



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό  
σχολείο: προϋποθέσεις πραγμάτωσης ενός σχολείου για  
όλους**

POST GRADUATE THESIS

**The inclusion of children with disabilities in general school: implementa-  
tion conditions of a school for all**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

**Βαλέρια Λιούμη**

Valeria Lioumi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Αθανασία Μειντάση**

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

# **The inclusion of children with disabilities in general school: implementation conditions of a school for all**

VALERIA LIOUMI

21846

valerialouko@windowslive.com

FIRST SUPERVISOR

ATHANASIA MEINTASI

SECOND SUPERVISOR

MARIA TRAPALI

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17 Φεβρουαρίου 2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Αθανασία Μείνταση

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Μαρία Τράπαλη

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Βαλέρια Λιούμη του Ανέστη με αριθμό μητρώου 21846 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, δρ. Αθανασία Μείντση και δρ. Μαρία Τράπαλη για την υποστήριξη που μου παρείχαν κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

## Αφιέρωσεις

Στην Πέρσα, τον Ανέστη, τη Βάνα και τον Στέφανο.

## Περίληψη

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνώνται οι έννοιες της ειδικής αγωγής, της αναπηρίας, της ένταξης και της συμπερίληψης. Έννοιες οι οποίες δεν είναι απόλυτα σαφείς και ξεκάθαρες για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές που κυριαρχούν σε κάθε χώρα. Επεξηγείται συνοπτικά η διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία καθώς και η επίδραση της οικογένειάς τους στη δόμηση της αυτοεικόνας τους. Επίσης, καθώς ορίζεται και προσεγγίζεται η ενταξιακή εκπαίδευση γίνονται και οι απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τις διαφορές της ένταξης και της συμπερίληψης. Συνεχίζοντας, αφού οριστεί η συμπερίληψη, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της παγκοσμίως και αναφέρονται οι βασικές φιλοσοφικές αρχές που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Επιπλέον, προσεγγίζοντας την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης, καταγράφονται οι προϋποθέσεις ευόδωσης του εγχειρήματος και η αξία της πρώιμης παρέμβασης. Καθώς η εργασία φτάνει προς το τέλος, αντικείμενό της γίνεται η έννοια του παιχνιδιού, επιδιώκεται η αποσαφήνιση του όρου και αναφέρονται οι διάφοροι τύποι παιχνιδιού. Τέλος, γίνεται μνεία στο σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο συμπερίληψης και ακολουθεί ο επίλογος και οι κριτικές τοποθετήσεις, καθώς το ζήτημα της συμπερίληψης είναι αρκετά σύνθετο και πολυπαραγοντικό και για αυτούς τους λόγους χρειάζεται η περαιτέρω ανάλυσή του.

**Λέξεις κλειδιά:** αναπηρία, ειδική αγωγή, ένταξη, συμπερίληψη, εκπαίδευση, ισότητα, δικαιώματα, αναποτελεσματικότητα, αναδιάρθρωση.

## Abstract

This paper explores the meanings of special education, disability, integration and inclusion. The definitions of these meanings are not quite clear for the educational systems worldwide as they are defined by the different educational policies that take place in each country. The identity shaping of a handicapped person is being annotated briefly and so is the family impact on the structuring of their self-image. While the integrated education is being defined and approached, all the needed clarifications regarding the differences between the integration and inclusion are also mentioned. To continue, after clarifying the definition of inclusion, there is a brief history of it on a global level and some basic philosophical principles are being mentioned that have to do with the inclusive education and its advantages and disadvantages. Additionally, a practical approach of inclusion is being held and the implementation conditions are being recorded. It is also argued that early intervention has significant results. As the paper reaches to an end, a new definition appears, the notion of play and the different types of play are being mentioned. In addition, there is some further information about the importance of gaming as a way of inclusion. Finally, some very specific reviews are being mentioned since inclusion is a very complex and multifactorial topic and therefore extra analysis is needed.

**Key words:** disability, special education, integration, inclusion, education, equality, rights, inefficiency, restructuring.



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Αφιέρώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Abstract.....	viii
Συνοτομογραφίες.....	xi
Πρόλογος .....	1
<b>Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....</b>	<b>2</b>
<b>Κεφάλαιο 2. Αναπηρία και Ειδική Αγωγή.....</b>	<b>4</b>
2.1. Εννοιολογική τοποθέτηση της αναπηρίας .....	4
2.2. Η ταυτότητα του ατόμου με αναπηρία.....	5
2.2.1. Η επιρροή της κατηγοριοποίησης στη διαμόρφωση της ταυτότητας.....	7
2.3. Η οικογένεια του ατόμου με αναπηρία .....	8
2.4. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	8
2.4.1. Νομοθετικές Ρυθμίσεις σχετικά με την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα .....	10
<b>Κεφάλαιο 3. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση.....</b>	<b>13</b>
3.1. Ορίζοντας την ένταξη .....	13
3.2. Προώθηση της ενταξιακής παιδαγωγικής .....	13
3.3. Θεωρητική προσέγγιση της ένταξης.....	14
3.4. Απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τους όρους «ένταξη» και «συμπερίληψη» .....	15
<b>Κεφάλαιο 4. Συμπερίληψη: Εισαγωγικές έννοιες και ιστορική αναδρομή .....</b>	<b>16</b>
4.1. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	16
4.2. Ιστορική Αναδρομή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	18
4.3. Βασικές Αρχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης .....	19
4.4. Οφέλη Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	20
4.5. Μειονεκτήματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	21
<b>Κεφάλαιο 5. Πως επιτυγχάνεται η Συμπερίληψη;.....</b>	<b>22</b>
5.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης του Συμπεριληπτικού Εγχειρήματος .....	22
5.2. Εφαρμογή της συμπερίληψης σε πρακτικό επίπεδο .....	24
5.3. Η πρώιμη παρέμβαση .....	25
<b>Κεφάλαιο 6. Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία και η σχέση του με τη συμπερίληψη .....</b>	<b>26</b>

6.1. Αποσαφηνίζοντας την έννοια του παιχνιδιού.....	26
6.2. Προσεγγίζοντας το παιχνίδι.....	27
6.3. Τύποι παιχνιδιού.....	29
6.4. Παιχνίδι και Αναπηρία .....	31
6.5. Συμπερίληψη και παιχνίδι.....	32
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>34</b>
<b>Αναφορές.....</b>	<b>35</b>

## Συντομογραφίες

ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία

Ε.ε.α.: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Κ.Δ.Α.Υ.: Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.: Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

Ο.Η.Ε.: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Σ.Μ.Ε.Α.Ε.: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τ.Ε.: Τμήμα Ένταξης

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

## Πρόλογος

Τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική συνεισφορά στην έρευνα σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αλλά και με την συμπερίληψη γενικότερα, κάτι το οποίο αποδεικνύει πως τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να απέχουν σημαντικά από τη συμπεριληπτική πολιτική και πως η καταπίεση και η περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων ατόμων εξακολουθούν να υφίστανται σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Thomas, 1999).

Φαίνεται ωστόσο, πως λίγες έρευνες έχουν τοποθετηθεί με γνώμονα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των παιδιών, καθώς και η προσωπική τους επιτυχία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ η διαφορετικότητά τους εκτιμάται και δεν περιορίζεται σε ταμπέλες (Leeman & Volman, 2001). Η ιδέα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής με τα στενά όρια και την ανελαστικότητα εξακολουθεί να υφίσταται (Thomas, 1999). Το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω σύμφωνα με τον Slee (2001), είναι μια συγκεχυμένη και απολύτως μη κατατοπιστική απεικόνιση της αναπηρίας. Τα ΑμεΑ θεωρούνται πολίτες δεύτερης κατηγορίας που είναι ανίκανοι και επομένως χρειάζονται ευεργέτες και φιλανθρώπους (Biklen, 2000).

Στην παρούσα εργασία, αφετηρία θα αποτελέσει μια προσπάθεια προσδιορισμού της ειδικής αγωγής, της ένταξης και της συμπερίληψης με έναν καθολικό τρόπο, ώστε να εφαρμόζεται στα διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια και θα αναφερθούν οι κοινωνικές ομάδες, οι οποίες είναι πιο πιθανό να αδικηθούν και να παραγκωνιστούν από ένα μη συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα θα πραγματοποιηθούν κάποιες απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τις έννοιες της ένταξης και της συμπερίληψης.

Στη συνέχεια, θα καθοριστούν οι βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να είναι δίκαιη και ισότιμη για όλα τα παιδιά και θα αναφερθούν οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες είναι δυνατό να εφαρμοστεί μια ποιοτική συμπεριληπτική εκπαίδευση, μια εκπαίδευση για όλους.

Επιπλέον, θα γίνει αναφορά στο παιχνίδι σαν έννοια, θα προσδιοριστούν οι διάφοροι τύποι παιχνιδιού και θα σημειωθεί η σημασία του για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τέλος, θα παρουσιαστούν μερικές σκέψεις και ιδέες και μια απαραίτητη κριτική απέναντι στα εμπόδια που συναντά η καθολική εφαρμογή της συμπερίληψης.

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία είχε ως βασικούς πυλώνες την περιθωριοποίηση και την απομόνωση τους. Η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία βασιζόταν στην κλινική εικόνα τους, στις προκαταλήψεις, τη φιλανθρωπία, την άγνοια και την απέχθεια (Marles, 1986), με αποτέλεσμα να θεωρούνται άξιοι λύπησης και κατώτεροι από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Biklen, 2000).

Οι κοινωνικές παροχές υγείας αντιμετώπιζαν το παιδί με αναπηρία και την οικογένειά του συνολικά ως ανάπηρους και η παροχή βοήθειας επικεντρωνόταν σε αυτή την αναπηρία με μια διαγνωστική οπτική, ενώ δεν υπήρχε μέριμνα για κοινωνικά ζητήματα (Rose, 1999). Υπό το πρίσμα αυτής της εξουσιαστικής διαχείρισης, τα ΑμεΑ δεν μπορούσαν να αποφασίζουν για τις διάφορες πτυχές των υπηρεσιών που τους παρέχονταν, πόσο μάλλον να έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους και του αυτοπροσδιορισμού τους.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, κυριαρχούσε ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη γενική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή, ο οποίος βασιζόταν στο διαχωρισμό που προηγούνταν ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στα παιδιά χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, τα γενικά σχολεία κρίνονται ανεπαρκή για ένα μεγάλο πληθυσμό που δεν σχετίζεται με τις αναπηρίες, όπως για παράδειγμα οι δίγλωσσοι μαθητές/-τριες, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, εθνικές μειονότητες, παιδιά που αλλάζουν σχολεία ή απουσιάζουν συχνά ή γενικά μαθητές που αποδίδουν χαμηλότερα από το προσδοκώμενο επίπεδο του σχολείου (Gartner & Kerzner Lipsky, 1987). Για να υπάρξει λοιπόν μια ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, θα πρέπει να μελετηθούν οι αιτίες δυσλειτουργίας των σχολείων και για κάθε αποτυχία ενός παιδιού υπαίτιο θα πρέπει να θεωρείται το σχολείο και όχι το παιδί.

Αυτό το σκεπτικό έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών σε ολόκληρο τον κόσμο, καθώς η αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία βελτίωσης των μεθόδων αντιμετώπισης της διαφορετικότητας (Azorín & Ainscow, 2020) και φαίνεται πως ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα επιδρώντας θετικά στην κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, αντί να διαφοροποιούνται και να κατηγοριοποιούνται οι μαθητές/-τριες, προτάθηκε η ιδέα να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία (Hamre, 2018).

Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση στην Ευρώπη, από τα άτομα με αναπηρία που υπολογίζονταν περίπου στα 34 εκατομμύρια το 1995, μόνο το 13% απασχολούνταν σε κάποια θέση εργασίας, ενώ το χρονικό διάστημα ανεργίας των

υπολοίπων ατόμων υπολογίζονταν σε διάστημα 8-12 χρόνων. Το ποσοστό ανεργίας των ΑμεΑ υπολογιζόταν διπλάσιο ή τριπλάσιο σε σχέση με αυτό των μη ανάπηρων (Eurostat, 1995).

Μερικά παραδείγματα που υποστηρίζουν τις παραπάνω θέσεις και είναι αντλημένα από το πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- οι μαθητές/-τριες με αναπηρία υφίστανται το διαχωρισμό όσον αφορά ζητήματα ασφάλειας στα γενικά σχολεία, όπως η προσβασιμότητα, οι κακοποιητικές συμπεριφορές των εργαζομένων στα σχολεία και των παιδιών τόσο σε λεκτικό, όσο και σε σωματικό επίπεδο, η ανεπάρκεια της διδακτέας ύλης, του εξοπλισμού, των πόρων κτλ. (Welsh & Brassart, 2002)
- το σύστημα εκπαίδευσης των ανάπηρων παιδιών τα περιθωριοποιεί, τα ιδρυματοποιεί, τους παρέχει ακατάλληλη και μη επαρκή εκπαίδευση, τους απορρίπτει κοινωνικά και τους καθιστά ανέργους (Carrington, 1999)
- σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι μαθητές/-τριες με αναπηρία καλούνται να αποδείξουν πως θα υπάρξει όφελος από τη φοίτησή τους σε μια τάξη γενικού σχολείου, προτού καν λάβουν την αντίστοιχη εκπαίδευση (Biklen, 2000)
- σε πολλές περιπτώσεις παιδιά με αναπηρία δεν έχουν γίνει δεκτά στη δημόσια εκπαίδευση ή, στις περιπτώσεις που δεν αποκλείστηκαν, δεν έλαβαν την κατάλληλη μόρφωση και εκπαίδευση (Fulcher, 1989).

Χρειάστηκε να περάσουν πολλά χρόνια για να ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέχρι και σήμερα η επιλογή του σχολείου φοίτησης των παιδιών με αναπηρία γίνεται με βάση λογικές διαχωρισμού, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποδείξουν πως θα ωφεληθούν από τη φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο πριν καν φοιτήσουν σε αυτό.

Η ενασχόληση πολλών διεθνών οργανισμών με το συγκεκριμένο ζήτημα οδήγησε σε μια σειρά από διακηρύξεις υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως: η διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών (1386/1959), η διακήρυξη των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία (2856/1971), η διακήρυξη των δικαιωμάτων ατόμων με αναπηρία (3447/1975), η διακήρυξη του Sunberg για άτομα με αναπηρία (1981), η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), η διακήρυξη της Σαλαμάνκα για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση (1994), το διεθνές συνέδριο κοινωνικής ανάπτυξης και συμπερίληψης της Κοπενχάγης (1995), η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) και η Διακήρυξη του Ίντσεον (2015). Στον ελληνικό χώρο η αλλαγή προήλθε μέσα από την ψήφιση του νόμου 3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/-τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο είτε υποστηριζόμενοι/-ες από εκπαιδευτικό παράλληλης

στήριξης/συνεκπαίδευσης, είτε παρακολουθώντας εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στο τμήμα ένταξης. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η ύπαρξη αγωγής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με σκοπό τη βέλτιστη πλαισίωση όλων των μαθητών/-τριων.

## Κεφάλαιο 2. Αναπηρία και Ειδική Αγωγή

### 2.1. Εννοιολογική τοποθέτηση της αναπηρίας

Ο όρος αναπηρία χρησιμοποιείται συχνά, με διαφορετικό περιεχόμενο από διαφορετικές ειδικότητες και από διαφορετικούς ανθρώπους. Κάποιες φορές της δίνεται θετικό πρόσημο, ενώ άλλες αρνητικό. Είναι σημαντικό ωστόσο, η έννοια να προσεγγιστεί ολιστικά με μια κοινή κατεύθυνση για όλα τα ανάπηρα άτομα. Οι ορισμοί της αναπηρίας ποικίλουν ανάλογα με την ιδεολογική-πολιτική προσέγγιση και τη σκοπιά με την οποία αντιμετωπίζεται.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει ως Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, τους ανθρώπους που μειονεκτούν σημαντικά και αυτή τους η μειονεξία οφείλεται σε φυσική ή νοητική βλάβη. Ως μειονεξία αναφέρεται *«κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας»*. Απόρροια της μειονεξίας είναι η ανικανότητα, δηλαδή *«κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον»*. Το αποτέλεσμα της ανικανότητας είναι το ελάττωμα, δηλαδή ο περιορισμός ή η απαγόρευση ενός ατόμου να φέρει εις πέρας ένα σκοπό που είναι κατάλληλος για αυτόν (Veil Cl., 1994). Ωστόσο, ορισμός αυτός δεν είναι συγκεκριμένος και κατανοητός, ενώ μοιάζει περισσότερο με μια κατηγοριοποίηση των ελαττωμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Συσχετίζοντας την αναπηρία ενός ατόμου με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει, μπορούμε να πούμε πως ανάπηρος είναι εκείνος που, λόγω κάποιων ψυχολογικών ή κοινωνικών ή σωματικών χαρακτηριστικών, δεν δύναται να λάβει μέρος σε κάποιες ενασχολήσεις ή να λάβει τα αγαθά στα οποία έχουν πρόσβαση τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκεται (Δημητρόπουλος, 1995). Ένας επίσης σχετικός με την κοινωνία ορισμός, χαρακτηρίζει την αναπηρία ως μια θεσμική παραγωγή της έμμισθης κοινωνίας που διακατέχεται από ταξικότητα, ενώ οι ιατρικοί όροι που δημιουργήθηκαν καταπιέζουν και περιορίζουν τα ανάπηρα άτομα (Bardeau, 1977).

Από μια άλλη οπτική, η αναπηρία αποτελεί μια βλάβη στις ανθρώπινες λειτουργίες, ένα ελάττωμα ή ιδιαιτερότητα, η οποία δεν θεραπεύεται, αποκτάται είτε κατά τη γέννηση, είτε αργότερα και δεν επιτρέπει στο άτομο να ικανοποιήσει βασικές κοινωνικές ανάγκες, όπως το να κινείται ή να δουλεύει (Χαρτοκόλλης, 1981). Συμπληρωματικά αναφέρεται, πως η οριοθέτηση της

αναπηρίας αποτελεί μια μορφή μομφής, κατηγορεί το άτομο και δεν χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα (Friedson, 1966).

Ένας ακόμη ορισμός αναφέρει, πως η αναπηρία υφίσταται και αναγνωρίζεται ως τέτοια μόνο όταν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ατόμου συσχετισθούν με τις πεποιθήσεις της κοινωνίας σχετικά με τις λιγότερες δυνατές ικανότητες που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος. Η αναπηρία αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και αναγνωρίζεται όταν η παραπάνω σύγκριση αποδεικνύει πως οι ικανότητες του ατόμου δεν συμβαδίζουν με τις παραπάνω πεποιθήσεις (Jantzen, 1974).

Κάποια κοινά σημεία στα οποία συμφωνούν πολλές επιστημονικές ειδικότητες σχετικά με την αναπηρία είναι τα εξής (Ζώνιου-Σιδέρη, 1987):

1. Η αναπηρία είναι εκ γενετής ή επίκτητη.
2. Αποτελεί βλάβη στις λειτουργίες του ατόμου και δυσχεραίνει τη ζωή του.
3. Είναι αποτέλεσμα αναπτυξιακής ή λειτουργικής παραμόρφωσης ή βλάβης και
4. Η κοινωνία διακατέχεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα για το ανάπηρο άτομο.

Συμπερασματικά, η αναπηρία ορίζεται από τους μη ανάπηρους και αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ύπαρξη του διαφορετικού. Η εννοιολογική τοποθέτησή της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και εφάπτεται στην ηθική αντίληψη του καθενός, ενώ δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η αναπηρία αφορά τη μη ένταξη του ανάπηρου ατόμου στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

## 2.2. Η ταυτότητα του ατόμου με αναπηρία

Οι μελέτες που ασχολούνται με την αντίληψη των αναπήρων ατόμων σχετικά με την αναπηρία τους είναι περιορισμένες, ωστόσο η ταυτότητα του ατόμου με αναπηρία διαμορφώνεται με βάση τον τρόπο που αντιμετωπίζει το ίδιο το ανάπηρο άτομο την αναπηρία του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τι σημαίνει όμως ταυτότητα; Σύμφωνα με τον Erickson (1968), ταυτότητα του «εγώ» ή «βιωμένη ταυτότητα» είναι η προσωπική υποκειμενική αντίληψη που διαμορφώνει ένα άτομο με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση στην οποία εμπλέκεται.

Η Jansen (1975) σε μια σχετική μελέτη ορίζει τρεις κατηγορίες με βάση τη στάση των αναπήρων απέναντι στην αναπηρία τους: (α) την ενταγμένη, δηλαδή την αποδοχή και τη θετική στάση που προέρχεται από την λογική και συναισθηματική αντιμετώπιση της αναπηρίας, (β) την αμφιθυμική, δηλαδή την αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και (γ) τη μη ενταγμένη στάση, δηλαδή την άρνηση αποδοχής της κατάστασης.



Σύμφωνα με τον Mead (1934), οι προσδιορισμοί που χρησιμοποιούν οι άλλοι για εμάς, σταδιακά μετατρέπονται σε προσωπικές αντιλήψεις και αυτοπροσδιορισμό. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας λοιπόν από το κοινωνικό σύνολο, προσδίδει θετικό ή αρνητικό πρόσημο στα άτομα και τις οικογένειές τους. Επιπλέον, η αυτοαντίληψη ενός ατόμου διαμορφώνεται από τον τρόπο αντιμετώπισης του από την ευρύτερη κοινωνία και από τις αντιλήψεις που την διακατέχουν και συνεπώς το άτομο συμπεριφέρεται αναλόγως (Λεονταρή, 1998).

Ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από την κοινωνική ζωή είχε ως αποτέλεσμα την παροχή φιλανθρωπικής βοήθειας, η οποία στηριζόταν στην πεποίθηση ότι τα ΑμεΑ είναι άξια λύπησης και ανήμπορα. Πριν από την ψήφιση των νόμων 1143/1981 και 1566/1985, τα άτομα με αναπηρία ήταν αποκλεισμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι οικογένειές τους, οι οποίες έφεραν την πλήρη ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών χωρίς καμία βοήθεια από το κράτος, αντιμετωπιζόνταν ως κακότυχες και στιγματοποιούνταν. Έτσι, τα άτομα αποδέχονταν την ταυτότητα που τους όριζε επίσημα η Πολιτεία και διαμόρφωναν τη ζωή τους αναλόγως (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005).

Η διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου με αναπηρία καθορίζεται από διάφορες συνιστώσες (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005), όπως:

- την ηλικία του: η εφηβεία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής του παιδιού, κυρίως αναφορικά με την αλληλεπίδραση με άλλους εφήβους
- την ουσιαστική και ποιοτική σχέση του ατόμου με τα φιλικά και οικογενειακά πρόσωπα, η οποία ενισχύει την αυτοεικόνα του
- τη φύση και τον βαθμό της αναπηρίας
- το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί (στο σπίτι με την οικογένεια, σε ίδρυμα κτλ)
- την αντιμετώπιση της αναπηρίας από την κοινωνία και την οικογένεια
- την πολιτική των εκπαιδευτικών συστημάτων σχετικά με την ειδική αγωγή
- αν η αναπηρία είναι εκ γενετής ή επίκτητη: ένα άτομο που αποκτά την αναπηρία σε μεγαλύτερη ηλικία, ξαφνικά πρέπει να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και να τις αποδεχτεί σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού με αναπηρία ασκεί η οικογένειά του. Οι Allen και Pearson (1928) πρότειναν τρεις κατηγορίες σχετικά με τη στάση των γονέων των παιδιών με αναπηρία:

1. Η ασταθής συμπεριφορά
2. Η ανοιχτή απόρριψη
3. Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά

Η πιο συχνή στάση που υιοθετούν οι γονείς των παιδιών με αναπηρία για την ανατροφή τους τείνει να είναι η υπερπροστατευτική συμπεριφορά, σε αντίθεση με την ανοιχτή απόρριψη.

Τέλος, για κάποιους ερευνητές, σημαντικό παράγοντα αναφορικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία διαδραματίζει το χρονικό διάστημα κατά το οποίο εμφανίστηκε η αναπηρία (Kunert, 1973), ενώ για άλλους η φύση, η ένταση και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο εμφανίστηκε η αναπηρία δεν συνδράμουν ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Jansen, 1975).

### 2.2.1. Η επιρροή της κατηγοριοποίησης στη διαμόρφωση της ταυτότητας

Ο καθορισμός των κινήτρων των παιδιών ξεκινά από την οικογένεια και μετέπειτα συνεχίζεται στο σχολείο. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της πραγματικότητας για ένα παιδί είναι η καθημερινή κοινωνική ζωή, την οποία φιλτράρει και επιλέγει ελεύθερα ποια στοιχεία θα εστερνιστεί με σκοπό να καθορίσει την ταυτότητά του. Ωστόσο, εάν δεν είναι ελεύθερη η επιλογή αλλά αυστηρά καθοδηγούμενη και υπάρξει μεγάλη απόσταση ανάμεσα σε όσα θέλει να κάνει και σε όσα πρέπει να κάνει, επακόλουθα θα υπάρξει σύγχυση στον προσδιορισμό της ταυτότητας του «εγώ» (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996).

Οι μέθοδοι κατηγοριοποίησης δυσχεραίνουν την συμπερίληψη, καθώς υπογραμμίζουν τις δυσκολίες του ατόμου, του προσδίδουν ετικέτες και αναπαράγουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η κατηγοριοποίηση δεν επιτρέπει στο άτομο να εξελιχθεί με βάση τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, αλλά με βάση την αναπηρία που γενικεύεται για όλα τα άτομα που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία αναπηρίας. Ως συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να διακατέχονται από την αντίληψη ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν επιδέχονται βελτίωσης, μειώνονται οι απαιτήσεις τους και συνεπώς απαλείφονται τα κίνητρα μάθησης και η αυτοπεποίθηση του παιδιού.

Επιπρόσθετα, η κατηγοριοποίηση σε επίπεδο σχολείου αυτόματα συνεπάγεται την ενσωμάτωση του ατόμου σε έναν ορισμένο κοινωνικό κύκλο από την έναρξη της ζωής του. Ενώ λοιπόν, το Ελληνικό Σύνταγμα αναφέρεται σε όρους ισότητας και παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως, ο μαθητής αποκλείεται από την απόπειρα προσωπικού καθορισμού στόχων, αφού αποφοιτά από ένα ειδικό σχολείο με προκαθορισμένες δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005).

Σήμερα, η Ειδική Αγωγή επικεντρώνεται στις δυνατότητες του ατόμου και στη μέγιστη ανάπτυξη και καλλιέργειά τους και όχι στις δυσκολίες του. Τα ΑμεΑ αποτελούν ενεργά μέλη στην κοινωνία, συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταρτίζονται επαγγελματικά (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005). Η κατηγοριοποίηση των ατόμων με βάση το είδος της αναπηρίας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τείνει να εξαληφθεί σε πολλές χώρες και πλέον η πολιτική

επικεντρώνεται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες του (Πολυχρονοπούλου, 2017).

### 2.3. Η οικογένεια του ατόμου με αναπηρία

Η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία προκαλεί ταραχή και σύγχυση σε μια οικογένεια, καθώς επηρεάζει πολλές πτυχές της καθημερινότητάς της. Αρκετές φορές, η ζωή της οικογένειας προσαρμόζεται αποκλειστικά γύρω από το παιδί με αναπηρία με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται τα υπόλοιπα μέλη, ενώ και η συζυγική σχέση δεν μένει ανεπηρέαστη.

Οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία πιστεύουν ότι η αναπηρία του παιδιού τους επηρεάζει την εικόνα που θα ήθελαν να έχουν απέναντι στην κοινωνία και επιδιώκουν να προστατεύσουν τόσο τους ίδιους, όσο και το παιδί τους από τη στιγματοποίηση. Διάφορα και ποικίλα αίτια καθορίζουν τη στάση των οικογενειών, όπως η σχέση μεταξύ του ζευγαριού, η σύσταση της οικογένειας, το αίτιο, η φύση και ο βαθμός της αναπηρίας, το μορφωτικό επίπεδο, η ύπαρξη άλλου μέλους με αναπηρία, η ηλικία του ζευγαριού, το περιβάλλον στο οποίο ζει η οικογένεια και το βιοτικό της επίπεδο (Λεονταρή, 1998).

Οι ιατρικοί όροι της αναπηρίας, η εξέλιξή της και η επιρροή του μέλλοντος του παιδιού, η επιλογή υπηρεσιών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι θεραπείες αποτελούν καινούριες πληροφορίες για τους γονείς και τους προκαλούν σύγχυση. Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν όλα αυτά γίνεται αντιληπτός από το παιδί και καθορίζει την αυτοεικόνα του και τον τρόπο συμπεριφοράς του απέναντι σε διάφορες καταστάσεις (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005).

Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στην Ειδική Αγωγή στοχεύουν σε μικρούς στόχους κλιμακούμενης δυσκολίας, έτσι ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, να εξοικειωθούν με τη ματαίωση και να προσπαθήσουν ξανά. Βλέποντας τη θετική εξέλιξη των παιδιών τους, οι γονείς αναπτύσσουν συναισθήματα εμπιστοσύνης απέναντι στο σχολείο και πιστεύουν στις δυνατότητες του παιδιού τους παραμερίζοντας τις αδυναμίες του. (Πολυχρονοπούλου, 1997).

### 2.4. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ανά τα χρόνια έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού του όρου «Ειδική Αγωγή». Για κάποιους, η Ειδική Αγωγή είναι η παιδαγωγική επιστήμη που απευθύνεται σε παιδιά των οποίων η εξελικτική τους πορεία παρεμποδίζεται συνεχώς από προσωπικά και κοινωνικά αίτια (Moore, 1969), ενώ για άλλους είναι μια κρατική παροχή που, συμπληρωματικά με την οικογένεια και άλλες παροχές, προβλέπει την διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αναπηρίες (Σανσερέλ, 1986).

Ωστόσο, παρατηρούμε πάλι πως οι ορισμοί διακατέχονται από αρνητική χροιά και επικεντρώνονται στα προβλήματα των παιδιών. Ίσως είναι σημαντικότερο να αντιληφθούμε πως τα προβλήματα των παιδιών με αναπηρία προέρχονται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν, και από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται (Lamoral, 1993).

Ποικίλα πολιτικά, οικονομικά, επιστημονικά και κοινωνικά αίτια κατέστησαν την ειδική αγωγή αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Συριοπούλου-Δελλή Χ. , 2003). Μέσω των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της χρήσης καινοτόμων τεχνολογιών και της άμεσης σχέσης της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση, η ειδική αγωγή καθίσταται ανθεκτική τόσο στο βιομηχανικό περιβάλλον, όσο και στο μεταβιομηχανικό, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική συμπερίληψη να αναφέρεται σε μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς. Η ειδική αγωγή και η συμπερίληψη σχετίζονται κυρίως με το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος, ενώ δίνεται έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητές του, στις ανάγκες του και τον ψυχικό του κόσμο. Κάθε μαθητής/-τρια μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, ο οποίος εξαρτάται από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του/της, από τις ικανότητες και τις προτιμήσεις και από τις κοινωνικές δεξιότητές του/της (Cohen, Stern, & Balaban, 1995).

Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2000), βασικοί σκοποί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, η καλλιέργεια των ικανοτήτων-δεξιοτήτων, η ουσιαστική του ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατ'επέκταση στην κοινωνία, η προετοιμασία του για την αγορά εργασίας και η επαγγελματική κατάρτιση, ο σεβασμός, η αποδοχή και η παροχή ευκαιριών για εξέλιξη σε όλους τους τομείς. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, η ορολογία άτομα με ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται με τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία ανήκουν «τα άτομα, τα οποία έχουν ιδιαίτερα σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, όσοι έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, όσοι έχουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης».

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 1995) προβλέπει την εκμάθηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική προσαρμογή, όπως η αυτοεξυπηρέτηση και η κοινωνικοποίηση, την περιβαλλοντική προσαρμογή, δεξιότητες που

σχετίζονται με δημιουργικές ενασχολήσεις, δηλαδή τα εικαστικά, τη σωστή διευθέτηση του ελεύθερου χρόνου, την προετοιμασία σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο αποκλεισμός των ΑμεΑ από την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα, αποτέλεσε αιτία κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων εις βάρος τους, μέχρι τη δεκαετία του 1980, όταν το ελληνικό κράτος ανέπτυξε εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Αγωγή. Μέχρι τότε, τα ΑμεΑ υποστηρίζονταν αποκλειστικά από τις οικογένειές τους και απομονώνονταν από την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ τα ιδρύματα είχαν ως βασικό μέλημα να τα αποκλείσουν και να τα περιθωριοποιήσουν (Στασινός, 1991). Ο νόμος 1566/85 εισήγαγε την ειδική αγωγή στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και πλέον βασική επιδίωξη της έγινε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των ΑμεΑ, να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο και να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Αργότερα, με τον νόμο 2817/2000 γίνεται αναφορά σε «ένα σχολείο για όλους», καθώς γίνεται αντιληπτό πως μέσω του σχολείου επιτυγχάνονται ευκολότερα οι παραπάνω στόχοι της ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία (Συριοπούλου-Δελλή Χ. Κ., 2005).

Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ειδική αγωγή (ΥΠΕΠΘ, 1995), η ενότητα της Κοινωνικής Προσαρμογής εσωκλείει τις υποενότητες της Αυτονομίας, της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Προσαρμογής στο Περιβάλλον. Στη διδακτική ενότητα της Αυτονομίας, ως βασικοί στόχοι ορίζονται η αυτοεξυπηρέτηση, δηλαδή η ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής ζωής και η προφύλαξη από πιθανούς κινδύνους στον δρόμο, στο σχολείο, στο σπίτι και γενικότερα η αναζήτηση και η παροχή βοήθειας. Στη διδακτική ενότητα της Κοινωνικής Συμπεριφοράς ορίζονται ως επιμέρους στόχοι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η εκμάθηση της συνεργασίας με άλλα άτομα, η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, δηλαδή η ευγένεια, η υπομονή κ.α. και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, στο κεφάλαιο Προσαρμογής στο Περιβάλλον αναφέρεται η εξοικείωση του ατόμου τόσο με το φυσικό περιβάλλον, όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι παραπάνω στόχοι είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και σύμφωνα με αυτούς συντάσσονται τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης που μετέπειτα καθορίζουν τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους (Πολυχρονοπούλου, 1997).

#### 2.4.1. Νομοθετικές Ρυθμίσεις σχετικά με την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Σε εθνικό επίπεδο, ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε στην Ελλάδα σχετικά με την Ειδική Αγωγή ήταν ο Νόμος 1143/1981<sup>1</sup>, ο οποίος όρισε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρήζουν ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, την κοινωνία και την προετοιμασία για ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή

---

<sup>1</sup> Βλ. Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

(Στασινός, 1991), ωστόσο κατακρίθηκε έντονα καθώς θεωρήθηκε ότι απέκοψε την ειδική αγωγή από τη γενική, περιθωριοποιούσε και κατηγοριοποιούσε τα παιδιά με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έπειτα, ο Νόμος 1566/1985<sup>2</sup> συνέδεσε την ειδική και τη γενική αγωγή, όμως κατακρίθηκε επίσης, καθώς κατηγορήθηκε πως ανέφερε τα ζητήματα της ειδικής αγωγής επιγραμματικά και επιφανειακά και δεν προσέδωσε καινούρια στοιχεία αλλά αντέγραψε τον προηγούμενο νόμο (Στασινός, 1984). Η πρόβλεψη για ενίσχυση των μαθητών/-τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήρθε με τον Νόμο 1824/1988<sup>3</sup>, ο οποίος εισήγαγε τον θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας και αργότερα με τον Νόμο 1771/1988<sup>4</sup> τροποποιήθηκε το σύστημα εισαγωγής των αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε έναν ακόμα νόμο που αφορά την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, στον Νόμο 2817/2000<sup>5</sup>, προβλέπεται, μεταξύ άλλων, η υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, ενώ οι μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες καλύπτονται από το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, δηλαδή τη Συνεκπαίδευση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη. Επιπλέον, προβλέπεται η φοίτηση σε ειδικά διαμορφωμένα και κατάλληλα επανδρωμένα Τμήματα Ένταξης τα οποία βρίσκονται μέσα στο γενικό σχολείο, ενώ για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες προβλέπεται η φοίτηση σε Ειδικά Σχολεία. Ακόμη, ιδρύονται τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΔΑΥ), στην πρωτεύουσα κάθε νομού (Σούλης, 2013). Αναπόφευκτα και αυτός ο νόμος κατακρίθηκε, καθώς εξακολουθούσε να διαχωρίζει την ειδική αγωγή με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, περιείχε επιστημονικές ανακρίβειες, ασάφειες και αναχρονιστικά μέτρα και το κυριότερο δεν υποστήριζε τις δυσπρόσιτες περιοχές, καθώς τα ΚΔΑΥ βρίσκονταν συγκεντρωμένα στις μεγαλύτερες πόλεις.

Με την ψήφιση του Νόμου 3699/2008<sup>6</sup>, ενώ υπήρξαν ορισμένες βελτιώσεις, δεν κρίθηκε αρκετός ώστε να άρει τις διαφωνίες του παρελθόντος, καθώς δεν λήφθηκαν υπόψη, κατά τη σύνταξή του, οι προτάσεις και οι βελτιώσεις που πρότειναν τα άτομα που εμπλέκονται με την ειδική αγωγή, αναφορικά με τις ανακρίβειες, τις παραλείψεις και τον διαχωρισμό των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

---

<sup>2</sup> Βλ. Ν. 1566/1985 -ΦΕΚ. 167 -Α- 30.9.1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Κεφ. Ι', άρθρο 32-36.

<sup>3</sup> Βλ. Ν. 1824/1988 -ΦΕΚ. 296 -Α- 30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

<sup>4</sup> Βλ. Ν. 1771/1988 -ΦΕΚ. 71 -Α- 19-4-1988, «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

<sup>5</sup> Βλ. Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000, «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

<sup>6</sup> Βλ. Ν. 3699/2008- ΦΕΚ 199 -Α- 2-10-2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Τέσσερα χρόνια αργότερα, έρχεται ο νόμος 4115/2013<sup>7</sup>, με βάση τον οποίο ιδρύονται οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και συστήνονται επιτροπές σε όλα τα γενικά σχολεία με σκοπό την πρωτοβάθμια αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην υπουργική απόφαση 17812/Γ6/2014<sup>8</sup> ορίζεται ο σκοπός και ο τρόπος λειτουργίας, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των ΕΔΕΑΥ. Πιο συγκεκριμένα, η σύνταξη διαφοροποιημένου προγράμματος εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία που εκπαιδεύονται σε δομές ειδικής αγωγής και μαθητών του γενικού σχολείου.

Σε έναν πιο πρόσφατο νόμο, στον Ν. 4368/2016<sup>9</sup>, αναφέρεται πως σκοπός του είναι να προωθήσει τους στόχους της ειδικής αγωγής και να ενισχύσει την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Τέλος, στον Ν. 4547/2018<sup>10</sup> τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) μετονομάζονται σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και καθορίζονται οι αρμοδιότητές τους, μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται η πλαισίωση των σχολείων με σκοπό την συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση και η επιλογή κατάλληλων σχολικών πλαισίων για κάθε μαθητή. Επίσης, ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), ρόλος των οποίων είναι ο συντονισμός των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο νόμος εστιάζει στις δομές που υποστηρίζουν και πλαισιώνουν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε όλους τους μαθητές/-τριες που χρήζουν υποστήριξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

---

<sup>7</sup> Βλ. Ν. 4115/2013- ΦΕΚ 24 –Α- 30-1-2013, «*Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*».

<sup>8</sup> Βλ. 17812/Γ6/2014- ΦΕΚ. 315 –Β- 12-2-2014, «*Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*».

<sup>9</sup> Βλ. Ν. 4368/2016 –ΦΕΚ. 21 –Α- 21-2-2016, «*Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*».

<sup>10</sup> Βλ. Ν. 4547/2018 –ΦΕΚ. 102 –Α- 12/6/2018, «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».

## Κεφάλαιο 3. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση

### 3.1. Ορίζοντας την ένταξη

Έχοντας ως βασικές αρχές τις έννοιες της δημοκρατίας και της ενσυναίσθησης, η ένταξη (integration) αποσκοπεί στην αρμονική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων σε μια κοινωνία ανοιχτή στη διαφορετικότητα χωρίς διαχωρισμούς. Μια κοινωνία που σήμερα χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων και αυτό είναι κάτι που επηρεάζει σαφώς τη σχολική τάξη, η οποία περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες με πολυπολυτισμικά χαρακτηριστικά και μεγάλη ανομοιογένεια (Chambers & Forlin, 2021). Τα παραπάνω μάλιστα, προϋποθέτουν την έγκαιρη πρώιμη αλληλεπίδραση των παιδιών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Πως ακριβώς όμως, ορίζεται η ένταξη;

Η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα με ποικίλα χαρακτηριστικά γίνονται αποδεκτά από τα μέλη μιας ομάδας που προϋπάρχει έχοντας καθορίσει ήδη τους τρόπους και τους κανόνες λειτουργίας της και αυτά τα άτομα λαμβάνουν όλη την απαραίτητη υποστήριξη και πλαισίωση που χρειάζονται, ώστε να παραμείνουν μέλη αυτής της ομάδας ή να αναπτύξουν και άλλους ρόλους, ονομάζεται ένταξη (Τσιναρέλης, 1993). Σε έναν άλλο ορισμό βλέπουμε την ένταξη ως την κοινή εκπαίδευση των παιδιών και των νέων στο σχολείο, το οποίο λειτουργεί με οριζόντιες διαδικασίες (Muth, 1986).

Το σχολείο, πέρα από την εκπαιδευτική ένταξη, οφείλει να προωθεί και την κοινωνική ένταξη-μάθηση. Αυτή διακρίνεται σε δύο μορφές. Από τη μια έχουμε τις σχολικές πρακτικές, δηλαδή την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας υπό την καθοδήγηση του δασκάλου με σκοπό να πραγματοποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και από την άλλη τις κοινωνικές πρακτικές, που προκύπτουν από τη σύσταση και τη λειτουργία της μικρότερης υπο-ομάδας, της τάξης (Μπενέκου, 1994).

### 3.2. Προώθηση της ενταξιακής παιδαγωγικής

Το ζήτημα της ένταξης συναντάται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, ένταξη δεν σημαίνει απλή συνύπαρξη των ατόμων με αναπηρία με τα μη ανάπηρα άτομα, αλλά πλήρη πρόσβαση και συμμετοχή των αναπήρων ή μη σε όλους τους τομείς και τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Σκοπός της είναι η ύπαρξη ενός σχολείου για όλους, όπου διαφορετικά άτομα, με διαφορετικές ανάγκες μπορούν να εξελιχθούν όπως επιλέξουν έχοντας τον πρώτο λόγο για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου. Απαραίτητη προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί η ριζική αλλαγή των παιδαγωγικών και των πολιτικών προσεγγίσεων.



Το 1980, η Ευρωπαϊκή Ένωση βασιζόμενη στην έκθεση Warnock επικεντρώθηκε στην προώθηση της ένταξης των αναπήρων παιδιών στο σχολείο και άνοιξε διάλογο σχετικά με το ζήτημα της ένταξής τους στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για τη Mary Warnock η συνεκπαίδευση των αναπήρων και μη παιδιών σήμαινε ίση παροχή ευκαιριών για προσωπική εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση, ενώ απέρριπτε τον διαχωρισμό των παιδιών σε ανάπηρα και μη. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να έχουν κοινό πρόγραμμα σπουδών. Η ίδια ονόμασε τρία είδη σχολικής ένταξης (Warnock Report 1978, 1982):

1. Η χωρική ένταξη (locational), όπου κοινό στοιχείο στην εκπαίδευση των αναπήρων και μη παιδιών είναι ο χώρος, ωστόσο φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση μεταξύ τους να είναι ελάχιστη.
2. Η κοινωνική ένταξη (social), όπου η εκπαίδευση των παιδιών εξακολουθεί να πραγματοποιείται χωριστά, ωστόσο κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
3. Η λειτουργική ένταξη (functional), όπου τα παιδιά βρίσκονται στην ίδια τάξη, παίρνουν μέρος σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου από κοινού και τους παρέχεται εξατομικευμένο ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ευτυχία και την αξιοπρεπή ζωή κάθε ανθρώπου, αποτελεί η υλοποίηση των ατομικών του δυνατοτήτων. Αυτό δεν αποτελεί προνόμιο μόνο των μη αναπήρων πολιτών και για να επιτευχθεί θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους ίδιους. Προτάσσοντας λοιπόν την έννοια της δημοκρατίας και της ενσυναίσθησης, αναμένεται να εκλείψουν κάποιες τουλάχιστον κατηγορίες αναπηρίας κάνοντας την κοινωνική ένταξη ευκολότερη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### 3.3. Θεωρητική προσέγγιση της ένταξης

Η ένταξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται στην κοινή διαπαιδαγώγηση όλων των παιδιών και στην πρώιμη αλληλεπίδραση και συμβίωση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συνήθως βασίζονται σε εμπειρικές τεχνικές και απλουστεύσεις ξένων μοντέλων, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια επιστημονική επιμόρφωση. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες παιδαγωγικές θεωρητικές απόψεις οι οποίες ευνοούν και ενδείκνυνται για την ενταξιακή παιδαγωγική:

- Η μέθοδος Μοντεσσόρι είναι για πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για τα παιδιά με αναπηρία, καθώς παρέχει κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητές του βασιζόμενο στις δικές του δυνάμεις έχοντας το κατάλληλο κίνητρο στο

κατάλληλο στάδιο ανάπτυξης και αναγνωρίζει τα προσωπικά ενδιαφέροντά του προτάσσοντας την ελεύθερη επιλογή.

- Η διαδικασία της ιδιοποίησης πρεσβεύει πως όλα τα παιδιά μπορούν να συνυπάρχουν στο παιχνίδι σε ομάδες και να επωφεληθούν από τις γνώσεις που παρέχονται μέσω αυτού, έχοντας το ίδιο αντικείμενο (Feuser, 1984).
- Η εκτίμηση της κατάστασης θεωρεί ως κοινό τόπο για τους/τις μαθητές/-τριες μιας περιοχής στην πρώιμη ηλικία το σχολείο, όπου συστήνονται ενταξιακές ομάδες κατά τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν εμπειρικά για τα αντικείμενα λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά υπόβαθρα από τα οποία προέρχονται και τις διαφορετικές προσωπικές ανάγκες τους (Dichans, 1987).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η απόκτηση γνώσεων έπεται των κοινωνικών δεξιοτήτων για να είναι εφικτή η συνύπαρξη και η παιδαγωγική δεν θα πρέπει να προσανατολίζεται στην αποκατάσταση της αναπηρίας αλλά στη συμμετοχή των παιδιών μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους.

### 3.4. Απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τους όρους «ένταξη» και «συμπερίληψη»

Ύστερα από αιτήματα των ίδιων των αναπήρων αλλά και των οργανώσεων για τα δικαιώματα των ΑμεΑ, τον όρο ένταξη (integration) έρχεται να αντικαταστήσει ένας νέο όρος αυτός της συμπερίληψης (inclusive education), ο οποίος φαίνεται ότι χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης και αναγνώρισης σε διεθνές επίπεδο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν σχετίζεται μόνο με τα ανάπηρα παιδιά αλλά με όλα τα παιδιά που μπορεί εξαιτίας κάποιου γνωρίσματός τους (σωματική-νοητική ανεπάρκεια, φύλο, καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα, χρώμα κτλ.) να υποστούν διαχωρισμό ή αδικία και υποδηλώνει τη συνεχή προσπάθεια για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες (ένταξη και συμπερίληψη) είναι αρκετές με την κυριότερη εξ αυτών το γεγονός πως η ένταξη έχει βαθιά διαχωριστικό χαρακτήρα, αφού κατηγοριοποιεί τα παιδιά σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς. Αντίθετα, η συμπερίληψη επικεντρώνεται σε όλα τα παιδιά υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προβλέπει την ύπαρξη ενός σχολείου που θα εκπληρώνει και θα υπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Επιπλέον, προάγει τη δικαιοσύνη για όλα τα παιδιά, παύει την περιθωριοποίηση, προβλέπει εξέλιξη της προσωπικότητας λαμβάνοντας σημαντικά υπόψη τις ατομικές ανάγκες και

προάγει την κοινωνικοποίηση. Για κάθε παιδί υπάρχει μια θέση στο γενικό σχολείο, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται παράλληλα.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση τα παιδιά δεν χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αλλά αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα των γνωρισμάτων καθενός ξεχωριστά και προωθείται η συμμετοχή στη δυναμική μαθησιακή διαδικασία και σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν ευθύνη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

## Κεφάλαιο 4. Συμπερίληψη: Εισαγωγικές έννοιες και ιστορική αναδρομή

### 4.1. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο που επηρεάζει δασκάλους και μαθητευόμενους/-ες. Οι υπάρχουσες πολιτικές στην εκπαίδευση δρουν ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα, αδικούν και παραγκωνίζουν άτομα με βάση προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, την τάξη, το φύλο, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, την αναπηρία κ.α. Έτσι, η συμπερίληψη έχει ως στόχο την επανενοιολόγηση της εκπαίδευσης, ώστε τα σχολεία να προετοιμάζουν τους/τις μαθητευόμενους/-ες να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας και να πετυχαίνουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, μακριά από αποκλεισμούς και περιορισμούς (Slee, 2001) και παράλληλα να αποτελούν ασφαλείς χώρους δικαιοσύνης και ισότητας απαλλαγμένους από διακρίσεις (Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter, & Smith, 2019).

Υπάρχουν πολλοί και διάφοροι ορισμοί για τη συμπερίληψη (Magnússon, 2019). Σύμφωνα με τον Ainscow και τους συνεργάτες του (2006), υπάρχουν δύο είδη ορισμών. Ο ένας ορισμός αφορά την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης και τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται και ο άλλος αφορά την πρακτική εφαρμογή που θα θέλαμε να έχει, τόσο για εμάς, όσο και για τους άλλους. Ωστόσο, τα παραπάνω δεν είναι απόλυτα σαφή, καθώς οι θεωρητικοί πολιτικοί ορισμοί της συμπερίληψης δεν είναι ανεξάρτητοι από την πρακτική εφαρμογή της. Μια άλλη διαφοροποίηση της συμπερίληψης, σύμφωνα πάλι με τον Ainscow και τους συνεργάτες του (2006), κάνει λόγο «στενούς» και «ευρείς» ορισμούς. Στους «στενούς» ορισμούς προωθείται η συμπερίληψη μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, όχι μόνο αναπήρων ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην τυπική εκπαίδευση, ενώ στους «ευρείς» ορισμούς δίνεται βαρύτητα στη διαφορετικότητα γενικότερα και στον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανταποκρίνονται σε αυτή. Έτσι λοιπόν, ως συμπερίληψη ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία όλα τα μαθητευόμενα άτομα συμμετέχουν στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και

ελαχιστοποιείται ο παραγκωνισμός τους με στόχο να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες τους (Ainscow, 2005).

Ένας ακόμα ορισμός χαρακτηρίζει το συμπεριληπτικό σχολείο ως εκείνο στο οποίο η επιτυχία και η ευτυχία όλων των παιδιών είναι σημαντική, κάτι το οποίο δεν σημαίνει ότι πρέπει αντιμετωπίζονται όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες κάθε παιδιού, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να αισθάνεται απομονωμένο και χωρίς κίνητρο (Ofsted, 2000). Οι ομάδες μαθητών/-τριων που αφορά η συμπερίληψη, σύμφωνα με την ίδια έρευνα είναι: κορίτσια και αγόρια, εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, μετανάστες/-στριες, πρόσφυγες, παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, μαθητές/-τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χαρισματικοί/-ες και ταλαντούχοι/-ες μαθητές/-τριες, παιδιά που έχουν εγκαταλειφθεί, που είναι άρρωστα, υιοθετημένα, έγγυες μαθήτριες, έφηβες μητέρες και οποιαδήποτε άλλη ομάδα μαθητών/-τριων που είναι πιθανό να βιώσει αποκλεισμό ή δυσαρέσκεια (Junonen, Lessard, Rastogi, Schacter, & Smith, 2019). Με λίγα λόγια, η ποικιλομορφία στην εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή των διάφορων μορφών ταυτότητας που συναντώνται σε μια ομάδα ανθρώπων (Amin, 2019).

Η συμπερίληψη απαιτεί ριζικές αλλαγές στα υπάρχοντα συστήματα. Οι αλλαγές δεν σχετίζονται με την αφομοίωση του παιδιού και την εξάλειψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, αλλά με την τροποποίηση των αιτιών που αποκλείουν την αλλαγή. Τα αίτια αυτά σχετίζονται με την έννοια και το περιεχόμενο που προσδίδουμε στη συμπερίληψη και στην αναπηρία. Ακόμα, η συμπερίληψη δεν απαιτεί την προσαρμογή των μαθητών/-τριων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν σχετίζεται με την απλή αλλαγή πλαισίου και με τον χωροταξικό διαχωρισμό (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Αντίθετα, λαμβάνει υπόψη τα ποικίλα γνωρίσματα και ανάγκες όλων των μαθητευόμενων και διευκολύνει τη συμμετοχή και την πρόσβασή τους σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (Stewart & Valian, 2018).

Ως πολιτική πράξη η συμπερίληψη στοχεύει στην εξάλειψη της ανισότητας, της καταπίεσης και της διάκρισης ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Ως απώτερος σκοπός ορίζεται η ευτυχία και ευεξία όλων των παιδιών, μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο προνοεί για την κατάλληλη εκπαίδευση κάθε μαθητή/-τριας σε ένα σχολείο για όλους, λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, συνεπάγεται τη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και τη χρήση όλων των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που προωθούν τη συμπερίληψη είναι υπεύθυνοι στο να της προσδώσουν το κατάλληλο νόημα κατά την εφαρμογή της (Day & Novak, 2022).

Η συμπερίληψη, με την προϋπόθεση της σωστής εφαρμογής, στοχεύει σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, δημοκρατία και ιστιμιά, όπου τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά

του κάθε ατόμου δεν αποτελούν λόγο αποκλεισμού, καταπίεσης, κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση το άτομο έχει ίσες ευκαιρίες και πλήρη πρόσβαση (UNESCO, 2009).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2021), η συμπερίληψη αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία προβλέπει για όλα τα παιδιά την πρόσβαση και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης διαμορφωμένης σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού με σκοπό μετέπειτα να επιτελέσει τον κοινωνικό του ρόλο ως ενεργός πολίτης (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Τέλος, συμπερίληψη σημαίνει να έχουν όλοι οι μαθητές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες αναπτύσσονται και προβλέπονται από το σχολείο. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί συνέδραμαν σημαντικά στο να καταστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση διεθνής σκοπός, αλλά δυστυχώς οι χώρες του βορρά και του νότου δεν συνεργάστηκαν μεταξύ τους επαρκώς για ανταλλαγή γνώσεων, τεχνικών και πρακτικών (Sebba & Ainscow, 1996).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης, όπως αυτή ορίζεται στον νόμο 2817/2000, συστήνεται η ύπαρξη ενός ενιαίου σχολείου για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «ενός σχολείου για όλους». Στο κέντρο του ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο ζήτημα, είναι η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση στο σχολείο και η εκμηδένισή τους μέσα από την προαγωγή της ανομοιογένειας (Slee, 2018). Με αυτή την πολιτική καθιερώνεται μια συλλογική αντίληψη και ευθύνη των μελών μιας κοινωνίας (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996). Διαφορετικά άτομα, με διαφορετικές δυνατότητες καλούνται να συνυπάρξουν από νεαρή ηλικία, για να μπορέσουν ως ενήλικες μετέπειτα να διαθέτουν δεξιότητες σεβασμού και αλληλοαποδοχής. Η παραδοσιακή εκπαίδευση που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, δίνει τη θέση της στην εξατομικευμένη προσέγγιση, η οποία προάγει τη διαφορετικότητα (Bondie, Dahnke, & Zusho, 2019).

## 4.2. Ιστορική Αναδρομή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Για πρώτη φορά η έννοια της συμπερίληψης αναφέρθηκε το 1989 με τη «*Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού*», όπου ορίζεται πως τα ΑμεΑ πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (United Nations, 1989).

Στη συνέχεια, έναν χρόνο μετά, έλαβε χώρα στην Ταϊλάνδη η «*Παγκόσμια Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών με θέμα Εκπαίδευση για Όλους*» αφορμώμενη από την πολιτική ανισότητας και μη παροχής ίσως ευκαιριών που επικρατούσε στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχουσες χώρες

δεσμεύτηκαν για την παροχή επαρκούς βασικής εκπαίδευσης στον κάθε πολίτη ξεχωριστά έτσι ώστε «κάθε άτομο, παιδί, έφηβος και ενήλικας μπορεί να επωφεληθεί από εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις βασικές του μαθησιακές ανάγκες» (UNESCO, 1990; UNESCO, 2001).

Λίγα χρόνια αργότερα (7-10 Ιουνίου 1994) συντάχθηκε η «Παγκόσμια Διακήρυξη για την Ειδική Αγωγή» στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όπου υπερτονίστηκε η ανάγκη συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Ξεκίνησε τότε μια περίοδος κατά την οποία τα παιδιά που είχαν εξαιρεθεί από την εκπαίδευση μπορούσαν πλέον και επίσημα να συμμετάσχουν στη λεγόμενη «Εκπαίδευση για Όλους» (UNESCO, 1994).

Το 2006 υπογράφηκε η «Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» και αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, καθώς τα συμμετέχοντα κράτη που υπέγραψαν τη σύμβαση (μέσα σε αυτά και η Ελλάδα) κατοχύρωσαν ότι «α) τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, β) μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους στις κοινότητες στις οποίες ζουν, γ) παρέχεται εύλογη προσαρμογή των αναγκών του ατόμου, δ) θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και ε) θα παρέχουν εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης προκειμένου να μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, με σκοπό την πλήρη ένταξη τους» (United Nations, 2006).

Στη «Διακήρυξη του Ίντσεον με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών» γίνεται λόγος για προσβάσιμη εκπαίδευση και ορίζεται πως έως το 2030 θα πρέπει να υπάρχει «μια ισότιμη και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους» (United Nations, 2015).

### 4.3. Βασικές Αρχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι αρχές που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση πηγάζουν από τον πυρήνα λειτουργίας της τυπικής εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι οι εξής (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011):

- I. κάθε παιδί δικαιούται να «ανήκει» κάπου
- II. η ανάπτυξη κάθε παιδιού απαιτεί αλληλεπίδραση με πολλά και διάφορα συνομήλικα άτομα
- III. οι σχολικές μονάδες είναι ασφαλείς χώροι, στους οποίους η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα οφείλει να είναι θετική

IV. το δικαίωμα στα όνειρα και στις προσδοκίες ανήκει σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως.

Μια βασική αρχή, συνεπώς, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι πως τα παιδιά δεν διαχωρίζονται σε ανάπηρα και μη, αλλά σε παιδιά που συναναστρέφονται καθημερινά με μια κοινή ιδιότητα (π.χ. φοιτούν στο ίδιο σχολείο) και πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

#### 4.4. Οφέλη Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Τα παιδιά με αναπηρία δέχονται επιρροή από πολλές και διάφορες παραμέτρους, όπως: η διαμόρφωση της διδακτέας ύλης, η συμπεριφορά τόσο του σχολικού προσωπικού, όσο και των συνομηλίκων, η χρήση τεχνολογίας και η παροχή πόρων, η κοινωνική κατάσταση που επικρατεί στη σχολική τάξη, το φυσικό περιβάλλον και η υποστήριξη των διδασκόντων (Zakai-Mashiach, Dromi, & Al-Yagon, 2020).

Μελετώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, γίνεται σαφές πως προκύπτουν πολλά οφέλη από την εφαρμογή της, τόσο για τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα, όσο και για το κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, με προϋπόθεση τη σωστή συνεργασία των παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, η επίδοση των μαθητών/-τριων με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης είναι υψηλότερη από την επίδοση εκείνων που φοιτούν σε δομές αμιγώς ειδικής αγωγής. Μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους, τα παιδιά με αναπηρία αναπτύσσουν υγιή πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ στα παιδιά χωρίς αναπηρία δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης των παιδιών με αναπηρία και των ιδιαίτερων ταλέντων και κλίσεων που διαθέτουν και αποδοχής τους σαν ισότιμα μέλη της κοινωνίας (McCarty, 2006). Σημαντική προϋπόθεση ωστόσο για τα παραπάνω είναι να υπάρχει μέσα στην τάξη καταρτισμένος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με έργο τη σύνταξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την υποστήριξη και την καθοδήγηση σε μικρές ομάδες όλων των παιδιών που το έχουν ανάγκη (Hines, 2001).

Οι μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν μέσα σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να πετύχουν υψηλότερους στόχους, καθώς έρχονται σε επαφή με μια διδακτέα ύλη μεγαλύτερης έκτασης και πιο σύνθετη (Carter, et al., 2015). Επίσης, εξαιτίας της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού είναι δυνατή η εφαρμογή πολλών διαφορετικών μοντέλων παρέμβασης και πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας με αποτέλεσμα μεγαλύτερα επιτεύγματα τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό πλαίσιο (Ainscow & Messiou, 2017).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η συμπερίληψη συνδράμει στην αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τα ΑμεΑ και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική προσαρμογή τους, καθώς αλληλεπιδρούν με μαθητές και μαθήτριες χωρίς κοινωνικά ελλείμματα και μαθαίνουν μέσα από αυτούς (Ainscow & Messiou, 2017). Ενισχύοντας τα παραπάνω, στη Διακήρυξη για την Ειδική Αγωγή της Σαλαμάνκα αναφέρεται πως η συμπερίληψη είναι ένα ισχυρό εργαλείο άρσης των αποκλεισμών που βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις και παρέχει ισότιμη εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 1994).

Σε επίπεδο σχολείου, μέσω της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα εξοικονομούνται πόροι οι οποίοι προορίζονταν για δομές ειδικής αγωγής και πλέον μπορούν να αξιοποιηθούν για να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με ενίσχυση του προσωπικού του σχολείου αλλά και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (McCarty, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και κάνει ευκολότερη την κοινωνική αποδοχή και προσαρμογή τους (UNESCO, 2020).

Γίνεται σαφές πως ένα σχολείο για όλους έχει θετικά οφέλη σε πολλούς τομείς, όπως στον γνωστικό-κοινωνικό, στον ψυχολογικό και συμπεριφορικό και όχι μόνο στα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στα συνομήλικα άτομα. Διακρίνονται επίσης, σημαντικά επιτεύγματα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Andrews, Walton, & Osman, 2021).

#### 4.5. Μειονεκτήματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Παρόλο που το συμπεριληπτικό εγχείρημα προσφέρει πολλά οφέλη, υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή του που αξίζει να αναφερθούν. Γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκφράζουν την ανησυχία τους σχετικά με τις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος στη γενική τάξη. Η ανησυχία αυτή προκύπτει από τη δυσκολία εκπαίδευσης ορισμένων μαθητών, η οποία επηρεάζει τον ρυθμό μάθησης της υπόλοιπης τάξης. Ένα μειονέκτημα λοιπόν, είναι ότι εξαιτίας της συμπερίληψης ενδέχεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών να ιεραρχηθεί υψηλότερα από την παροχή ποιοτικής μόρφωσης και μάθησης (Irmsher, 1995).

Η πλήρης συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά, καθώς οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής. Επιπλέον, το παιδί με αναπηρία ή/και ειδική μαθησιακή δυσκολία ενδέχεται να μην έχει πρόσβαση στις υπηρεσίες ειδικής αγωγής που χρειάζεται (εργοθεραπεία,



λογοθεραπεία κ.α.), όπως και στην εξατομίκευση που είναι αναγκαία, ώστε να αναπληρώσει τα μαθησιακά κενά του (McCarty, 2006).

Αναλύοντας περαιτέρω το κομμάτι της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αξίζει να αναφερθεί πως οι τελευταίοι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στον τομέα της συμπερίληψης, κάτι που αποτελεί εμπόδιο στη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου (Bock & Borders, 2012).

## Κεφάλαιο 5. Πως επιτυγχάνεται η Συμπερίληψη;

### 5.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης του Συμπεριληπτικού Εγχειρήματος

Για να είναι εφικτή η συμπερίληψη, είναι απαραίτητη η επανοικοδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του μαθητή, καθώς το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της αναπηρίας. Το σχολείο οφείλει να είναι ένας χώρος απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα, ώστε οποιοδήποτε παιδί να συμμετέχει έχοντας πρόσβαση σε όλες τις δραστηριότητες.

Εξάλλου, δεν μπορεί να επέλθει η αλλαγή εάν δεν ασκηθεί αναλυτική κριτική στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Για να βελτιωθούν οι συνθήκες πρέπει να διερευνηθούν τα αίτια εξαιτίας των οποίων τα σημερινά σχολεία αποτυγχάνουν να αναπτύξουν τις ικανότητες των παιδιών στο έπακρο και να εφαρμοστούν άμεσα πρακτικές συμπερίληψης συνδεδεμένες με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η UNESCO (2001) υποστηρίζει, πως δεν γίνεται να υπάρξει εκπαίδευση για όλους χωρίς συνεργασία πολλών διαφορετικών παραγόντων. Θα πρέπει να υφίσταται υγιής οικονομία και κοινωνικές πολιτικές εκφρασμένες με παροχή χρηματικών πόρων και δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συνεχίζοντας, ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει και χρήζει άμεσης απάντησης είναι το εξής: «Από πού θα ξεκινήσει η επανοικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος;». Σύμφωνα με τον Ainscow (1995), αν αποτελέσει αφετηρία η σχολική μονάδα, είναι καίρια η αποτελεσματική ηγεσία, η εμπλοκή όλων των μελών του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, η διεπιστημονική συνεργασία, η επένδυση στην έρευνα και η βελτίωση της σχολικής τάξης.

Αν αντίθετα, ξεκινήσουμε από τις τάξεις του σχολείου οι Ainscow και συνεργάτες (1995) και οι Horinks και συνεργάτες (1997) προτείνουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών με γνώμονα τη σχολική τάξη, την έρευνα, τη συνεργατικότητα των επαγγελματιών και τη συμμετοχικότητα των μαθητών. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον Pather (2019), ο οποίος υπογραμμίζει ότι για να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των μαθητών είναι απαραίτητη η αναδιαμόρφωση της σχολικής τάξης.

Από όπου και αν αποφασιστεί να αρχίσει η βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι σίγουρο ότι η διδακτέα ύλη δεν θα μείνει ανεπηρέαστη. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στο περιεχόμενο των γνώσεων που παρέχονται στα σχολεία, τη θεματολογία, το περιβάλλον, τις ικανότητες και τις ηθικές αξίες. Με ένα πιο γενικό ορισμό, ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις που δίνονται στα παιδιά σχετικά με τη γνώση, τις δραστηριότητες, αξίες, εμπειρίες μάθησης, συναισθήματα και συμπεριφορές. Τα παραπάνω λοιπόν, καθιστούν σαφές πως ο προσανατολισμός και η εφαρμογή της διδακτέας ύλης εξαρτώνται από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν και από το νόημα που δίνεται στην εκπαίδευση (Ornstein, 1999). Επιπλέον, έρευνες έχουν αποδείξει, ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η ύλη στη γενική τάξη εντείνει την περιθωριοποίηση και έχει συναισθηματικό αντίκτυπο στα παιδιά που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες (Gururaj, και συν., 2021).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011) οι βασικές αρχές για την προώθηση μιας ποιοτικής, ενταξιακής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- *Πολιτικές πρακτικές διάδοσης της συμπερίληψης*
- *Νομοθετική μέριμνα για τη διάδοση της συμπερίληψης*
- *Επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*
- *Κατάλληλα διαμορφωμένες ενταξιακές δομές*
- *Ενταξιακή νοοτροπία και ηθική και*
- *Ευέλικτα συστήματα διαχείρισης πόρων για τη διάδοση της συμπερίληψης.*

Όλες οι παραπάνω αρχές απορρέουν από το βασικό μέλημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών με την κατάλληλη παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, που θα καταστήσουν του μαθητεύομενου πιο παραγωγικούς, θα ενισχύσουν τα επιτεύγματά τους και θα τους βοηθήσουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (Hymel & Katz, 2019). Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή, είναι σημαντικό να δοθεί η απαραίτητη σημασία με την κατάλληλη ευαισθησία στις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών (Kanogora, 2019).

Μέσα από πρόσφατες έρευνες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011), αναδεικνύεται το ζήτημα του επαγγελματικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο φυσικά χρειάζεται χρόνο για να συμβεί και θα πρέπει να στηρίζεται σε θετικές στάσεις όλων των ατόμων που βρίσκονται μέσα σε μια σχολική μονάδα, σύμφωνα με τις οποίες οι δυσκολίες και οι αποτυχίες εκλαμβάνονται σαν ευκαιρία για μάθηση. Η συνεχής επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ενισχύει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται, ώστε να αντιμετωπίζεται η

διαφορετικότητα με θετικό πρόσημο (Finkelstein, Sharma , & Furlonger , 2021) και με τον κατάλληλο επαγγελματισμό (Harrison, 2020).

Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντική θέση στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διαδραματίζουν οι διευθυντές/-ριες των σχολικών μονάδων. Μόνο με τη σύμπραξη και τη συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των προϊσταμένων τους είναι εφικτή η μετάβαση σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Σε μια ακόμη δημοσίευση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011) αναφέρεται πως οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο και εμπλοκή σε θέματα που τους/τις αφορούν. Για να είναι αποτελεσματική η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι καίριο να ληφθούν υπόψη οι απόψεις και οι προτάσεις των παιδιών με αναπηρία.

Κλείνοντας, ένας ακόμα παράγοντας που χρήζει αναφοράς είναι η συνεργασία των φορέων και των επιστημόνων με τις οικογένειες των παιδιών, ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση τους στις κατάλληλες υπηρεσίες και παροχές. Η πρώιμη παρέμβαση μακροπρόθεσμα καταλήγει σε θετικά και μακροχρόνια αποτελέσματα. Άλλωστε, σύμφωνα με την έκθεση «Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ICT) στην Ειδική Αγωγή», οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνδράμουν σημαντικά στη δημιουργία εργαλείων και πρακτικών μεθόδων που θα χρησιμεύσουν τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο σπίτι (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Σημαντικό ρόλο για την πραγμάτωση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος κατέχει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, ο οποίος οφείλει να ενισχύει τη συμπερίληψη χτίζοντας ένα πλαίσιο αποδοχής των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση τους και βασισμένο στο σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Ainscow, 2020).

## 5.2. Εφαρμογή της συμπερίληψης σε πρακτικό επίπεδο

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συμπεριληπτικού εγχειρήματος, όλα τα παιδιά είναι πιθανό κάποια στιγμή της ζωής τους, να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του σχολείου σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να τα υποστηρίξει και να τα ενισχύσει με τα κατάλληλα εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι σχετικές ειδικότητες μπορούν είτε να υποστηρίξουν απευθείας τους μαθητές, είτε να λειτουργήσουν συμβουλευτικά απέναντι στους δασκάλους γενικής αγωγής.

Στη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας διδάσκουν όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες με την παροχή των κατάλληλων πόρων για αυτό τον σκοπό αλλά και με ενίσχυση των γνώσεών τους μέσω επιμορφώσεων. Απαιτείται επίσης, ριζική αλλαγή της

παιδαγωγικής πολιτικής, αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών μεθόδων και διαφορετική οργάνωση του σχολικού πλαισίου για αύξηση της συμμετοχής των μαθητών.

Επιπρόσθετα, προτείνονται αλλαγές στη σύσταση των σχολικών τάξεων με ομάδες μικτών ηλικιών, εργασία σε ομάδες με ευρεία περιεχόμενα και διαθεματικότητα και ενδεχομένως αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωροταξικά. Ο μαθητικός πληθυσμός συνδιοργανώνει και συναποφασίζει σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει τον ρόλο του/της συμβούλου-συντονιστή/-στριας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Bohórquez, 2020). Αφού λοιπόν διαμορφωθούν οι σχολικές τάξεις όπως περιγράφηκε παραπάνω, το επόμενο βήμα θα είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι οικογένειές τους (White & Rispel, 2021).

Το πιο σημαντικό ωστόσο χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ίσως είναι η ευελιξία στην σκέψη και η προσαρμοστικότητα των μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό να καλύψει σαν ομπρέλα τις ανάγκες όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### 5.3. Η πρώιμη παρέμβαση

Εξαιρετικά σημαντική για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι η πρώιμη παρέμβαση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αλλά και των οικογενειών τους στην προσχολική ηλικία. Η παρέμβαση αφορά σε θέματα ψυχολογικά-συναισθηματικά, εκπαιδευτικά, κινησιολογικά και ευνοεί τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ενώ παράλληλα συνεισφέρει στην κοινωνικο-οικονομική ζωή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Gertler, et al., 2021).

Σε αυτή συμβάλλουν οι γιατροί που παρακολουθούν το παιδί, οι θεραπευτές του και οι εκπαιδευτικοί με τη σύνταξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων στο μέγιστο βαθμό που επιτρέπει η αναπηρία. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι καίριας σημασίας και η υλοποίηση των προγραμμάτων βαραίνει ιδιαίτερα την οικογένεια του παιδιού. Ωστόσο, όταν τα αξιολογικά εργαλεία δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε μικρή ηλικία και παράλληλα οι γονείς δεν έχουν επιμορφωθεί για τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και ιατρικές παρεμβάσεις, τότε δεν είναι εφικτή η πρώιμη παρέμβαση (Συριοπούλου-Δελλή Χ., 2003).

Η πρώιμη παρέμβαση θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να είναι αποτελεσματική, όπως: διεπιστημονικότητα, αξιολόγηση και μέριμνα σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ανάπηρων παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, συνέπεια και οργανωτικότητα, ουσιαστική ανατροφοδότηση βασισμένη σε υγιή διάλογο και εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, θα πρέπει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Αυτές είναι: (1) εστίαση στο παιδί με σφαιρικό τρόπο, όπου θα λαμβάνονται υπόψη όλα του τα χαρακτηριστικά, (2) εστίαση και συνεργασία με την οικογένεια, δηλαδή τους γονείς-κηδεμόνες και τα αδέρφια, (3)

διεπιστημονική συνεργασία με κοινό στόχο την ενίσχυση του παιδιού με αναπηρία και (4) εστίαση στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού με στόχο τη συμπερίληψή του στην ευρύτερη κοινωνία.

Με τη συνύπαρξη των παιδιών από νεαρή ηλικία, τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποδοχή και την κατανόηση της διαφορετικότητας αλλά και με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τόσο για τα ανάπηρα παιδιά, όσο και για τα μη ανάπηρα, ενώ άρονται ευκολότερα οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο ρόλος των γονέων των ανάπηρων παιδιών είναι εξαιρετικά κρίσιμος για την πρώιμη παρέμβαση, αναφορικά με την απαίτησή για συμπερίληψη των παιδιών τους στο γενικό σχολικό πλαίσιο αλλά και μετέπειτα στην κοινωνία και την επαγγελματική αποκατάστασή τους (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι, & Ζώνιου-Σιδέρη, 1994).

Για αυτό τον λόγο, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν προγράμματα για την ενημέρωση, την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική των οικογενειών προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της Ενέργειας 1.1.ζ, του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1997). Η υλοποίηση των προγραμμάτων έγινε από πανεπιστήμια με τη συμμετοχή συλλόγων γονέων/κηδεμόνων ΑμεΑ και σωματείων (Συριοπούλου-Δελλή Χ. , 2003).

## Κεφάλαιο 6. Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία και η σχέση του με τη συμπερίληψη

### 6.1. Αποσαφηνίζοντας την έννοια του παιχνιδιού

Στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 31, το παιχνίδι κατοχυρώνεται ως βασικό δικαίωμα των παιδιών (United Nations, 1989). Οι κρατικές πολιτικές στηριζόμενες σε διάφορες σχετικές μελέτες που τονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού προσανατολίζονται όλο και περισσότερο προς την διαφύλαξη του δικαιώματος των παιδιών στο παιχνίδι, τόσο για τη μάθηση όσο και για την ψυχαγωγία. Ωστόσο, για να μάθει ένα παιδί μέσω του παιχνιδιού είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί πρώτα η ικανότητά του να παίζει. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό και να υποστηριχθεί το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση και βοηθά στην συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία ευκολότερη (Sheridan, 2014).

Το παιχνίδι είναι μια συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα κάνοντας δύσκολο τον ορισμό του (Moyles, 1989). Σύμφωνα με τη Sheridan (1977), το παιχνίδι ορίζεται ως «η πρόθυμη συμμετοχή στην ευχάριστη σωματική ή διανοητική προσπάθεια για την απόκτηση συναισθηματικής ικανοποίησης». Άλλοι θεωρητικοί αναφέρουν πως απαραίτητη προϋπόθεση για να οριστεί μια συμπεριφορά ως παιχνίδι είναι να χαρακτηρίζεται από εκούσια συμμετοχή,

κίνητρο, ευχάριστα συναισθήματα, από την ικανότητα προσποίησης και από την απόλαυση της διαδικασίας και όχι της έκβασης (Krasnor & Pepler, 1980). Συμπληρωματικά, μια δραστηριότητα πιθανότατα να χαρακτηριστεί ως παιχνίδι, αν εμπεριέχει αρκετά από τα στοιχεία του παιχνιδιού (Pellegrini, 1991). Η δυσκολία ακριβούς οριοθέτησης του όρου προκύπτει από το γεγονός ότι τον προσεγγίζουμε από τη σκοπιά των ενηλίκων και όχι των παιδιών, καθώς η σημασία ποικίλει για κάθε άνθρωπο και για κάθε χρονική περίοδο (Howard, 2009).

Επομένως, πιο αποτελεσματικό θα ήταν να προσεγγίσουμε τον ορισμό με βάση τη σημασία του για τα ίδια τα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες, τα νήπια αντιλαμβάνονται το παιχνίδι σαν μια δραστηριότητα που την επιλέγουν ελεύθερα και καθοδηγείται από εκείνα. Άξια αναφοράς είναι η παρατήρηση πως για τα παιδιά η διασκέδαση δεν είναι πρωτίστης σημασίας κατά το παιχνίδι (Keating, Fabian, Jordan, Mavers, & Roberts, 2000).

Ακόμη, φαίνεται πως ενέχει σημαντική θέση η τοποθεσία που πραγματοποιείται μια δραστηριότητα, δηλαδή, αν πραγματοποιείται στο στρώμα αντί για το θρανίο, ή στην αυλή αντί για τη σχολική τάξη (Parker, 2007). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως ως περιβάλλον παιχνιδιού ορίζεται ένα ήρεμο και ασφαλές πλαίσιο, με το οποίο σχετίζεται το παιδί μέσω του παιχνιδιού, το οποίο χαρακτηρίζεται από λήψη αποφάσεων, προσωπική πρωτοβουλία, φαντασία και συνδυάζει σωματικές-λεκτικές και πνευματικές λειτουργίες (Fitzgerald, Lynch, Martin, & Cullen, 2021). Επίσης, για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνίδι, υπολογίζεται και το κατά πόσο και με ποιο τρόπο παρεμβαίνει κάποιος ενήλικας σε αυτή (McInnes, Howard, Miles, & Crowley, 2009). Ίσως όμως, η δραστηριότητα αυτή κάθε αυτή να μην είναι τόσο σημαντική, όσο η εντύπωση που έχουν για αυτή τα παιδιά, αν δηλαδή την αντιλαμβάνονται ως παιχνίδι ή όχι (Bundy, 1993).

## 6.2. Προσεγγίζοντας το παιχνίδι

Για τα παιδιά, ο κόσμος και το περιβάλλον γίνονται κατανοητά μέσα από την εξερεύνηση με βασικό εργαλείο το παιχνίδι (De Witt, 2020). Με αφετηρία τις πρώιμες κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν, βασίζουν την ανάπτυξή τους στις διάφορες δεξιότητες παιγνιώδων δραστηριοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ελευθερία επιλογής (Sheridan, 2014).

Αρχικά, τα βρέφη και τα νήπια εξερευνούν τις ιδιότητες των αντικειμένων και προσπαθούν να καταλάβουν πως λειτουργούν (στάδιο της εξερεύνησης) και μετέπειτα, όταν ξεκινούν το παιχνίδι, προσπαθούν να καταλάβουν με ποιον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα αντικείμενα. Πολλές από τις ενασχολήσεις των μικρών παιδιών κατατάσσονται στην κατηγορία της εξερεύνησης, η οποία είναι πολύ σημαντική, καθώς σχετίζεται με την οργανωμένη

μαθησιακή διαδικασία που έπεται αργότερα και αποτελεί αφετηρία για την εκμάθηση της τεχνολογίας σχετικά με το παιχνίδι (Piaget , 1951).

Το παιχνίδι αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών σχετικά με τη βούλησή τους να παίξουν. Η επικοινωνία αυτή είναι μη λεκτική και για να ξεκινήσει ή να συνεχιστεί το παιχνίδι πρέπει να υπάρξει η ανάλογη θετική αντίδραση (Sturrock & Else, 1998).

Σχετικές θεωρίες αναφορικά με το αυθόρμητο παιχνίδι το αποδίδουν, είτε στην εξέλιξη, είτε σε βιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τη θεωρία της προ-άσκησης, το παιχνίδι εξασκεί βασικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για να επιβιώσει ένας ενήλικας (Groos, 1901). Στη θεωρία της ανακεφαλαίωσης αντίθετα, αναφέρεται πως η δραστηριότητα του παιχνιδιού αποτελεί την έκφραση συμπεριφορών που παλαιότερα ήταν απαραίτητες για να επιβιώσει ένας άνθρωπος, αλλά πλέον δεν χρησιμεύουν (Hall, 1920). Μια ακόμη θεωρία, η θεωρία της χαλάρωσης, αποδίδει την παιγνιώδη συμπεριφορά στη μειωμένη γνωστική απαίτηση που την χαρακτηρίζει και αποτελεί ξεκούραση που προετοιμάζει το παιδί για μια επικείμενη απαιτητική γνωστική ενασχόληση (Patrick, 1916). Τέλος, στη θεωρία του πλεονάσματος ενέργειας, η δραστηριότητα του παιχνιδιού αποτελεί εκτόνωση της συσσωρευμένης ενέργειας χάρη της επιβίωσης (Spencer, 1898).

Η χρησιμότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να γίνει κατανοητή με βάση τον παρακάτω πίνακα (Sheridan, 1977):

**Πίνακας 1.** Οι παράμετροι ανάπτυξης και τα οφέλη του παιχνιδιού

<b>Παράμετροι ανάπτυξης</b>	<b>Οφέλη παιχνιδιού</b>
Ανάπτυξη της κινητικής λειτουργίας	Στάση σώματος, αδρή κινητικότητα
Όραση και λεπτή κίνηση	Βλεμματική επαφή, παρατήρηση, αισθητηριακή ολοκλήρωση
Ακοή και επικοινωνία	Εκμάθηση του κώδικα επικοινωνίας
Κοινωνικοποίηση και αυθόρμητη δραστηριότητα παιχνιδιού	Προσωπική ανάπτυξη, λειτουργία μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον

Άλλοι τομείς στους οποίους εξελίσσεται ένα παιδί μέσα από το παιχνίδι, είναι η προσωπικότητά του και η ταυτότητά του ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά την ανάπτυξη του **κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα**, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αλληλεπιδράσει και να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες με άλλα άτομα και να διερευνήσει το φάσμα των συναισθημάτων. Στον **τομέα της γνωστικής ανάπτυξης**, το παιδί μαθαίνει για τα πράγματα γύρω του, τις ιδέες και τις έννοιες, διδάσκεται τη διευθέτηση προβλημάτων και τη συμβολική αναπαράσταση. Επιπλέον, η δραστηριότητα του παιχνιδιού συμβάλλει στη **γλωσσική ανάπτυξη** του παιδιού, διευρύνοντας το λεξιλόγιό του, ενισχύοντας το συντακτικό, τη γραμματική

και την επικοινωνία. Τέλος, ενισχύει τη **σωματική ανάπτυξη**, σχετικά με την αδρή και λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοχωρικό συντονισμό, την ευεξία και τη φυσική κατάσταση (Department for Culture, Media and Sport, 2000).

Η μέθοδος μάθησης που βασίζεται στο παιχνίδι, αξιοποιεί τους γονείς-κηδεμόνες των παιδιών που προωθούν το παιχνίδι σε συνδυασμό με τη συμπεριληπτική λογική και την πρόσβαση των παιδιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα αυτής της παιγνιώδους στρατηγικής, οι μαθήτριες/-τές έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και με την κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί με τους συμμαθητές τους (Hargreaves, Holton, Baxter, & Burgoyne, 2021). Ακόμα, η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται στη γνωστική ενίσχυση των παιδιών και αποτελεί μια αδιάλειπτη διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικες εμπλέκονται λιγότερο ή περισσότερο (Pyle & Danniels, 2017).

Σύμφωνα με έρευνες, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η προσήλωση στο έργο και η δραστηριοποίηση των παιδιών βελτιώνονται και ενισχύονται, στις περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται το έργο σαν παιχνίδι και όχι δουλειά (McInnes, Howard, Miles, & Crowley, 2009), ενώ παράλληλα ενισχύεται η μεταγνώση και η ικανότητα να αυτορρυθμίζονται (Whitebread, 2010). Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι εξαιρετικά ωφέλιμες για την εξέλιξη των παιδιών, καθώς ενισχύουν την ευέλικτη σκέψη (Bruner, 1979).

### 6.3. Τύποι παιχνιδιού

Διάφοροι επιστήμονες ανά τα χρόνια διατύπωσαν θεωρίες σχετικά με τις μορφές παιχνιδιού, καταστρώντας σαφές πως το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Σύμφωνα με μια θεωρία, ξεχωρίζουμε το παιχνίδι που σχετίζεται με την άντληση γνώσεων και την εκμάθηση δεξιοτήτων αφενός και το παιχνίδι που σχετίζεται με την ελεύθερη σκέψη και φαντασία αφετέρου (Hutt, 1976).

Σε μια πιο εκτενή διατύπωση των μορφών του παιχνιδιού διακρίνουμε (Hughes B. , 1999):

1. Το **Επικοινωνιακό** παιχνίδι (εκφράσεις λεκτικές και σωματικές, λεξιλόγιο)
2. Το **Κοινωνικό** παιχνίδι (σχετίζεται με την οργάνωση της κοινωνίας)
3. Το **Άγαρμπο και χωρίς τάξη** (στενή αλληλεπίδραση, βασίζεται στις αισθήσεις)
4. Το παιχνίδι **Φαντασίας**
5. Το **Κοινωνικό-Δραματικό** παιχνίδι (υπαρκτά ή φανταστικά βιώματα)
6. Το **Δημιουργικό** παιχνίδι
7. Το **Κινητικό** παιχνίδι



8. Το **Δραματικό** παιχνίδι (παρουσίαση μιας κατάστασης στην οποία το παιδί δεν εμπλέκεται)
9. Το παιχνίδι **Ρόλων** (ασχολείται με διάφορες κοινωνικές ταυτότητες)
10. Το **Διερευνητικό** παιχνίδι (το παιδί εξερευνά πράγματα και ιδέες)
11. Το παιχνίδι **Αντικειμένου** (οπτικοκινητικός συντονισμός)
12. Το **Συμβολικό** παιχνίδι (ένα αντικείμενο παρουσιάζεται σαν κάτι άλλο)
13. Το **Φανταστικό** παιχνίδι (ισχύουν κανόνες που δεν είναι φυσικοί)
14. Το **Κυριαρχικό** παιχνίδι
15. Το **Βαθύ** παιχνίδι (το παιδί έρχεται σε επαφή με συνθήκες κινδύνου) και τέλος,
16. Το **Ανακεφαλαιωτικό** παιχνίδι (το παιδί εμπλουτίζει τις πολιτιστικές του γνώσεις).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά να παίζουν. Σύμφωνα με τη Sheridan (1977), διακρίνονται έξι τύποι παιχνιδιού, οι οποίοι συνάδουν με τα αναπτυξιακά ορόσημα του παιδιού και κάθε τύπος εξελίσσεται αφού έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες του προηγούμενου. Στο **ενεργητικό** παιχνίδι αναπτύσσονται απλές σωματικές δεξιότητες και απαιτείται αρκετός χώρος για να πραγματοποιηθεί. Στο **διερευνητικό και παραπλανητικό** παιχνίδι, που ξεκινά μετά το πρώτο τρίμηνο ζωής του παιδιού, αναπτύσσονται πιο σύνθετες σωματικές δεξιότητες ανάλογες με τα αναπτυξιακά ορόσημα της ηλικίας και χρειάζονται απλά καθημερινά αντικείμενα για να επιτευχθεί. Συνεχίζοντας, η Sheridan αναφέρει το **μιμητικό** παιχνίδι, το οποίο ξεκινά στον έβδομο με ένατο μήνα και προϋποθέτει ακόμα πιο σύνθετες σωματικές δεξιότητες. Το παιδί μιμείται αρχικά καταστάσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του και στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη μίμηση για να λάβει κάποια επιβράβευση ή ευχαρίστηση. Το **κατασκευαστικό** παιχνίδι ξεκινά περίπου στους 18-20 μήνες, αφορά πολύ απλές κατασκευές με τουβλάκια και απαιτεί την κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων και την ενίσχυση πνευματικών δεξιοτήτων, ενώ το παιχνίδι **προσποίησης** ξεκινά στους 22 μήνες και βασίζεται ιδιαίτερα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων του παιχνιδιού μίμησης. Διαθέτει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και τα παιδιά εξασκούν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις, ενώ είναι απαραίτητο να υπάρχει κάποιου είδους γλωσσική επικοινωνία. Τέλος, τα παιχνίδια με **κανόνες** απαιτούν την κατάκτηση όλων των παραπάνω δεξιοτήτων και ξεκινούν στον τέταρτο περίπου χρόνο.

Σε μια άλλη κατηγοριοποίηση που αφορά συμπεριφορές σχετικά με το παιχνίδι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, διακρίνονται: (1) η παρατήρηση, όπου το παιδί δεν εμπλέκεται στο παιχνίδι, αλλά παρατηρεί, (2) το μοναχικό παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει χωρίς παρέα, (3) η παθητική θέαση, όπου το παιδί δεν εμπλέκεται στο παιχνίδι αλλά συζητά με την ομάδα παιδιών που παίζουν για άσχετα θέματα, (4) το παράλληλο παιχνίδι, όπου τα παιδιά παίζουν διαφορετικά

παιχνίδια παράλληλα, (5) το συνειρμικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά εμπλέκονται στο ίδιο παιχνίδι χωρίς κάποια οργάνωση και (6) το συνεργατικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά παίζουν μαζί και συνεργάζονται σε μια δομημένη δραστηριότητα (Parten, 1932).

#### 6.4. Παιχνίδι και Αναπηρία

Η δημιουργία και αξιοποίηση ορισμένων συστηματικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με το παιχνίδι και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, μέσα από τη διαδραστική μάθηση και την ενίσχυση του κινήτρου έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια (Latorre-Coscolluela, Liesa-Orús, & Rivera-Torres, 2022).

Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η ενασχόληση με το παιχνίδι τα βοηθά να ελέγχουν τις πράξεις τους χρησιμοποιώντας κεκτημένες εμπειρίες σχετικά με τις αισθήσεις και τις κινήσεις και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, χρησιμοποιούν τις παιγνιώδεις δεξιότητες και την ασφάλεια που αισθάνονται συναισθηματικά για να εξελιχθούν. Όπως είναι λογικό όμως, η αναπηρία επηρεάζει τα αναμενόμενα πρότυπα συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι.

Ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να μην έχει ευκαιρίες για παιχνίδι ή ευκαιρίες να αναπτύξει μια συναισθηματική ασφάλεια μέσα από τις σχέσεις του. Ανάλογα με το είδος και τη φύση της αναπηρίας, ενδέχεται να έχει μια πιο εξαρτημένη σχέση με άλλους ανθρώπους προκειμένου να έχει πρόσβαση στο παιχνίδι που το ενδιαφέρει (Hui & Dimitropoulou, 2020), ή σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να μην νιώθει άνετα με μια πρόκληση με αποτέλεσμα να μην πειραματίζεται και να προτιμά πιο γνώριμες καταστάσεις και συμπεριφορές (Webb & Brown, 2003). Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά θα μπορούσαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες με την κατάλληλη βοήθεια χρησιμοποιώντας το παιχνίδι (Hyder, 2005).

Έχει διαπιστωθεί, πως δίνοντας τις κατάλληλες ευκαιρίες για παιχνίδι, φυσικά σε ένα ασφαλές πλαίσιο, προωθείται η ευδαιμονία των παιδιών. Σε κάποιες περιπτώσεις, ενδέχεται το παιδί να χρειάζεται υποστήριξη από επαγγελματίες ειδικής αγωγής και ατομικές θεραπείες με ψυχολόγους ή παιγνιοθεραπευτές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιχνίδι αποτελεί τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και βοηθά στην έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων (Sheridan, 2014).

Τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ένταξης στην εκπαίδευση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως η κοσμοθεωρία τους ενδέχεται να είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι κοινωνικές σχέσεις τους διαμορφώνονται με διαφορετικά πρότυπα τα οποία έχουν αναπτυξιακό αντίκτυπο (Marschark, 1993). Κάποια παιδιά προτιμούν το μοναχικό ή παράλληλο παιχνίδι, ενώ δεν εμπλέκονται σε παιχνίδια που απαιτούν φαντασία, δραματοποίηση ή συμβολισμούς (Hughes F. , 2010; Dere,

2018). Επιπλέον, οι συνομηλικοί τυπικής ανάπτυξης μπορεί να μην επιθυμούν το παιχνίδι σε κοινή ομάδα με ανάπηρα παιδιά, με αποτέλεσμα τα δεύτερα να έχουν λιγότερους φίλους (Chen, Lin, Justice, & Sawyer, 2019).

Η ανάπτυξη παιγνιώδους συμπεριφοράς συνεπάγεται την κατάκτηση εμπειριών που σχετίζονται με τις αισθήσεις και την κίνηση, ενώ ενισχύει τις εμπειρίες αυτές μέσω των κοινωνικών επαφών. Οι παιγνιώδεις δεξιότητες και συμπεριφορές ενδέχεται να επηρεαστούν από ποικίλους παράγοντες, όπως το πολιτιστικό υπόβαθρο, το φύλο, την αναπηρία. Παρόλα αυτά, με κατάλληλα και εξειδικευμένα προγράμματα υποστήριξης, εξατομικευμένα βάση των αναγκών και των ικανοτήτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά, μπορούν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και όλα τα παιδιά να απολαύσουν το παιχνίδι. Για την καλύτερη υποστήριξη φυσικά, είναι απαραίτητη η διεπιστημονικότητα και η συνεργασία με την οικογένεια (Sheridan, 2014), ενώ δεν πρέπει να αμελείται το γεγονός πως είναι σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν πως είναι ελεύθερα να επιλέξουν και πως εκείνα ελέγχουν τη δραστηριότητα (Howard, 2010b).

## 6.5. Συμπερίληψη και παιχνίδι

Για τα μικρά παιδιά το παιχνίδι είναι μια σημαντική δραστηριότητα κοινωνικοποίησης, η οποία έχει πολλά ωφέλη με κυριότερο την σύναψη φιλικών σχέσεων. Αντιλαμβάνονται τη φιλία, ως το αποτέλεσμα της συμμετοχής με συνομηλίκους σε κοινό παιχνίδι, ενώ ως πιο κοντινούς φίλους διαλέγουν εκείνους με παρόμοιες προτιμήσεις παιχνιδιού (Dowling, 2000). Ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρία, το κοινό παιχνίδι με συνομηλίκους αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία για εδραίωση νέων δεξιοτήτων σε πλαίσια απαλλαγμένα από διαχωρισμούς (Galaterou & Antoniou, 2017). Θα πρέπει όμως, να δοθεί η αρμόζουσα προσοχή για πρόληψη περιπτώσεων κακοποίησης-μούλινγκ εις βάρος των παιδιών με αναπηρία από τα μη ανάπηρα παιδιά (Kuutti, Sajaniemi, Björn, Heiskanen, & Reunamo, 2022).

Σε μια πρόσφατη έρευνα που εξέτασε τη συμμετοχή και την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στις παιδικές χαρές της Ολλανδίας, αναφέρεται πως υπήρξαν αρκετές δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονταν με το γεγονός ότι η γνώση για τα παιδιά με αναπηρία και τις ανάγκες τους ήταν ελάχιστη, όπως και η χρηματοδότηση που απαιτούνταν για τη διαμόρφωση του χώρου-παιχνιδιού, ενώ ελλιπείς ήταν και οι προσπάθειες διαμόρφωσης ενός συμπεριληπτικού τρόπου δράσης αναφορικά με το παιχνίδι. Αιτία για την αποτυχία διαμόρφωσης μιας συμπεριληπτικής πολιτικής σχετικά με το παιχνίδι, κρίθηκε πως ήταν η έλλειψη επικοινωνίας με τα άμεσα εμπλεκόμενα μέλη, όπως τα ίδια τα ανάπηρα παιδιά, τις οικογένειές τους και τους ειδικούς που τα υποστηρίζουν. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι οι υπεύθυνοι δεν έχουν επαρκή σχετική πληροφόρηση και ακολουθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Επίσης, πολλές φορές οι απόψεις-προσδοκίες των

άμεσα εμπλεκόμενων σχετικά με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού διαφέρουν (Van Melik & Althuisen, 2022).

Η σύσταση ομάδων παιχνιδιού, όπου εμπλέκονται παιδιά με και χωρίς αναπηρία βελτιώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη των συνομηλίκων και καλλιεργεί δεξιότητες ενσυναίσθησης και αλληλοβοήθειας με αποτέλεσμα η αποδοχή να καθίσταται ευκολότερη (Jamison, Forston, & Stanton-Chapman, 2012). Επιπλέον, τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, δηλαδή η ελευθερία, η ευχαρίστηση και η ελαστικότητα, ευνοούν την διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας πιο πιθανή τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα και ακολούθως την εκπαιδευτική συμπερίληψή τους (Lenakakis, Howard, & Felekidou, 2018). Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην παιγνιώδη μάθηση έχουν αποδειχθεί πως ευνοούν την αντίληψη και την κατανόηση των παιδιών (Castle & Buckler, 2021).

Παράλληλα, το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενισχύει δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη) και με τα μαθηματικά (Jamison, Forston, & Stanton-Chapman, 2012; Pyle, DeLuca, & Danniels, 2017), ενώ η διαφορετικότητα και η ανομοιογένεια των μαθητών αποτελούν ευκαιρίες μάθησης και όχι εμπόδια (Carrington & Duke, 2014). Για αυτό τον λόγο, είναι εξαιρετικά ωφέλιμοι οι εκπαιδευτικοί να προωθούν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού (De Witt, 2020).

Σε πρακτικό επίπεδο, για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού, στις οποίες περιλαμβάνονται παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αποτελεσματικότερο να συσταθούν μικρές ομάδες, με συνεργατική διάθεση και ευέλικτα χαρακτηριστικά. Σε πρωταρχικό στάδιο ο εκπαιδευτικός βοηθά, συντονίζει και υποστηρίζει τη δραστηριότητα, ωστόσο στη συνέχεια κρατά μια διακριτική στάση και εμπλέκεται όλο και λιγότερο αφήνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι τους ελεύθερα. Η κατάλληλη και προσβάσιμη διαμόρφωση του χώρου είναι επίσης, ένα καίριο ζήτημα καθώς δίνει κίνητρο στα παιδιά και καθιστά τη δραστηριότητα πιο προσιτή στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010).

Για την ενίσχυση της συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το παιχνίδι ενδέχεται να χρειαστεί κάποιες τροποποιήσεις σχετικά με την πολυπλοκότητά του. Κάποιες τεχνικές απλοποίησης θα μπορούσαν να είναι η οπτικοποίηση των οδηγιών, η χρήση ιστοριών κοινωνικού περιεχομένου και η ανάλυση της δραστηριότητας σε απλούστερη και πιο κατανοητή μορφή. Ωστόσο, το σημαντικότερο ζήτημα σχετικά με τη συμπερίληψη και το παιχνίδι είναι η θετική ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η προώθηση της σχολικής επιτυχίας, η ενίσχυση της αυτορύθμισης

και η εδραίωση της αποδοχής τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό (Mortier, 2020).

## Συμπεράσματα

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, πως η εκπαιδευτική πραγματικότητα απέχει σημαντικά από την συμπεριληπτική πολιτική. Οι μαθητές/-τριες καταλήγουν ανειδίκευτοι και αδυνατούν να εκπληρώσουν στόχους και προσδοκίες, ενώ δεν υπάρχει κίνητρο για συμμετοχικότητα. Η τυπική εκπαίδευση απέτυχε σε αυτόν τον τομέα για λόγους που χρειάζεται να ερευνηθούν (Apple, 1982). Επιπλέον, παιδιά με αναπηρία επιφορτίζονται με τις συνέπειες της ανεπάρκειας του συστήματος, ενός συστήματος ελλειμματικού που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους καταλήγοντας σε μια «δευτερογενή αναπηρία». Οι συνέπειες της δευτερογενούς αναπηρίας είναι καταστροφικές και αφορούν στην καθυστέρηση της ανάπτυξης και στην πρόκληση επιπλέον διαταραχών (Barton, 2012).

Μέσα από την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματολογία, αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα σχετικά τη συμπεριληπτική πολιτική και έγινε μια απόπειρα νοηματοδότησής της. Σαφώς, προκύπτουν πολλά ερωτήματα και απορίες για την πρακτική εφαρμογή της και ποικίλα εμπόδια που θα πρέπει να ξεπεραστούν. Η έρευνα οφείλει να συνεχιστεί και να επεκταθεί σε πρακτικούς τομείς. Μόνο από την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης και την ύπαρξη «ενός σχολείου για όλους» θα αναδειχθούν σε πραγματικό χρόνο και σε πραγματικές συνθήκες τα σημαντικά αίτια της εκπαιδευτικής ανισότητας. Βασική προϋπόθεση επομένως, για την πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη εργασία, είναι η κοινωνική αναδιάρθρωση και η επιμονή στην κριτική και αυτοκριτική ανάλυση. Ωστόσο, φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν είναι στα πρωταρχικά σχέδια, ίσως ούτε και στα μακροπρόθεσμα, της Πολιτείας.

## Αναφορές

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.
- Ainscow, M. (1995). *Special needs through school improvement: school improvement through special needs*. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., . . . Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allen, F., & Pearson, G. (1928). The emotional problems of the handicapped child. *British Journal of Medical Psychology*, 8.
- Amin, S. (2019). Diversity enforces social exclusion: Does exclusion never cease? *Journal of Social Inclusion*, 10(1), 9-22.
- Andrews, D. P., Walton, E., & Osman, R. (2021). Constraints to the implementation of inclusive teaching: A Cultural Historical Activity Theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1508-1523.
- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge Taylor & Francis Group.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: reflections from the perspective of the socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal Education*, 8, 26-47.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Bardeau, J.-M. (1977). *Infirmités et Inadaptation sociale : un regard politique sur l'infirmité*. Paris: Editions Payot.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 337-353.

- Bock, S. J., & Borders, C. (2012). *Chapter 4 Effective Practices/Interventions for Students with Emotional and Behavioral Disorders*. (J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori, Επιμ.) Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- Bohórquez, Y. S. (2020). A Self-Dialogue with the Thoughts of Paulo Freire: A Critical Pedagogy Encounter. *HOW*, 27(1), 121-135.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362.
- Bruner, J. S. (1979). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundy, A. C. (1993). Assessment of Play and Leisure: Delineation of the Problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), 217-222.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Carrington, S., & Duke, J. (2014). Learning about Inclusion from Developing Countries: Using the Index for Inclusion. Στο *Measuring Inclusive Education* (Τόμ. 3, σσ. 189-203). Emerald Group Publishing Limited.
- Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., . . . Vincent, L. B. (2015). Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *Sage Journals*, 48.
- Castle, P., & Buckler, S. (2021). *Psychology for teachers* (2 εκδ.). London: Sage.
- Chambers, D., & Forlin, C. (2021). An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: what have we learnt. *Education sciences*, 11(3), 119-134.
- Chen, J., Lin, T. J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2779-2794.
- Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N. (1995). *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*, επιμ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- David Hopkins, Mel West, Mel Ainscow, Alma Harris, John Beresford. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement*. London: David Fulton.
- Day, A. M., & Novak, J. M. (2022). Pet owners, Hurricane Harvey, and sense-making: conceptualizing “crisis core identities”. *Atlantic Journal of Communication*, 1-17.
- De Witt, M. W. (2020). *The young child in context : a psycho-social perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Department for Culture, Media an Sport. (2000). *Best Play*. London: National Playing Fields Association.

- Dere, Z. (2018). Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 220-231.
- Dichans, W. (1987). *Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder* (Τόμ. 2). Gemeinsam Leben.
- Dowling, M. (2000). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*. London: Sage.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Eurostat. (1995). *Disabled people: Statistical data*. Luxemburg: Employment in Europe.
- Feuser, G. (1984). Integration. Στο E. Reichmann (Επιμ.), *Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik*. Oberbiel.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762.
- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in Ireland: Does provision mapping support an integrated, school-wide and systematic approach to Inclusive Special Education? *Education Sciences*, 11(4), 168.
- Friedson, E. (1966). Disability as Social Deviance. Στο M. Sussman (Επιμ.), *Sociology and Rehabilitation* (σ. 274). Washington, D.C.: American Sociological Association.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?: A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer Press.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32, 643-658.
- Gartner, A., & Kerzner Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard educational review*, 367-396.
- Gertler, P., Heckman, J. J., Pinto, R., Chang, S. M., Grantham-McGregor, S., Vermeersch, C., . . . Wright, A. (2021). *Effect of the Jamaica early childhood stimulation intervention on labor market outcomes at age 31*. Ανάκτηση 14, 2024, από [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w29292/w29292.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29292/w29292.pdf)
- Groos, K. (1901). *The Play of Man*. London: Heinemann.
- Gururaj, S., Somers, P., Fry, J., Watson, D., Cicero, F., Morosini, M., & Zamora, J. (2021). Affirmative Action Policy: Inclusion, Exclusion, and the Global Public Good. *Policy Futures in Education*, 19(1), 63-83.
- Hall, S. G. (1920). *Youth*. New York: A. Appleton.



- Hamre, B. F. (2018). *Inclusion and the management of diversity in the danish welfare state*. Leiden: Brill.
- Hargreaves, S., Holton, S., Baxter, R., & Burgoyne, K. (2021). Educational experiences of pupils with Down syndrome in the UK. *Research in Developmental Disabilities, 119*.
- Harrison, G. D. (2020). A snapshot of early childhood care and education in South Africa: Institutional offerings, challenges and recommendations. *South African Journal of Childhood Education, 10*(1), 1-10.
- Hines, R. (2001). *Inclusion in Middle Schools*. Ανάκτηση 12 23, 2023, από ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459000.pdf>
- Howard, J. (2002). Eliciting children's perceptions of play using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care, 172*(5), 489-502.
- Howard, J. (2009). Play, learning and development in the early years. Στο T. Maynard, & N. Thomas (Επιμ.), *An Introductions to Early Childhood Studies*. London: Sage.
- Howard, J. (2010b). Making the most of play in the early years: understanding and building on children's perceptions. Στο P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Επιμ.), *Play and Learning in Early Childhood: Research into Practice*. London: Sage.
- Hughes, B. (1999). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. London: PLAYLINK.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development (4th Edition)*. London: Sage.
- Hui, S., & Dimitropoulou, K. (2020). iCan-Play: A practice guideline for assessment and intervention of play for children with severe multiple disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy, 8*(3), 1-14.
- Hutt, C. (1976). Exploration and play in children. Στο J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Επιμ.), *Play- Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.
- Hyder, T. (2005). *War, Conflict and Play*. Maidenhead: Open University Press.
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist, 54*(4), 331-339.
- Irmsher, K. (1995). *Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts*. Ανάκτηση 12 23, 2023, από ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED380913>
- Jamison, K. R., Forston, L. D., & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms. *Young Exceptional Children, 15*, 3-19.
- Jansen, D. (1975). *Die Persönlichkeitsstruktur von Körperbehinderten*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung*. Giessen.

- Juvonen, J., Lessard, L., Rastogi, R., Schacter, H., & Smith, D. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist, 54*(4), 250-270.
- Kanyopa, T. J. (2019). *Learner transitioning from township to Ex-Model C schools: an invitational education perspective*. Unpublished Masters' thesis, University of KwaZulu-Natal, Edgewood Campus, Durban.
- Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D., & Roberts, J. (2000). 'Well, I've not done any work today. I don't know why i came to school': perceptions of play in reception class. *Educational Studies, 26*(4), 437-454.
- Kerzner Lipsky, D., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: some suggested future directions. (K. H. Rubin, Επιμ.) *New Directions for Child Development: Children's Play, 9*.
- Kunert, S. (1973). *Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern*. Schindele Verlag.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education, 37*(4), 587-602.
- Lamoral, P. (1993). Η ειδική εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή προοπτική. Στο *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου- Η εμπειρία της Ευρώπης* (σσ. 99-112). Αθήνα: Gutenberg.
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Rivera-Torres, P. (2022). Opportunities to learn for children with autism spectrum disorders: Effects of the perceived efficacy of teacher practices and drivers of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 37*(2), 108-119.
- Leeman, Y., & Volman, M. (2001). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education, 5*, 367-380.
- Leicester, M., & Lovell, T. (1997). Disability Voice: Educational experience and disability. *Disability & Society, 111-118*.
- Lenakakis, A., Howard, J., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teacher's Attitudes. *European Journal of Special Education Research*.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 677-690.
- Marles, F. (1986). Methods of policy development and information dissemination designed to improve understanding between organizations of people with disabilities, Government

- authorities and the public. *International expert meeting in legislation on equalisation of opportunities for people with disabilities*. Vienna.
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- McCarty, K. (2006). *Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling*. Ανάκτηση 12 23, 2023, από ERIC Digest database: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. E., & Crowley, K. (2009). Behavioural differences exhibited by children when practising a task under formal and playful conditions. *Educational and Child Psychology, 26*(2), 31-39.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mel Ainscow, David H. Hargreaves, David Hopkins. (1995). Mapping the process of change in schools: The development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education, 9*, 75-90.
- Moor, P. (1969). *Heilpädagogik*. Bern-Stuttgart: Hans Huber Verlag.
- Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: Women's Press.
- Morris, J. (1992). Personal and Political: A Feminist Perspective on Researching Physical Disability. *Disability, handicap & Society, 157-166*.
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 24*(3), 329-340.
- Moyles, J. (1989). *Just PLayer?: Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Buckingham: Open University Press.
- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Ofsted. (2000). *Evaluating educational inclusion: Guidance for inspectors and schools*. Ανάκτηση από Ofsted raising standards improving lives: [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Ornstein, A. C. (1999). *Curriculum trends revisited*. In A. C. Ornstein and L. Behar-Horenstein (Eds), *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Parker, C. J. (2007). *Children's Perceptions of a Playful Environment: Contextual, Social and Environmental Differences*. Unpublished thesis, University of Glamorgan.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.

- Pather, S. (2019). Confronting inclusive education in Africa since Salamanca. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 782-795.
- Patrick, G. T. (1916). *The Psychology of Relaxation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Pellegrini, A. (1991). *Applied Child Study: A Developmental Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Robson, S. (1993). 'Best of all I like choosing time': talking with children about play and work. *Early Child Development and Care* (Τόμ. 92).
- Rose, R. (1999). *Children's rights and adult responsibilities*. In D. Matheson and I. Grosvenor (eds), *An Introduction to the study of education*. London: David Fulton.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.
- Sheridan, M. D. (1977). *Spontaneous Play in Early Childhood: From Birth to Six Years (1st Edition)*. Windsor: NFER.
- Sheridan, M. D. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Από τη γέννηση ως τον έκτο χρόνο*. (Β. Λουπέλλη, Β. Γαλυφιανάκη, Επιμ., Β. Λουπέλλη, & Β. Γαλυφιανάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κωνσταντάρας Ιατρικές Εκδόσεις.
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-124.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead; it just smells funny*. London: Routledge.
- Spencer, H. (1898). *Principles of Psychology*. New York: Appleton.
- Stewart, A. J., & Valian, V. (2018). *An inclusive academy: achieving diversity and excellence*. Cambridge: Mit Press.
- Sturrock, G., & Else, P. (1998). *The playground as therapeutic space: playwork as healing [known as 'The Colorado Paper']*. In G. Sturrock and P. Else (2005) *Therapeutic Playwork Reader One*. Sheffield: Ludemos.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and understanding disability*. Buckingham: McGraw-Hill Education (UK).
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet*. Ανάκτηση 12 16, 2023, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

- UNESCO. (1994). *Final report. World conference on special needs education: Access and quality. Report for UNESCO (Paris)*. Ανάκτηση 12 16, 2023, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- UNESCO. (2001). *Education for all: Information kit*. Ανάκτηση 12 17, 2023, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124166>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Ανάκτηση από UNESCO digital library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. Ανάκτηση 12 23, 2023, από reliefweb: [https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2020-inclusion-and-education-all-means-all?gclid=CjwKCAjwov6hBhBsEiwAvrvN6EZ9NG41\\_F2dp1weUViqmx4kOFAYNIPXxN8vmyG7YZqF3c1stjh1BxoC\\_m0QAvD\\_BwE](https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2020-inclusion-and-education-all-means-all?gclid=CjwKCAjwov6hBhBsEiwAvrvN6EZ9NG41_F2dp1weUViqmx4kOFAYNIPXxN8vmyG7YZqF3c1stjh1BxoC_m0QAvD_BwE)
- United Nations. (1989). Ανάκτηση 12 16, 2023, από Convention on the Rights of the Child: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities. Article 24 – Education*. Ανάκτηση 12 16, 2023, από <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals*. Ανάκτηση 12 16, 2023, από [https://sdgs.un.org/#goal\\_section](https://sdgs.un.org/#goal_section)
- Van Melik, R., & Althuisen, N. (2022). Inclusive Play Policies: Disabled Children And Their Access To Dutch Playgrounds. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 113(2), 117-130.
- Veil Cl. (1994). Αναπηρία και δυσπροσαρμοστικότητα θέτουν σε δοκιμασία τη δημοκρατία. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικού, & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες-Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης αντιμετώπισης: διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992* (Ε. Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, & Μ. Καΐλα, Μεταφρ., Τόμ. Α, σσ. 38-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education: an ethnographic study*. Buckingham: Open university press.
- Warnock Report 1978. (1982). *Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Webb, S., & Brown, F. (2003). *Playwork in adversity: working with abandoned children in Romania*. Στο F. Brown (Επιμ.), *Playwork Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Welsh, P. J., & Brassart, J. (2002). Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 127-141.

- White, J. A., & Rispel, L. C. (2021). Policy exclusion or confusion? Perspectives on universal health coverage for migrants and refugees in South Africa. *Health Policy and Planning, 36*(8), 1292-1306.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self regulation. Στο P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Επιμ.), *Play and Learning in the Early Years*. London: Sage.
- World Health Organization. (2021). *Inclusive education*. Ανάκτηση 12 16, 2023, από World Health Organization: <https://www.who.int/disabilities/policies/inclusive-education/en/>
- Zakai-Mashiach, M., Dromi, E., & Al-Yagon, M. (2020). Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical Peers. *The Journal of Special Education, 55*(1).
- Zavalloni, M., & Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω-οικολογία, επιμ. Ρήγα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 180-204.
- Δημητρόπουλος, Α. (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα (Προβλήματα της διδακτικής πράξης. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Διδακτορική Διατριβή (Φ.Π.Ψ.), Αθήνα.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης-Προτάσεις για Πρακτική*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2000). Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις. *1*, 78.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1987). *Το άτομο με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). Απόψεις και στάσεις γονέων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (Τόμ. Β, σσ. 706-719). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενέκου, Ε. (1994). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο Κανονικό Σχολείο. *Πρεκτάσεις στην Εκπαίδευση, 14*, 72.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα .
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο: Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Σανσερέλ, Ζ. (1986). *Η Ειδική Αγωγή στον διεθνή χώρο (Σύγχρονες αντιλήψεις και κατευθύνσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία. Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία*. Αθήνα. Ανάκτηση 12 16, 2023, από [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607\\_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf)
- Στασινός, Δ. (1984). Ο «Αντι-309» και η ειδική αγωγή. *Αντί*, 262, 36-37.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η Παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή: Η Περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*. 46-47, 18-29. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος.
- ΥΠΕΠΘ. (1995). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής*.
- Χαρτοκόλλης, Π. (1981). Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση ψυχικών αναπηριών. *Εκλογή*, 56, 119-126.

