

Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση!



"ΠΡΟΣΒΑΣΗ"

“Η Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες
στη Σχολική Διαδικασία”
Χριστοφοράκη Κρυσταλλία

Αναβάθμιση του Θεσμού Εκπαίδευσης
Ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα
στην Πρωτοβάθμια και
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μέτρο 1.1 , Ενέργεια 1.1.4 , Πράξη ά

prosvasi.uoa.gr



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**
Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών



ΙΔΡΥΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Εργαστήριο Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

prosvasi.uoa.gr



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΑΚΗ ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ

«Η Ενσωμάτωση παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία»

1. Πρόλογος	3
2. Εισαγωγή	4
3. Η έννοια του όρου σχολική ενσωμάτωση	7
4. Σχέση των όρων ένταξη, σχολική ενσωμάτωση – Inclusion	10
5. Η αναγκαιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης	12
6. Προϋποθέσεις – κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας	15
7. Βιβλιογραφία	20

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί την Ειδική Αγωγή αλλά και την Παιδαγωγική γενικότερα είναι η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου. Ενώ σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον και ερευνητική δράση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, στη χώρα μας λίγη πρόοδος έχει σημειωθεί, κι αυτή κυρίως τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και έλλειψη δεδομένων και επίσημων στατιστικών στοιχείων.

Στο συγκεκριμένο δοκίμιο έγινε μια προσπάθεια να διασαφηνιστούν κάποια θέματα που αφορούν σχετική ορολογία γύρω από το θέμα της ενσωμάτωσης και τη σχέση της με άλλους συναφείς όρους.

Ιδιαίτερως αναπτύχθηκε το κεφάλαιο που αναφέρεται στις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν στα κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο.

Ταυτόχρονα έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τόσο βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό για τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη δημόσια εκπαίδευση.

Άλλωστε σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών, είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει.

Η ίδια η πράξη έχει δείξει, ότι η ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες σε συνηθισμένα σχολεία έχει πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, «υγιή» παιδιά, γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ευρύτερη φιλοσοφία αποδοχής, απορρίπτουν στερεότυπες αντιλήψεις κατηγοριοποίησης και αποκλεισμού και αναπτύσσουν καινούργιες δεξιότητες και χειρισμούς για την πιο ολοκληρωμένη διευθέτηση του περιβάλλοντος της τάξης. Ενώ είναι σαφές πόσο σημαντικό βήμα είναι για τα παιδιά με αναπηρίες να εντάσσονται στο σχολείο αφού αντιμετωπίζονται με ισότητα, αποδοχή και σεβασμό και για τα υπόλοιπα παιδιά είναι σημαντικό αφού κοινωνικοποιούνται, νιώθουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοϋποστήριξης.

Οι δε γονείς των παιδιών με αναπηρίες αισθάνονται δικαιωμένοι εφόσον βιώνουν την εκπαίδευση ως μια συμμετοχική διαδικασία όπου έχουν κι αυτοί ενεργό ρόλο και συμμετοχή.

Μια διερεύνηση της ελληνικής πραγματικότητας σε ό,τι αφορά θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία μας δείχνει ότι έχουν γίνει τις τελευταίες ιδίως δεκαετίες κάποια σημαντικά βήματα προόδου. Φυσικά υπολείπονται να γίνουν ακόμα πολλά για να φτάσουμε στο σημείο να μιλάμε

για ισότιμη συμμετοχή των αναπήρων στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

Παρά το γεγονός ότι η σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες υποστηρίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και νομοθετικές ρυθμίσεις, αυτές χαρακτηρίζονται ελλειμματικές και με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικό έρεισμα. Ακόμα και σήμερα τα παιδιά αυτά γίνονται αποδέκτες ενός ιδιότυπου ρατσισμού που συνίσταται σε στερεότυπα, προκαταλήψεις, αλλά και συναισθήματα οίκτου και φόβου.

Η ύπαρξη αναπηριών καθώς και η ιατροκεντρική διάγνωση από μόνες τους δεν μπορούν να υποδείξουν ή να καθορίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες αλλά και το πλαίσιο που απαιτείται για την ολόπλευρη εκπαίδευση ενός παιδιού με αναπηρίες.

Πέρα ωστόσο από τα ειδικά εκπαιδευτικά ζητήματα που τίθενται γύρω από την αναπηρία όπως πρώιμη παρέμβαση, αποκατάσταση, ειδική αγωγή, σχολική ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ένα σημαντικό θέμα αποτελεί η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization, 1980) η αναπηρία (disability) ορίζεται ως η απώλεια ή η μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω κάποιας βλάβης. Άρα η αναπηρία εκφράζει και την αδυναμία του ατόμου να εκτελεί δραστηριότητες καθημερινής ζωής όπως είναι η ατομική φροντίδα, μετακίνηση, επαγγελματική απασχόληση ή κοινωνικές συναναστροφές.

Ο όρος διαχωρίζεται από το γενικότερο όρο βλάβη (impairment) ο οποίος καλύπτει οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη φυσιολογική δομή σωματική ή πνευματική αλλά και από τον όρο μειονεξία (handicap) ο οποίος υποδηλώνει το αποτέλεσμα της βλάβης ή της αναπηρίας. Η μειονεξία εκφράζει την αδυναμία του ατόμου να εκπληρώσει μια δραστηριότητα που θεωρείται φυσιολογική και άρα συνδέεται με τις απαιτήσεις αλλά και τις αντιλήψεις της κοινωνίας για την αναπηρία.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αναπηρία αποτελεί περισσότερο κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό (Oliver, 1990) και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει η ίδια η

κοινωνία να κατανοήσει ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες προέρχονται από την ίδια την κοινωνική οργάνωση και τις αλληλεπιδράσεις που αυτή ορίζει. (Marks, 1999).

Τόσο η κοινωνία όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να δημιουργήσουν ή και να συντηρήσουν ελλείμματα, κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα που ενισχύουν το «μύθο» της μειονεξίας.

Όσον αφορά το ρόλο που καλείται να παίξει η σύγχρονη Παιδαγωγική και το σύγχρονο σχολείο αυτός θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών. (Ainscow, 1996). Με άλλα λόγια αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία για την εκπαιδευτική πράξη είναι όχι τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες που έχουν αλλά η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων. (James, 1999).

Προκειμένου να επιτευχθεί η υλοποίηση αυτής της αντίληψης απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και παράλληλα σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν απομονωμένα συντηρώντας το μοντέλο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Σίγουρα είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν πολλά βήματα προς την αλλαγή της εικόνας του σχολείου σε επίπεδο εγκαταστάσεων, συνθηκών, λειτουργιών, σε επίπεδο μέσων, εργαλείων και υλικοτεχνικής υποδομής, εξοπλισμού αλλά και υπηρεσιών.

Αναμφισβήτητα απαιτείται αλλαγή ή / και προσαρμογή του αναλυτικού αλλά και του σχολικού προγράμματος, προώθηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών και άρση των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες, έτσι ώστε να γίνονται σεβαστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και οι ανάγκες του κάθε παιδιού.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

Παρά το γεγονός ότι ιστορικά οι προβληματισμοί γύρω από την έννοια της Ειδικής Αγωγής μπορούν να τοποθετηθούν γύρω στα 1700, η κίνηση και το ενδιαφέρον γύρω από τη σχολική ενσωμάτωση αναδύθηκε και εξελίχθηκε τη δεκαετία 1970-1980.

Πριν απ' αυτό το ιστορικό σημείο σπάνια τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν δυνατότητες σχολικής ακαδημαϊκής ή κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Η έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης θα μπορούσε γενικά να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς. (Striefel, 1985, Biklen, 1985, Winzer, Rogow & David 1989).

Βέβαια σε κάθε κοινωνικό, πολιτικό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να διαφοροποιείται η έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο αφού εξαρτάται από τη φιλοσοφία και τα προγράμματα που υιοθετούν σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ωστόσο, «ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης». (Κυπριωτάκης, 2001).

Στις μέρες μας κυριαρχεί η αντίληψη της ενσωμάτωσης, της προσπάθειας δηλαδή «τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς να αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο και μάλιστα μέσα στην κοινή τάξη, μαζί με τ' άλλα παιδιά τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης». (Τζουριάδου & Μπιτζαράκης, 1990).

Άλλωστε, «η ενσωμάτωση στο χώρο του συνηθισμένου σχολείου αποτελεί το πρώτο στάδιο για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής». (Πολυχρονοπούλου, 1999). Τα

άτομα με ειδικές ανάγκες είναι προφανές ότι αντιμετωπίζουν πολλές φορές προκαταλήψεις και ρατσιστική συμπεριφορά, τοποθετούμενα ακούσια στο «περιθώριο της κοινωνίας». (Παπαϊωάννου, 1984).

Κάτω από την επίδραση ενός αέρα αμφισβήτησης τη δεκαετία του '80 εκπαιδευτικοί κύκλοι άρχισαν ν' αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το τι θεωρείτο μέχρι τότε κανονικό και «ειδικό» σχολείο.

Όλο αυτό το κλίμα αναθεώρησης και εκσυγχρονισμού κυρίως όσον αφορά τις κατηγοριοποιήσεις που μέχρι τότε ίσχυαν, ανταποκρίνεται όχι μόνο στις προθέσεις της αναφοράς SWAN "Education for all" (Αγγλία, 1985) αλλά και στη Διακήρυξη της UNESCO (1991) με τον ίδιο τίτλο.

Ωστόσο πιο ξεκάθαρα διατυπώθηκε η αρχή «εκπαίδευση για όλους» τον Ιούνιο του 1994 οπότε ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». (UNESCO, 1994).

Εκεί μεταξύ άλλων τονίζεται :

... Η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο ανάπηρα, όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές.

Το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης είναι ότι εκεί αναδύεται ο όρος inclusion (εκπαίδευση για όλους), ο οποίος στηρίζεται σε μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα.

Σύμφωνα με τους J. Sebba και M. Ainscow (1996), ο όρος inclusion «... περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί ν' ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το ν' αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από

την τοπική κοινωνία οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν, και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει».

Όρος που προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω, δηλώνει αδιαμφισβήτητα την παροχή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, χωρίς κατηγοριοποιήσεις, ταμπέλες, φραγμούς και προκαταλήψεις.

Ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σύμφωνα με τον Len Barton, σε άρθρο του με τίτλο «Η πολιτική της *inclusion*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000) «η *inclusion* αφορά την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό... Η προσέγγιση αυτή ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών και θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν αυτό το μαθητικό πληθυσμό».

Βέβαια η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης και πρακτικής, προϋποθέτει τον περιορισμό των εμποδίων και του αποκλεισμού που η «αναπηρία» συνεπάγεται στην άρση των προκαταλήψεων, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. (Booth et al, 2000).

Άρα ο όρος ουσιαστικά ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού εμπεριέχει αλλά και αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας «κοινωνίας για όλους». Γίνεται φανερό ότι στόχος της προσέγγισης είναι να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο, και άρα κατά συνέπεια οδηγεί στη λογική ακολουθία του να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο, μέσα σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών.

ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΝΤΑΞΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ – INCLUSION

Η ενσωμάτωση αν και θεωρείται κοινή και ενιαία φιλοσοφική θεώρηση η οποία μπορεί να εκφραστεί σε πολιτικό, κοινωνικό, και εκπαιδευτικό πεδίο, αναφέρεται διεθνώς με διαφορετικούς όρους, προκαλώντας σύγχυση όσον αφορά την ορολογία.

Έτσι χρησιμοποιούνται διεθνώς ποικίλοι όροι, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ως ενσωμάτωση, στη Μεγάλη Βρετανία ως ένταξη, ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δυο όροι.

Σήμερα συχνά «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες. Πολλοί χρησιμοποιούν τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση, ομαλοποίηση με την ίδια, παραπλήσια ή και διαφορετική έννοια, άλλοι προτιμούν τον όρο «ένταξη» αντί του όρου «ενσωμάτωση» ή και τους δυο με την ίδια έννοια, ή θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης. (Λιοδάκης, 1997, Κόμητος, 1992, Τσιναρέλης, 1993, Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ο όρος ένταξη (integration) αναδύθηκε ιδιαίτερως τις δεκαετίες του '50 και του '60 και αντανάκλασε την επιθυμία για αποστασιοποίηση από παραδοσιακές πρακτικές και απομάκρυνση από οποιαδήποτε έννοια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης.

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (1996), ο όρος «ένταξη» «δηλώνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέρατου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου».

Αντίθετα, όπως η ίδια, υποστηρίζει στην «ενσωμάτωση» τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο.

Αλλού αναφέρεται ότι ο όρος ένταξη δηλώνει την τοποθέτηση και την απόκτηση ρόλων μέσα σε μια ομάδα, ενός ή μιας ομάδας ατόμων με

διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, βιολογικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά. (Τσιναρέλης, 1993). Ωστόσο, ο ίδιος συγγραφέας ορίζει την ενσωμάτωση ως την «αποδοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας από ένα σύνολο στο οποίο ενσωματώνεται και όπου δημιουργούνται αλληλεπιδραστικές σχέσεις, διατηρώντας ωστόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του».

Καταλήγοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι πέρα από την απλή παροχή ευκαιριών για τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σ' ένα σύνολο (ένταξη), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν κάθε δικαίωμα στις ίδιες εμπειρίες όπως και τα συνομήλικά τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Έχουν δηλαδή ανάγκη αλλά είναι και αναφαίρετο δικαίωμά τους η αλληλεπίδρασή τους με αυτά τα παιδιά, η παροχή ενσωματωμένων εμπειριών κοινωνικοποίησης (ενσωμάτωση).

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Όπως ήδη τονίστηκε η ένταξη και η σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα και των μαθητών με κινητικές αναπηρίες αποτελεί προστάδιο και προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία, αφού «τα παιδιά που αναπτύσσονται απομονωμένα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο μπορεί να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη δυσκολία να προσαρμοστούν στην κοινωνία, αφού θα έχουν επωμιστεί και την ετικέτα του “περιθωριακού”». (Χατήρα, 2000).

Ο ρόλος του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δεξιότητες και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να προάγει την ανάπτυξη τους: μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική.

Ο διαχωρισμός, η κατηγοριοποίηση, οι «ταμπέλες» και οι χαρακτηρισμοί δεν προάγουν το σύγχρονο ρόλο του σχολείου και σίγουρα δεν συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές.

Άρα αναθεωρείται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και η αντίληψη ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει ν' αντιμετωπίζονται έξω από τα «κανονικά σχολεία».

Όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000 β): «Τα ειδικά σχολεία παραμένουν σχολεία «κλειστά». Αδυνατούν να βρουν διεξόδους και να σπάσουν το φράγμα των προκαταλήψεων. Δεν παρουσιάζουν σύνθεση ποικίλη, αντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιλέγουν το μαθητικό πληθυσμό τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα τόσο τον αποκλεισμό των μαθητών και των οικογενειών τους, όσο και τον αποκλεισμό των ίδιων των ειδικών σχολείων».

Η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η κίνηση αυτή οφείλεται στις κοινωνικές αξίες της θεμελιώδους δικαιοσύνης και ισότητας. Οι αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί σε ηθικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες αντικατοπτρίζονται και στην εκπαιδευτική σκέψη, η οποία υποστηρίζει την κίνηση της σχολικής ένταξης και ενσωμάτωσης. Κανείς πλέον δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τους

δίνονται δυνατότητες για μεγαλύτερη βελτίωση και καλύτερες εμπειρίες αν ενσωματωθούν στην «κανονική» τάξη, αλλά και από την άλλη πλευρά προωθεί την θετική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών με αυτούς που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διεθνώς αποδείχθηκε ισχυρή τάση υποστήριξης της κίνησης της σχολικής ενσωμάτωσης (rationale for integration) στοιχειοθετώντας πολλούς λόγους και επιχειρήματα.

- Η πρόοδος που έχει σημειωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης όσον αφορά το σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων, την καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή καθώς και τις εκπαιδευτικές θεωρίες και προσεγγίσεις. (Canadian Council of Ministers of Education, 1983; Howarth, 1983).
- Οι κατηγοριοποιήσεις και οι αποκλεισμοί στην εποχή μας απορρίπτονται με το σκεπτικό ότι επηρεάζουν αρνητικά την αντίληψη που έχουμε για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και αυτή που έχουν τα ίδια αυτά τα άτομα. (Canadian Education Association, 1985; Howarth, 1983, Winzer, Rogow & David, 1987).
- Κινήσεις και προβληματισμοί που εκφράστηκαν δυναμικά από οργανώσεις γονέων προβάλλοντας τα κοινωνικά πλεονεκτήματα της ένταξης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. (Hasazi, 1980; Canadian Education Association, 1985, 1983).
- Η πεποίθηση ότι η πρακτική της σχολικής ενσωμάτωσης μεγιστοποιεί τις προοπτικές των παιδιών με κινητικές αναπηρίες για ανάπτυξη των ικανοτήτων σε κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο. Επίσης αυξάνει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, δημιουργώντας έτσι κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού. (Biklen, 1985; Saskatchewan Teachers' Federation, 1986; Canadian Education Association, 1985, Howarth, 1983).
- Η αξιολόγηση που βασίζεται αποκλειστικά στα αποτελέσματα των ψυχολογικών τεστ και η διάκριση και κατηγοριοποίηση των μαθητών βάσει

αυτών, έχει αμφισβητηθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. (Howarth, 1983; Winzer, Rogow & David, 1987).

- Η ποικιλία μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρίζεται σθεναρά βάσει της αντίληψης ότι το περιεχόμενο των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται περισσότερο στις ατομικές διαφορές παρά στις αποκλείσεις από το «φυσιολογικό» που εκπορεύονται από τις ιατρικές διαγνώσεις. (Bender, 1987; Howarth, 1983).
- Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτές που αφορούν σε γενικές γνώσεις και λειτουργικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείται ότι εννοείται όταν γίνεται μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ένταξης και ενσωμάτωσης παρά σ' ένα αποκλεισμού και διαχωρισμού. (Biklen, 1985, Forest, 1985; Marshall, 1986; Rogow & David, 1987; Slavin & Madden, 1986).
- Η πεποίθηση ότι είναι αναγκαίο ν' αντιμετωπίζουμε ανθρωπιστικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, έχει γίνει ευρέως αποδεκτή και αποτελεί βάση της παιδαγωγικής πέρα από συναισθήματα φόβου και οίκτου. (Biklen, 1985; Canadian Education Association, 1985, Florek, 1986, Weddell, Welton, Evans & Goacher, 1987, Winzer, Rogow & David, 1987).
- Η ιδιαίτερα σημαντική αύξηση που έχει παρατηρηθεί υπέρ της άποψης ότι η ειδική αγωγή θα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται σαν τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και όχι σαν κάτι ξένο απ' αυτήν. (Bender, 1987; Stainback & Stainback, 1987, The Council for Exceptional Children, 1987).

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ – ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Αποτελεί αναμφισβήτητα μια θετική εξέλιξη στο χώρο της Παιδαγωγικής γενικά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου.

Ταυτόχρονα η αυξανόμενη κίνηση για ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενισχύθηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές αποφάσεις τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο.

«Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

Αρα γίνεται σαφές ότι είναι δεδομένο το ενδιαφέρον για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες γενικότερα, το οποίο έχει μετατραπεί σε ένα από τα πιο βασικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Ωστόσο είναι σίγουρα απαραίτητο να τεθεί σοβαρός προβληματισμός σε σχέση με την ποιοτική αξιολόγηση της διαδικασίας της ένταξης έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση και να πληροί τους πρωταρχικούς της στόχους.

Όπως ενδεικτικά αναφέρει η Α Ζώνιου-Σιδέρη (2000): «Αν επιθυμούμε ο στόχος μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται μόνο στις καλές προθέσεις και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, αλλά και στην προσπάθεια μιας ουσιαστικότερης κατανόησης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τάξεις ένταξης».

Σύμφωνα με εμπειρικά κυρίως δεδομένα για να έχουμε τη δυνατότητα σε κάποιο ποσοστό να μιλάμε για επιτυχημένη έκβαση στην ενταξιακή

διαδικασία θα πρέπει να πληρούνται, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, τα ακόλουθα κριτήρια – προϋποθέσεις :

- ✓ Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες.
- ✓ Εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές, προγράμματα ενσωμάτωσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ✓ Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής ιδίως αυτόν που είχε την ευθύνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος πρώιμης παρέμβασης ή αποκατάστασης.
- ✓ Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, το σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από το ειδικό αποκαταστασιακό προσωπικό, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει της κινητικής αναπηρίας τον φυσιοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή καθώς και το λογοθεραπευτή.
- ✓ Αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή / και μαθησιακές δυσκολίες.
- ✓ Αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των αποτελεσμάτων του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, πάντα σε σχέση και συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τόσο βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους.
- ✓ Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων.
- ✓ Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών ΟΛΩΝ των παιδιών.
- ✓ Εξασφάλιση της γονεϊκής παρέμβασης, έτσι ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι

και θα συνεχίζεται στο σχολείο.

Φυσικά κάθε ένα από αυτά τα κριτήρια έχει τη δική του δυναμική και η επιρροή του στην επιτυχία του προγράμματος ένταξης φαίνεται να έχει σημαντικές διακυμάνσεις.

Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας εδρεύει μέσα στην τάξη και βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους. (Sarason, 1995, Scruggs and Mastropieri, 1996). Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Fullan and Milles (1992): «Η αλλαγή προϋποθέτει τη γνώση, είναι ένα ταξίδι, όπου τα προβλήματα είναι αναμενόμενα και ευπρόσδεκτα, όπου επιπλέον στήριξη θα είναι απαραίτητη, όπου απαιτείται θέληση και δύναμη για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή, η οποία πρέπει να είναι συστηματική και να εφαρμόζεται εξατομικευμένα».

Σύμφωνα με τον Meister (2000) ο οποίος έχει δουλέψει κυρίως στη Γερμανία, για να υφίσταται η δυνατότητα ύπαρξης ένταξης ως διαδικασίας παιδαγωγικής και κοινωνικής, θα πρέπει σε κάποιον βαθμό τουλάχιστον να πληρούνται τα ακόλουθα 13 κριτήρια :

- «Εγγύτητα του τόπου κατοικίας : οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο κλπ.) βρίσκονται στην περιοχή όπου κατοικεί το παιδί.
- Ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων : οι εγκαταστάσεις υποδέχονται κατά κύριο λόγο μη ανάπηρα παιδιά.
- Υπηρεσία και θεραπεία : στο ανάπηρο παιδί παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία ανάλογες με τις ανάγκες του.
- Θεραπεία ένταξης : η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική, εξειδικευμένη στην αναπηρία βοήθεια παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης.
- Συνθήκες του περιβάλλοντος : το επίπεδο του προσωπικού, οι δυνατότητες του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις προϋποθέσεις επάρκειας των εγκαταστάσεων.
- Υποστήριξη : διατίθεται επιπλέον προσωπικό, σύμφωνα με τις ανάγκες του

ανάπηρου παιδιού. Προσπαθούσαμε πάντα να αναρωτηθούμε τι χρειάζεται να διαθέτουν οι εγκαταστάσεις για να ταιριάζουν στο παιδί – και όχι ποιο παιδί ταιριάζει στις εγκαταστάσεις.

- Συνεργασία : όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλοβοηθούνται.
- Εθελοντικότητα : η κοινή εκπαίδευση είναι επακόλουθο της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης των άμεσα συμμετεχόντων.
- Ανάδραση / ανταπόκριση : η παιδαγωγική πρακτική ακολουθείται από ανάδραση / ανταπόκριση ή αντίστοιχα συμβουλευτική εποπτεία και αξιολόγηση.
- Προσωπική αξιοπρέπεια : κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις αναπηρίες του. Θεμέλιο της Παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός με βάση την προσωπικότητα και όχι τις ελλείψεις της.
- Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού : όλα τα παιδιά μιας περιοχής πηγαίνουν στις ίδιες εγκαταστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι καμιά αναπηρία δεν αποκλείεται, ανεξάρτητα από τη μορφή και την έκτασή της.
- Επέκταση της κοινωνικής ένταξης : η διαδικασία της ένταξης λαμβάνει χώρα και πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου ή του σχολείου.
- Μετάβαση : η ένταξη υπερβαίνει τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο».

Βέβαια όλη αυτή η συζήτηση περί κριτηρίων για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας προϋποθέτει το γενικότερο σχεδιασμό εκ νέου της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση του σχολείου αλλά και του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων φορέων και υπηρεσιών.

Σαφώς όσα διαδραματίζονται μέσα στην τάξη αποτελούν το θεμέλιο λίθο της παιδαγωγικής παρέμβασης, αλλά απαιτείται και γενικότερη οργανωτική διευθέτηση καίριων ζητημάτων.

Όπως επισημαίνει ο Porter (1997) απαιτείται αποτελεσματική διεύθυνση στους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, της διοίκησης και της εφαρμογής

προγραμμάτων.

Συμπληρωματικά αξίζει ν' αναφέρουμε όσα ο Ainscow (1995) χαρακτηρίζει ως «sine qua non», ώστε κάθε σχολικός οργανισμός να καταφέρει να προχωρήσει στην ένταξη.

Και αναφέρεται μεταξύ άλλων στην αποτελεσματική διεύθυνση σε κάθε τομέα του σχολείου, στο να δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό με βάση τη συνεργασία, στις αποτελεσματικές στρατηγικές συντονισμού, καθώς και στη συμμετοχή του προσωπικού, των μαθητών και της ευρύτερης εξωσχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της πολιτικής και στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι αναμφισβήτητα δεν είναι δυνατόν να ισχύουν στην πράξη όλες οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, και αυτό γιατί είναι αρκετά δύσκολο να συντονιστούν όλες οι διαδικασίες και ταυτόχρονα ν' αντιμετωπιστούν όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο γενικότερα.

Ο Farrell (1997 α, 1997 β) διατυπώνει την άποψη ότι : «Είναι ίσως ανέφικτο να περιμένουμε ότι όλα τα σχολεία μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών κάθε γειτονιάς ... Οι απαιτούμενες συνθήκες για την ενταξιακή εκπαίδευση δεν θα καταφέρουν να δημιουργηθούν απ' όλα τα σχολεία».

Ωστόσο αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα το να επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στις δομές διοίκησης της σχολικής κοινότητας, στην ποιοτική αξιολόγηση του έργου μας ως εκπαιδευτικοί, στις προϋποθέσεις για την βελτίωση του ρόλου του σχολείου καθώς και στην αλλαγή της νοοτροπίας μας και των στερεότυπων έτσι ώστε να υπάρξει πρόοδος στην ενταξιακή αλλά και γενικότερα στην Παιδαγωγική διαδικασία και συνακόλουθα ν' αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που γίνεται ολοένα και πιο σύνθετος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ◆ Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement ; school improvement through special needs. In : Clark, C., Dyson A. & Millward, A. Towards Inclusive Schools ? London : David Foulton.
- ◆ Bender, W. N. (1987). Effective educational practices in the mainstream setting : Recommended model for evaluation of mainstream teacher classes. The Journal of Special Education, 20 (4), 475-487.
- ◆ Biklen, D. (1985). Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming. NY : Teachers College Press.
- ◆ Booth, T., Ainscow, M., Black - Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools. Bristol : CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- ◆ Canadian Council of Ministers of Education (1983). Survey of Special education in Canada, 1982-83. Winnipeg, MB : Candid Research and Council of Ministers of Education.
- ◆ Canadian Education Association (1985). Mainstreaming : Some issues for school boards. Toronto.
- ◆ Farrell, P. (1997α). The integration of children with severe learning difficulties : a review of the recent literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 10 (1) 1-14.
- ◆ Farrell, P. (1997β). Teaching Pupils with Learning Difficulties. London :

Cassell.

- ◆ Florek, A. (1986). Integration – or bandwagon hypocrisy ? British Journal of Special Education, 13 (2), 52.
- ◆ Forest, M. (1985). Education update. Canadian Journal on Mental Retardation, 35 (1).
- ◆ Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right : What works and what doesn't. Phi Delta Kappan, 73, 774-752.
- ◆ James, F. “Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων» στο Σπετσιώτη, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ., Αγγελάκος, Α. (επιμ.), Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- ◆ Marks, D. (1999). Disability, controversial debates and psychosocial perspectives. London : Routledge.
- ◆ Meister, Hans (2000). «Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα;
Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (71-85).
- ◆ Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Basingstoke, New Hampshire : MacMillan.
- ◆ Porter, G. L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In : Pijl., S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. Inclusive Education : A Global Agenda, London : Routledge.

- ◆ Sarason, S. B. (1995). Some reactions to what we have learned. *Phi Delta Kappan*, 77, 84-85.
- ◆ Saskatchewan Teachers' Federation (1986). What teachers need – A report from the Saskatchewan Teachers' Federation Study of mainstreaming.
- ◆ Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion 1955 - 1995 : A research synthesis. *Exceptional children*, 63, 59-74.
- ◆ Sebba, J. and Ainscow, M., (1996). International Developments in Inclusive Schooling : Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1, 1996.
- ◆ Slavin, R. E. & Madden, N. A. (1986). The integration of students with mild academic handicaps in regular classrooms. *Prospects*, XVJ (4) 443-461.
- ◆ Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Integration versus cooperation : A commentary on "Educating children with learning problems : A shared responsibility". *Exceptional Children*, 54, 66-68.
- ◆ Striefel, S. (1985). Facts about mainstreaming : Answers for parents of children with handicaps. Logan, UT : Utah State University.
- ◆ Swan-Report, The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, London : HmsO, 1985.
- ◆ The Council for Exceptional Children (1987). The CEC Policy Manual, Reston.

- ◆ UNESCO (1994). The Salamanca Statement : network for action on special – needs education. Διαθέσιμο στο URL : <[http: www.inclusion-com/page11htm](http://www.inclusion-com/page11htm).
- ◆ Weddell, K., Welton, J., Evans, J. & Goacher, B. (1987). Policy and provisions under the 1981 act. British Journal of Special Education 14 (2), 50-53.
- ◆ Winzer, M., Rogow, S., & David, C. (1989). Exceptional Children in Canada Scarborough, ON : Prentice – Hall.
- ◆ World Health Organization (1980). The international classification of impairments, disabilities and handicaps. Geneva, Switzerland : World Health Organization.
- ◆ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). Οι αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Λουξεμβούργο : Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- ◆ Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56).
- ◆ Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000α). Εισαγωγή. Στο Ζώνιου - Σιδέρη Α. (επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σσ. 11-25.

- ◆ Κόμπρος, Χρ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα : Βιβλία για Όλους.

- ◆ Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- ◆ Λιοδάκης, Δ. (1997) : Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στο κοινό δημοτικό σχολείο. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο του Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε. Καλαμάτα 13-14/6/1998.

- ◆ Παπαϊωάννου, Σ. : «Κοινωνική διάσταση της νοητικής καθυστέρησης». Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1984, 19, 17-24.

- ◆ Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, Σ. : Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα, εκδ. Συγγρ., 1995.

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

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

- ◆ Χατήρα, Π. (2000). Κλινική Ψυχολογική Παρέμβαση στο παιδί και στον έφηβο με βαρύ και χρόνια νόσημα. Αθήνα : Ζήτα.

