



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

Η ειδική εκπαίδευση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας

POST GRADUATE THESIS

Special education in the framework of exclusive philosophy



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αγγελική Θεοφιλάτου Α.Μ 21823

Aggeliki Theofilatou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Νικόλαος Χαλιδιάς

Nikolaos Chalidias

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

Special education in the framework of exclusive philosophy

NAME OF STUDENT

AGGELIKI THEOFILATOU

A.M 21823

aggelikh.theofilatou@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

NIKOLAOS CHALIDIAS

SECOND SUPERVISOR

BARBARA SOPIDOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: <Γράψτε την ημερομηνία εξέτασης που φαίνεται στο πρόγραμμα>

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Νικόλαος Χαλιδιάς

2^{ος} Εξεταστής Βαρβάρα Σοπίδου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Αγγελική Θεοφιλάτου του Χαράλαμπος, με αριθμό μητρώου 21823 φοιτητής/τρια του Διιδρυματικού 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».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΘΕΟΦΙΛΑΤΟΥ

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κ.Χαλιδιά και την κ.Σοπίδου, για την κατανόηση και τη στήριξή τους.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, συνοδοιπόρους μας καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού, για τη βοήθεια, τις γνώσεις και την ενθάρρυνση που μας πρόσφεραν.

Ευχαριστώ την οικογένεια μου, ιδιαίτερα τους γιους μου, για την υπομονή και την υποστήριξή τους.

Αφιερώσεις

Αφιερωμένη στην οικογένειά μου...

Σ' αυτόν τον κόσμο που ολοένα στενεύει, ο καθένας μας χρειάζεται όλους τους άλλους.
Πρέπει να αναζητήσουμε τον άνθρωπο, όπου κι αν βρίσκεται.

Γ. Σεφέρης

Περίληψη

Εισαγωγή: Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κάνοντας αναφορά στην εποχή της ιδρυματοποίησης και του αποκλεισμού, της ομαλοποίησης, της ενσωμάτωσης, της ένταξης και τέλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις δομές εκπαίδευσης στο πέρασμα των χρόνων και να αναδείξει την ανάγκη μετασχηματισμού αυτών των δομών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, «ενός σχολείου για όλους» όπου η διαφορετικότητα είναι μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας στην οποία έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα.

Μέθοδος: Για την διερεύνηση τους θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τη μελέτη βιβλίων, άρθρων και πρακτικών συνεδρίων που αναφέρονται ως βιβλιογραφικές αναφορές.

Αποτελέσματα: Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η ανάγκη αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών της εκπαίδευσης όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στο χώρο αυτό, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, την άρση των προκαταλήψεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία μιας κοινωνίας, κατ' επέκταση, που επενδύει στην αυταξία του ανθρώπου.

Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία της συμπερίληψης εδράζεται σε ένα πλαίσιο αξιών στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται ο άνθρωπος. Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει διττό ρόλο, εκπαιδευτικό και κοινωνικό, καθώς δίνει έμφαση στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, ειδική αγωγή, διαφορετικότητα, ενσωμάτωση, ένταξη, συμπεριληπτική κοινωνία

Abstract

Introduction: This thesis presents the evolutionary process of special education and education in relation to the era of institutionalization and exclusion, of normalization, of incorporation, of integration and last of inclusion.

Purpose: The purpose of this work is to investigate the educational structures over time and to highlight the need to transform these structures in the context of an inclusive philosophy, "A school for all" where diversity is part of an inclusive education.

Method: To investigate the subject, the method of bibliographic review was used, with the study of books, articles and conference proceedings referred to as bibliographic references.

Results: Through the bibliographic review, the need to change both the content of the educational structures and the approaches applied in the field with the aim of providing equal opportunities to all, removing prejudices, accepting diversity and creating a society that invests in audacity of man.

Discussion: The philosophy of inclusion is based on a framework of values at the core of which the human being is located. That means that inclusive education has a dual role, educational and social as it emphasizes the creation of inclusive schools which will lead to the creation of an inclusive society.

Key words: inclusion, special education, diversity, incorporation, integration, exclusive society

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Συνομογραφίες	x

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζεται η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης μέσα από μια ιστορική ανασκόπηση με στόχο να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της από την εποχή της ιδρυματοποίησης και της φιλάνθρωπης απομόνωσης ως την εποχή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στους όρους “ιδρυματοποίηση”, “ασυλοποίηση”, “ενσωμάτωση”, “ένταξη” ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον όρο “συμπερίληψη” εστιάζοντας στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου, στις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στις προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.

Μελετώντας την πορεία της ειδικής αγωγής θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, νομοθετικό πλαίσιο της εκάστοτε περιόδου. Ειδικότερα, οι αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής καθορίζουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Slavin, 2007).

Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (Λαμπροπούλου, 2000) (2000) τα στάδια της ειδικής αγωγής διακρίνονται: α) στο στάδιο της απόρριψης και κακομεταχείρισης, β) στο στάδιο του οίκτου, της περιθάλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) στο στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, της συμπερίληψης και της ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

Πράγματι, κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως τις αρχές του εικοστού αιώνα γίνονταν σε ιδρύματα και σε άσυλα όπου επικρατούσε το ιατρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο το άτομο αντιμετωπίζεται ως ανάπηρο λόγω της απώλειας της υγείας του, μη δυνάμενο να αντεπεξέλθει στο σύνολο των δραστηριοτήτων που επιτυγχάνει κάποιος που δεν είναι ασθενής και κατ’ επέκταση ανάπηρος (Βεργιώτη, 2010). Τα άτομα αυτά θεωρούνταν ανίκανα να εργαστούν και στο πλαίσιο μιας κακώς εννοούμενης φιλανθρωπίας οδηγούνταν στο περιθώριο (Στασινός Δ., Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2013). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με αναπηρία επαναπροσδιορίζονται στη βάση της αναπηρίας της κοινωνίας ως της μόνης υπαίτιας για τους όποιους φραγμούς θέτει στη ζωή των ανθρώπων (Βεργιώτη, 2010).

Οι σύγχρονες, όμως, κοινωνικές, πολιτισμικές αλλαγές και οι απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες για όλους έδωσαν το έναυσμα για νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Λαμπροπούλου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι ρίζες του ενταξιακού κινήματος εδράζονται στο συγκροτημένο λόγο που αναπτύχθηκε στην Αγγλία και στην Αμερική στα μέσα της δεκαετίας του 1970 από ομάδα ακαδημαϊκών και από μέλη του τότε αναδυόμενου αναπηρικού κινήματος ενάντια στην περιθωριοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Συνεπώς, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον μετακινείται από τη

διερεύνηση των ατομικών παθολογιών στη διερεύνηση των φραγμών που προκύπτουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο να εξαλειφθεί κάθε μορφή εκπαιδευτικού διαχωρισμού εις βάρος των αναπήρων γεγονός που οδήγησε σε ριζικές αναδιαρθρώσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2012).

Τη δεκαετία του 1990, σταθμό στις εξελίξεις, αποτέλεσε το αίτημα για δημιουργία "Ενός σχολείου για όλους" (Ainscow,1995) ικανού να αποδέχεται κάθε μορφή ετερότητας και να ανταποκρίνεται στην κάλυψη των αναγκών όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, τον Ιούνιο του 1994, στο παγκόσμιο συνέδριο για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες που έγινε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας υπογράφεται από εκπροσώπους 88 εθνικών κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών το ισότιμο δικαίωμα κάθε παιδιού ανεξαρτήτως αναπηριών στο θεμελιώδες δικαίωμα του στην εκπαίδευση. "Διακήρυξη της Σαλαμάνκα" (UNESCO, 1994).

Αναμφισβήτητα, η συμπεριληπτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης εστιάζει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη ριζική αλλαγή του σημερινού σχολείου και συνεπώς σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι (Στασινός Δ., Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2013). Είναι μια διαδικασία αέναης αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών όσο και των προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας γεγονός που προϋποθέτει αλλαγή νοοτροπιών σε επίπεδο κοινωνίας όπου η διαφορετικότητα θα λογίζεται ως αναπόσπαστο μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά, στηριζόμενη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, στον όρο ειδική αγωγή. Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι νόμοι σταθμοί στην ιστορία της ειδικής αγωγής στον εικοστό αιώνα δίνοντας έμφαση στο ισχύον νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η συμπεριληπτική φιλοσοφία εστιάζοντας στις αρχές της συμπερίληψης, στις προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, στα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και σ συμπεριληπτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλουν να συνυπάρχουν στη μια δομή του γενικού σχολείου με σκοπό τόσο την άρση των προκαταλήψεων και της περιθωριοποίησης όσο και την γνωσιολογική επάρκεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Αγγελίδης, 2011).

Κεφάλαιο 1.

1.1.Ειδική αγωγή-Ιστορική ανασκόπηση

Η ανομοιογένεια και η ποικιλία στη φύση είναι φαινόμενο καθολικό, νόμος οντολογικός. Παρατηρώντας κανείς όντα του ίδιου είδους διαπιστώνει ότι υπάρχουν μεταξύ τους πολλές αποκλίσεις και παραλλαγές παρόλες τις ομοιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Ειδικότερα στον άνθρωπο αυτές οι παραλλαγές που παρατηρούνται στη σωματική κατασκευή, στη μυϊκή δύναμη, στην ταχύτητα αντίληψης, στις γνωστικές λειτουργίες, στην ιεράρχηση των αξιών, στην κοινωνικότητα κ.ά. ονομάζονται ατομικές διαφορές (Στασινός,1990).

Αν και οι ατομικές διαφορές αποτελούν φυσικό νόμο, σε ορισμένες περιπτώσεις ατόμων είναι τόσο σημαντικές ώστε παρεμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη και η προσαρμογή τους. Ανάλογα με το είδος και το βαθμό της απόκλισης καθορίζονται και οι κατηγορίες των αποκλινόντων ατόμων. Έτσι, υπάρχουν άτομα με ελαττωματικά αισθητήρια όργανα, άτομα με εμφανείς σωματικές αναπηρίες, άτομα που πάσχουν από χρόνιες ασθένειες, άτομα με διαταραχές του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, άτομα με διαταραχές του λόγου, άτομα με ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1977).

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στο άτομο που αποκλίνει από το κανονικό διαφέρει από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Στην ιστορία της ανθρωπότητας διακρίνουμε τρεις φάσεις όσον αφορά τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα αποκλίνοντα άτομα. Στη διάρκεια της προχριστιανικής περιόδου τα μειονεκτικά άτομα παραμελούνταν, βασανίζονταν ή ακόμα και θανατώνονταν. Κατά την περίοδο του χριστιανισμού τα άτομα αυτά λόγω των κηρυγμάτων αγάπης και φιλανθρωπίας έτυχαν περίθαλψης, προστασίας και συμπόνιας. Ειδικότερα, με τη φροντίδα της εκκλησίας και της οργανωμένης κοινωνίας ιδρύονταν άσυλα, βρεφοτροφεία και οικοτροφεία (Braddock &Parish, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, παρατηρείται αποδοχή και ταυτόχρονα έμπρακτο ενδιαφέρον για παροχή βοήθειας των αποκλινόντων με σκοπό να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα, επικρατεί η πεποίθηση ότι τα άτομα αυτά με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση είναι σε θέση να παρακολουθούν κατάλληλα προσαρμοσμένα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την κοινωνική τους ενσωμάτωση, μερική ή ολική. Έτσι, από την παραμέληση, την απόρριψη την απομόνωση και την ιδρυματοποίηση φτάσαμε στην αποιδρυματοποίηση και την ομαλοποίηση των αποκλινόντων ατόμων.

Η νέα οπτική για κοινωνική αποδοχή των αποκλινόντων ατόμων που επήλθε στις αρχές του εικοστού αιώνα οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Πρωτίστως, η επικράτηση των δημοκρατικών ιδεών είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος της εκπαίδευσης ,για όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ικανοτήτων και αναπηριών.

Επίσης, η ίδρυση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων αποκλινόντων παιδιών λειτούργησε ως μοχλός πίεσης για τη λήψη ειδικών μέτρων όπως : ίδρυση ειδικών σχολείων, λειτουργία ειδικών κέντρων επαγγελματικής μαθητείας, προετοιμασία καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού, εξασφάλιση εργασίας ενός ορισμένου αριθμού. Επιπρόσθετα, η επιστημονική έρευνα στο χώρο της ιατρικής, της θεολογίας, της παιδαγωγικής, της φιλοσοφίας και η ανάπτυξη της ψυχομετρίας και της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών συνέβαλαν στην ανάδειξη των πρώτων σκαπανέων της ειδικής αγωγής (Itard, Seguin, Declory Montessori), στη μελέτη και στην κατανόηση των χαρακτηριστικών των ατόμων που αποκλίνουν από το “κανονικό” και στην κατάρτιση θεραπευτικών προγραμμάτων με στόχο τη διαπίστωση των δυνατοτήτων εξέλιξης και κοινωνικής προσαρμογής τους. Τέλος, οικονομικοί και πρακτικοί λόγοι συνετέλεσαν στην κοινωνική ένταξη των αποκλινόντων ατόμων.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθούν μερικές από τις καινοτόμες ιδέες των Itard, Seguin και των διαδόχων τους οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση της ειδικής αγωγής. Ενδεικτικά αναφέρω: α)η εξατομικευμένη διδασκαλία, β)ο προσανατολισμός της αγωγής σε διαδοχικούς στόχους που θα είναι ανάλογη με το βαθμό δυσκολίας των αντικειμένων μάθησης, γ)η δημιουργία κινήτρων, δ) η προσεκτική διευθέτηση του περιβάλλοντος του παιδιού, ε)η άμεση επιβράβευση των ορθών απαντήσεων, στ)η άσκηση των λειτουργικών ικανοτήτων, ζ)η άσκηση της αντίληψης κάθε παιδιού στο βέλτιστο βαθμό.

1.2.Προσεγγίζοντας την έννοια “Ειδική αγωγή και εκπαίδευση”.

Ο όρος “ειδική αγωγή” έχει χρησιμοποιηθεί από τους μελετητές υποδηλώνοντας τις μορφές αγωγής ,τις τροποποιήσεις ή και τις προσθήκες που γίνονται σε σχολικές πρακτικές πέρα από τις οργανωτικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην πλειοψηφία των κανονικών παιδιών (Στασινός, 1990).

Σύμφωνα με τον Στασινό, το πλέγμα των υπηρεσιών της ειδικής αγωγής συνίσταται από καταρτισμένο προσωπικό(εκπαιδευτικοί ,υπηρετούντες στις διοικητικές θέσεις, σύμβουλοι ,ειδικοί επαγγελματίες...),από ειδικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στην αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες και από τεχνικές διευκολύνσεις (ράμπες, τεχνικός εξοπλισμός, εποπτικά μέσα..) και έχει ως στόχο αφενός να βελτιώσει τις όποιες ανεπάρκειες του παιδιού και αφετέρου να ενδυναμώσει άλλες ικανότητες. Αξίζει να αναφερθεί ότι το είδος και η ποιότητα της προσφερόμενης ειδικής αγωγής εξαρτάται από όλο το αναπτυξιακό πλέγμα του παιδιού με ειδικές ανάγκες συγκρινόμενο με αυτό των συνομηλίκων του(ατομικές διαφορές) καθώς και από τις διαφορές στην αναπτυξιακή πορεία του ίδιου του παιδιού(ενδοατομικές διαφορές).

Κατά την Πολυχρονοπούλου (2003) ο όρος “ειδική αγωγή” παραπέμπει σε μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, η οποία υποστηρίζεται από συγκεκριμένα και ειδικά προγράμματα και

ειδικές υπηρεσίες ώστε το παιδί να γίνει ένα ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

Στο νόμο 3699/2008 ο όρος ειδική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται «ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρίες και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Τα άτομα που εντάσσονται στο νόμο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι άτομα με: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί ,αμβλύωπες), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) , κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσαριθμησία, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές(φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης και νοητικές ικανότητες ή ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για τη νοητική ηλικιακή ομάδα του ατόμου.

Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες ερευνητών και επιστημόνων η προσπάθεια οριοθέτησης του γνωστικού αντικείμενου και του πεδίου έρευνας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παραμένει και σήμερα πεδίο συζητήσεων και διαφωνιών (Δράκος,2002).Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Λαμπροπούλου & Παντελιάδου (Λαμπροπούλου, 2000) οι κοινωνικοί, νομοθετικοί, οικονομικοί ,πολιτικοί παράγοντες καθορίζουν την ανάπτυξη της έρευνας, την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής.

1.3. Κλινικό και κοινωνικό μοντέλο στην εκπαίδευση

Στην πάροδο των χρόνων η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει περάσει από διάφορα στάδια αλλαγών ως απόρροια των κοινωνικών αντιλήψεων κάθε εποχής. Από την πλήρη απόρριψη και απομόνωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και σε άσυλα όπου επικρατεί το ιατρικό-κλινικό μοντέλο θεώρησης και αντιμετώπισης της αναπηρίας, στη διεκδίκηση της ενοποίησης των ειδικών και γενικών δομών εκπαίδευσης γεγονός που οδηγεί σε ριζικές αναδιαρθρώσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2012).

Σύμφωνα με το κλινικό μοντέλο, η αναπηρία ταυτίζεται με μια ανατομική, σωματική ή αισθητηριακή βλάβη/απώλεια. Η απώλεια αυτή δημιουργεί στο άτομο μια σειρά από λειτουργικούς περιορισμούς που το εμποδίζουν να ανταποκριθεί στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες του.

Η έμφαση στην ιατρική φύση της βλάβης με βάση τους λειτουργικούς περιορισμούς έχει ως αποτέλεσμα την κατηγοριοποίηση των παιδιών στους φυσιολογικούς και στους μη φυσιολογικούς, τη θέσπιση της ειδικής αγωγής και το διαχωρισμό της από τη γενική εκπαίδευση και τη

θεμελίωση ενός δυαδικού εκπαιδευτικού συστήματος για άτομα “φυσιολογικά” και “μη φυσιολογικά” (γενική εκπαίδευση-δομές ειδικής αγωγής)(Βλάχου κ.ά,2012).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ασκηθεί έντονη κριτική στο κλινικό μοντέλο και στη διαγνωστική αξιολόγηση καθώς καλλιεργούσε συνθήκες ετικετοποίησης και την αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρία χρήζουν ειδικής και διακριτής διαπαιδαγώγησης έξω από το πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του 1960,το ιατρικοκεντρικό μοντέλο άρχισε να αμφισβητείται και να αναπτύσσεται το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, έντονες αντιδράσεις προήλθαν από το χώρο των ανάπηρων ακτιβιστών που διατείνονταν ότι η αναπηρία δεν πρέπει να ταυτίζεται με ατομικό μειονέκτημα αλλά να ορίζεται ως προϊόν κοινωνικών πρακτικών καταπίεσης και αποκλεισμού (Πατσάλης,1998).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία : «η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια η οποία απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με βλάβη και των εμποδίων που προέρχονται από το περιβάλλον τους, τα οποία δυσκολεύουν την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία» (Finkelstein,1993).

“Η αναπηρία παύει να θεωρείται ως ατομικό πρόβλημα και γίνεται κοινωνικό ενώ η έμφαση δίνεται στην αλλαγή των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών που θέτουν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων και όχι στην προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στις συγκεκριμένες συνθήκες της ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία” (Oliver, 1996).

Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας χωρίς να αρνείται τις συνέπειες που μπορεί να έχουν τα φυσικά αίτια της αναπηρίας στο άτομο σε βιολογικό επίπεδο δίνει έμφαση στα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά εμπόδια που ορθώνονται από την κοινωνία στη ζωή των αναπήρων όπως η έλλειψη προσβασιμότητας, οι διαχωρισμοί στο σύστημα εκπαίδευσης, εργασίας, κοινωνικής ασφάλισης κ.ά.

Ειδικότερα, στο σύστημα εκπαίδευσης επικρατεί το αίτημα να εξαλειφθεί κάθε μορφή εκπαιδευτικού διαχωρισμού καθώς η δημιουργία ειδικών σχολείων δεν είναι τίποτα άλλο παρά το πλαίσιο μιας γενικότερης ανεπάρκειας της εκπαίδευσης που αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ελλείμματα (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , 2011).

1.4. Θεμελίωση του ενταξιακού κινήματος

Το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτούργησε παράλληλα με το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και απευθυνόταν σε παιδιά με παρόμοιες ανάγκες ή δυσκολίες που συγκροτούσαν μια ειδική μονάδα εκπαίδευσης στελεχωμένη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υιοθετούσαν ειδικά σχεδιασμένες μεθόδους διδασκαλίας και εποπτικά μέσα έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ή και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης οικοδομήθηκε στη βάση της λογικής ότι η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία σε τάξεις με συμμαθητές με τις ίδιες ανάγκες και ελλείμματα μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, την αίσθηση ασφάλειας και την εμπιστοσύνη στα επιτεύγματά τους (Wang, 2009).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες και η αποκοπή τους από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε έντονη κριτική καθώς υπήρχε έντονος προβληματισμός προς διάφορες κατευθύνσεις. Ειδικότερα, ο προβληματισμός εδράζεται στη δυνατότητα ή όχι της ουσιαστικής ακαδημαϊκής προόδου σε αυτές τις δομές, στα πιθανά καταστρεπτικά αποτελέσματα της ετικετοποίησης των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία τόσο στη ψυχροσύνθεση τους όσο και στο επίπεδο κοινωνικοποίησης και μελλοντικής αυτόνομης διαβίωσης τους καθώς απομακρύνονται από τους πραγματικούς κοινωνικούς συσχετισμούς. Επιπρόσθετη ανησυχία προκάλεσε το γεγονός ότι αυτές οι δομές υπερεκπροσωπούσαν από παιδιά που προέρχονταν από φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Dunn, 1968). Ως εκ τούτου, οι δομές αυτές κατηγορήθηκαν ότι συμβάλλουν στην κατηγοριοποίηση και στην απομόνωση αυτών των παιδιών και κατά συνέπεια στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους αποκλεισμό (Morris, 1990).

Την περίοδο αυτή δόθηκε το έναυσμα για νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς καθώς οι σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, οι απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες για όλους, η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησαν σε αναθεώρηση της ειδικής αγωγής σε διεθνές επίπεδο (Λαμπροπούλου, 2000).

Οι ρίζες του ενταξιακού κινήματος μπορούν να αναζητηθούν στο συγκροτημένο πολιτικό λόγο που αναπτύχθηκε στην Αμερική και στην Ευρώπη στα μέσα της δεκαετίας του 1970 από ειδικούς διαφορετικών επιστημονικών πεδίων οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη ενσωμάτωσης και ένταξης, αντίστοιχα, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντικοί παράγοντες, που συνέβαλαν καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση, είναι οι μεγάλες κινητοποιήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα που πραγματοποιούνται εκείνη την περίοδο αλλά και η δριμυία κριτική των μελών του αναδυόμενου αναπηρικού κινήματος ενάντια στη περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο ενός δυαδικού εκπαιδευτικού συστήματος και της υπάρχουσας κοινωνικής συγκρότησης (Λαμπροπούλου, 2000).

Στην Ελλάδα, την περίοδο αυτή που χαρακτηρίζεται ως περίοδος αμφισβήτησης και διαλόγου, δε συντελείται καμία συζήτηση για ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο.

Η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής κοινότητας για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Τσιναρέλης, 1993). Ειδικότερα, στις αρχές της δεκαετίας δημιουργήθηκε

μια σειρά από εκπαιδευτικά μοντέλα ενσωμάτωσης της ειδικής με τη γενική εκπαίδευση (Ainscow,1998) που εστίαζαν στην προσπάθεια «ομαλοποίησης» των μαθητών με αναπηρία σε ένα αμετάβλητο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταφέροντας πρακτικές και αντιλήψεις της ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης, 1998).

Τα μοντέλα αυτά, έχοντας τα χαρακτηριστικά άλλοτε της χωροταξικής ενσωμάτωσης – ειδικές τάξεις λειτουργούν σε γενικά σχολεία-, άλλοτε της κοινωνικής ενσωμάτωσης -χωριστή εκπαίδευση με κοινές δραστηριότητες- και άλλοτε της λειτουργικής ενσωμάτωσης -μαζί στη γενική τάξη αλλά με διαφορετικό/ειδικό πρόγραμμα-, δεν κατάφεραν να υπερκεράσουν τις συνθήκες κατηγοριοποίησης και αποκλεισμού των παιδιών με αναπηρίες καθώς ανασκευάζουν νέες μορφές περιθωριοποίησης τους (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , 2011). Τα γενικά σχολεία παρουσιάζονται ως «οικοδεσπότες» των ειδικών εκπαιδευτικών παροχών παρά ως ενιαίο κομμάτι τους (Clark, 1997).

Αναμφισβήτητα, στις δεκαετίες του 1970 και 1980 σημειώνονται σημαντικά βήματα εκδημοκρατισμού στο σύστημα εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε πολλές χώρες της Ευρώπης η εκπαίδευση αυτών των παιδιών κατοχυρώνεται νομοθετικά. Το σημαντικότερο στοιχείο αυτής της νομοθεσίας ήταν η υιοθέτηση της αρχής της εκπαίδευσης τους σε όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Τζουριάδου, 1995). Περιοριστικό θεωρούνταν το περιβάλλον με τις λιγότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους χωρίς ειδικές ανάγκες (Crockett, 1999).

Από το 1990 το ζητούμενο είναι το γενικό σχολείο να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά και να καταργηθεί η χωριστή εκπαίδευση. Το παγκόσμιο συνέδριο, από εκπροσώπους 92 εθνικών κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών, για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες που έγινε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 συνέβαλε καταλυτικά προς αυτή την εξέλιξη. Αναλυτικότερα, στο συνέδριο αυτό τέθηκαν οι βάσεις της συνεκπαίδευσης καθώς υιοθετήθηκε ένα πλαίσιο δράσης σύμφωνα με το οποίο όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ιδιαιτερότητες μπορούν να έχουν πρόσβαση στα κανονικά σχολεία τα οποία θα ανταποκρίνονται παιδαγωγικά στις ανάγκες τους στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής με στόχο την εδραίωση μιας ενταξιακής κοινότητας, την άρση των διακρίσεων, τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους και κατά συνέπεια του ανταποδοτικού κόστους του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994).

Αναδύεται ,λοιπόν, το αίτημα για τη δημιουργία «Ενός σχολείου για όλους» ικανού να αποδέχεται στους κόλπους του κάθε μορφή διαφορετικότητας και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των αναγκών όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία. «Το σχολείο για όλους» οφείλει να σέβεται την ιδιαιτερότητα όχι στο πλαίσιο μιας "φιλάνθρωπης διάθεσης" αλλά στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής οπτικής που βασίζεται

στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην ανεξαρτησία και στα δικαιώματα».

1.5. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις των όρων: ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρείται μια σύγχυση και μια ταύτιση ως προς τις έννοιες “ένταξη”, “ενσωμάτωση” και “συνεκπαίδευση”. Ο όρος “ένταξη” εμφανίζεται ιστορικά στις μεταπολεμικές δεκαετίες ενώ ο όρος “ενσωμάτωση” εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980 ενώ η σύγχρονη τάση που επικρατεί είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία.

Σύμφωνα με την εννοιολογική προσέγγιση των όρων “ένταξη” και “ενσωμάτωση” υποδηλώνεται η ύπαρξη και η τοποθέτηση ενός ανθρώπου που κρίνεται ως “διαφορετικός” μέσα σε μια ομάδα άλλων ανθρώπων που κρίνονται ως “μη διαφορετικοί” με στόχο τη διαχείριση τους ως προς την αρμονική συνύπαρξη τους (Τοκατλής & Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, 2009).

Αναλυτικότερα, ο όρος “ενσωμάτωση” σημαίνει την προσκόλληση σε ένα σύνολο με τάση εξομοίωσης προς αυτό, τάση απώλειας των προηγούμενων χαρακτηριστικών του και απόκτηση αυτών που φέρει το νέο σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , 2000).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χαρούπιας, «ενσωματώνομαι σημαίνει ότι απεμπολώ την ιδιαιτερότητα μου, την πολιτισμική μου ή την γλωσσική μου ταυτότητα και αποκτώ χαρακτηριστικά και ιδιότητες της νέας κοινωνικής ομάδας, του νέου σώματος». Επίσης, υποστηρίζει ότι η “ενσωμάτωση” αναφέρεται στη «δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό χωρίς όμως να διαφοροποιείται το σύστημα για να μην παρεμποδιστεί η φοίτηση των μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Χαρούπιας, 2003:5-6).

Ο όρος “ενσωμάτωση”, κατά την Τζουριάδου (Τζουριάδου, 1995), αναφέρεται σε όλες τα προσπάθειες που συντελούνται σε επίπεδο οργάνωσης με στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού παιδιών με αναπηρία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επίσης, για την Πολυχρονοπούλου (1995) ο όρος “ενσωμάτωση” εμπεριέχει τις έννοιες του μέσου και του στόχου δηλαδή την κατάργηση των διαχωριστικών πρακτικών και παράλληλα κάθε δυνατή προσπάθεια που συμβάλλει στην ανάπτυξη την ικανότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Από την άλλη, ο όρος “ένταξη” αναφέρεται στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών μέσα στην τάξη αποσκοπώντας στην αυτοβελτίωση του κάθε μαθητή και στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/τριών. Η (Σούλης Γ. , 2002).

Επίσης, κατά την Ζώνιου-Σιδέρη (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2012), η ένταξη είναι «μια διαδικασία αναθεώρησης του τρόπου δουλειάς των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών προκειμένου οι μαθητές/τριες όλων των ικανοτήτων και αναγκών να έχουν τη δυνατότητα

να εμπλέκονται σε κάθε τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος με απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινότητα».

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει ο Χαρούπιας (2003:4-5) ένταξη είναι «η τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικό πλαίσιο σχολικής φοίτησης συνομηλίκων με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους χωρίς ωστόσο να υπάρξει ανάλογη μέριμνα διαθεσιμότητας των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών οι οποίες θα ήταν δυνατό να εγγυηθούν κάτι παρόμοιο».

Τέλος, σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2003:31), πρόκειται για την «ουσιαστική και ισότιμη παρουσία του παιδιού με κάποιες εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες στην κοινή σχολική και κοινωνική ζωή».

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 το παιδαγωγικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την πολιτική της ενσωμάτωσης/incorporation και της ένταξης /integration σε αυτήν της συνεκπαίδευσης/inclusive education όλων των μαθητών/τριών, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να αναδιαρθρωθεί ως προς τις δομές και τις παροχές του για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες όλων των παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Νάνου,2009).

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αποδίδεται και ως «εκπαίδευση για όλους», ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , 2000).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη, δίνοντας σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους (Αγγελίδης Π. &, 2013). Επιπρόσθετα, η συνεκπαίδευση εστιάζει στην κουλτούρα, στη φιλοσοφία και στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Anderson, Klassen & George, 2007).

Κατά την Τάφα (Τάφα, 1997), με τον όρο συνεκπαίδευση εννοείται η αναδιαμόρφωση του σχολείου ώστε να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών αλλά και η υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (Ζώνιου-Σιδέρη Α. , 2000), η συνεκπαίδευση απαιτεί αναδιάρθρωση των υπάρχουσών δομών, εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, αποδοχή της διαφορετικότητας, άρση των προκαταλήψεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επαναπροσδιορισμό του προγράμματος σπουδών, των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

Αναμφισβήτητα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί το βασικό δικαίωμα του κάθε παιδιού να είναι ενεργό μέλος του σχολείου, να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του (Booth & Ainscow,1998).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά η συμπεριληπτική φιλοσοφία, δίνοντας έμφαση στις αρχές και στις προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.

1.6. Η εφαρμογή της ένταξης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μελετηθεί εμβριθώς στην εξέλιξη της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα ζητήματα της αναπηρίας έτσι όπως διαφαίνεται ανάλογα με τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής (Συριοπούλου,2010).

Ως τις αρχές του εικοστού αιώνα, η εκπαίδευση και η φροντίδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν συνδεδεμένη με την ιδρυματοποίηση και την ασυλοποίηση. Στην Ελλάδα φιλανθρωπικά σωματεία, οικοτροφεία αναλαμβάνουν την περίθαλψη, τη φροντίδα, την προστασία, την εκπαίδευση και υποτυπώδη επαγγελματική κατάρτιση αυτών των ατόμων στο πλαίσιο μιας «κακώς εννοούμενης φιλανθρωπίας» (Στασινός Δ. , 2001)

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, παρατηρείται αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των ανήλικων παιδιών καθώς κυριαρχεί η αντίληψη ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ανεπαρκειών μπορούν να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο βαθμό των δυνατοτήτων τους (Στασινός,2013).

Το 1906 στην Ελλάδα ιδρύεται ο «Οίκος τυφλών» και το 1907 ο «Οίκος κωφάλαλων» και το 1937 ιδρύεται το πρώτο σχολείο για νοητική καθυστέρηση στην Καισαριανή ,το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, που διευθύνει η Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία χρησιμοποιώντας τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» εισάγει τον πρώτο ορισμό της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (Συριοπούλου,2003).

Η ίδρυση αυτού του σχολείου αποτέλεσε την αρχή της θεσμοθετημένης ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (Σούλης Σ. , 2013).Σύμφωνα με την Ιμβριώτη στόχος της αγωγής ήταν η μόρφωση και η πρόνοια για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που χρειάζονται υποστήριξη για τη σωματική και ψυχική εξέλιξη τους (Ιμβριώτη,1939).

Την περίοδο των δεκαετιών 1970, 1980 επικράτησε έντονο ενδιαφέρον για την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες που κατέληξε το 1981 στην ψήφιση του πρώτου νόμου (1143) για την ειδική αγωγή ,σύμφωνα με τον οποίο η ειδική αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις, σε ιδρύματα και δεν είναι υποχρεωτική (Λαμπροπούλου, 2000). Όμως, ο νόμος αυτός δέχθηκε έντονη κριτική καθώς στηρίχθηκε στην αντίληψη της κατηγοριοποίησης των μαθητών σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού» (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984) γεγονός που οδήγησε στην ψήφιση νέου νόμου.

Με τη σύνταξη του νέου νόμου 1566/1985 αντικαταστάθηκε ο ιατρογενής όρος «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» άτομα με τον όρο «ειδικές ανάγκες» και γίνεται αναφορά στην ειδική αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου-Παντελιάδου,2000).Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένας μεγάλος αριθμός ειδικών τάξεων μέσα

στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης χωρίς επιστημονικό σχεδιασμό και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) «η θεσμοθέτηση αυτή ήταν περισσότερο κρατική πρωτοβουλία που εξέφραζε το κλίμα της εποχής για μια γενικότερη πολιτική ισότητας και ισονομίας αλλά και εναρμόνισης με τα δεδομένα άλλων χωρών και διαιώνιζε το δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης».

Στη χώρα μας η πρόοδος και οι αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής αναπτύσσονται με αργά βήματα καθώς η θεωρητική και η επιστημονική κάλυψη του πεδίου αυτού βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Βέβηλος, 2011).

Εν τω μεταξύ, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων στην ειδική αγωγή όπου πρώτη φορά επιστήμονες από το πεδίο της ειδικής αγωγής διεκδικούν το χώρο που τους αναλογεί και ο επιστημονικός λόγος αναφορικά με την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη των ανάπηρων και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ορθώνει το ανάστημά του.

Την ίδια περίοδο, ιδρύονται τα Παιδαγωγικά τμήματα στα Πανεπιστήμια και η ειδική αγωγή αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο χωρίς όμως να δίνεται η πρέπουσα σημασία στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή καθώς τα περισσότερα μαθήματα ειδικής αγωγής δεν ήταν υποχρεωτικά.

Η δεκαετία του 1990 είναι μια εποχή έντονων διεκδικήσεων και αλλαγών που απορρέουν κυρίως από τις πιέσεις του αναπηρικού κινήματος και όλων των άμεσα ενδιαφερομένων για τη ζωή και την εκπαίδευση τους, οι οποίοι απαιτούν παροχές όχι πια για την ανικανότητα τους αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή (Hasler, 1996) και διεκδικούν σεβασμό στη διαφορετικότητα, ισοτιμία και προσβασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής.

Η ανάγκη χάραξης πολιτικής στα πλαίσια της αντίληψης «ενός σχολείου για όλους», ως αποτέλεσμα της Διεθνούς σύσκεψης της Σαλαμάνκα το 1994 και της γενικής ευρωπαϊκής πολιτικής είναι επιβεβλημένη. Ως επακόλουθο, ψηφίζεται τον Μάρτιο του 2000 ο νόμος 2817 για την «εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» σύμφωνα με τον οποίο εισάγεται ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεσμοθετούνται η δωρεάν εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό είτε στο τμήμα ένταξης που λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο στελεχωμένο από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Επίσης, θεσμοθετήθηκε η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης(Κ.Δ.Α.Υ) που σήμερα ονομάζονται Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης(ΚΕ.Δ.Δ.Υ) με σκοπό τη διάγνωση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2013).

Το 2008 ακολουθεί ο νόμος 3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο «η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Τα άτομα που εντάσσονται στον νόμο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι άτομα με : νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί ,αμβλύωπες), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) , κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσαριθμησία, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές(φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης και νοητικές ικανότητες ή ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για τη νοητική ηλικιακή ομάδα του ατόμου.

Στη συνέχεια, με το νόμο 4115/2013 δημιουργείται το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης(Σ.Δ.Ε.Υ) με σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες -μέλη του και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης ενώ το 2014 ψηφίστηκε νόμος που αφορά στην πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Παρόλο που τέθηκαν οι βάσεις για την εφαρμογή ουσιαστικής και αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης (Slavin, 2007), ο χώρος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα. Όπως αναφέρουν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (Λαμπροπούλου, 2000), οι νομοθετικές ρυθμίσεις της χώρας μας βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τις απαιτήσεις των καιρών γεγονόσ που εδράζεται, από την μία πλευρά στην απουσία των επιστημόνων του χώρου, των γονέων και των οργανώσεων των αναπήρων από τη φάση της νομοθεσίας, του σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων για θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και από την άλλη πλευρά στην απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και στην έλλειψη στρατηγικής για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης που θα οδηγήσει κατ' επέκταση και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Κεφάλαιο 2. Η φιλοσοφία της συμπερίληψης

2.1 Προσεγγίζοντας τον όρο «Συμπερίληψη»

Η έννοια της συμπερίληψης αναδύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ως μια νέα φιλοσοφία ,ως ένα νέο πολυδιάστατο μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο είναι απαραίτητη η πλήρης συνεκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους με στόχο τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Ειδικότερα, η φιλοσοφία της συμπερίληψης συνοψίζεται στη φράση “Ένα σχολείο για όλους”, δηλαδή όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης, θρησκευτικού υπόβαθρου, σεξουαλικού προσανατολισμού ,ειδικών δυσκολιών μάθησης να φοιτούν στο ίδιο σχολείο.Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος inclusion χρησιμοποιήθηκε το 1990 στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO, που πήρε μέρος στη Ταϊλάνδη, στην οποία δόθηκε έμφαση στην ανάγκη για υποχρεωτική και ποιοτική εκπαίδευση για όλους χωρίς διακρίσεις .Μια εκπαίδευση που σέβεται το διαφορετικό και την ιδιαιτερότητα στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής οπτικής που βασίζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) όπου όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα (άρθρο 1)καθώς και στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα που τονίζεται το ισότιμο δικαίωμα κάθε παιδιού ανεξαρτήτως αναπηριών και ιδιαιτεροτήτων στο θεμελιώδες δικαίωμα του στην εκπαίδευση. (Στασινός, 2013).

Σήμερα, οι περισσότερες από τις Ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζουν πολιτικές για την προώθηση του θεσμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην αναδόμηση της κουλτούρας , των πολιτικών και των πρακτικών στο σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στον πλουραλισμό και στην ετερογένεια των μαθητών. Αναντίρρητα , η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια αέναη διαδικασία που οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των ατόμων και της κοινωνίας και ανάλογα να προσαρμόζει την εκπαιδευτική της πολιτική και την κουλτούρα των σχολείων έχοντας κοινό όραμα για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους.(Στασινός,2020).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη, η έννοια της συμπερίληψης είναι δύσκολη στον ορισμό της, αφού η προσπάθεια να της βάλουμε όρια θα αναιρούσε τη φιλοσοφία της προσδιοριζόμενης έννοιας. (Αγγελίδης, 2011).

Ο όρος “συμπερίληψη” προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω και δηλώνει την παροχή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ,χωρίς κατηγοριοποιήσεις ,φραγμούς και προκαταλήψεις. (Χριστοφοράκη.Κ, 2008).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco, η συμπερίληψη θεωρείται μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών ,των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης ,της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις

κοινότητες και μέσω της μείωσης και της εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών.

Αξίζει να σημειώσουμε, ότι το συμπεριληπτικό σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών μέσω της συνεργασίας, της ανάπτυξης κοινωνικών συναναστροφών και φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών αλλά και μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που θα ενισχύσει περαιτέρω την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. (Μιχαηλίδης, 2009).

Εν κατακλείδι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εκτιμώντας την ετερογένεια, τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία και τη μοναδική συμβολή που προσφέρει κάθε μαθητής στην τάξη, πρεσβεύει το αξίωμα ότι, όταν όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται μαζί, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, ο καθένας ωφελείται. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

2.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Από τη δεκαετία του 1990 καθιερώθηκε ο όρος "συνεκπαίδευση", ο οποίος αποτυπώθηκε στη φράση "inclusive education" εκφράζοντας την ανάγκη διαμόρφωσης "ενός σχολείου για όλους" (Ainscow, 1995) ικανού να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των παιδιών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις ανάγκες τους και τις δυνατότητες τους. (Στασινός, 2013)

Σύμφωνα, με τον R.Slee η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι η επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση αλλά αφορά όλους τους μαθητές με στόχο τον εντοπισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού θέτοντας υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία (οργάνωση σχολείων, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις...), (R.Slee, 2004). Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα είναι αυτή που πρέπει να προσαρμόσει τις πρακτικές της και τον τρόπο λειτουργίας της στις ανάγκες των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων που θεμελιώνεται πάνω στη θέση "εκπαίδευση για όλους" επιδιώκοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την άρση των προκαταλήψεων. Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης αφορά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων που τυχόν τους χαρακτηρίζουν, λαμβάνοντας κατάλληλες παρεμβάσεις και υποστηρίξεις με στόχο την καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους αλλά και την ολιστική τους ανάπτυξη.

Γίνεται αντιληπτό ,λοιπόν, ότι η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι στατική αλλά δυναμική και αποσκοπεί στην ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ετεροτήτων καλλιεργώντας τον αλληλοσεβασμό, την ενσυναίσθηση, την ελεύθερη έκφραση, την ισότητα. Σ' ένα σχολείο που άπτεται της συμπερίληψης, η ανομοιογένεια είναι ευπρόσδεκτη και η μάθηση επιδιώκεται μέσα από τις διαφορές και τις ομοιότητες στο πλαίσιο της δημιουργικής διαφορετικότητας δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία από κάθε διδακτική παρέμβαση, κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και κάθε πρόοδο των μαθητών είναι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που οφείλει να καλλιεργεί το σχολείο. (Μπάμπαλης & Μανιάτης Π., 2013)

Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τη Γεροσίμου, πηγάζουν αφενός από το σύστημα πεποιθήσεων του σχολείου και αφετέρου από τα πρότυπα συμπεριφοράς που προκύπτουν από αυτές τις πεποιθήσεις. (Γεροσίμου Ε., 2013). Η φιλοσοφία ενός συμπεριληπτικού σχολείου εστιάζει στο τρίπτυχο "ασφάλεια-αποδοχή-συνεργασία" σύμφωνα με το οποίο ένα παιδί, ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, θρησκείας, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή άλλης ετερότητας, νιώθει ασφάλεια ως απόρροια της αποδοχής του από τους άλλους αλλά και της συνεργασίας όλης της σχολικής κοινότητας και κοινωνίας μέρος της οποίας αποτελεί και το σχολείο.

Για αυτό το λόγο ένα σχολείο που εδράζεται στην αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει ένα δίκτυο συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές), με στόχο την δημιουργία ενός κλίματος γόνιμης, εποικοδομητικής και αποτελεσματικής σύμπραξης σε γενικότερο πλαίσιο καθώς ο μετασχηματισμός του σχολείου στοχεύει στο μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνίας.

2.3. Αρχές συμπερίληψης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή πως κάθε παιδί, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, φυλής, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικής ή οικονομικής κατάστασης, αναπηρίας ή άλλης ετερότητας, έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης. (Βλάχου, 2004). Παράλληλα, αποτελεί υποχρέωση όλων μας να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα στοχεύοντας στην άρση των διακρίσεων και στην ταυτόχρονη αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τέλος, απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός και διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων ώστε να σημειωθεί μαθησιακή και κοινωνική πρόοδος.

Επιπρόσθετα, το σχολείο που άπτεται της αρχής της συμπερίληψης αναγνωρίζει ότι κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες και οφείλει να έχει πρόσβαση σε γενικά σχολεία που να μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες του στο

πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, καθώς σύμφωνα με την Unesco, τα γενικά σχολεία είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, για τη δημιουργία “φιλόξενων” κοινοτήτων, για την εδραίωση μιας ενταξιακής κοινωνίας και την επιτυχή “εκπαίδευση για όλους”.

Αξίζει να σημειώσουμε, ότι το συμπεριληπτικό σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών μέσω της συνεργασίας, της ανάπτυξης κοινωνικών συναναστροφών και φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών αλλά και μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Εν κατακλείδι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εκτιμώντας την ετερογένεια, τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία και τη μοναδική συμβολή που προσφέρει κάθε μαθητής στην τάξη, πρεσβεύει το αξίωμα ότι, όταν όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται μαζί, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, ο καθένας ωφελείται.

2.4. Άξονες του πλαισίου της συμπερίληψης.

Το “πλαίσιο της συμπερίληψης” είναι ένα εγχειρίδιο, ένας χρήσιμος οδηγός στη διάθεση των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, που προωθεί την ιδέα του συμπεριληπτικού σχολείου (ενός σχολείου για όλους), αναπτύσσοντας δράσεις, που παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο της συμπερίληψης βασίζεται σε τρεις άξονες: 1) στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, 2) στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής, 3) στην προαγωγή συμπεριληπτικής πρακτικής. Ο κάθε άξονας χωρίζεται σε 2 επιμέρους περιοχές. Κάθε περιοχή περιλαμβάνει μέχρι και έντεκα δείκτες και κάθε δείκτης αναλύεται σε ερωτήσεις.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας στοχεύει στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, η οποία βασίζεται σε ένα σύστημα πεποιθήσεων, αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Το σύστημα αυτό, το οποίο εκφράζεται από όλο το προσωπικό (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές γονείς), προάγει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και καθορίζει την πολιτική και τις πρακτικές του σχολείου με σκοπό την άρση του αποκλεισμού και την καθιέρωση μιας πιο συμπεριληπτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα, όλα τα εμπλεκόμενα μέρη βρίσκονται σε πλήρη διασύνδεση και συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο για να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι και δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη για να μπορέσουν να αποδώσουν τα βέλτιστα. Από τη στιγμή, μάλιστα, που διαπνέονται από δημοκρατικά ιδεώδη, τοποθετούν τα ανθρώπινα ιδεώδη στο επίκεντρο και αντιμετωπίζουν όλες τις μορφές διακρίσεων.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής και εξασφαλίζει ότι αυτή εφαρμόζεται σε όλο το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι μορφές στήριξης διέπονται

από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχοντας εξασφαλίσει θέματα προσβασιμότητας και ασφάλειας (κτίρια, υποδομές, εγκαταστάσεις, στρατηγικές, δραστηριότητες). Το σχολείο δέχεται όλα τα παιδιά της περιοχής ανεξαρτήτως οικονομικού, κοινωνικού υπόβαθρου, πολιτισμικής ετερότητας καταγωγής, θρησκείας, και ειδικών μαθησιακών αναγκών. Επιπλέον, όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης και ολιστικής ανάπτυξης όλων των μαθητών.

Ο τρίτος άξονας αφορά στην προαγωγή συμπεριληπτικών πρακτικών μέσω του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης της μάθησης. Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο ώστε να σέβεται τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μαθητών και παράλληλα να προωθεί τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επίσης, η οργάνωση της μάθησης, οι πρακτικές διδασκαλίας, οι δραστηριότητες, οι μέθοδοι που ακολουθούνται ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στοχεύοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θέτοντας το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.5. Προϋποθέσεις ευόδωσης συμπεριληπτικού εγχειρήματος

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια μέθοδο, μια πρακτική αλλά μια διαφορετική στάση και αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια φιλοσοφία που εδράζεται στις αξίες που έχουν ως σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και την άρση των διακρίσεων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρεσβεύει το αξίωμα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους και ότι κάθε μαθητής πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τα ταλέντα του και να πετύχει τους στόχους του γιατί όταν το σχολείο είναι ανοιχτό σε όλους, τότε ο καθένας ωφελείται (Ζώνιου-Σιδέρη, 2020).

Γι' αυτό λοιπόν, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που όχι μόνο θα αποδέχονται κάθε είδους διαφορετικότητα (γλωσσικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής, σωματικής...) αλλά θα την αντιμετωπίζουν ως στοιχείο εμπλουτισμού της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, δίνοντας μάλιστα έμφαση στις ομάδες των μαθητών που τυχόν διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού, περιθωριοποίησης ή αποτυχίας.

Σημαντικό βήμα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμού γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, απαιτείται μια ριζική αλλαγή ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διαθέσιμα μέσα, τις συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος, τις πρακτικές ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο το σχολείο να γίνει πιο δημοκρατικό και πιο αποτελεσματικό .Γεγονός που αποδεικνύεται και στην πράξη καθώς έρευνες που έγιναν σε σχολεία με κυρίαρχα χαρακτηριστικά: τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας, τη διαφοροποίηση του περιεχομένου ,της οργάνωσης και των μέσων της μαθησιακής διαδικασίας, την αίσθηση κοινής ευθύνης ,τις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, την ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, είχαν υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία της διοίκησης της εκπαίδευσης, κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μέρος μιας πολύ-επίπεδης διοικητικής δομής ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται ως μια αυτοτελή οργάνωση που θα πρέπει να ασκεί τη δική της πολιτική με δικούς της συγκεκριμένους στόχους .Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να υλοποιούνται μέσα από διαδικασίες που ορίζονται από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων με σκοπό να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά την ετερογένεια, την ποικιλομορφία και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ως εκ τούτου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ,ως κεντρικό όργανο διοίκησης της , έχει την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων του σχολείου αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς) μέσα από διοικητικές λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Λαϊνάς,2004).Είναι αυτός που φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου ,επιλύει προβλήματα, επιδιώκει συνεργασίες με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας , χτίζει βαθιές σχέσεις σεβασμού, αλληλεγγύης και αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος με στόχο να εξασφαλίσει την προώθηση της μάθησης και την ολιστική ανάπτυξη για όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του τίθεται και η εξασφάλιση επαρκούς οικονομικής στήριξης ώστε όλες οι υπηρεσίες και οι δραστηριότητες να είναι συμπεριληπτικές. Τα κτίρια, οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός ,η μεταφορά και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες θα πρέπει να καλύπτουν τα θέματα προσβασιμότητας για μαθητές με ειδικές ανάγκες και να δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον χωρίς περιορισμούς και εμπόδια.

Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένο και επιμορφωμένο σε θέματα συνεκπαίδευσης παιδιών για να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις .Είναι σημαντικό να παρέχει θετικό κλίμα στην τάξη ,όπου θα επικρατεί αλληλοσεβασμός, γόνιμος διάλογος, αποδοχή άνευ όρων, να προωθεί την αίσθηση του ανήκειν και την ενεργό συμμετοχή ,να παρέχει επαρκή επίπεδα υποστήριξης, να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, να συντονίζει, να συμβουλεύει, να τρέφει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές , να καλλιεργεί θετικές στάσεις και συμπεριφορές για σεβασμό στη διαφορετικότητα.Για να επιτευχθεί αυτό ,πρέπει να υπερκεράσει παραδοσιακές νοοτροπίες όπου κυριαρχεί η ομοιομορφία (ίδιο μάθημα για όλους)

και να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας, τις δραστηριότητες μάθησης για να αντιμετωπίσει την ετερότητα των αναγκών των μαθητών ώστε να αυξήσει τις ευκαιρίες μάθησης για όλους.

Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας που θα επιτρέπει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του “ιδιαιτέρη νοημοσύνη” (Σφυρόερα, 2004:23-24). Σε αυτό το πλαίσιο, όχι μόνο εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο με συμμετοχικές και ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας (ομάδες εργασίας, σχέδια εργασίας/project, παίξιμο ρόλων, καταγισμός ιδεών...) αλλά αξιοποιούν διαφορετικά μέσα και υλικά όπως (οργανωτές, εννοιολογικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες,...) για να διευκολύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α, 2020).

Καταλήγοντας, ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος σε πιο συμπεριληπτικό αποτελεί μια δυναμική και ατέρμονη διαδικασία που βασίζεται στην αλλαγή νοοτροπιών, στη γόνιμη συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων μελών με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008).

2.6. Οφέλη της συμπερίληψης

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης εδράζεται στην άποψη ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή άλλης ετερότητας μπορούν να συνυπάρχουν στο γενικό σχολείο υπό την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997). Για να συμβεί αυτό, σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η Πολιτεία οφείλει να συμβάλει με αποτελεσματικό τρόπο στην ανάπτυξη, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας ενιαίας, οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από μελέτες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, έχει διαπιστωθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Anderson et al, 2007). Στο γνωστικό επίπεδο εμφανίζουν αυξημένες δεξιότητες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Επίσης, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος μέσα στη γενική τάξη έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους γεγονός που οδηγεί στην άρση της απομόνωσης από την εκπαιδευτική διαδικασία και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους (Slee and Allan, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη και για τους τυπικούς μαθητές καθώς στα πλαίσια ενός συμπεριληπτικού σχολείου καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η συνεργατική και συλλογική εργασία και ο σεβασμός στο διαφορετικό (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπρόσθετα, επωφελούνται και οι ίδιοι από τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων, τις τροποποιήσεις των μεθόδων διδασκαλίας, την παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής στο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, εκτός από τους μαθητές επωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλοβοήθεια αλλά και από τη διάθεση τους για επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω ,γίνονται αντιληπτά τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο για το μαθητή όσο και για την κοινωνία καθώς ο εκδημοκρατισμός του σχολείου σημαίνει και εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.(Αγγελίδης,2011).

2.7. Εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπερίληψης

Η πολυπλοκότητα του 21^{ου} αιώνα, η πλουραλιστική κοινωνία, τα νέα κοινωνικά δεδομένα οδηγούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών στην αναπροσαρμογή των στόχων τους προκειμένου το σχολείο να μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις, τη μεταβλητότητα και την ετερογένεια της σύγχρονης κοινωνίας. Η συμπεριληπτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης υπερασπίζεται ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης μιας εκπαιδευτικής δομής η οποία σέβεται τη μοναδικότητα και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού στο πλαίσιο “ενός σχολείου για όλους” και ταυτόχρονα στοχεύει στην άρση των προκαταλήψεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερα, η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως αναγκαία και επιθυμητή συνθήκη για την προώθηση της εκπαίδευσης (Αγγελίδης & Σάββα,2019).

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προάγει την παιδαγωγική προοπτική των “ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων” στοχεύοντας όχι μόνο στη μαθησιακή επάρκεια όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, κοινωνικής-οικονομικής κατάστασης,σεξουαλικού προσανατολισμού,αναπηρίας ή άλλης ετερότητας, αλλά και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικότητων. Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να προωθηθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική / διδασκαλία που εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης, μέσω ενός ευέλικτου προγράμματος που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ακολουθούν τις δικές τους διαδρομές και στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης.(Σφυρόερα,2004:23-24).

Όπως αναφέρει η Σιδέρη (2020), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακάμψουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και να τροποποιήσουν το

πρόγραμμα, τις μεθόδους, τα μέσα, τις δραστηριότητες μάθησης με στόχο να αναπτύξουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες μαθησιακής εμπειρίας για όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη τους τα βιώματα, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, παροτρύνονται να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο με σκοπό να επιτευχθεί η γεφύρωση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες και η νοηματοδότησή της από αυτούς. (Καρυδά, 2009).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2006), σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να αξιοποιήσουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας-συμμετοχικές, ανακαλυπτικές, σχέδια δράσης, μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις, καταγίγισμο ιδεών, παίξιμο ρόλων, με στόχο να καταστήσουν τον μαθητή πιο ενεργό και συμμετοχικό στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας δημιουργικά διαφορετικά μέσα και υλικά όπως οργανωτές, εννοιολογικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες, φωτογραφίες, που αποτελούν έναν πιο παραστατικό και εύληπτο τρόπο για την οργάνωση της πληροφορίας, διευκολύνουν την πρόσβαση στη διδακτική πράξη καθιστώντας τους μαθητές ενεργά υποκείμενα της γνώσης (Πηγιάκη, 2006).

Κατά τον Tomlinson (2005:263), «η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας που υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν οι καθηγητές αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διαφορές τους στα επίπεδα ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο προφίλ τους». Είναι γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας μια διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνουν του τρόπους πρόσληψης της γνώσης, της δραστηριοποίησης και της έκφρασης των μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να ανακαλύπτουν τους τρόπους μάθησης που τους ταιριάζουν και έτσι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνθήκες που τους εμπνέουν αποδοχή και ασφάλεια (Ακογιούνου, Χαλκιαδάκη & Νικολάου, 2019).

Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασιζόμενη και στη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (γλωσσική, μαθηματική, μουσική, σωματική, οπτική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και φυσιολογική), δίνει τη δυνατότητα στο κάθε μαθητή χωριστά να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους απόκτησης της γνώσης και δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη» (Παπαδοπούλου, 2014).

Κατά τον Χολέβα (2020), επίσης, σημαντική παράμετρο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί και η αξιολόγηση του προϊόντος της μάθησης η οποία είτε αγνοείται είτε βασίζεται σε κριτήρια «ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλα». Υποστηρίζει ότι «η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει από πολλαπλές πηγές δεδομένα πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία προκειμένου να εντοπίσει τις ανάγκες και τις

δυνατότητες των μαθητών και ταυτόχρονα τους προσφέρει πολλές δυνατότητες ανάδειξης και έκφρασης της νέας γνώσης».

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος θα επιδράσει καταλυτικά στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Ειδικότερα, ο χώρος που διενεργείται η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να είναι οργανωμένος, άνετος, εύκολα προσβάσιμος αλλά και το συναισθηματικό κλίμα που περιβάλλει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους οφείλει να διέπεται από τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της αναγνώρισης της προσπάθειας, του εποικοδομητικού διαλόγου στοχεύοντας στην αναμόρφωση της κουλτούρας της τάξης, στην ενδυνάμωση της συλλογικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας και στη μετατροπή της τάξης σε μια πλουραλιστική κοινότητα όπου οι μαθητές προσπαθούν από κοινού να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. (Χρυσάφιδης, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαφοροποιημένη διαδικασία στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί μια δυναμική διεργασία που εστιάζει στην ισότητα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, στην άρση των διακρίσεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και αποσκοπεί στην πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους τους στο βαθμό και με τον τρόπο που μπορεί ο καθένας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο παύει να είναι ένας θεσμός που έχει ως αποκλειστικό στόχο τη μετάδοση *ακαδημαϊκών*, γνώσεων σε στενά ταξινομημένες γνωστικές περιοχές και ότι η προσφερόμενη γνώση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη, ποικιλόμορφη ελληνική πραγματικότητα όπου κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενός σχολείου για όλους μέσω ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού προγράμματος ισότητας, σεβασμού, ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Η ίδια η πραγματικότητα και η σχολική καθημερινότητα γίνονται πεδίο όπου οι έννοιες της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης, της ενεργού συμμετοχής, της εποικοδομητικής επικοινωνίας πραγματώνονται μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και δράσεις και παύουν να είναι έννοιες "επί χάρτου".

Ο χώρος του σχολείου βρίσκει σημείο επαφής με την κοινωνική πραγματικότητα και αμβλύνει τις ανισότητες, την ετερογένεια, τις προκαταλήψεις, τη διαφορετικότητα εντάσσοντας στους κόλπους της όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη μαθησιακή διαδικασία και μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση πραγματώνεται η έννοια της συμπερίληψης στην ουσιαστική της διάσταση. Αναντίρρητα, η συμπεριληπτική φιλοσοφία θα οδηγήσει στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και κατ' επέκταση και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Αναφορές

- Ainscow, M. (1995). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Booth, T. &. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE .
- Clark, C. D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassell.
- Crockett, J. B. (1999). *The least restrictive environment: Its origins and interpretations in special education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability*. London.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- UNESCO. (1994). Ανάκτηση 2023, από The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Αγγελίδης. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. &. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βέβηλος. (2011). *Εφαρμογή της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Δράκος, Δ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. . Αθήνα: Ατραπός.
- Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, Α. Ν.-Ν.-Μ. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική : Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. &. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). *Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης*.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και πρακτική κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές Αρχές-Ερευνητικά Δεδομένα και Διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). *Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.
- Σούλης, Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμ. Α). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.
- Στασινός, (2013). *Η ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Καρυδά, Ε. (2009). *Η μέθοδος project " βήμα προς βήμα"*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάφιδης. (2006). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου "project" στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.