

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

## Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

---

Θεματικό Τεύχος  
2010



---

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη  
Τηλ.: 28310 - 77604, 77605, 77635, 77612, Fax: 28310 - 77636  
[www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr), E-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)  
[www.EPISAGO@edc.uoc.gr](http://www.EPISAGO@edc.uoc.gr), Τηλ./Fax: 28310 - 77612

**Ιδιοκτήτης:** Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

**Εκδότης:** Τζανάκης Κωνσταντίνος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

**Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση:** Μεταξά Κωνσταντίνα, γραφίστας, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Παν. Κρήτης

**Εκτύπωση - Διάθεση:** Εκδόσεις Ατραπός, Λεωφόρος Γαλατσίου 109, τηλ.: 210 -2913608

**Ημερομηνία έκδοσης:** Ιούλιος - Σεπτέμβριος 2010

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Γ. Ζομπανάκη** (1953-1972)  
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ανδρέας Ζομπανάκης**

**Τριμηνιαία Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.  
του Πανεπιστημίου Κρήτης**

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Καλογιαννάκη Πέλλα** (συντονίστρια), **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Δαμανάκης Μιχάλης**,  
**Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, **Χατζηδάκη Ασπασία**  
Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται  
στην καθηγήτρια **Καλογιαννάκη Πέλλα**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Πέτρος**, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, **Βάμβουκας Μιχάλης**,  
**Βουϊδάκης Βασίλειος**, **Δαμανάκης Μιχάλης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**, **Παλιός Ζαχαρίας**,  
**Παπαδάκη - Μιχαηλίδου Ελένη**, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, **Παπαϊωάννου Σκεύος**,  
**Πουρκός Μάριος**, **Χατζηδάκη Ασπασία**.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ - ΔΙΟΡΘΩΣΗ  
**Ασπασία Χατζηδάκη** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.ΔΕ.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, Πανεπιστήμιο  
Αθηνών και Πανεπιστήμιο Wisconsin (ΗΠΑ), **Κασσωτάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Αθηνών,  
**Κατσούλης Χάρης**, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, **Κλάδης Διονύσιος**, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,  
**Κοσμπόπουλος Αλέξανδρος**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Κοσσυβάκη Φωτεινή**, Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Ματσαγγούρας Ηλίας**,  
Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωγέλλης Παναγιώτης**, Αρι-  
στοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Pourtois, Jean-Pierre**, Université de Mons (Belgique), **Reich,**  
**Hans H.**, Universität Koblenz/Landau Deutschland, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,  
**Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,  
**Τάμης Αναστάσιος**, University La Trobe, Australia, **Fijalkow, Jacques**, Université de Toulouse,  
France, **Χαραλαμπάκης Χριστόφορος**, Πανεπιστήμιο Αθηνών,  
**Χαραλαμπόπουλος Αγαθοκλής**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Τζανάκης Κωνσταντίνος**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**  
**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ**  
**ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)**

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη  
Τηλ.: 28310 -77635/ 77605/ 77604/ 77624, Fax: 28310-77612  
E-mail: ediamme@edc.uoc.gr  
**www.ediamme.edc.uoc.gr**

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Αλέκος Πεδιαδίτης**, e-mail: apediatis@edc.uoc.gr, fax: 28310-77612

## EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: Zombanakis Georgios (1953-1972)

Director & Editor: Zombanakis Andreas (1972-1999)

**Published quarterly by the Department of Primary Education  
University of Crete**

### BOARD OF DIRECTORS

**Kalogiannaki Pella** (Coordinator), **Vamvoukas Michael**, **Damanakis Michael**,  
**Andreadakis Nikolaos**, **Papadogiannakis Nikolaos**, **Hatzidaki Aspasia**

(The correspondence and the articles to be published  
should be addressed to: **Kalogiannaki Pella**)

### EDITORIAL BOARD

**Anastasiades Petros**, **Andreadakis Nikolaos**, **Vamvoukas Michael**,  
**Voudaskis Vasileios**, **Damanakis Michael**, **Kalogiannaki Pella**, **Hatzidaki Aspasia**,  
**Palios Zaharias**, **Papadakis Michailidis Eleni**,  
**Papadogiannakis Nikolaos**, **Papaioannou Skevos**, **Pourkos Marios**

### SCIENTIFIC COMMITTEE

**Ursula Boss-Nünning**, Universität Essen, Deutschland, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Jim Cummins**, University of Toronto, Canada, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Michael Kassotakis**, University of Athens, **Haris Katsoulis**, Ionian University, **Dionysios Kladis**, University of Peloponnese, **Alexandros Kosmopoulos**, University of Patras, **Fotini Kossyvakis**, University of Ioannina, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Elias Matsagouras**, University of Athens, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Jean-Pierre Pourtois**, Université de Mons (Belgium), **Hans H. Reich**, Universität Koblenz/Landau, Deutschland, **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Anastasios Tamis**, La Trobe, University Australia, **Jacques Fijalkow**, Université de Toulouse, France, **Hristophoros Haralambakis**, University of Athens, **Agathoklis Haralambopoulos**, University of Salonica.

### EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education,  
University of Crete

ADDRESS:

**UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION  
CENTRE OF INTERCULTURAL AND MIGRATION STUDIES  
(E.DIA.M.M.E.)**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,  
Tel.: 28310 -77635 / 77605 / 77604 / 77624, Fax: 28310 -77612

E-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)

[www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

SECRETARY

**Alekos PEDIADITIS**, e-mail: [apediat@edc.uoc.gr](mailto:apediat@edc.uoc.gr), fax: 28310-77612

## ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΤΕΥΧΟΥΣ

Ηλίας Ε. Κουρκούτας

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
<b>Πρόλογος</b>	
Ηλίας Ε. Κουρκούτας . . . . .	7
<b>1. Βασικές Επισημάνσεις και Θεωρητικοί Προβληματισμοί γύρω από την «Ενταξιακή Προσέγγιση»</b>	
Ηλίας Ε. Κουρκούτας . . . . .	9
<b>2. Οι Προκλήσεις της Ενταξιακής Εκπαίδευσης σε Διάφορα Πλαίσια</b>	
Len Barton . . . . .	23
<b>3. Σκέψεις πάνω στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και Πολιτική</b>	
Roger Slee . . . . .	33
<b>4. Από την Τοποθέτηση στο Σχολείο στην Ενσωμάτωση: ο Ιταλικός Δρόμος. Από την Ενσωμάτωση στην Ενταξιακή Εκπαίδευση: η Ευρωπαϊκή Προοπτική</b>	
Angelo Lascioli, Marika Onder . . . . .	39
<b>5. Η Ένταξη των Παιδιών με «Αναπηρία» σε Τυπικά Σχολεία: Μια Νέα Πρόκληση</b>	
Eric Plaisance . . . . .	51
<b>6. Συστήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης και Ενταξιακών Πολιτικών</b>	
Mel Ainscow, Susie Miles . . . . .	67
<b>7. Ανασκευάζοντας την «Θεωρία των Δυνατοτήτων» (capability theory) στο Πλαίσιο της Έρευνας για την Αναπηρία και την Αποκατάσταση</b>	
Manoj Sharma . . . . .	77
<b>8. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση στις ΗΠΑ: Πρόοδος ή Ριζική Μεταστροφή;</b>	
Ann Gruenberg . . . . .	83
<b>9. Η Νομοθεσία για την Ενταξιακή Πολιτική στη Γαλλία: Θετικά Σημεία και Κριτικές</b>	
Viviane Devrièsère, Maryvonne Piquet, Marie Geneviève Prunier . . . . .	91
<b>10. Έμφαση στην Ετερότητα: Εκπαιδευτική Υποστήριξη Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στα Ισπανικά Σχολεία Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης</b>	
María Rosa Segura . . . . .	99
<b>11. Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση: η Οπτική της Πορτογαλίας</b>	
Joana Magalhães, Lurdes Veríssimo . . . . .	107
<b>12. Σχολεία με Ολοκληρωμένες Υπηρεσίες Ψυχοκοινωνικής Στήριξης</b>	
Mark K. Smith . . . . .	113

<b>13. Βελτίωση της Κοινωνικο-Συναισθηματικής και Ακαδημαϊκής Στήριξης όλων των Μαθητών και Ιδιαίτερα Αυτών με Αναπηρίες</b> Tom V. Hanley .....	127
<b>14. Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες υπό το πρίσμα του Νέου Ταξινομητικού Μοντέλου ICF-CY (ΔΤΛΑΥ)</b> Matilde Leonardi, Daniela Ajovalasit .....	135
<b>15. «Μίλησε μου!»: η Διδασκαλία Προφορικού Λόγου σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος</b> Rhea Paul, Ιωάννα Τσιούρη .....	143
<b>16. Η Ειδική Εκπαίδευση στη Φιλανδία: ένα Σύστημα πέρα από την Ομοιομορφία ενός Παγκοσμιοποιημένου Ιδεώδους</b> Δημήτρης Αναστασίου, Clayton Keller .....	155
<b>Contents</b> .....	169
<b>List of Contributors</b> .....	171
<b>Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα</b> .....	172
<b>Συνδρομές</b> .....	175

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θεωρούμε και ευελπιστούμε ότι το παρόν θεματικό τεύχος έρχεται να συμβάλει, ως συνέχεια προηγούμενων εργασιών ερευνητών και θεωρητικών του ελληνικού χώρου, στην προαγωγή των προβληματισμών πάνω στο θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και των αλλαγών που οι διεθνείς συγκυρίες απαιτούν και έχουν επιφέρει στο πεδίο της παραδοσιακής ειδικής αγωγής. Σε αυτή την οπτική προσπαθήσαμε να συγκεντρώσουμε κείμενα διεθνώς αναγνωρισμένων συγγραφέων –κάποιοι από αυτούς αποτελούν τους πρωτοπόρους, άλλωστε, των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις χώρες τους-, τα οποία αντανακλούν τους συγκεκριμένους προβληματισμούς και βεβαίως αντανακλούν, αναπόφευκτα, και τους θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς του επιμελητή της έκδοσης. Υπήρχαν πολλά άλλα κείμενα, ερευνητικού, κυρίως χαρακτήρα, που είχαν προγραμματιστεί να συμπεριληφθούν στο παρόν τεύχος, αλλά για καθαρά πρακτικούς λόγους, αυτό στάθηκε τελικά αδύνατον.

Οι θεματικές που αναδεικνύονται αφορούν τις σύγχρονες ενταξιακές πολιτικές σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Οι συγγραφείς των συγκεκριμένων άρθρων πλαισιώνουν τις αναλύσεις με διάφορους θεωρητικούς προβληματισμούς για επιμέρους ή συνολικά ζητήματα που αφορούν το σύγχρονο σχολείο, τη διαφορετικότητα, την εκπαίδευση, ειδική και γενική, καθώς και τους τρόπους στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορα πλαίσια. Από την άλλη, υπάρχουν και καινοτόμα κείμενα, όπως αυτά που αναδεικνύουν το ζήτημα ενός διαφορετικού σχολείου με ολοκληρωμένες υπηρεσίες ή σχολείων που εστιάζουν στις ψυχικές δυσκολίες των μαθητών, ενισχύοντας τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, μέσα από αντίστοιχα προγράμματα και πρακτικές. Κείμενα, επίσης, που αναφέρονται στη θεωρία των δυνατοτήτων (capabilities theory) και στα νέα ταξινομητικά συστήματα (ICF) έρχονται να συμπληρώσουν τη θεματική του τεύχους, με τις καινοτόμες, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσεγγίσεις.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με τον τρόπο τους συνέβαλαν στην παραγωγή του συγκεκριμένου πονήματος, είτε με τις τεχνικές γνώσεις, είτε με τη μετάφραση κειμένων, την τελική ευθύνη των οποίων, βεβαίως, έχει ο επιμελητής του τεύχους.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη συνάδελφο καθηγήτρια κ. Πέλλα Καλογιαννάκη, διευθύντρια σύνταξης, η οποία μου εμπιστεύτηκε την επιμέλεια της συγκεκριμένης θεματικής, τη σπουδαιότητα της οποίας αναγνωρίζει, και σε επιστημονικό, και σε πρακτικό παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς και τη διεύθυνση σύνταξης του περιοδικού που έδωσε τη συγκατάθεση της.

H. E. Κουρκούτας  
Ρέθυμνο 15/11/2010





# ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ «ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

Ηλίας Ε. Κουρκούτας  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

## Abstract

In this paper, the author discusses the main issues and key points related to implementing an inclusive philosophy within current educational systems. In the first part of the paper the key principles of the inclusive education movement and the main goals regarding school system reform are presented and analyzed. In addition, data related to positive effects are discussed as well as all the critical arguments regarding the implementation of inclusive practices within school contexts. In the second part of the paper, the author discusses the epistemological and theoretical transformation and shift of paradigm that inclusive approach implies for the disability and childhood disorders research. Specifically, the author discusses the implications of the implementation of inclusive practices in the traditional special education area as well as the new non-medical approaches and psychosocial programs that are established in the school context as means to support all students and especially students at risk to be excluded from ordinary school.

## Λέξεις κλειδιά

Ενταξιακές πρακτικές, Αναδιαμόρφωση Σχολικού συστήματος, Επιστημολογική Μετατόπιση, Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες-Διαταραχές.

## 0. Ενταξιακή προσέγγιση: ένα ολιστικό ανατρεπτικό αφήγημα

Η ενταξιακή φιλοσοφία, όπως αναπτύχθηκε από διάφορους θεωρητικούς στις αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες ως παιδαγωγική προσέγγιση και εκπαιδευτική πράξη, έχει έναν έντονο πολιτικό χαρακτήρα (Whitty, 2002). Οι κύριοι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος δεν θεωρούν, επομένως, ότι η ενταξιακή προσέγγιση συνιστά μια τεχνοκρατική εξειδικευμένη παιδαγωγική που απλά φροντίζει και υποστηρίζει τα παιδιά που έχουν κάποιες «μειονεξίες». Αντίθετα, θεωρείται ότι προάγει έναν ολιστικό αφήγημα που αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και ως ένα βαθμό και την ευρύτερη κοινωνία. Η παιδαγωγική της ένταξης επιδιώκει ένα σχολείο ανοικτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δεν διαχωρίζει το μαθητικό πληθυσμό με βάση ψυχιατρικά ή ακαδημαϊκά κριτήρια (επιδόσεων) και που προάγει ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, βασισμένων, κυρίως, στην ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση. Πρόκειται για ένα λόγο/αφήγημα που βεβαίως, όπως ειπώθηκε, έχει έναν έντονα ριζοσπαστικό χαρακτήρα με την έννοια της προσπάθειας αναδόμησης βασικών θεσμικών και οργανωτικών δομών του σημερινού εκπαιδευτικού και σχολικού συστήματος και αλλαγών σε επίπεδο φιλοσοφίας, στόχων, οργάνωσης, δομής, υπηρεσιών, παροχών, αναλυτικού προγράμματος και κυρίως αποδοχής της διαφορετικότητας στο πλαίσιο μίας θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και νέων σχολικών συστημάτων, που

υιοθετούν την ενταξιακή λογική απέναντι σε όλες τις ομάδες μαθητών και ακόμη περισσότερο σε αυτές που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού (Bauer & Myree, 2001, Farrell & Ainscow, 2002). Υποστηρίζει, αναπόφευκτα, την κατάργηση κάθε είδους ειδικών υπηρεσιών και σχολικών συστημάτων/μονάδων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως μέρος ταξινομητικών κατηγοριών, με βάση αποκλειστικά κάποιο διαγνωστικό κριτήριο.

Η παιδαγωγική της ένταξης, επομένως, εστιάζει σε ένα σχολείο με συνεργατικές δράσεις, πρωτοβουλίες, αλληλεγγύη, δημοκρατικά ήθη και κοινωνική συνοχή, συνεργατική στάση και πνεύμα, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, αλλά και μία άλλου τύπου επαγγελματική ταυτότητα, η οποία στηρίζεται σε έναν δραστήριο, εφευρετικό και παθιασμένο εκπαιδευτικό με ερευνητικά ενδιαφέροντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση του Α.Π. και του ανάλογου κλίματος στο σχολείο (Booth & Ainscow, 2002, Fiorin, 2007, Gallagher, 1997, Grace & Gravestock, 2009, Guralnick, 2001).

Πολλές κριτικές, βεβαίως, έχουν εστιάσει στον φαινομενικά ουτοπικό χαρακτήρα του ενταξιακού προτάγματος και στην έλλειψη εμπειρικών δεδομένων για την αποδοτικότητα της πλήρους ένταξης μαθητών με σοβαρές δυσλειτουργίες στο κανονικό σχολείο. Οι κριτικές, επίσης, αφορούν και την προσπάθεια κατάργησης κάθε εξειδικευμένης εξωτερικής δομής υποστήριξης των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως και την παραδοχή ότι ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να απαντήσει επαρκώς σε κάθε πρόβλημα του μαθητή (Lindsay, 2003). Επιπλέον, πολλές ενστάσεις, αναφέρονται και στη χρησιμότητα για τους άλλους μαθητές της ένταξης παιδιών με αναπηρίες, στις δυσκολίες διαχείρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και στην πιθανότητα μείωσης του ακαδημαϊκού επιπέδου της τάξης. Οι απαντήσεις είναι ποικίλες: επικεντρώνονται κυρίως στην αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου που είναι εφικτή και επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, αλλά και του επιστημονικού παραδείγματος στο χώρο της εκπαίδευσης, που δεν περιορίζεται σε τεχνοκρατικές αποτιμήσεις και αξιολογήσεις επιδόσεων μαθητών, αλλά προάγει τη συνολική ψυχοκοινωνική υγεία και την ολιστική κοινωνική μάθηση. Είναι αδύνατον να ανασυνθέσουμε ή έστω, να συμπυκνώσουμε σε λίγες παραγράφους τον ανοιχτό αυτό διάλογο γύρω από τα χαρακτηριστικά και την ουσιαστική συμβολή, σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, της ενταξιακής φιλοσοφίας, αλλά και τις πολεμικές εναντίον της. Γι' αυτό προτρέπουμε τον αναγνώστη να ανατρέξει στην πλούσια διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία, προκειμένου να διαμορφώσει μία πληρέστερη εικόνα των δημιουργικών, αλλά και συγκρουσιακών διαλόγων γύρω από την παιδαγωγική της ένταξης και των ζητημάτων που ανακινεί, ως προς τη λειτουργία του «κανονικού» σχολείου και του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος (Armstrong, 2003, Barton, 2006, Beuer & Myree, 2001, Ferguson & Ferguson, 1998, Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, Κουρκούτας & Caldin, 2010, Leo & Barton, 2006, Ματσόπουλος, 2005, Mittler, 2004, Σούλης, 2008, Τάφα, 1997).

Σε κάθε περίπτωση, η σύγχρονη ενταξιακή εκπαίδευση είναι σε ρήξη, όπως εξηγούμε και πιο κάτω, με την ειδική αγωγή, και δεν θεωρεί τον εαυτό της ως συμπληρωματική της «κανονικής -επίσημης παιδαγωγικής». Προτείνοντας νέες μεθόδους, προσεγγίσεις, αξίες και πρακτικές, διεκδικεί μέσα από ένα ολιστικό αφήγημα, το λόγο για όλη την εκπαίδευση και όλους τους μαθητές, και όχι μόνο για αυτούς που βρίσκονται σε αδύναμη θέση ή θεωρούνται ότι υστερούν. Κυρίως, όμως, επιδιώκει, με αφετηρία την αποδοχή όλων των μαθητών που θεωρούνται ότι μειονεκτούν, να αποδομήσει τις στρατηγικές αποκλεισμού του παλαιότερου αλλά και του σύγχρονου σχολείου. Επιδιώκει, επομένως, να επιφέρει ριζικές αλλαγές και σημαντικούς μετασχηματισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν λειτουργεί, όμως,

απλά, ως άμυνα απέναντι σε ένα νεοφιλελεύθερο σχολείο –που τείνει να κυριαρχήσει και να λειτουργεί με βάση τη φιλοσοφία της οικονομίας της αγοράς-, αλλά ως θετική πρόταση για μια άλλη εκπαίδευση που αποδέχεται και υποδέχεται το *διαφορετικό* (Frederickson & Cline, 2009). Μία εκπαίδευση που αναγνωρίζει και προάγει την ετερογένεια και τον πλούτο που προκύπτει από τις πολυδιάστατες κοινωνικές, πολιτισμικές, ατομικές, γνωστικο-συναισθηματικές και σωματικές ετερότητες.

## 2. Το νέο σχολείο, οι απαιτήσεις δομικών αλλαγών και η ελληνική πραγματικότητα

Οι προτάσεις για αλλαγές ξεκινούν από τις ίδιες τις αναπάντητες ανάγκες, τα αδιέξοδα, τα προβλήματα και τις κρίσεις της εκπαιδευτικής και της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, είτε αυτές σχετίζονται με τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και «αναπηρίες», είτε σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές. Οι προτάσεις για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζονται και με τις σύγχρονες και διεθνείς εξελίξεις στην έρευνα στην παιδαγωγική ψυχολογία και στη σχολική ψυχολογία των «παρεκκλίσεων».

Πολλοί συγγραφείς της ενταξιακής εκπαίδευσης θεωρούν, από την άλλη, ότι οι ουσιαστικές (κοινωνικές και εκπαιδευτικές) αλλαγές πρέπει να ξεκινούν από τα κάτω: από τα κοινωνικά κινήματα, τις αποκλεισμένες οικογένειες, τους ίδιους τους «ανάπηρους», τους ευαίσθητοποιημένους επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Τα αδιέξοδα, οι κρίσεις, οι δυσκολίες και οι ενδοσυστημικές συγκρούσεις δεν οδηγούν, όμως, απαραίτητα και αυτόματα σε δημιουργικές και παραγωγικές λύσεις (Ainscow et al., 2006). Αντίθετα, μπορούν να προκαλέσουν ενίσχυση των θεσμικών, οργανωτικών συγκυλώσεων και των συστημικών και ατομικών αντιστάσεων ενάντια σε κάθε τύπου εξέλιξη και δομική αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι οι θεωρητικοί της παιδαγωγικής και της σχολικής ψυχολογίας, καθώς και άλλοι επιστήμονες και επαγγελματίες, οφείλουν σε αυτή τη φάση –τη φάση της υπερτροφίας των τεχνοκρατικών αφηγημάτων στην εκπαίδευση-, να αρθρώσουν ένα λόγο συνεκτικό, σε θεωρητικό, επιστημολογικό αλλά και πρακτικό επίπεδο προάγοντας συγκεκριμένες προτάσεις και κατευθύνσεις και συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της αναστοχαστικής σκέψης και (αυτο)κριτικής της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όπως, άλλωστε, υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί της ένταξης (βλ. Ainscow et al., 2006, Armstrong & Barton, 2008, κ.ά.), η «αναπηρία», αλλά κυρίως η «ιδιαιτερότητα» και το «διαφορετικό», σε οποιαδήποτε μορφή, παραμένουν στο επίκεντρο των σύγχρονων παιδαγωγικών προβληματισμών για ένα σχολείο διαφορετικό, πλουραλιστικό, δημοκρατικό, ένα σχολείο που θα «φροντίζει» και θα «ενδιαφέρεται» για τις ευάλωτες ομάδες παιδιών και θα παράγει μία γνώση πολυδιάστατη, μη μονομερή, χρησιμοποιώντας, επίσης, πολυδιάστατες και πλουραλιστικές διδακτικές τεχνικές (βλ., Fiorin, 2007, Heller, 2000, Σούλης, 2008). Τεχνικές, οι οποίες δεν θα ταυτίζονται με τις στεγνές τεχνοκρατικές λύσεις και οπτικές, αλλά θα προάγουν την ψυχοκοινωνική διάσταση και της ίδιας της μάθησης, αλλά, κυρίως, των ίδιων των μαθητών, μία διάσταση, η οποία ακόμη και σε επίπεδο «ρητορικής», αλλά, κυρίως, σε επίπεδο πραγματικότητας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, συχνά παραμελείται και τίθεται στο περιθώριο.

Το ελληνικό σχολείο, παρά την εξέλιξή του, θεωρείται ακόμη από πολλούς ως ένα έντονα ιδεολογικοποιημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο, με τον τρόπο του, δεν είναι σε θέση ακόμη να αποδεχτεί πλήρως ή να λειτουργήσει με βάση τις «αποκλίσεις» και τη διαφορετικότητα (Phtiaika, 2006). Από τη άλλη, οι «προσωπικές ευαισθησίες» και επιμέρους θετικές

στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα ζητήματα της «διαφορετικότητας» και της προαγωγής της ένταξης, δεν είναι επαρκείς για ένα «διαφορετικό σχολείο», εφόσον αυτό προϋποθέτει ριζικές αλλαγές και στην εκπαιδευτική κουλτούρα, και στα αναλυτικά προγράμματα και στους γενικότερους στόχους, αλλά και σε δομικό και οργανωτικό επίπεδο (Κυπριωτάκης, 2001, Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Οι περισσότεροι θεωρητικοί της ένταξης στην Ελλάδα θεωρούν ότι μία σειρά σημαντικών παραγόντων, σε διάφορα επίπεδα και σφαίρες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και πολιτικής, εμποδίζουν την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών και ουσιαστικών δομικών αλλαγών στο ελληνικό σχολείο (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000, Zoniou-Sideri et al., 2006) (βλ. επίσης, Kourkoutas, 2010).

Αυτό που ενδιαφέρει, επομένως, είναι να αρθρωθεί ένας «θεωρητικός και μετα-θεωρητικός λόγος» που θα λαμβάνει υπόψη και τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις της έρευνας, κυρίως, όμως, τις δυσκολίες και τους τρόπους οργάνωσης και εφαρμογής των ενταξιακών πρακτικών στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Barton & Armstrong, 2008, Farrell & Ainscow, 2002). Η θεωρία σε αυτή την περίπτωση είναι η μετεγγραφή σε λόγο όλων των προβληματισμών, προτάσεων και καινοτόμων σκέψεων που μας τροφοδοτεί η εμπειρία της ενταξιακής παιδαγωγικής και της κλινικής πρακτικής με ετερογενείς ομάδες μαθητών και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Από την άλλη, έχει ασκηθεί σφοδρή κριτική από τους «ενταξιακούς στοχαστές» στην κλασική ακαδημαϊκή έρευνα που δεν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες, τις ετερογένειες, τις αντιφάσεις και τις συνθήκες δουλειάς των εμπλεκόμενων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η προσπάθεια των θεωρητικών της ένταξης να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εκπαιδευτικής πραγματικότητας έγινε με την προαγωγή ενός άλλου μοντέλου/παραδείγματος έρευνας και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ίδια την ερευνητική διαδικασία. Πρόκειται για το αποκαλούμενο *χειραφετητικό μοντέλο έρευνας* (Barnes, 2003), το οποίο λαμβάνει ουσιαστικά χώρα μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τους ερευνητές να συμμετέχουν και να αναλύουν με τρόπο ολιστικό τις ανάγκες και τις δυσκολίες των ατόμων, των ομάδων, των συστημάτων. Σκοπός του νέου μοντέλου έρευνας είναι οι αντιφάσεις, οι δυσκολίες και οι επιμέρους κρίσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας να αναδεικνύονται μέσα από τις ερευνητικές και θεωρητικές αναζητήσεις, στις οποίες συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εμπλεκόμενοι. Σε αυτή την οπτική, καταργούνται τα ακαδημαϊκά στερεότυπα, και η ενταξιακή έρευνα μεταγράφει τις πραγματικότητες των εκπαιδευτικών σε «σκέψη» ώστε να μετασχηματιστούν σε «πράξη», μέσα από τις ίδιες τις δράσεις ή τις εναλλακτικές ενταξιακές παρεμβάσεις που προκύπτουν από τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ίδιων των υποκειμένων (Armstrong & Moore, 2004). Μία βασική, άλλωστε, παράμετρος του νέου ερευνητικού μοντέλου είναι να προκαλέσει ουσιαστικές αλλαγές και μετασχηματισμούς μέσα από τη δράση των ίδιων των εμπλεκόμενων, που αναζητούν και σχεδιάζουν λύσεις με βάση τη δικιά τους γνώση, πόρους, εμπειρία, και όχι αυτών των εξωτερικών ή ακαδημαϊκών ερευνητών.

### 3. Ενταξιακές αρχές και πρακτικές

Η ενταξιακή εκπαίδευση προτείνει ουσιαστικά ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό μοντέλο λειτουργίας, ως προς την οργάνωση της σχολικής πραγματικότητας και των παιδαγωγικών στόχων και ιδεωδών (Barton, 2001, Barton & Walker, 1985). Ιστορικά, μία από τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε το οικοδόμημα της ενταξιακής φιλοσοφίας έχει να κάνει με το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στην «κανονική»

εκπαίδευση. Αφορά κυρίως, όμως, τα παιδιά που παραδοσιακά αποκλείονταν από το «κανονικό» και «κανονιστικό» σχολικό σύστημα. Πρόκειται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με διαφόρων ειδών διαταραχές και δυσλειτουργίες, παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αποδιοργανωμένες ή αποκλεισμένες οικογένειες, παιδιά εθνοτικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, παιδιά με γονείς χωρίς σταθερή διαμονή και κατοικία, εφήβους με σεξουαλικές ιδιαιτερότητες, και γενικά ομάδες ευάλωτων ψυχοκοινωνικά και ακαδημαϊκά μαθητών.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην επεξεργασία και προαγωγή ενός ανοιχτού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο απαιτεί την κατάργηση της διαχωριστικής παιδαγωγικής και της λογικής του αποκλεισμού, με βάση διάφορα παιδαγωγικά και ψυχιατρικά κριτήρια. Με αφορμή το στόχο της ένταξης των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» στα «κανονικά σχολεία», η ενταξιακή φιλοσοφία προχώρησε στην κριτική του ταξινομικού/διαχωριστικού μοντέλου, καθώς και της αντίστοιχης ορολογίας, που ενισχύει μία αποσπασματική αντίληψη της πραγματικότητας των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους. Η δεύτερη, επομένως, βασική αρχή που απορρέει από την πρώτη, της ισονομίας στην εκπαίδευση, είναι αυτή που απαιτεί η εκπαίδευση όλων των παιδιών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες να γίνεται στο φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον και στο σχολείο της κοινότητάς τους.

Ως προς τις παιδαγωγικές αρχές και τους τρόπους λειτουργίας του σχολικού συστήματος, η ενταξιακή φιλοσοφία προτάσσει, πέρα από το μοντέλο της ισότιμης συνύπαρξης, και αυτό της αλληλεγγύης-συνεργασίας, των συνεργατικών σχέσεων (partnership) σε όλα τα επίπεδα (μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ σχολείου και κοινότητας, μεταξύ σχολείου και επαγγελματιών, μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, κλπ.), καθώς και της συνεργατικής διδασκαλίας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της ένταξης, πρόκειται για μία από τις βασικές «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα, σε αντιδιαστολή με το ανταγωνιστικό τεχνοκρατικό μοντέλο του παραδοσιακού ή του σύγχρονου σχολείου, το οποίο έχει εισαγάγει τη ρητορική και την ηθική της αγοράς στην εκπαίδευση.

Το ενταξιακό σχολείο προϋποθέτει, επίσης, την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, των στόχων και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, στις ετερογενείς ανάγκες των τάξεων, με τον αντίστοιχο παιδαγωγικό και χωροταξικό σχεδιασμό, που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι). Τα προγράμματα σπουδών (Α.Π.) πρέπει να είναι ευελικτα και πλούσια σε κοινωνικές δραστηριότητες. Τα ενταξιακά μοντέλα /πρακτικές πρέπει να εφαρμόζονται με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους σχολείων και της κοινότητας, χωρίς να παραβλέπονται οι στόχοι για ουσιαστικές θεσμικές και δομικές αλλαγές σε μακρο- και μικροκοινωνικό επίπεδο. Η εκπαίδευση, επίσης, των δασκάλων, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο επιμόρφωσης, πρέπει να εστιάζει σε ζητήματα ενταξιακής φιλοσοφίας και πρακτικής με στόχο τη ενίσχυση της κουλτούρας της ένταξης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ευθύνη, άλλωστε, του σχολείου για τη διαχείριση και υποστήριξη όλων των ευάλωτων ομάδων μαθητών ή των μαθητών με αναπηρίες, στο πλαίσιο του νέου αυτού παραδείγματος είναι δεδομένη. Η αναπηρία, η δυσλειτουργία, η διαταραχή και γενικά η διαφορετικότητα, δεν είναι πλέον ατομικό πρόβλημα αλλά κοινωνικό. Γι' αυτό, άλλωστε, επήλθε μία αποδεκτή από όλους τροποποίηση της ορολογίας. Από τον όρο «ειδικές ανάγκες» περάσαμε στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που μετακυλύει πλέον την ευθύνη στο σχολείο, το οποίο είναι υποχρεωμένο να αναδιαμορφώσει και να προσαρμόσει τις στρατηγικές εκπαίδευσης, με βάση τις ιδιαιτερότητες των διαφόρων ομάδων παιδιών.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά υποδηλώνουν την πρόταξη ενός νέου παραδειγματικού μοντέλου θεώρησης των βασικών εννοιών και παραμέτρων της σχολικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Walker & Barton, 1987).

#### 4. Προσδοκώμενα οφέλη από την ένταξη παιδιών με ιδιαίτερότητες στο «κανονικό» σχολείο

Με βάση ένα πλήθος διαφορετικών σε μεθοδολογία ερευνών και πειραματικών προγραμμάτων, αλλά κυρίως με βάση τις αξιωματικές αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας διαπιστώνονται και προσδοκούνται μία σειρά οφέλη, σε διάφορα επίπεδα, από την ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερότητες στο «κανονικό» σχολείο (βλ. Dyson et al., 2002, Dyson et al., 2004, Hollowood et al., 1995, Hunt & Goetz, 1997, Katz & Mirenda, 2007, Ματσόπουλος, 2005, McGregor & Vogelsberg, 1998, Mitchell, 2007, Park, Y & Chae, 2005, The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 2003, Σούλης, 2008, Wiener, 2002). Τα οφέλη αυτά εξαρτώνται από μία πληθώρα παραμέτρων, στις λεπτομερείς αναλύσεις και αναφορές των οποίων δεν θα υπεισέρθουμε. Οι παράμετροι αυτές έχουν να κάνουν με τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και του κοινωνικού πλαισίου, τις συνθήκες ένταξης, τη στάση και το ρόλο των «κανονικών» εκπαιδευτικών, την ποιότητα του ενταξιακού προγράμματος, την ευρύτητα και το είδος των υποστηρικτικών δομών, τη στάση της οικογένειας, καθώς και τη φύση ή τη μορφή της δυσλειτουργίας του μαθητή.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι πολλά παιδιά με διαφόρων ειδών ιδιαίτερότητες ή δυσλειτουργίες στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων παρακολουθούν το πρόγραμμα του κανονικού σχολείου (π.χ., μαθητές με συναισθηματικές, συμπεριφορικές, μαθησιακές διαταραχές-δυσκολίες, Asperger, κλπ.). Αυτοί οι μαθητές συχνά συναντούν την απόρριψη και τον αποκλεισμό σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά με σοβαρές αναπηρίες γίνονται περισσότερο αποδεκτά και ότι οι συμμαθητές τους είναι περισσότερο υποστηρικτικοί απέναντί τους. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα της ένταξης, καθώς και το είδος της διαταραχής-δυσκολίας, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αποδοχή ή όχι από τους συμμαθητές και στην επιτυχημένη ενσωμάτωση των παιδιών σε ακαδημαϊκό ή κοινωνικό επίπεδο.

Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρίες υπάρχουν τα ακόλουθα οφέλη, σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, όταν η ένταξή τους γίνεται με επιτυχία στο κανονικό σχολείο: *μεγαλύτερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με περισσότερες και διαφορετικές ομάδες παιδιών, αύξηση των διαπροσωπικών επαφών και της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, ενίσχυση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και μύηση σε διάφορους τύπους κοινωνικών συνδιαλλαγών, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ταυτότητας, μεγαλύτερη επιρροή από συμμαθητές που λειτουργούν ως πρότυπα για την ακαδημαϊκή και την κοινωνική συμπεριφορά καθώς και για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μεγαλύτερη επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων μέσα από τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα, καλύτερη πρόσβαση στο γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα, καλύτερη γενίκευση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων, αυξημένη πιθανότητα για μελλοντική ένταξη σε διάφορα περιβάλλοντα, υψηλότερες προσδοκίες, αυξημένη σχολική συνεργασία του προσωπικού, ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων και καλύτερη ένταξη των οικογενειών στην κοινότητα.*

Ως προς τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς ειδικές ανάγκες και διαταραχές, η επιτυχημένη ένταξη μπορεί να ωφελήσει στους ακόλουθους τομείς: *επαφή και εξοικείωση με ομάδες παιδιών*

με ετερογενείς ανάγκες, εκτίμηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών, δυνατότητα υπευθυνότητας και ανάληψης νέων ρόλων, ενίσχυση της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, σεβασμός για όλους τους ανθρώπους, μείωση της επιθετικότητας-θυματοποίησης και προετοιμασία όλων των μαθητών για την ενήλικη ζωή σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, δυνατότητα να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη διδασκαλία συμμαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες-δυσλειτουργίες, μεγαλύτερα και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, οι ανάγκες των μαθητών εκπληρώνονται καλύτερα και διασφαλίζονται περισσότεροι πόροι για τον κάθε μαθητή. Το κυριότερο όφελος, όμως, θα επισημαίναμε, είναι ότι προσωποποιούνται πλέον τα παιδιά με αναπηρίες, καθώς αποκτούν ένα όνομα, ένα χαρακτήρα, έναν τρόπο λειτουργίας, έχουν στην πραγματικότητα και αδυναμίες και θετικά στοιχεία, και δεν είναι πια τα άγνωστα ουδέτερα πλάσματα, πάνω στα οποία προβάλλονται όλα τα υφιστάμενα κοινωνικά στερεότυπα.

Ως βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση της επιτυχίας ενός ενταξιακού προγράμματος θεωρούνται τα ακόλουθα: κάθε μαθητής να είναι ενεργό μέλος της γενικής τάξης, όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στις δράσεις και στις δραστηριότητες της τάξης τους, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές και λειτουργικές τους δεξιότητες-αδυναμίες, εμπλοκή του συνόλου του προσωπικού του σχολείου, ανεξάρτητα από τον τομέα ειδίκευσης, ευθύνη του σχολείου να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την ίδια ποιότητα εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, οι αποφάσεις που παίρνονται σχετικά με τη διδασκαλία ενός μαθητή και οι στόχοι που τίθενται οργανώνονται με βάση τις ατομικές του ανάγκες, οι ειδικοί και επαγγελματίες που προσφέρουν επιπρόσθετες παροχές (π.χ. ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κλπ.) θα πρέπει να συνεργάζονται με τον δάσκαλο του μαθητή ώστε οι υπηρεσίες που προσφέρονται να μπορούν να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο γενικότερο ενταξιακό «πλάνο» του μαθητή με ιδιαίτερες δυσκολίες, συνεχής αξιολόγηση της ενταξιακής διαδικασίας από διοικητικούς, εκπαιδευτικούς, βοηθούς και ειδικούς δασκάλους, επαγγελματίες, γονείς μαθητών με και χωρίς αναπηρία, καθώς και από το προσωπικό στήριξης του σχολείου.

## **5. Ρήξεις και ανατροπές σε σχέση με την παραδοσιακή Ειδική Αγωγή**

Μία σειρά ρήξεων και ανατροπών ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ειδικής αγωγής σηματοδοτούν την εμφάνιση της ενταξιακής προσέγγισης και πρακτικής. Η ένταξη δεν στηρίζεται σε μία τεχνοκρατική προσέγγιση/αντίληψη, όπως συμβαίνει με την ειδική αγωγή, των δυσκολιών συγκεκριμένων ομάδων παιδιών και στην επιβολή του «μοντέλου του ειδικού», αλλά στην ουσιαστική ψυχοπαιδαγωγική εργασία όλων των εκπαιδευτικών και στη στενή και διαρκή συνεργασία όλων των σχολικών μονάδων, δομών στήριξης, κοινωνικών οργανώσεων, τοπικών φορέων, συνδέσμων επαγγελματιών, γονέων, κλπ.

Από τη άλλη, η ένταξη δεν αφορά μόνο τις παραδοσιακές «κατηγορίες» παιδιών με ειδικές ανάγκες (π.χ. εγγενείς αναπτυξιακές και αισθητηριακές-σωματικές δυσλειτουργίες), αλλά όλες τις ομάδες παιδιών με κίνδυνο κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού, εξαιτίας διαφόρων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων (παιδιά με συμπεριφορικές «αποκλίσεις», κακοποιημένα παιδιά, παιδιά χωρίς σταθερό οικογενειακό περιβάλλον /σταθερή κατοικία, παιδιά άλλης κουλτούρας, μαθητές με μαθησιακές-γλωσσικές δυσκολίες, έφηβοι με «διαφορετικές» σεξουαλικές προτιμήσεις, παιδιά θύματα βίας συμμαθητών, κλπ.).

Η ένταξη προάγει ένα σταθερό και δεκτικό ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές και κυρίως για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες και δεν στηρίζεται σε μία διαχωριστική προσέγγιση των παιδικών διαταραχών-δυσκολιών, με βάση κάποιες κατηγοριοποιήσεις ή κριτήρια επιδόσεων. Με την έννοια αυτή, η ένταξη πραγματώνεται με διάφορα μέσα στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου και απαιτεί την κατάργηση της ειδικής διαχωριστικής αγωγής και την ενσωμάτωση όλων υποστηρικτικών δομών στο γενικότερο εξατομικευμένο πλάνο της κανονικής τάξης. Υποστηρίζεται, βεβαίως, από πολλούς θεωρητικούς ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε κουλτούρας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και ότι δεν υπάρχει ένα πρότυπο ενταξιακό μοντέλο το οποίο πρέπει να εφαρμόζεται από πάνω προς τα κάτω. Η ένταξη πρέπει να αναπτύχτει ως κουλτούρα μέσα από την εκπαιδευτική κοινότητα σε συνεργασία με γονείς, επαγγελματίες, κοινωνικούς φορείς, και δεν ταυτίζεται με το μοντέλο του «ειδικού» που επιβάλλεται σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Τα νέα μοντέλα εκπαιδευτικής υποστήριξης προάγουν την ψυχοκοινωνική εξέλιξη και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με δυσκολίες και όχι μόνο την ακαδημαϊκή. Παράλληλα, θεωρούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σύμμαχους αλλά και πρωταγωνιστές στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και στη λήψη αποφάσεων, όσον αφορά την υποστήριξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες. Η παλαιότερη ορολογία έχει τεθεί στο περιθώριο, θεωρώντας ότι αντανάκλα την παραδοσιακή διαχωριστική αγωγή, ενώ αμφισβητείται έντονα η λογική των ταξινομήσεων, οι οποίες επίσης θεωρούνται ότι στιγματίζουν το παιδί και αποπροσανατολίζουν εκπαιδευτικούς, γονείς και επαγγελματίες. Η εξατομικευμένη αποτίμηση και ανάλυση των αναγκών, αδυναμιών, δυσκολιών, ιδιαιτεροτήτων αλλά και δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, πέρα από ταξινομήσεις, με αναφορά στο πλαίσιο ζωής του, συνιστά επίσης μία βασική διαφορά με την παραδοσιακή ειδική αγωγή.

Μία άλλη βασική διάσταση που αφορά τη ρήξη της ενταξιακής με την παλαιότερη ειδική αγωγή είναι ο ρόλος και η εκπαίδευση των «κανονικών» εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών. Στο πλαίσιο της ενταξιακής κουλτούρας, ο ρόλος του «κανονικού» εκπαιδευτικού είναι διευρυμένος και θεωρείται ότι πρέπει να λειτουργεί και συμπληρωματικά, αλλά και ως αιχμή του δόρατος στο πρόταγμα της ένταξης, συνεπικουρούμενος από το δάσκαλο στήριξης ή τον ειδικό παιδαγωγό. Αυτό σημαίνει ότι είναι καλό να εκπαιδευτεί και σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων-δυσκολιών διαφόρων ομάδων μαθητών. Αντίθετα, στην παραδοσιακή ειδική αγωγή οι ρόλοι αυτοί είναι εντελώς διαχωρισμένοι και η ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης περιορίζεται, στα παιδιά χωρίς προβλήματα, ενώ θεωρητικά απαιτείται ο μαθητής με ιδιαίτερες δυσκολίες που επιστρέφει στην τάξη να είναι έτοιμος να συμμετάσχει στο «κανονικό» πρόγραμμα σπουδών, διαφορετικά παραμένει στο ειδικό πλαίσιο. Αυτό, βεβαίως, υποδηλώνει και μια διαφορετική φιλοσοφία, όχι μόνο ως προς τους ρόλους των εκπαιδευτικών, αλλά και ως προς τις αρχές και τις μορφές της ένταξης.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η ενταξιακή φιλοσοφία δεν αναγνωρίζει τις υπάρχουσες δυσκολίες και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, λόγω φόβων, περιορισμένης αντίληψης, ασάφειας των στόχων και του περιεχόμενου, καθώς και άγνοιας των θετικών στοιχείων του ενταξιακού προτάγματος, αντιστέκονται σθεναρά στην ένταξη στο σχολείο παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες/ειδικές ανάγκες και στην προαγωγή ενός νέου μοντέλου που δίνει έμφαση στην ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.



## 6. Το νέο επιστημολογικό παράδειγμα και οι επιπτώσεις του στην οργάνωση των δομών στήριξης ευάλωτων ομάδων παιδιών

Η ενταξιακή εκπαίδευση εστιάζει στη συναισθηματική και κοινωνική θέση και αγωγή των παιδιών με διαταραχές-δυσλειτουργίες, στη σύνδεση μάθησης και βιωματικής-κοινωνικής εμπειρίας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, πέρα από τις υστερήσεις (Fraser, Kirby & Smokowski, 2004, Κουρκούτας, 2008α, Sheridan & Gutnik, 2000), σηματοδοτώντας ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα στο χώρο της ειδικής αγωγής, της εκπαίδευσης και της κλινικής ψυχολογίας. Ένα νέο παράδειγμα με σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο αντίληψης και διάγνωσης-αξιολόγησης της παιδικής διαταραχής και αναπηρίας, καθώς και στους τρόπους σχεδιασμού, στα είδη και στις μορφές της παρέμβασης και υποστήριξης των μαθητών με κίνδυνο αποκλεισμού. Οι αλλαγές αυτές σηματοδοτούν και στοχεύουν, ταυτόχρονα, και αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής οργάνωσης.

Παράλληλα, διευρύνεται σημαντικά η ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης. Δίνεται έμφαση στην ψυχοκοινωνική πλευρά της μάθησης και στον υποστηρικτικό ρόλο του παιδαγωγού που δεν εγκλωβίζεται στην αναπαραγωγή ενός τεχνοκρατικού ή περιορισμένου μοντέλου γνώσης, με βάση ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου πρέπει να αναλαμβάνουν δράσεις και προγράμματα, τα οποία εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά μεθοδολογικά εργαλεία και στοχεύοντας σε διευρυμένες μορφές γνώσης, ενώ συγχρόνως δεσμεύονται σε ενταξιακούς και συνεργατικούς στόχους για όλες τις ομάδες παιδιών (Greenberg, 2003) και ειδικά για αυτές που θεωρούνται ότι μειονεκτούν ή αποκλείονται από το παραδοσιακό σχολείο. Πρόκειται για μία ταυτότητα βασισμένη σε μία διαφορετικού τύπου εκπαίδευση και επιμόρφωση, αλλά και σε μία γενικότερη αλλαγή των στόχων του σχολείου στην οποία πρέπει να συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά και με διερευνητική διάθεση. Αυτό, επίσης, προϋποθέτει αλλαγές νοοτροπιών, στερεότυπων στάσεων, αγκυλώσεων, δυσλειτουργικών διοικητικών προτύπων, διεύρυνση ρόλων και αντιλήψεων, σε σχέση με το επάγγελμα και το σχολικό σύστημα, αλλά και σε σχέση με κάποιες ομάδες μαθητών και τη συνεργασία με τους γονείς και τους επαγγελματίες. Όλες αυτές οι αλλαγές είναι σημαντικές και δεν είναι δυνατόν να γίνουν σε βραχύ χρονικό διάστημα, ούτε να επιβληθούν με νομοθετήματα εκ των άνω, αλλά να γίνουν αντικείμενο διαπραγματεύσεως μέσα από συλλογικές διεργασίες που θα αφορούν την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα, την κοινωνία, τους γονείς, αλλά και τους επαγγελματίες που μέσα από τη δράση τους μπορούν να προτείνουν ένα άλλο μοντέλο λειτουργίας στην καθημερινότητα του σχολείου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των σχολικών ή εκπαιδευτικών ψυχολόγων, οι οποίοι μπορούν να εργασθούν στο πλαίσιο του σχολείου σε μία ενταξιακή προοπτική, με βάση τις ανάγκες/δυσκολίες όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, απορρίπτοντας το κλασσικό ιατρικό/κλινικό παράδειγμα που εστιάζει αποκλειστικά στις ατομικές παρεμβάσεις και στην ατομική θεραπεία (Farrell et al., 2008, Farrell, Farrell & Venables, 2009, Kourkoutas & Raul Xavier, 2010). Οι σχολικοί ψυχολόγοι που εργάζονται σε μία ενταξιακή οπτική, πέρα από την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες αλλά και των γονέων τους, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και πρόσωπα αναφοράς για όλους τους μαθητές με προβλήματα, υποστηρίζουν, καθοδηγούν, εκπαιδεύουν και εποπτεύουν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα, με βάση το συνεργατικό πρόταγμα (partnership) και δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της ταυτότητας και της θέσης του παιδιού με ιδιαιτερότητες

μέσα στην τάξη. Παράλληλα, μπορούν να εμπλέκονται στις συλλογικές διεργασίες και να προτείνουν εναλλακτικά ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες, αλλά και να υποστηρίζουν «συναισθηματικά» την ομάδα των διδασκόντων (Farrell et al., 2008, Kourkoutas & Raul Xavier, 2010). Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει τη διεύρυνση του παραδοσιακού ρόλου και «παραδείγματος» του σχολικού ψυχολόγου, καθώς και μία διαφορετικού τύπου εκπαίδευση που εστιάζει στην ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική, στη συστημική και στην ψυχοκοινωνική γνώση και πρακτική (Kourkoutas & Raul Xavier, 2010).

Οι νέες μορφές εκπαίδευσης και διδασκαλίας και οι νέοι ρόλοι για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τους επαγγελματίες σηματοδοτούν, επομένως, ένα νέο παράδειγμα στο χώρο της παιδαγωγικής, της μάθησης και της σχολικής ψυχολογίας.

Μία δεύτερη σημαντική ρήξη που συνιστά, επίσης, ένα ρηξικέλευθο επιστημολογικό παράδειγμα αφορά, όπως αναφέρθηκε, τη διάγνωση των παιδιών με δυσλειτουργίες, διαταραχές, την αντίληψη της αναπηρίας και τους τρόπους παρέμβασης/υποστήριξης. Πρόκειται για μία μετα-θεωρητική αναστροφή της παραδοσιακής αντίληψης, η οποία υποστηρίζεται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ), με την ανάπτυξη νέων διαγνωστικών συστημάτων (ICF και ICF-CY), και η οποία αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο και, κυρίως, ως αποτέλεσμα όχι μόνο των ατομικών δυσλειτουργιών/περιορισμών, αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ουσιαστικά, αμφισβητείται η ιατρογενής προσέγγιση της αναπηρίας ως ατομικής ασθένειας, ενώ γίνεται μία μετατόπιση από το μοντέλο υστέρησης που χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά (ψυχιατρικά) κατηγορικά συστήματα στο μοντέλο των δυνατοτήτων (capability model) και στο ολιστικό ψυχοκοινωνικό μοντέλο. Η έμφαση δίνεται πλέον στο παιδί, ως ολότητα και στις ιδιαίτερες δυνατότητες/ταλέντα του και όχι αποκλειστικά στη δυσλειτουργία του. Η θεώρηση αυτή έχει τεράστιες επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα, κυρίως στην έμφαση που δίνεται πλέον στο περιβάλλον και στη ευθύνη του σχολείου για τη διαχείριση των ατομικών δυσλειτουργιών.

Τα παραδοσιακά μοντέλα, βασισμένα στη διαχωριστική και στατική αντίληψη μεταξύ ασθένειας και υγείας, αντιμετώπιζαν το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες/δυσλειτουργίες, ως «παρέκκλιση» (ανάπηρο παιδί). Από το ατομικό παράδειγμα περάσαμε στο οικοσυστημικό. Αυτό δεν σημαίνει ότι παραβλέπονται οι παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο. Παρακφράζοντας, μάλιστα, μία φράση του L. Barton για τις ενταξιακές πρακτικές (*"thinking systemically and acting locally"*), θα υποστηρίζαμε ότι στο επίπεδο των παρεμβάσεων με τα συγκεκριμένα παιδιά, «σκεφτόμαστε ολιστικά και δρούμε ατομικά-προσωποποιημένα και συστημικά».

Ως προς τις μεθόδους παρέμβασης, δίνεται πλέον έμφαση στη χρήση δομών στήριξης με κοινωνικό χαρακτήρα, επικεντρωμένες στο παιδί και στην οικογένεια, σε στενή συνεργασία με το σχολείο και επαγγελματίες, με συστημική και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που εργάζονται πάντοτε σε μία ενταξιακή προοπτική (Turnbull et al., 2006).

## 7. Συμπέρασμα

Ολοκληρώνοντας, θα υποστηρίζαμε ότι η ουσιαστική συμβολή της ενταξιακής φιλοσοφίας, σε συνδυασμό με τις αλλαγές στο χώρο της ψυχολογικής έρευνας, είναι η προαγωγή ενός νέου (κοινωνικού και ψυχοκοινωνικού) μοντέλου αντίληψης των διαταραχών, της αναπηρίας και των συναφών παρεμβάσεων, που έχουν ένα ψυχοπαιδαγωγικό μη ιατρογενή και κοινωνικό χαρακτήρα και εμπλέκουν, πλέον, σε μεγάλο βαθμό το (οικογενειακό και σχολικό-κοινωνικό) περιβάλλον του παιδιού. Η δεύτερη μεγάλη συμβολή είναι αυτή της προαγωγής ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού-σχολικού συστήματος, με διαφορετικές αρχές,

στόχους και φιλοσοφία, με διαφορετική μεθοδολογία και περιεχόμενο διδασκαλίας. Ένα ανοιχτό, σε γονείς και κοινωνία σχολείο, με έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης με την κοινότητα και με έντονο ενδιαφέρον και υποστήριξη για όλους τους μαθητές και κυρίως για αυτούς που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Αυτό το εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα με την αντίστοιχη παιδαγωγική φιλοσοφία που το στηρίζει, βασίζεται στην καινοτόμο ιδέα ότι οι διαφορές δεν θεωρούνται πλέον παρεκκλίσεις από ένα άκαμπτο κανόνα που επιβάλλει τα όρια του «φυσιολογικού». Αυτό σημαίνει, όπως δηλώνει ο Angelo Lascioli σε αυτό το τεύχος, «όταν μιλάμε για το «φυσιολογικό» στην παιδαγωγική δεν αναφερόμαστε στην ομοιογένεια, αλλά στον εμπλουτισμό, στην ετερογένεια και στις πολυπληθείς αξίες που προκύπτουν από την πολυδιάστατη πραγματικότητα, καθώς και από τα ετερογενή ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία προέρχονται από τις διαφορετικές προσωπικότητες και ιστορίες ζωής του καθενός». Συνεπώς και το σχολείο, ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρόταση, πρέπει να οργανωθεί ως ένα σύστημα ανοικτό στις ετερογένειες, αποδεχόμενο το διαφορετικό, χωρίς να το απορρίπτει ή να το αποκλείει (A. Lascioli), ένα σχολείο, το οποίο θεωρεί τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ως ξεχωριστές ατομικές πραγματικότητες και τα στηρίζει αναλόγως. Αυτό συνιστά, άλλωστε, και την επιστημολογική, φιλοσοφική και παιδαγωγική ρήξη της ενταξιακής εκπαίδευσης με τις παλαιότερες κοσμοθεωρίες, αντιλήψεις και επιστημονικές κατευθύνσεις στην έρευνα και στην ψυχοπαιδαγωγική-κλινική πράξη.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Armstrong, F. (2003) *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. London & Dordrecht, Kluwer.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2008) Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 5-18). London, Springer Books.
- Armstrong, F. & Moore, M. (Eds.) (2004) *Action research for inclusive education. Changing places, changing practices, changing minds*. London, Routledge/Falmer.
- Barnes, C. (2003) What a difference a decade makes: reflections on doing 'emancipatory' disability research, *Disability & Society*, 18, 1, 3-17.
- Barton, L. (2001) *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London, David Fulton.
- Barton, L. & Walker, S. (1985) *Education and social change*. Beckenham, Kent, Croom Helm.
- Bauer, M. & Myree, G. (Eds.) (2001) *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Baltimore, MD, P. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.

- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010) Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 2, 179-203.
- Carrington, S. & Robinson, S. (2004) A case study of inclusive school development: A journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 141-153.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review). *Research Evidence in Education Library*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004) *Inclusion and Pupil Achievement*. Department for Education and Skills Research Report RR578.
- Farrell, P. T. & Ainscow, M. (Eds.) *Making special education inclusive: From research to practice*. London, David Fulton.
- Farrell, P. T., Davies, S., Howes, A. & Farrell, P. (2008) Tensions and dilemmas as drivers for change in the analysis of joint working between teachers and educational psychologists. *School Psychology International*, 29(4), 400-418.
- Farrell, P. T., Farrell, P. & Venables, K. (2009) Can educational psychologists be inclusive? In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds), *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 117-126). London, Routledge.
- Ferguson, D. L. & Ferguson, P. M. (1998) The future of inclusive educational practice: Constructive tension and the potential for reflective reform, *Childhood Education*, 74, 302-308.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D. & Smokowski, P. R. (2004) Risk and resilience in childhood. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.13-66). Washington, DC, NAWS Press.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook* (2nd edition). London: Open University Press.
- Gallagher, P. (1997) Teachers and inclusion: Perspectives on changing roles. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 363-386.
- Greenberg, M. T. (2003) Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and Diversity. Meeting the Needs of All Students*. London: Routledge.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481-502). Baltimore, Brookes.
- Heller, F. (2000) Creating a holding environment in an inner city school. In N. Barwick (Ed.), *Clinical counselling in schools* (pp. 81-95). London, Routledge.
- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B. & Palombaro, M. M. (1995) Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.
- Hunt, P. & Goetz, L. (1997) Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities, *Journal of Special Education*, 31, 3-29.

- Katz, J. & Mirenda, P. (2002) Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits, *International Journal of Special Education*, 2, 14-24.
- Κουρκούτας, Η. (2008) Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, Κοινωνία & Ψυχική Υγεία*, 1, 79-120.
- Κουρκούτας, Η. (2008α) Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην Κλινική Ψυχολογία και την Ειδική Αγωγή: Αρχές ολιστικών παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα, Τόπος.
- Kourkoutas, E. (2010) Education inclusive dans les pays méditerranéens: Réflexions critiques sur les obstacles barrières et les perspectives. In M. Carrozzino & P. Ruffinatto (Eds.) *Dignity and effective citizenship for the person with disabilities* (pp. 207-233). Roma, Nuove Frontiere.
- Kourkoutas, E. & Xavier Raul, M. (2010) Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education, *Social & Behavioral Science*, 5, 1210-19.
- 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.
- Leo, E. & Barton, L. (2006) Inclusion, diversity and leadership. Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167-180.
- Ματσόπουλος, Α. (2005) *Σχολική Ψυχολογία: Μία νέα επιστήμη. Εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα.
- McGregor, G. & Vogelsberg, T. (1998) *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations*. Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs.
- Mitchell, D. (2007) *What Really Works in Special and Inclusive Education*. New York, Routledge.
- Mittler, P. (2004) *Working towards Inclusive Education*, London, David Fulton.
- Park, Y & Chae, H.-T. (2005) The effects of inclusion on the self-esteem of students with learning disabilities, *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 3, 315-330.
- Paul, P. & Ward, M. (1996) Inclusion paradigms in conflict. Theory into Practice, *Inclusive Schools: The Continuing Debate*, 35(1), 4-11.
- Pthiaka, H. (2006a) Educating the other: a journey in Cyprus times and space. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.). *Policy, experience and change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 147-162). The Netherlands, Springer.
- Sheridan, S. M. & Gutnik, T. B. (2000) Changing the ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21<sup>st</sup> century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008) *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη*. Β' Τόμος. Αθήνα, Gutenberg.
- Terzi, L. (2005) Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs, *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 39, 3, 444-459.

- The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC) (2003) *Long-term Effects of Inclusion*. <http://www.hoagiesgifted.org/eric/faq/i-long.html>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J. & Soodak, L. C. (2006) *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000) Greek policy in the area of special /inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.) *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 26-40). London, D. Fulton.
- Walker, S. & Barton, L. (1987) *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling*. McGraw-Hill Education.
- Whitty, C. (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman Publishers.
- Wiener, J. (2002) Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 93-114). Chicago, Erlbaum.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006) Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 2-3, 279-291.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004) Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Α' Τόμος*.: Θεωρία 29-54. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

# ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Len Barton

Καθηγητής

Institute of Education

Λονδίνο, Ηνωμένο Βασίλειο

## Abstract

The purpose of this article is to explore some different perspectives and cross-cultural ideas on issues and questions relating to inclusive education. We cannot underestimate the importance of recognizing the particularities, as well as the commonalities, of some of the priorities, barriers and contradictions involved in trying to widen participation in education in different settings. We believe we cannot talk about 'inclusive education' as if it was an entity that can be clearly identified and defined, or free of historical context. In this article we tackle some of the main questions regarding the implementation of inclusive policies and practices in various contexts mainly focusing on problems related to English government inclusive policy.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ενταξιακή Εκπαίδευση, Πολιτισμικά-Κοινωνικά Πλαίσια, Εκπαιδευτική Πολιτική.*

## **0. Εισαγωγή: βασικά ζητήματα γύρω από την ενταξιακή εκπαίδευση**

Ξεκινάμε με μία βασική επισήμανση που αφορά τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα οποία προσπαθούμε να εφαρμόσουμε την ενταξιακή φιλοσοφία. Δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε τη σημασία της αναγνώρισης των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων, καθώς και των κοινών σημείων που αφορούν ορισμένες από τις προτεραιότητες, τα εμπόδια και τις αντιφάσεις που υπεισέρχονται στην προσπάθεια να διευρυνθεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (βλ. Armstrong & Barton, 2008). Είναι προφανές ότι δεν μπορούμε απλά και άκριτα να εφαρμόσουμε παντού τη γλώσσα της «ενταξιακής εκπαίδευσης», υποθέτοντας ότι οι έννοιες θα γίνουν αποδεκτές στα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια- ή ακόμα και στο ίδιο εθνικό πλαίσιο. Δεν μπορεί να μιλάμε για την «ενταξιακή εκπαίδευση-συνεκπαίδευση», σαν να επρόκειτο για μια οντότητα που μπορεί να είναι καθορισμένη και οριοθετημένη με τρόπο απόλυτο και σαφή. Όπως επισημαίνει και ο Νονοα (Noonae et al., 2001), στο πλαίσιο εφαρμογής των ενταξιακών πρακτικών σε διάφορα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, «έχουμε συνειδηση πλέον ότι πρέπει να θέσουμε νέα ερωτήματα, να κάνουμε αναζητήσεις μέσα από διαφορετικά νοήματα, να φανταστούμε νέες ιστορίες».

Η χρήση της έννοιας, παραδείγματος χάρη, «ιστορία της ενταξιακής εκπαίδευσης», είναι παραπλανητική, στο βαθμό που αναφερόμαστε αναπόφευκτα σε ένα πολυσύνθετο διεθνές κίνημα, το οποίο έχει πολλές μορφές και εκφάνσεις, ενώ, ταυτόχρονα, είναι αποτέλεσμα πολύ διαφορετικών μεταξύ τους κοινωνικών και ιστορικών διαδικασιών και προϋποθέσεων. Πρόκειται για ένα «κίνημα» που έκανε αισθητή την παρουσία του στις διεθνείς εξελίξεις τα τελευταία χρόνια, όπως για παράδειγμα στο κείμενο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994)

από την UNESCO («Εκπαίδευση για όλους»), αλλά και σε προγράμματα και πρακτικές σε διάφορες χώρες μέσα από τροποποιήσεις της νομοθεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Το κίνημα είναι επίσης παρόν σε επιμέρους πλαίσια, μέσω των πρακτικών που εφαρμόζονται από τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σχολεία και κοινότητες. Δεν είναι, όμως, ένα «κίνημα» που προχωρά ομαλά προς τα εμπρός, χωρίς εμπόδια, στο μέτρο που οι κυρίαρχες, σχεδόν σε παγκόσμιο επίπεδο, συνθήκες και αρχές του ανταγωνισμού και της αποδοτικότητας, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, συνιστούν σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της ενταξιακής φιλοσοφίας και εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, έννοιες όπως «ένταξη» και «ανθρώπινα δικαιώματα» βρίσκονται σε συνάφεια με γεωγραφικές, χρονικές και κοινωνικές παραμέτρους και δεν συνιστούν, ουσιαστικά, παγκόσμιες ή καθολικές κοινές αξίες και έννοιες. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους η έννοια της «ενταξιακής εκπαίδευσης» έχει χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια αντανακλούν τα διαφορετικά είδη αναγκών και αιτημάτων σε κάθε πλαίσιο.

Το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρείται ως μέρος μίας ευρύτερης θεωρητικής πλατφόρμας και ατζέντας σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Διάφορες έρευνες, υπό την αιγίδα της UNESCO, έδειξαν ότι το θέμα της «ένταξης» και «της ενταξιακής εκπαίδευσης-συνεκπαίδευσης» θεωρούνται ότι συνδέονται με τις διαδικασίες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τη μορφή που παίρνουν αυτές. Για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικό επίπεδο, το μέγεθος της εργασίας που χρειάζεται ακόμη να γίνει για την άρση των διαχωριστικών πρακτικών και εμποδίων είναι πολύ σημαντικό. Μια ουσιαστική πλευρά αυτού του έργου αφορά την επείγουσα ανάγκη για τη δημιουργία ενταξιακών ερευνητικών διαδικασιών και σχέσεων, με στόχο την παραγωγή ενός επαρκούς εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου. Ενός εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου που θα προάγει τη γνώση και την κατανόηση και θα θέτει το ζήτημα του σκοπού της έρευνας, του μετασχηματιστικού της χαρακτήρα και των ευθυνών μας ως ερευνητών. Η δημιουργία ενός συλλογικού, υποστηρικτικού και σταθερού δικτύου συγκριτικών ερευνών είναι ένα συνεχές έργο, το οποίο χρειάζεται πολύ σοβαρή και εστιασμένη προσπάθεια, ώστε η γνώση που αποκομίζεται σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο να μπορεί να έχει και μία διαπολιτισμική αξία και επιρροή. Ένα από τα ζητήματα και τις προκλήσεις που η διαπολιτισμική ανάλυση φέρνει στο προσκήνιο είναι η σημασία του πλαισίου και των αφανών ή συγκαλυμμένων παραγόντων, τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο, που σχετίζονται με την ανάδειξη και εφαρμογή της ενταξιακής φιλοσοφίας. Αυτό απαιτεί να είναι κανείς πολύ ευαίσθητος στις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και σχέσεις μιας κοινωνίας, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά όλους τους σχετικούς με αυτές τις διαστάσεις παράγοντες.

Οι ερευνητικές διαδικασίες και πρωτοβουλίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν και να εκφράζουν, πρωτίτως, το ενδιαφέρον σε σχέση με το ζήτημα και την αναγκαιότητα των δομικών αλλαγών. Αναγνωρίζουμε ότι οι αλλαγές που απαιτούνται κατά τη διαδικασία εφαρμογής και προαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης, των ενταξιακών σχέσεων και αξιών, είναι συστημικού τύπου και αφορούν νοοτροπίες, στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και θεσμικά πολιτικά ζητήματα. Αυτό σημαίνει ότι τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή των δομικών αυτών αλλαγών δεν καταργούνται γρήγορα ή εύκολα.

Από την άλλη, στην παρούσα φάση υπάρχουν πολλές αντιφάσεις και συμβιβασμοί σε



σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πραγματικότητες, με αποτέλεσμα οι υφιστάμενες ανισότητες να παραμένουν και να συνιστούν ισχυρούς παράγοντες υπονόμευσης των ενταξιακών πρωτοβουλιών γονέων και επαγγελματιών. Επιπλέον, έχουμε επιήνωση των απαιτήσεων και των προκλήσεων που τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, καθώς και της υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και σκληρής δουλειάς που πρέπει να παρέχουν ώστε να επιτευχθούν οι δομικές αλλαγές αλλά και οι επιμέρους ενταξιακές προσπάθειες για μεμονωμένους μαθητές. Το ζήτημα της ποιότητας, του χαρακτήρα και της έκτασης της υποστήριξης, που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης, συνιστά ένα φλέγον και χρόνιο πρόβλημα.

Ένα άλλο θέμα αφορά τις αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πρέπει να βασίζεται στις αρχές της ισότητας, και όχι στις αρχές και αντιλήψεις της «επικρατούσας λογικής» και του οικονομικού ορθολογισμού. Στο σημερινό πλαίσιο, η δυνατότητα δημιουργικών και ριζοσπαστικών σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των κοινών και των ειδικών σχολείων είναι σημαντική, αλλά πρέπει να θεωρείται ως μεταβατική. Επιπροσθέτως, η πολυπλοκότητα και η σταθερότητα των εμποδίων για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης προϋποθέτει την αναγνώριση ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά αυτές τις νέες προκλήσεις. Απαιτείται μια δι-επαγγελματική/διεπιστημονική προσέγγιση μεταξύ όλων των φορέων, με βάση την κοινότητα και σε μία συνεργατική (partnership) οπτική.

Τέλος, η θέση και η λειτουργία της βασικής εκπαίδευσης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης (επαγγελματικής εξέλιξης) των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ενταξιακή σκέψη και πρακτική, είναι κρίσιμης σημασίας και απαιτούν επείγουσες αλλαγές. Η ενταξιακή εκπαίδευση, όπως γίνεται κατανοητή και προάγεται μέσα από τις νέες προσεγγίσεις, δεν αφορά, αποκλειστικά και μόνο, τη θέση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, όπως οι μαθητές με ιδιαιτερότητες ή ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά μάλλον την ευημερία όλων των μαθητών και την αποτελεσματική και σταθερή συμμετοχή τους σε όλες τις σχολικές και κοινωνικές διεργασίες. Μέσα από τη δικιά μας προσέγγιση, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ένα μέσο για έναν απώτερο σκοπό. Πρόκειται για τη συμβολή στη δημιουργία μίας ενταξιακής κοινωνίας με βασικό αίτημα και στοιχείο σε επίπεδο πολιτικής τα δικαιώματα. Με αυτή την έννοια, το ζήτημα της ένταξης αναφέρεται βασικά σε θέματα, όπως αυτά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αγώνα για μία κοινωνία χωρίς διακρίσεις. Οι αρχές αυτές βρίσκονται στον πυρήνα της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

## **1. Έννοιες, συγκρούσεις και αντιφάσεις σε σχέση με τις διάφορες πολιτικές και προσεγγίσεις**

Οι έννοιες και οι ιδέες που εμπλέκονται στις συζητήσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση υπόκεινται σε κριτικές, αμφισβητήσεις και συγκρούσεις σε σχέση με το νόημα και την εφαρμογή τους. Πρέπει να τονίσουμε ότι τα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά κινήματα υποστηρίζουν τον αγώνα για την ισότητα και την ευρύτητα συμμετοχής στην κοινοτική εκπαίδευση για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με κυρίαρχες και βαθιά ριζωμένες διαδικασίες, τρόπους σκέψης και οργάνωσης, οι οποίοι βασίζονται σε μια κατασκευασμένη αντίληψη των φυσιολογικών και κανονιστικών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και των επιθυμητών αποτελεσμάτων τους. Πρόκειται συχνά για μονοδιάστατες μονοπολιτι-

σμικές προσεγγίσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες πολλών ομάδων μαθητών και ατόμων με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να εφαρμόζονται πολιτικές αποκλεισμού και απόρριψής τους.

Ο Porekewitz (2001) υποστηρίζει ότι οι αποκλεισμοί παράγονται μέσω των συστημάτων αξιολόγησης, κατηγοριοποίησης και διακρίσεων, τα οποία κατασκευάζονται με βάση το αφήγημα του «φυσιολογικού και λογικού ανθρώπου». Οι κανόνες στο χώρο της παιδαγωγικής δεν διαθέτουν τρόπους να λαμβάνουν υπόψη τις ετερότητες-ιδιαιτερότητες των μαθητών, παρά μόνο σε περιπτώσεις παρεκκλίσεων από τα καθορισμένα διεθνή πρότυπα. Με αυτή την έννοια, οι ομάδες με ιδιαιτερότητες κρίνονται αποκλειστικά και μόνο με βάση το κριτήριο της απόκλισης από τον κανόνα. Είναι συνεπώς προφανές και αφήνεται να εννοηθεί ότι «*το καλύτερο πράγμα που μπορεί να συμβεί σε ένα τέτοιο άτομο είναι να γίνει σαν το φυσιολογικό άνθρωπο*» (Porekewitz, 2001, σελ. 337).

Πέρα από τον καλό μέσο φυσιολογικό μαθητή, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σύγχρονη πραγματικότητα των επιδόσεων και των διακρίσεων είναι και το «καλό σχολείο». Η έννοια του «καλού σχολείου», ως το κυρίαρχο παράδειγμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, επιβεβαιώνεται και από την έκθεση της αγγλικής κυβέρνησης με τον τίτλο «Λευκή Βίβλος», που δημοσιεύθηκε το 2005 (DfES, 25/10/05) και αφορά τα παιδιά που θεωρούνται ότι μειονεκτούν με αποτέλεσμα να αποκλείονται από το κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έκθεση υποστηρίζει μεγαλύτερη «ανεξαρτησία» και δυνατότητα «επιλογής» των σχολείων που χρηματοδοτούνται από το κράτος, υπό την επίφαση της «εξατομίκευσης» της κάθε περίπτωσης, αλλά και της δυνατότητας των γονέων να επιλέξουν σχολείο. Υπό το πρόσχημα της δυνατότητας «επιλογής» για όλους, η Ruth Kelly, η τότε Υφυπουργός Παιδείας, πρότεινε το μέτρο του «λεωφορείου» των παιδιών που θα περνά από τις γειτονιές τους, ώστε να μπορούν όσα θέλουν να αποκτήσουν πρόσβαση σε ένα «καλό σχολείο». Αν παρόμοιες προτάσεις νομοθετηθούν, τα σχολεία θα έχουν πολύ μεγαλύτερο έλεγχο των μαθητών που θα γίνονται αποδεκτά ή όχι από ό,τι στο παρελθόν, διότι η λογική αυτών των προτάσεων είναι τα σχολεία να μην ελέγχονται από τις τοπικές αρχές σε σχέση με τις αποφάσεις τους (βλ. Armstrong & Barton, 2008). Από την άλλη, είναι προφανές ποια παιδιά θα μένουν έξω από αυτά τα λεωφορεία και τα αντίστοιχα καλά σχολεία. Η πολιτική της ενταξιακής κουλτούρας δεν έχει να κάνει με «επιλογές καλών σχολείων», αλλά με τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης και με το να υπάρχουν οι δυνατότητες να δέχονται και να στηρίζουν τα σχολεία τους μαθητές που, για κάποιο λόγο, συναντούν υπέρμετρες δυσκολίες, καθώς και με το να παράγουν μία άλλη κουλτούρα μάθησης από αυτή των επιδόσεων, που χαρακτηρίζει το «καλό σχολείο».

Η ενταξιακή εκπαίδευση, επομένως, βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το σχολείο της κοινότητάς τους, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές που έχουν με τα άλλα παιδιά, και ότι τα σχολεία αποτελούν μέρος των κοινοτήτων. Αυτό προϋποθέτει έναν πολιτιστικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό του σχολείου, την αλλαγή νοοτροπιών και παγιωμένων αντιλήψεων, θεσμικών και άτυπων κατηγοριοποιήσεων, έτσι ώστε όλα τα παιδιά της κοινότητας να μπορούν να γίνουν αποδεκτά.

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μία μόνο συγκεκριμένη ομάδα παιδιών –τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες- αλλά όλους τους μαθητές. Ένα ενταξιακό σχολείο είναι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς που επιδιώκει την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και της περιθωριοποίησης, οποιαδήποτε μορφή κι αν αυτές έχουν. Σε

αυτό το πλαίσιο, συμμεριζόμαστε την ερμηνεία των Plaisance και Gardou (2001), όταν υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ισχυρή αντίφαση μεταξύ της πολιτικής ενσωμάτωσης (integration policy), η οποία συνιστά συνέχεια των παλαιών δομών (και θα προσθέταμε και συνέχεια στον τρόπο σκέψης) της παραδοσιακής ειδικής αγωγής, σε αντίθεση με την ενταξιακή πολιτική, η οποία συνεπάγεται και προϋποθέτει μια ριζική αλλαγή στα κοινά σχολεία, έτσι ώστε να είναι ανοιχτά και να δέχονται την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα με την ευρύτερή τους έννοια.

Στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούμε να σκεφτούμε έναν μεγάλο αριθμό ομάδων παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης. Υπάρχουν μαθητές με αναπηρία, αλλά και μαθητές από κοινότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Παράλληλα, υπάρχουν πολλά παιδιά γονέων που αιτούνται άσυλο, χωρίς σταθερή κατοικία, Αθιγγάνων, γονέων που βρίσκονται στη φυλακή, αλλά και έφηβοι που είναι θύματα λόγω του φύλου ή των σεξουαλικών επιλογών ή της φυλετικής, εθνοτικής ή πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι η παιδεία ανήκει στην κοινότητα, και ως προς το τι σημαίνει γνώση, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνονται αντιληπτές, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται (Armstrong et al., 2005). Η ενταξιακή εκπαίδευση ενδιαφέρεται να αναγνωρίσει τη γνώση που οι κοινότητες μπορούν να προσφέρουν στο πρόγραμμα σπουδών και στην εμπειρία γενικότερα της μάθησης. Γι' αυτό και υποστηρίζει ενεργά την ιδέα των κοινοτικών σχολείων, χωρίς φραγμούς, στα οποία η πρακτική της εκπαίδευσης βασίζεται στις αρχές της ισότητας και της συμμετοχής, καθώς και στις δυνατότητες που προσφέρονται για την ικανοποίηση των φιλοδοξιών και της πολυμορφίας των αναγκών των μελών τους.

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι, από την άλλη, ένα πεδίο στο οποίο ανταγωνίζονται και ενίοτε εμπλέκονται αντιφατικές αξίες, πολιτικές και διαδικασίες. Η Νομοθεσία και η Εκπαιδευτική Πολιτική, είτε χρησιμοποιούν τον όρο και της ρητορική της «ένταξης» είτε όχι, εστιάζουν κυρίως στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα εμπόδια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και όχι σε όλους τους μαθητές ή στους μαθητές με κίνδυνο αποκλεισμού. Το διάταγμα για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την Αναπηρία στην Αγγλία (SENDA, UK, 2001) έχει σχεδιαστεί για να άρει τα φυσικά, διδακτικά και παιδαγωγικά εμπόδια σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια. Ενώ μια τέτοια νομοθεσία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης, αναφέρεται αποκλειστικά στην αναπηρία και στις μαθησιακές δυσκολίες, περιορίζοντας το εύρος των ομάδων μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης και αποδοχής στο σχολείο. Αντίθετα, το Υπουργείο Παιδείας της Ιρλανδίας (IRA, 1998) προσπάθησε να θεσπίσει νόμους για να διασφαλίσει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι υπόλογο απέναντι σε όλους τους μαθητές και ότι θα «σέβεται την πολυμορφία των αξιών, των πεποιθήσεων, των γλωσσών και των παραδόσεων της ιρλανδικής κοινωνίας και ότι η εκπαίδευση θα εφαρμόζεται σε ένα πνεύμα συνεργασίας». Παρομοίως, η ιρλανδική Νομοθεσία προβλέπει τη θέσπιση μέτρων για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και εστιάζει σε ένα μεγάλο εύρος ομάδων μαθητών που μπορεί να διαφέρουν, στους ακόλουθους εννιά τομείς: φύλο, συζυγική κατάσταση, οικογενειακή κατάσταση, σεξουαλικός προσανατολισμός, θρησκεία, αναπηρία, ηλικία, εθνότητα και μέλος της κοινότητας που ταξιδεύει (χωρίς σταθερή κατοικία).

Από την άλλη, έχουμε, προσπαθήσει να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις, ως προς το σχεδιασμό της πολιτικής στην Αγγλία, σε ένα άκρως αμφιλεγόμενο τομέα,

όπως αυτός των «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών» (βλ. Armstrong & Barton, 2008).

Οι εξελίξεις στα κοινωνικά συστήματα, στις έννοιες, στους θεσμούς και στη γλώσσα είναι πάντοτε ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικοπολιτικά καθορισμένες. Με αυτή την έννοια, πρέπει να είμαστε κριτικοί απέναντι στην άκριτη υιοθέτηση ορολογιών όπως «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «ενσωμάτωση» και «ενταξιακή εκπαίδευση». Οι όροι αυτοί δεν επιδέχονται απαραίτητα μία σταθερή και καθολική ερμηνεία, διότι δεν είναι ανεξάρτητοι από τα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια στα οποία έχουν αναδυθεί. Όποιος έχει εμπλακεί σε συζητήσεις με συναδέλφους από διαφορετικές χώρες ή από διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες ή ακόμη με τις εκπαιδευτικές αρχές κάποιας άλλης χώρας, θα αναγνωρίσει ότι υπάρχει πραγματική δυσκολία για τη δημιουργία μιας κοινής αντίληψης της ορολογίας, εξαιτίας των διαφορετικών αξιών, δομών και πρακτικών που αντανακλώνται και εκφράζονται στη γλώσσα και που διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά και ανάλογα με την επιστημονική ή επαγγελματική προσέγγιση. Με αυτή την έννοια, πρέπει να είμαστε σαφείς στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε ορισμένους βασικούς όρους.

Από την πλευρά μας, χρησιμοποιούμε τον όρο «ενσωμάτωση» για να αναφερθούμε σε τεχνικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις και προσαρμογές που γίνονται σε σχέση με ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες ή σε σχέση με μία μικρή ομάδα παιδιών, ώστε να μπορέσουν αυτά να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολείο. Η φιλοσοφία της «ενσωμάτωσης» δεν απαιτεί από το σχολείο να πραγματοποιήσει ριζικές αλλαγές στη νοοτροπία, κουλτούρα και οργάνωσή του, γιατί οι προσδοκίες περιορίζονται στο να μπορέσει το παιδί με δυσκολίες να προσαρμοστεί στις υπάρχουσες δομές και πρακτικές ή - στην καλύτερη περίπτωση - να εφαρμοστούν κάποιες οργανωτικές και παιδαγωγικές προσαρμογές από την πλευρά του σχολείου, αποκλειστικά, όμως, σε σχέση με το μεμονωμένο παιδί ή την ομάδα παιδιών που θεωρούνται ότι το έχουν ανάγκη. Αντίθετα, η «ενταξιακή εκπαίδευση», όπως αναλύθηκε πιο πάνω, αφορά βαθιές τομές και ριζικούς μετασχηματισμούς σε διάφορα πλαίσια και κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου, τόσο σε θεσμικό όσο και κυρίως σε επίπεδο κουλτούρας, νοοτροπιών και παιδαγωγικών πρακτικών.

## 2. Το «πεδίο» της ενταξιακής εκπαίδευσης

Έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση των αναδυόμενων και συμπληρωματικών ρόλων που διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι μπορούν να διαδραματίσουν στην προαγωγή της κατανόησης αλλά και στη σύγχυση σε σχέση με τα ενταξιακά ζητήματα. Η σύγχυση μπορεί να προκληθεί εξαιτίας του γεγονότος ότι οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές αυτές προέρχονται από διαφορετικές και συχνά αντιθετικές επιστημολογίες, καθώς και από ανταγωνιστικά και αντιφατικά αιτήματα που σχετίζονται με την προσπάθεια ιδιοποίησης του συγκεκριμένου πεδίου από τις διάφορες επιστημονικές και επαγγελματικές προσεγγίσεις. Παραδοσιακοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ιστορία και η ιατρική, έχουν όλοι διευρύνει τα πεδία ενδιαφέροντός τους, διεκδικώντας μερίδιο στην έρευνα και στη συζήτηση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ταυτόχρονα, άλλες ειδικότητες όπως η γενετική, η οικονομία και η πολιτική, παρόλο που είναι σχετικά νέες ειδικότητες και πιο απομακρυσμένες, εισήλθαν στο πεδίο της έρευνας και στις συζητήσεις για την εκπαίδευση γενικά, αλλά και για την «ειδική» και «ενταξιακή αγωγή». Κλάδοι, επίσης, όπως η γλωσσολογία και η «ανάλυση του λόγου», η κοινωνική και πολιτισμική γεωγραφία, αλλά και η επιστήμη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, αρχίζουν να εμπλέκονται στο πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας και θεωρίας.

Όλοι αυτοί οι τομείς προσφέρουν, από την άλλη, νέους τρόπους προσέγγισης και ενδοσκόπησης σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τα συστήματα εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτά ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτερότητες» και στη «διαφορετικότητα». Μπορούμε να μάθουμε πολλά από την κοινωνική γεωγραφία και την αρχιτεκτονική σχετικά με τον τρόπο που οι ταυτότητες έχουν κατασκευαστεί με βάση τη χρήση του χώρου, καθώς και τη διαφοροποίηση των χώρων και κτιρίων για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Η «ανάλυση του λόγου» ρίχνει φως στη δύναμη της ετικετοποίησης και στο να αποδίδονται ιδιαίτερα αρνητικά και εξαρτησιακά χαρακτηριστικά σε ολόκληρες ομάδες ανθρώπων, με βάση μία κατηγορία διαταραχής ή με βάση ένα μόνο συγκεκριμένο «διαφοροποιό χαρακτηριστικό» (Armstrong, 2003, Corker and French, 1999). Αυτού του είδους τα «αφηγήματα» και αυτοί οι τρόποι προσέγγισης συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση αντίστοιχων πολιτικών και συμπεριφορών. Οι έρευνες στο χώρο των μέσων μαζικής ενημέρωσης, για παράδειγμα, έχουν βοηθήσει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι στερεότυπες αντιλήψεις στον κινηματογράφο και στην εικόνα γενικότερα (Shakespeare, 1994, 1999). Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι η χάραξη πολιτικής, και γενικά το ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και να εφαρμοστούν με διαφορετικούς τρόπους και μεθόδους. Αυτό μπορεί να εμπλουτίσει τις απόψεις μας, αλλά ταυτόχρονα είναι πολύ πιθανόν να δημιουργεί και σύγχυση. Οι διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις και οι διάφοροι επαγγελματικοί κλάδοι δεν μοιράζονται, απαραίτητα, μια κοινή γλώσσα και ορολογία, δεν έχουν τις ίδιες παραδόσεις και τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία στην έρευνα, ενώ συχνά βρίσκονται σε μία ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει με τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Οι απαιτήσεις και οι διεκδικήσεις ενός τόσο ευρέως φάσματος επιστημονικών κλάδων και προσεγγίσεων σε σχέση με το πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης μπορεί να εξηγηθεί από το σύνθετο χαρακτήρα των κοινωνικών, οργανωτικών, οικονομικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και πολιτιστικών διαστάσεων και αγώνων, οι οποίοι εμπλέκονται στην ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων και κοινοτήτων.

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, όσον αφορά τον τρόπο που αυτή σχεδιάζεται, ορίζεται, υλοποιείται, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτή προσλαμβάνεται και τροποποιείται από τους εμπλεκόμενους. Πρόκειται για μία περίπλοκη και συχνά προβληματική διαδικασία, κατά την οποία ένα μονοδιάστατο και επιβαλλόμενο από τα πάνω προς τα κάτω μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να οδηγήσει σε παραπλανητικές και ανεπαρκείς προοπτικές ανάπτυξης της ενταξιακής κουλτούρας. Το πλαίσιο πολιτικής στην Αγγλία μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως ένα θεσμικό πλαίσιο που παρέχει μια σειρά αντιφατικών και ανταγωνιστικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και οδηγιών. Ορισμένες πολιτικές είναι πιο σημαντικές από άλλες όσον αφορά τις προτεραιότητες και τις δεσμεύσεις της κυβέρνησης. Ένα παράδειγμα είναι τα «στάνταρ» που αυτή θέτει σε σχέση με την «ατζέντα» της ένταξης. Αυτό συνέβαλε στην αύξηση της σύγχυσης, της ασάφειας και της έλλειψης πολιτικής βούλησης εκ μέρους των διαδοχικών κυβερνήσεων να προσφέρουν το εύρος και τις μορφές υποστήριξης που είναι απαραίτητες για να υλοποιηθεί η ενταξιακή σκέψη και πρακτική. Ο Dyson (2005) έχει μελετήσει σε βάθος τις περίπλοκες καταστάσεις, καθώς και τους παράγοντες που εμποδίζουν τα σχολεία να γίνουν ενταξιακά, δημιουργώντας σημαντικά εμπόδια στις οποιαδήποτε προσπάθειες για αλλαγή. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι: ο ρόλος των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών σε σχέση με το είδος και την κατεύθυνση των παροχών που προσφέρουν· η συνέχιση της

ύπαρξης ειδικών σχολείων· η ύπαρξη και αύξηση των ειδικών μονάδων και δομών που συνδέονται με (ή που αποτελούν μέρος) των «κανονικών» σχολείων και υιοθετούν μία κατηγοριοποιητική οπτική· η αύξηση των Μονάδων Παραπομπής των μαθητών με δυσκολίες και η κυριαρχία της ψυχιατρικής προσέγγισης· η αύξηση της επιλογής των μαθητών με βάση αποκλειστικά την αξιολόγηση των ικανοτήτων τους, καθώς και οι αντίστοιχες ρυθμίσεις στα σχολεία· η ύπαρξη σχολείων με δίδακτρα στον ευρύτερο δημόσιο τομέα· οι έντονες κοινωνικές διακρίσεις μεταξύ γεωγραφικών περιοχών, ιδιαίτερα στις αστικές περιφέρειες· οι επιπτώσεις της δυνατότητας των γονέων να επιλέγουν (νόμος «γονικής επιλογής») το σχολείο για τα παιδιά τους, ανεξάρτητα του τόπου κατοικίας και τέλος ο οξύς ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων που τείνουν να επιλέγουν μαθητές «υψηλών προδιαγραφών», ανταγωνισμός που προκαλείται και διαιωνίζεται εξαιτίας της δημοσίευσης των πινάκων επιτυχίας και των επιδόσεων των μαθητών. Πρόκειται για μερικούς μόνο από τους δομικούς και θεσμικούς παράγοντες που συνιστούν ουσιαστικούς φραγμούς για την ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Αγγλία.

Από τη σκοπιά μας είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι στην Αγγλία ο αγώνας για τη δημιουργία και προαγωγή ενταξιακών συνθηκών, αξιών και πρακτικών συνεχίζει να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας αντιφατικής και ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι διαπιστώνεται ένα πολύ σοβαρό έλλειμμα ως προς την πολιτική βούληση να σχεδιάζονται και να προωθούνται αποτελεσματικές πολιτικές, να εφαρμόζονται αυτές στο πλαίσιο του σχολείου και να υποστηρίζονται νομοθετικά. Υποστηρίζουμε, επίσης, ότι πρόκειται για μία απαράδεκτη κατάσταση, η οποία δημιουργεί αισθήματα ματαιώσης, αβεβαιότητας και απογοήτευσης σε σχολεία, δάσκαλους και γονείς, οι οποίοι στην καθημερινότητά τους προσπαθούν να προάγουν την ενταξιακή πρακτική. Είναι, επίσης, ενάντια σε αυτό το αντιφατικό πλαίσιο που λειτουργούν τα πραγματικά επιτεύγματα και οι ενταξιακές εξελίξεις, που, στην ουσία, συνιστούν μαρτυρίες για την αποφασιστικότητα, τη δημιουργική ενέργεια και τις εναλλακτικές μορφές σκέψης και αντίληψης που πρέπει να οικοδομηθούν και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της ενταξιακής φιλοσοφίας και πρακτικής. Η δημιουργία δικτύων εργασίας έχει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της δημιουργικότητας και της διατήρησης της στήριξης.

### 3. Επίλογος

Έχουμε επήνωση του σημαντικού έργου που πρέπει να επιτελεστεί ως προς την κριτική αντιμετώπιση των θεμελιωδών εννοιών και όρων (όρων-κλειδιά), όπως «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «ένταξη», «επιλογή», «πρότυπα». Στην Αγγλία η έμφαση που δίνεται σε μια συζήτηση καθοδηγούμενη άμεσα από τη φιλοσοφία της «αγοράς», στην οποία ο ανταγωνισμός και η επιλογή αποτελούν κυρίαρχες αξίες, συνιστά μία πρόκληση για όσους από εμάς αγωνίζονται για ενταξιακές αξίες, σχέσεις και πρακτικές. Από την άλλη, το ανταγωνιστικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι διάφορες μεταρρυθμίσεις στις κατηγοριοποιήσεις, όπως η εισαγωγή της έννοιας των «προικισμένων και ταλαντούχων» παιδιών (Miliband, 2002), ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τον «ελιτίστικο» και «στιγματιστικό» χαρακτήρα της, καταδεικνύει το μέγεθος των εμποδίων που πρέπει να υπερπηδηθούν και των αλλαγών που πρέπει να γίνουν ώστε να προαχθεί μία άλλη κουλτούρα, αυτή της ένταξης. Μας θυμίζει, επίσης, αυτό το παράδειγμα τις ποικίλες μορφές διακρίσεων και αποκλεισμών μέσα από τις οποίες μπορεί να εκφραστεί η παραδοσιακή αγωγή που στηρίζεται σε κατηγοριοποιητικά και διαχωριστικά (segregative) αντιδημοκρατικά μοντέλα. Αυτό

σημαίνει ότι δεν πρέπει να συγχέουμε τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που αφορά όλους τους μαθητές και τις κοινότητες τους με την πολύ διαφορετική έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Δεν έχουν κανένα λόγο οι πολιτικές που έχουν ως στόχο να διευρυνθεί η συμμετοχή και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης να υιοθετήσουν τη ρητορική της «ένταξης» ή της «συνεκπαίδευσης». Επιπλέον, δεν πρέπει να υπάρχει η προσδοκία ότι οι πολιτικές που αυτοαποκαλούνται «ενταξιακές» θα επιτύχουν ριζικές αλλαγές, ή ότι βασίζονται στη δέσμευση για την κατάργηση της λογικής των επιλογών και των πρακτικών αποκλεισμού στον τομέα της εκπαίδευσης.

### Σημείωση

\* Μετάφραση και επιμέλεια κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας

### **Βιβλιογραφία**

- Armstrong, F. (2003) *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. London & Dordrecht, Kluwer.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2008) Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 5-18). London, Springer Books.
- Corker, M. & French, S. (Eds) (1999) *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- DfES (2005) *Education White Paper: Higher Standards, Better Schools for All*.
- Dyson, A. (2005) Philosophy, politics and economics? The story of Inclusive Education in England. In D. Mitchell (Ed.). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New Perspectives* (pp. 63-88). London, Routledge/Taylor and Francis.
- IRA (1998) Irish Education Act 1998.
- Miliband, D. (2002) Speech given at the National Gifted and Talented Education Conference in Birmingham. Online at <http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,838608,00.html> (last accessed on 18-11-05).
- Noivoa, A., Alves, N. & Canario, E. (2001) Portugal: School and social exclusion—From promises to uncertainties. In S. Y. Lindblad & T.S. Popkewitz, T.S. (Eds.) *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala, Uppsala University Department of Education.
- Plaisance, E. & Gardou, C. (Eds.) (2001) Situations de handicap et institution scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 134 (dossier spécial).
- Popkewitz, T. S. (2001) Dewey and Vygotsky: Ideas in historical spaces. In T.S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.). *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London, Routledge Falmer.

SENDA (2001) Special Educational Needs and Disabilities Act 2001. UK.

Shakespeare, T. (1994) Cultural representations of disabled people: Dustbins of disavowal? *Disability and Society*, 8, 3, 249-263.

Shakespeare, T. (1999) Art and Lies? Representations of disability on film. In Corker, M. & French, S. (Eds). *Disability Discourse* (pp. 164-172). Buckingham, Open University Press.



# ΣΚΕΨΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ\*

Roger Slee

Καθηγητής

McGill University

Μόντρεαλ, Καναδάς

## Abstract

Inclusive education is an inherently troubled and troubling educational and social project. In this brief article I will contend that inclusive schooling is a precondition of democratic education that is theoretically contested and as a consequence passed off in many guises.

### Λέξεις κλειδιά

Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ενταξιακή Πολιτική, Δημοκρατικό Σχολείο.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα που έχουν αναδειχτεί μέσα από τις θεωρητικές αντιπαραθέσεις για την ένταξη, είναι ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό αλλά εύθραυστο και αίοιο εκπαιδευτικό εγχείρημα. Το εγχείρημα αυτό σχετίζεται με μία σειρά αξιωματικών προτάσεων.

Η πρώτη πρόταση θεωρεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν συνιστά από μόνη της έναν αυτοτελή σκοπό και ότι πρέπει να γίνει κατανοητή ως ένα στρατηγικό μέσο για να επιτύχουμε τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης σε ένα δημοκρατικό πολιτισμό. Η ενταξιακή εκπαίδευση συνιστά, επομένως, μία προϋπόθεση μαθητείας στη δημοκρατία (Pearl & Tony, 1999). Αυτές οι απόψεις δεν είναι νέες. Διάφοροι, και μεταξύ τους ο Bernstein (1996), υπογράμμισαν τις προϋποθέσεις για μία δημοκρατική εκπαίδευση και τις αναγκαίες συνθήκες για την πραγμάτωσή της. Για τον Bernstein (1996, σσ. 6-7), η ενταξιακή εκπαίδευση δεν σημαίνει απορρόφηση, αλλά υποδηλώνει μία κατάσταση αυθεντικής αμοιβαιότητας. Στο έργο του με τον προκλητικό τίτλο «Μπορούμε να ζούμε μαζί», ο Alain Touraine υποστηρίζει ότι αυτό είναι δυνατόν να γίνει πραγματικότητα μόνο μέσα από ένα σχολείο που προάγει τη δημοκρατική συμπεριφορά και την αυθεντική αποδοχή της διαφορετικότητας (Touraine, 2000, σελ. 283). Υποστηρίζει, από την άλλη, ότι σε ένα κόσμο έντονων πολιτισμικών ανταλλαγών, δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατία, εκτός εάν αναγνωρίσουμε τη ποικιλία και τη διαφορετικότητα των πολιτισμών (cultures) και τις σχέσεις εξουσίας που αναπόφευκτα υπάρχουν μεταξύ τους (Touraine, 2000, σελ. 195). Για τον Bernstein και τον Touraine, το ζήτημα του λόγου και της φωνής (voice), δηλαδή το ποιος μιλάει για ποιόν, είναι θεμελιώδες. Το συμπέρασμα, επομένως, σε σχέση με το ζήτημα της εκπροσώπησης και του ποιος μιλάει για ποιον, είναι ότι η ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να εξετάσει με σοβαρότητα το ρόλο των ερευνητών με αναπηρία στην παραγωγή της γνώσης για την αναπηρία και την υστέρηση.

Η δεύτερη πρόταση αναφέρει ότι, ακριβώς όπως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μία υπόθεση για τη δημοκρατική εκπαίδευση, ταυτόχρονα χρησιμοποιείται αντιδημοκρατικά για τη διατήρηση της θεσμικής ισορροπίας. Υποστηρίζεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση, με την τάση της για εξίσωση διαφορετικών ομάδων πληθυσμού και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, είναι κατάλληλη στο να διατηρεί τις άνισες σχέσεις ισχύος και να αφαιρεί τα προνόμια από τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική ή ευάλωτη θέση. Όπως παρατηρεί ο Young (2000), πρόκειται για ένα παράδοξο που παρατηρείται στις σύγχρονες δημοκρατίες, εξαιτίας πολιτικών, κοινωνικών κι οικονομικών ανισοτήτων: αυτοί που έχουν τη δύναμη, χρησιμοποιούν δημοκρατικές μεθόδους για να διατηρήσουν τις ανισότητες. Ο Young προτείνει ότι πρέπει κανείς να σπάσει αυτό το φαύλο κύκλο και προτρέπει να διευρυνθεί η έννοια της δημοκρατικής ένταξης (democratic inclusion). Αυτό υποδηλώνει και μεγαλύτερη συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων, με ό,τι αυτό μπορεί να σηματοδοτεί για την εκπαιδευτική πολιτική. Μία οργανωμένη δημοκρατική δομή (Gutmann & Thompson, 2004) έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει πολύπλοκα κοινωνικά θέματα, αλλά απαιτεί εκτεταμένη και ενταξιακή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ειδικά στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της παιδαγωγικής πράξης.

Η τρίτη πρόταση είναι πιθανόν η πιο δύσκολη για τη δημόσια πολιτική που αφορά την εκπαίδευση. Η λήψη αποφάσεων σε πολιτικό επίπεδο συνιστά ουσιαστικά ένα επαγγελματικό εγχείρημα, το οποίο καθορίζει τους όρους και τις συνθήκες της αντιπροσώπευσης. Η επαγγελματικοποίηση και τεχνοκρατικοποίηση, σε αυτές τις περιπτώσεις, υπερισχύει της κοινότητας. Η γραφειοκρατία, στην ουσία, συνιστά ένα αλληλοδιαπλεκόμενο και χαοτικό σύστημα αντικρουόμενων ενδιαφερόντων και ανταγωνισμών σε σχέση με τη φύση και τη μορφή της εκπαίδευσης. Τα μοντέλα πολιτικής στη δημόσια διοίκηση που περιγράφονται στα πανεπιστημιακά εγχειρίδια αποδίδουν πολύ περισσότερη λογική από ό,τι θα έπρεπε στη λήψη κυβερνητικών αποφάσεων και συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Davis & Bridgman, 2004). Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα στην Αυστραλία. Στο Queensland σ' ένα δημόσιο Φόρουμ επιλέχτηκε ένα αντιπροσωπευτικό σώμα για να δώσει συμβουλές στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τρόπους προαγωγής της θέσης των μαθητών που μειονεκτούσαν για διάφορους λόγους. Η λήψη των αποφάσεων σχετικά με τον προϋπολογισμό προχώρησε, τελικά, με τελείως διαφορετικούς στόχους από αυτούς που είχαν τεθεί εγγράφως από το αντιπροσωπευτικό αυτό σώμα, με αποτέλεσμα να διαστρεβλωθούν πολλές από τις προτεινόμενες προτάσεις που προήλθαν από την κοινότητα.

Παρά τις προσπάθειες για να υπάρξει μεγαλύτερη συμμετοχή και διαβούλευση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες (Ε.Α.), παραμένει η πιθανότητα όλο αυτό το εγχείρημα και το σύστημα διαβούλευσης που έχει αναπτυχθεί να καταρρεύσει, εξαιτίας των σχέσεων μεταξύ κυβέρνησης και βιομηχανίας και των απαιτήσεων αυτής της τελευταίας (Slee, 2003). Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, οι διαφωνίες και οι αντίθετες γνώμες έχουν εξοστρακιστεί ή περιοριστεί, ενώ συχνά αποδυναμώνονται κατά τη διαδικασία αντιπροσώπευσης και διαμεσολάβησης. Το ερώτημα που τίθεται είναι ουσιαστικά με ποιο τρόπο θα μπορέσουμε να διασφαλίσουμε, μέσα από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έχουν πρόσβαση σε μία κατάλληλη εκπαίδευση.

Θα προσπαθήσω να παραθέσω μία σειρά παρατηρήσεων και στοιχείων για τη δημιουργία ενός πλαισίου και μίας πλατφόρμας μεταρρυθμιστικών ζητημάτων που θα βοηθούσε στην κατεύθυνση ουσιαστικών αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης και της ενταξιακής πολιτικής.

Πρωτίστως υπάρχει η ανάγκη για μια επιστημολογική αλλαγή, αλλαγή παραδείγματος. Εδώ αναφέρομαι στην ανάγκη να εστιάσουμε πέρα από τις ατομικές παθολογίες –όπως γίνεται συνήθως υπό την επιρροή του ιατρικού μοντέλου- στην πολύπλοκη παθολογία του σχολείου και της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η συζήτηση γύρω από την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και την αναπόφευκτη τάση διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μαθητών, με βάση μετρήσιμες επιδόσεις, είναι θεμελιώδης στην αναγνώριση των πρακτικών αποκλεισμού που κυριαρχούν, αυτή τη στιγμή, στα εκπαιδευτικά συστήματα. Με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικές πρακτικές, δηλαδή, η ισχύουσα παιδαγωγική, τα αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση, η κωδικοποίηση, η πολιτική επιλογής και εγγραφής, καθώς και η οργάνωση της τάξης επηρεάζουν την εξέλιξη των μαθητών; Με άλλα λόγια η γραμματική της εκπαίδευσης και του σχολείου φέρνει τους μαθητές στο κέντρο της σχολικής ζωής ή τους περιθωριοποιεί;

Ο McLuhan μας υπενθυμίζει τα σχίσματα και τις διαχωριστικές γραμμές που επιβάλλει σχεδόν σε κάθε τι ο πολιτισμός μας, με σκοπό τον έλεγχο των πραγμάτων, καθώς και το διαχωρισμό που επιφέρουν σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο οι κλίμακες μέτρησης και η νέα τεχνολογία (McLuhan & Zingrone, 1995).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν φαίνεται, επομένως, να συνιστά μία πραγματική εξέλιξη και εκλεπτυσμό της ειδικής αγωγής. Στη ουσία πρόκειται για τη θεμελιώδη απόρριψη των ισχυρισμών της ειδικής και της κανονικής παιδαγωγικής ότι είναι ενταξιακές. Η ένταξη απαιτεί πρωτίστως να αντιμετωπίσουμε την πολιτική του αποκλεισμού και της στρεβλής αντιπροσώπευσης. Διάφορα είδη έρευνας έχουν παρουσιαστεί ως προϋποθέσεις για το είδος της εκπαιδευτικής αναδόμησης που απαιτείται με στόχο τη δημοκρατική εκπαίδευση. Οι έρευνες για την κατανομή της φτώχειας και των προνομίων, οι επιδράσεις των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων στους μαθητές, η σχέση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την πολιτική αντιπροσώπευσης, η σχολική μεταρρύθμιση που αλλάζει τις επιδόσεις και την εξέλιξη των μαθητών που παλαιότερα αποκλείονταν, όλα αυτά τα θέματα βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της έρευνας.

Έχω προτείνει επανειλημμένα την ανάγκη να εμπλακεί η κοινότητα στις πολιτικές εκπαίδευσης, στο μέτρο που η κυρίαρχη στρατηγική λήψης αποφάσεων αποκλείει μεγάλα μέρη της κοινότητας για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των ίδιων των παιδιών της. Η πολιτική εγγράφεται και πραγματώνεται σε όλα τα επίπεδα, καθώς οι άνθρωποι προσλαμβάνουν ερμηνεύουν και εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική στη σφαίρα της δράσης και επιρροής τους. Επομένως, οι αλλαγές αφορούν και πρέπει να προωθούνται ταυτόχρονα σε όλα αυτά τα επίπεδα. Θα αναφερθώ σε δύο μόνο καίρια ζητήματα που σχετίζονται με τους προβληματισμούς που έθιξα.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα επηρεάζει άμεσα, αλλά είναι συγχρόνως και άσχετη με την πρακτική στα σχολεία και τη σχολική πραγματικότητα. Πρόκειται για το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής έρευνας και πραγματικότητας της πράξης. Η εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους και η χρήση μίας κατανοητής από τους πολλούς γλώσσας είναι δύο σημαντικά στοιχεία, για να δημιουργηθεί μια κοινή πλατφόρμα, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες προσεγγίσεις για συμμετοχή στις κυβερνητικές αποφάσεις. Από την άλλη, σχετικό με το προηγούμενο είναι και η ανάγκη να αναδειχτεί η καταστροφική επίδραση που έχουν οι ακαδημαϊκές έρευνες πάνω στα υποκείμενα των μελετών μας. Η ακαδημαϊκή εκπαίδευση είχε την τάση να αγνοεί συστηματικά τους ερευνητές με αναπηρία, ενώ παράλληλα υπερηφανευόταν για τη διενέργεια ριζοσπαστικών συζητήσεων σχετικά με θέματα φύλου και εθνοτήτων.

Ο Mike Oliver θέτει με τρόπο επιτακτικό το ζήτημα της εκμετάλλευσης ανθρώπων με αναπηρία από την πλευρά των ερευνητών. Υποστηρίζει ότι η έρευνα δεν είναι μία προσπάθεια να αλλάξει ο κόσμος μέσα από τη διαδικασία των ερευνητικών δεδομένων, αλλά μία προσπάθεια να αλλάξει ο κόσμος με το να «παράγουμε» τους εαυτούς μας και τους άλλους, με διαφορετικούς τρόπους από ό,τι παλαιότερα. Καθώς όλο και περισσότερο οι καταπιεσμένες ομάδες, όπως οι άνθρωποι με αναπηρία, συνεχίζουν την πολιτική διαδικασία να ενδυναμώνουν συλλογικά τους εαυτούς τους, η ακαδημαϊκή έρευνα που βασίζεται στο κλασικό ερευνητικό παράδειγμα και χρησιμοποιεί πρόχειρες προσεγγίσεις από καθηγητές που είναι άκαμπτοι και ερευνητές, θα βρίσκει όλο και λιγότερο πρόσφορο έδαφος για να επιβάλλει τις αποικιοκρατικές τάσεις. Οι άνθρωποι με αναπηρία και άλλες καταπιεσμένες ομάδες δεν μπορούν πια να ανεχτούν την εκμεταλλευτική έρευνα (exploitative research) που θα βασίζεται σε σχέσεις αποκλεισμού (Oliver, 2002).

Η διαδικασία ενταξιακής εκπαίδευσης δεν εξυπηρετείται με το να διαιωνίζεται ένα μονοδιάστατο και μονομερές παράδειγμα έρευνας. Καινούργιες συνεργασίες μεταξύ ερευνητών θα πρέπει να δημιουργηθούν για να διασφαλίσουν τις προϋποθέσεις εκλεπτυσμένων μελετών που θα διερευνούν την πολυπλοκότητα του αποκλεισμού, έτσι όπως αυτός επιβάλλεται και αναπαράγεται από τον πυρήνα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι άνθρωποι με αναπηρία, οι ερευνητές με αναπηρία και οι σύμμαχοι τους θα πρέπει να θεωρούνται πρωτοπόροι σε αυτή την προσπάθεια. Το ερευνητικό αυτό σχέδιο και εγχείρημα θα πρέπει να αντανάκλα την αποφασιστικότητα για την ανάληψη ευθυνών με σκοπό την αναδιανομή των προνομίων και των πλεονεκτημάτων, σε όλα τα επίπεδα.

Για να μπορέσει ο δημόσιος τομέας να ανταποκριθεί σε αυτή την αναδιάρθρωση, οι ακαδημαϊκοί θα πρέπει να σκεφτούν νέους τρόπους συμμετοχής στο σύστημα, οι οποίοι μπορούν να φανούν χρήσιμοι στη κυβέρνηση. Σε σχέση με αυτό, θα ισχυριστώ ότι η εμπλοκή σε αυτό το χώρο μέσα από την προαγωγή πρωτοβουλιών σκέψης και διδασκαλίας στην τάξη και στο σχολείο που αμφισβητούν τις παλιές πρακτικές, συνιστά μία καλή αρχή για ξεκίνημα. Αυτό άλλωστε συνιστά και μία αξιόπιστη βάση για μία πιο εκτεταμένη αναδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ). Υπάρχουν παραδείγματα εκπαίδευσης τα οποία είναι φιλικά και εστιασμένα στην πρακτική, χωρίς να είναι περιοριστικού τύπου, όπως το New Basis Research στο Queensland και το πιο εκλεπτυσμένο Essential Learning στην Τασμανία. Η ενταξιακή εκπαίδευση ουσιαστικά προϋποθέτει την αμφισβήτηση και αναδόμηση του ΑΠ, ώστε αυτό να είναι πιο σχετικό με τον κόσμο των μαθητών και με το μέλλον τους, με στόχο να διασφαλιστεί η εμπλοκή όλων των μαθητών σε μια διαδικασία αυθεντικής μάθησης (Newman and Associates, 1996). Οι κριτικές για την ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να προτείνονται με βάση διαδικασίες που σχετίζονται με τη καθημερινή πρακτική και δουλειά, ώστε να έχουν αξιοπιστία (Ainscow, 1999). Το κέντρο (χώρος λήψης αποφάσεων) και η περιφέρεια (εκπαιδευτικοί και παιδαγωγική πράξη) βρίσκονται σε μία κατάσταση συνεχούς έντασης, η οποία πρέπει να εξελιχτεί σε κάτι παραγωγικό. Η εργασία των Carrington και Robinson (Carrington & Robinson, 2004), που στηρίχτηκε στις προτάσεις των Ainscow και Booth (Booth et al., 2000) για τη σχολική μεταρρύθμιση, καταδεικνύει την επίδραση που μπορεί να έχουν οι αναδιարθώσεις των παιδαγωγικών πρακτικών που ξεκινούν μέσα από το σχολείο στο εκπαιδευτικό γραφειοκρατικό σύστημα και στην ακαδημαϊκή κοινότητα, γενικότερα.

Η δημιουργία ενός Κολεγίου για την ενταξιακή εκπαίδευση στο Queensland παρείχε τη δυνατότητα να εστιάσει στην ανάπτυξη, στο χώρο των ιδίων των σχολείων, επαγγελματικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Αυθεντικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ενταξιακής

εκπαίδευσης χρηματοδοτήθηκαν και έγιναν, εν συνεχεία, το έναυσμα για παρόμοιες πρακτικές αναθεώρησης και αναδόμησης των εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε άλλες περιοχές και πολιτείες. Αυτό, βεβαίως, δεν αρκεί από μόνο του για να για να επιφέρει τις θεσμικές αλλαγές που χρειάζονται για την αναδιανομή των υλικών πόρων, στοιχειώδης συνθήκη για να αλλάξει η κατάσταση αποκλεισμού που έχει δημιουργηθεί πρωτίστως από τη φτώχεια και την (εθνοτική) καταγωγή, ειδικά για τους ιθαγενείς. Ο αποκλεισμός αυτός συνεχίζεται με άλλες μορφές και αφορά πλέον ζητήματα, όπως η συμπεριφορά, η ευφυΐα, οι διαταραχές γλώσσας, καλυπτόμενος πίσω από ψυχιατρικές κατηγοριοποιήσεις και άκαμπτες κλινικές ιατρικές αιτιολογίες.

Η ενταξιακή εκπαίδευση μας προσκαλεί στην εφαρμογή μίας νέας φαντασίας, ενός νέου παραδείγματος, ώστε να εξετάσουμε τα αποτελέσματα διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης, καθώς και των συστατικών τους στοιχείων, όπως το ΑΠ, η παιδαγωγική αξιολόγηση, η οργάνωση, πάνω σε διαφορετικές ομάδες μαθητών. Η ουσία είναι ότι η ενταξιακή εκπαίδευση εγγυάται και προσφέρει πολύ περισσότερα πράγματα από ό,τι η εφαρμογή τρόπων σκέψης που προάγονται από την κανονική και την ειδική αγωγή και οι οποίοι έχουν συνδεθεί με πρακτικές αποκλεισμού.

Η ενταξιακή εκπαίδευση μας ζητά να απαλλαγούμε από μονοδιάστατους τρόπους σκέψης, μας καλεί σε νέες συνεργασίες με σκοπό να τεθούν στο τραπέζι τα θέματα και οι παράμετροι που πρέπει να διαχειριστούμε, ώστε να οδηγηθούμε προς μία εκπαιδευτική αναδιάρθρωση και αναδόμηση.

### Σημείωση

\* Μετάφραση Μ. Ψαρουδάκη. Επιμέλεια μετάφρασης και κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

## **Βιβλιογραφία**

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London, Falmer Press.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London, Taylor and Francis.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- Carrington & Robinson, (2004).
- Davis, P. & Bridgman, G. (2004) *The Australian Policy Handbook* (3rd ed.). Sydney, Allen & Unwin.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* Princeton, NJ, Princeton University Press.

- McLuhan, E. & Zingrone, F. (1995) *Essential McLuhan*. Toronto, Anansi.
- Newman, F. & Associates (1996) *Authentic achievement: Restructuring of schools for intellectual quality*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Oliver, M. (2002) Emancipatory Research: A Vehicle for Social Transformation or Policy Development? 2002; 1st Annual Disability Research Seminar, Dublin.  
<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk>
- Pearl, A. & Tony, T. (1999) *The Democratic Classroom: Theory to inform practice*. Cresswell, NJ, Hampton Press.
- Slee, R. (2003) Teacher education government and inclusive schooling: The politics of the Faustian waltz. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation, and democracy: What is the purpose?* (pp. 207-224). London, Kluwer Academic Publishers.
- Touraine, A. (2000) *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press.
- Young, I. M. (2000) *Inclusion and democracy*. Oxford, Oxford University Press.

# ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ: Ο ΙΤΑΛΙΚΟΣ ΔΡΟΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ\*

Angelo Lasciolo  
Καθηγητής  
University of Verona  
Ιταλία

Marika Onder  
Ερευνήτρια  
University of Verona  
Ιταλία

## Abstract

This paper refers to concepts and processes concerning the development of schooling for all students in Italy and in Europe at large. A particular concern is the research prospects in Special Education based on the so-called "Italian way to the integration". The authors examine initially the historical, educational, political and legislative course that led Italy to implement an integrative system in the seventies. They indicate that the prospects of present development in regards to educational rights require a general reform of methods implemented up to now in order to fully realize the so-called inclusive model. Moreover, the article emphasizes that the stages on which the schooling rights for all was carried out, or rather the "segregated", "integrated" or "inclusive" stages, in their specific conception, refer to quite different arguments and paradigms from a cultural and epistemological point of view.

## Λέξεις κλειδιά

Φάση Διαχωριστικής Εκπαίδευσης, Φάση Ενσωμάτωσης, Φάση Ένταξης, Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

## 0. Εισαγωγή

Τα τελευταία πενήντα χρόνια, τόσο στην Ιταλία, όσο και στην Ευρώπη αναπτύχθηκαν τουλάχιστον τρεις διαφορετικές αντιλήψεις για την «ειδική αγωγή», οι οποίες είναι οι ακόλουθες: η «διαχωριστική» (*segregativa*), η «ενσωματική» (*integrativa*) και η «ενταξιακή» (*inclusiva*). Γενικά, σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες η ιστορία της ειδικής αγωγής συνδέεται στενά με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επίσης, οι όροι «ειδική αγωγή» και «ειδικό παιδί /ειδικός μαθητής» αναφέρονται στο πλαίσιο των νόμων και των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον η παρουσίαση των θετικών και των αρνητικών σημείων του λεγόμενου «ιταλικού δρόμου προς την ενσωμάτωση», ως και τη σημερινή ευρωπαϊκή προοπτική προς την ανοικτή εκπαίδευση (*inclusive education*), θα ξεκινήσει από τα συγκεκριμένα νομικά κείμενα και από τα διεθνή έγγραφα σχετικά με την εκπαίδευση και την παιδεία όπως διαδόθηκαν και αναπτύχθηκαν σε καθεμία χώρα ξεχωριστά.

## 1. Από την ένταξη στην ενσωμάτωση: ο ιταλικός δρόμος

### 1.1. Η φάση της απομόνωσης/διαχωρισμού

Μέχρι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '70, η ειδική εκπαίδευση στην Ιταλία ασχολούνταν με την αγωγή των παιδιών – τα λεγόμενα ειδικά παιδιά – που είχαν μία μορφή αναπηρίας, εξαιτίας προβλημάτων υγείας. Εφόσον δεν μπορούσαν να φοιτούν στο κανονικό (κοινό) σχολείο (το σχολείο όλων), ήταν αναγκασμένα, για να έχουν μία σχολική εκπαίδευση, να φοιτούν σε «ειδικά σχολεία» ή σε «διαφοροποιημένες τάξεις». Η θέση ενός παιδιού σε ένα «ειδικό σχολείο» ή σε μία «διαφοροποιημένη τάξη» εξαρτιόταν από το βαθμό σοβαρότητας και αναστρεψιμότητας της διαπιστωμένης δυσλειτουργίας. Σε περιπτώσεις σοβαρής αναπηρίας, υπερίσχυε η επιλογή του ειδικού σχολείου. Σε άλλες περιπτώσεις, π.χ. μίας διαταραχής της συμπεριφοράς, η επιλογή ήταν στην «διαφοροποιημένη τάξη». Τα «ειδικά σχολεία» βρισκόταν σε χώρους εκτός των κανονικών σχολείων και αποτελούνταν από τάξεις μαθητών με σοβαρές αναπηρίες. Οι «διαφοροποιημένες τάξεις», αντιθέτως, βρίσκονταν μέσα στα κανονικά σχολικά συγκροτήματα και αποτελούνταν από μαθητές με διάφορες δυσκολίες, που συνήθως συνδέονταν με υποβαθμισμένες κοινωνικές και αρνητικές οικογενειακές συνθήκες.

### 1.2. Πέρα από την ένταξη: η ενσωμάτωση

Με τον νόμο αρ. 118 του 1971 ανοίγει ο δρόμος των μεταρρυθμίσεων που χαρακτηρίζουν το λεγόμενο «ιταλικό δρόμο προς την ενσωμάτωση». Πράγματι, το άρθρο 28 αυτού του νόμου ορίζει την υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές στις κανονικές τάξεις του δημόσιου σχολείου, «εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες τα άτομα πάσχουν από σοβαρή νοητική ανεπάρκεια και από βαριά σωματική αναπηρία που να εμποδίζουν η να κάνουν δύσκολη τη μάθηση στις κανονικές τάξεις.»

Σε αυτό το αρχικό, μερικό ακόμα, άνοιγμα του συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης θα ακολουθήσει ο νόμος αρ. 517 του 1977, με τον οποίο επικυρώνονται το δικαίωμα και η υποχρέωση για το κάθε παιδί στην ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να φοιτά στο κανονικό σχολείο (το σχολείο όλων), ανεξάρτητα από την ύπαρξη μίας αναπηρίας και από το είδος και την βαρύτητά της.

Η έννοια στην οποία βασίζεται ο «ιταλικός δρόμος προς την ενσωμάτωση» στηρίχτηκε στην αξιωματική αρχή ότι υπάρχει μία αναπόσπαστη σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση, την αποκατάσταση και τη μάθηση. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η αντιμετώπιση και η ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου με αναπηρία μπορεί να γίνει μόνο όταν η κοινωνικοποίηση, η αποκατάσταση και η μάθηση λειτουργούν μαζί, σε μια συστημική λογική, και ότι ο κατάλληλος χώρος για την πραγματοποίηση αυτού του προγράμματος είναι πρωταρχικά το σχολείο (το σχολείο όλων και για όλους).

### 1.3. Τα εσωτερικά όρια του ιταλικού συστήματος ενσωμάτωσης

Εκτός από την αξία στην οποία βασίζεται μια τέτοια υπόθεση, το ιταλικό μοντέλο<sup>1</sup>, τουλάχιστον στην αρχή, έδειξε ένα πρώτο και σημαντικό όριο. Η βασική επιλογή, να αναγνωριστεί για όλους το δικαίωμα ή η υποχρέωση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους νόμους αρ. 118 και 517, δεν δημιούργησε αμέσως την διαδικασία ενσωμάτωσης που επιθυμούσε ο νομοθέτης. Απλά αναγνωρίστηκαν το δικαίωμα/η υποχρέωση στην ενσωμάτωση του ειδικού παιδιού στο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, το σχολικό σύστημα της Ιταλίας δέχθηκε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά δεν στάθηκε ικανό - τουλάχιστον



στην αρχή – να δημιουργήσει τις συνθήκες για μία πραγματική υποδοχή των δικών τους ειδικών αναγκών. Ο «ιταλικός δρόμος προς την ενσωμάτωση» για να ξεκινήσει χρειάστηκε μια βελτίωση και μία νέα ώθηση, που αποτέλεσε η εγκύκλιος του Υπουργείου αρ. 250 της 3/9/1985, με την οποία διευκρινίστηκε ότι, *οι δυσκολίες μάθησης που προέρχονται από καταστάσεις αναπηρίας δεν πρέπει να γίνονται εμπόδιο στην άσκηση του δικαιώματος και της υποχρέωσης (του διαφορετικού παιδιού) στην εκπαίδευση. Είναι καθήκον του σχολείου να εγγυάται σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την πολιτισμική/κοινωνική κληρονομιά που του είναι απαραίτητη.* Τη φάση του δικαιώματος/της υποχρέωσης στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης, ακολουθεί η επονομαζόμενη φάση της «βάρβαρης ενσωμάτωσης»<sup>2</sup>, όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έγιναν αποδεκτά σε όλα τα κανονικά σχολεία αλλά, παρά την παρουσία των δασκάλων ειδικής αγωγής, δεν πραγματοποιήθηκε αμέσως μία ουσιαστική ενσωμάτωση. Η διαδικασία αυτή προσέκρουσε – και προσκρούει ακόμα και σήμερα – στην ανικανότητα του σχολείου να ενεργοποιήσει μία πραγματική πορεία πολιτισμικής και οργανωτικής αποδόμησης και στη συνέχεια αναδόμησης για να μπορέσει να εντάξει στις διεργασίες και στις δράσεις του όλους τους φορείς του συστήματος, όπως επίσης και άλλα συστήματα, όπως τη γεωγραφική περιοχή, τις υγειονομικές υπηρεσίες, την πολιτική, την οικονομία, κτλ. Η ενσωμάτωση όντως δεν είναι ένα πρόβλημα που αφορά μόνο τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή μόνο τους συγγενείς τους. Αντίθετα πρόκειται για ένα θέμα που αφορά όλους. Ένα σχολείο που πραγματοποιεί μία ουσιαστική ενσωμάτωση, σημαίνει ταυτόχρονα και μία κοινωνία που, στο σύνολό της, αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα της ενσωμάτωσης. Από το σημείο αυτό συνεχίστηκε η επεξεργασία ενός καινούργιου νόμου, του αρ. 104 της 5/2/1992, που εκφράζει μία πιο σφαιρική εκτίμηση των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες όχι μόνο στην σχολική ηλικία, αλλά και σε όλη του τη ζωή.

Παρά την σαφή πολιτιστική και κοινωνική αξία αυτού του νόμου, ο «ιταλικός δρόμος προς την ενσωμάτωση» συνάντησε ένα ακόμα σημαντικό όριο, στο οποίο ακόμα βρίσκεται εγκλωβισμένος. Αυτό αφορά το σύστημα των κανόνων, στο οποίο βασίζεται η μεταχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι το βασικό στοιχείο στο οποίο βασίζεται ένα τέτοιο σύστημα είναι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής. Παρόλο που η νομοθεσία καθορίζει ότι ο δάσκαλος στήριξης (ή ενταξιακός δάσκαλος) θα έπρεπε να προωθήσει διαφοροποιημένες διαδικασίες ενσωμάτωσης που να απευθύνονται σε όλη την τάξη, ακόμα και σήμερα αυτός ο επαγγελματικός ρόλος θεωρείται και βιώνεται ως «ο δάσκαλος στήριξης να είναι μόνο του διαγνωσμένου παιδιού, του μαθητή με προβλήματα και ιδιαίτερες δυσκολίες/δυσλειτουργίες» και όχι όλων των παιδιών. Επιπλέον, αν και ο δάσκαλος στήριξης θεωρείται ότι θα χρησιμοποιούνταν ως πόρος γενικά του συστήματος και επομένως η δράση του θα δημιουργούσε καλύτερες συνθήκες για μία διαδικασία ενσωμάτωσης για όλα τα παιδιά και μαθητές με ή χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, αυτό στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει. Στην ουσία η φιλοσοφία της πολιτικής αυτής εξ αρχής αφορούσε μία διαδικασία ενσωμάτωσης με μία ευρύτερη και πιο διαφοροποιημένη έννοια σε σχέση με την κλασική άποψη για εστίαση μόνο στις ανάγκες του διαγνωσμένου παιδιού/μαθητή. Το πρόβλημα έχει να κάνει, ουσιαστικά, με την ίδια τη νομοθεσία, στην οποία, πράγματι, προβλέπεται δάσκαλος στήριξης μόνο στην περίπτωση που στην τάξη υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με «διαγνωσμένη διαπιστωμένη αναπηρία». Πράγματι, η λογική –κανονιστικού τύπου– στην οποία βασίζεται το μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης στην Ιταλία δεσμεύει «το δάσκαλο στήριξης» με το πρωτόκολλο διάγνωσης που, όπως οριστικοποιήθηκε με το Π.Δ. 24.2.1994, αναφέρεται σε ένα σύστημα αξιολόγησης του

μαθητή με δυσκολία, αναθέτοντάς το σε εξειδικευμένο ιατρικό προσωπικό. Με άλλα λόγια, η «διάγνωση και πιστοποίηση της δυσλειτουργίας/διαταραχής» προέρχεται από αξιολογήσεις της ειδικής ανάγκης που ανταποκρίνονται σε λογικές και συστήματα κατηγοριοποίησης και κατάταξης νοσογραφικού τύπου (λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διαγνώσεις της δυσλειτουργίας/διαταραχής σχετίζονται κυρίως – αν και όχι αποκλειστικά – με τους κώδικες αξιολόγησης του ICD-10 ή/και του DSM-IV). Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης στην Ιταλία σχετίζεται με το ότι ένα τέτοιο σύστημα ενσωμάτωσης σχετίζεται με και εξαρτάται αποκλειστικά από ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και στοιχείο (αυτό της παρουσίας του δασκάλου στήριξης). Ο δάσκαλος στήριξης διατίθεται, όμως, μόνο αν ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο είναι έξω από το σχολείο, το θεωρεί απαραίτητο, και αυτό βάσει δεικτών, οι οποίοι δεν εξαρτώνται από παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια που σχετίζονται με την αναγνώριση και τη διαχείριση των διάφορων εκπαιδευτικών ειδικών αναγκών και από μία εξατομικευμένη αποτίμηση του μαθητή. Μία τέτοια προσέγγιση δεν είναι κατάλληλη για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του σημερινού σχολείου, ιδιαιτέρως το πρόβλημα της συνεχούς αύξησης των μαθητών στις τάξεις που, ακόμα και αν δεν έχουν την «επίσημη διάγνωση ή πιστοποίηση μίας διαταραχής», παρουσιάζουν δυσκολίες που σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Θα χρειαζόταν μία νέα φιλοσοφία δράσης, ξεκινώντας από την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης και διαχείρισης των ειδικών αναγκών, σύμφωνα με την οπτική της «λειτουργικότητας» (μοντέλο ICF). Όπως παρατηρεί ο Ianes, η εφαρμογή του μοντέλου ICF θα έδινε στο σύστημα-σχολείο μία ευρύτερη και διαφοροποιημένη θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (SEN: *Special Educational Needs*) των μαθητών, η οποία θα ήταν χρήσιμη και στην φάση ανάλυσης των αναγκών και στην φάση της σχεδίασης των διάφορων τρόπων αντιμετώπισης αυτών των αναγκών. Πράγματι, όπως παρατηρεί ο συγγραφέας, υπάρχουν «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που δημιουργούνται από Σωματικές Συνθήκες (π.χ. μία αλλεργία η οποία δεν επιτρέπει στο παιδί να είναι στο σχολείο ή άλλες χρόνιες αρρώστιες), ΕΕΑ που δημιουργούνται από Σωματικές Δομές και Λειτουργίες (π.χ. αισθητηριακές, κινητικές, διανοητικές κτλ. βλάβες), ΕΕΑ που σχετίζονται με την Προσωπική Δράση (ανεπάρκεια μάθησης, επικοινωνίας, προβλήματα γλώσσας, αυτονομίας, αλληλεπίδρασης, κτλ.), ΕΕΑ που σχετίζονται με την Κοινωνική Συμμετοχή (δυσκολίες στο να κατέχει το ρόλο του μαθητή και να παρακολουθήσει τις δραστηριότητες της τάξης, δυσκολίες στο να αδράξει τις ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής και να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της τάξης, π.χ. εκδρομές και άλλες ανεπίσημες εκδηλώσεις), ΕΕΑ που δημιουργούνται από Εγγενείς και Περιβαλλοντικούς Παράγοντες (αρχιτεκτονικούς φραγμούς, προκαταλήψεις, υπερπροστατευτική οικογένεια, κοινωνικοί παράγοντες που εκτρέπουν κτλ.), ΕΕΑ που δημιουργούνται από Προσωπικούς Εσωτερικούς Παράγοντες (χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανεπαρκή ερείσματα, διαστρεβλωμένα συλ, προβλήματα συμπεριφοράς, κτλ.)» (Ianes, 2005, σελ. 12). Το επίθετο «ειδικό» στην προοπτική αυτή, δεν εξαρτάται ούτε παραπέμπει στη «διάγνωση και πιστοποίηση», αλλά υποδηλώνει εκείνες τις συγκεκριμένες ανάγκες που μπορούν να εκδηλώνουν όλοι οι μαθητές εξαιτίας προσωρινών ή διαχρονικών δυσκολιών, η ύπαρξη και η ταυτοποίηση (εντοπισμός) των οποίων απαιτούν από το σχολικό σύστημα ιδιαίτερη προσοχή και εξειδικευμένους πόρους. Διαφορετικά, δεν θα υφίστατο πια το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο η Πολιτεία πρέπει να εγγυάται στον κάθε πολίτη, όχι μόνο με το να αναγνωρίζει την δυνατότητα για όλους να εγγράφονται στα κανονικά σχολεία, αλλά και στο να διασφαλίζει στον καθένα μία βοήθεια στις δυσκολίες που εμποδίζουν ή περιορίζουν την πραγματική λειτουργία και τις δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής του σε όλες τις δράσεις και σε όλα τα επίπεδα.

Το ιταλικό σχολικό σύστημα βρίσκεται σήμερα σε μια μεταβατική φάση: από τη μία πλευρά μπορούμε να πούμε ότι δημιουργήθηκε ένα σύστημα ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ακόμα και με κάποιους περιορισμούς. Από την άλλη, η πρόκληση που παρουσιάζεται συνίσταται στην πραγμάτωση του συστήματος της Ενταξιακής Εκπαίδευσης (*Inclusive education*), έτσι όπως προτείνεται από την πρόσφατη «Γενική οδηγία για τη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες», η οποία δεν βασίζεται πια στην έννοια της «διάγνωσης/πιστοποίησης μίας διαταραχής», αλλά σε εκείνη της «ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης». Στην πραγματικότητα, μία πιο προσεκτική προσέγγιση υπογραμμίζει ότι η χρήση του όρου «ένταξη» (*inclusion*) δεν αντιστοιχεί ακόμα σε μία αλλαγή της θεωρητικής και πρακτικής διαχείρισης της ειδικής ανάγκης. Δημιουργείται η εντύπωση ότι υπάρχει ένα επιστημολογικό εμπόδιο –από την αλληλοεπικάλυψη των εννοιών της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης»-, το οποίο δεν επιτρέπει να ξεπεραστεί η εσωτερική λογική της έννοιας της «ενσωμάτωσης» και να μετασχηματιστεί το σύστημα αναγνώρισης και διαχείρισης των ειδικών αναγκών όλων των μαθητών, γενικά σε θεσμικό επίπεδο, αλλά πιο συγκεκριμένα στο σχολικό επίπεδο.

#### **4. Από την ενσωμάτωση στην Ενταξιακή Εκπαίδευση: η ευρωπαϊκή προοπτική**

##### **4.1. Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης**

Για να καταλάβει κανείς το νόημα και την αλλαγή προοπτικής που αντιπροσωπεύει η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης (*Inclusive education*) πρέπει να γίνει αναφορά στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (βλ. για εμβάθυνση, Lascioli, 2006, 2007, UNESCO, 1994). Εν συντομία, αυτά είναι τα βασικά στοιχεία της έκθεσης (UNESCO, 1994):

- Όλα τα παιδιά και των δύο φύλων έχουν το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να τους προσφερθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν και να διατηρήσουν ένα αποδεκτό επίπεδο γνώσης.
- Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ανάγκες μάθησης.
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν και να δοκιμαστούν στην πράξη ώστε να εκτιμηθούν οι διαφορές, τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του κάθε παιδιού.
- Όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα κανονικά σχολεία, που θα πρέπει να τους υποδεχτούν μέσα σε ένα παιδαγωγικό σύστημα επικεντρωμένο στο παιδί και ικανό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.
- Τα κανονικά σχολεία με προσανατολισμό στην Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για να πολεμήσουμε τις διακρίσεις, για τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων με απώτερο στόχο να δημιουργήσουμε μια ενταξιακή κοινωνία και να προσφέρουμε εκπαίδευση σε όλους. Επιπλέον, τα σχολεία αυτά παρέχουν μία εκπαίδευση που είναι αποτελεσματική για το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών, βελτιώνοντας τόσο την αποδοτικότητα, όσο και τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η θεμελιώδης αρχή του ενταξιακού σχολείου είναι ότι όλα τα παιδιά θα έπρεπε να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες δυσκολίες και διαφορές τους. Σύμφωνα με την

προοπτική αυτή, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αλλάξουν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από τα σωματικά, ψυχικά, επικοινωνιακά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συνθήκες. Για να μπορέσει να δημιουργηθεί το σύστημα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, υποστηρίζεται στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αναπτύξουν μία παιδαγωγική επικεντρωμένη στο κάθε παιδί (*child-centered pedagogy*), ανταποκρινόμενα έτσι με ευέλικτο τρόπο στις απαιτήσεις του καθενός. Μία τέτοια παιδαγωγική βασίζεται στην καινοτόμο ιδέα ότι οι *διαφορές* θεωρούνται πια *φυσιολογικές*. Αυτό σημαίνει ότι, όταν μιλάμε για το «φυσιολογικό» στην παιδαγωγική, δεν αναφερόμαστε στην ομοιογένεια αλλά στον εμπλουτισμό, στην ετερογένεια και στις πολυπληθείς αξίες που προκύπτουν από την πολυδιάστατη πραγματικότητα, καθώς και από τα ετερογενή ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία προέρχονται από τις διαφορετικές προσωπικότητες και ιστορίες ζωής του καθενός. Συνεπώς και το σχολείο, ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρόταση, για να «συλλάβει» την *φυσιολογικότητα* (που είναι τόσο έντονη και σύνθετη), πρέπει να οργανωθεί ως ένα σύστημα ανοικτό στις ετερογένειες, αποδεχόμενο το διαφορετικό, χωρίς να το απορρίπτει ή να το αποκλείει. Με άλλα λόγια, η πλήρης πραγματοποίηση του συστήματος της Ενταξιακής Εκπαίδευσης δεν σημαίνει να δοθεί μία θέση στο σχολείο σε κάθε άτομο που αντιπροσωπεύει μία *διαφορετικότητα*, αλλά σημαίνει να μεταμοτραπεί το σχολείο σε ένα μέρος όπου η υποδοχή της διαφορετικότητας γίνεται ακριβώς το ειδοποιό στοιχείο που το χαρακτηρίζει και το ξεχωρίζει ως εκπαιδευτική οργάνωση και πρόταση.

Παρατηρείται επομένως ότι το κεντρικό χαρακτηριστικό της ενταξιακής φιλοσοφίας και εκπαίδευσης συνίσταται στην κατάργηση της διάκρισης ανάμεσα στον (κανονικό) *φυσιολογικό* μαθητή και το *διαφορετικό* μαθητή (ειδικό). Μία τέτοια λανθασμένη διάκριση οδήγησε στην σκέψη ότι για τους λεγόμενους *φυσιολογικούς* μαθητές έπρεπε να βρεθούν κανονικές λύσεις, ενώ για τους λεγόμενους *ειδικούς* μαθητές έπρεπε να παρθούν ιδιαίτερα μέτρα.

Μία ανάλογη θεωρητική κατασκευή και αντίληψη δεν αντικατοπτρίζει πια την σύγχρονη πραγματικότητα. Πράγματι, το αίτημα της εκπαίδευσης που προέρχεται από την «παγκόσμια, ολιστική κοινότητα» δομήθηκε πάνω στην έννοια της πολυπλοκότητας και της διαφορετικότητας, που όπως αναφέρει ο Morin, συνιστά μία «*πρόκληση για την σκέψη και τη γνώση*» (Morin, 1990, 1994). Για να αντιμετωπιστεί καταλλήλως η πολυπλοκότητα, ο συγγραφέας αναφέρει πως πρέπει πρώτα απ' όλα να την αναγνωρίσουμε και να αντιληφθούμε την αξία της, προσπαθώντας να αποφύγουμε απλουστευτικούς και περιοριστικούς τρόπους σκέψης πάνω στα ζητήματα και στα φαινόμενα στα οποία εμφανίζεται. Ένα παράδειγμα πολυπλοκότητας είναι σήμερα οι κοινωνικές ομάδες, στο εσωτερικό των οποίων υπάρχει *κανονιστικά* μία μεγάλη γκάμα ανομοιομορφίας (ψυχοκοινωνικών αναγκών, πολιτισμικών χαρακτηριστικών, γλωσσών, ιστοριών ζωής κτλ.), ώστε να είναι σχεδόν αδύνατο να παρατηρήσουμε αυτό το φαινόμενο σύμφωνα με μοντέλα κατηγοριοποίησης (ακόμα και από στατιστική άποψη).

Σε μία τέτοια περίπτωση η Ενταξιακή Εκπαίδευση γίνεται ένα μοντέλο αποτελεσματικής δράσης και λειτουργικότητας, γιατί προτείνει να γίνουν στα σχολεία εκείνες οι οργανωτικές και διαχειριστικές αλλαγές, οι οποίες επιτρέπουν στο σύστημα να μετατραπεί σε ένα πλαίσιο *έτοιμο* να αντιμετωπίσει την επονομαζόμενη *ειδική κανονικότητα* ή αλλιώς την εν δυνάμει παρουσία σε κάθε μαθητή των ειδικών αναγκών δίπλα (ή ταυτόχρονα) στις κανονικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική πρόκληση, όπως αντιπροσωπεύεται από την πολυπλοκότητα της έννοιας «*ειδική κανονικότητα*», δεν μπορεί πια να

αντιμετωπίζεται με την λογική της έκτακτης ανάγκης, που σημαίνει ότι η «διαφορετικότητα» και οι «ειδικές ανάγκες» δεν πρέπει να θεωρούνται ως «παρεισφρήσεις, παρεμβολές ή ξένο σώμα» στο σύστημα, αλλά ως σταθερές μεταβλητές του εκπαιδευτικού αιτήματος που η κοινωνία φέρνει στο σχολείο.

Σήμερα δεν έχει πια νόημα να σχεδιαστούν σχολεία και/ή εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν είναι κατάλληλα να διαχειριστούν μία «κανονικότητα», η οποία, εκ των πραγμάτων, δεν υπάρχει πια (και μάλλον δεν υπήρξε ποτέ).

Το ενταξιακό σχολείο προτείνεται επομένως ως ένα σύστημα που είναι ικανό να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί την μεγάλη και διαφοροποιημένη γκάμα των εκπαιδευτικών αναγκών (ειδικών και μη), να εκφράσει τις πολύπλοκες και αδιαίρετες μορφές της διαφορετικότητας, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη σημερινή πολυδιάστατη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού αιτήματος<sup>3</sup>.

## 5. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση στις διεθνείς αποφάσεις

Η Παγκόσμια σύνοδος για την Ενταξιακή Εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε στην Σαλαμάνκα από τις 21 έως τις 23/10/2009, οργανωμένη από την *Inclusion International*, την *Inclusion Europe* και το *Ινστιτούτο για την Κοινωνική Ένταξη* του Πανεπιστημίου της Σαλαμάνκας, καθώς και η *Παγκόσμια Έκθεση σχετικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση* του 2009, ξεκινώντας από την δεκαετία του '90, τονίζουν τις διαπιστωμένες προόδους σε όλη την Ευρώπη, χάρη σε διάφορες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες δράσεις, όπως: η *Dakar Framework for Action* του 1990, το *Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση για όλους*, που πραγματοποιήθηκε το 1990 στο Jomtiem της Ταϊλάνδης, (με το οποίο ξεκίνησε μια παγκόσμια κινητοποίηση για να διαμορφωθεί και να προωθηθεί η βασική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, τους νέους και στους ενήλικες), η *Διακήρυξη της Σαλαμάνκας* του 1994, το *Τελικό Σεμινάριο του κοινωνικού προγράμματος Ήλιος*, που πραγματοποιήθηκε το 1996 στο Λουξεμβούργο (στο τέλος του οποίου εγκρίθηκε η γνωστή «Χάρτα του Λουξεμβούργου») και ιδιαίτερα η Συνθήκη του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που εγκρίθηκε από την Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 13/12/2006 και επικυρώθηκε από την ιταλική Κυβέρνηση στις 30/3/2007.

Η γενική τάση σε όλες αυτές τις διεθνείς πρωτοβουλίες είναι να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα της εκπαίδευσης – ιδιαίτερα στις καταστάσεις που η «διαφορετικότητα» αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση – ως φαινόμενα που απαιτούν παγκόσμιες και μόνιμες αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όσον αφορά την χρήση των πόρων, όπως η παρουσία των δασκάλων ειδικής αγωγής, δημιουργείται καθαρά σε ευρωπαϊκό επίπεδο η συνείδηση ότι «η στήριξη δεν πρέπει να επικεντρωθεί αποκλειστικά στο μαθητή» (EADSNE). Πρέπει πράγματι να κατευθυνθεί και προς τους δασκάλους με σκοπό να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους στην διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως επίσης να εφαρμόσουν την επονομαζόμενη Ενταξιακή Εκπαίδευση.

Ανάμεσα στις χώρες που ακολούθησαν μία τέτοια πορεία, ένα σημαντικό παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η περίπτωση της Αγγλίας, όπου το 2004 δημοσιεύτηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills) ένα σημαντικό κείμενο, που τιτλοφορείται *Αίροντας τα Εμπόδια για την Επιτυχία (Removing Barriers to Achievement)*. Η κυβερνητική στρατηγική για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (EEA), υποστηρίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή στο επίπεδο της βασικής επιμόρφωσης των δασκάλων, με την έννοια ότι πρέπει να καθίσταται υποχρεωτική για όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Το μέτρο αυτό ενέχει ένα ισχυρό μεταρρυθμιστικό

στοιχείο, γιατί ακυρώνει τον απόλυτο διαχωρισμό –που ισχύει ακόμα σε πολλές χώρες– ανάμεσα στους κανονικούς εκπαιδευτικούς (χωρίς καμία εκπαίδευση για τα προβλήματα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης) και τους δασκάλους ειδικής αγωγής (οι μοναδικοί που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης και ΕΕΑ)<sup>5</sup>.

Πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι το *Αίροντας τα Εμπόδια* δεν είναι ούτε η πρόταση ενός παιδαγωγού, ούτε η έκκληση ενός παιδαγωγικού συλλόγου ή συνεδρίου. Πρόκειται, αντιθέτως, για ένα έγγραφο ενός ανώτερου πολιτικο-γραφειοκρατικού οργανισμού, του αγγλικού Υπουργείου της Παιδείας και της Επιστήμης. Το έγγραφο δεν αποκτά την σημασία του γιατί επιβάλλει μια εντολή, αλλά γιατί διαπιστώνει μια συγκεκριμένη πρακτική κατάσταση: όλο και περισσότερα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν στα κανονικά σχολεία και δεν υπάρχει πια τάξη χωρίς αυτά. Επιπλέον οι μαθητές με ΕΕΑ αυξάνονται γιατί το σημερινό αγγλικό σχολείο έχει ως παιδαγωγικό στόχο την ανταπόκριση στις απαιτήσεις όχι του επονομαζόμενου μαθητή-ομάδας «κλισέ» (στερεότυπη αντίληψη), αλλά του μαθητή-ατόμου, με τις δικές του ατομικές ιδιαιτερότητες.

Το *Αίροντας τα Εμπόδια* προβλέπει για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τις παρακάτω γνώσεις και ικανότητες:

- Τη γνώση των ΕΕΑ, ως προσωπική τους ευθύνη, όπως προβλέπει ο κώδικας πρακτικής (Code of Practice) (Booth & Ainscow, 2002) και τους όρους για την αναζήτηση βοήθειας για τις πιο σπάνιες περιπτώσεις ΕΕΑ.
- Εξατομίκευση της διδακτικής για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΕΕΑ.
- Ταυτοποίηση και υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες συμπεριφοράς, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα.

Οι αρμοδιότητες αναφορικά με τις ΕΕΑ είναι μεν αρκετές για τους κανονικούς εκπαιδευτικούς, όμως για τους δασκάλους ειδικής αγωγής αποτελούν μόνο ένα βασικό επίπεδο, στο οποίο προστίθενται αρμοδιότητες πιο εξειδικευμένες και πιο λειτουργικές (Orizio, 2007).

Η αγγλική περίπτωση δείχνει ότι, για να πραγματοποιηθεί το σχολικό σύστημα Ενταξιακής Εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να ξεκινήσουμε από τις πολιτικές επιλογές, οι οποίες θα υιοθετήσουν αυτήν την διαδικασία ως τελικό και βασικό στόχο. Από κει και πέρα, θα πρέπει να δημιουργηθούν κυβερνητικές δράσεις που, με ειδικές χρηματοδοτήσεις, θα βοηθήσουν στη βελτίωση των συνθηκών στο σχολείο, ξεκινώντας από τη μετεκπαίδευση του προσωπικού.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για τις Ειδικές Ανάγκες έκανε μία έρευνα για την πολιτική της χρηματοδότησης της Ενταξιακής Εκπαίδευσης σε δεκαεφτά ευρωπαϊκές χώρες (βλ., EADSNE). Η έρευνα έδειξε ότι η πραγματοποίηση ενός σχολικού συστήματος χωρίς περιορισμούς (ενταξιακή εκπαίδευση) απαιτεί αναμφίβολα ειδικές χρηματοδοτήσεις, αλλά ως αποφασιστική παράμετρος αναδεικνύεται μια σαφής πολιτική θέληση των κυβερνήσεων αναφορικά με την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και κουλτούρας.

Βάσει των δεδομένων στις δεκαεφτά χώρες, όλες μέλη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού, έγινε μια ανάλυση των διάφορων συστημάτων χρηματοδότησης και της επίδρασής τους στην Ενταξιακή Εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα βασικά σημεία:

1. Η μεγαλύτερη κριτική αφορά τις χώρες όπου το σύστημα χρηματοδότησης χαρακτηρίζεται από το μοντέλο των ειδικών σχολειών, γιατί ως στρατηγική επιλογής δημιουργούν

μικρότερη πρόσβαση στην κανονική εκπαίδευση και απαιτούν μεγαλύτερη χρηματοδότηση.

2. Οι χώρες με ένα ισχυρό αποκεντροποιημένο σύστημα, όπου η Περιφέρεια έχει την ευθύνη για την οργάνωση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, αναφέρουν, σε γενικές γραμμές, θετικότερα αποτελέσματα.
3. Πιο αποτελεσματικές για την πρόσβαση στο κοινό σχολείο είναι οι πολιτικές και πρακτικές κυβερνήσεων, οι οποίες αποφασίζουν βάσει των πληροφοριών που προέρχονται απευθείας από το σχολικό προσωπικό και από τα σχολικά συμβουλευτικά κέντρα.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι ωφέλιμο να ενεργούμε μέσα σε ένα αποκεντροποιημένο μοντέλο, και επίσης να παρακολουθείται η διαδικασία πρόσβασης μέσα από μία σταθερή ανατροφοδότηση (feedback) ανάμεσα στα διάφορα πρόσωπα και φορείς που συμμετέχουν. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λειτουργεί σωστά το σύστημα επικοινωνίας ανάμεσα τους οργανισμούς που διαχειρίζονται τις πληροφορίες (Onder, 2009).

## 6. Συμπεράσματα

Ανάμεσα στο ιταλικό μοντέλο ενσωμάτωσης, που δοκιμάζεται εδώ και τριάντα χρόνια, και το μοντέλο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, που σ' ένα μεγάλο τμήμα του μένει ακόμη να πραγματοποιηθεί, δεν υπάρχουν ούτε αντιθέσεις ούτε συγκρούσεις. Όμως και τα δύο αναφέρονται σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης ενός «σχολείου για όλους και για τον καθένα». Από τη σύγκριση αυτών των δύο μοντέλων είναι φανερό ότι, πέρα από τις συγκεκριμένες επιλογές της καθεμιάς χώρας, η απάντηση στο ερώτημα της εκπαίδευσης που προέρχεται από την σύγχρονη κοινωνία μπορεί να βρεθεί μόνο αν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και πρώτα απ' όλα το σχολείο, θα βρουν το θάρρος, τη δύναμη και τα μέσα να πραγματοποιήσουν σημαντικές αλλαγές, ιδιαίτερα στο επίπεδο της οργάνωσης και της διαχείρισης. Συνοψίζοντας, τα βασικά σημεία μίας τέτοιας αλλαγής πρέπει υποχρεωτικά να αφορούν τα παρακάτω θέματα:

- Η επανασχεδίαση της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα για το σχολικό προσωπικό (ξεκινώντας απ' όποιον διευθύνει και διαχειρίζεται το σύστημα-σχολείο), με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες επιμόρφωσης, που αφορούν την έννοια και τον τρόπο πραγματοποίησης ενός ενταξιακού σχολείου.
- Η χορήγηση στα σχολεία υλικών και ανθρώπινων μέσων ανάλογα με τις ανάγκες των φοιτητών (αναγνωρισμένες στην κοινή χρήση των συστημάτων). Είναι προφανές ότι τα μέσα θα χορηγηθούν με βάση τις ικανότητες των σχολικών ιδρυμάτων να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ανάγκες των χρηστών (και σε αυτή την περίπτωση οι παράμετροι μέτρησης της ποιότητας του ιδρύματος θα αναφέρονται ως σταθεροί δείκτες κοινά αποδεκτοί από όλους, σε διεθνές επίπεδο).
- Η δημιουργία πραγματικών και αποτελεσματικών δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους δημόσιους οργανισμούς και φορείς, με άμεσο στόχο τη διάχυση και κυκλοφορία των ανθρώπινων και επαγγελματικών πόρων για την διαχείριση όλων των ενταξιακών ζητημάτων και προβλημάτων. Ταυτόχρονα, πρέπει να διασφαλίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία, όταν αφορούν μαθητές με σημαντικά προβλήματα πρόσβασης και ένταξης, απαιτούν λύσεις και προοπτικές σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Όλα αυτά, όμως, μπορούν να συμβούν μόνο σε εκείνες τις χώρες που συνειδητά θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα θησαυρό που απαιτεί την ανάληψη συγκεκριμένων ευθυνών, όχι μόνο από την πλευρά του κράτους αλλά από το κοινωνικό σύνολο.

### Σημειώσεις

\* Μετάφραση κειμένου Alberta Paramico. Επιμέλεια κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

1. Η φιλοσοφία που εμπνέει το μοντέλο-οδηγό της «ιταλικής πορείας προς την ενσωμάτωση» προηγείται κατά τριάντα τουλάχιστον έτη από την πολυπαραγοντική και συστημική προσέγγιση που εμφανίζεται στο ICF του 2001.
2. Με το επίθετο «άγρια» υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η απόφαση πάρθηκε σε μια περίοδο όπου το σχολείο δεν ήταν έτοιμο για τέτοια αλλαγή, ιδιαίτερος εξαιτίας της έλλειψης παιδείας, ακόμα και διδακτικής, αναφορικά με την ενσωμάτωση. Συνεπώς, η εμπειρία της ένταξης για πολλούς μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν ήταν η κατάλληλη ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
3. Για λεπτομερή ανάλυση βλ.: Teacher Education and Key Competences /Curriculum Development – report of a joint seminar, Brussels, 3rd-4th April 2008; European Disability Forum, 1999; Special Educational Needs. Code of Practice, UK, November, 2001; European Agency for Development in Special Needs Education, «Special Education across Europe in 2003; Trends in provision in 18 European Countries», 2003; «Removing barriers to achievement: The government's strategy for special educational needs», UK, 2004.
4. Η «Χάρτα του Λουξεμβούργου» υποστηρίζει την ιδέα ενός «σχολείου για όλους και για τον καθένα», με απόλυτο σεβασμό στις αρχές της ισότητας, στο δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική συμμετοχή, και με την υποχρέωση να προσφέρει μια προσιτή σε όλους εκπαίδευση.
5. Η σημαντικότερη συμβολή αυτής της οδηγίας έγκειται στο γεγονός ότι παρείχε νομική υπόσταση στην άποψη ότι ΌΛΟΙ οι διδάσκοντες – και όχι μόνο εκείνοι της ειδικής στήριξης – υποχρεούνται να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις αναφορικά με τα προβλήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διαφορά ανάμεσά τους πρέπει να αφορά μόνον στο βαθμό της εξειδίκευσης: οι 'κανονικοί' δάσκαλοι ασκούν ρόλους πρώτης επαφής και συντονισμού, ενώ οι διδάσκοντες στήριξης αναλαμβάνουν τον ρόλο της περαιτέρω ειδικής επέμβασης. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής με ΕΕΑ δεν παρακολουθείται μόνο από τους δάσκαλους στήριξης, αλλά και από τους 'κανονικούς' δάσκαλους της τάξης. Ουσιαστικά, και οι δύο συμμετέχουν στην επεξεργασία εξατομικευμένων προγραμμάτων, αναλόγως των ειδικών αναγκών.

### **Βιβλιογραφία**

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education). Online at: [http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/financing\\_it.doc](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/financing_it.doc)
- lanes, D. (2005) *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento, Erickson.
- Lascioli, A. (Ed.) (2006) *Atti del Simposio internazionale di Pedagogia Speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Verona, LEU.



- Lascioli, A. (Ed.) (2007) *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano, Franco Angeli.
- Morin, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Morin, E. (1994) *La complexité humaine*. Paris, Champs l'Essentiel.
- Onder, M. (2009) La scuola inclusiva: luogo di cittadinanza reale per tutti. In M. Carrozzino & P. Ruffinatto (Eds.) *Dignità e cittadinanza reale della persona con disabilità* (pp. 323-326). Roma, Nuove Frontiere.
- Orizio, B. (2007) Analisi comparativa. In A. Lascioli (Ed.). *Pedagogia Speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano, Franco Angeli.
- UNESCO, (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.



# Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ «ΑΝΑΠΗΡΙΑ» ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ\*

Eric Plaisance

Ομότιμος Καθηγητής

University of Paris-V

Sorbonne, Γαλλία

## Abstract

In this article, I argue that 'inclusion' is not straightforward but represents a new challenge and the forging of new ways forward to transform schools and perceptions of difference. In other words, inclusion is a process of *construction*, and not something which can be simply 'delivered' or brought about. The analysis in this article is concerned with the French context. I try to draw out the contradictions between a commitment to *integration*, which has been officially recognized since the beginning of the 1980s, and the realities experienced by many parents, including the obstacles they come up against. Finally I suggest some ways forward in support of the changes which are necessary in the present situation.

### Λέξεις κλειδιά

Ενταξιακή Εκπαίδευση, Παιδιά με αναπηρίες, Γαλλία.

## 0. Εισαγωγή

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994) καθόρισε τους στόχους και το πρόγραμμα δράσης για την αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης που παραδοσιακά ονομαζόταν «ειδική αγωγή» και που σχεδιάστηκε για παιδιά που θεωρούνταν «ανάπηρα». Η πολιτική αυτή υιοθέτησε την έννοια της «ενταξιακής εκπαίδευσης» ως θεμελιώδη αρχή, αντί να συμπεριλάβει την κυρίαρχη αντίληψη των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Παρομοίως, η διακήρυξη του Λουξεμβούργου (1996) προώθησε την αρχή του «σχολεία για όλους και για τον καθένα», με σκοπό να εξασφαλίσει πρόσβαση για όλους στην εκπαίδευση. Άλλες ευρωπαϊκές διακηρύξεις έχουν τονίσει την πιο γενική αρχή της μη-διάκρισης. Αυτές οι διακηρύξεις απαιτούν να έχουμε μια κριτική στάση απέναντι στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις σε σχέση με τις ευάλωτες ομάδες παιδιών και τον τρόπο που αυτά παραπέμπονται σε ειδικές υπηρεσίες, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διαχείριση των εκπαιδευτικών και θεσμικών ζητημάτων.

Σε αυτό το κεφάλαιο<sup>1</sup> θα υποστηρίξουμε ότι η συνεκπαίδευση (ενταξιακή εκπαίδευση) δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλά αναπαραριστά καινούργιες προκλήσεις και νέες μεθόδους αναδιάρθρωσης των σχολικών συστημάτων και των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια η συνεκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία *δόμησης*, και όχι κάτι που μπορεί απλά να εφαρμοστεί και να διεκπεραιωθεί.

Η ανάλυση σε αυτό το κεφάλαιο αφορά τη γαλλική πραγματικότητα. Θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις αντιθέσεις μεταξύ της δέσμευσης για ενσωμάτωση, η οποία έχει επίσημα αναγνωριστεί από την αρχή της δεκαετίας του '80, και της πραγματικότητας που

βιώνουν πολλοί γονείς, με τα εμπόδια που βρίσκουν μπροστά τους και που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Θα προσπαθήσουμε, επίσης, να παρουσιάσουμε τις κυριότερες απόψεις που συναντούμε στις συζητήσεις που απορρέουν από το νόμο του 2005, ο οποίος αφορά τα άτομα με αναπηρία. Τέλος, θα προτείνουμε κάποιους τρόπους προώθησης-στήριξης των αλλαγών που είναι απαραίτητες στην παρούσα κατάσταση.

## **1. Οι κυρίαρχες πολιτικές που διέπουν την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία: Επίσημοι στόχοι και πραγματικά εμπόδια**

Η συζήτηση για την ειδική εκπαίδευση έχει μακρά ιστορία στη Γαλλία: 'ειδικές' τάξεις ή ιδρύματα για παιδιά που παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα (οι νόμοι του 1975 και του 2005 αναφέρουν τον όρο 'αναπηρίες', αλλά ο όρος 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' αρχίζει να χρησιμοποιείται ευρέως) αποτελούν δομές που έχουν εγκαθιδρυθεί επί μακρόν και που σταδιακά βασίστηκαν στα παραδοσιακά μοντέλα του τι θεωρούνταν 'ειδικό', το οποίο ουσιαστικά ήταν αυτό που θεωρούνταν «διαφορετικό» στα τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Chauvière & Plaisance, 2000, 2003).

Η πρώτη παρέκκλιση από την παραδοσιακή προσέγγιση έγινε προς το τέλος της δεκαετίας του '60, αρχές της δεκαετίας του '70. Εκείνη την περίοδο, η κριτική προσέγγιση μιας ολόκληρης σειράς κοινωνικών θεσμών (γενικότερα του σχολείου, αλλά και των ψυχιατρικών ιδρυμάτων, δομών, του νομικού συστήματος, κτλ.) ήταν επίσης επικεντρωμένη στη λειτουργικότητα των θεσμών που ήταν σχεδιασμένοι για παιδιά που έως τότε ορίζονταν σαν παιδιά 'με δυσκολίες προσαρμογής.' Το ερώτημα που αναδύθηκε ήταν το ακόλουθο: Πώς μπορούμε να δικαιολογήσουμε το μεγάλο αριθμό ειδικών τάξεων και ιδρυμάτων καθώς και την αύξηση σε ειδικό προσωπικό, την ίδια στιγμή που μεγάλος αριθμός παιδιών έχουν ακαδημαϊκές δυσκολίες και γνωρίζουν την ακαδημαϊκή αποτυχία, και συνεπώς αναρωτιόμαστε για τις επιδόσεις του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος; Γιατί να προσπαθούμε να φανταζόμαστε μια διεύρυνση των 'ειδικών' θεσμών/δομών για να επιλυθούν προβλήματα, τα οποία στη πραγματικότητα σχετίζονται με το τι είναι «κανονικό», τι «φυσιολογικό» και τι «παρεκκλίνον»;

Στη δεκαετία του 1970 σχηματίστηκαν καινούργιες δομές, πρώτα στο όνομα της «πρόληψης για τα άτομα με δυσκολίες προσαρμογής» και μετά στο όνομα της «ενσωμάτωσης». Ο επονομαζόμενος νόμος «προσανατολισμού για χάρη των ατόμων με αναπηρία», που ψηφίστηκε στις 30 Ιουνίου του 1975, καλούσε σε δράσεις και αφορούσε τα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικους, με σκοπό να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε τυπικά ιδρύματα, ανοικτά στον πληθυσμό στο σύνολό του. Αυτή η πολιτική πρότεινε τρόπους ενσωμάτωσης στα σχολεία και στη κοινωνία στο σύνολό της, αλλά ο ίδιος νόμος επίσης θέσπισε την 'υποχρεωτική εκπαίδευση' στα άτομα με αναπηρία, η οποία μπορεί να δοθεί είτε από τυπικά, είτε από ειδικά σχολεία.

Στη πραγματικότητα, μόνο στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι στόχοι και οι μέθοδοι που σχετίζονταν με την ενσωμάτωση των παιδιών και εφήβων με αναπηρία στα τυπικά σχολεία εκφράστηκαν με σαφήνεια σε επίσημα έγγραφα από κοινό σχεδιασμό των Υπουργείων Παιδείας και Κοινωνικής Πρόνοιας (τα πρακτικά δημοσιεύτηκαν το 1982 και το 1983). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους είναι τα ακόλουθα:

- Η πρώιμη ενσωμάτωση ενός παιδιού με αναπηρία στο περιβάλλον ενός τυπικού σχολείου ευνοεί την κοινωνική του/της ενσωμάτωση.

- Τα διαφορετικά ιδρύματα-τυπικά σχολεία καθώς και ειδικά ιδρύματα («στον τομέα της πρόληψης, και στήριξης στην εκπαιδευτική ψυχολογία ή ψυχολογικής ή ιατρικής φύσης») πρέπει να αναπτυχθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγεται η διάσπαση και ο κατακερματισμός των υπηρεσιών, ώστε να αποφεύγονται και «φαινόμενα αποκλεισμού και απομόνωσης».
- Η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία μπορεί να πάρει μια σειρά διαφορετικών μορφών: την ονομαζόμενη 'ατομική' ενσωμάτωση (την παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία μέσα σε μια τυπική τάξη), την ονομαζόμενη 'συλλογική' ενσωμάτωση (την παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία σε μια ειδική τάξη που υπάρχει μέσα σε ένα τυπικό σχολείο), τη μερική ενσωμάτωση σε οποιαδήποτε από αυτές τις δομές.
- Ένα γραπτό 'πρόγραμμα ενσωμάτωσης' σχεδιάζεται για κάθε παιδί. Το πρόγραμμα πρέπει να καλύπτει τους τρεις άξονες: το σχολείο, την εκπαίδευση και τη θεραπεία.
- Διαφορετικές κατηγορίες ειδικών προσκαλούνται για να αναλάβουν ευθύνες και ρόλους σε αυτή τη μεταρρυθμιστική διαδικασία, σε συνεργασία με τους γονείς.
- Οι ειδικές υπηρεσίες πρόνοιας και υποστήριξης μπορούν να δώσουν βοήθεια στις κλασικές δομές με την υιοθέτηση σχετικών συμφωνιών.

Είναι προφανές, παρόλα αυτά, ότι η ενσωμάτωση 'γαλλικού-στυλ', μολονότι παρουσιάζεται επαρκώς προσδιορισμένη και οριοθετημένη σε επίσημο επίπεδο, διακρίνεται, από ασάφεια, επειδή οδηγεί στην συνύπαρξη ενός ευρέος φάσματος ενδεχόμενων δομών και υπηρεσιών: ενσωμάτωση με την πλήρη έννοια της λέξης -στις τυπικές τάξεις- αλλά και ειδική εκπαίδευση, είτε σε ειδικές τάξεις, είτε σε ειδικά ιδρύματα. Αυτή η ασάφεια είναι περισσότερο προφανής, όταν γίνεται σύγκριση με την υπάρχουσα κατάσταση έξω από τη Γαλλία, με την Ιταλία για παράδειγμα, όπου η ενσωμάτωση είναι ριζοσπαστική, αν όχι επαναστατική. Πρόκειται για πολιτική η οποία προϋποθέτει την παρουσία παιδιών με αναπηρία μέσα στις τυπικές τάξεις (με 'παράλληλη' στήριξη), ενώ δεν υπάρχουν ούτε ειδικές τάξεις, ούτε ειδικά ιδρύματα. Σε αντίθεση με αυτό το μοντέλο, η γαλλική προσέγγιση αποτελεί ένα μοντέλο 'άνασυγκρότησης', που βασίζεται στο σταδιακό ανασχηματισμό των εκπαιδευτικών δομών, προσθέτοντας την αρχή της ενσωμάτωσης στην πρώιμη παρέμβαση.

Σφοδρή κριτική έχει ασκηθεί σε αυτό το σύνθετο σύστημα, το οποίο αφήνει τους γονείς των παιδιών με αναπηρία σε κατάσταση σύγχυσης και αποπροσανατολισμού. Η κριτική έχει εστιαστεί κυρίως στο γεγονός ότι οι επίσημες πολιτικές, οι οποίες φαίνονται να στηρίζουν την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, έχουν καταλήξει να έχουν περιορισμένη πρακτική εφαρμογή. Στο τέλος της δεκαετίας του '90, μια επίσημη αναφορά (δημοσιεύτηκε από οργανισμούς εποπτείας, υπεύθυνους για την παρακολούθηση της δημόσιας εκπαίδευσης και κοινωνικής πρόνοιας) θεωρεί ότι η πολιτική ενσωμάτωσης αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες, με αποτέλεσμα πολύ λίγα παιδιά με αναπηρίες να συμπεριλαμβάνονται στις τυπικές τάξεις (όχι περισσότερο από 25% όλων των παιδιών με αναπηρία, και κάποια από αυτά στο μισό της σχολικής χρονιάς). Η αναφορά τονίζει τις περιπτώσεις της άρνησης πρόσβασης και της αποπομπής παιδιών με αναπηρία από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, και καταλήγει στο ότι η «ενσωμάτωση αποτελεί μια λεπτή διαδικασία, που συνεχώς τίθεται υπό αμφισβήτηση».

Αυτή η κατάσταση οδήγησε στην ανάπτυξη ενός προγράμματος που σχεδιάστηκε για να 'αναβιώσει' την πολιτική ενσωμάτωσης στο σχολείο, και η οποία υιοθετήθηκε το 1999. Αυτό το σχέδιο δράσης -που ονομάστηκε 'Handiscol'- δηλώνει ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει

να απολαμβάνουν τα ίδια «δικαιώματα εκπαίδευσης στο σχολείο» όπως όλοι οι άνθρωποι. Σε αυτή τη βάση, πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ατομική ένταξη στις τυπικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, ένα νέο επίσημο κείμενο του 1999 όριζε ότι:

- Η μόρφωση είναι ένα δικαίωμα.
- Η αποδοχή είναι καθήκον.

Σε πρακτικούς όρους αυτό σημαίνει:

- Ότι οι γονείς δικαιούνται να απαιτούν μόρφωση για το παιδί τους, και έχουν το δικαίωμα να το κάνουν ακόμα και από το νηπιαγωγείο, το οποίο δεν είναι μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Ότι τα σχολεία θεωρητικά δεν μπορούν να αρνηθούν να δεχτούν ένα παιδί με αναπηρία. Μπορούν να το κάνουν μόνο όταν αυτό δικαιολογείται από συγκεκριμένους λόγους που σχετίζονται με δυσκολίες που παρουσιάζονται από την παρούσα κατάσταση. «Κάθε νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο που δεν καλωσορίζει ένα παιδί με αναπηρία πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι δεν εκπληρώνει το ρόλο του και πρέπει να βρει τους τρόπους για να το κάνει». [επίσημο κείμενο του 2001].

## 2. Νέοι αγώνες για τα δικαιώματα

### 2.1. Μαρτυρίες

Πολλές αποδείξεις που αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις μαρτυρούν ότι επίσημες θέσεις, παρά τις δηλωμένες 'καλές προθέσεις', δεν έχουν γίνει εντελώς επιτυχείς σε σχέση με την συνειδητοποίηση τους. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες η κυβέρνηση και τοπικοί κυβερνητικοί οργανισμοί λαμβάνουν πολλά παράπονα από γονείς παιδιών με αναπηρία που διαμαρτύρονται για καταστάσεις που θεωρούν απαράδεκτες. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν αριθμοί σε εθνική κλίμακα που να αφορούν τον αριθμό και τη μορφή αυτών των παραπόνων από τους γονείς. Παρόλα αυτά, διάφοροι οργανισμοί εξετάζουν τις αιτήσεις των γονιών και τις δημοσιοποιούν με την ελπίδα να ασκήσουν πίεση σε αυτούς που διαμορφώνουν τις πολιτικές και αυτούς που είναι υπεύθυνοι για τις δημόσιες υπηρεσίες, ώστε να εργαστούν προς τη κατεύθυνση εξεύρεσης λύσεων (Plaisance and Lesain-Delabarre, 2003).

Ένα παράδειγμα αυτού έλαβε χώρα στο Παρίσι το 2002, όταν μια μικρή ομάδα γονιών απαίτησε την ενσωμάτωση των παιδιών τους- με τις σωστές συνθήκες- απαιτώντας τη παρουσία παράλληλης μαθησιακής στήριξης. Αυτοί ήταν γονείς παιδιών που θεωρήθηκαν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες (μολονότι μια πιο ακριβής μετάφραση του όρου που χρησιμοποιήθηκε είναι 'ψυχικά ανάπηροι') ή που αναγνωρίστηκαν να έχουν σύνδρομο, όπως σύνδρομο Down ή αυτισμό. Αυτοί οι γονείς ήταν μέλη ενός καινούργιου συλλόγου- 'Αναπηρία-το δικαίωμα στο σχολείο και στη κοινωνική ενσωμάτωση' ή 'Μειονεξία'. Αυτή η μικρή ομάδα ανεξαρτητοποιήθηκε από ένα μεγάλο σύλλογο γονιών παιδιών με αναπηρία. Στήριχτηκε από διαφορετικές ομάδες και τοπικούς συλλόγους γονιών και τράβηξε την προσοχή των Μ.Μ.Ε. εθνικής εμβέλειας.

Στη πραγματικότητα, μπροστά στον κίνδυνο αποτυχίας των διαπραγματεύσεων με το Υπουργείο Παιδείας στο Παρίσι, η πρόεδρος του συλλόγου βρέθηκε σε τέτοια θέση που είδε την απεργία πείνας σαν τη μόνη διέξοδο που της απέμεινε.

Τελικά υπογράφηκε μια γραπτή συμφωνία με το Υπουργείο Παιδείας, με την παρέμβαση

του αντιδημάρχου του Παρισιού, η οποία εσποπτεύθηκε από εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, των γονιών και των ατόμων με αναπηρία.

Ένα άλλο παράδειγμα αφορά τον εθνικό οργανισμό ο οποίος απαρτίζεται από τοπικούς συλλόγους που στηρίζουν άτομα με σύνδρομο Down. Το 2003 μία μητέρα που ανήκε σε έναν από αυτούς τους συλλόγους μου μετέφερε μια προσωπική ιστορία που δημιουργήθηκε λόγω της γραφειοκρατίας. Η κόρη της είχε γίνει δεκτή σε ένα νηπιαγωγείο για τοποθέτηση ατομικής ενσωμάτωσης, αλλά όταν επρόκειτο να προχωρήσει στο δημοτικό, επιτροπή του τμήματος ειδικής αγωγής (οι 'επιτροπές' είναι οι τοπικές και επαρχιακές ομάδες που είναι υπεύθυνες για τους διακανονισμούς για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) πρότεινε την παραπομπή της σε ένα ίδρυμα, αντί της ενσωμάτωσής της σε τυπικό σχολείο. Οι γονείς αρνήθηκαν αυτή την τοποθέτηση και απαίτησαν την ενσωμάτωση της κόρης τους στο κανονικό δημοτικό. Εν αναμονή του πορίσματος, κράτησαν το παιδί στο σπίτι-κάτι που. Αυτό οδήγησε τους γονείς να εμπλακούν σε δίκη, γιατί η επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας ανέφερε το περιστατικό στον εισαγγελέα με το σκεπτικό ότι οι γονείς αφηρούν το νόμο μη στέλνοντας το παιδί τους στο σχολείο. Δεν είμαι ενήμερος για το αποτέλεσμα αυτής της δίκης, αλλά αυτό το παράδειγμα μαρτυρά τα εμπόδια που βιώνουν οι γονείς που επιδιώκουν συνεχιζόμενη ενσωμάτωση στην εκπαίδευση για το παιδί τους.

Μέλη συλλόγων ατόμων με αναπηρίες (μέσα στο Υπουργείο Οικονομικών) έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις. Πάλι η μαρτυρία ενός πατέρα φωτίζει τους αγώνες που δίνουν για το δικαίωμα συνέχισης της ενσωμάτωσης στην τυπική εκπαίδευση και την άρνηση τους να εκτοπισθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα και σε ένα ίδρυμα ιατρικά προσανατολισμένο. Αυτό συμπεριλαμβάνει την επίσημη έφεση για νομική διευθέτηση, και διαμαρτυρία απέναντι στα μέτρα που προτάθηκαν μονομερώς (χωρίς διαβούλευση) από τις αρχές, συναντήσεις με την ιεραρχία της εκπαίδευσης, για την αναζήτηση προσωρινής λύσης στον ιδιωτικό τομέα. Αυτό που αναδύεται πολύ καθαρά είναι ότι η διχοτέυση παιδιών στον ιδιωτικό τομέα παρουσιάζεται από τις αρχές ως κάτι που έγινε «για το καλό του παιδιού» σε συμφωνία με τους γονείς, ενώ στη πραγματικότητα οι γονείς έχουν μόνο μια επιλογή, ή μάλλον μια προεπιλεγμένη πορεία την οποία αναμένεται να ακολουθήσουν παθητικά. Η διοικητική αρχή γίνεται έτσι πιο δυνατή, επιβάλλεται και δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του παιδιού ή η γνώμη των γονιών. Στη πραγματικότητα, οι γονείς που διαμαρτύρονται είναι εκείνοι που μπορούν να διαμαρτυρηθούν -που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, και χάρη στο κοινωνικό τους κεφάλαιο, δεν διστάζουν να τα βάλουν με τη διοίκηση. Δεν αποτελεί έκπληξη, λοιπόν, ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα ιδρύματα ειδικής αγωγής δέχονται αναλογικά πολύ μεγαλύτερο αριθμό παιδιών εργατικής τάξης, και αυτό ισχύει ακόμα κι όταν λαμβάνονται υπόψη οι στατιστικές διαφορές σε σχέση με τον αριθμό παιδιών με αναπηρία στις διάφορες κοινωνικές τάξεις (Mormiche & Poissonnat, 2003).

### 3. Το δικαίωμα να πάω στο σχολείο

Παρά τις δυσκολίες αυτές, μέχρι το 2000 έχει υπάρξει αύξηση στον αριθμό των αιτημάτων για πρόσβαση στην κανονική εκπαίδευση. Οι συζητήσεις για την αναθεώρηση του νόμου της 30 Ιουνίου του 1975 «προς όφελος των ατόμων με αναπηρία» είναι ενδεικτικές αυτών των εξελίξεων, γιατί αντανακλούν μια μεταστρωφή στις κοινωνικές αναπαραστάσεις σε σχέση με την μειονεξία και τη διαφορετικότητα. Στο νόμο του 1975, παράγραφος 4, δηλώνεται ότι τα παιδιά και οι νέοι υπόκεινται «στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Αυτή η

φαινομενικά συνηθισμένη -ή και ανώδυνη- δήλωση έδωσε το έναυσμα για πολύ σημαντικές συζητήσεις, τη στιγμή που προετοιμαζόταν ο νόμος. Μερικά μέλη του κοινοβουλίου ήταν υπέρ του δικαιώματος στη μόρφωση παρά υπέρ του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα ένας αριθμός αλλαγών είχε λάβει χώρα, σχετικά με αυτό το ζήτημα, μεταξύ της Βουλής και της Γερουσίας, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των διαφόρων σχεδίων Νόμου μεταξύ 1974 και 1975. Παρόλα αυτά, το κοινοβούλιο, εντέλει, επέλεξε τον όρο «δικαίωμα στην εκπαίδευση». Κάνοντας αυτό, υιοθέτησε την αρχή ότι όλα τα παιδιά είναι 'εκπαιδύσιμα', ανεξάρτητα από την μειονεξία, σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο μια μεγάλη αλλαγή στο τέλος αυτής της περιόδου, η οποία διήρκεσε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60, κατά την οποία, βέβαια, συγκαλυμμένες και έμμεσες διακρίσεις έλαβαν χώρα, μεταξύ των παιδιών που θεωρούνταν 'εκπαιδύσιμα', 'ημί-εκπαιδύσιμα' και 'ανεκπαιδευτα'. Η τελευταία ομάδα παιδιών, αυτά που ορίζονταν ως 'ανεκπαιδευτα' ήταν, άλλωστε, η μόνη ομάδα που ήταν στην ευθύνη του Υπουργείου Υγείας και όχι σε αυτό της Παιδείας.

Πως εξελίχθηκε η κατάσταση στο χώρο των κοινωνικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία μέχρι το 1975; Θα προσπαθήσω να αξιολογήσω την παρούσα κατάσταση από την σκοπιά διαφορετικών κοινωνικών φορέων (όπως εκπρόσωποι συλλόγων, οργανισμών και της διοίκησης) οι οποίοι συγκεντρώθηκαν, κατά τη διάρκεια συναντήσεων του εργατικού κόμματος, στις οποίες προήδρευσα μεταξύ 2001-2002 στο υπεύθυνο Υπουργείο για την Οικογένεια και τα Άτομα με Αναπηρία (Assante, 2002). Η έννοια του δικαιώματος στη μόρφωση (δυνατότητα παρακολούθησης στο κανονικό σχολείο) σε αντίθεση με το δικαίωμα στην εκπαίδευση (όχι απαραίτητα σε σχολείο) έγινε δεκτή με ομοφωνία, από όλους όσους συμμετείχαν. Πρόκειται για μια θέση η οποία βασίζεται στην αναγνώριση της θεμελιώδους αρχής του δικαιώματος όλων των παιδιών να πηγαίνουν στο σχολείο. Παρόλα αυτά, αρκετές διαφορές αναδύθηκαν, στις συζητήσεις μεταξύ των εκπροσώπων. Για κάποιους εκπροσώπους των γονέων το δικαίωμα να πηγαίνει κάποιος στο σχολείο ερμηνευόταν ότι σημαίνει ενσωμάτωση σε τυπικά σχολεία, ακόμα και μέσα σε τυπικές τάξεις. Για άλλους η μόρφωση που παρέχεται μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις επιλογές των γονιών ή του νόμιμου κηδεμόνα, καθώς και τις αντιλήψεις τους που αφορούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, στο οποίο η διαδικασία μόρφωσης απευθύνεται. Θα μπορούσε ακόμα να συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα της 'μόρφωσης' που μπορεί να λαμβάνει χώρα σε ένα ειδικό πλαίσιο, όπως ένα 'ιατρό-παιδαγωγικό' κέντρο, παρά σε ένα σχολείο. Ο ισχυρός σύλλογος γονέων ('Εθνικός Σύνδεσμος Φορέων Γονέων και Φίλων Ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες', UNAPEI) υποστήριξε «το δικαίωμα κάθε παιδιού από την πρώιμη ηλικία, στην εκπαίδευση και μόρφωση στη γειτονιά του, προσαρμοσμένη στις δικές του ικανότητες, με την απαραίτητη, βεβαίως, εξειδικευμένη στήριξη, ώστε κάθε τέτοιο παιδί να επιτύχει την αυτοπραγμάτωση του». Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι εκπρόσωποι τόνισαν: «Πρέπει να παρέχεται ένα ευρύ φάσμα τύπων μόρφωσης και στήριξης, ενταγμένο σε ένα λογικό και συνεκτικό σύστημα που ισχύει σε όλη τη χώρα, με σκοπό να καλύπτονται οι υψηλές απαιτήσεις κάθε παιδιού, καθώς και οι προσδοκίες των οικογενειών τους» [έγγραφο, Νοέμβριος 2001].

Ο σύλλογος για νεαρά και ενήλικα άτομα με αναπηρία (ΑΡΑΪΗ), που δημιουργήθηκε το 1962, έχει εκφράσει την ανησυχία του ότι η σχολική ενσωμάτωση παρουσιάστηκε σε επίσημα κείμενα ως 'προτίμηση' (το 1975 μεταφράστηκε ως νόμος) ή ως μέτρο που θα έπρεπε να προτιμηθεί (νόμος του 1989) και όχι ως 'υποχρέωση' του εκπαιδευτικού συστήματος (ή απαίτηση της Πολιτείας). Για το συγκεκριμένο σύλλογο, τα ζητήματα που σχετίζονται με



την αναπηρία θα πρέπει να τίθενται όχι σε σχέση με την 'ενσωμάτωση' που τοποθετεί τα άτομα με αναπηρία ως κομπάρσους ή αυτσαίντερ σε ένα πλαίσιο, ή ως κάποιους που έρχονται «από κάπου αλλού». Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η συζήτηση πρέπει, κυρίως, να προσεγγίζει με τρόπο κριτικό το θέμα του «μη αποκλεισμού». Οι συνέπειες μιας τέτοιας άποψης σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο θα ήταν να στηρίξει το δικαίωμα όλων των παιδιών να πηγαίνουν σχολείο. Αυτό, αναπόφευκτα, προϋποθέτει την εφαρμογή στη πράξη, με συγκεκριμένους όρους, της βασικής αρχής της ισότητας για όλους (ισοτιμία), με την ανάλογη στήριξη και προσαρμογή του περιβάλλοντος, που απαιτείται σε κάθε περίπτωση (βλέπε La revue, no. 74, Ιούνιος 2002).

### **3.1. Ένας νέος νόμος για τα άτομα με αναπηρία**

Η σοσιαλιστική κυβέρνηση έχασε τις εκλογές του 2002 και έτσι δεν ήταν σε θέση να προτείνει έναν καινούργιο νόμο προς ψήφιση στο κοινοβούλιο. Με τη νέα κυβέρνηση της Δεξιάς, η διαδικασία της αναθεώρησης έφτασε τελικά στο κοινοβούλιο το 2004. Στις αρχές του 2005 πέρασε ένας καινούργιος νόμος: «Για την ισότητα των δικαιωμάτων και ευκαιριών, τη συμμετοχή και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία» (Νόμος 2005-102, 11 Φεβρ. 2005). Η μόρφωση εξετάζεται ως μέρος της γενικότερης αρχής της «προσβασιμότητας για όλους». Με άλλα λόγια, αν ο νόμος υποστηρίζει την προσβασιμότητα για όλους, πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει ένα σχολείο για όλους. Μία ανάλογη προσέγγιση είναι σύμφωνη με τις διεθνείς διακηρύξεις, όπως αυτή της Σαλαμάνκας που αναφέρθηκε παραπάνω. Σύμφωνα με το νόμο, η δημόσια εκπαίδευση προϋποθέτει ότι τα άτομα με αναπηρία και αυτά που έχουν ιατρικά προβλήματα έχουν πρόσβαση στη «μόρφωση, την επαγγελματική κατάρτιση και την ανώτερη εκπαίδευση» (άρθρο 19). Θα πρέπει να εγγράφονται στο κοντινότερο δημόσιο σχολείο, αλλά κάποια παιδιά, ανάλογα με τις 'ειδικές τους ανάγκες', θα μπορούσαν να λάβουν τη μόρφωση τους σε άλλα ιδρύματα, τα οποία είναι ιατροπαιδαγωγικά, ή διοικούνται από άλλες υπηρεσίες. Ακόμα περισσότερο, μια από τις καινότεμες πλευρές του νόμου είναι η αναφορά στο ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης, κάτι που απουσίαζε από την νομοθεσία από το 1975. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να εντάξουν και να εκπαιδεύσουν τους φοιτητές με αναπηρία, και εκείνους που έχουν προβλήματα υγείας, με τη διασφάλιση των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών και προσαρμογών.

Δεν είναι δυνατόν να έχουμε μια πλήρη εικόνα του πώς εφαρμόζεται ο καινούργιος νόμος, αλλά αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι ένα παιδί με αναπηρία δεν θεωρείται απλά 'εκπαιδευσιμό', όπως σύμφωνα με το νόμο του 1975, αλλά ότι «μπορεί να πάει στο σχολείο» και ότι η συμμετοχή του στο σχολικό σύστημα είναι η κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης για αυτό το παιδί. Αυτό φυσικά θέτει το ερώτημα, για το είδος της μόρφωσης που παρέχεται και πώς θα πρέπει αυτή να διαφοροποιείται για να ανταποκρίνεται στις ατομικές διαφορές και ανάγκες. Όπως έχουμε δει, ο νόμος διατήρησε το δικαίωμα η μόρφωση να γίνεται μέσα σε ένα ιατρο-παιδαγωγικό ίδρυμα, ενώ, παράλληλα, σέβεται το δικαίωμα των παιδιών και των εφήβων να μπορούν να εγγράφονται σε ένα τυπικό πλαίσιο: ποια θα είναι η φύση της σχέσης που θα αναπτυχτεί μεταξύ των μονάδων τυπικής εκπαίδευσης και των ιατρο-παιδαγωγικών κέντρων, δεν γνωρίζουμε ακόμη. Υπήρχαν, από το παρελθόν, παραδείγματα συνεργατικών πρακτικών, αλλά τώρα αυτές τείνουν να γίνουν υποχρεωτικά νόμιμες. Στην πραγματικότητα, το νομοσχέδιο δε κάνει αναφορά στην εκπαίδευση με 'ειδικούς όρους' και φαίνεται να στηρίζει την ανάπτυξη υπηρεσιών και την παροχής εξειδικευμένης υποστήριξης σε τυπικά κοινωνικά πλαίσια.

#### 4. Κριτική του νόμου του 2005

Ο νόμος περιέχει κάποιες πτυχές που έχουν προκαλέσει σοβαρή κριτική. Από τη μια μεριά, ένας αριθμός οργανισμών απαιτεί μια ξεκάθαρη οικονομική δέσμευση από τη μεριά της πολιτείας για τη στήριξη του ανοίγματος της συμμετοχής στη κοινότητα, και εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για τυχόν δηλώσεις ανεπαρκούς χρηματοδότησης. Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο ορίζονται οι άνθρωποι τους οποίους αφορά η νομοθεσία, θέτει ένα θεμελιώδες πρόβλημα. Ο νόμος του 1975 ήταν προσεκτικά διατυπωμένος, μην παρέχοντας ξεκάθαρη απάντηση του τι συνιστά αναπηρία ή τα κριτήρια που περιγράφουν κάποιον ως 'άτομο με αναπηρία', αφήνοντας το έργο της ερμηνείας στις ομάδες των ειδικών. Αντίθετα, ο νόμος του 2005 δίνει ένα ορισμό ο οποίος είναι πολύ «παραδοσιακός» και στενός, επικεντρώνοντας αποκλειστικά στο άτομο και στις μειονεξίες του: *«Μια αναπηρία παρουσιάζεται όταν ένα άτομο είναι μόνιμα περιορισμένο στις δραστηριότητες του/της ή σε σχέση με τη συμμετοχή του/της στη κοινωνική ζωή, εξαιτίας μιας μειονεξίας σε ένα ή και παραπάνω τομείς -σωματικό, αισθητηριακό, διανοητικό ή ψυχολογικό, ή πολυαναπηρικό ή με ιατρικά προβλήματα.»*

Συζητήσεις σε διεθνές επίπεδο, και ιδιαίτερα η κριτική και οι προτάσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ), έχουν οδηγήσει σε μια ριζική επαναξιολόγηση της έννοιας της 'αναπηρίας'. Η Διεθνής Κλίμακα Κατηγοριοποίησης της Λειτουργικότητας (ICF) (Organisation Mondiale de la Santé, 2001) συνιστά ένα εργαλείο αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνει τρία επίπεδα: οργανική λειτουργία (σωματική ανατομία), δραστηριότητα και κοινωνική συμμετοχή. Η συνολική λειτουργικότητα του ατόμου εξετάζεται σε σχέση με περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες, γεγονός που συνιστά μία ριζοσπαστική αλλαγή σε σχέση με άλλες κλίμακες και ταξινομητικά εργαλεία που εστιάζουν στην ατομική παθολογία. Το ζήτημα της μειονεξίας τοποθετείται μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο το οποίο συνδέεται με όλο το φάσμα των προβλημάτων υγείας που αφορούν τον καθένα.

Παρόμοια μοντέλα έχουν προταθεί, όπως, για παράδειγμα, αυτό από τον Pierre Fougeyrollas στο Κεμπέκ (Fougeyrollas, 1998) που επικεντρώνεται στην «παραγωγή/ κατασκευή της αναπηρίας» και τους «παράγοντες κινδύνου» που συμβάλλουν σε αυτό. Σε γενικές γραμμές, η εξέλιξη των διεθνών ταξινομητικών συστημάτων σηματοδοτεί μία ευρύτερη θεώρηση της έννοιας της 'αναπηρίας', μέσα από τη σημασία που δίνεται πλέον στους παράγοντες του περιβάλλοντος και του πλαισίου.

Πολλοί Γάλλοι θεωρητικοί, σχολιάζοντας το καινούργιο πλαίσιο, προσπαθούν να σπάσουν τα στεγανά των παραδοσιακών θεωρήσεων για την έννοια της 'αναπηρίας'. Αυτό οδήγησε στην υιοθέτηση του όρου 'άτομα σε κατάσταση αναπηρίας' (personnes en situation de handicap), αντί του όρου 'αναπηρία' ή 'ανάπηρα άτομα'. Ο Vincent Assante, εκπροσωπώντας το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο του Κράτους (Assante, 2000), στηρίζει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Υποστηρίζει ότι ο όρος 'άτομα σε κατάσταση αναπηρίας' αναγνωρίζει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και τις δυνατότητες αυτονομίας του ατόμου με αναπηρία, ενώ συγχρόνως υποδηλώνει ότι η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα δύο παραγόντων (ατομικών και κοινωνικών). Ο ένας παράγοντας είναι, επομένως, η δυσχέρεια/δυσλειτουργία του ατόμου, και ο άλλος προκύπτει από τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά και θεσμικά εμπόδια που παρεμβάλλονται και τα οποία το άτομο δε είναι σε θέση να ξεπεράσει εξαιτίας συγκεκριμένων συνθηκών. Σε αυτή τη περίπτωση, ένα άτομο βιώνει τον αποκλεισμό όταν λείπουν οι απαραίτητες προσαρμογές στο περιβάλλον, όπως λ.χ. η παρουσία μιας ράμπας για τη χρήση αναπηρικού αμαξιδίου.

Αυτή η οπτική των 'περιβαλλοντικών καταστάσεων' τονίζεται από τον Henri Jacques Striker (Assante, 2002, σελ. 62). Ο συγκεκριμένος συγγραφέας παρατηρεί τα ακόλουθα: «Ζητώντας από όλους, από την ευρύτερη κοινωνία μέχρι το πιο εξειδικευμένο ίδρυμα, να δώσει προσοχή στους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, στήριζονται τα αιτήματα των ατόμων με αναπηρία και ενδυναμώνεται η άσκηση των δικαιωμάτων τους.»

Παρόλα αυτά, η ιδέα της 'κατάστασης αναπηρίας' αναγκάζει την κοινωνία και αυτούς που σχεδιάζουν την πολιτική να στοχεύσουν σε αλλαγές στο περιβάλλον και να προχωρήσουν σε συνθέσεις, παρά να επικεντρωθούν αποκλειστικά στη διάγνωση και στην απλή ατομική βοήθεια κάποιων μαθητών. Αυτή η αντίληψη, ανοικτή και χωρίς διακρίσεις, υποστηρίζεται από το Εθνικό Συμβούλιο για την αναπηρία του οποίου είμαι μέλος: προϋποθέτει ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση και εκπαίδευση (Kristeva, 2003, Gardou, 2005). Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του συμβουλίου είναι να 'από-μυθοποιήσει' την αναπηρία και να θέσει το ερώτημα της αναπηρίας στον πυρήνα της συζήτησης με τους πολίτες. Αυτό σημαίνει προσπάθεια αλλαγής των αντιλήψεων για τα άτομα με αναπηρία και κατάρρευση του απαξιωτικού στιγματισμού, τον οποίο βιώνουν συχνά ενήλικες και παιδιά με παρόμοιες δυσκολίες. Το συμβούλιο εξετάζει την προτεινόμενη νομοθεσία με αρκετό σκεπτικισμό, με βάση τη λογική ότι δεν προτείνονται ουσιαστικές πολιτικές αλλαγών σε σχέση με το περιβάλλον, καθώς και αμφισβήτησης των κυρίαρχων αναπαραστάσεων για τα άτομα με αναπηρία.

Η επίλυση αυτών των θεωρητικών και στρατηγικών ζητημάτων αποτελεί την προϋπόθεση για οποιαδήποτε συζήτηση σε σχέση με θεσμούς, πρακτικά μέτρα και οικονομικές ρυθμίσεις. Σε σχέση με αυτό, είναι σημαντικό ότι ένας αριθμός συλλόγων και οργανισμών έχουν δημόσια υποστηρίξει τη σχέση μεταξύ του όρου 'κατάσταση αναπηρίας' και του δικαιώματος παρακολούθησης του κανονικού σχολείου. Στο μανιφέστο στήριξης του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων με αναπηρία, η ομάδα γράφει: «Πιστεύουμε ότι όλα τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα μιας θέσης στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία. Είναι λοιπόν καθήκον των ιδρυμάτων να δημιουργήσουν τις απαραίτητες συνθήκες και ατομικές προσαρμογές... Μαζί, απαιτούμε την αναγνώριση του δικαιώματος στο σχολείο... Η πολιτεία είναι ο μόνος εγγυητής για την εξασφάλιση του σεβασμού αυτού του δικαιώματος σε εθνικό επίπεδο.»

## **5. Καλύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας σε πρώιμο αναπτυξιακό επίπεδο;**

Το ζήτημα της ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία ξεκινά από το νηπιαγωγείο. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η παρακολούθηση σε αυτό το επίπεδο στη Γαλλία αφορά όλα τα παιδιά ηλικίας 3-5 χρόνων. Με άλλα λόγια, το 100% των παιδιών 3-5 χρόνων εμπλέκονται σε αυτό που ονομάζουμε 'προσχολική εκπαίδευση', παρόλο που οι γονείς τους νομικά δεν υποχρεώνονται να το κάνουν. Στη πραγματικότητα, τα νηπιαγωγεία γενικά απαιτούν σεβασμό από τους γονείς οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να ωφεληθούν είτε για να ολοκληρώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες ή για να προετοιμαστούν για τη μετέπειτα σχολική ζωή. Τα νηπιαγωγεία επίσης κατέχουν μακρά παράδοση υποδοχής μιας μεγάλης γκάμας παιδιών, και αναγνωρίζεται ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία είναι ευκολότερη σε αυτό το επίπεδο. Τι μπορούμε να μάθουμε από την έρευνα που επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στα νηπιαγωγεία;

Θα περιοριστούμε σε λίγα σύντομα σχόλια, χωρίς πολλές λεπτομέρειες: τα παιδιά με αναπηρία γίνονται πιο εύκολα αποδεκτά σε μια τάξη νηπιαγωγείου, εφόσον οι εκπαιδευτικοί

έχουν γενικά στάση «εκπαίδευσης στην ανοχή» κάνοντας πιο εύκολο για αυτά να αποδέχονται τις διαφορές. Μπορούμε τότε να ορίσουμε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο 'επικεντρωμένο στο παιδί' ως άτομο, σε αντίθεση με το 'κανονιστικό μοντέλο' που επικεντρώνεται στην εκμάθηση κανόνων. Ακόμα περισσότερο, αυτές οι στάσεις σχετίζονται με πιο γενικές κοινωνικές στάσεις όπως την αποδοχή των ξένων, την απόρριψη της θανατικής ποινής, κτλ. (Thouroude, 1997).

Μια άλλη έρευνα αναλύει, στην περίπτωση της ένταξης, τη συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού (στο σχολείο ή έξω από αυτό), όπως εκπαιδευτικοί παιδιών με ειδικές ανάγκες, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές, κτλ. Όσο μεγαλύτερη είναι η συνεργασία μεταξύ ειδικών και ειδικού επιστημονικού προσωπικού για το ζήτημα της ενσωμάτωσης του παιδιού, τόσο πιο πολύ επικεντρώνονται σε πρακτικά θέματα της τάξης, όπως για παράδειγμα, πώς να λειτουργούν σε σχέση με την παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία ή πώς να φροντίζουν παρόμοιες περιπτώσεις παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί στα νηπιαγωγεία δηλώνουν ότι η πορεία προς την ενσωμάτωση τους οδήγησε στο να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους προς όφελος και των άλλων παιδιών. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται διαφορετικά για την ίδια την πρακτική τους και να διευρύνουν τις συνηθισμένες στρατηγικές διδασκαλίας: για παράδειγμα, οι κινητικές δυσκολίες ενός ανάπηρου παιδιού τους οδήγησε να σκεφτούν για όλες τις πλευρές της κινητικής μάθησης. Η παρουσία της αναπηρίας τότε γίνεται το ερέθισμα για αναστοχασμό για εκπαιδευτικά ζητήματα που ωφελούν τα άλλα παιδιά. Παρόλα αυτά, αυτά τα μέτρα ενσωμάτωσης θα πρέπει να ξεκινούν πριν το νηπιαγωγείο, από τον παιδικό σταθμό και γενικότερα την πρώιμη εκπαίδευση. Τι είδους και τι επίπεδο υποδοχής υπάρχει σε αυτά τα προσχολικά πλαίσια, τα οποία συχνά αναφέρονται ως «ιδρύματα υποδοχής για παιδιά 0-3 χρόνων»; Εκπρόσωπος της κυβέρνησης (1<sup>η</sup> Αυγούστου 2000) δήλωσε: *«Τα ιδρύματα και οι υπηρεσίες για νεαρά παιδιά αφορούν την υγεία, την ασφάλεια και την ευημερία των παιδιών τα οποία οι γονείς μας εμπιστεύονται, καθώς και τη γενικότερη ανάπτυξη τους. Τα κέντρα εργάζονται προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία και αυτών που έχουν μια χρόνια ασθένεια.»* Οι αρχές λοιπόν, ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση νεαρών παιδιών με αναπηρία, χωρίς αυτό, όμως, να είναι υποχρεωτικό. Στην πραγματικότητα αυτά τα μέτρα, από τη μια μεριά νομιμοποιούν υφιστάμενες πρακτικές σε σχέση με τις ρυθμίσεις για την εγγραφή αυτών των παιδιών στα νηπιαγωγεία, από την άλλη ανταναικλούν τις απαιτήσεις των γονέων που επιμένουν ότι το παιδί τους θα πρέπει να εγγραφεί σε κανονικό σχολείο.

Σε μία έρευνα πεδίου που πραγματοποιήσαμε το 2003 παρατηρήσαμε ότι σε σχέση με πολύ νέα παιδιά υπάρχουν διαφορετικές μορφές ενσωμάτωσης (integration) μαθητών με ειδικές δυσκολίες στα τυπικά πλαίσια. Βρήκαμε, για παράδειγμα, ρυθμίσεις για παροχές οι οποίες έγιναν πολύ γρήγορα ή, το αντίθετο, παροχές οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ως μέρος ενός συνολικότερου προγράμματος εκπαίδευσης, το οποίο αφορούσε και ευρύτερα θέματα που σχετίζονταν με την διαφορετικότητα και την αναπηρία. Βρεθήκαμε μπροστά σε παραδείγματα, όπως σε μια ομάδα παιδιών με αναπηρία που ενσωματώθηκε σε ένα τυπικό σχολικό πλαίσιο, και άλλα, τα οποία αφορούσαν την ένταξη μίας μόνο περίπτωσης παιδιού με αναπηρία (Plaisance, 2005). Επιπλέον, συλλέξαμε τις γνώμες κάποιων από τους πιο έμπειρους επαγγελματίες που ασχολούνταν με πρακτικές ενσωμάτωσης. Για αυτούς, η ενσωμάτωση είναι το αποτέλεσμα ομαδικής δουλειάς σε συνεργασία με τους γονείς. Όπως παρατηρούν οι Aubert και Morel (1993, σελ. 188): *«Το κυριότερο πράγμα από την αρχή της πρακτικής ενσωμάτωσης παιδιών με αναπηρία σε τυπικά πλαίσια είναι ότι δε πρέπει να*

θεωρείται ως προφανής. Αντιθέτως, η διαδικασία της ένταξης προϋποθέτει την ανάπτυξη μίας δομικής δημιουργικότητας και προσαρμογών που γίνονται με βάση τις συγκεκριμένες δυσκολίες που βιώνει το κάθε παιδί.»

Αυτή η θέση είναι ριζικά διαφορετική από τη θέση που υιοθετεί μια απλά ηθικολογική στάση, αυτή της 'ενσωμάτωσης για το καλό όλων' και η οποία δεν αναγνωρίζει τυχόν δυσκολίες που αναδύονται ή τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Είναι αυτή η επιμονή για την αναζήτηση και ανακάλυψη νέων λύσεων που κυριαρχεί στην ανάλυση της «συλλογικής ενσωμάτωσης των νέων παιδιών με αναπηρίες» των Cécile Herrou και Simone Korff Sausse (1999). Αυτοί οι συγγραφείς γράφουν για τις εμπειρίες τους σε έναν παιδικό σταθμό στο Παρίσι, το 'Maison Dagobert', όπου το ένα τρίτο του συνολικού αριθμού των παιδιών είναι παιδιά με αναπηρία. Οι συγγραφείς περιγράφουν το νηπιαγωγείο ως ένα «χώρο για την αναζήτηση ενός είδους καταφυγίου για τα πρώιμα χρόνια»<sup>2</sup>, με άλλα λόγια, είναι ένα μέρος για τα παιδιά που δεν γίνονται δεκτά πουθενά αλλού. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι πρέπει να απαιτείται να μπει ένα τέλος στον αποκλεισμό, παρά να διεκδικείται να επιτευχθεί η 'ενσωμάτωση', η οποία θεωρείται ως ένα περισσότερο αμφίσημο πρόγραμμα και το οποίο υποδηλώνει ότι το άτομο προέρχεται από ένα χώρο έξω από το κανονικό περιβάλλον.

## 6. Η ανάλυση των εμποδίων/δυσκολιών για την ένταξη και προτεινόμενες βελτιώσεις/λύσεις

Είδαμε ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία θέτει νέα προβλήματα για τα τυπικά σχολεία ή τις υπηρεσίες για παιδιά με τυπική ανάπτυξη και ότι προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός δυσκολιών και προβλημάτων. Αυτό που είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι η αντίθεση που διαπιστώνεται ανάμεσα στην επίσημη θέση που έχει υιοθετηθεί από την Πολιτεία, η οποία υποστηρίζεται από τις οργανώσεις γονέων, ώστε να προωθηθούν οι αλλαγές στις ενταξιακές πρακτικές των σχολείων, και στην αργή πρόοδο που επισημαίνεται στο επίπεδο των δομικών αλλαγών, καθώς και στην ελάχιστη εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων που σχετίζονται με την ένταξη.

Ας συνοψίσουμε αυτές τις δυσκολίες, παρουσιάζοντας, για κάθε τύπο δυσκολίας, ένα θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης και προοπτικές για βελτίωση των υπαρχουσών πολιτικών και πρακτικών.

**Πρώτος τύπος δυσκολίας: Ο φόβος αυτού που είναι διαφορετικό:** Γνωρίζουμε ότι αυτός ο τύπος φόβου για ένα άτομο που θεωρείται διαφορετικό έχει τις ρίζες του (προέρχεται) από τις πρακτικές αποφυγής και του ίδιου του αποκλεισμού. Σε αυτό το θέμα έχει δοθεί θεωρητικό υπόβαθρο από τον αμερικανό κοινωνιολόγο Erving Goffman (1975) που το ονόμασε «στιγματισμό». Με τον όρο αυτό υπονοείται ότι, στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, κάποια άτομα 'στιγματίζονται' από άλλους, εξαιτίας των χαρακτηριστικών τους (φυλή, αναπηρία, συμπεριφορά, κτλ.) και γίνονται θύματα απαξίωσης και εξευτελισμού. Στις περιπτώσεις όπου το σχολείο αρνείται να δεχτεί ένα παιδί με αναπηρία, οι αιτίες που υποβόσκουν είναι συχνά μηχανισμοί της ίδιας φύσης: αρνητική αντίληψη του παιδιού, υποτίμηση της ταυτότητάς του, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το δυναμικό του.

Για να ξεπεραστούν αυτοί οι φόβοι, θα πρέπει να φανταστούμε μεγάλες καμπάνιες ευαισθητοποίησης στα μέσα ενημέρωσης, οι οποίες θα στοχεύουν την ευρύτερη κοινότητα και όχι μόνο το χώρο του σχολείου. Αυτού του είδους η δράση έχει ξεκινήσει από το Εθνικό συμβούλιο για την Αναπηρία: «Ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση και εκπαίδευση». Μπορούμε,

επίσης, να προτείνουμε συναντήσεις γονέων, σε μια προσπάθεια να αποδομήσουμε τις προκαταλήψεις τους (όπως η διαδεδομένη αντίληψη ότι το παιδί με αναπηρία θα δράσει ως τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή πρόοδο των άλλων παιδιών) και να προκαλέσουμε μία στάση ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό 'άλλο' (Herrou και Korf-Sausse, 1999).

**Δεύτερος τύπος δυσκολίας: Η άμυνα του ιδρύματος:** Ο σκοπός δεν είναι να καταρτίσουμε μια λίστα με εμπόδια που δημιουργούνται από τα ιδρύματα. Η 'κοινωνιολογία των οργανισμών' (π.χ. μέσα από τη δουλειά του Michel Crozier, 1963) έχει επαρκώς αναλύσει τα εμπόδια που εγείρονται ενάντια σε καινοτομίες στο πλαίσιο γραφειοκρατικών οργανισμών. Στο πλαίσιο συστημάτων αυστηρής ιεραρχικής δομής- τα οποία δημιουργούν προϋποθέσεις σύγκρουσης για εξουσία, σε καθημερινή βάση-, η αποδοχή της αλλαγής και της καινοτομίας είναι πολύ δύσκολη. Τα ιδρύματα και οι θεσμοί στη Γαλλία χαρακτηρίζονται σε υπερβολικό βαθμό από αυτή την παράδοση, καθώς και από τη συχνά διασπαστική, αν όχι ανταγωνιστική, δομή διοίκησης των δημόσιων υπηρεσιών (π.χ. εκπαίδευση και υγεία, εκπαίδευση και δικαιοσύνη). Ακόμα περισσότερο, τα σχολεία στη Γαλλία παραμένουν βαθιά χαραγμένα από ένα 'ρεπουμπλικανικό ελιτισμό' που στοχεύει στην προώθηση των 'καλύτερων' μαθητών, γεγονός το οποίο αναπόφευκτα προκαλεί, βαθμιαίως, μείωση της παρουσίας των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στις ανώτερες τάξεις (Lesain-Delabarre, 2000).

Η ικανότητα υπέρβασης αυτών των πρακτικών προϋποθέτει πολιτική αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων, τοπικές πρωτοβουλίες, κοινοτική εμπλοκή, καθώς και στήριξη της καινοτομίας. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης παιδιών με αναπηρία σε τυπικά σχολεία, αυτό σημαίνει τα εξής (Mége-Courteix, 1999):

- Την άμεση ευθύνη των τοπικών παραγόντων για τον καθορισμό του πώς ένα παιδί θα γίνεται δεκτό και θα εκπαιδεύεται. Υπό αυτή την έννοια, οι επίσημες οδηγίες που εκδόθηκαν από τις αρχές είναι απλά κίνητρα και διευκρινίζουν ότι τα προγράμματα ενσωμάτωσης θα πρέπει σε κάθε ατομική περίπτωση, να καθορίζονται από τους τοπικούς φορείς (και οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του σχεδίου).
- Συνεργασία μεταξύ πολλών τοπικών φορέων, κάτι το οποίο είναι γνωστό ως «συνεργατική σχέση». Το ερώτημα το οποίο συχνά τίθεται είναι αυτό της στήριξης που είναι διαθέσιμη, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη. Ενσωμάτωση σημαίνει υιοθέτηση λύσεων που δεν αφήνουν τους εκπαιδευτικούς απομονωμένους στη δουλειά τους. Προτείνουμε, ακολούθως, μία σειρά παραδειγμάτων υποστήριξης των εκπαιδευτικών της τάξης και γενικότερα των υπεύθυνων των σχολείων για τα παιδιά με αναπηρία: α) οι βοηθητικοί εκπαιδευτικοί και οι βοηθοί της ενσωμάτωσης που συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρία μέσα στη τάξη (σε αυτή τη περίπτωση, μπορούν να στηρίξουν άμεσα τον εκπαιδευτικό της τάξης) ή έξω από αυτή, στις δημόσιες συγκοινωνίες, για παράδειγμα, και β) οι υπηρεσίες για την ειδική εκπαίδευση και την υγεία, οι οποίες είναι διεπιστημονικές υπηρεσίες, με διάφορες κατηγορίες επιστημόνων/επαγγελματιών (φυσιοθεραπευτών, λογοθεραπευτών, ειδικών ψυχοκινητικής, καθώς και εξειδικευμένων 'περιφερόμενων' εκπαιδευτικών), οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την ειδική στήριξη των παιδιών στη καθημερινότητά τους και την εκπαίδευση. Τέτοιες υπηρεσίες μπορούν να εξειδικευτούν σε συγκεκριμένες αναπηρίες (κώφωση, τύφλωση, κτλ) και να παρέχουν συγκεκριμένη βοήθεια μέσα ή έξω από το σχολείο και επιπρόσθετη στήριξη του δασκάλου.

### Τρίτος τύπος δυσκολίας: Αντιθέσεις μεταξύ των επαγγελματιών

Το ερώτημα που αναδύεται εδώ μας ξαναφέρει πίσω στο προηγούμενο ερώτημα της συνεργατικής σχέσης μεταξύ των διαφορετικών επιστημόνων και φορέων. Μπορεί να δοθεί μια πιο στέρεα εννοιολογική βάση, με όρους 'πολιτισμού των ειδικών'. Η κοινωνιολογία της επαγγελματικής απασχόλησης (Dubar & Tripiier, 1998) έχει εστιάσει στη ίδρυση των επαγγελματιών και μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία της λειτουργίας τους. Ο ορισμός τους, σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές, προϋπέθετε συγκεκριμένη εκπαίδευση, συγκεκριμένα συστήματα πρακτικών και αντιλήψεων, επίσημη αναγνώριση και διάφορες μορφές εργατικών σωματείων και συντεχνιών. Επιπροσθέτως, ο επαγγελματικός συνεταιρισμός αποτελεί ένα τρόπο για τα άτομα να προσδιορίσουν τους εαυτούς τους και να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, είναι εύκολο να δούμε ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στο περιβάλλον ενός τυπικού σχολείου έρχεται αντιμέτωπη με τις διαφορές, στην ουσία, τις αντιθέσεις μεταξύ διαφορετικών επαγγελματιών. Κατά συνέπεια, ένας ειδικός 'ψυχοκινητικής', ένας ψυχοθεραπευτής και ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνονται το παιδί με αναπηρία με διαφορετικό τρόπο.

Πρακτικά, ο στόχος δεν είναι να εξαλειφθούν οι επαγγελματικές ιδιαιτερότητες που βασίζονται σε διαφορετικές αντιλήψεις, αλλά να ενθαρρύνουμε αυτούς τους ειδικούς να εργαστούν μαζί, να ανταλλάξουν τις απόψεις τους και τις γνώσεις τους και να λειτουργήσουν στην προοπτική ενός ενιαίου ενταξιακού προγράμματος. Ο πρωταρχικός στόχος είναι ο συντονισμός των διαφορετικών δράσεων και παρεμβάσεων. Όπως διατυπώθηκε από τον ιταλό καθηγητή Andrea Canevaro, που εργάζεται στο Πανεπιστήμιο της Bologna, ειδικό στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, η ενσωμάτωση αυτών των παιδιών αποτελεί πάνω από όλα ζήτημα της ενσωμάτωσης της γνώσης και της πείρας των ενηλίκων. Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση των ειδικών -είτε στο ξεκίνημά τους ή μετέπειτα στην συνεχόμενη επαγγελματική εκπαίδευση- θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει στοιχεία τα οποία τους προετοιμάζουν στην προοπτική της συνεργασίας, σε αυτό, δηλαδή, που κάποιοι Γάλλοι ψυχαναλυτές ονομάζουν «την πρακτική που εμπεριέχει την ποικιλία». Η εκπαίδευση σε συνεργατικές σχέσεις αναπαριστά ένα μεγάλο κομμάτι της ενταξιακής δουλειάς, το οποίο, μιλώντας γενικά, δεν έχει ακόμα προσεγγισθεί από τις διάφορες ειδικότητες.

Αν το σκεφτούμε καλά, αυτό που λείπει από τους Γάλλους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση τους στα πανεπιστήμια, είναι η εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας και ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία. Με άλλα λόγια, πέρα από την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών (η οποία έχει μακρά παράδοση στη Γαλλία και έχει αναπτυχθεί από τη δεκαετία του '60), η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα έχει να κάνει με την εκτίμηση του γεγονότος ότι σε μια δεδομένη στιγμή στη καριέρα τους, θα βρεθούν αντιμέτωποι με το ζήτημα της αποδοχής ενός παιδιού με αναπηρία στην τάξη τους.

## 7. Συμπέρασμα: Πέρα από την αφηρημένη ηθικολογία, για μια ηθική πραγματικότητα

Κάνοντας αυτές τις προτάσεις για τη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος, δεν υποστηρίζω θαυματοργές λύσεις, αλλά μάλλον μερικούς συγκεκριμένους τρόπους για να κάνουμε πρόοδο σε αυτό το ζήτημα που κατέχει κεντρική θέση στις μοντέρνες κοινωνίες, την αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των ατόμων.

Θα ήθελα να δώσω έμφαση στην σπουδαιότητα του να πάμε πέρα από αυτό που ονομάζω 'αφηρημένη ηθικολογία' και που αφορά το ζήτημα των παιδιών με αναπηρία. Με αυτό εννοώ ότι η ένταξη στα τυπικά πλαίσια (εκπαιδευτικά ή όχι) κάποιες φορές αντιμετωπίζεται με συναισθηματικό ή αφηρημένο τρόπο, προτάσσοντας το ιδανικό της συμβίωσης μεταξύ μας, χωρίς να δίνεται προσοχή στους πιθανούς τρόπους που αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί. Κάποιοι επικαλούνται 'την αγάπη για τα παιδιά' ή το 'καθήκον' ή την 'αποστολή' του εκπαιδευτικού. Τέτοια αφηρημένα σλόγκαν και εξιδανικευμένα επιχειρήματα μπορεί να οδηγήσουν στην παραίτηση, με δεδομένες τις πρακτικές δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Από την ουτοπία στην πραγματικότητα, ο κίνδυνος δεν είναι μόνο ότι θα υπάρξει απομυθοποίηση και απογοήτευση, αλλά θα δημιουργηθεί μια παράδοξη κατάσταση, κατά την οποία κάποιες μορφές αποκλεισμού θα ενδυναμωθούν και, κυρίως, ο «αποκλεισμός εκ των έσω», με την έννοια ότι τα παιδιά με αναπηρία θα είναι παρόντα σωματικά στα τυπικά σχολεία, αλλά δεν θα είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η πρώτη προτεραιότητα είναι, λοιπόν, η υιοθέτηση μιας ουσιαστικής ηθικής στάσης, από την οποία μπορούν να προκύψουν συγκεκριμένες πρακτικές, μια στάση η οποία μπορεί να περιγραφεί ως 'ηθική πραγματικότητα'. Φυσικά, η έννοια της 'ηθικής' βασίζεται στις θεμελιώδεις αξίες όπως εκείνες της μη-διάκρισης. Στη συγκεκριμένη εργασία, ορίζεται ως το δικαίωμα του να πάει κάποιος στο σχολείο. Παρόλα αυτά, πέρα από την τυπική επιβεβαίωση ενός δικαιώματος, το οποίο είναι σαφώς καίριας σημασίας, είναι, επίσης, σημαντικό να είμαστε σαφείς σχετικά με τα συγκεκριμένα μέτρα και τις προσεγγίσεις που απαιτούνται, ώστε αυτό το δικαίωμα να είναι εφαρμόσιμο. Υπό αυτή την έννοια, η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) πρέπει να πάρει συγκεκριμένη μορφή, ώστε να ανταποκριθεί στη πρόκληση της διαφορετικότητας και να απαντήσει στα επιχειρήματα και στον αντίλογο ενάντια της, τα οποία είναι ακόμα διαδεδομένα. Σε αυτό το άρθρο έχω προσπαθήσει να δείξω με παραδείγματα παρμένα από την 'εμπειρία' και το 'πεδίο', ότι η ένταξη αποτελεί έναν αγώνα για την αποτελεσματική εφαρμογή των δικαιωμάτων. Αποτελεί, επίσης, μια συνεχή διαδικασία ανακάλυψης και εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών στη καθημερινή κοινωνική ζωή.

### Σημειώσεις

\* Μετάφραση Μ. Γεωργιάδη. Επιμέλεια μετάφρασης και κειμένου Η. Ε. Κουρκούτας.

1. Βλ. επίσης το άρθρο μου στα αγγλικά (Plaisance, 2008), το οποίο πραγματεύεται τα ζητήματα της ενταξιακής πολιτικής και νομοθεσίας στη Γαλλία.
2. Πρόκειται και για παιδιά γονέων που ζητούν άσυλο από τη γαλλική κυβέρνηση και τα οποία δεν διαθέτουν επίσημα χαρτιά.

### **Βιβλιογραφία**

Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) (2000) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London, David Fulton.



- Armstrong, F., Belmont, B. & Verillon, A. (2000) Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration. In, F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds). *Inclusive education. Policy, contexts, and comparative perspectives*. London, David Fulton.
- Assante, V. (2000) *Situations de handicap et cadre de vie*. Paris, Editions des Journaux Officiels, (Avis et rapports du conseil économique et social). Site internet: [www.vincent-assante.net](http://www.vincent-assante.net)
- Assante, V. (2002) Avec le concours de Stiker H.-J., Plaisance E., Sanchez J., Mission *Etude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapés, 2002.
- Aubert, G. & Morel, J. (1993) Des enfants handicapés accueillis en crèche collective: une action de prévention? *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 3, 184–190.
- Belmont, B. & Verillon, A. (1997) Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés, *Revue Française de Pédagogie*, 119, 15–26.
- Chauviure, M. & Plaisance, E. (2000) *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative?* Paris, Presses Universitaires de France.
- Chauviure, M. & Plaisance, E. (2003) L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs, in: Chatelanat G., Pelgrims G., *Education et enseignements spécialisés: Ruptures et intégrations* (pp. 29–55), Bruxelles, De Boeck.
- Crozier, M. (1963) *Le phénomène bureaucratique*. Paris, Seuil.
- Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, juin 1994, Site internet: <http://www.unesco.ch/pdf/salamanca>
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998) *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- Fougeyrollas, P. (1998) La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH, Handicaps et inadaptations. *Les Cahiers du CTNERHI*, 79–80, 85–103.
- Gardou, C. (2005) *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonille Saint Agnès, Erus.
- Goffman, E. (1975) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, Editions de Minuit
- Herrou, C. & Korff-Sausse S. (1999) *Intégration collective des jeunes enfants handicapés. Semblables et différents*. Ramonille Saint Agnès, Erus.
- Kristeva, J. (2003) Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas, Paris, Fayard.
- Lesain-Delabarre, J. M. (2000) *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*. Paris, ESF.
- Muge-Courteix, M. C. (1999) *Les aides spécialisés au bénéfice des élèves. Une mission de service public*. Paris, ESF.
- Mormiche, P. & Boissonnat, V. (2003) Handicaps et inégalités sociales: premiers apports de l'enquis «handicaps, incapacités, dépendantes», *Revue Française des Affaires Sociales*, 2, 267–285.

- Organisation Mondiale de la Santé (2001) *Classification du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé*. Site internet: <http://www.who.int/classification/icf>
- Plaisance, E. (2005) (avec la collaboration de Catherine Bouve, Marie-France Grosperon, Cornelia Schneider), *Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*. Rapport pour la Caisse Nationale des Allocations Familiales. Dossier d'études, 66. Site Internet: <http://www.cnaf.fr>
- Plaisance, E. (2008) Integration of disabled children in ordinary schools. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.). *Policy, experience, and change. Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 37-52). Dordrecht, Springer.
- Plaisance, E. & Lesain Delabarre, J. M. (2003) Le rapport aux institutions des parents d'enfants en situation de handicap. Sous l'angle sociologique, *Informations Sociales*, 112 (spécial Handicaps et Familles), 96–106.
- Thouroude, L. (1997) La tolérance pédagogique a l'école maternelle, *Revue Française de Pédagogie*, 119, 39-46.

# ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ\*

Mel Ainscow  
Καθηγητής  
University of Manchester  
Ηνωμένο Βασίλειο

Susie Miles  
Λέκτορας  
University of Manchester  
Ηνωμένο Βασίλειο

## Abstract

Recently, there is an increased interest internationally on the idea of inclusive education. However, the field remains confused as to what this means. In some countries, inclusion is still thought of as an approach to serving children with disabilities within general education settings. In this chapter we consider what needs to be done to move education systems in an inclusive direction. In doing so, we draw on research evidence from around the world to develop a framework for moving forward educational policy and practice.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ενταξιακή Πολιτική.*

## 0. Εισαγωγή

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο αντιμετωπίζουν την πρόκληση για παροχή μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και εφήβους. Στις φτωχότερες οικονομικά χώρες υπολογίζεται ότι 72 εκατομμύρια παιδιά δεν πάνε σχολείο. Την ίδια στιγμή, στις πλουσιότερες χώρες πολλοί έφηβοι φεύγουν από το σχολείο χωρίς εφόδια, και άλλοι τοποθετούνται σε διάφορες μονάδες ειδικής φροντίδας, μακριά από την εμπειρία του τυπικού σχολείου, ενώ κάποιοι απλά επιλέγουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, καθώς πιστεύουν ότι τα μαθήματα δεν έχουν καμιά σχέση με τη ζωή τους.

Μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις, εκπαιδευτικοί, ερευνητές, πολιτικοί και γονείς ανέπτυξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά το τοπίο παραμένει συγκεχυμένο ως προς τι σημαίνει αυτό. Σε κάποιες χώρες, η συνεκπαίδευση ακόμα θεωρείται ως μια προσέγγιση για τη βοήθεια των παιδιών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία. Ωστόσο διεθνώς, θεωρείται ως μια μεταρρύθμιση η οποία καλωσορίζει και στηρίζει τη διαφορετικότητα σε όλους τους μαθητές (Unesco, 2001). Προϋποθέτει, επομένως, ότι ο σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό και να αλλάξει τις στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, στη φυλή, στην κοινωνική τάξη, στην εθνικότητα, στο γένος και στις ικανότητες των ατόμων με ή χωρίς ιδιαιτερότητες. Στηρίζεται, κατά συνέπεια, στη βασική αρχή ότι η εκπαίδευση είναι ένα αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Σε αυτό το άρθρο εξετάζουμε τι πρέπει να γίνει για να στραφούν τα συστήματα εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης και της ενταξιακής παιδαγωγικής. Στην προσπάθειά μας αυτή, στηριζόμαστε στα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, ώστε να αναπτύξουμε ένα πλαίσιο για την προώθηση των ανάλογων πολιτικών και πρακτικών.

## 1. Ορισμός της Συνεκπαίδευσης

Η σύγχυση που υπάρχει για το τι σημαίνει συνεκπαίδευση διεθνώς πηγάζει εν μέρει από το γεγονός ότι η φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους (Ainscow, Farell & Tweddle, 2000). Γι' αυτό δεν προκαλεί έκπληξη ότι σε πολλές χώρες, η πρόοδος παραμένει απογοητευτική. Για παράδειγμα, στην ανάλυση της για την εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ασίας, η Ahuja (2005) υπογραμμίζει ότι η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αναφερόταν καθόλου στα επίσημα έγγραφα. Στην πραγματικότητα, ειδικά σχολεία και τοπικά κέντρα υποδοχής χρησιμοποιήθηκαν ως μία στρατηγική αντιμετώπισης των αναγκών μιας μεγάλης γκάμας μαθητών με μειονεξίες, ενώ η «άτυπη εκπαίδευση» (informal education) θεωρήθηκε ως μια λύση στις εκπαιδευτικές ανάγκες ομάδων μαθητών που έχουν περιθωριοποιηθεί. Πρόκειται για μία αρνητική και ανησυχητική εξέλιξη και τάση που παρατηρείται ιδιαίτερα εξαιτίας των επιβλαβών συνεπειών της ιδρυματοποίησης στις ευπαθείς ομάδες παιδιών σε υποχρηματοδοτούμενα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (United Nations, 2005).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και στον αναπτυσσόμενο κόσμο πολλοί αντιστέκονται στην ιδέα της ολοκληρωτικής ένταξης και δεν έχουν αγκαλιάσει τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Brantlinger, 1997, Freire & César, 2002, Fuchs & Fuchs, 1994). Στην πραγματικότητα, πολλοί φορείς και οργανισμοί που είναι επικεντρωμένοι στην κλασική αντίληψη της αναπηρίας και στην έννοια της υστέρησης, επιδιώκουν ξεχωριστές 'ειδικές' υπηρεσίες και σχολικές μονάδες. Είναι, παραδείγματος χάρι, αξιοσημείωτο ότι πολλοί φορείς και οργανώσεις κωφών ατόμων ισχυρίζονται ότι οι ξεχωριστές εκπαιδευτικές παροχές είναι ο μόνος τρόπος για να εγγυηθούμε το δικαίωμα στην εκπαίδευση για αυτά τα άτομα, μέσα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας και την πρόσβαση στην κουλτούρα των κωφών (Freire & César, 2003). Παράλληλα, η ίδρυση μικρών ειδικών μονάδων μέσα στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου θεωρείται από κάποιους στο χώρο, ως ένας τρόπος παροχής ειδικών γνώσεων, εφοδίων και στήριξης σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, των οποίων οι ανάγκες είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν στις τυπικές τάξεις.

Συνεπώς, όπως βλέπουμε την εξέλιξη των πραγμάτων, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ο χώρος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι γεμάτος από αβεβαιότητες, διαφωνίες και αντιθέσεις. Παρόλο που σε όλο τον κόσμο γίνονται προσπάθειες να παρέχονται, με βάση τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας, πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες αδυναμίες τους (Unesco, 1994), η κυρίαρχη τάση είναι αυτές οι στήριξεις και παροχές να γίνονται μέσα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (βλ. το τεύχος αφιέρωμα του περιοδικού *European Journal of Psychology of Education*, December 2006, για τις διεθνείς τάσεις στο χώρο). Αυτό οδηγεί, αναπόφευκτα, σε μια αναθεώρηση των μελλοντικών ρόλων και στόχων των επαγγελματιών στα κανονικά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά και αυτών που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση. Και φυσικά αυτό έχει μεγάλες επιπτώσεις για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και για την εξέλιξη των αντίστοιχων πρακτικών στο χώρο.

## 2. Η ανάπτυξη συστημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης

Μέσα από την συνεργατική έρευνα δράσης στα σχολικά συστήματα σε διαφορετικές χώρες, όπως η Αυστραλία, η Βραζιλία, η Αγγλία, η Ρουμανία, η Πορτογαλία, η Ισπανία, και η Ζάμπια, προσπαθήσαμε να χαρτογραφήσουμε τους παράγοντες οι οποίοι δύναται είτε να βοηθήσουν, είτε να παρεμποδίσουν την προώθηση των ενταξιακών πρακτικών στη

σχολική εκπαίδευση (Ainscow, 1999, Ainscow et al, 2006). Πρόκειται για παραμέτρους και πεδία τα οποία είτε σε διεθνές, είτε σε τοπικό επίπεδο, οι διοικητικοί μηχανισμοί ελέγχουν άμεσα ή τουλάχιστον μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες φαίνεται να συνιστούν πιο ισχυρούς 'μοχλούς αλλαγής' (Ainscow, 2005). Παρόλα αυτά, η έρευνά μας υποδεικνύει ότι δύο παράγοντες, όταν δρουν από κοινού, φαίνεται να κυριαρχούν έναντι των άλλων. Αυτοί είναι οι: η *σαφήνεια του ορισμού* σε σχέση με την φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, και τα *ερευνητικά εργαλεία* που χρησιμοποιούμε για να αξιολογήσουμε τα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Με βάση τις αναλύσεις αυτές, έχουμε υποστηρίξει έναν αριθμό εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία έχουν προσπαθήσει να αναπτύξουν έναν ορισμό της συνεκπαίδευσης ο οποίος μπορεί να καθοδηγήσει και να ορίσει αντίστοιχες πολιτικές. Είναι εύλογο ότι οι ακριβείς λεπτομέρειες κάθε ορισμού είναι μοναδικές, εξαιτίας της ανάγκης να ληφθούν υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες, η κουλτούρα και οι ιστορικο-κοινωνικές ιδιαιτερότητες του κάθε πλαισίου. Ωστόσο, τέσσερα καίρια στοιχεία φαίνεται να υπερισχύουν σε σχέση με όλα τα άλλα, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται μεταξύ τους και είναι τα εξής:

- *Η συνεκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία.* Αυτό σημαίνει ότι η συνεκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί ως μια συνεχής κατάσταση έρευνας ώστε να βρεθούν οι καλύτεροι και πιο κατάλληλοι τρόποι απάντησης στη διαφορετικότητα. Αυτό αφορά πρωτίστως το να μάθουμε τρόπους να ζούμε με τη διαφορετικότητα, καθώς και να μαθαίνουμε από τη διαφορετικότητα. Σε αυτή την οπτική, οι διαφορές θεωρούνται ως θετικά ερεθίσματα για την προώθηση της μάθησης στα παιδιά και στους έφηβους.
- *Η συνεκπαίδευση αφορά την παρουσία, τη συμμετοχή και τις επιδόσεις όλων των μαθητών.* Εδώ η 'παρουσία' αφορά το πού εκπαιδεύονται αυτά τα παιδιά, και το πόσο αξιόπιστα και με συνέπεια παρακολουθούν. Η 'συμμετοχή' σχετίζεται με την ποιότητα των εμπειριών τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα, και για αυτό πρέπει να ενσωματώνονται και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ίδιων των μαθητών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και των προγραμμάτων. Η 'επίδοση' αφορά τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα, και όχι απλά τα αποτελέσματα των εξετάσεων ή τις επιδόσεις στα τεστ.
- *Η συνεκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή/και έχουν χαμηλές επιδόσεις.* Αυτό υποδηλώνει το ηθικό χρέος που έχουμε να διασφαλίσουμε ότι αυτές οι ομάδες, οι οποίες στατιστικά βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο, καθοδηγούνται κατάλληλα και, όπου είναι αναγκαίο, λαμβάνονται τα απαραίτητα υποστηρικτικά μέτρα για να διασφαλιστεί η παρουσία τους, η συμμετοχή τους, και οι επιδόσεις τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εμπειρία μας είναι ότι μια καλά ενορχηστρωμένη δημόσια συζήτηση για αυτά τα θέματα μπορεί να οδηγήσει σε μια ευρύτερη κατανόηση της αρχής της συνεκπαίδευσης. Επίσης, θεωρούμε ότι μία παρόμοια συζήτηση, παρόλο που από τη φύση της είναι αργή και πιθανόν χωρίς τέλος, μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση συνθηκών, κάτω από τις οποίες τα σχολεία θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μια ενταξιακή οπτική (Ainscow, 2005). Μία παρόμοια συζήτηση αφορά όλους τους φορείς και σημαντικά πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας που εμπλέκονται σε αυτά τα ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών, των πολιτικών, των θρησκευτικών αρχών, καθώς και των ΜΜΕ. Επίσης πρέπει να εμπλέκει και το περιφερειακό γραφείο εκπαίδευσης.

Η έρευνα μας μάς έχει επίσης οδηγήσει στο να αναγνωρίσουμε τη σπουδαιότητα των επιστημονικών δεδομένων. Στην ουσία μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, «αυτό που μετριέται, πραγματοποιείται». Η Αγγλία, σε σχέση με αυτό το ζήτημα, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα περίπτωση, ωθώντας κάποιους Αμερικάνους ερευνητές να την περιγράψουν ως «ένα εργαστήριο όπου οι μηχανισμοί της αγοράς είναι περισσότερο ορατοί από κάθε άλλη χώρα» (Finkelstein & Grubb, 2000). Για παράδειγμα, από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στην Αγγλία ζητείται να συλλέξουν όλο και περισσότερα δεδομένα, και αυτό δεν έχει καμία σχέση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι αυτή η πολιτική αποτελεί δίκαιο μαχαίρι, ακριβώς γιατί συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα αλλαγής. Από τη μια μεριά, απαιτούνται ερευνητικά δεδομένα για να καταγραφεί η πρόοδος των παιδιών, να αξιολογηθεί η επίδραση των παρεμβάσεων, να επανεξεταστεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και διαδικασιών, να σχεδιαστούν καινούργιες πρωτοβουλίες κ.ο.κ. Υπό αυτή την έννοια, τα επιστημονικά δεδομένα δικαιολογημένα θεωρούνται ως ζωτικό στοιχείο και ώθηση για συνεχή βελτίωση. Από την άλλη πλευρά, αν η αποτελεσματικότητα αξιολογείται στη βάση στενών, ακόμα και ακατάλληλων δεικτών επίδοσης, τότε η επίδρασή τους μπορεί να είναι καταστροφική. Και ενώ εμφανίζονται να προωθούνται για λόγους διαφάνειας και καταγραφής της πραγματικότητας, η χρήση των δεδομένων μπορεί στην ουσία να αποκρύψει περισσότερα απ' ό,τι αποκαλύπτει, να προκαλέσει παρερμηνείες και, το χειρότερο, να διαστρεβλώσει το έργο των επιστημόνων.

Αυτό αποτελεί αναμφίβολα την πιο δύσκολη πλευρά της έρευνας μας. Έχει αποδειχτεί ότι σε πλαίσια όπου εκτιμούνται στερεότυπες και περιορισμένες αντιλήψεις για τα κριτήρια των επιδόσεων, διαπιστώνεται δυσχέρεια στην ανάπτυξη περισσότερο ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων (Anscow, Howes & Tweddle, 2006, Ainscow et al, 2006). Όλα αυτά συνηγορούν στο ότι χρειάζεται μεγάλη προσοχή όσον αφορά την απόφαση του τι είδους επιστημονικά δεδομένα θα συλλεχτούν και πώς θα χρησιμοποιηθούν.

Η εργασία μας προτείνει ότι το εναρκτήριο σημείο για την λήψη αποφάσεων σχετικά με το ποια στοιχεία πρέπει να συλλέξουμε πρέπει να γίνεται με τη συμφωνία ενός κοινού ορισμού για τη συνεκπαίδευση. Με άλλα λόγια, πρέπει να μπορούμε να «μετράμε οτιδήποτε εκτιμάμε» και έχει αξία για μας, παρά αυτό που γίνεται συνήθως, «να εκτιμάμε οτιδήποτε μπορούμε να μετρήσουμε». Σε συνέχεια λοιπόν των προτάσεων που έγιναν νωρίτερα, προτείνουμε ότι τα στοιχεία που συλλέγονται στα διάφορα επίπεδα συστημάτων πρέπει να σχετίζονται με την «παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση» όλων των μαθητών, με έμφαση σε εκείνους τους μαθητές που θεωρούνται ότι βρίσκονται «στα όρια περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και χαμηλών επιδόσεων».

Μία τέτοια οργάνωση είναι συνεπής με αυτό που κάποιοι συγγραφείς έχουν ορίσει ως το 'οργανωτικό παράδειγμα' της ενταξιακής εκπαίδευσης (Dyson & Millward, 2000). Αυτό απαιτεί καινούργιες ιδέες, οι οποίες έρχονται σε ρήξη με παραδοσιακές αντιλήψεις που είναι βαθιά ριζωμένες σε πολλούς εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, απαιτεί να κινηθούμε ένα βήμα πιο μπροστά από τις ερμηνείες για την σχολική αποτυχία που επικεντρώνονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και των οικογενειών τους, και να πάμε προς μια ανάλυση των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση που βιώνουν οι μαθητές στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Booth & Ainscow, 2002). Εδώ, η έννοια των εμποδίων εστιάζεται στον τρόπο, για παράδειγμα, με τον οποίο η έλλειψη πόρων ή ειδικών, τα ακατάλληλα προγράμματα ή εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι στάσεις των δασκάλων ή των

συμμαθητών μπορούν να περιορίσουν τη παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση κάποιων μαθητών. Πραγματικά, έχει υποστηριχτεί ότι οι μαθητές που βιώνουν παρόμοια εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν ως «κρυφές φωνές». Αυτοί οι μαθητές, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορούν να ωθήσουν προς το καλύτερο τη λειτουργία των σχολείων, με τρόπους που μπορεί να είναι ωφέλιμοι για όλους τους μαθητές (Ainscow, 1999).

### 3. Η ανάπτυξη ενός πλαισίου

Παρόμοιες προσεγγίσεις είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε πλαίσια όπου υπάρχει μία Πολιτούρα συνεργασίας, η οποία ενθαρρύνει και στηρίζει την επίλυση προβλημάτων (Carrington, 1999, Kugelmass, 2001, Skrtic, 1991). Σε αυτές την περιπτώσεις εμπλέκονται άτομα και φορείς που λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σε μια συνεργατικού τύπου εργασία, χρησιμοποιώντας τα επιστημονικά δεδομένα για να αρθούν τα εμπόδια στην εκπαίδευση που βιώνουν κάποιοι μαθητές. Τι σημαίνει αυτό για τις εκπαιδευτικές πολιτικές; Τι χρειάζεται να γίνει ώστε να προκύψουν εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία ενθαρρύνουν πρακτικές, οι οποίες 'καλύπτουν' αποτελεσματικά όλα τα παιδιά και τους έφηβους, ανεξάρτητα από τις συνθήκες και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά;

Έχοντας ως στόχο να προσφέρουμε κάποιες κατευθύνσεις για το πώς αυτή η πλατφόρμα ιδεών μπορεί να προχωρήσει, έχουμε αναπτύξει ένα θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο σε δεδομένα της διεθνούς έρευνας, ως προς τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποτελεσματικά για την προαγωγή μίας ενταξιακής οπτικής στα σχολεία (Ainscow 2005, Ainscow et al. 2006, Dyson, Howes & Roberts 2002). Τα στοιχεία του συγκεκριμένου πλαισίου θα πρέπει να θεωρηθούν ως ιδανικά.

Το πλαίσιο αποτελείται από τέσσερα αλληλεξαρτώμενα θεματικά πεδία:



Για κάθε ένα από τα τέσσερα πεδία του πλαισίου προτείνουμε τέσσερις δείκτες επίδοσης, όπως φαίνεται παρακάτω:

**Πρώτο πεδίο: Οι έννοιες**

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που γίνεται ενταξιακό:

- 1.1. Η ένταξη θεωρείται ως η κυρίαρχη αρχή που καθοδηγεί όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.
- 1.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διαγνωστικά συστήματα είναι σχεδιασμένα να λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους μαθητές.
- 1.3. Όλοι οι φορείς και οι υπηρεσίες που εργάζονται με παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής πρόνοιας, κατανοούν και στηρίζουν τις πολιτικές πρακτικές για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.
- 1.4. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σε θέση να καταγράψουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών, υστερήσεων, κλπ.

**Δεύτερο πεδίο: Οι πολιτικές**

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που γίνεται ενταξιακό:

- 2.1 Η προώθηση της ένταξης/ συνεκπαίδευσης παρουσιάζεται με τρόπο σαφή στα επίσημα έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής.
- 2.2 Οι προϊστάμενες αρχές παρέχουν σαφείς οδηγίες και υποστήριξη για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης/συνεκπαίδευσης.
- 2.3 Οι διευθυντές σε όλα τα επίπεδα αρθρώνουν συγκροτημένες και σταθερές πρακτικές για την ανάπτυξη των ενταξιακών πολιτικών στα σχολεία.
- 2.4 Οι διευθυντές όλων των φορέων αμφισβητούν και δεν αποδέχονται τις μη-ενταξιακές πρακτικές των σχολείων.

**Τρίτο πεδίο: Τα συστήματα και οι δομές**

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που γίνεται ενταξιακό:

- 3.1. Υπάρχει υψηλή ποιότητα στήριξης για ευάλωτες ομάδες μαθητών.
- 3.2 Όλες οι υπηρεσίες και οι φορείς, που εμπλέκονται με παιδιά, εργάζονται με συνεργατικό και συντονισμένο τρόπο στο πλαίσιο ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών.
- 3.3 Τόσο οι ανθρωπίνι, όσο και οι οικονομικοί πόροι κατανέμονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επωφελούνται επαρκώς όλες οι ευάλωτες ομάδες μαθητών.
- 3.4 Υπάρχει ένας σαφής και ξεκάθαρος ρόλος για τις παροχές των ειδικών φορέων, όπως είναι ειδικά σχολεία και μονάδες, οι οποίοι προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση.

**Τέταρτο πεδίο: Η πρακτική**

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που γίνεται ενταξιακό:

- 4.1 Τα σχολεία έχουν στρατηγικές για την ενθάρρυνση, την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση όλων των μαθητών από τις τοπικές τους κοινωνίες.
- 4.2 Τα σχολεία παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη σε μαθητές που είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και τις χαμηλές επιδόσεις.
- 4.3 Οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι επιμορφώνονται και προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν μαθητές με τελείως διαφορετικούς τρόπους μάθησης.
- 4.4 Οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν μέρος σε συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση που αφορά ενταξιακές πρακτικές.



Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξεταστεί το στάδιο ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο. Αυτό απαιτεί διερεύνηση με βάση στατιστικά και ποιοτικά δεδομένα, και όχι μόνο με βάση τις απόψεις των μαθητών και των οικογενειών τους. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα για να σχεδιαστούν πλάνα για την προαγωγή μίας ενταξιακής πολιτικής και πρακτικής.

#### 4. Συμπερασματικά σχόλια

Αυτό το άρθρο ασχολήθηκε με αυτό το οποίο θεωρούμε ως τη μεγαλύτερη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, αυτό της αντίδρασης στη διαφορετικότητα κάποιων ομάδων μαθητών και στον τρόπο διαχείρισής της που προκύπτει. Η προσέγγιση την οποία σχεδιάσαμε και προτείνουμε δεν αφορά μόνο την εισαγωγή συγκεκριμένων τεχνικών ή/και οργανωτικών διακανονισμών και προσαρμογών. Αντίθετα, δίνει κυρίως έμφαση σε διαδικασίες κοινωνικής μάθησης, σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια. Η *συνεργασία* και η *χρήση επιστημονικών δεδομένων*, ως μέσα παράωθησης ανάληψης πρωτοβουλιών και πειραματισμών στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρούνται βασικές στρατηγικές για την προαγωγή των διαδικασιών αυτών προς μια ενταξιακή προσεγγίση και κατεύθυνση. Όπως ορθά επισημαίνει ο Copland (2003), η έρευνα μπορεί να αποτελέσει το μηχανισμό για την αναδιανομή της εξουσίας, ώστε να ενδυναμωθεί η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων, ενώ, παράλληλα, μπορεί να γίνει ο συνδετικός κρίκος για να συνενώσει κοινότητες και φορείς σε ένα κοινά αποδεκτό σκοπό.

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να έχουν στην πραγματικότητα σοβαρές συνέπειες για τις πρακτικές της ηγεσίας, σε διαφορετικά επίπεδα (σχολείο, σύστημα εκπαίδευσης, κλπ.). Πιο συγκεκριμένα, η πρόσκληση για προσπάθειες ενθάρρυνσης και συντονισμένης δράσης γύρω από την ιδέα ότι η αλλαγή στα αποτελέσματα για όλα τα παιδιά είναι απίθανο να επιτευχθεί αν δεν υπάρξουν αλλαγές στις συμπεριφορές των ενηλίκων. Συνεπώς, το εναρκτήριο λάκτισμα πρέπει να γίνει με επιστημονικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα: με την ύπαρξη όλο και περισσότερο υψηλών στόχων για το τι μπορεί να επιτευχθεί και τον υπολογισμό για το πώς μπορεί αυτό να πραγματοποιηθεί. Αυτό, επίσης, εμπλέκει την αλλαγή των μέχρι τώρα αντιλήψεων οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές τους.

Η δικιά μας θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση της ενταξιακής πραγματικότητας στηρίζεται σε μία θεμελιώδη αξιωματική αρχή: *τα εκπαιδευτικά συστήματα γνωρίζουν και διαθέτουν πολύ περισσότερα από αυτά τα οποία χρησιμοποιούν* και λογικά το εφελτήριο για την ανάπτυξη τους επιτυγχάνεται μέσα από την ενδελεχή ανάλυση των υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών, καθώς και των ρυθμίσεών τους για τις ευάλωτες ομάδες μαθητών. Αυτό επιτρέπει να εντοπίζονται οι «καλές πρακτικές» και να γίνονται κτήμα όλων των εκπαιδευτικών, καθώς και των σχολικών συστημάτων, ενώ, ταυτόχρονα, γίνονται περισσότερο αντιληπτές οι πρακτικές και οι μέθοδοι δουλειάς οι οποίες δημιουργούν εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση διαφόρων ομάδων μαθητών. Παρόλα αυτά, η έμφαση δεν πρέπει να δίδεται στην πρακτική. Αντίθετα, αφορά συστήματα σκέψης και θεωρητικά πλαίσια που, στηριζόμενα σε δεδομένα, πρέπει να προκαλούν και να αμφισβητούν τους τρόπους σκέψης<sup>1</sup> που βρίσκονται πίσω από τις υπάρχουσες μεθόδους και πρακτικές εργασίας.

**Σημειώσεις**

\* Μετάφραση κειμένου Σ. Πλεξουσάκης. Επιμέλεια μετάφρασης και κειμένου: Η.Ε. Κουρκούτας.

1. Την «κρυφή ιδεολογία», θα επισημαίναμε, η οποία συχνά κρύβεται πίσω από πρακτικές δουλειάς στην καθημερινότητα αλλά και ευρύτερα, οι οποίες εμφανίζονται ως ουδέτερες, α-θεωρητικές και επιστημονικές μέθοδοι, ενώ στην ουσία δεν είναι. Σημ. Επιμ.

**Βιβλιογραφία**

- Ahuja, A. (2005) *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok, UNESCO.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London, Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London, Routledge
- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities, *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229
- Ainscow, M., Howes, A. & Tweddle, D. (2006) Moving practice forward at the district level. In M. Ainscow and M. West (Eds.). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration* (pp. 70-80). Open University Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *The Index for Inclusion* (2nd ed.). Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. (1997) Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education, *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Copland, M.A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London.  
[http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review\\_groups/inclusion/review\\_one.htm](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm)). Last accessed 30 January 2008.
- Dyson, A. & Millward A. (2000) *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London, Paul Chapman.
- Finkelstein, N.D. & Grubb, W.N. (2000) Making sense of education and training markets. *American Educational Research Journal*, 37(3), 601-633
- Freire, S. & César, M. (2002) Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.

- Freire, S. & César, M. (2003) Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies, *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994) Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform, *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Kugelmass, J. (2001) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school, *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Skrtic, T. (1991) *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Love.
- United Nations (2005) *Violence against Disabled Children*. New York, United Nations.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.



# ΑΝΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ «ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ» (CAPABILITY THEORY) ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ\*

Manoj Sharma

Καθηγητής

University of Cincinnati, Η.Π.Α.

## Abstract

Use of theory helps in improving practice. Research in disability and rehabilitation can benefit by using a microeconomics theory called Capability Theory by Amartya Sen. The purpose of this brief report is to discern measurable constructs of the Capability Theory and reify these constructs for use in disability and rehabilitation research. Based on review of literature pertaining to Capability Theory the constructs and applications are identified. Five constructs of this theory have been identified and defined, namely exchange entitlements, characteristics, capabilities, functionings and well-being. Implications for using each of these constructs in disability and rehabilitation research have been discussed. Capability theory argues for egalitarian access to capabilities for all. Educational and policy level interventions can be designed to modify the construct of capabilities in persons with disabilities.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Θεωρία Δυνατοτήτων, Έρευνα, Αναπηρία, Αποκατάσταση.*

## 0. Εισαγωγή

Μια θεωρία παρέχει μια σειρά από αλληλοεξαρτώμενες έννοιες που παρέχουν μια συστηματική θεώρηση του τρόπου ερμηνείας και πρόβλεψης γεγονότων και καταστάσεων, με επεξήγηση των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες που έχουν ορισθεί ως μετρήσιμες και δοκιμασμένες (Kerlinger, 1986, Van Ryn & Heaney, 1992). Εφαρμοσμένα πεδία, όπως είναι η αναπηρία και η αποκατάσταση, δεν έχουν δικές τους θεωρίες αλλά εξαρτώνται από τις θεωρίες των συμπεριφορικών και κοινωνικών επιστημών για να οικοδομήσουν τις δικές τους θεωρητικές προσεγγίσεις. Η χρήση της θεωρίας είναι κρίσιμη για την βελτίωση της πράξης. Η θεωρία επίσης βοηθάει στη σύγκριση των μετρήσιμων αποτελεσμάτων των διαφόρων προγραμμάτων, στην οριοθέτηση του χρόνου εφαρμογής της παρέμβασης, στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της δράσης των παρεμβάσεων και στη βελτίωση των όρων εφαρμογής και επαναξιολόγησης των προγραμμάτων (Glanz, Rimer & Lewis, 2002).

Μια τέτοια θεωρία που προέρχεται από το πεδίο της μικροοικονομικής είναι η θεωρία των Δυνατοτήτων (Capability Theory) του Amartya Sen, ο οποίος τιμήθηκε με το βραβείο Nobel της Οικονομικής Επιστήμης το 1998 (Sen, 1987, Sen, 1988, Sen, 1993). Από τη δεκαετία του 1970, ο Sen και οι συνεργάτες του αμφισβήτησαν τις θεωρίες του ωφελιμισμού και έψαχναν τρόπους για να κατασκευάσουν εναλλακτικά παραδείγματα (Sen, 1980, Sen, 1984). Το παράδειγμα του ωφελιμισμού ουσιαστικά αξιώνει ότι το άτομο ελέγχει τους

παράγοντες παραγωγής, οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν το εισόδημα του ατόμου και με τη σειρά του (το εισόδημα) ελέγχει τα προϊόντα που θα καταναλωθούν από το άτομο και ότι ο προσωπικός ωφελιμισμός διαμορφώνει την καλή οικονομική κατάσταση ενός ατόμου. Ο Sen στη βασική του εργασία το 1980 έθεσε το ερώτημα, «Ισότητα σε τι;» και έθεσε σε αμφισβήτηση την έννοια της ισονομίας, όπως αυτή προσλαμβάνεται από την οπτική του ωφελιμισμού και κυρίως του αντισταθμιστικού εισοδήματος, των αγαθών και των διεξόδων, και πρότεινε την ισότητα των δυνατοτήτων ή των πραγματικών ευκαιριών, ως πολύτιμων συστατικών της ανθρώπινης λειτουργίας (Sen, 1987). Η Θεωρία των Δυνατοτήτων (Capability Theory) δεν προτείνει ως κυρίαρχα τα ίδια τα αγαθά ή την απόλαυση που απορρέει από τη χρήση τους, αλλά δίνει έμφαση στις ευκαιρίες του ατόμου να χρησιμοποιήσει τις πηγές για να διασφαλίσει την καλή οικονομική του κατάσταση.

Το μοντέλο του Sen έχει υιοθετηθεί ως σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο, με τις ανάλογες τροποποιήσεις, από τη σκοπιά της οικονομίας, της φιλοσοφίας, της ηθικής, της θεωρίας της γυναικείας ανάπτυξης και από άλλες κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, δεν έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση. Ο στόχος αυτού του άρθρου είναι να διακρίνει μετρήσιμες έννοιες αυτής της θεωρίας και να ανακατασκευάσει αυτές τις έννοιες εφαρμόζοντάς τις στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση. Θωρούμε ότι αυτό θα ανοίξει το δρόμο για το σχεδιασμό σημαντικών παρεμβάσεων για άτομα με αναπηρία.

## 1. Έννοιες της Θεωρίας των Δυνατοτήτων (Capability Theory)

Προκειμένου μία θεωρία να έχει νόημα στο πλαίσιο του «ποσοτικού/θετικιστικού» παραδείγματος είναι επιτακτικό να οριστούν αμοιβαίες και αποκλειστικές έννοιες που να είναι μετρήσιμες. Αυτή είναι μια αδυναμία της Θεωρίας των Δυνατοτήτων (Capability Theory) του Sen. Ωστόσο, το άρθρο αυτό επιχειρεί να ανακατασκευάσει αμοιβαίες αποκλειστικές έννοιες και να τις χρησιμοποιήσει για να αξιολογήσει την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στις υπηρεσίες υγείας.

Η πρώτη έννοια στη Θεωρία των Δυνατοτήτων (Capability Theory) του Sen είναι η έννοια της ανταλλαγής *τίτλων* που σημαίνει ότι αγαθά και υπηρεσίες αποκτούνται από τις ίδιες τις πηγές ενός ατόμου ή ακόμη και από *κληροδοτήματα*, αντί από αγορά και πώληση. Αυτά τα κληροδοτήματα επηρεάζονται από τις *σχέσεις των τίτλων* και συνιστούν τρόπους απόκτησης εισοδήματος και άλλων υπηρεσιών, πέρα από την παραγωγή και την πώληση. Στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση, αυτή η έννοια μπορεί να πάρει τη μορφή του εντοπισμού των ανθρώπων που βοηθούν τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν λειτουργική ανεξαρτησία, καθώς και των αγαθών και υπηρεσιών που είναι χρήσιμα για τα Α.με.Α και που δεν χρειάζονται (αυτά τα αγαθά και οι υπηρεσίες) να αποκτηθούν με παραγωγή και πώληση. Οι παρεμβάσεις τότε μπορούν να σχεδιαστούν για να βοηθήσουν την πρόσβαση σε αυτά τα αγαθά και τις υπηρεσίες για τα άτομα με αναπηρία.

Η δεύτερη έννοια της θεωρίας ονομάζεται *χαρακτηριστικά*. Η απόκτηση ενός προϊόντος ή η χρήση μίας υπηρεσίας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αξιολογείται με βάση μια σειρά ιδιότητες και τη χρησιμότητα που προσφέρει. Για παράδειγμα, το φαγητό αξιολογείται για τη γεύση και τα θρεπτικά στοιχεία που παρέχει. Παρομοίως, για ένα άτομο με κινητικά προβλήματα ένα μπαστούνι αξιολογείται για τη βοήθεια που παρέχει στην κίνηση και για την άνεσή του στη χρήση. Στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση, αυτή η έννοια μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κατανόηση της αξίας που τα άτομα με αναπηρία προβάλλουν σε υπηρεσίες και αγαθά που χρησιμοποιούν. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να σχεδιαστούν για

να τροποποιήσουν τις προσλαμβάνουσες αξίες των ατόμων με αναπηρία.

Η τρίτη και η πιο σημαντική έννοια στη Θεωρία των Δυνατοτήτων (Capability Theory) του Sen είναι οι *δυνατότητες*. Η έννοια των δυνατοτήτων αναφέρεται σε πράγματα που ένα άτομο μπορεί να επιτύχει ή θα μπορούσε να επιτύχει στη ζωή. Αυτές βασίζονται σε μια σειρά από πραγματικές και όχι φανταστικές ευκαιρίες. Οι δυνατότητες μπορούν να θεωρηθούν σε δύο επίπεδα -γενικές ή ολικές- και ως μια σειρά από ιδιότητες που βοηθούν το άτομο να πραγματοποιήσει συγκεκριμένους στόχους. Η έννοια της δυνατότητας είναι συστατικό στοιχείο της ελευθερίας και της αυτονομίας (Dreze & Sen, 1995, Saito, 2003). Τα άτομα με αναπηρία συχνά εμποδίζονται ως προς τις δυνατότητές τους. Ο Sen δεν παρέχει μια γενική λίστα δυνατοτήτων στα γραπτά του κείμενα. Ορισμένες από τις δυνατότητες που θα μπορούσαν να εστιαστούν στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση είναι: σωματική υγεία, επιμήκυνση του μέσου χρόνου ζωής, ψυχική υγεία, συμμετοχή στην κοινωνία, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, δυνατότητες εκπαίδευσης, δυνατότητα να έχει μία καριέρα, ελευθερία κίνησης, ελευθερία επιλογής της δουλειάς που του αρέσει, ικανότητα να παντρευτεί, ικανότητα να μεγαλώσει παιδιά και ικανότητα να επιδιώκει πνευματικούς στόχους. Θα ήταν πολύ χρήσιμο για την έρευνα να εξετάσει το ρόλο που παίζουν οι δυνατότητες στην πρόβλεψη για την καλή οικονομική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Οι παρεμβάσεις μπορούν, επίσης, να σχεδιαστούν για να τροποποιήσουν τις δυνατότητες στις ζωές των ατόμων με αναπηρία.

Η τέταρτη έννοια ονομάζεται *λειτουργίες*. Οι λειτουργίες αναφέρονται σε μια σύνθεση του «κάνω» και του «είμαι» ή στις διάφορες επιλογές ή δράσεις που πραγματοποιούμε στην καθημερινότητα για να επιτύχουμε τους στόχους μας στη ζωή. Οι λειτουργίες επεκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα στοιχείων και δράσεων, από την κατάκτηση βασικών πραγμάτων, όπως είναι η τροφή και η καλή υγεία, στο ένα άκρο, ως πιο περίπλοκα θέματα, όπως είναι η επίτευξη της εσωτερικής ψυχικής ηρεμίας ή η ανάληψη ενεργών ρόλων στην κοινότητα, στο άλλο άκρο. Ο Sen στη θεωρία του προωθεί την ισότητα των δυνατοτήτων και όχι απαραίτητα την ισότητα των λειτουργιών, γεγονός που κάνει ενδιαφέρουσα την προσέγγιση του και διαφορετική από πολλούς άλλους θεωρητικούς (Sen, 1998). Στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση, μερικές από τις λειτουργίες που μπορούν να μετρηθούν είναι: η δυνατότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής, η απόκτηση τροφής, η προμήθεια ρούχων, το να ζει κανείς σε δικό του σπίτι, το να χρησιμοποιεί τα μέσα μεταφοράς ή να οδηγεί, το να έχει αρκετούς φίλους, το να έχει επαρκή στήριξη από την οικογένεια, το να εργάζεται, το να συντηρεί μια οικογένεια, το να έχει τη δυνατότητα να επιδιώκει μία καριέρα, το να είναι ενεργός στη γειτονιά και στην πόλη, να είναι ενεργός στην πολιτεία, να είναι δραστήριος και ενεργός σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Η τελευταία έννοια είναι η *ευημερία*. Η ευημερία αναφέρεται στην καλή ψυχική και σωματική κατάσταση. Πέρα από την πληρότητα που απορρέει από τη δυνατότητα επιλογής (που είναι συνήθως η πιο κοινή ερμηνεία στο ωφελμιστικό παράδειγμα), η ευημερία επίσης συμπεριλαμβάνει ένα αίσθημα ικανοποίησης και άλλα χαρακτηριστικά στη ζωή ενός ατόμου, όπως είναι ένα επιτυχημένο επίπεδο υγείας. Στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση, αυτή η έννοια μπορεί να μετρηθεί αξιολογώντας την έκταση της ικανότητας να κατακτά κανείς τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που επιθυμεί, το αίσθημα της ικανοποίησης και την παρεχόμενη υγεία. Ο Πίνακας 1 περιλαμβάνει τις σημαντικότερες έννοιες της Θεωρίας των Δυνατοτήτων (Capability Theory) και περιγράφει τις εφαρμογές τους στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση.

**Πίνακας 1:** Κυριότερες έννοιες της Θεωρίας των Δυνατοτήτων (Capability Theory) και οι εφαρμογές της στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση

Έννοια	Ορισμός	Εφαρμογή στο πεδίο της αναπηρίας και της αποκατάστασης
Ανταλλαγή/ κληροδότημα τίτλων	Υπηρεσίες και αγαθά αποκτώνται από τις πηγές ενός ατόμου παρά από την παραγωγή και την πώληση.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εντοπισμός ατόμων που βοηθούν στη λειτουργική ανεξαρτησία.</li> <li>• Εντοπισμός προϊόντων και υπηρεσιών που είναι χρήσιμες για τα άτομα με αναπηρία και μπορούν να αποκτηθούν με τρόπο άλλο πέρα από την παραγωγή και την πώληση.</li> </ul>
Χαρακτηριστικά	Ένα προϊόν ή αγαθό δεν επιθυμείται γι' αυτό το ίδιο αλλά αξιολογείται για μια σειρά από ιδιότητες που παρέχει.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ο εντοπισμός και εκτίμηση της αξίας των αγαθών και υπηρεσιών που παρέχονται από τα Άτομα με Αναπηρία.</li> </ul>
Δυνατότητες	Πράγματα που ένα άτομο μπορεί να πραγματοποιήσει ή θα μπορούσε να πραγματοποιήσει στη ζωή βασισμένα σε πραγματικές ευκαιρίες.	<p>Μετρά το βαθμό/την έκταση των εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σωματική υγεία</li> <li>• Μέσος όρος ζωής</li> <li>• Ψυχική υγεία</li> <li>• Να είσαι μέρος της κοινωνίας</li> <li>• Να έχεις φίλους</li> <li>• Ελευθερία να συνεχίσεις την εκπαίδευση</li> <li>• Ελευθερία να συνεχίσεις την καριέρα</li> <li>• Ελευθερία να κινείσαι</li> <li>• Ελευθερία να κάνεις τη δουλειά που σου αρέσει</li> <li>• Ικανότητα γάμου</li> <li>• Ικανότητα να μεγαλώσεις παιδιά</li> <li>• Ικανότητα να αναζητήσεις πνευματικούς στόχους</li> </ul>
Λειτουργίες	Μια σύνθεση του «κάνω» και του «είμαι» ή οι ποικίλες επιλογές και ενέργειες που πραγματοποιούμε στην καθημερινότητα για να πετύχουμε τους στόχους μας στη ζωή.	<p>Αξιολογεί το βαθμό/την έκταση των ακόλουθων:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Επίτευξη δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής</li> <li>• Απόκτηση τροφής</li> <li>• Προμήθεια ρούχων</li> <li>• Να μένεις σε δικό σου σπίτι</li> <li>• Χρήση μέσων μεταφοράς ή ιδιωτικού οχήματος</li> <li>• Επάρκεια φίλων/συναναστροφών</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επαρκής οικογενειακή στήριξη</li> <li>• Εργασία</li> <li>• Δυνατότητα ανατροφής παιδιών</li> <li>• Δυνατότητα επαγγελματικής σταδιοδρομίας</li> <li>• Ενεργός σε επίπεδο γειτονιάς</li> <li>• Ενεργός σε επίπεδο πόλης</li> <li>• Ενεργός σε επίπεδο πολιτείας</li> <li>• Ενεργός σε εθνικό και διεθνές επίπεδο</li> </ul>
Ευημερία	Η ευτυχία κάποιου.	<p>Μετρά το βαθμό/την έκταση των ακόλουθων:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανότητα να αποκτή κάποιος προϊόντα και υπηρεσίες που επιθυμεί</li> <li>• Αίσθημα ικανοποίησης</li> <li>• Αντίληψη προσωπικής υγείας</li> </ul>

## 2. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ταυτοποίησε και περιέγραψε πέντε διαφορετικές και βασικές έννοιες της «Θεωρίας των Δυνατοτήτων» (Capability Theory), με σκοπό να εφαρμοστούν αυτές στην έρευνα για την αναπηρία και την αποκατάσταση. Βασισμένες σε αυτό το παράδειγμα και χρησιμοποιώντας αυτές τις έννοιες ως προβλεπτικούς παράγοντες, διαφόρων ειδών περιγραφικές έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν για να εξηγήσουν και να προβλέψουν την έκταση και το βαθμό της ευημερίας των ατόμων με αναπηρία. Οι έρευνες μπορούν, επίσης, να αναγνωρίσουν αξίες που είναι δυνατόν να τεθούν ως στόχοι σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να βελτιωθεί η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας από άτομα με αναπηρία μπορεί επίσης να μετρηθεί με βάση αυτό το μοντέλο και τις έννοιες που ορίστηκαν προηγουμένως. Διάφορες παρεμβάσεις, επίσης, μπορούν να σχεδιαστούν για να τροποποιήσουν μερικές από τις αντιλήψεις και τους μέχρι τώρα τρόπους διαχείρισης της αναπηρίας, προκειμένου να βελτιωθεί η ευημερία και η αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η σημαντικότητα της «Θεωρίας των Δυνατοτήτων» (Capability Theory) έγκειται στο ότι εστιάζει στις ικανότητες των ατόμων και στις πραγματικές ευκαιρίες που οι άνθρωποι έχουν στις ζωές τους και πρέπει να εκμεταλλευτούν, για να πετύχουν πράγματα που μπορούν και θέλουν να πραγματοποιήσουν. Ο Sen υποστηρίζει την ισότιμη πρόσβαση των δυνατοτήτων για όλους. Οι άνθρωποι με αναπηρία βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, καθώς οι δυνατότητες στις ζωές τους συχνά εμποδίζονται εξαιτίας των σωματικών, νοητικών και κοινωνικών περιορισμών που τίθενται από τις αδυναμίες τους και τις κοινωνικές προκαταλήψεις ή τους λανθασμένους σχεδιασμούς που τους στερούν την έκφραση αυτών των δυνατοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι οι δυνατότητές τους υπόκεινται σε τροποποιήσεις και μπορούν να μετασχηματιστούν, να ενισχυθούν και να αυξηθούν μέσα από παρεμβάσεις σε παράγοντες που ανήκουν σε προσωπικό, θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο, κάνοντας τη θεωρία των δυνατοτήτων ελκυστική και χρήσιμη για εφαρμοσμένα πεδία, όπως είναι το πεδίο της αναπηρίας και της αποκατάστασης. Μπορούν, επομένως, να σχεδιαστούν εποικοδομητικές παρεμβάσεις και

παρεμβάσεις που έχουν νόημα για τα ίδια τα Α.μ.Ε.Α., και να προσαρμοστούν οι έννοιες και οι ιδέες της θεωρίας αυτής στα επίπεδα και στους τομείς οι οποίοι σχετίζονται με τη ζωή και την καθημερινότητα τους, ώστε να βελτιωθούν αυτοί σε σημαντικό βαθμό. Είναι, ωστόσο, σαφές ότι ορισμένες από τις πολιτικές παρεμβάσεις και τις παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο που είναι απαραίτητες για να αλλάξουν ριζικά οι δυνατότητες των Α.μ.Ε.Α., είναι πολύ δύσκολο να γίνουν. Αυτό θα απαιτούσε μια διατομεακή συνεργασία ανάμεσα στην πολιτεία, τον ιδιωτικό τομέα, τους πολιτικούς και νομικούς οργανισμούς, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ιδρύματα υγείας, καθώς και τους κοινωνικούς φορείς. Αυτή η οικοσυστημική συνεργασία και αλλαγή θεσμικών και πολιτισμικών στεγανών συνιστά άλλωστε και ένα από τα βασικά αιτήματα και στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης.

### Σημειώσεις

\* Μετάφραση κειμένου Μ. Γεωργιάδη. Επιμέλεια μετάφρασης Η. Ε. Κουρκούτας.

### **Βιβλιογραφία**

- Dreze, J & Sen, A. (1995) *India: Economic development and social opportunity*. Oxford, Oxford University Press.
- Gasper, D. (1997) Sen's capability approach and Nussbaum's capabilities ethic. *Journal of International Development*, 9(2), 281-302.
- Glanz, K., Rimer B.K. & Lewis, FM. (2002) *Health behavior and health education. Theory, research, and practice*. (3rd ed.). San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Kerlinger, F N. (1986) *Foundations of behavioural research* (3rd ed.) New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Saito, M. (2003) Amartya Sen's Capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 17-33.
- Sen, A. K. (1987) *Commodities and capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1988) Freedom of choice: Concepts and content. *European Economic Review*, 32, 269-294.
- Sen, A. K. (1993) Well being and capability. In Nussbaum, M. & Sen A K. *The Quality of Life*. Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1980) Equality of What? In McMurrin, S. *Tanner lectures on human values*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sen, A. K. (1984) *Resources, values and development*. Oxford, Blackwell.
- Sen, A. K. (1998) Human development and financial conservatism. *World Development*, 26, 733-742.
- Van Ryn, M., Heaney, C A. (1992) What is the use of theory? *Health Education Quarterly*, 19(3), 315-330.

# Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΗΠΑ: ΠΡΟΟΔΟΣ Ή ΡΙΖΙΚΗ ΜΕΤΑΣΤΡΟΦΗ;\*

Ann Gruenberg

Καθηγήτρια

Eastern Connecticut State University, Η.Π.Α.

## Abstract

Inclusion of people with disabilities in the U.S. A. has changed quite a bit during the past thirty years. The initiatives for change have come from several sources, including a focus on civil rights, ethical issues, and legal issues. Laws have been passed which support inclusion, though they do not generally mandate full inclusion. Unfortunately, initiatives do not consistently have associated financial support. While many initiatives have become well-established, fewer may be currently considered self-sustaining. It continues to be necessary for families, educators, and people with disabilities to engage in active, ongoing advocacy. Systemic change can continue to occur with coordinated advocacy efforts.

*Λέξεις κλειδιά*

*Ενταξιακή Εκπαίδευση, Η.Π.Α.*

## 0. Εισαγωγή

Ο Sung Bin είναι ένας νεαρός άνδρας που κατά τη διάρκεια της ζωής του και ως τα τριανταπέντε χρόνια περίπου, έχει βιώσει πολλές πλευρές και φάσεις της διαδικασίας ένταξης. Γεννήθηκε στην Κορέα και υιοθετήθηκε από μια οικογένεια που ζει στις Ηνωμένες Πολιτείες όταν ήταν πέντε χρονών. Σύντομα εντάχθηκε σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που είχε ως συνιστώσα την αλληλεπίδραση με παιδιά που είχαν «ανάλογα» χαρακτηριστικά. Παρακολούθησε το δημοτικό σχολείο μέχρι που αποφοίτησε και τώρα εργάζεται σε ένα κρατικό πανεπιστήμιο. Διαμένει στο δικό του διαμέρισμα πληρώνοντας ένα μικρό δάνειο και ετοιμάζεται να παντρευτεί. Έχει σπαστική εγκεφαλική παράλυση και χρησιμοποιεί ένα ηλεκτρικό αναπηρικό καροτσάκι για να μετακινείται.

Οι πρωτοβουλίες για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις ΗΠΑ ακολουθούν ανάλογη πορεία με ορισμένες διεθνείς τάσεις. Το παγκόσμιο κίνημα για την κοινωνική ένταξη είχε, για παράδειγμα, βαθιές ρίζες στον Καναδά, με σημαντικές προεκτάσεις σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των ΗΠΑ. Υπάρχουν, ωστόσο, διαφορές στους μηχανισμούς της ένταξης που έχουν καταγραφεί σε διάφορες χώρες. Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να επισημάνει ορισμένες πλευρές που είναι διαφορετικές από άλλες χώρες, αν όχι μοναδικές στις ΗΠΑ. Το ερώτημα ουσιαστικά που τίθεται είναι τι ακριβώς συμβαίνει σε σχέση με αυτό το τόσο σημαντικό ζήτημα.

Αν θεωρήσουμε την κοινωνική αποδοχή ως κεντρική αξία που επηρεάζει την επιτυχία της ένταξης, πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη ότι είναι δύσκολο να αξιολογηθούν και οι υποκειμενικοί ποιοτικοί παράγοντες που αφορούν την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρόσβαση, συμμετοχή και υποστήριξη είναι τρία βασικά στοιχεία που έχουν εντοπιστεί και

αναφέρονται στη «Κοινή Δήλωση Θέσης για την Ένταξη» (*Joint Position Statement on Inclusion*) που δημοσιεύτηκε από την Υπηρεσία Προσχολικής Ηλικίας του Υπουργείου, το Συμβούλιο για τα Παιδιά με Ιδιαιτερότητες και την Εθνική Ένωση για την εκπαίδευση των Νεαρών Παιδιών (DEC & CEC, 2009). Ένα, επίσης, από τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψε σε αυτή την έκθεση, μέσα από τις διαβουλεύσεις και με βάση τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία, είναι ότι η αποδοχή υφίσταται όταν οι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν χωρίς να αποκλείονται.

## 1. Ιστορικές τάσεις: Πολιτικά δικαιώματα και νόμοι

Στις ΗΠΑ είχαμε εκπαιδευτική νομοθεσία για την παροχή υπηρεσιών σε παιδιά με αναπηρία ήδη από τη δεκαετία του 1970. Το 1975 θεσμοθετήθηκε η «ελεύθερη κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση» (P.L. σσ. 94-142) για τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν θεσμοθετήθηκε η επιλογή της πλήρους εκπαιδευτικής ένταξης (fully inclusive educational option). Οι όροι «γενική/κοινή εκπαίδευση» (mainstreaming) και «ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) χρησιμοποιήθηκαν με σεβασμό στην ανάγκη ύπαρξης ενός ευρύτερου φάσματος και μίας κλίμακας επιλογών. Πιο πρόσφατα, οι τροποποιήσεις και οι αλλαγές στην ορολογία οδήγησαν στο Διάταγμα για την (βελτιωμένη) Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (IDEA), που αρχικά πέρασε το 1990. Το παραπάνω Διάταγμα δεν θεσμοθετεί προγράμματα πλήρους ένταξης, αλλά απαιτεί κάποιες «προϋποθέσεις ένταξης», που σημαίνει ότι πρέπει να εξετάζονται οι ενταξιακές δυνατότητες για ένα μαθητή, πριν γίνει η τελική επιλογή του προγράμματος που θα ακολουθήσει. Η επιλογή της πλήρους ένταξης προϋποθέτει την εξέταση αυτής της δυνατότητας ή ακόμη και τη δοκιμή σε ένα πλήρως ενταξιακό περιβάλλον. Το Διάταγμα για τους Αμερικανικούς με Αναπηρίες (ADA) είναι ένα ευρύτερο νομοθετικό διάταγμα, το οποίο αφορά μία ποικιλία πλαισίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο νόμος αυτός, που αρχικά πέρασε το 1990 και πρόσφατα τροποποιήθηκε, απαιτεί την προσβασιμότητα διάφορους χώρους, από τα παντοπωλεία και τα καταστήματα μέχρι τα κοινοτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής. Ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρία από τα προγράμματα αυτά θεωρείται παράνομος, εκτός αν μπορεί να αποδειχτεί «δυσανάλογη επιβάρυνση» για το πρόγραμμα ή ότι η συμμετοχή του παιδιού θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του ή τους άλλους (Valle & Connor, 2011).

Σε ιδανικές συνθήκες η εφαρμογή των νόμων αυτών γίνεται με τρόπο συστηματικό και συντονισμένο. Στην πραγματικότητα αυτό δε συμβαίνει πάντα, και, σε πρακτικό επίπεδο, η επιβολή του νόμου συχνά γίνεται μόνο όταν γονείς ή κάποια άτομα θέτουν υπό αμφισβήτηση την απόφαση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή προγράμματος να τους αποκλείσει, βασιζόμενοι στην πεποίθηση ότι δεν μεταχειρίστηκαν ισότιμα τους ίδιους ή τα παιδιά τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, ενώ οι νόμοι στις ΗΠΑ μπορεί να επιβάλουν ορισμένα δικαιώματα και αρχές, η ισχύς τους και η εφαρμογή τους διαφέρει πολύ από φορέα σε φορέα. Στο βαθμό που η πλήρης σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών και ατόμων με αναπηρίες μπορεί να αμφισβητηθεί, η εφαρμογή της εξαρτάται από το κατά πόσο τα άτομα που διεκδικούν να ενταχθούν μπορούν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, αλλά και από το βαθμό στον οποίο οι πολίτες συνδέονται με δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης. Αν, για παράδειγμα, οι οικογένειες δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν νομικές δυνατότητες προσφυγής για ζητήματα ένταξης, είναι λιγότερο πιθανό να αμφισβητήσουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους σε συγκεκριμένα προγράμματα και σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια.

## 2. Ένταξη ενάντια στον αποκλεισμό

Πολύ συχνά ερευνητές, ακαδημαϊκοί, επαγγελματίες ειδικοί και εκπαιδευτικοί μπορεί να συζητούν και ακόμα να διαφωνούν σχετικά με τους ορισμούς και τους στόχους ή τα επίπεδα της ενταξιακής διαδικασίας. Ένα από τα ερωτήματα είναι αν πρέπει τα παιδιά να συμμετέχουν εξολοκλήρου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή πρόγραμμα για να θεωρούνται πλήρως ενταγμένα. Μερικές φορές οι άνθρωποι λειτουργούν σαν το αντίθετο της ένταξης να ήταν ο αποκλεισμός, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως απόρριψη. Όταν αυτή είναι η βασική πεποίθηση ή οπτική που υιοθετείται, η παροχή ξεχωριστών εκπαιδευτικών επιλογών για τα παιδιά, για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα, μπορεί να θεωρηθεί ως άρνηση των βασικών πολιτικών δικαιωμάτων (Guralnick, 2005).

Άλλοι, ωστόσο, μπορεί να ερμηνεύσουν το ίδιο ζήτημα διαφορετικά. Για παράδειγμα, η παροχή υπηρεσιών και η στήριξη σε ένα ξεχωριστό περιβάλλον μπορεί να δικαιολογείται από ορισμένους, αφού διευκολύνει την εστίαση και την επικέντρωση, για κάποιο διάστημα, σε συγκεκριμένα ζητήματα και προβλήματα των μαθητών. Στις ΗΠΑ, μια τέτοια πρακτική μπορεί να θεωρηθεί ως αμφιλεγόμενη, στο μέτρο που κάποιοι υποστηρίζουν ότι όλες οι εκπαιδευτικές προσαρμογές για κάθε παιδί θα πρέπει να γίνονται στο πλαίσιο της τάξης της γενικής αγωγής. Πράγματι, σε κάποιο βαθμό αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως αμφιλεγόμενο. Αν και έχει γίνει μεγάλη πρόοδος, σε αρκετές περιπτώσεις, τα προγράμματα εξακολουθούν ακόμη να εστιάζουν στο να εντοπίσουν αποτελεσματικούς τρόπους για να εφαρμόσουν ενταξιακές πρωτοβουλίες. Η βιωματική μάθηση αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο και μία βασική διάσταση προαγωγής της ενταξιακής κουλτούρας. Ένα σημαντικό μέρος των κοινωνικών αλλαγών που απαιτούνται θα μπορούσε να προκύψει από την ενεργό εμπλοκή σε κοινότητες που υιοθετούν την κουλτούρα της πλήρους ένταξης. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να έχουν ανάλογα βιώματα από την αρχή της ζωής τους, εφόσον λειτουργούν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, που χαρακτηρίζονται από την ενταξιακή κουλτούρα.

## 3. Το παρόν καθεστώς

Αεδομένης της ήδη υπάρχουσας δυσκολίας να μετρηθεί το επίπεδο της ένταξης στις Η.Π.Α., αυτό το κεφάλαιο δεν αποσκοπεί στο να προσφέρει μία οριστική, επίσημη και αναλυτική θεώρηση της παρούσας κατάστασης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε μερικές πολιτείες οι ενταξιακές πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση έχουν ενσωματωθεί σε κανονισμούς και θεσμοθετημένες διαδικασίες, με αποτέλεσμα να προωθείται πιο σταθερά, τουλάχιστον σε πολιτειακό επίπεδο, η ενταξιακή πολιτική, παρόλο που, όπως αναφέραμε, το ζήτημα έχει να κάνει με την ενταξιακή κουλτούρα που αναπτύσσεται στα διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε άλλες πολιτείες η κατάσταση είναι πιο συγκεχυμένη και η εφαρμογή των ενταξιακών πολιτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους επιμέρους φορείς που εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση. Δεν είναι, επομένως, εύκολο να βγουν κάποια έγκυρα γενικά συμπεράσματα.

Διαπιστώνεται, επομένως, η ανάγκη για συντονισμό και μεγαλύτερη εναρμόνιση ανάμεσα στα ενταξιακά συστήματα, τις δομές και τους φορείς, ειδικά σε ό,τι αφορά την επικοινωνία, τη σταθερότητα και την αξιοπιστία των ενταξιακών πρακτικών. Όταν εμπλέκονται διάφορες ειδικότητες και επαγγελματικοί φορείς, είναι πολύ σημαντικό οι ομάδες να συνεργάζονται μεταξύ τους σε μία ενταξιακή κατεύθυνση, διατηρώντας τη δυνατότητα πολλαπλών προοπτικών, καθώς και να συμπεριλαμβάνουν στην εργασία τους όλους τους εμπλεκόμενους και κυρίως τους γονείς.

#### 4. Αναπτυξιακά Συστήματα

Είναι μία βασική αρχή ως προς την ανάπτυξη μίας ενταξιακής πραγματικότητας, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς να χάνουν την ευελιξία τους, πρέπει να είναι συντονισμένα και συνεκτικά. Ορισμένες καλά εδραιωμένες κλασικές παιδαγωγικές θεωρίες, όπως εκείνες του Howard Gardner, του Lev Vygotsky, της Maria Montessori και του Piaget, μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα, ώστε τα προγράμματα σπουδών να έχουν ένα χαρακτήρα συνέχειας και να ανταποκρίνονται σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, καθώς και στις ιδιαίτερες, επιμέρους ανάγκες τους. Αυτές οι ολοκληρωμένες θεωρίες και οι αντίστοιχες πρακτικές που προκύπτουν, μπορούν να ενσωματωθούν -κάτι που θεωρούμε ότι λείπει από πολλές πολιτειακές εκπαιδευτικές στρατηγικές- και στα νομικά συστήματα, καθώς και στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου λειτουργούν τα παιδιά. Οι πρωτοβουλίες αυτές, θεωρούμε ότι μπορούν να αυξήσουν την ποιότητα της ενταξιακής κουλτούρας σε σημαντικό βαθμό (Guralnick, 2005).

#### 5. Εμπόδια

Ένα πιθανό εμπόδιο για την ανάπτυξη της θετικής ένταξης στις ΗΠΑ είναι η τάση που επικρατεί, στην πλειονότητα των πολιτειακών εκπαιδευτικών πολιτικών, να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με βάση τις επιδόσεις των παιδιών. Ενώ αυτό μπορεί να αποτελεί, κατά καιρούς, ένα σίγουρο και χρήσιμο δείκτη για το πόσο καλός μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός, τα επιμέρους χαρακτηριστικά, οι ατομικές διαφορές των μαθητών και το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς έχουν διάφορες αναπτυξιακές διακυμάνσεις και δυσκολίες, καθυστερήσεις ή και σοβαρές κοινωνικές μειονεξίες, επηρεάζει σημαντικά την απόδοσή τους. Πρέπει να δίνεται, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή σε υποθέσεις και συμπεράσματα που συνδέουν την έλλειψη απόδοσης των παιδιών με την έλλειψη προσόντων ή δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία αντι-ενταξιακή πραγματικότητα, στο μέτρο που οι αντίστοιχες πολιτικές που προκύπτουν δεν λαμβάνουν υπόψη την αθέατη αυτή πραγματικότητα, η οποία συχνά επιδεινώνεται εξαιτίας κοινωνικών χαρακτηριστικών και υπερ-συγκέντρωσης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών σε ορισμένα σχολικά πλαίσια. Ενώ από την άλλη, η λογική της κυριαρχίας των επιδόσεων, ως βασικό κριτήριο ποιοτικής αξιολόγησης είναι καθαρά ένα αντι-ενταξιακό χαρακτηριστικό των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Ένα άλλο εμπόδιο μπορεί να είναι η κακή εναρμόνιση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως, πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη μίας συνεκτικής πολιτικής και σταθερής συνεργασίας μεταξύ των συστημάτων της γενικής και της ειδικής αγωγής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε στην προσπάθεια διάθρωσης μίας κοινής ενταξιακής πολιτικής θα μπορούσε να συμβάλλει στη σύνθεση των πολιτικών και πρακτικών των δύο συστημάτων. Η απουσία, όμως, σαφούς συνάρθρωσης στόχων και προθέσεων, καθώς και η ασάφεια στην απόδοση των κανονισμών έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να οδηγήσει σε μη ενταξιακές πρακτικές. Επειδή πρόκειται για μια έμμεση και λιγότερο προφανή συνέπεια, είναι δύσκολο να αποδοθούν ευθύνες, καθώς, επίσης, και να δρομολογηθούν δομικές αλλαγές προς τη σωστή κατεύθυνση. Συχνά, παραδείγματος χάρη, δεν είναι σαφές ποιος είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων ή ακόμη και για την εφαρμογή τους. Εάν δεν υπάρξει αποσαφήνιση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, ως προς τους βασικούς άξονες της πολιτικής, κυρίως, όμως, ως προς τις επιμέρους κατευθυντήριες γραμμές και τις πρακτικές εφαρμογές, οι διάφορες ενταξιακές πρωτοβουλίες εξορισμού θα μειώνονται.

Μερικές φορές παρατηρείται μια τάση να αποδίδεται ιδιαίτερη δύναμη στην ένταξη, με αναφορές σε προγράμματα και υπηρεσίες για όλα τα παιδιά. Αυτό μπορεί να υπονοεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες/αναπηρίες θα μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην συνηθισμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν, όμως, δεν είναι διαθέσιμες μία εξατομικευμένη προσέγγιση και η ανάλογη προσωποποιημένη υποστήριξη, τότε δεν διασφαλίζεται και η ποιότητα της ένταξης, με αρνητικές, άμεσες ή έμμεσες, συνέπειες στη διαμόρφωση της ενταξιακής κουλτούρας μαθητών και εκπαιδευτικών.

## 6. Δέσμευση και υπεράσπιση

Στο μέτρο που δεν υφίσταται ακόμη στην πραγματικότητα ένα ολοκληρωμένο σύστημα Σπλήρους ένταξης, διαπιστώνεται μια συνεχής ανάγκη υποστήριξης και υπεράσπισης των ενταξιακών αρχών και πρακτικών. Μία ωραία μεταφορά θα ήταν η σύγκριση με τα λουλούδια ή τα φυτά. Μερικά φυτά διαρκούν για μια συγκεκριμένη εποχή, και πρέπει να φυτευτούν εκ νέου κάθε χρόνο. Άλλα είναι πολυετή, έχουν απόλυτη προσαρμογή στο περιβάλλον και ανθίζουν κάθε χρόνο, χωρίς την ανάγκη μεταφύτευσης. Κατά κάποιο τρόπο, οι τάσεις που αφορούν την ένταξη μπορεί να είναι κατοχυρωμένες και να έχουν διάρκεια, με την ανάλογη υποστήριξη. Κατά καιρούς, όμως, οι προσπάθειες ως προς την ένταξη μπορεί να μην έχουν ριζώσει και επαρκώς ισχυροποιηθεί ή μπορεί να μην έχουν διάρκεια και να χρειάζονται συνεχή αναθεώρηση, με σκοπό τη διατήρηση της προόδου. Χωρίς αυτή τη συνεχή προσπάθεια, τα εκπαιδευτικά συστήματα, όσον αφορά το ζήτημα της ένταξης, αναπόφευκτα, παλινδρομούν. Με αυτή την έννοια, αυτοί που υποστηρίζουν τα μοντέλα ένταξης πρέπει να δεσμευτούν ολοκληρωτικά σε μια κοινή πολιτική υπεράσπισης των αρχών και των ιδεωδών της.

## 7. Τα επόμενα βήματα

Για να διασφαλίσουμε μία ειλικρινή και αξιόπιστη εκτίμηση ή καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης της ένταξης στις ΗΠΑ, θα πρέπει να τοποθετήσουμε την ανάλυση μας στο κατάλληλο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Με αυτό τον τρόπο μόνο μπορεί να αναλυθεί επαρκώς η συμβολή αυτού του κοινωνικού κινήματος, σε συνδυασμό με τη παρουσία άλλων προτεραιοτήτων και παραγόντων που διαμορφώνουν μία νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση, όπως, παραδείγματος χάρι, η οικονομική κρίση. Κατά μία έννοια, εξετάζοντας τα θέματα από μία ευρύτερη και γενικότερη οπτική, καθίσταται σαφές για κάποιους ότι δεν έχουμε την πολυτέλεια να ΜΗ γίνει, θα ήταν μια φοβερή σπατάλη των χρημάτων που έχουν επενδυθεί μέχρι τώρα, αλλά και του χρόνου, της ενέργειας και της πίστης για κάτι καλύτερο στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες/αναπηρίες, ένα βήμα πίσω στην παρούσα φάση θα μπορούσε να έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Άλλοι μπορεί να ερμηνεύσουν αυτές τις οικονομικές προκλήσεις με διαφορετικό τρόπο, ισχυριζόμενοι ότι, δεδομένων όλων των πιέσεων και μερικές φορές των ανταγωνιστικών συνθηκών, δεν υπάρχει η ευχέρεια να συνεχιστούν οι προσπάθειες προς μία ενταξιακή κατεύθυνση, και το πιο συνετό και υπεύθυνο θα ήταν να υπάρξει μια επικέντρωση και έμφαση σε άλλες προτεραιότητες και στόχους. Για να αποσαφηνιστούν αυτά τα ζητήματα, οι παραπάνω δύο δυνατότητες ή πιθανές οπτικές παρουσιάστηκαν ως τελείως ξεχωριστές. Στην πραγματικότητα, πολλές επιλογές μπορεί να βρίσκονται κάπου στη μέση, αν

και επιδιώκουν ειλικρινά την ένταξη, αλλά με πολλές αμφιβολίες σχετικά με την επάρκεια των πόρων· έλλειψη πόρων, η οποία οδηγεί και στην έλλειψη συμβολικών και υλικών επενδύσεων των ενταξιακών πρωτοβουλιών, με αποτέλεσμα να μη διασφαλίζεται διάρκεια και ποιότητα στη ένταξη. Σε κάθε περίπτωση, είναι προφανές ότι αυτό που χρειάζεται για ένα διαρκές και, ουσιαστικό, χωρίς αποκλεισμούς, ενταξιακό σύστημα, δεν έχει ακόμη πλήρως εφαρμοστεί στις ΗΠΑ. Παρά την ουσιαστική πρόοδο, χάρη σε ορισμένα μέτρα και πρακτικές που στοχεύουν προς αυτήν την κατεύθυνση, υπάρχει μια διαρκής ανάγκη για υπερέσπιση της ενταξιακής φιλοσοφίας, καθώς και υποστηρικτική καθοδήγηση των εμπλεκόμενων, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι πρωτοβουλίες αυτές θα συνεχιστούν.

Τα άτομα με αναπηρία και οι οικογένειές τους σε πολλές περιπτώσεις είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο και έγιναν φορείς σημαντικών κοινωνικών αλλαγών στις ΗΠΑ (Habib, 2009). Πολλές φορές αυτό λειτούργησε ως παραδειγματικό πρότυπο για την προαγωγή της ένταξης, ενώ άλλες φορές οι αλλαγές επιτεύχθηκαν μέσω δικαστικών αγώνων. Είναι σαφές ότι θα συνεχίσουμε να έχουμε εμπειρίες με ανάπηρους συμπολίτες. Η επιλογή να μην αποτελέσει αυτό το γεγονός μια προτεραιότητα μπορεί να αποβεί αυτο-καταστροφικό. Κάθε μέρα, άνθρωποι ξυπνούν νοιώθοντας την ανάγκη να κάνουν αυτόν τον κόσμο πιο προσιτό και χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο με τον καιρό, αφού η έλλειψη πλήρους ένταξης, σε πολλές περιπτώσεις, δεν σημαίνει αυτόματα αποκλεισμό ή απόρριψη. Το να συνευρίσκονται άτομα με και χωρίς αναπηρίες στον ίδιο χώρο μαζί, αυτό δε διασφαλίζει την ύπαρξη της πλήρους κοινωνικής αποδοχής.

Είναι ενθαρρυντικό να βλέπουμε την ποιότητα καθώς και την ποσότητα της ένταξης να βελτιώνεται και να μεγιστοποιείται. Επίσης, είναι πιο ασφαλές να παραδεχτούμε ότι η τοποθέτηση σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα δεν ταυτίζεται αυτομάτως με την κοινωνική αποδοχή. Παρομοίως, κάποιες ειδικές μη ενταξιακές παροχές μπορεί να συνυπάρχουν παράλληλα με την κοινωνική αποδοχή. Τελικά, το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον, δέσμευση και συμμετοχή σε μια διαδικασία με κοινή πορεία προς κοινούς στόχους. Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη τα ανησυχητικά πορίσματα στατιστικών ερευνών, όπως η αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς προς τα παιδιά με αναπηρίες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, συνιστά μία αφετηριακή υπενθύμιση ότι πρέπει να συνεχίσουμε ενεργά τις προσπάθειες για περισσότερη δικαιοσύνη, ως προς το ζήτημα των ατόμων με αναπηρίες, αλλά και να δημιουργήσουμε πραγματικά αντιπροσωπευτικές ομάδες από ανθρώπους του χώρου, προσφέροντας παράλληλα διάφορες επιλογές και προοπτικές, ώστε να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία της αλλαγής.

Οι ευκαιρίες που δόθηκαν στο Sung Bin, για τον οποίο μιλήσαμε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, έχουν αυξηθεί σημαντικά χάρη στη δυναμική στάση της κοινωνίας να εντάσσει στο πλαίσιο της και να μην αποκλείει τα άτομα με αναπηρίες.

---

### *Σημείωση*

\* Μετάφραση κειμένου Ε. Βιταλάκη. Επιμέλεια μετάφρασης και κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.



## **Βιβλιογραφία**

- DEC & NAEYC (2009) *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, The University of North Carolina FPG Child Development Institute.
- Gruenberg, A. & Miller, R. (2011) *Practical guide to early childhood inclusion: Effective reflection*. Columbus, OH, Pearson.
- Guralnick, M. (2005) *Developmental systems theory*. Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Habib, D. (2009) *Including Samuel* ( DVD). Produced in collaboration with the Institute on Disability at the University of New Hampshire.
- Valle, J. W. & Connor, D. J. (2011) *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. New York, NY, McGraw-Hill.



# Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ: ΘΕΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ\*

Viviane Devrièsère  
Καθηγήτρια  
ISFEC-Aquitaine  
Μπορντώ, Γαλλία

Maryvonne Piquet  
Καθηγήτρια  
ISFEC-Aquitaine  
Μπορντώ, Γαλλία

Marie Geneviève Prunier  
Καθηγήτρια  
ISFEC-Aquitaine  
Μπορντώ, Γαλλία

## Abstract

The authors of this paper discuss the key points of the new Law on inclusive education in France. They essentially focus their analysis on radical transformations that this law imposes in the schooling system regarding the education of children with disabilities. They also tend to discuss the effects of the new educational policy on children with special educational needs and their families. Additionally, they present the system of support that is implemented within French school settings in order to facilitate the integration of children with various forms of disabilities.

### *Λέξεις κλειδιά*

Γαλλική νομοθεσία, Ενταξιακή Πολιτική, Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

## 0. Εισαγωγή

Δύο νέοι νόμοι εμφανίστηκαν στη Γαλλία πρόσφατα σε σχέση με την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας, που φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στο τρόπο που πλέον τα σχολεία οργανώνονται και στις αλλαγές που τα ίδια θα εφαρμόσουν, τόσο σε θεσμικό οργανωτικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο περιεχομένου και σκοπού του προγράμματος σπουδών. Στην ουσία ο πρώτος νόμος, που εστιάζει στις κατευθύνσεις, στους στόχους και στα προγράμματα σπουδών (αναλυτικά προγράμματα) των σχολείων είναι γενικότερος και αφορά όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με κίνδυνο αποκλεισμού ή σε κατάσταση μειονεξίας εξαιτίας διαφόρων παραγόντων (οικογενειακής, κοινωνικής, πολιτισμικής, γνωστικό-συναισθηματικής κατάστασης). Αντίθετα, ο δεύτερος νόμος εστιάζει αποκλειστικά στους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες, ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας, όπως αποκαλούνται.

## 1. Τα βασικά σημεία της νέας νομοθεσίας για τους στόχους του σχολείου και τις κατευθύνσεις του προγράμματος σπουδών

Η νομοθεσία που αφορά τις κατευθύνσεις, τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών (αναλυτικά προγράμματα) των σχολείων επικυρώθηκε στις 5 Μαΐου του 2005 και περιλαμβάνει τις ακόλουθες 4 βασικές προτεραιότητες σε σχέση με το «κανονικό» ή «κοινό» σχολείο και την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα το κοινό σχολείο στη Γαλλία, με βάση το νέο νόμο, πρέπει να καταφέρει τα ακόλουθα:

- Να κάνει όλους τους μαθητές να επιτύχουν: αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές στο τέλος των σπουδών τους αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αφορούν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με ένα κοινό υπόβαθρο, το οποίο πηγάζει από το γενικό υπόβαθρο που έχει οριοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με βάση τις ευρωπαϊκές συμφωνίες για όλες τις βαθμίδες σπουδών.
- Να διασφαλίσει την εκπαίδευση και τη φοίτηση στο κανονικό σχολείο όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας: οι προηγούμενες νομοθεσίες δεν θεωρούσαν απαραίτητη τη φοίτηση αυτών των μαθητών στα «κοινά» σχολεία.
- Να αναδιαμορφώσει το πρόγραμμα σπουδών και τους όρους διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας: αυτό αφορά μαθητές που προέρχονται από άλλες εθνότητες, αλλά και μαθητές που για διάφορους κοινωνικούς και οικογενειακούς λόγους δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν επαρκώς τις βασικές δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας που θεωρούνται απαραίτητες για την ενσωμάτωση τους στη γαλλική κοινωνία.
- Να αναθεωρήσουν τις συνθήκες και τις κατευθύνσεις εκπαίδευσης των δασκάλων: αυτό αφορά όχι μόνο την αναδιάρθρωση των προπτυχιακών σπουδών, με βάση τη συνθήκη της Μπολόνιας, αλλά και το περιεχόμενο των σπουδών ως προς την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το χειρισμό παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενο των τεσσάρων βασικών σημείων πρέπει να επιτευχθεί μία σειρά επιμέρους στόχων.

Ός προς την επιτυχία όλων των μαθητών οι στόχοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Χειρισμός της γαλλικής γλώσσας σε επαρκή βαθμό από όλους τους μαθητές
- Εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας
- Γνώση των βασικών μαθηματικών εννοιών και εντρύφηση στην επιστημονική και τεχνολογική «κουλτούρα»
- Επαρκής απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και τεχνικών που σχετίζονται με τις ανταλλαγές πληροφοριών σε διαπροσωπικό επίπεδο: ανεξάρτητα από τις επίκτητες ή εγγενείς δυσκολίες που έχουν τα παιδιά, το σχολείο πρέπει να φροντίσει να τα βοηθήσει να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, με βάση το προσωπικό δυναμικό τους
- Απόκτηση μίας ανθρωπιστικής παιδείας και «κουλτούρας»: πρόκειται για δεξιότητες των μαθητών που επιτυγχάνονται μέσα από την εσωτερίκευση των αξιών που αναφέρονται στις σχέσεις με τους άλλους και σε ένα συνεργατικό-συμμετοχικό τρόπο ζωής
- Απόκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων-γνώσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία των μαθητών ως πολιτών, δεξιότητες που όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις εγγενείς ή επίκτητες υστερήσεις τους πρέπει να αποκτήσουν ως κάποιο βαθμό
- Απόκτηση αυτονομίας και ανάπτυξη πνεύματος πρωτοβουλίας για όλα τα παιδιά: ειδικά για παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες η ικανότητα αυτονομίας είναι ένας σημαντικός στόχος.

Ός προς τη φοίτηση στο κανονικό σχολείο όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας οι στόχοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- «Διαφοροποίηση» του μαθητή μέσα στην τάξη, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, με κατάλληλη προσαρμογή των παιδαγωγικών και χωροταξικών μέσων στις ανάγκες του μαθητή, προσέχοντας ώστε να μη γίνονται αρνητικές διακρίσεις.

- Εξατομικευμένη βοήθεια και υποστήριξη, όταν αυτό απαιτείται και στο βαθμό που απαιτείται, καθώς και με τους τρόπους-μεθόδους που ταιριάζουν στο μαθητή, από το δάσκαλο της κανονικής τάξης ή το βοηθό δάσκαλο.
- Στις περιπτώσεις που οι δυσκολίες παραμένουν παρά την προσαρμοσμένη βοήθεια στην τάξη, μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί για αυτούς τους μαθητές ένα εξατομικευμένο και προσωποποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Προσωποποιημένο Πρόγραμμα εκπαιδευτικής επιτυχίας-Projet Personnalisé de réussite éducative), το οποίο εκπονείται από την παιδαγωγική ομάδα σε συνεργασία με τους γονείς.
- Όλες αυτές οι προσαρμογές στην τάξη και τα επιμέρους προγράμματα προσφέρονται για μαθητές με ακαδημαϊκές δυσκολίες (ανεξάρτητα από τη αιτία), για τους μαθητές με αργοπορημένη ανάπτυξη, αλλά, ακόμη, για τους μη γαλλόφωνους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί της τάξης, σε κάθε περίπτωση, καθώς και όλη η σχολική κοινότητα, είναι υποχρεωμένοι να ανακαλύψουν και να διαθέσουν όλους τους πόρους, συμβολικούς, έμφυχους ή υλικούς, ώστε οι μαθητές με δυσκολίες να μπορέσουν να ενσωματωθούν στην τάξη και να πετύχουν τους βασικούς ή επιμέρους στόχους που προβλέπει το εξατομικευμένο πρόγραμμα που έχει συμφωνηθεί μεταξύ των υπευθύνων και των γονέων.

Το σχολείο είναι υποχρεωμένο πλέον να διασφαλίσει τους πόρους και τα μέσα ώστε το παιδί, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που έχει, να επιτύχει όλους τους στόχους που ορίζονται από το νέο νόμο σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφέρουμε ότι η επιτυχία όλων των μαθητών είναι υποχρέωση του κοινού σχολείου και οι γονείς έχουν δικαίωμα να αναζητήσουν ευθύνες σε περίπτωση που το παιδί τους με βάση το πρόγραμμα σπουδών που ακολούθησε δεν έχει επιτύχει τους επιδιωκόμενους και με σαφήνεια οριοθετημένους στόχους.

Για τους μαθητές με πολύ έντονες και επίμονες δυσκολίες ο νόμος, όπως εξηγούμε στις επόμενες παραγράφους, προβλέπει άλλου τύπου παρεμβάσεις και προγράμματα που επίσης θα είναι προσαρμοσμένα στις σοβαρές αυτές δυσκολίες.

Ως προς τις νέες συνθήκες εκπαίδευσης και το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών στα πανεπιστήμια και στα κέντρα επιμόρφωσης για τους δασκάλους κανονικής και ειδικής αγωγής έχουμε αναφερθεί σε άλλη μας εργασία (βλ. Κουρκούτας, Caldin & Prunier, υπό δημοσίευση).

## 2. Η νέα νομοθεσία για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες

Η νέα νομοθεσία για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας στηρίζεται σε μία από τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, αυτή της «ισότητας των δικαιωμάτων και των ευκαιριών» σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες με ή χωρίς ιδιαιτερότητες και ειδικές δυσκολίες (Booth & Ainscow, 2002). Ο νέος νόμος που υιοθετεί και υπερασπίζεται αυτή τη αντίληψη με συγκεκριμένα μέτρα ψηφίστηκε στις 5 Φεβρουαρίου του 2005. Τρία είναι τα σημεία-κλειδιά και οι βασικές αξιωματικές του αρχές, στις οποίες οικοδομεί ένα σύστημα παρεμβάσεων και θεσμικών αλλαγών στα σχολεία. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Η πολιτεία οφείλει να εγγυηθεί και πρακτικά να διευκολύνει μέσα από τους θεσμούς και τις δομές που υπάρχουν ή που δημιουργούνται εκ νέου την ελεύθερη επιλογή ενός προγράμματος ζωής (projet de vie) που περιλαμβάνει και το εκπαιδευτικό σχέδιο-πρόγραμμα. Η αρχή αυτή υποδηλώνει μία διαχρονική αντίληψη των δυσκολιών και των προβλημάτων που συναντούν τα άτομα με ειδικές δυσκολίες.

- Το άτομο (παιδί-ενήλικας) με ειδικές δυσκολίες, ανάγκες ή σε κατάσταση αναπηρίας τοποθετείται στο επίκεντρο των δομών, υπηρεσιών, παρεμβάσεων. Η αρχή αυτή υποδηλώνει και εκφράζει τη φιλοσοφία των νέων, επικεντρωμένων στο άτομο και στην οικογένεια, προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχτεί τα τελευταία χρόνια και τα οποία σηματοδοτούν μία άλλη αντίληψη (θετική) της αναπηρίας και των ειδικών δυσκολιών και αναγκών. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το παιδί, ο ενήλικας και η οικογένεια έχουν ένα ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του προγράμματος υπηρεσιών που τους προσφέρεται.
- Διευκολύνεται και ενισχύεται η συμμετοχή όλων των ατόμων στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή μέσα από την ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις δραστηριότητες, δομές, υπηρεσίες και χώρους της πόλης. Η διασφάλιση της πρόσβασης είναι υποχρέωση της πολιτείας και των αντιστοίχων δομών και υπηρεσιών.

Η εκπαίδευση του μαθητή (6-12 ετών) σε κατάσταση αναπηρίας ή με ιδιαίτερες δυσκολίες συνιστά υποχρέωση της πολιτείας, με βάση τον καινούργιο νόμο, αλλά και δικαίωμα ελεύθερης επιλογής του ατόμου και της οικογένειας, όσον αφορά το είδος (κανονικό, ειδικό, κλπ.) του σχολείου, στο οποίο επιθυμεί να φοιτήσει. Η δημιουργία μίας δομής αναφοράς (établissement de référence) συνιστά μια καινοτομία του νέου νόμου. Πρόκειται για μία «δομή» (διεπιστημονική ομάδα) που έχει ως ρόλο να «συνοδεύει» το παιδί-μαθητή με αναπηρία ή ειδικές δυσκολίες σε όλη την εκπαιδευτική διαδρομή. Αποτελεί μία δομή με ουσιαστικό ρόλο σε διάφορες φάσεις και στάδια εξέλιξης του παιδιού με ιδιαιτερότητες, με κύρια αποστολή να διαμεσολαβεί και να συντονίζει τους διάφορους φορείς, υπηρεσίες, πρόσωπα-επαγγελματίες, αλλά και σχολικές μονάδες που εμπλέκονται στην κοινωνικοποίηση, εκπαίδευση, υποστήριξη-αποκατάσταση, αλλά και επαγγελματική ένταξη του ατόμου με δυσκολίες και της οικογένειας του.

Με βάση το νέο νόμο, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει επίμονες δυσκολίες, η εκπαιδευτική ομάδα αναζητά τρόπους βοήθειας και υποστήριξης. Οι τρόποι βοήθειας μπορεί να είναι οι ακόλουθοι:

- Υποστήριξη και βοήθεια μέσα στην κανονική τάξη από το δάσκαλο
- Αναζήτηση βοήθειας από τον «κύκλο» «Προσωποποιημένο Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Επιτυχίας» (P.P.R.E: programmes personnalisés de réussite éducative) που αποτελείται από μία πιο ειδικευμένη ομάδα παιδαγωγών, στην περίπτωση που η βοήθεια στην τάξη δεν είναι επαρκής
- Αναζήτηση βοήθειας από την ομάδα των ειδικών παιδαγωγών (Βοήθεια στην Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία) (A.S.H.), η οποία έχει ως στόχο να υποστηρίξει το δάσκαλο της τάξης με τις ειδικές γνώσεις και μέσα που διαθέτει
- Σε διαφορετική περίπτωση και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο και προσωποποιημένο πρόγραμμα (P.P.S.)

Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται και αποφασίζονται σε συνεργασία με την «ομάδα αναφοράς» και σε συμφωνία με τους γονείς.

Με βάση το νέο νόμο, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πιο σοβαρές και έντονες δυσκολίες, η «ομάδα αναφοράς», με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, μπορεί να σχεδιάσει ένα πιο εξειδικευμένο πρόγραμμα και να προτείνει, και σε συνεργασία με το (κανονικό) σχολείο, στο οποίο φοιτά ο μαθητής, την υποστήριξη άλλων εξειδικευμένων δομών όπως η «Τάξη Ένταξης» (CLIS: classe d'intégration scolaire), η «Μονάδα Παιδαγωγικής Ενσωμάτωσης» (UPI:

Unité pédagogique d'intégration) ή η «Τοπική Μονάδα Σχολικής Ενσωμάτωσης» (ULIS: Unité localisée d'intégration scolaire) που έχει αντικαταστήσει την προηγούμενη δομή. Το παιδί μπορεί να φοιτήσει σε αυτές τις μονάδες που βρίσκονται είτε εντός, είτε εκτός του σχολείου για κάποιες ώρες ή ημέρες της εβδομάδας και για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις ανάγκες για βοήθεια και τις δυσκολίες.

Με βάση το νέο νόμο, υπεύθυνο, σε κάθε περίπτωση, για το μαθητή παραμένει το κανονικό σχολείο που συντονίζει μαζί με την «ομάδα αναφοράς» όλα τα προγράμματα ή τις παρεμβάσεις και, κυρίως, το χρόνο απουσίας, πάντοτε μετά από συμφωνία με τους γονείς και αφού έχουν εξετασθεί όλες οι προτάσεις και οι δικές τους επιθυμίες σε σχέση με το παιδί.

Με τον καινούργιο νόμο, οι γονείς έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εξατομικευμένων αυτών προγραμμάτων στο βαθμό που τίποτε δεν μπορεί να γίνει εάν δεν συμφωνήσουν αυτοί.

Στην περίπτωση που ένας μαθητής αντιμετωπίζει ακόμα πιο σοβαρές και εκτεταμένες δυσκολίες ή διαταραχές σε σημαντικούς τομείς της λειτουργίας του, ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνει τους γονείς για να ενημερωθούν από τον «εκπαιδευτικό αναφοράς» του μαθητή. Ο διευθυντής, συνήθως, προτείνει, εφόσον και ο «εκπαιδευτικός αναφοράς» συμφωνεί, στους γονείς να κάνουν, μαζί με τη διεπιστημονική «ομάδα αναφοράς», αίτηση στην Επιτροπή Δικαιωμάτων και Αυτονομίας των Ατόμων με Αναπηρία, (C.D.A.P.H.: Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées).

Στην περίπτωση που οι γονείς δεχτούν την πρόταση της διεύθυνσης του σχολείου αναλαμβάνουν μόνοι τους να κάνουν αυτό το βήμα, με την ομάδα αναφοράς, και γίνονται δεκτοί από την αντίστοιχη Επιτροπή Δικαιωμάτων και Αυτονομίας των Ατόμων με Αναπηρία, η οποία εξετάζει το αίτημα τους. Οι γονείς συγχρόνως καταθέτουν, με βάση την άποψη, γνώση και εμπειρία τους και σε κάποιες περιπτώσεις, αφού έχουν συζητήσει με κάποιους ειδικούς, ένα δικό τους εξατομικευμένο εξειδικευμένο πρόγραμμα για το παιδί τους.

Η επιτροπή εξετάζει το αίτημα και την πρόταση προγράμματος, με βάση και τις πληροφορίες από το σχολείο, το δάσκαλο αναφοράς και την ομάδα αναφοράς. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκεται και το Περιφερειακό Σπίτι των Ατόμων με Αναπηρία (M.D.P.H.: Maison Départementale des Personnes Handicapées) που συνιστά μία νέα και καινοτόμα δομή/υπηρεσία διαχρονικής συνοδείας για τα παιδιά και ενήλικες, με κάποια μορφή σοβαρής διαταραχής, δυσλειτουργίας και αναπηρίας. Αφορά, επομένως, μαθητές που χρειάζονται εκτεταμένες και εξειδικευμένες μορφές στήριξης, σε αντίθεση με την πλειονότητα των μαθητών με ιδιαιτερότητες που μπορούν να υποστηριχθούν από τις υπάρχουσες δομές, εντός του κανονικού σχολείου.

Το Περιφερειακό Σπίτι των Ατόμων με Αναπηρία αφορά και τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι «συνοδεύει» τα παιδιά με σοβαρές δυσλειτουργίες από τη γέννησή τους, στην προσχολική, τη σχολική και στην επαγγελματική τους πορεία, μέχρι και την ενηλικίωση, αλλά και μετέπειτα, εστιάζοντας στην επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση.

Στην περίπτωση που οι γονείς δεν δεχτούν την πρόταση της διεύθυνσης του σχολείου, το σχολείο καλεί τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο (Σχολικό Σύμβουλο), ο οποίος ενημερώνει το Περιφερειακό Σπίτι των Ατόμων με Αναπηρία (ΠΣΑΑ), το οποίο συναντά τους γονείς. Οι γονείς, συνήθως, αρνούνται τα προγράμματα που περιλαμβάνουν την παραπομπή σε ειδικές μονάδες εκτός σχολείου για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η υπεύθυνη ομάδα του ΠΣΑΑ καλείται τότε να ανοίξει ένα «διάλογο» με τους γονείς για να διευθετήσει όλα τα ζητήματα που έχουν προκύψει και να επεξεργαστεί ενδεχόμενες εναλλακτικές λύσεις.

Σε αυτή την περίπτωση το πιο πιθανόν είναι να οριστεί μία «ομάδα παρακολούθησης της εκπαιδευτικής πορείας» (Equipe de Suivi de la Scolarisation) του μαθητή, η οποία θα σχεδιάσει και θα εφαρμόσει ένα εναλλακτικό εξειδικευμένο πρόγραμμα, ενημερώνοντας παράλληλα την Επιτροπή Δικαιωμάτων και Αυτονομίας των Ατόμων με Αναπηρία. Η «ομάδα παρακολούθησης της εκπαιδευτικής πορείας» περιλαμβάνει συνήθως τους γονείς, το παιδί ή τον έφηβο, το δάσκαλο, τον ψυχολόγο και τους υπεύθυνους των δομών/κέντρων, τα οποία έχουν προταθεί να υποστηρίξουν τον μαθητή εκτός κανονικού σχολείου.

### 3. Επίλογος-Συμπεράσματα

**Η** νέα νομοθεσία για τα παιδιά και τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, δυσκολίες ή σε κατάσταση αναπηρίας εστιάζει πλέον σε μεγάλο βαθμό στη διάσταση της κοινωνικής και κυρίως της εκπαιδευτικής τους ένταξης. Μία σειρά από δομές και υπηρεσίες έχουν δημιουργηθεί, των οποίων κύριο μέλημα είναι να δουλεύουν σε μια κοινωνική οπτική και να είναι επικεντρωμένες στο μαθητή με δυσκολίες-αναπηρίες και στην οικογένεια του. Αυτό φαίνεται να σηματοδοτεί μία σημαντική και ουσιαστική αλλαγή με το παρελθόν, όπου υπερίσχυε το μοντέλο του ειδικού που επέβαλλε την άποψη του. Οι γονείς σε αυτό το πλαίσιο έχουν πολύ περισσότερες δυνατότητες και επιλογής και διαπραγμάτευσης των δικών τους πιστεύω, αντιλήψεων και απόψεων για το τι είναι καλό ή όχι για το παιδί τους.

Από την άλλη, κάποιες δομές αναφοράς, όπως το Περιφερειακό Σπίτι των Ατόμων με Αναπηρία (ΠΣΑΑ) και οι ομάδες ή οι εκπαιδευτικοί αναφοράς που επιτελούν συντονιστικό, διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο, έχουν ιδιαίτερη σημασία για την πορεία και την κοινωνική και σχολική ένταξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, δυσκολίες, ιδιαιτερότητες ή αναπηρία. Η έμφαση στο γονικό ρόλο και η επικέντρωση στις δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού καθιστούν τα προγράμματα παρέμβασης ακόμη πιο πλουραλιστικά, πιο προσωποποιημένα και θεωρητικά πιο αποδοτικά.

Ένα άλλο ουσιαστικό στοιχείο του νέου νόμου είναι η απόδοση ευθυνών στο σχολείο σε σχέση με την ένταξη των μαθητών σε κατάσταση αναπηρίας. Η υποχρέωση του σχολείου να έχει την πλήρη ευθύνη, θεσμοθετείται πλέον με το νέο νόμο και είναι σύμφωνη με την ενταξιακή φιλοσοφία.

Από την άλλη, το μοντέλο αυτό εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που είναι ιδανικό στη θεωρία, στην πρακτική εφαρμογή του αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα. Τα περισσότερα από αυτά έχουν να κάνουν με τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων άλλων μαθητών σε σχέση με την πλήρη ένταξη των συγκεκριμένων ομάδων παιδιών (βλ., Louis & Ramond, 2006).

Πολλές άλλες κριτικές έχουν ασκηθεί στο νέο νόμο, όπως π.χ. η χρήση του όρου 'αναπηρία'. Συνολικά, όμως, θεωρούμε ότι σε νομοθετικό επίπεδο σηματοδοτεί ένα ουσιαστικό θεσμικό μετασχηματισμό, ο οποίος ευελπιστούμε ότι μακροπρόθεσμα θα επιφέρει πολλές αλλαγές και στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο.

#### Σημείωση

\* Μετάφραση και επιμέλεια κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.



## **Βιβλιογραφία**

Booth T. & Ainscow M. (2002) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.

Κουρκούτας, Η., Caldin, R. & Prunier, M.-G. (υπό έκδοση) Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σε Ελλάδα, Γαλλία και Ιταλία: κριτικά σχόλια και παρατηρήσεις για την Ενταξιακή Κουλτούρα. Β. Οικονομίδης (Επιμ.) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Ατραπός.

Louis, J.-M. & Ramond, F. (2006) *Scolariser l'élève handicapé*. Paris, Dunod.



# ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΙΣΠΑΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ\*

Maria Rosa Segura

Καθηγήτρια

University of Extremadura, Ισπανία

## Abstract

The author of this paper discusses issues related to the new inclusive and special education policy in Spain. More specifically, she describes in detail the system of support implemented within Spanish school system during the last decades in order to ensure the integration of children with special educational needs and disabilities, as well as to promote the inclusive philosophy.

*Λέξεις κλειδιά*

*Δομές Εκπαιδευτικής Υποστήριξης, Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, Ισπανικό Σχολικό Σύστημα.*

## 0. Εισαγωγή

Τα τελευταία 30 χρόνια η Ισπανία έχει δημιουργήσει στα σχολεία το δικό της σύστημα παροχής υποστήριξης μαθητών με διαφορετικές ανάγκες. Πολύ συνοπτικά αναφερόμαστε στη νομοθεσία και τις αλλαγές ώστε να γίνει πιο κατανοητή η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι ουσιαστικές αλλαγές στη νομοθεσία επήλθαν τα τελευταία 17 χρόνια. Από το 1983, σε συνδυασμό με τις πολιτικές αλλαγές, βιώνουμε ένα νομοθετικό βομβαρδισμό. Στην πραγματικότητα είχαμε μία ουσιαστική νομοθετική αλλαγή, αυτή του 1990, αλλά ο συγκεκριμένος νόμος ποτέ δεν εφαρμόστηκε. Οι νέοι νόμοι του 2006 και του 2007 στην πραγματικότητα σχετίζονται με εκείνον του 1990. Στην ουσία ο νέος νόμος δεν είναι απλά ένας εκπαιδευτικός, αλλά ένας κοινωνικός νόμος, που αφορά γενικά τους ανθρώπους με αναπηρία. Είναι ένας σημαντικός νόμος στο μέτρο που εισάγει ζητήματα «ένταξης» και «επανένταξης» για ανθρώπους και μαθητές με παρόμοια προβλήματα/δυσκολίες, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και μέτρα για την εκπαίδευσή τους, ενώ παράλληλα τροποποίησε το ισχύον μέχρι τότε σύστημα της «διαχωριστικής» εκπαίδευσής.

## 1. Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ισπανία

Οι κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αυτές που σε γενικές γραμμές καθορίζονται από όλα τα ευρωπαϊκά νομοθετικά συστήματα, ενώ και ο αντίστοιχος ορισμός της αναπηρίας εστιάζει στις δυσλειτουργίες και περιορισμούς που προκύπτουν σε διάφορες δεξιότητες/λειτουργίες σε διάφορους τομείς από μία εγγενή ή επίκτητη βλάβη. Ο νόμος

του 1995 εστιάζει, πέρα από τις παραδοσιακές κατηγορίες, σε ένα ευρύτερο φάσμα παιδιών που μειονεκτούν ή υστερούν στην εκπαιδευτική πράξη εξαιτίας όχι μόνο μίας «κλασικής αναπηρίας», αλλά και των σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς ή της μειονεκτικής κοινωνικής θέσης και αφετηρίας. Ο επόμενος νόμος του 2002 αναφέρεται πέρα από τα παιδιά με διαταραχές και στα παιδιά με διαταραχές προσωπικότητας, εστιάζοντας επομένως και στις κατηγορίες με διάχυτες ψυχικές διαταραχές. Και οι δύο νόμοι δίνουν έμφαση στο χρόνο και στα εξειδικευμένα μέτρα που πρέπει να παρθούν είτε εντός, είτε εκτός σχολείου ώστε να υποστηριχτούν όλοι αυτοί οι μαθητές με αναπηρίες ή διαταραχές. Παρομοίως, η έμφαση αυτή στην υποστήριξη, χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στις κατηγορίες, διαπνέει και τη φιλοσοφία του Νόμου του 2006.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην ειδική αγωγή αντανακλούν τον τρόπο αντίληψης της έννοιας της διαφορετικότητας/ετερότητας όσον αφορά αυτούς τους μαθητές. Θεωρούνταν, στο παρελθόν, ότι το να είναι κανείς διαφορετικός δεν είναι φυσιολογικό, αντίληψη που παρήγαγε μία σειρά θεωρητικών και πρακτικών μέτρων στην κατεύθυνση του να γίνουν αυτά τα άτομα «φυσιολογικά». Αντίθετα, η διαφορετικότητα/ετερότητα όταν εξετάζεται ως πιθανή πηγή μειονεξίας και αποκλεισμού σηματοδοτεί μία άλλη στάση. Στην περίπτωση αυτή (και αυτή είναι η κυρίαρχη στάση στην Ισπανία σήμερα) πρέπει κανείς να εργάζεται σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση είναι να βοηθήσει τα άτομα που μειονεκτούν να εξελιχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο και η δεύτερη είναι να δουλέψει με το περιβάλλον για να αρθούν τα φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά εμπόδια που αυτοί οι μαθητές πιθανόν να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους.

Αυτές οι «αλλαγές κουλτούρας» συνέβαλαν στο να αλλάξει και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται άλλες ομάδες μαθητών, που δεν θεωρούνταν παραδοσιακά με «ειδικές ανάγκες». Μερικές φορές, άτομα που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση αντιμετωπίζονταν ως άτομα με αναπηρία και μερικές φορές θεωρούνταν ως ξεχωριστή ομάδα. Αυτές τις ομάδες, ο τελευταίος εκπαιδευτικός νόμος (2006) θεωρεί ως μαθητές με συγκεκριμένες ανάγκες που χρήζουν ιδιαίτερης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η σύγχρονη θεώρηση της «αναπηρίας» είναι ευρύτερη και πιο εξελιγμένη σε σχέση με την παραδοσιακή αντίληψη της «αναπηρίας», επειδή μπορεί να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και να ευνοεί τη διαδικασία «ένταξης», καλύπτοντας τις προσωρινές ή μόνιμες ανάγκες τους, αλλά και να έχει ένα θετικό χαρακτήρα (εστίαση στις θετικές πλευρές και όχι μόνο στις υστερήσεις). Στην κατεύθυνση αυτή, δημιουργείται ένα είδος συνέχειας μεταξύ της διδακτικής και παιδαγωγικής βοήθειας, του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, των φυσικών και έμπυχων πόρων (ειδικών), της τεχνολογίας και άλλων διαθέσιμων μέσων και πηγών για την ενίσχυση όλων των μαθητών σε μειονεκτική θέση.

## **2. Η εκπαίδευση και το προσωπικό που εργάζεται με έμφαση στη διαφορετικότητα**

**Η** εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε Ειδικές Σχολικές Μονάδες ή σε ιδρύματα γίνεται όταν οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται, όσον αφορά την προσοχή και την ωφέλεια που πρέπει να έχουν στο κανονικό σχολείο.

Σε γενικές γραμμές υπάρχει η τάση όλοι οι μαθητές που μειονεκτούν να εντάσσονται και να ενσωματώνονται στα κανονικά σχολεία. Πράγματι, σε όλες τις αυτόνομες ισπανικές νότιες (που έχουν μεταξύ τους άλλοτε λίγες και άλλοτε μεγαλύτερες διαφορές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα), υπάρχουν πάντοτε επαγγελματίες (κανονικοί δάσκαλοι ή δάσκαλοι

ειδικής αγωγής), οι οποίοι εργάζονται στο συνηθισμένο σχολείο με ομάδες παιδιών με ιδιαιτερότητες, 4-5 ατόμων κάθε φορά. Όλοι αυτοί οι επαγγελματίες εργάζονται στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου ή, σε αντίθετη περίπτωση, συνεργάζονται σταθερά με αυτό.

Υπάρχουν, όμως, και άλλοι τομείς παρέμβασης εκτός από το σχολείο: η οικογένεια, η εργασία, οι επαγγελματίες και οι ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, η κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει σε συνεργασία με μία σειρά ειδικοτήτων προς τη κατεύθυνση της βέλτιστης ένταξης. Οι ειδικοί αυτοί είναι: οι νευροπαιδιάτροι, οι ψυχολόγοι, οι παιδαγωγοί της οικογένειας, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης, το εργαστηριακό προσωπικό, σύμβουλοι και προσωπικό Δικαστηρίων, αλλά και διάφορες άλλες κοινωνικές υπηρεσίες. Η έμφαση δίνεται στην από κοινού συνεργασία και στην προσπάθεια διατήρησης της σχολικοποίησης και κοινωνικής ένταξης του μαθητή με προβλήματα. Στην πλειοψηφία τους όλες οι αυτόνομες Ισπανικές κοινότητες έχουν ένα σαφές πρωτόκολλο σε σχέση με τις πρακτικές, δραστηριότητες και διαδικασίες που ακολουθούνται, σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά η συμβολή μέσα από προσωπικές ενέργειες και πρωτοβουλίες των ειδικών παιδαγωγών είναι σημαντική για να μπορέσει το σύστημα να είναι αποδοτικό.

Στα ισπανικά σχολεία υπάρχουν δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) οι οποίοι εργάζονται απευθείας με τα παιδιά και οι οποίοι ασκούν υποστηρικτικό διδακτικό και ψυχοκοινωνικό έργο, μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι αντίστοιχοι δάσκαλοι προέρχονται κυρίως από την πρωτοβάθμια. Οι συγκριμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν στην αντίστοιχη θέση σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, τα τελευταία 20 χρόνια, έχει αλλάξει ριζικά και απαιτούνται 3 χρόνια επιπλέον εξειδίκευσης για τη συγκεκριμένη απασχόληση. Σε κάθε ισπανικό σχολείο υπάρχει τουλάχιστον ένας δάσκαλος με την αντίστοιχη εκπαίδευση (Ε.Α.), ενώ πλέον είναι σπάνιο να συναντήσει κανείς δασκάλους εκπαιδευμένους με το παλιό σύστημα. Οι δάσκαλοι ΕΑ (ΡΤ, στο σχήμα 4) συνήθως έχουν υπό την ευθύνη τους 30 με 40 μαθητές με δυσκολίες και λειτουργούν σε μία ξεχωριστή τάξη (Τ.Ε.). Συχνά, υπάρχει ένας επιπλέον δάσκαλος ειδικευμένος στις διαταραχές Λόγου και Ακοής (ΑΛ, στο σχήμα 4). Στο Γυμνάσιο οι δάσκαλοι Ε.Α. ανήκουν στο Τμήμα Καθοδήγησης και εργάζονται με στόχο την προσαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος για μαθητές σε μειονεκτική θέση, ενώ, συχνά, παρατηρούνται προβλήματα συνεργασίας με τους άλλους συναδέλφους (της δευτεροβάθμιας), οι οποίοι πιθανόν να μην είναι εξοικειωμένοι με πρακτικές ένταξης.

Ένα άλλο είδος επαγγελματιών, οι οποίοι απασχολούνται στο πλαίσιο των νέων ενταξιακών στρατηγικών είναι οι επαγγελματίες της Ομάδας Ψυχοπαιδαγωγικής Καθοδήγησης (ΟΨΚ) (Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica) (ΕΟΕΡ), για το Δημοτικό σχολείο. Αυτή η ομάδα είναι πολύ σημαντική, στο μέτρο που διασφαλίζει μία παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, στους μαθητές που μειονεκτούν με στόχο να βελτιώσουν τη ζωή τους.

Το σύστημα υποστήριξης συμπληρώνει μία άλλη ομάδα, η οποία υπάρχει σε αρκετά δημοτικά και χωρίζεται σε 3 είδη: α) η Γενική ομάδα (ΟΨΚ), β) η Ειδική ομάδα (ΟΨΚ), η οποία εστιάζει στα παιδιά με αισθητηριακές διαταραχές ή σωματικές/οργανικές αναπηρίες και γ) η ομάδα Έγκαιρης Φροντίδας-Πρώιμης Παρέμβασης (ΕΑΤ), η οποία εστιάζει στο να εντοπίζει ενδεχόμενους κινδύνους ή ιδιαίτερες δυσκολίες/ ανάγκες των παιδιών που είναι μικρότερα των 6 χρονών και να συμβουλευεί το σχολείο και τους γονείς.

Οι υποχρεώσεις των Ομάδων Ψυχοπαιδαγωγικής Καθοδήγησης (ΟΨΚ) χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Ως προς τη μία κατηγορία δράσεων, μία ΟΨΚ είναι υποχρεωμένη να προσφέ-

ρει ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, να δίνει αναφορά για τον καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης του κάθε παιδιού με δυσκολίες/ειδικές ανάγκες, να προσφέρει τεχνική συμβουλευτική στους κανονικούς δασκάλους, να διασφαλίζει και να διανέμει τους εκπαιδευτικούς πόρους, να συμβουλεύει τους γονείς. Επίσης, κάποιος από την ΟΨΚ συμβουλεύει και τους ειδικούς παιδαγωγούς και φροντίζει να προάγει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει σε κάθε σχολείο ένα Τμήμα Συμβουλευτικής με ένα ψυχολόγο ή παιδαγωγό ή ακόμη και Ειδικό Παιδαγωγό (PT). Σε κάποιες περιοχές συναντάμε και έναν κοινωνικό λειτουργό, ως μέλος της ομάδας. Η λειτουργία αυτής της ομάδας είναι παρόμοια με αυτή της ΟΨΚ.

### 3. Μέτρα με έμφαση στις ειδικές ανάγκες

Σε σχέση με το είδος της υποστήριξης που οι μαθητές με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν σε προσχολικό στάδιο και στο Δημοτικό σχολείο, μπορούμε να διακρίνουμε πρωτίστως τις προσαρμογές που γίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) (AC) με τις δυνατότητες των μαθητών με ιδιαιτερότητες/ειδικές ανάγκες –προσαρμογές που χωρίζονται σε Μη Σημαντικές και σε Σημαντικές ατομικές αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος- και, δευτερευόντως, τις ομάδες ενίσχυσης που υπάρχουν σε όλα τα σχολεία (υποστήριξη σε Κύκλο, σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, με κανονικούς δασκάλους οι οποίοι εργάζονται με μαθητές έξω από τις συνηθισμένες τάξεις πάνω στις δεξιότητες της γλώσσας και των μαθηματικών).

Οι μη σημαντικές τροποποιήσεις του ΑΠ είναι μέρος των καθημερινών καθηκόντων ενός δασκάλου μέσα στην τάξη, για μία ομάδα ή μόνο για ένα μαθητή. Ως προς το ΑΠ, συνήθως, δεν γίνονται σημαντικές αλλαγές και γενικά αυτές περιλαμβάνουν το διαχωρισμό του περιεχομένου, την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης και των τεστ, κλπ.

Από τη άλλη πλευρά, το Ατομικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΑΠ) (ACIS) θεωρείται ως ένα εξαιρετικό μέτρο που τροποποιεί σημαντικά το γενικό ΑΠ. Μπορεί να λειτουργήσει σε κανονικές τάξεις ή έξω από αυτές. Όλοι οι κανονικοί δάσκαλοι των μαθητών με ειδικές ανάγκες πρέπει να συμμετέχουν για να ετοιμάσουν την προσαρμογή τους σε αμοιβαία συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι γονείς εμπλέκονται στο σχεδιασμό του προσαρμοσμένου προγράμματος και πρέπει να δώσουν τη συγκατάθεση τους για την εφαρμογή του, ενώ συγχρόνως απαιτείται και η έγκρισή του από τον επιθεωρητή εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι μπορούν, επιπλέον, να εισάγουν νέες μεθοδολογίες μόνο για τους μαθητές αυτούς, να προετοιμάσουν κανονικές δραστηριότητες με ή χωρίς προσαρμογές ή να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες πηγές που θα τους επιτρέψουν πρόσβαση στο ΑΠ. Οι αλλαγές των στόχων και του περιεχομένου μπορεί να περιλαμβάνουν την απομάκρυνση ολόκληρων τμημάτων, θεματικών εννοιών ή την εισαγωγή συγκεκριμένων στοιχείων. Ως προς την αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί τρόποι ή να εισαχθούν διαφορετικά κριτήρια. Στην πραγματικότητα ένας μαθητής με Ε.Α. μπορεί να επαναλάβει ένα μάθημα, σε αντίθεση με τους άλλους μαθητές.

Για τη δημιουργία ενός Ατομικού Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΑΠ) θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, πρωτίστως, τα ακόλουθα στοιχεία: το προσωπικό προφίλ, οι επιδόσεις, οι δεξιότητες, ο τρόπος μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα του μαθητή, οι συνθήκες στην οικογένεια ή στο σχολείο που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν αυτή τη διαδικασία. Κατά δεύτερο λόγο, αξιολογείται και καθορίζεται το είδος του προβλήματος που έχει ο μαθητής. Εν συνεχεία, ορίζονται, με βάση την αξιολόγηση των δυσκολιών, οι συγκεκριμένες προσαρμογές του ΑΠ (στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία, δραστηριότητες, αξιολόγηση και

κριτήρια παραγωγής και επιδόσεων), καθώς και οι τεχνικοί και έμψυχοι πόροι που θα διασφαλίσουν την υλοποίηση του. Με την εφαρμογή ενός μερικώς προσαρμοσμένου ή ενός ατομικού ΑΠ, εξασφαλίζεται η συμμετοχή της οικογένειας καθώς και οι τρόποι επίβλεψης της εφαρμογής του, οι οποίοι ορίζονται από το Νόμο. Η μετάβαση ενός μαθητή με μερικώς προσαρμοσμένο ή ατομικό ΑΠ σε επόμενη βαθμίδα συνοδεύεται από αναλυτικό φάκελο, οποίος περιέχει όλα τα απαραίτητα έγγραφα (ιατρικό, κοινωνικό, οικογενειακό προφίλ), καθώς και μία αναλυτική αναφορά από το δάσκαλο.

#### 4. Προβλήματα που δεν έχουν επιλυθεί

Στην Ισπανία τα τελευταία 30 χρόνια δόθηκε μεγάλη έμφαση στη διαφορετικότητα και στον τρόπο υποστήριξης των μαθητών που μειονεκτούν, αλλά υπάρχουν πολλά ζητήματα τα οποία δεν έχουν επιλυθεί στην πράξη. Ενδεικτική είναι η πρόσφατη δήλωση του Κρατικού Συμβουλίου της Σχολικής Εκπαίδευσης ότι υπάρχουν 4 είδη εκπαίδευσης αλλά κανένα δεν είναι ουσιαστικά ενταξιακό με την πλήρη έννοια του όρου. Τα βασικά προβλήματα που αναδείχτηκαν από τα πορίσματα του Συμβουλίου είναι τα ακόλουθα: τα προγράμματα δεν έχουν έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα, ο αριθμός των ΕΠ μειώνεται, οι τάξεις με παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να έχουν, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα στην πλειονότητα των σχολείων, υπερβολικά μεγάλο αριθμό μαθητών, διότι με αυτόν τον τρόπο υπονομεύονται οι ενταξιακές διαδικασίες. Στην έκθεση του 2007-08 του Συμβουλίου επισημαίνονται, επίσης, οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ ΕΠ και δασκάλων της συνηθισμένης τάξης, καθώς και η έλλειψη συντονισμού, σε πολλές περιπτώσεις, για την καλύτερη διεκπεραίωση του ΑΑΠ, καθώς και των γενικών απαιτήσεων υποστήριξης αυτών των μαθητών.

Το βασικό διακύβευμα, ως προς τις ελλείψεις και την κακή λειτουργία του συστήματος, είναι ότι η ένταξη και η θετική ενσωμάτωση του μαθητή με ΕΑ στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο, γενικότερα, εξαρτάται από την εκπαιδευτική κουλτούρα και από το επίπεδο εμπλοκής των ίδιων των δασκάλων, τόσο της συνηθισμένης, όσο και της ειδικής αγωγής. Η εμπλοκή αυτή δυστυχώς παύει να υφίσταται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η ένταξη των μαθητών με ΕΑ κινδυνεύει σοβαρά.

Στην πραγματικότητα, συχνά οι θεωρίες της ειδικής διδακτικής και των ενταξιακών πρακτικών είναι πιο προχωρημένες από τα ισχύοντα νομοθετικά συστήματα, ενώ, από την άλλη, και η εφαρμογή ενός νομοθετικού πλαισίου σε ένα εθνικό σύστημα παιδείας αναπόφευκτα θα πάσχει από σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις. Ωστόσο, σήμερα κρίνεται απαραίτητο το νομοθετικό πλαίσιο να γίνει πιο σαφές και εστιασμένο σε συγκεκριμένες πρακτικές, ώστε να υποστηριχθούν τα ολοκληρωμένα και ενταξιακά παιδαγωγικά προγράμματα με νέες οργανωτικές δομές στήριξης και εφαρμογής μέσα στα σχολεία που θα εγγυώνται τη συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα. Χρειάζεται, παράλληλα, να ορίζουν την «έμφαση του παιδαγωγικού συστήματος στη διαφορετικότητα» ως μία δημόσια υπηρεσία με καθορισμένες πλουραλιστικές παροχές, οι οποίες δεν θα μπορούν να αλλάξουν ή να τροποποιηθούν.

Ο σχεδιασμός ενός εθνικού συστήματος ποιοτικών δεικτών για την ενταξιακή εκπαίδευση, με έμφαση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι ένας σημαντικός στόχος που δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Δυστυχώς, στην αξιολόγηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν συμπεριλαμβάνονται δείκτες που αφορούν τις συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, και αυτό δεν αφορά μόνο την Ισπανία. Παρομοίως, οι δείκτες για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών αφορούν μόνο αυτούς χωρίς ΕΑ. Η χρήση δεικτών σε διάφορους

τομείς για τους μαθητές με ΕΑ θα μπορούσε να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα την πορεία τους και κυρίως να αναδείξουμε τις ελλείψεις του συστήματος και το πού πρέπει να δίνεται έμφαση. Τα ισπανικά σχολεία πρέπει ίσως να αναπτύξουν, όπως τα ιταλικά, ένα «πρόγραμμα ζωής» για τους μαθητές με ΕΑ, με σταθερά πρόσωπα αναφοράς που διαμεσολαβούν σε όλες τις φάσεις και διασφαλίζουν ένα διαχρονικά εστιασμένο και συγχρόνως ολοκληρωμένο πρόγραμμα για αυτούς τους μαθητές. Αρκετά σχολεία στην Ισπανία έχουν αναπτύξει ανάλογους στόχους, παραμένουν όμως μία μειοψηφία.

Με βάση την προσωπική μου εμπειρία ως δασκάλα ΕΑ και ερευνήτρια, θα επεσήμανα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευρύνουν την οπτική τους ως προς τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών που μειονεκτούν, και να κατανοήσουν ότι δεν είναι δυνατόν να ασχολούνται μόνο με ένα περιορισμένο μαθησιακό-διδακτικό πρόγραμμα, αλλά να εμπλέκονται και στις ψυχοκοινωνικές διεργασίες, καθώς και αυτές που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των παιδιών, και να γνωρίζουν τις πραγματικές κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες και τι είδους δεξιότητες απαιτούνται. Αυτό σημαίνει ένα ολοκληρωμένο ενταξιακό σύστημα. Οι αριθμοί για την απασχόληση μαθητών με ΕΑ είναι σκανδαλωδώς χαμηλοί. Τα σχολεία δεν είναι σε θέση και δεν προσφέρουν την εκπαίδευση που είναι απαραίτητη, ο αναλφαβητισμός βρίσκεται 8 φορές πάνω από το γενικό πληθυσμό στους μαθητές με ΕΑ, ενώ το 72% αυτών δεν συνεχίζει στο Γυμνάσιο. Η κατάσταση αυτή της εκπαίδευσης οδηγεί αυτά τα άτομα στην ενήλικη ζωή, στην παθητικότητα και στην κοινωνική απόσυρση, ενώ παραμένουν εξαρτημένα από το είδος της σύνταξης που τους χορηγείται.

## 5. Προτάσεις

Ως προς τις προτάσεις, θα επισημαίναμε πρωτίστως την αναγκαιότητα ανάπτυξης δομών και παροχών ΕΑ σε προσχολικό επίπεδο (στη παρούσα φάση δεν είναι υποχρεωτικές), ώστε να αντιμετωπίζονται εγκαίρως τα ζητήματα των διαταραχών και κοινωνικής ένταξης πριν αυτά επιδεινωθούν. Από τη άλλη, ως προς την εκπαίδευση των ΕΠ και των δασκάλων γενικότερα, αυτοί πρέπει να ακολουθούν ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης (ειδικά οι πρώτοι), τα οποία θα παρέχουν μία διευρυμένη οπτική των προβλημάτων του χώρου, κάτι που το χρειάζονται και οι δεύτεροι, ενώ παράλληλα θα πρέπει να διασφαλίζεται και η συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους στη διάρκεια της εργασίας.

Οι ΕΠ πρέπει να είναι έτοιμοι να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να προετοιμάζονται για εσωτερική και εξωτερική συνεργασία με τα σχολεία, καθώς και να διαθέτουν τις ανάλογες δεξιότητες επικοινωνίας. Παράλληλα, πρέπει να αντιδρούν, στο πλαίσιο των σχολείων, σε ανάρμοστες πρακτικές που επιβάλλονται από τους διευθυντές (π.χ. να αντικαθιστούν έναν κανονικό δάσκαλο) και να προτάσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η εκπαίδευσή τους πρέπει να περιλαμβάνει και τη συνεργασία με και την επιμόρφωση από επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) (όπως η «Σώστε τα παιδιά», από την Ανδαλουσία). Η ενεργητική εμπλοκή και οι προσωπικές πρωτοβουλίες των δασκάλων θεωρείται από όλους ως καίριας σημασίας για την επίτευξη της ένταξης.

Οι μαθητές με ΕΑ, εφόσον έχουν αξιολογηθεί, πρέπει να παραμένουν στις Τάξεις Υποστήριξης (ΤΥ), όσο χρειάζεται και να μην εντάσσονται χωρίς σχεδιασμό στις κανονικές, μόνο εξαιτίας ελλείψεων. Η τοποθέτηση τους σε κανονικές τάξεις πρέπει να γίνεται προσεκτικά, εφόσον στην πλειονότητα τους δεν ακολουθούνται οι επιταγές των προσαρμοσμένων αναλυτικών προγραμμάτων και δε δίνονται σε αυτούς τους μαθητές ίσες ευκαιρίες κοινωνικής και ακαδημαϊκής συμμετοχής.



Είναι σαφές ότι είναι πολύ δύσκολο ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα να δουλεύει χωρίς προβλήματα, ειδικά όταν αφορά την υποστήριξη και ένταξη των μαθητών με ΕΑ και σοβαρές μειονεξίες, και να αναπτύξει ακριβείς μεθόδους αξιολόγησης της εξέλιξης αυτών των μαθητών. Από την άλλη, δεν πρέπει να επαφίομαστε σε στατιστικά στοιχεία και στους μέσους δείκτες, διότι συχνά, όπως επισημαίνει και ο Tomasevski, πίσω από τα στοιχεία αυτά κρύβονται πραγματικότητες που μπορεί να διαφεύγουν. Είναι πολύ πιθανόν να είναι υψηλός ο μέσος όρος μαθητών εγγεγραμμένων στις ΤΥ, αλλά οι μαθητές να απουσιάζουν ή να μην παρακολουθούν με ένα σταθερό τρόπο, και αυτό να μην καταγράφεται.

Είμαστε, επομένως, πεπεισμένοι ότι χωρίς την ενεργητική συμμετοχή και την πραγματική υποστήριξη των δασκάλων ΕΑ, την υποστήριξη από την οικογένεια, την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία αυτό το ζήτημα κινδυνεύει να καταλήξει σε μια εσωτερική πάλη στην οποία η αδύναμη πλευρά βρίσκεται σε ευάλωτη θέση. Αυτό δεν είναι επιτρεπτό σε μία πλουραλιστική κοινωνία.

### Σημείωση

\* Μετάφραση κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

## Βιβλιογραφία

- Colectivo Ioé (2003) *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Barcelona-La Caixa.
- Consejo Escolar del Estado (2004) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2002/2003*. (consulta: 7-abril-2010 en <http://www.mecd.es/cesces/texto-informes.htm> )
- (2005) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2003/2004*. (consulta: 7-abril-2010 en <http://www.mecd.es/cesces/texto-informes.htm> ).
- (2006) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2005/2006*. (consulta: 7-abril-2010 en <http://www.mecd.es/cesces/texto-informes.htm> ).
- (2007) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2006/2007*. (consulta: 7-abril-2010 en <http://www.mecd.es/cesces/texto-informes.htm> ).
- (2008) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2007/2008*. (consulta: 7-abril-2010 en <http://www.mecd.es/cesces/texto-informes.htm> ).
- European Agency for Development in Special Education Needs (2006) *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe*. (Vol 2). Burselas. EADSNE.
- European Agency for Development in Special Education Needs (2008) *Special Education needs. Country Data 2008*. Bruselas. EADSNE.
- González Manjón, D. (1995) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga, Aljibe.
- Ministerio de Educación: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. (Consulta el 16 de abril de 2010) <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>
- Oria Segura, M<sup>a</sup> R. (2005) La formación del profesorado de apoyo en dos sistemas educativos europeos meridionales: Italia y España, en PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M.A. et cols. (eds.):

*Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano.* Granada, Grupo Editorial Universitario. pp. 119-136.

Oria Segura, M<sup>a</sup> R. (2006) Educación obligatoria de calidad para personas con Necesidades Educativas Especiales en Italia y España, en Llorent García (ed.): *La Educación en el Siglo XXI, respuestas ante los cambios sociales.* Córdoba, Universidad de Córdoba.

Tomasevski, K. (2006) El Derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable. Στο: Naya Garmendia, L.M. (coord.): *La educación y los derechos humanos.* Erein, Espacio Universitario.

# ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ\*

Joana Magalhães  
Καθηγήτρια  
Catholic University of Portugal  
Πορτογαλία

Lurdes Veríssimo  
Λέκτορας  
Catholic University of Portugal  
Πορτογαλία

## Abstract

This brief article tries to summarize the present legal and practical standpoint of the Special Education in Portugal. The Law 319/91 was replaced by the new and controversial Law 3/2008. Then, since January 2008 the *inclusion model* is a legal requirement in Portugal.

### Λέξεις κλειδιά

Ειδική Αγωγή, Ενταξιακή Εκπαίδευση, Πορτογαλλία.

## 0. Εισαγωγή

Τα τελευταία 30 χρόνια η Ειδική Αγωγή (ΕΑ) στην Πορτογαλία έχει αναπτυχθεί με ένα εξαιρετικό και γρήγορο τρόπο, ξεκινώντας από το σημείο όπου δεν υπήρχε σχεδόν απολύτως καμία πρόνοια στα σχολεία για τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες μέχρι του σημείου να επικρατεί η ενταξιακή εκπαίδευση στα σχολεία. Όλα αυτά τα χρόνια η πρόοδος αυτή έχει οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές ως προς τις έννοιες και τις πρακτικές που περιβάλλουν την Ειδική Αγωγή, όπως είναι οι δομές υποστήριξης, η νομοθεσία, οι ρόλοι των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται στον τομέα αυτό, καθώς και οι στόχοι που αναπτύσσουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι επαγγελματίες που εμπλέκονται στην παιδαγωγική πράξη.

Μέχρι την δεκαετία του '80 το κίνημα της ΕΑ που ξεκίνησε στην Πορτογαλία το 1974, επεκτάθηκε και κατέληξε να αφορά σχεδόν κάθε ομάδα μαθητών με δυσκολίες. Σε μόλις δύο δεκαετίες η στάση της απέναντι στην αναπηρία μετακινήθηκε από την «απόκρυψη» και τον «αποκλεισμό» στην «πλήρη συμμετοχή και ένταξη» όλων των μαθητών στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα (Lopes, 2007). Υπό την έννοια αυτή, ο νόμος 46/86 επέφερε βαθιές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΜμΕΕΑ) αντιμετωπίζονται. Προώθησε, παράλληλα, μέτρα, όπως η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) και παιδαγωγικές δράσεις που λάμβαναν υπόψη τα χαρακτηριστικά και το βαθμό υστέρησης και δυσλειτουργίας του παιδιού, προγράμματα υποστήριξης και ένταξης της οικογένειας σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ή ακόμη και εκπαίδευση ειδικών επαγγελματιών για τη συνέχιση της υποστήριξης και την προσαρμογή αυτών των ατόμων στην ενήλικη ζωή (Ferreira, 2007).

## 1. Τα νομοθετικά διατάγματα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 17 χρόνων

Παρά τις σημαντικές αλλαγές-ορόσημα, η δημοσίευση του νόμου Ν. 319/91 υπήρξε η πιο σημαντική στιγμή για την υπόθεση της ένταξης, πρόκειται για νόμο εμπνευσμένο από το αμερικανικό παράδειγμα, που έδινε έμφαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές

ανάγκες (Act PL 94-142). Ο νόμος αυτός υιοθέτησε ένα σαφή παιδαγωγικό και ενταξιακό προσανατολισμό. Παρόλο που, όπως αναφέρει ο Ferreira (2007), δεν είναι απόλυτα εστιασμένος στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, σηματοδοτεί μία θεμελιώδη αλλαγή προς την κατεύθυνση αυτή. Ο νόμος ενισχύει την τάση τα παιδιά με ΕΕΑ να εκπαιδεύονται στο λιγότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον. Προτρέπει, παράλληλα, στην εφαρμογή προσαρμοσμένων ειδικών εκπαιδευτικών πρακτικών, επιβάλλοντας το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος, κάθε φορά που αυτό είναι απαραίτητο. Ο Νόμος προωθεί, συγχρόνως, την εμπλοκή και την ανάληψη ευθυνών από τους κανονικούς δασκάλους για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ.

Όλες αυτές νομοθετικές αλλαγές ανέδειξαν και σηματοδότησαν έντονες εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, οδηγώντας σε νέες αντιλήψεις σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιλήψεις που στοχεύουν στην αναδιάρθρωση των πορτογαλικών σχολείων, εστιάζοντας, κυρίως, στην αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών που χρειάζονται ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική υποστήριξη με κατάλληλες συμπληρωματικές υπηρεσίες. Ωστόσο, αυτές οι ταχείες αλλαγές προς την ενταξιακή εκπαίδευση δημιούργησαν ορισμένα προβλήματα. Ο αριθμός, παραδείγματος χάρι, των επαγγελματιών χωρίς προσόντα, που ασχολούνται με αυτό το εκπαιδευτικό υποσύστημα (τις συμπληρωματικές υπηρεσίες), αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Η κατάσταση αυτή αντιστράφηκε μόνο στα τέλη της δεκαετίας του '90, και αυτό οφείλεται στην εφαρμογή της πλήρους ένταξης και στην αύξηση της προσφοράς της κατάρτισης (Lopes, 2007).

Ορισμένοι συγγραφείς (Correia, 2003, Lopes, 2007) εξακολουθούν να υποστηρίζουν ότι στην Πορτογαλία είμαστε μπροστά σε ένα είδος «λειτουργικού αποκλεισμού», εφόσον οι μαθητές με ΕΕΑ είναι μεν ενταγμένοι στην κανονική τάξη, οι παιδαγωγικές, όμως, μέθοδοι που εφαρμόζονται είναι ανεπαρκείς (εν μέρει λόγω της αδυναμίας ανταπόκρισης από το δάσκαλο, ο οποίος τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζει τάξεις 20 έως 25 μαθητών), ενώ και τα προγράμματα παρέμβασης δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στα προσόντα των μαθητών με ΕΕΑ.

## 2. Η αλλαγή του ενταξιακού μοντέλου (Νόμος 3/2008)

Επί του παρόντος, η Πορτογαλία περνάει από μια περίοδο νέων σημαντικών αλλαγών, γιατί εδώ και 17 χρόνια από την τελευταία ρύθμιση αντιμετωπίζουμε μια αλλαγή παραδείγματος. Αναφερόμαστε στις αλλαγές στις υπηρεσίες ειδικής αγωγής και πώς αυτές είναι ικανές να προωθήσουν αυτήν την μετατόπιση του παραδείγματος (Stainback & Stainback, 1999), θέλοντας να πιστεύουμε ότι αυτή η αλλαγή οφείλεται σε μια νέα "εξέλιξη των εννοιών που αφορούν την εμπειρία της εκπαιδευτικής ένταξης, καθώς και μια σαφή ευθύνη του κανονικού σχολείου για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ» (Lopes, 2007, σελ. 26).

Από τη δημοσίευση του προηγούμενου νόμου Ν. 319/91, και με βάση την περιορισμένη συνεισφορά του στην ενταξιακή εκπαίδευση, διαφάνηκε η αναγκαιότητα μίας νέας πολιτικής της εκπαίδευσης ικανής να αναδιοργανώσει, να αναπροσανατολίσει και να εκσυγχρονίσει το μοντέλο της ΕΑ που κυριαρχούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας. Διαπιστώθηκε ότι οι συνεχείς νομοθετικές αλλαγές και οι θεωρητικές διακυμάνσεις, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να ορίσουν με σαφήνεια το ρόλο τους, ούτε να έχουν μια ικανοποιητική προσαρμογή στις νέες μεταρρυθμίσεις (Lopes, 2007). Ο Lopes (2007) επιβεβαιώνει, επίσης, ότι «ένα μεγάλο μέρος της νομοθεσίας αγνοείται και δεν ακολουθείται, κυρίως αυτό που δημιουργεί κάποια αναστάτωση στο σύστημα»,

προσθέτοντας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν πλήρως το νόμο 319/91 και τις «αρνητικές συνέπειες που έχει αυτή η άγνοια στην καθημερινή λειτουργία των τάξεων» (σελ. 26).

Ο νέος νόμος 3/2008 εμφανίστηκε σε ένα πλαίσιο αυξανόμενου ενδιαφέροντος για μία νέα πολιτική στην ειδική αγωγή, ενδιαφέρον που είχε παρατηρηθεί σε όλο τον κόσμο, και εκφράστηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ (UNESCO, 1994). Ο νέος Νόμος έρχεται ως μία απάντηση στην ανάγκη αναδιοργάνωσης της ΕΑ, έχοντας ως κύριο στόχο την «προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, την αξιοποίηση της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας, 2008). Επομένως, αυτό το νομοσχέδιο έρχεται να υπερασπιστεί, κατά κάποιο τρόπο, το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Πολύ συνοπτικά θα επισημαίναμε, με βάση μία ρεαλιστική ανάλυση του νόμου 3/2008, ότι υπάρχουν θεμελιώδεις πτυχές που συμβάλλουν θετικά σε μια ενταξιακή προοπτική και ακολουθούν τις κατευθύνσεις της προηγούμενης νομοθεσίας. Έτσι, ο νόμος 3/2008:

1. Διασφαλίζει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν στα κανονικά σχολεία και όχι να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία ή ιδρύματα (Correia, 2008).
2. Εντάσσει αυτούς τους μαθητές στην κανονική τάξη, όποτε αυτό είναι δυνατόν, προσφέροντας εκπαιδευτικά μέτρα που προωθούν τη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες (π.χ. εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, εξατομικευμένες προσαρμογές στο ΑΠ, προσαρμογές στις διαδικασίες υποβολής αιτήσεων, προσαρμογές στη διαδικασία αξιολόγησης, εξατομικευμένο ειδικό ΑΠ, χρήση υποβοηθητικών τεχνολογιών).
3. Το νέο νομοσχέδιο αφορά και υπηρεσίες για τη καλύτερη οργάνωση των φάσεων μετάβασης στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου ή και στην εργασία, μέσω ενός Ατομικού Σχεδίου Μετάβασης (Individual Transition Plan) (ITP), το οποίο προωθεί την επιμόρφωση και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την είσοδο/μετάβαση στην κοινότητα.
4. Δημιουργεί μια σειρά υπηρεσιών εκπαιδευτικής υποστήριξης, οι οποίες «θα διασφαλίσουν την επιτυχία εφαρμογής των επιμέρους προγραμμάτων» (σελ. 58). Οι διαθέσιμες υπηρεσίες στοχεύουν στο να εξοπλίσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δεξιότητες που μπορούν να συμβάλουν στη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία, εποπτευοντάς τους και ενδυναμώνοντάς τους διαχρονικά, εφόσον αυτό είναι μια άλλη βασική πτυχή της υποστηρικτικής διαδικασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση (Correia, 2008).
5. Η νέα εκπαιδευτική πολιτική επεκτείνει τη νομοθεσία, καλύπτοντας την προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα δημόσια, ιδιωτικά και συνεταιριστικά σχολεία (αυτό είναι ένα κρίσιμο σημείο για τη διασφάλιση έγκαιρων και διαχρονικών υποστηρικτικών υπηρεσιών).
6. Προτείνει μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων ΕΑ, των εκπαιδευτικών κανονικής αγωγής και των γονέων από την παραπομπή του μαθητή ως την εφαρμογή και αξιολόγηση των Εξατομικευμένων ΑΠ (IEP). Αυτή είναι μια σημαντική πτυχή του νόμου, διότι η συνεργασία είναι το βασικό χαρακτηριστικό του ενταξιακού μοντέλου (Correia, 2008, Correia, 2008).
7. Τέλος, προτείνει την αντικατάσταση του συστήματος ταξινόμησης των παιδιών, με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, με ένα βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, το Διεθνές σύστημα Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας για Παιδιά και Νέους (ICF-CY), της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ΠΟΥ), το οποίο δίνει έμφαση και στο περιβάλλον ως αιτιακή παράμετρος, για τη

δημιουργία και τη διατήρηση της κατάστασης υστέρησης. Κύριος στόχος είναι να εισαχθούν τυπικά κριτήρια στα πορτογαλικά σχολεία για την επιλογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και για την εφαρμογή, στη συνέχεια, του Εξατομικευμένου ΑΠ.

Με δεδομένες τις πρόσφατες αλλαγές που προέρχονται από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, εξακολουθούν να υπάρχουν αμφιβολίες όσον αφορά τη σκοπιμότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής του στα πορτογαλικά σχολεία και, κατά συνέπεια, προκύπτουν πολλά ερωτήματα και επικριτικά σχόλια.

Μία από τις βασικές επικρίσεις αναφέρεται στον τρόπο χρήσης του ταξινομητικού συστήματος ICF-CY, το οποίο χρησιμοποιείται πλέον ευρέως στην Πορτογαλία. Έτσι, αν και προβλέπεται στο σχέδιο του νόμου 3/2008, όταν αυτός τέθηκε σε ισχύ και επιβλήθηκε η χρήση του ICF-CY, η συντριπτική πλειοψηφία των επαγγελματιών που επιλέγησαν να το εφαρμόσουν, δεν διέθεταν επαρκή κατάρτιση. Στην πραγματικότητα, πολλοί από αυτούς αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξη του ICF-CY, υποβιβάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη χρησιμότητα και τους σκοπούς του παρόντος νόμου και κάνοντας τα ίδια λάθη με αυτά του παρελθόντος.

Ένα άλλο ζήτημα που έχει άμεση σχέση με τα προηγούμενα και το οποίο έχει προκαλέσει μεγάλη διαμάχη στην εκπαιδευτική κοινότητα και στα σχολεία, αναφέρεται στην επιλογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλοί επαγγελματίες υποστηρίζουν ότι με το νέο νόμο καλύπτονται μόνο «*οι μαθητές με σημαντικούς περιορισμούς, ως προς τη δραστηριότητα και τη συμμετοχή τους, σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής τους, περιορισμοί οι οποίοι οφείλονται σε λειτουργικές και δομικές βλάβες μόνιμου χαρακτήρα*» (Υπουργείο Παιδείας, 2008). Αυτό σημαίνει ότι δεν λαμβάνονται υπόψη και αφήνονται εκτός ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών περίπου 20 χιλιάδες παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και άλλα ήπια ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Είναι σημαντικό, σε ό,τι αφορά το ενταξιακό σχέδιο (project) στη Πορτογαλία, να διατυπωθούν ερωτήματα, κρίσεις και σχόλια με βάση συγκεκριμένες μελέτες, ώστε να αποτραπούν τα λάθη και οι παραλείψεις του παρελθόντος. Προς το παρόν, βέβαια, υπάρχει τεράστια έλλειψη στοιχείων που θα μας επέτρεπε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο αυτό προχωράει και σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η επίτευξη αυτού του στόχου. Πέρα από τις θεωρητικές και εμπειρικές κριτικές χρειάζονται, επομένως, συγκεκριμένα δεδομένα αξιολόγησης των προγραμμάτων και των επιμέρους υπηρεσιών, ώστε να αντιληφθούμε τη χρησιμότητα αυτού του σχεδίου. Παραμένουν προς το παρόν, βεβαίως, πολλά ερωτήματα, επικρίσεις και παράπονα, τα οποία, πέρα από το δίκαιο των αιτημάτων, μπορεί να βασίζονται και σε δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος που η ενταξιακή παιδαγωγική προσπαθεί να αλλάξει.

### Σημείωση

\* Μετάφραση κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

## Βιβλιογραφία

- Decreto-lei no 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo especial.
- Decreto-lei no 3/2008, 7 de Janeiro – Regime Educativo Especial
- Correia, L. M. (2003) O sistema educativo português e as NEE ou quando inclusão quer dizer exclusão. In. L. M. Correia (Eds.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (p. 11-39). Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007) *Educação regular, educação especial: uma história de separação*. Porto, Edições Afrontamento.
- Lopes, J. A. (2007) Perspectiva crítica da Educação Especial em Portugal. In J. M. Kauffman & J. A. Lopes (Eds.). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga, Psiquilíbrios edições.
- Ministry of Education & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008) *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo, Artes Médicas.





# ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ\*

Mark K. Smith

Ερευνητής

George Williams College, London

Ηνωμένο Βασίλειο

## Abstract

The idea of full-service schooling has aroused considerable interest. In the United States a range of initiatives have been taken; and it has been considered as a serious policy option in Britain and Australia. In this article, the author describes in details the system of functioning, as well as the positive aspects of this new school model.

### Λέξεις κλειδιά

Σχολεία Ολοκληρωμένων Υπηρεσιών, Διευρυμένα Σχολεία, Παιδιά με Αναπηρίες.

## 0. Εισαγωγή

Η ιδέα της ύπαρξης σχολικών μονάδων που προσφέρουν πέρα από τις παραδοσιακές διδακτικές και άλλου είδους υπηρεσίες προκαλεί έντονο ενδιαφέρον εδώ και κάποια χρόνια στο χώρο της σχολικής ψυχικής υγείας και της ειδικής αγωγής. Έχω ήδη αναφερθεί σε παλαιότερα άρθρα για τα σχολεία ολοκληρωμένων υπηρεσιών (full service school), τα οποία μπορούν να έχουν έναν ιδιαίτερα διευρυμένο ρόλο, που αφορά, κυρίως, τις ευάλωτες ομάδες μαθητών (2000, 2004, 2005). Στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν εφαρμοστεί σε πολλές πολιτείες μια σειρά από πρωτοβουλίες και συγκεκριμένες πολιτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, στη Βρετανία και την Αυστραλία έχει θεωρηθεί ως μια σοβαρή επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής και σε συνδυασμό με την ενταξιακή εκπαίδευση άρχισαν να προσφέρονται πολλές ανάλογες υπηρεσίες στήριξης στα σχολεία.

Στην επόμενη παράγραφο παραθέτουμε κάποιες βασικές ιδέες από το έργο του Dryfoos, ο οποίος ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς που έθεσε το θέμα της δυνατότητας των σχολείων να προσφέρουν και διευρυμένες υπηρεσίες, πέρα από αυτές που αφορούν τον παραδοσιακό τους ρόλο ως μονάδες διδασκαλίας.

Ο Dryfoos (1994) αναφέρει ότι ένα μεγάλο μέρος του παιδικού πληθυσμού (1 στα 4 παιδιά) που μεγαλώνει στην Αμερική δεν μπορεί να γίνει υγιής ενήλικος, εξαιτίας προβλημάτων υποστήριξης και ανατροφής που συναντά στο οικογενειακό του περιβάλλον. Υποστηρίζει, επιπλέον, ότι σε ένα ποσοστό οι βασικοί θεσμοί -δηλ. οι οικογένειες και τα σχολεία- που κατά παράδοση έχουν την ευθύνη για τη ψυχοκοινωνική εξέλιξη και την εκπαίδευση των παιδιών, δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν αυτόν το ρόλο και τις επιμέρους υποχρεώσεις τους, χωρίς άμεση και εντατική βοήθεια από εξωτερικά πλαίσια. Η βασική του ιδέα είναι ότι πρέπει να ζητήσουμε από τα σχολεία και τα κοινοτικά θεσμικά όργανα να συσπειρωθούν σε ένα οργανωμένο κίνημα για να βοηθήσουν τους εφήβους να αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες, ώστε να εξελιχθούν σε υπεύθυνους ενήλικες και πολίτες. Θεωρεί ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν μέρη όπου όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και πρέπει να υποστηρίζονται σε αυτό

από τα θεσμικά όργανα, όταν αυτό δεν είναι εφικτό από μόνο του, ιδέα που συνιστά και μία βασική αρχή της ενταξιακής φιλοσοφίας. Οι κοινοτικοί οργανισμοί πρέπει να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των πολιτών της περιφέρειάς τους. Με αυτή την έννοια, πρέπει να στοχεύουν στην ίδρυση ενός αποτελεσματικού και ενιαίου (μη αποσπασματικού) δικτύου σχολικών μονάδων φροντίδας (schools of care), όπου οι οικογένειες μπορούν να δέχονται υποστήριξη και ενίσχυση, ώστε να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους αλλά και τους εαυτούς τους. Ο Dryfoos πρότεινε την έννοια και το θεσμό των σχολείων ολοκληρωμένων υπηρεσιών για να μεταδώσει το πνεύμα αυτού του κινήματος, το οποίο συνιστά ουσιαστικά μια επανάσταση στην παροχή των ιατρικών και κοινωνικών υπηρεσιών για τα παιδιά, τους εφήβους και τις οικογένειές τους στις ΗΠΑ.

## **1. Η παράδοση των κοινοτικών σχολείων στις ΗΠΑ και τα νέα προγράμματα παρέμβασης**

Εδώ και κάποια χρόνια στις ΗΠΑ, οι οποίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ένταξης με ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, στοιχεία από το θεσμό των σχολείων ολοκληρωμένων υπηρεσιών έχουν ενσωματωθεί και αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής σε αυτή τη χώρα. Ουσιαστικά έχει συμπεριληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) και ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, πέρα από τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο δράσεων που, από μία άποψη, έχει παράδοση ενός αιώνα –ειδικά οι δράσεις από κοινού με την κοινότητα-, είχαν αναπτυχθεί σταθερές σχέσεις και μόνιμη συνεργασία με την κοινότητα, παροχή υπηρεσιών και υποδομών πρόνοιας (σχετικά με την υγεία, την καθαριότητα), υπηρεσίες υποστήριξης με τη μορφή σχολικών συμβούλων, καθώς και διάφορες αθλητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες για τη νεολαία. Μία από τις εκφράσεις αυτής της παράδοσης ήταν το κίνημα του «κοινοτικού σχολείου» - ίσως το πιο γνωστό ιστορικό παράδειγμα είναι οι πειραματικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στο Φλιντ του Μίσιγκαν στα μέσα της δεκαετίας του '30. Αυτό το κίνημα αναπτύχθηκε σε σημαντικό βαθμό και πέρα από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, επεκτάθηκε και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τους ενήλικες και τους εφήβους στις τοπικές κοινότητες. Αντίθετα, το πρόσφατο ενδιαφέρον για τα «σχολεία ολοκληρωμένων υπηρεσιών» έχει τις ρίζες του σε μία προσπάθεια υποστήριξης και σε εστιασμένες, βελτιωτικού τύπου, παρεμβάσεις, που στηρίζονται στην ανησυχία για την εξέλιξη ενός μεγάλου αριθμού μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή σε κίνδυνο αποκλεισμού και επιδείνωσης της ζωής τους. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι πλέον η παροχή υγειονομικών και κοινωνικών υπηρεσιών.

Ο Dryfoos, ο πιο γνωστός ερευνητής και υπέρμαχος των σχολείων ολοκληρωμένων υπηρεσιών, προτείνει την ανάπτυξη καινοτόμων σχολικών προγραμμάτων υγείας στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και αρχές του 1980, ως πρόδρομων του σημερινού κινήματος ψυχοκοινωνικών παροχών. Με τα χρόνια υπήρξε μια αυξανόμενη αναγνώριση του γεγονότος ότι η εκπαίδευση πολλών παιδιών και εφήβων θα μπορούσε να γίνει σωστά μόνο αν διασφαλιζόταν μία σειρά επαρκών παροχών και υπηρεσιών πρόνοιας και φροντίδας για την υγεία τους. Ο φόβος για τις εφηβικές εγκυμοσύνες, η χρήση και κατάχρηση ουσιών κατά την εφηβεία, τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η πρόσβαση ορισμένων ομάδων παιδιών στην ιατρική περίθαλψη και την ψυχική υγεία (η λεγόμενη «νέα νοσηρότητα») ώθησε τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να εξετάσουν τη δυνατότητα τα σχολεία να θεωρηθούν τόπος για εξειδικευμένες παρεμβάσεις.

Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών και των εφήβων με προβλήματα θα μπορούσε να εντοπιστεί και τα προβλήματά τους να αντιμετωπιστούν στα σχολεία (ακόμη κι ένας σημαντικός αριθμός αυτών που θεωρούνται ότι είναι «υψηλού κινδύνου εφηβεία» ή ότι εμφανίζουν σοβαρές διαταραχές). Οι ανησυχίες γύρω από τα αυξανόμενα προβλήματα των μαθητών, σε συνδυασμό με τον κατακερματισμό των υφιστάμενων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, οδήγησε σε ένα έντονο ενδιαφέρον για τις δυνατότητες του «one stop shopping». Τα σχολεία όλο και περισσότερο θεωρούνται ως τόποι, όπου θα μπορούσαν να παρασχεθούν προγράμματα πρόληψης, παρέμβασης και παροχής υπηρεσιών για παιδιά και εφήβους με δυσκολίες, καθώς και, σε ορισμένες περιπτώσεις, για τις οικογένειες και την κοινότητα.

Μία από τις πιο γνωστές πρωτοβουλίες έγινε στη Φλόριντα, όπου η νομοθεσία έχει υποστηρίξει την ανάπτυξη ολοκληρωμένων υπηρεσιών στα σχολεία (μέσω του προγράμματος Συμπληρωματικών Σχολικών Υπηρεσιών Υγείας). Στην Καλιφόρνια, η νομοθεσία «Healthy Start» (Υγιής Αρχή) έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη υπηρεσιών στα σχολεία που αφορούν τη γενική περίθαλψη υγείας, την ψυχική υγεία, την πρόληψη και παρέμβαση σε περιπτώσεις χρήσης ουσιών, την πρόληψη της κακοποίησης, την υποστήριξη οικογενειών με δυσκολίες και την ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση γονέων, την ακαδημαϊκή υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες και υπηρεσίες για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και εξέλιξη των εφήβων και της νεολαίας. Άλλες πρωτοβουλίες έχουν χρησιμοποιήσει την ιδέα της μεταφοράς του κλίματος του «σπιτιού» στο σχολείο», ενός σχολείου που εξυπηρετεί με τις παροχές του συγγενείς και αδελφια οικογενειών με σοβαρές δυσκολίες, καθώς και άλλα μέλη της κοινότητας (η Εταιρεία Ενίσχυσης των Παιδιών στη Νέα Υόρκη) (the Children's Aid Society in New York). Άλλοι αντίστοιχοι οργανισμοί είναι ο «Φάρος» στη Νέα Υόρκη και στο Σαν Φρανσίσκο. Παράλληλα, υπάρχουν οργανισμοί, οι οποίοι προσπαθούν να μεταφέρουν τις υπηρεσίες που λειτουργούν σε κοινοτικό επίπεδο στα σχολεία και κυρίως να επεκτείνουν την παροχή συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών όχι μόνο στο μαθητικό αλλά και στον υπόλοιπο τοπικό πληθυσμό, και εκτός σχολικών ωρών και όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Φορείς, επίσης, (όπως π.χ. η United Way) που προωθούν τα «συνεργατικά» (partnership) μοντέλα εργασίας και σχέσεων μεταξύ επαγγελματιών, σχολείων και οικογένειας υποστηρίζουν τους εφήβους στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη με τη δημιουργία αντίστοιχων υπηρεσιών (επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτικές υπηρεσίες) (βλ. Dryfoos, 1998).

Διάφοροι οργανισμοί και εναλλακτικά και πλουραλιστικά μοντέλα παροχής υπηρεσιών σε μαθητές και οικογένειες έχουν, επομένως, εμφανιστεί στις Η.Π.Α. και αλλού τις τελευταίες δεκαετίες, παράλληλα με την ενίσχυση και ανάπτυξη της νομοθεσίας και των υπηρεσιών, σε διεθνές επίπεδο, για τη φροντίδα και ενίσχυση των παραδοσιακών κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες.

## 2. Ένα σχολείο με πλήρεις υπηρεσίες

Το αρχικό πρότυπο που προωθήθηκε από τον Dryfoos είναι αυτό του σχολείου το οποίο, πέρα από κέντρο εκπαίδευσης και μάθησης, συνιστά και έναν τόπο παροχής κοινωνικών και συμβουλευτικών-υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και υπηρεσιών υγείας σε οικογένειες και μαθητές με δυσκολίες, αλλά και σε οικογένειες και μαθητές χωρίς εμφανείς διαταραχές, που εκμεταλλεύονται τις προσφερόμενες παροχές του. Αφορά, επομένως, ένα χώρο δίπλα από το σχολικό κτίριο, όπου θα στεγάζονται οι υπηρεσίες που προσφέρονται από φορείς της κοινότητας, εξωτερικούς στο σχολείο, αλλά σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό και

επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου (βλ., Dryfoos, 1994, σελ. 142). Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει την ύπαρξη επαγγελματικού προσωπικού στα σχολεία με ανάλογη εκπαίδευση και πρόθυμο να αναπτύξει συνεργατικού τύπου (partnership) παροχές και υπηρεσίες.

Αξίζει να αναφερθούμε στα πορίσματα και τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας της Φλόριντα των Η.Π.Α. Οι ειδικοί του Υπουργείου σε αυτή την πολιτεία θεωρούν ότι ένα σχολείο με ολοκληρωμένες υπηρεσίες ενσωματώνει εκπαιδευτικές, ιατρικές και κοινωνικές ή/και ανθρωπιστικές υπηρεσίες που είναι απαραίτητες για την κάλυψη των αναγκών παιδιών, εφήβων και των οικογενειών τους που είναι αποκλεισμένοι από άλλες συμβουλευτικές υπηρεσίες και για τους οποίους οι σχολικές μονάδες είναι εύκολα προσβάσιμες. Σε γενικές γραμμές, αυτό που προάγεται από το συγκεκριμένο Υπουργείο, σε σχέση με τα σχολεία ολοκληρωμένων υπηρεσιών, είναι ένα σχολείο που προσφέρει προγράμματα πρόληψης, θεραπείας και υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους, ώστε αυτοί να αποφύγουν τον κοινωνικό και ακαδημαϊκό αποκλεισμό, αλλά και την εκδήλωση ενός φάσματος δυσκολιών και διαταραχών, όταν πρόκειται για οικογένειες και εφήβους υψηλού κινδύνου. Οι υπηρεσίες αυτές, πρέπει, σύμφωνα με το Υπουργείο, να είναι υψηλής ποιότητας και περιεκτικές και να στηρίζονται στο μοντέλο συνεργασίας (partnership) μεταξύ των διάφορων φορέων και επαγγελματιών και να έχουν γενικά μία κοινωνική οπτική (βλ., επίσης, Dryfoos, 1994, σελ. 142).

Ποια είναι τα συστατικά και τα στοιχεία που πρέπει να συνυπάρχουν, στα προγράμματα και στη δομή τους, ώστε να δημιουργηθούν επιτυχημένα αντίστοιχα μοντέλα σχολείων; Ως προς τα προγράμματα, ο Dryfoos (1994, σελ. 13) αναφέρει μια δέσμη παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν κυρίως δύο χαρακτηριστικά: «ποιοτική εκπαίδευση» και «υποστηρικτικές υπηρεσίες».

Στην επόμενη παράγραφο αναφέρονται, με τρόπο συνοπτικό, τα επιμέρους συστατικά των δύο αυτών κύριων χαρακτηριστικών.

Η ποιοτική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία έχει να κάνει με τα ακόλουθα:

- Αποτελεσματικές δεξιότητες σε βασικούς τομείς (διδασκαλίας, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, διαπροσωπικών σχέσεων, κλπ.)
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Ομαδική διδασκαλία
- Ομαδο-συνεργατική μάθηση
- Διαχείριση ζητημάτων που αφορούν το σχολείο
- Υγιές σχολικό κλίμα
- Εναλλακτικές λύσεις στις κατευθύνσεις σπουδών
- Εμπλοκή των γονέων και συνεργασία οικογένειας-σχολείου
- Αποτελεσματική πειθαρχία

Οι συμπληρωματικές υπηρεσίες ή εκπαίδευση που μπορεί να παρέχονται από τα ίδια τα σχολεία ή από κοινοτικούς οργανισμούς έχουν να κάνουν με τα ακόλουθα:

- Ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε θέματα υγείας
- Προαγωγή της υγείας με εστιασμένες παρεμβάσεις
- Προετοιμασία για τον κόσμο της εργασίας (προγραμματισμός σε σχέση με βασικούς τομείς της ζωής)

Αντίστοιχα, οι υπηρεσίες στήριξης που προβλέπεται να παρέχονται από κοινοτικούς οργανισμούς αφορούν τα ακόλουθα:

- Ιατρικές εξετάσεις και ιατρικές υπηρεσίες
- Οδοντιατρικές υπηρεσίες
- Οικογενειακός προγραμματισμός
- Ατομική συμβουλευτική
- Παρεμβάσεις αναφορικά με τη χρήση-κατάχρηση ουσιών
- Υπηρεσίες ψυχικής υγείας
- Διατροφή/ζητήματα διαχείρισης βάρους
- Παραπομπή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες όταν αυτό απαιτείται και παρακολούθηση της εξέλιξης
- Βασικές υποστηρικτικές υπηρεσίες για στέγαση, τροφή, ρουχισμό
- Ζητήματα αναψυχής, αθλητισμού, πολιτιστικών δραστηριοτήτων
- Εποπτική υποστήριξη, προσανατολισμός
- Υπηρεσίες πρόνοιας για την οικογένεια
- Εκπαίδευση γονέων, επιμόρφωση
- Φροντίδα για τα παιδιά
- Απασχόληση κατάρτιση / επάγγελμα
- Διαχείριση διαφόρων υποθέσεων
- Παρέμβαση σε περιπτώσεις/καταστάσεις κρίσης
- Κοινωνική αστυνόμευση

### 3. Προσεγγίσεις για τα σχολεία ολοκληρωμένων υπηρεσιών

Από τότε που ο Dryfoos έγραψε το πρωτότυπο άρθρο του το 1994, οι προσεγγίσεις σε σχέση με τα μοντέλα των σχολείων, ανάλογα με τις παρεχόμενες υπηρεσίες και την εκπαίδευση, εντάχθηκαν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- Σχολεία με κλινικό προσανατολισμό, τα οποία διασφαλίζουν βασικές υπηρεσίες πρωτοβάθμιας ιατρικής περίθαλψης, ψυχοκοινωνικής συμβουλευτικής και αγωγής υγείας, οι οποίες παρέχονται από υπηρεσίες υγείας, νοσοκομεία, κέντρα υγείας ή κοινοτικά κέντρα.
- Σχολεία που παρέχουν υπηρεσίες για παιδιά, εφήβους, νεολαία ή κέντρα παροχής οικογενειακών υπηρεσιών υγείας, ψυχικής υγείας και οικογενειακής συμβουλευτικής, συμβουλευτικής σε σχέση με τη χρήση ουσιών και αλκοόλ, αναψυχής, υπηρεσίες απασχόλησης, εκπαίδευσης γονέων ή /και φροντίδας παιδιών στο χώρο της οικογένειας ή /και μέσω συνεργασίας με άλλους κοινοτικούς φορείς.
- Σχολεία που λειτουργούν ως κέντρα εξυπηρέτησης της νεολαίας και των οικογενειών, που παρέχουν καθοδήγηση και πρωτογενή υποστήριξη και κατευθύνουν εφήβους και γονείς που έχουν ανάγκη, σε αντίστοιχες κοινοτικές υπηρεσίες.

Η πλήρης εφαρμογή αυτού του μοντέλου προϋποθέτει μια σειρά από επιτόπιες (στο χώρο του σχολείου), υπηρεσίες, αλλά και υπηρεσίες παραπομπής σε εξειδικευμένα κέντρα για μαθητές, οικογένειες και μέλη της ευρύτερης κοινότητας που συναντούν σοβαρές δυσκολίες ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης. Στο σχολείο μπορεί να παρέχεται ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, που μπορεί να περιλαμβάνει από την υγειονομική περίθαλψη, την καθοδήγηση για την επαγγελματική σταδιοδρομία και την απασχόληση μέχρι τη στέγαση και υπηρεσίες πρόνοιας για την οικογένεια. Πολλές υπηρεσίες θα είναι προσβάσιμες κατά τη διάρκεια της

«κανονικής σχολικής ημέρας», ενώ κάποιες άλλες θα προσφέρονται πριν και μετά το σχολείο, αλλά και τα σαββατοκύριακα και τις αργίες. Πρέπει, επίσης, να υπάρξουν πρωτοβουλίες και δράσεις που αφορούν την παροχή «ποιοτικής εκπαίδευσης». Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα προγράμματα και δράσεις δεν θα θεωρούνται πλέον ως συμπληρωματικά ή πρόσθετα, αλλά θα έχουν ενσωματωθεί στο κύριο πρόγραμμα σπουδών.

Το Γραφείο Παιδείας της Σκωτίας έχει καταγράψει, πριν κάποια χρόνια, τα ακόλουθα σχετικά με τα συγκεκριμένα μοντέλα σχολείων: «Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εν λόγω σχολείων στις Η.Π.Α. είναι ότι τα προγράμματα και οι υπηρεσίες που παρέχονται, συνήθως καθορίζονται από τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας, μέσα από την ευρεία συνεργασία σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, γονέων και άλλων μελών της κοινότητας» (1999, σελ. 21). Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει προσπάθειες να εφαρμοστεί το μοντέλο του σχολείου με πλήρεις υπηρεσίες στην κανονική εκπαίδευση (βλ., για παράδειγμα, Dryfoos & MacGuire, 2002, Kronick 2002). Ένα από τα βασικά επιχειρήματα που προβλήθηκαν είναι ότι τα πρώτα πειραματικά «σχολεία με ολοκληρωμένες υπηρεσίες» έχουν εξελιχθεί σε εξαιρετικά επιτυχημένα κοινοτικά σχολεία με πλήρεις υπηρεσίες.

#### 4. Οφέλη από την εφαρμογή του μοντέλου των ολοκληρωμένων υπηρεσιών στα σχολεία

Το Ενημερωτικό Δελτίο της Προϊσταμένης Αρχής του Υπουργείου Παιδείας της Σκωτίας αναφέρει διάφορα οφέλη σε σχέση με τα *Νέα Κοινοτικά Σχολεία* (1999, σσ. 22-23). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα οφέλη για τους εφήβους, για τα οποία υπάρχουν ενδείξεις, είναι τα ακόλουθα:

- βελτίωση των ποσοστών ακαδημαϊκής συμμετοχής
- αύξηση της αποτελεσματικότητας της πρώιμης παρέμβασης και της έγκαιρης προληπτικής δράσης
- μεγαλύτερη συμμετοχή και επιτυχία στις εξετάσεις
- βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης
- μείωση των ποσοστών κατάχρησης ουσιών
- μείωση των ποσοστών εφηβικής εγκυμοσύνης.

Τα σχολεία με ολοκληρωμένες υπηρεσίες προσέφεραν, επίσης, οφέλη και για την ευρύτερη κοινότητα. Τα οφέλη, τα οποία παρατηρήθηκαν, είναι τα ακόλουθα:

- μείωση της εγκληματικότητας και της βίας στην κοινότητα
- συνολική βελτίωση της υγείας στην οικογένεια
- καλύτερη πρόσβαση σε υπηρεσίες και πόρους που διαφορετικά δεν θα ήταν άμεσα στη διάθεση των οικογενειών και των παιδιών
- πιο παραγωγικές συνεργασίες μεταξύ σχολείων, γονέων και ευρύτερης κοινότητας.

Τα σχολεία επίσης, με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, έχουν επωφεληθεί με τους ακόλουθους τρόπους:

- Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από εμπειρογνώμονες στα σχολεία, συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη κοινών δράσεων και σταθερής συνεργασίας μεταξύ τους. Αυτό οδηγεί σε καλύτερη και πιο αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων, σε όλα τα επίπεδα (τεχνολογικό, εκπαιδευτικό, κλπ.).
- Τα προγράμματα «μια και μοναδική στάση» («one-stop»), τα οποία προσφέρουν άμεσα

καθοδήγηση και παραπομπή σε αντίστοιχες εξειδικευμένες εξωτερικές δομές, ενίσχυσαν το ρόλο του σχολείου και το ανέδειξαν ως ένα κεντρικό θεσμό της τοπικής κοινωνίας.

- Διαπιστώθηκε βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι.
- Παρατηρήθηκε μείωση της γονικής αποξένωσης μεταξύ γονέων και σχολείου, ενώ μειώθηκε και η δυσπιστία των γονέων προς τα σχολεία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- Έφηβοι οι οποίοι είχαν αποβληθεί και απομακρυνθεί από τα σχολεία, επανέρχονται στο σχολικό σύστημα, έχοντας χρησιμοποιήσει τις υπηρεσίες που προσφέρονται στις σχολικές μονάδες.

Επίσης, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα οφέλη για την εξωτερική υποστήριξη και τους φορείς παροχής υπηρεσιών:

- Διαπιστώνεται καλύτερη και βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ αυτών των φορέων και με τα σχολεία αντίστοιχα, όπου εντοπίζεται ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών με προβλήματα, και με τις οικογένειες τους, γεγονός που οδηγεί σε πιο αποτελεσματική και αποδοτική παροχή υπηρεσιών.
- Η στενότερη συνεργασία οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας και σε καλύτερη αξιοποίηση των χρηματοδοτήσεων. Όταν οι φορείς εδρεύουν εντός των σχολείων ή συνεργάζονται στενά μαζί τους, αυτό τους επιτρέπει να εμπλέκονται πιο ενεργά και πιο σταθερά στη διευθέτηση διαφόρων ζητημάτων ή στην ανάληψη δράσεων για διάφορες περιπτώσεις μαθητών, οδηγώντας σε μείωση του χρόνου παραπομπής των δύσκολων περιπτώσεων και στην καλύτερη υποστήριξη και εποπτεία της εξέλιξής τους, μέσα στο σχολείο.

Οι πίνακες αυτοί, με όλα τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, προκαλούν αναπόφευκτα πολλά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν σε σχέση με την εγκυρότητα των στοιχείων τους. Υπάρχουν πολλά σημαντικά ζητήματα που τίθενται και αφορούν το βαθμό, στον οποίο τα οφέλη αυτά αποδείχθηκαν με επαρκή τρόπο, ποια μεθοδολογία ακολουθήθηκε, ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τη γενικότερη αξιοπιστία των δεδομένων. Μια σειρά προγραμμάτων αξιολόγησης είναι υπό εξέλιξη, και ο ίδιος ο Dryfoos έχει πρώτος θέσει το ερώτημα «εάν αυτά τα μοντέλα λειτουργούν». Ο ίδιος, τουλάχιστον, κάποια χρόνια πριν, δεν ήταν σε θέση να δώσει μία σαφή κατηγορηματική απάντηση. Ωστόσο, νεότερα δεδομένα, με όλες τις υπάρχουσες επιφυλάξεις, δείχνουν σαφή θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την παροχή αντίστοιχων υπηρεσιών στα σχολεία, μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων παρέμβασης μεταξύ ειδικών, σχολείων και οικογενειών, για όλες τις ομάδες μαθητικού πληθυσμού σε κίνδυνο, όπως και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

## 5. Ζητήματα διαχείρισης

Σε αυτό το σημείο θα έθετα ορισμένα ζητήματα και αντίστοιχα ερωτήματα που έχουν προκύψει, σε σχέση με την πρακτική των σχολείων που διαθέτουν ολοκληρωμένες υπηρεσίες. Το πρώτο ζήτημα αφορά τους φορείς ή τα πρόσωπα που θα είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση των προγραμμάτων. Η διαχείριση των προγραμμάτων είναι ένα καίριο και καυτό, σε πολλές περιπτώσεις, ζήτημα. Οι διευθυντές και οι επικεφαλές δάσκαλοι συνήθως δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες στο παρελθόν και δεν αποδεικνύονται ενθουσιώδεις και ικανοί στο να ασκήσουν επιρροή στα σχολεία τους για την πραγμάτωση αυτών των στόχων.

Υπάρχουν, επομένως, σημαντικά εμπόδια στο να καταφέρουν αυτοί να διαχειρίζονται τις

υπηρεσίες υποστήριξης που εδρεύουν στα σχολεία τους, τα οποία θα λειτουργούν με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο. Πρωτίστως, η μεγάλη πλειοψηφία αυτών έχει μικρή επαγγελματική πείρα ή γνώσεις στον τομέα των ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να εποπτεύουν ή να ελέγχουν, για παράδειγμα, τις κλινικές αποφάσεις των ιατρικών ειδικοτήτων. Από την άλλη, τίθενται σαφώς ζητήματα ανάληψης της ευθύνης όταν τα πράγματα πάνε στραβά. Τρίτον, θα υπάρχουν ενδεχομένως σημαντικές αντιδράσεις και αντικρουόμενα συμφέροντα, ιδίως γύρω από την «εικόνα» του σχολείου και το είδος των συμβουλευτικών παροχών και υπηρεσιών που ενδέχεται να απαιτηθούν, σε σχέση με τη σεξουαλική αγωγή και τη σεξουαλικότητα των εφήβων, τη χρήση ναρκωτικών και άλλα σχετικά ζητήματα. Για αυτούς, άλλωστε, τους λόγους τα σχολεία με κλινικό προσανατολισμό είναι, σε μεγάλο βαθμό, οργανωμένα και λειτουργούν ως ανεξάρτητες δομές, παραμένοντας, βεβαίως, στις εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων. Κάποιες φορές, οι παροχές που προσφέρονται από αυτού του είδους τα σχολεία έχουν ενσωματωθεί σε ευρύτερα προγράμματα δράσης και παρέμβασης - όπως π.χ. «το σπίτι στο σχολείο»- με δραστηριότητες που οργανώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Παρόμοια ζητήματα με αυτά που αναφέρθηκαν, ανακύπτουν σε σχέση και με άλλες παροχές και υπηρεσίες των συγκριμένων σχολικών μονάδων.

## 6. Ζητήματα συνεργασίας

Το επόμενο ερώτημα αφορά το ζήτημα της συνεργασίας, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της φιλοσοφίας των συγκεκριμένων μοντέλων. Τα συνηθισμένα σχολεία πρέπει να μάθουν να λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις εργασίας και συνεργασίας με τους άλλους επαγγελματίες και γενικά στις σύγχρονες απαιτήσεις. Τα παραδοσιακά σχολεία έχουν την τάση να αναπτύσσουν εσωστρεφούς τύπου λειτουργίες, με την έννοια ότι παραμένουν απομονωμένα, σε μεγάλο βαθμό, από συνεργασίες παρέμβασης με άλλους επαγγελματίες, καθώς και από δραστηριότητες της κοινότητας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν την ευθύνη για εξειδικευμένες παροχές σε δομές και επαγγελματίες εκτός των σχολείων, σαν αυτά να μη έχουν καμία ευθύνη για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών. Όταν τα σχολεία πρέπει να συνεργαστούν με άλλους φορείς, το σχετικά μεγάλο μέγεθος τους, η δομή και η φύση της οργάνωσής τους, καθώς και ο υψηλός βαθμός ελέγχου που ασκούν πάνω σε καθετί που συμβαίνει στο εσωτερικό τους, τα κάνει πολύ δύσκολους συνεργάτες. Από την άλλη, συχνά τα σχολεία απαιτούν οι συνεργασίες να γίνονται είτε με τους δικούς τους όρους, είτε καθόλου.

Η συνεργασία με την κοινότητα σε διάφορες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες υπήρξε εφικτή στο παρελθόν, συχνά, επειδή αυτές ήταν σχετικά ανεξάρτητες από τις καθοδηγήσεις και εντολές των διευθυντών ή όταν αυτοί θεωρούσαν ότι αυτές οι δραστηριότητες συνιστούν μέρος της αποστολής και του ρόλου του σχολείου. Σε περίπτωση που οι δραστηριότητες και τα προγράμματα διοργανώνονται από άλλους φορείς, αλλά πραγματοποιούνται στους χώρους των σχολικών μονάδων, όπως, για παράδειγμα, ορισμένες από τις δραστηριότητες εργαζομένων εφήβων, οι σχέσεις τείνουν να γίνονται πολύ πιο τεταμένες και, σε κάποιες περιπτώσεις, συγκρουσιακές.

Η φιλοσοφία, η νομοθεσία και η πολιτική των σχολείων με ολοκληρωμένες υπηρεσίες δίνει μεγάλη έμφαση στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς -η οποία πρέπει να πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου- και αυτή η τάση έχει αλλάξει την ισορροπία σε σχέση με



τις αποφάσεις και το κεντρικό ρόλο των διευθυντών και των προϊστάμενων. Επιπροσθέτως, είναι, απαραίτητη, τώρα πλέον, η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και φορείς, ώστε τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους ή τις επιδόσεις με βάση τις οποίες κρίνονται, και αυτό το γεγονός φαίνεται να έχει επιφέρει σοβαρές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης τους.

## 7. Η «αποικιοκρατική» τάση των παραδοσιακών σχολείων

Μία από τις βασικές ανησυχίες, που είναι κοινές και σε επίπεδο κοινότητας και σε επίπεδο σχολείων με ολοκληρωμένες υπηρεσίες, είναι μήπως οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις τους παραμένουν επικεντρωμένες αποκλειστικά στο σχολείο, αντί να εξαπλώνονται, μέσω διάφορων φορέων, στις τοπικές κοινωνίες. Μία σοβαρή επίπτωση αυτής της πολιτικής είναι ότι σημαντικές ομάδες πληθυσμού είναι πολύ πιθανό να εμποδίζονται να κάνουν χρήση των υπηρεσιών που έχουν ανάγκη, λόγω της σύνδεσης τους με το σχολείο. Ένας άλλος λόγος είναι ότι η επιρροή του σχολείου φαίνεται να αυξάνει, συνεχώς, σε ένα όλο και μεγαλύτερο εύρος περιοχών και γειτονιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το σχολείο φαίνεται να επιβάλλει, μέσα από τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, τους δικούς του προβληματισμούς και τη δική του φιλοσοφία. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ποικιλία και ο αριθμός των δράσεων και των προβληματισμών που αναπτύσσονται, ενώ περιορίζονται σημαντικά και οι πρωτοβουλίες της τοπικής κοινωνίας για δικά της θέματα.

Εν μέρει, αυτή η κριτική έχει να κάνει με τη μάλλον αντιδημοκρατική λειτουργία και έννοια της εκπαίδευσης, η οποία πρέπει, κατά κάποιο τρόπο, να κυριαρχεί στην ατζέντα των συζητήσεων και στην πολιτική. Τα σχολεία, όμως, δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να είναι φορείς μίας αποικιοκρατικής λογικής. Ωστόσο, με την εμφάνιση των σχολείων ολοκληρωμένων υπηρεσιών, αναδείχθηκαν δύο αντικρουόμενες πραγματικότητες. Πρώτον, η λειτουργία των αντίστοιχων σχολείων είχε ως αποτέλεσμα συχνά οι οργανώσεις της τοπικής κοινωνίας, αλλά και άλλες ανθρωπιστικές οργανώσεις να αποκτήσουν μια θέση στα σχολεία. Αυτό, όμως, είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει, κατά κάποιο τρόπο, η κουλτούρα και η νοοτροπία των συγκεκριμένων οργανώσεων και φορέων. Δεύτερον, αναγνωρίστηκε, εν γένει, ότι οι κοινοτικοί οργανισμοί και οι φορείς της τοπικής κοινότητας εξακολουθούν να έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίζουν σε σχέση με τους οργανισμούς που δεν είναι σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα.

## 8. Η κυριαρχία των ιατρικών μοντέλων στις δομές και υπηρεσίες στήριξης

Στις υπηρεσίες και δομές, στις οποίες κυριαρχεί η φιλοσοφία αυτού του μοντέλου, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στη συμπεριφορά των ατόμων, και σε αυτό εστιάζεται η οποιαδήποτε πρωτοβουλία παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται, επομένως, στην κατεύθυνση του να αποτρέψουν τα άτομα από συμπεριφορές και δραστηριότητες υψηλού κινδύνου, καθώς και να θεραπεύσουν ασθένειες, διαταραχές και παρεκκλίσεις. Το πρόβλημα, σε αυτή την περίπτωση, είναι ότι αυτό που, στην πραγματικότητα, είναι βαθιά πολιτικό ή δημόσιο ζήτημα αντιμετωπίζεται ως αποκλειστικά ιδιωτικό πρόβλημα.

Ο κίνδυνος που είναι συνυφασμένος με την κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου είναι η τάση «παθολογικοποίησης» των ανθρώπων και ειδικά των παιδιών και των εφήβων, που διατρέχουν ιδιαίτερες αναπτυξιακές φάσεις. Είναι σαφές ότι δεν εκφράζομαι ενάντια στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, αλλά, κυρίως, στο να επισημάνω ότι πολλά από τα προβλήματα

των παιδιών και των οικογενειών τους δεν είναι αποκλειστικά ατομικά. Είναι και δημόσιο ζήτημα, και οι υστερήσεις και τα προβλήματα αυτά πρέπει να αντισταθμιστούν και με δουλειά που θα γίνεται και σε επίπεδο κοινότητας. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να εξετάσουμε τις επιπτώσεις της φτώχειας και του έντονου χάσματος μεταξύ πλούσιων και φτωχών, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, καθώς και του πολιτικοκοινωνικού αποκλεισμού. Δεν έχει υπάρξει μεγάλη συζήτηση σε σχέση με την «ποιότητα της εκπαίδευσης» που προσφέρεται, ούτε έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στις προσεγγίσεις που εξετάζουν την κοινωνική οργάνωση και κινητικότητα. Αυτή η απουσία κοινωνικής προοπτικής, από πολλές απόψεις, είναι μία τάση που χαρακτηρίζει πολλές πρωτοβουλίες και δράσεις.

## 9. Οι εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού στους χώρους του σχολείου

Με βάση τις σημαντικές αλλαγές που επιφέρει η πολιτική των ολοκληρωμένων υπηρεσιών, το υπάρχον εξειδικευμένο και επιστημονικό εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να αισθάνεται ότι το έργο του αναιρείται από την εισβολή των νέων επαγγελματιών στους χώρους του σχολείου. Εκείνοι, μάλιστα, που εκπληρούν ρόλους συμβουλευτικής υποστηρικτικής και προαγωγής υγείας μπορεί να αισθάνονται ότι επισκιάζονται ή ότι παρακάμπτονται. Μπορεί επίσης να εμφανιστούν προστριβές ή ακόμη και σημαντικές συγκρούσεις μεταξύ επαγγελματιών και εκπαιδευτικών, γύρω από ζητήματα και πολιτικές σχολικής πειθαρχίας. Οι σύμβουλοι μπορεί να εκφράζουν ανησυχίες για τον αντίκτυπο αυτών των δράσεων και των νέων πολιτικών πάνω στην ψυχική υγεία και ισορροπία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ολοένα και περισσότερο πιέζονται από τα προγράμματα σπουδών, τις πολιτικές πειθαρχίας, την επίτευξη καλών επιδόσεων των μαθητών στα εθνικά τεστ δεξιοτήτων, καθώς και βαθμών στις γενικές εξετάσεις, μπορεί να εκδηλώσουν αισθήματα αντιζηλίας και ανταγωνισμού, εξαιτίας των φαινομενικά καλύτερων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των «άτυπων παιδαγωγών<sup>1</sup>», καθώς και των επαγγελματιών που εμπλέκονται στις αντίστοιχες υπηρεσίες του σχολείου. Ωστόσο, αντί ανάλογα φαινόμενα να θεωρούνται ως προβλήματα, είναι πιο φρόνιμο και χρήσιμο να προσεγγίζονται ως ευκαιρίες διεύρυνσης και εμπάθυνσης των συγκεκριμένων πρακτικών. Οι επαγγελματίες μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο, και οι εμπειρίες τους μέσα από διαβουλεύσεις και συνεργατικά εγχειρήματα μπορούν να αποβούν πολύ παραγωγικές, έστω κι αν προκαλούνται διάφορες φαινομενικές συγκρούσεις και προστριβές τον πρώτο καιρό. Παρόλα αυτά, τίθεται και μια σειρά άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα και οι πρακτικές αυτές μπορούν να χρηματοδοτούνται και να αξιολογούνται.

Σε σχέση με τις αρνητικές συνέπειες, ανοιχτό παραμένει το ερώτημα σχετικά με την πιθανότητα ένα προκαθορισμένο μοντέλο να επιβάλλεται σε σχολεία ορισμένων πολιτειών ή επαρχιών, χωρίς αυτό το μοντέλο να μπορεί να επιβιώσει στη συγκεκριμένη κοινότητα ή χωρίς να γίνονται οι απαραίτητες προεργασίες για τη σταδιακή εφαρμογή και ενσωμάτωσή του στο ήδη υπάρχον σύστημα.

## 10. Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, η επέκταση υποστηρικτικών και άλλων εξειδικευμένων δομών και υπηρεσιών στα σχολεία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών κινήτρων, καθώς και στη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών με δυσκολίες στην τάξη και στην αλλαγή συμπεριφοράς.

Το μοντέλο των «σχολείων με ολοκληρωμένες υπηρεσίες» (full service schools) στις Η.Π.Α. ή των «διευρυμένων σχολείων» (extended schools) που αναπτύχθηκαν στην Αγγλία τα τελευταία χρόνια, προσφέρει, επίσης, ακαδημαϊκή στήριξη εκτός σχολείου σε μαθητές με δυσκολίες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων μάθησης, ενώ, παράλληλα, ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε εναλλακτικές πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες με ευεργετικές επιπτώσεις στα κίνητρα μάθησης, στη δέσμευσή τους με το σχολείο και στην κοινωνικοποίησή τους (Smith, 2005).

Το καλύτερο επιχείρημα για την προώθηση των ανάλογων μοντέλων σχολικών συστημάτων είναι ότι οι εξειδικευμένες υποστηρικτικές δομές εντός των σχολείων διασφαλίζουν σε παιδιά και σε οικογένειές τους καλύτερη πρόσβαση σε μια σειρά υγειονομικών και κοινωνικών παροχών, όταν και όπου αυτοί τις χρειάζονται (Smith, 2005). Τα σχολεία θεωρούνται, άλλωστε, ιδανικά σημεία για την παροχή φροντίδας σε μαθητές με δυσκολίες, είτε στο πλαίσιο του ωρολογίου εκπαιδευτικού προγράμματος, είτε εκτός αυτού.

Έχει αποδειχτεί, άλλωστε, ότι οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο σε σχολεία που παρέχουν εκτεταμένες υπηρεσίες παρά στα άλλα σχολεία, και αυτό τους βοηθά να στηρίξουν ενεργά τη μάθηση των παιδιών τους. Τα σχολεία, επίσης, που παρέχουν υπηρεσίες που είναι απαραίτητες για τον τοπικό πληθυσμό γίνονται το επίκεντρο της κοινότητας και αναπτύσσουν μαζί της έντονους και αμοιβαία ευεργετικούς δεσμούς τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους (Ashton, 2004).

Η προοπτική να λειτουργήσουν όλα τα σχολεία με βάση το μοντέλο των διευρυμένων σχολείων (extended schools) αποτελεί, άλλωστε, μέρος της γενικότερης στρατηγικής της αγγλικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση εδώ και κάποια χρόνια (DfES, 2004). Υποστηρίχτηκε και προωθείται η ιδέα, άλλωστε, από το αντίστοιχο Υπουργείο, τα «διευρυμένα σχολεία» (extended schools), τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να λειτουργούν ως σημεία αναφοράς και κόμβοι για κοινοτικές υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των υπηρεσιών για παιδιά με εκτεταμένες δυσκολίες.

Το έγγραφο σχέδιο της Εκπαιδευτικής Στρατηγικής για αυτού του είδους τις υπηρεσίες στα σχολεία ακολούθησε η έκδοση το 2005 ενός «ενημερωτικού δελτίου» από το Υπουργείο για την Εκπαίδευση και τις Δεξιότητες (DfES) με τίτλο: «*Διευρυμένα Σχολεία: Πρόσβαση σε ευκαιρίες και υπηρεσίες για όλους*». Δόθηκε η υπόσχεση, την οποία το Υπουργείο δεσμεύτηκε να πραγματοποιήσει μέχρι το 2010, ότι όλα τα παιδιά, εκτός από τις κλασικές σχολικές τους δραστηριότητες, θα έχουν πρόσβαση και σε μια ποικιλία διαφορετικών δράσεων και δραστηριοτήτων, εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Τα Διευρυμένα Σχολεία στην Αγγλία, όπως και τα σχολεία ολοκληρωμένων υπηρεσιών στις ΗΠΑ, ορίζονται ως σχολεία που «*παρέχουν μια σειρά υπηρεσιών και δραστηριοτήτων, που συχνά υπερβαίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα, για να βοηθήσει την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, των οικογενειών τους και την ευρύτερη κοινότητα*» (DfES, 2005, σελ. 7). Η αγγλική κυβέρνηση προώθησε την ιδέα και επιθυμεί «*όλα τα σχολεία και τα παιδιά και οι οικογένειες να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ένα πυρήνα εκτεταμένων υπηρεσιών που έχουν αναπτυχθεί σε συνεργασία με άλλους*» (Smith, 2005).

Συμπερασματικά, επομένως, τα σχολεία με ολοκληρωμένες και διευρυμένες υπηρεσίες, ως ένα μοντέλο συνεργατικών πρωτοβουλιών και δράσεων, φαίνεται να έχουν επιτυχία όσον αφορά την υγεία και την ευημερία σημαντικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Το εγχείρημα αυτό έδωσε, επίσης, την ευκαιρία να ανοιχτεί η σχολική εκπαίδευση προς άλλους φορείς και την κοινότητα, να εγκαθιδρυθεί και να προωθηθεί μια «*κουλτούρα συνεργασίας*»

(collaborative culture). Με αυτό τον τρόπο άνοιξε η πόρτα των σχολείων στους «μη τυπικούς» παιδαγωγούς, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να μπουν διάφοροι επαγγελματίες στο χώρο, προσφέροντας τις υπηρεσίες και την εμπειρία τους στη σχολική, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Αυτό το άνοιγμα ήταν και παραμένει ένα στοίχημα για την εκπαιδευτική κοινότητα, στο βαθμό που οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι και παραμένουν, κυρίως, γνωσιοκεντρικοί. Με αυτό το σύστημα εκπαίδευσης θεωρείται ότι πέφτουν κάποια στεγανά και το σχολείο έπαψε να είναι ένας ερμητικά κλειστός για τους έξω χώρος.

Από την άλλη, τίθεται μία σειρά κριτικών ερωτημάτων, όπως, πρωτίστως, εάν η συγκέντρωση δομών και υπηρεσιών στα σχολεία έχει αρνητική επίπτωση στις δομές στήριξης της κοινότητας, καθώς και αν υπάρχει περαιτέρω ενίσχυση του παθολογικού μοντέλου πρακτικής, σε σχέση με περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες, εξαιτίας οικονομικών και άλλων παραγόντων, από το σχολικό σύστημα, ομάδες μαθητών.

Τα άλλα ερωτήματα αφορούν διαπιστώσεις, όπως ότι η αύξηση του αριθμού των άτυπων εκπαιδευτικών δεν έχει ενισχύσει κατ' ανάγκη την ποιότητα της άτυπης και εναλλακτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Οι συγκεκριμένοι, όπως και πολλοί συνάδελφοι τους δάσκαλοι, συχνά, εφαρμόζουν προκατασκευασμένα προγράμματα, ενώ οι δράσεις τους και η επιτυχία τους περιορίζονται, λόγω ακατάλληλων στόχων. Είναι, επίσης, ανησυχητικό να διαπιστώνεται ότι ορισμένοι έχουν επιλέξει ή υιοθετήσει τρόπους σκέψης και λειτουργίας που συγγενεύουν με προσεγγίσεις που βλέπουν την εκπαίδευση ως εμπόρευμα. Οι συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν χάσει την επαφή με την άτυπη εκπαίδευση, ως μια μορφή εκπαίδευσης διαφορετική από το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και με τις δυνατότητες μάθησης που απορρέουν από συνεργατικούς τρόπους διαβίωσης και λειτουργίας.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο David Halpin, είναι ακόμα δυνατό να καλλιεργηθεί μία «κουλτούρα ελπίδας» (Halpin, 2003), στο πλαίσιο του σχολείου, και ότι η άτυπη εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στο διάλογο, τη συνεργατική συμμετοχή και τη συμβίωση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη ενός πιο ικανοποιητικού τρόπου σχολικής διαβίωσης που θα διασφαλίζει ισότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα δυσκολιών και υστερήσεων, αλλά και μία ποιότητας ζωής σε κοινωνικό επίπεδο.

Παρόλα αυτά, τα νέα μοντέλα σχολικών συστημάτων με τις δυνατότητες τους να βοηθήσουν μαθητές και οικογένειες σε κίνδυνο, αλλά και ευρύτερα στρώματα της νεολαίας, της τοπικής κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού συνιστούν μία πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών.

### Σημείωση

\* Μετάφραση κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

1. Οι παιδαγωγοί οι οποίοι δεν αποτελούν μέρος του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, αλλά εργάζονται στα προγράμματα και στις επιπρόσθετες υπηρεσίες ή δομές στήριξης των νέων σχολείων.

### **Βιβλιογραφία**

Ashton, A. (2004) More schools providing community services. *Department for Education and Skills Press Notice*. [http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2004\\_0110](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2004_0110).

- Calfee, C., Meredith, M. & Wittwer, F. (1998) *Building a Full-Service School. A Step-by-Step Guide*. New York, Jossey-Bass.
- Department for Education and Skills (2005) *Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus*, London, Department for Education and Skills. <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=8509>
- Dryfoos, J. (1994) *Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Dryfoos, J. G. (1998) *A Look at Community Schools in 1998*. New York, National Center for Schools and Communities.
- Dryfoos, J. G. & Maguire, S. (2002) *Inside Full-Service Community Schools*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Kronick, R. F. (2002) *Full Service Schools: A Place for Our Children and Families to Learn and Be Healthy*. Springfield, IL, C. C. Thomas.
- Rusk, B., Shaw, J. & Joong, P. (1994) *The Full-Service School*. Toronto, Ontario Secondary School Teachers' Federation
- Smith, M. K. (2004) Full-service schooling. *The Encyclopaedia of Informal Education*. <http://www.infed.org/schooling/f-serv.htm>.
- Smith, M. K. (2005) Extended schooling - some issues for informal and community education. *The Encyclopaedia of Informal Education*. [www.infed.org/schooling/extended\\_schooling.htm](http://www.infed.org/schooling/extended_schooling.htm).



# ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΑΥΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ\*

Tom V. Hanley

*Γραφείο Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής*

*Υπουργείο Παιδείας*

*Washington, DC, Η.Π.Α.*

## **Abstract**

Based on the work of Elias and his colleagues regarding the implementation of social-emotional programs within school settings, the author discusses the challenges and possible solutions to improve outcomes for students with mental health needs. From the point of view of a special educator, he essentially focuses his comments on the potentials benefits of school-wide approaches for students with the greatest psychosocial needs. He also supports the idea of the integration of social-emotional and academic support as the best approach to assure that no child and especially those with mental health needs will be left behind.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη, Μαθητές με Ψυχικές Διαταραχές, Ολιστικό Σχολείο.*

## **0. Εισαγωγή**

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στα ζητήματα της ψυχικής υγείας των μαθητών, και ιδιαίτερα με βάση τις εργασίες του Elias και των συνεργατών του (βλ. ενδεικτικά, Elias et al., 2003), οι οποίοι ανέλυσαν με ακρίβεια και σαφήνεια τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η ανάπτυξη υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα σχολεία, σε μία αποκλειστικά μη ιατρογενή ψυχοκοινωνική οπτική, ενώ παράλληλα πρότειναν και συγκεκριμένες πρακτικές λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, θα ήθελα με το παρόν άρθρο να επισημάνω και να συζητήσω περαιτέρω την αναγκαιότητα αυτών των παροχών. Πιο συγκεκριμένα, ως ειδικός παιδαγωγός, θα ήθελα να εστιάσω στα πιθανά οφέλη μίας παρόμοιας πολιτικής στα σχολεία για παιδιά που έχουν μεγαλύτερες και ευρύτερες ψυχοκοινωνικές ανάγκες από αυτά με τυπική εξέλιξη (βλ. Hanley, 2003). Δεν μπορεί να αρνηθεί, άλλωστε, κανείς πόσο σημαντικές είναι αυτές οι προσπάθειες υποστήριξης σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες, αλλά και αυτών με τυπική εξέλιξη: επιδημιολογικά στοιχεία μίας δεκαετίας και πλέον, αλλά και πιο πρόσφατα, δείχνουν ότι ένα 20% των μαθητών κάτω των 18 ετών παρουσιάζει κάποιο είδος ψυχικής δυσκολίας ή και διαταραχής (Surgeon General's Report, U.S. Department of health and Human Services [HHS], 1999). Όταν ένα στα πέντε παιδιά βιώνει συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξη του και τις πιθανότητες για επιτυχία στη ζωή, είναι προφανές ότι πρέπει να ανακαλύψουμε τρόπους πρόληψης και παρέμβασης, ώστε οι ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες να μην λάβουν ακραίες μορφές και να μην υποθηκεύσουν ανεπανόρθωτα τη ζωή αυτών των μαθητών.

Στις παραγράφους που ακολουθούν θα προσπαθήσω να θέσω τα ζητήματα των μαθητών με ψυχικές δυσκολίες στο ανάλογο πλαίσιο και ειδικότερα σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό των σχολείων και να αναφέρω τις προσπάθειες που έγιναν από τη μεριά της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης των Η.Π.Α. για να βελτιωθούν οι επιδόσεις και η πορεία αυτών των μαθητών. Θα προσπαθήσω, επιπλέον, να συνδέσω αυτά τα ζητήματα με τις πρακτικές παρατηρήσεις και τους θεωρητικούς προβληματισμούς που ανέπτυξαν ο Elias και οι συνεργάτες του σε παλαιότερα άρθρα (Elias et al., 2003)

## 1. Μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα

Το νομοθετικό διάταγμα που αφορά την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες απαιτεί ελεύθερη, κατάλληλα προσαρμοσμένη δημόσια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από το συγκεκριμένο διάταγμα πριν από 10 και πλέον χρόνια (IDEA, Public Law 105-17, 1997). Όταν η αρχική έκδοση του IDEA (Διάταγμα για την Εκπαίδευση Όλων των Ανάπηρων Παιδιών, σσ. 94-142) πέρασε το 1975, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο μαθητές με αναπηρίες είχαν εξαιρεθεί από τη δημόσια εκπαίδευση και 3,5 εκατομμύρια δεν λάμβαναν τις κατάλληλες υπηρεσίες (Προεδρική Επιτροπή για τα παιδιά με Ιδιαιτερότητες (Excellence) στην Ειδική Αγωγή, 2002). Πολλοί από αυτούς τους μαθητές που συμπεριλαμβάνονταν στις κατηγορίες των ειδικών αναγκών και της αναπηρίας ήταν παιδιά με ψυχικές διαταραχές. Η εφαρμογή του νόμου τα τελευταία 28 χρόνια είχε ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αποδοχή τους στα δημόσια σχολεία, αλλά δεν οδήγησε σταθερά στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, σε σύγκριση όχι μόνο με το συνολικό αριθμό των μαθητών αλλά και σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες. Για παράδειγμα, μια ειδική έκθεση για τη «Αποφοίτηση από το Λύκειο Μαθητών με Αναπηρίες» στην 23<sup>η</sup> Ετήσια Αναφορά στο Κογκρέσο για την Εφαρμογή του Διατάγματος για την Εκπαίδευση Όλων των Ανάπηρων Παιδιών (ΔΕΟΑΠ) (IDEA) (Η.Π. Υπουργείο Εκπαίδευσης, 2001, σσ. I-1 έως I-6) αποκάλυψε ότι:

- Ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρίες, μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές όπως και εκείνοι με νοητική στέρηση είχαν τα χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτησης: 41,9% και 41,7%, αντίστοιχα. Το μέσο ποσοστό αποφοίτησης ανάμεσα σε όλους τους μαθητές με αναπηρίες ήταν 57,4%.
- Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου: 50,6%. Αυτό ήταν τουλάχιστο 23% υψηλότερο από το ποσοστό εγκατάλειψης ανάμεσα σε άλλες 11 κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες, για τις οποίες υπήρχαν στοιχεία.

Θα πρέπει, όμως, να επιστήσουμε την προσοχή στην ερμηνεία αυτών των στατιστικών δεδομένων. Το συνολικό ποσοστό των μαθητών στην κατηγορία των συναισθηματικών διαταραχών δεν ξεπέρασε ποτέ το 1% του γενικού πληθυσμού και αντιστοιχεί περίπου στο 10% όλων των παιδιών με αναγνωρισμένες αναπηρίες με βάση το ΔΕΟΑΠ (IDEA) (που είναι περίπου 10% του γενικού πληθυσμού). Επιπλέον, πολλά παιδιά με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές που εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με προβλήματα ψυχικής υγείας (με βάση την ορολογία των κρατικών Υπηρεσιών για την Υγεία και τον Άνθρωπο) (Health & Human Services-HHS) ταξινομούνται με άλλο τρόπο και περιλαμβάνονται σε άλλες (εκτός των συναισθηματικών διαταραχών) κατηγορίες από τα σχολεία. Για παράδειγμα,



παιδιά με το Σύνδρομο Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας συχνά περιλαμβάνονται σε άλλες κατηγορίες διαταραχών, ενώ παιδιά που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές και ανάλογες ανάγκες εξειδικευμένης στήριξης εντάσσονται στην ειδική κατηγορία του αυτισμού. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αυτοί δεν αντιμετωπίζονται ως μαθητές με ιδιαίτερες συναισθηματικές διαταραχές και ανάγκες.

Παρόλα αυτά, μια έμμεση επίπτωση του νόμου, που μπορεί να μετατραπεί σε συγκέντρωση ενός υπερβολικά μεγάλου αριθμού παιδιών σε συγκεκριμένες κατηγορίες, είναι ότι στην πραγματικότητα όλα τα παιδιά με διαταραχές ή με κίνδυνο εκδήλωσης προβλημάτων ψυχικής υγείας δέχονται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, κάποιο είδος εξειδικευμένης βοήθειας, στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος. Όταν αναφερόμαστε με συναδέλφους σε θέματα ψυχικής υγείας, συχνά τους υπενθυμίζω το «Νόμο του Sutton». Ο W. Sutton ήταν ένας καλός αλλά αδιόρθωτος κλέφτης τραπεζών ο οποίος ρωτήθηκε κάποτε από ένα δικαστή, «*Willy, γιατί κλέβεις τράπεζες?*». Ο κύριος Sutton απάντησε, «*Γιατί, κύριε Δικαστά, εκεί είναι τα χρήματα*». Παρομοίως, το σχολείο είναι το μέρος όπου είναι τα παιδιά, και περιλαμβάνει θεωρητικά όλους τους μαθητές με έκδηλες ή με κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών ή/και συμπεριφορικών διαταραχών. Γι' αυτό το λόγο ο Elias και οι συνεργάτες του (2003) προτείνουν να αυξηθούν οι αποτελεσματικές κοινωνικο-συναισθηματικές και ακαδημαϊκές παρεμβάσεις για όλους τους μαθητές και, κυρίως, για τους μαθητές που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για αυτού του είδους την υποστήριξη.

## **2. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και μάθηση δεν μπορούν να διαχωριστούν**

Μια σημαντική παράμετρος στη δουλειά του Elias και των συνεργατών του είναι να διασφαλισθεί μία «*βαθύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ της ακαδημαϊκής και κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης*» (Elias et al., 2003, σελ. 304). Πρόκειται για μία ουσιαστική αξιωματική αρχή, η οποία συχνά παραβλέπεται στα παραδοσιακά μοντέλα παρέμβασης και εκπαίδευσης. Στα σχολεία, η πρόσβαση στη θετική ενίσχυση είναι σε μεγάλο βαθμό καθορισμένη από την μαθησιακή επιτυχία. Η ακαδημαϊκή επίδοση δεν οδηγεί μόνο σε ισχυρές σχετικές ενισχύσεις, όπως οι επιδόσεις σε τεστ και οι βαθμοί, αλλά καθορίζει και την πρόσβαση στην κοινωνική ενίσχυση, όπως είναι η μεγάλη εκτίμηση που αποκτούν οι επιτυχημένοι μαθητές ανάμεσα σε συμμαθητές και δασκάλους. Η συνέπεια αυτής της εκπαιδευτικής στρατηγικής είναι ότι, δυστυχώς, υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική συγκρότηση των μαθητών και στην ακαδημαϊκή προσωπική τους ταυτότητα, εφόσον μπορεί να διαμορφωθεί ένα ανταγωνιστικό και απορριπτικό κλίμα, αδυναμία συνεργασιών και ρήξη διαπροσωπικών σχέσεων σε κρίσιμες αναπτυξιακές περιόδους, ενώ κάποιοι μαθητές με δυσκολίες αδυνατούν να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, αυτο-αποκλειόμενοι ή περιθωριοποιούμενοι, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις για την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη τους. Η έλλειψη μαθησιακής επιτυχίας μπορεί να κάνει αυτούς τους μαθητές να απορρίψουν την περαιτέρω ακαδημαϊκή μόρφωση, να μειώσει την αυτοπεποίθησή τους και να τους κάνει να συνδεθούν περισσότερο με μαθητές που έχουν «εξοστρακισθεί» από το κυρίαρχο σύστημα και τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους, να ταυτιστούν με εξωσχολικά πρότυπα και, κατά συνέπεια, να αποκοπούν από τη σχολική κοινότητα, με τον ένα ή άλλο τρόπο.

Το 1997 η επανέγκριση του ΔΕΟΑΠ (IDEA) ευθυγράμμισε σε μεγαλύτερο βαθμό τα εξατο-

μικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (IEP), που εφαρμόζονται σε μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και σύνθετες ανάγκες, με το γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα των υπόλοιπων μαθητών. Κατά συνέπεια, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στα παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα έχει επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής μάθησης και κοινωνικής-συναισθηματικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης. Για παράδειγμα, οι Kern, Barbara, και Fogt (2002) βρήκαν ότι οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα της τάξης για τους μαθητές με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές είχαν ως αποτέλεσμα αυξημένα επίπεδα δέσμευσης με τους υπόλοιπους μαθητές, με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τους δασκάλους, και μειωμένα επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς.

### 3. Σκεπτόμενοι και δρώντας συνεργατικά

Ο Elias και οι συνεργάτες του (2003) έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της πολυσυστημικής συνεργασίας, επικεντρώνοντας σε δομικά θέματα και συστήματα διαχείρισης που έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη διάχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αυτό το ζήτημα είναι εδώ και χρόνια από τα βασικά θέματα στην Εθνική Ατζέντα του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α για την *Επίτευξη Καλύτερων Αποτελεσμάτων για Παιδιά και Νέους με Σοβαρές Συναισθηματικές Διαταραχές* (U.S. Department of Education, 1994). Πρόκειται για μία έκθεση, η οποία παράχθηκε από τη Γραμματεία Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (ΓΠΠΕΑ) (OSEP), η οποία συντάχτηκε ομόφωνα μετά από μια σειρά συναντήσεων, σε όλη τη χώρα, από την αρχή της δεκαετίας του 1990, με γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς, ειδικούς της ψυχικής υγείας (συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών ψυχολόγων), ειδικούς στο θέμα της νεανικής παραβατικότητας και άλλους σχετικούς με το ζήτημα των ψυχικών διαταραχών σε παιδιά. Το 1996, η Γραμματεία Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (ΓΠΠΕΑ) χρηματοδότησε, από κοινού με το Υπουργείο Δικαιοσύνης και Υγείας, ένα εθνικό συνέδριο με θέμα τους τρόπους «αποτελεσματικής συνεργασίας για Παιδιά, Νέους, Οικογένειες, Σχολεία και Κοινοότητες». Η ΓΠΠΕΑ ίδρυσε επίσης το Κέντρο για Αποτελεσματική Συνεργασία και Πρακτική (ΚΑΣΠ) στα Αμερικάνικα Ινστιτούτα για την Έρευνα. Το ΚΑΣΠ (CECP) δημιουργήθηκε για να προάγει έναν αναπροσανατολισμό της έρευνας σε ομοσπονδιακό, πολιτειακό και τοπικό επίπεδο, με έμφαση στη συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων για την επιτυχία των παιδιών με ψυχικές διαταραχές ή με κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών διαταραχών. Μετά τα ολέθρια επεισόδια με πυροβολισμούς στα δημόσια σχολεία, στο τέλος της δεκαετίας του 1990, το ΚΑΣΠ σε συνεργασία με την Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων και συνεργατών στη Δικαιοσύνη, καθώς και τις υπηρεσίες Υγείας και Ανθρώπου, συνέταξε δύο εκθέσεις, με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, που διανεμήθηκαν σε όλα τα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, με σκοπό τη διάχυση των αποτελεσματικών πρακτικών για παιδιά και εφήβους με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και για όλα τα παιδιά με ανάλογο κίνδυνο. Αυτές οι εκθέσεις είχαν τους ακόλουθους τίτλους: «*Πρώμη ταυτοποίηση- έγκαιρη ανταπόκριση: Ένας οδηγός για Ασφαλή Σχολεία*» (Dwyer, Osher & Warger, 1998) και «*Προστατεύοντας τα Παιδιά μας: Ένας Οδηγός δράσης*» (Dwyer & Osher, 2000). Και τα δύο κείμενα υποστήριζαν τις συνεργατικές, πολυσυστημικές προσπάθειες στα σχολεία και στις κοινότητες, στο πλαίσιο του μοντέλου του «ολιστικού σχολείου», το οποίο δίνει έμφαση στη ψυχοκοινωνική υγεία όλων των μαθητών του και προσπαθεί να αναπτύξει περιεκτικά και έγκαιρα προγράμματα παρέμβασης και πρακτικές για μαθητές που έχουν περισσότερη ανάγκη, σε συνεργασία με φορείς εντός ή εκτός σχολείου.

#### 4. Πρόληψη και Παρέμβαση

Αυτές οι δύο εκθέσεις τονίζουν επίσης ένα άλλο κεντρικό θέμα στη δουλειά των Elias και των συνεργατών του (2003), την ανάγκη για πρόληψη και διαμεσολάβηση. Από την εκτεταμένη μελέτη της έρευνας και με την εποπτεία συναδελφών από τον τομέα ψυχικής υγείας και τα δικαστήρια ανηλίκων, η Γενική Γραμματεία Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (ΓΓΠΕΑ) αναγνώρισε και υιοθέτησε ένα δημόσιο μοντέλο υγείας τριών σταδίων που σκόπιμα συνδέει την διαμεσολάβηση με την πρόληψη (Dwyer & Osher, 2000, σελ. 3):

1. Εγκαθίδρυση ενός διευρυμένου σχολικού συστήματος –που περιλαμβάνει διάφορες δομές και υπηρεσίες- με έμφαση στην «Υποστήριξη θετικής πειθαρχίας, ακαδημαϊκής επιτυχίας και συναισθηματικής αυτόρκειας και ευεξίας» μέσα από τη δημιουργία ενός «σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει», που διδάσκει τις κατάλληλες συμπεριφορές και δεξιότητες για να επιλύονται προβλήματα και συγκρούσεις, ένα σχολείο που παρέχει θετική ενίσχυση και κατάλληλα προσαρμοσμένη ακαδημαϊκή διδασκαλία για όλες τις ευάλωτες ομάδες παιδιών, με ή χωρίς κάποια εμφανή αναπηρία.
2. Διασφάλιση πρώιμης παρέμβασης-διαμεσολάβησης μέσα από τη δημιουργία υπηρεσιών και υποστηρικτικών δομών που αναδεικνύουν τους παράγοντες κινδύνου και προάγουν τους θετικούς-προστατευτικούς παράγοντες για τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο ανάπτυξης σοβαρών ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δυσκολιών.
3. Διασφάλιση εντατικών παρεμβάσεων- Έμφαση στην παροχή συντονισμένων, περιεκτικών, εντατικών, υποστηρικτικών, πολιτισμικά κατάλληλων, υπηρεσιών και παροχών «επικεντρωμένων στο παιδί και στην οικογένεια» (child and family centered).

#### 5. Ολιστικά σχολεία

Τα οικονομικά έτη 2000 και 2001, η ΓΓΠΕΑ ίδρυσε και εφάρμοσε μια σειρά πρότυπων ολιστικών σχολείων (whole school) και ενδεικτικών προγραμμάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών προσεγγίσεων για τη προαγωγή της συνεργασίας στα σχολεία, μεταξύ κανονικών και ειδικών παιδαγωγών, αλλά και με τους επαγγελματίες και το προσωπικό των υπηρεσιών που είναι συνδεδεμένα με τα σχολεία και της διοίκησης. Τα μοντέλα ολιστικών σχολείων σχεδιάστηκαν επίσης για να ενθαρρύνουν τη μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Η επιτυχία των μοντέλων ολιστικών σχολείων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές διότι αυτοί είναι, παραδοσιακά, περισσότερο εκτοπισμένοι και αποκλεισμένοι από τις κανονικές τάξεις σε σχέση με τους άλλους μαθητές με δυσκολίες και αναπηρίες.

Το 2003 συγκεντρώσαμε στην Ουάσιγκτον τις ομάδες των ερευνητών μαζί με το προσωπικό των σχολείων και των εκπαιδευτικών τομέων, το οποίο είχα, πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτά τα εφαρμοζόμενα μοντέλα, ώστε να γίνει μια ανασκόπηση των εμπειριών τους ως αυτό το σημείο. Όλα αυτά τα προγράμματα με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα των αξιολογήσεων δείχνουν μεγάλη θετική επίδραση στον τρόπο ένταξης των μαθητών με σοβαρά ψυχικά προβλήματα και εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα, βεβαίως, χρήζουν περαιτέρω έρευνας και εμπάθυνας με πλέον εκλεπτυσμένους και συστηματικούς τρόπους διερεύνησης. Σε κάθε περίπτωση και άλλες εκ των υστέρων δημοσιευμένες μελέτες για την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων είναι πολύ θετικές, παρά τα προβλήματα στην αποτελεσματικότητά τους, εξαιτίας διάφορων ελλείψεων στην εφαρμογή

τους. Επιπλέον, τα ζητήματα και τα θέματα που αναδεικνύονται και συζητιούνται στα εργαστήρια που οργανώνουμε κάθε χρόνο, με τους φορείς των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν, αντικατοπτρίζουν πολλά από τα καινοτόμα ζητήματα που έθεσε ο Elias και οι συνεργάτες του (2003), καθώς και άλλοι ερευνητές τα επόμενα χρόνια. Τα ζητήματα που θίγονται έχουν να κάνουν με τις ακόλουθες, κυρίως, προβληματικές: προσωπικό, πόροι, αξιοπιστία προγραμμάτων). Πιο συγκεκριμένα, οι συχνές αλλαγές προσωπικού που κάνουν τις παρεμβάσεις λιγότερο αποδοτικές, οι σημαντικές επιπτώσεις της φτώχειας και των περιορισμένων πόρων (ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές) στα σχολεία και στις κοινότητες των μαθητών, ειδικά αυτών με αναπηρίες και ψυχικές διαταραχές, πολιτισμική ακαμψία, καθώς και η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας στην εφαρμογή των προγραμμάτων, καθιστούν πολλές φορές το εγχείρημα της πολιτικής της ένταξης στα κανονικά σχολεία των αποκλεισμένων ομάδων μαθητών (με έκδηλες ή με κίνδυνο εκδήλωσης ψυχικών διαταραχών) ευάλωτο. Έχει, επίσης, ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι οι συζητήσεις των εργαστηρίων συχνά επικεντρώνονται στο ίδιο πλαίσιο που ο Elias και άλλοι ερευνητές παρουσίασαν στις εργασίες τους, την σπουδαιότητα των βαθύτερων «αντιλήψεων και προσδοκιών» που έχουν οι εμπλεκόμενοι για τη σχολική πραγματικότητα, το είδος και την αποδοτικότητα των προγραμμάτων. Σε ένα από αυτά τα εργαστήρια, ζητήθηκε κάποια φορά να διαβάσουν όλοι οι συμμετέχοντες το άρθρο της Carol Weiss (Weiss, 1995) σχετικά με τους κινδύνους του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικότητας, κίνδυνοι που σχετίζονται με την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων. Όπως κατέληξε ο Elias και άλλοι ερευνητές έπειτα από αυτόν, βρήκαμε ότι «οι σχολικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες εξαρτώνται πλήρως από τους εμπλεκόμενους ανθρώπους, ως προς το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διάρκεια των προγραμμάτων τους» (Elias et al., 2003, σελ. 314). Είναι κοινή διαπίστωση ότι δεν είναι εύκολο να διατηρηθούν και να υποστηριχθούν με επιτυχία καινοτόμα προγράμματα, ειδικά αυτά που στοχεύουν στην επανένταξη των παιδιών με ψυχικά και συμπεριφορικά προβλήματα στην τυπική σχολική τάξη, εάν το εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επενδύει σε αυτά και δεν θεωρεί σημαντικούς αυτούς τους στόχους. Ο βασικός στόχος είναι να εφαρμοστούν αυτά τα προγράμματα και να αποτελέσουν μέρος της σχολικής καθημερινής πραγματικότητας (να επαναλαμβάνονται, δηλαδή, σταθερά με σκοπό τη βελτίωση και την αύξηση της επίδρασής τους). Μία τέτοια καινοτομία απαιτεί, όμως, μια επανάσταση στη νοοτροπία και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, του διοικητικού προσωπικού, των σχολικών επιτροπών και όλων των υπόλοιπων, που στο παρελθόν θεωρούσαν ότι είναι καλύτερο να εξοστρακίζονται από το να εντάσσονται όλες αυτές οι ομάδες μαθητών που είχαν ή προκαλούσαν προβλήματα και δυσκολίες στο σχολείο.

## 6. Ελπίδα για το μέλλον

Η σημερινή πολιτική και πρακτική του Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών κινείται γύρω από τις αρχές που αντικατοπτρίζονται στο Διάταγμα «Κανένα Παιδί Δεν Μένει Πίσω» («No child left behind») του 2001 (P L. σσ. 107-110) που προωθεί την ένταξη μέσα από πολιτικές ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας, σε σχέση με τη δυνατότητα όλα τα παιδιά με δυσκολίες να παραμένουν στα κανονικά σχολεία, καθώς και μέσα από την εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας. Παράλληλα, δίνει μεγάλη σημασία, όπως ο Elias και οι συνεργάτες του (2003), καθώς και πολλοί άλλοι ερευνητές μετά από αυτόν, στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης και υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες και στην εφαρμογή παρεμβάσεων στα σχολεία, που

θεωρούνται αποτελεσματικά με βάση εμπειρικά δεδομένα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η βελτίωση της ψυχικής υγείας στο σχολείο απαιτεί πολύ περισσότερα από την απλή παροχή βραχέων υποστηρικτικών υπηρεσιών σε μεμονωμένους μαθητές ή τον αποκλεισμό των μαθητών που δεν προσαρμόζονται και δεν «ταιριάζουν» στο σχολικό σύστημα». Απαιτεί, ουσιαστικά, τη διάχυση και ενσωμάτωση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας στις τάξεις, στους διαδρόμους και στις πρακτικές όλων των επαγγελματιών που δουλεύουν με τους μαθητές, ανεξάρτητα από το είδος και την αιτία του προβλήματος.

Η Εθνική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων συνεργάστηκε με τη ΓΠΠΕΑ σε μία προσπάθεια να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα που απευθύνεται σε μαθητές με έκδηλες δυσκολίες ή με κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Οι σχολικές μονάδες στις ΗΠΑ είναι εφοδιασμένες με πολλούς σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι διαθέτουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες που περιγράφονται από τον Elias και τους συνεργάτες του (2003), και οι οποίοι μπορούν να κατευθύνουν και να υποστηρίξουν την παράλληλη ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και να επιλύσουν τα ζητήματα που άπτονται της ψυχικής υγείας των ευάλωτων ομάδων μαθητών. Ευελπιστούμε ότι οι προσπάθειες τους να διευθύνουν και να εφαρμόσουν επιτυχημένα προγράμματα στα σχολικά πλαίσια, θα πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι ο συνδυασμός της κοινωνικο-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης είναι η βέλτιστη προσέγγιση για όλους τους μαθητές και ο μοναδικός τρόπος να διασφαλιστεί ότι κανένα παιδί, και ειδικά αυτά που έχουν κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, δεν θα μείνει πίσω.

### Σημείωση

\* Μετάφραση κειμένου Λ. Σιρινιάν. Επιμέλεια μετάφρασης και κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

## **Βιβλιογραφία**

- Dwyer, K., Osher, D. & Warger, C. (1998) *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC, U.S. Department of Education.
- Dwyer, K. & Osher, D. (2000) *Safeguarding our children: An action guide*. Washington, DC, U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes of Research. Available online at: [pdfcast.org/./safeguarding-our-children-an-action-guide](http://pdfcast.org/./safeguarding-our-children-an-action-guide)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Craczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003) Integrating social-emotional and academic development in public schools: Issues of implementation, sustainability, and scaling up, *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Hanley, T. (2003) Scaling up social-emotional and academic supports for all students, including students with disabilities, *School Psychology Review*, 32, 327-330.
- Kern, L., Bambara, L. & Fogt, J. (2002) Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional and behavioral disorders, *Behavioral Disorders*, 27, 317-326.

- President's Commission on Excellence in Special Education (2002) *A new era: Revitalizing Special Education for children and their families*. Washington, DC, Author.
- U.S. Department of Education. (1994) *National agenda for achieving better results for children and youth with serious emotional disturbance*. Washington, DC, Author.
- U.S. Department of Education. (2001) *Twenty-third Annual Report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- U.S. Department of health and Human Services (1999) *Mental Health: A report of the Surgeon General*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- Weiss, C. H. (2002) Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr & C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 65-92). Washington, DC, Aspen Institute.

# ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΤΑΞΙΝΟΜΗΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ICF-CY (ΔΤΛΑΥ)\*

Matilde Leonardi  
Έδρα WHO-ICF Children Group, Διευθύντρια  
Εθνικό Ινστιτούτο Νευρολογίας  
Carlo Besta, Μιλάνο, Ιταλία

Daniela Ajovalasit  
SSD Neurologia, Ερευνήτρια  
Εθνικό Ινστιτούτο Νευρολογίας  
Carlo Besta, Μιλάνο, Ιταλία

## Abstract

International Classification of Functioning, Disability and Health, known more commonly as ICF, is a classification of health and health-related domains, proposed by World Health Organization (WHO). These domains are classified from body, individual and societal perspectives by means of two lists: a list of body functions and structure, and a list of domains of activity and participation. Authors of this article analyze in detail the fundamental conceptual assumptions of ICF and its paradigmatic and practical implications for the work with children with disabilities. Additionally, by highlighting the main advantages of the use of ICF version for children and adolescents (ICF-CY), authors define the theoretical framework for developing comprehensive Individual Educational Programs for children and adolescents with disabilities.

### Λέξεις κλειδιά

Παιδιά με Αναπηρίες, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης, Σύστημα Ταξινόμησης ICF & ICF-CY.

## 0. Εισαγωγή

Για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου και προσαρμοσμένου προγράμματος παροχής υπηρεσιών σε παιδιά με αναπηρίες, είναι απαραίτητο να γίνει μία αναπροσαρμογή του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου. Η παρέμβαση στο παιδί με αναπηρία προϋποθέτει την αντιμετώπιση μίας σειράς ερωτημάτων σε εννοιολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο.

Ως προς το εννοιολογικό επίπεδο, το ερώτημα αφορά τον ίδιο τον ορισμό της αναπηρίας και συνιστά στην ουσία το σημείο εκκίνησης, με βάση το οποίο στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης: εάν δεν είναι σαφές σε ποιους απευθύνεται η παρέμβαση, δεν είναι δυνατόν να επικεντρώσουμε και να εξειδικεύσουμε τη δράση μας στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες του παιδιού με αναπηρία. Με άλλα λόγια εάν δεν είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τι είναι αναπηρία, πώς θα ορίσουμε ποια είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που θα είναι και οι παραλήπτες των παροχών μας (Leonardi et al, 2006).

Το μεθοδολογικό ζήτημα αφορά, από την άλλη πλευρά, το μοντέλο λειτουργικής αξιολόγησης που καθορίζει και το είδος της παρέμβασης, αλλά και το μοντέλο της προσέγγισης του ατόμου με αναπηρία, ως φορέα συγκεκριμένων και προδιαγεγραμμένων-καθορισμένων αναγκών.

Η Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF)<sup>1</sup> δημοσιεύθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) το 2001 στην έκδοση που αφορά τους ενήλικες (ICF), και το 2007 στην έκδοση που αφορά παιδιά και εφήβους (ICF-CY).

Το συγκεκριμένο ταξινομητικό σύστημα απαντά με επιστημονική αυστηρότητα και στα δύο ερωτήματα που είχαν τεθεί προηγουμένως σχετικά με την έννοια του όρου «αναπηρία», καθώς και με τη μεθοδολογική προσέγγιση που βρίσκεται στη βάση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης –ΕΠΠ- για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η ΠΟΥ, με τη δημοσίευση της ΔΤΛΑΥ (ICF), υπερασπίζεται και προάγει τον ακόλουθο ορισμό της αναπηρίας: «*Η αναπηρία ορίζεται ως η επίπτωση ή το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης σχέσης μεταξύ της κατάστασης υγείας ενός ατόμου και προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που αντανακλούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο ζει*» (WHO, 2001).

Ο ορισμός αυτός συνιστά μία καινοτομία και έρχεται σε ρήξη με παλαιότερες αντιλήψεις και προσεγγίσεις διεθνώς, διότι καθιστά σαφές ότι η αναπηρία δεν ορίζεται μόνο από μία διάγνωση σε ατομικό επίπεδο, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της κατάστασης της υγείας με παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου, οι οποίοι ανάλογα με την ποιότητα ή την παρουσία τους διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου και καθορίζουν το βαθμό αναπηρίας που μπορεί να είναι διαφορετικός ανάλογα με το πλαίσιο. Αυτό το αλληλεπιδραστικό μοντέλο μεταξύ της κατάστασης της υγείας και του περιβάλλοντος είναι το αποκαλούμενο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.

Για να καταλήξει σε αυτή την προσέγγιση, και μέσω του νέου ταξινομητικού συστήματος (ICF), η ΠΟΥ στηρίζεται σε μία σειρά θεμελιωδών αρχών, οι οποίες συνδέονται με, χαρακτηρίζουν το θεωρητικό και εννοιολογικό μοντέλο της αναπηρίας και αποτέλεσαν τη βάση για τις αναθεωρήσεις που προέκυψαν στη διεθνή κατάταξη της αναπηρίας ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap, 1980).

Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- **Καθολικότητα:** ως αναπόσπαστο μέρος και ισοδύναμο της ανθρώπινης λειτουργίας, η αναπηρία πρέπει να ορίζεται ως καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρωπότητας και δεν πρέπει, κατά συνέπεια, να θεωρείται ότι χαρακτηρίζει κάποιες μειοψηφίες ή μόνο συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.
- **Περιβάλλον:** στην οπτική του κοινωνικού μοντέλου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες θεωρούνται και περιλαμβάνονται ως συστατικό μέρος του συστήματος ταξινόμησης, διότι σε μεγάλο ποσοστό προσδιορίζουν το βαθμό και την έκταση της αναπηρίας.
- **Ουδέτερη γλώσσα:** η νέα διαγνωστική προσέγγιση της ΔΤΛΑΥ (ICF) είναι, κατά κύριο λόγο, μια θετικού τύπου κατάταξη των επιπέδων της ανθρώπινης λειτουργικότητας και δεν συνιστά μία αποκλειστικά ιατρική ταξινόμηση με την έννοια ότι δεν εστιάζει μόνο στις υστερήσεις και δυσλειτουργίες.
- **Ισονομία:** Το ταξινομητικό σύστημα δεν κάνει διάκριση μεταξύ σωματικών και ψυχικών παραμέτρων, αλλά προχωρεί σε μία απλή κατάταξη του συνόλου των ανθρωπίνων λειτουργιών. Αυτό σημαίνει ότι η ταξινόμηση σε επίπεδο αιτιοπαθογένειας είναι ουδέτερη: όλα τα επίπεδα της αναπηρίας ορίζονται με τρόπο λειτουργικό και δεν γίνονται αναφορές στους παράγοντες και τις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν το πρόβλημα.
- **Βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο:** πρόκειται για την πιο σημαντική αρχή που σχετίζεται με την αναθεώρηση του προκείμενου στην αναπηρία μοντέλου. Στην ουσία δίνεται πολύ μεγάλη



έμφαση στην ανάλυση του προσωπικού, κοινωνικού και σωματικού πλαισίου (Leonardi, 2005). Η βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση συνιστά μια από τις πιο σημαντικές αρχές του συγκεκριμένου διαγνωστικού συστήματος, επειδή προτρέπει στο να συλλάβουμε την ανθρώπινη φαινομενολογία στο σύνολο της.

Στην πραγματικότητα, το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει ισοδύναμα τις δύο βασικές διαστάσεις λειτουργίας ενός ατόμου, τη διάσταση της υγείας, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, και τη διάσταση της κοινωνικής συμμετοχής, σύμφωνα με το αποκαλούμενο κοινωνικό μοντέλο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στις κοινωνικές πλευρές λειτουργίας του ατόμου, ενώ και οι δύο βασικές αυτές διαστάσεις συσχετίζονται με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (βλ. σχήμα 1).

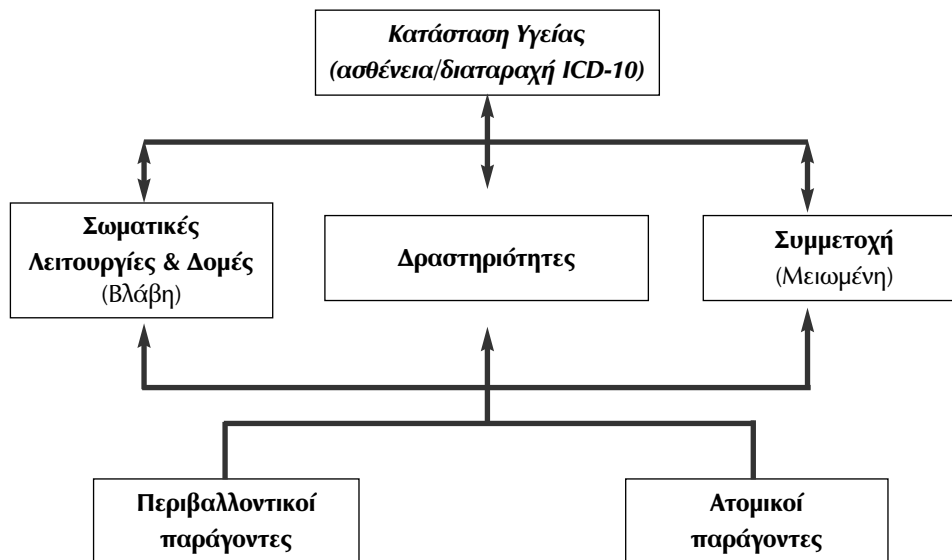
Κατά την ανάπτυξη του εννοιολογικού και λειτουργικού μοντέλου της ΔΤΛΑΥ (ICF) ένα σημαντικό βήμα επετεύχθη με τη δημοσίευση της προσαρμοσμένης εκδοχής της για παιδιά και εφήβους (ICF-CY) το 2007. Αυτό το νέο εργαλείο, αποτέλεσμα εντατικών εργασιών που πραγματοποιήθηκαν σε 18 χώρες στον κόσμο συγχρόνως με στόχο την αναπροσαρμογή της πρώτης εκδοχής για τους ενήλικες, συνιστά ένα εννοιολογικό-θεωρητικό πλαίσιο εξαιρετικής σπουδαιότητας, διότι επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στις πραγματικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του παιδιού και του εφήβου.

Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές των διεθνών διακηρύξεων για την προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) και των Ατόμων με Αναπηρία (1996, 2007). Παράλληλα, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής και με βάση το συγκεκριμένο εργαλείο, ορίζονται, σε κλινικό επίπεδο, με σαφήνεια οι προϋποθέσεις για μια ενδελεχή καταγραφή του ιστορικού του παιδιού, με βάση το οποίο θα σχεδιαστεί και θα εφαρμοστεί το εξατομικευμένο και προσωποποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης. Το σώμα, το άτομο και το πλαίσιο διαβίωσης του ατόμου είναι οι τρεις συνιστώσες πάνω στις οποίες εστιάζεται η παρατήρηση του ειδικού.

Η χρήση της ΔΤΛΑΥ (ICF), και κυρίως η έκδοση για τα παιδιά και τους εφήβους (ICF-CY), επιτρέπει στους ειδικούς να εργάζονται με και για το ίδιο το άτομο, σε μια βιοψυχοκοινωνική ολιστική οπτική, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τις ιδιαιτερότητές του και με έναν τρόπο που προάγει την αξιοπρέπειά του και όχι τις υστερήσεις του.

Η αναπηρία συνιστά μια παγκόσμια και καθολική εμπειρία, αφορά «*μια δυσλειτουργία του ατόμου σε σωματικό και κοινωνικό επίπεδο, σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής, η οποία βιώνεται ως μία ιδιαίτερη κατάσταση της υγείας σε αλληλεπίδραση με παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου*» (Leonardi et al., 2006).

Σχήμα 1: Το Βιοψυχολογικό Μοντέλο στη ΔΤΛΑΥ (ICF)



Ειδικότερα, η ΔΤΛΑΥ (ICF-CY), που αφορά τα παιδιά και τους εφήβους, τονίζει τη σημασία του γεγονότος ότι οι δύο πρώτες δεκαετίες της ζωής χαρακτηρίζεται από μία ταχεία ανάπτυξη και ουσιαστική εξέλιξη σε σωματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η λειτουργικότητα, η αναπηρία και οι συνθήκες της υγείας στην παιδική και εφηβική ηλικία, εκδηλώνονται με τρόπο διαφορετικό ως προς την μορφή, την ποιότητα, την ένταση και τις επιπτώσεις σε σχέση με τους ενήλικες.

Για να λάβει κανείς υπόψη τις διαφορές αυτές και να απαντήσει με τρόπο παραγωγικό στις ιδιαιτερότητες της κάθε φάσης και περίπτωσης, η ΔΤΛΑΥ (ICF-CY) για παιδιά και εφήβους σχεδιάστηκε να είναι ευαίσθητη στις αλλαγές που συνδέονται με την ανάπτυξη και την εξέλιξη στην παιδική και εφηβική περίοδο.

Το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας εξελίσσεται, μέσα από μια δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινά σταδιακά με την απόλυτη εξάρτηση από τους γονείς, την ανάπτυξη του σώματος και των κοινωνικών σχέσεων και φτάνει μέχρι και τη αρχή της ψυχολογικής ωρίμανσης κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Σε αυτή τη δυναμική διαδικασία, η λειτουργία του παιδιού εξαρτάται από τη συνεχή αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο ζωής στο οποίο ανήκει, με τα μέλη της οικογένειας και των κηδεμόνων του.

Η λειτουργία του παιδιού, οποιοδήποτε παιδιού, αλλά ακόμη περισσότερο του παιδιού με αναπηρία, δεν μπορεί να ιδωθεί ξέχωρα και μεμονωμένα, αλλά πάντοτε και μόνο σε σχέση με το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο αυτό ζει. Αυτό συνιστά μία σημαντική εξέλιξη και αναθεώρηση των παλαιότερων προσεγγίσεων που ήταν αποκλειστικά ενδο-ατομικές. Στην κλινική πράξη, η νέα αυτή οπτική μεταφράζεται σε ένα διαφορετικό τρόπο παρατήρησης και αξιολόγησης των επιδόσεων, των ικανοτήτων και της συμμετοχής του ατόμου στις καταστάσεις της ζωής. Οι επιπτώσεις των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων στις επιδόσεις (δεξιότητες, ικανότητες, κλπ.) και στη λειτουργία του παιδιού είναι πολύ σημαντικές

για την ανάπτυξή του, αλλά και για τα μετέπειτα στάδια εξέλιξής του στην ενήλικη ζωή (OMS-ICF-CY, 2007).

Η ΔΤΛΑΥ για παιδιά και εφήβους (ICF-CY), επομένως, παρέχει μια κοινή καθολική γλώσσα για την περιγραφή και αξιολόγηση της υγείας και της αναπηρίας παιδιών και εφήβων. Το σύστημα κωδικοποίησης της ταξινόμησης διευκολύνει την εργασία των ειδικών κλινικών, των ειδικών παιδαγωγών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων όσοι εμπλέκονται στον εντοπισμό και την εξατομίκευση των αναγκών υγείας και εκπαίδευσης για παιδιά που βρίσκονται σε φάση ανάπτυξης (OMS, ICF-CY, 2007).

## **1. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά με ειδικές ανάγκες υπό το πρίσμα των νέων ταξινομητικών μοντέλων ICF και ICF-CY**

Στην Ιταλία, στο πλαίσιο των ιατρικο-κοινωνικών υπηρεσιών και παροχών υφίστανται Σ διάφορα είδη και τυπολογίες παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία εξαιτίας των διαφορετικών στόχων και των διαφορετικών προσεγγίσεων είναι συχνά ασύνδετα μεταξύ τους, παρόλο που απευθύνονται στο ίδιο άτομο. Η ετερογένεια αυτή έχει, κυρίως, να κάνει με το πεδίο εφαρμογής τους. Στο σχολικό πλαίσιο μιλάμε για Εξατομικευμένα ή Προσωποποιημένα Παιδαγωγικά Προγράμματα (PEI-PEP), ενώ στο εργασιακό πεδίο και στο πεδίο της αποκατάστασης υπάρχουν και άλλα είδη εξατομικευμένων προγραμμάτων. Αυτό που συνδέει όλα αυτά τα λειτουργικά μοντέλα παρέμβασης εκφράζεται από την κοινή αναφορά όλων των προσεγγίσεων στη «λειτουργική διάγνωση». Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μία καθαρά πρακτική έννοια, συμπεριλαμβάνει δύο συνιστώσες: αυτή της λειτουργίας και αυτή της διάγνωσης.

Οι συγγραφείς του συστήματος ταξινόμησης θεωρούν, μεταξύ άλλων, ότι ο εννοιολογικός ορισμός της λειτουργικής διάγνωσης είναι ανακριβής και ότι θα ήταν πιο ορθό να αποκαλείται απλά «διάγνωση» η αξιολόγηση που στηρίζεται στο διεθνές ταξινομητικό σύστημα ICD-10 (Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, 10<sup>η</sup> Αναθεωρημένη Έκδοση) και «λειτουργική διάγνωση» αυτή που γίνεται με βάση τα συστήματα ICF και ICF-CY (ΔΤΛΑΥ).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι με τη χρήση των ταξινομήσεων ICF μπορούμε να αντικαταστήσουμε την έννοια της «λειτουργικής διάγνωσης», έννοια υπερβολικά περιοριστική και ακατάλληλη για να αναδείξει στην ολότητά τους τις πραγματικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του παιδιού, με τη χρήση του «προφίλ (ψυχοκοινωνικής) λειτουργίας» που μας προσφέρει το σύστημα ΔΤΛΑΥ (ICF).

Η τυπική διάγνωση μπορεί, από την άλλη, να βασιστεί στους κλασικούς διαγνωστικούς κωδικούς του ICD-10. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αποτιμήσουμε τόσο την λειτουργική διάσταση, όσο και τη διαγνωστική, και να έχουμε περισσότερες πληροφορίες και μία συνολικότερη εικόνα για το παιδί και τον έφηβο, που είναι ζωτικής σημασίας για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Από την άλλη, με αυτόν τον τρόπο δεν περιοριζόμαστε στη χρήση αποκλειστικά και μόνο της τυπικής διάγνωσης, που συχνά καταλήγει να είναι μια ετικέτα, η οποία δεν μας λέει τίποτα το ουσιαστικό για την πραγματική λειτουργία του ατόμου.

Η χρήση της ΔΤΛΑΥ (ICF-CY) στα εξατομικευμένα και προσωποποιημένα παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Προσφέρει ένα μεθοδολογικό υπόστρωμα, με βάση το οποίο σχεδιάζουμε τις παρεμβάσεις μέσα από μία επιστημονικά αυστηρή και έγκυρη ανάλυση όλων των πιθανών πλαισίων και τομέων λειτουργίας (λειτουργίες και δομές του σώματος, ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες, κοινωνική συμμετοχή, παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, κλπ.), ώστε να διασφαλιστεί μία συνολική και επαρκής απάντηση στις δυσκολίες του παιδιού.
- Αποτυπώνει πιστά την κατάσταση υγείας του ατόμου και το περιβάλλον και περιγράφει τη λειτουργία του παιδιού και του εφήβου, χωρίς να παραβλέπονται οι διαστάσεις και οι τομείς της συμμετοχής, καθώς και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (σχολείο, σχέσεις με συμμαθητές, με συγγενείς, με την οικογένεια, ψυχαγωγία, δραστηριότητες, εργασία, κ.λπ.).
- Επιτρέπει στους ειδικούς επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς να εργαστούν εστιάζοντας στη λειτουργία του ατόμου και στις πραγματικές συνθήκες ζωής του (να εργαστούν, δηλαδή, με το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον του), ανεξάρτητα από προκατασκευασμένες ταξινομήσεις και εκ των προτέρων κατηγοριοποιήσεις που συχνά οριοθετούν αποσπασματικές και άσχετες με την πραγματικότητα του παιδιού και του εφήβου παρεμβάσεις.
- Επιτρέπει μια λειτουργική επαναπλαισίωση του παιδιού και του εφήβου, πέρα από την τυπική διάγνωση, καθώς και μία συστηματοποίηση των κλινικών δεδομένων, ενώ διευκολύνει τη μετάφραση των κλινικών πληροφοριών σε μία κοινή γλώσσα (αυτή της ICF), μέσα από την τυποποίηση των εργαλείων αξιολόγησης, με βάση τους κώδικες του συστήματος ICF.
- Διευκολύνει τη χρήση μιας κοινής γλώσσα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ενώ το άτομο και οι ανάγκες του τίθενται πραγματικά στο επίκεντρο των παρεχόμενων υπηρεσιών. Σε πρακτικό επίπεδο, είναι εφικτή η λήψη ενός «προφίλ» λειτουργίας, που είναι χρήσιμο για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, μέσα από τη χρήση εργαλείων που προέρχονται από τα νέα συστήματα ταξινόμησης, όπως η κλίμακα ICF (ICF-Checklist) και τα ερωτηματολόγια της ΔΤΛΑΥ (ICF-CY), καθώς και η κλίμακα DAS II του ΠΟΥ.

## 2. Συμπεράσματα

**Η** χρήση της ΔΤΛΑΥ (ICF-CY) για το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για το παιδί με ειδικές ανάγκες αντιπροσωπεύει:

- Ένα σημαντικό πόρο για τη διεπιστημονική ομάδα, τους ειδικούς στο χώρο της υγείας, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το οικογενειακό σύστημα, στο μέτρο που προϋποθέτει τη χρήση μιας κοινής γλώσσας, επιτρέποντας σε όλους τους εμπλεκόμενους να μοιράζονται το ίδιο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο.
- Αυτό συνεπάγεται για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και πρόσωπα, μεγαλύτερη δυνατότητα συμμετοχής στην ομάδα και τη δυνατότητα να θέτουν πραγματικά το παιδί με αναπηρία και το περιβάλλον του στο επίκεντρο της παρέμβασης και της φροντίδας.
- Εμπλέκει ενεργά την οικογένεια, το περιβάλλον, τις υπηρεσίες, το σχολείο και συμβάλλει στη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ όλων αυτών των φορέων και προσώπων.
- Η ΔΤΛΑΥ (ICF-CY), σε συμφωνία με τις αρχές του συστήματος ICF, αποτρέπει οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέχρι την ηλικία των 18 ετών να χαθούν ή να παρερμηνευτούν

μέσα από τη χρήση τελείως διαφορετικών εργαλείων. Από την άλλη, η μετάβαση σε άλλες ηλικίες δεν σημαίνει απαραίτητα ριζική αλλαγή του τρόπου λειτουργίας, και το σύστημα αξιολόγησης μπορεί να παραμείνει έγκυρο. Υπό την έννοια αυτή, το σύστημα ICF είναι το μόνο μέσο που εγγυάται μία σταθερή και συνεχή ενημέρωση, μέσω των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, στη διάρκεια ολόκληρης της ζωής ενός άτομου με αναπηρία.

- Επιτρέπει στο ίδιο το παιδί ή τον έφηβο να εκφράσει ποια είναι τα εμπόδια και οι φραγμοί που πρέπει να αρθούν ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η συμμετοχή του: με αυτό τον τρόπο το ίδιο το παιδί συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό της παρέμβασης και της φροντίδας που του παρέχονται.
- Με αυτόν τον τρόπο πραγματώνεται μέσα από τη ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ο κύριος στόχος του κάθε εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

### Σημείωση

\* Μετάφραση-επιμέλεια κειμένου Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

1. ICF: Διεθνής Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας. Συνοπτική έκδοση στα ελληνικά από το ΙΚΠΑ (Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας & Αλληλεγγύης).

### **Βιβλιογραφία**

- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001) *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF*. Trento, Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007) *Prefazione e Introduzione in La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità, della Salute versione per bambini e adolescenti*. Trento, Erickson.
- WHO (2000) *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, ICD-10*. WHO, Geneva.
- WHO (1980) *International Classification of Impairment, Disability and Handicap, ICDH-80*. WHO, Geneva.
- Leonardi, M., Bickenbach, J.E., Kostanjsek, N., Ustun, T.B., Chatterji, S. On behalf of MHADIE Consortium (2006) Definition of Disability: What is in a name? *The Lancet*, 368, 7, 1219-1221.
- Simeonsson, R.J., Leonardi, M., Lollard, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. (2003) Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability & Rehabilitation*, 25, 602-610.
- ONU (2007) *Convention on the Rights of Persons with disabilities*.
- ONU (1989) *Convention on the Rights of the Child*.
- ONU (1994) *Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Person with Disabilities*.



# «ΜΙΛΗΣΕ ΜΟΥ!»: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Rhea Paul  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Yale, Yale Child Study Center  
Η.Π.Α.

Ιωάννα Τσιούρη  
Δρ. Ψυχολογίας  
Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας

## Abstract

Children with ASD are almost always delayed in speech acquisition as well as in other areas of communication. The aim of this study was to compare two different treatment methods for the acquisition of spoken language by preschoolers with ASD. For this purpose, a naturalistic approach (Yoder & Stone, 2006) was compared with a discrete trial approach for teaching spoken language (Tsiouri & Greer, 2003). In addition, the aim of this study was to investigate the role of parent responsiveness training used for parents of children experiencing each of the two treatment methods for generalization purposes. A randomized controlled design was implemented. Preliminary findings showed that at least some of the preschoolers across both treatment methods were able to acquire first words and were able to generalize and maintain spoken language outside treatment settings, through parent responsiveness training.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Παιδιά με Αυτισμό, Διδακτικές Παρεμβάσεις, Προφορικός Λόγος.*

## 0. Εισαγωγή

Οι ειδικοί λογοθεραπευτές και λογοπαθολόγοι μπορούν να παίξουν καίριο ρόλο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών θεραπευτικών παρεμβάσεων για παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), με δεδομένο ότι οι διαταραχές στην επικοινωνία είναι ένα από τα πρωταρχικά ελλείμματα στα οποία εστιάζει τόσο η διάγνωση όσο και η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα. Τα παιδιά με ΔΑΦ σχεδόν πάντα παρουσιάζουν καθυστέρηση τόσο στην απόκτηση προφορικού λόγου όσο και σε άλλους τομείς της επικοινωνίας τους. Η απουσία προφορικού λόγου είναι συχνά το πιο εμφανές σύμπτωμα και ο μεγαλύτερος λόγος ανησυχίας για τους γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία στην πορεία παίρνουν διάγνωση ΔΑΦ, αν και μια πιο εμπειριστατωμένη αξιολόγηση συνήθως αποκαλύπτει πολύ περισσότερα προβλήματα (Tager-Flushing, Paul & Lord, 2005).

Για πολλές οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ, το να μάθει το παιδί τους να μιλάει είναι εύλογα πρωταρχικός στόχος. Τα παιδιά με ΔΑΦ που μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο ως τον κύριο τρόπο επικοινωνίας έχουν καλύτερη πρόγνωση σε σχέση με αυτά που δεν το πετυχαίνουν (Howlin, 2005). Αυτά τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής

αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους. Επίσης, έχουν ένα ευρύτερο ακροατήριο για να επικοινωνήσουν και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συμμετέχουν σε κανονικά πλαίσια τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινότητα (Paul, Chawarska & Klin, 2007).

Αν και ακριβείς στατιστικές δεν είναι διαθέσιμες, οι ειδικοί είναι σύμφωνοι ότι πριν από 10-15 χρόνια το ποσοστό των παιδιών με ΔΑΦ που δεν εμφάνιζαν λειτουργικό προφορικό λόγο, ήταν περίπου 40%, ενώ αυτά τα παιδιά σε γενικές γραμμές είχαν και την φτωχότερη πρόγνωση σε σχέση με το επίπεδο λειτουργικότητας και την κοινωνική ένταξη (Paul & Cohen, 1984). Σύγχρονα δεδομένα δείχνουν ότι η αναλογία των παιδιών με ΔΑΦ που δε μιλάνε όταν φτάνουν στη σχολική ηλικία έχει μειωθεί, πιθανόν λόγω της έγκυρης διάγνωσης και εντατικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πολλοί ειδικοί υπολογίζουν ότι η σύγχρονη αναλογία παιδιών με ΔΑΦ που δε μιλάνε είναι μεταξύ 20% και 30% (Rogers, 2006, Howlin, Goode, Hutton & Rutter, 2004).

Η χρήση εναλλακτικών και συμπληρωματικών συστημάτων επικοινωνίας ίσως να είναι πάντα ένα απαραίτητο βοήθημα για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων για «προ-γλωσσικά» παιδιά με ΔΑΦ (Yoder & Layton, 1988). Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως ένα μέσο μετάβασης προς τον προφορικό λόγο είτε ως ένα πιο μόνιμο υποστηρικτικό σύστημα επικοινωνίας (Ganz & Simpson, 2004, Magiati & Howlin, 2003, Charlop-Christy, Carpenter, LeBlanc & Kellet, 2002, Bondy & Frost, 2001). Από την άλλη πλευρά, όμως, με δεδομένη την αύξηση του αριθμού των παιδιών με ΔΑΦ που εισάγονται σε σχολικά πλαίσια έχοντας σε κάποιο βαθμό λειτουργικό προφορικό λόγο, φαίνεται αρκετά πιθανό για όλο και περισσότερα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσική επικοινωνία (Rogers, 2006). Στις Η.Π.Α. θεωρείται προτεραιότητα η ανάπτυξη τεχνικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ μακροπρόθεσμα να αποκτήσουν προφορικό λόγο στο 90%.

## 1. Προωθώντας την απόκτηση προφορικού λόγου

Το θέμα που απασχολεί τους λογοθεραπευτές και τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι πώς μπορούν να προωθήσουν την εμφάνιση λειτουργικής προφορικής γλώσσας με τον πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο, έτσι ώστε όλο και περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ να αποκτήσουν προφορικό λόγο, όσο το δυνατό νωρίτερα κατά την ανάπτυξή τους (Paul & Cohen, 1984). Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου δεν είναι φυσικά ο μόνος στόχος για τους ειδικούς που δουλεύουν με παιδιά με ΔΑΦ, αλλά είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους για αυτά τα παιδιά όταν δεν εμφανίζουν λειτουργικό προφορικό λόγο. Άλλοι σημαντικοί στόχοι για τα παιδιά με ΔΑΦ αφορούν την αύξηση της συχνότητας επικοινωνίας πέρα από την απλή έκφραση αναγκών, χρησιμοποιώντας πιο κοινωνικές μορφές επικοινωνίας, όπως και η χρήση ενσωμάτων επικοινωνιακών χειρονομιών και εκφράσεων προσώπου, προκειμένου να αυξάνεται η κοινωνική τους αλληλεπίδραση και να μειώνονται οι μη λειτουργικές μορφές επικοινωνίας και συμπεριφοράς (Paul & Sutherland, 2005).

Δυστυχώς, η έρευνα σε κλινικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ δεν έχει οδηγήσει σε σαφή ευρήματα για την κατεύθυνση που πρέπει να πάρουν οι παρεμβάσεις, προκειμένου να βοηθήσουν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα πρώιμα στάδια (Goldstein, 2002). Τα ερευνητικά πορίσματα, όμως, είναι ενθαρρυντικά, γιατί δείχνουν ότι ποικίλες θεραπευτικές παρεμβάσεις -από τις πιο δομημένες, που βασίζονται στον κύκλο συστηματικής διδασκαλίας της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς μέχρι αυτές που ακολουθούν πιο παιδοκεντρικό τύπο διδασκαλίας- έχουν αρκετά καλά αποτελέσματα όσον αφορά



τόσο την αύξηση της συχνότητας επικοινωνίας όσο και την ανάδυση πρωτοεμφανιζόμενου λόγου σε προ-γλωσσικά παιδιά με ΔΑΦ. Δυστυχώς, έχουμε λίγες πληροφορίες σχετικά με το ποιες προσεγγίσεις είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με άλλες, για ποια παιδιά και σε ποιο στάδιο της ανάπτυξής τους (Ingersoll, Dvortcsak, Whalen & Sikora, 2005, Tincani, 2004, Koegel, Koegel, Fredeen & Werner, in press). Με άλλα λόγια, γνωρίζουμε ότι είναι δυνατό να αναπτύξουμε την επικοινωνία και να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για την ανάδυση προφορικού λόγου σε προ-γλωσσικά παιδιά με ΔΑΦ, αλλά δεν ξέρουμε ακόμα τον τρόπο για να το κάνουμε.

Πολλές ερευνητικές ομάδες στις Η.Π.Α. προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτό το ζήτημα χρησιμοποιώντας συγκριτικές πειραματικές μελέτες, κατανέμοντας με τυχαίοποιημένο τρόπο παιδιά σε διαφορετικές θεραπευτικές παρεμβάσεις και συγκρίνοντας τις δύο πειραματικές ομάδες, προκειμένου να προσδιορίσουν ποια από τις δύο παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματική (Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005, Delprato, 2001). Αν και αυτά τα πειραματικά σχέδια δεν μπορούν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το ποια θεραπεία είναι καταλληλότερη για κάποιο συγκεκριμένο παιδί, αυτού του είδους η έρευνα μπορεί να μας βοηθήσει να εκτιμήσουμε την σχετική αποτελεσματικότητα διαφορετικών θεραπευτικών παρεμβάσεων (Yoder, Warren & Hull, 1995, Stone & Yoder, 2001).

Η ανάγκη να διερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα είναι επιτακτική για διάφορους λόγους: α) παρατηρείται μεγάλη πίεση από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ για θεραπευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.), η οποία συχνά ταυτίζεται με εφαρμογή διακριτών κύκλων συστηματικής διδασκαλίας (discrete trial approach), και β) υπάρχει παντελής έλλειψη μελετών που να κάνουν άμεση σύγκριση παρεμβάσεων που ακολουθούν το μοντέλο της Ε.Α.Σ. και άλλες μορφές παρέμβασης.

Αν και στη δεκαετία του 1970 οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις χρησιμοποιούνταν ευρέως, η κύρια κριτική που δέχονταν ήταν ότι, αν και αυτού του είδους η προσέγγιση ήταν χρήσιμη για την απόκτηση νέων συμπεριφορών, όπως ο προφορικός λόγος, παρόλα αυτά ο τρόπος που γινόταν η διδασκαλία δε βοηθούσε στη γενίκευση των νέων αυτών συμπεριφορών. Τα παιδιά παρουσίαζαν δυσκολίες στο να χρησιμοποιήσουν τις νέες λεκτικές δεξιότητες αυτόνομα, έξω από το θεραπευτικό πλαίσιο, για να επικοινωνήσουν λειτουργικά στην καθημερινότητά τους (Fey, 1986, Smith, 2001, Koegel, Koegel, Frea & Fredeen, 2001).

Ένας δεύτερος λόγος ήταν η «πραγματολογική επανάσταση» στον τομέα της λογοθεραπείας η οποία πραγματοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Παρουσιάστηκε τότε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα της γλωσσικής ανάπτυξης, τα οποία υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα όχι επειδή έχουν εγγενείς γλωσσικές δομές, ούτε επειδή απλά μπορούν να επαναλαμβάνουν αυτό που ακούνε. Αυτά τα μοντέλα θεωρούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά αποκτούν γλωσσικές δομές κυρίως για να ικανοποιήσουν τις όλο και αυξανόμενες ανάγκες τους να εκφράσουν την πρόθεση τους να επικοινωνήσουν (Charman, 1992).

Παράλληλα, η έμφαση στα πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αυτό που έπρεπε να αναπτυχθεί στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ήταν η επικοινωνιακή λειτουργία και όχι το περιεχόμενο της γλώσσας. Η κατεύθυνση αυτή υποστήριζε ότι από τη στιγμή που τα παιδιά θα κατανοούσαν τη λειτουργία της γλώσσας, θα μπορούσαν εύκολα να αποκτήσουν τις γλωσσικές μορφές που χρειαζόνταν για να εκφράσουν τις επικοινωνιακές προθέσεις που είχαν αναπτύξει, εκτός και αν παρουσίαζαν κάποιο

αισθητηριακό (κώφωση) ή μυοκινητικό έλλειμμα στην απόκτηση προφορικού λόγου. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσε να γίνει χρήση βοηθητικών ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, όπως νοηματικής, εικόνων ή βοηθητικών συσκευών παραγωγής λόγου (Charman, 1992, Mahoney & Perales, 2005).

Το αποτέλεσμα της παραπάνω προσέγγισης ήταν, αντί να δοθεί έμφαση στην βελτίωση των συμπεριφορικών μεθόδων για την προώθηση της γενίκευσης σε φυσικά περιβάλλοντα, (μέσα από τη δομημένη διδασκαλία γενίκευσης της γλωσσικής συμπεριφοράς έξω από το θεραπευτικό πλαίσιο, και παράλληλου εμπλουτισμού των συμπεριφορικής προσέγγισης με πιο νατουραλιστικές μεθόδους), πολλοί λογοθεραπευτές απλά να εγκαταλείψουν το συμπεριφορικό μοντέλο και να θεωρήσουν την ανάπτυξη προφορικού λόγου ως δευτερεύοντα στόχο στην εκπαίδευση των παιδιών που δε μιλούσαν (Mahoney & Perales, 2005).

Παρόλα αυτά, ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι συμπεριφορικές μέθοδοι μπορούν να βοηθήσουν στην ανάδυση πρώτων λέξεων σε παιδιά με ΔΑΦ που μέχρι τότε δεν εμφάνιζαν προφορικό λόγο (Rogers, 2006). Μετά την εμφάνιση αυτών των λέξεων τα παιδιά αυτά δεν μεταπηδούν πάντα στην ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου, αλλά ίσως να υπάρχει κάποιος τρόπος, έχοντας κανείς ως αφετηρία αυτές τις πρωτοεμφανιζόμενες λέξεις στο πλαίσιο της δομημένης διδασκαλίας, να τις μεταφέρει χρησιμοποιώντας πρόσθετες μεθόδους σε πιο λειτουργικές μορφές επικοινωνίας (Warren & Yoder, 1998, Wetherby & Prizant, 2003, Wetherby, Schuler & Prizant, 1997, Wetherby & Woods, 2006, Wetherby & Woods, in press). Πρόσφατες έρευνες προτείνουν ότι η εκπαίδευση των γονέων στο να χρησιμοποιούν αλληλεπιδραστικές στρατηγικές, όταν επικοινωνούν με τα παιδιά με ΔΑΦ, μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών παρεμβάσεων για ανάπτυξη επικοινωνίας (Siller & Sigman, 2008, Girolametto & Weitzman, 2006, Kashinath, Woods & Goldstein, 2006, McMonachie, Randle, Hammal & LeCouteur, 2005) Το ερώτημα, επομένως, που τίθεται είναι αν θα μπορούσε η εκπαίδευση των γονέων να βοηθήσει στην γενίκευση των πρώτων λέξεων που αποκτιούνται μέσα από δομημένη συμπεριφορικού τύπου διδασκαλία (Paul, Cohen & Caparulo, 1983).

## 2. Συγκρίνοντας θεραπευτικές παρεμβάσεις

Σε μία προσπάθεια να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα συγκρίναμε μία συμπεριφορικού τύπου προσέγγιση διδασκαλίας προφορικού λόγου, που εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με εκπαίδευση των γονέων στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, με μία πιο νατουραλιστική προσέγγιση διδασκαλίας προφορικού λόγου, η οποία επίσης συνδυάστηκε με την ίδια εκπαίδευση γονέων. Το πειραματικό σχέδιο που εφαρμόστηκε ήταν αυτό της συγκριτικής μελέτης τυχαιοποιημένων ομάδων (randomized controlled design). Η νατουραλιστική προσέγγιση που επιλέχτηκε ονομάζεται *Milleu Communication Training* (Yoder & Stone, 2006) και περιλαμβάνει ένα κομμάτι εκπαίδευσης των γονέων στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους. Η δομημένη συμπεριφορικού τύπου προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν μία ειδικά σχεδιασμένη θεραπευτική τεχνική ανάδυσης προφορικού λόγου σε προ-γλωσσικά παιδιά, η οποία ονομάζεται *Rapid Motor Imitation Antecedent Training (RMIA)* (Tsiouri & Greer, 2003). Η αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής είναι θεμελιωμένη σε μια σειρά δημοσιευμένων πειραμάτων ενδοϋποκειμενικού σχεδίου, με παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ και στηρίζεται σε ένα αρκετά αξιόπιστο θεωρητικό υπόβαθρο. Οι Tsiouri & Greer (2003) στην έρευνα αυτή έδειξαν ότι η μέθοδος της γρήγορης μίμησης μιας σειράς σωματικών κινήσεων από τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία δεν είχαν προφορι-

κό λόγο, μπορούσε να οδηγήσει στη μίμηση λέξεων οι οποίες λειτουργούσαν είτε ως «αιτήσεις» (το παιδί ζητάει αυτό που θέλει) είτε ως «κατονομασίες» (το παιδί κατονομάζει ένα αντικείμενο). Επιπλέον, αυτή η μέθοδος παρείχε και μία αρκετά καλή θεωρητική ερμηνεία για το πώς το παιδί περνά μέσα από αυτή την τεχνική από το μη λεκτικό στο λεκτικό στάδιο επικοινωνίας.

Η τεχνική της RMIA ζητά από το παιδί να μιμηθεί μία σειρά από τυχαίες απλές σωματικές κινήσεις, ξεκινώντας από αδρές (π.χ., χτυπά παλαμάκια) και καταλήγοντας σε πιο λεπτές, οι οποίες εστιάζουν στο πρόσωπο (ανοίγει το στόμα). Μετά την εκτέλεση αυτών των κινήσεων από το παιδί, ο θεραπευτής παρουσιάζει ένα μη λεκτικό ερέθισμα και παράλληλα εκφέρει την αντίστοιχη λέξη, ζητώντας από το παιδί να την επαναλάβει.

Οι Tsiouri & Greer (2003) αναφέρθηκαν στο φαινόμενο της «συμπεριφορικής ορμής» (behavioral momentum), προκειμένου να εξηγήσουν πώς αυτή η μέθοδος οδηγεί από τη γρήγορη μίμηση σωματικών κινήσεων στη μίμηση λέξεων: καθώς το παιδί μιμείται γρήγορα σωματικές κινήσεις και λαμβάνει συστηματική ενίσχυση γι' αυτό, ουσιαστικά το παιδί μαθαίνει να υπακούει στην γενική οδηγία «*κάνε αυτό που κάνει ο θεραπευτής*». Η ξαφνική παρουσίαση από τον θεραπευτή ενός λεκτικού ερεθίσματος, αμέσως μετά την γρήγορη μίμηση των σωματικών κινήσεων, αυξάνει την πιθανότητα το παιδί να «συμμορφωθεί» με το αίτημα του θεραπευτή και να μιμηθεί και το λεκτικό ερέθισμα, λόγω της «κεκτημένης ταχύτητας» που έχει αποκτήσει η συμπεριφορά της μίμησης μέσω της συστηματικής ενίσχυσης της μίμησης των σωματικών κινήσεων. Επομένως, κεντρικής σημασίας είναι η αξιοποίηση της «ορμής» που έχει αποκτήσει η μίμηση εύκολων συμπεριφορών, προκειμένου να αναδυθεί η μίμηση δύσκολων συμπεριφορών όπως η επανάληψη μίας λέξης. Στην έρευνά μας έγινε σύγκριση αυτής της τεχνικής διδασκαλίας λόγου με την τεχνική Milleu Communication Training (Yoder & Stone, 2006), η οποία επίσης δίνει έμφαση στην ανάδυση πρωτοεμφανιζόμενων λέξεων, στο πλαίσιο όμως μιας πιο νατουραλιστικής αλληλεπίδρασης, η οποία κατευθύνεται από το ίδιο το παιδί.

Η μελέτη, που σχεδιάστηκε από την ερευνητική μας ομάδα θεώρησε απαραίτητο να προηγηθεί διαγνωστική αξιολόγηση και εκτίμηση των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών-γλωσσικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών που συμμετείχαν. Τα παιδιά εντάχθηκαν τυχαία είτε στην ομάδα που έλαβε την θεραπευτική παρέμβαση *Rapid Motor Imitation Antecedent (RMIA)*, είτε την θεραπευτική παρέμβαση *Mileu Communication Training*. Το κάθε παιδί έλαβε 36 θεραπευτικές συνεδρίες από έναν επαγγελματία λογοθεραπευτή. Παράλληλα, όλοι οι γονείς έλαβαν 8 έως 10 ώρες εκπαίδευσης στη «Γονεϊκή Ανταπόκριση» (Parent Responsiveness Training) (Yoder, Warren & Hull, 1995). Το κάθε παιδί επαναξιολογήθηκε αμέσως μετά το πέρας των 36 συνεδριών και μετά από τρεις έως έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, για να προσδιορισθεί αν διατηρήθηκε η όποια πρόοδος σημειώθηκε. Από τα εννέα παιδιά που έχουν ολοκληρώσει το ερευνητικό πρωτόκολλο μέχρι σήμερα, τρία παιδιά έλαβαν τη θεραπευτική παρέμβαση RMIA σε συνδυασμό με την εκπαίδευση των γονέων τους, τρία έλαβαν την εκπαίδευση *Mileu Communication Training* με παράλληλη εκπαίδευση των γονέων τους, και τρία παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, καθώς προς το παρόν δεν έχουν λάβει καμία θεραπευτική παρέμβαση (θα τους δοθεί αργότερα). Με δεδομένο ότι οι δύο πειραματικές ομάδες δεν είναι ακόμα αρκετά μεγάλες, ώστε να μπορούμε να μελετήσουμε ομαδικές τάσεις, σε αυτό το άρθρο παρουσιάζουμε μόνο μία προκαταρκτική επισκόπηση των ατομικών δεδομένων κάθε παιδιού που συμμετείχε.



Αυτά τα προκαταρκτικά ευρήματα δείχνουν ότι και για τις δύο θεραπευτικές παρεμβάσεις, τουλάχιστον ένα από τα τρία παιδιά έδειξε θεαματική πρόοδο. Το παιδί με κωδική ονομασία R, τριών ετών, που έλαβε την θεραπεία Mileu Communication Training, ήταν ένα από αυτά με τις καλύτερες επιδόσεις. Στην αρχή της παρέμβασης παρουσίαζε μόνο ηχολαλία, αλλά καθόλου αυθόρμητο λειτουργικό λόγο. Μέχρι το τέλος της παρέμβασης παρήγαγε περισσότερες από 100 λέξεις σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων στο CDI και ανέβηκε στην κλίμακα του CSBS από παραγωγή «μικρότερη των 10 λέξεων» σε «μεγαλύτερη των 25 λέξεων».

Το παιδί με κωδική ονομασία A, ηλικίας 4 ετών, επίσης είχε πολύ καλή επίδοση με την ίδια θεραπευτική παρέμβαση. Από ένα ήσυχο τετράχρονο παιδί με μόνο λίγες αδρές προσομοιώσεις λέξεων στο ρεπερτόριό του πριν τη θεραπεία, εξελίχθηκε σε ένα παιδί που αύξησε σημαντικά την παραγωγή αυθόρμητων λέξεων από 0 σε 40 με βάση τις αναφορές των γονέων στην κλίμακα CDI. Επίσης, παρουσίασε κάποια αλλαγή στις επιδόσεις του στην κλίμακα CSBS, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, αλλά η πιο θεαματική αλλαγή εμφανίστηκε τους μήνες που μεσολάβησαν μεταξύ του τέλους της παρέμβασης και της επαναξιολόγησης κατά τη φάση διατήρησης, ίσως λόγω της συνεχιζόμενης αλληλεπίδρασης των γονέων με το παιδί, με βάση την εκπαίδευση που εκείνοι είχαν λάβει. Όταν κατά τη διάρκεια της επαναξιολόγησης ο εξεταστής παρουσίασε στο παιδί ένα κουτί με δημητριακά, εκείνο αυθόρμητα είπε «θέλω 10 δημητριακά».

Το τρίτο παιδί (V) που έλαβε την ίδια θεραπευτική παρέμβαση ήταν 3 ½ ετών, παρήγαγε περισσότερους ήχους και συλλαβές στην αρχή της μελέτης από τα δύο προηγούμενα παιδιά αλλά παράλληλα παρήγαγε και πάρα πολλούς «άτυπους» ήχους, όπως διαπεραστικούς ήχους και στερεοτυπικό βάβισμα. Το συγκεκριμένο παιδί έδειξε πολύ μικρή αλλαγή σε όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Το παιδί με κωδική ονομασία J, 5 ετών, το οποίο έλαβε τη θεραπευτική παρέμβαση Rapid Motor Imitation Antecedent, πριν τη θεραπεία μπορούσε να παράγει μερικές προσομοιώσεις λέξεων και μερικούς ήχους. Ο J παρουσίασε θεαματική βελτίωση τόσο με βάση την αναφορά των γονέων του, όσο και με βάση την βαθμολόγηση του ανεξάρτητου παρατηρητή, στην παραγωγή λέξεων. Ο πατέρας του ανέφερε ότι τον άκουσε να λέει «έχουμε φτάσει;», ενώ ήταν στο αυτοκίνητο για το θεραπευτικό κέντρο. Ο ίδιος γύρισε για να δει ποιος μιλούσε, γιατί δεν είχε ξανακούσει το γιο του να παράγει μία σειρά λέξεων, πόσο μάλλον μία πραγματική ερώτηση. Ο J διατήρησε το γλωσσικό επίπεδο που κατέκτησε και κατά τη διάρκεια της φάσης διατήρησης (3-6 μήνες μετά το τέλος της θεραπείας), ενώ συνεχίζει να μιλάει με προτάσεις.

Οι γονείς του πεντάχρονου S, ο οποίος όταν ξεκίνησε τη θεραπεία είχε μόνο περιορισμένο ηχολαλικό λόγο αλλά καθόλου αυθόρμητο λόγο, ανέφεραν ότι άρχισε μετά τη θεραπεία να χρησιμοποιεί λειτουργικά κάποιες λέξεις στο σπίτι. Πέρασε από βαθμολογία 0 όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσε λειτουργικά στην κλίμακα CDI, πριν την έναρξη της θεραπείας, στη βαθμολογία 75 λέξεις κατά τη διάρκεια της φάσης διατήρησης, αλλά αυτή η πρόοδος δεν έγινε εμφανής όταν αξιολογήθηκε από ανεξάρτητο βαθμολογητή, όσον αφορά τον αριθμό αυθόρμητων λέξεων που μπορούσε να παράγει, όταν χορηγήθηκε η κλίμακα CSBS.

Το τρίτο παιδί (K) της ομάδας που συμμετείχε στην θεραπευτική παρέμβαση Rapid Motor Imitation Antecedent, ήταν το πιο ήσυχο αλλά και το μεγαλύτερο σε ηλικία σε αυτή την ομάδα (5 ετών και 10 μηνών). Το παιδί αυτό δεν εμφάνιζε καθόλου ήχους από την αρχή της θεραπείας και δεν παρουσίασε σχεδόν καμία αλλαγή σε όλες τις μετρήσεις. Κατά ανάλογο

τρόπο όλα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν έδειξαν σχεδόν καθόλου αλλαγή στις επιδόσεις τους σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης.

Αυτά τα προκαταρκτικά δεδομένα για την εμφάνιση αυθόρμητου λόγου σε προ-γλωσσικά παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται να επιβεβαιώνουν παλαιότερα ευρήματα, ότι διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν όχι μόνο στη βελτίωση της επικοινωνίας αλλά και στην ανάπτυξη των πρώτων λέξεων σε παιδιά με ΔΑΦ Goldstein, 2002, Howard, Sparkmant, Cohen, Green & Stanislaw, 2005). Επιπλέον, αυτά τα ευρήματα μπορούν να υποστηρίξουν καταρχήν την υπόθεση ότι ο εμπλουτισμός δομημένων συστηματικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων με νατουραλιστικές οικολογικές προσεγγίσεις για διατήρηση και γενίκευση, μέσω της εκπαίδευσης των γονέων τους, μπορεί να οδηγήσει στην λειτουργική χρήση του λόγου από τα παιδιά με ΔΑΦ Τέλος, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά με ΔΑΦ, που δεν εμφανίζουν αυθόρμητο λόγο μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας, μπορούν να βοηθηθούν να το κάνουν, με εντατικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες εστιάζουν ειδικά στην παραγωγή προφορικού λόγου (Sherer & Schreibman, 2005).

#### 4. Ολιστική προσέγγιση

Οι λογοθεραπευτές και οι ειδικοί παιδαγωγοί ίσως θα πρέπει να σκεφτούν σοβαρά την συστηματική εφαρμογή εμπειρικών πειραματικών μεθόδων, που σχεδιάστηκαν με στόχο την ανάπτυξη πρωτοεμφανιζόμενου λόγου σε παιδιά με ΔΑΦ, τουλάχιστον μέχρι τα τελευταία χρόνια της προσχολικής ηλικίας, ακόμα και συνοδευτικά με άλλες μεθόδους εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας (Yoder & McDuffie, 2006). Μία ολιστική προσέγγιση στις θεραπευτικές παρεμβάσεις επικοινωνίας σε προ-γλωσσικά παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ θα αποτελούνταν από πολλές επιμέρους δραστηριότητες, σχεδιασμένες να συνδράμουν στην αύξηση της συχνότητας, αλλά και του εύρους της επικοινωνιακής λειτουργίας, ανεξάρτητα από το επικοινωνιακό μέσο που χρησιμοποιείται. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο αυτού του θεραπευτικού προγράμματος θα περιλάμβανε δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες για την ανάπτυξη προφορικού λόγου, είτε σε νατουραλιστικές είτε σε δομημένες (κατευθυνόμενες από το θεραπευτή) συνθήκες. Ένα τρίτο στοιχείο σε αυτά τα θεραπευτικά προγράμματα θα περιλάμβανε την εκπαίδευση των γονέων ή άλλων φροντιστών στο να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά, προκειμένου να εμπλέκονται σε συνεχή εξάσκηση της χρήσης νέων επικοινωνιακών δομών και λειτουργιών σε καθημερινές δραστηριότητες (Prizant & Rubin, 1999, Warren & Yoder, 1998). Αν και τα ερευνητικά δεδομένα δεν έχουν ακόμα ολοκληρωθεί, η εφαρμογή ενός τέτοιου ολιστικού προγράμματος μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αναλογίας των παιδιών με ΔΑΦ που αποκτούν το βασικότατο επικοινωνιακό μέσο του προφορικού λόγου.

Ολοκληρώνοντας, θα επισημαίναμε τη σημασία ενσωμάτωσης των διάφορων επιμέρους τεχνικών και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων δυσκολιών ή διαταραχών, ενός μεγάλου φάσματος μαθητών, στο πλαίσιο συνολικών ενταξιακών πρακτικών και πολιτικών.

## Βιβλιογραφία

- Bondy, A. & Frost, L. (2001) The picture exchange communication system. *Behavior Modification*, 25(5), 725-744.
- Chapman, R. (1992) *Processes in language acquisition and disorders*. St. Louis, Mosby.
- Charlop-Christy, M.H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L.A. & Kellet, K. (2002) Using the picture exchange communication system (pecs) with children with autism: Assessment of pecs acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213-231.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C. & Baird, G. (2003) Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the macarthur communicative development inventory (infant form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236.
- Delprato, D.J. (2001) Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(3), 315-325.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P. et al. (2007) *The Macarthur-bates communicative development inventories*. Baltimore, Brookes.
- Fey, M. (1986) *Language intervention for young children*. San Diego, College Hill Press.
- Ganz, J. & Simpson, R. (2004) Effects on communicative requesting and speech development of pecs in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 395-409.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2006) It takes two to talk: The hanen program for parents. I. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 77-101). Baltimore, Paul H. Brookes.
- Goldstein, H. (2002) Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 373-396.
- Howard, J., Sparkmant, C., Cohen, H., Green, G. & Stanislaw, H. (2005) A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research on Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Howlin, P. (2005) Outcomes in autism spectrum disorders. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Vol. 1, pp. 201-222). New York, N.Y., Wiley.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004) Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 45(2), 212-212.
- Ingersoll, B., Dvortcsak, S., Whalen, C. & Sikora, D. (2005) The effects of a developmental, social-pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 213-222.
- Kaiser, A.P., Hancock, T.B. & Nietfeld, J.P. (2000) The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education & Development*, 11(4), 423-446.
- Kashinath, S., Woods, J. & Goldstein, H. (2006) Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by caregivers of children with autism. *Journal of Speech & Hearing Research*, 466-485.

- Koegel, L., Koegel, R., Fredeen, R. & Werner, G. (in press) *Behavioral approaches to treatment of infants and toddlers with autism spectrum disorders*. In V. F., A. Klin & K. Chawarska (Eds.), *Autism spectrum disorders in infancy and early childhood*. New York, Guilford Press.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Frea, W.D. & Fredeen, R.M. (2001) Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25(5), 745-761.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Leventhal, B. & DiLavore, P., et al. (2000) The autism diagnostic observation schedule—generic: A standard measure of social and communication deficits associated with spectrum disorders. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 30(3), 205-223.
- Magiati, I. & Howlin, P. (2003) A pilot evaluation study of the picture exchange communication system for children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 7(3), 297-320.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2005) Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26, 77-85.
- McMonachie, H., Randle, V., Hammal, D. & LeCouteur, A. (2005) A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorders. *Journal of Pediatrics*, 147, 335-340.
- Paul, R., Chawarska, K., Klin, A. & F., V. (2007) Dissociations of development in early communication in autism spectrum disorders. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R. & Cohen, D. (1984) Outcomes of severe disorders of language acquisition. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 14(4), 405-421.
- Paul, R., Cohen, D. & Caparulo, B. (1983) A longitudinal study of patients with severe developmental disorders of language learning. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(6), 525-534.
- Paul, R. & Sutherland, D. (2005) Enhancing early language in children with autism spectrum disorders. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Third ed., Vol. 2, pp. 946-976). New York, Wiley & Sons.
- Prizant, B. & Rubin, E. (1999) Contemporary issues in interventions for autism spectrum disorders: A commentary. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 199-208.
- Sherer, M. & Schreibman, L. (2005) Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness of children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 525-538.
- Siller, M. & Sigman, M. (2008) Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44, 1691-1704.
- Smith, T. (2001) Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 86-92.
- Stone, W. & Yoder, P. (2001) Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.



- Tager-Flusber, H., Paul, R. & Lord, C. (2005) Language and communication in autism. In A. K. F Volkmar, R. Paul (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York, Wiley.
- Tincani, M. (2004) Comparing PECS and sign language training for children with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 19*, 152-163.
- Tsiouri, I., Greer, R.D. (2003) Inducing vocal verbal behavior in children with severe language delays through rapid motor imitation responding. *Journal of Behavioral Education, 12*(3), 185-206.
- Warren, S. & Yoder, P. (1998) Facilitating the transition to intentional communication. In A. Wetherby, S. Warren & J. Riechle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (Vol. 7, pp. 365-385). Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Wetherby, A. & Prizant, B. (2003) *Communication and symbolic behavior scales: Developmental profile*, 1st normed ed. Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wetherby, A., Schuler, A. & Prizant, B. (1997) Enhancing language and communication development: Theoretical foundations. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism & pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 513-538). New York, John Wiley & Sons.
- Wetherby, A. & Woods, J. (2006) Effectiveness of early intervention for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*, 67-82.
- Wetherby, A. & Woods, J. (in press) Developmental approaches to treatment of infants and toddlers with asd. In V. F., A. Klin & K. Chawarska (Eds.), *Autism spectrum disorders in infancy and early childhood*. New York, Guilford Press.
- Yoder, P. & Layton, T. L. (1988) Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *J Autism Dev Disord, 18*(2), 217-229.
- Yoder, P. & McDuffie, A. (2006) Teaching young children with autism to talk. *Seminars in Speech and Language, 27*, 161-172.
- Yoder, P. & Stone, W. (2006) Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(3), 426-435.
- Yoder, P., Warren, S. & Hull, L. (1995) Predicting children's response to prelinguistic communication intervention. *Journal of Early Intervention, 19*(1), 74-78.
- Yoder, P. & Warren, S. F. (2002) Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1158-1174.

Part of this article is translated, with permission, from Talk to Me: Issues in Acquiring Spoken Language for Young Children With Autism Spectrum Disorders by R. Paul, *The ASHA Leader*, Vol. 14, November 3, 2009. This material was originally developed and is copyrighted by the American Speech-Language-Hearing Association, Rockville, MD, U.S.A., [www.asha.org](http://www.asha.org). All rights are reserved. Accuracy and appropriateness of the translation are the sole responsibility of

the current author/publisher. The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) does not warrant or guarantee the accuracy, completeness, availability, merchantability, fitness for a particular purpose, or no infringement of the content of this article and disclaims responsibility for any damages arising out of its use. Description of or reference to products or publications neither constitutes nor implies a guarantee, endorsement, or support of claims made of that product, publication, or service. In no event shall ASHA be liable for any indirect, special, incidental, punitive, or consequential damages arising out of the use of or the inability to use the article content.

# SPECIAL EDUCATION IN FINLAND: A SYSTEM BEYOND THE UNIFORMITY OF A GLOBALIZED IDEAL

Δημήτρης Αναστασίου  
Επίκουρος Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Clayton Keller  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Qatar University, Κατάρ

## Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει την ειδική εκπαίδευση στη Φιλανδία ως προέκταση αλλά και αναπόσπαστο τμήμα του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρέχει πληροφόρηση πάνω στη χώρα, το κοινωνικοπολιτικό και το εκπαιδευτικό σύστημά της. Παρουσιάζονται ακόμα τα ευρήματα για τα αξιοσημείωτα μαθησιακά αποτελέσματα του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στο Πρόγραμμα Αξιολόγησης PISA του ΟΟΣΑ (Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) κατά την τελευταία δεκαετία. Βέβαια, οι επιτυχίες αυτές του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αρκετά γνωστές και έχουν αποδοθεί σε ένα πολυδύναμο σύστημα βασικής εκπαίδευσης που προωθεί την ισότητα. Αυτό που είναι ίσως λιγότερο γνωστό είναι ότι η επίδοση των αδύνατων Φιλανδών μαθητών (μεταξύ αυτών μαθητές με αναπηρίες και μετανάστες-μαθητές) είναι πολύ υψηλότερες από ό,τι στις άλλες χώρες που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα PISA. Η σχετικά υψηλότερη επίδοση των αδύνατων Φιλανδών μαθητών σε σύγκριση με τις άλλες χώρες έχει αποδοθεί στο ρόλο της ειδικής εκπαίδευσης ή ενός μέρους της φιλανδικής ειδικής εκπαίδευσης που αποκαλείται «μερικού-χρόνου» ειδική εκπαίδευση. Η «μερικού-χρόνου» ειδική εκπαίδευση είναι μια αξιοσημείωτη φιλανδική ιδιαιτερότητα. Στα πλαίσιά της προσφέρεται συστηματική εκπαιδευτική στήριξη σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών με ήπιες δυσκανότητες (disabilities) ή δυσκολίες (23% του σχολικού πληθυσμού κατά το έτος 2009) για περίπου 2-4 ώρες εβδομαδιαίως από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αν και τα τελευταία χρόνια, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα δέχονται σοβαρές πιέσεις στο να μετακινηθούν προς παγκοσμιοποιημένα και ομοιόμορφα ιδεώδη, το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ακολουθεί με επιτυχία μια διαφοροποιημένη εθνική στρατηγική. Τέλος, στο άρθρο γίνεται συζήτηση για την αξία και τη χρησιμότητα της εστίασης πάνω σε ένα γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως της Φιλανδίας.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Φιλανδία, Εκπαιδευτικά Συστήματα, Ειδική Εκπαίδευση, «Μερικού Χρόνου» Ειδική Εκπαίδευση.*

## 0. Introduction

How do countries around the world provide education to students with exceptionalities? This was the question we were asked to answer in a chapter for a new handbook of special education (Kauffman & Hallahan, in press). To fit such a large answer within such a small space, we developed a typological approach, sorting countries into types using data for three axes: (a) the national education system, (b) special education provision, and (c) the degree to which inclusion is used within special education. As a heuristic initial step, our conceptual sorting

proved to be useful as six meaningful types were identified which showed internal consistency within types and surface differences across the types (Anastasiou & Keller, in press).

Among the many lessons we learned from our effort, two stand out relative to this article. The first is the essential role that a country's national education system plays in determining the education provided to students with special needs, a role that can take, however, many different forms. Special education is always situated within a nation's education system, and is developed and provided to support students with exceptional needs as they access, in one way or another, the education provided to their nondisabled peers. In countries with special education systems that are not as fully developed as in other nations, the national education system may provide most, if not all, the schooling that is provided to exceptional learners, if any schooling for them does occur. In countries that have fully developed national and special education systems, the contributions of the national system are still critical. Not only does the national system determine the standards that all of the country's students must attain, it can also be configured to provide services that can support students with special needs, either before entry into or while in the special education system, an ideal posited in the Salamanca Statement and Framework for Action (UNESCO, 1994) and underlying the response-to-intervention (RTI) initiative (cf., Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010).

The other lesson we learned is that, although special education efforts within the United States do much to shape the discourse and practices in many other parts of the world, there is also much that we can learn from other countries. This basic assumption of taking an international or comparative approach to education especially bears fruit when (a) a country uses some relatively unique approaches or combines standard procedures in different ways and (b) the result is that it appears that the country achieves important educational goals that are highly desired but not yet attained by others. Such is the case, in our opinion, and that of others (e.g., Hantrais, 2009, Mazurek, Winzer & Majorek, 2000) with Finland.

## **1. The Country of Finland**

Despite a surface area that is relatively large (338,000 square kilometers), Finland's population is currently estimated to be about 5.3 million with a very low population density (17 inhabitants per square kilometer). The majority of its citizens are concentrated in the southern region, particularly in the Helsinki capital area where about 1 million people live. While approximately 85% of the population lives in densely populated areas, there is a large rural area which is sparsely populated. On balance, Finland is actually the most sparsely populated country in the European Union. This fact, along with the arctic climate of the country, represents a challenge to the organization of schooling (Eurybase – Finland, 2007/08, Moore, 2008, Raivola, 2000).

Finland has been a member of European Union since 1995. In 2008, the Gross National Income (GNI, Atlas Method) per capita was 48,120 USD, and Finland ranked 13<sup>th</sup> in the world (World Bank, 2009). Finland has been ranked as one of the most competitive countries in the world economically. In 2006 Finland ranked 19<sup>th</sup> in the world in the percentage of GDP (Gross Domestic Product) that was invested in education and second in research (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006).

The country has two official languages – Finnish (spoken by about 96% of the population) and Swedish (spoken by about 5.5%). There are separate educational networks of schools organized on a linguistic basis and only a few institutions are bilingual. There is also a small Saami (Lappish)

minority who lives in the northern part of the country. It is estimated that the Saami-speaking population is about 1,800 people. Pre-primary education is sometimes provided in one of the three Saami languages spoken in Finland (Eurybase – Finland, 2007/08, Raivola, 2000).

At the end of 2007, the number of foreign citizens in Finland was estimated to be 13,270 people, accounting for 2.5% of the population. Nevertheless, since the 1990s, Finland has received many immigrants, coming mainly from Russia and Estonia, followed by Sweden, and refugees from Somalia and the former Yugoslavia. The level of education among this latest category of refugees is rather poor (Finnish National Board of Education, 2008). Romany people are also estimated to be 10,000. Despite the care taken to ensure educational opportunities for Romany children, a considerable proportion of them do not complete the basic education (Finnish National Board of Education, 2008). In general, Finland remains culturally homogeneous, and its cultural diversity is less than that of Greece, many European countries, and the United States. In PISA 2003, 98% of Finnish test-takers were born in Finland, whereas the OECD average was 91.4% (Itkonen & Jahnukainen, 2007).

## 2. The National Education System

In Finland, compulsory education is universal and free of charge. At the primary and secondary levels of education (including vocational upper secondary education), students are offered free meals every school day (Eurybase – Finland, 2007/08).

The majority of children from birth to age five enroll in municipal day-care centers and a smaller number of students enroll in private family day-care institutions with low fees which are based on parental income. Since 2001, all six-year-olds have had the right to free pre-primary education and about 98% percent of six-year old children have completed at least a year of pre-school education (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006; Finnish National Board of Education, 2008; Sahlberg, 2006).

The country's basic education lasts nine years, and consists of a six-year primary school and a three-year lower secondary school. An additional year of basic education (a 10th year) is available for those students who need extra help to improve their grades. The comprehensive school system was introduced gradually throughout the 1960s and 1970s. After structural reforms, Finnish basic education was moved from a dual selective system to a fully comprehensive system. All students follow the same path and are no longer divided into two educational paths, as happened in the 1960s before the reforms. Since 1980, almost all children have completed nine years of general education (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Ihatsu & Savolainen, 1995, Moore, 2008, Sahlberg, 2006, 2007). It is noteworthy that the reforms continued during the 1990s, though they did not occur without opposition (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Sahlberg, 2006, Moore, 2008). In Sahlberg's words (2006):

*The opponents argued that the common comprehensive school would lower academic expectations and hence gradually lead to poorer educational attainment, especially among more able and talented pupils. Hence, this new school quickly became a highly political issue. However, the Law on Teacher Education from 1979 that upgraded all teacher education to Master's Degree level and the new Comprehensive School Curriculum (1971) provided the needed professional and pedagogical boost. In fact, early investments in developing instructional technologies, teaching methods and improving teachers' knowledge and skills helped to prove many of the critics wrong. (p. 4)*

Upper secondary education can be general or vocational and lasts for usually three years for those 16 to 19+ years old, but a student can complete it in two or four years. A 16-year old has five options: general upper-secondary school, vocational upper-secondary school, other training such as apprenticeship training, a voluntary additional 10<sup>th</sup> grade of basic school, or employment (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Finnish National Board of Education, 2008, Sahlberg, 2006). It is noteworthy that teaching in upper-secondary education has been organized since the 1980s on a non-graded basis with a non-age-cohort grouping of students, following a modular course-basis according to the pace and interest of students (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Raivola, 200, Sahlberg, 2006).

The vast majority of comprehensive schools are under the control and maintenance of municipalities or joint municipal boards (federations of municipalities). In basic education, less than 3% of pupils attend private schools (Eurybase – Finland, 2009; Finnish National Board of Education, 2008; Raivola, 2000).

A few years ago, in 2006, higher education was offered at 20 universities and 29 polytechnics. The polytechnics are mostly municipal or private, while all universities are run by the state. There are, however, ongoing procedures that aim to merge universities and polytechnics into bigger units (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Finnish National Board of Education, 2008, Raivola, 2000).

### **3. The Success of Finland's Educational System**

The Finnish educational system has aroused wide international interest in recent years because of its excellent results in international assessments of student performance, such as the Programme for International Student Achievement (PISA) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The PISA program is an international assessment of 15-year old students' academic performance, mainly across countries of the OECD. Begun in 2000, PISA is administered every three years. In three consecutive PISA assessments (2000, 2003, and 2006), Finnish students scored above those from other participating countries on reading, mathematics, and science. Thus, the Finnish education system has been considered as an international benchmark of good quality, achieving significantly better results than the educational systems of four other Nordic countries (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006, OECD, 2008).

In an international context, where intergovernmental organizations affect educational policy development, Finland represents the educational miracle of OECD. Through the PISA and thematic policy reviews, the OECD sets an agenda of policy initiatives and program effectiveness at the national level in an increasing globalized policy space in education (Rizvi & Lingard, 2006).

The success of the Finnish educational system among the OECD countries is well-known. Besides top scorers, another indication of Finland's success in education is the small amount of variation across these high scores, both for students and for schools. For example, in the 2000 PISA study involving over 30 countries which emphasized reading, Finnish 15-year old students not only scored the highest scores in reading, but also the variation among their scores was the smallest. Similarly, in the next PISA surveys of 2003 and 2006, emphasizing mathematics and science respectively, the differences in scores of Finnish students were among the smallest in the survey. Specifically in the 2006 PISA, Finnish 15-year old students scored not only the highest scores that were much ahead of students from the other 56 countries, but also a very small percentage (about 4%) of the Finnish students performed at the lowest levels (Level 1 or below). The differences between the strongest and weakest scores of Finnish students were among the smallest in the survey, and the average score achieved by the weakest Finnish

students was by far higher than that of the corresponding weakest students in any other country (Kärnä-Lin & Pihlainen-Bednarik, 2007, OECD, 2008, Välijärvi et al., 2002, Savolainen, 2009).

The variability in scores across schools, as well as among students coming from different socioeconomic backgrounds, is smaller than in other countries (OECD, 2008, Savolainen, 2009). Besides, the achievement of immigrant students is also impressive. Although there is a gap between students whose mother tongue is Finnish and Swedish (the two official languages) and immigrant students in reading, the difference in mathematics is small and very close to the OECD average for non-immigrants (Itkonen & Jahnukainen, 2007, Savolainen, 2009).

By simultaneously raising the bar and lifting its floor on PISA results, it seems as if the Finnish education system can achieve not only excellence but also equity.

The use of national core curricula does not produce large differences between schools across different parts of country (Finnish National Board of Education, 2008, Sahlberg, 2006).

#### **4. The Finnish Model of Special Education**

**I**n Finland, extensive, flexible, multifaceted, and free special education is provided almost exclusively by schools in the public sector from pre-elementary to upper secondary levels of education as well as during vocational training. The system consists of two parts: traditional or «full-time» special education (according to the Finnish terminology)—similar to special education in many other countries—and «part-time» special education.

The following nine categories—mild mental impairment, moderate or severe mental impairment, hearing impairment, visual impairment, physical and other impairment, autism and Asperger's syndrome, dysphasia, emotional or social impairment, and other impairment (such as metabolic or nutritional disorders, diabetes, and epilepsy) – are officially recognized as disabilities within Finland for which full- or part-time special education can be provided when the students are identified by multidisciplinary teams (Eurybase – Finland, 2007/08). Learning disabilities (such as dyslexia) and adjustment difficulties are not officially identified but supported mainly through part-time special education; gifted children are mainly served by differentiation of instruction (Eurybase – Finland, 2007/08, Finnish National Board of Education, 2008, Grubb, 2007).

##### ***4.1. «Full-Time» Special Education***

In Finland, 7.96% of all of its students in elementary and secondary education had Individualized Education Plans (IEP) and received full-time special education services in 2007. Of these, 1.28% were placed in special schools, 2.60% in special classes in mainstreamed schools, 1.95% in resource room programs (partly pulled-out), and 2.12% in inclusive classes (see Table 1, EADSNE, 2009).

Finnish full-time special education has shown a continuing growth. In the period between 2003 and 2009, this growth was mainly due to increases in the number of students in resource room programs and inclusive classes, while the number of students in special schools and classes as percentage of the overall school population has remained stable (see Table 1, Statistics Finland, 2010). In the same period, the number of students receiving part-time special education has slightly increased from 21 to 23% (Statistics Finland, 2010).

These statistics reveal that the inclusive movement has neither directly affected placements in separate special education—which have witnessed a slow but steady growth (Statistics Finland, 2010)—nor reduced placements in part-time special education. Not accidentally, although the

concept of inclusion enjoys a high position in Norwegian schools and special teacher education, it is not a central part of the discussions about special education in Finnish special teacher education (Hausstätter & Takala, 2008). In a recent survey, the majority of parents of students with severe disabilities supported the idea of separate special schools as an important organizational form of special education (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006). Also, Hausstätter and Takala have noted that «*In Finland, special needs education forms a part of the national goal of high-quality education, and inclusion is not mentioned*» (p. 121). The teachers' trade union has also expressed its serious reservations about integration and inclusion in the past (Ihatsu & Savolainen, 1995, Kivirauma, 1991). Nevertheless, within the last decade inclusive philosophy has significantly affected the ratio between special schools and special classes in favor of special classes (Finnish National Board of Education, 2008).

**Table 1:** The growth of «full-time» and «part-time» special education in Finland  
*Students receiving special education as a percentage of all students in elementary and secondary education (Number of students)*

Year	Special schools /special classes	Resource room - programs	Inclusive classes	Full-time Sp. Ed.	Part-time Sp. Ed.
1960/61 <sup>1</sup>	0.56% (3,478)			0.6% (3,478)	0.7% (4,365)
1970/71 <sup>1</sup>	1.49% (7,002)	-	-	1.5% (7,002)	8.4% (39,621)
1980/81 <sup>1</sup>	1.66% (9,915)	-	-	1.7% (9,915)	13.2% (78,408)
1987/88 <sup>2</sup>	NA*	-	-	2.7%	14.3%
1998 <sup>3</sup>	3.39% (19,974)	0.31% (1,852)	- -	3.7% (21,826)	NA*
2003 <sup>3,4</sup>	3.71% (22,176)	1.24% (7,439)	1.21% (7,224)	6.2% (36,839)	≈21% <sup>6</sup> NA*
2005 <sup>4</sup>	4.03% (23,663)	1.52% (8,931)	1.74% (10,184)	7.3% (42,778)	21.8% (≈128,000) <sup>7</sup>
2007 <sup>5</sup>	3.88% (21,615)	1.95% (10,851)	2.12% (11,809)	8.0% (44,275)	22.5% (126,300)
2009 <sup>6</sup>	NA*	NA*	NA*	8.5% (47,168)	23.1% (127,889)

\*NA = Not available information.

Sources: 1. Kivinen & Kivirauma (1989), 2. OECD (1995), 3. Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, 4. Eurybase – Finland (2007/08), 5. EADSNE (2009), 6. Statistics Finland (2010), 7. Finnish National Board of Education (2008).

#### 4.2. «Part-Time» Special Education

Finland's system of part-time special education, developed over five decades, serves students with school difficulties who have not been officially identified for full-time services. In this critical



component of the country's overall system of services, special education teachers provide low-intensive teaching for 2-4 hours per week to students with mild disabilities (or difficulties) (Eurybase-Finland, 2007/08; Finnish National Board of Education, 2008). As for its organizational form, part-time special education follows either a co-teaching model or a resource-room model. In the later model, teaching is delivered mainly in small groups of 2-5 students or on a one-to-one basis and separately from the rest of the general class.

Specifically, Kivirauma and Ruoho (2007) reported that part-time special teaching is oriented to remedial activities in reading and writing (45.7%), speech problems (17.4%), math (16.3%), foreign language (8.7%), and Emotional and Behavioral Disabilities (EBD) treatment (5.2%). Furthermore, the biggest portion of its services has targeted on supporting students in the first grades of elementary school. Both features underline the nature of «part-time» special education as a preventive educational mechanism (Kivirauma & Ruoho, 2007, Savolainen, 2009).

The massive character of part-time special education is a unique feature of the Finnish education system, as 128,641 students (about 23.12% of the total school population) received such services in 2006 (EADSNE, 2009, Eurybase – Finland, 2007/08, Finnish National Board of Education, 2008, Ihatsu & Savolainen, 1995, Välijärvi et al., 2002). Such an extensive use of part-time special education seems to have reduced the stigma associated with special education (Halinen & Järvinen, 2008). Similarly, Barber & Mourshed (2007) maintained that

*Special education has been de-stigmatized in Finland by two practices. Firstly, by the high volume of students who take part in the program. Secondly, by the practice in which the best students are also sent, on occasion, for additional instruction: this makes it clear that such intervention is not necessarily a sign of underperformance. (p. 41)*

Generally speaking, the Finnish part-time special education broadens the scope of special education using similar means: specially designed, individualized teaching to meet the unusual learning needs, while it differs from full-time special education in terms of the amount of intensive teaching used.

Overall, a mixture of full-time and part-time special education, integrated and separate educational provision for students with identified and non-identified disabilities or unusual difficulties in an unprecedented continuum of placements and services renders the Finnish special education system uniquely extensive, flexible, and of high quality. In total, a considerable large percentage (31.08%) of Finnish students has been in touch with special education services (both full- and part-time). Many Finnish authors consider that part-time special education (e.g., Finnish National Board of Education, 2008, Kivirauma & Ruoho, 2007) or special education as a whole system (e.g., Simola, 2005, Välijärvi et al., 2002) is one of the key factors explaining the observed equality of Finnish outcomes in the PISA studies.

## 5. Special Education Teacher Preparation

The commitment of the Finnish state towards serving all the special needs of exceptional learners on an individualized basis has brought about a massive expansion of special education. The same commitment is also evident in the growing number of special education teachers. In 2002-03 «every tenth teacher was a special education teacher, and 30% of these were teachers of part-time special education» (Kivirauma & Ruoho, 2007, σελ. 290). Since the late 1980s every comprehensive school had a resource room teacher available and in the 1990s the

average number of students per part-time special education teacher was 53-60 students (Kivirauma & Ruoho, 2007).

Interwoven with the large special education workforce in Finland is the high degree of professionalism on the part of the teachers and special education teachers. Finnish society holds the teaching profession in high esteem, on a par with doctors and lawyers. The high social prestige of teaching is evident in that it is now the most popular profession among upper-secondary students. One reason for the high professionalism and prestige of teaching profession is that the basic teaching qualification has been at the master's level provided by universities since the early 1980's (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Grubb, 2007, Raivola, 2000, Sahlberg, 2006, Tuovinen, 2008).

Teacher preparation has a strong scientific orientation. As Sahlberg (2006) stated, «*Teachers are prepared for research-based teaching practice. The balance between the theoretical and practical knowledge in these programs helps young teachers master various teaching methods as well as the science of effective teaching and learning.*» (p. 20). Or, according to Grubb (2007), «*teachers are prepared to become independent professionals, with judgment and expertise in both subject-matter and pedagogical alternatives, rather than automatons delivering a teacher-proof curriculum*» (p. 109).

Finland has a relatively homogeneous system of special teacher education. A one-year program in special education within universities is required for applicants who have undergone class teacher education (mainly for Grade 1-6) and subject teachers (mainly for Grade 7-9). Special education studies can be included into the degree of Master of Education or completed as separate studies after the Master's degree (Eurybase – Finland, 2007/08; Ihatsu & Savolainen, 1995). The core of special education training programs clearly focuses on learning difficulties in reading, writing, and math, social-emotional behavioral problems, language and communication problems, multiprofessional cooperation, the design of IEPs, and teaching practice. Some universities offer also specializations in hearing and visual impairments, ADHD, and developmental delay (Eurybase – Finland, 2007/08, Hausstätter & Takala, 2008). As Hausstätter and Takala ascertained:

*...special teacher education in Finland is fairly unified, giving an impression that the teacher's professional identity in this country is reasonable clear... the profession of special teacher is valued in Finland, for instance, their salary is higher than a class teacher's salary.* (p. 129)

Of particular interest is the role of teachers in the rhetoric and practice of Finnish educational policy. During last decade, English-speaking countries, like the United States and England, have followed an educational policy based on a *market-driven consequential accountability*, promoting competition among schools, parental choice, the control of teachers' work through nation-wide standardized testing, and cultivating a «culture of punishment» against non-achieving schools and poor teachers (see, for example Paige, 2006). Despite such influences on the Finnish education policy (see Rinne, Kivirauma & Simola, 2002), we could say that Finland has followed a different path based on a *standards-based accountability*, investing in governance structures, high-quality teacher preparation, and the cultivation of professionalism and a «culture of trust.» A *Culture of trust* means that parents, students, and authorities trust teachers and schools provide the best possible education for children and youth (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Itkonen & Jahnukainen, 2007, Sahlberg, 2006, 2007). Teachers are not the potential

enemies but the allies for a better education for all children. In Sahlberg's (2006) words:

*Finnish educational assessment policies differ from those in many other systems, for example the United States, where the purpose of increased student testing is to understand and compare performance of schools of schools against the standards determining the proficiency. The fact that pupil achievement is not defined and assessed from a competitive perspective has also direct affect on how teachers teach: teaching is typically aimed at promoting deeper learning and creating interest to know ahead of achievement. Teachers in Finland are working with loosely defined standards (as in many elite private schools in other countries) but high teacher professionalism, trust and creativity. (p. 17)*

## 6. The Sociopolitical Context

Finnish education has not developed in a vacuum. The socio-political context has played an important role in the development of both general and special education. The 1960s and 1970s, times for big changes in basic education, were also periods of drastic change at the societal level, as Finland evolved rapidly from an agrarian society to a Scandinavian welfare state (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006). Following the Scandinavian social-democratic tradition of welfare state, research and education, as well as special education, were considered both as a means for achieving equality and a part of an economic developmental strategy (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Arnesen & Lundahl, 2006, Grubb, 2007, Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Comprehensive schools are publicly financed, offering not only excellent teaching but counseling, health, nutrition, and special education services as well. «*Good school for all, not for some, is the core value that drives education in Finland*» (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, p. 2). Besides, a well-organised and adequately funded public health-care system serves students with chronicle health disabilities or mental health problems. In general, a net of social programs, such as much-used libraries and public housing subsidies, are backing up schools, students, and their families on a universal basis (Grubb, 2007). Additionally, Finland is the country with the least income inequality among developed countries and a great degree of cultural cohesion (Grubb, 2007, Sahlberg, 2006).

The Finnish education system was not unaffected by the severe economic recession in the early 1990s, the subsequent neo-liberal rhetoric, and some market-oriented reforms. From 1991 to 1993 Finland's GDP shrank by 12%. The total expenditure on education as a percentage of GDP declined from 7.9% in 1992 to 6.0% percent in 2002; as a result, some school-support services were reduced, many classes and about 20% of the comprehensive schools merged. Nevertheless, the basic conditions of good schooling and supportive welfare services were still available throughout the country and spending on education was generous by international comparison (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, Rinne, Kivirauma & Simola, 2002, Sahlberg, 2006, West & Ylönen, in press). Moreover, Finland continues to invest 3.5% of its GDP in research and development, which is the second highest among OECD countries after Sweden (Routti & Ylä-Anttila, 2006).

Despite the effects of globalization and marketization, the internalization of Finnish education (e.g., its full participation in EU programs), and the influences of EU policies, Finland seems to follow a differentiated or balanced national strategy to meet the educational challenges it has faced. As Raivola (2000) put it:

*In EU education and research policy Finland takes initiatives but safeguards the interests of her own citizens. The view is therefore taken that there is no reason to increase the authority of the EU in the fields of education and research. (p. 142)*

Rinne, Kivirauma and Simola (2002) have attributed the partial failure of the neo-liberal invasion to the historical tradition of Finland. In their words:

*Throughout its history, Finland has learned to keep a balance during many waves of invasion. Under Swedish rule, Catholicism was established from the West, while Orthodox doctrines simultaneously invaded the country from the East. During the Czar's rule the population defied attempts at Russianization, which severely tested the budding educational activities of the country in the form of strong proselytizing efforts. From the time it achieved independence until the late 1980s, Finland had to get along with its superpower neighbour, the Soviet Union, and in this she succeeded better than many other countries. The basic Finnish populace has always had a stubborn mentality and stood its ground, even though the prevailing political and economic elite at various periods in history would, if left to their own devices, have quickly changed course in the direction indicated by world trade or the political expediencies of the age. The national culture and the educational policies of the country have always undulated between the slick turns of the helm by the power elite and a form of 'national conservatism' which sprang up in the wake of these changes in course.*

*... While the forerunners of Finnish educational policy are eagerly rushing to the fore of EU educational policy, the man in the street is not easily enthused about these new trends, but wants to weigh them in the national historical balance in his own good time. (Rinne, Kivirauma & Simola, 2002, p. 655)*

Thus, it is no coincidence that the Finnish special education has followed its own path, showing a remarkable resilience to the assimilated influences of the (full) inclusion movement which puts a *uniform global ideal above national realities*, as Winzer and Mazurek (2009) or Urwick and Elliott (2010) have recently noted. Undoubtedly, the inclusive movement has affected significantly the organizational structure of special education in the direction to be more flexible. However, this seems to be robust, extensive, and flexible, in many respects successful, serving the principles of equity and justice.

## **7. Conclusion**

The success of the Finnish educational system is well-known. What is less known is that the performance of its low-achieving students (among them special education students and immigrants) is much higher than that in other OECD countries. The Finnish comprehensive basic education is one of the factors that may have played a role in the egalitarian and qualitative nature of Finnish education. An extended, multifaceted special education system, especially what is called part-time special education, functions as a mechanism of early intervention to play a key role in the comparatively high achievements of «weak students» (Finnish National Board of Education, 2008, Kivirauma & Ruoho, 2007). Teacher education and special teacher training also seem to fit effectively into the aims of excellence and equity (Sahlberg, 2006).

Special education in Finland has drawn its own way of trying to respond effectively to many

aspects of human diversity and to be a complementary system in the struggle for a better education for all. Certainly, an external observer can view a certain educational system as a model, for bad or for good. We hold the view that there is no one best education model, just as there may be not a single best school model. Special education in every country is embedded in a general education system which serves a wider sociopolitical context. Instead of simply imitating models, it may be better for national educational systems to respond to the challenges they face by educating literate, civic-minded, and socially responsible students (Cuban, 2003). From such a critical perspective, Finland is a very good example – but still just an example.

## Βιβλιογραφία

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC, World Bank.
- Anastasiou, D. & Keller, C. (in press) International differences in provision for exceptional learners. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. New York, Routledge.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006) Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 285-300.
- Barber, M. & Mourshed, N. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, McKinsey & Company.
- Cuban, L. (2003) *Why is it so hard to get good schools?* New York, Teachers College Press.
- EADSNE. (2003) *Special education across Europe in 2003*. Middlefart, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2009) *Special needs education: Country data 2008*. Middlefart, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Eurybase - Finland. (2007/08) *The education system in Finland*. Brussels, Eurydice, European Commission.
- Eurybase - Finland. (2009) *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms*. Brussels, Eurydice, European Commission.
- Finnish National Board of Education. (2008) *National report of Finland: The development of education*. Author.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010) The «blurring» of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301-323.
- Grubb, N. (2007) Dynamic inequality and intervention: Lessons from a small country. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 105-114.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008) Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38, 77-97.
- Hantrais, L. (2009) *International comparative research: Theory, methods and practice*. New York, Palgrave MacMillan.

- Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2008) The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 121-134.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007) An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5-23.
- Ihatsu, M. & Savolainen, H. (1995) Special education in Finland: Systems, history and current trends. *Australasian Journal of Special Education*, 19, 45-52.
- Kärnä-Lin, E. & Pihlainen-Bednarik, K. (2007) Technology in Finnish special education – Toward inclusion and harmonized school day. *Informatics in Education*, 56, 103-114.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.) (in press) *Handbook of special education*. New York, Routledge.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1989) Special education as a part of the school system and as a classification system: The case of Finland in the twentieth century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 67-78.
- Kivirauma, J. (1991) The Finnish model of special education: A mixture of integration and segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 193-200.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006) Segregation, integration, inclusion – The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 117-133.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007) Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53, 283-302.
- Mazurek, K., Winzer, M. & Majorek, C. (2000) *Education in a global society: A comparative approach*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Moore, T. (2008) Finnish education system. *Research Paper 46/08, Northern Ireland Assembly*.
- OECD. (1995) *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.
- OECD. (2008) *Education at a glance, 2008*. Paris, Author.
- Paige, R. (2006) *The war against hope: How teachers unions hurt children, hinder teachers, and endanger public education*. Nashville, TN, Nelson Current.
- Raivola, R. (2000) Finland. In Brock, C. & Tulasiewicz, W. (Eds.), *Education in a single Europe* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 123-142). London, Routledge.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002) Shoots of a revisionist education policy or just slow readjustment? *Journal of Education Policy*, 17, 643-659.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006) Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and the social change* (pp. 247-260). New York, Oxford University Press.
- Sahlberg, P. (2006) Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? *Profesorado. Revista de curr\_culum y formaci\_n del profesorado*, 10(1), 1-26.
- Sahlberg, P. (2007) Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Educational Policy*, 22, 147-171.
- Savolainen, H. (2009) Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39, 281-292.
- Simola, H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41, 455-470.

- Statistics Finland. (2010) Special education 2009. Retrieved June 24, 2010 from [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2009/erop\\_2009\\_2010-06-11\\_en.pdf](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_en.pdf)
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006) The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 245-283.
- Tuovinen, J. E. (2008, December) Teacher professionalism – Viewpoints on best practice, the case of Finland. Paper presented at the AARE 2008 conference. Brisbane, Australia.
- Urwick, J. & Elliott, J. (2010) International orthodoxy versus national realities: Inclusive schooling and the education of children with disabilities in Lesotho. *Comparative Education*, 46, 137-150.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education Access and quality*. Paris, UNESCO.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- West, A. & Ylönen, A. (in press) Market-oriented school reform in England and Finland, school choice, finance and governance. *Educational Studies*.
- Winzer, M. & Mazurek, K. (2009) Inclusive schooling: Global ideals and national realities. *Journal of International Special Needs Education*, 12, 1-10.
- World Bank. (2009) *Gross national income per capita, Atlas Method and PPP*. Author.





## INCLUSIVE POLICIES AND CONTEMPORARY SPECIAL EDUCATION: THEORETICAL ISSUES AND EMPIRICAL STUDIES

EDITOR OF THE SPECIAL ISSUE

Elias E. Kourkoutas

### CONTENTS

	σελ.
<b>Forward</b>	
Elias Kourkoutas .....	7
<b>1. Key Points and Theoretical Issues Regarding the “Inclusive Approach”</b>	
Elias Kourkoutas .....	9
<b>2. Challenges of Inclusive Education</b>	
Len Barton .....	23
<b>3. Reflections on Inclusive Education and Policy</b>	
Roger Slee .....	33
<b>4. From School Insertion to Integration: The Italian Way. From Integration to Inclusive Education: The European Way</b>	
Angelo Lascioli, Marika Onder .....	39
<b>5. The Integration of ‘Disabled’ Children in Ordinary Schools in France: A New Challenge</b>	
Eric Plaisance .....	51
<b>6. Systems of Inclusive Education and Inclusive Policies</b>	
Mel Ainscow, Susie Miles .....	67
<b>7. Reifying Capability Theory in Disability and Rehabilitation Research</b>	
Manoj Sharma .....	77
<b>8. Inclusion in the U.S. A. Progress or Pendulum Swings?</b>	
Ann Gruenberg .....	83
<b>9. The Law on Inclusive Policy in France: Positive Aspects and Criticisms</b>	
Viviane Devrièsère, Maryvonne Piquet, Marie Geneviève Prunier .....	91
<b>10. Attention to Diversity: Educational Support of Students with Disabilities in Spanish Schools of Elementary and Primary Education</b>	
Maria Rosa Segura .....	99
<b>11. Special and Inclusive Education: The Standpoint of Portugal</b>	
Joana Magalhães, Lurdes Veríssimo .....	107
<b>12. Full Service and Extended Schools</b>	
Mark K. Smith .....	113

<b>13. Scaling up Social-Emotional and Academic Supports for all Students, Including Students with Disabilities</b>	
Tom V. Hanley .....	127
<b>14. Individual Intervention Plan for Children with Disabilities in the Light of the ICF and ICF-CY Model</b>	
Matilde Leonardi, Daniela Ajovalasit .....	135
<b>15. Talk to Me’’: Issues in Acquiring Spoken Language for Young Children with Autism Spectrum Disorders</b>	
Rhea Paul, Ioanna Tsiouri .....	143
<b>16. Special Education in Finland: A System beyond the Uniformity of a Globalized Ideal</b>	
Dimitris Anastasiou, Clayton Keller .....	155

## **List of Contributors**

- Daniela Ajovalasit, *SSD Neurologia, National Institute of Neurology, Carlo Besta, Milano, Italy*
- Mel Ainscow, *Professor, University of Manchester, UK*
- Dimitris Anastassiou, *Ass. Professor, University of Western Macedonia*
- Len Barton, *Professor, Institute of Education, London, UK*
- Viviane Devrièsère, *Professor, ISFEC-Aquitaine, Bordeaux, France*
- Ann Gruenberg, *Professor, Eastern Connecticut State University, USA*
- Tom V. Hanley, *Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, Washington, DC, USA*
- Clayton Keller, *Assoc. Professor, Qatar University*
- Elias E. Kourkoutas, *Assoc. Professor, University of Crete*
- Angelo Lascioli, *Professor, University of Verona, Italy*
- Matilde Leonardi, *Co-Chair WHO-ICF, Children Group, Scientific Direction, National Institute of Neurology, Carlo Besta, Milano, Italy*
- Joana Magalhães, *Professor, Catholic University of Portugal*
- Susie Miles, *Lecturer, University of Manchester, UK*
- Eric Plaisance, *Emeritus Professor, University of Paris-V, Sorbonne, France*
- Roger Slee, *Professor, McGill University, Montreal, Canada*
- Marika Onder, *Researcher, University of Verona, Italy*
- Rhea Paul, *Professor, Yale University, Yale Child Study Center, USA*
- Maryvonne Piquet, *Professor, ISFEC-Aquitaine, Bordeaux, France*
- Marie Geneviève Prunier, *Professor, ISFEC-Aquitaine, Bordeaux, France*
- Maria Rosa Segura, *Professor, University of Extremadura, Spain*
- Manoj Sharma, *Professor, University of Cincinnati, USA*
- Mark K. Smith, *Research Fellow, George Williams College, London, UK*
- Ioanna Tsiouri, *Psychologist, Ph.D., University Hospital of Larissa, Greece*
- Lurdes Veríssimo, *Lecturer, Catholic University of Portugal*

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*, πρώην *Σχολείο και Ζωή*, δεν δημοσιεύει άρθρα που έχουν δημοσιευθεί ή πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση. Η έγκριση και δημοσίευση ενός κειμένου δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα από τη Συντακτική Επιτροπή.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται στη Διεύθυνση του περιοδικού σε τρία (3) αντίτυπα συνοδευόμενα από σχετική δισκέτα. Το ένα αντίτυπο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο/τηλεομοιοτυπία ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) και τα άλλα δύο θα είναι ανώνυμα, ώστε να αποστέλλονται στους αρμόδιους κριτές. Τρίτος κριτής θα παρεμβαίνει σε περίπτωση διαφωνίας στην κρίση.

Η έκταση του κειμένου δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υπερβαίνει τις 25 δακτυλογραφημένες σελίδες (συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και της βιβλιογραφίας) με διπλό διάστημα σε χαρτί μεγέθους A4 και περιθώρια 3cm στις τέσσερις πλευρές της δακτυλογραφημένης σελίδας και μόνο στην μία πλευρά (όψη) της.

Το κείμενο θα συνοδεύεται επίσης από περίληψη περίπου 100 λέξεων στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα. Στο τέλος ο συγγραφέας θα ορίζει 5-6 βασικές έννοιες (λέξεις-κλειδιά) που χρησιμοποιεί στη μελέτη του.

Τα κείμενα θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια και ακριβολογία, πρωτοτυπία, επιστημονική επάρκεια και βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Η Συντακτική Επιτροπή δεν ευθύνεται για τα γλωσσικά ατοπήματα, το ύφος και γενικά τη γλώσσα των συγγραφέων. Οι συγγραφείς οφείλουν να ακολουθούν τους συμβατικούς κανόνες που η επιστημονική κοινότητα έχει προσδιορίσει για την αναγραφή των στοιχείων της ταυτότητας μιας βιβλιογραφικής ή αρθρογραφικής πηγής. Γι' αυτό δίνουμε και εδώ ορισμένες οδηγίες και παραδείγματα.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου. Οι απλές παραπομπές να τίθενται εντός κειμένου (λ.χ. *πρβλ. στο παρόν τεύχος τη μελέτη των κκ. Angelo Lasciolo και Marika Onder, στις σσ. 39-49*).

Να αποφεύγεται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου καλό είναι να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Όταν ο συγγραφέας χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα, πίνακες κ.τ.λ. οφείλει να υποδείχνει την ακριβή τους θέση στο κείμενο.

Σχετικά με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τις παραπομπές, παρακαλούμε να λάβετε υπόψη σας τα ακόλουθα:

**α)** Το όνομα του συγγραφέα θα μπαίνει στην ονομαστική πτώση, τόσο στην παραπομπή μέσα στο κείμενο, (λ.χ., Βάμβουκας, 1988) όσο και στη βιβλιογραφία του τέλους (λ.χ. Καψάλης, Α. (1995) *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γενική μόνον όταν το όνομα εμφανίζεται δίπλα στις συντομογραφίες βλ., πρβλ.

**β)** Όταν οι συγγραφείς (ή οι επιμελητές έκδοσης) είναι δύο ή περισσότεροι, ακολουθήστε τις συμβάσεις που εμφανίζονται στα παρακάτω παραδείγματα για την αναγραφή των ονομάτων τους στη βιβλιογραφία και στις παραπομπές:

#### **Βιβλιογραφία:**

Ματσαγγούρας, Η. & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου, *Ψυχολογία*, 6, 3, 299-326.

Flanagan, I.C., Shanner, W.M. & Mager, R.F. (1971) *Behavioural Objectives: A guide for Individualizing Learning*. New York, Westinghouse Learning Press.

Gibson, E.J., Pick, A., Osser, H. & Hammond, M. (1962) The role of grapheme-phoneme correspondance in the perception of words, *American Journal of Psychology*, 75, 554-570.

#### **Παραπομπές μέσα στο κείμενο:**

(Μπονίδης & Χοντολίδου, 1995), (Flanagan, Shanner & Mager, 1999), (Gibson et al., 1962).

Επίσης, οι παραπομπές μπορούν να έχουν τις ακόλουθες μορφές, ανάλογα με την περίπτωση: (Βάμβουκας, 1988), (Bloom, 1979, σελ. 54), (Massialas & Cox, 1966, σσ. 116-117), (Mayer, 1971, Παπαδόπουλος, 1997).

**γ)** Για άρθρα σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων, να ακολουθηθούν τα αντίστοιχα υποδείγματα:

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1996) Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 138-145.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. Στο: Bielefeld, U. (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg, Hamburger Edition, 23-50.

**δ)** Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

**ε)** Αν ένα βιβλίο είναι μετάφραση στην ελληνική, τότε δίνεται σύμφωνα με το εξής παράδειγμα: Abbadie, M. (1978) (μετ. Γ. Κρασσανάκη & Μ. Βάμβουκα), *Τα παιδιά από 4-5 χρόνων στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Δίπτυχο). Αν δεν εντοπίζεται στο βιβλίο ο χρόνος έκδοσής του, τότε στην αντίστοιχη θέση μπαίνει η συντομογραφία (χ.χ)= χωρίς χρονολογία.

Η αποδοχή των συγγραφέων των κανόνων καταχώρησης των βιβλιογραφικών καταλόγων και πηγών βελτιώνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου και συμβάλλει στην καλαίσθητη εμφάνιση του Περιοδικού.



## ΣΥΝΔΡΟΜΗ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ

Επωνυμία Ιδρύματος

Ταχυδρ. Διεύθυνση

T.K.

Τηλ. / Fax

E-mail

Επιθυμώ το Ίδρυμά μου να είναι συνδρομητής και να καταβάλλει την ετήσια συνδρομή για το περιοδικό «*Επιστήμες Αγωγής*» 48 ευρώ.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ..... Ημερομηνία ..... /..... /201....

## ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΥΝΔΡΟΜΗ

Όνοματεπώνυμο

Ταχυδρ. Διεύθυνση

T.K.

Τηλ. / Fax

E-mail

Επιθυμώ να γίνω συνδρομητής και δέχομαι να πληρώσω ετήσια συνδρομή για το περιοδικό «*Επιστήμες Αγωγής*» 28 ευρώ.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ..... Ημερομηνία ..... /..... /201....

### Μήνυμα στους παραλήπτες

Οι στήλες του Περιοδικού είναι ανοικτές για τη διατύπωση κάθε τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής γνώμης, θέσης και πρότασης. Περιμένουμε την επιστημονική συνεργασία σας και την οικονομική στήριξή σας με την έγκαιρη αποστολή της συνδρομής σας (προσωπικής ή του ιδρύματός σας) στους Τραπεζικούς Λογαριασμούς: α) 5757-001504-314 Τράπεζα Πειραιώς, β) 258/540006-65 Εθνική Τράπεζα Ελλάδος. Η αιτιολογία που θα γράφεται στην απόδειξη της πληρωμής θα είναι: Κ.Α.2844. Πληροφορίες: [www.episago@edc.uoc.gr](mailto:www.episago@edc.uoc.gr), τηλ. - fax: 28310 / 77612

Θα πρέπει να μας στέλνετε σε φωτοτυπία ή fax την απόδειξη για να σας αποστείλουμε την εξοφλητική απόδειξη.

Η Συντακτική Επιτροπή

