

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 1 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδόπουλος Γιάννης

Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα

Μισασιτά Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ

Τρύφων Σπυρόπουλος

doi: [10.12681/edusc.156](https://doi.org/10.12681/edusc.156)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σπυρόπουλος Τ. (2016). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1)*, 22–31. <https://doi.org/10.12681/edusc.156>

Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης

Apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, στηριγμένη σε σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξετάζει, μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, την κοινωνική πραγματικότητα και το πολιτικό θάρρος, εάν υπάρχει ένα πραγματικό και ισχυρό πλαίσιο προθέσεων για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ΑμΕΕΑ. Το επιζητούμενο είναι μια σκιαγράφηση των κοινωνικών αντιλήψεων, των νομικών κειμένων και των εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να φανεί εάν υπάρχει πραγματική πρόθεση στο πλαίσιο της ισοτιμίας των δικαιωμάτων ή ένα τυπικό ενδιαφέρον συμπόνιας για τα άτομα με ΑμΕΕΑ διατυπωμένη, πιθανόν, με ρητορική υποκρισία. Η εργασία θεματοποιείται σε τέσσερις άξονες προβληματισμού: την ψυχολογική διάσταση του ατόμου με αναπηρία όπως παρουσιάζεται από μια συνέντευξη του Στήβεν Χόκινγκ, τον εκπαιδευτικό προβληματισμό για την ισότιμη συνεκπαίδευση των ατόμων με ΑμΕΕΑ, την πολιτική βούληση και τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την εξασφάλιση των δομών και προϋποθέσεων για την ισότιμη συνεκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο που αναπτύσσονται εντός του θεσμού της εκπαίδευσης.

Έννοιες-κλειδιά: συμπερίληψη, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στερεότυπα, νομοθετικές ρυθμίσεις για την ειδική αγωγή

Abstract

This project, based on short bibliographical survey, examines through the educational practice, the social reality and the political courage, if there is a real powerful field of intentions for the consolidation of the rights of people with special needs. What is pursued is the outline of the social conceptions, the legal texts and the educational practices in order to find out if there is a real intention in the field of equivalence of rights or just a typical interest of compassion for the people with special needs, possibly expressed hypocritically. The project has four subjects of questioning: the psychological dimension of the disabled person as it is presented in an interview by Stephen Hawking, the educational question for the equivalent inclusive education of

people with special needs, the political will and the law regulations for the truly equal inclusive education as well as the way that these develop in the educational field.

Η ψυχολογική διάσταση του ατόμου με αναπηρία μέσα από την περίπτωση του Στήβεν Χόκινγκ

Ο Στήβεν Χόκινγκ αποτελεί μια ισχυρή και αναγνωρίσιμη επιστημονική προσωπικότητα. Η ευρεία τουλάχιστον αναγνωρισιμότητα του δεν οφείλεται κυρίως στο περιεχόμενο της επιστημονικής του συμβολής, αλλά στην αφελή γοητεία που δημιουργεί η εικόνα της καθήλωσής του στο αναπηρικό αμαξίδιο συγκρινόμενη με την εικόνα του επιτυχημένου επιστήμονα. Ίσως, να εγείρεται το στερεοτυπικό και αφελές ερώτημα πώς είναι εφικτό η αναγωγή της εικόνας της αναπηρίας στην επιτυχία να εξηγεί άμεσα την ψυχική και πνευματική πληρότητα του καταξιωμένου επιστήμονα, «Όλοι με αναγνωρίζουν και θέλουν να φωτογραφηθούν μαζί μου. Θέλουν έναν ήρωα της επιστήμης. Όπως ήταν ο Αϊνστάιν. Ταιριάζω στο στερεότυπο ενός “ανάπηρου-ιδιοφυΐα”. Σε αυτό είμαι απόλυτα “αδύναμος”» (Χόκινγκ, 2012).

Ένα πρώτο πεδίο προβληματισμού θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των ψυχολογικών προϋποθέσεων και πώς αισθάνεται ο ίδιος ο Στήβεν Χόκινγκ για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Οι επισημάνσεις «*Το πιο ασήμαντο πράγμα είναι η αυτολύπηση*», «*...να μη σκέπτομαι την περίπτωσή μου ή να λυπάμαι για πράγματα που δεν μπορώ να κάνω που δεν είναι πολλά*» είναι χαρακτηριστικές και εκφράζουν την ανάγκη, καλύπτοντας κάθε περίπτωση ανθρώπου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ένα ισχυρό αυτοσυναίσθημα. Ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενός ισχυρού κοινωνικού πλαισίου, όπως η οικογένεια, η γειτονιά, οι φίλιες, το εκπαιδευτικό σύστημα, που ενδυναμώνει την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, είναι ανάγκη και το ίδιο το άτομο να αντιληφθεί μέσα από τη δική του εικόνα τα όρια και τις δυνατότητες του, δηλαδή ως «*αναδυόμενος εαυτός*», όπως καθρεφτίζονται στη συνολική του ύπαρξη (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Η ανάγκη για μια ενδοσκόπηση, ως επεξεργασία του εαυτού σε σχέση με τις δυνατότητες, και όχι τις υποτιθέμενες μειονεξίες, δεν οδηγεί μόνο στην αντίληψη μιας προσωπικής επάρκειας, αλλά καθορίζει ταυτόχρονα και τη συναισθηματική διάσταση του εαυτού, την *αυτοεκτίμηση* (Woolfolk, 2007), η οποία αναδιατάσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις στο κοινωνικό πλαίσιο, επιτρέποντας έναν ενεργό ρόλο μέσα σε αυτό. Ο Στήβεν Χόκινγκ έχοντας ένα ποιοτικό επίπεδο αυτοεκτίμησης προσδιορίζει την αξία του εαυτού του με δηλώσεις όπως: «*Μετά την έξοδό μου από το νοσοκομείο, για μεγάλη μου έκπληξη, βρήκα ότι απολαμβάνω τώρα τη ζωή περισσότερο από ό,τι πριν. Σημείωσα πρόοδο στην έρευνα και δημιούργησα οικογένεια με δυο παιδιά που χαίρομαι καθημερινά*» και συμβουλεύει: «*Θυμηθείτε να είστε περίεργοι και να κοιτάζετε ψηλά στα αστέρια και όχι στα πόδια σας*». Επιπλέον, η φαινόμενη ψυχική απόκλιση ενός ατόμου με αναπηρία, η οποία, ενδεχομένως, να εκδηλωθεί με επιθετικότητα, μελαγχολία και έντονη θλίψη, δεν είναι αναμενόμενη, ως εγγενές χαρακτηριστικό της αναπηρίας και μέρος μίας τυπικής ταξινόμησης συμπεριφορών, αλλά προϊόν των ματαιώσεων και της μη

επίτευξης των προσωπικών στόχων όπως προκύπτουν μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ενδεχόμενη εικόνα της «μειονεξίας» που έχουν οι μη ανάπηροι για τα άτομα με αναπηρία, ως ψυχαναλυτικός μηχανισμός άμυνας, είναι αυτή κυρίως που προκαλεί «μειονεκτικότητα στην ψυχή» του ανάπηρου ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 33). Ωστόσο, ο Στήβεν Χόκινγκ δεν μπορεί να αποτελέσει χαρακτηριστικό παράδειγμα, με όρους επιτυχίας, ατομικής ψυχολογικής προσέγγισης για το σύνολο των περιπτώσεων των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· δηλαδή, είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι υπάρχουν σαφή κριτήρια επαναληψιμότητας της ατομικής επιτυχίας και για αυτό ο σχετικός προβληματισμός οφείλει να εστιάζεται στις θεσμικές διεργασίες και στις κοινωνικές πρακτικές που πλαισιώνουν τις προσπάθειες αυτοπραγμάτωσης του κάθε ατόμου με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς η αυτοπραγμάτωση αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο το οποίο πρέπει εκδηλωθεί ανεμπόδιστα στο κοινωνικό πεδίο και όχι ως ατομικός αγώνας της υπέρβασης των δυσκολιών.

Το πρώτο πεδίο προβληματισμού είναι κατά πόσο οι διεργασίες που γίνονται σε εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς για τη διασφάλιση ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος έχουν σαφή στόχο και πραγματική πρόθεση, ώστε να υπάρξουν οι συνθήκες υλοποίησης. Όμως, υπάρχει και ένα δεύτερο πεδίο προβληματισμού, το οποίο αποτελεί μια διάθλαση του προηγούμενου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα είναι η διερεύνηση του ερωτήματος εάν τα υποκείμενα του σχολικού μικρόκοσμου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί φορείς, συναινούν στις θεσμικές διατυπώσεις και υποδείξεις για ένα σχολείο που θα εξασφαλίζει τυπικά τις προοπτικές επιτυχίας, με όρους αυτοπραγμάτωσης, για όλα τα παιδιά ή μήπως αντιστέκονται και μετασχηματίζουν, μέσα από διαλεκτική επαφή με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, τους όρους του εκπαιδευτικού συστήματος σε πραγματικά δίκαιους.

Ο εκπαιδευτικός προβληματισμός για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η δεκαετία 90' είναι η περίοδος που εγκαινιάζεται μια νέα οπτική για τα θέματα της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα γίνονται διεκδικήσεις όχι από τους ειδικούς που διαθέτουν επιστημονικό λόγο για την Ειδική Αγωγή, αλλά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, όπως για παράδειγμα τα μέλη του αναπηρικού κινήματος. Η διεκδίκησή τους είναι δυναμική και καταγγελλική διατυπώνοντας ότι η απλή ένταξη και οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές δεν αναιρούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο θεσμό της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν οφείλονται σε ατομικούς περιορισμούς, αλλά στην παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011). Τα αιτήματα διατυπώνονται και σε διεθνείς συσκέψεις όπως το παγκόσμιο συνέδριο της Ταϊλάνδης «Εκπαίδευση για Όλους» το 1992. Ωστόσο, το ορόσημο των προσπαθειών αποτελεί η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα, υπό την εποπτεία της UNESCO το 1994, όπου επισημαίνεται ανοικτά ότι η ποιότητα στην

εκπαίδευση εξασφαλίζεται εφόσον συμπεριλαμβάνονται πραγματικά οι ανάγκες και οι δυσκολίες όλων των μαθητών στο πλαίσιο της ισοτιμίας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Χαρακτηριστικό σημείο της σύσκεψης είναι και η διατύπωση του όρου *inclusion*. Ο όρος, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών, ιδεολογικών και ακαδημαϊκών επισημάνσεων έχει αποδοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως *συμμετοχική εκπαίδευση, ολική εκπαίδευση, συμπερίληψη, «ένα σχολείο για όλους», ισότιμη συνεκπαίδευση* (Στασινός 2013, Πολυχρονοπούλου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη 2011, Σούλης 2002). Ανεξάρτητα από την εννοιολογική αξία των όρων, το περιεχόμενο είναι κοινό και δηλώνει την ανάγκη για δομικές αναδιατάξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η *διαφορετικότητα* των αναγκών είτε αφορά παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε υπόλοιπες κατηγορίες, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητα περιβάλλοντα, καθώς και τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, να αποτελέσει αξιακό, προγραμματικό και οργανωσιακό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης (Both & Ainscow, 2002, σελ. 3). Το συγκεκριμένο πολύπτυχο πλαίσιο, το οποίο τροφοδοτείται από την αποδοχή της ισότιμης διαφορετικότητας, θα εγγυηθεί ότι οι μαθητές συνυπάρχουν πραγματικά και ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές. Παρένθετα, σημειώνεται ότι η δημιουργία μίας ισότιμης, ολικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης, *Inclusive Education* κατά τον διεθνή όρο, μπορεί να δημιουργεί τους παγιωμένους συνειρμούς του ουτοπικού οράματος, ωστόσο, αυτό οφείλεται ότι δεν αποτελεί μία απλή μεταρρυθμιστική κίνηση, αλλά ένα μετασχηματιστικό εγχείρημα σε διαρκή διάδραση με τις εξελίξεις.

Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δομικές. Πιο συγκεκριμένα τα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (ΑΠΣ) είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτα και να αναδιαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι στόχοι και οι δραστηριότητες που περιέχουν να καλύπτουν ταυτόχρονα και ουσιαστικά όλο το φάσμα των μαθησιακών δυνατοτήτων. Επίσης, είναι χρήσιμο τα ΑΠΣ να παρουσιάζουν μια ανοικτότητα και να αφήνουν περιθώριο στον εκπαιδευτικό, με διδακτικές μεθοδεύσεις, να κάνει αναπροσαρμογές ώστε να υπάρξει συμβατότητα με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011). Ίσως η καθοριστικότερη αλλαγή είναι η δημιουργία *ΑΠΣ συνεκπαίδευσης*. Συγκεκριμένα τα ΑΠΣ να έχουν δομηθεί εξαρχής με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν καθολικά τις ανάγκες όλων των μαθητών, σε αντίθεση με τα ΑΠΣ, όπως είναι και το παράδειγμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον μάθησης, ως αντιστάθμισμα στις αξιώσεις τους για κοινές απαιτήσεις.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο χώρος θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της *προσβασιμότητας*. Σύμφωνα με το πρόγραμμα [Accessschool](#), ο στόχος της προσβασιμότητας των σχολείων εξειδικεύεται στις αρχιτεκτονικές προδιαγραφές του χώρου, στην ύπαρξη εγκαταστάσεων και ειδικού εξοπλισμού που θα διευκολύνει τις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ η έννοια αναπηρία εντός του προγράμματος, αποκτά

διευρυμένο περιεχόμενο και συμπεριλαμβάνει τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα υγείας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο εντάσσεται στη λογική της προσβάσιμης κοινωνίας του βελγικού οργανισμού [ANLH](#), δείχνοντας την κοινωνική του προοπτική αποτελεί και ένα τρόπο οργάνωσης της δράσης και της συνεργασίας των σχολικών μονάδων καθώς και της διάχυσης των καλών πρακτικών.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ικανοποίηση όλων των μαθητών, η εκπαιδευτική πρακτική είναι αναγκαίο να οργανωθεί με εναλλακτικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η μάθηση πρέπει να υλοποιείται μέσα από άτυπα περιβάλλοντα, όπως η έρευνα σε φυσικό και κοινωνικό χώρο, και όχι μόνο στον στατικό χώρο της σχολικής τάξης (Angelides & Anraamidou, 2010). Επίσης, οι διδακτικές μέθοδοι πρέπει να εμπεριέχουν και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική, η διερεύνηση και κατασκευή της γνώσης, η μουσειοπαιδαγωγική, η μάθηση με τη χρήση υλικών μέσων και του εποπτικού υλικού, η αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας. Αυτονόητη προϋπόθεση είναι και η οργάνωση του σχολείου με τις σύγχρονες τεχνολογικές προδιαγραφές, όπως οι ψηφιακοί πίνακες, τα λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η βοηθητική τεχνολογία, ώστε το εκπαιδευτικό περιβάλλον να γίνει πιο ευέλικτο και προσβάσιμο, όπου όρος πρόσβαση αποκτά νέο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο (Στασινός, 2013). Σε όλες αυτές τις εναλλακτικές προτάσεις ο προσανατολισμός είναι κοινός αποκαλύπτοντας την πρόθεση να εξασφαλιστεί ένα ευρύ σύνολο εκπαιδευτικών ενεργειών που αντανάκλα όλο το φάσμα των εναλλακτικών αναγκών (Ferguson, 2008), ως βασική προϋπόθεση της έμπρακτης συναίνεσης για την ουσιαστική συνεκπαίδευση των μαθητών.

Οι πολιτικές προθέσεις για τις νομοθετικές ρυθμίσεις των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο ιδεολογικός και παιδαγωγικός διάλογος για την υπεράσπιση των συμφερόντων των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλήγει, κατά το πιθανότερο, σε συμπεράσματα ρητορικών διατυπώσεων, χωρίς να προσφέρει τελικές λύσεις. Συγκεκριμένα, η υποχρεωτική φοίτηση για τα άτομα με αναπηρία κατοχυρώθηκε νομοθετικά με το Νόμο 3699/2008, δηλαδή με αρκετή καθυστέρηση. Η αρχή της συνεκπαίδευσης αποτελεί κυρίως ένα θεωρητικό περιεχόμενο του νόμου αφού δεν υπάρχει μέριμνα από τους αρμοδίους να εξειδικευθεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικό κενό εξαιτίας της έλλειψης σχετικών σπουδών και επιμόρφωσης. Η παραπάνω κριτική διευρύνεται εάν συνυπολογιστεί και η σκοπιμότητα της μη υλοποίησης τυπικών προϋποθέσεων, όπως η έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό ή στελέχωση με επιστημονικό προσωπικό σε δομές της Ειδικής Αγωγής (Σούλης, 2013). Απόρροια των παραπάνω είναι η τυπική λειτουργία των θεσμών με συμπτώματα, όπως οι μαθητές με αναπηρία να έχουν πρόβλημα στις μετακινήσεις τους, να εγκαταλείπουν

τη φοίτησή τους, παρά την υποχρεωτικότητα, καθώς και ορισμένοι μαθητές, παρότι υπάρχουν οι σχετικές επισημάνσεις στη διαγνωστική αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους, να μη δέχονται Παράλληλη Στήριξη. Σχετικά με την Παράλληλη Στήριξη, ο Συνήγορος του Παιδιού καταλήγει σε ειδικό πόρισμα (2009), αφού διαπιστώνει σημαντικές ελλείψεις στην εφαρμογή του θεσμού, οι οποίες μπορούν να συμπυκνωθούν στη χαρακτηριστική διατύπωση: «..*συστηματικές παραβιάσεις της νομοθεσίας εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ*».

Οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2011) επισημαίνουν ότι από τη δεκαετία του 90΄ υπήρχε η διεθνής τάση οι αλλαγές στην Ειδική Αγωγή να έχουν και πολιτικά κριτήρια για την προάσπιση μίας πιο συμμετοχικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, η Ελλάδα την ίδια περίοδο βρίσκεται στην αμέσως προηγούμενη ιστορική φάση της Ειδικής Αγωγής που προωθεί την «ένταξη» και η οποία διατηρεί ένα διαχωριστικό περιβάλλον για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντική είναι και η επισημάνση τους ότι η αξιολόγηση των νόμων που έχουν ψηφιστεί για την Ειδική Αγωγή μπορεί να γίνει με κριτήριο εάν οι αλλαγές που επιφέρουν είναι θεμελιώδεις, όπως ο Νόμος 2871/2000 που κατά τη γνώμη τους αποτελεί *μεταρρυθμιστική τομή*, ή εάν αποτελούν απλές *ρυθμιστικές βελτιώσεις*, όπως ο Νόμος 3699/2008. Ο πολιτικός διάλογος με βάση τα δικαιώματα και τα κινήματα, για την περίπτωση της Ελλάδας, δεν αποτελεί ισχυρό αξιολογικό κριτήριο των νόμων, αφού δεν είχε το ουσιαστικό περιεχόμενο του αντίστοιχου διεθνή διαλόγου της δεκαετίας του 90΄, και στο βαθμό που αναπτύχθηκε ίσως να αποσκοπούσε στην πολιτική χειραγώγηση των πραγματικών αιτημάτων για μια ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Slee (2012) διατυπώνει ένα διαφωτιστικό συλλογισμό για το δίπολο *αποκλεισμός-ένταξη* αναδεικνύοντας τις σκοπιμότητες των υποστηρικτικών θεσμών της Ειδικής Αγωγής. Επί του συγκεκριμένου, ο αποκλεισμός, ως ευρύτερη κοινωνική σημασία, αποτελεί μια συνειδητή πολιτική πρόθεση, εξυπηρετώντας και οικονομικά ζητούμενα, η οποία εκδηλώνεται ως διαρκή πρακτική, εν προκειμένω και στον εκπαιδευτικό χώρο, και της οποίας η επανάληψή μεταγράφεται ως κοινωνική συνήθεια. Η διατήρηση του αποκλεισμού αποτελεί μια υπόρρητη επιδίωξη που ευνοεί «*τεχνητές μορφές ενταξιακής εκπαίδευσης*» (Slee, 2012: σελ. 185), οι οποίες αποτελούν περισσότερο ένα οικονομικό προϊόν παρεχόμενων υπηρεσιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ένταξης (ή συμπερίληψης-συνεκπαίδευσης) αποτελούν ένα πεδίο της οικονομίας επιδιώκοντας να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στον αποκλεισμό, ο οποίος σκόπιμα επινοείται ή διατηρείται. Επίσης, ο εν λόγω συλλογισμός υποστηρίζεται και από το δυναμικό επιχείρημα ότι η πρακτική διατήρησης του αποκλεισμού υλοποιείται σε μια κατάσταση σιωπής, η οποία αποτελεί «*συνθήκη συλλογικής αδιαφορίας*» (σελ. 180), κατά την οποία οι παραδοχές, οι συμβιβασμοί και τα ωφελήματα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης δεν αποτελούν πεδίο ανοικτής και δημόσιας συζήτησης. Ορισμένες σκέψεις όπως η δημοκρατία να βιώνεται ως μαθητεία στον εκπαιδευτικό χώρο και η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών σχέσεων που αναδιατάσσουν τις καθιερωμένες (Slee, 2012: σελ. 186),

επί παραδείγματι του ειδικού παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης και της υπεράσπισης των πραγματικών δικαιωμάτων των ατόμων με ΑμΕΕΑ διαμορφώνεται από δύο σαφείς συντεταγμένες, την εκπαιδευτική και την κοινωνική, όπου το είδος των «τιμών» τους επηρεάζεται από την «πολιτική συνάρτηση».

Οι πρακτικές εντός των θεσμών για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα παραπάνω εγείρουν προβληματισμούς για το πολιτικό και νομοθετικό περιεχόμενο του θεσμού της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο προβληματισμός αναδιπλώνεται περισσότερο εξετάζοντας, εντός του θεσμού, εάν η δράση των προσώπων επικυρώνει ή καταργεί τη θεσμική κατάπτωση.

Αρχικά, στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, κατά την χρονική περίοδο 2010-2013, όπου διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), μια βασική επισήμανση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας έχουν ανάγκη ενημέρωσης για θέματα Ειδικής Αγωγής (σελ. 62). Μια επιπλέον επισήμανση της έρευνας, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με την προηγούμενη, είναι ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, οπότε είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να αδρανούν διδακτικά και στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία.

Οι Φτιάκα και Συμεωνίδου (2012) διερευνώντας τις ανάγκες Κύπριων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος, καταλήγουν και στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε θέματα ένταξης προϋποθέτει την επιμόρφωση στα κοινωνικά ζητούμενα του όρου, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα (σελ. 289), η οποία θα αναιρέσει παγιωμένες αντιλήψεις της ευσπλαχνικής ή ιατρικής αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι προσπάθειες να υπάρξει ουσιαστικά ένα καθολικά συμμετοχικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξαντλούνται μόνο στην κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών ενεργειών και αντιλήψεων. Αντίθετα, διευρύνονται στον κοινωνικό (εξω)κόσμο του σχολείου και εξετάζεται η προσπάθεια να υπάρξει μια οικοσυστημική προσέγγιση που θα περιλαμβάνει την οικογένεια και τους κοινωνικούς φορείς. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική κατάσταση των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, διαμορφώνει τη σχέση με τους επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής καθώς και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η σχέση οικογένειας και επαγγελματιών μπορεί να πάρει εναλλακτικές μορφές οι οποίες, ωστόσο, μπορούν να ενταχθούν σε δύο βασικά μοντέλα, του ειδικού και το διαπραγματευτικό. Ο ειδικός έχοντας επιστημονική κατάρτιση καθοδηγεί και στηρίζει του γονείς έχοντας τον πρωτεύοντα ρόλο. Αντιθέτως, στο διαπραγματευτικό μοντέλο οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από ένα

πλαίσιο ισότιμης ανταλλαγής απόψεων (Λαμπροπούλου, Μπενναβέλη, Λιανός, Μπακοπούλου, 2011: σελ. 46-52).

Επίσης, τα διαγνωστικά κέντρα με ομάδα ειδικών επιστημόνων, όπως οι ψυχολόγοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι παιδοψυχίατροι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι λογοθεραπευτές, αξιολογούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καταλήγουν σε συμπερασματικές διαπιστώσεις οι οποίες αποτυπώνονται στις διαγνώσεις. Τα συμπεράσματα της διαφορικής αξιολόγησης μπορούν να κωδικοποιηθούν επιστημονικά, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του Στήβεν Χόκινγκ με τον όρο «αμυοτροφική πλευρική σκλήρυνση» (νόσος Λου Γκέριγκ), ή περιγραφικά με αναφορά των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών του αξιολογούμενου. Ωστόσο, η διάγνωση με όποιον τρόπο και να αποτυπωθεί είναι κυρίως μια κατηγοριοποίηση με έμφαση στις δυσκολίες, ή και στις ανεπάρκειες, χωρίς να μπορεί να αποδώσει συνολικά το ψυχονοητικό επίπεδο του ατόμου. Ο συγκεκριμένος τρόπος της κατηγοριοποίησης (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008), ο οποίος οφείλεται εν μέρει και στην αντιφατική πολυσυνθετότητα των διαγνωστικών εργαλείων, όπως το DSM, τροφοδοτεί με στερεοτυπικές αντιλήψεις τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνει ακολούθως τις στάσεις τους.

Επιλογικά, η προσπάθεια για ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο επίπεδο του σχολικού μικρόκοσμου, πρέπει να υποστηρίζεται από τη δέσμευση σε ένα ισχυρό ηθικό πλαίσιο των αξιών της ισότιμης συνεκπαίδευσης (Allan, 2006), το οποίο θα αναδεικνύει ότι δεν αποτελεί μόνο ζητούμενο εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και ιδεολογικό, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αρθρώσουν ένα ισχυρό κοινωνικά αντεπιχείρημα για την υπεράσπιση της εκπαίδευσης ως καθολικό δικαίωμα.

Αντί επιλόγου

Η εποχή κατά την οποία οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν να ειπωθούν ως μια παθολογία του ελλειμματικού εαυτού, βάσει του ιατρικού μοντέλου, έχει παρέλθει αποτελώντας κεκτημένο αγωνιστικών και επιστημονικών διεκδικήσεων. Ωστόσο το μέτρο της ανθρωπότητας δεν αποτελεί το περιοριστικό ιατρικο-παθολογικό μοντέλο, αλλά η εσφαλμένη δημόσια διαίσθηση ότι τα άτομα με ΑμΕΕΑ μπορούν πλέον να ικανοποιούν τα δικαιώματά τους σε ένα ισότιμο πλαίσιο διασφάλισης της κοινωνικής τους ύπαρξης. Η διανομή των υπηρεσιών και δικαιωμάτων στο νέο πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζεται νομοθετικά και επιστημονικά εκσυγχρονισμένο καθώς και συγχρονισμένο στις επικαιροποιημένες απαιτήσεις των ατόμων με ΑμΕΕΑ, εμπεριέχει μια νέα εργαλειακή σκοπιμότητα, η οποία, επιπλέον, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ιδεολογική, αφού, όπως επισημαίνει ο Apple, συμβάλλει και στην αποσυμπύκνωση της διαμάχης των αντίπαλων λόγων για τον πολιτικά ενορχηστρωμένο αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης (Giroux, 2010).

Βιβλιογραφία

1. Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
2. Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση* (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μτφρ.). Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
3. Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
4. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
5. Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου Σ. (2011). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (τομ. Β, σελ. 873-897). Αθήνα: Gutenberg.
6. Λαμπροπούλου, Α., Μπεναβέλη, Ε., Λιανός, Π. & Μπακοπούλου, Α. (2011). Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χατζηχρήστου (επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα* (τευχ. 9). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
7. UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO.
8. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2014, από <http://www.epimorfosi.edu.gr/>
9. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
10. Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και Συνεκπαίδευση. *Newsletter*, 3, σ.σ 4-7.
11. Σούλης, Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"* (τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
12. Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
13. Στασινός, Δ. (2013). Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
14. Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.),

- Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πεδίο.
15. Συνήγορος του Πολίτη (2009). *Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2014, από <http://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>
 16. Χόκινγκ. Σ. (2012, 9 Ιανουαρίου). Ο Χόκινγκ στα 70, *BHMagazino*.
 17. Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (Μ. Μπαρπάτση, μτφρ.). Ε. Μ. Μπότσαρη (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
 18. Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 121-133.
 19. Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(1), pp. 1-14.
 20. Both, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* CSIE. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2014, από <http://www.eenet.org.uk>
 21. Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), p.p. 109-120.

Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://www.disabled.gr> (Αναπηρία Τώρα)

<http://www.eepe.gr> (Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος)

<http://www.seepeaa.gr> (Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής)

<http://www.esaea.gr> (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία)

<http://www.un.org/disabilities> (ΟΗΕ και άτομα με Αναπηρίες)

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=33 (Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο)