



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση: «Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση»

Διπλωματική Εργασία

«Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές διαστάσεις»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Παρασκευή Σταθά (Α. Ε .Μ: 33)

Επιβλέπων καθηγητής: Θάνος Θεόδωρος, *Επικ, Καθηγητής Κοινωνιολογίας*

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2018

Μέλη Επιτροπής:

Θάνος Θεόδωρος, (επιβλέπων), Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσοι με βοήθησαν και με στήριξαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Θάνο Θεόδωρο που ήταν πάντα δίπλα μου και μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση για την εκπόνηση της εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της επιτροπής κ. Μπάκα Θωμά, Αναπλ. Καθηγητή Παν/ου Ιωαννίνων και τον κ. Σαρρή Δημήτριο, Επίκ. Καθηγητή Παν/ου Ιωαννίνων. Επίσης, ένα ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και βοήθησαν σημαντικά στη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την αδιάκοπη στήριξη όλα αυτά τα χρόνια.

Στον Μπαμπά μου,

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ προωθείται η ιδέα ενός σχολείου για όλους και η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), γνωστή και ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion education). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, χωρίς διακρίσεις. Στη χώρα μας, στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές με αναπηρία και ε.ε.α. μπορούν να φοιτούν σε μια τυπική τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τυπικό σχολείο παρακολουθώντας κάποια μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης και σε Ειδικά Σχολεία-Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι καθοριστικός. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. σε τάξεις των τυπικών σχολείων. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 117 δάσκαλοι από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση στη γενική τάξη υπό κάποιες προϋποθέσεις και θεωρεί ότι η ύπαρξη των μαθητών με ε.ε.α στη τυπική τάξη δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α. Επίσης πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α λειτουργεί θετικά για τους μαθητές με ε.ε.α. τόσο στην κοινωνικοποίησή τους όσο και στην επίτευξη γνωστικών στόχων. Επίσης, θεωρεί ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α. επιδρά στην κοινωνικοποίηση και στη σχολική τους επίδοση.

Λέξεις κλειδιά: ειδική, αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση

Abstract

Over the last years, according to the upheld provisions of Salamanca (1994) and the UNO treaty, the idea of a school open to anyone, and the simultaneous learning of all students with or without some handicap or special learning disabilities, known as inclusive education, is promoted. Inclusive education aims at fully accepting all different abilities of students, their despondence to any kind of learning needs and being equally treated without discrimination. In our country, at Primary School handicapped children or those with special learning disabilities are able to attend a regular classroom with or without parallel support, at a typical school, attending some classes in a Special Education Division of Integration and Special Educational Treatment Units. Teachers' role in inclusive education is determinant. In this paper, educators' views from Primary Education about whether students with or without special learning disabilities are able to attend a regular class or not, are examined. The sample of this research consists of 117 teachers of various Greek schools. In order to collect this information, a questionnaire was used. According to the results of the research, the majority of the educators are in favor of the concept of co-teaching under certain conditions. They believe that the coexistence of students with special learning disabilities do not impede the academic progress of the rest of the students. Moreover, they believe that the interaction among them has a positive impact on students with special learning disabilities concerning their socialization and achieving future goals. Finally, the social origin of students with special learning disabilities influence their socialization and their school performance.

Key words: students with special learning disabilities, special educational treatment, inclusive education

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή	8
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
Κεφάλαιο 1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	12
<i>1.1. Οριοθέτηση της ειδικής αγωγής</i>	<i>12</i>
<i>1.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	<i>15</i>
<i>1.3. Μοντέλα Αναπηρίας.....</i>	<i>16</i>
1.3.1. Ιατρικό μοντέλο	17
1.3.2 Κοινωνικό μοντέλο	19
1.3.3. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία	21
<i>1.4. Διαγνωστικά κέντρα – Δομές ειδικής αγωγής.....</i>	<i>24</i>
1.4.1. Διαγνωστικά κέντρα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	24
1.4.2. Δομές Ειδικής Αγωγής	26
Κεφάλαιο 2. Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής.....	33
2.1 . Η ειδική αγωγή διεθνώς	34
2.2. Η εξέλιξη στην Ελλάδα.....	36
Κεφάλαιο 3. Ένταξη – Ενσωμάτωση – Συμπερίληψη.....	45
3.1. Εννοιολογικές Διευκρινίσεις – Ιστορική Αναδρομή	45
3.2. Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	53
3.3. Αρχές της συνεκπαίδευσης.....	55
3.4. Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	56
Κεφάλαιο 4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης	58
4.1. Θεωρία κοινωνικού αποκλεισμού.....	58
4.2. Θεωρία συμβολικής αλληλεπίδρασης	61
4.3. Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης	64
Κεφάλαιο 5. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής	67
5.1. Συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching)	67

5.2. Συνεργατικά Μοντέλα Συνδιδασκαλίας	68
5.3. Συνεργασία οικογένειας - σχολείου	70
Κεφάλαιο 6. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη	73
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	76
Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας	77
7.1. Πρωτοτυπία – Σημαντικότητα της έρευνας	77
7.2. Σκοπός και Ερωτήματα της έρευνας.....	77
7.3. Δείγμα της έρευνας.....	78
7.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	78
7.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	78
7.6. Περιορισμοί της έρευνας	79
7.7. Δεοντολογία της έρευνας	79
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα της έρευνας	80
8.1. Δημογραφικά Στοιχεία των εκπαιδευτικών	80
8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών	85
8.2.1. Οι απόψεις για τη συμπερίληψη	85
8.2.2. Οι απόψεις για τη διδασκαλία.....	87
8.2.3. Οι απόψεις για τα οφέλη της συμπερίληψης	88
8.2.4. Οι απόψεις για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών	88
8.2.5. Οι απόψεις για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης	90
8.2.6. Οι απόψεις για τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α.	90
8.2.7. Οι απόψεις για τις υποδομές	92
8.2.8. Οι απόψεις για την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α.	92
8.2.9. Οι απόψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	94
Κεφάλαιο 9. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	107
Κεφάλαιο 10. Συμπεράσματα-Προτάσεις	117
Βιβλιογραφία	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	126

Εισαγωγή

Στο πέρασμα των αιώνων, από την αρχαιότητα βλέπουμε μια μεγάλη αλλαγή στην αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.(ε.ε.α.) Τα άτομα αυτά με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις βρίσκονταν για πολλές δεκαετίες στο περιθώριο και στην απομόνωση, μακριά από τον κόσμο, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η αντίληψη αυτή επηρέασε και την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος προωθούσε ένα διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης καθώς κατέτασσε τα παιδιά, ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσίαζε το κάθε ένα, σε διάφορες κατηγορίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να αποκλείονται από την εκπαίδευση στο γενικό σχολείο και να οδηγούνται σε ειδικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αλλάζει η στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με ε.ε.α. Μέσα από την εξάλειψη των προκαταλήψεων απέναντι τους και την αποβολή της ιδρυματικής περιθάλψής τους, γεννήθηκε η ιδέα της δημιουργίας ενός σχολείου στο οποίο θα φοιτούν όλοι ανεξαρτήτως οι μαθητές καθώς αρχίζει να αναγνωρίζεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Μέσα από τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στις έννοιες «ένταξη», «ενσωμάτωση» και στη συνέχεια στον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση».

Οι βάσεις για τη συνεκπαίδευση τέθηκαν με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, το 1994 στην Ισπανία, στο Παγκόσμιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Έκτοτε η ειδική αγωγή πέρασε από πολλά στάδια. Ψηφίστηκαν πολλοί νόμοι και διατάγματα όπου αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ο.Η.Ε., τα κράτη είναι υποχρεωμένα να διασφαλίσουν το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας την συνεκπαίδευσή τους, παρέχοντας τους ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Στην Ελλάδα, αν και καθυστερημένα, έχουμε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Με τη ψήφιση του Ν.3699/2008, προωθείται η σχολική συνεκπαίδευση και η στήριξη των μαθητών είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη είτε σε ειδικά διαμορφωμένα τμήματα ένταξης. Οι μαθητές πλέον μπορούν να φοιτούν στη γενική τάξη, στη γενική τάξη με παράλληλη

στήριξη, σε τμήμα ένταξης. Με τις νέες αυτές δομές στην ειδική αγωγή επιτακτική κρίνεται η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Στη παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) σε τάξεις των γενικών σχολείων. Αποτελείται από δύο μέρη: Το Θεωρητικό μέρος και το Ερευνητικό μέρος.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει 6 κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους ορισμούς για το τι είναι ειδική αγωγή, ποιοι είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ποιες οι δομές φοίτησής τους.

- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής μέσα στον χρόνο τόσο σε διεθνή επίπεδο όσο και στην εξέλιξη της στον ελλαδικό χώρο.

- Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια αποσαφήνιση των εννοιών «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση», οι αρχές που διέπουν τη συνεκπαίδευση καθώς και τα μοντέλα συνεκπαίδευσης.

- Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει κοινωνιολογικές θεωρίες, τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της πολιτισμικής αποστέρησης.

- Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται η συνεργασία οικογένειας- σχολείου καθώς και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης.

- Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, αποτελείται από 4 επιμέρους κεφάλαια:

- Το πρώτο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία έρευνας, όπου αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Ο πληθυσμός που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας, το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων καθώς και οι περιορισμοί και η δεοντολογία της έρευνας.

- Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας. Καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος και οι

απόψεις τους για τη συμπερίληψη, τη διδασκαλία, τα οφέλη της συμπερίληψης, τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α., την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α., τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α., τις υποδομές, την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α., την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων

- Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και ένα παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.1 .Οριοθέτηση της ειδικής αγωγής

Με τον όρο ειδική αγωγή γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, καθώς δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός και μια συγκεκριμένη παιδαγωγική για τη διδασκαλία των μαθητών με ε.ε.α., είναι δύσκολο να ορισθεί με ακρίβεια τι είναι ειδική αγωγή. Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές απόπειρες να διατυπωθούν ορισμοί της έννοιας «Ειδική Αγωγή». Θεωρείται όμως δύσκολο να τύχουν γενικής αποδοχής, γιατί εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση του επιστήμονα αντιστακλούν περισσότερο τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, πολιτιστικές αντιλήψεις και απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου από τα άτομα και δε συνδέονται με τις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών.¹

Η πρώτη η οποία επιχείρησε να δώσει ένα ορισμό ήταν η Ρ. Ιμβριώτη (1939) σύμφωνα με την οποία η ειδική αγωγή αποτελεί την *επιστήμη και συγκεκριμένα, την επιστήμη «που φροντίζει για την μόρφωση, την διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»*.²

Ο Κ. Καλαντζής υποστηρίζει πως είναι «*παιδαγωγική θεραπεία*» και «*κοινωνικοεκπαιδευτικό πρόβλημα, δηλαδή ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής. Δεν αποβλέπει στην «επανόρθωση ή αποκατάσταση» σε «προτέραυγιά θέση», αλλά «αναπληρώνει, εποικοδομεί» και εν κατακλείδι είναι μια «εξελικτική βοήθεια και βοήθεια ζωής»*.³

Σύμφωνα με την Σ. Πολυχρονοπούλου η Ειδική Αγωγή είναι ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα και υπηρεσίες προς τους μαθητές με ε.ε.α. Τα προγράμματα αυτά προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ικανότητες και δυσκολίες του κάθε

¹Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (4η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.68-69.

² Πολυχρονοπούλου, Σ.(2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α΄, εκδόσεις Διάδραση σ.12.

³ Καλαντζής, Κ. Γ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσσόπουλος, σσ..22-23.

παιδιού. Τα μαθήματα γίνονται κατά προτίμηση μέσα σε κανονική τάξη, αλλά εφόσον αυτό δεν είναι εφικτό, λόγω των αναγκών του μαθητή, γίνονται σε κέντρα Ειδικής Αγωγής, νοσοκομεία, ή στο σπίτι του παιδιού⁴.

Η Α. Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου επισημαίνει πως η *Ειδική Εκπαίδευση είναι ένα ηθικό επιχείρημα, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία (κράτος- έθνος) αντιμετωπίζει με ειδικές παροχές τους μαθητές, των οποίων οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται όπως συμβαίνει με τους άλλους μαθητές της πλειοψηφίας. Η ειδική αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη*.⁵

Ένας ακόμη ορισμός που δίνει ιδιαίτερη βάση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται καθώς και τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος, σύμφωνα με τον Γ. Κρουσταλάκη είναι: *Με την ονομασία Ειδική Αγωγή, εννοούμε τους ιδιαίτερου τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των προαναφερθέντων ατόμων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων ανθρώπων. Η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης παιδιού. Στον ευαίσθητο αυτό τομέα πρέπει να εφαρμόζεται κατεξοχήν η αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής*.⁶

Ο Κ. Χρηστάκης ορίζει ως εξής την ειδική αγωγή: *Είναι συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Η αναδιάρθρωση του προγράμματος διδασκαλίας γίνεται κάτω από την ύπαρξη νομικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε «μικροομαδική βάση» είτε τέλος στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης*.⁷

Σύμφωνα με τον Φ. Στάθη, ειδική αγωγή χαρακτηρίζεται ως η ειδική βοήθεια που προσφέρεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσω σχεδιασμένων προγραμμάτων, μέσα στις κανονικές τάξεις ή σε τμήματα ένταξη. Θεωρείται ως ένας ειδικός τρόπος

⁴ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι, σελ 31

⁵ Ξηρομερίτη – Τσακλαγκάνου, Α. (1984). *Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της αγωγής*. Περ. Σύγχρονη εκπαίδευση, τχ.19, σσ.12-16.

⁶ Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

⁷ Χρηστάκης, Κ.Γ. (1996). Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Στο εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 528-538

μεταχείρισης καθώς η παροχή της βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ξεχωριστός όπως και τα παιδιά που θα τη δεχτού. Η ειδική βοήθεια εκτός από τις κανονικές τάξεις επεκτείνεται και στα τμήματα ένταξης⁸.

Σε Ευρωπαϊκά κράτη: ειδική αγωγή σημαίνει, την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η ειδική αγωγή είναι το σύστημα των προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.⁹

Η S. Tomlinson, διατύπωσε έναν ορισμό βάση μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με τον οποίο: Η Ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τα οφέλη που αποφέρει σε μια συνεχώς αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τα οφέλη που αποκομίζονται από το ψυχολογικό, ιατρικό και εκπαιδευτικό ειδικό βοηθητικό προσωπικό που συμμετέχει στην διαδικασία αυτή.¹⁰

Σύμφωνα με τους A. Fink και M. Friend η ειδική αγωγή είναι η «ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες». Ως «ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση» ορίζεται το «σύστημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών», με το οποίο η πολιτεία αποβλέπει αφενός στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αφετέρου στην ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.¹¹

Συνοψίζοντας, με τον όρο «Ειδική Αγωγή» εννοούμε τους τρόπους διαχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι πρέπει να είναι ανάλογοι πάντα με την συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς και τις ειδικές παιδαγωγικές μεθόδους για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους. Πρόκειται για μία «συνολική βοήθεια ζωής».¹²

⁸ Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Στάθης

⁹ ΠαιδαγωγικήΨυχολογικήΕγκυκλοπαίδεια- Λεξικό 1989: 1645

¹⁰ Tomlinson, S.(1986). *Special Educational Needs in the Ordinary School*, in Cohen, London: P.C.P Education series, pp. 45-59

¹¹ Fink, A. H., Friend, M. (1989). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹² Κρουσταλάκης, Γ.Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα, σ. 12.

1.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς τι εννοείται με τον όρο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός, που να αποτυπώνει ολόπλευρα τον εξελικτικό χαρακτήρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, επειδή αυτές κάθε φορά χαρακτηρίζονται από τα κοινωνικά πρότυπα, τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και ευρύτερα τις αξίες της κοινότητας ¹³. Κάθε κοινωνία έχει μια διαφορετική αντίληψη και εικόνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για την εκπαίδευσή τους. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για να δοθεί ένας ορισμός για αυτά τα παιδιά. Παλιότερα τα χαρακτηρίζαν ως «ανώμαλα παιδιά», «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «άρρωστα». Ο όρος «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» καθιερώθηκε στην Αγγλία με την εκπαιδευτική πράξη του 1981¹⁴. Αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, προφορικό λόγο των οποίων όμως η νοητική ανάπτυξη και οι γνωστικές ικανότητες είναι φυσιολογικές. Με τον Ν. 1566/1985 δόθηκε ο ορισμός «άτομα με ειδικές ανάγκες» για ορισμένες κατηγορίες παιδιών που είχαν ανάγκη από ειδική αγωγή και επαγγελματική εκπαίδευση. Με τον συγκεκριμένο ορισμό όμως, δινόταν έμφαση στη διαφορά των ατόμων αυτών από τα υπόλοιπα.¹⁵ Έτσι, με τον Ν. 2817/2000 μετονομάστηκαν σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» γιατί δινόταν πλέον έμφαση στην ανάγκη τους για εκπαίδευση.¹⁶ Ωστόσο, ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες ή ιδιαίτερες ανάγκες» αρχίζει να υποχωρεί καθώς θεωρείται ότι δεν περιγράφει επαρκώς την αναπηρία, συγκαλύπτει δυσκολίες αποδοχής των αναπήρων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και με το επιχείρημα ότι είναι πιο ήπια έκφραση και λιγότερο προσβλητική διαιωνίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Σύμφωνα με το Σύνταγμα 2001 (αρθρ.21, παρ. 6) καθιερώθηκε ο όρος «άτομα με αναπηρία» αντικαθιστώντας τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες». Στην παρ. 6 (η οποία προστέθηκε στο Άρθρο 21 στην συνταγματική αναθεώρηση του 2001)

¹³Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρη. σ.35.

¹⁴Ρήγα, Α. Β. (1998). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*. Στο Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.260.

¹⁵Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'/30-11-198.

¹⁶Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/τ.Α'/14-03-2000.

αναφέρεται: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας».¹⁷ Παρά την αντικατάσταση αυτή συνεχίζεται ακόμα και σήμερα να χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο οποίος το 2008 αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Με την αντικατάσταση του όρου άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» από τον όρο «άτομα με αναπηρία», προκειμένου να προσδιορισθεί η έννοια των ατόμων με αναπηρία κρίνεται αναγκαίο να αποφασηθεί το περιεχόμενο της αναπηρίας. Η «αναπηρία» είναι μια σύνθετη έννοια στην οποία δε πρέπει να εστιάζουμε μόνο στη διάσταση του ιατρικού προβλήματος αλλά ταυτόχρονα και στη κοινωνική του διάσταση με την έννοια των κοινωνικών συνεπειών που αυτή επιφέρει. Με τον όρο «αναπηρία» θεωρείται η κατάσταση της απώλειας της υγείας λόγω βλάβης και διαταραχής, έμφυτης ή επίκτητης, ορισμένων σωματικών, πνευματικών ψυχικών λειτουργιών.¹⁸ Για την ομαδοποίηση όλων αυτών των ορισμών που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί στον επιστημονικό διάλογο για την «αναπηρία» και για την ερμηνεία της εξέλιξης της έχει τεθεί ως κεντρικό κριτήριο κατανόησης της η βιολογική κατάσταση και η κοινωνική κατάσταση. Από τη μία υπάρχει το ιατρικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας και από την άλλη το κοινωνικό μοντέλο.¹⁹

1.3. Μοντέλα Αναπηρίας

Η αναπηρία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο για το οποίο κατά καιρούς έχουν υπάρξει πολλές αντιφάσεις και διάφορες τακτικές προσεγγίσεις από μια μερίδα επιστημόνων. Με τη χρήση του όρου «αναπηρία», γίνεται αναφορά στη σύνδεση των προσωπικών παραγόντων με τις κοινωνικές απαιτήσεις. Με αποτέλεσμα το φαινόμενο της αναπηρίας να προσεγγίζεται από διαφορετικές σκοπιές. Κάποιοι

¹⁷Νικολαΐδης, Ε., Μιζαμτσή, Σ., Μουρούζης, Α.(2012). *Συγκριτική Μελέτη Θεσμικού Πλαισίου για την Προσβασιμότητα και τα Άτομα με Αναπηρία*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esamea.gr/legal-framework/syntax>.

¹⁸ Ζώνου-Σιδέρη Α. (1997). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί – προϋποθέσεις – προοπτικές, στο Τάφα Ε.(1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁹Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α), σ.12.

προσεγγίζουν την «αναπηρία» με βάση τις ατομικές-ιατρικές προσεγγίσεις ενώ υπάρχουν και εκείνοι που προσεγγίζουν αυτό το φαινόμενο, μελετώντας τους περιβαλλοντικούς- κοινωνικούς παράγοντες ως γενεσιουργούς παράγοντες της αναπηρίας.²⁰

Τα επικρατέστερα μοντέλα είναι το ιατρικό, που προσεγγίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου, και το κοινωνικό που ερμηνεύει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και προωθεί την άποψη ότι η από κοινού εκπαίδευση των ανάπηρων και μη παιδιών μπορεί να αλλάξει τη στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία. Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο συνδέονται με διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.²¹

1.3.1. Ιατρικό μοντέλο

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ιατρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο, η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του βιολογικού σώματος που μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου που τη φέρει. Η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος.²² Οι ρίζες του ιατρικού μοντέλου ανάγονται στο Διαφωτισμό (Davis, 1995) και στο βιομηχανικό καπιταλισμό, καθώς οι εργάτες ταξινομούνταν σε εκείνους «που μπορούσαν» και εκείνους «που δεν μπορούσαν» να προσφέρουν στην παραγωγή.²³ Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Η αναπηρία σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου.²⁴ Κατά συνέπεια,

²⁰ Λεπίδα, Σ. (2003). *Η στάση των Ευρωπαίων Πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία*. Ανακτήθηκε από www.aspergerhellas.org.

²¹ Lindsay, G. (2004). *Inclusive education. A critical perspective*, in Mitchell, D. *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. Vol. II, New York: RoutledgeFalmer, pp.15-18.

²² Πολυχρονόπουλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1992). *Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης εφήβων με νοητική υστέρηση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Αθανασόπουλος & Παπαδάμης

²³ Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 12.

²⁴ Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ.Β'. Αθήνα: Gutenberg. σ.32.

μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, καθώς θεωρείται πως η αναπηρία οφείλεται στις φυσικές δυσλειτουργίες των ατόμων, δηλαδή στην ίδια την αναπηρία τους. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα.²⁵

Το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) σχεδίασε δύο βασικά «ανταγωνιστικά» πλαίσια αντίληψης και ανάλυσης της αναπηρίας. Το αρχικό ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) και το πιο πρόσφατο ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation).²⁶

«Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ) (1981), για τα άτομα με μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη, υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

Βλάβη: είναι η εμπειρία της απώλειας ή της απόκλισης από το φυσιολογικό που μπορεί να αναφέρεται σε τρία επίπεδα: το ψυχολογικό, το φυσιολογικό και το λειτουργικό.

Αναπηρία: είναι οποιοσδήποτε περιορισμός στα πλαίσια των φυσιολογικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου, που οφείλεται σε γνωστικά, ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια.

Μειονεξία: είναι ένα μειονέκτημα που προκύπτει από μια βλάβη ή αναπηρία και περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι αναμενόμενος.²⁷

Σύμφωνα με τον Hughes, ασκώντας μια κριτική στο ιατρικό μοντέλο, για τις σύγχρονες αντιλήψεις, το να φαίνεται κανείς «ελλατωματικός» είναι σαν να προσβάλλει την αίσθηση της τάξης στο πεδίο της αισθητικής, είναι σαν να πρόκειται για αναστάτωση στην ήδη διαμορφωμένη εικόνα του “κανονικού”. Ο ανάπηρος είναι διαφορετικός από τον φυσιολογικό άνθρωπο καθώς παρεκκλίνει από την «κανονικότητα».²⁸

²⁵Καραγιάννη, Π., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). *Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Μακεδόν, 15, σ.223.

²⁶Ζαϊμάκης, Ι., Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική.

²⁷Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ.230/38/10.9.81,άρθρο 1.5.

²⁸Hughes, B., Pterson, K. (1997). *The social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairmebt. Disability and Society*, Vol.12, no.3, pp. 325-340.

1.3.2 Κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο βρίσκεται στον αντίποδα της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας. Ενώ το ιατρικό μοντέλο θεωρούσε ότι οι ειδικές ανάγκες προκύπτουν μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των αναπήρων, αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο εκλάμβανε τις ανάγκες των ατόμων σε άμεση σχέση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.²⁹ Βασική αρχή αυτού του μοντέλου είναι η άποψη ότι η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία δεν θεωρείται ως ειδοποιό ατομικό χαρακτηριστικό αλλά ως σύνολο συνθηκών, μια προβληματική κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργεί η κοινωνία.³⁰

Το κοινωνικό μοντέλο, θεωρητικά, εντοπίστηκε για πρώτη φορά στη Βρετανία από ακτιβιστές και σπουδαστές, την δεκαετία του 1970, κατά τη διάρκεια της συγκρότησης της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή και ως UPIAS. Η ένωση αυτή σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και των ορισμών που αυτό έδινε για τις έννοιες της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας. Η UPIAS, διαφωνώντας με τους ορισμούς που έδωσε η Π.Ο.Υ. για τη βλάβη, την αναπηρία και τη μειονεξία, πρότεινε τον ορισμό των εννοιών αυτών ως εξής:

- Βλάβη (impairment): «η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος».
- Αναπηρία (disability): «η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας» που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους πώς οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας.
- Μειονεξία (handicap): αγνοήθηκε από την Ένωση, καθώς δεν θεωρήθηκε αξιοσημείωτος όρος για να συμπεριληφθεί.³¹

Ο Oliver ένθερμος υποστηρικτής του κοινωνικού μοντέλου και έχοντας και ο ίδιος κάποια αναπηρία, υποστηρίζει ότι η αναπηρία των ατόμων δεν προκαλείται από

²⁹ Clough, P. (2000). *Theories of inclusive education. A students guide*, p. 14.

³⁰ Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ.Β'. Αθήνα: Gutenberg. σ.33.

³¹ Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired against Segregation, ανακτήθηκε από <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamentalprinciples.pdf>.

τις φυσικές του μειονεξίες αλλά από την αποτυχία της κοινωνίας να απομακρύνει τα εμπόδια και τα στερεότυπα και να ενσωματώσει ομαλά τα άτομα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.³² Η αναπηρία πλέον αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και όχι ατομικό πρόβλημα.³³

Ο Oliver αναφέρει ότι στα πλαίσια αυτού του ορισμού που δόθηκε από τον Π.Ο.Υ, συντηρείται η έννοια της βλάβης ως ανωμαλία στη λειτουργικότητα, η έννοια της αναπηρίας ως ανικανότητα να ενεργεί κάποιος όπως κάθε «φυσιολογικός» άνθρωπος, ενώ η έννοια της μειονεξίας υπονοεί την ανικανότητα να διαθέτει κάποιος έναν φυσιολογικό κοινωνικό ρόλο. Το κοινωνικό μοντέλο, διέπεται από έναν κεντρικό άξονα που συνίσταται στην κοινή αντίληψη ότι η αναπηρία αποτελεί ένα φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις που επιδρά καταπιεστικά στις ζωές των ατόμων με αναπηρία και ως εκ τούτου από το πεδίο της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής παρέμβασης διέρχεται η αποτελεσματική του αντιμετώπιση.³⁴

Η κεντρική του ιδέα συνοψίζεται στη διατύπωση του Oliver ότι *με την ευρύτερη έννοια, το κοινωνικό μοντέλο δεν είναι τίποτα πιο περίπλοκο από μια σαφή επικέντρωση στα οικονομικά, περιβαλλοντικά και πολιτισμικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που θεωρούνται από τους άλλους ότι έχουν κάποια μορφή βλάβης (είτε σωματική είτε διανοητική είτε πνευματική), εμπόδια που περιλαμβάνουν αφενός μη προσβάσιμα εκπαιδευτικά συστήματα, εργασιακά περιβάλλοντα, ανεπαρκείς παροχές, υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής υποστήριξης που ευνοούν τις διακρίσεις, μη προσβάσιμα μέσα μεταφοράς, σπίτια και δημόσια κτίρια, και αφετέρου την απαξίωση των ατόμων με αναπηρία μέσω αρνητικών εικόνων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.*³⁵

Η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε εξήγγειλε το 1975 τη Διακήρυξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, που αποτελεί συνέπεια της εγγύησης των κρατών-μελών του Ο.Η.Ε να δραστηριοποιηθούν και να προάγουν το επίπεδο ζωής αυτών των ατόμων. Σκοπός της παρούσας Διακήρυξης είναι η προστασία και η διασφάλιση της πλήρους και ίσης απόλαυσης όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών από όλα τα άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με τον Ο.Η.Ε, ο όρος «ανάπηρος» αναφέρεται σε οποιοδήποτε άτομο δεν

³² Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan, p.34.

³³Κουτάντος, Δ. (2000). *Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 69-70.

³⁴³⁴Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 44.

³⁵Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan, p.34.

μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του όλες ή ένα μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής ατομικής ή και κοινωνικής ζωής λόγω κάποιου εκ γενετής ή επίκτητου σωματικού ή διανοητικού μειονεκτήματος. Η μειονεξία του ανάπηρου συνεπώς άσχετα από την μορφή και τον χρόνο που εκδηλώνεται προκαλεί μερική ή ολική απώλεια της ικανότητας του ατόμου να καλύπτει τις ανάγκες του.³⁶

1.3.3. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμπεριφορών. Με βάση τον Νόμο: 2817/2000, Άρθρο 1 στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν:

- α. Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- β. Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί) ή ακοής (κωφοί)
- γ. Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας
- δ. Προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ε. Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία)
- στ. Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.³⁷

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, άρθρο 3 «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης». Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι:

- παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση),
- αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- κινητικές αναπηρίες,

³⁶<http://www.un.org/disabilities/>.

³⁷Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ.Β΄. Αθήνα: Gutenberg. σσ.35-36.

- χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
- διαταραχές ομιλίας-λόγου,
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,
- σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
- ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.³⁸

Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου³⁹.

Εκτός από τους ορισμούς που υπάρχουν και απαριθμούν τις διάφορες κατηγορίες για το ποια άτομα αποτελούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η Saleh κάνει χρήση ενός πιο γενικού και ευρύτερου ορισμού χωρίς τις τυπικές κατηγοριοποιήσεις. Ο νέος ορισμός περιλαμβάνει τις εξής ομάδες:

- Παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, αλλά για διάφορους λόγους δεν αποδίδουν ικανοποιητικά
- Παιδιά που δεν φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, αλλά θα μπορούσαν να το κάνουν αν τα σχολεία ανταποκρίνονταν καλύτερα στις ανάγκες τους

³⁸Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/τ. Α'/02.10.2008, Νόμος Υπ' Αριθ. 3699/2008.

³⁹Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (2008).ο.π.

- Μια σχετικά μικρότερη ομάδα παιδιών με πιο σοβαρές μειονεξίες, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες όμως δεν αντιμετωπίζονται.⁴⁰

Όπως αναφέρουν οι Μ. Κασσωτάκης, Σ. Παπαπέτρου και Ν. Φακιολάς, ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια γενική κατηγορία ανθρώπων, η οποία περιλαμβάνει άλλες μικρότερες υποκατηγορίες ξεχωριστές και διαφορετικές. Ως άτομα με ειδικές ανάγκες, μπορούν να οριστούν και να νοηθούν, οι τυφλοί και κωφοί, άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές, άτομα με νοητική καθυστέρηση, άτομα με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και άλλες συναισθηματικές αναστολές, τα παιδιά που είναι επιληπτικά, άτομα που πάσχουν από ασθένεια του «Χάνσεν», καθώς και τα άτομα που παρουσιάζουν διαταραχές προσωπικότητας.⁴¹

Ο Α. Δημητρόπουλος για το ίδιο θέμα αναφέρει ότι «άτομο με ειδικές ανάγκες είναι το άτομο το οποίο δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλων των αγαθών που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη της η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του».⁴²

Μέσα από τις απόψεις των Γ. Μπότσα και Σ. Παντελιάδου, φαίνεται ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής.⁴³

Το Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. (1993) προτείνει ως ορισμό της Αναπηρίας τον εξής: 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

⁴⁰Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.58.

⁴¹Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου, Σ., Φακιολάς, Ν. (1999). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό κέντρο Κοινωνικών Επιστημών. σ.452.

⁴²Ζώνιου Σιδέρη, Α.(2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁴³Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο.⁴⁴

Μαθητές τέλος, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και όσοι παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή διαθέτουν ορισμένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε μεγάλο βαθμό.⁴⁵

1.4. Διαγνωστικά κέντρα – Δομές ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει ήδη συμπληρώσει μια διαδρομή τριάντα ετών. Σε αυτό το διάστημα, μέσα από διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, αναπτύχθηκε μια πολυμορφία στις δομές και στις εκπαιδευτικές και διαγνωστικές υπηρεσίες της. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μέχρι το 2000 δεν είχε ουσιαστικά αποτελέσματα, επειδή βασίστηκε στο διαχωριστικό μοντέλο και όχι στη συνεκπαίδευση.

1.4.1. Διαγνωστικά κέντρα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την ειδική διαγνωστική επιτροπή αξιολόγησης και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων Υπουργείων.

Πιο συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ είναι α. η ανίχνευση και η διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών β. η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ γ. η εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή

⁴⁴ Απόφαση του συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ, αριθ. L56 Της 9/3/93.

⁴⁵ Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής και, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης δ. η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα ε. ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι στ. η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες ζ. η εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητας τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Σχολεία η. η σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θ. η σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ ι. η σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων – προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου ια. η πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.⁴⁶

⁴⁶Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/τ. Α' /02.10.2008, Νόμος Υπ' Αριθ. 3699/2008.

1.4.2. Δομές Ειδικής Αγωγής

Οι πρώτες δομές ειδικής αγωγής ήταν αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας με φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Επρόκειτο για ιδρύματα και ειδικά σχολεία που είχαν στόχο να προστατέψουν, να εκπαιδεύσουν και να καταρτίσουν επαγγελματικά τις «μειονοτικές» ομάδες των ατόμων με κάποια αναπηρία.⁴⁷

Με βάση τη νομοθεσία: Ν.3699/2008 οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στις εξής δομές:

1. Τμήματα Ένταξης Τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) ιδρύθηκαν με το νομοσχέδιο Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000), με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), ο συγκεκριμένος θεσμός αναθεωρήθηκε και έτσι, σήμερα, μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ, αλλά με τη συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, τα τμήματα ένταξης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και περιλαμβάνουν μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς). Ωστόσο, στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρακολουθώντας, παράλληλα, και κάποιο άλλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης. Παρόλα αυτά, πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα ΤΕ στην ουσία οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, η πρόσθετη στήριξη που τους προσφέρεται δεν συμβάλει, απαραίτητα, στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.⁴⁸

2. Παράλληλη Στήριξη Για την παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), υπεύθυνο είναι αποκλειστικά το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, ύστερα από αίτηση του κηδεμόνα στο σχολείο του μαθητή. Ωστόσο, η παράλληλη στήριξη παρέχεται μόνο σε περίπτωση που δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο ή όταν πρόκειται για εξαιρέσεις του νόμου, όπως είναι οι μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα όρασης ή ακοής. Σε κάθε άλλη περίπτωση, το ΚΕΔΔΥ πρέπει να υποβάλει επακριβή αιτιολόγηση για την απόφασή του να λάβει ο μαθητής παράλληλη στήριξη. Τέλος, η γνωμάτευση αυτή δεν έχει μόνιμο χαρακτήρα, αλλά επανακαθορίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με το Άρθρο 28 του Ν.

⁴⁷Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: Λύχνος.

⁴⁸Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η Αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α(επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. Α', σσ. 55-68.

4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Συνεπώς, η παράλληλη στήριξη δεν παρέχεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως, και συνήθως, απορρίπτεται αν δεν εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

3. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Υπάρχει η εξής ρύθμιση για τις ΣΜΑΕΑ:

1. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

α) τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους και

β) τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας των μαθητών, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.

2. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

α) Τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο (19ο) έτος της ηλικίας τους. Τα γυμνάσια ΕΑΕ περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του γυμνασίου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.

β) Τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το εικοστό τρίτο (23ο) έτος της ηλικίας τους. Τα λύκεια ΕΑΕ, περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του λυκείου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.

γ) Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

δ) Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη.

ε) Την ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί

τέσσερα έτη. Τα εργαστήρια των ειδικών επαγγελματικών σχολών εξοπλίζονται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

στ) Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν ΕΕΕΕΚ, η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το εικοστό (20ό) έτος. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Στα ΕΕΕΕΚ μπορούν να διδάσκουν και εκπαιδευτικοί ΕΑΕ κλάδου δασκάλων (ΠΕ 70 και ΠΕ 71) και εκπαιδευτικοί ενηλίκων ΠΕ 72 με απόσπαση, όταν οι ανάγκες της υπηρεσίας το επιτρέπουν ή με οργανική θέση που συστήνεται για το σκοπό αυτόν.

4. Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραταθεί ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους και πέραν του εικοστού τρίτου (23ου) έτους της ηλικίας τους. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος διευθυντής εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.»⁴⁹

Η πλειοψηφία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ), σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2004), ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό περίπου 91,5%. Στην δευτεροβάθμια ανήκει μόνο το 5,7% των ΣΜΕΑΕ, από τα οποία το 2,9% είναι εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΕΚ) και ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 0,9% είναι ειδικά γυμνάσια, ειδικά λύκεια και ειδικά ΤΕΕ. Από την ίδια έρευνα, προκύπτει ότι οι περισσότερες ΣΜΕΑΕ βρίσκονται στην Αττική, ενώ ακολουθεί η Κεντρική Μακεδονία και έπειτα η Κρήτη. Ωστόσο, ελλείψεις παρουσιάζονται στην Ανατολική Μακεδονία και στη Θράκη. Οι περισσότερες ΣΜΕΑΕ, με ποσοστό 44%, συστεγάζονται με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όμως, από αυτές, μόνο το 43,8% λειτουργεί σε κανονική σχολική αίθουσα, ενώ, οι υπόλοιπες, σε ακατάλληλους βοηθητικούς χώρους γενικών σχολείων, όπως γραφεία, αποθήκες κ.ά. Τέλος, ένα ποσοστό 21,5% συστεγάζεται με ιδρύματα και νοσηλευτήρια. Όσον αφορά τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι ΣΜΕΑΕ, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, αφορούν, κυρίως, την ψυχολογική υποστήριξη και,

⁴⁹Ν. 3699/2008, άρθρο 4, παρ.1.ο.π.

λιγότερο, τη λογοθεραπεία και αποκατάσταση, ενώ η επαγγελματική αποκατάσταση είναι σχεδόν ανύπαρκτη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστη για τη δευτεροβάθμια.⁵⁰

Σύμφωνα με το άρθρο 6, του Ν. 3699/2008

1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

- Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

- Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

2. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

3. Για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η φοίτησή τους θεωρείται επαρκής όταν:

⁵⁰ ΔΟΕ. (2013). Αποφάσεις: Αναβάθμιση και όχι συρρίκνωση των σχολικών μονάδων.

- το σύνολο των επιπλέον απουσιών δεν υπερβαίνει το τριάντα τοις εκατό (30%) των προβλεπόμενων από το οικείο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα και

- οι επιπλέον από τις προβλεπόμενες κάθε φορά δικαιολογημένες ή αδικαιολόγητες απουσίες οφείλονται αποδεδειγμένα στη συμμετοχή τους σε προγράμματα αποκατάστασης και θεραπείας που πιστοποιούνται από τον φορέα υλοποίησης.

4. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που ενοποιούνται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.⁵¹

Η Ο. Ημέλλου, αναφέρει ότι η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα «κανονικά» σχολεία στην Ελλάδα είναι δυνατό να γίνει με τους παρακάτω τρόπους:

1) Τοποθέτηση σε κανονική τάξη. Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με την λήψη και εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζει.

⁵¹Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/τ. Α'/02.10.2008, Νόμος Υπ' Αριθ. 3699/2008.

2) Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα. Έτσι μπορεί να διαχωριστεί σε: α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση και β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση.

3) Παράλληλη στήριξη. Στους μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης παρέχεται βοήθεια μέσα στην κανονική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό.

4) Κατ' οίκων διδασκαλία. Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.⁵²

Συμπερασματικά, οι πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές (Ν.2817/2000 και Ν.3699/2008) που έχουν συντελεστεί από το Υπουργείο Παιδείας δεν πληρούν βασικές προϋποθέσεις για την πλήρη και ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης, καθώς αυτή περιορίζεται κυρίως στην τοποθέτηση των μαθητών στα λεγόμενα «τμήματα ένταξης» - πολιτική που απέχει αρκετά από αυτά που προβλέπει το κίνημα της παιδαγωγικής της ένταξης. Επίσης, το θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται και από την αναποτελεσματικότητα όσον αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και την κατανομή αρμοδιοτήτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς – προϋποθέσεις που είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών στα δημόσια σχολεία.⁵³

Μαθητές με ε.ε.α. που φοιτούν στα σχολεία

Σύμφωνα με τη ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνική Στατιστική Αρχή), με βάση τα στοιχεία λήξεως του σχολικού έτους: 2015/2016, το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία ανάλογα με τις ειδικές τους ανάγκες, είναι το εξής: Συνολικά φοιτούν 10037 μαθητές εκ των οποίων οι 6631 είναι αγόρια και οι 3406 είναι κορίτσια. Από αυτούς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι 492, 322 αγόρια και 170 κορίτσια. Οι τυφλοί μαθητές είναι 103, 59 αγόρια και 44 κορίτσια. Οι κωφοί είναι 320, 204 αγόρια και 116 κορίτσια. Οι μαθητές με νοητική υστέρηση είναι 3727, 2311 αγόρια και 1416

⁵² Ημέλλου, Ο. (2003). Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Ατραπός, σσ, 92-93.

⁵³ Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 217.

κορίτσια. Αυτισμό έχουν 2900 μαθητές, 2258 αγόρια και 642 κορίτσια. Μαθητές με κινητικά προβλήματα είναι οι 415, 222 αγόρια και 193 κορίτσια. Συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα έχουν 569 μαθητές, 365 αγόρια και 204 κορίτσια. ΔΕΠΥ εμφανίζουν 95 μαθητές, 89 αγόρια και 12 κορίτσια. Ενώ τέλος οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες που φοιτούν είναι 1416, 807 αγόρια και 609 κορίτσια.⁵⁴ Σε έρευνα του Network of Experts in Social Sciences Of Education (NESSE) που δημιουργήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής ένωσης, περίπου το 2,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας είναι μαθητές με ε.ε.α. Το 25% εξ αυτών βρίσκεται σε ειδικά σχολεία, ενώ το υπόλοιπο 75% υποστηρίζεται σε ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης) μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής.⁵⁵

⁵⁴Πίνακας 7^Α. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. ΕΛΣΤΑΤ.

⁵⁵Network of Experts in Social Sciences Of Education (NESSE).

Κεφάλαιο 2. Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής

Η νομοθετικές ρυθμίσεις και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν τις μεταπολεμικές δεκαετίες στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης κρίνονται ως αποσπασματικές και ανεπαρκείς καθώς χαρακτηρίζονται από την έλλειψη επαρκούς και ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου για την ειδική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την ύπαρξη Γραφείου και όχι Δ/σης στο ΥΠΕΠΘ και τη μη ύπαρξη Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την περιορισμένη χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής από τα κονδύλια του ΥΠΕΠΘ και την επικάλυψη διοικητικών και λειτουργικών αρμοδιοτήτων με το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και Κοινωνικών Υπηρεσιών.⁵⁶

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξελίσσεται διαρκώς. Στο πέρασμα των χρόνων έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να διασφαλιστεί το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών να συμμετέχουν ισότιμα στη διδακτική διαδικασία. Ένα δικαίωμα που δεν έχει κατακτηθεί πλήρως και που γίνονται πολλές προσπάθειες για την κατάκτηση του. Σε όλη αυτή την προσπάθεια είναι γεγονός πως ελλοχεύουν πολλές δυσκολίες. Η εκπαίδευση των παιδιών που θεωρούνται «μη φυσιολογικά», στο παρελθόν, ήταν αποκλειστική ευθύνη της κοινότητας και η οικονομική βοήθεια στα «μειονεκτούντα» παιδιά προέρχονταν μόνο από πρωτοβουλίες ιδιωτών. Πέρασε αρκετός καιρός για να γίνει κατανοητό ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας μας. Μέχρι και το 1952 η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα είχε ιδρυματικό χαρακτήρα.⁵⁷ Τα παιδιά ήταν δύσκολο να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και βρίσκονταν συνήθως περιθωριοποιημένα και απομονωμένα.⁵⁸

⁵⁶ Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

⁵⁷ Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁵⁸ Χρηστάκης, Κ. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες- εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα : Ατραπός.

2.1 . Η ειδική αγωγή διεθνώς

Τις τελευταίες δεκαετίες σχεδόν όλες οι χώρες βρέθηκαν αντιμέτωπες με την πρόκληση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα «συνηθισμένα» σχολεία. Η ιδέα του «ένα σχολείο για όλους» πέρασε από πολλά στάδια. Βασικοί σταθμοί αποτέλεσαν το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης και η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα.

Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης: Στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης το 1990 το οποίο οργάνωσαν η UNICEF, η UNESCO, τα Ηνωμένα Έθνη και η Παγκόσμια Τράπεζα συμμετείχαν 155 κράτη και 1500 μη κυβερνητικοί οργανισμοί υπέγραψαν τη συμφωνία «Εκπαίδευση για όλους μέχρι το 2000» με στόχο:

- την επέκταση της προσχολικής αγωγής για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολιτισμική αποστέρηση
- την υποχρεωτική βασική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά
- τη μείωση του αναλφαριθμητισμού κατά 50% μέχρι το 2000
- την παροχή εκπαίδευσης για τη βελτίωση της υγείας, της απασχόλησης και της παραγωγικότητας για όλους τους νέους

Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα: Το 1994 διοργανώθηκε από την UNESCO και την Κυβέρνηση της Ισπανίας η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα όπου ψηφίστηκε η Διακήρυξη «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» . οι κυβερνήσεις των κρατών καλούνται να:

- Να δώσουν πολιτική και οικονομική προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων τους, ώστε να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά
- Να υιοθετήσουν την αρχή της εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, με την εγγραφή όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία.
- Να αναπτύξουν πιλοτικά προγράμματα και να ευνοήσουν την ανταλλαγή εμπειριών με κράτη που εφαρμόζουν την συνεκπαίδευση.
- Να καθιερώσουν αποκεντρωμένους και συμμετοχικούς μηχανισμούς για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής φροντίδας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των γονέων, των κοινοτήτων και των οργανώσεων των ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη φροντίδα για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- Να εντείνουν τη προσπάθεια σε στρατηγικές έγκαιρου εντοπισμού και παρέμβασης

- Να διασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατευθύνεται και στη κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα σχολεία «για όλους».

Σύμφωνα με τη διακήρυξη προωθείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς θεωρείται ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών με ε. ε. α και την εξάλειψη των προκαταλήψεων.⁵⁹

Στην Βρετανία λειτούργησαν ειδικά σχολεία από τον 18^ο αιώνα και μόλις το 1893 άρχισε να θεσπίζεται ειδική νομοθεσία για τα παιδιά με μειονεξίες. Το 1928 η Wood Committee δίνει έμφαση στην ενοποίηση της γενικής με την ειδική εκπαίδευση. Το 1974 συγκροτήθηκε η Committee of Enquiry, γνωστή ως επιτροπή Warnock, με σκοπό την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών παροχών για παιδιά με ιδιαιτερότητες. Η έκθεση Warnock (1978), ήταν αυτή που πρώτη επισήμανε τη σημασία της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο και επιχειρηματολόγησε υπέρ του περιορισμού των ειδικών σχολικών μονάδων. Επιπλέον, τόνισε τη σημασία της εξατομίκευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών σε ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, το 1981, ψηφίστηκε η «Νέα εκπαιδευτική πράξη» σύμφωνα με την οποία: α) οι τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές ανέλαβαν υπεύθυνο ρόλο για τις εκπαιδευτικές παροχές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) οι γονείς απέκτησαν το δικαίωμα ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία για την εκτίμηση της κατάστασης των παιδιών τους και στην απόφαση για τη σχολική τους φοίτηση.⁶⁰ Η εκπαιδευτική αυτή πράξη του 1981 τροποποιήθηκε το 1988 και το 1993. Το 1988, το Υπουργείο Παιδείας αναλάμβανε την ευθύνη για την εκπαιδευτική πολιτική, την ποιότητα της εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων.⁶¹ Μέχρι τότε, αυτά τα παιδιά βρίσκονταν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας.⁶² Η τελευταία και πιο σημαντική τροποποίηση του 1993 υπογράμμισε την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό

⁵⁹Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ.(2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. τ. Α' Αθήνα: Άτροπος.

⁶⁰ Lindsay, G. (2003). *Inclusive education: a critical perspective*, British Journal of Special Education 30 (1), pp. 3-12.

⁶¹ Evans, J., Lunt, I (2002). *Inclusive education: are there limits?* European Journal Of Special Needs Education, vol. 17, pp. 1-14.

⁶²Lindsay, G. (2003). *Inclusive education: a critical perspective*, British Journal of Special Education 30 (1), pp. 3-12.

σχολείο καθώς και την ανάγκη εκπαίδευσης τους με κατάλληλα προγράμματα και τη συνδρομή ειδικού προσωπικού, όπου αυτό θεωρείται αναγκαίο.⁶³

Στις ΗΠΑ η θεμελίωση της ειδικής αγωγής, καθιερώθηκε γύρω στο 1800, για παιδιά με προβλήματα τύφλωσης και ακοής τα οποία κυρίως παραπέμπονταν να εκπαιδευθούν σε ιδρύματα. Η δημόσια εκπαίδευση αυτών των μαθητών άρχισε να προσφέρεται το 1864 με την ίδρυση σχολείων κωφών στη Βοστώνη, στη Μασαχουσέτη και στη Νέα Υόρκη και έως το 1920 καθιερώθηκαν τάξεις που υποδέχονταν παιδιά με κινητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και ομιλίας. Το 1948 αναφέρεται ότι μόλις ένα 12% παιδιών με ανεπάρκειες λάμβανε ειδική υποστηρικτική εκπαίδευση σε σχολεία και όχι σε ιδρύματα. Η δίκη μεταξύ του Brown και του Υπουργείου Παιδείας είχε ως αποτέλεσμα η απόφαση του δικαστηρίου να είναι ότι το γενικό σχολείο δεν πρέπει να αρνείται εκπαιδευτικές παροχές σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αργότερα, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από ψήφιση νόμων με πρώτο το 1964, τον νόμο Public Law 89-10, το 1973 ψηφίστηκε ο νόμος Rehabilitation Act με τελευταίο το 1975 τον νόμο PL 94-142. (Education for All Handicapped Children Act-1975). Για πρώτη φορά στην ιστορία όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της ανεπάρκειας τους έχουν δικαίωμα στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση καθώς επίσης και δίνεται και το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων διδασκαλίας. Το 1990, ο νόμος PL 94-142 μετονομάστηκε σε Individuals with Disabilities Education Act.⁶⁴

2.2. Η εξέλιξη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια, για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α, έγινε το 1906, με την ίδρυση της Φιλανθρωπικής Εταιρείας με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών», ο οποίος φιλοξενούσε τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου, παιδαγωγό τυφλών. Το 1923 ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο

⁶³Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ.48.

⁶⁴Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

για 10 κωφάλαλα παιδιά. Την ίδια χρονιά συστάθηκε ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων», όπου γίνονταν δεκτά αγόρια και κορίτσια ηλικίας 7-15 ετών.⁶⁵

Ο πρώτος νόμος που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937. Με το νόμο αυτό προσδιορίστηκε η έννοια του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου στην Ελλάδα. Προέρχεται από τη Ρόζα Ιμβριώτη η οποία χρησιμοποιεί τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» με στόχο τη φροντίδα για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών, των οποίων, η σωματική και η ψυχική εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Ο νόμος αυτός προέβλεπε την ίδρυση παρόμοιων ειδικών σχολείων όχι μόνο στην Αθήνα αλλά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, το ειδικό σχολείο περιλάμβανε 6 τάξεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν στις τρεις βαθμίδες: ανώτερη-μέση – κατώτερη, με δύο τάξεις στη κάθε βαθμίδα. Οι μαθητές που φοιτούσαν παρουσίαζαν νοητική καθυστέρηση. Η διάγνωση της «μειονεκτικότητας» γινόταν από τον δάσκαλο και το γιατρό στην πρώτη τάξη. Μαθητές τυφλοί, κωφοί, κωφάλαλοι, επιληπτικοί ή με κάποια μεταδοτική ασθένεια εξαιρούνταν από το ειδικό σχολείο.⁶⁶

Την ίδια χρονιά, το 1937, με πρωτοβουλία ιδιωτών και με τη συνεργασία του Ιδρύματος «Εγγύς Ανατολής», ιδρύθηκε η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων» (ΕΛΕΠΑΑΠ), η οποία λειτούργησε το «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων» για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Στόχος της ΕΛΕΠΑΑΠ ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων των σωματικώς αναπήρων παιδιών από τη βρεφική ηλικία μέχρι το 16^ο έτος της ηλικίας τους.⁶⁷

Το 1951 η κυβέρνηση Πλαστήρα ψήφισε το Νόμο 905/51 με τον οποίο ρύθμιζε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των τυφλών και ζητήματα επιδοματικής πολιτικής.⁶⁸

Τα τελευταία χρόνια, μετά την μεταπολίτευση, λόγω των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν ως προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επήλθαν σημαντικές αλλαγές στη

⁶⁵Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο-ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

⁶⁶Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο-ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

⁶⁷Ζώνιου-Σιδερί, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 86.

⁶⁸Ζώνιου-Σιδερί, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Πολιτεία επιδεικνύει μεγαλύτερο ενδιαφέρον με πιο ουσιαστική χαρακτηριστικά. Παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την παιδαγωγική της ένταξης, προωθώντας έννοιες όπως η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ίσες ευκαιρίες, με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μεταδιδακτορική Βουλή των Ελλήνων του 1974 κατοχύρωσε συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού». Στο πλαίσιο της προώθησης ενός συνολικού νόμου για την Ειδική Αγωγή συγκροτήθηκε το 1975 από το ΥΠΕΠΘ η πρώτη Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής με τη συμμετοχή παιδαγωγών, ψυχολόγων, ψυχιάτρων και ειδικών επιστημόνων με σκοπό τη μελέτη και την υποβολή προτάσεων για μια συνολική αντιμετώπιση των προβλημάτων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Τα ζητήματα στα οποία επικεντρώθηκε η εκπαιδευτική πολιτική στα τέλη της δεκαετίας του '70 αφορούσαν τη φύση, τους στόχους και τις προϋποθέσεις υλοποίησης του θεσμού της Ειδικής Αγωγής.⁶⁹

Πιο συγκεκριμένα, θεσμοθετήθηκε το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία για όλους τους μαθητές, γεγονός που οδήγησε τη κυβέρνηση στην ανάπτυξη πολιτικών εκπαιδευτικής μέριμνας για όλες τις μαθητικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Έργο της Επιτροπής ουσιαστικά ήταν να οριοθετήσει αρχικά τους βασικούς στόχους του εν λόγω προγράμματος, για το οποίο απαιτείτο άμεση νομοθετική ρύθμιση, και να προχωρήσει κατόπιν στη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας. Με προτάσεις της Επιτροπής και σε σύντομο χρονικό διάστημα πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης οι παρακάτω θεσμικές αλλαγές:

α) Η μονοετής ειδική μετεκπαίδευση δασκάλων επεκτάθηκε σε διετή με παράλληλο εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος.

β) Το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης» προήχθη αρχικά σε «Τμήμα Ειδικής Αγωγής» και, στη συνέχεια, σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής», η οποία οργανώθηκε σε τμήματα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων στον τομέα αυτό.

⁶⁹Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

γ) Εισήχθη για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός του ειδικού επιθεωρητή.⁷⁰

Φαίνεται ότι, ενώ αρχικά δεν επιδιώχθηκε μία ισότιμη εκπαίδευση, ούτε διατυπώθηκε κάποια δυναμική θεωρία με επίκεντρο τις δυνατότητες των παιδιών, ούτε και αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις από το χώρο των Κοινωνικών Επιστημών ή και τα αποτελέσματα των ερευνών που σχετίζονται με το θεσμό της εκπαίδευσης η εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της Ειδικής Αγωγής κατά τις τελευταίες δεκαετίες εξελίσσεται και διαπιστώνεται μία βελτίωση όσον αφορά στην ειδική εκπαιδευτική προώθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.⁷¹ Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από σποραδικές προσπάθειες που ανάγονται κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα.⁷²

Ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην χώρα μας είναι ο Νόμος: 1143/1981 *«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδευσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων»*. (Ν.1143/1981, ΦΕΚ 80 /τ. Α/31-3-1981)⁷³. Ο Νόμος 1143/81 θεωρείται ως ο πρώτος, ιστορικά, ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή στο βαθμό που «η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες» αλλά και ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και σε «αποκλίνοντα» άτομα.⁷⁴

Από τότε μέχρι σήμερα έχουν ψηφιστεί αρκετοί νόμοι που αναφέρονται στην εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων και έχει εκδοθεί ένας μεγάλος αριθμός Προεδρικών Διαταγμάτων, (στο εξής Π. Δ.), Υπουργικών Αποφάσεων (στο εξής Υ. Α.), και Εγκυκλίων (στο εξής Υ. Ε.). Στο νομοθετικό πλαίσιο έχει ασκηθεί σημαντική κριτική από τα πολιτικά κόμματα, τις ενώσεις των ανάπηρων, τις ενώσεις γονέων με παιδιά με αναπηρίες και την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τον νόμο 1143/1981 στόχος ήταν να κατοχυρωθεί το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία για εκπαίδευση και κοινωνικό-επαγγελματική ένταξη. Ωστόσο, ο νόμος αυτός αποτέλεσε μια πρακτική

⁷⁰Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία* (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.

⁷¹Αβραμίδης, Η., Διαλεκτάκη, Κ. (2010). *Η αλληλεπιδραστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β.(2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 217.

⁷²Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς*.

⁷³ Ν.1143/1981, ΦΕΚ 80 /τ. Α/31-3-1981.

⁷⁴Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

πολλαπλού διαχωρισμού. Οι μαθητές διαχωρίζονταν σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες», κατηγοριοποιώντας τους αποκλίνοντες με κριτήριο τη μορφή και το είδος των δυσκολιών τους.⁷⁵ Με τον νόμο αυτό :

- Οριοθετείται εννοιολογικά ο όρος ‘‘αποκλίνοντα άτομα’’
- Προσδιορίζονται οι κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά.
- Ορίζεται ότι η ειδική εκπαίδευση και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- Ορίζεται η υποχρεωτική φοίτηση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 ετ.).
- Μεταβιβάζεται στο ΥΠΕΠΘ η αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού
- Προσδιορίζονται οι δυνατότητες ειδίκευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού
- Υλοποιείται η επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σε εφαρμογή παλιότερους νόμους
- Υλοποιείται η επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών.
- Προβλέπεται η σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό

Ένα χρόνο αργότερα, με το Προεδρικό Διάταγμα 603/82 καθορίστηκαν οι τύποι των μονάδων ειδικής αγωγής που ορίζονται ως «τμήματα» ή «τάξεις ειδικής αγωγής» για τα ΑμΕΑ, τα οποία όμως εγγράφονται στο «κανονικό» σχολείο. Η σχολική ενσωμάτωση θεσμοθετήθηκε από το σχολικό έτος 1983-84, με τη λειτουργία εικοσιπέντε ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία, οι οποίες δέχονταν μαθητές μερικής φοίτησης ανάλογα με τη μαθησιακή δυσκολία που παρουσίαζαν.⁷⁶

Στην προσπάθεια αναθεώρησης του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου (Ν. 1143/1981), ο τότε Υπουργός Παιδείας εξέδωσε σχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της Γενικής Εκπαίδευσης στον τόπο μας. Έτσι, ο Νόμος 1566/1985 («αντί-309») (Φ.Ε.Κ. 167/30-09-1985, τ. Α') «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο και επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο ήταν αναμφισβήτητα μία καινοτομία

⁷⁵Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*.τ.Α'. Αθήνα: Gutenberg. σ.18.

⁷⁶Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία* (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg, σ. 41.

και μία αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ενίσχυε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των μειονεκτικών ατόμων. Ο νόμος αναφέρεται στην «ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους», στην «αλληλοαποδοχή τους από κοινωνικό σύνολο» και στην «ένταξη (των ΑμεΑ) στην παραγωγική διαδικασία». (ΥΠΕΠΘ 1985). Πιο συγκεκριμένα με τον νόμο αυτό:

- Απαλείφεται ο όρος «άτομα αποκλίνοντα από του φυσιολογικού» και χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες»

- Καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

- Θεσμοθετείται η αρχή της σχολικής ένταξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

- Τα ιδιωτικά σχολεία εντάσσονται σταδιακά στο δημόσιο τομέα.

- Μεταβιβάζονται στο Υ.Π.Ε.Π.Θ., όλες οι αρμοδιότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν σε θέματα αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες.

- Εισάγεται η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία.

- Προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημιακού τμήματος λογοθεραπείας.

- Εκτυπώνονται με το σύστημα Μπράιγ (braille) διδακτικά βιβλία για τυφλούς⁷⁷

Το 1989 ιδρύεται, από οργανώσεις ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ), προκειμένου να υπερασπιστεί θέματα κοινού ενδιαφέροντος για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας. «Αποστολή της Ε.Σ.Α.μεΑ. από την ίδρυσή της έως και σήμερα είναι η καταπολέμηση των διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, η κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτών και των οικογενειών τους, η προώθηση πολιτικών που συμβάλλουν στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας και η δημιουργία ενός εθνικού πολιτικού πλαισίου για την αναπηρία με έμφαση στην ανάδειξη της κοινωνικοπολιτικής διάστασης αυτής.»

Ο Ν.2817/2000 αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του θεσμού της ειδικής αγωγής καθώς αποτελεί μια προσπάθεια προώθησης της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με ή δίχως αναπηρία. Υιοθετήθηκαν μέτρα τα οποία διευκόλυναν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πραγματοποιήθηκε έτσι η θεσμοθέτηση της

⁷⁷Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α/30-11-1985.

ένταξης. Επαναδιατυπώθηκε η ορολογία της ειδικής αγωγής, περιορίστηκε η «ιατρικοποίηση» των χαρακτηρισμών των μαθητών και δόθηκε έμφαση στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ οριοθετήθηκε το πλαίσιο του ειδικού σχολείου για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες και προβλήματα. Η ενίσχυση, όμως, του θεσμικού πλαισίου της «ένταξης» από τις αντίστοιχες υποστηρικτικές πολιτικές του ΥΠΕΠΘ που αφορούσαν σε ζητήματα όπως ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η αναμόρφωση των σχολικών χώρων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπήρξε περιορισμένη. Αρνητικό σημείο ήταν η συγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα την αδυναμία κατάλληλης υποστήριξης στους μαθητές με αναπηρία των σχολείων της περιφέρειας.⁷⁸ Στον νόμο αυτό:

- Επαναπροσδιορίζονται οι όροι της Ειδικής Αγωγής και στον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», οι ανάγκες προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές.
- Προωθείται η αρχή της ένταξης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για τους περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες.
- Καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων εκπαιδευτικών».
- Θεσμοθετείται η υποχρεωτική ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή για τους εκπαιδευτικούς.
- Αναγνωρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Επιπλέον με τον νόμο αυτό:

- Θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες.
- Ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής.
- Θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης, διάγνωσης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).
- Δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής
- Αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών.

⁷⁸Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η Αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α(επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. Α', σ. 34.

- Εισάγεται η χρήση μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας.
- Προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Λαμβάνονται μέτρα που αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με ειδικές ανάγκες.⁷⁹

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, άρθρο2 η ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει ιδίως:

1. Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
2. Τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,
3. Την αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και
4. Την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις

⁷⁹Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η Αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α(επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. Α'.

υποδομές (κτιριακές υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.⁸⁰ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 2)

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013) και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες μέλη του καθώς και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρία. Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε, κατόπιν, με το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013) και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής αγωγής, με ρυθμίσεις που αφορούν τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ που έχουν, πλέον, την αποκλειστική ευθύνη σχετικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ΑμεΑ στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο.⁸¹

⁸⁰Νόμος 3699 (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199, τεύχος Α' /02-10-2008.

⁸¹Νόμος 4115 (2013). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24/τεύχος Α' /Άρθρο 39, παρ. 4/30-01-2013.

Κεφάλαιο 3. Ένταξη – Ενσωμάτωση – Συμπερίληψη

3.1. Εννοιολογικές Διευκρινίσεις – Ιστορική Αναδρομή

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σύγχυση και μια ταύτιση ως προς τις έννοιες «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση». Ο όρος «integration» αποδίδεται ως «ένταξη», ο όρος «incorporation» ως «ενσωμάτωση» και ο όρος «inclusive education» ως «συμπερίληψη». Κρίνεται αναγκαίο να επιχειρηθεί μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αυτών έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές οι έννοιες τους. Στον χώρο της ειδικής αγωγής οι όροι που χρησιμοποιούνται σε πιο μεγάλη συχνότητα είναι «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι οποίοι αρκετές φορές μάλιστα, παρουσιάζονται ως συνώνυμοι. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, έχει κάνει την εμφάνισή του και στην ορολογία της ειδικής αγωγής ο όρος «inclusive education» ή «συμπερίληψη».

Όσον αφορά το περιεχόμενο των εννοιών «ένταξη» και «ενσωμάτωση» η διαφοροποίησή τους συνδέεται με την χρονική στιγμή της εμφάνισής τους όσο και με τις διαφορές που έχουν εντοπίσει και αποδώσει οι διάφοροι μελετητές τους. Ο όρος «ένταξη» εμφανίζεται ιστορικά στις μεταπολεμικές δεκαετίες ενώ ο όρος «ενσωμάτωση» ακολουθεί καθώς έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του '70 με αρχές της δεκαετίας του '80. Πολύ αργότερα, τη δεκαετία του '90 εμφανίζεται ο όρος «συμπερίληψη». Συνδέεται με την ανάγκη αναδιατύπωσης του ορισμού και του περιεχομένου της έννοιας «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και του ρόλου του σχολείου⁸² και τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχής της διαφορετικότητας.⁸³

Πιο συγκεκριμένα η «ένταξη» ως αυτόνομη παιδαγωγική έννοια εμφανίζεται τη δεκαετία του '60, περιγράφοντας το αίτημα ενσωμάτωσης των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων σε κοινά αναλυτικά προγράμματα. Ο σκοπός της ένταξης σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να

⁸²Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practioner research and theorizing in the special needs field*. London: Routledge.

⁸³Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πολιτεία.

μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας.⁸⁴

Η συζήτηση για την ένταξη ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση Warnock(1978) που αφορούσε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην Αγγλία (Warnock, 1982). Σύμφωνα με την έκθεση αυτή τα παιδιά δε μπορούν να κατηγοριοποιούνται μόνο με βάση την ανεπάρκειά τους ή τη νοημοσύνη τους. Οι προτάσεις της αναφοράς ενσωματώνονται στη σχετική νομοθεσία της Μ. Βρετανίας το 1981, το 1988 και το 1993, όπου και καθιερώνεται ο όρος «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», σύμφωνα με τον οποίο ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν λόγω σχολικής-μαθησιακής δυσκολίας, απαιτεί ειδική εκπαιδευτική μέριμνα, σχεδιασμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις προσωπικές του ανάγκες.⁸⁵ Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όσον αφορά στην οργανωτική δομή, προκύπτουν οι εξής μορφές ένταξης

1. «Κανονική» τάξη, χωρίς υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού. Στη σχολική αυτή τάξη εντάσσονται παιδιά με αναπηρία που δεν χρειάζονται επιπλέον φροντίδα.

2. «Κανονική» τάξη με υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος συνεργάζεται με τον παιδαγωγό της τάξης στην κατάρτιση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μορφή αυτή ένταξης ονομάζεται συνεκπαίδευση επιλέγεται σε περιπτώσεις ακουστικής, οπτικής ή κινητικής αναπηρίας συνδυασμένης με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν περιορίζεται στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος μόνο για τα παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας αλλά συνεργάζεται με τον παιδαγωγό για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Η μορφή αυτή ένταξης κρίνεται ιδανική και η πιο αποτελεσματική.

3. «Κανονική» τάξη με τμήμα ένταξης μερικής απασχόλησης. Σ' αυτήν την περίπτωση το παιδί με αναπηρία παρακολουθεί το πρόγραμμα της «κανονικής» τάξης και κάποιες ώρες μέσα στην ημέρα παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης.

4. Ειδική τάξη με κανονική τάξη μερικής απασχόλησης.

5. Μισή σχολική μέρα σε ειδικό σχολείο και υπόλοιπη μισή σε γενικό.

⁸⁴Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πολιτεία.

⁸⁵Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

6. Ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η επιλεγόμενη οργανωτική δομή, μεταφράζεται λειτουργικά σε τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

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

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

3. Τη λειτουργική ένταξη: Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης, και οι δύο ομάδες παιδιών συμμετέχουν σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη.⁸⁶

Οι όροι, ένταξη και ενσωμάτωση στην κοινοτική νομοθεσία χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο του αλλά ως ταυτόσημοι. Η διαφοροποίηση επομένως, στο περιεχόμενο των εννοιών «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» συνδέεται τόσο με την ιστορικότητα της εμφάνισης τους όσο και με τις διαφορές που αποδίδουν στο περιεχόμενο οι διάφοροι μελετητές.

Η «ενσωμάτωση» (mainstreaming) άρχισε να χρησιμοποιείται κυρίως στις Η.Π.Α και αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν την τάξη και να εκπαιδεύουν παιδιά με μειονεξίες, ώστε να μην διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Με τον όρο «ενσωμάτωση» δεν εξασφαλίζεται μόνο η τοποθέτηση των ατόμων αυτών στο γενικό σχολείο αλλά και η δυναμική συμμετοχή του παιδιού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες.⁸⁷

Ο Κόμπος διαχωρίζει τις δύο έννοιες υποστηρίζοντας πως η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη.

• Ως ένταξη ορίζεται η εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο.

⁸⁶Warnock (1982). *Department of education and science in special education need: report of the Committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

⁸⁷ Χαρουπιάς, Α.(2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ ΚΑΙ ΕΡΕΘΑ, σσ. 61-84.

- Ως ενσωμάτωση ορίζεται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη των συνομήλικων τους.⁸⁸

-

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που εντάσσονται στη συνηθισμένη τάξη δεν έχουν φθάσει στο επίπεδο προόδου να δημιουργούν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ώστε να αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αντίθετα, στην περίπτωση της ενσωμάτωσης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν φθάσει σε τέτοιο επίπεδο ώστε να μπορούν να δημιουργούν σχέσεις με τα άλλα παιδιά οι οποίες να τους επιτρέπουν να αναπτύξουν κάποιο είδος αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με την Α. Τσιναρέλη, υπάρχουν βασικές εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στους δυο όρους με την «ένταξη» να προηγείται της «ενσωμάτωσης».

- Ένταξη: σημαίνει την απόδοση σε μια ήδη λειτουργούσα ομάδα μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά και την παροχή κάθε είδους βοήθεια μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής. Καθώς και την απόκτηση ρόλου στα πλαίσια αυτής της ομάδας.

- Ενσωμάτωση: σημαίνει την αλληλοαποδοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας από ένα σύνολο ή μια ομάδα. Την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων χωρίς την παροχή καμίας ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα είτε από οποιαδήποτε εξωτερικό παράγοντα με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφωμένες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα.⁸⁹

Ο Κ. Χρηστάκης τονίζει πως η «ενσωμάτωση» είναι ένας πολυσύνθετος όρος με δυναμικά χαρακτηριστικά. Είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης και αποβλέπει στην ανώδυνη ένταξη του ατόμου στην ομάδα των συνομήλικων. Χαρακτηρίζεται γόνιμη, όταν το άτομο συμμετέχει ισότιμα και ενεργά στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δραστηριότητες, «ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες και βελτιώνει τους όρους της ζωής του».⁹⁰

⁸⁸ Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

⁸⁹ Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα*, σσ. 18-29, 46-47.

⁹⁰ Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.

Κατά την Μ. Τζουριάδου (1995), ο όρος «ενσωμάτωση» *χρησιμοποιείται για να περιγράψει «τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες»*. Είναι μια διαδικασία που ξεκινά από την οικογένεια, συνεχίζεται στο σχολείο και ολοκληρώνεται στην κοινωνία.⁹¹ Με την ενσωμάτωση επιδιώκεται η συμμετοχή του παιδιού σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες που προσιδιάζουν με αυτές των συνομηλίκων του.⁹²

Ο Α. Κυπριωτάκης, υποστηρίζει πως «ενσωμάτωση» σημαίνει *αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται για προσαρμογή και αφομοίωση του ενός αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης που πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης*.⁹³

Ο όρος περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου. Βάση της έννοιας αποτελεί η άποψη πως όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της περιοχής τους με την προϋπόθεση πως αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο έτσι ώστε να υποδεχτεί και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.⁹⁴

Η διαφορά λοιπόν των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή της ομάδας ατόμων, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου.⁹⁵

Η εκπαίδευση κάθε παιδιού είναι θεμελιώδες δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία. Η προσβασιμότητα αποτελεί δείκτη ποιότητας για ένα σχολείο που διαμορφώνει μηχανισμούς υποστήριξης της μάθησης για κάθε μαθητή. Αντικαθιστώντας παλαιότερους όρους όπως «ένταξη» (integration) και «ενσωμάτωση» (incorporation),

⁹¹Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁹²Γενά, Α. (1998). *Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Στο Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 231-245.

⁹³Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁹⁴Ainscow, M. (1997). *Towards inclusive schooling*. *British Journal of Special Education*, vol.24.

⁹⁵Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα* στο amea-edu.blogspot.gr.

η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusion) ήρθε να εκφράσει έναν νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Η «συνεκπαίδευση» παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνει πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.⁹⁶ Αυτό σημαίνει πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι το περιοριστικό όριο, το οποίο αν κάποιος δεν μπορεί να ακολουθήσει τίθεται εκτός γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι κι οι τεχνικές, οι διαδικασίες καλούνται ευέλικτα και κατά περίπτωση να προσαρμόζονται στο βαθμό που κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο όρος συμπερίληψη προτάθηκε για να περιγράψει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τη σύμπραξη των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής.⁹⁷

Ο όρος αυτός της ισότιμης εκπαίδευσης αναφέρεται σ' ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου. Δηλαδή, τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών. Σε ένα τέτοιο σχολείο η ένταξη δεν θεωρείται αυτοσκοπός αλλά μέσον για δράση και για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ψυχοπαθολογική θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης'' (UNESCO, 1994).⁹⁸

Όπως υποστηρίζει ο M. Ainscow η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης με τις αλλαγές που προωθεί στις υποδομές και στη λειτουργία του σχολείου, επιφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία αλλά σε όλους τους μαθητές. Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για τους μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης, όλων των

⁹⁶UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

⁹⁷Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές Σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πάτρα: ΠΤΔΕ.

⁹⁸ UNESCO.(1994). *UNESCO. Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.

μαθητών. Παράλληλα, όσο οι συνθήκες μάθησης βελτιώνονται οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση.

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας τους. Το δικαίωμα αυτό διαφυλάσσεται στη Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) μια υπόσχεση τιμής που ενισχύθηκε με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) με τη πρόθεση δημιουργίας ενός σχολείου για όλους. Στόχος κάθε πολιτείας είναι η πρόσβαση όλων των παιδιών σε δομές εκπαίδευσης.⁹⁹

Τον Ιούνιο του 1994, όταν ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», διατυπώθηκε η αρχή «εκπαίδευση για όλους» (UNESCO, 1994). Εκεί μεταξύ άλλων τονίζεται ότι “η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές”. Η συνεκπαίδευση ή το Σχολείο για Όλους – “Ένα Σχολείο για Όλους” όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) – διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης της Σαλαμάνκα είναι ότι αναδύεται ο αγγλικός όρος *inclusion* (εκπαίδευση για όλους), ο οποίος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «ισότιμη συνεκπαίδευση»¹⁰⁰ και στηρίζεται σε μία φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα.

Απώτερος στόχος της Ειδικής Αγωγής παραμένει η εκπαίδευση σε όσο το δυνατόν περιοριστικό περιβάλλον. Σε ένα περιβάλλον όπου προωθούνται η συνεκπαίδευση, η αποδοχή και ο σεβασμός όλων εκείνων των παιδιών που με τον

⁹⁹ Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β.(2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

¹⁰⁰ Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1993). *Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης*. Νέα Παιδεία, σσ. 87-103.

έναν ή τον άλλο τρόπο διαφέρουν σε επίπεδο μάθησης, συναισθήματος, συμπεριφοράς και εξωτερικής εμφάνισης.¹⁰¹

Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow ο όρος συνεκπαίδευση περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά, με το να αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα να φοιτούν στο σχολείο όλο και περισσότεροι μαθητές της τοπικής κοινότητας.¹⁰²

Ο G. Porter, ορίζει την συνεκπαίδευση ως ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται μαζί με συνομηλίκους τους στα τυπικά σχολεία της περιοχής τους ενώ τους παρέχεται μέσα στο γενικό σχολείο υποστηρικτική διδασκαλία ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους.¹⁰³

Οι Corbett & Slee, αναφέρουν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια ακλόνητα, δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφορετικότητας. Απαιτεί συνεχή ενεργητική ανταπόκριση για να εδραιωθεί μια ενσωματωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα.¹⁰⁴

Σύμφωνα με τους Strully & Strully, η συνεκπαίδευση προσδιορίζεται ως μια διαδικασία ολοκλήρωσης. Είναι η διαδικασία του να φέρνει κανείς κοντά όλα τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν μαζί. Σημαίνει να βοηθάς όλους τους ανθρώπους (παιδιά και ενήλικες) να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα μοναδικά χαρίσματα που έχει ο καθένας.¹⁰⁵

Η συνεκπαίδευση για τους Clough και Corbett σημαίνει μια διαδικασία αλλαγής και μια πρόκληση αντιμετώπισης των φόβων που ίσως προκαλούνται από το άγνωστο της επικείμενης αλλαγής καθώς και το κάλεσμα για συμμετοχή όλων όσοι ιστορικά είχαν αποκλειστεί.¹⁰⁶

¹⁰¹ Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 217.

¹⁰² Sebba, J., Ainscow, M. (2009). *International developments in inclusive schooling: mapping the issues*, vol. 26, pp. 5-18.

¹⁰³ Porter, G. (1997). *What we know about school inclusion*, in Centre for educational research and innovation, implementing inclusive education. Paris: OECD Publications, pp. 55-66.

¹⁰⁴ Corbett, J., Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education* in Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. *Inclusive education? Policy, contexts and Comparative perspectives*. London: David Fulton.

¹⁰⁵ Strully, J., Strully, C. (1996). *Friendships as an educational goal: What have we learned and where are we headed? In inclusion: a guide for educators*, Baltimore: Paul H. Brookers, p.149.

¹⁰⁶ Clough, P., Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. London: P. Chapman Pub, pp.7.

3.2. Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, έχει αποτυπωθεί ξεκάθαρα πως έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν τη δυνατότητα να συμβιώνουν και αλληλοεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργούνται θετικές συμπεριφορές καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους. Μέσα από τη συμπερίληψη προκύπτουν τόσο ακαδημαϊκές όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Το σύστημα της κατηγοριοποίησης των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. και ο αποκλεισμός των μαθητών με ε.ε.α. από την εκπαίδευση αρχίζει να εξαλείφεται. Η συμπερίληψη παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομήλικων.¹⁰⁷

Σημαντικό πλεονέκτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρείται, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι προσφέρει πρόσβαση σε μαθητές με ε.ε.α. στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και παρέχει ίσες ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων.¹⁰⁸

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στη:

- Μείωση του στίγματος: η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αποτρέπει την κατηγοριοποίηση τους και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους.
- Αλληλεπίδραση και συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής τάξης και του ειδικού προσωπικού. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποσκοπεί στην στήριξη όλων των μαθητών.
- Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής. Με τη συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τος γνώσεις και τα εφόδια, ώστε να ανταποκριθούν στη ποικιλομορφία της τάξης.

¹⁰⁷Karagiannis, A., Stainbach, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion, in Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H Brookers Pub.

¹⁰⁸Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single- participant research: ideas and applications*. *Exceptionality* (Τόμ. 9).

- Οφέλη για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. Η αλληλεπίδραση και η αποδοχή του διαφορετικού, η κοινωνική ευαισθησία και η υποστηρικτική βοήθεια, είναι κάποιες από τις αξίες που αποκτούν.¹⁰⁹

¹⁰⁹Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Dowdy, C. (1998). Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn & Bacon.

3.3. Αρχές της συνεκπαίδευσης

Αποστολή ενός σχολείου που υιοθετεί πρακτικές συνεκπαίδευσης είναι η πλήρης αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, η ανταπόκριση σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και η ισότιμη μεταχείρισή τους χωρίς διακρίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, το προσωπικό του σχολείου αντιμετωπίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού και όχι ως μια υποομάδα, η οποία απαιτεί ειδική μεταχείριση. Ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να αναγνωρίζει τα δικαιώματα όλων των παιδιών, να συμβάλει στην ομαλή ανάπτυξή τους και να τα προετοιμάζει να αναλάβουν δράση αργότερα ως ενήλικες στην κοινωνία.¹¹⁰

Οι αρχές λοιπόν της συνεκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Αναγνώριση του δικαιώματος για τοποθέτηση όλων των παιδιών και παρακολούθηση μαθημάτων στο γενικό σχολείο της περιοχής τους.
- Μείωση της απομόνωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με την αύξηση συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες των σχολείων της γειτονιάς τους.
- Ανάπτυξη μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής ικανής να παρέχει με επιτυχία μόρφωση σε όλα τα παιδιά, μέσα από την ισότιμη μεταχείριση, την ισότητα ευκαιριών και την ολική συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχολικά προγράμματα.
- Δημιουργία της κουλτούρας της διαφορετικότητας ώστε το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά και όλες τις κουλτούρες που συναντιούνται στο χώρο του σχολείου.
- Βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.
- Αποδοχή της θέσης ότι η πραγμάτωση της πρακτικής της συνεκπαίδευσης στην εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.¹¹¹

Οι βασικές αρχές που διέπουν την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία: (α) αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της γενικής εκπαίδευσης, (β) αξίζουν σεβασμό στο σύνολο της προσωπικότητάς τους και

¹¹⁰ Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Inclusive education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Organization for Economic Cooperation and Development*, pp. 17-18.

¹¹¹ Mastropieri, M.A., Struggs, T.E. (2001). *How to summarize single – participant research: ideas and applications. Exceptionality*, 9, p. 266.

μια θετική προσέγγιση που θα αυξήσει την συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα και θα μειώσει την απομόνωσή τους και (γ) είναι σημαντικό να διδάσκονται εξατομικευμένα, κάτι που οδηγεί στην υποχρέωση του σχολείου να προετοιμαστεί κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού.¹¹² Η συμπεριληπτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και συνειδητή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μελών, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους.¹¹³

3.4. Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο στις ίδιες θεωρητικές αρχές, εφαρμόζει διαφορετικές πρακτικές ανάλογα κυρίως το προσωπικό που διαθέτετε καθώς και τους πόρους που είχε στη διάθεση του. Σε κάθε χώρα διαπιστώνουμε πως εφαρμόζεται διαφορετικό σύστημα συνεκπαίδευσης. Σε κάποιες χώρες έχουμε αποκλειστικά την γενική εκπαίδευση για όλους, σε κάποιες άλλες ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις για τους μαθητές με ε. ε. α.

Ο Norwich, κατέγραψε 4 μοντέλα, που θεωρούνται επικρατέστερα¹¹⁴

1. Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις (Full Inclusion)
2. Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place)
3. Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs)
4. Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης(choice limited inclusion)

Πιο αναλυτικά, για κάθε μοντέλο, σύμφωνα με τον Norwich:

Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις: Προωθεί την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις γενικές τάξεις των σχολείων της περιοχής τους. Στο συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται ότι η γενική τάξη είναι η πιο

¹¹² Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της Συνεκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 24.

¹¹³ Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ.Β΄. Αθήνα: Gutenberg. σ.33.

¹¹⁴ Γεωργιάδης, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε. (2008). *Η συνεκπαίδευση(inclusion) στην Ευρώπη*.

κατάλληλη για την μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Επιχειρείται η αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών ανεξάρτητα της διαφορετικότητάς τους

Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη: Κρίνει απαραίτητη τη παροχή πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης σε παιδιά με ιδιαιτερότητες εντός γενικής τάξης, σε τάξεις υποστήριξης, όταν είναι απαραίτητο. Δεν λειτουργούν πλέον ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις αλλά μόνο γενικές τάξεις και τάξεις υποστήριξης. Φοιτούν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες στις γενικές τάξεις αλλά υποβοηθούνται τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός.

Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών: Εστιάζει στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών. Αποδέχεται τη λειτουργία ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων σε περιορισμένο βαθμό, ωστόσο, η απόφαση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικές σχολικές μονάδες λαμβάνεται μόνο σε περιπτώσεις παιδιών, που η παρουσία τους σε γενική τάξη κρίνεται επιζήμια για την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών.

Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης: Προωθείται κυρίως η τοποθέτηση παιδιών σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία καθώς θεωρούνται ως καταλληλότερα περιβάλλοντα μάθησης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γιατί έρχονται σε επαφή με παιδιά με παρόμοιες ιδιαιτερότητες και δεν υπόκεινται σε συνεχείς συγκρίσεις με τους συνομήλικους. Από την άλλη επισημαίνεται το δικαίωμα τους να φοιτούν σε γενικές τάξεις καθώς καλλιεργείται η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίησή τους.¹¹⁵

¹¹⁵Norwich, B. (2000). *Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice*, in H-Daniels, *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* London: Falmer Press, pp. 5-30.

Κεφάλαιο 4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης

Ο αποκλεισμός και ο διαχωρισμός των ανθρώπων με αναπηρία από τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες δεν είναι αποτέλεσμα της αναπηρίας αυτής καθαυτής του προσώπου αλλά απόρροια της λειτουργίας των κοινωνικών περιβαλλοντικών δομών και της επικρατούσας αρνητικής κοινωνικής θέσης.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός υπάρχει στα άτομα ή σε κοινωνικές ομάδες που δε μπορούν να συμμετέχουν στη ζωή του τόπου τους. Τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένα στον κίνδυνο του αποκλεισμού. Βασικότερο μέσο για την επίτευξη αυτού του κοινωνικοπολιτικού στόχου έχει αναδειχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση.

Δεν επιτρέπεται να αποκλείεται ή να διαχωρίζεται κανένα παιδί από την κοινότητα του μόνο και μόνο επειδή δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες. Αν φοιτούν χωρίς την απειλή του διαχωρισμού και του αποκλεισμού, αναπτύσσουν από κοινού μια σημαντική ενότητα κατά τη συνύπαρξή τους.¹¹⁶

4.1. Θεωρία κοινωνικού αποκλεισμού

Το φαινόμενο του αποκλεισμού, προσλαμβάνεται αρνητικά από τους ίδιους τους αποκλεισμένους, προκαλώντας αρνητικά αισθήματα για τον εαυτό τους. Ο αποκλεισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια διαδικασία αποκοινωνικοποίησης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία μιας αρνητικής εικόνας, που παρουσιάζει τη διαφορετικότητα ως αρνητική. Η ετερότητα αυτή αυτόματα οδηγεί σε μια κατάσταση «ευπάθειας» και αδυναμίας του ατόμου στο κοινωνικό πεδίο. Έτσι, το άτομο γίνεται θύμα κοινωνικού αποκλεισμού, επειδή και μόνο ανήκει σε μια ομάδα με συγκεκριμένα και διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως στην περίπτωση των ατόμων

¹¹⁶Τσιρώνης, Ν.Χ.(2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

με αναπηρίες που πάσχουν από οργανική, πνευματική ή ψυχική ασθένεια.¹¹⁷112 Τα άτομα με αναπηρία είναι μία σημαντική κατηγορία του πληθυσμού, που αντιμετωπίζει συχνά προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και αδιαφορίας, ή άνισης μεταχείρισης από το κοινωνικό τους περιβάλλον, εξαιτίας προκαταλήψεων σε βάρος τους. Η κατηγοριοποίηση σε ομάδες αποκλεισμένων και η ίδια η εικόνα του κοινωνικού δυαδισμού, οι «μέσα» και οι «έξω», έχουν ως αποτέλεσμα τη στιγματοποίηση των πληθυσμών μέσω του ορισμού, της κατάταξης και της ταξινόμησης.

Ανεξάρτητα από τη διαδεδομένη χρήση του όρου, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού παραμένει απροσδιόριστη «Ο κοινωνικός αποκλεισμός στην πραγματικότητα δεν υφίσταται ως μια ενιαία και γενική θεωρία, αλλά είναι μια περιγραφή επιμέρους “αποκλεισμών”, που δημιουργούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό πλαίσιο και σε άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και κυρίως με την πολιτική και οικονομική οργάνωση και την κοινωνική διάρθρωση».¹¹⁸

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των ευρύτερων κοινωνικών δομών είναι δεδομένη. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα και έχει αποδείξει ότι ανισότητες που υφίστανται στο πλαίσιο της κοινωνίας αντανakλώνται στο σχολικό επίπεδο, συντηρούνται, ενισχύονται και διαιωνίζονται μέσα σε αυτό για να παίξουν το ρόλο τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Υπάρχει, όπως επισημαίνουν αρκετές επιστημονικές μελέτες (Bernstein, Bourdieu, Bowles & Gintis, Parsons), μια διαλεκτική σχέση μεταξύ μικρο-επιπέδου (εκπαίδευση) και μακρο-επιπέδου (κοινωνία) και ανισότητες και διαφοροποιήσεις όσον αφορά στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, στις πολιτισμικές και φυλετικές ιδιαιτερότητες, στο γένος, στις σεξουαλικές ιδιομορφίες, καθώς και σε κάποιες εξωτερικές και εσωτερικές ανομοιογένειες (σωματική αναπηρία, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς). Αυτές μπορούν να οδηγήσουν τόσο σε σχολικό αποκλεισμό όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό αποκλεισμό.

Ο όρος του κοινωνικού αποκλεισμού δεν ερμηνεύεται στενά, σαν την απλή έλλειψη οικονομικών πηγών, αλλά σαν την αποστασιοποίηση των ατόμων ή

¹¹⁷Λασσιθιωτάκη, Μ. «Ο φαύλος κύκλος των διακρίσεων : άγχος και ματαίωση από τον κοινωνικό αποκλεισμό και το trafficking».

¹¹⁸Τσιρώνης, Ν.Χ. (2003). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ομάδων ατόμων από Οργανισμούς και Κοινότητες που απαρτίζουν την κοινωνία, από δικαιώματα και υποχρεώσεις (οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά). Οι διαδικασίες αποκλεισμού ή μη αποκλεισμού δεν μπορούν να αποστασιοποιηθούν από τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, αφού ο σχολικός αποκλεισμός ή μη συντελείται αλλά και συμβάλλει σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο διαδικασιών και αποτελεσμάτων κοινωνικού αποκλεισμού ή μη.¹¹⁹

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα όπου οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η σχέση τους είναι αμφίδρομη. Η σύνδεση τους έγινε από το συμβούλιο της Ευρώπης, όταν εξετάστηκε το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού με βάση πέντε τομείς της κοινωνικής ζωής : την εκπαίδευση, τη στέγαση, την κοινωνική προστασία, την απασχόληση και την υγεία.¹²⁰ 163 Στο ισχύον σύστημα παροχής παιδείας οι ελλείψεις υποδομής παγιώνουν εκπαιδευτικές ανισότητες και προκαλούν ένα είδος εκπαιδευτικού αποκλεισμού που αναπαράγει καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού ιδιαίτερα για εκείνους των οποίων η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμποδίζεται.

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις φάσεις:

- Παιδιά ειδικών ομάδων μένουν από την αρχή εκτός εκπαιδευτικού συστήματος
- Παιδιά που περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και ως συνέπεια αυτού αποτυγχάνουν ή διακόπτουν τη φοίτηση τους
- Παιδιά που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τον κύκλο της δημόσιας εκπαίδευσης, σε πολύ μικρό ποσοστό¹²¹

Αυτή η μειωτική και απαξιωτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ψυχολογική διαδικασία είναι η απαρχή ενός φαύλου κύκλου διακρίσεων. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι κοινωνικές κατασκευές για τα χαρακτηριστικά που φέρει ένα άτομο ή μια ομάδα δεν επιτρέπει και πολλές φορές απαγορεύει στα άτομα αυτά να διατηρήσουν την θέση τους στην συλλογική ζωή με αποτέλεσμα να επιφέρει

¹¹⁹ Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C., Whitty, G. (2001) *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1 – 12.

¹²⁰ Robin, Guthrie, , (1999) «*Μέτωπο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού: αρχές, τακτικές, ενέργειες του Συμβουλίου της Ευρώπης*», στο Πουλαντζάς, Ν. *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού.*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,, σσ..37-44.

¹²¹ Ευαγγελίας Τρέσσου, «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο» στο *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, σσ. 242-243.

ψυχολογικές συνέπειες. Έτσι οι ψυχοκοινωνικές μειονεξίες και το διαταγμένο συναίσθημα είναι καταστάσεις πολύ συνηθισμένες δημιουργώντας αισθήματα:

- Άγχους και φόβου: κυρίαρχο συναίσθημα των ατόμων με αναπηρίες είναι το άγχος, συνέπεια της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας. Η καθήλωση σ' αυτό το στάδιο γίνεται αιτία θυμού, οργής, επιθετικότητας αλλά και κατάθλιψης.

- Ματαίωση: η ματαίωση είναι επίσης πολύ συνηθισμένη στα άτομα που επιδέχονται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μπροστά τους ορθώνεται η αδυναμία να κάνουν όνειρα, να έχουν προσδοκίες και να νοηματοδοτούν την ζωή τους. Το αίσθημα της ματαίωσης που νιώθουν φτάνει πολλές φορές σε απελπισία και απόγνωση, μειώνοντας την αυτοπεποίθηση τους και την αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να οδηγεί σε απαγόρευση πραγμάτωσης κινήτρων, στόχων και αυτοπραγμάτωσης των ατόμων.

- Ενοχή και ντροπή: πολλά άτομα με αναπηρίες βιώνουν συναισθήματα ενοχής, επειδή δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στην οικογένεια τους και στο περιβάλλον τους την δυνατότητα μιας ποιοτικής ζωής.

- Απομόνωση, αποξένωση: η αρνητική θέση με αισθήματα οίκτου του ευρύτερου πληθυσμού για την ασθένεια και την αναπηρία, οδηγεί τα άτομα με αναπηρία στην μοναξιά και την απομόνωση. Συνήθως αναπτύσσουν στρατηγικές άμυνας, με κύριο χαρακτηριστικό την αυτοαπομόνωση και τον αυτοαποκλεισμό, προκειμένου να αποφύγουν τον φόβο της απόρριψης.¹²²

4.2. Θεωρία συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η αλληλεπίδραση είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων κατά την οποία ο καθένας ενεργεί με βάση την προσδοκώμενη αντίδραση του άλλου. Μέσω της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*, όπως ονομάζεται η συνεχής αυτή αλληλεπίδραση των ατόμων, δημιουργούνται ποίκιλλα νοήματα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο γύρω μας. Οι άνθρωποι ενεργούν μπροστά στα πράγματα ανάλογα με το νόημα που έχουν τα

¹²²Μαρίας Λασιθιωτάκη, «Ο φαύλος κύκλος των διακρίσεων : άγχος και ματαίωση από τον κοινωνικό αποκλεισμό και το trafficking». <http://www.2search.gr/psychology/view.asp?article=1&catid=6&nav=0>.

πράγματα γι' αυτούς. Θεμελιωτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης υπήρξαν ο C. Cooley (1864-1929) και ο G. Mead (1863-1932). Ο Cooley έκανε λόγο για τον «κοινωνικό καθρεφτισμό του εαυτού μας». Το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τον τρόπο που φαντάζεται πως τον βλέπουν οι άλλοι. Επομένως αν οι άλλοι έχουν θετική εικόνα και επιβραβεύουν τις πράξεις του τότε νιώθει περήφανος σε αντίθεση με το αν έχουν αρνητική εικόνα και έντονη αποδοκιμασία καθώς τότε θα νιώσει ταπεινωμένο. Η αυτοεικόνα λοιπόν, διαμορφώνεται από την επιρροή που έχουν οι άλλοι στο άτομο μας. Ο όρος «συμβολική αλληλεπίδραση» χρησιμοποιείται ως μια περιγραφική λέξη για μια σχετικά διακριτική προσέγγιση ως προς τη μελέτη της κοινωνικής ζωής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς.¹²³ Η συμβολική αλληλεπίδραση είναι μια άλλη προσέγγιση του κόσμου, μια θεωρία που, κατά την απλή λογική, παρέχει τις βασικές υποθέσεις του πλαισίου της προσέγγισης της «ταμπέλας».¹²⁴ Μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασης ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και όλοι αυτοί οι ορισμοί και οι κατηγοριοποιήσεις που χρησιμοποιεί είναι μέθοδοι κατασκευής της πραγματικότητας. Υπό αυτή την έννοια και οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» δεν υφίστανται με αντικειμενικά κριτήρια αλλά αποτελούν μια κοινωνική κατασκευή. οι άνθρωποι ενεργούν μπροστά στα πράγματα ανάλογα με το νόημα που έχουν τα πράγματα γι' αυτούς. Το δε νόημα αυτών των πραγμάτων προέρχεται ή απορρέει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει κάποιος με τους συνανθρώπους του. Τα νοήματα αυτά τροποποιούνται μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται από το άτομο που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που συναντά. Η συμβολική αλληλεπίδραση θεωρεί τα νοήματα ως κοινωνικά προϊόντα ως δημιουργίες που αναπτύσσονται μέσω της ερμηνείας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων καθώς αλληλοεπιδρούν.¹²⁵ Κατά τον Bogdan πρώτα «αντιλαμβάνεται κάποιος τον εαυτό του ως αντικείμενο και έπειτα αναπτύσσει έναν αυτοκαθορισμό μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης».¹²⁶ Για να κατανοηθεί και να αναλυθεί ο κόσμος πρέπει να μελετηθεί από τη θέση του άλλου. Ο άνθρωπος μπορεί να το κάνει αυτό μόνο με την αρετή της κατοχής ενός «εαυτού» δηλαδή να μπορεί να είναι ένα αντικείμενο της δικής του συμπεριφοράς. Για να γίνει αυτό πρέπει να δει

¹²³Blumer, H. (1969). *The methodological position of symbolic interactionism, Symbolic Interactionism Perspective and method*, Berkely. University of California.

¹²⁴Bogdan, R. (1986). *The sociology of special education in Morris, R. J., Blatt, B. special education General Psychology*, Oxford Press.

¹²⁵Blumer, H. (1969). *The methodological position of symbolic interactionism, Symbolic Interactionism Perspective and method*, Berkely. University of California.

¹²⁶ Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*. σ.10.

τον εαυτό του από έξω, ως παρατηρητής. Το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές/μαθήτριες εκλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται ως άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» έχει να κάνει κυρίως με τον ιδιαίτερο τρόπο, κατά τον οποίον κάποιοι άλλοι βλέπουν και σκέφτονται έτσι για αυτούς. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, οι κατηγοριοποιήσεις και οι ορισμοί, όπως είναι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστούν προϊόντα κοινωνικής κατασκευής και είναι ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και παιδιών παρά μια αληθινή όψη της πραγματικότητας. Η αναπηρία έχει συμβολική σημασία που πρέπει να μελετηθεί σύμφωνα με το τι η κοινωνία τιμά και τι υποβιβάζει.¹²⁷

Η έννοια της συμβολικής αλληλεπίδρασης βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας της *κοινωνικής κατασκευής*. Η κοινωνική ζωή βρίσκεται σε συνεχή αναδιαμόρφωση μέσω των τρόπων αμοιβαίας κατανόησης και δράσης των ατόμων. Τα άτομα έχουν μια αμοιβαία αλληλεπίδραση καθώς μοιράζονται ιδέες, σκέψεις, αξίες και έννοιες. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, των κοινωνικών σχέσεων που συνάπτουν μεταξύ τους τα άτομα, κατασκευάζουν την καθημερινή τους πραγματικότητα. Κατασκευάζουν κοινωνικούς κόσμους δίνοντας ένα άλλο ευρύτερο νόημα στην καθημερινή τους ζωή. Η συνεχής αυτή αναδιαμόρφωση της πραγματικότητας μας δίνει τη δυνατότητα από τη μία να συλλάβουμε τους κοινωνικούς θεσμούς ως τρόπους αμοιβαίας κατανόησης και συμπεριφοράς και από την άλλη την κοινωνία ως μια πολιτισμική και συμβολική κατασκευή. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής η αναπηρία δεν είναι ούτε φυσική ούτε αναγκαία αλλά παράγεται από την κοινωνία. Οι τρόποι με τους οποίους συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, οι κατηγορίες και οι αντιλήψεις που έχουμε είναι συγκεκριμένες από ιστορικής και πολιτιστικής απόψεως. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποδεικνύει ότι οι αξίες και οι τρόποι που βλέπουμε τα πράγματα είναι κοινωνικό επίτευγμα. Γι' αυτό δεν πρέπει να εστιάζουμε την προσοχή μας στα άτομα με αναπηρία γενικά και αφηρημένα, αλλά μάλλον στον τρόπο με τον οποίο οι «χαρακτηρισμοί – ταμπέλες» παράγονται και αναπαράγονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με καθιερωμένα και πολιτισμικά περιεχόμενα.¹²⁸

Το σχολείο με τον τρόπο λειτουργίας του ενισχύει την κατασκευή της αναπηρίας και βάζει εμπόδια σε μια εκπαίδευση ισότιμη για όλους. Το αναλυτικό πρόγραμμα

¹²⁷Βοζίκη, Α. (2011) ο.π

¹²⁸Marks, D. (1999). *The social Construction of Psychosocial Disability, Disability: Controversial debates and perspectives*. London&NewYork: Routledge.

σπουδών των σχολείων είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να μένει εκτός ένας μεγάλος αριθμός δεξιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά αξιολογούνται βάση της σχολικής τους επίδοσης χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν και να αξιολογούνται χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα κοινωνικά στερεότυπα που φέρουν οι άνθρωποι της εκπαίδευσης είναι έκδηλα σε πολλές περιπτώσεις της σχολικής ζωής. Σύμφωνα όμως με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969), η αναπηρία είναι κοινωνικό προϊόν. Ένα άλλος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την εμφάνιση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας στο σχολείο, είναι η κτιριακή υποδομή των σχολείων που αποκλείει την πρόσβαση και τη χρήση των χώρων του από άτομα με αναπηρία. Η διαφορετικότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον εκλαμβάνεται σαν ελλείψεις, αναπηρίες και ανικανότητες διαμορφώνοντας μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το άτομο που υπόκειται σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις (Bogdan, 1986). Συμπερασματικά το σχολείο με τις υπάρχουσες κτιριακές υποδομές, το αναλυτικό πρόγραμμα, τον εκπαιδευτικό και τα στερεότυπα που κουβαλά και γενικότερα σαν κοινωνικό σύστημα σε συνδυασμό με τις μερικές γνώσεις του και την αξιολόγηση, διαμορφώνουν μια κατάσταση όπου ευνοείται η δημιουργία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.

4.3. Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Όπως διαπιστώνει η Epstein «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι ότι η οικογένεια παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών».

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης συνδέει επίσης τη σχολική επιτυχία με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης μαθαίνουν τις δεξιότητες αυτές πολύ νωρίτερα από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Συνεπώς, τα παιδιά της μεσαίας τάξης είναι πιο έμπειρα στο λεκτικό κώδικά και στον τρόπο σκέψης του σχολείου (που είναι αυτός της μεσαίας τάξης) μια ικανότητα κρίσιμη για

την εκπαιδευτική επιτυχία. Τη σχέση ανάμεσα στον κοινωνικό-οικονομικό παράγοντα και τις γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού επεξεργάστηκε ερευνητικά και θεωρητικά ο Bernstein. Η αδυναμία του λόγου των παιδιών από τα χαμηλά κ.ο.κ. συνθέτει το φαινόμενο που ο Bernstein ορίζει ως «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας», γεγονός που έχει σημαντικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, όσο και στη μάθηση.¹²⁹

Οι Wedge και Prosser (1973), υπέρμαχοι της θεωρίας της υλικής αποστέρησης, έχουν τεκμηριώσει τα αποτελέσματα της ένδειας στη σχολική επίδοση. Επισημάναν ότι σε ένα φτωχό περιβάλλον τα παιδιά είναι πιθανότερο να πάσχουν από ασθένειες, να παθαίνουν συχνότερα ατυχήματα, να εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες. Η πενία δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προοιωνίζει τη στέρηση των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες.

Ο Pierre Bourdieu, υπέρμαχος της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, υποστηρίζει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Το σχολείο υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο δηλαδή το αξιακό σύστημα των «μεσαίων» και «ανώτερων» κοινωνικών στρωμάτων¹³⁰. Θεωρεί ότι το πρόβλημα πρέπει να αποδοθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία, και, κατά συνέπεια, τον πολιτισμό των μαθητών της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητως μια σκόπιμη διαδικασία. Είναι απλώς μια συνέπεια του τρόπου που η εκπαίδευση οργανώνεται. Ο P. Bourdieu, επομένως, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση επιβάλλει έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτισμού, αυτόν της κυρίαρχης τάξης, που τον αναφέρει ως «συμβολική βία». Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και επιτυγχάνουν, επειδή το πολιτιστικό υπόβαθρό τους είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους συμπίπτουν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ο Bourdieu αναφέρεται σε αυτό το πλεονέκτημα ως “πολιτισμικό κεφάλαιο”. Αντιθέτως, τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν, γιατί η γνώση

¹²⁹ Παπάνης, Ε. (2007). *Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας*.

¹³⁰ Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως κατώτερες και άσχετες και σε δυσαρμονία με τη «φύση» του σχολείου.¹³¹

Σύμφωνα με τον Α. Κυρίδη, οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις οφείλονται στην πολιτισμική υστέρηση που οδηγεί στην κοινωνική υστέρηση. Η πολιτισμική υστέρηση ορίζεται ως η απομόνωση και αποκοπή ενός ατόμου ή ενός συνόλου από τα πολιτισμικά στοιχεία που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η στέρηση έχει να κάνει τόσο με τα πολιτισμικά/πνευματικά όσο και με τα υλικά αγαθά. Οι μαθητές που προέρχονται από ένα πνευματικά στερημένο περιβάλλον έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, εφόσον οι κοινωνικές αξίες που τους ζητείται να αφομοιώσουν είναι τελείως ξένες.¹³²

Έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων
- Η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων
- Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστάρωση της κοινωνίας.¹³³

¹³¹Παπάνης, Ε, Γιαβρίμης, Π. (2004). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. <http://daskalos.wordpress.com>.

¹³²Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

¹³³Παπάνης, Ε, Γιαβρίμης, Π. (2004). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. <http://daskalos.wordpress.com>.

Κεφάλαιο 5. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

5.1. Συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching)

Όταν γίνεται λόγος για συμπεριληπτική εκπαίδευση ο πιο σπουδαίος παράγοντας επιτυχίας της είναι ο εκπαιδευτικός. Για να πραγματοποιηθεί η συνεκπαίδευση ανεξάρτητα από την επιτυχία ή την αποτυχία του προγράμματος, παίζει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός. Για να θεωρηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα επιτυχημένο χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια καθώς και νέες μέθοδοι συνεργασίας.

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές δομές/ τάξεις στις οποίες οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bauwens and Hourcade η συνεργατική διδασκαλία είναι «μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα». Τα κύρια χαρακτηριστικά της συνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους, συμμετέχοντας στη διδακτική διαδικασία σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους.¹³⁴

¹³⁴Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Άτροπος.

5.2. Συνεργατικά Μοντέλα Συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Friend υπάρχουν έξι βασικοί τύποι συνδιδασκαλίας στηριζόμενες σε έρευνες. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα-τύπους μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της συγκεκριμένης ενότητας του μαθήματος.

1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (oneteach, oneobserve) Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών και ο άλλος παρατηρεί. Για παράδειγμα η δασκάλα μπορεί να κατευθύνει μια ολόκληρη ομάδα συζήτησης πάνω σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, όπως π.χ. στο θέμα επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων. Η άλλη εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές, ώστε να καθοριστεί ποιος συμμετείχε στη συζήτηση, και παράλληλα μαγνητοφωνεί τα λεγόμενα των παιδιών. Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη φάση δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο ποιος συμμετείχε κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες έχουν πρόβλημα επικοινωνίας και μάθησης, επομένως αυτό εμποδίζει την κατανόησή τους. Μέσα από αυτή τη μέθοδο γίνεται αντιληπτό ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση και υποστήριξη, ώστε να συμβάλλουν στη διαδικασία της συζήτησης. Κατά τη διάρκειά του σχολικού έτους οι δάσκαλοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο, ώστε να συλλέξουν κάποια δεδομένα/στοιχεία των μαθητών, να παρατηρήσουν και να υποστηρίξουν την συμπεριφορά τους καθώς και να τους αξιολογήσουν.
2. Ομαδική διδασκαλία (Teamteaching) Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στην περίπτωση που οι δάσκαλοι μοιράζονται ισότιμά όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας όπως είναι για παράδειγμα ο χρόνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των συστατικών της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτή την περίπτωση και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών είτε στεκόμενοι δίπλα δίπλα μπροστά στην τάξη είτε όταν κάνουν πολύπλοκη την διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Silberman (1996), η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται όταν οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τον νέο διδακτικό υλικό σε μικρότερα κομμάτια τα οποία τα διαχειρίζονται ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία και μετέπειτα οι μαθητές να διδάσκουν το νέο υλικό στους συμμαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο κάθε

μαθητής μαθαίνει κάτι, το οποίο όταν συνδυάζεται με υλικό διδαγμένο από άλλους, διαμορφώνει μια συγκροτημένη μορφή γνώσης.

3. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternativeteaching) Σε αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει μια μικρή ομάδα 3-8 μαθητών, ενώ ο άλλος δάσκαλος όλη την τάξη. Είναι ιδιαίτερη χρήσιμη μέθοδος που προωθεί τη συστηματική και ατομική διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα. Είναι μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και στόχο.
4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallelteaching) Πρόκειται για την περίπτωση που οι δάσκαλοι σχεδιάζουν μαζί και ταυτόχρονα τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου ακαδημαϊκού θέματος σε δύο ομάδες. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ισόποσες ομάδες και οι δάσκαλοι διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε μια ομάδα μαθητών ο καθένας (Friend, & Bursuck, 1999). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει του δασκάλους να ασχολούνται με μια σχετικά μικρή ομάδα παιδιών και προσφέρει και στα 23 άτομα με δυσκολίες μια πιο επικεντρωμένη και πρακτική διδασκαλία .
5. Διδασκαλία με κέντρα μάθησης (Stationteaching) Σύμφωνα με τον Friend (2005) αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται όταν οι δάσκαλοι μοιράζουν τις ευθύνες στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στους στόχους διδασκαλίας όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε κατάλληλα διαμορφωμένα κέντρα μάθησης, που βρίσκονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Οι μαθητές περνούν με τη σειρά από κέντρο σε κέντρο.
6. Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (Oneteach, onedrift) Αυτό το μοντέλο είναι παρόμοιο με το μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» με τη διαφορά ότι όταν ο ένας δάσκαλος διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στην τάξη. Αυτό το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα ελέγχου κατανόησης/αξιολόγησης των μαθητών. Προσφέρει τη δυνατότητα της ένας προς έναν προσέγγισης και διδασκαλίας όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια.¹³⁵

¹³⁵Sileo, M.J., VanGarderen, D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending Co- Teaching structures with research based practices. Teaching exceptional children*, 42(3). pp. 14-21.

5.3. Συνεργασία οικογένειας - σχολείου

Η ειδική αγωγή απαιτεί την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτή η συνεργασία θεωρείται απαραίτητη. Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός φορέας όπου μεγαλώνει το παιδί και λαμβάνει τα αντίστοιχα ερεθίσματα. Σε πολλές περιπτώσεις βλέπουμε ότι η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου βρίσκεται σε σύγκρουση. Η αλληλεπίδραση του σχολείου με τους γονείς αποτελεί για τους τελευταίους πηγή αγχογόνων καταστάσεων καθώς βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο που κάνει διάγνωση μιας κατάστασης που αφορά το παιδί τους και δε το βοηθά να την καταπολεμήσει. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη στάση των γονέων ενοχλητική ιδιαίτερα όταν θέτουν συνεχώς ερωτήσεις και δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους.¹³⁶

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στηριζόμενη στις αρχές της αλληλοεκτίμησης, της αμοιβαιότητας και της αλληλοαποδοχής, μπορεί να επιφέρει την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, συντελώντας στην όσο πιο ομαλή προσαρμογή του παιδιού τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Συγκεκριμένα, τα βασικότερα οφέλη είναι α) μμεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, β) αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού -μμέσα και έξω από το σχολείο και γ) προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες του παιδιού.¹³⁷

Η Epstein αναγνωρίζει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής (α) δραστηριότητες των γονέων που αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, (β) επικοινωνία γονέων – σχολείου για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, (γ) συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, (δ) εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, (ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση

¹³⁶Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

¹³⁷Πολυχρονοπούλου, Σ.() «Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισης τους», <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=202&cid=70>.

του σχολείου και (στ) εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες που στοχεύουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.¹³⁸

Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο επιφέρει θετικά αποτελέσματα για όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Συνοψίζοντας τα πορίσματα πολλών ερευνών για τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου φαίνεται ότι ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά καθώς βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις, βοηθάει στο να διατηρούνται οι καλές επιδόσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, βελτιώνει τη γλωσσική ικανότητα, ενισχύει τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους στην τάξη, συμβάλει στη δημιουργία θετικής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλει στην ανάπτυξη της θετικής εικόνας που έχει το παιδί για τον εαυτό του, συμβάλει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και των προβλημάτων προσαρμογής, στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών με περισσότερη υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο στη σχολική μάθηση και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων αλλά και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών με την προϋπόθεση ότι το σχολείο ενημερώνει την οικογένεια για τις προσδοκίες και τους στόχους του σε θέματα συμπεριφοράς, αλλά τους παρέχει και την ευκαιρία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων γύρω από ζητήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής αγωγής. Η συνεργασία ανάμεσά τους μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά των παιδιών τους αλλά και να τους εφοδιάσει με τρόπους χειρισμού και αντιμετώπισης συμπεριφορών των παιδιών τους. Η καλή συνεργασία όμως μπορεί να βοηθήσει και στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Όπως είναι αναμενόμενο αλλά και εμπειρικά διαπιστωμένο, η αλλαγή βαθμίδας ή ακόμα και η εισαγωγή για πρώτη φορά στο παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί προβλήματα άγχους από το νέο περιβάλλον, από την αντίδρασή του στις απαιτήσεις του σχολείου ή ακόμα και από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συμμαθητές τους. Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και να

¹³⁸ Πνευματικός, Δ., Παπανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). *Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α. *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 193-216.

αναχαιτίζει τις όποιες επιπλοκές μπορεί να επιφέρει η αλλαγή αυτή στη ζωή του παιδιού.¹³⁹

¹³⁹ Δοδοντσάκης, Μ. (20010. *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Χρήστος Δαρδανός, σσ. 48-50

Κεφάλαιο 6. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία αλλά και απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.¹⁴⁰

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα τα μεγαλύτερα εμπόδια σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση της χώρας μας, με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, έχουν σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται κάθε φορά, η οποία αφορά την μη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από το σχολείο, τον περιορισμένο χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεση του για να εφαρμόσει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας καθώς και με την στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο και στις περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία με τις διάφορες εμπλεκόμενες ειδικότητες και κλάδους.¹⁴¹

Σε έρευνα των Αβραμίδη, Bayliss και Burden υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα τόνισαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δείχνει ότι σέβεται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και θεωρούν ότι βοηθά στην ανάπτυξη και των μαθητών με αναπηρία και αυτών της γενικής εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς.¹⁴²

Η έρευνα των Padeliadou και Lampropoulou στην Ελλάδα, όπου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις των δασκάλων διαφέρουν απέναντι στο μαθητή ανάλογα με την αναπηρία που διαθέτει (για παράδειγμα θετικοί στην ένταξη ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά όχι και τόσο θετικοί στην ένταξη ενός μαθητή με προβλήματα όρασης).¹⁴³

¹⁴⁰Lindsay, G. (2007). *Educational psychology and the effectiveness of inclusion/ mainstreaming*. British Journal of Educational Psychology 77(1), pp. 1-29.

¹⁴¹Avramidis, E., Kalyva, e. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, European Journal of special needs education, 22(4), pp. 367-389.

¹⁴²Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). *Students teachers; attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*, Teaching and Teacher education, vol. 16, pp. 277-293.

¹⁴³Padeliadou, S., Lampropoulou, V. (1997). *Attitudes of special and regular education teachers towards school integration*. European Journal of special needs education, 12(3), pp. 173-183.

Σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και τη διαδικασία ένταξης τους στη γενική τάξη, σημειώθηκαν τις περισσότερες φορές να χαρακτηρίζονται αρνητικές. Οι ελλείψεις που παρατηρήθηκαν σε εκπαιδευτικές γνώσεις και δεξιότητες σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων, αποτέλεσαν τους κυριότερους παράγοντες υποβάθμισης των παροχών της ειδικής εκπαίδευσης.¹⁴⁴

Η έρευνα των Α. Σιδέρη και Α. Βλάχου που πραγματοποιήθηκε σε 641 δασκάλους σε ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης έδειξε ότι σύμφωνα με τις στάσεις τους η εφαρμογή της ένταξης αποτελεί ένα βασικό συστατικό για την ομαλή λειτουργία του γενικού σχολείου. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι η εφαρμογή της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μείωση του στιγματισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, η αποδοχή που εξέφρασαν οι δάσκαλοι επηρεάζεται από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας του παιδιού. Διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτο - αποτελεσματικότητας (self - efficacy). Καθώς το αίσθημα της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών τακτικών, οι ερευνήτριες σημειώνουν ότι είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όταν διδάσκουν με επιτυχία στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες και για το λόγο αυτό να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί.¹⁴⁵

Ευρήματα των Scruggs και Mastropieri που ασχολήθηκαν με τη σύνθεση ερευνών κατά το χρονικό διάστημα 1958- 1995 και αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και τη συνεκπαίδευση έδειξαν ότι οι στάσεις των δασκάλων παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου.¹⁴⁶

Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα της Kalyva και των συνεργατών, μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την κλίμακα MTAI (My Thinking About Inclusion). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι Σέρβοι εκπαιδευτικοί

¹⁴⁴Lampropoulou, V. (1995). *The integration of deaf children in Greece. Results of needs assessment study*. In Weisel, A. (eds). *Proceedings of the 18th international congress on education of the deaf*. Vol.1, Tela Aviv: Israel.

¹⁴⁵Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*, *International Journal of Inclusive education*, pp.4-5.

¹⁴⁶ Αβραμίδης, Η, Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Η συγκεκριμένη στάση παρατηρήθηκε ιδιαίτερα όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοιου είδους εμπειρία.¹⁴⁷

Μια σχετική μελέτη που διερευνήθηκε από τους Clough και Lindsay στη Βρετανία παρά το γεγονός ότι κατέγραψε θετικές τις στάσεις των δασκάλων για την ένταξη, ανακάλυψε ότι υπήρχαν διαφορές στις στάσεις ανάλογα με τα διάφορα είδη ειδικών αναγκών όπως υποστηρίχθηκε και παραπάνω.¹⁴⁸

Σύμφωνα με τους Gately, & Gately σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συνδιδασκαλία είναι ευρέως αποδεκτή ανάμεσα στους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ υπάρχει η γενική αποδοχή ότι οι τάξεις όπου εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία είναι ευεργετικές για όλους τους μαθητές. Παρόλο που ο προγραμματισμός είναι δύσκολος, η πιο σημαντική πτυχή της συνδιδασκαλίας είναι να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών.¹⁴⁹

¹⁴⁷Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitude towards inclusion, *International Journal of Special education*, 22(3), pp.31-36.

¹⁴⁸Αβραμίδης, Η, Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

¹⁴⁹Gatley, S. E., Gatley, F. J. (2001). *Teaching exceptional children*, vol.33, no.4, pp. 40-47.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας

7.1. Πρωτοτυπία – Σημαντικότητα της έρευνας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν ερευνηθεί, όχι όμως σε ικανοποιητικό βαθμό. Υπάρχει ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση του θέματος. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών από παιδαγωγικής πλευράς αλλά τις απόψεις τους για τις κοινωνιολογικές διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

7.2. Σκοπός και Ερωτήματα της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ε. ε. α) σε τάξεις των γενικών σχολείων.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη διδασκαλία;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμπερίληψης;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α.;
- Ποιες οι απόψεις για την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α.;
- Ποιες οι απόψεις για τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α.;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις υποδομές;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α.;
- Ποιες οι απόψεις τους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

7.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 117 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποια συστηματική μέθοδο. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε σχολεία της χώρας, στα οποία υπήρχε θετική ανταπόκριση από το σύλλογο των διδασκόντων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία.

7.4. Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσω συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή σε Δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε βάση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται τα Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και στο δεύτερο μέρος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη, τη διδασκαλία, τα οφέλη της συμπερίληψης, τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α., την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α., τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α., τις υποδομές, την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α., την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

7.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η περιγραφική ανάλυση στο πρώτο στάδιο της έρευνας παρουσιάζει την κάθε μεταβλητή και τα δεδομένα που καταγράφηκαν. Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση, πιο συγκεκριμένα διμεταβλητή ανάλυση, για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών, δηλαδή μίας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθεί την κανονική κατανομή και μιας διχοτόμου μεταβλητής

χρησιμοποιείται ο έλεγχος t (student's t-test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθεί την κανονική κατανομή και μιας κατηγορικής μεταβλητής με >2 κατηγορίες χρησιμοποιείται η ανάλυση διασποράς (analysis of variance).

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το IBMSPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) και το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε ίσο με 0,05.

7.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν το βαθμό γενίκευσής των αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ανήκουν στο γυναικείο φύλο. Επίσης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι μεγαλύτερο από αυτό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο ως μέσω συλλογής δεδομένων αποτελεί περισσότερο ένα μέσω αυτό-αναφοράς των εκπαιδευτικών χωρίς να έχει γίνει εις βάθος εξέταση των απόψεων τους με τη μέθοδο της συνέντευξης ή συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών.

7.7. Δεοντολογία της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας, ενημερώθηκαν ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιείται ανώνυμα και ότι τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε το e-mail μου, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφερθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας και θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μου. Θα υπάρξει ανάρτηση της εργασίας στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα της έρευνας

8.1. Δημογραφικά Στοιχεία των εκπαιδευτικών

Από τον πίνακα 1 οι διαθέσιμες δειγματικές τιμές που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο είναι 117, και προκύπτει ότι οι 42 από αυτούς είναι άντρες με ποσοστό 35,9% και οι υπόλοιποι 75 είναι γυναίκες με ποσοστό 64,1%.

Πίνακας 1: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άρρεν	42	35,9
Θήλυ	75	64,1
Σύνολο	117	100,0

Στον πίνακα 2 καταγράφεται η ηλικία των συμμετεχόντων και φαίνεται πως 21 άτομα ανήκουν στη ηλικιακή κατηγορία 21-30 με ποσοστό 17,9%, 25 άτομα βρίσκονται μεταξύ 31-40 χρόνων με ποσοστό 21,4%. Τέλος, προκύπτει ότι 29 άτομα ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 με ποσοστό 24,8% και 42 άτομα και οι περισσότεροι του δείγματος βρίσκονται μεταξύ 51-60 με ποσοστό 35,9%.

Πίνακας 2: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά ηλικία.

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
21-30	21	17,9
31-40	25	21,4
41-50	29	24,8
51-60	42	35,9
Σύνολο	117	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 όπου καταγράφονται τα έτη προϋπηρεσίας των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι 15 άτομα έχουν από 0-5 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 12,8%, 16 άτομα έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 13,7%. Επιπλέον, οι 18 έχουν 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας με ποσοστό 15,4% και 11 άτομα από 16-20 χρόνια με ποσοστό 9,4%. Τέλος, 18 άτομα διαθέτουν από 21 έως 25 χρόνια προϋπηρεσίας με ποσοστό 15,4%, 22 άτομα από 26-30 με ποσοστό 18,8% και 17 άτομα διαθέτουν 30 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας με ποσοστό 14,5%.

Πίνακας 3: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά έτη προϋπηρεσίας.

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
6-10	16	13,7
11-15	18	15,4
16-20	11	9,4
21-25	18	15,4
26-30	22	18,8
30+	17	14,5
Σύνολο	117	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 όπου καταγράφεται η ειδικότητα των συμμετεχόντων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι 89 άτομα και οι περισσότεροι από το διαθέσιμο δείγμα διαθέτουν γενική ειδικότητα με ποσοστό 76,1% ενώ οι υπόλοιποι 28 του συνόλου διαθέτουν ειδική ειδικότητα με ποσοστό 23,9%.

Πίνακας 4: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά ειδικότητα

Ειδικότητας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γενικής	89	76,1
Ειδικής	28	23,9
Σύνολο	117	100,0

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευση και τις σπουδές που έχουν διατελέσει προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, ενώ σε μικρότερο βαθμό διαθέτουν κάποιο Μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 η ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν τα άτομα του ερωτηματολογίου ήταν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό 64,1% όπου ανήκουν 75 άτομα απάντησαν όχι, ενώ 42 άτομα απάντησαν ναι με ποσοστό 35,9%.

Πίνακας 5: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή

Επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	75	64,1
Ναι	42	35,9
Σύνολο	117	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 όπου καταγράφεται η εμπειρία ή όχι των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο από μαθητές ειδικής αγωγής και προκύπτει ότι 71 άτομα απάντησαν πως δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία από μαθητές ειδικής αγωγής με ποσοστό 60,7%, ενώ οι υπόλοιποι 46 διαθέτουν εμπειρία με ποσοστό 39,3%.

Πίνακας 6: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος κατά προηγούμενη εμπειρία από μαθητές με ε.ε.α.

Προηγούμενη εμπειρία από μαθητές με ε.ε.α.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	71	60,7
Ναι	46	39,3
Σύνολο	117	100,0

Όσον αφορά τα άτομα που απάντησαν πως έχουν προηγούμενη εμπειρία από μαθητές ειδικής αγωγής, τα άτομα αυτά απέκτησαν τη συγκεκριμένη γνώση μέσα από την πρακτική άσκηση, την παράλληλη υποστήριξη που έδωσαν σε κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο αλλά και από εθελοντική εργασία που προσέφεραν οι ίδιοι.

Από τον πίνακα 6 όπου καταγράφεται ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα των συμμετεχόντων όπου διδάσκουν και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες προκύπτει ότι 28 από αυτούς δεν έχουν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες με ποσοστό 23,9%, 24 άτομα διαθέτουν μόλις 1 άτομο με ποσοστό 20,5% και 29 άτομα έχουν στην τάξη τους 2 μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, 10 άτομα έχουν στην τάξη τους 3 μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες με ποσοστό 8,5% και εξίσου άλλοι 10 έχουν 4 παιδιά που έχουν αναγνωριστεί μαθητές με ειδικές ανάγκες με ποσοστό 8,5%. Τέλος, 4 άτομα έχουν στο τμήμα τους 5 μαθητές με ποσοστό 3,4% ενώ 12 άτομα διαθέτουν στο τμήμα τους παραπάνω από 5 μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες με ποσοστό 10,3%.

Πίνακας 7: Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή (%) του δείγματος για τους μαθητές με ε.ε.α. στο τμήμα

Πόσοι μαθητές που φοιτούν στο τμήμα που διδάσκετε έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες;	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	24	20,5
2	29	24,8
3	10	8,5
4	10	8,5
5	4	3,4
5+	12	10,3
Σύνολο	117	100,0

Όσον αφορά το είδος των αναγκών που έχουν τα άτομα αυτά που φοιτούν σε κάποιο τμήμα και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι κυρίων μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς, με κινητικά προβλήματα με αυτισμό και σε λιγότερες περιπτώσεις παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και νοητική αναπηρία.

8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσαν: 1) τη συμπερίληψη, 2) τη διδασκαλία, 3) τα οφέλη της συμπερίληψης στους μαθητές, 4) τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, 5) την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης, 6) τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α στους συμμαθητές τους με ε.ε.α., 7) τις υποδομές, 8) την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α και 9) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

8.2.1. Οι απόψεις για τη συμπερίληψη

Στον πίνακα 7 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. Η πλειονότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών (77,7%) θεωρεί ότι η διάκριση σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. είναι αρκετά (46,6%) ή πολύ-πάρα πολύ (30,1%) αναγκαία. Μάλιστα το 88% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρει ότι είναι αρκετά ή πολύ/πάρα πολύ αναγκαία η ύπαρξη των ειδικών σχολείων και το 94,9% συμφωνεί λίγο ή καθόλου με την άποψη ότι δεν πρέπει να υπάρχουν ούτε ειδικά σχολεία, ούτε τμήματα ένταξης, ούτε παράλληλη στήριξη. Παρόλα αυτά, ένας στους δύο περίπου εκπαιδευτικούς (52,6%) του δείγματος συμφωνεί αρκετά ή πολύ/πάρα πολύ με την άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε κανονικά σχολεία και ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως γκέτο (43,9%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. σε ήπιες μορφές διάκρισης, όπως είναι τα Τμήματα ένταξης σε σχέση με τα Ειδικά Σχολεία λειτουργεί αρκετά ή πολύ/πάρα πολύ θετικά στους μαθητές με ε.ε.α. (80,4%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,38%) θεωρεί αρκετά (37,93%) ή πολύ/πάρα πολύ (28,45%) ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. είναι μια κοινωνική κατασκευή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί (69,83%) θεωρούν αρκετά (48,28%) ή πολύ/πάρα πολύ (21,55%) ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) πρέπει να φοιτούν σε "κανονικά" σχολεία ;	Πλήθος	20	35	40	18	3
	Ποσοστό %	17,24	30,17	34,48	15,52	2,59
Θεωρείτε ότι η διάκριση σε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής είναι αναγκαία;	Πλήθος	6	20	54	30	6
	Ποσοστό %	5,17	17,24	46,55	25,86	5,17
Θεωρείτε ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α είναι μια κοινωνική κατασκευή ;	Πλήθος	16	23	44	24	9
	Ποσοστό %	13,79	19,83	37,93	20,69	7,76
Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α	Πλήθος	10	25	56	21	4
	Ποσοστό %	8,62	21,55	48,28	18,10	3,45
Θεωρείτε ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως "γκέτο" για τους μαθητές με ε.ε.α;	Πλήθος	28	37	32	12	7
	Ποσοστό %	24,14	31,90	27,59	10,34	6,03
Θεωρείτε ότι η ύπαρξη ειδικών σχολείων είναι αναγκαία;	Πλήθος	3	11	32	30	41
	Ποσοστό %	2,56	9,40	27,35	25,64	35,04
Θεωρείτε ότι η διάκριση σε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής είναι αναγκαία;	Πλήθος	6	20	54	30	6
	Ποσοστό %	5,17	17,24	46,55	25,86	5,17
Η ύπαρξη Τμημάτων Ένταξης λειτουργεί πιο θετικά σε σχέση με την ύπαρξη ειδικών σχολείων ;	Πλήθος	5	18	34	37	23
	Ποσοστό %	4,27	15,38	29,06	31,62	19,66
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη: «Δεν πρέπει να υπάρχουν ούτε ειδικά σχολεία, ούτε Τμήματα Ένταξης ούτε Παράλληλη Στήριξη»	Πλήθος	102	9	1	2	3
	Ποσοστό %	87,18	7,69	,85	1,71	2,56

Πίνακας 7: Οι απόψεις του δείγματος για τη συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς
ε.ε.α.

8.2.2. Οι απόψεις για τη διδασκαλία

Στον πίνακα 8 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. Οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους (67,52%) θεωρούν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. παρεμποδίζουν λίγο έως καθόλου την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α. Το 54,31% του δείγματος πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετά (41,38) ή πολύ/παρα πολύ (12,93%) περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α. Η πλειονότητα του δείγματος (62,61%) θεωρεί πολύ/παρα πολύ πως απαιτούνται τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, το 82,13% του δείγματος αναφέρει πως το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι των μαθημάτων λειτουργούν αρκετά (36,52%) ή πολύ/παρα πολύ (42,61%) εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ε.ε.α στην “κανονική” τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α;	Πλήθος	27	52	25	9	4
	Ποσοστό %	23,08	44,44	21,37	7,69	3,42
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α όταν βρίσκονται σε μια κανονική τάξη;	Πλήθος	9	44	48	10	5
	Ποσοστό %	7,76	37,93	41,38	8,62	4,31
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα;	Πλήθος	3	12	28	38	34
	Ποσοστό %	2,61	10,43	24,35	33,04	29,57
Το Αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι των μαθημάτων λειτουργούν εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	7	17	42	32	17
	Ποσοστό %	6,09	14,78	36,52	27,83	14,78

Πίνακας 8: οι απόψεις του δείγματος για τη διδασκαλία

8.2.3. Οι απόψεις για τα οφέλη της συμπερίληψης

Στον πίνακα 9 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμπερίληψης μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. Το 86,32% του δείγματος αναφέρει πως η συνεκπαίδευση ενισχύει αρκετά (44,44%) ή πολύ/πάρα πολύ (41,88%) την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται για το αν οι μαθητές με ε.ε.α. ωφελούνται μαθησιακά περισσότερο στην «κανονική» τάξη του γενικού σχολείου με το 50,86% να απάντησε λίγο έως καθόλου και το 49,13% να απάντησε αρκετά έως πάρα πολύ. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (89,74%) πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. λειτουργεί αρκετά (40,17%) ή πολύ/πάρα πολύ (49,57%) θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	2	14	52	32	17
	Ποσοστό %	1,71	11,97	44,44	27,35	14,53
Οι μαθητές με ε.ε.α που φοιτούν σε τυπικές τάξεις ωφελούνται μαθησιακά περισσότερο από ότι αν φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ή Τμήματα Ένταξης ;	Πλήθος	18	41	40	16	1
	Ποσοστό %	15,52	35,34	34,48	13,79	,86
Θεωρείτε ότι η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα από την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α λειτουργεί θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	1	11	47	38	20
	Ποσοστό %	,85	9,40	40,17	32,48	17,09

Πίνακας 9: απόψεις εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμπερίληψης

8.2.4. Οι απόψεις για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών

Ο πίνακας 10 περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών. Το δείγμα, στην πλειοψηφία του, (81,2%) δηλώνει ότι οι γονείς των μαθητών με ε.ε.α. συνεργάζονται αρκετά (41,03%) ή πολύ/πάρα πολύ (40,17%) με τους εκπαιδευτικούς. Το οικογενειακό περιβάλλον σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (91,89%) επιδρά αρκετά (28,83%) ή πολύ/πάρα πολύ (63,06%) στην ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α. στην «τυπική» τάξη. Το 55,45% των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως οι γονείς αντιδρούν λίγο έως καθόλου όταν υπάρχει στην τάξη, που φοιτά το παιδί τους, μαθητής με ε.ε.α.

		Πλήθος	Ποσοστό %
Οι γονείς των μαθητών με ε.ε.α. συνεργάζονται μαζί σας;	Καθόλου	5	4,27
	Λίγο	17	14,53
	Αρκετά	48	41,03
	Πολύ	36	30,77
	Πάρα πολύ	11	9,40
Επιδρά το οικογενειακό περιβάλλον στην ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α στην τυπική τάξη;	Καθόλου	4	3,60
	Λίγο	5	4,50
	Αρκετά	32	28,83
	Πολύ	43	38,74
	Πάρα πολύ	27	24,32
Οι γονείς αντιδρούν (πχ να κάνουν παράπονα ή να ζητούν το παιδί τους να αλλάξει τμήμα) όταν στην τάξη που φοιτά το παιδί τους υπάρχει/ουν μαθητής/ές με ε.ε.α;	Καθόλου	28	25,45
	Λίγο	33	30,00
	Αρκετά	27	24,55
	Πολύ	18	16,36
	Πάρα πολύ	4	3,64

Πίνακας 10: απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών

8.2.5. Οι απόψεις για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης

Στον πίνακα 11 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87,93%) θεωρεί ότι η κοινωνική προέλευση του παιδιού επηρεάζει αρκετά (36,21%) ή πολύ/πάρα πολύ (51,72%) την κοινωνικοποίηση και την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των παιδιών με ε.ε.α. Επίσης, σύμφωνα με το δείγμα, (91,46%) η κοινωνική προέλευση επηρεάζει αρκετά (42,74%) ή πολύ/πάρα πολύ (48,72%) τη σχολική ετοιμότητα ενός μαθητή με ε.ε.α. Τέλος, η κοινωνική θέση της οικογένειας σύμφωνα με τη πλειοψηφία (84,35%) επηρεάζει αρκετά (33,91%) ή πολύ/πάρα πολύ (50,44%) την ενασχόληση των μαθητών με ε.ε.α. με εξωσχολικές δραστηριότητες.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι η κοινωνική προέλευση του παιδιού επηρεάζει την κοινωνικοποίηση και την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	4	10	42	35	25
	Ποσοστό %	3,45	8,62	36,21	30,17	21,55
Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει την σχολική ετοιμότητα ενός μαθητή με ε.ε.α;	Πλήθος	3	7	50	34	23
	Ποσοστό %	2,56	5,98	42,74	29,06	19,66
Η ενασχόληση των μαθητών με ε.ε.α με εξωσχολικές δραστηριότητες εξαρτάται από την κοινωνική θέση της οικογένειας;	Πλήθος	2	16	39	33	25
	Ποσοστό %	1,74	13,91	33,91	28,70	21,74

Πίνακας 11: απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης

8.2.6. Οι απόψεις για τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α.

Στον παρακάτω πίνακα 12 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α. Σύμφωνα με τη πλειονότητα (74,78%) οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. κάθονται αρκετά (37,84%) ή πολύ/πάρα πολύ (36,94%) στο ίδιο θρανίο με έναν μαθητή με ε.ε.α. Επίσης, οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν φίλους αρκετά (45,22%) ή πολύ/πάρα πολύ (33,91%) μαθητές χωρίς ε.ε.α. Οι εκπαιδευτικοί (60%) δηλώνουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. παίζουν/συμμετέχουν σε διάφορα παιχνίδια αρκετά (30%) ή πολύ/πάρα πολύ (30%) κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και δεν είναι απομονωμένα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (59,46%) αναφέρουν ότι τα παιδιά με ε.ε.α. προσκαλούνται σε πάρτι αρκετά (31,53%) ή πολύ/πάρα πολύ (27,93%) από τους συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι μαθητές χωρίς ε.ε.α κάθονται στο ίδιο θρανίο με έναν μαθητή με ε.ε.α;	Πλήθος	5	23	42	24	17
	Ποσοστό %	4,50	20,72	37,84	21,62	15,32
Τα παιδιά με ε.ε.α έχουν φίλους μαθητές χωρίς ε.ε.α;	Πλήθος	0	24	52	23	16
	Ποσοστό %	00	20,87	45,22	20,00	13,91
Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά με ε.ε.α παίζουν/συμμετέχουν σε διάφορα παιχνίδια ή είναι μόνα τους και απλώς παρακολουθούν;	Πλήθος	9	35	33	26	7
	Ποσοστό %	8,18	31,82	30,00	23,64	6,36
Τα παιδιά με ε.ε.α τα προσκαλούν οι συμμαθητές τους σε πάρτι στο σπίτι τους;	Πλήθος	10	35	35	20	11
	Ποσοστό %	9,01	31,53	31,53	18,02	9,91

Πίνακας 12: απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α. στους συμμαθητές τους με ε.ε.α.

8.2.7. Οι απόψεις για τις υποδομές

Στον πίνακα 13 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις υποδομές στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους (86,21%) θεωρούν ότι υπάρχουν λίγο έως καθόλου κατάλληλες κτιριακές υποδομές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. Επίσης, το 82,9% θεωρεί ότι τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός που υπάρχουν στα σχολεία, ανταποκρίνονται λίγο έως καθόλου στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι υπάρχουν κατάλληλες κτιριακές υποδομές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	48	52	13	3	0
	Ποσοστό %	41,38	44,83	11,21	2,59	,00
Θεωρείτε ότι τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α;	Πλήθος	39	58	16	3	1
	Ποσοστό %	33,33	49,57	13,68	2,56	,85

Πίνακας 13: απόψεις των εκπαιδευτικών για τις υποδομές

8.2.8. Οι απόψεις για την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α.

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α. Η πλειοψηφία του δείγματος (76,92%) θεωρεί πως η ύπαρξη ενός μαθητή με ε.ε.α. σε μια τάξη αποτελεί λίγο έως καθόλου αποτρεπτικό παράγοντα για να διδάξει σε αυτή τη τάξη. Σε ποσοστό 70,94% οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λίγο έως καθόλου λύπη για τους μαθητές με ε.ε.α. Επίσης, το 59,13% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους προκαλεί λίγο έως καθόλου άγχος για το ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α. θα είναι στη τάξη που θα διδάξουν. Η πλειοψηφία του δείγματος (80,87%) δηλώνουν ότι τα κοινωνικά στερεότυπα/προκαταλήψεις επηρεάζουν λίγο έως καθόλου τη συνεργασία τους με τους μαθητές με ε.ε.α. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί (71,06%) αναφέρουν πως έχουν λίγο ή καθόλου κάποιο άτομο με ε.ε.α. στο κοντινό τους οικογενειακό περιβάλλον.

		Πλήθος	Ποσοστό %
Σας έχει τύχει η ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α σε μία τάξη να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα στο να επιλέξετε να διδάξετε σε αυτήν την τάξη;	Καθόλου	66	56,41
	Λίγο	24	20,51
	Αρκετά	16	13,68
	Πολύ	6	5,13
	Πάρα πολύ	5	4,27
Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;	Καθόλου	47	40,17
	Λίγο	36	30,77
	Αρκετά	22	18,80
	Πολύ	9	7,69
	Πάρα πολύ	3	2,56
Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;	Καθόλου	30	26,09
	Λίγο	38	33,04
	Αρκετά	22	19,13
	Πολύ	19	16,52

	Πάρα πολύ	6	5,22
Τα κοινωνικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις κ.λ.π σας επηρεάζουν στη συνεργασία σας με τους μαθητές με ε.ε.α;	Καθόλου	68	59,13
	Λίγο	25	21,74
	Αρκετά	18	15,65
	Πολύ	4	3,48
	Πάρα πολύ	0	,00
Έχετε στο οικογενειακό ή στο κοντινό σας περιβάλλον άτομο με ε.ε.α;	Καθόλου	65	57,02
	Λίγο	16	14,04
	Αρκετά	13	11,40
	Πολύ	9	7,89
	Πάρα Πολύ	11	9,65

Πίνακας 14: απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της εμπειρίας τους με άτομα με ε.ε.α.

8.2.9. Οι απόψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται η άποψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Η πλειοψηφία του δείγματος 55,56% αναφέρει ότι η εκπαίδευση που έχει λάβει είναι λίγο έως καθόλου επαρκής για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με ε.ε.α.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να	Πλήθος	16	49	40	6	6

ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;	Ποσοστό %	13,68	41,88	34,19	5,13	5,13
---	-----------	-------	-------	-------	------	------

Πίνακας 15: απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση

Συσχετίσεις

Φύλο

Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;	Φύλο	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
	Άρρεν	42	3,50	1,215	,187	3,12	3,88	
	Θήλυ	73	3,92	,954	,112	3,70	4,14	
	Σύνολο	115	3,77	1,071	,100	3,57	3,96	
								,043

Πίνακας 16: Συσχέτιση συμπερίληψης με το φύλο

Σχετικά με το φύλο, από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την ερώτηση "Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;". Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με τους άνδρες. Σημειώνεται βέβαια ότι και οι δύο τιμές είναι μεταξύ του 3,5 και του 4,00 που αντιστοιχεί σε "αρκετά" έως "πολύ".

Ηλικία

	Ηλικία	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;	21-30	21	3,86	1,236	,270	3,29	4,42	,022
	31-40	25	3,44	,870	,174	3,08	3,80	
	41-50	29	3,03	,778	,145	2,74	3,33	
	51-60	42	3,43	,831	,128	3,17	3,69	
	Σύνολο	117	3,41	,939	,087	3,24	3,58	

Πίνακας 17: Συσχέτιση συμπερίληψης με την ηλικία

Σχετικά με την ηλικία, από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την ερώτηση “Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;”. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 έχουν σημαντικά χαμηλότερο βαθμό την πεποίθηση αυτή (3,03) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς 21-30 ετών (3,86), ενώ οι δύο άλλες ηλικιακές ομάδες δε διαφέρουν και εκφράζονται σε ενδιάμεσες τιμές. Σημειώνεται βέβαια ότι οι τιμές είναι μεταξύ του 3 και του 4 που αντιστοιχούν σε “αρκετά” έως “πολύ”.

Προϋπηρεσία

	Προϋπηρεσία	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
Επιδρά το οικογενειακό περιβάλλον στην ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α στην τυπική τάξη;	0-5	15	4,20	,941	,243	3,68	4,72	,008
	6-10	16	3,81	,834	,209	3,37	4,26	
	11-15	17	4,00	,612	,149	3,69	4,31	
	16-20	10	4,40	,699	,221	3,90	4,90	
	21-25	18	3,17	1,098	,259	2,62	3,71	
	26-30	18	3,44	,984	,232	2,96	3,93	
	30+	17	3,65	1,169	,284	3,05	4,25	
	Σύνολο	111	3,76	,993	,094	3,57	3,94	

Πίνακας 18:Συσχέτιση συμπερίληψης με τα έτη προϋπηρεσίας

Σχετικά με την προϋπηρεσία, από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την ερώτηση “Επιδρά το οικογενειακό περιβάλλον στην ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α στην τυπική τάξη;”. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 και 16-20 ετών συμφωνούν με την αντίληψη αυτή σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 21-25 ετών

Ειδικότητα

	Κατεύθυνση	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		P-value
Θεωρείτε ότι	Γενικής	88	2,77	,881	,094	2,59	2,96	
	Ειδικής	28	2,21	,876	,166	1,87	2,55	

εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α όταν βρίσκονται σε μια κανονική τάξη;	Σύνολο	116	2,64	,908	,084	2,47	2,80	,004
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;	Γενικής	88	3,59	1,079	,115	3,36	3,82	,001
	Ειδικής	27	4,33	,832	,160	4,00	4,66	
	Σύνολο	115	3,77	1,071	,100	3,57	3,96	
Το Αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι των μαθημάτων λειτουργούν εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α;	Γενικής	87	3,16	1,088	,117	2,93	3,39	,012
	Ειδικής	28	3,75	,967	,183	3,38	4,12	
	Σύνολο	115	3,30	1,086	,101	3,10	3,50	

Πίνακας 19: Συσχέτιση συμπερίληψης με την ειδικότητα

Σχετικά με την ειδικότητα, από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις ερωτήσεις:

- Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α όταν βρίσκονται σε μια κανονική τάξη;

- Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα;
- Το Αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι των μαθημάτων λειτουργούν εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α;
- Τα παιδιά με ε.ε.α τα προσκαλούν οι συμμαθητές τους σε πάρτι στο σπίτι τους;
- Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;
- Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;
- Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;
- Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;

Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι χρειάζεται επιπλέον χρόνος για τους μαθητές με ε.ε.α. και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζονται τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α.

	Κατεύθυνση	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		P-value
Τα παιδιά με ε.ε.α τα προσκαλούν οι συμμαθητές τους σε πάρτι στο σπίτι τους;	Γενικής	85	3,06	1,095	,119	2,82	3,29	,002
	Ειδικής	26	2,31	1,011	,198	1,90	2,72	
	Σύνολο	111	2,88	1,118	,106	2,67	3,09	
Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου	Γενικής	88	2,75	,950	,101	2,55	2,95	
	Ειδικής	28	3,21	,787	,149	2,91	3,52	
	Σύνολο	116	2,86	,932	,086	2,69	3,03	

συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;								,021
Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;	Γενικής	89	2,17	1,069	,113	1,94	2,39	,006
	Ειδικής	28	1,54	,922	,174	1,18	1,89	
	Σύνολο	117	2,02	1,067	,099	1,82	2,21	
Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;	Γενικής	88	2,58	1,181	,126	2,33	2,83	,008
	Ειδικής	27	1,89	1,086	,209	1,46	2,32	
	Σύνολο	115	2,42	1,192	,111	2,20	2,64	
Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;	Γενικής	89	2,29	,894	,095	2,10	2,48	,001
	Ειδικής	28	3,00	1,018	,192	2,61	3,39	
	Σύνολο	117	2,46	,970	,090	2,28	2,64	

Πίνακας 20: Συσχέτιση συμπερίληψης με την ειδικότητα

Συνεχίζοντας, σε σχέση με την ειδικότητα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι τα παιδιά με ε.ε.α σε μικρότερο βαθμό καλούνται από συμμαθητές τους σε πάρτι γενεθλίων και ότι οι συγκεκριμένη οργάνωση του σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό συμβάλλει στο διαχωρισμό των μαθητών σε «φυσιολογικούς» μαθητές και μαθητές με ε.ε.α. Επιπλέον, σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό λυπούνται τους μαθητές με ε.ε.α και έχουν σημαντικά χαμηλότερο άγχος από την παρουσία μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη. Θεωρούν τέλος σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαίδευση

που έχουν λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή

	Επιμόρφωση	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α όταν βρίσκονται σε μια κανονική τάξη;	Όχι	74	2,78	,880	,102	2,58	2,99	,021
	Ναι	42	2,38	,909	,140	2,10	2,66	
	Σύνολο	116	2,64	,908	,084	2,47	2,80	
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;	Όχι	74	3,58	1,110	,129	3,32	3,84	,013
	Ναι	41	4,10	,917	,143	3,81	4,39	
	Σύνολο	115	3,77	1,071	,100	3,57	3,96	
Θεωρείτε ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α είναι μια κοινωνική κατασκευή ;	Όχι	75	2,73	1,166	,135	2,46	3,00	,045
	Ναι	41	3,17	,998	,156	2,86	3,49	
	Σύνολο	116	2,89	1,125	,104	2,68	3,09	

Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;	Όχι	74	2,72	,944	,110	2,50	2,93	,025
	Ναι	42	3,12	,861	,133	2,85	3,39	
	Σύνολο	116						
			2,86	,932	,086	2,69	3,03	

Πίνακας 21: Συσχέτιση συμπερίληψης με την επιμόρφωση

Σχετικά με την επιμόρφωση ή την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή , από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις ερωτήσεις:

- Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α όταν βρίσκονται σε μια κανονική τάξη;
- Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ε.ε.α απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;
- Θεωρείτε ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α είναι μια κοινωνική κατασκευή ;
- Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;
- Σας έχει τύχει η ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α σε μία τάξη να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα στο να επιλέξετε να διδάξετε σε αυτήν την τάξη;
- Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;
- Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;
- Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;

Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι χρειάζεται επιπλέον χρόνος για τους μαθητές με ε.ε.α. και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζονται τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών είναι μία

κοινωνική κατασκευή και ότι η οργάνωση του σχολείου συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή.

	Επιμόρφωση	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
Σας έχει τύχει η ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α σε μία τάξη να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα στο να επιλέξετε να διδάξετε σε αυτήν την τάξη;	Όχι	75	1,96	1,191	,137	1,69	2,23	,043
	Ναι	42	1,52	,943	,146	1,23	1,82	
	Σύνολο	117	1,80	1,124	,104	1,60	2,01	
Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;	Όχι	75	2,25	1,079	,125	2,01	2,50	,001
	Ναι	42	1,60	,912	,141	1,31	1,88	
	Σύνολο	117	2,02	1,067	,099	1,82	2,21	
Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;	Όχι	74	2,58	1,205	,140	2,30	2,86	,047
	Ναι	41	2,12	1,122	,175	1,77	2,48	
	Σύνολο	115	2,42	1,192	,111	2,20	2,64	
Η εκπαίδευση που έχετε	Όχι	75	2,19	,865	,100	1,99	2,39	,000
	Ναι	42	2,95	,962	,148	2,65	3,25	

λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;	Σύνολο							
		117	2,46	,970	,090	2,28	2,64	

Πίνακας 22:Συσχέτιση συμπερίληψης με την επιμόρφωση

Συνεχίζοντας, σε σχέση με την επιμόρφωση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι η ύπαρξη παιδιών με ε.ε.α μπορεί να είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τη διδασκαλία σε μία τάξη. Επιπλέον όπως και όσοι έχουν κατεύθυνση ειδικής αγωγής, σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό λυπούνται τους μαθητές με ε.ε.α και έχουν σημαντικά χαμηλότερο άγχος από την παρουσία μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη. Θεωρούν τέλος σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών

Προηγούμενη εμπειρία από μαθητές ειδικής αγωγής

	Εμπειρία	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;	Όχι	71	3,25	,921	,109	3,04	3,47	,024
	Ναι	46	3,65	,924	,136	3,38	3,93	
	Σύνολο	117	3,41	,939	,087	3,24	3,58	
Θεωρείτε ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α	Όχι	71	2,69	1,129	,134	2,42	2,96	,017
	Ναι	45	3,20	1,057	,158	2,88	3,52	
	Σύνολο	116	2,89	1,125	,104	2,68	3,09	

είναι μια κοινωνική κατασκευή ;								
Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;	Όχι	70	2,71	,903	,108	2,50	2,93	,034
	Ναι	46	3,09	,939	,138	2,81	3,37	
	Σύνολο	116	2,86	,932	,086	2,69	3,03	
Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;	Όχι	71	2,21	1,068	,127	1,96	2,46	,014
	Ναι	46	1,72	1,004	,148	1,42	2,02	
	Total	117	2,02	1,067	,099	1,82	2,21	
Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;	Όχι	70	2,69	1,136	,136	2,41	2,96	,002
	Ναι	45	2,00	1,168	,174	1,65	2,35	
	Total	115	2,42	1,192	,111	2,20	2,64	
Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;	Όχι	71	2,20	,872	,103	1,99	2,40	,000
	Ναι	46	2,87	,980	,144	2,58	3,16	
	Total	117	2,46	,970	,090	2,28	2,64	

Πίνακας 23: Συσχέτιση συμπερίληψης με την προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α.

Σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία από μαθητές ειδικής αγωγής από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις ερωτήσεις:

- Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;
- Θεωρείτε ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α είναι μια κοινωνική κατασκευή ;
- Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α;
- Σας έχει τύχει η ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α σε μία τάξη να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα στο να επιλέξετε να διδάξετε σε αυτήν την τάξη;
- Νιώθετε λύπη για τα παιδιά με ε.ε.α;
- Σας προκαλεί άγχος ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α θα είναι στη τάξη σας;
- Η εκπαίδευση που έχετε λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας με ε.ε.α;

Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία από μαθητές ειδικής αγωγής θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α και σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών είναι μία κοινωνική κατασκευή και ότι η οργάνωση του σχολείου συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον όπως και όσοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό λυπούνται τους μαθητές με ε.ε.α και έχουν σημαντικά χαμηλότερο άγχος από την παρουσία μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη. Θεωρούν τέλος σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει είναι επαρκής για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Πόσοι μαθητές που φοιτούν στο τμήμα που διδάσκετε έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες;

Σχετικά με το πλήθος των μαθητών που έχουν ε.ε.α και τη σχέση του με τα διάφορα ερωτήματα δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση που υποδεικνύει ότι το πλήθος των παιδιών δε παίζει κανένα ρόλο στις παραμέτρους που εξετάζονται.

Κεφάλαιο 9. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η ειδική αγωγή αφορά στην εκπαίδευση μαθητών που έχουν εκφραστεί με διαφορετικούς ορισμούς όπως: «μη φυσιολογικά», «ανώμαλα παιδιά», «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «άρρωστα», «άτομα με αναπηρία», «άτομα με ειδικές ανάγκες» «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες» προτάθηκε αρχικά στο νομοσχέδιο του 1983 για την ειδική αγωγή και εντάχθηκε το 1985 στο νόμο 1566/85¹⁵⁰. Το 2000 αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές (νόμος 2817/2000)¹⁵¹ ο οποίος το 2008 αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (νόμος 3699/2008). Ο τελευταίος όρος θεωρείται ότι δεν έχει μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και αποφεύγει την ετικετοποίηση καθώς δεν περιγράφουν το είδος ή το βαθμό της αναπηρίας ή της ειδικής αγωγής αλλά τονίζουν το κοινό χαρακτηριστικό την ανάγκη για υποστήριξη και ειδική αγωγή τα οποία είναι αναγκαία ώστε να εξελιχθούν οι μαθητές μαθησιακά, συναισθηματικά, κοινωνικά και να ενθαρρύνουν την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Ο όρος που χρησιμοποιείται ωστόσο κατά κόρον είναι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».¹⁵²

Η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. έχει απασχολήσει τις επιστήμες από πολύ παλιά. Η εκπαίδευση των παιδιών που θεωρούνται «μη φυσιολογικά», στο παρελθόν, ήταν αποκλειστική ευθύνη της κοινότητας και η οικονομική βοήθεια στα «μειονεκτούντα» παιδιά προέρχονταν μόνο από πρωτοβουλίες ιδιωτών.

Στις ΗΠΑ η θεμελίωση της ειδικής αγωγής, καθιερώθηκε γύρω στο 1800, για παιδιά με προβλήματα τύφλωσης και ακοής τα οποία κυρίως παραπέμπονταν να εκπαιδευθούν σε ιδρύματα. Η δημόσια εκπαίδευση αυτών των μαθητών άρχισε να προσφέρεται το 1864 με την ίδρυση σχολείων κωφών στη Βοστώνη, στη Μασαχουσέτη και στη Νέα Υόρκη και έως το 1920 καθιερώθηκαν τάξεις που υποδέχονταν παιδιά με κινητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και ομιλίας. Το 1948 αναφέρεται ότι μόλις ένα 12% παιδιών με ανεπάρκειες λάμβανε ειδική υποστηρικτική εκπαίδευση σε σχολεία και όχι σε ιδρύματα. Στην Βρετανία λειτούργησαν ειδικά

¹⁵⁰ Ν.1566/1985.ο.π

¹⁵¹ Ν.2817/2000.ο.π

¹⁵² Ν.3699/2008ο.π

σχολεία από τον 18^ο αιώνα και μόλις το 1893 άρχισε να θεσπίζεται ειδική νομοθεσία για τα παιδιά με μειονεξίες. Η έκθεση Warnock το 1978, ήταν αυτή που πρώτη επισήμανε τη σημασία της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο και επιχειρηματολόγησε υπέρ του περιορισμού των ειδικών σχολικών μονάδων.

Αρχικά, η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. στην Ελλάδα, μέχρι το 1952, είχε ιδρυματικό χαρακτήρα. Τα παιδιά ήταν δύσκολο να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και βρίσκονταν συνήθως περιθωριοποιημένα και απομονωμένα. Η πρώτη προσπάθεια, για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α, έγινε το 1906, με την ίδρυση της Φιλανθρωπικής Εταιρείας με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών», ο οποίος φιλοξενούσε τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου, παιδαγωγό τυφλών.

Ο πρώτος νόμος που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937, προέρχεται από τη Ρόζα Ιμβριώτη. Με το νόμο αυτό προσδιορίστηκε η έννοια του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου στην Ελλάδα. Η Βουλή των Ελλήνων του 1974 κατοχύρωσε συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού».¹⁵³

Το 1975 συγκροτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ η πρώτη Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής στην οποία θεσμοθετήθηκε το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία για όλους τους μαθητές,

Ο Νόμος 1143/81 *«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων»* θεωρείται ως ο πρώτος, ιστορικά, ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή.

Ο Νόμος 1566/1985 («αντί-309») «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο και επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο ήταν αναμφισβήτητα μία καινοτομία και μία αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ενίσχυε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των μειονεκτικών ατόμων.

Ο Ν.2817/2000 αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του θεσμού της ειδικής αγωγής καθώς αποτελεί μια προσπάθεια προώθησης της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με ή δίχως αναπηρία. Υιοθετήθηκαν

¹⁵³Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο-ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

μέτρα τα οποία διευκόλυναν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατοχυρώνει και αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ο Ν. 4115/2013 και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο, τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες μέλη του καθώς και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρία.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. μαζί με τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. Αυτή η τάση είναι γνωστή ως «ένταξη», «ενσωμάτωση» «συμπερίληψη». Δεν υπάρχει μια συμφωνία στους ορισμούς.

Ως «ένταξη» ορίζεται η εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο.

Ως «ενσωμάτωση» ορίζεται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη των συνομήλικών τους.¹⁵⁴

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που εντάσσονται στη συνηθισμένη τάξη δεν έχουν φθάσει στο επίπεδο προόδου να δημιουργούν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ώστε να αναπτύσσεται η αλληλοεπίδραση μεταξύ τους. Αντίθετα, στην περίπτωση της ενσωμάτωσης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν φθάσει σε τέτοιο επίπεδο ώστε να μπορούν να δημιουργούν σχέσεις με τα άλλα παιδιά οι οποίες να τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν κάποιο είδος αλληλεπίδρασης.

Η διαφορά λοιπόν των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή της ομάδας ατόμων, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα

¹⁵⁴ Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου.¹⁵⁵

Αντικαθιστώντας τους όρους: «ένταξη» (integration) και «ενσωμάτωση» (incorporation), η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusive education) ήρθε να εκφράσει έναν νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμία εξαίρεση. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνει πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.¹⁵⁶

Ο όρος «συμπερίληψη» προτάθηκε για να περιγράψει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τη σύμπραξη των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής.¹⁵⁷ Ο όρος αυτός της «συμπερίληψης» αναφέρεται σε ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών.¹⁵⁸

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι δομές του σχολείου αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην συμπερίληψη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές να συνυπάρξουν με τους συμμαθητές τους και τα στερεότυπα/προκαταλήψεις προς τους μαθητές με ε.ε.α. και οι υποδομές που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των μαθητών με ε.ε.α. στο σχολείο και δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η εφαρμογή των πρακτικών

¹⁵⁵ Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα* στο amea-edu.blogspot.gr

¹⁵⁶ UNESCO 1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα

¹⁵⁷ Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές Σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πάτρα: ΠΤΔΕ.

¹⁵⁸ Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα* στο amea-edu.blogspot.gr.

συνεκπαίδευσης είναι απίθανο να είναι επιτυχής χωρίς τη συνεργασία και τη δέσμευση των άμεσα εμπλεκομένων.¹⁵⁹

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι απόψεις τους, τις οποίες και εξετάζουμε στα πλαίσια αυτής της έρευνας, είναι πολύ σημαντικές. Οι απόψεις τους αφορούν τη θέση τους για τη συμπερίληψη, τη διδασκαλία, τα οφέλη της συμπερίληψης, τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α., την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α., τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α., τις υποδομές, την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α. και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όπως ανέφερε ο Norwich, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν ζωτική σημασία για τη διασφάλιση της επιτυχίας των συμπεριληπτικών πρακτικών.¹⁶⁰

Στη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για το αν θεωρούν δυνατή ή μη την συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη προκύπτει από τις απαντήσεις ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί η συνεκπαίδευση, αλλά υπό πολλές προϋποθέσεις. Αναγκαία κρίνεται η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικά εμπόδια εφαρμογής της αποτελεί η μη ύπαρξη κατάλληλων κτηριακών υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Όπως υποστηρίζει ο Ainscow, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης με τις αλλαγές που προωθεί στις υποδομές και στη λειτουργία του σχολείου, επιφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία αλλά σε όλους τους μαθητές.¹⁶¹

Η «συμπερίληψη» είναι η τελευταία τάση που επικρατεί στην εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. Όμως, υπάρχουν πολλά προβλήματα στην εφαρμογή της. Ένας στους δύο περίπου εκπαιδευτικούς (52,6%) του δείγματος συμφωνεί αρκετά ή πολύ/πάρα πολύ με την άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε κανονικά σχολεία και ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως γκέτο (43,9%). Σε έρευνα των Ζώνιου-

¹⁵⁹David, R. &Bawa- Kuyini, A. (2012). *Social inclusion:Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India*. International Journal of Special Education, 27(2), 157-168. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ982870>.

¹⁶⁰Avramides, E. &Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17, 129-147. doi:10.1080/0885625021012905.

¹⁶¹Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practioner research and theorizing in the special needs field*. London: Routledge.

Σιδέρη και Βλάχου,¹⁶² τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη διαπιστώνεται και στην έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα¹⁶³ σε 155 δασκάλους. Σε έρευνα των Αβραμίδη, Bayliss και Burden υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα τόνισαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δείχνει ότι σέβεται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και θεωρούν ότι βοηθά στην ανάπτυξη και των μαθητών με αναπηρία και αυτών της γενικής εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς.¹⁶⁴

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται για το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να φοιτούν σε «κανονικά» σχολεία ή σε ειδικά. Από το δείγμα δεν προκύπτει ότι ωφελούνται μαθησιακά περισσότερο οι μαθητές με ε.ε.α. Αυτό διαπιστώνεται και στην έρευνα των Ζώνιου- Σιδέρη και Βλάχου σύμφωνα με την οποία η συμπερίληψη παρόλο που συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκείνων που δεν έχουν, επηρεάζει αρνητικά τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όσον αφορά τη γνωστική τους εξέλιξη.¹⁶⁵ Οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α. και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, πιστεύουν ότι χρειάζεται να γίνεται διάκριση μεταξύ των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ειδικότητας και φύλου πιστεύουν ότι η συμπερίληψη των μαθητών δεν παρεμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Gately, & Gately σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συνδιδασκαλία είναι ευρέως αποδεκτή ανάμεσα στους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ υπάρχει η γενική αποδοχή ότι οι τάξεις

¹⁶²Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. Ανακτήθηκε από https://scholar.google.gr/scholar?q=Greek+teachers%E2%80%99belief+systems+about+disability+and+inclusive+education.&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C.5

¹⁶³Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>.

¹⁶⁴Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143- 163.

¹⁶⁵ Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Ο.π

όπου εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία είναι ευεργετικές για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, δεν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε. ε. α. μέσα στη κανονική τάξη.¹⁶⁶ Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα γίνεται αναφορά στον περιορισμένο χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του για να εφαρμόσει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και στις περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία με τις διάφορες εμπλεκόμενες ειδικότητες και κλάδους. Επίσης, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλλει στον διαχωρισμό των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α.¹⁶⁷

Μέσω της συνεκπαίδευσης, θεωρείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρούν αρκετά σημαντική την συνεκπαίδευση ατόμων με και χωρίς ε.ε.α διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α και πως σε αρκετό βαθμό βοηθά θετικά στην κοινωνικοποίησή τους. Σύμφωνα με την έρευνα του Καραγιάννη και συν., κατά τη διάρκεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν τη δυνατότητα να συμβιώνουν και να αλληλοεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργούνται θετικές συμπεριφορές καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους. Μέσα από τη συμπερίληψη προκύπτουν τόσο ακαδημαϊκές όσο και κοινωνικές δεξιότητες¹⁶⁸.

Τα παιδιά με ε.ε.α. φαίνεται ότι έχουν φίλους μαθητές χωρίς ε.ε.α. και ότι οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. δέχονται να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους. Επίσης, οι μαθητές με ε.ε.α. συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι στα διαλείμματα μαζί με τους συμμαθητές τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται για το αν οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. προσκαλούν σε πάρτι τους μαθητές με ε.ε.α.

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, καθώς και προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α., δηλώνουν σε

¹⁶⁶ Gately, S. E., Gately, F. J. (2001). *Teaching exceptional children*, vol.33, no.4, pp. 40-47

¹⁶⁷ Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp.367-389. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>.

¹⁶⁸ Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. in Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brooks Pub

μικρότερο βαθμό πως νιώθουν λύπη προς αυτούς τους μαθητές. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό, δηλώνουν πως τους προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητών με ε. ε. α. στην τάξη τους. Όσο περισσότερη ενημέρωση και επιμόρφωση έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφενός έχουν περισσότερες γνώσεις για την διδασκαλία και την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο και αφετέρου αμβλύνονται τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν για αυτά τα παιδιά. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις φαίνεται να μην επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς δεν επηρεάζουν καθόλου τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ύπαρξη μαθητών με ε. ε. α στην τάξη δεν αποτελεί καθόλου αφορμή, ώστε να αποφασίσουν να αλλάξουν τάξη διδασκαλίας. Από την έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή δημιουργούν θετικές αντιλήψεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς οι γνώσεις τους συμβάλλουν στην καλύτερη αλληλεπίδραση με τα άτομα με ε.ε.α.¹⁶⁹

Οι εκπαιδευτικοί και σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση το φύλο, οι γυναίκες, και με βάση την ειδικότητα, οι ειδικής αγωγής, θεωρούν ότι χρειάζονται τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί εις βάρος των μαθητών. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή πιστεύουν περισσότερο ότι απαιτούνται τροποποιήσεις και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σε έρευνα της Β. Λαμπροπούλου επιβεβαιώνεται ότι η έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων, αποτέλεσαν τους κυριότερους παράγοντες υποβάθμισης των παροχών της ειδικής εκπαίδευσης.¹⁷⁰

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τόσο άντρες όσο και γυναίκες γενικής και ειδικής αγωγής, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν κατάλληλες κτηριακές υποδομές αλλά ούτε και κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός μέσα στις τάξεις των γενικών σχολείων, ώστε να είναι έτοιμα να δεχτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Ν. Πολεμικό και συν., προκύπτει ότι το θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από την αναποτελεσματικότητα όσον αφορά τον

¹⁶⁹ Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 22(4), pp.367-389. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>.

¹⁷⁰ Lampropoulou, V. (1995). The integration of deaf children in Greece. Results of needs assesment study. Στο A. Weisel, *Proceedings of the 18th international congress on education of the deaf*. Tel Aviv: Israel .

σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών.¹⁷¹

Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, και σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα με την συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων συμβάλει στην κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα ποσοστό, 93% του δείγματος, πιστεύει αρκετά ή πολύ/πάρα πολύ πως η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή. Από αυτούς σε μεγαλύτερο ποσοστό το πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με την Βοζίκη οι κατηγοριοποιήσεις και οι ορισμοί, όπως είναι, ο μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», συνιστούν προϊόντα κοινωνικής κατασκευής και είναι ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και παιδιών παρά μια αληθινή όψη της πραγματικότητας.¹⁷²

Όσον αφορά τον παράγοντα οικογένεια και την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς σε ποσοστό 41,3% συνεργάζονται αρκετά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι γονείς δεν αντιδρούν όταν στην τάξη που φοιτά το παιδί τους υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας δηλώνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να επιδρά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στηριζόμενη στις αρχές της αλληλοεκτίμησης, της αμοιβαιότητας και της αλληλοαποδοχής, μπορεί να επιφέρει την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, συντελώντας στην όσο πιο ομαλή προσαρμογή του παιδιού τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής.¹⁷³ Οι Αβραμίδης και Καλύβα αντίθετα τονίζουν ως εμπόδιο την στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο.¹⁷⁴

¹⁷¹ Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2011). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁷² Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*.

¹⁷³ Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

¹⁷⁴ Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως η κοινωνική θέση της οικογένειας συμβάλει, επίσης, στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με ε.ε.α. μέσω της ενασχόλησής τους με εξωσχολικές δραστηριότητες. Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την σχολική τους ετοιμότητα. Επίσης, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο P. Bourdieu υποστηρίζει, ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και επιτυγχάνουν, επειδή το πολιτιστικό υπόβαθρό τους είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης. Έτσι, το σχολείο αποτελεί μια «φυσική συνέχεια»¹⁷⁵ Τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου καθώς δεν έχουν κληρονομήσει από την οικογένεια τους το πολιτισμικό κεφάλαιο που το σχολείο νομιμοποιεί και έτσι αποτυγχάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οδηγεί σε άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και νομιμοποίηση της κυρίαρχης τάξης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.¹⁷⁶

Αναφορικά με το αν νιώθουν επαρκείς ή όχι, μέσω της εκπαίδευσης που έχουν λάβει, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν περισσότερο επαρκείς είναι αυτοί με ειδικότητα ειδικής αγωγής που έχουν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που έχουν λάβει επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Στην έρευνα των Kalyva et al., διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α. ήταν πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοιου είδους εμπειρία.¹⁷⁷

¹⁷⁵Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

¹⁷⁶Bourdieu, P., Passeron, J.-Sl.(1996). Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα (ΜΤΦ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσια

¹⁷⁷Kalyva, E., Gojkovic, D. &Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), pp.31-36.

Κεφάλαιο 10. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στην έρευνα αναλύθηκαν και εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη θέση τους για τη συμπερίληψη, τη διδασκαλία, τα οφέλη της συμπερίληψης, τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α., την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α., τις στάσεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α., τις υποδομές, την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με ε.ε.α. και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. οι από εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

- Τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, με επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είναι θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. στη γενική τάξη υπό προϋποθέσεις.
- Θεωρούν αναγκαίο το διαχωρισμό των παιδιών σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την ύπαρξη ειδικών σχολείων.
- Διχάζονται για το αν πρέπει οι μαθητές με ε.ε.α. να φοιτούν στα γενικά ή ειδικά σχολεία όπως και για το αν ωφελούνται περισσότερο μαθησιακά στη γενική τάξη. Δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α προκύπτει μέσα από τη συγκεκριμένη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.
- Η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. σε ήπιες μορφές διάκρισης, όπως είναι τα Τμήματα ένταξης σε σχέση με τα Ειδικά Σχολεία λειτουργεί θετικά στους μαθητές με ε.ε.α.. Θεωρείται ότι μέσω της συμπερίληψης ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α. και η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται λειτουργεί θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ε.ε.α.
- Η έλλειψη υποδομών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα που λειτουργεί εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α. αποτελούν εμπόδια στη συμπερίληψη.

Η έρευνα μας αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το ερέθισμα και για άλλες μελλοντικές έρευνες πάνω στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στη παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις μόνο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον με βάση αυτήν την έρευνα, να εξεταστούν:

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Θα μπορούσε να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απόψεών τους.
- Ως προς το ερευνητικό εργαλείο στη δική μας έρευνα περιοριστήκαμε στη χρήση του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων μας. Με τη χορήγηση μόνο του ερωτηματολογίου αποτυπώθηκαν ορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών. Για πιο εμπειριστατωμένη διερεύνηση θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες αλλά και να γίνει μια συστηματική παρατήρησή τους.
- Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που να εξετάζει παράλληλα και τις απόψεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη συνεκπαίδευση καθώς και τις απόψεις των γονέων.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*(24).
- Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης . Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practioner research and theorizing in the special needs field*. London: Routledge.
- Avramidis, H., B. (2000). Students teachers; attitudes towards the inclusion of chilfren with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher education*(16).
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143- 163
- Avramidis, H. Kalyva, E.(2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal Of Special Needs Education*(22).
- Barnes, C. M. (1996). *Exploring the Divide: Illness and Disability Needs* . The Disability Press.
- Blumer, H. (1969). *The methodological position of symbolic interactionism, Symbolic interactionism Perspective and method*. Berkely: University of California.
- Bogdan, R. (1989). The sociology of special education . Στο R. B. Morris, *Special education General Psychology*. Oxford Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Sl.(1996). Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα (Μτφ). Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσια
- Clough, P. (2000). *Theories of inclusive education. A students guide*.
- Clough, P. C. (2000). *Theories of inclusive education* . London: P. Chapman Pub.
- Evans, J. L. (2002). Inclusive education:are there limits ? *European Journal of Special Needs Education*(17).
- Fink, A. F. (1989). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Gately, S. G. (2001). *Teaching exceptional children*(33).

- Huges, B. P. (1997). The social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairment. *Disability and Society*(12).
- Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3)
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion.in Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brooks Pub
- Kavale, K. F. (2000). The great divide in special education:inclusion, ideology and research,. *Advances in learning and behavioural disabilities*, 14.
- Lampropoulou, V. (1995). The integration of deaf children in Greece. Results of needs assesment study. Στο A. Weisel, *Proceedings of the 18th international congress on education of the deaf*. Tel Aviv: Israel .
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3-12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*(77).
- Marks, D. (1999). *The Social Construction aoaf Psychosocial Disability. Disability: Controversial debates and perspective* . London & New York : Routledge .
- Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single- participant research: ideas and applications*. *Exceptionality* (Τόμ. 9).
- Norwich, B. (2000). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice. Στο D. Daniels, *Special education re -formed. Beyond rhetoric?* London : Falmer Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: from theory to practice* .London : Machmilan .
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και και πολιτική* . Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Panteliadou, S. L. (1997). Attitudes od special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*(12).
- Porter, G. (1997). *What we know about schoolinh inclusion, in Centre for educational research and innovation, implementing inclusive education*. Paris: OECD Publications .
- Sebba, J. A. (2009). International developments in inclusive schooling. *Mapping the issues*(26).
- Sileo, M. V. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending Co-Teaching structures with research based practices. *Teachinhg exceptional children*(42).

- Strully, J. S. (1996). *Friendships as an educational goal: What have we learned and where are we headed? In inclusion: a guide for educators*. Baltimore : Paul H. Brookers.
- Tomlinson, S. (1986). *Special Educational Needs in the ordinary School*. London : P.C.P Education Series .
- UNESCO. *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή*. . (1994). Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.
- Warnock. (1982). *Department of education and science in special education need: report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London : HMSO.
- Zoniou-Sideri, A. V. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal Of Inclusive Education* .
- Αβραμίδης, Η. Δ. (2010). Η αλληλεπιδραστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ν. Κ. Πολεμικός, *Εκπαίδευση παιδιών με παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση* . Αθήνα : Πεδίο.
- Αβραμίδης, Η. Κ. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές* . Αθήνα : Παπαζήσης.
- Απόφαση του του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ, αριθ. L56 της 9/3/93*. (n.d.).
- Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας* .
- Γενά, Α. (1998). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα . Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδης, Μ. Κ. (2008). *Η συνεκπαίδευση στην Ευρώπη* . Ανάκτηση από <http://www.specialeducation.gr/methods.php?op=News&file=article&SID=698>.
- Δοδοντσάκης, Μ. (2000). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα : Χρήστος Δαρδανός .
- ΔΟΕ. *Αποφάσεις: Αναβάθμιση και όχι συρρίκνωση των σχολικών μονάδων* . (2013).
- Ε. Παπάνης, Π. Γ. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού* . Αθήνα : Σιδέρη.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ.230/38/10.9.81. (n.d.).
- Ζαιμάκης, Ι. Κ. (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες* . Αθήνα : Κριτική .
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα "Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο"*. Πάτρα : ΠΤΔΕ.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης* (Τόμ. α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα*. Ανάκτηση από amea-edu.blogspot.gr.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Πολιτεία .
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θάνος. Θ.(2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καββαδία-Γώγου, Λ. (1987). *Ενσωμάτωση ή Διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Ειδική Αγωγή .
- Καραγιάννη, Π. Ζ.-Σ. (2006). *Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Μακεδόν.
- Κασσωτάκης, Μ. Π. (1999). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών .
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα : Βιβλία για όλους .
- Κουτάντος, Δ. (2000). *Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο-ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα .
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα : Ιδιωτική.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο γι αόλ ατα παιδιά*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη .
- Λασιθιωτάκη, Μ. (n.d.). *Ο φαύλος κύκλος των διακρίσεων: άγχος και ματαίωση απο τον κοινωνικό αποκλεισμό και το trafficking*. Ανάκτηση από <http://www.2search.gr/psychology/view.asp?article=1&catid=6&nav=0>

- Λεπίδα, Σ. (2003). *Η στάση των Ευρωπαίων πολιτών απέναντι στα άτομα αναπηρία*. Ανάκτηση από <http://www.aspergerhellas.org>
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μαι αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπότσας, Γ. Π. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος : Γράφημα.
- Νικολαΐδης, Ε. Μ. (2012). Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την πρόσβαση και τα άτομα με αναπηρία. Ανάκτηση από <http://www.asamea.gr/legalframework/syntagma>
- Νόμος 1143/1981. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Φ.Ε.Κ. 80/τ.Α'/31-3-1981. (n.d.).
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'/30-11-1985. (n.d.).
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/τ.Α'/14-03-2000. (n.d.).
- Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/τ.Α'/02-10-2008. (n.d.).
- Νόμος 4115-2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης προσόντων και επαγγελματισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24/τ.Α'/30-31-2013. (n.d.).
- Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(19), σσ. 12-16.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό . (1989).
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. Α. (2011). *Ειδική αγωγή. Απο την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Πεδίο.
- Παπάνης, Ε. (2007). *Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας*. Ανάκτηση από <http://daskalos.wordpress.com> .
- Παπάνης, Ε. Γ. (2004). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας* . Ανάκτηση από <http://daskalos.wordpress.com> .
- Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη .
- Πνευματικός, Δ. Π. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μ. Μπρούζος. *Σχολείο και οικογένεια* . Αθήνα:

Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα .

Πολεμικός, Ν. Κ. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, Μια πολυπρισματική προσέγγιση* . Αθήνα : Ατραπός.

Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β.(2011). *Εκπαίδευση παιδιών ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, Σ. (1992). *Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εφήβων με νοητική υστέρηση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων* . Αθήνα : Αθανασόπουλος και Παπαδάμης .

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1993). *Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για την παροχή της υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. αποροτάσεις για την εφαρμογή εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης* . Νέα Παιδεία .

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Ρήγα, Α. (1998). *οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα, Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .

Σούλης, Γ. (2002). *Απο το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Απο την έρευνα στην πράξη . Παιδαγωγική της ένταξης* . Αθήνα : Gutenberg .

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Απο την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* . Αθήνα : Στάθης .

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, ιεσμοί και πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία* . Αθήνα: Gutenberg .

Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα* . Αθήνα : Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. Μ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες-γνωστικές προσεγγίσεις* . Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* . Αθήνα : Προμηθεύς.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες* . Αθήνα : Γρηγόρη.

- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα.* .
- Τσιρώνης, Ν. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χαρουπιάς, Α. (2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων.* . Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη : ΥΠΕΠΘ και ΕΡΕΘΑ .
- Χρηστάκης, Κ. (1996). *Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Στο εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους όλων των βαθμίδων*. Αθήνα : ΟΕΔΒ .
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες- εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα : Διάδραση .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ες εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ με κατεύθυνση "Κοινωνία, Ετερότητα και Εκπαίδευση" του Π.Τ.Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με επιβλέποντα τον Επίκ. Καθηγητή Κοινωνιολογίας Θεόδωρο Θάνο.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις των γενικών σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Χωρίς την συμμετοχή σας η έρευνα δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Για τα αποτελέσματα της έρευνας ή οποιαδήποτε άλλη διευκρίνιση σχετικά με την εργασία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: evista1992@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ
Παρασκευή Σταθά, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

* Απαιτείται

ΦΥΛΟ *

☒ ΓΥΝΑΙΚΑ

☐ ΑΝΔΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ *

☐ 21-30

☒ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

☐ 60+

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *

- ☐ 0-5
- ☐ 5-10
- ☒ 10-15
- ☐ 15-20
- ☐ 20-25
- ☐ 25-30
- ☐ 30+

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ *

- ☒ Γενικής
- ☐ Ειδικής σε Ειδικό Σχολείο
- ☐ Ειδικής σε Τμήμα ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ *

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ☐ Διδασκαλείο Γενικής Εκπαίδευσης
- ☐ Διδασκαλείο Ειδικής Εκπαίδευσης
- ☐ Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- ☐ Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
- ☒ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα
- ☐ Άλλο

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Ή ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ *

☐ ΝΑΙ☒ ΟΧΙ

ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ ΝΑΙ ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΚΑΝΑΤΕ

Η απάντησή σας

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ *

☐ ΝΑΙ☒ ΟΧΙ

ΑΝ ΝΑΙ ΓΙΑ ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ

Η απάντησή σας

ΠΟΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ
ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΤΕΙ ΩΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ; *☐ 0☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 5+

ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ
ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΧΡΟΝΙΑ *

- ☐ Μαθητές /τριες με κινητικές αναπηρίες
- ☐ Μαθητές / τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες
- ☐ Μαθητές /τριες με ΔΑΦ (Αυτισμός)
- ☐ Μαθητές /τριες με νοητική αναπηρία
- ☐ Μαθητές /τριες με τύφλωση
- ☐ Μαθητές /τριες με κώφωση/βαρηκοΐα
- ☐ Μαθητές /τριες με προβλήματα συμπεριφοράς
- ☐ Μαθητές /τριες με πολλαπλές αναπηρίες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Θεωρείτε ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) πρέπει να φοιτούν σε "κανονικά" σχολεία;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι η ύπαρξη ειδικών σχολείων είναι αναγκαία;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι η διάκριση σε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής είναι αναγκαία;	☐	☐	☐	☐	☐
Η ύπαρξη Τμημάτων Ένταξης λειτουργεί πιο θετικά σε σχέση με την ύπαρξη ειδικών σχολείων;	☐	☐	☐	☐	☐
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη: «Δεν πρέπει να υπάρχουν ούτε ειδικά σχολεία, ούτε Τμήματα Ένταξης ούτε Παράλληλη Στήριξη»	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ε.ε.α στην "κανονική" τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με ε.ε.α	☐	☐	☐	☐	☐

όταν βρίσκονται
σε μια κανονική
τάξη;

Οι μαθητές με
ε.ε.α που φοιτούν
σε τυπικές τάξεις
ωφελούνται
μαθησιακά
περισσότερο από
οτι αν φοιτούσαν
σε ειδικά σχολεία
ή Τμήματα
Ένταξης ;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Θεωρείτε ότι η
αλληλεπίδραση
που επιτυγχάνεται
μέσα από την
συνεκπαίδευση
μαθητών με και
χωρίς ε.ε.α
λειτουργεί θετικά
στην
κοινωνικοποίηση
των μαθητών με
ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Θεωρείτε ότι η
συνεκπαίδευση
μαθητών με και
χωρίς ε.ε.α
απαιτεί
τροποποιήσεις
στο αναλυτικό
πρόγραμμα ;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Το Αναλυτικό
πρόγραμμα και οι
στόχοι των
μαθημάτων
λειτουργούν εις
βάρος των
μαθητών με ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Θεωρείτε ότι
υπάρχουν
κατάλληλες
κτιριακές
υποδομές που
ανταποκρίνονται
στις ανάγκες των
μαθητών με ε.ε.α

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Θεωρείτε ότι τα
κατάλληλα υλικά
και ο εξοπλισμός
ανταποκρίνονται
στις ανάγκες των
μαθητών με ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Θεωρείτε ότι η
κοινωνική
προέλευση του
παιδιού επηρεάζει
την
κοινωνικοποίηση
και την επίτευξη

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12/3/2018.

Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο

των ακαδημαϊκών
στόχων των
μαθητών με ε.ε.α;

Η κοινωνική
προέλευση
επηρεάζει την
σχολική
ετοιμότητα ενός
μαθητή με ε.ε.α;

Οι μαθητές χωρίς
ε.ε.α κάθονται στο
ίδιο θρανίο με
έναν μαθητή με
ε.ε.α;

Τα παιδιά με ε.ε.α
έχουν φίλους
μαθητές χωρίς
ε.ε.α;

Κατά τη διάρκεια
του διαλείμματος
τα παιδιά με ε.ε.α
παίζουν/
συμμετέχουν σε
διάφορα παιχνίδια
ή είναι μόνο τους
και απλώς
παρακολουθούν;

Τα παιδιά με ε.ε.α
τα προσκαλούν οι
συμμαθητές τους
σε πάρτι στο σπίτι
τους;

Θεωρείτε ότι τα
ειδικά σχολεία
λειτουργούν ως
"γκέτο" για τους
μαθητές με ε.ε.α;

Θεωρείτε ότι η
κατηγοριοποίηση
των μαθητών σε
μαθητές με και
χωρίς ε.ε.α είναι
μια κοινωνική
κατάσχευή;

Θεωρείτε ότι η
συγκεκριμένη
οργάνωση και
λειτουργία του
σχολείου
συμβάλει στην
κατηγοριοποίηση
των μαθητών με
και χωρίς ε.ε.α;

Οι γονείς των
μαθητών με ε.ε.α
συνεργάζονται
μαζί σας;

Επιδρά το

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

οικογενειακό
περιβάλλον στην
ένταξη ενός
μαθητή με ε.ε.α
στην τυπική τάξη;

Οι γονείς
αντιδρούν (πχ να
κάνουν παράπονα
ή να ζητούν το
παιδί τους να
αλλάξει τμήμα)
όταν στην τάξη
που φοιτά το
παιδί τους
υπάρχει/ουν
μαθητής/ές με
ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η ενασχόληση των
μαθητών με ε.ε.α
με εξωσχολικές
δραστηριότητες
εξαρτάται από την
κοινωνική θέση
της οικογένειας;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Έχετε στο
οικογενειακό ή
στο κοντινό σας
περιβάλλον άτομο
με ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Σας έχει τύχει η
ύπαρξη μαθητών
με ε.ε.α σε μία
τάξη να
αποτελέσει
αποτρεπτικό
παράγοντα στο να
επιλέξετε να
διδάξετε σε αυτήν
την τάξη;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Νιώθετε λύπη για
τα παιδιά με ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Σας προκαλεί
άγχος ότι ένας ή
περισσότεροι
μαθητές με ε.ε.α
θα είναι στη τάξη
σας;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η εκπαίδευση που
έχετε λάβει είναι
επαρκής για να
ανταποκριθείτε
στις ανάγκες των
μαθητών σας με
ε.ε.α;

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Τα κοινωνικά
στερεότυπα, οι
προκαταλήψεις
κ.λ.π σας
επηρεάζουν στη
συνεργασία σας με

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

τους μαθητές με
ε.ε.α;

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΔΥΝΑΤΗ ΤΗΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ
ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ Ε.Ε.Α; *

Η απάντησή σας

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΕΝΤΑΣΣΕΤΑΙ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ *

- ☐ Παιδαγωγικής
- ☐ Κοινωνιολογίας
- ☐ Ψυχολογίας
- ☐ Φιλοσοφίας

ΥΠΟΒΟΛΗ

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google. Αναφορά κακής χρήσης -
Όροι Παροχής Υπηρεσιών - Πρόσθετοι όροι

Google Φόρμες