψαν ότι οι δάσκαλοι στην Αυστραλία θεωρούσαν πως ορισμένες αναπηρίες (αυτισμός, σοβαρή σωματική αναπηρία) ήταν πολύ δύσκολο να διαχειριστούν στην πρώιμη νηπιακή ηλικία. Είναι ενδιαφέρον ότι οι αναπηρίες που εντοπίστηκαν ως προκλητικές σχετίζονταν με σωματικές αναπηρίες, οι οποίες είναι ευρύτερα αποδεκτές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους τύπους των αναπηριών που θεωρούνται πρόκληση να παρέχουν σαφείς οδηγίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και συμβάλλουν στη διευκόλυνση των καλύτερων πρακτικών διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών.

## **4.2. Εκπαίδευση στο σχολείο σε παιδιά με αναπηρίες**

Η εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να επηρεάσει την αποδοχή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Οι Fayeze, Dababneh και Jumiaan (2011) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με σωματική αναπηρία είχαν μια πιο θετική και αποδεκτή στάση. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι πιο υποστηρικτικοί από αυτούς που δεν έχουν εμπειρία (Lee et al., 2014), συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βρίσκονται στη μέριμνα του παιδικού περιβάλλοντος (Hsieh & Hsieh, 2012). Σε αντιδιαστολή με άλλες μελέτες δεν ανέφεραν σημαντική συσχέτιση της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών με παιδιά με ειδικές ανάγκες και της στάσης τους απέναντι στην ένταξη (π.χ. Alghazo et al, 2003). Οι Lancaster και Bain (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα μεικτά ευρήματα της έκθεσης των εκπαιδευτικών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και η στάση τους έναντι αυτών των παιδιών μπορούν να εξηγηθούν από άλλους παράγοντες, όπως το περιεχόμενο των προγραμμάτων κατάρτισης.

### **4.2.1. Στρατηγικές Συμπεριληπτικής Διδασκαλίας**

Οι συμπεριληπτικές στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρονται σε οποιοδήποτε αριθμό διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ποικίλο υπόβαθρο, μορφές μάθησης και ικανότητες. Αυτές οι στρατηγικές συμβάλλουν σε ένα συνολικό μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ίσοι. Σχετική αναφορά για το θέμα αυτό συναντούμε και στην εργασία της Ambrose et al. (2010), η οποία αναφέρει «Αν και ορισμένοι ίσως επιθυμούν να θεωρήσουν τις τάξεις μας ως πολιτιστικά ουδέτερες ή να επιλέξουν να αγνοήσουν τις πολιτισμικές διαστάσεις, οι μαθητές δεν μπορούν να ελέγξουν την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητά τους ούτε να ξεπεράσουν αμέσως το σημερινό επίπεδο ανάπτυξής τους. Συνεπώς, είναι σημαντικό μέσω των παιδαγωγικών στρατηγικών που χρησιμοποιούμε στην τάξη να φαίνεται ότι έχουμε κατανοήσει τις

εξελίξεις στην κοινωνική ταυτότητα. Έτσι, θα μπορούσαμε να προβλέψουμε πιθανές εντάσεις, με αποτέλεσμα να αποφευχθούν» (Ambrose et al., 2010, σελ. 169-170) .

Τα οφέλη της συμπεριληπτικής διδασκαλίας είναι:

- ✓ Μπορείτε να συνδεθείτε και να συμμετάσχετε σε μια ποικιλία μαθητών.
- ✓ Είστε προετοιμασμένοι για ζητήματα που προκύπτουν όταν συζητείται ένα αμφιλεγόμενο θέμα.
- ✓ Οι μαθητές συνδέονται με μαθήματα που σχετίζονται με τους ίδιους.
- ✓ Οι μαθητές αισθάνονται άνετα στο περιβάλλον της τάξης για να εκφράσουν τις ιδέες τους / τις σκέψεις / ερωτήσεις τους.
- ✓ Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να βιώσουν επιτυχία στο μάθημά σας μέσω δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται από μορφές μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τις ικανότητες και το υπόβαθρό τους.

#### **4.2.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση: μια νέα προσέγγιση στα σχολεία**

Όπως αναφέρει το έγγραφο της θέσης του Ευρωπαϊκού Οργανισμού, «Το τελικό όραμα για τα συστήματα κοινωνικής ένταξης είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας θα έχουν στη διάθεσή τους σημαντικές και ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους» (Ευρωπαϊκός Οργανισμός, 2015, σ. 1). Ένας τέτοιος στόχος απαιτεί την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας στις πρακτικές διδασκαλίας και υποστήριξης. Απαιτεί απομάκρυνση από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ενιαίου μεγέθους, προς μια προσαρμοσμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης που στοχεύει στην αύξηση της ικανότητας του συστήματος να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, χωρίς να απαιτείται κατηγοριοποίηση και σήμανση αυτών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται, συνεπώς, την αποδυνάμωση των δυσκολιών των εκπαιδευομένων στις αδυναμίες των σχολείων ώστε να αντισταθμιστούν διαφορετικές θέσεις εκκίνησης και όχι ατομικές αδυναμίες (UNESCO, 1994). Βασίζεται σε σχολεία που αναπτύσσουν μια προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή (Rouse and Florian, 1996, OECD, 1999, Booth and Ainscow,

2002), εμπλέκοντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα να λειτουργήσει ως υποστηρικτική μαθησιακή κοινότητα. Αυτή η κοινότητα στοχεύει να υποστηρίξει τους πιο αδύναμους, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τους ισχυρότερους να επιτύχουν το καλύτερο και διασφαλίζοντας ότι όλοι οι άνθρωποι αισθάνονται σεβαστοί, εκτιμημένοι και έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πλήρως στην σχολική κοινότητα. Αντί να επιδιώξουν να καθορίσουν τους μαθητές ή να παράσχουν «αντισταθμιστική» στήριξη στους μαθητές που είναι διαφορετικοί για να τους ενσωματώσουν στις ήδη υπάρχουσες ρυθμίσεις, τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν τύπους μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίοι είναι τόσο καθολικά προσβάσιμοι όσο και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες κάθε μαθητή.

#### **4.4. Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες**

Μια ματιά στο διεθνές τοπίο δείχνει ότι οι προσεγγίσεις στην κατανόηση, την αξιολόγηση και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες άλλαξαν τις τελευταίες δεκαετίες με αρκετές χώρες να εφαρμόζουν πολιτικές που προάγουν την ενσωμάτωση και την ένταξη των παιδιών αυτών σε δημόσια σχολεία (Alghazo et al., 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις και οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την εξασφάλιση της εφαρμογής αποτελεσματικών παρεμβάσεων που ωφελούν τα παιδιά με αναπηρίες. Για παράδειγμα, οι μελέτες συμπεριληπτικών πρακτικών δείχνουν μια συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δέσμευση για ένταξη και η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις και οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών προβλέπουν προσαρμοστικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Bentley-Williams, 2017). Ωστόσο, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνονται μεμονωμένα. Επηρεάζονται αναπόφευκτα από κοινωνικοπολιτισμικές και ιδεολογικές πτυχές που αφορούν τη φύση της αναπηρίας (Giangreco et al., 2006) και τους κανόνες, τους νόμους και τις πολιτικές που διέπουν τα σχολεία τους, συμπεριλαμβανομένης της κρατικής και εθνικής νομοθεσίας.

Παρά τον σημαντικό ρόλο των στάσεων των εκπαιδευτικών και τις δυνητικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών (Al-Yagon et al., 2013), ελάχιστες μελέτες έχουν διεξαγάγει μια συστηματική και συγκριτική εξέταση του βαθμού στον οποίο σχετίζεται το νομοθετικό πλαίσιο συγκεκριμένων χωρών με τις διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Μερικές μελέτες έχουν

διερευνήσει συμπεριφορές και συγκεκριμένες πρακτικές σε μεμονωμένες χώρες (DeSimone et al, 2010).

Η μελέτη αυτή, με τη συμμετοχή ενός μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών σε περιοχές που βρίσκονται σε τρεις χώρες, σχεδιάστηκε ως ένα πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση αυτού του κενού στη βιβλιογραφία. Αρχίζουμε με τη διερεύνηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας σε βάθος και περιγράφοντας το πλαίσιο πολιτικής των τριών χωρών που περιλαμβάνονται στη μελέτη: Ισπανία, Ιταλία και Ηνωμένες Πολιτείες (Η.Π.Α.).

#### **4.5. Η εξοικείωση του δάσκαλου με παιδιά με αναπηρίες.**

Ο αριθμός των παιδιών που γεννιούνται με οποιαδήποτε μορφή είναι -σύμφωνα με τις ιατρικές εκτιμήσεις- τεράστιος. Πολλά παιδιά γεννιούνται καθημερινά και στη χώρα μας με κάποιας μορφής αναπηρία. Παρόλη την ύπαρξη αυτών των δεδομένων, οι δάσκαλοι εμφανίζονται συχνά μη εξοικειωμένοι με αυτά τα θέματα ή μη ικανοί να τα αντιμετωπίσουν στην ολότητά τους. Όμως, η εκπαιδευτική αντιμετώπιση και ένταξη των ατόμων με αναπηρία συνιστά ένα από τα σοβαρότερα και πιο κρίσιμα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός είναι, πρωτίστως, επιβεβλημένο οι δάσκαλοι να εξοικειωθούν με τις μορφές αναπηρίας και τις προεκτάσεις που αυτές έχουν.

Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι σύγχρονοι δάσκαλοι δεν είναι σε καμία περίπτωση ελλιπής. Αντιθέτως, τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων τμημάτων δομούνται με γνώμονα την συνολική και πολύπλευρη μόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, με το ζήτημα της αναπηρίας φαίνεται πως οι δάσκαλοι άρχισαν να εξοικειώνονται τα τελευταία χρόνια και αυτό όχι καθολικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρατούσαν μέχρι πρότινος είχαν μια στάση ως ένα βαθμό επιφυλακτική προς το θέμα της αναπηρίας, όπως επιβεβαιώθηκε και από την μελέτη των de Boer et al. (2011). Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και ποικίλοι, το ζητούμενο, όμως, είναι ένα: η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την αναπηρία, πράγμα που θα οδηγήσει κατά συνέπεια και στην ομαλότερη και αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών στο σχολείο και μετέπειτα στην κοινωνία (Praisner, 2003).

Αναγνωρίζεται από πολλούς δασκάλους της σύγχρονης εποχής η προσπάθεια να φανούν αντάξιοι των απαιτήσεων ενός τόσο καίριου αιτήματος. Συχνά, όμως, η

αμηχανία τους και η έλλειψη εμπειρίας πάνω στα θέματα αυτά αντικατοπτρίζεται στην συμπεριφορά τους στην τάξη (Berryman et al, 1980). Μάλιστα, πολλές φορές, όχι μόνο δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ανάγκες ενός παιδιού με αναπηρία, αλλά δυσκολεύονται ακόμη και να φανταστούν τους περιορισμούς που θέτει μια ενδεχόμενη αναπηρία σε πράγματα που υπό άλλες συνθήκες θεωρούνται απλά, εύκολα και αυτονόητα.

Για αυτούς τους λόγους, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχουν προστεθεί τα τελευταία χρόνια ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι πλαισιώνουν την ενταξιακή διαδικασία. Πολλές φορές, η παρουσία τους κρίνεται τόσο αναγκαία, ώστε παρέχουν παράλληλη στήριξη στα παιδιά με αναπηρία βρισκόμενοι εντός της τάξης τη στιγμή που ο δάσκαλος πραγματοποιεί το μάθημά του. Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται στην παροχή βοήθειας και στήριξης στο παιδί, αλλά επεκτείνεται στην παροχή συμβουλών, κατευθυντήριων οδηγιών και εκπαιδευτικών πρακτικών στον δάσκαλο με σκοπό να διευκολυνθεί η διαδικασία της ένταξης.

Το έργο του δασκάλου, βέβαια, δεν αφορά μόνο στην ένταξη των μαθητών και την εξοικείωση με την αναπηρία. Ενέχει ένα ακόμη, δύσκολο σκέλος το οποίο λειτουργεί ως φυσική συνέχεια του πρώτου. Πρόκειται, ειδικότερα, για την εξοικείωση των υπόλοιπων μαθητών με την αναπηρία και την ταυτόχρονη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώξει τη δημιουργία ενός κλίματος που θα ευνοεί την ανάπτυξη φιλικών και συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στα παιδιά που έχουν αναπηρία και εκείνα που δεν έχουν, αλλά και κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας ανάμεσα στους μαθητές (Eisenman et al., 2015).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός αφού εξοικειωθεί και ανακαλύψει τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία, οφείλει να αναλάβει να καθοδηγήσει τους γονείς στους τομείς που εμπíπτουν στο αντικείμενό του, δηλαδή στα εκπαιδευτικά θέματα και του παρόντος και του μέλλοντος. Ταυτόχρονα, είναι πολύ σημαντικό να αναλάβει -με διακριτικό πλην παιδαγωγικό τρόπο- να ενημερώσει τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών, ώστε και εκείνοι να υποστηρίξουν από το σπίτι το έργο του δασκάλου, καθιστώντας το γρηγορότερα εφαρμόσιμο.

Για να επιτευχθεί η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με την αναπηρία και η ένταξη των μαθητών αυτών στην σχολική τάξη, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εμπειρία των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα (Fayez et al., 2011). Όσο καλή διάθεση και αν έχει ένας δάσκαλος και όσο και αν διαβάζει εγχειρίδια και βιβλία για την

αναπηρία, αν δεν έρθει σε άμεση επαφή με άτομα που πάσχουν από κάποιας μορφής αναπηρία και αν δεν επιχειρήσει να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει την πραγματικότητα, θα δυσκολευτεί να αποδώσει όλα όσα χρειάζονται (Lee et al., 2014).

Επειδή η αναπηρία είναι, αναμφίβολα, ένα σοβαρό ιατρικό ζήτημα που επηρεάζει καταλυτικά την ζωή και την πορεία των ανθρώπων σε κάθε τομέα, η αντιμετώπιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ανάλογη. Αυτό σημαίνει πως όσοι είναι ήδη εξοικειωμένοι και καταρτισμένοι οφείλουν να εξελιχθούν και να βελτιωθούν ακόμη παραπάνω και, από την άλλη, όσοι δεν έχουν εξοικείωση και πρακτική γνώση επί του θέματος κρίνεται σκόπιμο να προσπαθήσουν να καταρτιστούν όσο το δυνατόν καλύτερα. Όλα τα παραπάνω θα έχουν ως απόρροια να βελτιωθεί σημαντικά το επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά με αναπηρία, να δοθούν οι βάσεις για την μελλοντική τους πορεία και να ανακουφιστούν οι οικογένειες τους.

#### **4.6. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες**

Η πλειοψηφία των μελετών που διεξήχθησαν για να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτικές που αφορούν τα παιδιά με αναπηρίες εστιάστηκαν στην έννοια της ένταξης (π.χ. Berryman et al, 1980). Οι δάσκαλοι θεωρούνται βασικά πρότυπα στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (de Boer et al, 2011). Συνεπώς, οι θετικές στάσεις υποστηρίζεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Με βάση αυτή την υπόθεση, μια σειρά από έρευνες έχουν δημιουργήσει σημαντικά ευρήματα που έχουν πρακτικές συνέπειες για όσους προσπαθούν να προωθήσουν την πολιτική ένταξης. Μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Scruggs και Mastropieri (1996) ανέφερε

ότι περίπου τα δύο τρίτα των γενικών καθηγητών στην τάξη στις Η.Π.Α. έδειξαν γενική υποστήριξη για τις έννοιες ενσωμάτωσης και συμπερίληψης. Τούτου λεχθέντος, οι απαντήσεις τους περιελάμβαναν ορισμένες επιφυλάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις τους, αλλά ο βαθμός προθυμίας τους φάνηκε να ποικίλλει ανάλογα με τα είδη αναπηρίας και τις σχετικές σιωπηρές υποχρεώσεις του καθηγητή. Αν και σχεδόν οι μισοί ή περισσότεροι δάσκαλοι θεώρησαν ότι η ενσωμάτωση και η συμπερίληψη προσέφερε κάποια οφέλη, μόνο το ένα τρίτο ή λιγότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είχαν επαρκή χρόνο, δεξιότητες, κατάρτιση ή πόρους που απαιτούνται για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ένταξης. Αντίθετα, μια πιο πρόσφατη ανασκόπηση 26 μελετών (de Boer et al., 2011) έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι πολλές μεταβλητές σχετίζονταν με τη στάση των εκπαιδευτικών, όπως η κατάρτιση, η εμπειρία με τη συνεκπαίδευση και οι μορφές αναπηρίας των μαθητών.

Ένα άλλο είδος βιβλιογραφίας ανιχνεύει τις παραλλαγές της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς την ένταξη, σημειώνοντας ότι οι στάσεις μπορεί να επηρεαστούν από τις πολιτισμικές, οργανωτικές και κανονιστικές συνθήκες που υπάρχουν σε διαφορετικά πλαίσια (Giangreco et al., 2006) και σε διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, οι Leyser, Kappelman και Keller (1994) ανέλυσαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των φοιτητών με αναπηρίες σε έξι έθνη: τις ΗΠΑ, τη Γερμανία, το Ισραήλ, τη Γκάνα, την Ταϊβάν και τις Φιλιππίνες. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι πιο υποστηρικτικές απόψεις εκφράστηκαν από εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α., ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στις άλλες χώρες έδειξαν ουδέτερη διάθεση προς την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου. Οι πιο αρνητικές βαθμολογίες συμπεριφοράς λήφθηκαν για τους ισραηλινούς εκπαιδευτές. Αρκετοί παράγοντες συνδέονται με τη στάση των εκπαιδευτικών, όπως η εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση, το επίπεδο βαθμού, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και η εμπειρία με τα άτομα με αναπηρίες.

Η πλειοψηφία των ερευνών και των μετα-αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (συμπεριλαμβανομένων των λίγων με διεθνή προοπτική) έδωσαν περισσότερη προσοχή γενικά στην αναπηρία αντί να εστιάζουν στα παιδιά με ΜΔ.



Επιπλέον, έχουν αναλυθεί οι στάσεις των εκπαιδευτικών κυρίως σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους για την ένταξη και όχι σε ένα πιο συγκεκριμένο σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών που μπορεί να επηρεάσουν τις πρακτικές τους σχετικά με την ένταξη. Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να εξετάσει τις στάσεις, τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με ΜΔ και να διερευνήσει παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν ή να μειώσουν την προθυμία και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ένταξη των μαθητών με ΜΔ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΜΔ πρέπει να συμπεριληφθούν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης είναι μικτές (Cornoldi & Zaccaria, 2011).

Από τη μία πλευρά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ΜΔ για να επιδείξουν μέση γενική ικανότητα και ως εκ τούτου, η ένταξή τους σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης είναι γενικά αποδεκτή. Από την άλλη, η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ΜΔ μπορεί να περιορίζεται από την εξέταση άλλων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού στον οποίο οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν επίσης συμπεριφορικές και συναισθηματικές προκλήσεις, τον βαθμό στον οποίο οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να συνδυαστούν με τις απόψεις των διαφοροποιημένων ακαδημαϊκών, τις προσδοκίες και τις παραδοχές σχετικά με την αιτιολογία. Μέχρι σήμερα, η βιβλιογραφία δεν καθόρισε σαφώς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς τους πιο ξεχωριστούς παράγοντες και φαίνεται ότι ακόμη και ανάμεσα στους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς υπάρχουν κενά στις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τις δεξιότητες (Schumm et al, 1994).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ανακεφαλαιώνοντας θα πρέπει να τονιστεί πως η εικόνα που διαμορφώνει για τον εαυτό του ένα παιδί με αναπηρίες κρίνεται σε μείζονα ως συνάρτηση τόσο της ιδιοσυστασίας του αυτής καθεαυτής όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο το ίδιο ζει. Για τον λόγο αυτό οι έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν στραφεί στο περιβάλλον το οποίο είναι πλέον αυτό το οποίο θα αναδείξει την φυσική τάση του ατόμου να πάρει τον έλεγχο της ζωής του. Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες δυστυχώς μέχρι πρότινος το περιβάλλον συνήθως καθιστούσε το άτομο με αναπηρίες παθητικό απέναντι στην ίδια του τη ζωή, επειδή οι ευκαιρίες που του παρέχονταν να κάνει επιλογές ήταν περισσότερο περιορισμένη από ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι: α) η αναπηρία ως κατάσταση υπάρχει εκ γενετής ή είναι επίκτητη β) η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη και ότι η ζωή του ατόμου με αναπηρία δυσκολεύεται ουσιαστικά λόγω αυτής γ) η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια παραμορφώσεων, ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης δ) ο περίγυρος αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του αναπήρου.

Οι υπέρμαχοι των σπουδών για την αναπηρία υποστηρίζουν ότι η αδυναμία των ατόμων με βλάβες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες είναι μια συνέπεια της όρθωσης εμποδίων από μέρος της μη ανάπηρης πλειονότητας. Αυτά τα κοινωνικά εμπόδια –τόσο τα φυσικά όσο και τα συμπεριφορικά– περιορίζουν τη δραστηριότητα των ατόμων με βλάβες και θέτουν περιορισμούς στις ζωές τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία τονίσαμε ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που εμποδίζουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Η αναζήτηση των τρόπων που μπορούν να οδηγήσουν στη δόμηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, που κύριο στόχο του έχει την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να φοιτούν σε αυτό χωρίς να κατηγοριοποιούνται, προϋποθέτει την αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών, όπως «αναπηρία», «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», καθώς και «συνεκπαίδευση» των παιδιών με αναπηρία. Η συνεκπαίδευση είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του σχολείου για Όλους. Ένας ακόμη σημαντικός

τομέας για την επιτυχία των στρατηγικών συνεκπαίδευσης είναι ο ρόλος που παίζουν οι γονείς. Οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται μόνο σαν «πελάτες» αλλά σαν «συνεργάτες» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε συνεργασία με το σχολείο, τις εξωτερικές υπηρεσίες και άλλους επαγγελματίες, οι γονείς θα πρέπει να έχουν λόγο και να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Θέτοντας τις βάσεις της συνεκπαίδευσης, αλλά και της συνύπαρξης των ατόμων με ή χωρίς αναπηρίες, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στόχος είναι η κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες. Επιδιώκεται, με άλλους λόγους, η συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες που ξεφεύγουν από τα όρια μιας χωροταξικής ενσωμάτωσης που σημαίνει απλώς συνύπαρξη ή στέγαση στους ίδιους εκπαιδευτικούς χώρους. Γι' αυτό τα σχολικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στην ενδυνάμωση της αυτοτελούς παρουσίας του κάθε παιδιού, όσο και στην συνεισφορά του στις κοινές επιδιώξεις.

Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταλήξαμε στην κοινή παραδοχή πως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλά ενημερωμένος, να σκέφτεται κριτικά, να είναι ανοικτός σε καινοτομίες, σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και σε καινούριους τρόπους εργασίας, ενώ αναπτύσσει τις ποιοτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός και ενίοτε ο διδάσκαλος θα πρέπει να συμβάλλει στην κατανόηση του διαφορετικού, να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, να μεγιστοποιεί τον διδακτικό χρόνο και να δημιουργεί μια παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, η οποία θα ενισχύει την αυτενεργό δράση, το ομαδικό πνεύμα και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, στο βαθμό που η διδασκαλία με πολλαπλούς τρόπους και επίπεδα καθώς και η αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους ταιριάζουν απόλυτα στα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στις υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας προς τους μαθητές. Συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Οι ρόλος τους αφορά την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η υψηλής

ποιότητας εκπαίδευση, ειδικά όπου το σπίτι, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία είναι το κλειδί στην επίτευξη αυτής της αποστολής. Επιπρόσθετα, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν την κρίσιμη σύνδεση για τις οικογένειες και τους μαθητές σε σχέση με την σύνδεση τους με υπηρεσίες στην Κοινότητα.

Αναφορικά με την έρευνά μας, καταλήξαμε ότι η συμπερίληψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ως μορφή διδασκαλίας. Οι συμπεριληπτικές στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρονται σε οποιοδήποτε αριθμό διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ποικίλο υπόβαθρο, μορφές μάθησης και ικανότητες. Αυτές οι στρατηγικές συμβάλλουν σε ένα συνολικό μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ίσοι. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται, συνεπώς, την αποδυνάμωση των δυσκολιών των εκπαιδευομένων στις αδυναμίες των σχολείων ώστε να αντισταθμιστούν διαφορετικές θέσεις εκκίνησης και όχι ατομικές αδυναμίες. Βασίζεται σε σχολεία που αναπτύσσουν μια προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή εμπλέκοντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα να λειτουργήσει ως υποστηρικτική μαθησιακή κοινότητα.

Η πλειοψηφία των μελετών που διεξήχθησαν για να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτικές που αφορούν τα παιδιά με αναπηρίες εστιάστηκαν στην έννοια της ένταξης. Οι δάσκαλοι θεωρούνται βασικά πρότυπα στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, οι θετικές στάσεις υποστηρίζεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών. Με βάση αυτή την υπόθεση, μια σειρά από έρευνες έχουν δημιουργήσει σημαντικά ευρήματα που έχουν πρακτικές συνέπειες για όσους προσπαθούν να προωθήσουν την πολιτική ένταξης. Μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Scruggs και Mastropieri (1996) ανέφερε ότι περίπου τα δύο τρίτα των γενικών καθηγητών στην τάξη στις Η.Π.Α. έδειξαν γενική υποστήριξη για τις έννοιες ενσωμάτωσης και συμπερίληψης. Τούτου λεχθέντος, οι απαντήσεις τους περιελάμβαναν ορισμένες επιφυλάξεις. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις τους, αλλά ο βαθμός προθυμίας τους φάνηκε να ποικίλλει ανάλογα με τα είδη αναπηρίας και τις σχετικές σιωπηρές υποχρεώσεις του καθηγητή.

Από τη μία πλευρά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ΜΔ για να επιδείξουν μέση γενική ικανότητα και ως εκ τούτου, η ένταξή τους σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης είναι γενικά αποδεκτή. Από την άλλη, η

προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ΜΔ μπορεί να περιορίζεται από την εξέταση άλλων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού στον οποίο οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν επίσης συμπεριφορικές και συναισθηματικές προκλήσεις, τον βαθμό στον οποίο οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να συνδυαστούν με τις απόψεις των διαφοροποιημένων ακαδημαϊκών, τις προσδοκίες και τις παραδοχές σχετικά με την αιτιολογία. Μέχρι σήμερα, η βιβλιογραφία δεν καθόρισε σαφώς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς τους πιο ξεχωριστούς παράγοντες και φαίνεται ότι ακόμη και ανάμεσα στους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς υπάρχουν κενά στις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τις δεξιότητες

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο επιθυμητός στόχος για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και όλα τα παιδιά με ιδιαιτερότητες είναι να δημιουργηθεί μια γέφυρα μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει, μέσα από υποστηρικτικές υπηρεσίες που του παρέχονται σε όλες τις διαστάσεις της ζωής του και ιδιαίτερα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς το σχολείο αποτελεί τον βασικό συνδετικό κρίκο μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε κάποιους βασικούς άξονες που θα έπρεπε να έχει ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρίες, ιδιαιτέρως σε ένα σχολικό περιβάλλον και με άλλους μαθητές. Θα πρέπει αρχικά να διδάσκει υπο το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δηλαδή μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρίες. Επίσης, να λαμβάνει υπόψιν τους το ψυχικό και συναισθηματικό τους κόσμο, κάτι που είναι πολύ σημαντικό. Η εκπαίδευση δε θα πρέπει να περιορίζεται στην μετάδοση της απαραίτητης γνώσης, αλλά να δίδεται μεγάλο βάρος και στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι μόνο το γνωσιακό τους επίπεδο. Άλλο σημαντικό είναι η απαραίτητη εξοικείωση του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να αντιμετωπίσει το δύσκολο εγχείρημα που έχει να κάνει με την άρτια εκπαίδευση ενός μαθητή με αναπηρίες. Είναι πολύ δύσκολο να δώσεις κίνητρο για μάθηση και απόκτησης γνώσης στα παιδιά αυτά. Ως εκ τούτου, η εμπειρία και οι ικανότητες ενός δασκάλου κρίνονται πολύ σημαντικές για το σκοπό αυτό.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Διεθνής

- Ainscow, M. (2007). «Taking an inclusive turn». *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 5-15.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology for Education*, 21, 231–238.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37, 515–523.
- Appl, D., & Spenciner, L. (2008). What do pre-service teachers see as their roles in promoting positive social environments? I see myself as a facilitator of acceptance. *Early Childhood Education Journal*, 35, 445–450.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 355–369.
- 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. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Baglieri, S. 2012. *Disability Studies in the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes*. New York: Routledge.
- Baker-Ericzen, M., Mueggenborg, M. G., & Shea, M. M. (2009). Impact of trainings on child care providers' attitudes and perceived competence toward inclusion: What factors are associated with change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 196–208.
- Baroutsis, A., G. McGregor, and M. Mills. 2016. "Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies." *Pedagogy, Culture & Society* 24 (1): 123–140.

- Bauml, M. 2015. "Beginning Primary Teachers' Experiences with Curriculum Guides and Pacing Calendars for Math and Science Instruction." *Journal of Research in Childhood Education* 29(3): 390–409.
- Bentley-Williams, R., C. Grima-Farrell, J. Long, and C. Laws. 2017. "Collaborative Partnership: Developing Pre-Service Teachers as Inclusive Practitioners to Support Students with Disabilities." *Development and Education* 64 (3): 270–282.
- Blanchett, W. J. 2006. "Disproportionate Representation of African Americans in Special
- Booth, T. and Ainscow, M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2002
- Botha, J., and E. Kourkoutas. 2016. "A Community of Practice as an Inclusive Model to Support Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in School Contexts." *International Journal of Inclusive Education* 20 (7): 784–799.
- Bruns, D. A., & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 229–241.
- Busemeyer, M. and Vossiek, J., 'Reforming Education Governance Through Local Capacity-building: A Case Study of the "Learning Locally" Programme in Germany', OECD Education Working Papers, No. 113, OECD Publishing, Paris, 2015
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37, 171–195.
- Carrington, S. & Robinson, R., «A case study of inclusive school development: a journey of learning». *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 2004, 141- 153.
- Cheuk, J., & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177, 417–432.
- Chong, S. C. S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161–179.



- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230–238.
- Council of the European Union and European Commission, '2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): New priorities for European cooperation in education and training', 2015/C 417/04, Official Journal of the European Union, C 417, 15 December 2015, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015, pp. 25–35
- Council of the European Union, 'Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education for All', 2017/C 62/02, Official Journal of the European Union, C 62, 25 February 2017, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, pp. 3–7
- Council of the European Union, 'Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')', 2009/C 119/02, Official Journal of the European Union, C 119, 28 May 2009, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2009, pp. 2–10
- Council of the European Union, 'Council resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training', 2003/C 134/04, Official Journal of the European Union, C 134, 07 June 2003, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2003, p. 6
- Council of the European Union, 'Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education', 90/C 162/02, Official Journal of the European Communities, C 162, 3 July 1990, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1990, pp. 2–3
- Council of the European Union, The social dimension of education and training – Adoption of Council conclusions, 8260/10 EDUC 62 SOC 244, 29 April 2010, Brussels, 2010
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169–183.

- Damore, S. J., & Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education, 30*, 234–244.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 98–110.
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 579–587.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*, 43–58.
- Education Bureau. (2008). Operation guide on whole school approach to integration education. Hong Kong: Author.
- Education Bureau. (2014). Basic education curriculum guide—Building on strengths. Hong Kong: Author.
- Education: Acknowledging the Role of White Privilege and Racism.” *Remedial and Special Education 35* (6): 24–28.
- Elik, N., Wiener, J., & Corkum, P. (2010). Preservice teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes toward learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 127–146.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 293–308.
- Equal Opportunities Commission. (2012). Equal Opportunities Awareness Survey 2012. Hong Kong: Author.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). <https://www.european-agency.org> [accessed 22/12/17].
- Fayez, M., Dababneh, K., & Jumiaan, I. (2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*, 322–337.
- Feng, L., & Sass, T. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review, 36*, 122–134.

- Fischer, A.C. (2007). «Creating a discourse of difference». *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 177–184.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 247–260.
- Fox, L., Dulap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 48–52.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157–171.
- Gavish, B., & Shimoni, S. (2011). Elementary school teachers' beliefs and perceptions about the inclusion of children with special needs in their classrooms. *Journal of International Special Needs Education*, 14, 49–59.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). *Quick-guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities*. Baltimore, MD: Brookes.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2006). Teacher engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 26, 75–86.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Roces, C., Garcia, M., Gonzalez, . . . Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribucion causal y metas academicas en ninos con ysin dificultades de aprendizaje [Self-concept, process of causal attribution and academic goals in children with and without learning difficulties]. *Psicothema*, 12(4), 548–556.
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hadjikakou, K., & Mnasonoa, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 66–81.

- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2010). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23, 87–94
- Heward, W. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 515–529.
- Kaplan, H., Sadock, B. (1981). «Modern Synopsis of Psychiatry III». 3rd Edition. Williams and Wilkins. Baltimore, London.
- Leafstedt, J. M., C. Richards, M. Lamonte, and D. Cassidy. 2007. “Perspectives on Co-teaching: Views from High School Students with Learning Disabilities.” *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 14 (3): 177–184.
- Ley organica de educacion de 2006 [Organic law of Education of 2006]. BOE n°106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley organica para la mejora de la calidad educativa de 2013 [Organic Law for Improving Educational Quality 2013]. Consultada en el BOE (295).
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1–15.
- Lupart, J., (2002). «Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta», *Exceptionality Education Canada*, 11(2, 3), 55-70.
- Marshall, P.L (2001). «The persistent deracialization of the agenda for democratic citizenship education: Twenty years of rhetoric and unreality in social studies position statement». In G. Ladson – Billings (Ed.) «Critical race theory perspectives on social studies: The profession, policies, and curriculum» (71 – 98).Greenwich: Information Age Publishing.
- Ministero dell’Istruzione. (1992). Legge Quadro 5 febbraio 1992 n. 104 [Framework law, February 5, 1992, n.104]. *Gazzetta Ufficiale* (39).
- Mooney, J. 2008. *The Short Bus: A Journey Beyond Normal*. New York: Henry Holt.
- NationalCenter for Educational Statistics. 2016. <https://nces.ed.gov>.
- NationalCenter for Learning Disabilities. 2013. *The state of learning disabilities*. <http://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>

- O’Leary, K. D., Vivian, C., & Cornoldi, C. (1984), Assessment and treatment of “hyperactivity” in Italy and the United States. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 56–60.
- Oliver, M. (1996). «Understanding disability-from theory to practice». London: Macmillan Press Ltd.
- Onaga, E.E. & Martoccio, T.L. (2008). «Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion». *Policy and Practice International Journal of Child Care and Education Policy*, 2 (1), 67-75.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers’ causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559–582.
- Rodis, P., A. Garrod, and M. L. Boscardin, eds. 2001. *Learning Disabilities & Life Stories*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers’ beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22–37.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 155–168.
- Smythe, I., Everatt, J., & Salter, R. (2005). *The international book of dyslexia: A guide to practice and resources*. New York, NY: Wiley.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers’ and principals’ beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221–238.
- Thomas, C. (2014). «Θεωρία της αναπηρίας: Κεντρικές ιδέες, ζητήματα και στοχαστές». Στο Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (eds). «Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα» (σελ. 105-137). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Thompson, S., M. Thurlow, and L. Walz. 2000. *Student Perspectives On the Use of Accommodations on Large-Scale Assessments*. Minnesota Report No. 35. Minneapolis, MN: University of Minnesota, NationalCenter on Educational

Outcomes.

<https://nceo.info/Resources/publications/OnlinePubs/MnReport35.html>.

- Tomlinson, C. A. 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ACSD.
- Warren, C. & Alston, A J. (2004). «An Analysis of the Barriers and Benefits to Diversity Inclusion in North Carolina Secondary Agricultural Education Curricula». *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 34-47.
- Whitty, G. (2002). «Making Sense of Education Policy». Paul Chapman, London.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61, 223–241.
- Yell, M. L., Rogers, D., & Lodge Rogers, E. (1998). The legal history of special education: What a long strange trip it's been. *Remedial and Special Education*, 19(4), 219–229.
- Yell, M. L., Shriener, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, 39(1), 1–24.
- Yudof, M. G., Levin, B., Moran, R. F., Ryan, J. E., & Bowman, K. L. (2011). *Educational policy and the law* (MSU Legal Studies Research Paper No. 9-15). East Lansing: MichiganStateUniversity.

## **Ελληνική**

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (Χ.Χ) «Ειδική Αγωγή. Βασικές Αρχές και Μέθοδοι». Βασιλείου Γ., (1998). «Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 280-281.
- Γκαλλάν, Α., Γκαλλάν., Ζ., (1997). «Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία». Αθήνα: Πατάκη. σελ. 248-249.
- Ιερωνυμάκη, Χ., Τσέχου, Φ. (2008). «Μελέτη δομών Α΄θμιας Ειδικής Αγωγής & διερεύνηση αναγκών των μαθητών τους. Το παράδειγμα της πόλης του Ηρακλείου». Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Κρήτης. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

- Καρδάκος, Δ., (χ.χ) «Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα».  
[http://www.fa3.gr/eidiki\\_agogi/17-istoriki-diadromi-after-70-today.htm](http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/17-istoriki-diadromi-after-70-today.htm)
- Κοτσιάτου, Α., Παναγιώτου, Ν. (2004). «Η εκπαίδευση των τυφλών ατόμων / ατόμων με αναπηρίες της όρασης: η περίπτωση του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών». Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.
- Κουκουλογιάννου-Δορζιώτου, Ε. (1992). «Αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες».
- Κουτάντος, Δ.(2000). «Παιδαγωγική Θεώρηση». Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούπη, Α., Μοσχονησώτη, Χ.(2002). «Αναπηρία: κοινωνική συμμετοχή ατόμων με κινητική αναπηρία. Μύθος ή Πραγματικότητα;». Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.
- Κρουσταλλάκη Γ. (χ.χ). «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο». Αθήνα (χ.ε). σελ. 239 – 244.
- Μακρή, Π., Μιχαήλ, Κ.(2007). «Στάσεις και αντιλήψεις των σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Κρήτης αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία και παράγοντες, που επιδρούν στη διαμόρφωση τους». Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.
- Μερακλής Μ. (2001). «Παιδαγωγικά της Λαογραφίας». Αθήνα : Ιωλκός.
- Σούλης, Σ., Γ. (2013). «Εκπαίδευση και Αναπηρία». Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σταθόπουλος, Π.(1999). «Κοινωνική Πρόνοια, μία γενική θεώρηση». 2η Έκδοση. Αθήνα : Έλλην.
- Σταύρου, Α. (2012). «Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ΕΚΤ) Σελ: 109,176,210
- Τραυλός, Α.Κ, (2016). «Κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και Θεωρία της αναπηρίας». Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Χαρτοκόλλης, Π.(1981). «Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση». Περιοδικό Κοινωνικών Λειτουργιών Ελλάδος «Εκλογή». Τεύχος 56.
- Χρηστάκης, Κ. ( 2006). «Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή» ( τόμος Α΄, κεφ. 4, σελ. 115-153) . Αθήνα : Ατραπός.
- Χτούρης, Σ. , Χτούρης, Γ., Αμίτσης, Γ., Γράβαρης, Σ. (1993). «Θεσμοί και ρυθμίσεις της Κοινωνικής Πολιτικής».