



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***Θέμα:** «Διερεύνηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: έρευνα απόψεων και εμπειριών ειδικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».*

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:** Μαρία Σκούλου ΑΜ:161118

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** Ευδοξία Ντεροπούλου - Ντέρου

ΑΘΗΝΑ 2018

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	9

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1.1 Εννοιολογική πλαisiώση του αποκλεισμού και των διακρίσεων.....	12
1.1.2 Διακρίσεις και Σχολικός αποκλεισμός: μορφές και πρακτικές.....	17
1.2 Σχολικός αποκλεισμός και διακρίσεις σε βάρος των ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης.....	25
1.2.1 Σχολικός αποκλεισμός: στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση.....	28
1.3 Εκπαιδευτική πολιτική και διεθνείς συμβάσεις.....	31
1.3.1 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	35
1.3.2 Οι διεθνείς Συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση.....	42
1.3.3 Διακήρυξη SUNBERG.....	44
1.3.4 Συνταγματική προστασία.....	45
1.4 Ενταξιακή εκπαίδευση: όχημα άρσης του σχολικού αποκλεισμού και των διακρίσεων των ανάπηρων μαθητών.....	49

### Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	58
2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	60
2.2.1 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	62
2.2.2 Μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.....	62
2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	67
2.3.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	69
2.3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	72
2.4 Το δείγμα της έρευνας.....	74
2.4.1 Δημογραφικά στοιχεία σχολείων και τάξεων.....	78

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης.....	80
3.1.1 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορούν οι διακρίσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς .....	81
3.1.2 Εντοπισμός διακρίσεων στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων.....	83
3.1.3 Αιτίες των διακρίσεων.....	83
3.2.Προσέγγιση του αποκλεισμού .....	84
3.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού.....	84
3.2.2 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά ο αποκλεισμός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	86
3.2.3 Εντοπισμός αποκλεισμών στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων.....	87
3.2.4 Αιτίες που γεννούν τους αποκλεισμούς.....	89
3.3 Προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	92
3.3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	92
3.3.2 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση.....	94
3.3.3 Ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.....	95
3.3.4 Ενταξιακές πρακτικές του σχολείου.....	98
3.3.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη της ένταξης στη σχολική μονάδα.....	100
3.4 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την νομοθεσία.....	102
3.4.1 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή.....	104
3.4.2 Εφαρμογή νομοθετικού πλαισίου στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής.....	106
3.5 Προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού.....	108
3.5.1 Βασικοί τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης γενικότερα αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού.....	108

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

4.1 Η ενταξιακή προοπτική της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: απόψεις και πρακτικές.....	113
4.2 Οι διακρίσεις στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: περιορισμοί στην αλληλεπίδραση των μαθητών.....	119
4.2.1 Διακρίσεις και αποκλεισμός στην εκπαίδευση: ταξικές, κοινωνικές και οικονομικές αιτίες.....	125
4.3 Οι μορφές και οι πρακτικές αποκλεισμού στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: οι διαστάσεις του αποκλεισμού στο σχολείο σήμερα.....	129
4.4 Η εκπαιδευτική πολιτική και οι διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση.....	136
4.4.1 Εκπαιδευτική πολιτική και εξάλειψη των αποκλεισμών.....	137
4.4.2 Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική.....	141
4.5 Τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού .....	148
4.5.1 Παράλληλη στήριξη, ψυχοκοινωνική & νομική υποστήριξη.....	149
4.5.2 Συνεκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.....	153

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	160
5.1.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	174
5.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	177
Βιβλιογραφία.....	179
Παράρτημα.....	208

## Περίληψη

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη είναι θέμα μείζονος σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο και τη θέση που επιτρέπει την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδίως της ένταξης. Οι απόψεις τους είναι πολύ σημαντικές για την ανατροφοδότηση της θεωρίας, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωση πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Η γνώση και η άγνοια τους σχετικά με ζητήματα αναπηρίας μας επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία απ' το σχολείο της γειτονιάς και σε σχέση με τους τρόπους που ο αποκλεισμός εμφανίζεται τόσο στη γενική όσο και στην ειδική τάξη.

Η παρούσα μελέτη αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός εμποδίζουν την ένταξη και διαμορφώνουν πρακτικές αποκλεισμού που παγιώνονται και θεσμοθετούνται στην Ελληνική εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού μέσα από τη διερεύνηση των θεσμών και πρακτικών τόσο του ειδικού, όσο και του γενικού σχολείου. Η διάκριση μελετάται σε συνάρτηση με τον αποκλεισμό, σαν έννοια ακόμα και στο χώρο του σχολείου όπως αποδεικνύεται απ' την έρευνα αποκτά τη φυλετική, τη θρησκευτική και την έμφυλη διάσταση. Οι διακρίσεις μελετώνται στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Η έννοια της αναπηρίας φάνηκε να μην είναι αρκετά σαφής στους εκπαιδευτικούς.

Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αποτελούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία, οι διεθνείς νόμοι, κανόνες και συμβάσεις σχετικά με την ένταξη αλλά και την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενταξιακών πρακτικών από το γενικό σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν τη νοσηματοδότηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού από τους εκπαιδευτικούς, τις ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζουν, τις γνώσεις τους σχετικά με την ελληνική και τη διεθνή νομοθεσία σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία και τις απόψεις τους σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην παρούσα μελέτη συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν οι αντιλήψεις και οι απόψεις που διατηρούν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί σχετικά με τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό στη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια συλλογής των δεδομένων προς διερεύνηση. Οι εκπαιδευτικοί που

επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα προερχόντουσαν και από τις τρεις δομές που διαμορφώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή την ειδική, γενική εκπαίδευση και το τμήμα ένταξης.

Ο οδηγός συνέντευξης γύρω απ' τον οποίο κινήθηκε η συζήτηση καταρτίστηκε σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες της έρευνας με συνολικά είκοσι (20) ερωτήσεις. Η ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Μέσω της ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας η ειδική εκπαίδευση εμφανίζεται περιχαρακωμένη και σαφώς διαχωρισμένη από το γενικό σχολείο, ενώ η γενική αγωγή δε φαίνεται να είναι δεκτική στη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Το διεθνές νομοθετικό πλαίσιο και τα αντίστοιχα άρθρα του Ελληνικού Συντάγματος σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών δε φάνηκε να υποστηρίζεται σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι, ότι η ειδική εκπαίδευση είναι θεσμικά διαχωρισμένη από τη γενική παρά την ύπαρξη νόμων που ευνοούν την ένταξη. Η παραπάνω άποψη τεκμηριώνεται από την υποχρηματοδότηση της ειδικής αγωγής και την αδυναμία του ειδικού και του γενικού σχολείου να ανταποκριθούν στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης των αναπήρων μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** ανάπηροι μαθητές, διάκριση, αποκλεισμός, γενική και ειδική εκπαίδευση, ενταξιακή εκπαίδευση

## **Abstract**

Teachers' perceptions and views regarding inclusion is a matter of pivotal importance because their role and their position enable them to implement the educational policy and in particular inclusion. Their views are very important for feedback on theory, the improvement of the educational system and the development of practices which correspond to the needs of all children. Their knowledge and ignorance about disability issues allow us to reach conclusions regarding the exclusion of children with disabilities from the neighborhood school and the ways exclusion appears both in general and special class.

The present study concerns primary education and the forms of discrimination and exclusion which impede inclusion and construct exclusionary practices which are consolidated and institutionalized in Greek education. The aim of the present study is to eliminate discrimination and exclusion through the exploration of institutions and practices both in special and general school. Discrimination was studied in connection with exclusion. According to the research, discrimination as a concept even in the school environment, acquires racial, religious and gender dimensions. Discrimination is studied in the context of special and general education. The concept of disability seemed to be misunderstood by teachers.

The theoretical framework of this study was based on the analysis of human rights, the rights of disabled child, international laws, rules and conventions related to inclusion, and the need for the adoption of inclusive practices by the general school. The research questions concern the meanings which teachers give to discrimination and exclusion, the inclusive practices they apply, their knowledge about the Greek and international legislation according to the rights of children with disabilities and their opinions in relation to the improvement of the educational system.

In the present study, the perceptions and views of twelve (12) teachers regarding discrimination and exclusion in general and special education were collected and analyzed. Qualitative methodology was chosen and by using semi-structured interviews, an attempt was made for data collection and its investigation. The teachers who were selected to participate in the research came from the three educational institutions which form primary education, namely, special education, general education and inclusive classrooms.

The interview guide, around which the discussion was initiated, was formed according to the thematic axes of the research and was composed of twenty (20) questions. The analysis of the research findings was carried out by using the thematic content analysis method.

Through the analysis of the findings of the research, special education appears entrenched and clearly segregated from the general school, while general education does not seem to be receptive to diversity and disability. The international legal framework and the corresponding articles of the Greek Constitution regarding disabled students did not seem to be supported according to the views of the teachers. The conclusion which arises is that special education is institutionally segregated from general, although laws for inclusive education do exist. This view is substantiated by the under-funding of special education and the inability of both special and general school to respond to the inclusive perspective of the education.

**Key words:** disabled students, discrimination, exclusion, general and special education, inclusive education



## Πρόλογος

Στην Ελλάδα σχετικά με την ένταξη υπάρχει ένα πλήθος ερευνών και μεταρρυθμίσεων. Όμως τα ποσοστά φοίτησης μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλά, σε κάποια σχολεία όπως σε δύο από τα τρία που διερευνήθηκαν δε φοιτούν μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Υπάρχουν διεθνείς συνθήκες, νόμοι και κανόνες σχετικά με την ένταξη που δεν εφαρμόζονται. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο δημιουργούν ερωτηματικά όπως εάν το νομοθετικό πλαίσιο εξυπηρετεί τα συμφέροντα του παιδιού.

Η περιθωριοποίηση, η διάκριση και ο αποκλεισμός από τη γενική εκπαίδευση είναι γεγονός. Ενδιαφέρον έχουν οι λόγοι για τους οποίους οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός πολλές φορές δεν είναι αισθητοί από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία ενός διαλόγου για την ένταξη και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ενταξιακού περιβάλλοντος και ενός σχολείου που να απευθύνεται προς όλα τα παιδιά.

Το ζητούμενο είναι να ελαχιστοποιηθούν και να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός στο και από το σχολείο. Η ειδική αγωγή ακόμα και μέσα στο γενικό σχολείο φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας. Το ειδικό σχολείο εμφανίζεται απομονωμένο, παρόλο που συνήθως συστεγάζεται με κάποιο γενικό, σπανίως συνεργάζονται. Η αρνητική στάση των γενικών σχολείων ως προς τη συνεργασία τους με τα ειδικά σηματοδοτεί την ανάγκη ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μελετώντας τις πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού των μαθητών τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο μπορούμε να κατανοήσουμε τις βαθύτερες αιτίες της πόλωσης της εκπαίδευσης. Σαν ερευνητική ομάδα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης.

Οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί αποτελούν μια πραγματικότητα στη σχολική καθημερινότητα. Η παρούσα έρευνα είναι μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους υπάρχουν διακρίσεις και αποκλεισμοί τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί εντοπίζονται τόσο στις διδακτικές πρακτικές όσο και στο χώρο του σχολείου γενικότερα (αναλυτικό πρόγραμμα, δραστηριότητες του σχολείου, σχέσεις των συνομηλίκων). Ο βασικός

λόγος για τον οποίο εξετάζονται οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός στο πλαίσιο της ειδικής και της γενικής αγωγής είναι διότι συνιστούν βασικό εμπόδιο στην ένταξη.

Στη διάρκεια της επαγγελματικής μου ενασχόλησης στην εκπαίδευση, εντύπωση μου έκαναν πρακτικές που περιθωριοποιούσαν τους μαθητές. Αντίστοιχες εντυπώσεις αποτέλεσαν τη βάση ενός γόνιμου προβληματισμού για την προέλευση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Επίσης εντύπωση μού έχει κάνει ο τρόπος με τον οποίο θεσμοθετείται ο αποκλεισμός στην εκπαίδευση.

Η υιοθέτηση του κλινικού μοντέλου από το κράτος έχει επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση. Οι διακρίσεις στο σχολείο, κυρίως στο γενικό, είναι κάτι πολύ σύνηθες. Το ειδικό σχολείο λειτουργεί σε ένα καθεστώς διάκρισης αλλά οι διακρίσεις πολλές φορές δεν είναι αισθητές στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι ανασφάλειες και οι προβληματισμοί που εκφράζουν οι γονείς σε σχέση με την ένταξη, δηλώνουν την ανάγκη επανεξέτασης των διακρίσεων και του αποκλεισμού που υφίσταται ένα παιδί με αναπηρία. Η άγνοια χειρισμού καταστάσεων κρίσης που πολλές φορές εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι πρακτικές που εφαρμόζουν, συγκλίνουν στην ανάγκη μελέτης των πρακτικών διάκρισης και αποκλεισμού τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Η έρευνα αναφέρεται σε ένα πρόβλημα κοινωνικό και όχι ατομικό (Surbin & Kitsuse, 1994). Οι ενταξιακές πρακτικές του σχολείου μελετώνται σε συνδυασμό με τις κοινωνικές συνθήκες (Minichiello & Kottler, 2010).

Η παρούσα ερευνητική εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο θεωρητικό πλαίσιο γίνεται μια εννοιολογική πλαισίωση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και αναφέρεται στο πώς λειτουργεί ο σχολικός αποκλεισμός σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον εξετάζεται η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την ένταξη καθώς και οι διεθνείς συμβάσεις και συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης περιγράφονται η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε θεματικούς άξονες που προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη υλικού. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των

διακρίσεων, του αποκλεισμού και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης παρουσιάζονται οι αιτίες των διακρίσεων και του αποκλεισμού καθώς και οι ομάδες πληθυσμού στις οποίες απευθύνεται οι διακρίσεις, ο αποκλεισμός και η ενταξιακή εκπαίδευση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή, όπως και οι γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική νομοθεσία και το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ενταξιακών δομών. Τέλος παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων επίσης σε θεματικούς άξονες που ορίστηκαν μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τη συστηματοποίηση του υλικού. Συγκεκριμένα οι θεματικοί άξονες της ανάλυσης αποτελεσμάτων είναι η ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης, οι ενταξιακές πρακτικές, οι διακρίσεις στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός στη γενική και ειδική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική και οι διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση και οι τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα αλλά και οι προτάσεις – προβληματισμοί που θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφετηρία νέων ερευνών. Επιπλέον αναφέρονται αναλυτικά οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Ολοκληρώνοντας το προλογικό σημείωμα, θα ήθελα να εκφράσω θερμότερες ευχαριστίες προς όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιστημονική επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας Κα Ντεροπούλου- Ντέρου Ευδοξία, για τα εύστοχα σχόλια της, τις έγκυρες παρατηρήσεις, την υποστήριξη με το ανάλογο ερευνητικό υλικό, την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγηση της κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα με γνήσιο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου για την αμέριστη κατανόηση και συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική πλαισίωση

### 1.1.Εννοιολογική πλαισίωση του αποκλεισμού και των διακρίσεων

Ο αποκλεισμός στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ανησυχητικός, επειδή η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση που διαταράσσονται σε αυτό το στάδιο μπορεί να είναι δύσκολο να αντισταθμιστούν στο μέλλον (Hayden, 1996). Οι διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ξεκινούν ήδη από την προσχολική ηλικία και συνεχίζονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημασία της ένταξης στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός, ότι ο θεσμικός διαχωρισμός των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινά ήδη από την προσχολική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Το εκπαιδευτικό σύστημα, αν δεν υιοθετούσε διαδικασίες επιλογής για την εγκαθίδρυση μιας αξιοκρατίας, θα μπορούσε να γίνει ένας μηχανισμός αλλαγής προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου (Apple, 1989).

Η έννοια της επιλογής συνεπάγεται τη διάκριση. Η επιλεκτικότητα που εφαρμόζει το σχολείο, ακόμα και στο νηπιαγωγείο, βασίζεται στην ικανότητα, καθώς η ικανότητα είναι το μέσο κοινωνικής ανόδου (Apple, 1989). Η συνεχώς αυξανόμενη σημασία των δεξιοτήτων εξισώνει τις οικονομικές ευκαιρίες με τις εκπαιδευτικές, με σκοπό τη διατήρηση της ισορροπίας του συστήματος (Bowles, 1977). Το σχολείο, ακόμα και στην πρώιμη ηλικία, θα μπορούσε να αποτελεί εργαλείο επίτευξης της ισότητας των ευκαιριών, εφόσον δεν αφομοίωνε τη λογική των αγορών (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, 1995).

Πολλά παιδιά με αναπηρία δεν έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ συχνά ακόμη και όσοι κατορθώσουν να εισαχθούν σε αυτό, συχνά αναγκάζονται να το εγκαταλείψουν. Τα παιδιά που αποκλείονται από το δημοτικό σχολείο, αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη μειονότητα.

Παρατηρούμε, ότι η εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και υποτάσσει την εκπαίδευση στις

δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς. Το αποτέλεσμα είναι ένα ιεραρχημένο σύστημα, που αναπαράγει τις ανισότητες, τη διάκριση και τον αποκλεισμό ενισχύοντας την ταξική πόλωση (Σιάννου, 1998).

Ο σχολικός αποκλεισμός «εμφανίζεται σε ένα πλήρες σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων, από τους οποίους οι οιονεί αγορές στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό» (Hayden, 1997, σ. 13). Έχει παρατηρηθεί ότι όσο περισσότερο τα σχολεία καλούνται να συμπεριλάβουν περισσότερες κοινωνικές ομάδες, με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, τόσο περισσότερο αναπτύσσονται τεχνολογίες αποκλεισμού (Slee, 1995· Blyth&Milner, 1996). Η ανάλυση των προβλημάτων και των διλημάτων γύρω από τον αποκλεισμό των μαθητών έχει σχέση με την εκπαιδευτική λογοδοσία, αλλά και με τους κυβερνητικούς στόχους (Kinderetal, 1999, 2000·Rustigue-Forrester, 2001·Milbourne, 2002·Macraeetal., 2003).

Ο σχολικός αποκλεισμός είναι ένα πολύπλοκο σύνολο αλληλένδετων προβλημάτων που δεν έχει αντιμετωπιστεί σωστά (O'Donovan, Berman&Wierenga, 2015). Η μελέτη του σχολικού αποκλεισμού έχει νόημα. Ένα από τα πλέον αναγνωρισμένα προβλήματα είναι, ότι τα παιδιά που διατρέχουν τον κίνδυνο αποκλεισμού από το σχολείο, συχνά δέχονται αποσπασματικές και συγκεχυμένες υπηρεσίες από έναν αριθμό φορέων (O'Donovan, 1998).

Όπως έχει υποστηρίξει ο Barton (1987), η ύπαρξη των σχολείων ειδικής αγωγής είναι ένας ευφημισμός για την αποτυχία της σχολικής εκπαίδευσης να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών, είναι μια διακριτική τακτική για την αποπολιτικοποίηση της σχολικής αποτυχίας. Ο τομέας της ειδικής αγωγής εξυπηρετεί και άλλους σκοπούς όπως τη νομιμοποίηση του επαγγελματικού ενδιαφέροντος των ειδικών εκπαιδευτικών (Tomlinson, 1996). Τα ειδικά σχολεία είναι σχολεία κλειστά και επιλέγουν το μαθητικό πληθυσμό με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα παιδιά που φοιτούν στο ειδικό σχολείο, απομακρύνονται από την κοινωνική πραγματικότητα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000β). Ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη, διαμορφώνεται με βάση της ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνικής δομής. Το σχολείο εμφανίζεται χωρισμένο σε τύπους, ιεραρχημένο και με ταξική αντιστοιχία (Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997). Η διαχωριστική εκπαίδευση είναι η διάκριση που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία και τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες. Συνήθως η παραπάνω διάκριση είναι μη

αναγνωρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα οι απόψεις τους σχετικά με την αναπηρία και τον αποκλεισμό παρουσιάζονται αντιφατικές (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει χαρακτηριστεί σαν «κλείσιμο της μάθησης» (Thomas, 2008, σ.7), που παράγει και ενισχύει ταυτότητες με αναπηρίες, που τονίζουν τις ταξικές, φυλετικές και έμφυλες διαφορές, παρουσιάζοντας τες είτε ως αποτυχίες είτε και ως «ομοιομορφία» (Garrison, 2008). Είναι λίγες οι έρευνες που μελετούν την αναπηρία σε σχέση με τον αποκλεισμό στο σχολείο. Ένα πρόσφατο παράδειγμα παρουσιάζεται στο έργο του Corson (1998). Η έρευνα του ενώ δείχνει ανησυχία για την πολιτική φύλου, φυλής και πολιτιστικής πολυμορφίας, παραμένει σιωπηλή για την αναπηρία και την άνιση πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης (Oliver, 1996·Barton&Oliver, 1997·Moore*etal.*, 1998).

Ο σχολικός αποκλεισμός αναφέρεται όχι μόνο σε παιδιά με αναπηρία, αλλά και σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα, οι στατιστικές στη μεγάλη Βρετανία υποδεικνύουν έναν συνεχή και δυσανάλογο αποκλεισμό των αγοριών με αναπηρία, έναντι των κοριτσιών και των παιδιών μειονοτικών εθνοτήτων (Ainscow & Sandil, 2010). Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρίες από όλες τις μορφές εκπαίδευσης είναι συνηθισμένος. Σε ορισμένες χώρες τα κορίτσια με αναπηρία στερούνται όλης της επίσημης εκπαίδευσης (Oliver & Barnes, 2010). Σύμφωνα με τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2007) το ποσοστό των μαθητών με «αναπηρίες, δυσκολίες και μειονεκτήματα» κυμαίνεται από 5% έως 15% στον πληθυσμό<sup>1</sup>. Σε καμία περίπτωση οι παραπάνω μαθητές δεν πρέπει να αποκλειστούν, αποκλειστικά, λόγω κακής ακαδημαϊκής επίδοσης ή εξαιτίας προβλημάτων πειθαρχίας (ΟΟΣΑ, 2007 στο Brzyska, 2018, σ.635).

Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που μπορεί να έχει αποφασιστικό ρόλο στην υποστήριξη και διατήρηση των παιδιών στο σχολείο ή στον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση (Wright *et al.*,2000). Το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυσύνθετο και συνδέεται με πτυχές της δημοσιονομικής πολιτικής, με το ανθρώπινο κεφάλαιο, με θέματα ιθαγένειας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και με την πολιτική δράση. Τα θεμελιακά δικαιώματα που καταπατώνται με τον σχολικό

---

<sup>1</sup> Λιγότερο από 2% όπως εκπροσωπείται στη διαχείριση του PISA(Brzyska, 2018,σ.635)

και κατ' επέκταση τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι: το δικαίωμα στην κατάλληλη εκπαίδευση και, ταυτόχρονα, το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Blyth & Milner, 1993, 1994).

Το σχολείο νοείται σαν ένα κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί καλείται να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει σχέσεις με συνομηλίκους του. Ο Wenger παρέχει ένα πλαίσιο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της ανάπτυξης πρακτικών σε κοινωνικά πλαίσια. Στο επίκεντρο αυτού του πλαισίου είναι η έννοια της «κοινοτικής πρακτικής». Την πρωτοβουλία μιας κοινωνικής ομάδας που ασχολείται με τη συνεχή αναζήτηση και διαμόρφωση ενός δεκτικού περιβάλλοντος για την διαφορετικότητα. Οι πρακτικές είναι τρόποι διαπραγμάτευσης του νοήματος, μέσω της κοινωνικής δράσης (Wenger, 1998). Οι αξίες του σχολείου έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός στα πλαίσια της λειτουργίας του, αποσκοπούν στην καλύτερη σύνδεση του με τις ανάγκες της οικονομίας, της παραγωγής, της αποτελεσματικότητας και με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ζαμπέτα, 1993).

Οι λόγοι αποκλεισμού ή ανεπίσημης «αποστολής στο σπίτι», αποκρύπτουν και συγκαλύπτουν σοβαρές ανισότητες, αλλά και την αδυναμία των σχολείων να καταλάβουν τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ήδη ζουν με μειονεκτήματα (McCluskey *et al.*, 2015). Τα τελευταία συμπεράσματα σχετικά με τον αποκλεισμό δείχνουν, ότι παρόλο που έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος, όσον αφορά τη βελτίωση των διαδικασιών, εξακολουθούν να τίθενται σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τα αποτελέσματα για τα παιδιά και τους νέους που αντιμετωπίζουν αποκλεισμό σε όλες του τις μορφές.

Η παραμονή του παιδιού στο γενικό σχολείο είναι η καλύτερη λύση<sup>2</sup>. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, η δημιουργία χώρου για τον μαθητή γίνεται πολύ σημαντική, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι αποδοχής για όλους τους μαθητές. Μέχρι στιγμής πολλοί από αυτούς δεν βιώνουν την αποδοχή απ' το σχολείο και συχνά αποκλείονται απ' τις διαδικασίες μάθησης (McCluskey *et al.*, 2015). Η έρευνα οφείλει να ανακαλύψει ένα δίκτυο μηχανισμών και πρακτικών, που να μετακινούν τα σχολεία, ώστε να μπορούν να παρέχουν υποστήριξη και ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους

---

<sup>2</sup>Ο Keating (2009) υποστήριξε ότι η διατήρηση των νέων στο σχολείο είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

μαθητές (McCluskey *et al.*, 2015). Όπως υποστήριξαν επανειλημμένα ο Barton και άλλοι, ένα σύστημα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Oliver & Barnes, 2010,).

Σαν λύση στο πρόβλημα του αποκλεισμού έχουν προταθεί τα εναλλακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή τα «στρατόπεδα εκκίνησης» της κοινότητας, που δίνουν στους μαθητές ευκαιρία να συνδεθούν με άλλους ουσιαστικούς τρόπους, με ταυτόχρονη μείωση των καταστροφικών και αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών (Cole, 2004· Whitted & Dupper, 2007). Ο θετικός αντίκτυπος τέτοιων σχέσεων που χιτίζονται μεταξύ τους, ενισχύεται από τις τελευταίες έρευνες (Noble & McGrath, 2012). Τα μεγαλύτερα οφέλη που άντλησαν οι μαθητές, από τα παραπάνω προγράμματα, εστιάζονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τα συμπεράσματα αυτών των μελετών υποδηλώνουν, ότι το σχολείο είναι ο κατάλληλος χώρος, για να σχηματίσουν θετικές, ζεστές και εμπιστευτικές σχέσεις. Το σχολείο που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας, δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας (Beltz & Moore, 2013).

Σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με αναπηρία στα γενικά σχολεία συχνά περιθωριοποιούνται και στιγματίζονται από τους συμμαθητές τους, καθώς δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες για να αλληλεπιδρούν μαζί τους και ταυτόχρονα βιώνουν συνεχώς την αποτυχία μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Ο αποκλεισμός μπορεί να περιλαμβάνει εκείνους που «βρίσκονται στο κάτω μέρος», μπορεί ακόμη και να περιλαμβάνει μια μορφή εθελοντικού αποκλεισμού, αυτό που ο Viet-Wilson (1998 στο McCluskey *et al.*, 2015) αποκαλεί «επανάσταση των ελίτ»: απόσυρση από τα δημόσια θεσμικά όργανα των πιο εύπορων ομάδων που επιλέγουν να ζουν χωριστά από την υπόλοιπη κοινωνία και που αντιστέκονται στα προνόμια προς όφελος ενός κοινού καλού»<sup>3</sup> (Viet-Wilson, 1998 στο McCluskey *et al.*, 2015).

Η θετική στάση των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση που καθορίστηκε από τα πρώτα στάδια της ζωής, έχει προσδιοριστεί ως βασικός παράγοντας για τον τερματισμό των κύκλων της φτώχειας μεταξύ των γενεών (Danziger & Waldfeghel, 2000). Στις χώρες με ισχυρές πολιτικές αναδιανομής

---

<sup>3</sup>Η παραπάνω διάκριση του κοινωνικού αποκλεισμού πηγάζει από την ταξική προέλευση (McCluskeyetal.,2015).



εισοδήματος θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι εξετάζονται μόνο τα συμπτώματα και όχι τα αίτια (Byrne, 1999). Υπάρχουν ομάδες που αποκλείονται έμμεσα, όπως οι μειονότητες και τα παιδιά με αναπηρίες, αφού προκειμένου να λάβουν μέρος στην εκπαίδευση, είναι ανάγκη να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις (Τρέσσου, 1998). Οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία, όπως και τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες, είναι πιο εμφανείς, καθώς εκπαιδεύονται σε συνθήκες απόλυτης διαφοροποίησης και αγνοούνται τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Τρέσσου, 1999).

Ο σχολικός αποκλεισμός αποτελεί μια σειρά διεργασιών του μελλοντικού κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών που έχουν δυσκολίες μάθησης και ένταξης. Οι μαθητές που υφίστανται τον αποκλεισμό, συνήθως προέρχονται από δεδομένες κοινωνικές κατηγορίες ή κοινωνικές τάξεις (Ossowski, 1984). Μια πρώτη ανάγνωση των δεδομένων για τον αποκλεισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποδηλώνει, ότι τα πιο «δύσκολα» παιδιά μπορεί να μην λαμβάνουν την υποστήριξη, που παρέχεται σε άλλα σχολεία. Όταν τα παιδιά αποκλείονται τυπικά από το σχολείο, αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις, που ξεπερνούν το σχολείο και επικεντρώνονται στην ικανότητα τους, να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία ως ενεργά μέλη (Wright *et al.*, 2000). Ο σχολικός αποκλεισμός μπορεί πολύ εύκολα να συμβάλει στον μακροπρόθεσμο κοινωνικό αποκλεισμό.

Είναι χαρακτηριστικό ότι μεγάλο μέρος της δυσαρέσκειας των παιδιών που έχουν περιθωριοποιηθεί, προέρχεται από την αποξένωση τους από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που θα μπορούσαν να έχουν λάβει.

### **1.1.2 Διακρίσεις & Σχολικός αποκλεισμός: Μορφές και πρακτικές**

Στα άμεσα αποτελέσματα των διακρίσεων συγκαταλέγονται: το σχετικά χαμηλότερο ποσοστό φοίτησης και αποφοίτησης, το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων και το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Στα έμμεσα, μεταξύ άλλων, συγκαταλέγονται: η ανεργία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η απασχόληση σε θέσεις εργασίας που απαιτούν χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων (Παναγιωτοπούλου, 1993). Στη σχολική κοινότητα ο δάσκαλος κατέχει «εξουσία» όπως και το σχολείο σαν φορέας. Ο αποκλεισμός στο σχολείο εκφράζεται με την απομάκρυνση των «δύσκολων» παιδιών από την τάξη, είτε πάνε στο ειδικό σχολείο, είτε πάνε για κάποιες ώρες στο τμήμα ένταξης (Wright *et al.*, 2000, σ. 1).

Αναμφισβήτητα, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ισότητας μέσα στην τάξη. Επόμενο λοιπόν είναι, να αποφεύγει να κάνει διακρίσεις. Ο όρος διάκριση παραπέμπει στην «άδικη μεταχείριση ενός παιδιού, για το λόγο ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία υπάρχει, από την σκοπιά του φορέα της διάκρισης, αρνητικό στερεότυπο και αρνητική προκατάληψη. Με πιο λίγα λόγια, δηλαδή, διάκριση σημαίνει διαφοροποιημένη μεταχείριση, είτε ευνοϊκή είτε δυσμενής.» (Γκότοβος,, 1998 ,σ.29).Μια σχολική κουλτούρα που οδηγείται από τα αποτελέσματα, μπορεί να επιδεινώσει τα προβλήματα των μαθητών, που είναι λιγότερο ικανοί να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση. «Ορισμένα σχολεία ανταποκρίνονται στις πιέσεις της λειτουργίας, σε μια οιονεί αγορά, καθώς είναι εμφανής η πρόθεση τους, να συνεργαστούν με τους επιτυχείς και εκείνους που θεωρούνται πιο επιδεκτικοί»(Wright *et al.*, 2000, σ. 16). Το σχολείο πλέον λειτουργεί στο πλαίσιο της σχολικής αποδοτικότητας και των εκπαιδευτικών αγορών (Macrae, Maguire & Milbourne, 2003).

Η παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης συνιστά μία καίριας σημασίας διάκριση. Οι πρόσφατες έρευνες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής αποκαλύπτουν, πως το ελληνικό σχολείο όχι μόνον δεν διαθέτει τις απαραίτητες κτηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, για να επιτρέψει τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες σε αυτό, αλλά και η δομή, η λειτουργία και οι τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, ενισχύουν, παρά αμβλύνουν, το διαχωριστικό του χαρακτήρα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπιστώθηκε, ότι κατά συντριπτική πλειοψηφία, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες, που υποφέρουν από άγχος, ανεργία και αντιμετώπιζουν δυσκολίες σε πολλά επίπεδα, διατρέχουν τον κίνδυνο του αποκλεισμού γι αυτό και βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις (Parsonset al., 1994· Brodie & Berridge, 1997· Hayden, 1997 · Parsons, 1999). Ο Bannathan (1992) υποστηρίζει ότι οι αποκλεισμοί στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να διαφέρουν ποιοτικά από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(σ. 3). Η δύσκολη και επιθετική συμπεριφορά, ιδιαίτερα προς τους συνομηλίκους, είναι ο κύριος λόγος για τον αποκλεισμό τους, σε ένα πρώτο επίπεδο (Parsons *et al.*, 1994). Ο Stirling (1996) υποδεικνύει, ότι οι επίσημοι αριθμοί σχετικά με τον αποκλεισμό είναι υποεκτιμημένοι και παρέχει στοιχεία για «άτυπες» ή «ανεπίσημες» τακτικές

αποκλεισμού, που χρησιμοποιούνται από τα σχολεία για να αποκρύψουν την πραγματική κατάσταση.

Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις στις οποίες οι διευθυντές προτείνουν στους γονείς των «δύσκολων» παιδιών, ότι μπορεί να είναι προς το συμφέρον τους, να μεταφέρουν το παιδί σε άλλο σχολείο, πριν ο μόνιμος αποκλεισμός γίνει αναπόφευκτος. Παρομοίως, οι Bourne *et al.* (1994) και οι Cohen & Hughes (1994) αναφέρουν την πρακτική των «εσωτερικών» αποκλεισμών, όπου τα παιδιά παραμένουν στις εγκαταστάσεις του σχολείου, αλλά εμποδίζονται να προσχωρήσουν στους συμμαθητές τους για τακτικές σχολικές δραστηριότητες. Μερικές φορές τοποθετούνται, με ή χωρίς εργασία, έξω από μια τάξη, σ' ένα διάδρομο.

Στην Ελλάδα οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός δεν εστιάζονται μόνο στις πρακτικές των «εσωτερικών αποκλεισμών», την αδιαφορία της πολιτείας και άλλα τεχνικά θέματα (π.χ. διαδραστικούς πίνακες), αλλά και στην περιθωριοποίηση που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία, την αποξένωση και τον αποκλεισμό μέσα στην τάξη (Λαμπροπούλου, 1997). Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για μια διάκριση ανάμεσα στους ανεπαρκείς και τους άνισους υλικούς πόρους και ανάμεσα στην ανεπαρκή και την άνιση συμμετοχή στην κοινωνική ζωή» (Duffy, 1999, σ.70). Στις αρχές του '90 περισσότερα από 170000 παιδιά δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα (Μαγουλά, 1999)<sup>4</sup>. Συγκεκριμένα :

*Παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση στη χώρα μας 'προέρχονται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο', ανήκουν δηλαδή σε ομάδες φτωχών* (Μαγουλά, σ.639, 1999).

Τα παιδιά και οι νέοι που αποκλείονται από το σχολείο, είναι πιο πιθανό να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Επίσης η εμπειρία του αποκλεισμού μειώνει συχνά τις ευκαιρίες επαγγελματικής και κοινωνικής ευημερίας (Manstead, 2014 στο McCluskey *et al.*, 2015, σ.530).

Η βασικότερη επίπτωση από τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η μη ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς η καταπάτηση ενός θεμελιώδους δικαιώματός τους. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση στο σχολείο (Barton,

---

<sup>4</sup>Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε εθνικό επίπεδο από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό της σχολικής διαρροής ανερχόταν σε 12% (Μαγουλά, 1999).

2004· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Αντίθετα παρατηρούμε, ότι σε κάποια δημοτικά σχολεία, υπάρχουν αίθουσες απόσυρσης για τα παιδιά που βρίσκονται σε ένταση, αυτά τα παιδιά μπορούν να περάσουν πολύ χρόνο με τον διευθυντή που κάθεται στο γραφείο του δίνοντας ένα «διάλειμμα» στον δάσκαλο της τάξης και παρέχοντας χώρο για να ηρεμήσει το παιδί. Μπορούν να τοποθετηθούν με έναν άλλο δάσκαλο και μια διαφορετική ηλικιακή ομάδα. Το αποτέλεσμα είναι το ίδιο: αυτά τα παιδιά αποκλείονται από το πλήρες πρόγραμμα σπουδών και τις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη (Bourne *et al.*, 1994· Cohen & Hughes, 1994). Κάποιες φορές ακόμα και η αρχιτεκτονική διάταξη των κτηρίων και των εσωτερικών διαρρυθμίσεων παράγει σαφώς διακεκριμένους χώρους. Χώρους όπου ξεκάθαρα βιώνεται η αίσθηση της διαφοράς και του αποκλεισμού (Βέικου, 2000).

Ο σχολικός αποκλεισμός είναι ένα σύνθετο θέμα, για την αντιμετώπιση του οποίου χρειάζονται ριζικές αλλαγές. Χρειάζονται αλλαγές δομικού χαρακτήρα, οι οποίες θα είναι αποτελεσματικές, μόνο αν ληφθεί υπόψη η εσωτερική δυναμική του παιδαγωγικού πεδίου (μικρο- επίπεδο) (Bernstein, 1971). Η εσωτερική δυναμική του σχολείου αναδεικνύει τις αντιθέσεις που αναπτύσσονται. Σημαντική είναι η εκπαίδευση, η εξειδίκευση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει αλλαγή σε επίπεδο πρακτικών και στάσεων όλων των εμπλεκόμενων ειδικών εκπαιδευτικών, επιστημόνων αλλά και γονέων (Hargreaves, 1994). Από την εκπαιδευτική κοινότητα, σαν λύση στο πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, έχει προταθεί η συμμετοχική εκπαίδευση. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό, που είναι συνέπεια των στάσεων και των απαντήσεων στην ποικιλομορφία της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνότητας, της θρησκείας, του φύλου και των ικανοτήτων (Vitello & Mithaug, 1998).

Συχνά υπάρχει μια αμηχανία μεταξύ της καινοτομίας και της πράξης στο χώρο του σχολείου. Ενδεχομένως η συμμετοχή της κοινότητας, η παρακολούθηση των επιδόσεων στους στόχους που έχουν τεθεί, όπως και η λήψη μέτρων που εντάσσονται σε μια νέα κουλτούρα δημόσιας διαχείρισης για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού, προκαλούν μια αναστάτωση λόγω της άγνοιας του φαινομένου (Gewirtz, 1998). Στο εξωτερικό, όπου έχουν κινητοποιηθεί φορείς για τον αποκλεισμό στο σχολείο, οι εθελοντικές οργανώσεις αντί να θεωρούνται επαγγελματικοί εταίροι, έχουν θεωρηθεί συχνά κατώτερες (Milbourne, 1999). Επίσης

έχει αναφερθεί, ότι οι οργανώσεις αυτές δέχτηκαν πίεση, για να συμμορφωθούν με τις πρακτικές και τις απαιτήσεις του σχολείου (Billis & Harris, 1996).

Πολλοί νέοι που αποκλείονται από το σχολείο, είναι γνωστό ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (γνωστές ως «πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες» στην Ουαλία). Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να επιδεινωθεί περαιτέρω, εξ αιτίας της έλλειψης σημαντικών περιόδων εκπαίδευσης λόγω αποκλεισμού (Prince's Trust, 2007 στο McCluskey *et al.*, 2015).

Η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική δεν ευνοεί την κατάργηση των αποκλεισμών, αντίθετα η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έτσι όπως είναι σήμερα, περιστρέφεται γύρω από τη μετάδοση παραδοσιακών ειδικών εκπαιδευτικών γνώσεων, που αποσκοπούν στη διατήρηση της εξουσίας των επαγγελματιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, όταν μπαίνουν στην τάξη, είναι τόσο αγχωμένοι, ώστε η διάκριση και ο αποκλεισμός αποτελούν μια κοινή εκπαιδευτική πρακτική. Παραδόξως, το ζητούμενο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κοινωνική δικαιοσύνη (Gazeley, 2010). Γενικότερα έχει υποστηριχθεί ότι οι κανονιστικές πρακτικές στην εκπαίδευση παράγουν φόβο, και σκοτώνουν τη σκέψη (Evans, 2004).

Στην Ευρώπη έχουν διαπιστωθεί δύο είδη αποκλεισμών, ο νόμιμος, που είναι ο επίσημος αποκλεισμός και ο παράνομος, που είναι ο ανεπίσημος αποκλεισμός.

Ο παράνομος αποκλεισμός δεν μπορεί να εξεταστεί όπως ο νόμιμος αποκλεισμός (McCluskey *et al.*, 2015). Σύμφωνα με την μελέτη<sup>5</sup> των Gallacher and Gallagher (2008), η οποία είχε δείγμα 156 ατόμων, διαπιστώθηκε ότι ο παράνομος αποκλεισμός, μπορεί να μειωθεί σημαντικά με τη στενή συνεργασία μεταξύ της τοπικής αρχής και των σχολείων και με την καλύτερη κατανόηση της σχετικής νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς (McCluskey *et al.*, 2015). Επίσης η έρευνα αποκάλυψε τη δυσαναλογία των ποσοστών μεταξύ επίσημου και ανεπίσημου αποκλεισμού, τη ρητή απομάκρυνση των παιδιών με αναπηρία από το σχολείο καθώς και τρόπους με τους οποίους ο αποκλεισμός θα μπορούσε να καλυφθεί ή να αποφευχθεί (Gallacher and Gallagher, 2008 στο McCluskey *et al.*, 2015).

Ο αποκλεισμός στην πρόσβαση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεσμοθετημένος ή άτυπος, πολλές φορές αποσιωπάται ή παραμερίζεται (Παναγιωτοπούλου, 1993). Η σχολική γνώση ελέγχεται και καθορίζεται από

---

<sup>5</sup>Κύριες πτυχές της μελέτης ήταν η ανάλυση στατιστικών και πολιτικών, οι συνεντεύξεις με βασικούς πληροφοριοδότες, η έρευνα των εκπροσώπων των τοπικών αρχών και συνεντεύξεις με τους νέους, τις οικογένειές τους καθώς και μια σειρά επαγγελματιών (McCluskey *et al.*, 2015).

πολιτικούς παράγοντες, καθώς ο τρόπος με τον οποίο δομείται η γνώση και διαδίδονται τα μηνύματα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές του κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου μιας κοινωνίας (Young 1971· Bernstein, 1971). Μία πρακτική αποκλεισμού, που εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε στο σχολείο, είναι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα<sup>6</sup>. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια τακτική αποκλεισμού, καθώς όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του με την ίδια ευκολία, με αποτέλεσμα να απομακρύνει πολλούς μαθητές απ' το χώρο του σχολείου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία. Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος είναι καθοριστικός στη μετάδοση της γνώσης και στο βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής, 1999). Το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος εμπεριέχει έννοιες και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού, με στόχο τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των θεσμών, μέσα από την επίσημη διδακτέα ύλη και την έμμεση διδασκαλία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η διαφοροποίηση του προγράμματος είναι μια διαδικασία τροποποίησης των διδακτικών πρακτικών, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα και τις ικανότητες των μαθητών της τάξης, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής (Κοσμίδου και συν., 2013).

Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί σε πολιτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές βάσεις. Τα αναλυτικά προγράμματα κατευθύνονται προς τη γνωστική, την ατομική και την κοινωνική κατεύθυνση, εξυπηρετώντας συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς στους παραπάνω τομείς (Χατζηγεωργίου, 1998). Εξυπηρετώντας τις παραπάνω λειτουργίες το αναλυτικό πρόγραμμα παύει να αποτελεί ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και καθίσταται μια πολιτική πράξη. Με τον παραπάνω τρόπο συμβάλλει στην διαμόρφωση της πρακτικής, η οποία αναφέρεται από τους Bourne *et al.* (1994) και Cohen & Hughes (1994) ως πρακτική των «εσωτερικών» αποκλεισμών. Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα «πολιτικό» κείμενο, που

---

<sup>6</sup>Τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο συνιστούν το επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης που δίνει στον εκπαιδευτικό, έχει χαρακτηριστεί ως κλειστό ή ανοιχτό και ανάλογα με την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος, έχει χαρακτηριστεί σαν γραμμικό ή σπειροειδές (Χατζηγεωργίου, 1998).

ευνοεί ή παραμελεί κοινωνικές ομάδες, προβάλλει και αντιστρατεύεται κυρίαρχες ιδεολογίες (Huebner, 1966).

Τα αναλυτικά προγράμματα εξυπηρετούν την ηγεμονία<sup>7</sup> της κυρίαρχης τάξης, αφού έχουν οργανωθεί στη βάση βιομηχανικών κοινωνιών. Έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές βασίζονται σε πεποιθήσεις και αξίες και όχι σε φυσικούς νόμους (Grundy, 2013). Τα αναλυτικά προγράμματα ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς που εξυπηρετούν, ακολουθούν συγκεκριμένες προσεγγίσεις<sup>8</sup>. Δύο προσεγγίσεις αρκετά ενδιαφέρουσες που προσδιορίζουν τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση είναι :α) η «μαλακή» κατεύθυνση η οποία εστιάζει στην αλληλεπίδραση των μαθητών και των διδασκόντων καθώς και άλλων παραγόντων και β) είναι η «σκληρή κατεύθυνση» και πιο συντηρητική η οποία εστιάζει στην ακριβή περιγραφή των διαδικασιών, τον έλεγχο και την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων (Mac Neil, 1990).

Για την εξασφάλιση της ισότητας δεν αρκεί η πρόσβαση, αλλά και η παροχή δυνατότητας για ίσο αποτέλεσμα. Η παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία συνδέεται και με το γεγονός, ότι τα ειδικά σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα επαρκώς με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, δεν υποστηρίζονται με τα απαιτούμενα ειδικά αναλυτικά προγράμματα, και δεν είναι επαρκώς στελεχωμένα. Συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου αποτελεί εμπόδιο ακόμα και στην ένταξη ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική στέρηση (Padeliadou & Lampropoulou, 1997).

Επομένως η πρόσβαση στη γνώση εξασφαλίζεται με ένα πιο ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα<sup>9</sup> εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες,

---

<sup>7</sup>Ηγεμονία σύμφωνα με τον Apple είναι το σύνολο των πρακτικών, των προσδοκιών και των αξιών που έχουν διαμορφώσει την συνηθισμένη αντίληψη για τον κόσμο και συνιστούν αντικείμενο της εμπειρίας (Apple, 1989). Ο Apple δίνει έμφαση στη διαδικασία της επιλεκτικότητας. Συγκεκριμένα η εκλεκτική παράδοση αποτελεί το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο ορισμένα νοήματα και πρακτικές εκλέγονται ως τομείς έμφασης, ενώ άλλα παραμελούνται και αποκλείονται (Apple, 1989).

<sup>8</sup>Στα αναλυτικά προγράμματα διαφαίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις, η ανθρωπιστική, με την οποία τάσσονται οι ανθρωπιστές, οι κριτικοί παιδαγωγοί καθώς και οι αναδομιστές και η άλλη που είναι περισσότερο τεχνοκρατική (Μπούντα, 2013) Υπάρχει το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι σχεδιασμένο προς το μοντέλο της αγοράς εργασίας και το αναλυτικό πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με μια πιο δημοκρατική κατεύθυνση (Mayo, 1997). Έχουν καταγραφεί τα εξής είδη αναλυτικών προγραμμάτων: α) το ιδανικό, αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς. β) το επίσημο, αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία. γ) το αντιληπτό, αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες. δ) το λειτουργικό, αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές και ε) το βιωματικό ΑΠ (Goodlad, 1979).

<sup>9</sup>Σύμφωνα με την UNESCO (2008) τα αναλυτικά προγράμματα με ενταξιακή προσέγγιση θα πρέπει: «α) Να είναι δομημένα για να διδάσκονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. β) Να βασίζονται σε ένα μοντέλο μάθησης που είναι το ίδιο ενταξιακό -ως εκ τούτου, θα πρέπει να φιλοξενήσουν μια σειρά από στυλ μάθησης και να τονίσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που είναι σχετικές με τους μαθητές. γ) Να είναι αρκετά ευέλικτα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων, των

μια από αυτές είναι, ότι αποτελεί μια μορφή κυριαρχίας που μπορεί να αποκλείσει και να σιωπήσει φωνές ομάδων μικρότερης δυναμικής (Aronowitz & Giroux, 1991). Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης πιο ενταξιακών αναλυτικών προγραμμάτων, που σκοπό θα έχουν η γνώση να απευθύνεται σε όλο το φάσμα του πληθυσμού (Moore, 2000). Αναλύοντας τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε ένα σύστημα που είναι ήδη διαχωρισμένο, προκύπτουν η ηθική επιταγή για κοινωνική δικαιοσύνη και αναγνώριση του δικαιώματος για ισότιμη συμμετοχή των αναπήρων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ταυτόχρονα για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000 στο Βλάχου και συν., 2012).

Το σχολικό πρόγραμμα είναι πάντοτε επιλεκτικό, καθώς επιλέγει τις απαραίτητες γνώσεις και μεθόδους διδασκαλίας, με αντικειμενικό στόχο τον στοιχειώδη εγγραμματισμό (Bruner, 2007). Οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός βρίσκονται στην καθημερινότητα του σχολείου. Η σχολική γνώση έχει επίσης κατηγοριοποιηθεί διαφορετικά για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, στα πλαίσια του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη διαφορετικών ομάδων προετοιμάζονται, να αναλάβουν διαφορετικούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους, ενώ επίσης αναπτύσσουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα (Cowen, 1977).

Η εκπαίδευση δεν συντελείται μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και σε ένα ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο το οποίο είναι απαραίτητο να συνεκτιμηθεί, για να βελτιωθεί το ίδιο το σύστημα. Ο αποκλεισμός ευάλωτων ομάδων παιδιών, υποδηλώνει, ότι η ανισότητα εξακολουθεί να υφίσταται και έχει ρίζες στις πρακτικές που είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές στην αλλαγή (McCluskey *et al.*, 2015).

Κάνοντας μια δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων για τον σχολικό αποκλεισμό, μπορούμε να διακρίνουμε τις ποικίλες πρακτικές του συστήματος, ώστε να αποκλείει και να περιθωριοποιεί τους μικρούς μαθητές και τον αυριανό πολίτη. Ο σχολικός αποκλεισμός είναι η πρώτη μορφή αποκλεισμού που συναντά ο μαθητής και αφορά μια καθημερινή διαδικασία φθοράς και διάβρωσης της σχέσης του με το σχολείο (Παναγιωτοπούλου, 1993).

---

κοινοτήτων και των πολιτιστικών και διαφορετικών γλωσσικών ομάδων και δ) να διαρθρώνονται γύρω από διάφορα επίπεδα εκκίνησης δεξιοτήτων, έτσι ώστε η πρόοδος να μπορεί να αξιολογηθεί με τρόπους που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία» (σ. 23).



## 1.2 Σχολικός αποκλεισμός και διακρίσεις εις βάρος των ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Το ίδιο το σχολείο αναπτύσσει πρακτικές αποκλεισμού, χαρακτηρίζοντας κάποιους χώρους σαν τμήματα ένταξης όπου θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν καλύτερα οι ατομικές ανάγκες του μαθητή. Έχει εκφραστεί και η άποψη ότι οι παραπάνω χώροι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν χώροι αποκλεισμού και απομόνωσης (Estyn, 2011, 2012 στο McCluskey *et al.*, 2016).

Ο σχολικός αποκλεισμός στο πλαίσιο της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να γίνει κατανοητός διερευνώντας τον ρόλο της σύγχρονης παιδαγωγικής και του σύγχρονου σχολείου. Το σχολείο θα πρέπει να εφαρμόζει μια παιδαγωγική που να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των παιδιών και σκοπό θα έχει την ευημερία όλων (Ainscow, 1996). Ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, η άρση των προκαταλήψεων για την αναπηρία τόσο στις πολιτισμικές δραστηριότητες του σχολείου, όσο και της κοινωνίας (Booth *et al.*, 2000 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 156 ατόμων, τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρία που είχαν αποκλειστεί από τη γενική αγωγή, δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης της απόφασης σχετικά με τον αποκλεισμό τους από το γενικό σχολείο (Gallacher & Gallagher, 2008 στο McCluskey *et al.*, 2016). Σύμφωνα με τα πορίσματα της ίδιας έρευνας τα παιδιά που είχαν αποκλειστεί από τα γενικά σχολεία, συχνά δεν ήθελαν να επιστρέψουν στο σχολείο απ' το οποίο είχαν εξαιρεθεί (Gallacher & Gallagher 2008 στο McCluskey *et al.*, 2016). Έχει αναδειχθεί ότι η βάση της επιτυχίας της ένταξης εδρεύει μέσα στην τάξη και βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους (Sarason, 1995 · Scruggs and Mastropieri, 1996).

Ο έντονος διαχωρισμός που παρατηρείται μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, ενισχύει την έννοια του αποκλεισμού. Το δίπολο αποκλεισμός-ένταξη αναδεικνύει τις σκοπιμότητες των υποστηρικτικών θεσμών της Ειδικής Αγωγής. Ο αποκλεισμός, με όρους κοινωνικής εννοιολογικής προσέγγισης, αποτελεί μια συνειδητή πολιτική πρόθεση, εξυπηρετώντας και οικονομικά οφέλη και εκδηλώνεται ως διαρκής πρακτική, η επανάληψη της οποίας μεταγράφεται ως κοινωνική συνήθεια. Η διατήρηση του αποκλεισμού αποτελεί μια ρητή επιδίωξη, που ευνοεί «τεχνητές

μορφές ενταξιακής εκπαίδευσης» (Slee, 2012, σ.185).Κίνητρο για την ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι τα συναισθήματα οίκτου ή συμπόνιας, αλλά η θεωρητική και πρακτική γνώση τόσο για τα παιδιά της πλειονότητας όσο και της κάθε μειονότητας. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τον τρόπο που κατανοούμε και δεσμευόμαστε απέναντι σε αυτήν τη διαφορά (Barton, 2007).

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα θεωρείται ως η κατάλληλη υποστήριξη για τα άτομα με αναπηρία και η στήριξη αυτή δίνεται ως πράξη φιλανθρωπίας, οίκτου και καλής θελήσεως προς τους «πάσχοντες» συνανθρώπους μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η παραπάνω προσέγγιση της ειδικής αγωγής είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με την ενταξιακή εκπαίδευση. Η ποιότητα ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το βασικότερο όλων, για να γκρεμιστεί οποιοδήποτε φράγμα δημιουργείται από την κοινωνία, την εκπαιδευτική πολιτική και τους τεχνοκράτες, που είναι αντίθετοι με το δημοκρατικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Μια έντονη κριτική που έχει ασκηθεί για την ειδική εκπαίδευση είναι ότι δεν παρέχει στα παιδιά με αναπηρία τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες για την ενηλικίωση. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι πάνω από το 25% των ενηλίκων με αναπηρίες δεν διαθέτουν καθόλου προσόντα ή εμπορεύσιμες δεξιότητες (Office of National Statistics, 2005 στο Oliver & Barnes, 2010). Η εκπαίδευση μπορεί να επιτρέψει στους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια, να αναπτύσσουν πλήρως τις ικανότητές τους, να συμμετέχουν πλήρως στην ανάπτυξη και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011· Miles & Singal, 2010).

Η ελληνική πραγματικότητα δε συμβάδισε με τις εξελίξεις στη Δύση, στην οποία είχε ήδη επικρατήσει η άποψη υπέρ της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Αντίθετα, από τους νόμους αναδεικνύεται μια ρευστή κατάσταση αναφορικά με τη διαγνωστική διαδικασία και την παραπομπή των μαθητών σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Από το 1960 αρχικά, στις Η.Π.Α. και μετά σε άλλες χώρες, διατυπώθηκε έντονη κριτική από επιστήμονες του κλάδου της ειδικής αγωγής για την παρεχόμενη διακριτή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Dunn, 1968). Ο διαχωρισμός τόσο των παιδιών, όσο και των εκπαιδευτικών είναι ένα δυσλειτουργικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Έχει υποστηριχθεί, ότι η διακριτή εκπαίδευση και οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές οφείλονται στην παθογένεια του εκπαιδευτικού

συστήματος (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011). Από τη δεκαετία του 90' υπήρχε διεθνώς η τάση για αλλαγές στην Ειδική Αγωγή με σκοπό την ένταξη. Αντίθετα στην Ελλάδα την ίδια περίοδο διατηρείται ένα έντονα διαχωριστικό περιβάλλον (Παντελιάδου και Λαμπροπούλου, 2011).

Μια εκπαιδευτική πρακτική κατά των διακρίσεων και του αποκλεισμού που κρίνεται επιτυχημένη, είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας, βοηθάει στη διάδοση αλλά και στη διασπορά των επιτυχημένων πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Η συνεργασία έχει εξαιρετική σημασία, καθώς αποδυναμώνει τις «ετικέτες», που αυθαίρετα έχουν δοθεί και έχουν προκαθορίσει το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών (Corbett, 1998).

Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία, αποκαλύπτει τις κρυφές δομές υποταγής, που εμφανίζονται κυρίως στο σχολείο και στην κοινωνία (Armstrong, 2003). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα πολλά παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται σε διαχωρισμένα σχολικά περιβάλλοντα (Miles & Singal, 2008). Η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με την ηγεσία του σχολείου, αποτελούν επίσης βασικό θεμέλιο επιτυχημένων πρακτικών ένταξης. Η συνεργασία αυτή οφείλει να αναπτύσσεται σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας. Η υιοθέτηση της συνεργασίας στη σχολική κουλτούρα βοηθάει στην αλλαγή παγιωμένων τακτικών αποκλεισμού, καθώς οι λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν αποτελούν πρόκληση για συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση (Φακουρέλη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2013).

Ο Banks (2009) υποστηρίζει τη σημασία μετάλλαξης του σχολείου σε ένα περιβάλλον, το οποίο αντικατοπτρίζει τις αξίες, τις προοπτικές, τις συμπεριφορές και τις στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από την αλληλεπίδραση. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενσωματώνουν στην ταυτότητά τους στοιχεία από την κουλτούρα των δασκάλων τους και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία από την κουλτούρα των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει, επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ενταξιακών πρακτικών, καθώς ο ίδιος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο σεβασμού στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Δημητριάδου & Ανδρούσου, 2013).

Έρευνες που διεξήχθησαν στην Αμερική, στην Αυστραλία και στην Αγγλία, αναφορικά με την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, έδειξαν ότι εκπαίδευση στην αναπηρία συνδέεται με την αποδοχή της ένταξης (Gamel-McCormick, & Scheer,

1999·Avramidis, Bayliss, &Burden, 2000·Buell, Hallam, Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001).

### **1.2.1 Σχολικός αποκλεισμός: στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση**

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν, ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, για να διδάξουν ανάπηρους μαθητές (Henning & Mitchell, 2002· Kavale & Forness, 2000· Sharma *et al.*, 2008). Οι περισσότεροι δεν αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές αναπηρίες, ενώ δηλώνουν τρομοκρατημένοι, επειδή δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο, μήπως βλάψουν, λόγω άγνοιας,τους μαθητέςτους (Vesay, 2004).

Συχνά οι απόψεις και μέθοδοι διδασκαλίας είναι βαθιά ριζωμένες, λόγω της επαγγελματοποίησης που δημιουργείται, τόσο κατά τη διάρκεια των χρόνων διδασκαλίας όσο και κατά την αρχική τους εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να αποτελούν για αυτούς εμπόδιο στη διδασκαλία τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Συχνά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά, το οποίο και μιμούνται (Σαλβαράς, 2013).Η προσέγγιση του Parekh (2006) ο οποίος δίνει έμφαση στη συνεργασία, ανάμεσα στην ατομική και τις συλλογικές ταυτότητες, ενδεχομένως, να αποτελεί ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση (Olssen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά, θα πρέπει να αναστοχάζονται κριτικά για το ρόλο τους και ο στόχος να είναι η ανάπτυξη μια γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους. Η παραπάνω διαφοροποίηση των μαθητών πηγάζει από το κλινικό-ιατρικό μοντέλο, που προσεγγίζει τη συμπεριφορά και την κατάσταση του ατόμου ως πάθηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).Έρευνες έχουν καταδείξει τον πολύ σημαντικό ρόλο του τρόπου, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρία μέσα στην τάξη τους (Eiserman, Shisler, &Healey, 1995· Zoniou-Sideri& Vlachou, 2006). Αυτό εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις, που σχηματίζουν οι ίδιοι για τα άτομα με αναπηρία (Lindsay, 2007).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναπηρία και γενικότερα την προσωπικότητα των μαθητών τους, συνδέεται με τις πρακτικές τους

(Gibson, 1979). Τα στερεότυπα της αναπηρίας, ως προσωπικής τραγωδίας, παράγουν όχι μόνο αισθήματα οίκτου, αλλά και φόβου, ενδεχομένως και απέχθειας (Hughes, 2009). Ο άνθρωπος που δεν φέρει αναπηρία και έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, δεν θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ, να συνάψει σχέσεις με έναν άνθρωπο με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Εάν τα άτομα με αναπηρία είναι διαχωρισμένα και αποκομμένα, ως διαφορετικά με ένα θεμελιώδη τρόπο, τότε ποτέ δεν θα τα αποδεχτούμε ως ολοκληρωτικά μέλη της κοινωνίας μας (Morris, 1991).

Έρευνες σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις (αρνητικές ή θετικές) επηρεάζουν και τις διδακτικές στρατηγικές των ίδιων των εκπαιδευτικών (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997· Clarebout, Elen, Luyten, & Bamps, 2001· Schommer-Aikins, 2004· Guralnick, 2008· Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009· Soodak, Podell & Lehman, 1998). Κάποιες φορές ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι για τη φοίτηση και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, συχνά αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία (King-Sears, 2008· Rix, 2009). Συνήθως θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο, την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιές είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς τους ανθρώπους (King-Sears, 2008· Rix, 2009).

Οι στάσεις και οι απόψεις των ενηλίκων για την αναπηρία επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών σε σχέση με την αναπηρία. Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει τις στάσεις ατόμων προσχολικής ηλικίας, σχολικής και ενηλίκων σε άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας (Nabors & Keyes, 1995· Nikolaraizi *et al.*, 2005· Royal & Roberts, 1987).

Οι Gash και Goffey (1995) μελέτησαν 125 κορίτσια δημοτικού από δύο διαφορετικά σχολεία. Το πρώτο σχολείο είχε ειδικά τμήματα για παιδιά με νοητική αναπηρία, ενώ το δεύτερο σχολείο δεν είχε ειδικά τμήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που είχε ειδικά τμήματα, είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, και έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για κοινωνική συνδιαλλαγή, συγκριτικά με τις μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που δεν είχε ειδικά τμήματα.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι μαθητές που είχαν φίλιες στο σχολικό πλαίσιο με άτομα με αναπηρία, διατηρούσαν θετικές στάσεις προς τα άτομα αυτά, σε σύγκριση με τα άτομα που δεν είχαν καμία επαφή μαζί τους (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988). Η σημαντικότητα της φοίτησης μαθητών με αναπηρία στο σχολείο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Kalyva και Agaliotis (2009), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα με δείγμα 60 μαθητές έκτης δημοτικού. Από αυτούς τους μαθητές, οι μισοί (30) πήγαιναν σε σχολείο που είχε μαθητή με κινητική ή σωματική αναπηρία, ενώ οι άλλοι μισοί (30) πήγαιναν σε σχολείο που δεν είχε κανένα μαθητή με κάποια κινητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν, ότι η ομάδα των 30 μαθητών που φοιτούσε σε σχολείο που είχε μαθητή με κάποια αναπηρία, φάνηκε να κατανοεί καλύτερα τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία, απ' ό,τι η δεύτερη ομάδα. Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί, ότι όσο τα παιδιά πλησιάζουν προς την εφηβεία, διαμορφώνουν όλο και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία (Ferguson, 1999).

Οι αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες. Σε κάθε περίπτωση σημαντικό είναι, να αναγνωρίσουμε την αφοσίωση και την προσπάθεια μεμονωμένων εκπαιδευτικών, για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα πλαίσια της γενικής τάξης (McCluskey *et al.*, 2016). Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα της ένταξης<sup>10</sup> (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη συνδέεται στενά με την αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα έχει δείξει, ότι παρ' όλο που μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παιδί με αναπηρία έχει δικαίωμα σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι στάσεις τους προς την ένταξή του συχνά είναι αρνητικές και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της ένταξης (Βλάχου, 2014).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αναπηρία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία τους, η εμπειρία τους από την επαφή με άτομα με αναπηρίες, η προετοιμασία και η εκπαίδευσή τους, καθώς και οι πεποιθήσεις τους (Stainback & Dedrick, 1984·

---

<sup>10</sup>Το 62,1% ανέφερε, ότι υπάρχει άγνοια για τις πρακτικές διαχωρισμού που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία. Το 56,3% ανέφερε την έλλειψη υποδομών ως αιτία διαχωρισμού και μόλις το 52,5% την έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών για συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Leyser & Lessen, 1985·Center & Ward, 1987· Stainback, Shimman, 1990· Clough & Lindsay, 1991· Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Forlin, 1995· Avissar, Eiserman *et al.*, 1995· Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995· Padelidou & Lampropoulou, 1997· Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998· Reiter, & Leyser, 2003· Al-Faiz, 2007·Finke, McNaughton, & Drager, 2009).

Παράλληλα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για την αναπηρία και για τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Έχει βρεθεί ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για διάφορες αναπηρίες - κυρίως των παιδιών προσχολικής ηλικίας - επηρεάζονται από τις στάσεις των ενηλίκων. Συγκεκριμένα οι στάσεις και οι προθέσεις των παιδιών του δημοτικού ήταν πιο θετικές, όταν οι μαθητές λάμβαναν περιγραφικές και επεξηγηματικές πληροφορίες για την αναπηρία (Swaim & Morgan, 2001). Τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν λιγότερο θετικές στάσεις απ' ό,τι τα μικρότερα, όταν δέχονταν επεξηγηματικές πληροφορίες (Morton & Campbell, 2007).

### **1.3 Εκπαιδευτική πολιτική & διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση**

Όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την «Εκπαίδευση για όλους» και επιχειρείται να γίνει πράξη με σεβασμό στην κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Miles and Ahuja, 2007). Σε όλο τον κόσμο καταβάλλονται προσπάθειες για την παροχή αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους.<sup>11</sup> Πολλές φορές ο αποκλεισμός προκύπτει μέσα από αυτό που ο Foucault (1974) περιγράφει ως «διαλογικές πρακτικές» (σ. 49). Οι συζητήσεις αυτές παρέχουν μεγαλύτερο διαδραστικό δυναμικό για την επανεξέταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαίδευσης και της αναπηρίας. Στην καρδιά της έρευνας πρέπει να βρίσκεται η αναπηρία (Slee, 2001).

Η μεθοδολογία για την ανάπτυξη συνεκτικών πρακτικών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τέτοιες κοινωνικές διαδικασίες μάθησης, που εκτυλίσσονται μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. (McCluskey, Riddell & Weedon, 2015). Η εφαρμογή μιας ενταξιακής πολιτικής απαιτεί την κατανόηση της έννοιας της ένταξης, οικειοποίηση της ένταξης, προκειμένου να διατηρηθεί αδιάσπαστη η έννοια της

---

<sup>11</sup>Οι παραπάνω προσπάθειες ενθαρρύνονται από τη δήλωση της Σαλαμάνκα, η γενική τάση είναι να γίνουν οι απαντήσεις αυτές στο πλαίσιο (βλέπε την ειδική έκδοση της Ευρωπαϊκής Εφημερίδας Ψυχολογίας της Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 2006)

σχολικής εκπαίδευσης, αφομοιώνοντας όμως το διαφορετικό στοιχείο (Skrtic, 1995, Corbett, 1996, Allan, 1999, Barton & Slee, 1999). Είναι αρκετά επικίνδυνο το γεγονός, ότι η αναπηρία αποσυνδέεται από την εκπαιδευτική πολιτική και από τις πρακτικές των ειδικών εκπαιδευτικών και θεωρείται ως μία μορφή πολιτιστικού αποκλεισμού.

Η έλλειψη αυτοεκτίμησης την οποία υφίσταται ένα άτομο με αναπηρία, μπορεί να μειωθεί αλλάζοντας τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις της κοινωνίας (Wolfensberger in Barnes & Oliver, 1998). Η υποεκπροσώπηση των ατόμων με αναπηρίες στο γενικό σχολείο αποδίδεται, εν μέρει, σε προβλήματα πρόσβασης, μεθόδων διδασκαλίας και συμπεριφορών. Σκοπός της ένταξης είναι το σχολείο να γίνει ένας χώρος φιλόξενος για όλα τα παιδιά. Ο σχολικός αποκλεισμός είναι ευθύνη όλων και δεν εμπλέκεται μόνο το σχολείο στη δημιουργία του. Υπάρχει η ανάγκη μιας «συνεκτικής» πολιτικής προσέγγισης<sup>12</sup>, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, η ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος έχει κατακερματιστεί (O'Donovan, Berman & Wierenga, 2015).

Στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής παρατηρείται αναδιοργάνωση, ως προς τη δικαιοσύνη, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την ένταξη, καθώς πρόκειται για τη χάραξη πολιτικής εκ νέου (Lingard, 1998), η διανομή των υπηρεσιών και δικαιωμάτων στο νέο πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζεται νομοθετικά και επιστημονικά εκσυγχρονισμένο, εμπεριέχει μια νέα εργαλειακή σκοπιμότητα, η οποία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδεολογική, αφού, συμβάλλει και στην αποσυμπίεση της διαμάχης των αντίπαλων λόγων για τον πολιτικά ενορχηστρωμένο αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης (Apple in Giroux, 2010).

Όσοι υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, πρέπει να συνεχίσουν να συνδέουν τις έννοιες της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, των ατόμων με αναπηρία σε «ρητή και συνεχή ανάλυση» (Rizvi and Christensen, 1995, σ. 2). Κάποιοι συσχετισμοί της θεωρίας και της πράξης είναι σε θέση να καθοδηγήσουν το έργο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχικής εκπαίδευσης (O'Donovan, Berman & Wierenga, 2015).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο στην ειδική αγωγή υπάρχουν περίπου τριπλάσια αγόρια από κορίτσια. Το παραπάνω ζήτημα, όπως και αντίστοιχα προβλήματα που προκύπτουν

---

<sup>12</sup>Αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος υπολογισμού της διανεμητικής δικαιοσύνης που δεν αναγνωρίζει την αναπηρία ως αποτέλεσμα της πολιτιστικής ή της πολιτικής ταυτότητας (Young 1990, Yeatman 1994, Fraser 1997).



στην εκπαίδευση, σπάνια αντιμετωπίζονται σε βάθος από την πολιτική (Mc Cluskey *et al.*, 2015). Σε αυτό το σημείο εμπλέκεται ο παράγοντας του φύλου. Ευλόγως προκύπτουν τα ερωτήματα πώς η κοινωνία νοηματοδοτεί το ανάπηρο αγόρι και το ανάπηρο κορίτσι, πώς αντιδρούν οι γονείς του ανάπηρου κοριτσιού και πώς οι γονείς του ανάπηρου αγοριού και τέλος σε ποιο βαθμό διεκδικούν. Για να αντλήσουν οφέλη όλα τα μέλη της κοινωνίας, χρειάζεται να γίνει ένας επανακαθορισμός των όρων κοινωνικής συνδιαλλαγής. Από την συγκεκριμένη προσέγγιση της αναπηρίας που υιοθετεί το κοινωνικό σύνολο προκύπτει η ανάγκη να αναλυθεί το κοινωνικό πεδίο με όρους κοινωνικών σχέσεων με βάση «μια λογική της αντίθεσης» (Balibar, 1997, σ. 298).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που έγινε στην Αμερική αναφορικά με το φύλο και την αναπηρία κατά την περίοδο 1988- 1998. Τα ποσοστά ήταν αρκετά δυσανάλογα, η έρευνα βασίστηκε στα μητρώα των δήμων και από τη συστηματική μελέτη τους προέκυψε ότι το 63,5 % των παιδιών με αναπηρία είναι αγόρια, ενώ μόλις το 36,5 5% σχεδόν το ένα τρίτο είναι κορίτσια (Pickett, 1998).

Η δεύτερη παράμετρος της έρευνας ήταν το φύλο των παιδιών με αναπηρία που λαμβάνουν το επίδομα για την αναπηρία (SIPP). Και σε αυτήν την περίπτωση τα ποσοστά ήταν δυσανάλογα. Συγκεκριμένα από το 1989 και μετά το ποσοστό των αγοριών που λαμβάνουν επίδομα για την αναπηρία αυξάνεται με μεγάλη διαφορά από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (βλ. παράρτημα πίνακας 1). Τα ζητήματα της ισότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού υπογραμμίστηκαν περαιτέρω με την ανάλυση των λόγων που δόθηκαν για τον αποκλεισμό από το σχολείο (McCluskey *et al.*, 2015). Στην Αγγλία<sup>13</sup> συγκεκριμένα, τα ποσοστά της ειδικής αγωγής επιβεβαιώνουν την σημαντικότητα της ύπαρξης των ειδικών σχολείων αλλά και την κατασκευή της αναπηρίας μέσω της σχολικής κουλτούρας και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Van Zanten, 2007 στο Armstrong, 2012). Ως έννοια οργάνωσης στη διαμόρφωση της κοινωνικής πολιτικής, ο «κοινωνικός αποκλεισμός» είναι «ευρέως διαδεδομένος» στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπως και αλλού (Byrne, 1999, σ. 1). «Η κοινωνική ένταξη είναι πράγματι μια «συνοριακή έννοια» που συγκαλύπτει οποιαδήποτε διαφωνία σχετικά με το τί εμπλέκεται» (Ball *et al.*, 2000, σ. 43). Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει, να ενδυναμώσει και να χειριστεί τις «πιο έντονες

---

<sup>13</sup>Η Αγγλία πρόσφατα αρνήθηκε να προσυπογράψει το Άρθρο 24 της Συνθήκης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα χωρίς μια προσθήκη η οποία να προστατεύει το χωριστό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής (2009)(Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012)

πολιτικές που αφορούν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη σε ασφαλέστερη γλωσσική και πολιτική επικράτεια» (Milbourne 1999, σ. 1).

Ενδιαφέρον έχει, να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο αποκλεισμός είναι διαχειρίσιμος από όσους έχουν θέσεις (σχετικής) εξουσίας. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει η ανάγκη μιας «συνεκτικής» πολιτικής προσέγγισης <sup>14</sup>(O'Donovan, Berman & Wierenga, 2015, σ.96). Ο σχολικός αποκλεισμός είναι ευθύνη όλων και δεν εμπλέκεται μόνο το σχολείο στη δημιουργία του. Μια πολιτική που σκοπεύει να υποστηρίξει και να προωθήσει τη σχολική ένταξη, μπορεί παραδόξως να είναι λιγότερο επιτυχημένη, ως αποτέλεσμα μιας διαφορετικής πολιτικής ατζέντας που σχετίζεται με το νέο διαχειριστικό χαρακτήρα (Clarke & Newman 1992, 1997). Για τα παιδιά που αποτελούν το «θέμα» αυτών των παρεμβάσεων, η συστηματική αποτυχία μπορεί να βιωθεί ως μια άλλη μορφή αποκλεισμού, μια άλλη κοινωνική και ψυχική αποτυχία, την οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτά και οι οικογένειές τους (O'Donovan, Berman & Wierenga, 2015, σ. 98).

Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργεί τις προϋποθέσεις αποκλεισμού, που αγωνίζονται ενάντια σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς αποκλεισμούς (Slee, 2001) Κάποιες φορές είναι εμφανής η προθυμία με την οποία ειδικοί παιδαγωγοί μεταφέρουν την παραδοσιακή γνώση και την πρακτική τους, σε νέες ρυθμίσεις και χωρίς αποκλεισμούς (Slee, 1996). Ενώ το νομοθετικό πλαίσιο για τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό τηρείται σε κάποια σχολεία, είναι ασέβεια κάποια άλλα σχολεία να μην το τηρούν. Έτσι δεν παρέχεται εκπαίδευση σε όλους (Rose, 1995).

Όταν το σχολείο συνδέεται με την αγορά εργασίας και εξασφαλίζει πόρους με κριτήρια, τα οποία είναι επισφαλής <sup>15</sup>, ενισχύει την ταξικότητα του συστήματος. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί, ότι σε αυτήν την περίπτωση η άρχουσα τάξη έχει μεγαλύτερη ελευθερία, να εξασφαλίζει και να αναπαράγει, όσο καλύτερα μπορεί, τα υπάρχοντα πολιτιστικά, κοινωνικά και οικονομικά πλεονεκτήματά της χρησιμοποιώντας τη θολή ιεραρχία των σχολείων (Gewirtz *et al.*, 1995). Σε μια ανταγωνιστική αγορά εκπαίδευσης υπάρχουν πράγματι κάποια στοιχεία, που υποδηλώνουν, ότι η πρόσβαση σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές παροχές δεν είναι πάντα επιλογή (Attwood *et al.*, 2005, O'Donnell *et al.*, 2006).

---

<sup>14</sup> Αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος υπολογισμού της διανεμητικής δικαιοσύνης που δεν αναγνωρίζει την αναπηρία ως αποτέλεσμα της πολιτιστικής ή της πολιτικής ταυτότητας (Young 1990, Yeatman 1994, Fraser 1997).

<sup>15</sup> Τα επίσημα εκπαιδευτικά προσόντα παρέχουν πρόσβαση σε θέσεις εξουσίας και επιρροής, θέσεις εργασίας υψηλού επιπέδου και περαιτέρω ευκαιρίες μάθησης (Gazeley, 2010, σ.174).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έτσι όπως είναι σήμερα, περιστρέφεται γύρω από τη μετάδοση παραδοσιακών ειδικών εκπαιδευτικών γνώσεων, που αποσκοπούν στη διατήρηση της εξουσίας των επαγγελματιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, όταν μπαίνουν στην τάξη, είναι τόσο αγχωμένοι, ώστε η διάκριση και ο αποκλεισμός αποτελούν μια κοινή εκπαιδευτική πρακτική τους. Παραδόξως, το ζητούμενο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κοινωνική δικαιοσύνη (Gazeley, 2010). Γενικότερα έχει υποστηριχθεί ότι οι κανονιστικές πρακτικές στην εκπαίδευση, παράγουν φόβο και σκοτώνουν τη σκέψη (Evans, 2004).

Τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί μια νέα ατζέντα για την έρευνα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει και άλλες μορφές γνώσης. Η ερευνητική πράξη μπορεί να διαιωνίσει ή να διακόψει τις εξουσιαστικές σχέσεις (Gitlin 1994, Oakley 2000). Σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τα τελευταία 60 χρόνια έχουν επιτευχθεί οι απαραίτητες θεσμικές αλλαγές, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με αναπηρία. Αντίθετα όμως με τις αλλαγές θεσμικού περιεχομένου τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν, ότι οι διακρίσεις και οι κοινωνικές ανισότητες για τα άτομα με αναπηρία δε μειώνονται, αλλά διευρύνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο (μεταξύ κρατών-μελών) και πιθανότατα εντός των κρατών-μελών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση, 2017-2018).

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στους δείκτες φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, στο μορφωτικό επίπεδο και στην απασχόληση μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση, 2017-2018).

### **1.3.1 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα η ειδική αγωγή θεσμοθετείται πρώτη φορά λόγω των απαιτήσεων της κοινωνίας για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Παράλληλα με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές ξεκινά μια ουσιαστικότερη προσπάθεια συγκρότησης ενός νομοθετικού πλαισίου σχετικού με την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου–Σιδέρη, 1998). Σε αυτή την ενότητα παρατίθενται οι νόμοι, που έχουν θεσπιστεί για την ειδική αγωγή, αναφέρονται άρθρα τους, που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ένταξη καθώς και υπουργικές αποφάσεις.

Στον πρώτο νόμο για την Ειδική Αγωγή τον Νόμο 1143 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης

των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», που ψηφίστηκε ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων στις 31 Μαρτίου 1981 (Ν. 1143/1981, Φ.Ε.Κ. 80/31-0381, τ. Α'). Γενικά στη νομοθεσία για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, ειδικά στους πρώτους νόμους, αλλά και στη διεθνή νομοθεσία μπορούμε να διακρίνουμε την επίδραση του ιατρικού μοντέλου. Η ατομική προσέγγιση έτσι όπως έχει καθοδηγήσει την κρατική πολιτική και τους επαγγελματίες, στη δημιουργία νέων υπηρεσιών για τα άτομα με αναπηρία ώστε να χειριστούν την τραγωδία τους, με τον ίδιο τρόπο έχει επηρεάσει και τη νομοθεσία (Barnes *et al.*, 1999, French & Swain, 2002) .

Πιο συγκεκριμένα ως άτομα με αναπηρία ορίζονται «όσοι πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στη γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στη κοινωνία». Στον Νόμο 1143 υιοθετείται ο όρος «αποκλίνοντα άτομα», επισημαίνεται ότι η ειδική εκπαίδευση παρέχεται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και διευκρινίζει ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις η Ειδική Αγωγή παρέχεται στο σπίτι. Προβλέπει επίσης τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις<sup>16</sup> ή τμήματα ή ομάδες) και ορίζει ως υποχρεωτική τη φοίτηση ατόμων ηλικίας 6-17 ετών(Ν. 1143/1981, Φ.Ε.Κ. 80/31-0381, τ. Α').

Επίσης ο Νόμος 1143/1981 μεταβιβάζει στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. την αποκλειστική ευθύνη σε επίπεδο εκπαιδευτικό και διαγνωστικό–συμβουλευτικό και εξασφαλίζει το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης, προβλέποντας τη σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής».Επίσης αναφέρει ειδικά προγράμματα, τα οποία θα εφαρμόζονται με βάση το είδος και το βαθμό μειονεξίας, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες. Συνιστά θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού κατά κλάδους, καθώς και θέσεις νέων κλάδων και προσδιορίζει τις δυνατότητες ειδίκευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού (Ν. 1143/1981, Φ.Ε.Κ. 80/31-0381, τ. Α').Τέλος, προέβλεπε τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό και υλοποιούσε την επαγγελματική ένταξη των ατόμων, θέτοντας σε εφαρμογή τον

---

<sup>16</sup>Οι ειδικές τάξεις απευθυνόντουσαν σε μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή, αριθμητική και γενικότερα με προβλήματα νοητικής ανωριμότητας (Avramidis&Kaliva,2007). Οι παραπάνω μαθητές σύμφωνα με τον νομοθέτη δεν ήταν ικανοί να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα.

παλαιότερο Νόμο 963/1979 «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων» (Ν. 963/1979, Φ.Ε.Κ. 202/1-9-1979, τ. Α'). Ο νόμος 1143/1981 διαχώριζε τη γενική από την ειδική αγωγή και ταξινομούσε τους μαθητές σε δώδεκα κατηγορίες, ανάλογα με την αναπηρία τους. Παρόλα αυτά θεωρήθηκε μια κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η Πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου–Σιδέρη, 2000).

Στις αρχές του 1984 ο τότε Υπουργός Παιδείας προχώρησε στη σύνταξη και δημοσιοποίηση ενός σχεδίου-νόμου, γνωστού ως «αντί-309», στον οποίο η Ειδική Αγωγή θεωρείτο ένα ξεχωριστό τμήμα της γενικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα ο Νόμος αναφέρει, ότι πρόκειται για άτομα, τα οποία λόγω οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν καθυστέρηση, αναπηρία ή διαταραχή, με αποτέλεσμα τη δυσχέρεια τους στην παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου συμμετέχουν κανονικά άτομα, και συνεπώς την παρεμπόδιση των δυνατοτήτων ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Στον παραπάνω νόμο παρατηρούμε την κατηγοριοποίηση της αναπηρίας. Η κατηγοριοποίηση της αναπηρίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κλινική αντίληψη για την αναπηρία, εξατομικεύει τις πρακτικές ελλειμματικής αντιμετώπισης των αναπήρων, διαιωνίζει τις κοινωνικές διακρίσεις και ανακόπτει τη δυναμική μιας πολιτικής συλλογικής οργάνωσης και εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία (Siebers, 2008 στο Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012 ).

Σύμφωνα με νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις (άρθρο 60 του ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α 88<sup>17</sup>) ως «Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ)» νοούνται τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, ψυχικές, διανοητικές ή αισθητηριακές δυσχέρειες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, ιδίως θεσμικά, περιβαλλοντικά ή εμπόδια κοινωνικής συμπεριφοράς, δύναται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων αυτών στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.

Στο Άρθρο 32, του νόμου 1566/1985 παρ.6, εδαφ. στ' ορίζεται η συνεργασία σχολείου οικογένειας, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των

---

<sup>17</sup> Στο άρθρο 60 του ν. 4074/2012 θεσπίζεται ένα γενικό πλαίσιο ρυθμίσεων κατ' εφαρμογή διατάξεων της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α 88).

προβλημάτων των παιδιών, το δικαίωμα εκπροσώπησης τους σε εθνικό, νομαρχιακό και σχολικό επίπεδο (Άρθρο 32, παρ.6, εδαφ. στ). Ωστόσο οι γονείς απουσιάζουν από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και μια σημαντική παράληψη του νόμου είναι, ότι δεν καθορίζει τον τρόπο, με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου- οικογένειας. Πρόκειται για τον πρώτο νόμο, σε σύγκριση που χρησιμοποίησε τον όρο «μη φυσιολογικά άτομα»,επίσης χρησιμοποιήθηκε ο όρος «ειδικές ανάγκες» για να περιγράψει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με το άρθρο 33 παρ.1 εδάφια α & β η διάγνωση και η διαπίστωση του είδους και του βαθμού της αναπηρίας των ατόμων σχολικής ηλικίας ανατίθεται στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας & Κοινωνικών Ασφαλίσεων καθώς και η εισήγηση εγγραφής, κατάταξης και φοίτησης νηπίων, παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε ειδικές τάξεις ή σε κανονικά σχολεία.

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης & Υποστήριξης αναλαμβάνουν τον προηγούμενο ρόλο των Κέντρων Ψυχικής Υγείας και έχουν αρμοδιότητες που αφορούν την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο εδάφιο β' καθορίζονται οι αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ. Το ΚΔΑΥ είναι υπεύθυνο για την εγγραφή και κατάταξη των μαθητών και για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής τους πορείας σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους(άρθρο 33 παρ.1 εδάφια α & β).

Με την υπ' αριθμ. 102357/Γ6/2002 Υπουργική Απόφαση καθορίζεται η ένταξη και αποφοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε όλους τους τύπους των σχολείων και τα τμήματα ένταξης. Η παραπάνω Υπουργική Απόφαση διακρίνει τους μαθητές με αναπηρία σε ικανούς και μη ικανούς για προαγωγή στην επόμενη τάξη και επίσης καθορίζει τον τρόπο προαγωγής τους. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε τις διακρίσεις που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση.Στον Ν. 1566/85 η Ειδική Αγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και υποδηλώνει τη βούληση της πολιτείας για ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996, 2000α). Ωστόσο δεν υπήρξαν τα απαραίτητα νομοθετικά διατάγματα, που θα σηματοδοτούσαν την ενεργοποίηση των ευεργετικών για την ένταξη διατάξεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996· 2000α).

Παράλληλα με τον προσδιορισμό της ένταξης ως «ένα νέο όνομα της ειδικής αγωγής» προέκυψε η ανάγκη της δημιουργίας ενός αναλυτικού προγράμματος, με σκοπό τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000<sup>a</sup>, σελ. 47). Το σχολείο θεωρείται εξ ορισμού έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα, επίσης εξ ορισμού, πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Thomas, 1997).

Το 1996 με το προεδρικό διάταγμα 301/1996 (ΦΕΚ 208 Τ.Α' 29-8-1996) καθορίζεται το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) λαμβάνοντας υπόψη τον Ν. 1566/85 (άρθρο 33, παράγραφος 3) για την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή. Ένα θετικό στοιχείο είναι ο περιορισμός του ειδικού σχολείου μόνο για τις περιπτώσεις μαθητών με σοβαρές δυσκολίες, εν δυνάμει, ελευθερώνει την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α).

Σε συνέχεια των νομοθετικών διατάξεων για την ειδική αγωγή ακολουθεί ο νόμος 1824/1988, που θεσμοθετεί την εισαγωγή σχολικού συμβουλίου ειδικής εκπαίδευσης (Ν.1304/1982, Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982, τ. Α') «Για την επιστημονική -παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και στη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» Επίσης θεσπίζει την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα (Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982, τ. Α'). Παρατηρούμε ότι η πολιτεία, αντί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, μετατοπίζει την αδυναμία του συστήματος στους μαθητές λαμβάνοντας αποσπασματικά μέτρα. Ακόμα και στον νόμο 1143 που ο νομοθέτης ορίζει θέσεις νέων κλάδων και προσδιορίζει τις δυνατότητες ειδίκευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού, πουθενά δεν ορίζει ως υποχρεωτικό τον χαρακτήρα της επιμόρφωσης.

Οι νομοθετικές πράξεις για την ειδική αγωγή συνεχίζονται με τον Νόμο 2817/2000 που υπήρξε καθοριστικός για την παιδεία. Με τον νόμο 2817/2000 καθιερώνεται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»<sup>18</sup> αντί του όρου «ειδικές ανάγκες». Οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης, θεσμοθετείται η λειτουργία

---

<sup>18</sup>Σε μια προσπάθεια να αποδώσει την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών η Potts γράφει: «Μού φαίνεται ότι οι “ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” είναι μια φράση χωρίς καμία σαφή ενυπάρχουσα σημασία, αλλά είναι μια φράση που λειτουργεί για να ενισχύσει μια διαρκή και μόνιμη “ιδιαιτερότητα”» (Potts, 1998, σελ. 17).

διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης τα λεγόμενα ΚΔΑΥ με έδρα τον κάθε νομό. Καθιερώθηκε η παράλληλη στήριξη και η κατ'οίκον εκπαίδευση, θεσπίστηκε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού και ο θεσμός του περιοδεύοντα εκπαιδευτικού (2817/2000 ΦΕΚ, 78 τ. Α', άρθρα 14 & 18). Πουθενά δεν αναφέρεται η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη, ωστόσο είναι ένα πρώτο βήμα για την ευρύτερη κοινωνική αποδοχή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Αναφέρεται αναλυτικότερα η Υ.Α υπ' αριθμ. 108474/Γ6/ 2002 που καθορίζει τον τρόπο παροχής εκπαίδευσης στο σπίτι. Η εκπαίδευση στο σπίτι είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο διάκρισης των παιδιών, που αντί να ελαττώνει αυξάνει τα στοιχεία της ψυχοπαθολογίας τους, απομονώνοντας τον μαθητή από τη σχολική τάξη. Η ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στο σπίτι διαπιστώνεται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση. Παρόλο που η υπουργική απόφαση 108474/Γ6/2002 εντάσσεται στον νόμο 2817, δεν αφορά μόνο το χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και μαθητές που προέρχονται απ' την γενική αγωγή (Υ.Α 108474/Γ6/2002). Σημασία έχει πώς εφαρμόζεται ο νόμος και υπό ποιές προϋποθέσεις. Στην εκπαιδευτική πρακτική έχει αποδειχθεί ότι η κατ'οίκον διδασκαλία συμβάλλει στην απομάκρυνση του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον.

Σε συνέχεια των νομοθετικών πράξεων ακολουθεί ο Νόμος 3699/2008. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 θεσπίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής για όλα τα στάδια και όλες τις βαθμίδες (άρθρο 1 παρ. 1). Στον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προστέθηκε και ο όρος αναπηρία, τα ΚΔΑΥ μετονομάζονται σε ΚΕΔΔΥ<sup>19</sup>, θεσπίστηκε η αντιστοίχιση και η ισοτιμία όλων των βαθμίδων ειδικής εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες της γενικής και δόθηκε η δυνατότητα φοίτησης σε ΣΜΕΑΕ και μετά το 23<sup>ο</sup> έτος με εισήγηση του ΚΕΔΔΥ (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Ο νόμος 3699 δημιουργεί πολλαπλούς αποκλεισμούς με βάση τη διαγνωστική εικόνα του μαθητή. Η κλινική του εικόνα ορίζει το πλαίσιο φοίτησης του, αν θα παραμείνει ή θα φύγει από τη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα το πλαίσιο φοίτησης του μαθητή ορίζεται από το άρθρο 2.1 του νόμου. Επίσης ενδιαφέρον έχει και το άρθρο 6.1α.β, που ορίζει με σαφή τρόπο, ποιοί θα παραμείνουν στη γενική τάξη και ποιοί θα αποχωρίσουν από τη γενική εκπαίδευση. Με τον νόμο 3699/2008 υποστηρίζεται το μοντέλο του

---

<sup>19</sup>Τα ΚΔΑΥ αναβαθμίστηκαν σε ΚΕΔΔΥ και απέκτησαν την επιπρόσθετη δραστηριότητα της διαφοροδιάγνωσης.



επαίοντα ειδικού, ο οποίος λαμβάνει αποφάσεις για το παιδί με αναπηρία, χωρίς να έχει μια συνολική εποπτεία του ίδιου και της οικογένειάς του. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι αντίθετη με το μοντέλο του επαίοντα εκπαιδευτικού (Ζώνιου-Σιδέρη,2011).

Έτσι η διατήρηση της εξειδικευμένης γνώσης της επιστημονικής αρχής, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των συμβατικών κατασκευών της κοινωνίας για τη μειονεξία (Nevo, 2003).Επομένως εφαρμόζεται ένα ιεραρχικό μοντέλο, που παράγει σχέσεις εξουσίας και όχι συνεργασίας. Τέλος στο Νόμο 3699 η ένταξη παρουσιάζεται σαν αποτέλεσμα της «βελτίωσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων» των ατόμων που αποτελούν την ομάδα στόχο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, αρθρ. 2 παρ.1), αντί να γίνεται λόγος για ένα σύστημα που αφομοιώνει τη διαφορετικότητα.

Εξετάζοντας τους νόμους παρατηρούμε,ότι οι ορισμοί για την αναπηρία είναι κοινωνικές κατασκευές και τους έχουν αποδοθεί διαφορετικά νοήματα σε διαφορετικές περιόδους και σε διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους. Κάτι τέτοιο αντανάκλαται στην αλλαγή των τυπικών κατηγοριών και του νοήματος, αφού οι κατηγορίες αυτές αποτελούν μια αντανάκλαση των συγκεκριμένωνκοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών εξελίξεων και των διαφορετικών τρόπων που η πολιτική και η πρακτική συνδέονται με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις και έννοιες (Barton, 2003).

Οι παραπάνω νόμοι χαρακτηρίζονται από την κατασκευή του παθολογικού, καθώς δημιουργούν περιοριστικά εξουσιαστικά «ειδικά πλαίσια» ελέγχου της συμπεριφοράς που υιοθετούν «κανονικοποιημένες» στρατηγικές αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία (Hughes, 2005 στο Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Σύμφωνα με τον Campbell (2006 σ. 65), «η συμπαιγνία του νόμου με το λόγο της βιοιατρικής μάς πληροφορεί όχι μόνο σχετικά με τους τρόπους υποκειμενοποίησης της αναπηρίας, επιπρόσθετα και πιο σημαντικά, η συμπαιγνία αυτή μας πληροφορεί σχετικά με το τί σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος κάτω από τον έλεγχο / κυριαρχία της ιδεολογίας της ικανότητας (ableism)».

### **1.3.2 Οι διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση**

Το διεθνές πλαίσιο κατοχύρωσης των κοινωνικών δικαιωμάτων, εγκαινιάστηκε με την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, συμπληρώθηκε με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, καθώς επίσης και με το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (ΟΗΕ, 1966). Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του 1961 αποτελεί τον πιο ολοκληρωμένο μηχανισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης, στον τομέα της προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων, διευρύνοντας έτσι το πεδίο παρέμβασης του Οργανισμού, που μέχρι την υιοθέτησή του περιοριζόταν στην προστασία των ατομικών ελευθεριών, μέσω της προαναφερόμενης Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών.

Οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες λαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την προστασία των ατόμων με αναπηρία από το 1974. Το πρώτο στάδιο της δράσης τους αφορούσε την κοινωνική και οικονομική επανένταξη (ψήφισμα του Συμβουλίου 27 Ιουλίου 1974). Το δεύτερο στάδιο της δράσης αφορούσε την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία (ψήφισμα 21 Δεκεμβρίου 1981) (Διαμαντόπουλος, Φιορετός, 1990).

Η δράση ολοκληρώνεται με τις αποφάσεις του Συμβουλίου Παιδείας, το οποίο συμφώνησε με την ανακοίνωση της Επιτροπής, σχετικά με ένα τετραετές πρόγραμμα για την ενσωμάτωση παιδιών και εφήβων στο σύστημα της βασικής σχολικής εκπαίδευσης και αφορούσε την ενίσχυση των εθνικών μέτρων σχετικά με: την επεξεργασία των ειδικών συστημάτων ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεχή μετεκπαίδευση των διδασκόντων, την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων και την εξασφάλιση των υλικών και κοινωνικών προϋποθέσεων, που συνδέονται με μια πλήρη σχολική ζωή των ενσωματωμένων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία (Διαμαντόπουλος, Φιορετός, 1990).

Η κοινωνική προστασία των Ατόμων με Αναπηρία έχει ενταχθεί στο διεθνές πλαίσιο κατοχύρωσης των κοινωνικών δικαιωμάτων και εγκαινιάστηκε με την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (1971-1975), επίσης συμπληρώθηκε με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, καθώς επίσης και με το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (ΟΗΕ, 1966). Το άρθρο 5 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ (1959) προβλέπει ότι «Στο παιδί που είναι σωματικά, πνευματικά ή κοινωνικά μειονεκτικό

θα παρέχεται ειδική μεταχείριση, εκπαίδευση και φροντίδα, που απαιτείται από την ιδιαίτερη κατάστασή του». Αργότερα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ (1990), η οποία κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 2101/92 γίνεται αναφορά στην προστασία και στην ανάγκη ειδικής μέριμνας και προστασίας των παιδιών με προβλήματα αναπηρίας (Κοσμάτος και συν, 2013).

Τα δύο βασικά κείμενα του Ο.Η.Ε. που θέτουν τις αρχές προστασίας των ατόμων με αναπηρία είναι η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων της 20ης Δεκεμβρίου 1971 και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων της 9ης Δεκεμβρίου του 1975. Οι διακηρύξεις που ορίζουν δικαιώματα των αναπήρων, προστατεύουν το άτομο με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Συγκεκριμένα αναφέρεται εκτενώς στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, την ένταξη και την απόλαυση των κοινών αγαθών<sup>20</sup> (Δημητρόπουλος, 2008).

---

<sup>20</sup> 1. Τα ανάπηρα άτομα θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα που προβάλλονται σ' αυτή τη Διακήρυξη. Αυτά τα δικαιώματα θα αποδοθούν σ' όλα τα ανάπηρα άτομα, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων γνωμών, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, οικονομικής κατάστασης, γέννησης ή οποιας άλλης κατάστασης που αφορά στο ίδιο το ανάπηρο άτομο ή την οικογένειά του. 2. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το κληρονομικό δικαίωμα σεβασμού της ανθρωπίνης αξιοπρέπειάς τους. Τα ανάπηρα άτομα, οποιαδήποτε κι αν είναι η προέλευση, η φύση και η σοβαρότητα των μειονεκτημάτων και ανικανοτήτων τους, έχουν τα ίδια θεμελιώδη δικαιώματα με τους συμπολίτες της ίδιας ηλικίας, που συνεπάγεται πρώτα και κύρια το δικαίωμα να απολαμβάνει μια καθώς πρέπει ζωή, όσο το δυνατό κανονική και πλήρη. 3. Τα ανάπηρα άτομα έχουν τα ίδια πολιτικά δικαιώματα όπως οι άλλοι άνθρωποι. Η παράγραφος 7 της Διακήρυξης αφορά σε κάθε πιθανό περιορισμό ή καταστολή των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών, εφαρμόζεται και για τα πνευματικά ανάπηρα άτομα. 4. Τα ανάπηρα άτομα δικαιούνται να απολαμβάνουν τα μέτρα που σχεδιάστηκαν, για να τα καταστήσουν ικανά να γίνουν όσο το δυνατόν αυτοδύναμα. 5. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή επανενσωμάτωσής τους. 6. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση και για ένα καθώς πρέπει επίπεδο ζωής. Έχουν το δικαίωμα να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν την εργασία ή να ενασχοληθούν με ένα επάγγελμα, που να ανταμείβεται, χρήσιμο και παραγωγικό, και να συμμετέχουν σε εμπορικές ενώσεις. 7. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα, οι ανάγκες τους να λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα επίπεδα του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού. 8. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα να ζουν με τις οικογένειές τους ή τους θετούς γονείς και να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές, δημιουργικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Κανένα ανάπηρο άτομο δε θα υπόκειται, όσον αφορά στην κατοικία του, σε διαφορετική μεταχείριση άλλη από εκείνη που απαιτείται από την κατάστασή του ή από τη βελτίωση αυτής. Εάν η παραμονή ενός αναπήρου ατόμου σε ένα ειδικό ίδρυμα είναι απαραίτητη, το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής σε αυτό θα είναι όσο το δυνατό πλησιέστερες με εκείνες της κανονικής ζωής ενός συνομηλίκου του. 9. Τα ανάπηρα άτομα θα προστατεύονται από κάθε εκμετάλλευση, κάθε κανονισμό και κάθε μεταχείριση διακριτικής, υβριστικής ή υποβαθμισμένης φύσης. 10. Τα ανάπηρα άτομα θα μπορούν να δεχτούν νόμιμη βοήθεια, όταν είναι απαραίτητη για την προστασία των ιδίων και της περιουσίας τους. Εάν δικαστικές διαδικασίες έχουν θεσπισθεί εναντίον τους, η νομική διαδικασία που ακολουθείται, θα λάβει πλήρως υπόψη τη σωματική και την πνευματική κατάστασή τους. 11. Για κάθε θέμα που αφορά τα δικαιώματα των αναπήρων ατόμων είναι χρήσιμο να ζητείται η συμβουλή των οργανισμών των αναπήρων ατόμων (Δημητρόπουλος, 2008).

### 1.3.3 Διακήρυξη SUNDBERG 1981

Στις νομοθετικές ρυθμίσεις υπέρ των ατόμων με αναπηρία σε διεθνές επίπεδο συγκαταλέγεται και η Διακήρυξη SUNDBERG του 1981, με βασικές αρχές τη συμμετοχή, ένταξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας των ΑμεΑ, την αποκέντρωση και τον διεπαγγελματικό συντονισμό. Η Διεθνής Διάσκεψη, έχοντας υπόψη την Παγκόσμια Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΗΕ, 1948), όπως και άλλες σχετικές αποφάσεις των Ηνωμένων Εθνών και συγκεκριμένα τη Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε μορφής Διακρίσεων σε βάρος των Γυναικών (ΟΗΕ, 1979), τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων (ΟΗΕ, 1975) και τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων (ΟΗΕ, 1971), υπογραμμίζει ότι:

«...Θα πρέπει να εξασφαλιστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η επαναπροσαρμογή και η ένταξη των αναπήρων ατόμων. Θα πρέπει όλα τα ανάπηρα άτομα, να επωφελούνται των υπηρεσιών επανεκπαίδευσης και άλλων μορφών υποστήριξης και συμπαράστασης που είναι αναγκαίες για τη μείωση των αποτελεσμάτων της αναπηρίας, έτσι που η ένταξή τους στην κοινωνία να είναι όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη και ο ρόλος τους εποικοδομητικός» (Δημητρόπουλος, 2008, σ.σ.7-8). Σύμφωνα με τις αρχές της Διακήρυξης SUNDBERG:

1. Θα πρέπει να εξασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή των αναπήρων ατόμων και των οργανώσεων τους σε όλες τις αποφάσεις και τις δράσεις που τα αφορούν.
2. Τα ανάπηρα άτομα θα πρέπει να επωφελούνται από όλες τις Υπηρεσίες και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της κοινότητας η οποία θα πρέπει να τους εξασφαλίζει την πρόσβαση.
3. Η αποκέντρωση και τομεοποίηση των υπηρεσιών θα επιτρέψει, ώστε οι ανάγκες των αναπήρων ατόμων να ληφθούν υπόψη και να ικανοποιηθούν μέσα στα πλαίσια της κοινότητας.
4. Ο συντονισμός των διαφόρων επαγγελματικών οργανώσεων και των δραστηριοτήτων των ειδικών που ασχολούνται με τα ανάπηρα άτομα θα ευνοήσει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Δημητρόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ανθρώπων με Αναπηρίες ΣΗΕΔΑ 2006 και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 24 και το προαιρετικό πρωτόκολλο, τα Ηνωμένα Έθνη τάσσονται υπέρ της ένταξης των

Ατόμων με Αναπηρία. Το συγκεκριμένο άρθρο έχει επικυρωθεί από πολλές χώρες του Φορέα. Το άρθρο 24 της τη Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ανθρώπων με Αναπηρίες προβλέπει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή και την αναπηρία. Προβλέπει την ισότητα, την ουσιαστική και ποιοτική συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (ΣΗΕΔΑ, 2006).

#### **1.3.4 Συνταγματική προστασία**

Η συνταγματική προστασία των ατόμων με αναπηρία κατοχυρώνεται στα άρθρα 21 και 2 §1 του Συντάγματος. Η συνταγματική προστασία των ατόμων με αναπηρία απορρέει από την απόλυτη προστασία της ανθρώπινης αξίας. Ειδικότερα, στο άρθρο 2§1 του ισχύοντος Συντάγματος ορίζεται πως «Ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν τη πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας»(Δημητρόπουλος,2008,σ.3). Στη τρίτη παράγραφο ορίζεται πως: « Το Κράτος μεριμνά για την υγεία των πολιτών και παίρνει ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας, του γήρατος, της αναπηρίας και για την περίθαλψη των απόρων». Με την αναθεώρηση του 2001 προστέθηκε η έκτη παράγραφος του άρθρου 21, η οποία απευθύνεται ειδικά στα άτομα με αναπηρίες και στη προστασία τους (Δημητρόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με τη παράγραφο αυτή: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Το δικαίωμα του άρθρου 21 αποτελεί «κοινωνικό δικαίωμα». Τα κοινωνικά δικαιώματα δημιουργούν μια θετική σχέση ατόμου κράτους και έχουν ως σκοπό την κατοχύρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αξιοπρέπειας των ατόμων (Δημητρόπουλος, 2008, σ.130).

Το κράτος έχει τη συνταγματική υποχρέωση για παροχή αγαθών ή υπηρεσιών στα άτομα με αναπηρίες (Δαγτόγλου, 2005). Η ρύθμιση των παραγράφων 2, 3 και 6 που αναφέρεται στα άτομα με αναπηρία, έχει γενική διατύπωση και δεν καθορίζει ποιά είναι η ειδική φροντίδα και ποιά τα ειδικά μέτρα για την προστασία της αναπηρίας καθώς ούτε και τα μέτρα που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Συμπερασματικά στα άρθρα 21& 2§1, αναγνωρίζεται το απαραβίαστο της ανθρώπινης αξίας ως καταστατική αρχή του

πολιτεύματος, εγκαθιδρύεται νέα συνταγματική τάξη, καθιστώντας πραγματικότητα το σύστημα δικαίου του κοινωνικού ανθρωπισμού<sup>21</sup> (Δημητρόπουλος, 1998).

Η υποχρέωση της πολιτείας να λαμβάνει κάθε πρόσφορο μέτρο για την προστασία των ατόμων με αναπηρία, όπως εκφράζεται στις παραγράφους 2, 3 και 6 του άρθρου 21, αποτελεί ειδικότερη έκφανση της αρχής του κοινωνικού κράτους δικαίου, που κατοχυρώνεται *expressis verbis* στο άρθρο 25§1 του Συντάγματος. Το άρθρο 25 κατοχυρώνει ρητά τη μετάβαση από τον ατομικιστικό φιλελευθερισμό στο πρότυπο του κοινωνικού προστατευτικού κράτους (Δημητρόπουλος, 2004). Το άρθρο 25§2 δίνει έναν έντονα προστατευτικό χαρακτήρα στο άρθρο 21. Ειδικά οι παράγραφοι 2,3 και 6 του άρθρου 21 αναφέρονται στα άτομα με αναπηρίες ως μέλη του κοινωνικού συνόλου, τα οποία έχουν το δικαίωμα να αποδέχονται μέτρα, ώστε να εξασφαλίζεται η αυτονομία τους και να συμμετέχουν ισότιμα «στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας» (Δημητρόπουλος, 2008, σ.130).<sup>22</sup> Έτσι το άρθρο 25§1 κατοχυρώνει την κοινωνική διάσταση των δικαιωμάτων και το πρότυπο του κοινωνικού ανθρώπου «ως μέλους του κοινωνικού συνόλου».

Σημαντικό νομοθετικό κείμενο είναι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ΑμεΑ που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 30 Μαρτίου 2007 και κυρώθηκε στο ελληνικό σύνταγμα με το άρθρο 60 του ν. 4074/2012 (Α' 88) και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 88). Σκοπός του παραπάνω νόμου είναι η άρση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 88). Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό κείμενο καθώς απαγορεύει την οποιαδήποτε μορφή διάκρισης, περιορισμό ή παρεμπόδιση της άσκησης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Άρθρο 2, ΣΗΕΔΑ, 2006). Σκοπός της Σύμβασης είναι να προάγει, να προστατεύσει και να διασφαλίσει την πλήρη και ίση απόλαυση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών, από όλα τα άτομα με αναπηρίες (Άρθρο 1, ΣΗΕΔΑ, 2006).

Στο κεφάλαιο Β' της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών ορίζονται οι κατευθυντήριες διατάξεις υλοποίησης της Σύμβασης για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Συγκεκριμένα στο Ελληνικό Σύνταγμα κυρώνονται με τα άρθρα 61 και

---

<sup>22</sup>βλ. Π.χ. Ν.963/79 και Ν. 1545/85 για την υποχρεωτική πρόσληψη τυφλών τηλεφωνητών αποφοίτων της σχολής «Φάρος Τυφλών Ελλάδας»

65 του ν. 4074/2012 (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 88). Το άρθρο 61 υποχρεώνει κάθε φυσικό ή νομικό πρόσωπο δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου να διασφαλίζει την ισότιμη άσκηση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στο πεδίο των αρμοδιοτήτων ή δραστηριοτήτων του, λαμβάνοντας κάθε πρόσφορο μέτρο και απέχοντας από οποιαδήποτε ενέργεια ή πρακτική που ενδέχεται να θίγει την άσκηση των δικαιωμάτων τους.

Ιδίως η πολιτεία υποχρεούται: α) να αφαιρεί υφιστάμενα εμπόδια κάθε είδους, β) να τηρεί τις αρχές καθολικού σχεδιασμού σε κάθε τομέα της αρμοδιότητάς του ή της δραστηριοποίησής του, προκειμένου να διασφαλίζει για τα ΑμεΑ την προσβασιμότητα των υποδομών, των υπηρεσιών ή των αγαθών που προσφέρει, γ) να παρέχει, όπου απαιτείται σε συγκεκριμένη περίπτωση, εύλογες προσαρμογές υπό τη μορφή εξατομικευμένων και κατάλληλων τροποποιήσεων, ρυθμίσεων και ενδεδειγμένων μέτρων, χωρίς την επιβολή δυσανάλογου ή αδικαιολόγητου βάρους, δ) να απέχει από πρακτικές, κριτήρια, συνήθειες και συμπεριφορές που συνεπάγονται διακρίσεις σε βάρος των ΑμεΑ, ε) να προάγει με θετικά μέτρα την ισότιμη συμμετοχή και άσκηση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στον τομέα της αρμοδιότητας ή δραστηριότητάς του (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 88).

Επίσης στην παράγραφο 1 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι οι διάφοροι φορείς στις συναλλαγές τους με ΑμεΑ θα πρέπει να διασφαλίζουν τη βασική πληροφόρηση μέσω τρόπων, μορφών και μέσων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα στην δεύτερη παράγραφο του άρθρου 63 διασφαλίζεται η αρχή της ισότιμης μεταχείρισης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή και οι απαραίτητες προσαρμογές στην επικοινωνία. Στη δεύτερη και τρίτη παράγραφο του άρθρου του άρθρου 65 η ελληνική νοηματική γλώσσα αναγνωρίζεται ως ισότιμη με την ελληνική γλώσσα, το κράτος λαμβάνει μέτρα για την προώθησή της, καθώς και για την κάλυψη όλων των αναγκών επικοινωνίας των κωφών και βαρήκοων πολιτών. Στην τρίτη παράγραφο η ελληνική γραφή Braille αναγνωρίζεται ως ο τρόπος γραφής των τυφλών Ελλήνων πολιτών και το κράτος λαμβάνει μέτρα για την προώθησή της (ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 88).

Το κράτος εμφανίζεται ως εγγυητής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που διασφαλίζει την ελεύθερη και ανεμπόδιση άσκησή τους, παρέχοντας τα απαραίτητα μέσα προς τον σκοπό αυτό. Το κοινωνικό κράτος πηγάζει και βασίζεται στην καταστατική αρχή της ανθρώπινης αξίας, έχοντας ως κατευθυντήριο σκοπό την εξασφάλιση και ανάπτυξη της (Δημητρόπουλος, 2008). Η μέριμνα και η λήψη ειδικών μέτρων από το Κράτος για την προστασία της αναπηρίας καθώς και τα δικαιώματα

των ατόμων με αναπηρία για την απόλαυση ειδικών μέτρων αποτελούν την υποχρέωση της Πολιτείας να προστατεύσει την ανθρώπινη αξία. Η επιταγή της προστασίας του πολίτη επιβάλλει στο Κράτος, να δράσει με θετικές ενέργειες και όχι απλά να απέχει από πράξεις, οι οποίες θα έβλαπταν τα άτομα με αναπηρία (Δημητρόπουλος, 2008).

Η θετική διάσταση των δικαιωμάτων που αφορά το κράτος αναφέρεται στο προστατευτικό πεδίο και επιβάλλει την παρέμβαση είτε προσαρμόζοντας κατάλληλα θεσμούς, όπως η εκπαίδευση ή ο επαγγελματικός τομέας λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες, είτε προβαίνοντας σε «θετικές διακρίσεις»<sup>23</sup>. Μέτρα όπως η υποχρεωτική πρόσληψη σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, η ποσόστωση της συμμετοχής τους σε πολιτικές παρατάξεις, αποσκοπούν να αντιμετωπισθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία και να εξασφαλισθεί η ισότιμη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας (άρθρο 21 παρ.6), (Δημητρόπουλος, 2008).

Εξαιτίας όμως του ιδιωτικού συστήματος υποστήριξης η πλειοψηφία των οικογενειών με παιδί με αναπηρία αντιμετωπίζει μια μακράς διάρκειας φτώχεια. Οι κεντρικές αστικές περιοχές απορροφούν τα περισσότερα κονδύλια της εκπαίδευσης (Papadopoulos, 1998· Bardis, 1993· Papazoglou & Davazoglou, 1994). Τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία τοποθετούνται απλώς στα γενικά σχολεία χωρίς καμία ή με ελάχιστη υποστήριξη, εξαιτίας των ελλειπών κονδυλίων που διατίθενται στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα υπάρχουν περιπτώσεις τοποθέτησης κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία, χωρίς να υπάρχει καμία υποδομή και καμία υποστήριξη (Λαμπροπούλου, 1995).

Αυτό το ιδιωτικό σύστημα υπηρεσιών που δραστηριοποιείται στο χώρο της ειδικής αγωγής, δημιουργεί ένα ιδιόμορφο καθεστώς, στο οποίο οι μεν επαγγελματίες εξαρτώνται από τους ανάπηρους και οι ανάπηροι από τους επαγγελματίες (Oliver, 2009· Allan, 1999 · Skrtic, 1991). Επίσης αυτό το ιδιωτικό σύστημα παροχής υπηρεσιών εξασφαλίζει τα συμφέροντα επαγγελματιών της «βιομηχανίας» (ειδικοί εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, γραφειοκράτες), που δημιουργεί το ειδικό παιδί (Fulcer, 1989 & Skrtic, 1991). Ο Bannerman Foster (1987) τονίζει τη συμβιωτική σχέση που υπάρχει μεταξύ ειδικών και πολιτείας. Οι ειδικοί βασίζονται στην πολιτεία για να νομιμοποιήσει την εξουσία τους και για να πληρώσει τους μισθούς τους, η πολιτεία

---

<sup>23</sup>βλ. ΣτΕ 3479/1989 σύμφωνα με την οποία δεν αποτελεί παραβίαση της αρχής της ισότητας η καθιέρωση σε νόμο προνομίου για τους αναπήρους σύμφωνα με το άρθρο 21 Συντ.



εξαρτάται από τους ειδικούς για τη νομιμοποίηση των δραστηριοτήτων και την εφαρμογή των πολιτικών της (Bannerman Foster στο Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Κάνοντας μια πιο προσεκτική εξέταση της φύσης και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος παρατηρούμε, ότι παρά τη θεσπισμένη νομοθεσία, δεν παρέχονται στα άτομα με αναπηρία οι υπηρεσίες, που θα έπρεπε να απολαμβάνουν, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το κράτος ανεξάρτητα από τη νομοθεσία που έχει θεσπίσει και την κοινωνική διάσταση των δικαιωμάτων, υιοθετεί το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο το άτομο και το περιβάλλον του είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την συμμόρφωση και την πορεία του. Σε περίπτωση επιτυχίας μεγάλο ποσοστό αποδίδεται στους ειδικούς, σε αντίθετη περίπτωση η ευθύνη εναπόκειται στο άτομο με αναπηρία, επειδή δεν κατάφερε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του συνόλου (Καραγιάννη & Ζώνιου- Σιδέρη, 2006).

#### **1.4. Ενταξιακή εκπαίδευση: όχημα άρσης του σχολικού αποκλεισμού και των διακρίσεων των ανάπηρων μαθητών**

Μελετώντας το ελληνικό και διεθνές νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία, μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα, ότι οι νόμοι δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την αναπηρία, αλλά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με την αναπηρία (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012). Οι νόμοι αντανakλούν τις πολιτικές προθέσεις των κυβερνήσεων, που στοχεύουν στην ταξινόμηση και στο διαχωρισμό του πληθυσμού σε κλειστές και συγκεκριμένες οντολογικές κατηγορίες (Foucault, 1976· Kumari-Campbell, 2005 στο Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012). Μέσα από το νόμο αναδύεται η αύρα μιας ηθικο-πολιτικής αρχής, σαν μια «στρατηγική σχέση». «Η παλιά δύναμη του θανάτου που ήταν το σύμβολο της εξουσίας καλύπτεται τώρα προσεχτικά από τη χειραγώγηση των σωμάτων και την υπολογιστική διαχείριση της ζωής» (Φουκώ, 1982, σελ.171).

Η ένταξη αποτελεί παγκόσμιο ζήτημα, δεδομένου ότι σε διαφορετικές χώρες εντοπίζονται μια σειρά από δηλωθείσες προθέσεις και γραπτές πολιτικές που κατευθύνονται προς την επίτευξή της<sup>24</sup> (Booth & Ainscow, 1998 στο Armstrong,

---

<sup>24</sup>Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου υπάρχει ένας αριθμός νομοθετικών πράξεων, οι οποίες προωθούν ένα ενταξιακό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες Tilstone και Rose (2000) στο Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

2012). Για τον Norwich (2013), η συμπερίληψη ως έννοια και αξία αναγνωρίζεται ως κάτι περίπλοκο και με πολλαπλές σημασίες. Το πιο αντιφατικό θέμα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. και αναπηρίες είναι η ενταξιακή εκπαίδευση (Farell, 2010· Kauffman & Badar, 2014). Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ένα πολυδιάστατο περιεχόμενο, που περιλαμβάνει την αποτίμηση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη και θέματα ισότητας, όπως ένα κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία και ένα κοινωνικοπολιτικό μοντέλο εκπαίδευσης (Hornby, 2015). Περικλείει τη διαδικασία της σχολικής μεταμόρφωσης και την εστίαση στο δικαίωμα των παιδιών για πρόσβαση στην εκπαίδευση (Kozleski *et al*, 2011· Loreman *et al*, 2011· Mitchell, 2005).

Με τον όρο ένταξη νοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία προωθεί μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, ενώ ο όρος ενσωμάτωση υπονοεί μια μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής στο κατεστημένο των «υγιών» (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Η υιοθέτηση της αρχής της ένταξης στην εκπαίδευση προτάθηκε από τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου. Η ένταξη εξέφραζε μια ελπίδα για το μέλλον, ενώ συγχρόνως αναγνώριζε μια ιστορία αποκλεισμού που έπρεπε να ξεπεραστεί (Corbett, 2001· Thomas *et al.*, 1997). Η σύγχρονη κοινωνία έχει περάσει σε μια νέα φάση κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία είναι πολύ πιο έτοιμη, να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα, αλλά ταυτόχρονα και να την αποκλείσει. Ο αποκλεισμός δε βασίζεται στη διαφορά, αλλά στην επικινδυνότητα εμφάνισης της διαφοράς (Young, 1999, στο Armstrong, 2003).

Το πρώτο κείμενο που τονίζει τη σημασία της σχολικής ένταξης είναι η έκθεση Warnock (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αυτό που αρχικά χρειάζεται να γίνει είναι η βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο (Armstrong, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου χρειάζεται να διάκινται θετικά ως προς την ένταξη, για να γίνει πράξη.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση στο σχολείο (Barton, 2004· Ντεροπούλου- Ντέρου 2004, 2004 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 β). Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί, ότι ο δίκαιος χειρισμός των διαφορών μεταξύ των μαθητών πρέπει να νοηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ως πηγή βοήθειας και δυνατότητα μάθησης, και όχι ως πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης. Ο χειρισμός

των διαφορών μεταξύ των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί κρίσιμη διάσταση της έννοιας του «εργάζομαι υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης» (Barton, 2008· Ainscow, 1999 στο Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Το ενταξιακό σχολείο προϋποθέτει απομάκρυνση από την παθολογία του ατόμου και στροφή προς την παθολογία του σχολείου. Στο ενταξιακό σχολείο γίνονται πράξη όλες οι θεωρίες, που αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα και προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Βασική επιδίωξη του ενταξιακού σχολείου δεν είναι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά η κοινωνική αγωγή. Μέσα σε αυτόν τον ανταγωνισμό και την εργαλειακού τύπου ανάλυση, η ίδια η ιδέα της ένταξης φτάνει να αμφισβητείται ως «ουτοπική» και μη εφαρμόσιμη (Slee, 1998, Barton, 1997, Slee & Allan, 2001). Για τη δημιουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτείται αλλαγή των παιδαγωγικών και θεσμικών προϋποθέσεων.

Σε αυτό το σχολείο η αποδοχή των διαφορετικών παιδιών δεν πρέπει να συντελείται στα πλαίσια της ανοχής, αλλά συνεπάγεται την εκτίμηση απέναντι στο διαφορετικό και τη συνεχή αξιοποίηση του (Oliver, 1996). Η ενταξιακή πρακτική βιβλιογραφικά ορίζεται ως μια «εσωτερική σχολική μεταρρύθμιση» ενάντια στο διαιρεμένο σχολικό σύστημα, εσωτερικά προσανατολισμένη στη γενική παιδαγωγική, σε μια εξελικτική λογική και διδακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σε έρευνες, οι δάσκαλοι έχουν τονίσει, ότι η παρουσία ενός ανάπηρου παιδιού στην τάξη, τους κάνει περισσότερο συναισθηματικούς και τους γεμίζει με φιλανθρωπικά αισθήματα όπως συμπόνια, συμπάθεια και καλοσύνη (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Έχει βρεθεί, ότι ο τύπος της αναπηρίας του παιδιού επηρεάζει και τη στάση του δασκάλου (Cook, 2001· Idol, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται πιο εύκολα έναν μαθητή με σωματική αναπηρία παρά νοητική (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006· Φλούρου, 2007).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση στο σχολείο (Barton, 2004, Ντεροπούλου- Ντέρου, 2004, Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 β). Στο ενταξιακό σχολείο γίνονται πράξη όλες οι θεωρίες που αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα και προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές προσδοκίες των δασκάλων και στην επιτυχία των μαθητών με αναπηρία (Henning & Mitchell, 2002). Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί ένα σχολείο ανοιχτό σε όλους, ο μικρός αριθμός παιδιών ανά τάξη και η παρουσία δεύτερου ειδικού εκπαιδευτικού (ως ενισχυτή ή ενταξιακού εκπαιδευτικού ή ως περιπατητικού

ειδικού δασκάλου) συντονιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Ντεροπούλου-Ντέρου,2004).

Απαραίτητη είναι η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η συνεργασία του σχολείου με άλλες διεπιστημονικές ομάδες, η κτηριακή διαμόρφωση του σχολείου, το εκπαιδευτικό υλικό και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004). Για να γίνει η ένταξη πράξη, χρειάζεται μετατροπή των δομών, μετακίνηση από το μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας, στο μοντέλο ίσων ευκαιριών, επανεξέταση στόχων και αξιών της εκπαίδευσης, νέα αναλυτικά προγράμματα, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και η εφαρμογή ενός ριζοσπαστικού μοντέλου εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.σ. 21-22).

Σαν δυσκολίες στην ένταξη αναφέρονται η ελλιπής συνεργασία με τους γονείς, η ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών και η ελλιπής συνεργασία με τις αρχές (Zoniou- Sideri, Karagiani, Deropoulou-Derou & Spandagou), επίσης το μη προσβάσιμο σχολικό περιβάλλον και το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Εμπόδια στην ένταξη είναι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και την αναπηρία (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2006 & Vlachou 2006), οι δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος και η προσβασιμότητα στο σχολικό περιβάλλον (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Άλλες δυσκολίες που έχουν αναφερθεί είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη σχολική τάξη, η έλλειψη χώρου, το μη ευέλικτο πρόγραμμα αλλά και η ελλιπής υποστήριξη από ειδικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Armsrong (2004): «Ο διάλογος για την ένταξη έχει μετατραπεί σε μια κυρίαρχη επιδοκιμασία των ικανοτήτων του συστήματος να απορροφά τη διαφορετικότητα» (Armsrong, 2004, σ.48). Η ένταξη είναι μια μορφή πολιτισμικής επαγρύπνησης «με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού» (Slee, 2004, σ.36). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι ένα τεχνικό θέμα αλλά θέμα πολιτικής πράξης (Slee, 2001).

Πρόκειται για ένα πολιτικό ζήτημα ιδιαίτερα σοβαρό, που αποφασίζει ποιός μένει και ποιός απομακρύνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Barton, 2004). Στην Ελλάδα υπάρχουν δυνατές φωνές, αλλά δεν είναι πολιτικές (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagiani & Spandagou,2006). Τέλος, όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφελούνται από τη συμμετοχή σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, στο οποίο λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές, ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης και

εξασφαλίζεται χρόνος για ερωτήσεις, πειραματισμό, συζήτηση και συνεργατική μάθηση (Armstrong, Belmont & Verillon, 2000).

Δυστυχώς η αντιμετώπιση και ρύθμιση των ζητημάτων της αναπηρίας πηγάζει από μια αντίληψη φιλελευθερισμού, με σκοπό την κατασκευή μιας λογικής αιτιολογικής οντολογικής ταξινόμησης που βασίζεται στη διάκριση και τη διαμόρφωση «λογικών ταυτοτήτων» στα άτομα με αναπηρία (Kumari-Campbell, 2005 στο Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία υποστηρίζει τα άτομα που θεωρούνται κοινωνικά και οικονομικά εξαρτημένα, εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ισότητα ως αρχή της κοινωνικής υποχρέωσης. Η διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων γίνεται ολοένα και πιο σημαντική, λειτουργώντας «ως βάση απόδοσης και αποστέρησης δικαιωμάτων και ως μέσο κοινωνικού ελέγχου» (Rioux, 1994, σ. 70 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012).

Η κατάργηση των διακρίσεων, η παραδοχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, η αναγνώριση ότι τα ανάπηρα παιδιά δεν αποτελούν «κατώτερο είδος» ανθρώπων, αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις ώστε κάθε παιδί να λαμβάνει την ποιοτική εκπαίδευση που χρειάζεται (Barton, 2000· Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education).

Για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης απαραίτητος είναι ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, η αναδιάρθρωση των δομών και η ανάπτυξη ενός ενοποιημένου συστήματος εκπαίδευσης (Lipsky, Kerzner & Gatner, 1995). Η ενταξιακή εκπαίδευση χρειάζεται, πρώτα να αποδομήσει τις παραδοσιακές μορφές γνώσης, που κρύβονται πίσω από τους κώδικες καθημερινής πρακτικής στα σχολεία. Έρευνες που θεμελιώνουν την παραπάνω ανάγκη έχουν γίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε προγράμματα ένταξης στην Αυστραλία. Οι συγκεκριμένες έρευνες σκοπό είχαν να τονίσουν την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να «σκεφτούν διαφορετικά» (Ball, 1998).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές και όχι ορισμένους με ελαφριά αναπηρία και κυρίως μαθησιακές δυσκολίες (Slee, 2004). Κάθε παιδί είναι κατάλληλο, για να λαμβάνει ισότιμα την εκπαίδευση που δικαιούται (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στην ένταξη συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται με το παιδί, γονείς, εκπαιδευτικοί και φυσικά η κοινότητα και η κοινωνία (Slee, 2004). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι η εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της

παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης, δεν χρησιμοποιεί ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, ούτε χρειάζεται εξειδικευμένο ειδικό παιδαγωγό. Η ένταξη συνιστά μια φιλοσοφία και πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος (Slee, 2001). Οι εφαρμογές και η φιλοσοφία διαφέρει από σχολείο σε σχολείο και από χώρα σε χώρα (Hutchinson, 2007).

Ένα σχολείο μπορεί να είναι ενταξιακό, όταν έχει μια ικανή διοίκηση και οργάνωση, όταν νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών του και όταν το προσωπικό του σχολείου έχει διδακτικές δεξιότητες (Marzano, 2000). Σύμφωνα με έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά, προϋποθέσεις της ένταξης είναι η υποστήριξη του προσωπικού από τη διοίκηση και το όραμα του προσωπικού για την ένταξη (Ainscow 1995 · Stanovich & Jordan 1998 · Villa 1996). Επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στο ενταξιακό σχολείο έχει η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου (Ainscow 1995 · Mustapha & Jelas 2006 · Gibb *et al.* 2007). Φυσικά στην ένταξη πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων (Brakenveed 2008 · Carrington & Robinson 2006 · Leyser & Kirk 2004).

Ως πυλώνες της ενταξιακής εκπαίδευσης έχουν αναφερθεί : η ισχυρή πολιτική , η εμπλοκή της κοινότητας, η θετική συμπεριφορά και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, η συνεχόμενη εκπαίδευση τους, η εφαρμογή επιστημονικών σχολικών πρακτικών και το ελαστικό σχολικό πρόγραμμα. Οι τέσσερις πρώτοι πυλώνες της ενταξιακής εκπαίδευσης αφορούν τη σχολική μονάδα και οι άλλοι τρεις τη σχολική τάξη (Loreman, 2007). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι ενσωμάτωση. Στην ενσωμάτωση οι μαθητές πρέπει να προσαρμόζονται στη γενική τάξη και όχι το εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές (Armstrong, 2003, Armstrong & Barton, 2000). Η εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει στις δυνατότητες των μαθητών και όχι στο τι και πώς μαθαίνουν (Armstrong & Moure, 2004). Η εκπαιδευτική πράξη δηλώνει, ότι, ακόμα και σήμερα, μαθητές με αναπηρία γίνονται αποδέκτες ενός ιδιότυπου ρατσισμού, που συνίσταται σε στερεότυπα, προκαταλήψεις αλλά και συναισθήματα οίκτου και φόβου (Φτιάκα, 2004).

Οι έρευνες των Burstein *et al.*, 2004, Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasof & Coetz 2000, Idol 2006, Loreman 2007 την τελευταία δεκαετία επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν στο αίσθημα της κοινωνικής αποδοχής και του αυτοσεβασμού (Pitt, 2003). Οι μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, ενταξιακών

πλαισίων, πιστεύουν ότι η ένταξη, τούς βοηθάει να καταλάβουν τις ατομικές διαφορές και να αποδέχονται την αναπηρία (Burnstein, Sears, Wilcoren, Cabello & Spagna 2004· Copeland *et al*, 2004). Επίσης στο ενταξιακό σχολείο οι μαθητές με αναπηρία, μπορούν πιο εύκολα να κάνουν σχέσεις με συνομήλικους και να γίνουν αποδεκτοί από την τοπική κοινότητα (Alderson & Goudey, 1998· Bax 1999, Butler 2001· Hegarty 2001· Kliwer 1998· Llewellyn 2000· Sedda & Sachder, 1997).

Η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών με τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους, βοηθάει στην αλληλεπίδραση και στο μοίρασμα των εμπειριών τους (Sailor, 2002). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Lee, You & Bak (2003), σύμφωνα με την οποία μαθητές δημοτικού που έφεραν αναπηρίες και φοιτούσαν σε γενικό σχολείο, παρόλο που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης, είχαν αυτοαντίληψη και συμπεριφορά παρόμοια με των συνομηλίκων τους. Επίσης μαθητές με αναπηρίες που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο, είχαν πιο υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και περισσότερα κοινωνικά επιτεύγματα απ'ότι το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών στα ειδικά σχολεία (Williams, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά, θα πρέπει να αναστοχάζονται κριτικά για το ρόλο τους και την ανάπτυξη μια γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Ο διαχωρισμός μεταξύ «ειδικών και μη ειδικών παιδιών» πηγάζει από το κλινικό-ιατρικό μοντέλο, που προσεγγίζει τη συμπεριφορά και την κατάσταση του ατόμου ως πάθηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Μέχρι στιγμής η στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία στην ελληνική πραγματικότητα, δίνεται ως πράξη φιλανθρωπίας, οίκτου και καλής θελήσεως προς τους «πάσχοντες» συνανθρώπους μας.

Η παραπάνω αντίληψη έρχεται σε αντίθεση με το περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης, αφού η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο δε γίνεται με αισθήματα οίκτου ή συμπόνιας, αλλά προϋποθέτει θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για όλα τα «διαφορετικά» παιδιά τόσο της πλειονότητας όσο και της κάθε μειονότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η «αγαθοεργός φιλανθρωπία» περιβάλλει την ειδική αγωγή (Tomlinson, 1982, σ. 5). Η έννοια της φιλανθρωπίας όμως καλύπτει άλλα πιο ισχυρά συμφέροντα στην ευρύτερη κοινωνία, στο εκπαιδευτικό σύστημα και μεταξύ επαγγελματιών του τομέα (Barton & Tomlinson, 1984 · Persson, 1998 στο

McDonnell, 2012). Η ενιαία εκπαίδευση αφορά τον τρόπο που κατανοούμε και δεσμευόμαστε απέναντι σε αυτή τη διαφορά (Barton, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από μια άδηλη διαδικασία έχει κατασκευάσει έννοιες όπως «ακαδημαϊκή επιτυχία και αποτυχία», «ικανότητα και ανικανότητα»<sup>25</sup>. Με αυτόν τον τρόπο έχει κατηγοριοποιήσει τον μαθητικό πληθυσμό σε «αυτούς που μπορούν και σε αυτούς που δεν μπορούν», «στους φυσιολογικούς και τους μη φυσιολογικούς», «στους κανονικούς και τους ειδικούς μαθητές» (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000· Clark, Dyson, & Millward, 1997· Slee, 1997 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012). Αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα προσπάθησαν να αμβλύνουν τον παραπάνω διαχωρισμό, μέσα από την επίσημη υιοθέτηση της αρχής της ενσωμάτωσης και τη θεσμική κατοχύρωση της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Clark, Dyson, & Millward, 1997 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012).

Η ποιότητα ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος όλων των συμμετεχόντων είναι το βασικότερο όλων, ώστε να γκρεμιστεί οποιοδήποτε φράγμα δημιουργείται από την κοινωνία, την εκπαιδευτική πολιτική και τους τεχνοκράτες, που είναι αντίθετοι στην έννοια του δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο ή μια δυναμική και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου Ζώνιου-Σιδέρη (2004).

Οι αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν, ώστε να εφαρμοστεί η ένταξη, σχετίζονται με το ήθος, τις αξίες, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα (Barton 2004). Ο McLaren θεωρεί απαραίτητη τη «δημιουργία εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, ικανών να ενδυναμώσουν τους μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου» (McLaren, 2010, σ. 322). Η ενταξιακή εκπαίδευση χρειάζεται, να αποδομήσει τις παραδοσιακές μορφές γνώσης, που κρύβονται πίσω από τους κώδικες καθημερινής πρακτικής στα σχολεία. Έρευνες που θεμελιώνουν την παραπάνω ανάγκη έχουν γίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε προγράμματα ένταξης στην Αυστραλία. Οι συγκεκριμένες έρευνες σκοπό είχαν, να τονίσουν την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να «σκεφτούν διαφορετικά» (Ball, 1998, σ.81).

---

<sup>25</sup>Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα η συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής κατοχυρώθηκε επίσημα μέσα από τη θέσπιση της ειδικής αγωγής και το διαχωρισμό της από τη γενική εκπαίδευση (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000· Clark, Dyson, & Millward, 1997· Slee, 1997 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012).



Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Armsrong, για την ένταξη « Ο διάλογος για την ένταξη έχει μετατραπεί σε μια κυρίαρχη επιδοκιμασία των ικανοτήτων του συστήματος να απορροφά τη διαφορετικότητα » (Armsrong, 2004, σ.48). Η ένταξη είναι μια μορφή πολιτισμικής επαγρύπνησης «με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού» (Slee, 2004, p.36). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι ένα τεχνικό θέμα αλλά θέμα πολιτικής πράξης (Slee,2001). Συγκεκριμένα οι Drudy και Lynch (1993) υποστήριξαν, ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται σε βαθύτερα θεωρητικά πλαίσια και συστήματα αξιών, που σπάνια αποσαφηνίζονται. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει μια βαθιά δομή θεωριών, αξιών, πεποιθήσεων και υποθέσεων, και μια επιφανειακή δομή πρακτικής, που εκφράζεται μέσω γνωρισμάτων όπως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τη διδακτική μεθοδολογία και την τοποθέτηση των μαθητών σε συγκεκριμένες τάξεις (Drudy & Lynch στο McDonnel, 2012).

Η ένταξη μπορεί να βασιστεί σε ένα μοντέλο ισότητας, που θα αποσκοπεί στην ευημερία, ανεξάρτητα από κοινωνικές και οικονομικές συνεισφορές, και θα λαμβάνει υπόψη του τη διαφορά στην πρόοδο της ευημερίας (Rioux,1994 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012). Οι έννοιες της διάκρισης και της καταπίεσης πρέπει να αποτελέσουν την αφετηρία για πολιτικές κοινωνικής δικαιοσύνης (Young, 1990). Η ένταξη θα πρέπει να βασιστεί σε μια κοινωνική πολιτική, που θα αναγνωρίζει τα κοινωνικά δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, υπόβαθρο πάνω στο οποίο έχουν βασιστεί ιδεολογικά οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαφόρων χωρών (Booth & Ainscow, 1998· Pijl, Meyer & Hegarty, 1997· Vlachou, 2004 στο Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012). Τέλος «η κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι απλώς μια προσθήκη. Είναι θεμελιώδες στοιχείο της καλής εκπαίδευσης» (Connell, 1993, σ. 15 στο Barton, 2012).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να γίνει κατανοητή η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και να επιβεβαιωθεί ο ορισμός της αναπηρίας, έτσι όπως δίνεται από τον Oliver, σύμφωνα με τον οποίο αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε ισότιμο επίπεδο με τα υπόλοιπα μέλη που δεν υπόκεινται σε φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς (Oliver, 1983). Ανώτερος σκοπός της έρευνας είναι να βρεθούν τρόποι ώστε να μειωθούν ή ακόμα και να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός στην εκπαίδευση αρχίζοντας από το μικροσύστημα του σχολείου.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έκανα, την εκπαιδευτική μου εμπειρία αλλά και την παρατήρηση που έκανα στο χώρο του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα σκοπό έχουν να επιβεβαιώσουν τη θεωρία στην οποία βασίζονται αλλά και να διευρύνουν την υπάρχουσα θεωρία. Τα γνωστικά αντικείμενα από τα οποία προέρχονται τα ερευνητικά ερωτήματα είναι της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής και της νομικής επιστήμης. Αντιστοίχως διαμορφώνεται και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

Το πρώτο ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι η ύπαρξη ή όχι των κοινωνικών διακρίσεων στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. Το παραπάνω ερώτημα βασίζεται στην υπόθεση μας ότι γίνονται διακρίσεις στα σχολεία, ακόμα και στο ειδικό σχολείο που είναι ένα πλαίσιο ήδη αποκομμένο απ'τη σχολική κοινότητα. Υποερώτημα αυτής της ερώτησης θα είναι η νοηματοδότηση της διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, των τμημάτων ένταξης και των ειδικών εκπαιδευτικών. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι η ύπαρξη ή όχι του αποκλεισμού. Το παραπάνω ερώτημα βασίζεται στην υπόθεση μου ότι υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός στο γενικό και στο ειδικό σχολείο τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Υποερώτημα αυτής της ερώτησης είναι η νοηματοδότηση του κοινωνικού αποκλεισμού από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, των τμημάτων ένταξης και των ειδικών εκπαιδευτικών.

Πρώτο υποερώτημα αυτής της ερώτησης είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Δεύτερο υποερώτημα αυτής της ερώτησης θα είναι η διευκρίνιση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς & κηδεμόνες των μαθητών τους και τρίτο υποερώτημα θα είναι η διευκρίνιση του όρου δημοκρατία στο σχολείο. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη γνώση της ορολογίας της ένταξης από τους εκπαιδευτικούς. Πρώτο υποερώτημα της παραπάνω ερώτησης είναι η διευκρίνιση ενταξιακών πρακτικών που εφαρμόζουν, που θα πρότειναν και που έχουν συναντήσει στην εκπαιδευτική τους πορεία. Δεύτερο υποερώτημα της παραπάνω ερώτησης είναι οι ενταξιακές πρακτικές που θα πρότειναν οι εκπαιδευτικοί και τρίτο υποερώτημα της παραπάνω ερώτησης είναι αν υλοποιείται ο σκοπός της ένταξης στο χώρο του σχολείου τους και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Το τέταρτο ερώτημα της έρευνας έχει σχέση με τη γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ελληνική και τη διεθνή νομοθεσία για το παιδί με αναπηρία και γενικότερα για την ειδική αγωγή. Το παραπάνω ερώτημα βασίζεται στην πεποίθηση της ερευνήτριας ότι για να προασπίσει κάποιος τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του παιδιού με αναπηρία πρέπει να τις γνωρίζει. Πρώτο υποερώτημα της τέταρτης ερώτησης είναι η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του ειδικού σχολείου και των ενταξιακών δομών και δεύτερο υποερώτημα της τέταρτης ερώτησης είναι ποιά η εφαρμογή των νόμων στο χώρο του σχολείου σας και γενικότερα της εκπαίδευσης.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους τομείς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα βασίζεται στην υπόθεση μου, ότι εάν δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και ακουστεί η άποψη τους μπορούν να δώσουν ενδιαφέρουσες οπτικές που ενδεχομένως οδηγούν σε λύσεις. Πρώτο υποερώτημα της πέμπτης ερώτησης αποτελούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα βελτιωθούν οι τομείς που οι ίδιοι ανέφεραν σε σχέση με την εκπαίδευση και δεύτερο υποερώτημα αποτελούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους που θα εξαλειφθούν οι κοινωνικές διακρίσεις και ο αποκλεισμός.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Πώς προσδιορίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την έννοια της διάκρισης;**
  - 1<sup>α</sup>. Εντοπίζονται διακρίσεις στο γενικό και ειδικό σχολείο;
  - 1<sup>β</sup>. Διαφοροποιείται η μορφή των διακρίσεων στο πλαίσιο της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης;
- 2. Πώς προσδιορίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την έννοια του αποκλεισμού;**
  - 2<sup>α</sup>. Εντοπίζονται πρακτικές αποκλεισμού στο γενικό και ειδικό σχολείο;
  - 2β. Διαφοροποιούνται οι μορφές αποκλεισμού στο πλαίσιο της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης;
- 3. Πώς προσδιορίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;**
  - 3<sup>α</sup>. Ποιές ενταξιακές πρακτικές υιοθετούν;
  - 3β. Πώς επιτυγχάνεται ο στόχος της ένταξης για ένα δημοκρατικό σχολείο στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης;
- 4. Ποιές είναι οι απόψεις και οι γνώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ελληνική νομοθεσία και τις διεθνείς συμβάσεις για τονάπηρο μαθητή και γενικότερα για την προσφερόμενη εκπαίδευση;**
  - 4<sup>α</sup>. Η εκπαιδευτική πολιτική διασφαλίζει τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση;
- 5. Ποιές είναι οι προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού;**
  - 5<sup>α</sup>. Ποιοί είναι οι βασικοί τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης;

## **2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Η παρούσα έρευνα θα είναι ποιοτική επειδή η ερευνήτρια είναι μέσο συλλογής δεδομένων και αλληλεπιδρά με τα άτομα τα οποία εμπλέκονται στην έρευνα (Παπαναστασίου, 1996). Ανάλογα με το είδος των δεδομένων της έρευνας και της προσωπικότητας του ερευνητή επιλέγεται η κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση (Βάμβουκας, 2007). Σκοπός της έρευνας είναι να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα και να εστιάσει στις αντιλήψεις του κάθε υποκειμένου. Μπορεί να προκαλέσει εκπλήξεις, και να εγείρει νέους προβληματισμούς, να αποκαλύψει

ενδιαφέροντα φαινόμενα (Grawits, 2006a). Η έρευνα σκοπό έχει να παράγει δεδομένα, στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής « χτίζει με ενεργό τρόπο γνώση για αυτόν τον κόσμο»(Mason, 2000). Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, διότι είναι το κλειδί για την κατανόηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού που επικρατούν στα σχολεία. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι αξιόπιστη γιατί η περιγραφή και η ερμηνεία των γεγονότων γίνεται με όρους που πηγάζουν από τη θεωρία και τις ερευνητικές τεχνικές (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.30).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη του κοινωνικο-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο τοποθετούνται οι συμπεριφορές της διάκρισης και του αποκλεισμού. Επιχειρείται να διερευνηθεί ο κοινωνικός κόσμος υπό το πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων, δηλαδή των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα (Henwood & Pidgeon, 1994). Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη, διότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» (Parker *et al.*, 1995). Επιπλέον η ποιοτική έρευνα συνιστάται για τη μελέτη εκπαιδευτικών πρακτικών και τη διερεύνηση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ θεωρίας και της πρακτικής.

Επίσης η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε καθώς το δείγμα της έρευνας λόγω μεγέθους (δώδεκα συνεντεύξεις) προσφέρεται για ποιοτική ανάλυση δεδομένου ότι το μικρό μέγεθος δείγματος αποτελεί χαρακτηριστικό της ποιοτικής ανάλυσης (Κυριαζή, 2011). Η ποιοτική έρευνα έχει έναν περιγραφικό χαρακτήρα, απεικονίζει την κατάσταση που περιγράφει, αποσκοπεί στην κατανόηση των αιτιών, δηλώνει τη σημασία και τη σπουδαιότητα του θέματος που ερευνά, αποτελεί βάση για μεταγενέστερες έρευνες και μπορεί να απαντήσει σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003). Εφαρμόζοντας την ποιοτική προσέγγιση επιχειρούνται πολλαπλές ερμηνείες για τις προθέσεις των εκπαιδευτικών και τις έννοιες που δίνονται σε πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού (Brock-Utne, 1996 στο Cohen, Manion & Morisson, 2008). Με την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου η ερευνήτρια μπορεί να κατανοήσει, να εμβαθύνει και να διερευνήσει την υποκειμενική εμπειρία των συνεντευξιζόμενων (Παπαγεωργίου, 1998· Mertens 2009· Κυριαζή, 2011).

### **2.2.1 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων**

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι άντλησης ποιοτικού υλικού και διεξαγωγής ποιοτικής κοινωνικής έρευνας όπως η παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης (focus group), η μελέτη περίπτωσης (case study) κ.ά. (McKendrick ,1995· Λάζος, 1998· Κυριαζή, 1998· Ιωσηφίδης, 2001).

Ως μέθοδος άντλησης των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις διακρίνονται ανάλογα με τον βαθμό δόμησης τους στη δομημένη συνέντευξη, στη μη - δομημένη και την ημιδομημένη συνέντευξη.Στους παραπάνω τύπους συνεντεύξεων ποικίλλει ο βαθμός ελέγχου του συνεντευξιαστή και ο βαθμός ελευθερίας του συνεντευξιαζόμενου (Φίλιας, 1996 · Ιωσηφίδης , 2003· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η μεθοδολογία της έρευνας όπως προαναφέρθηκε είναι ποιοτική και μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα είναι η συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2004).Ο κοινωνικός ερευνητής οφείλει καταρχάς να αναλύσει τα συστήματα αναφορών και τις νοηματοδοτήσεις των δρώντων υποκειμένων. Για να διεισδύσει ο ερευνητής και να μπορέσει να κατανοήσει πτυχές της πραγματικότητας των υποκειμένων της έρευνας, χωρίς να μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων, θα πρέπει να συνάψει επικοινωνιακές σχέσεις μαζί τους, αλλά και να τους παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν στη βάση του δικού τους συστήματος αναφορών και έκφρασης (Τσιώλης, 2015). Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας, ώστε η συνέντευξη να αποσπάσει τις πληροφορίες που θα δώσουν μια σφαιρική εικόνα των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης και θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

### **2.2.2 Μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων**

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που παράγονται στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, σχετίζεται με την επιλογή της ειδικής αναλυτικής προσέγγισης που ακολουθείται στην έρευνα όσο και με μια σειρά ρητών και άρρητων οντολογικών, επιστημολογικών και μεθοδολογικών παραδοχών, που υιοθετούνται κατά την αναλυτική διαδικασία (Τσιώλης, 2015).

Σύμφωνα με τους Mulholland και Wallace (2003) βασικοί άξονες της ποιοτικής έρευνας είναι η ακρίβεια και η αυστηρότητα, για να επιτευχθούν χρειάζεται να ληφθούν υπόψη η βασιμότητα (dependability) και η επιβεβαιωσιμότητά της (confirmability). Η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή των συνθηκών της έρευνας όπως και με την υποστήριξη και τη θεωρητική πλαισίωση των δεδομένων από τον ερευνητή.

Η κοινωνική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και αναπαράσταση όψεων της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω της συστηματικής και μεθοδικά ελεγχόμενης συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας εμπειρικών δεδομένων (Τσιώλης, 2015).

Ο ερευνητής οφείλει, ως εκ τούτου, να διεισδύσει και να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτούν και οργανώνουν τη δράση τους, κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν. Έτσι η κοινωνική έρευνα συνίσταται σε μια ανακατασκευαστική διαδικασία (Τσιώλης, 2015).

Η επιστημονικά παραγόμενη γνώση διαφοροποιείται από την απλή αναπαράσταση του κόσμου λόγω της αυστηρότητας των μεθόδων που εφαρμόζει ο ερευνητής. Πρόκειται για μια πραγματικότητα κοινωνικά κατασκευασμένη (Phillips & Jørgensen, 2002). Η έννοια της ανακατασκευής δε σημαίνει “αναπαραγωγή”, δηλαδή μια απλή κατανόηση και επικύρωση των καθημερινών ταξινομητικών κατηγοριών και νοηματικών δομών, αλλά μια στοχαστική, κριτική, αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών που δομούν και κατασκευάζουν το υπό έρευνα θέμα (Dausien, 2000).

Τα εργαλεία και οι πρακτικές των ποιοτικών ερευνών αποσκοπούν στην ανάπτυξη διαδικασιών που τροφοδοτούν τη σκέψη και τη φαντασία (Ellis & Bochner, 2000). Υποστηρίζεται ότι η ποιοτική έρευνα οδηγεί με ασφαλή τρόπο μέσα από τη στενή προσωπική, οικεία και τοπική προοπτική σε μια διευρυμένη, δημόσια, συλλογική και καθολική προοπτική (Paul, 2005). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης σαν μια δημιουργική, συμμετοχική, επικοινωνιακή και διαλογική μέθοδος που τείνει να διεγείρει την περιέργεια και να προκαλεί ερωτήματα και νέες ιδέες. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων φαντάζει ως η «camera obscura» της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης αντανακλά τη δυσκολία τυποποίησης διαδικασιών στην ποιοτική έρευνα (Τσιώλης, 2015).

Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόζεται η αρχή της ανοικτότητας (Hoffmann-Riem, 1980). Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο ερευνητής δεν μπορεί να συγκροτεί με αμετάκλητο τρόπο το αντικείμενο της έρευνάς του προτού εισέλθει στο πεδίο της έρευνας και μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους τα δρώντα υποκείμενα νοηματοδοτούν τα προς διερεύνηση φαινόμενα (Τσιώλης, 2015). Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων ο ερευνητής αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, τα οποία οφείλει να μάθει να τα «αφουγκράζεται» (Strauss&Corbin, 1998). Η παραπάνω διαδικασία προϋποθέτει μια συστηματική ανάλυση των δεδομένων. Η Mason (2002) προτείνει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση σχετικά με τις επιλογές που διαθέτει ο ερευνητής σχετικά με τον τρόπο που θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει τα δεδομένα του.

Συγκεκριμένα η Mason διακρίνει την κυριολεκτική, την ερμηνευτική και την αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων. Στην κυριολεκτική ανάγνωση ο ερευνητής ανιχνεύει τα δεδομένα ως προς το νόημα, δίνοντας έμφαση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα της μορφής, του περιεχομένου, της δομής, του στυλ κ.ο.κ. (Mason, 2002). Στην κυριολεκτική ανάγνωση των δεδομένων ο ερευνητής επιδιώκει να τεκμηριώσει μια κυριολεκτική εκδοχή αυτού που «υπάρχει» εκεί έξω. Η ερμηνευτική ανάγνωση, προϋποθέτει μια:

*...ανάγνωση μέσα και πίσω ή πέρα από τα δεδομένα αυτά καθαυτά, είτε πρόκειται για πραγματικά κείμενα είτε για οπτικές παραστάσεις ή για οτιδήποτε άλλο (Mason, 2002, σ. 197).*

Στην αναστοχαστική ανάγνωση ο ερευνητής κατανοεί τον εαυτό του ως μέρος των δεδομένων που έχει παραγάγει και επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο του στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας τους. Η αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων συνδέεται με τη σχέση του ερευνητή με τα δεδομένα του τόσο κατά τη διαδικασία της παραγωγής τους, όσο και κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας τους (Mason, 2002). Η Laurel Richardson (2000) υποστήριξε την αναγκαιότητα και τα οφέλη που μπορούμε να αντλήσουμε από μια επιστημονική ανάλυση και αξιολόγηση της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας<sup>26</sup> εστιάζοντας στις εθνογραφικές έρευνες.

---

<sup>26</sup>Συγκεκριμένα η Richardson σχετικά με τις μελέτες εθνογραφικού τύπου έχει αναφέρει ότι «η εθνογραφία είναι πάντα πλαισιοθετημένη από την ανθρώπινη δραστηριότητα» και έτσι σχετίζεται άμεσα με «τις ανθρώπινες αντιλήψεις και τα συναισθήματα» (2000,σελ. 254).



Η Richardson διακρίνει τα ακόλουθα πέντε κριτήρια αναφορικά με την αξία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων στην έρευνα. Η Richardson θεωρεί ότι υιοθετώντας την ποιοτική ανάλυση, η έρευνα συμβάλλει ουσιαστικά στο θέμα που εξετάζει, της προσδίδει αισθητική και αναστοχαστική αξία και επηρεάζει την από κοινού αίσθηση της πραγματικότητας (2000).

Ενδιαφέρον έχει η άποψη των Denzin & Lincoln (2000), σύμφωνα με τους οποίους η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κινείται την κατεύθυνση μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης φυλετικά κοινωνίας<sup>27</sup>. Ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του ρωτά, αναρωτιέται σχετικά με τις αξιώσεις της ηθικής, της αλήθειας, της γνώσης και των πρακτικών που εφαρμόζονται (Denzin & Lincoln, 2000). Το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες σύμφωνα με τον Schwandt (1997) είναι:

*ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημονικό κριτήριο: λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα (σ.168).*

Οι Denzin και Lincoln (2000b) υποστηρίζουν ότι η ανάλυση δεδομένων θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια περίοδος «τριπλής κρίσης σε ό,τι αφορά την παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη» της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου χρειάζεται «σοβαρό επαναστοχασμός των όρων, όπως είναι η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία» (2000b, σ.17).

Η εγκυρότητα περιγράφεται από την Lather (1986, 1993, 1995, 1997), ως πάντα μερική, πλαίσιοθετημένη και σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα. Επίσης σύμφωνα με την Lather η εγκυρότητα σχετίζεται με τις πολλαπλές προοπτικές της έρευνας, τον αναστοχασμό και τις αφηγήσεις που αφορούν το ερευνώμενο θέμα<sup>28</sup>. Η

---

<sup>27</sup> Τα κριτήρια του Norman Denzin (2000) μας θυμίζουν αυτό που θα έπρεπε να είναι ο στόχος μιας κριτικής ποιοτικής έρευνας: η βελτίωση του άλλου.

<sup>28</sup> Η Richardson παρουσιάζει σαν κριτήρια για να επιτευχθούν η εγκυρότητα (validity), η αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility) και η εμπιστευσιμότητα (trustworthiness): την παρατεταμένη ενασχόληση ή εμπλοκή (prolonged engagement) του υποκειμένου στην έρευνα, την επίμονη παρατήρηση (persistent observation), τη διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων και των θεωριών (Richardson, 2000, βλ. επίσης Χασσάνδρα & Γούδας, 2003)

εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και τα τυχόν σφάλματα που μπορεί να προκύψουν έχουν σχέση με το βαθμό στον οποίο ο ερευνητής θα δεσμευτεί μεθοδολογικά σε κάποια από τις προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης, που είναι επεξεργασμένες και περιγεγραμμένες στη σχετική βιβλιογραφία(Τσιώλης, 2015).

Σύμφωνα με μια πρώτη ταξινόμηση των προσεγγίσεων ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που κάνει ο Τσιώλης υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων με διαφορετικές θεωρητικές και επιστημολογικές καταβολές (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2015).Οι προσεγγίσεις αυτές διακρίνονται μεταξύ τους τόσο ως προς τους στόχους που θέτουν, όσο και προς τις διαδικασίες και τις τεχνικές που εφαρμόζουν. Αυτές είναι :

- 1) Η θεματική ανάλυση (thematic analysis) που επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει τα πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός του συνόλου δεδομένων .
- 2) Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (interpretative phenomenological analysis) που επιχειρεί να συλλάβει τους τρόπους με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία.
- 3) Η αφηγηματική ανάλυση (narrative analysis) που επιχειρεί την ερμηνευτική προσέγγιση αφηγήσεων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η αφήγηση και διασφαλίζεται η συνοχή της.
- 4) Η ανάλυση συνομιλίας (conversation analysis) που εξετάζει τους τρόπους με τους με τους οποίους δομούνται και επιτελούνται οι συνομιλίες καθώς και τις μεθόδους τις οποίες μετέρχονται οι συνομιλούντες για να παραγάγουν μια εύτακτη κοινωνική διάδραση.
- 5) Η ανάλυση λόγου (discourse analysis) που εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση εντός συγκεκριμένων συστημάτων από λογοθετικές (discursive) πρακτικές (π.χ. ο νομικός λόγος ή ο ιατρικός λόγος) μέσω της χρήσης της γλώσσας και της παραγωγής κειμένων.
- 6) Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης καθώς και στη συχνότητα εμφάνισής τους (Τσιώλης, 2015).

Οι προσεγγίσεις της ποιοτικής ανάλυσης μπορούν να διακριθούν, σύμφωνα με τις Braun&Clarke (2006), σε δύο κατηγορίες: σε εκείνες που είναι δεσμευμένες σε συγκεκριμένες θεωρητικές ή επιστημολογικές θέσεις και σε εκείνες που

χαρακτηρίζονται από ευελιξία και επιτρέπουν την αξιοποίησή τους από ερευνητές, οι οποίοι εκκινούν από διαφορετικές μεταξύ τους θεωρητικές αφετηρίες.

Στην συγκεκριμένη έρευνα υιοθετείται η ανάλυση περιεχομένου στο κείμενο απομαγνητοφώνησης. Στην ανάλυση περιεχομένου η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση περιεχομένου γίνεται σύμφωνα με την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) και αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρητικών κατηγοριών και των μεταξύ τους σχέσεων (Τσιώλης, 2015). Τέλος, οι Anfara, Brown και Magnione (2002) υποστηρίζουν ότι:

*...ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει το πώς λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πώς αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να δείχνουμε με το χέρι και να ανοίγουμε τον νου του ερευνητή στον αναγνώστη (σ. 29).*

### 2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Στο στάδιο του σχεδιασμού οι απειλές στην εγκυρότητα της έρευνας ελαχιστοποιήθηκαν μέσω του σχεδιασμού του χρονοδιαγράμματος, μέσω της εξασφάλισης επαρκών πηγών, με την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και του κατάλληλου δείγματος.

Επιπλέον είχαν επιλεγεί τα κατάλληλα σημεία εστίασης της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στο στάδιο της συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω της προσπάθειας αποφυγής ποσοστών διαρροής ανάμεσα στην ομάδα που ερευνήθηκε, μέσω της λήψης, όπως της προσαρμογής των ερευνητικών εργαλείων στις ανάγκες των ομάδων που διερευνήθηκαν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικούς υπολογισμούς, με ενδιαφέρει η βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς του δείγματος μου. Κάτι τέτοιο θα μου επιτρέψει να διευκρινίσω τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, που είναι η κοινωνική διάκριση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Denzin & Lincoln 1994· 2000a, 2005· Strauss & Corbin 1990). Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ενταχθεί στις νατουραλιστικές<sup>29</sup> έρευνες επειδή: α) γίνεται στο φυσικό πλαίσιο των

---

<sup>29</sup>Η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, συγκεκριμενική (contextual), πλαίσιοθετημένη (situated), ερμηνευτική (Henwood & Pidgeon, 1994).

εκπαιδευτικών<sup>30</sup>, το σχολείο β) επειδή υπάρχει περιορισμός στο ερευνητικό πλαίσιο, καθώς η έρευνα περιορίζεται στις ώρες του σχολείου γ) επειδή τα δεδομένα είναι κοινωνικά ενταγμένα και επηρεάζονται από κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία και δ) επειδή η ερευνήτρια αποτελεί κομμάτι του κόσμου που ερευνά (Lincoln & Guba, 1985, Bogdan και Biklen 1992 στο Cohen *et al.*, 2008).

Το πρώτο διερευνητικό στάδιο ήταν η διαπίστωση του ερευνητικού αντικειμένου της έρευνας που είναι οι πρακτικές διάκρισης και κοινωνικού αποκλεισμού τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Το δεύτερο στάδιο ήταν η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η μελέτη της βιβλιογραφίας επεκτάθηκε στις έννοιες όπως αυτή της ένταξης, της δημοκρατίας αλλά και του θεσμικού πλαισίου που προασπίζουν την παρουσία τους στο χώρο του σχολείου. Έτσι δημιουργήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση έντυπων και ηλεκτρονικών άρθρων (Ιωσηφίδης, 2003).

Το τρίτο στάδιο ήταν η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης και η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Στο τέταρτο στάδιο έγινε συστηματοποίηση του ερευνητικού υλικού, δηλ. των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και δημιουργήθηκαν εννοιολογικές κατηγορίες για τα ποιοτικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2003). Στο πέμπτο στάδιο, που πολλές φορές παρουσιάζει ομοιότητες με το προηγούμενο, έγινε η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Η παρουσίαση όπως και η ανάλυση των ευρημάτων έγινε σε θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο. Τα ερευνητικά ευρήματα σε μεγάλο βαθμό απαντήθηκαν στα ερωτήματα της έρευνας και τεκμηριώθηκαν βιβλιογραφικά.

Στο στάδιο της ανάλυσης δεδομένων κάποια σημεία που μπορεί να μην ήταν έγκυρα ελαχιστοποιήθηκαν μέσω της αποφυγής της υποκειμενικής ερμηνείας των δεδομένων, της μείωσης των υποκειμενικών κρίσεων, μέσω της κατάλληλης

---

<sup>30</sup>Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

στατιστικής επεξεργασίας, της αναγνώρισης των πλαστών συσχετισμών και της αποφυγής της επιλεκτικής μεταχείρισης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Η ανάλυση των δεδομένων (data analysis) συνήθως εφαρμόζεται σε δευτερογενές ποιοτικό υλικό προερχόμενο από τα Μ.Μ.Ε αλλά και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού, όπως οι συνεντεύξεις, οι επιστολές και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια (Κυριαζή, 2001).

Τα δεδομένα της έρευνας, δηλαδή οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, ήταν το υλικό που προσφέρθηκε για ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική τεχνική της έρευνας που αναφέρεται τόσο στον γραπτό, όσο και τον προφορικό λόγο και αποσκοπεί στην ερμηνεία (Balerson στο Λαμπίρη- Δημάκη, 1993). Κατά την ανάλυση περιεχομένου ο ερευνητής αναλύει ένα συγκεκριμένο μήνυμα και εντοπίζει συμβολικές ενότητες εννοιών (Βάμβουκας, 2007). Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων μπορούμε να εντοπίσουμε χαρακτηριστικά του περιεχομένου, του πομπού της επικοινωνίας, αλλά και τις επιπτώσεις τους στα συμπεράσματα της έρευνας (Βάμβουκας, 2007). Μετά τη συλλογή δεδομένων και αφού είχαν νοηματοδοτηθεί τα δεδομένα της έρευνας, κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε κατηγορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα (Altichter *et al.*, 2001). Αυτό που ενδιαφέρει στην έρευνα, είναι ο εντοπισμός και η κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων για να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα σύμφωνα με τις πληροφορίες που λήφθηκαν από τα ερευνητικά υποκείμενα διαμορφώθηκαν ασφαλή συμπεράσματα (Patton, 1990).

Στο έκτο στάδιο διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας με επιστημονικούς όρους για να είναι απολύτως κατανοητά, έτοιμα να συνδεθούν με προτάσεις αντιμετώπισης των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού που σκοπό θα έχουν τη βελτίωση του συστήματος (Ιωσηφίδης, 2003).

### **2.3.1 Ερευνητικό εργαλείο**

Σαν κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η συνέντευξη, γιατί η συνέντευξη δίνει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στον ερευνούμενο πληθυσμό. Το ερευνούμενο άτομο μοιράζεται όχι τόσο πληροφορίες, όσο μιλά ελεύθερα σχετικά με το θέμα, αλλά κατασκευάζει την πραγματικότητα στην πορεία σύμφωνα με τη δική

του προοπτική. Έτσι η έρευνα εμπλουτίζεται διαρκώς με νέα ερευνητικά δεδομένα που θα με βοηθήσουν να καταλήξω σε συμπεράσματα σχετικά με τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο (Denzin & Lincoln, 2005). Η συνέντευξη είναι ένα μέσο ευρέως διαδεδομένο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή υλικού στις ποιοτικές έρευνες. Πρόκειται για μια οργανωμένη σχέση προφορικής επικοινωνίας με συγκεκριμένο σκοπό (Burgess, 1984). Συγκεκριμένα στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως η πιο ενδεδειγμένη για τους σκοπούς της έρευνας.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί να αποσπάσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο καθώς η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Ο ερευνητής έχει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων και την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2003). Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επειδή προσφέρει τη δυνατότητα για άμεσες διευκρινήσεις σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο (Δασκολιά, 2004). Οι ερωτήσεις του ερευνητή οφείλουν να εμπνέουν την σκέψη και τον στοχασμό του ερευνούμενου ατόμου, να στηρίζουν την αναζήτησή του και την ίδια στιγμή να συμβάλλουν στη διεύρυνση και εμβάθυνση του πεδίου της αυτοσυνείδησής του<sup>31</sup>(Πουρκός, 2011β).

Στην συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρει η περιγραφή και η κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός αλλά και η ιδιαιτερότητα των απόψεων του. Εφαρμόζοντας το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του ερευνητικού υποκειμένου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σκόπός της συνέντευξης ήταν να προκύψει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού (Willing, 2001). Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει τις συνεντεύξεις, τις απομαγνητοφωνήσεις και τις σημειώσεις της ερευνήτριας στο ερευνητικό ημερολόγιο. Ο λόγος και ο διάλογος που μπορεί να προκύψει πριν και μετά από τη συνέντευξη έδωσε στην έρευνα συμπληρωματικές πληροφορίες. Με τον κατάλληλο συσχετισμό των συνεντεύξεων με τη θεωρία η ερευνήτρια φιλοδοξεί να

---

<sup>31</sup>Γι' αυτό, η εν λόγω μέθοδος έρευνας ονομάζεται και διαλογική, μια μέθοδος που μπορεί όμως να πάρει διάφορες ιδιαίτερες μορφές: ερμηνευτικός διάλογος, αφηγηματική μέθοδος(Πουρκός, 2011β),

διαμορφώσει συμπεράσματα σχετικά με τις πρακτικές αποκλεισμού και διάκρισης στο ειδικό και το γενικό σχολείο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα σημασία έχει η περιγραφή και η κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός αλλά και της ιδιαιτερότητας των απόψεων του. Με ενδιαφέρει ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού (Willing, 2001).

Η σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας που περιγράφεται, εξασφαλίζεται με την ακριβή περιγραφή των συμπεριφορών των ειδικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (Hayes, 1997). Τελικός σκοπός είναι η έρευνα να αποτελέσει βάση για μεταγενέστερες έρευνες και να απαντήσει σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ αρχής (Ιωσηφίδης, 2003). Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας. Οι θεματικές ενότητες του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν ύστερα από συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αναζήτηση προηγούμενων ερευνητικών εργασιών, επιστημονικών άρθρων, βιβλίων και διαδικτυακών τόπων σχετικών με το σχολικό αποκλεισμό, τις διακρίσεις και το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή & εκπαίδευση.

Τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης αξιολογήθηκαν και αναδιαμορφώθηκαν, αφού κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν νέα στοιχεία προς διερεύνηση, όπως η ομάδα των παιδιών Ρομά. Ο συγκεκριμένος οδηγός συνέντευξης εφαρμόστηκε στην πιλοτική συνέντευξη σε μια εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Οι ερωτήσεις, όπως φάνηκε από την πιλοτική συνέντευξη, ήταν κατανοητές, χρειάστηκε όμως να γίνουν κάποιες προσθήκες, ώστε να είναι πιο πλήρης ο οδηγός συνέντευξης. Από τη σχετική αναδιαμόρφωση προέκυψε ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων.

Σε σχέση με τα προσωπικά - δημογραφικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπήρξαν στον οδηγό συνέντευξης κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής. Με τις παραπάνω ερωτήσεις συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών. Ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε κατασκευάστηκε σε πέντε θεματικούς άξονες

σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας. Ο αριθμός των ερωτήσεων που περιελάμβανε κάθε άξονας διέφερε, όπως και η σειρά των ερωτήσεων. Συνολικά διαμορφώθηκαν (20) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη, τον αποκλεισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις στο χώρο του σχολείου. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου καθώς η δομή τους επιτρέπει να εκφράσει αυτό που πραγματικά πιστεύει ο συνεντευξιζόμενος, αφού η ερώτηση μπορεί να διατυπωθεί διαφορετικά και να γίνουν επεξηγήσεις από την ερευνήτρια σε περίπτωση που ο συμμετέχων δεν έχει κατανοήσει το περιεχόμενο της (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ο πρώτος θεματικός άξονας του οδηγού συνέντευξης αφορά την εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-4 που παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά την εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5-9 που παρουσιάζονται στον οδηγό. Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει την εννοιολογική προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10-14 που παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης. Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά τις γνώσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ελληνική νομοθεσία και τις διεθνείς συμβάσεις για τον ανάπηρο μαθητή και την προσφερόμενη εκπαίδευση γενικότερα. Ο πέμπτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 15-18 που παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης. Και ο πέμπτος θεματικός άξονας, με τον οποίο διεκπεραιώνεται η διαδικασία της συνέντευξης, αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Ο πέμπτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 19-20 που παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης.

### **2.3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τις διακρίσεις, τον αποκλεισμό, αλλά και την ένταξη. Προκειμένου να υπάρχει ποικιλομορφία στην έρευνα η συνέντευξη που έχει επιλεγεί σαν μέσο συλλογής δεδομένων, απευθύνεται σε τρεις ομάδες



εκπαιδευτικών. Οι τρεις ομάδες εκπαιδευτικών από τις οποίες λήφθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ένταξη, τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό προερχόντουσαν από τη γενική & την ειδική αγωγή. Τις τρεις ομάδες αποτελούσαν έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τρεις εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης ανήκαν σε τρία διαφορετικά σχολικά πλαίσια γενικής αγωγής στο Νομό Αττικής. Ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προερχόντουσαν από ειδικό δημοτικό σχολείου του Νομού.

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τα μέσα Φεβρουαρίου έως τα τέλη Μαρτίου του 2018. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας και ρωτήθηκαν για την ενδεχόμενη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ενημερώθηκαν σχετικά με το περιεχόμενο της συνέντευξης αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της. Επίσης έγιναν όλες οι διαβεβαιώσεις σχετικά με την ανωνυμία αλλά και το απόρρητο της έρευνας.

Εφόσον υπήρχε η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων, δηλ. η απόφαση τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφού είχαν ενημερωθεί για το περιεχόμενο της συνέντευξης και τους σκοπούς της έρευνας άρχισε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Frankfort–Nachmias & Nachmias, 1992 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ο χρόνος και ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγινε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε μέρες και ώρες που τους εξυπηρετούσαν. Ως προς τον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να μην είναι στον χώρο εργασίας, αλλά αυτό δεν κατέστη δυνατό. Για τους τέσσερις εκπαιδευτικούς του ειδικού σχολείου τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων αποτέλεσε το αμφιθέατρο, ενώ οι άλλοι δύο προτίμησαν η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί στην τάξη τους μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Οι συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της βιβλιοθήκης, ενώ η άλλη μια συνέντευξη

εκπαιδευτικού γενικής αγωγής έγινε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Οι τρεις εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης επέλεξαν σαν χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης τα τμήματα τους σε κάποιο κενό τους. Η συνέντευξη διεξήχθη σε σχετικά καλές συνθήκες, για τα παραπάνω πλαίσια, δηλαδή υπήρχε ησυχία και απομόνωση της σχέσης της ερευνήτριας με τον ερευνόμενο.

Οι σχέσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς στο ερευνητικό πλαίσιο (fieldrelations) καθόρισαν το εύρος και τον πλούτο των πληροφοριών και των δεδομένων που παρουσιάζονται και που καθιστούν την επιτυχία ή την αποτυχία της έρευνας. Οι σχέσεις στο πεδίο έρευνας ήταν επαγγελματικές και μετά την παρέμβαση ακολούθησε η συλλογή, η καταγραφή των δεδομένων (datacollecting and recording) και η ανάλυση των δεδομένων (data analysis and presentation) (Jorgensen 1989· Bernard 1994· Hay 2000). Οι σχέσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται επειδή η συνέντευξη αποτελεί μια κοινωνική διαντίδραση, η εξέλιξη της οποίας επηρεάζεται και διαφοροποιείται από τους συμμετέχοντες και από τις συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται (Κυριαζή, 2011). Ο συνολικός αριθμός των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν ήταν 12 συν μια πιλοτική. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 20 λεπτά έως 1 ώρα. Οι συνεντεύξεις έγιναν με τη χρήση δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου, έχοντας τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια τα αρχεία ήχου απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν λεπτομερώς σε κείμενα απομαγνητοφώνησης.

## 2.4 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Στη βολική δειγματοληψία το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολικό επειδή τα άτομα που συμμετέχουν είναι άμεσα διαθέσιμα (Cohen & Manion, 1994· Mertens, 2009). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης. Η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα, αλλά και την προσβασιμότητα της ερευνήτριας σε αυτό. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία και η εκπαίδευση αναφέρονται αναλυτικά στους πίνακες 2.4.<sup>α</sup>, 2.4.<sup>β</sup> και 2.4.<sup>γ</sup>. Η προϋπηρεσία τους αναφέρεται στον πίνακα 2.4.<sup>δ</sup> και 2.4.<sup>ε</sup>. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων προσδίδουν ποικιλομορφία στο ερευνητικό αποτέλεσμα. Τα

δημογραφικά στοιχεία του σχολείου και της τάξης των συμμετεχόντων αναφέρονται στους πίνακες 2.4.1<sup>α</sup>, 2.4.1<sup>β</sup> και 2.4.1<sup>γ</sup>.

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, πέντε από τους οποίους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 51-55, ενώ η μια εκπαιδευτικός ανήκει στην κατηγορία των 55 και άνω. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανήκαν σε κάποια ηλικιακή κατηγορία που εμφανιζόταν στο ερωτηματολόγιο. Οι τέσσερις ειδικοί εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-55 ετών έχουν τελειώσει το παιδαγωγικό, όπως και η μία εκπαιδευτικός της ηλικιακής κατηγορίας των 55 και άνω. Αντίθετα η εκπαιδευτικός των 36-40 χρόνων έχει τελειώσει το παιδαγωγικό ειδικής αγωγής. Κανένας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς δεν έχει δεύτερο πτυχίο, δύο εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-55 ετών έχουν μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή όπως και μία εκπαιδευτικός της ηλικιακής κατηγορίας των 55 και άνω. Η ειδική εκπαιδευτικός που έχει τελειώσει το παιδαγωγικό ειδικής αγωγής δεν έχει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και έχει 10-15 χρόνια προϋπηρεσία. Δύο ειδικοί εκπαιδευτικοί 51-55 ετών έχουν προϋπηρεσία 15-20 χρόνια. Ένας ειδικός εκπαιδευτικός ηλικίας 51-55 ετών έχει 20-25 χρόνια προϋπηρεσία όπως και η μία από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς στην ηλικιακή κατηγορία των 55 και άνω. Στη γενική αγωγή έχουν προϋπηρεσία από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς οι δύο που ανοίκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51- 55 ετών. Ο ένας εκπαιδευτικός έχει από 1-5 χρόνια προϋπηρεσία στη γενική αγωγή και 15-20 στην ειδική αγωγή. Η μία εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία 10-15 χρόνια στη γενική αγωγή και 1-5 στην ειδική εκπαίδευση (βλ. πίνακα 2.4.2<sup>γ</sup>).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί κατέχουν πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος. Κανένας από τους τρεις δεν έχει δεύτερο πτυχίο ούτε μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Ο ένας εκπαιδευτικός που ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 40-45 έχει μεταπτυχιακό στη Βυζαντινή φιλολογία και λαογραφία ενώ οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν 25-35 χρόνια προϋπηρεσία (βλ. πίνακα 2.4.2<sup>γ</sup>). Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος, ενώ η μία εκπαιδευτικός έχει πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής. Οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν δεύτερο πτυχίο σε αντίθεση με την μία εκπαιδευτικό. Κανένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς δεν

έχει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί ανήκουν σε διαφορετική ηλικιακή κατηγορία. Ο ένας εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 51-55, ο δεύτερος εκπαιδευτικός είναι στην ηλικία των 55 και άνω και η τρίτη εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 36-40. Οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν 15-20 χρόνια προϋπηρεσία στη γενική αγωγή, ενώ η μία εκπαιδευτικός έχει 1-5 χρόνια προϋπηρεσία στη γενική αγωγή. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν 10-15 χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή ( *Βλ. πίνακα 2.4.5*).

Φύλο συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε	Σύνολο απαντήσεων
Αντρας	3	1	2	6
Γυναίκα	3	2	1	6

Πίνακας 2.4<sup>α</sup> Φύλο των συμμετεχόντων

Ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Ηλικιακή ομάδα 51-5	4	2	1	7
Ηλικιακή ομάδα 55 και άνω	1	0	1	2
Ηλικιακή ομάδα 36-40	1	0	1	2
Ηλικιακή ομάδα 40-45	0	1	0	1

Πίνακας 2.4<sup>β</sup> Ηλικιακή ομάδων συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης	6	0	0	6

Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	3	0	0	3
Δεύτερο πτυχίο	0	0	2	2
Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής	1	0	1	2
Μεταπτυχιακό	0	1	0	1

Πίνακας 2.4. <sup>γ</sup>Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Προϋπηρεσία τωνεκπ/κών στη γενική εκπαίδευση	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε
	N	N	N
Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση 15-20	2	0	2
Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση 25-35	0	3	0
Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση 1-5	1	0	1

Πίνακας 2.4<sup>ε</sup> Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση

Προϋπηρεσία εκπ/κών στην ειδική εκπαίδευση	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε
	N	N	N
Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση 10-15	1	0	2
Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση 1-5	1	0	1
Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση 15-20	2	0	0
Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση 20-25	2	0	0

Πίνακας 2.4<sup>στ</sup> Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση

#### 2.4.1 Δημογραφικά στοιχεία σχολείων και τάξεων

Τα τμήματα στο ειδικό σχολείο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ολιγομελή, τα τέσσερα τμήματα αποτελούνται από τέσσερις μαθητές. Το είδος αναπηρίας των παιδιών του ειδικού σχολείου είναι αυτισμός. Σε τρία τμήματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φοιτούν τρεις συνολικά αλλοδαποί μαθητές. Το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου είναι εννέα.

Στοιχεία ειδικού σχολείου	Σύνολο αριθμού μαθητών τάξης	Σύνολο αριθμού αλλοδαπών μαθητών τάξης	Σύνολο αριθμού αλλοδαπών μαθητών σχολείου	Σύνολο αριθμού μαθητών ειδικού σχολείου
Εκπαιδευτικός 1 <sup>ος</sup>	4	2	9	40
Εκπαιδευτικός 2 <sup>ος</sup>	4	0	9	40
Εκπαιδευτικός 3 <sup>ος</sup>	4	1	9	40
Εκπαιδευτικός 4 <sup>ος</sup>	5	2	9	40
Εκπαιδευτικός 5 <sup>ος</sup>	5	1	9	40
Εκπαιδευτικός 6 <sup>ος</sup>	4	1	9	40

Πίνακας 2.4.1<sup>α</sup> Δημογραφικά στοιχεία ειδικού σχολείου

Στην γενική εκπαίδευση δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς έχουν τμήματα που αποτελούνται από εικοσιένα (21) μαθητές. Στο ένα τμήμα φοιτούν οκτώ αλλοδαποί μαθητές και στο άλλο τέσσερις. Στα τμήματα αυτά δεν φοιτούν μαθητές με αναπηρία. Στο τρίτο τμήμα φοιτούν δεκαεννιά (19) μαθητές, δύο αλλοδαποί και δύο μαθητές με αυτισμό. Στο σχολείο που εργάζεται ο πρώτος εκπαιδευτικός, απ' τον

οποίο λήφθηκε συνέντευξη, φοιτούν συνολικά διακόσιοι εξήντα μαθητές (260), απ' τους οποίους οι έξι είναι μαθητές με αναπηρία (πέντε με αυτισμό και ένας με εγκεφαλική παράλυση) και οι σαράντα οκτώ (48) είναι αλλοδαποί μαθητές. Στο σχολείο που εργάζεται ο δεύτερος εκπαιδευτικός φοιτούν συνολικά διακόσιοι τριάντα δύο (232) μαθητές, από τους οποίους τέσσερις με αναπηρία (αυτισμό) και οι τριάντα τέσσερις (34) αλλοδαποί μαθητές. Στο σχολείο που εργάζεται η τρίτη εκπαιδευτικός φοιτούν συνολικά διακόσιοι πενήντα οκτώ (258) μαθητές από τους οποίους οι τέσσερις είναι μαθητές με αναπηρία και οι εικοσιεννιά (29) είναι αλλοδαποί μαθητές.

Στοιχεία γενικών σχολείων	Σύνολο αριθμού μαθητών τάξης	Σύνολο μαθητών με αναπηρία στην τάξη	Σύνολο αριθμού μαθητών με αναπηρία στο σχολείο	Είδος αναπηρίας	Σύνολο αριθμού αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο αριθμού μαθητών του γενικού σχολείου
Εκπ/κός 1 <sup>ος</sup>	19	2	6	Αυτισμός Εγκεφαλική παράλυση	48	260
Εκπ/κός 2 <sup>ος</sup>	21	0	3	Αυτισμός	34	258
Εκ/κός 3 <sup>ος</sup>	21	0	4	Αυτισμός	29	232

Πίνακας 2.4.1<sup>β</sup> Δημογραφικά στοιχεία γενικών σχολείων

Από τα τρία τμήματα ένταξης δύο αποτελούνται από εικοσιπέντε (25) μαθητές ενώ το τρίτο από δεκαεπτά (17). Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης προέρχονται από τα σχολεία που προέρχονται και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, επομένως υπάρχει μια αναλογία στο συνολικό αριθμό μαθητών του σχολείου και στον συνολικό αριθμό ανάπηρων και αλλοδαπών μαθητών. Ο ένας εκπαιδευτικός έχει στο τμήμα του δυο μαθητές με αναπηρία (με εγκεφαλική παράλυση και αυτισμό) και ο άλλος εκπαιδευτικός έχει τρεις μαθητές με αυτισμό. Η τρίτη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης έχει στην τάξη της τέσσερις μαθητές με αυτισμό.

Δημογραφικά στοιχεία τμημάτων ένταξης	Φύλο	Σύνολο αριθμού μαθητών τμήματος ένταξης	Σύνολο αριθμού αλλοδαπών μαθητών τάξης	Σύνολο μαθητών με αναπηρία στο τμήμα ένταξης	Είδος αναπηρίας
Εκπ/κος 1ος	Άντρας	25	1	1	Εγκεφαλική παράλυση
Εκπ/κός 2ος	Άντρας	25	1	3	Αυτισμός
Εκπ/κός 3 <sup>ος</sup>	Γυναίκα	17	7	4	Αυτισμός

Πίνακας 2.4.1<sup>7</sup> Δημογραφικά στοιχεία τμημάτων ένταξης

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Παρουσίαση ευρημάτων

### 3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης

Τα ευρήματα παρουσιάζονται σε θεματικούς άξονες και ακολουθούν τους θεματικούς άξονες του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά την εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης. Δύο εκπαιδευτικοί από τους δώδεκα (12) συμμετέχοντες στην έρευνα προσδιορίζουν την έννοια της διάκρισης ως περιορισμό στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών εξαιτίας της διαφορετικότητας ορισμένων μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*‘Όλα τα παιδιά έχουν να ωφεληθούν κάνοντας παρέα μεταξύ τους, είτε έχουν προβλήματα, είτε δεν έχουν, τις διακρίσεις εμείς τις κάνουμε οι μεγάλοι. Τα παιδιά είναι σκληρά, έτσι όταν βλέπουν κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό για οποιονδήποτε λόγο, είτε λόγω καταγωγής, είτε λόγω αναπηρίας το απομονώνουν, δεν του κάνουν παρέα, με αποτέλεσμα να χάνουν από την επικοινωνία. Για παράδειγμα ένα παιδί Ρομά έχει να δώσει πράγματα στην ομάδα, έχει ικανότητες επιβίωσης που τα άλλα δεν έχουν φανταστεί. Η διάκριση και η απομόνωση έχει κόστος και για τους μεν και για τους δε, είναι δυσλειτουργικό τα παιδιά να είναι χωρισμένα σε ομάδες, αυτό δημιουργεί και μια εχθρότητα(Σ1).*



Τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προσδιορίζουν τη διάκριση ως διαφορετική αντιμετώπιση, όπως και ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής την προσεγγίζει ως ενέργεια επιθετικότητας και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ως πρακτική περιθωριοποίησης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*Θα την περιέγραφα ως επιθετικότητα απ'τα Ελληνάκια και απ'τα ξένα. Όταν καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι τα αποκλείουν οι συμμαθητές τους απ'τις δραστηριότητες απ'τα παιχνίδια, επειδή είναι διαφορετικοί αυτό τους δημιουργεί επιθετικότητα (Σ7).*

*Διάκριση είναι η απομόνωση, το περιθώριο, είναι η διαφορετική αντιμετώπιση στο διάλλειμα και μέσα στην τάξη, αυτό είναι εμφανές κυρίως στο γενικό σχολείο. Κι εμείς εδώ είμαστε σε ένα διαφορετικό σχολείο, επειδή έχουμε διαφορετικά παιδιά(Σ3).*

*Για παράδειγμα στο γενικό σχολείο τα παιδιά που διαφέρουν από την ομάδα μένουν μόνα τους (Σ7)*

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διάκρισης	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Περιορισμός στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριων	2	2	1	5
Διαφορετική Αντιμετώπιση	3	0	0	3
Πρακτική περιθωριοποίησης	1	0	1	2
Ενέργεια επιθετικότητας	0	1	0	1

*Πίνακας 3.1<sup>α</sup> Εννοιολογικός προσδιορισμός της διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς*

### **3.1.1 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορούν οι διακρίσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Τέσσερις εκπαιδευτικοί τρεις ειδικής αγωγής, δύο εκπαιδευτικοί Τ.Ε & ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής πιστεύουν ότι οι διακρίσεις αφορούν όλητην εκπαιδευτική κοινότητα. Δύο εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι διακρίσεις αφορούν τους μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τη γενική αγωγή. Δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι :

Οι διακρίσεις αφορούν όλη τη σχολική κοινότητα, παιδιά, γονείς & εκπαιδευτικούς. Οι γονείς κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους και κατ' επέκταση και τα παιδιά. Μπορεί να κάνουν διακρίσεις και οι εκπαιδευτικοί αλλά αυτό γίνεται πιο σπάνια. Διακρίσεις θα συναντήσεις κυρίως στο γενικό σχολείο(Σ1).

Οι διακρίσεις αφορούν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού(Σ2).

Συγκεκριμένα μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανέφερε ότι οι διακρίσεις αφορούν:

...τα παιδιά που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο(Σ4). Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει ότι:

Οι διακρίσεις αφορούν παιδιά που έχουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και διαφέρουν απ' την ομάδα (Σ8).

Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορούν οι διακρίσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Όλη την εκπαιδευτική κοινότητα	4	1	2	7
Μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο	1	0	0	1
Παιδιά που διαφέρουν απ' την ομάδα	0	1	0	1
Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, Ρομά & αλλοδαπά παιδιά	0	1	0	1
Μαθητές που δυσκολεύονται, μαθητές με διαφορετική καταγωγή & διαφορετικές ικανότητες	0	0	1	1

Πίνακας 3.1<sup>β</sup> Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορούν οι διακρίσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

### 3.1.2 Εντοπισμός διακρίσεων στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων

Οι έξι εκπαιδευτικοί από το ειδικό σχολείο δεν εντοπίζουν διακρίσεις στο σχολείο τους ενώ και οι τρεις εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης εντοπίζουν στο σχολείο τους διακρίσεις σε κοινωνικό επίπεδο όπως και οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Ενδιαφέρον έχει ότι ένας εκπαιδευτικός του Τ.Ε που εντοπίζει διακρίσεις μεταξύ των παιδιών αναφέρει ότι σπάνια προέρχονται από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

*...σπάνια προέρχονται από εκπαιδευτικούς συνήθως όταν δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς (Σ10).*

Εντοπισμός διακρίσεων στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Διακρίσεις μεταξύ των παιδιών	6	3	2	11
Δεν εντοπίζουν διακρίσεις στον χώρο του σχολείου	6	0	0	6
Διακρίσεις από εκπαιδευτικούς	0	0	1	1

Πίνακας 3.1γ Εντοπισμός διακρίσεων στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων

### 3.1.3 Αιτίες των διακρίσεων

Τέσσερις ειδικοί εκπαιδευτικοί και ένας εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης θεωρούν τις αιτίες των διακρίσεων κοινωνικές, δύο τις εντοπίζουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

*Η άγνοια, ο φόβος, η έλλειψη ενημέρωσης. Οι αιτίες των διακρίσεων βρίσκονται κυρίως εκτός σχολείου, στο σχολείο εκδηλώνονται οι διακρίσεις. Ο κόσμος φοβάται το διαφορετικό και αυτό μαθαίνει και στα παιδιά του(Σ2).*

Η παραπάνω απάντηση εκφράζει τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ειδικό σχολείο και τον έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα με χαρακτηριστική την απάντηση που εισάγει και το θέμα της εκπαίδευσης και της αναπηρίας:

*Αιτία των διακρίσεων είναι η ελλιπής κατάρτιση και ενημέρωση σε θέματα αναπηρίας όλοι μπορούν να συνεργαστούν με όλους δεν είναι κάτι δύσκολο απλά θέλει εκπαίδευση και καλή θέληση(Σ4).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ένας ειδικός εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης εντοπίζουν τα αίτια των διακρίσεων στο οικογενειακό περιβάλλον. Ενώ μια εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κατονομάζει σαν αιτία των διακρίσεων την ανθρώπινη φύση. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι:

*οι διακρίσεις οφείλονται στην ανθρώπινη φύση, τη χαμηλή επίδοση και στην κοινωνικότητα του κάθε παιδιού(Σ9).*

Αιτίες που γεννούν τις διακρίσεις	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Οι αιτίες των διακρίσεων είναι κοινωνικές	4	0	2	6
Αιτία των διακρίσεων το οικογενειακό περιβάλλον	2	2	1	5
Αιτία των διακρίσεων η ανθρώπινη φύση	0	1	0	1

*Πίνακας 3.1δ Αιτίες των διακρίσεων*

## **3.2 Προσέγγιση του αποκλεισμού**

### **3.2.1.Εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού**

Οι έξι ειδικοί εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τον αποκλεισμό ως κάτι αυθαίρετο που θα μπορούσε να περιγράψει ο όρος της απομόνωσης αλλά και η μη προσβασιμότητα με χαρακτηριστικές τις παρακάτω απαντήσεις:

*Οι πολλοί δεν θέλουν να έχουν τα διαφορετικά παιδιά δίπλα τους... πιστεύουν ότι δεν μπορεί να τους τύχει, πολύ λανθασμένη άποψη γι αυτό και δεν υπάρχει μέριμνα. Είναι μια ομάδα αποκομμένη απ' την κοινωνία σαν το σχολείο μας, είμαστε μακριά απ' τα γενικά σχολεία και αυτό παίζει το ρόλο του(Σ4).*

Και η δεύτερη άποψη που χαρακτηρίζει την προσέγγιση των έξι εκπαιδευτικών είναι:

*Αποκλεισμός είναι όταν ένα άτομο με κάποια δυσκολία δεν μπορεί να συμμετέχει σε κάτι που θα ήθελε, πρόκειται για μια εντελώς αυθαίρετη κατασκευή που εμποδίζει τα παιδιά που έχουν κάποιες δυσκολίες να κάνουν ότι και οι συνομήλικοί τους(Σ6).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί από τους τρεις γενικής αγωγής προσεγγίζουν την έννοια του αποκλεισμού με τον όρο περιθωριοποίηση, με χαρακτηριστική την απάντηση της δεύτερης εκπαιδευτικού:

*θα έλεγα ότι αφήνουν μόνα τους τα παιδιά που έχουν μια διαφορετική συμπεριφορά, αυτά επειδή μένουν μόνα τους κάνουν πράγματα για να τραβήξουν την προσοχή που μπορεί να είναι και επικίνδυνα (Σ8).*

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός γενικής αγωγής τοποθετεί τον αποκλεισμό στην μαθητική κοινότητα κάνοντας λόγο για την ικανότητα των παιδιών να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα:

*Γίνεται από την μικρή κοινότητα των παιδιών αφήνουν έξω απ'το παιχνίδι τα παιδιά που είναι διαφορετικά (Σ9).*

Ο τρίτος εκπαιδευτικός γενικής αγωγής προσεγγίζει τον αποκλεισμό σαν την ανικανότητα της ομάδας να αποδεχτεί το διαφορετικό. Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης προσδιορίζουν τον αποκλεισμό ως τη δημιουργία του περιθωρίου. Με χαρακτηριστική τη συνέντευξη που αναφέρεται ακριβώς η δημιουργία του περιθωρίου:

*Αποκλεισμός είναι η δημιουργία ενός περιθωρίου που είναι εκτός παραγωγής για διάφορους λόγους κυρίως κοινωνικούς (Σ11).*

Ο ένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς τμήματος ένταξης αναφέρει την προσβασιμότητα στα κοινωνικά αγαθά.

*Αποκλεισμός είναι να μην υπάρχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και τα κοινωνικά αγαθά δεν αφορά μόνο το σχολείο αλλά είναι κάτι που φαίνεται στο σχολείο. Υπάρχει μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των γονιών. Φαίνεται στο διάλειμμα, στα πάρτι ποιός καλεί ποιόν... (Σ10)*

Εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων n
Περιθωριοποίηση εξαιτίας κοινωνικο-οικονομικών αιτιών.	6	0	1	7
Περιθωριοποίηση εξαιτίας της διαφορετικότητας των μαθητών.	0	2	2	4

Περιθωριοποίηση εξαιτίας της μη αποδοχής της διαφορετικότητας από τη μαθητική κοινότητα.	0	1	0	1
--	---	---	---	---

Πίνακας 3.2<sup>α</sup> Εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού από τους εκπαιδευτικούς

### 3.2.2 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά ο αποκλεισμός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Οι έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απάντησαν ότι ο αποκλεισμός αφορά όλη τη σχολική κοινότητα με χαρακτηριστικές τις παρακάτω απαντήσεις:

*Ο αποκλεισμός αφορά μαθητές, γονείς & εκπαιδευτικούς, υπάρχει μια σχέση όλων αυτών, τα παιδιά συνήθως αντιγράφουν τους γονείς και υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που δεν ασχολούνται τόσο με τα παιδιά που μένουν πίσω (Σ1).*

*Ο αποκλεισμός αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση, όλοι μπορούν με μια λάθος συμπεριφορά να αποκλείσουν ένα παιδί από μια διαδικασία. Κάποιος μπορεί να το κάνει επειδή δεν μπορεί να κάνει μάθημα, αυτό μπορεί να συμβεί στην γενική αγωγή όχι εδώ (Σ4).*

Οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής απάντησαν ότι ο αποκλεισμός αφορά τα διαφορετικά παιδιά που φέρουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις:

*Ο αποκλεισμός αφορά τα παιδιά που είναι έστω και λίγο διαφορετικά, ακόμα και αυτούς που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Αφορά τα παιδιά που έχουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά επειδή με κάποιο τρόπο ξεχωρίζουν από το σύνολο (Σ7).*

*Ο αποκλεισμός αφορά τα επιθετικά παιδιά... δηλαδή τα παιδιά που ενοχλούν μες την τάξη, που είναι άτακτα. Ίσως το κάνουν από αντίδραση, αλλά και πάλι είναι τα παιδιά που δεν μπορούν να συνεργαστούν, που πάντα θα ενοχλήσουν δηλαδή και μες το παιχνίδι (Σ8).*

Η τρίτη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θεωρεί ότι ο αποκλεισμός αφορά τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή καθώς και ένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

*Ο αποκλεισμός αφορά τα παιδιά που έχουν διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, που είναι κάπως διαφορετικά απ' την ομάδα, υπάρχουν και θέματα γλώσσας που δυσκολεύουν την επικοινωνία. Πιστεύω οι γονείς συμβουλεύουν τα παιδιά με ποιον να κάνουν παρέα (Σ12).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης απάντησαν ότι ο αποκλεισμός αφορά όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία:

... ό,τι συμβαίνει στην εκπαίδευση αφορά τους γονείς, το παιδί, τους δασκάλους ακόμα και φορείς του δήμου που θα μπορούσαν να εμπλακούν ώστε να μειωθεί ο αποκλεισμός στο σχολείο. Χρειάζεται μια ευαισθητοποίηση στη ομάδα των παιδιών γι αυτό θεωρώ ότι είναι σημαντική η παρέμβαση η δική σας<sup>32</sup>(Σ10).

Ποιους αφορά ο αποκλεισμός	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Ο αποκλεισμός αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση	6	0	2	8
Τα διαφορετικά παιδιά με θετικά και αρνητικά στοιχεία	0	1	0	1
Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά	0	1	0	1
Τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή, θρήσκευμα και γλώσσα	0	1	1	2

Πίνακας 3.2 β Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά ο αποκλεισμός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

### 3.2.3 Εντοπισμός αποκλεισμών στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων

Οι πέντε ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους με χαρακτηριστική τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού του οποίου η απάντηση επεκτείνεται και στη γενική αγωγή.

*Εδώ..όχι, όχι δεν θα το έλεγα δεν υπάρχουν διακρίσεις στο ειδικό σχολείο, βέβαια το ότι είμαστε ειδικό σχολείο αποτελεί μια διάκριση αλλά εδώ όχι δεν υπάρχουν*

<sup>32</sup>Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην παρέμβαση της ΕΔΕΑΥ που αποτελείται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό.

διακρίσεις ακολουθούμε το ρυθμό του κάθε παιδιού. Στο γενικό σχολείο είναι αλλιώς.. δηλαδή αν ένα παιδί του σχολείου μας ήταν στο γενικό σχολείο, το πιο πιθανό είναι να μην του έκαναν παρέα, να έμενε πίσω στα μαθήματα και να μην μπορούσε να ενσωματωθεί στην ομάδα (Σ2).

Οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους με χαρακτηριστική την απάντηση

*Βέβαια υπάρχουν αποκλεισμοί, το βλέπουμε καθημερινά και στο διάλειμμα και μες την τάξη, τα παιδιά που τα θεωρούν πιο αδύναμα τα κοροϊδεύουν δεν τους κάνουν παρέα, δεν τα καλούν σε πάρτι..μ ..και νομίζω ότι όλο αυτό υποκινείται απ' το σπίτι αλλά είναι μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολείο (Σ7).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί από τους τρεις γενικής αγωγής τοποθετούν τον αποκλεισμό στον χώρο της μαθητικής κοινότητας με χαρακτηριστική την συνέντευξη της πρώτης εκπαιδευτικού:

*Τα παιδιά μεταξύ τους είναι σκληρά, θεωρώ ότι είναι πιο έντονος ο αποκλεισμός μεταξύ των παιδιών(Σ8).*

Ο ένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής εντοπίζει τον αποκλεισμό στη γονεϊκή κοινότητα και στις γενικότερες αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων στη σχολική δομή. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

*Ο αποκλεισμός μας αφορά όλους αφορά κυρίως τα παιδιά αλλά μας αφορά όλους. Οι γνωριμίες των γονιών είναι σημαντικές, οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη και γενικότερα οι αντιλήψεις που υπάρχουν (Σ9).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί από τους τρεις εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης εντοπίζουν αποκλεισμούς που προέρχονται απ' τα παιδιά, ενώ ένας απ' τους τρεις εντοπίζει αποκλεισμούς που προέρχονται απ' τα παιδιά και τους γονείς και χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Υπάρχουν αποκλεισμοί μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των γονέων. Οι γονείς είναι που συμβουλεύουν τα παιδιά κάνε παρέα μ' αυτόν, μην κάνεις παρέα μ' εκείνον, άμα δούν ένα παιδί παραμελημένο που διαφέρει απ' τα άλλα θα απομακρύνουν το παιδί τους όπως συμβαίνει με τα παιδιά Ρομά (Σ11).*

Εντοπισμός αποκλεισμών στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εντοπίζουν αποκλεισμούς στο	1	3	2	6



σχολείο τους				
Εντοπίζουν αποκλεισμούς στις σχέσεις των μαθητών	0	2	3	5
Δεν εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους	5	0	0	5
Δεν εντοπίζουν αποκλεισμούς στο ειδικό σχολείο, αλλά στο γενικό	5	0	0	5
Εντοπίζουν αποκλεισμούς που προέρχονται απ' τους γονείς και από τις γενικότερες αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας	1	1	1	3
Εντοπίζουν αποκλεισμούς που προέρχονται απ' τους γονείς	1	0	1	2

Πίνακας 3.2 γ Εντοπισμός αποκλεισμών στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων

### 3.2.4 Αιτίες που γεννούν τους αποκλεισμούς

Σχετικά με τις αιτίες που δημιουργούν τους αποκλεισμούς ένας από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πιστεύει ότι αιτία των αποκλεισμών είναι η κακή ενημέρωση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

*Σαν αίτιο του αποκλεισμού θα κατονόμαζα την κακή ενημέρωση της κοινωνίας, των γονέων και των μαθητών, αλλά κυρίως των δασκάλων. Κακή ενημέρωση για την διαφορετικότητα και για τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του κάθε παιδιού (Σ2).*

Δύο από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς σαν αιτία του αποκλεισμού αναφέρουν την χαμηλή εκπαίδευση, το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης εκφράζει και τους δυο:

*Ο κόσμος δεν ξέρει, δεν ξέρει ότι όλοι είμαστε ίσοι, φοβάται... φοβάται το διαφορετικό, όλα τα παιδιά είναι παιδιά, δυστυχώς είναι και δάσκαλοι μέσα σ' αυτούς που απλά δεν ξέρουν πώς να εντάξουν ένα παιδί με άλλους ρυθμούς στην ομάδα, το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και θέλει άλλον τρόπο... χρειάζεται εκπαίδευση και κατάρτιση(Σ1).*

Ένας από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφέρει σαν αιτία του αποκλεισμού την έλλειψη παιδείας και αγάπης για τον συνάνθρωπο λέγοντας:

*Ο αποκλεισμός δημιουργείται από την έλλειψη παιδείας και αγάπης για τον συνάνθρωπο (Σ2).*

Μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναφέρει σαν αιτία του αποκλεισμού την έλλειψη ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Δεν υπάρχει ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα, στις διαφορετικές ομάδες πληθυσμού και αυτό δημιουργεί ανασφάλεια σε πολλούς με αποτέλεσμα να υπάρχουν αποκλεισμοί. Δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για αυτά τα παιδιά στο σχολείο δεν κάνουν παρέα, τα βλέπεις όλα μόνα τους, μετά το σχολείο πού να πάνε;(Σ4).*

Η άποψη μιας άλλης εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, η οποία εκτός από τα παραπάνω προσθέτει τον μειονοτικό παράγοντα στα αίτια του αποκλεισμού. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*Οι αιτίες του αποκλεισμού είναι πολλές οι πιο σημαντικές είναι η έλλειψη παιδείας και η μειοψηφία των παιδιών με αναπηρία (Σ6).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν σαν αιτία του αποκλεισμού το οικογενειακό περιβάλλον.

*Ένα παιδί δεν μαθαίνει από μόνο του να συμπεριφέρεται κάπως, οι πιο πολλές συμπεριφορές έχουν σχέση με αυτά που ακούει και που βλέπει μέσα στο σπίτι, τι να σου πω τώρα για παράδειγμα ο Τ. που αντιμετωπίζει προβλήματα στο σπίτι δημιουργεί συνεχώς θέματα με τα άλλα παιδιά. Συνέχεια έρχονται και μού λένε ' ' κυρία δεν μού κάνει παρέα ο Τ. ή ο Τ. λέει ψέματα στους άλλους για 'μένα και δεν μού κάνουν παρέα (Σ8).*

Η μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής εντοπίζει τα αίτια του αποκλεισμού στην ανθρώπινη φύση σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

*Αιτία του αποκλεισμού είναι η ανθρώπινη φύση, η χαμηλή επίδοση και το πόσο κοινωνικό είναι το κάθε παιδί (Σ10).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί απ' τους τρεις εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης αναφέρουν σαν αιτία των διακρίσεων το οικογενειακό περιβάλλον με χαρακτηριστική την παρακάτω απάντηση της εκπαιδευτικού:

Τα πάντα ξεκινάνε από την οικογένεια ότι και να τους πω εγώ τίποτα δεν θα αλλάξει αν η οικογένεια δεν αποδεχτεί το διαφορετικό παιδί που μπορεί να είναι ξένο, να μην μιλάει καλά και τα χίλια δύο τότε δεν γίνεται τίποτα (Σ11).

Ο ένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς τμήματος ένταξης εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον εντοπίζει τα αίτια του αποκλεισμού και σε ταξικούς παράγοντες. Ενδιαφέρον έχει η απάντηση του:

Κυρίως η οικογένεια δημιουργεί τον αποκλεισμό και την διάθεση στο παιδί να κάνει παρέα με συγκεκριμένα παιδιά, οι αιτίες του αποκλεισμού θα έλεγα ότι είναι ταξικές... δηλαδή κάποιοι γονείς έχουν αποκτήσει μια θέση π.χ στη δουλειά τους για αυτό λένε στο παιδί τους να μην κάνει παρέα με παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την ίδια θέση που για παράδειγμα δεν είναι προϊστάμενοι, που δεν έχουν την ίδια συμπεριφορά ή όταν βλέπουν ένα παιδί όχι τόσο καθαρό και περιποιημένο όσο το δικό τους κοιτάνε να απομακρύνουν τα παιδιά τους απ' αυτό (Σ12).

Αιτίες που γεννούν τους αποκλεισμούς	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Το αξιακό σύστημα της οικογένειας	0	2	2	4
Χαμηλή εκπαίδευση	2	0	0	2
Κακή ενημέρωση της κοινωνίας, των γονέων και των μαθητών	1	0	0	1
Έλλειψη παιδείας και αγάπης για τον συνάνθρωπο	1	0	0	1
Έλλειψη ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα & έλλειψη κρατικής μέριμνας	1	0	0	1
Έλλειψη παιδείας και ο μικρός αριθμός των παιδιών με	1	0	0	1

αναπηρία				
Η ανθρώπινη φύση, η χαμηλή επίδοση και το πόσο κοινωνικό είναι το κάθε παιδί	0	1	0	1
Η οικογένεια και η κοινωνική τάξη	0	0	1	1

Πίνακας 3.2 δ Αιτίες που γεννούν τους αποκλεισμούς

### 3.3 Προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης

#### 3.3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

Σε σχέση με την εννοιολογική προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης οι τρεις από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία:

*Ενταξιακή εκπαίδευση είναι να είσαι δίπλα στο κάθε παιδί, να πηγαίνεις με τους ρυθμούς του, να το βοηθάς ..να φροντίζεις να συμβαδίζει με την ομάδα, ενταξιακή εκπαίδευση θα έλεγα ότι είναι η ιδεατή εκπαίδευση δεν γίνεται στο γενικό σχολείο για πολλούς λόγους ...η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει σχέση μόνο με το μάθημα απ'το βιβλίο αλλά και με μια δραστηριότητα μέσα στην τάξη (Σ4).*

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως την καλή συνεργασία στην σχολική κοινότητα με χαρακτηριστική τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει ότι:

*Ενταξιακή εκπαίδευση είναι η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους κατάλληλους επιστήμονες μέσα και έξω απ'το σχολείο γιατί σκοπό έχει να εντάξει το παιδί που δυσκολεύεται. Όλοι όσοι δουλεύουν με το παιδί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη του (Σ5).*

Ενώ ένας εκπαιδευτικός από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ανέφερε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει σχέση με την ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Σύμφωνα με την απάντηση του:

*Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το χώρο του σχολείου, έχει σχέση με την κοινότητα, τη σχολική, το δήμο, τη γειτονιά και γενικότερα με την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας. Για παράδειγμα θα θέλαμε να μας επισκεφθεί ένα τμήμα απ' το γενικό σχολείο, αλλά ο δήμος δεν βάζει λεωφορείο. Στο προηγούμενο κτήριο ήταν δίπλα μας*

το γενικό σχολείο εδώ είναι απομακρυσμένα και εδώ εμπλέκεται ο δήμος, θα βοηθήσει την επικοινωνία των σχολείων;..Το λέω επειδή έχω προσπαθήσει.. (Σ6).

Οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής προσεγγίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση σαν μια βοήθεια, πιο συγκεκριμένα η τρίτη εκπαιδευτικός προσδιορίζει την ενταξιακή εκπαίδευση σαν μαθησιακή υποστήριξη. Χαρακτηριστικές είναι οι δυο από τις τρεις συνεντεύξεις. Η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι:

*Η Ε.Ε είναι απαραίτητη, χρειάζεται να βοηθάς το κάθε παιδί δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα στη γενική τάξη, είναι πολλά τα παιδιά με προβλήματα και έχουν πολλές ανάγκες (Σ6).*

Η δεύτερη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι:

*Ε.Ε είναι μια προσπάθεια να βοηθήσουμε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες & προβλήματα συμπεριφοράς έτσι θα την προσδιορίζα (Σ7).*

Η μια από τους τρεις εκπαιδευτικούς τμήματος ένταξης προσδιορίζει την Ε.Ε σαν την εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού ενώ οι άλλοι δύο αναφέρουν την αποδοχή της διαφορετικότητας σαν σκοπό της Ε.Ε. Συγκεκριμένα ο δεύτερος από τους τρεις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί τον όρο ενσωμάτωση θέλοντας να εκφράσει την αποδοχή των διαφορετικών μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Η Ε.Ε αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των διαφορετικών παιδιών στην ομάδα την ώρα του μαθήματος αλλά και στο διάλειμμα. Απ' όσο έχω δει υπάρχει μια σχέση μεταξύ της επίδοσης του παιδιού και της κοινωνικοποίησης του, στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης μπορεί αλλάζει αυτή η σχέση (Σ9).*

Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ε.Ε	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Η κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί	3	0	1	4
Βοήθεια- μαθησιακή υποστήριξη	0	3	0	3
Συνεργασία	2	0	0	2
Αποδοχή της διαφορετικότητας	0	0	2	2

Εναισθητοποίηση	1	0	0	1
-----------------	---	---	---	---

Πίνακας 3.3<sup>α</sup> Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

### 3.3.2 Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά η Ενταξιακή Εκπαίδευση

Οι τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τα υπόλοιπα. Δεν αφορά μόνο μια ομάδα παιδιών, αφορά όλα τα παιδιά της τάξης. Για να γίνει η ένταξη χρειάζεται να εκπαιδευτεί όλο το πλαίσιο, αυτός είναι ο σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης ... το αν γίνεται είναι άλλο θέμα (Σ6).*

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τη σχολική κοινότητα αλλά κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω συνέντευξη:

*Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά, αφορά τους γονείς και πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς γιατί απ' τον εκπαιδευτικό ξεκινάνε όλα. Για ένα παιδί είναι πολύ σημαντικός ο δάσκαλος του, απ' τον δάσκαλο θα πάρει παράδειγμα. Είναι πιο πολύ στην ευχέρεια του δασκάλου να εντάξει ένα παιδί στην ομάδα, να του δώσει πρωτοβουλίες σε πράγματα που τα καταφέρνει...μ'αυτόν ή με κάποιους τέτοιους τρόπους θα φανεί ότι κι αυτό το παιδί είναι μέλος της τάξης (Σ5).*

Ο ένας (1) από τους τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πιστεύει ότι η Ε.Ε αφορά όλη τη σχολική κοινότητα & τους γονείς. Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Ε.Ε αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ..σε αυτά τα παιδιά απευθύνεται (Σ7).*

Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης απάντησαν ότι η Ε.Ε αφορά όλα τα παιδιά με χαρακτηριστική την απάντηση του δεύτερου εκπαιδευτικού:

*Αφορά όλα τα παιδιά, όλα τα παιδιά πρέπει να είναι οργανικά ενταγμένα στη σχολική κοινότητα επειδή ανήκουν στην κοινότητα αυτή. Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει κατανοήσει την αναγκαιότητα της ένταξης για να γίνει πράξη, η ένταξη βέβαια αφορά και τους γονείς (Σ8).*

Η τρίτη εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η Ε.Ε. αφορά όλα τα παιδιά που έχουν δυσκολίες.

Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά η Ε.Ε	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Αφορά όλα τα παιδιά	4	0	2	6
Κυρίως τους εκπαιδευτικούς	2	0	0	2
Τους αλλοδαπούς μαθητές & τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες	0	2	0	2
Όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες	0	0	1	1
Τη σχολική κοινότητα & τους γονείς	0	1	0	1

Πίνακας 3.3<sup>β</sup> Σχολικός πληθυσμός τον οποίο αφορά η Ενταξιακή Εκπαίδευση

### 3.3.3 Ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί

Σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές οι τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς τονίζουν τη λειτουργικότητα του κάθε παιδιού. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του δεύτερου εκπαιδευτικού:

*Προσπαθούμε να κάνουμε το παιδί πιο λειτουργικό.. να επικοινωνήσει μέσα στην ομάδα βάζουμε στόχους για να βελτιωθεί η λειτουργικότητα του κάθε παιδιού μέσα απ' το παιχνίδι ή όπως μπορεί το κάθε παιδί. Επιλέγω παιχνίδια απλά τα οποία απαιτούν συνεργασία και βέβαια έχουν και κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα ή ακόμα και το κάθε παιδί μόνο του θέλω να κάνει κάποιες δραστηριότητες που θα το βοηθήσουν αργότερα, ας πούμε να μετρήσει κάποια μήλα, να ξεχωρίσει τα μήλα απ' τα πορτοκάλια, να κατανοήσει τις εποχές κ.α (Σ2).*

Επίσης η συνέντευξη της τρίτης εκπαιδευτικού είναι χαρακτηριστική σε σχέση με τη λειτουργικότητα και την αυτονομία του παιδιού σύμφωνα με την οποία:

*Ενταξιακές πρακτικές...ότι κάνουμε αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών, αυτά τα παιδιά θέλουν αγάπη ...αυτό θέλουν. Κάνουμε ότι μπορούν, απλά πραγματάκια αλλά σημαντικά. Κάνουμε πάζλ όλοι μαζί, φτιάχνουμε χειροτεχνίες για την τάξη ανάλογα με την εποχή ή τη γιορτή όπως τώρα που φτιάχνουμε την κυρά Σαρακοστή πριν δυο*

*βδομάδες φτιάξαμε μάσκες αλλά κάνουμε κι άλλα πράγματα, παίζουμε με την ταμειακή μηχανή. Δεν κάνουμε τίποτα παραπάνω απ' αυτά που μπορούν, ότι κάνουμε αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών (Σ3).*

Οι άλλοι δύο (2) ειδικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν ενταξιακές πρακτικές ανάλογα με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, η μια από τις δυο εκπαιδευτικούς αναφέρει σαν επιπλέον ενταξιακές πρακτικές τις κοινωνικές ιστορίες & το παιχνίδι ρόλων. Χαρακτηριστικές είναι και οι δύο συνεντεύξεις:

*Οι ενταξιακές πρακτικές που υιοθετώ έχουν σχέση με το υλικό που υπάρχει στο σχολείο. Κάνουμε κάποιες ασκήσεις όλοι μαζί, γενικά προσπαθώ να υπάρχει συνεργασία. Οι πρακτικές που εγώ υιοθετώ έχουν σχέση και με τα παιδιά, φέτος για παράδειγμα είναι καλύτερος ο χωρισμός των τμημάτων. Τα παιδιά της τάξης μου μπορούν να συνεργαστούν, υπάρχει κάποιο σημείο επικοινωνίας. Τις πρώτες ώρες τις αφιερώνουμε στο μάθημα, τις τελευταίες μπορεί να παίζουμε κάποιο παιχνίδι, να συζητήσουμε κάτι που απασχολεί τα παιδιά κ.α (Σ5).*

Η δεύτερη συνέντευξη που συσχετίζει τις ενταξιακές πρακτικές του εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό υλικό είναι η παρακάτω:

*Στην τάξη μου δεν έχει αλλάξει κάτι από πέρυσι εννοώ ως προς την ομάδα, θα έλεγα ότι έχουν δεθεί περισσότερο. Έχουν μεγαλώσει, έχουν ωριμάσει και μπορούμε να κάνουμε κι άλλα πράγματα. Μαθησιακά η επίδοση τους είναι μειωμένη όμως μια ενταξιακή πρακτική που μπορώ να σκεφτώ και που κάνουμε στην τάξη είναι το βιβλίο, η χρήση βιβλίων του γενικού σχολείου με διαφορετική προσέγγιση. Δεν θέλω να νιώθουν διαφορετικά απ' τα άλλα παιδιά, έχουν το βιβλίο τους, το τετράδιο τους. Επίσης φτιάχνουμε κοινωνικές ιστορίες στις οποίες τα παιδιά υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους...ε... προσπαθούμε με τα υλικά που έχουμε (Σ6).*

Οι ενταξιακές πρακτικές και των τριών εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι ότι υποστηρίζουν το κάθε παιδί με δυσκολίες. Συγκεκριμένα οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προσπαθούν να είναι κοντά στο κάθε παιδί. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της δεύτερης εκπαιδευτικού:

*Όταν βλέπω ότι ένα παιδί δυσκολεύεται, δεν προσέχει, ενοχλεί, θυμώνει εύκολα προσπαθώ να έρθω σε επικοινωνία με τους γονείς, τώρα που έχουμε εσάς (ΕΔΕΑΥ) απευθύνομαι σ'εσας ώστε να γίνει μια επικοινωνία με τους γονείς κι εγώ προσπαθώ να είμαι σε επικοινωνία με τους γονείς αλλά συνήθως χρειάζεται μια πιο συστηματική επικοινωνία απ' αυτό που μπορώ να κάνω εγώ και νομίζω όλοι οι δάσκαλοι (Σ8).*

Οι ενταξιακές πρακτικές που υιοθετεί ο τρίτος εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όπως χαρακτηριστικά αναφέρει είναι ότι προσπαθεί να ενισχύει το κάθε παιδί και να ανακαλύπτει τα ταλέντα του.

Οι δύο απ' τους τρεις εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης αναφέρουν σαν ενταξιακή πρακτική τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και με τον εκπαιδευτικό



της γενικής τάξης. Ο ένας απ' τους δύο εκπαιδευτικούς αναφέρει σαν μια επιπλέον ενταξιακή δραστηριότητα τη δουλειά του μέσα στην γενική τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*Οι δραστηριότητες μας που αποσκοπούν στην ένταξη είναι τα ομαδικά παιχνίδια, η συνεργασία, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τόσο στη γενική τάξη όσο και στην τάξη μου. Εγώ μπαίνω και στην γενική τάξη, δουλεύω με τα παιδιά, συζητάω. Θέλω ο μαθητής μου να νιώθει ότι ανήκει στην τάξη του, αυτό γίνεται με την ταυτόχρονη δουλειά του παιδιού στο τμήμα ένταξης, της ομάδας στη γενική τάξη και του παιδιού μέσα στη γενική τάξη (Σ11).*

Η τρίτη εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρει σαν ενταξιακή πρακτική την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του κάθε παιδιού, χαρακτηριστικά:

*Μια ενταξιακή πρακτική είναι να προσαρμόζεις το εκπαιδευτικό υλικό που έχεις στις ανάγκες του κάθε παιδιού κάτι τέτοιο αυξάνει την αυτοεκτίμηση του γιατί βλέπει ότι τα καταφέρνει και αυτό είναι πολύ σημαντικό ...ε.. άλλη ενταξιακή πρακτική είναι τα ομαδικά παιχνίδια (Σ12).*

Ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Ανάπτυξη λειτουργικότητας-επικοινωνίας μέσα απ' το παιχνίδι	4	0	0	4
Υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες	0	3	0	3
Το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό & η διαφορετική χρήση βιβλίων του γενικού σχολείου	1	0	0	1
Το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, κοινωνικές ιστορίες & παιχνίδι ρόλων	1	0	0	1
Ομαδικά παιχνίδια, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης & ανάπτυξη	0	0	1	1

δραστηριοτήτων στη γενική τάξη				
Ομαδικά παιχνίδια, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης	0	0	1	1
Προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες κάθε παιδιού & ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης	0	0	1	1

Πίνακας 3.3γ Ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί

### 3.3.4 Πρωτοβουλίες για την προώθηση της ένταξης από τη σχολική μονάδα

Οι τρεις από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι το σχολείο τους λαμβάνει πρωτοβουλίες προώθησης της ένταξης. Η παρακάτω απάντηση εκφράζει τους δύο από τους τρεις ειδικούς εκπαιδευτικούς:

*Ναι το σχολείο έχει ενταξιακές πρακτικές, όπως εξωτερικές δραστηριότητες, συνεργασία με τους γονείς, με τις ειδικότητες που υπάρχουν στο σχολείο και συνεργάζονται με το παιδί (Σ2).*

Χαρακτηριστική ήταν και η απάντηση της τρίτης ειδικής εκπαιδευτικού που ανέφερε:

*Κάνουμε επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, σε θέατρα, στην αγορά κάνουμε πράγματα που βγάζουν το παιδί έξω απ' το σπίτι. Τα πιο πολλά απ' αυτά τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν αυτά που κάνουμε στο σχολείο, έστω αυτά τα λίγα (Σ4).*

Μία ειδική εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το σχολείο δεν οργανώνει ενταξιακές δραστηριότητες. Οι δύο ειδικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σχολείο υλοποιεί ορισμένες ενταξιακές δραστηριότητες που όμως είναι επιφανειακές. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις και των δύο εκπαιδευτικών:

*Συγκεκριμένα όσο είμαι σ' αυτό το σχολείο έχω δει την επίσκεψη μιας γενικής τάξης για μια ώρα στο χώρο του σχολείου την παγκόσμια μέρα αναπηρίας και μια επίσκεψη σε θέατρο πριν τα Χριστούγεννα. Δεν έχω δει να γίνονται πράγματα επί της ουσίας (Σ3).*

*Δεν υπάρχει οργάνωση, ότι γίνεται, γίνεται απλά για να γίνεται για παράδειγμα πριν από μια δραστηριότητα δεν μαζευόμαστε στο αμφιθέατρο να εξηγήσουμε στα παιδιά τι είναι αυτό που θα κάνουμε και γιατί θα το κάνουμε. Μετά από μια επίσκεψη*

του σχολείου ή της τάξης δεν μπορώ να είμαι σίγουρος ότι τα παιδιά έχουν καταλάβει τι κάναμε όταν δεν έχει προηγηθεί μια διαδικασία ευαισθητοποίησης (Σ6).

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν ότι το σχολείο τους αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προώθησης της ένταξης κυρίως από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις και των τριών εκπαιδευτικών:

*Ναι, έχουμε το τμήμα ένταξης, αλλά και η δουλειά του κάθε δασκάλου είναι σημαντική, πιστεύω ο καθένας κάνει ότι μπορεί (Σ7).*

*Γενικά το σχολείο έχει δραστηριότητες που σκοπό έχουν να εντάξουν τα παιδιά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά πιο βασικό είναι το τμήμα ένταξης του σχολείου γιατί σκοπό έχει να εντάξει τα παιδιά με δυσκολίες στο περιβάλλον τους. Συνήθως βοηθούνται τα παιδιά που πάνε στο τμήμα ένταξης (Σ8).*

Ο τρίτος εκπαιδευτικός αναφέρει και τις παράλληλες στηρίξεις σαν ενταξιακή πρακτική, ενώ ο δεύτερος και την προσέγγιση του δασκάλου. Χαρακτηριστικές είναι και οι δύο απαντήσεις:

*Οι ενταξιακές πρακτικές του σχολείου μας είναι το Τ.Ε και οι παράλληλες στηρίξεις, εγώ στο τμήμα μου έχω μια παράλληλη στήριξη και είναι πολύ βοηθητική γενικά για το σχολείο είναι πολύ βοηθητικός ο θεσμός, βέβαια θα χρειαζόντουσαν κι άλλες (Σ9).*

Η μια (1) από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης αναφέρει σαν ενταξιακές δραστηριότητες το Τ.Ε και την ευελιξία στο πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Αν κάποιος δάσκαλος βλέπει ένα παιδί ότι δεν μπορεί να κάτσει στο μάθημα, μπορεί να το στείλει στη γυμναστική γίνονται κάποιες τέτοιες εσωτερικές αλλαγές που μπορεί να βοηθήσουν ένα παιδί (Σ10).*

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε ότι το σχολείο του έχει ενταξιακές δραστηριότητες, αλλά όχι τόσες όσες θα έπρεπε και η τρίτη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ανέφερε ως ενταξιακές δραστηριότητες το Τ.Ε και την παράλληλη στήριξη. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Το τμήμα ένταξης είναι πολύ βασικό σε ένα σχολείο και κυρίως η προσέγγιση του δασκάλου του τμήματος ένταξης γιατί επηρεάζει και τους άλλους δασκάλους, επίσης οι παράλληλες στηρίξεις είναι πολύ σημαντικές. Η παράλληλη στήριξη βοηθάει πολύ το παιδί (Σ12).*

Πρωτοβουλίες για την προώθηση της ένταξης	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε	Σύνολο αριθμού
---	------------------------------	------------------------------	-------------------	----------------

από τη σχολική μονάδα	N	N	N	απαντήσεων
Επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου	3	0	0	3
Υιοθετούνται επιφανειακές ενταξιακές δραστηριότητες	2	0	0	2
Το Τ.Ε & η Παράλληλη Στήριξη	0	1	1	2
Δεν έχει ενταξιακές δραστηριότητες	1	0	0	1
Έχει ενταξιακές δραστηριότητες, αλλά όχι τόσες όσες θα έπρεπε	0	0	1	1
Το Τ.Ε	0	1	0	1
Το Τ.Ε & η προσέγγιση του δασκάλου	0	1	0	1
Το Τ.Ε & η ευελιξία στο πρόγραμμα	0	0	1	1

Πίνακας 3.3.4<sup>3</sup> Πρωτοβουλίες για την προώθηση της ένταξης από τη σχολική μονάδα

### 3.3.5 Επίτευξη ενταξιακών στόχων στο σχολείο

Αναφορικά με τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο στόχος της ένταξης στο σχολείο τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι ο στόχος της ένταξης δεν επιτυγχάνεται στο σχολείο τους με χαρακτηριστικές τις παρακάτω συνεντεύξεις:

*Δεν επιτυγχάνεται τόσο είμαστε σε ξεχωριστό χώρο είναι περιορισμένες οι δυνατότητες λειτουργικής συνεργασίας με το γενικό σχολείο. Είναι κάπως παράδοξο να μιλάμε για ένταξη όταν είμαστε ήδη απομονωμένοι. Παρόλα αυτά γίνονται προσπάθειες... δηλαδή προσπαθούμε να κάνουμε πράγματα που φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τον έξω κόσμο αλλά δεν νιώθω ότι υπάρχει υποστήριξη σ' αυτό απ' το κράτος, απ' την κοινότητα, απ' τα άλλα σχολεία (Σ3).*

*Εγώ προσωπικά δεν μπορώ να μιλήσω για ένταξη, επειδή δεν υπάρχει σχεδιασμός δηλαδή θα έπρεπε κάποια πράγματα να είναι δεδομένα, να γίνονται με*

*σύστημα και όχι τυχαία. Η ένταξη θα επιτυγχανόταν με την συνεργασία όχι μόνο των σχολείων αλλά και της τοπικής κοινωνίας για αρχή (Σ6).*

Οι δύο από τους τέσσερις ειδικούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι ο στόχος της ένταξης δεν επιτυγχάνεται. Δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι ο σκοπός της ένταξης επιτυγχάνεται με ευελιξία στο πρόγραμμα και την αντίστοιχη προσαρμογή του στις ανάγκες του παιδιού. Συγκεκριμένα ο δεύτερος εκπαιδευτικός ανέφερε:

*Προσαρμόζουμε το πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, συνεργαζόμαστε με τις ειδικότητες και έχουμε μια επικοινωνία με τους γονείς, νομίζω ότι μέσα σ' αυτές τις συνθήκες που εργαζόμαστε αυτός είναι ένας τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η ένταξη σε κάποιο βαθμό (Σ2).*

Οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πιστεύουν ότι η ένταξη στο σχολείο τους επιτυγχάνεται με το τμήμα ένταξης. Ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς τονίζει και την συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ ο δεύτερος δεν παραλείπει να αναφερθεί στις συνθήκες. Χαρακτηριστικές είναι και οι δύο συνεντεύξεις :

*Αν επιτυγχάνεται η ένταξη ... ναι σε κάποιο βαθμό προσπαθούμε στο μάθημα να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης, το Τ.Ε είναι πολύ σημαντικό αλλά και ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να κάνει πράγματα όπως να δίνει πρωτοβουλίες σ' ένα παιδί που έχει κάποιες δυσκολίες(Σ7).*

*Ο στόχος της ένταξης επιτυγχάνεται όσο αυτό είναι δυνατό... σε έναν βαθμό με το Τ.Ε και αυτό γιατί βοηθάει τα παιδιά ώστε να μην νιώθουν ότι μένουν πίσω σε σχέση με την τάξη τους. Βοηθάει τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν σχέσεις γιατί τους βάζουν ομαδικές εργασίες. Πιστεύω ότι στις δεδομένες συνθήκες το τμήμα ένταξης μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά (Σ8).*

Η τρίτη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής πιστεύει ότι ο σκοπός της ένταξης επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις.

Ο ένας από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης πιστεύει ότι η ένταξη επιτυγχάνεται με την προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού και το τμήμα ένταξης συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

*Η ένταξη δεν είναι κάτι απλό και ίσως να μην μπορούμε να κάνουμε πολλά έτσι όπως είναι το σύστημα, αλλά μπορούμε να κάνουμε λίγο πιο ευχάριστη την καθημερινότητα του παιδιού. Δηλαδή αν βλέπει μια δασκάλα ότι ένα παιδί δυσκολεύεται ή ότι για κάποιο λόγο αγχώνεται παραπάνω μπορεί να του πει να έρθει στο Τ.Ε έστω κι αν δεν είναι η καθορισμένη ώρα στο πρόγραμμα του. Η για παράδειγμα αν βλέπει ότι ένα παιδί είναι υπερκινητικό μπορεί να το στείλει στη γυμναστική. Αυτά γίνονται στο σχολείο μας, επίσης η επικοινωνία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική και αυτό αποσκοπεί στην ένταξη, είναι κάτι που γίνεται(Σ10).*

Η δεύτερη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης πιστεύει ότι ο στόχος της ένταξης επιτυγχάνεται με την καλή συνεργασία με τους γονείς. Ο τρίτος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο σκοπός της ένταξης στο σχολείο του επιτυγχάνεται με το Τ.Ε. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

*Ο στόχος της ένταξης στο γενικό σχολείο επιτυγχάνεται κυρίως με το Τ.Ε, σπάνια οι δάσκαλοι από μόνοι τους θα έκαναν πράγματα, χρειάζεται ευαισθητοποίηση. Βέβαια πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε κι άλλα πράγματα με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διαφορετικότητα (Σ12).*

Επίτευξη ενταξιακών στόχων στο σχολείο	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Ο στόχος της ένταξης δεν επιτυγχάνεται	4	0	0	4
Επιτυγχάνεται με τη λειτουργία του Τ.Ε	0	2	1	3
Επιτυγχάνεται με τη συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης	0	1	0	1
Με τη λειτουργία του Τ.Ε & την καλή συνεργασία με τους γονείς	0	0	1	1
Με την προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού και τη λειτουργία του Τ.Ε	0	0	1	1
Με τη συμμετοχή όλων στις σχολικές γιορτές	0	1	0	1

Πίνακας 3.3.5<sup>ε</sup> Επίτευξη ενταξιακών στόχων στο σχολείο

### **3.4.Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική & τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή**

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή ο ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναφέρει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος ειδικός εκπαιδευτικός αναφέρει ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα και εκφράζει μία άποψη σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι:

*Όλα τα παιδιά είναι ίσα ανεξάρτητα με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η εκπαιδευτική πολιτική είναι μια προσέγγιση συνήθως επιφανειακή (Σ2).*

Οι τρεις εκπαιδευτικοί από τους έξι ειδικής εκπαίδευσης κάνουν λόγο για μια επιφανειακή προσέγγιση με χαρακτηριστικές τις συνεντεύξεις(Σ3) και (Σ5) :

*Δεν βλέπω ουσιαστική παρέμβαση του κράτους (Σ3)*

*Η άποψη μου σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική είναι η χειρότερη, ειδικά σε σχέση με τα δικαιώματα του ανάπηρου παιδιού, παραβιάζονται διαρκώς τα δικαιώματα του(Σ5).*

Ενώ οι δύο ειδικοί εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική πιστεύουν ότι το νομοθετικό αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση είναι μη εφαρμόσιμο, με χαρακτηριστικό το παρακάτω απόσπασμα:

*Έχουν γίνει αρκετά προγράμματα αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων του ανάπηρου παιδιού, αλλά εδώ δεν μπορούν να εφαρμοστούν με τόσο λίγο προσωπικό και με αυτά τα προβλήματα των παιδιών(Σ4).*

Επίσης χαρακτηριστική είναι και η συνέντευξη της έκτης εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία

*Τυπικά είμαστε καλυμμένοι, θεωρητικά, αλλά δεν γίνεται να εφαρμοστούν (Σ6).*

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή είναι ελλειπής. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

*Δεν είναι η αρμόζουσα, βλέπουμε να γίνονται πρόχειρες και αποσπασματικές κινήσεις, αντιμετωπίζεται με ημίμετρα, πρόχειρα και αποσπασματικά (Σ9).*

Η μία εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης δεν έχει ασχοληθεί με την εκπαιδευτική πολιτική. Οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς τμήματος ένταξης εκφράζουν μια συγκεκριμένη άποψη σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική με χαρακτηριστικές τις συνεντεύξεις:

*Πολλά μπορούν να γίνουν σε επίπεδο δομών και θεσμών, αυτό που βλέπω πολύ έντονα είναι η γραφειοκρατία, για παράδειγμα έχουμε ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση, είχαμε κάνει αίτηση για να μάς βάλουνε μπάρα από την πρώτη δημοτικού, μάς έβαλαν μπάρα μετά από δυο χρόνια (Σ7).*

*Από τη δεκαετία του 1985 και μετά δόθηκε μεγάλη σημασία στο πώς να εκπαιδεύονται τα παιδιά με δυσκολίες μέσα στο σχολείο, ιδίως από τη δεκαετία του '90 και μετά σε επίπεδο νόμων (Σ8).*

Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική & τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Επιφανειακή εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή	3	0	0	3
Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή είναι ελλιπής	0	3	0	3
Νομοθετικό πλαίσιο μη εφαρμόσιμο	2	0	0	2
Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση	1	0	0	1
Έχουν γίνει προσπάθειες σε επίπεδο νόμων	0	0	1	1
Πρόβλημα γραφειοκρατίας	0	0	1	1
Δεν έχει ασχοληθεί με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.	0	0	1	1

### 3.4.1 Απόψεις αναφορικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Οι τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχουν ασχοληθεί ενημερωτικά με το νομοθετικό πλαίσιο και πιστεύουν ότι εφαρμόζεται στο σχολείο τους. Θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι αρκετά καλό με χαρακτηριστική την παρακάτω συνέντευξη:

*Δε νομίζω ότι υστερούμε σ' αυτόν τον τομέα σε σχέση με άλλες χώρες, απλά χρειάζεται μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση, κυρίως στους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται μεγαλύτερη συνεργασία στην ειδική αγωγή, χρειάζεται κινητοποίηση (Σ3).*



Ο ένας από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς δίνει και μια άλλη διάσταση στην απάντηση του σχετικά με την ευελιξία αλλά και τις ελλείψεις του νόμου. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο για κάποια λειτουργικά θέματα όπως κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, περιπάτους και εκδρομές. Επίσης το νομοθετικό πλαίσιο δεν καλύπτει την αυτονομία του ειδικού δασκάλου (Σ4).*

Η μία από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεν έχει ασχοληθεί με ζητήματα νομοθεσίας, ενώ μια ειδική εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν υπάρχουν οι συνθήκες για να εφαρμοστούν οι νόμοι. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Οι νόμοι υπάρχουν, αλλά δεν υπάρχουν οι συνθήκες για να εφαρμοστούν, παραδείγματος χάρη, ο νόμος ορίζει ότι αναλογεί ενάμιση τετραγωνικό μέτρο μέσα στην τάξη στον κάθε μαθητή με αναπηρία, δεν ισχύει αυτό τουλάχιστον στη δική μου τάξη (Σ5).*

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του ειδικού σχολείου και των ενταξιακών δομών.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του ειδικού σχολείου και των ενταξιακών δομών με χαρακτηριστικές τις παρακάτω απαντήσεις:

*Νομίζω υπάρχει ένα καλό νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή απ' όσο έχω δει. Σχετικά με λειτουργία του τμήματος ένταξης υπάρχουν κάποια θετικά σημεία στη νομοθεσία, αλλά δεν ξέρω οι συνάδελφοι κατά πόσο τα γνωρίζουν. Για παράδειγμα υπάρχει παράγραφος που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης παρέμβαση μέσα στην τάξη, εγώ το κάνω, δεν ξέρω κατά πόσο το γνωρίζουν οι άλλοι (Σ10).*

*Το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή θα μπορούσε να βελτιωθεί, βέβαια δεν αρκεί, δηλαδή δε νομίζω ότι είναι αρκετό, θα πρέπει να αλλάξει και η νοοτροπία (Σ9).*

<b>Βαθμός ενημερότητας αναφορικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης</b>	<b>Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N</b>	<b>Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N</b>	<b>Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N</b>	<b>Σύνολο αριθμού απαντήσεων</b>
Είναι ενήμεροι για τα ζητήματα νομοθεσίας	5	0	3	8

Δεν είναι ενήμεροι αναφορικά με τα ζητήματα νομοθεσίας	1	3	0	4
--	---	---	---	---

Πίνακας 3.4.1<sup>α</sup> Βαθμός ενημερότητας αναφορικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Απόψεις αναφορικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Αναγκαιότητα θέσπισης νόμων για λειτουργικά θέματα του σχολείου	1	0	0	1
Μη εφαρμόσιμο νομοθετικό πλαίσιο	1	0	0	1
Χρειάζεται μεγαλύτερη ευελιξία του νόμου σχετικά με την αυτονομία του εκπαιδευτικού	1	0	0	1
Το νομοθετικό σύστημα είναι αρκετά καλό	0	0	1	1
Το νομοθετικό σύστημα είναι αρκετά καλό αλλά δεν είναι ευρέως γνωστό	0	0	1	1
Η βελτίωση στο νομοθετικό σύστημα δεν αρκεί χρειάζεται και αντίστοιχη αλλαγή νοοτροπίας	0	0	1	1

Πίνακας 3.4.1<sup>β</sup> Απόψεις αναφορικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

### 3.4.2 Εφαρμογή νομοθετικού πλαισίου στα σχολεία γενικής & ειδικής αγωγής

Και οι έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο τους. Δύο από τους έξι εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι εφαρμόζεται το νομοθετικό πλαίσιο αλλά όχι επακριβώς, χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους:

*Το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου εφαρμόζεται δεν έχω καμία αμφιβολία, είναι πολύ τυπικός ο διευθυντής αλλά υπάρχουν και άλλα*

θέματα νομοθεσίας που στην καθημερινότητα φαίνεται ότι δεν εφαρμόζονται επακριβώς για λόγους πρακτικούς (Σ4).

Όλα γίνονται νομότυπα στο σχολείο μας αλλά θα μπορούσαν να γίνουν κι άλλα πράγματα που προβλέπει ο νόμος αλλά δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα οι δύο εκδρομές το μήνα δεν έχουμε το προσωπικό για να το κάνουμε (Σ6).

Οι δύο από τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πιστεύουν ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο τους και η τρίτη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν γνωρίζει αν το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο της. Το παρακάτω απόσπασμα εκφράζει και τους δύο εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που πιστεύουν ότι το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο τους:

*Απ' όσο ξέρω εφαρμόζεται και πάντα κοιτάζουμε το συμφέρον του παιδιού, κάποιες φορές υπάρχουν κάποιες δυσκολίες με τις μετεγγραφές αλλά όλα γίνονται νομότυπα (Σ8).*

Οι τρεις εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης πιστεύουν ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο τους.

*Ναι, εφαρμόζεται το νομοθετικό πλαίσιο στο σχολείο μας. Ότι γίνεται στο σχολείο γίνεται νόμιμα, δεν μπορώ να κρύψω όμως ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή των νόμων, όχι τόσο σε σχέση με το σχολείο αλλά πιο πολύ σε σχέση με το σύστημα, εννοώ το εκπαιδευτικό (Σ12).*

Εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου στα σχολεία γενικής & ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο απαντήσεων
Ναι	4	2	3	9
Ναι, αλλά όχι επακριβώς	2	0	0	2
Όχι	2	0	0	2
Δεν γνωρίζω	0	1	0	1

Πίνακας 3.4.3 Εφαρμογή νομοθετικού πλαισίου στα σχολεία γενικής & ειδικής αγωγής

### **3.5 Προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού.**

#### **3.5.1 Βασικοί τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης γενικότερα αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού**

Σχετικά με τους βασικούς τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο του σχολείου αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού η μία από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφέρει την εργασιακή μονιμότητα των εκπαιδευτικών και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

*Χρειάζεται να γίνουν διορισμοί, να μην γίνονται τόσο συχνές εναλλαγές προσώπων, να δίνεται χρόνος στον εκπαιδευτικό να μάθει τα παιδιά, να υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό, μ... να υπάρχουν ειδικότητες που να κάνουν την επαφή με την οικογένεια, γενικά υπάρχουν θέματα αν δε δοθούν λεφτά στην εκπαίδευση δε γίνεται τίποτα (Σ1).*

Δύο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ανέφεραν ως βασικούς τομείς βελτίωσης την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό υλικό. Χαρακτηριστικές είναι και οι δύο απαντήσεις:

*Στην ειδική αγωγή το άλφα και το ωμέγα είναι να ξέρεις πώς να δουλέψεις και να έχεις το κατάλληλο υλικό για να δουλέψεις. Εδώ το μάθημα γίνεται πιο πολύ με το παιχνίδι όχι όπως σ' ένα γενικό σχολείο. Έχουμε κάποιο υλικό το οποίο όμως χρειάζεται ανανέωση (Σ3).*

*Η ειδική αγωγή δεν είναι ένας εύκολος χώρος, χρειάζεται εκπαίδευση να μαθαίνεις συστήματα και εναλλακτικούς τρόπους να επικοινωνήσεις με τα παιδιά (Σ2).*

Ο ένας από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφέρει την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και τονίζει την ελευθερία του εκπαιδευτικού σαν βελτιωτικό παράγοντα του συστήματος. Συγκεκριμένα αναφέρει :

*Δεν έχουμε με τι να δουλέψουμε, τα πιο πολλά παιχνίδια είναι χαλασμένα, δεν μπορώ να κάνω μάθημα έτσι όπως θέλω για να γίνει κατανοητό στα παιδιά π.χ. κάνουμε τα φρούτα δεν μπορούμε εκείνη τη μέρα να πάμε στον μανάβη να δούμε τα φρούτα. Πιστεύω ότι αν είχε μεγαλύτερη ελευθερία ο εκπαιδευτικός το μάθημα θα ήταν πιο λειτουργικό και ευχάριστο για τα παιδιά (Σ4).*

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τονίζουν τις ενταξιακές δραστηριότητες του σχολείου σαν βελτιωτικούς παράγοντες της εκπαίδευσης, γενικότερα αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα και από τις δύο συνεντεύξεις :

*Πιστεύω ότι αν το σχολείο είχε την δυναμική, θα μπορούσαν να γίνουν πολλά πράγματα δηλ. αν είχε τους εκπαιδευτικούς με την κατάλληλη εκπαίδευση θα γινότουσαν κάποια βήματα. Ειδικά αν υπήρχε συνεργασία, όχι μόνο δική μας αλλά και με φορείς της τοπικής κοινότητας (Σ5).*

*Χρειάζεται να γίνονται συστηματικά κοινές δραστηριότητες με γενικά σχολεία, τα παιδιά πρέπει να έχουν επαφές μεταξύ τους, να πηγαίνουμε μαζί επισκέψεις, να έρχονται στο σχολείο μας, να πηγαίνουμε στο δικό τους αλλά αυτό να μην γίνεται μια φορά στο τόσο (Σ6).*

Οι δυο εκπαιδευτικοί από τους τρεις γενικής αγωγής αναφέρουν ως τομέα βελτίωσης την παράλληλη στήριξη με χαρακτηριστική τη συνέντευξη της δεύτερης εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρει και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη του παιδιού, χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα :

*Χρειαζόμαστε περισσότερες παράλληλες στηρίξεις, υπάρχουν πολλά παιδιά με προβλήματα στην τάξη, εγώ στην τάξη μου έχω δύο παράλληλες στηρίξεις είναι πολύ βοηθητικό, επίσης η στήριξη η δική σας<sup>33</sup> είναι πολύ σημαντική (Σ8).*

Η μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής από τους τρεις αναφέρει σαν βασικό τομέα βελτίωσης στο σχολείο της την έλλειψη προσωπικού. Ο ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρει σαν βασικούς τομείς βελτίωσης την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη νομική υποστήριξη του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η συνέντευξη του:

*Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, από 'κει αρχίζουν όλα, επίσης είναι πολύ σημαντική και η νομική υποστήριξη του σχολείου, το σχολείο δεν παίρνει ευθύνες γιατί δεν έχει νομική υποστήριξη, δεν είναι λίγες οι φορές που έχουμε δεχτεί επιθέσεις από γονείς, πολύ σημαντική είναι και η παρέμβαση η δική σας<sup>34</sup> (Σ10).*

Η δεύτερη εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σαν βασικό τομέα βελτίωσης αναφέρει το σταθερό προσωπικό και την παράλληλη στήριξη σε αναλογία έναν προς έναν. Ο τρίτος εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρει σαν βασικό τομέα βελτίωσης την υλικοτεχνική υποδομή και τη συνεργασία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

*Υπάρχουν θέματα στην υλικοτεχνική υποδομή, χρειάζεται καλή συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και τους γονείς. Προπάντων χρειάζεται τα παιδιά να έχουν συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη, νομίζω ότι είναι κάτι που δεν μπορεί να το προσφέρει ο δάσκαλος λόγω πρακτικών θεμάτων. Το έχω δει μέσα σε γενικές τάξεις, είναι σημαντική η συνεργασία του δασκάλου με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης, αλλά και τους φορείς από τους οποίους στηρίζεται το παιδί (Σ12).*

<sup>33</sup>Το σχολείο υποστηρίζεται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ.

<sup>34</sup>Της ΕΔΕΑΥ που αποτελείται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό

Βασικοί τομείς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Αύξηση των θέσεων της παράλληλης στήριξης	0	2	1	3
Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό & χρηματοδότηση	2	0	0	2
Μονιμότητα & συνέπεια στη χρηματοδότηση	1	0	0	1
Μονιμότητα & βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης	0	0	1	1
Βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού & μεγαλύτερη ελευθερία του εκπαιδευτικού	1	0	0	1
Αύξηση προσωπικού	0	1	0	1
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, νομική & ψυχοκοινωνική υποστήριξη	0	0	1	1
Υλικοτεχνική υποδομή, συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς & ψυχοκοινωνική υποστήριξη	0	0	1	1

Πίνακας 3.5.1<sup>α</sup> Βασικοί τομείς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού

Οι δύο από τους έξι ειδικούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική πρακτική αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού θα πραγματοποιηθεί με την κατάλληλη ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση καθώς και με κοινές δραστηριότητες με τα γενικά σχολεία. Η συνέντευξη του δεύτερου εκπαιδευτικού εκφράζει και τους δύο, χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Πιστεύω ότι χρειάζεται ενημέρωση, κυρίως όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση, βασικά χρειάζεται ευαισθητοποίηση όλου του πληθυσμού. Η συνεκπαίδευση, οι κοινές δραστηριότητες φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά, τέτοιες δραστηριότητες θα ήταν καλές για όλα τα παιδιά (Σ4).*

Δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί χρειάζεται συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο ένας απ' τους δύο μάλιστα ανέφερε ότι θα εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί όταν δουλέψει όλο το σύστημα σωστά. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Όταν δουλέψει όλο το σύστημα πιο σωστά, τότε θα δουλέψει και η εκπαίδευση, δεν είναι το σχολείο ανεξάρτητο απ' την κοινωνία... βέβαια δε θα παραλείψω και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις πώς να ανταποκριθείς στις ανάγκες του παιδιού (Σ1).*

Οι άλλοι δύο από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι η εξάλειψη των διακρίσεων και των αποκλεισμών θα πραγματοποιηθεί με την οικονομική υποστήριξη από το κράτος, με διορισμούς και με την δυνατότητα ψυχοκοινωνικής στήριξης. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω απάντηση:

*Αν δεν δοθούν λεφτά δεν γίνεται τίποτα, πρέπει να διατεθούν κονδύλια για την ειδική αγωγή, πρέπει να γίνουν διορισμοί δεν καλύπτονται αλλιώς οι ανάγκες, εμείς οι παλιοί δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά, το προσωπικό είναι πολύ λίγο για τις ανάγκες των παιδιών. Δεν φτάνει η παρέμβαση μέσα στην τάξη, το παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα πρέπει να είναι πλαισιωμένο... συναισθηματικά και η οικογένεια, είναι θέμα κρατικής μέριμνας (Σ6).*

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί με την οικονομική υποστήριξη από το κράτος, με διορισμούς και με τη δυνατότητα ψυχοκοινωνικής στήριξης. Χαρακτηριστική είναι η συνέντευξη της τρίτης εκπαιδευτικού που δίνει και ένα παράδειγμα από την τάξη της:

*Πιστεύω ότι θα είναι λιγότερες οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί αν γίνουν διορισμοί, αν υπάρξει μονιμότητα και ο δάσκαλος γίνει ένα σταθερό πρόσωπο για τα παιδιά. Για παράδειγμα το Β2 πέρυσι άλλαξε τρεις δασκάλες, πώς να εμπιστευτούν αυτά τα παιδιά το δάσκαλο τους; Αυτά τα παιδιά έχουν τεράστια μαθησιακά κενά. Επίσης στο σχολείο μας έχουμε και άλλα θέματα, όπως εθνικισμού, με τους μετανάστες και παιδιά Ρομά. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να ήσασταν<sup>35</sup> εδώ μόνιμα, έχουμε πολλά προβλήματα (Σ8).*

Ο ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης πιστεύει ότι για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός σε μόνιμη βάση στο σχολείο, ώστε να δουλεύουν με τις ομάδες σχετικά με θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις...φυσικά δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση, αλλά όσον αφορά το χώρο του σχολείου πιστεύω ότι θα διευκόλυνε να σας<sup>36</sup> είχαμε σε*

<sup>35</sup> Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ΕΔΕΑΥ που έχει τοποθετηθεί φέτος στο σχολείο της και αποτελείται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό.

<sup>36</sup> Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ΕΔΕΑΥ που έχει τοποθετηθεί φέτος στο σχολείο του και αποτελείται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό

μόνιμη βάση, έτσι αποσπασματικά δε νομίζω να αλλάζουν πολλά πράγματα. Βέβαια δεν μπορεί να παραλείψω το ρόλο του δασκάλου (Σ10).

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναφέρει τη χρηματοδότηση ως πολύ σημαντικό παράγοντα και δεν παραλείπει την ύπαρξη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

*Τα τελευταία χρόνια ο προϋπολογισμός για την εκπαίδευση έχει μειωθεί τραγικά και δυσανάλογα θα έλεγα. Από τη μια αυξάνονται οι απαιτήσεις του υπουργείου δηλαδή ολοήμερο, προγράμματα και δραστηριότητες με τα παιδιά κι απ' την άλλη μειώνονται οι οργανικές. Τα σχολεία πάντα είχαν προβλήματα, ειδικά τώρα με το μεταναστευτικό είναι πολύ μεγαλύτερα, πολύ συχνά θα δεις παιδιά μόνα τους.*

*Δεν είναι έτσι, δε γίνονται έτσι αυτά, προσπαθώ κι εγώ όσο μπορώ να κάνουμε το μάθημα συνεργατικά, αλλά πιέζει η ύλη και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Πιστεύω ότι αν εσείς<sup>37</sup> δουλεύατε συστηματικά με τα παιδιά δεν θα ήταν τόσο έντονες οι διακρίσεις στο σχολείο (Σ11).*

Η τρίτη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί όταν αντιμετωπιστεί η ειδική αγωγή με μεγαλύτερο σεβασμό.

*Πρόκειται για ένα εξαιρετικά σύνθετο θέμα, δε νομίζω ότι ενδιαφέρει κανέναν να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί. Ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό θέμα για τα παιδιά είναι, δεν υπάρχουν όμως οι προϋποθέσεις για να γίνει, δε βλέπω κάποιον να έχει ενσκήψει στις ανάγκες και τις δυσκολίες του παιδιού (Σ12).*

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τομέων που ανέφεραν ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής N	Εκπαιδευτικοί Τ.Ε N	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Οικονομική υποστήριξη από το κράτος, με διορισμούς και παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης	2	2	1	5
Κατάλληλη ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση & κοινές δραστηριότητες με γενικά σχολεία	2	0	0	2
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	2	0	0	2
Μονιμότητα, συμβολή του δασκάλου & ψυχοκοινωνική υποστήριξη	0	1	1	2

<sup>37</sup> Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ΕΔΕΑΥ που έχει τοποθετηθεί φέτος στο σχολείο του και αποτελείται από ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό



Σεβασμός στην ειδική αγωγή	0	0	1	1
----------------------------	---	---	---	---

Πίνακας 3.5.1<sup>b</sup> Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τομέων που ανέφεραν ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Ανάλυση Ευρημάτων

### 4.1 Η ενταξιακή προοπτική της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: Απόψεις και πρακτικές

Η φιλοσοφία της ένταξης οφείλει να συμπεριλάβει την ανικανότητα της κοινωνίας να εντάξει το διαφορετικό. Οι περαιτέρω έρευνες στην κατασκευή της αναπηρίας θα ωφελήσουν την κοινωνία στο σύνολο της και το κάθε μέλος της ξεχωριστά, εφόσον σκοπός του κράτους πρόνοιας είναι η ευημερία όλων των πολιτών καθώς και η εξάλειψη ή η σημαντική μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Στασινοπούλου, 2006).

Η ρητορική της ένταξης βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά που βρίσκονται πολύ κοντά στον κίνδυνο του αποκλεισμού (Armstrong, 2005).

Η έννοια της ένταξης νοηματοδοτείται από τους εκπαιδευτικούς ως η κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί, ως βοήθεια- μαθησιακή υποστήριξη, ως συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα και ως αποδοχή της διαφορετικότητας, και ευαισθητοποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά, τη σχολική κοινότητα και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, τη σχολική κοινότητα & τους γονείς.

Οι ενταξιακές πρακτικές που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς είναι η ανάπτυξη λειτουργικότητας- επικοινωνίας μέσα απ' το παιχνίδι, η συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και η διαφορετική χρήση των σχολικών εγχειριδίων του γενικού σχολείου, οι κοινωνικές ιστορίες και το παιχνίδι ρόλων, τα ομαδικά παιχνίδια και η ενίσχυση του μαθητή ώστε να ανακαλύψει τα ταλέντα του και τέλος η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Η ένταξη απαιτεί αναθεώρηση, αναπλαισίωση και εφαρμογή νέων πρακτικών. Απαιτούνται αλλαγές σε

δομικό και λειτουργικό επίπεδο και η σημαντικότερη αλλαγή που απαιτείται είναι αυτή στο σύστημα αξιών (Corbet & Slee, 2002).

Η παράμετρος που έθιξαν οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής είναι η συνεργασία. Σε αυτήν την ενότητα θεμελιώνονται βιβλιογραφικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη.

«επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987)

Πρωταρχικό μέλημα της έρευνας είναι να προτείνει τρόπους με τους οποίους θ' αλλάξει η κοινωνία και όχι το άτομο (Oliver, 1990). Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από σχολεία κλειστά και επιλεκτικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Οι διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου εγείρουν εμπόδια που σχετίζονται με τη συμμετοχή ορισμένων μαθητών και τον αποκλεισμό κάποιων άλλων (Slee & Allan, 2001). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που περιγράφουν οι Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 και Slee & Allan, 2001) είναι εμφανής η διάκριση μεταξύ του γενικού και του ειδικού σχολείου με αποτέλεσμα οι μαθητές της ειδικής αγωγής να στερούνται προνομίων της γενικής εκπαίδευσης. Με τη στέρηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων υπάρχει αυτομάτως και στέρηση στην κοινωνική τους ένταξη, η οποία είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του κάθε ατόμου (Καβουνίδα, 2005).

Στην ένταξη όπως αναφέρθηκε από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς σημαντική είναι η έννοια του χώρου. Συγκεκριμένα από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε η απομόνωση του ειδικού σχολείου απ' τα γενικά σχολεία.

Η έννοια του χώρου είναι πολύ σημαντική, καθώς ένας χώρος έχει την ιδιότητα να αποδίδει και να μεταδίδει νοήματα. Τα χωρικά πλαίσια παρέχουν μια σειρά από κοινωνικές υποδείξεις, που μπορεί να είναι ρητές αλλά και υπονοούμενες. Υπάρχει η ανάγκη αποκρυπτογράφησης του συμβολικού νοήματος του χώρου που μας υπαγορεύει να δρούμε και να αντιδρούμε. Ο χώρος δεν είναι ένα παθητικό πλαίσιο δράσης, αλλά πρόκειται για ένα ενεργητικό μέσο που συντελεί στη συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων (Imrie, 1996).

Ο χώρος παρουσιάζεται ως ένας ενεργός διαμορφωτής των κοινωνικών σχέσεων και είναι κατασκευασμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκλείει κάποιες

Ειδικές Κατηγορίες ατόμων<sup>38</sup>. Οι κοινωνικές σχέσεις ρυθμίζονται από ένα σύνολο κοινωνιο-χωρικών διαδικασιών και η διαμόρφωση του χώρου συντηρεί τις τρέχουσες σχέσεις εξουσίας (Imrie, 1996).

Το πρώτο κείμενο που τονίζει τη σημασία της σχολικής ένταξης είναι η έκθεση Warnock (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με την έκθεση Warnock η ένταξη μπορεί να είναι χωρική, κοινωνική και λειτουργική. Στη χωρική ένταξη τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς αναπηρία αλλά σε ξεχωριστά σχολικά κτήρια, ο κοινός χώρος είναι το προαύλιο του σχολείου. Πρόκειται για μια πολύ περιορισμένη μορφή ένταξης (Vislie, 2003).

Στην κοινωνική ένταξη η εκπαίδευση παρέχεται ξεχωριστά και η επαφή των παιδιών περιορίζεται σε κοινωνικές δραστηριότητες όπως το διάλειμμα, οι σχολικές γιορτές κ.α. Στην λειτουργική ένταξη τα παιδιά με αναπηρίες φοιτούν στο γενικό σχολείο, αλλά παρακολουθούν κάποιο ειδικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Προϋπόθεση της ένταξης είναι η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών, να εκπαιδεύονται σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον ισότιμα, ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, την αντίληψη τους και τον τρόπο που μαθαίνουν (Armstrong, 2009). Οι ορισμοί για την ένταξη ποικίλουν, πολλές φορές αντιτίθενται και αντιπαρατίθενται (Nind *et al.*, 2004). Η έννοια της ένταξης είναι διφορούμενη, καθώς δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμα. Η ασάφεια αυτή δημιουργεί ερωτήματα, όπως τι σημαίνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ενταξιακό, ποιός χρειάζεται να ενταχθεί και για ποιο λόγο, και ποιές είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Armstrong *et al.*, 2000).

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση τους, όπως οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι σήμερα, τελικά δεν υλοποιεί το νομοθετημένο στόχο της για «ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, ώστε να καταστούν ικανοί στη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο» (άρθρο 1 Ν. 2817/2000, άρθρο 2 Ν. 3699/2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν: (α) στην τάξη του γενικού

---

<sup>38</sup>Ο Philo υποστηρίζει ότι κάποιοι χώροι σχεδιάζονται σκόπιμα για να διαχωρίσουν και να “προστατεύουν” το ευρύ κοινό από τους «μη ικανούς» ανθρώπους και το αντίστροφο. Συγκεκριμένα αναφέρεται στα ειδικά σχολεία και τα ιδρύματα τα οποία οργανώνονται για να διαχωρίσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες από την υπόλοιπη κοινωνία. Συνήθως τα εγκαθιστούν σε υγιές και ήρεμο μέρος όχι μόνο για να απομονώσουν τον κόσμο, αλλά και για να τους προσφέρουν χωρικά πλαίσια κατάλληλα για την ιδιαιτερότητάς τους. Έτσι, οι άνθρωποι μαθαίνουν να δαιωνίζουν τα μηνύματα και τα νοήματα που μεταφέρει ο κάθε χώρος (Philo, 1989).

σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, (β) σε διαχωρισμένα τμήματα (τμήματα ένταξης) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, (γ) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής), (δ) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή, είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων και (ε) στο σπίτι (Ν. 3699/2008 άρθρα 2, 4, 5).

Η ένταξη όσο και η ενσωμάτωση αντιπροσωπεύουν πρώτα ‘έναν τρόπο ζωής και έπειτα κάποιες μορφές οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η ένταξη δεν είναι μια απλή γραμμική μετάβαση από το ένα σχολικό πλαίσιο σε ένα άλλο (Slee, 2004). Δυστυχώς η έννοια ης ένταξης δεν εκλαμβάνεται ως μια παιδαγωγική, που σκοπό έχει τη συνεργασία, την αίσθηση του ανήκειν και του σεβασμού (Norwich, 2010).

Στην παρούσα έρευνα οι ενταξιακές πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη λειτουργικότητας- επικοινωνίας μέσα απ’ το παιχνίδι, η συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και η διαφορετική χρήση των σχολικών εγχειριδίων του γενικού σχολείου, οι κοινωνικές ιστορίες και το παιχνίδι ρόλων, τα ομαδικά παιχνίδια και η ενίσχυση του μαθητή, ώστε να ανακαλύψει τα ταλέντα του και τέλος η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του κάθε παιδιού δεν εξετάζονται υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ένταξης, που σκοπό έχει να ξεχωρίσει τα παιδιά με αναπηρία από τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996).

Σαν ενταξιακές πρακτικές αναφέρθηκαν η προσαρμογή, η ανάπτυξη της λειτουργικότητας του παιδιού μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και μη, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η συνεκπαίδευση, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών με τους μη ανάπηρους συνομηλίκους τους, βοηθάει στην αλληλεπίδραση και το μοίρασμα των εμπειριών τους (Sailor, 2002).

Βρισκόμαστε σε μια εποχή που το σχολείο πρέπει να αλλάξει ως σύστημα (Booth, Nes & Stomstood, 2003). Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με το ήθος, τις αξίες, την οργάνωση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Barton, 2004). Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου χρειάζεται να διάκινται θετικά ως προς την ένταξη, για

να γίνει πράξη. Στόχος όλων των προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η πρόσβαση όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα και η κατάλληλη αντιμετώπιση σύμφωνα με τις ατομικές τους διαφορές (Countinho & Repp, 1999). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός είναι ένα μέσο για έναν σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας ένταξης (Barton, 1997).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης σ' ένα ενταξιακό σχολείο είναι ουσιαστικός στον εντοπισμό των αποκλεισμών και των διακρίσεων όπως και στην ενίσχυση της ίσης συμμετοχής και εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο μάθημα (Ainscow, 1994). Μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση για την ένταξη του μαθητή με αναπηρία πρέπει να συνδέει τον μαθητή με τον δικό του ατομικό τρόπο μάθησης με το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική κοινότητα (Corbett & Norwitch, 1999).

Η ειδική εκπαίδευση που διαχωρίζει τα παιδιά σε διαφορετικά σχολεία είναι αντίθετη με τον ενταξιακό λόγο. Αυτή η εκπαίδευση βασίζεται στις διαγνώσεις, παθολογικοποιεί συμπεριφορές και δίνει ετικέτες στα παιδιά (Zoniou-Sideri, Karagiani, Deropoulou & Spandagou, 2006). Στην παραδοσιακή Ειδική Αγωγή οι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, με μειονεξίες, με αποκλίσεις στις συμπεριφορές κ.ά. (Booth & Ainscow, 1998).

Ένα σχολείο για να είναι ενταξιακό χρειάζεται να εφαρμόζει μια συνεργατική και επικοινωνιακή παιδαγωγική που θα ενισχύει την ενεργητική και βιωματική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Καραγιάννη, 2004). Το σχολείο για να είναι ενταξιακό χρειάζεται να μπορεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές και στον καθένα ξεχωριστά, αναθεωρώντας την οργάνωση και τις παροχές του αναλυτικού προγράμματος (Sebba & Ainscow, 1996).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης σ' ένα ενταξιακό σχολείο είναι ουσιαστικός στον εντοπισμό των αποκλεισμών και των διακρίσεων, στην ενίσχυση της ίσης συμμετοχής και εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο σχολείο (Ainscow, 1994). Μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση για την ένταξη του μαθητή με αναπηρία πρέπει να συνδέει το μαθητή με το δικό του ατομικό τρόπο μάθησης με το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική κοινότητα (Corbett & Norwitch, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, κυρίως, αναφέρθηκαν στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη της λειτουργικότητας του παιδιού μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της λειτουργικότητας του παιδιού. Η σημασία του

παιχνιδιού τονίστηκε τόσο από εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης όσο και από εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού έχει τονιστεί και από τον Piaget (1998), ο οποίος σημείωσε ότι το παιχνίδι αποτελεί όχι μόνον έκφραση, αλλά και προϋπόθεση ανάπτυξης του παιδιού. Το παιχνίδι έχει οριστεί ως μια δραστηριότητα που κατευθύνεται από το παιδί και αυτό που έχει σημασία δεν είναι η κατάληξή της αλλά το νόημα της (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993). Επίσης έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική κοινότητα σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τον Kelley (1998), το παιχνίδι συνίσταται από ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ορίζουν ένα στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί. Σύμφωνα με τον Maxim (1989), το παιχνίδι ορίζεται ως μια δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Ο Meckley (2002) επαναπροσδιόρισε τον ορισμό του παιχνιδιού ως μια δραστηριότητας, που εμπεριέχει την ελεύθερη επιλογή των παικτών, κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Επίσης έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού καθώς προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του, είναι αυτοκατευθυνόμενο και έχει νόημα για τον κάθε παίκτη. Το παιχνίδι περιγράφεται ως μια ελεύθερη δραστηριότητα, συνειδητά «μη σοβαρή» αλλά ικανή να απορροφήσει τον παίκτη σε έντονο και απόλυτο βαθμό. Πρόκειται για μια διαδικασία που οδηγεί στην επίτευξη μιας συγκεκριμένης κατάστασης τηρουμένων των κανόνων του παιχνιδιού (Huizinga, 1955).

Επίσης, το παιχνίδι προωθεί το σχηματισμό κοινωνικών ομάδων που διαφοροποιούνται από τον κοινό κόσμο, είτε μέσω της μεταμφίεσης, είτε με άλλα μέσα (Huizinga, 1989). Το παιχνίδι όχι μόνο αποτελεί βασική ανάγκη του παιδιού αλλά και δικαίωμα του. Το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να απελευθερωθεί από ενδεχόμενες φοβίες και να εκδηλώσει συμπεριφορές και συναισθήματα αρνητικά (Αυγητίδου, 2001).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής έχει υπογραμμιστεί η αξία του παιχνιδιού στην κατάρτιση προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες (Dockett & Flear, 1998). Σύμφωνα με τον Mortimer (2001) μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνεται η μάθηση, η συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανέλιξη, η γνώση και η κατανόηση του κόσμου, αναπτύσσεται η επικοινωνία, η εκφραστική, η αισθητική και η φυσικό-κινητική ανάπτυξη. Το παιχνίδι που θα συμβάλλει στους παραπάνω τομείς μπορεί να

είναι το ελεύθερο παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι και το ψηφιακό, όταν χρησιμοποιείται σαν εκπαιδευτικό εργαλείο (Wolfberg, 2003).

Επομένως το παιχνίδι δικαίως αποτελεί μια από τις «ανησυχίες» των εκπαιδευτικών. Το παιχνίδι αναφέρθηκε σαν μια ενταξιακή πρακτική τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο παιχνίδι ήταν γενικές, ενώ οι αναφορές των ειδικών εκπαιδευτικών ήταν εστιασμένες και πιο συγκεκριμένες (π.χ. στο παιχνίδι ρόλων). Η λειτουργικότητα του μαθητή, που αναφέρθηκε κυρίως απ' τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, αφορά στις επικοινωνιακές προθέσεις του παιδιού, την ανταπόκριση του στην επικοινωνία (λεκτική επικοινωνία – διάλογος) και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Dewart & Summers, 1995).

Οι επικοινωνιακές προθέσεις του παιδιού στοιχειοθετούνται από την παρατήρηση του παιχνιδιού του, από την κατεύθυνση της προσοχής του, από τον τρόπο που διατυπώνει το αίτημα του, την διαμαρτυρία του, την άρνηση του και τον χαιρετισμό του. Στις πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες ανήκουν η βλεμματική επαφή, το παιχνίδι, το αίτημα, η άρνηση, η διαμαρτυρία, η ανταπόκριση, η λεκτική έκφραση αλλά και η αλληλεπίδραση των παιδιών (Dewart & Summers, 1995).

#### **4.2 Οι διακρίσεις στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: Περιορισμοί στην αλληλεπίδραση των μαθητών**

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διακρίσεις στην γενική και την ειδική αγωγή. Αρχικά αναφέρονται οι κατηγορίες των απόψεων τους, όπως διατυπώθηκαν απ' τους ίδιους και όπως παρουσιάζονται στην προηγούμενη ενότητα. Οι απόψεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διάκρισης είναι ο περιορισμός στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών και η περιθωριοποίηση.

Χαρακτηριστικό είναι ότι από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τονίστηκε η περιθωριοποίηση και ο περιορισμός στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών ενώ από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων και τμημάτων ένταξης αναφέρθηκε η επιθετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διακρίσεις αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο, παιδιά που διαφέρουν απ' την ομάδα, παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς

και αλλοδαπά παιδιά, μαθητές που δυσκολεύονται και μαθητές με διαφορετικές ικανότητες.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι οι διακρίσεις αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα Παιδιά που διαφέρουν απ'την ομάδα, παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, Ρομά και αλλοδαπά παιδιά, μαθητές που δυσκολεύονται, μαθητές με διαφορετική καταγωγή και διαφορετικές ικανότητες ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι διακρίσεις αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο. Η διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται από το δείγμα της έρευνας, στο οποίο παρουσιάζονται οι πληθυσμιακές ομάδες, που φοιτούν στο γενικό και στο ειδικό σχολείο, η εκπαίδευση και η θεωρητική τους κατάρτιση σχετικά με την αναπηρία.

Ένα από τα καίρια θέματα της εποχής μας είναι πώς η διαφορά αφομοιώνεται στο γενικό σχολείο (Armstrong *et al.*, 2011). Τα όρια της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο γενικό σχολείο, καθορίζονται από τις δυνατότητες τους. Το σχολείο ενισχύει ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς (Lloyd, 2008).

Τα παιδιά με αναπηρίες αποτελούν μια περιχαρακωμένη κατηγορία μαθητών, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί τους δεν αναφέρονται σε προβλήματα που αφορούν την δυναμική της ομάδας. Πρόκειται για μια ομάδα παιδιών, η οποία παρά τα διεθνώς θεσπισμένα και αναγνωρισμένα δικαιώματα της για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, παραμένει στο περιθώριο (UNESCO, 2006).

Η περιθωριοποίηση που αναφέρθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη φοίτηση των μαθητών σε ξεχωριστά σχολεία καθώς μέχρι πρόσφατα βασιζόταν στην ιδέα της ύπαρξης διαφορετικών παιδιών (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2009). Η φοίτηση των παιδιών σε ξεχωριστά σχολεία αποτελεί διάκριση και παράβαση διεθνών νόμων, κανόνων και συμβάσεων<sup>39</sup>.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση που νιώθουν τα παιδιά με αναπηρία είναι μια από τις συνέπειες του περιθωρίου. Η θεωρία της αναπηρίας αναγνωρίζει την καταπίεση καθώς και τα συναισθήματα κατωτερότητας, που νιώθουν τα παιδιά με αναπηρία

---

<sup>39</sup>Παρακάτω αναφέρονται τα κύρια άρθρα της σύμβασης της UNESCO κατά των διακρίσεων και αναλυτικότερα στην ενότητα 4.4.



εξαιτίας της παραμέλησης από την κοινωνία Συγκεκριμένα ο Paulo Freire έχει υποστηρίξει ότι:

«Ακούν τόσο συχνά ότι δεν είναι ικανοί για τίποτε, δε γνωρίζουν τίποτε, ότι είναι ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ότι είναι άρρωστοι, τεμπέληδες και μη παραγωγικοί, που στο τέλος πείθονται για τη νικησιμότητά τους» (Freire, 1977, σ. 64).

«Ο τρόπος αντιμετώπισης της αναπηρίας τοποθετεί το ανάπηρο παιδί σε μια περιθωριακή θέση. Δημιουργεί την μειονεκτική του θέση μη παρέχοντας του πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες και δημόσια αγαθά» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σελ.49). Συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης η άρση των εμποδίων στη συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία και της εφαρμογής του νόμιμου δικαιώματος του μπορεί να γίνει κατανοητή σαν ένα παιχνίδι επαναπροσδιορισμού των κυρίαρχων κανόνων και αναδιανομής της δύναμης (Lloyd, 2008).

Η διάκριση που υφίστανται τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, γίνεται αισθητή κατά τη μετάβαση τους στο γενικό σχολείο της γειτονιάς καθώς είναι εμφανή τα συναισθήματα ευχαρίστησης, ενσωμάτωσης και κοινωνικής συνοχής που νιώθουν (Kaufman & Hallahan, 1995· Kaufman & Sasso 2006a, 2006b· Kavale & Mostert, 2004· Mostert, Kavale & Kaufman, 2007 στο Slee, 2008).

Στα ειδικά σχολεία φοιτούν μαθητές αφού έχουν υποστεί διακρίσεις, αφού προηγουμένως έχουν περιθωριοποιηθεί (Tersi, 2010 στο Tersi, 2014). Τα σχολεία είναι κατασκευασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ευέλικτα (Ainscow *et al.*, 1995· Hopkins *et al.*, 1997 στο Vlachou, 2004). Τα σχολεία έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα και στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Vlachou, 2004).

Οι διακρίσεις, όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ειδική αγωγή είναι η βασική διάκριση που υφίσταται ένα παιδί (Dessent, 1987 στο Lloyd, 2008). Η διάκριση μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων πρέπει να εξαιρεθεί, πρέπει να σταματήσει να υπάρχει. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η εξάλειψη των ειδικών σχολείων είναι η δημιουργία κοινοτήτων συνεργασίας με τις τοπικές αρχές και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που ο αποκλειστικός σκοπός τους θα είναι η ένταξη (Lloyd, 2008).

Τα ειδικά σχολεία είναι ένας απ' τους τρόπους που έχει η κοινωνία να παράγει τους δικούς της ξένους, η πρόχειρη και βιαστική οχύρωση τους επιβεβαιώνει τη θέση

του Bauman, ότι κάθε κοινωνία παράγει τους δικούς της ξένους, τον ξένο, ή απόκληρο μέσω ενός απρόσωπου καθαρά τεχνικού ζητήματος (Bauman, 1997).

Ο αρνητισμός, η διάκριση και η περιθωριοποίηση που έχουν υποστεί άτομα με αναπηρία καθώς και η απουσία τους από τα κοινωνικά δρώμενα κυρίως λόγω της μη προσβασιμότητας μας επιτρέπουν να εισχωρήσουμε σε αυτό που ο Slee ονομάζει συλλογική αδιαφορία (Slee, 2013). Η συλλογική αδιαφορία, η οποία βρίσκεται στη δομή της κοινωνίας, συντηρείται από πολύπλοκες πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και θεσμικές σχέσεις.

Παρατηρούμε ότι η κατανόηση, οι επαγγελματικές γνώσεις και το ενδιαφέρον ενώνονται για να δημιουργήσουν περισσότερους αγνώστους ή πλεόνασμα αγνώστων. Έχει παρατηρηθεί ότι η περαιτέρω εξειδίκευση στην αναπηρία αντί να βελτιώνει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες, οδηγεί στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση ενός μεγάλου μέρους του μαθητικού πληθυσμού. Οι επαγγελματίες που διαμορφώνουν το περιθώριο επικαλούνται ενδιαφέρον για την ειδική αγωγή (Slee, 2013).

Υπάρχει μία συγκεκριμένη μορφή γνώσης<sup>40</sup> για την αναπηρία η οποία διαμορφώνεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη θρησκεία, τις τέχνες, τη λογοτεχνία, το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, τις φήμες και την εμπειρία (επίσημη και άτυπη απόκτηση γνώσης) (Slee, 2010). Με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν σχηματίζεται μια υπόγεια γνώση για την αναπηρία, που κάποιες φορές είναι αμφισβητήσιμη, αλλά ενισχύεται συχνά. Εσφαλμένα η αναπηρία συγχέεται με το πρόβλημα. Απαλλασσόμαστε από την ευθύνη για την αναπηρία με μια σειρά από προκλητικές διαφορές (Oliver, 2009).

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε τον βαθμό με τον οποίο οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί δημιουργούν συντηρούν και διαιωνίζουν τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις σε βάρος των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 2009). Πολλές φορές το σχολείο δεν αναπαράγει απλά τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες, αλλά δημιουργεί νέες και εντείνει τις υπάρχουσες (Olsen, 1981). Τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να ενσωματώνουν και διαιωνίζουν τις διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με περιθωριοποιημένες και

---

<sup>40</sup>Στο σχολείο δημιουργείται η κυρίαρχη μορφή γνώσης και προβάλλεται η ήδη δημιουργημένη. Παράλληλα δημιουργείται το περιθώριο και ένα πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων δύναμης και εξουσίας (Harwood, Muller & Olssen, 2014). Επίσης η κυρίαρχη μορφή γνώσης που προβάλλεται στο σχολείο έχει σχέση και με την ιδέα του Χιούμ για την κυρίαρχη γνώση, σύμφωνα με την οποία η κυρίαρχη γνώση παράγεται από τη συνεχή σύνδεση των καταστάσεων που ζει ένα άτομο, από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του (Slee & Weiner, 2001, σ. 88).

αποκλεισμένες ομάδες μαθητών σε μια σειρά από χαρακτηριστικά σχετικά με τις ικανότητες, την πολιτισμική ετερότητα, την αναπτυξιακή πορεία και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Blanco, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εστιάζει στο παιδί σαν δημιουργό και δεν λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική προέλευση των μαθητών η οποία και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική προσαρμογή τους (Harabel & Hasley, 1977). Το σχολείο τείνει να περιθωριοποιεί τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία το μεγαλύτερο ποσοστό των περιθωριοποιημένων μαθητών είναι μαθητές που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας (UNESCO, 2005).

Οι διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές με αναπηρία εξ αιτίας της φοίτησης τους σε ειδικά σχολεία, γίνονται κατανοητές με τη συστηματική εξέταση της ένταξης (Armstrong, .Armstrong & Barton, 2000). Το σύστημα της ειδικής αγωγής και της ειδικής εκπαίδευσης ξεκίνησε από την κοινότητα, με σκοπό να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση στα παιδιά με αναπηρία (Mitchell, 1987).

Τα αρνητικά αποτελέσματα της φοίτησης των μαθητών με αναπηρία σε απομονωμένα σχολεία είχαν διαπιστωθεί πριν αρχίσει η αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την άποψη του Erikson και άλλων κοινωνιολόγων η ταυτότητα του «εγώ», ή «βιωμένη» ταυτότητα, είναι η υποκειμενική αίσθηση της κατάστασής του ατόμου, της συνέχειας και του χαρακτήρα του καθώς και το αποτέλεσμα των κοινωνικών εμπειριών του (Γκόφμαν, 2001). Η εμπειρία της αναπηρίας εξαρτάται από την κοινωνία στην οποία ζει το άτομο, καθώς πρόκειται για μια κατηγορία πολιτισμικά παραχθείσα (Oliver, 1990).

Η ίδια η αυτοοργάνωση του εαυτού υπαγορεύει τη διαδικασία του προσδιορισμού της ταυτότητας σε σχέση με την αίσθηση του ανήκειν, με αυτό που έχει κανείς κοινό με κάποιους άλλους ανθρώπους και που τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους (Shakespeare, 1996). Η διάκριση που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία στοιχειοθετείται τόσο από έρευνες που προέρχονται από το χώρο της κοινωνιολογίας, όσο και από το χώρο της παιδαγωγικής.

Τη δεκαετία του 1960 αρχίζει να αμφισβητείται η καταλληλότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και τονίζονται θέματα αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αλλά και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UNESCO, 2005). Ήδη από το 1968 παρατηρούμε μια πληθώρα ερευνών που υποστηρίζει την

αναποτελεσματικότητα της ειδικής αγωγής (Brinker & Thorpe, 1984· Madden & Slavin, 1983). Συγκεκριμένα ο Dunn είχε παρατηρήσει τις αρνητικές συνέπειες του ειδικού σχολείου για τα συναισθήματα του παιδιού, όπως και τις οδυνηρές συνέπειες του στίγματος που το παιδί υφίσταται<sup>41</sup> (Dunn, 1968). Αποδίδοντας στα παιδιά ονόματα που τονίζουν τη διαφορετικότητα τους, που τα κατατάσσουν στα ειδικά παιδιά, τότε θεωρούν τον εαυτό τους διαφορετικό χωρίς καμία χρησιμότητα για το σχολείο και την κοινωνία (Ainscow, 2000).

Παράλληλα με έρευνες που αμφισβητούσαν την αποτελεσματικότητα της ειδικής αγωγής αναπτύχθηκαν υποστηρικτικές κοινότητες από γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν ότι η ειδική αγωγή είναι μια διάκριση (Salend, 1998). Στην Αμερική η ειδική αγωγή εμφανίστηκε για να περιορίσει την αποτυχία της δημόσιας εκπαίδευσης, να εκπαιδεύσει τη νεολαία της για πλήρη πολιτική, οικονομική και πολιτιστική συμμετοχή στη δημοκρατία (Skrtic, 1991). Η θέση του Skrtic εκφράζει τα κίνητρα της κοινότητας, που όμως λόγω άγνοιας, φόβου και ανασφάλειας είχε τα αντίθετα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα η Ballard αναφέρει ότι «η ειδική αγωγή υπάρχει για τα παιδιά που θεωρούνται αρκετά διαφορετικά, ώστε να μην ανήκουν σε κανονικά σχολικά περιβάλλοντα και στην κοινότητά τους» (Ballard, 2003, σ.6). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η ειδική αγωγή αποτελεί μία «σιωπηρή σύμβαση» (Moore *et al.*, 1999) μεταξύ της κανονικής και της ειδικής εκπαίδευσης, όπου η κανονική εκπαίδευση θα υποστήριζε την ειδική εκπαίδευση και αντίθετα η ειδική εκπαίδευση θα κρατούσε τα ενοχλητικά παιδιά μακριά από την κανονική εκπαίδευση (Moore *et al.*, 1999).

Η άρνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων να εντάξουν παιδιά με αναπηρία στα γενικά σχολεία δηλώνει την αποτυχία της κοινωνίας να προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη στους ανθρώπους με αναπηρία (Oliver, 1996). Η ειδική

---

<sup>41</sup>Το στίγμα αποδίδεται σε αυτούς που δε θεωρούνται αρκετά «ανθρώπινοι» με αποτέλεσμα να αισθάνονται ντροπή, ξεπεσμό, αυτο-οικτιρισμό, έλλειψη σεβασμού και αυτοσυνείδησης (Goffman, 2001, σ.185). Το στίγμα είναι ένας κοινωνικός σχηματισμός, με τον οποίο η κοινωνία ενδυναμώνει την ταυτότητα της απέναντι στην ετερότητα και παράλληλα δηλώνει ότι δεν μπορεί να επεξεργαστεί, να αφομοιώσει και να εντάξει την ετερότητα σαν ισότιμο μέλος της κοινωνίας. Το στίγμα μπορεί να αποδοθεί σε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων λόγω σωματικής ατέλειας, διαφορετικού φύλου και φυλής, εθνότητας, γλώσσας, θρησκείας και σεξουαλικού προσανατολισμού. Το στιγματισμένο άτομο αποκτά κριτήρια ταυτότητας, τα οποία εφαρμόζει στον εαυτό του παρά την αδυναμία του να συμμορφωθεί με αυτά και αυτό συνεπάγεται μια αναπόφευκτη αίσθηση αμφιθυμίας για τον εαυτό του (Goffman, 2001, σ. 185-186).

αγωγή είναι ένας τρόπος ελέγχου του πληθυσμού, Εξασφαλίζει ότι το σύστημα θα συνεχίσει, όσο πιο ομαλά γίνεται, απομακρύνοντας τους δύσκολους, अपαράδεκτους και ανεπιθύμητους ανθρώπους σε άλλες σφαίρες (Barton, 2000)

Σύμφωνα με το άρθρο ένα της σύμβασης κατά των διακρίσεων(CADE, 1960) ο όρος «διάκριση» περιλαμβάνει κάθε εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασιζόμενη στη φυλή, το χρώμα, το γένος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή τη γέννηση, έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή εξασθένιση της ίσηςμεταχείρισης στην εκπαίδευση (UNESCO, 2006).Ειδικότερα, η σύμβαση κατά των διακρίσεων απαγορεύει:(α) τη στέρηση πρόσβασης οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμίδα εκπαίδευσης, (β) τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε κατώτερης στάθμης εκπαίδευση, (γ) την εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή ομάδες/προσώπων και (δ) την επιβολή σε οποιοδήποτε πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, συνθηκών ασυμβίβαστων με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (UNESCO, 2006).

Στην σχολική πραγματικότητα τα παιδιά με αναπηρία φαίνεται να είναι λιγότερο ικανά να απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Campbell, 2001). Στην παρούσα ανάλυση αναφέρονται τα ανθρώπινα δικαιώματα σαν ένας παράγοντας που συμβάλει στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και όχι σαν την αποκλειστική λύση στο πρόβλημα (Farrell, 2000).

#### **4.2.1 Διακρίσεις και αποκλεισμός στην εκπαίδευση: ταξικές, κοινωνικές και οικονομικές αιτίες**

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες των διακρίσεων στη γενική και την ειδική αγωγή. Η ενότητα αρχίζει με την παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών και επεκτείνεται στην ανάλυση των ταξικών, κοινωνικών και οικονομικών αιτιών των διακρίσεων και του αποκλεισμού.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν διακρίσεις στον χώρο του σχολείου τους παρά μόνο μεταξύ των παιδιών. Ένας εκπαιδευτικός εντοπίζει διακρίσεις που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι αιτίες των διακρίσεων είναι κοινωνικές και εστιάζονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αίτια των διακρίσεων είναι η ανθρώπινη φύση.

Η γλώσσα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενταξιακή, οι απαντήσεις τους αναφέρονται ακριβώς όπως έχουν διατυπωθεί, καθώς δεν είναι επιθυμητή η αλλοίωση των απαντήσεων τους. Οι απαντήσεις τους εμφανίζονται αρκετά επιφανειακές, καθώς η εκπαίδευσή τους δεν τους επιτρέπει περαιτέρω συσχετισμούς. Επιπλέον το κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο<sup>42</sup> έχει επηρεάσει τις απόψεις τους. Η γλώσσα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την αναπηρία, αλλά και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου όπως ενίσχυση της ατομικότητας και του ανταγωνισμού ανήκουν στις κοινωνικές αιτίες των διακρίσεων και του αποκλεισμού (Λαμπροπούλου, 2009).

Το υπαρκτό εκπαιδευτικό μοντέλο δεν αμφισβητεί το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές-παιδαγωγικές στρατηγικές ή το καθεστώς της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην τάξη και το ρόλο τους στην παραγωγή των εκπαιδευτικών φραγμών και ανισοτήτων (Apple, 2001).

Παρατηρώντας τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνουμε τις ταξικές αιτίες της διάκρισης και του αποκλεισμού, οι καλοί μαθητές προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ οι “κακοί μαθητές” από τα λαϊκά στρώματα. Σύμφωνα με το παραπάνω συμπέρασμα έχει τεκμηριωθεί η αντιστοιχία της κοινωνικής ιεραρχίας με τη σχολική. Σύμφωνα με πλήθος ερευνών το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα<sup>43</sup> (Ασκούνη, 2007). Η ισότητα των ευκαιριών στο σχολείο έχει θεσμοθετηθεί στο Ν. 3699/2008.

Το σχολείο εφαρμόζει ένα πρότυπο μοντέλο περί ικανοτήτων, αναπαράγοντας με πολλούς «αόρατους τρόπους» τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, καθώς οδηγεί τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτού του μοντέλου, στη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Σε μια εκτεταμένη ανασκόπηση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η απόρριψη των μαθητών από τους μαθητές με βάση τα χαρακτηριστικά τους, λειτουργούσε σαν παράγοντας αποκλεισμού (Ainscow, 1999).

Σχετικά με τις αιτίες των διακρίσεων έχει υποστηριχθεί, ότι «η κοινωνία των πολιτών αδυνατεί να κατανοήσει τη φύση και το βάθος των καταπιέσεων που

---

<sup>42</sup>Βλ. παραπάνω, θεωρητικό πλαίσιο σελ.31.

<sup>43</sup>Σχετικά με την άμβλυνση της ανισότητας έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα όπως η αντισταθμιστική εκπαίδευση (Βρετανία) ή οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Γαλλία).Στις δυτικές χώρες παρατηρείται εξάλειψη του αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θεαματική άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού (Ασκούνη, 2007).

υφίσταται το άτομο με αναπηρία». Κάτι που μπορούμε να διαπιστώσουμε εξετάζοντας τη λειτουργία του σχολείου στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας». Η παραπάνω θέση τεκμηριώνεται καθώς οι μαθητές είναι φορείς των αποτελεσμάτων τους. Τα σχολεία επιδοτούν παιδιά με υψηλά ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και επιδόσεις και αδιαφορούν για τα παιδιά που παρουσιάζουν κίνδυνο αποτυχίας (Slee, 2013).

Τα σχολεία αξιολογούνται σύμφωνα με την απόδοσή τους και τοποθετούνται σε πίνακες κατάταξης. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τον Brantlinger (2004) στο έργο του "The Big Glossies", όπου κάνει μια ανάλυση σχετικά με το πώς η κοινωνική ιεραρχία αναπαράγεται στο σχολείο. Εμβαθύνοντας στην ανάλυση της κοινωνικής ιεραρχίας διακρίνουμε τον καθοριστικό ρόλο της οικονομίας στη δημιουργία του περιθωρίου, των διακρίσεων και του αποκλεισμού (Bowels & Gintis, 1976).

Τα σχολεία είναι συνένοχοι στην αναπαραγωγή των προνομίων και των μειονεκτημάτων (Apple, Au & Gandin, 2009· Ball, 2008). Το σχολείο έχει γίνει ένας τρόπος αντίδρασης στη φτώχεια και είναι στενά συνδεδεμένο με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Teese & Polesel, 2003).

Το σχολείο και γενικότερα η σχολική γνώση έχει δομηθεί σύμφωνα με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Η συστηματική σχολική αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης σύμφωνα με τον Bernstein οφείλεται στη γλωσσική τους διαφορά, στη διαφορετική εξοικείωσή τους με τη γλώσσα. Τα παιδιά της αστικής τάξης μεσαίας και ανώτερης τάξης έχουν πρόσβαση όχι μόνο σε αυτόν τον γλωσσικό κώδικα που προωθείται στο σχολείο αλλά και σε έναν πιο «ανεπτυγμένο», πιο «καλλιεργημένο», τον επεξεργασμένο κώδικα (Bernstein, 1996).

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι βασισμένη στον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, οδηγεί σταθερά τα παιδιά της εργατικής τάξης (κυρίως των χαμηλότερων στρωμάτων της) σε σχολική αποτυχία. Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές δομές καθορίζουν συγκεκριμένες γλωσσικές συμπεριφορές και αυτές με τη σειρά τους αναπαράγουν κυκλικά τις ίδιες κοινωνικές δομές (Bernstein, 1996).

Η Searle (2001) στη Μεγάλη Βρετανία ισχυρίζεται ότι το εξεταστικό σύστημα έχει αποτύχει καθώς αποθαρρύνει πολλούς μαθητές να συμμετάσχουν στις εξετάσεις και δεν είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών που αποτυγχάνουν και απομακρύνονται από το χώρο της εκπαίδευσης. Η Searle αναφέρει την κρυφή επίδραση της αγοράς στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα τονίζει «Είναι αναπόφευκτο ότι ο

ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων θα ενισχύσει τη διαίρεση μεταξύ σχολείων που αποτυγχάνουν και επιτυγχάνουν» (σ.136).

Η φτώχεια σε μια καπιταλιστική κοινωνία μπορεί να γίνει αιτία θανάτου. Οι απόλυτοι αριθμοί εκφράζουν τον ανώνυμο θάνατο χωρίς κανένα σχόλιο (Sach, 2005). Ο ανώνυμος θάνατος αντικατοπτρίζει τηνεοφιλελεύθερη ηθική της οικονομικής αγοράς (Jones, 2006). Η φτώχεια και ο αποκλεισμός δεν αποτελούν απλώς μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο Βορά και το Νότο, δεν είναι απλά ένα αυξανόμενο χάσμα μεταξύ των ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων κόσμων αλλά ο αποκλεισμός, η καταπίεση και η μειονεκτική θέση, αλλά υπάρχουν ανάμεσα μας (Slee, 2013). Στις έρευνες που αναφέρονται παρακάτω μπορούμε να διακρίνουμε τη σχέση της αναπηρίας με την κοινωνική τάξη και την πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Οι ανισότητες και οι διακρίσεις περιορίζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στιγματίζουν το άτομο με αναπηρία και το εκθέτουν στον αποκλεισμό, στιγματίζουν το παιδί στην εκπαιδευτική αρένα διαχωρίζοντας το από την γενική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια καθαρή παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού και των δικαιωμάτων του ατόμου με αναπηρία (UN, 1993). Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία λειτουργούν ως αόρατα εμπόδια στην κοινωνικοποίηση τους, καθώς τα άτομα με αναπηρία επιδιώκουν τη συμμετοχή της κοινότητας και τους πόρους που στοχεύουν στην επίτευξη καλής ποιότητας ζωής (Goreczyny *et al.*, 2011).

Η διάκριση λόγω αναπηρίας αναφέρεται στην απομόνωση ή τον περιορισμό, των παιδιών η οποία "έχει ως σκοπό ή ως αποτέλεσμα να βλάψει ή να ακυρώσει την αναγνώριση, απόλαυση ή άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επί ίσοις όροις με τους άλλους, των θεμελιωδών ελευθεριών πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτιστικού, αστικού ή οποιουδήποτε άλλου τομέα" (UNCPRD, άρθρο 2). Σύμφωνα με τον Becker (1981, σ.81), το στίγμα είναι «ένα χαρακτηριστικό των ανθρώπων που είναι αντίθετοι με έναν κανόνα μιας κοινωνικής μονάδας, όπου ένας» κανόνας » ορίζεται ως μια κοινή πεποίθηση ότι έχει σχέση με τη συμπεριφορά ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα . "Πιστεύεται ότι "τα στιγματισμένα άτομα διαθέτουν κάποια ιδιότητα ή χαρακτηριστικό που μεταφέρει μια κοινωνική ταυτότητα, που υποτιμάται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο" (Crocker *et al.*, 1993, σ. 505).

Οι διακρίσεις και το στίγμα αποτελούν μέρη ενός φαύλου κύκλου. Το στίγμα προκαλεί διακρίσεις και αντίστροφα. Στην περίπτωση που πραγματοποιηθούν



φυσικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών δομών στις ανάγκες των μαθητών, οι διακρίσεις θα ελαττωθούν (Croker *et al.*, 1993). Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής Περιορισμών κατά των Ατόμων με Αναπηρία δύο είναι οι διαστάσεις των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Η μια διάσταση είναι - ακούσια και έμμεση και η δεύτερη είναι - εκ προθέσεως και άμεση. Η πρώτη διάσταση της διάκρισης αναφέρεται σε δομικά και αρχιτεκτονικά εμπόδια όπως σκάλες, ρυθμίσεις πρόσβασης και πυρκαγιάς. Η δεύτερη διάσταση της διάκρισης αναφέρεται στην προκατάληψη και την άγνοια.

Τέλος η Επιτροπή Περιορισμών κατά των Ατόμων με Αναπηρία όρισε την διάκριση ως την «Αδικοιολόγητη παρακράτηση, εκ προθέσεως ή όχι, κάποιας υπηρεσίας, εγκατάστασης ή ευκαιρίας από άτομο με αναπηρία λόγω της αναπηρίας του»(C.O.R.A.D. report, 1982 στο David, 1982, σ.7).

#### **4.3 Οι μορφές και οι πρακτικές αποκλεισμού στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: οι διαστάσεις του αποκλεισμού στο σχολείο σήμερα**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης προσδιορίζουν την έννοια του αποκλεισμού σαν περιθωριοποίηση στον χώρο του σχολείου και στις δραστηριότητες των μαθητών (όπως στο ελεύθερο παιχνίδι). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο σύνολό τους και δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης θεωρούν ότι ο αποκλεισμός αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης θεωρούν ότι ο αποκλεισμός αφορά τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή, θρήσκευμα και γλώσσα και ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θεωρεί ότι ο αποκλεισμός αφορά τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά.

Σχετικά με τον εντοπισμό των αποκλεισμών στο σχολείο πέντε εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους. Οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους, δυο εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους, δυο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης εντοπίζουν αποκλεισμούς στις σχέσεις των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός και από τις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών που εξετάζονται, εντοπίζει αποκλεισμούς που προέρχονται από τους γονείς και τις γενικότερες αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας.

Οι τέσσερις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν το τμήμα ένταξης σαν μια μορφή διάκρισης ή αποκλεισμού και ο ένας εκπαιδευτικός το θεωρεί 'εν μέρει' σαν μια διάκριση. Οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών στοιχειοθετούν την άποψη των Slee & Allan σχετικά με τον αποκλεισμό που περνά απαρατήρητος καθώς είναι ριζωμένος στη δομή του σχολείου. Αρκετές μελέτες στις Ανατολικές χώρες έχουν δείξει ότι θεωρείται πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά μόνο τα παιδιά με αναπηρίες (Signal στο Miles & Signal, 2010).

Συγκεκριμένα σε έρευνα που έγινε στη Ζάμπια οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι για τα παιδιά με αναπηρία έχει αποκλειστική ευθύνη ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (Miles *et al.* 2003 στο Miles & Signal, 2010). Επίσης οι Miles & Signal κάνουν λόγο για συγκεκριμένες πιέσεις ώστε να θεωρηθούν τα παιδιά με αναπηρία διαφορετικά και ικανά να εκπαιδευτούν μόνο σε ξεχωριστές τάξεις (Miles & Signal, 2010).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν το τμήμα ένταξης σαν μια μορφή διάκρισης και αποκλεισμού. Συχνά παρατηρούμε εκπαιδευτικές αλλαγές χωρίς διαφορά, επειδή τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν τεχνικές με συμβατικούς τρόπους, χωρίς να έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της πρόσβασης όλου του πληθυσμού στην εκπαίδευση (Roemer, 1991 στο Vlachou, 2003). Σε έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2004 διαπιστώθηκαν ελλείψεις σε βασικές και στοιχειώδεις υποδομές, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα τμήματα ένταξης φιλοξενούνταν σε ακατάλληλους χώρους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Ο αποκλεισμός στο σχολείο μπορεί να είναι τόσο εμφανής όσο και υπόγειος. Το παράδειγμα που δίνουν οι Slee & Allan είναι ότι ένας μαθητής μπορεί να βιώνει αποκλεισμό στο σχολείο, αλλά οι συμπεριφορές που τον περιθωριοποιούν και τον στιγματίζουν, μπορεί να είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στη δομή και την κουλτούρα ενός σχολείου που περνούν απαρατήρητες (Slee & Allan, 2005). Το γεγονός ότι πέντε εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν αποκλεισμούς στο σχολείο τους δημιουργεί αρκετά ερωτηματικά και αποτελεί σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας. Ο αποκλεισμός στο σχολείο είναι ένα θέμα αρκετά σύνθετο, δεν συναντάται μόνο στη σχολική τάξη, αλλά σχετίζεται με τον αποκλεισμό ατόμων και ομάδων από τη γενική εκπαίδευση (Slee & Allan, 2005). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το ποσοστό των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών Ρομά που φοιτούν στα γενικά σχολεία είναι εξαιρετικά χαμηλό και σε κάποια σχολεία ανύπαρκτο. Η ικανότητα του

εκπαιδευτικού να διακρίνει τον αποκλεισμό σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκπαίδευση και τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992).

Σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνών ο αποκλεισμός εκδηλώνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με πολυάριθμους τρόπους και πλήττει κοινωνικές ομάδες που υπόκεινται σε διάφορες μορφές διάκρισης (Burchardt, 2000). Η ανανέωση και ίσως η αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας. Η επιμόρφωση λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βοηθάει στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών τους πρακτικών μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή σε τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, με τις παιδαγωγικές διαστάσεις του επαγγέλματος και των ανισοτήτων, των διακρίσεων και του αποκλεισμού (Δούκας, 2008). Η εκπαίδευση που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό δεν περιορίζεται στην απόκτηση,στη διεύρυνση γνώσεων γύρω από ένα θέμα,στην απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης της γνώσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

Ο αποκλεισμός συμβαίνει όταν ένας μαθητής στερείται πρόσβασης όχι μόνο στη σχολική φοίτηση, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στις δραστηριότητες του σχολείου (οργανωμένες ή ελεύθερες) όπως πρόσβαση σε ομάδες φιλίας, στο χρόνο των εκπαιδευτικών κ.ο.κ. (Booth, 1996). Η αναπαραγωγή των ανισοτήτων εντοπίζεται στο λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα»: στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, στις στιχομυθίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη μεταξύ τους επικοινωνία (Frazier & Sadker, 1973). Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα όλα τα παιδιά (Booth, 1996).

Ο αποκλεισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, ότι η συνειδητοποίηση και η κατανόηση των διακρίσεων,του αποκλεισμού και της πρακτικής της ένταξης στο σχολείο,

επηρεάζονται από τη γλώσσα και τις έννοιες που χρησιμοποιούμε, (Barnes, Mercer&Shakespeare, 1999). Όσο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντοπίσουν τον αποκλεισμό, ο αποκλεισμός θα περνάει απαρατήρητος (Slee & Allan, 2005).

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί στιγματίζουν ένα παιδί ως «ζωηρό» ή «άτακτο» αποφεύγοντας την αυτοκριτική τους (Slee & Allan, 2005). Από τα τέσσερα σχολεία γενικής αγωγής που διερευνήθηκαν μόνο στο ένα υπήρχε παιδί με αναπηρία στη γενική τάξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι είναι πιο θετικοί στην ιδέα της ένταξης των παιδιών με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες απ' ό,τι στην ιδέα της ένταξης των μαθητών με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Farrell, 2000).

Ο αποκλεισμός έχει παρομοιαστεί με μια «κουλτούρα παραισθήσεων» (Royle, 1999, σ.299) και η φύση του μπορεί να περιγραφεί με τα λόγια του Derrida που παρομοιάζει τον αποκλεισμό με ένα κομμάτι graffiti που γράφει «μην με διαβάζεις» (Derrida, 1979, στο Slee & Allan, 2001, σ.145).

Οι επιπτώσεις του αποκλεισμού είναι τέτοιες ώστε τα παιδιά με αναπηρία να βιώνουν το καθεστώς του ξένου, την έννοια της διαφοράς και την έννοια του άλλου (Slee, 1995). Όπως αναφέρει ο Slee (2001a): « Η φύση και η νομιμότητα της διαφοράς βρίσκεται στις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων»(Slee, 2001α, σ.389). Η έννοια του «άλλου» είναι πολύπλοκη, ιδιαίτερα επειδή σχετίζεται με τον αποκλεισμό των μειονοτήτων. OBallard (1999b) θεωρεί ότι η έννοια της διαφοράς που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρία δημιουργεί τη διάκριση των «αυτών» και του «μας» και αυτό αποτελεί τη βάση για τον αποκλεισμό.

Η έννοια της διαφοράς έχει συνδεθεί με το ιατρικό μοντέλο που θεωρεί τα παιδιά με αναπηρία ελλειμματικά. Σε μια μελέτη από τους Davis και Watson (2001a), διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των δασκάλων βασίστηκαν σε εκτιμήσεις και προοπτικές ιατρικού μοντέλου, που είχαν ως επίκεντρο την αναπηρία και το έλλειμμα. Η σχολική κουλτούρα έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ένταξης ή του αποκλεισμού (Davis και Watson, 2001a). Οι κανόνες, οι αξίες και οι αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς σε ένα σχολείο διαμορφώνουν το ενταξιακό πλαίσιο και βελτιώνουν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Dysonetal., 2003). Παρόμοια ήταν τα ευρήματα που αναφέρθηκαν στη μελέτη των Carrington & Elkin (2005), που διαπίστωσαν ότι τα σχολεία με αποκλεισμούς υιοθετούσαν στις πρακτικές τους το

ιατρικό μοντέλο. Αυτά τα σχολεία είχαν επίσης δύσκαμπτες μεθόδους διδασκαλίας, όχι ευέλικτες και προσαρμοσμένες στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Carrington & Elkin, 2005).

Αρκετές χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Δανία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Πορτογαλία και η Ισπανία έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο στην εφαρμογή της αρχής της ένταξης. Στις χώρες που αναφέρθηκαν, το σχολείο της τοπικής κοινότητας θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο περιβάλλον για τους μαθητές με αναπηρία (Booth & Ainscow, 1998· Daunt, 1993· Mordal & Stromstad, 1998· Pijl & Meijer, 1991). Βέβαια στις παραπάνω χώρες υπήρξαν εσωτερικές διαφοροποιήσεις, που όμως δεν εμπόδισαν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 1998· Daunt, 1993· Mordal & Stromstad, 1998· Pijl & Meijer, 1991). Ένα πρόβλημα που αναφέρθηκε από πολλές βιομηχανικές χώρες είναι ότι, παρά τις εθνικές πολιτικές που τονίζουν την ένταξη, υπάρχουν ενδείξεις για σημαντική αύξηση των αναλογιών των μαθητών που ταξινομούνται σε συστήματα, τα οποία κατατάσσουν τα παιδιά ως διαφορετικά προκειμένου τα σχολεία τους να κερδίσουν πρόσθετους πόρους (Ainscow, 1991).

Πρέπει να δοθεί προσοχή στις μορφές εκπαίδευσης που παρέχονται για όλα τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Booth & Ainscow, 1998). Όταν το σχολείο αρνείται την πρόσβαση στην κουλτούρα, τα προγράμματα σπουδών και τις καθημερινές εμπειρίες των γενικών σχολείων, υποβαθμίζονται τόσο οι μαθητές, στους οποίους αρνούνται την ένταξη, αλλά και τα ίδια τα σχολεία (Booth, 1996). Τέτοιες πολιτικές και πρακτικές αποκλεισμού αποτελούν τη βασική αιτία της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού από τη γενική εκπαίδευση (Booth & Ainscow, 1998· Fulcher, 1989)

Η διαδικασία ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των παιδιών θέτει τις βάσεις για τις πεποιθήσεις των κοινωνιών σχετικά με το ποιός είναι άξιος και ποιός είναι ανάξιος, ποιός είναι αποδεκτός και ποιός δεν είναι αποδεκτός (έξω). Ιστορικά, η παραπάνω κατηγοριοποίηση βασιζόταν σε χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα, παρόλο που άλλα χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται τώρα ως εκείνα που μπορούν επίσης να «ταξινομήσουν» τους ανθρώπους. Αυτή η διαδικασία διαλογής περιλαμβάνει και αποκλείει τους ανθρώπους. Στενά συνδεδεμένη με την έννοια της διαφοράς είναι η έννοια των «άλλων» Slee (1995).

Το φαινόμενο του αποκλεισμού είναι αρκετά σύνθετο και αν θέλουμε να το αντιμετωπίσουμε πρέπει να βρισκόμαστε σε μια πολιτιστική επαγρύπνηση καθώς ο αποκλεισμός υπάρχει σε πολλές διαστάσεις όπως στη γλώσσα που χρησιμοποιούμε, τις μεθόδους διδασκαλίας, στον τρόπο που μεταφέρουμε τις πληροφορίες, στις σχέσεις που δημιουργούμε μέσα στο σχολείο και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Corbet & Slee, 2000 στο Slee & Allan, 2001).

Η επίσημη γνώση που προβάλλεται στο σχολείο καθορίζει την κανονικότητα και θέτει τα όρια μεταξύ ικανότητας και ανικανότητας, ηθικής και περιθωρίου, (Rose, 1989,1999, σ.105). Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλη τη σχολική κοινότητα και κάποιοι αναγνωρίζουν την ευθύνη, τον ρόλο τους, καθώς μπορούν να καθορίσουν ποιός θα συμμετέχει και ποιός όχι (Lloyd, 2008).

Σαν αιτίες των αποκλεισμών δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης θεωρούν το αξιακό σύστημα και την οικογένεια. Δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σαν αιτία του αποκλεισμού θεωρούν τη χαμηλή εκπαίδευση. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν τέσσερις διαφορετικές αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο πρώτος εκπαιδευτικός θεωρεί σαν αιτία του αποκλεισμού την κακή ενημέρωση της κοινωνίας, των γονέων και των μαθητών, ο δεύτερος εκπαιδευτικός θεωρεί σαν αιτία του αποκλεισμού την έλλειψη παιδείας και αγάπης για τον συνάνθρωπο, ο τρίτος εκπαιδευτικός θεωρεί σαν αιτία του αποκλεισμού την έλλειψη ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα και την έλλειψη κρατικής μέριμνας. Η τέταρτη εκπαιδευτικός θεωρεί σαν αιτία του αποκλεισμού την έλλειψη παιδείας και τη μειοψηφία των παιδιών με αναπηρία.

Μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θεωρεί σαν αιτία του αποκλεισμού την ανθρώπινη φύση. Οι τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης θεωρούν σαν αιτίες του αποκλεισμού τη χαμηλή επίδοση, την κοινωνικότητα του κάθε παιδιού, την οικογένεια και την κοινωνική τάξη.

Ο αποκλεισμός, έχει συνδεθεί με τη φτώχεια και την κοινωνική τάξη (Miles & Singal, 2010). Το ποσοστό των ανάπηρων ατόμων στις στατιστικές έρευνες είναι αρκετά μεγάλο και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι ανάπηροι υπερ- εκπροσωπούνται στην κατηγορία της φτώχειας, στους πίνακες οικονομικής κατάταξης του πληθυσμού, αποτελούν «τους φτωχότερους των φτωχών» (Department of international Development, 2000· Yeo and Moore, 2003 στο Miles & Singal, 2010, σ.6). Υπάρχει η

τάση διεθνώς τα παιδιά με αναπηρίες να αποκλείονται από την γενική εκπαίδευση (Mittler, 2005 στο Miles & Singal, 2010).

Το υπεύθυνο τμήμα για την Διεθνή Ανάπτυξη (2000) διαπιστώνει μια στενή σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της οικονομικής ανάπτυξης, συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι επαρκής, ώστε να σπάσει το φάσμα της φτώχειας και να συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Η πρόσβαση τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία είναι νομοθετικά κατοχυρωμένη (Tilac, 2003 στο Miles & Signal, 2010).

Παρά την εκτεταμένη συζήτηση, έρευνα και χρηματοδότηση, ο κίνδυνος του αποκλεισμού παραμένει αισθητός. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι τυχαίος, συνδέεται στενά με τη φτώχεια αλλά και την παρεχόμενη εκπαίδευση. Αυτή η άποψη αγκαλιάστηκε από την UNESCO στα προγράμματα «Εκπαίδευση για όλους». Ο αποκλεισμός και η μειονεκτική θέση υπάρχουν ανάμεσα μας (Slee, 2013). Η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στις χώρες του Νότου δεν φοιτούν σε σχολείο (Miles&Singal, 2010). Ο Levitin στο έργο του ‘Ο κόσμος σε έξι τραγούδια’ επιστρατεύει τον μουσικολόγο David Huron για να εξηγήσει γιατί η μουσική είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητα μας. Και εξηγεί ότι η μουσική χαρακτηρίζεται από την πανταχού παρουσία της και την αρχαιότητάς της. Το ίδιο ισχύει και για τον κοινωνικό αποκλεισμό (Slee, 2013).

Τα αίτια του αποκλεισμού μπορεί να είναι διαφορετικά. Γι’ αυτούς όμως που τον υφίστανται το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Στερούνται την αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση, δεν έχουν λόγο να συλλογιστούν, μπορούν να δικαιολογηθούν επειδή τους απέρριψαν, μπορούν να είναι έξω φρενών, αγανακτισμένοι βίαιοι και να διψούν για εκδίκηση, αποδέχονται την ρητή ποινή ή τη σιωπηρή ετυμηγορία για τη δική τους κατωτερότητα, έχουν γίνει πλεονάζοντες, περιττοί, αχρείαστοι & ανεπιθύμητοι (Bauman, 2004). Με αυτόν τον τρόπο παράγουμε τον ξένο ή απόκληρο μέσω ενός απρόσωπου καθαρά τεχνικού ζητήματος απευθυνόμενοι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ξένοι τους οποίους η κοινωνία παράγει «είναι οι άνθρωποι που δεν ταιριάζουν γνωστικά, ηθικά και αισθητικά με τον χάρτη της κοινωνίας» (Bauman, 1997 στο Slee & Allan, 2001, σ.78).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα που υιοθετεί τις πολιτικές που αναφέρθηκαν, ο ξένος είναι ο μαθητής με αναπηρία και ο μαθητής που προέρχεται από χαμηλά

κοινωνικά στρώματα. Σε μία κατάσταση περιβάλλοντος φόβου αποστρεφόμεστε το πλεόνασμα του πληθυσμού, για να οχυρώσουμε το προνόμιο μας (Slee, 2011). Η ξενοφοβία βρίσκεται βαθιά στη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα του λόγου. Τα παραπάνω στοιχειοθετούν τη ρηχή βάση του φιλελευθερισμού (Gilroy, 2000 στο Slee, 2013). Αυτό είναι το θεμέλιο του αποκλεισμού, ο εφιάλτης για τις πολιτισμικές αξίες και τις πρακτικές των θεσμών. Το κοινωνικό και πολιτισμικό ήθος είναι ανταγωνιστικά ατομικιστικό (Slee, 2013).

#### **4.4 Η εκπαιδευτική πολιτική και οι διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή θεωρούν ότι είναι ελλιπής και επιφανειακή. Θεωρούν ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ισότητα και αναγνωρίζουν ότι έχουν γίνει προσπάθειες σε επίπεδο νόμων.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι σχετικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (οκτώ), ενώ τέσσερις δεν έχουν ενημερωθεί. Ορισμένοι πιστεύουν ότι γενικά υπάρχει ένα νομοθετικό σύστημα αρκετά καλό για την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση, αλλά δεν είναι ευρέως γνωστό. Αναφορικά με την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (εννέα) θεωρούν, ότι το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στα σχολεία τους, δύο θεωρούν ότι δεν εφαρμόζεται επαρκώς και ένας δε γνωρίζει.

Σχετικά με τη βελτίωση του νομοθετικού συστήματος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αρκεί χωρίς την αντίστοιχη αλλαγή νοοτροπίας. Επίσης θεωρούν αναγκαίο να θεσπιστούν νόμοι για λειτουργικά θέματα του σχολείου που θα δίνουν μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Τέλος πιστεύουν ότι έχουν γίνει προσπάθειες σε επίπεδο νόμων, αλλά τα τελευταία χρόνια είναι μειωμένο το ενδιαφέρον.

Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική έχουν εκφραστεί φόβοι, επειδή έχει δοθεί πολύ σημασία στον ανταγωνισμό, στην επιλογή και στις γνωστικές ικανότητες. Συγκεκριμένα έχει εκφραστεί ο φόβος, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί τους κανόνες αγοράς, οδηγεί ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ή χωρίς αναπηρία στην αποτυχία (Astin 1992· Gewirtz *et al* 1995· Evans and Vincent 1997· Whitty 1997· Lauder and Hughe 1999 ·Levanand Jason 1999 · Evans and Lunt



2002·Tomilson 1994 στο Vlachou 2003). Σύμφωνα με την Lloyd (2000) η εκπαιδευτική πολιτική έχει αποτύχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Έχει αποτύχει να ορίσει, να διευκρινίσει και να υπογραμμίσει την αναγκαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

#### **4.4.1 Εκπαιδευτική πολιτική και εξάλειψη των αποκλεισμών**

Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, ορίζεται από την ρητή αναφορά της παραγράφου 2 του άρθρου 16 του Συντάγματος<sup>44</sup>. Μια καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008). Η εκπαιδευτική πολιτική έχει θεσπιστεί για την ευημερία του πληθυσμού με έμφαση προστασία των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασαλάκης, 2015).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής ερμηνεύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης. Χρήσιμο είναι να αναφερθεί η τυπολογία των εκπαιδευτικών πολιτικών, που εφαρμόζονται κατά καιρούς στα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει προκύψει από τη σχέση κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Αυτές είναι : α. Φιλελεύθερες Προσεγγίσεις, β. Μαρξιστικές Προσεγγίσεις, γ. Προσεγγίσεις του Κράτους Πρόνοιας και δ. Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις<sup>45</sup> (Ζαμπέτα, 2004).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Margaret Archer (1979) η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί το πεδίο στο οποίο ερμηνεύεται η συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Margaret Archer μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική επιχειρεί να διαμορφώσει μια «γενική συστημική θεωρία» για τη διαδικασία

---

<sup>44</sup>Συγκεκριμένα ορίζεται ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» (Βουλή των Ελλήνων, 2010:30)

<sup>45</sup>Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί κατ' αρχήν ατομικό δικαίωμα και συμβάλλει στην ατομική ευημερία και στην καλύτερη ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας. Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις αντλούν την επιχειρηματολογία τους από τη βασική θέση, ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία και είναι συνδεδεμένη με τους οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς, τους οποίους αναπαράγει. Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, βασίζονται στην αντίστοιχη άποψη για τη λειτουργία του κράτους ότι η εξουσία είναι διαμοιρασμένη στην κοινωνία μεταξύ πολλών επιμερισμένων συμφερόντων (Ζαμπέτα, 2004).

μέσα από την οποία αναπτύσσονται τα εκπαιδευτικά συστήματα (Ζαμπέτα, 1994, σ.71-72).

Οι Salter & Tapper, (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι για να μελετηθεί η διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να μελετηθούν όλοι οι παράγοντες οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την εκπαιδευτική αλλαγή. Μέσα σε αυτούς είναι η οικονομία και η γραφειοκρατία της εκπαίδευσης. Οι Tomlinson *et al.*, (2003) αναφέρουν ότι οι σημερινές τάξεις είναι ακαδημαϊκά πιο ανομοιογενείς από ποτέ, ενώ πολλές από αυτές δεν είναι έτοιμες να αντιμετωπίσουν τις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί.

Η ετερότητα δεν ήταν άγνωστη για τις σχολικές τάξεις, τουλάχιστον την τελευταία εικοσαετία. Η Ελλάδα βρίσκεται πλέον αντιμέτωπη με την πρόκληση θέσπισης μίας διαρκούς πολιτικής, η οποία θα έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005). Παρατηρούμε ότι στην εκπαιδευτική πρακτική, είναι πολύ έντονα τα ζητήματα της ετερότητας και της διαφορετικότητας, ωστόσο η παρατηρούμενη αύξηση δεν ακολουθεί πανομοιότυπη πορεία για τη διαπολιτισμική και την ειδική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να υπερτερεί σε αριθμούς μαθητών έναντι της ειδικής εκπαίδευσης. Αντίθετα παρατηρούμε ότι εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που οριοθετεί έναν πληθυσμό – στόχο, οριοθετεί την ετερότητα και την αναπηρία (Παπαδιαμαντάκη, 2001).

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι μαθητές των κατηγοριών που προαναφέρθηκαν, καλούνται να «επιβιώσουν» σε ένα εξαιρετικά δυσμενές περιβάλλον. Συνήθως τοποθετούνται σε ακατάλληλες σχολικές αίθουσες και αναχρονιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που δεν ευνοούν τη συνεργασία (Γερμανός, 2000). Για την εκπαίδευση των μαθητών των παραπάνω κατηγοριών υπάρχουν θεσμοί έξω από την γενική τάξη.

Οι περιοχές στις οποίες πρέπει να εστιάσει η εκπαιδευτική πολιτική είναι η πρόωπη παρέμβαση, η απόσυρση των ορίων στη μάθηση<sup>46</sup>, η αύξηση των προσδοκιών των μαθητών και η συνεργασία (DfES,2004 στο LIoyd, 2008). Η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία για την ένταξη (Ainscow 1995 · Mustapha & Jelas 2006 · Gibb *et al.*, 2007).

---

<sup>46</sup>Όπως η διεύρυνση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία (Rawls,1972 στο LIoyd,2008, σ.225).

Η επικοινωνία μεταξύ των επαγγελματιών ειδικής αγωγής καθώς και των εμπλεκόμενων φορέων γίνεται πιο δύσκολη επειδή «Η απουσία γλώσσας της ενταξιακής εκπαίδευσης, που ορίζει το λεξιλόγιο και την γραμματική της, αυξάνει τον κίνδυνο της διαμόρφωσης μιας πολιτικής που παραβιάζει τα δικαιώματα του παιδιού και νομιμοποιεί την παραβίαση τους» (Slee, 2001, σ.173). Η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα αναφέρθηκε σαν βασικός παράγοντας της ενταξιακής εκπαίδευσης από δύο εκπαιδευτικούς.

Χρειαζόμαστε μια εκπαιδευτική πολιτική, που να μην εξυπηρετεί την ανάγκη της κοινωνίας να κατηγοριοποιήσει τον πληθυσμό της, που να ξεπερνά τα όρια της επίσημης γνώσης μεταξύ της ικανότητας και της ανικανότητας, της ηθικής και της παραβατικότητας (Rose 1989,1999 στο Slee, 2008). Οι κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις που παρατηρούμε στη σχολική πραγματικότητα και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργούν πραγματικούς και συμβολικούς χώρους διάκρισης, μέσα στους οποίους αποκλείονται ομάδες του πληθυσμού που δεν συμπλέουν με την κυρίαρχη νόρμα (Armstrong, 1999).

Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτική πολιτική για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να βασιστεί στη θεωρία και στις υπάρχουσες έρευνες που αναλύουν την κυρίαρχη μορφή γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο έχει διανεμηθεί (Armstrong, 2000 στο Slee & Allan, 2001). Τέλος «η ενταξιακή πολιτική δεν είναι ένα τεχνικό πρόβλημα, αλλά είναι θέμα πολιτισμού» (Slee, 2001, σ.173).

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους μιλάνε για μια πολιτική που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε τους λόγους, για τους οποίους το σύστημα έχει αποτύχει στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών χωρίς διακρίσεις (Armstrong, 2011). Για αρκετές δεκαετίες υπήρχε η άποψη, ότι στο καπιταλιστικό σύστημα τα σχολεία δημιουργούν νικητές και ηττημένους (Bowels & Gintis, 1976· Willis, 1997· Slee & Weiner, 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο δεν προωθείται ο υγιής ανταγωνισμός, οι μαθητές αξιολογούνται μόνο για τις επιδόσεις τους, επομένως χάνεται η κοινωνική, η ηθική και η αισθητική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης<sup>47</sup> (Slee & Weiner, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική ως «ελλειπή» και «επιφανειακή». Κάνοντας μια επισκόπηση των εκπαιδευτικών ερευνών, πριν την

---

<sup>47</sup>Με αυτόν τον τρόπο στην Αγγλία δημιουργήθηκαν τα αποτυχημένα σχολεία (Ο' Connor, Hales, Davies & Tomilson, 1998 στο Slee & Weiner 2001, σ.92).

Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων Ατόμων με Αναπηρία (1971-1975), δεν μπορούμε να παραλείψουμε την προσπάθεια των ερευνητών για τη μείωση της επίδρασης πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Fielding, 1997 στο Slee & Weiner, 2001). Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες δείχνουν εγγενείς περιορισμούς στο σχολείο, σχέσεις αδράνειας μεταξύ σχολείου και κοινότητας και προσπαθούν να απομονώσουν τους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στο σχολείο (Davies 1997 στο Slee & Weiner, 2001).

Υπάρχουν έρευνες που εμμένουν σε παλιότερες υποθέσεις και υιοθετούν το ιατρικό μοντέλο. Ακόμα και αυτές όμως τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στις υπάρχουσες σχολικές δομές (Kauffman & Hallaham, 1995 στο Slee & Weiner, 2001). Επιπλέον η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες αποκλεισμού, που δυσκολεύουν τη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος στο σχολείο (Slee, 2001). Οι δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος και η προσβασιμότητα στο σχολικό περιβάλλον καθορίζουν ποιός θα μείνει και ποιός θα φύγει από το γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)

Σαν μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται ο Κώδικας Πρακτικής της Επιτροπής Δικαιωμάτων για την Αναπηρία (DEE, 1994), που διαμορφώθηκε το 1993 για τις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και δίνει έμφαση στην πρώιμη παρέμβαση<sup>48</sup>. Ο κώδικας πρακτικής περιλαμβάνει πληροφορίες όπως μικρούς στόχους, διδακτικές στρατηγικές, παράλληλα κείμενα κ.α. Παρατηρήθηκε μεγάλη επιτυχία στην εφαρμογή του κώδικα στα γενικά σχολεία και τις γενικές τάξεις. Τέλος ζητήθηκε από τα σχολεία όχι μόνο να γνωρίζουν τον κώδικα πρακτικής αλλά και τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία και τονίστηκε η σημασία της πρώιμης παρέμβασης (Armstrong, 2000).

Με τέτοιου τύπου εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να αποφευχθούν οι διακρίσεις. Αντίθετα παρατηρούμε την εφαρμογή μιας πολιτικής, η οποία επικεντρώνεται στα παιδιά, στους γονείς, ακόμα και στις κοινότητες που θεωρούνται προβληματικές (Armstrong, 2000). Για να είναι αποτελεσματική μια εκπαιδευτική

---

<sup>48</sup> Στον Κώδικα Πρακτικής της Επιτροπής Δικαιωμάτων για την Αναπηρία παρουσιάζεται ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις και ζητείται από τα σχολεία να έχουν γνώση για τον Κώδικα πρακτικής, να ακολουθούν τα λογικά βήματα που περιγράφονται και να αποφεύγονται οι διακρίσεις. Ο Κώδικας πρακτικής δίνει μεγαλύτερες ευθύνες στα γενικά σχολεία όπως και στους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες (Armstrong, 2000).

πολιτική, χρειάζεται να αναρωτηθούμε και να κατανοήσουμε τα βαθύτερα αίτια των διακρίσεων και να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Fulcher, 1999 στο Lloyd, 2008). Η κατασκευή της αναπηρίας είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. «Η αναπηρία υφίσταται μόνο μέσα σε πολιτικές ρυθμίσεις και σε κοινωνικές πρακτικές» (Oliver, 2009, σ. 12).

Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις και απόψεις για την εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση για να είναι λειτουργική θα πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις δραστηριότητές τους, την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να λύνουν καθημερινά προβλήματα. Επίσης υπάρχουν κάποια κρίσιμα ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν, ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να ανταποκρίνεται στην ένταξη και να απαντά στα ενταξιακά διλήμματα. Τα ερωτήματα αυτά έχουν σχέση με τη σημασία του σχολείου για τα παιδιά, με τους στόχους του σχολείου και με το κατά πόσο εναρμονισμένο είναι το σχολείο με τις ανάγκες της εποχής (Vlachou, 2000).

#### **4.4.2 Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική**

Σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης τέσσερις εκπαιδευτικοί την προσδιορίζουν ως την κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί, τρεις εκπαιδευτικοί ως βοήθεια-μαθησιακή υποστήριξη, δύο εκπαιδευτικοί σαν συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, δύο σαν αποδοχή της διαφορετικότητας και ένας εκπαιδευτικός σαν ευαισθητοποίηση.

Σύμφωνα με έξι εκπαιδευτικούς η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά, δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αφορά τη σχολική κοινότητα, αλλά κυρίως τους εκπαιδευτικούς, δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αφορά όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αφορά τη σχολική κοινότητα & τους γονείς.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό η επίδραση του ιατρικού μοντέλου, αφού προσεγγίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση σαν βοήθεια και σαν μια απλή μαθησιακή υποστήριξη (Oliver, 1990). Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενταξιακή εκπαίδευση σαν την κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί, προβληματίζει ιδιαίτερα, καθώς προκύπτουν τα ερωτήματα: ποιός είναι ο ειδικός που θα ορίσει την κατάλληλη εκπαίδευση και ποιά είναι η κατάλληλη

εκπαίδευση (Limpens *et al.*, 2003 στο Lloyd, 2008). Στην Ιρλανδία όπου το σύστημα είναι αρκετά προσανατολισμένο στην ένταξη, τέθηκε ο παραπάνω προβληματισμός και διαπιστώθηκε, ότι η κατάλληλη εκπαίδευση ενδυναμώνει την ξεχωριστή εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία και δυσχεραίνει μια ενταξιακή προοπτική (Limpens *e tal.*, 2003 στο Lloyd, 2008).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς, τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, τη σχολική κοινότητα και τους γονείς.

Είναι σημαντικό ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, καθώς η συνεργασία αποτελεί θεμέλιο της ένταξης. Η ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους γονείς και με την τοπική κοινωνία έχει αναφερθεί σαν εμπόδιο στην ένταξη (Zoniou- Sideri, Karagiani, Deropoulou-Derou & Spandagou, 2004).

Επίσης σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους αναγνωρίζουν το ρόλο των γονέων στην ένταξη. Στο νόμο 1566/1985 (Άρθρο 32, παρ.6, εδαφ. στ) ορίζεται η συνεργασία σχολείου οικογένειας, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών και το δικαίωμα εκπροσώπησης τους σε εθνικό, νομαρχιακό και σχολικό επίπεδο. Ωστόσο ακόμα και στη σημερινή πραγματικότητα οι γονείς απουσιάζουν από τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Μια σημαντική παράλειψη του νόμου είναι ότι δεν καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου- οικογένειας.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κοινότητας, όπως και η έννοια της συνεκπαίδευσης αναφέρθηκε κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Σε κάποιες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Ιρλανδία, τα γενικά σχολεία λειτουργούν μαζί με τα ειδικά. Μοιράζονται πόρους, τεχνικές, τεχνολογίες και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ένταξης (Lloyd, 2014). Η συνεργασία με την τοπική κοινότητα είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η ένταξη (OfSTED, 2004 στο Lloyd, 2014). Επίσης αναφέρονται επιτυχημένες περιπτώσεις ένταξης μαθητών με σύνδρομο Down που εκπαιδεύτηκαν σε γενικό σχολείο και ανέπτυξαν ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων (Tersi, 2014).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές και όχι ορισμένους (Slee, 2004). Στην παρούσα έρευνα θετικό είναι το γεγονός, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλη τη σχολική κοινότητα και τους γονείς. Ο ρόλος των γονέων στην ένταξη είναι πολύ σημαντικός (Brakenveed, 2008· Carrington & Robinson, 2006· Leyser & Kirk, 2004). Στην ένταξη συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται με το παιδί, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί η κοινότητα και η κοινωνία (Slee, 2004).

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία ο όρος ένταξη συγκεκριμένα συναντάται πρώτη φορά στον νόμο 1566/85. Ο Νόμος 1566/1985 ή («αντί-309») (Φ.Ε.Κ. 167/30-09-1985, τ. Α') «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Επισημαίνει την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο και θεωρήθηκε αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης.

Χαρακτηριστική είναι η υπ' αριθ. 102357/Γ6/2002 Υπουργική απόφαση

«Ένταξη και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων και τα τμήματα ένταξης», η οποία διακρίνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ικανούς και μη ικανούς για προαγωγή στην επόμενη τάξη (Άρθρο 1.παρ.20ΦΕΚ 1319/τ.Β').

Με την υπ' αριθ.102357/Γ6/2002 Υπουργική απόφαση «Ένταξη και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων και τα τμήματα ένταξης» οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις συνήθεις σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προάγονται όπως και οι υπόλοιποι μαθητές της και μόνον σε ιδιαίτερες περιπτώσεις, ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του ΚΕΔΔΥ και των γονέων, μπορεί ο μαθητής να παραμείνει στην ίδια τάξη (Υ.Α 1102357/Γ6/2002).

Σύμφωνα με το δεύτερο μέρος της Υπουργικής Απόφασης μόνο εφόσον οι μαθητές πληρούν κάποιες προϋποθέσεις σύμφωνα με τη γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ μπορούν να φοιτήσουν μέσα στο χώρο του σχολείου στα τμήματα ένταξης. Με τους παραπάνω τρόπους ο Νόμος 1566/85 ενισχύει την ανισότητα και αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει τον σχολικό αποκλεισμό για τα άτομα με αναπηρία αλλά και για οποιονδήποτε αποκλίνει απ' τους κανόνες του συστήματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Με τον νόμο 2817/2000 καθιερώνεται η εντός τάξης στήριξη ώστε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε γενικό σχολείο με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό ή δάσκαλο (2817/2000 ΦΕΚ,78 τ. Α', άρθρα 14 & 18) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων». Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 ΦΕΚ,78,τ. Α'/14-3-2000 όλα τα παιδιά μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο, εκτός εάν οι δυσκολίες τους δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στη γενική τάξη,οπότε θα φοιτούν στο τμήμα ένταξης ή θα τους παρέχεται εκπαίδευση κατ' οίκον<sup>49</sup>.

Πουθενά στο νόμο δεν αναφέρεται η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη, ωστόσο είναι ένα πρώτο βήμα για την ευρύτερη κοινωνική αποδοχή (Ζώνιου- Σιδέρη,2004). Ο νόμος 2817/2000 είχε στόχο την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Τελικά κατάφερε να συνδέσει την ένταξη με τα Τμήματα Ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τον 3699/2008 τον πιο πρόσφατο νόμο στην ειδική αγωγή η κλινική εικόνα του μαθητή ορίζει την παραμονή του στην γενική τάξη. Στην τάξη μπορούν να παραμείνουν οι ήπιες περιπτώσεις μαθητών με ή χωρίς παράλληλη στήριξη. Με το νόμο 3699/2008 τονίζεται η δυνατότητα προσαρμογής του ατόμου ανάλογα με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Δηλαδή η ένταξη παρουσιάζεται ως επιλογή ή ως κατόρθωμα (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Σπανδάγου & Παπασταυρινίδου, 2004).

Παρατίθεται το συγκεκριμένο απόσπασμα του νόμου:

«η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (των αναπήρων) ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη τους ή επανένταξη τους στο κοινό σχολείο» (Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008 Άρθ. 2)

Στις επιτυχημένες περιπτώσεις ένταξης μαθητών με αναπηρία που έχουν αναφερθεί, σημαντικός ήταν ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για μια πολιτική που είχε σχεδιαστεί στη βάση της ισότητας (Tersi,2014).Στην Ελλάδα η ειδική αγωγή θεσμοθετείται πρώτη φορά σαν απάντηση στις απαιτήσεις της κοινωνίας για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και των σύγχρονων Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ξεκινά μια ουσιαστικότερη προσπάθεια συγκρότησης ενός νομοθετικού πλαισίου σχετικού με την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).



Παρατηρούμε ότι οι κατηγορίες που ο νόμος δημιουργεί, παράγουν τις προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική ένταξη με βάση την ατομική δυνατότητα, την ικανότητα του ανάπηρου μαθητή (Slee, 2001· Tomilson, 1982). Τέτοιες ταξινομήσεις και τυπολογίες δεν είναι με κανέναν τρόπο φυσικές και αθώες, αλλά υπονοούν μια συγκεκριμένη άποψη, που συνδέεται με μοντέλα κοινωνικής ιεραρχίας, σχέσεις εξουσίας και πολιτισμικές αξίες. Οι τυπολογίες αυτές υποδεικνύουν μια διάσταση μεταξύ του τί είναι κανονικό και τί παθολογικό και βοηθούν να διατηρηθεί μια αντίληψη κοινωνικής διαίρεσης ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί» (Allport, 1954).

Η ενταξιακή εκπαίδευση περιγράφεται ως ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Daniels & Garner, 1999) και ως ένα θέμα που εύκολα ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς δηλώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Artiles & Dyson, 2005). Αρκετές είναι οι έρευνες που υπογραμμίζουν την ανάγκη εμπλοκής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με τη μορφή 'ρητής και επίμονης ανάλυσης' (Rizni & Christense, 1996 στο Slee, 2001, σ.168).

Η εκπαιδευτική πολιτική 'διαφωτίστηκε' το 1997, που χαρακτηρίστηκε το έτος μηδέν για την εκπαίδευση. Απορρίφθηκε η γλώσσα του αποκλεισμού και αντικαταστάθηκε με μια πολιτική που επικεντρωνόταν στην αποτυχία των σχολείων (DfEE, 1997a στο Armstrong, 2005). Στον πυρήνα της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UDHR) του 1948, σύμφωνα με την οποία: «Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, στην ενίσχυση του σεβασμού για τον άνθρωπο τα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες» (άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 1948).

Η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και να προωθήσει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης (άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων) (United Nations Information Centre, 2015).

Μετά την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, υπήρξαν και άλλες σημαντικές δηλώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα με ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 (UNCRC) ορίζει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα

να λαμβάνουν εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις για οποιονδήποτε λόγο. Κάθε άρθρο της UNCROC αφορά παιδιά με αναπηρία, συγκεκριμένα, το άρθρο 23 αναφέρει ότι: «τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν πλήρη και αξιοπρεπή ζωή υπό συνθήκες που εξασφαλίζουν αξιοπρέπεια, προωθούν την αυτοπεποίθηση και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην κοινότητα» (Άρθρο 23) (Νάσκου-Περράκη, 2002).

Το 1975 στις ΗΠΑ και την Αγγλία εκφράζονται αμφιβολίες για τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής και επανεξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ήταν μέχρι τότε δομημένο το σύστημα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ, ο νόμος του 1975, γνωστός ως PL.94-142, ήταν ένας νόμος σταθμός στην Ειδική Αγωγή όχι μόνο για τις ΗΠΑ αλλά και για πολλές χώρες της Ευρώπης (Λαμπροπούλου, 2008).

Το 1978 δημοσιεύτηκε η έκθεση Warnock στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχε καθοριστικό ρόλο στην ολική επαναπροσέγγιση του χώρου της Ειδικής Αγωγής, τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας και κοινωνικής αντίληψης, όσο και σε επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και προσβασιμότητας στους αντίστοιχους πόρους (Χρηστάκης, 2004). Σύμφωνα με την έκθεση Warnock η καλύτερη λύση ενάντια στις διακρίσεις είναι η φοίτηση σε γενικό σχολείο, επιπλέον είναι η πιο οικονομική επιλογή (Warnock, 2006, σ.vii-ix στο Slee 2008, σ.101).

Το (1989) στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο άρθρο 28 στην πρώτη παράγραφο γίνεται σαφής αναφορά στην υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών, να ενισχύουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης και την προσβασιμότητά της σε όλους, να καταστήσουν ανοιχτή σε όλους την επαγγελματική ενημέρωση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, να παίρνουν διαρκή μέτρα για τη μείωση και την αποτροπή της σχολικής διαρροής (Νάσκου- Περράκη, 2002).

Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Lansdown, 2001) εντόπισε ορισμένους παράγοντες που παρεμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Αυτοί ήταν:

- Η βαθιά προκατάληψη και ο φόβος της αναπηρίας, όταν η αναπηρία θεωρείται ως κατάρα, στίγμα ή τιμωρία. Η απομόνωση παιδιών με αναπηρία χρησιμεύει για τη διαίωνιση αυτών των μύθων.

- Η έλλειψη κατανόησης σχετικά με το δυναμικό όλων των παιδιών να αναπτυχθούν.

- Η επικράτηση των νόμων που εισάγουν διακρίσεις και δεν παρέχουν ίσα δικαιώματα πρόσβασης στα παιδιά με αναπηρίες.

- Συνέχιση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στο οποίο το άτομο με αναπηρία ορίζεται ως το πρόβλημα.

- Η αδυναμία αναγνώρισης των πιθανών οικονομικών και κοινωνικών ωφελειών της συμμετοχικής εκπαίδευσης για την κοινωνία στο σύνολό της (Lansdown, 2001, σ. 45).

Οι παραπάνω παράγοντες που εντοπίστηκαν από την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού εμποδίζουν την ένταξη του παιδιού με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, τονίζουν τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας και έρχονται σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο (Oliver, 1990).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 και το πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση (υπό την αιγίδα της UNESCO) περιγράφει αναλυτικά τα δικαιώματα όλων των παιδιών για την πρόσβαση στην εκπαίδευση στο κανονικό σχολικό περιβάλλον, όπως και τις ευθύνες των σχολικών συστημάτων ώστε να φιλοξενήσουν όλους τους μαθητές. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το (1994) υπογράφεται από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994).

Το δυνατό γνώρισμα της Διακήρυξης είναι η ενταξιακή εκπαίδευση ως κεντρικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής των συμβαλλόμενων κρατών. Οι βασικές αρχές που θεσπίζει η Διακήρυξη σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες, τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, το σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, που εστιάζει στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες.

Παρά την ενδεχόμενη πρόθεση του νομοθέτη να διευρύνει τις ευκαιρίες φοίτησης του παιδιού στο γενικό σχολείο, δεν έχουν δημιουργηθεί από τον προηγούμενο νόμο (2817/2000) νέες υποστηρικτικές δομές με στόχο τη σύγκλιση των δύο συστημάτων, ενώ το περιεχόμενο της ένταξης ταυτίζεται με τη λειτουργία και την επέκταση των Τ.Ε. Αντίθετα παρατηρούμε να ενισχύεται, η ενσωμάτωση του ιατροκεντρικού χαρακτήρα της αναπηρίας και η συνακόλουθη ετικετοποίηση των παιδιών, καθώς και η μη αναγνώριση του ίδιου του σχολικού θεσμού στη δημιουργία των διακρίσεων (Καραγιάννη, 2008). Παρατηρούμε ότι ο νομοθέτης εμμένει σε ιατροκεντρικές ταξινομήσεις, όταν πλήθος ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων

αποδεικνύουν ότι τέτοιου τύπου μετρήσεις και ταξινομήσεις δεν οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα και έχουν στατικό χαρακτήρα (Hodapp, 2003).

Το κλειδί της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το σχολείο της γειτονιάς (Ball 2008, Stobard, 2008 στο Slee, 2008), η προσαρμογή των στόχων στις ικανότητες των παιδιών, η συνεργασία με την κοινότητα (Rizni, 2008 στο Slee, 2008) και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Hargreaves, 1994, 2003 ·Darling-Hammond & Bransford, 2005 ·Ungerleider 2003· Levin 2005). Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζει ότι: «η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί τη διαπολιτισμικότητα, τις δημοκρατικές αξίες<sup>50</sup>, το σεβασμό στα θεμελιώδη δικαιώματα και το περιβάλλον, όπως επίσης να μάχεται όλες τις μορφές διάκρισης, εφοδιάζοντας κατάλληλα όλους τους ανθρώπους για τη θετική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα» (Συμπεράσματα Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010, σ.3).

Το συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί την ισότητα, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης και των βασικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επίσης σύμφωνα με την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων καθορίζεται ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μπορούν να επωφελούνται από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006).

Ο ΟΟΣΑ συνδέει την ισότητα με την δικαιοσύνη, καθώς διευκρινίζει ότι οι προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες δεν θα πρέπει να αποτελούν εμπόδιο στην επίτευξη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων (ΟΟΣΑ, 2007). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία προβλέπεται «η πλήρης οικονομική και κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία, καθώς αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχία, τη δημιουργία έξυπνης, διατηρήσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης» (Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία, 2010-2020,σ.4).

Σε πολλές χώρες έχει εφαρμοστεί η εκπαίδευση που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, βέβαια με εσωτερικές διαφοροποιήσεις όπως στην Ουαλία, στη Σκωτία και την Νότια Ιρλανδία . Στη Γαλλία, τη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ολλανδία και τη

---

<sup>50</sup>ΟBernstein έχει περιγράψει τις προϋποθέσεις για μια δημοκρατική εκπαίδευση, στην ατομική βελτίωση, στην ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση και το δικαίωμα το κάθε παιδί να είναι ενταγμένο στην ομάδα καθώς και να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου (Bernstein, 1996 στο Slee & Allan, 2001).

Δανία δεν υπάρχει η πιθανότητα του αποκλεισμού. Σ' αυτές τις χώρες το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται και προστατεύεται από το νόμο (Slee, 2008).

#### **4.5 Τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού**

Σχετικά με τους τομείς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι είναι η αύξηση των θέσεων της παράλληλης στήριξης, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, η χρηματοδότηση (μονιμότητα-διορισμοί), η μεγαλύτερη ελευθερία του εκπαιδευτικού, η αύξηση του προσωπικού, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η νομική & ψυχοκοινωνική υποστήριξη, η υλικοτεχνική υποδομή και η συνεργασία με φορείς της κοινότητας. Επίσης από τους εκπαιδευτικούς τονίστηκε η συνεκπαίδευση ως τομέας βελτίωσης.

Παρατηρούμε ότι ορισμένες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, συμφωνούν με μια ενταξιακή αντίληψη. Η ενταξιακή πραγματικότητα υπαγορεύει τη δημιουργία ενταξιακών δομών με εκπαιδευτικούς καλά καταρτισμένους, σχολεία επαρκώς στελεχωμένα, ενταξιακά προγράμματα σπουδών και διαδικασίες αξιολόγησης επί του συνόλου των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για ανάπηρους και μη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει, ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη για τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά και με φορείς της κοινότητας. Στην πλειονότητά τους αναφέρθηκαν στην ευελιξία του προγράμματος, κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, το περιορισμένο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η απουσία αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η συνεκπαίδευση παρουσιάζονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis *et al.*, 2000· Eman & Farrell, 2009). Σε σχέση με τη χρηματοδότηση που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί η ένταξη είναι η πιο οικονομική επιλογή (Warnock, 2006, σ.vii-ix στο Slee, 2008, σ.101).

##### **4.5.1 Παράλληλη στήριξη, ψυχοκοινωνική & νομική υποστήριξη**

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παράλληλη στήριξη σαν ένα μέσο ένταξης και όχι αποκλεισμού απ' τη γενική τάξη. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να διακρίνουμε πώς η δομή της ειδικής αγωγής περιορίζει τις πιθανότητες ένταξης (Slee,

2001). Το πρόβλημα της γλώσσας και της νοηματοδότησης των πρακτικών παραμένει στην καρδιά της ειδικής αγωγής (Slee, 2001).

Στην παραπάνω νοηματοδότηση της παράλληλης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς μπορούμε να διακρίνουμε την ισχύ των παραδοσιακών μορφών αναπηρίας, που θεωρούν ότι το παιδί με αναπηρία φέρει μια ελαττωματική ατομική παθολογία, που το απομονώνει από την ομάδα και δεν αναγνωρίζει την ευθύνη της ομάδας για αυτήν την απομόνωση (Slee, 2001).

Παράλληλη Στήριξη σημαίνει ότι μέσα στη γενική τάξη ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής βοηθάει και διδάσκει εξατομικευμένα τον μαθητή ή τους μαθητές με ε.ε.α., ενώ ο δάσκαλος της γενικής διδάσκει την υπόλοιπη τάξη. Συνεπώς η Παράλληλη Στήριξη θυμίζει περισσότερο κάποιου τύπου βοήθεια προς τον δάσκαλο «Ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθάει» («Oneteach, OneAssist»)(Cook & Friend, 1995). Η Παράλληλη Στήριξη παρέχεται σε μαθητές, που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμά της τάξης και σε μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε περίπτωση που στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ειδικό Σχολείο, Τμήμα Ένταξης) ή όταν η Παράλληλη Στήριξη κρίνεται απαραίτητη, σύμφωνα με γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ. Η στήριξη από Ειδικό Εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση (Ν 3699/2008).

Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης καταγράφει στο τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς του μαθητή με ε.ε.α. θετικά και αρνητικά σημεία της συμπεριφοράς του. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σχεδιάζει δραστηριότητες με τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης, με στόχο την εμπλοκή και κοινωνικοποίηση του παιδιού με ε.ε.α. και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Ν 3699/2008). Συγκεκριμένα τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ορίζονται από την Υ.Α 449/2009<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ορίζονται ως εξής :

α) Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΔΑΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

β) Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.

γ) Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.

δ) Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.

Ο εκπαιδευτικός της Γενικής Αγωγής έχει την ευθύνη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου και του εκάστοτε μαθητή με ε.ε.α. Ο μαθητής με αναπηρία δεν τυγχάνει ιδιαίτερης μεταχείρισης και δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης βοηθά και άλλους μαθητές της τάξης, που χρειάζονται βοήθεια. Επίσης στηρίζει τον εκπαιδευτικό της τάξης προσφέροντας βοήθεια, συμβουλές και ενθάρρυνση στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998 · Rose, 2004).

Η Υ.Α 449/2009 θα ευνοούσε την ένταξη στην περίπτωση που εφαρμοζόταν κατά το γράμμα του νόμου. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα ευνοούσε την ένταξη του παιδιού με ε.ε.α., εάν ήταν ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εάν εφαρμόζε μεθόδους της γενικής και της ειδικής παιδαγωγικής, εάν εναλλάσσονταν οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εάν οι δύο εκπαιδευτικοί, σε τακτά χρονικά διαστήματα, οργάνωναν από κοινού τρόπους διδασκαλίας της ύλης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής είτε δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α. είτε αισθάνονται οι ίδιοι ανέτοιμοι (Kavale&Forness, 2000· Hayet *et al*, 2001· Henning&Mitchell, 2002· Vesay, 2004· Sharma *et al*.,2008 · Scruggs *et al*,2007· Hodson *et al*, 2011). Σε έρευνες που έχουν γίνει στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, έχει βρεθεί ότι η πλειονότητα των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήθελε να λαμβάνει βοήθεια από κάποιον ειδικό σε κάποιον άλλο χώρο, μακριά από την τάξη (Farrell, 2000). Εξετάζοντας κριτικά την παραπάνω έρευνα μπορούμε να διακρίνουμε ότι χρειάζονται αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε ο μαθητής με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να νιώθει άνετα μαζί με τους συνομηλίκους του.

Οι κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα ενεργοποιούσαν τον μαθητή αναφέρονται ως «συνθήκες ενεργοποίησης» και είναι η εκκίνηση από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, που ήδη υπάρχουν προς την ανάπτυξη νέων.

---

ε) Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

στ) Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

ζ) Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του.

Σ' ένα ενταξιακό πλαίσιο η διαφορά θεωρείται ως μια ευκαιρία για να μάθουν τα παιδιά πώς να λύνουν τα προβλήματα στην καθημερινότητα τους. Η απομάκρυνση των ορίων συμμετοχής στο μάθημα, η υιοθέτηση μιας ενταξιακής γλώσσας, η ενθάρρυνση των μαθητών με αναπηρία και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ainscow *et al.* 1995, Hopinks *et al.* 1997 στο Vlachou, 2000, σ.12). Επιπλέον, σαν βασικά θέματα της ενταξιακής πρακτικής έχουν αναφερθεί η πρόωμη παρέμβαση, η άρση των ορίων στη διαδικασία της μάθησης και συμμετοχής, οι υψηλές φιλοδοξίες των δασκάλων και οι συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών (DfES, 2004, Introduction στο Lloyd).

Σαν βασικός τομέας βελτίωσης για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς η ψυχοκοινωνική στήριξη. Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών είναι αναγκαία αλλά μπορεί να γίνει μόνο στα πλαίσια της ομάδας ή στα πλαίσια της συνεργασίας με τοπικούς φορείς. Κανένα παιδί δεν είναι αντικείμενο διάγνωσης και ξεχωριστής εκπαιδευτικής θεραπείας (Tomilson, 1982, Skidmore 1997 στο Slee, 2001).

Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι επίσης αναγκαία, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα σύστημα που διαρκώς αλλάζει και έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν στερεότυπα σε σχέση με την αναπηρία και την παιδαγωγική. Η δουλειά με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι σημαντική, επειδή μέσα από αυτή μαθαίνει να δημιουργεί νέα εργαλεία για μελλοντικές καταστάσεις (Stard & Prusak στο Kozleski & Waitoller, 2009, σ.658). Η εργασία των εκπαιδευτικών με την ταυτότητα τους θα τους επιτρέψει να συνδέσουν την παρεχόμενη γνώση με την καθημερινότητα του μαθητή. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ήταν λίγες οι ευκαιρίες που τους δόθηκαν κατά την εκπαίδευσή τους, ώστε να αναγνωρίσουν τα προνόμια των μαθητών και την κατανομή της δύναμης σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Kozleski & Waitoller, 2009).

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην αναπηρία έχει πολύ μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση ενός ενταξιακού περιβάλλοντος. Στη Νέα Ζηλανδία<sup>52</sup> διαπιστώθηκε, ότι ορισμένοι διευθυντές σχολείων δεν ήθελαν να είναι γνωστό, ότι στο σχολείο τους φοιτούσαν μαθητές με αναπηρίες, για να μην υπάρξουν

---

<sup>52</sup>Στη Νέα Ζηλανδία έχει εισαχθεί η έννοια των «αυτοδιαχειριζόμενων σχολείων» από το 1989. Φάνηκε ότι αυτή η πολιτική κατέστησε τα σχολεία περισσότερο ενημερωμένα για την ανάγκη προσέλκυσης μαθητών με αναπηρία, συχνά σε ανταγωνισμό με άλλα σχολεία (Gordon, 1994) .



αντιδράσεις από γονείς (Bourke, *et al.*, 2000). Παρόμοια ευρήματα έχουν επίσης αναφερθεί στην Αυστραλία (Slee, 2001a).

Οι Purdue, Ballard και MacArthur (2001), στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τους μαθητές με αναπηρία διαφορετικούς από τους υπόλοιπους και επομένως δεν ήταν υπεύθυνοι γι αυτούς. Επίσης έχει επισημανθεί ότι η σοβαρότητα και ο τύπος της αναπηρίας, καθώς και η ένταση των προβλημάτων που απορρέει από αυτή για τον μαθητή με ε.ε.α., επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί του (Cook, 2001· Campelletal, 2003· Ward, 2003· Frisk, 2004· Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006· Idol, 2006· Φλούρου, 2007). Ο Ainscow (1999) αναφέρει παρόμοια ευρήματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι λόγω των αναγκών ορισμένων μαθητών με αναπηρίες, δεν θα ήταν δυνατό να τους διδάξουν. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένοι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι πολύ διαφορετικά για να διδαχθούν σε κανονική τάξη (MacArthur, Dight & Purdue, 2000).

Η νομική υποστήριξη που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς σαν τομέας βελτίωσης, μπορεί να γίνει σε συνεργασία με την κοινότητα και στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους. Η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενταξιακού περιβάλλοντος (Kozleski & Waitoller, 2009). Η νομική υποστήριξη του σχολείου μπορεί να γίνει από φορείς της κοινότητας και από τις αρμόδιες υπηρεσίες του υπουργείου (Rizni, 2008 στο Slee, 2008).

#### **4.5.2 Συνεκπαίδευση & Εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

Από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ότι η συνεκπαίδευση<sup>53</sup> είναι μια ενταξιακή πρακτική, που όμως δεν πραγματοποιείται. Επίσης αναφέρθηκε και σαν ένας τομέας βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σύμφωνα με επίσημα ερευνητικά δεδομένα οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) οι οποίες συστεγάζονται με σχολεία γενικής εκπαίδευσης - τακτική που ακολουθείται προκειμένου να διευκολύνεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες-δεν λειτουργούν με τους όρους που προβλέπονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

---

<sup>53</sup>Σε ερευνητικό πρόγραμμα που διεξήχθη το 2004 στις Η.Π.Α σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκαν πολύ περιορισμένες ικανότητες συνεκπαίδευσης, ενώ η διάθεση για συνεργασία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Συμπέρασμα της παραπάνω έρευνας ήταν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής χρειάζεται να σηματοδοτούν λιγότερο τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών και περισσότερο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Kozleski & Waitoller, 2010).

Η συνεκπαίδευση ορίζεται: «... ως στρατηγική, η οποία στοχεύει να απαντήσει στη μεγάλη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενδυναμώνοντας τις ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση και μειώνοντας τον αποκλεισμό, από και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου και όταν αυτός εμφανίζεται. Σχετίζεται με την ισότιμη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση σ' εκείνους οι οποίοι είναι ήδη αποκλεισμένοι ή απειλούνται με αποκλεισμό» (UNESCO, 2005, σ.4). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η αρχή της συνεκπαίδευσης ενσωματώνει τη φιλοσοφία και τις αξίες των βασικών ιδεολογικών αρχών περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο τελευταίος Νόμος 4368 /2016 δίνει τη δυνατότητα στα ειδικά σχολεία να υλοποιούν προγράμματα συνεκπαίδευσης με γειτονικά σχολεία. Με τον Ν 4368/2016 στο άρθρο 6 του νόμου 3699/2008 (Α'199) προστίθεται η παράγραφος 6 η οποία ορίζει, αφενός τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης των ειδικών με τα γενικά σχολεία της περιοχής και αφετέρου τους στόχους προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ορίζεται ότι:

«Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης με συστεγαζόμενες ή μη σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης. Στόχοι των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι, ιδίως, η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, καθώς και η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας»(Ν 4368/2016, παρ.6). Ο παραπάνω νόμος θα ευνοούσε την ένταξη, στην περίπτωση που εφαρμοζόταν επαρκώς.

Η συνεκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία το σχολείο, μέσα από την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του, επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών ξεχωριστά (Sebba και Ainscow, 1996). Η έννοια της συνεκπαίδευσης στηρίζεται στην άποψη, ότι κάθε παιδί με αναπηρία μπορεί να επωφεληθεί από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς του, αρκεί αυτό να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορεί να το υποδεχτεί και να καλύψει τις ανάγκες του (Ainscow, 1997).

Στη συνεκπαίδευση δίνεται η διάσταση της φιλοσοφίας και θεωρείται κάτι περισσότερο από μια εκπαιδευτική μέθοδος κατάλληλη για μαθητές με αναπηρία. Το σχολείο που ενστερνίζεται τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, αποδέχεται κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ως ένα κοινό και αξιόλογο μέλος της κοινότητας, το οποίο μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή. Η συνεκπαίδευση αποτελεί τρόπο σκέψης και δράσης (Brown & Shearer, 2004).

Οι βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης συνοψίζονται από τον Norwich (2000) ως εξής : α) κάθε μαθητής με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης, β)κάθε μαθητής με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνει τον σεβασμό της προσωπικότητας του και να έχει μια θετική προσέγγιση, η οποία θα βοηθά στην αύξηση της συμμετοχής του στη σχολική ζωή και θα περιορίζει την απομόνωση του, γ)κάθε μαθητής με ή χωρίς ε.ε.α. έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, επομένως το σχολείο θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο, ώστε να έχει τη δυνατότητα, να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Norwich, 2000).

Η UNESCO (2009) επισημαίνει ότι: «η συνεκπαίδευση προωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο όλοι οι μαθητές με αναπηρία εγγράφονται σε κανονικές τάξεις στα σχολεία της περιοχής τους. Συγκεκριμένα παρέχονται υπηρεσίες υποστήριξης και εκπαίδευσης βασισμένες στις δυνάμεις και τις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα σχολεία που εφαρμόζουν πρακτικές συνεκπαίδευσης υιοθετούν την αρχή ότι όλα τα παιδιά μιας κοινότητας πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από της ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους. Επιπλέον τα σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών, να υιοθετούν διαφορετικά στυλ και ρυθμό διδασκαλίας και να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση με την καταλληλότερη χρήση πόρων, τον κατάλληλο σχολικό προγραμματισμό και την εκπόνηση σχεδίων συνεργασίας με τους φορείς της κοινότητας».(σελ. 7-9, Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009)

Η διαρκώς διευρυνόμενη τάση της συνεκπαίδευσης, στις δυτικές κοινωνίες κατά κύριο λόγο, θεμελιώνεται σε δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη παραδοχή σχετίζεται με την πεποίθηση ότι τα οφέλη από την κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη παιδιών είναι αμοιβαία. Η δεύτερη προτάσσει το δικαιωματικό χαρακτήρα της ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, σε κοινό εκπαιδευτικό

περιβάλλον (Stainback & Stainback, 1990). Η αναγνώριση από τους δασκάλους της εξουσίας που διαθέτουν ως άτομα, για να συμπεριλάβουν ή να αποκλείσουν τους μαθητές, έχει αναφερθεί ως παράγοντας, που επιτρέπει τη συνεκπαίδευση (Allan 1999 · Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 · Spedding, 2008)

Οι Fox, Farrell και Davis (2004), σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας δύο περίπου ετών, μελέτησαν 18 περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο γενικό σχολείο. Η έρευνα εστίασε στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού πλαισίου αφενός και στις στάσεις του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και των συμμαθητών αφετέρου, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ένταξης. Στα πορίσματά τους οι ερευνητές κατέληξαν ότι και οι δύο ομάδες παραγόντων αλληλεπιδρούν στην προοπτική της επιτυχούς ένταξης. Το παραπάνω συμπέρασμα γίνεται κατανοητό καθώς η επιτυχία και η αποτυχία αποτελούν αναπαραστάσεις κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα, είναι προϊόντα των διαδικασιών και των μορφών αξιολόγησης του σχολικού συστήματος και των πρακτικών του (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004).

Στη συνεκπαίδευση κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος της τάξης και ο τρόπος που διαχειρίζεται την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας, που φαίνεται να επιδρά στην ενταξιακή προσπάθεια, είναι το συνεργατικό περιβάλλον. Η συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με την δυνατότητα που έχει να δημιουργεί ένα συνεργατικό περιβάλλον, ώστε να εμπλέξει ενεργητικά και ισότιμα το παιδί στη μαθησιακή εμπειρία παρουσιάζεται ως ο πρωταρχικός παράγοντας της ένταξης (Fox, Farrell & Davis, 2004).

Η εφαρμογή των νόμων στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας. Η μη εφαρμογή του νόμου ή η λανθασμένη εφαρμογή του οδηγεί σε λανθασμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρατηρούμε ότι η ηθικοπλαστική επίδραση του νόμου παράγει την κοινωνική αναπαράσταση της αναπηρίας, η οποία υιοθετείται από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη (Gofman, 1975). Με τον παραπάνω τρόπο η κυρίαρχη κοινωνική τάξη αποδίδει τη διαφορετικότητα και δημιουργεί τις στερεότυπες αναπαραστάσεις για την αναπηρία και την αφετηρία των πρακτικών αποκλεισμού (Cresswell, 1996 · Freire, 1970 · Oliver, 1990) .

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση και στις πρακτικές συνεκπαίδευσης, στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη (Rice & Zigmond, 2000 · Buckley, 2005 · Avramidis & Kalyva,

2007· Gurgur & Uzyner, 2010· Avramidis *et al*, 2010· Strogilos *et al*, 2016). Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εντάσσει το μαθητή σε μια δραστηριότητα και συμβάλει στην ένταξη του. Η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση περιγράφονται ως μια «διαδικασία αύξησης της συμμετοχής και μείωσης του αποκλεισμού τους από τα προγράμματα σπουδών» (Booth, 1996, σ. 34-35).

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τους περιορισμούς που μπαίνουν από το ίδιο το γενικό σχολείο, που ως οργανισμός θέτει κάποιες προϋποθέσεις αναφορικά με τις ικανότητες φοίτησης των μαθητών (Evans & Lunt, 2002· Thomas & Loxley, 2007· Hansen, 2012· Kauffman & Badar, 2014). Τα γενικά σχολεία, που είναι προσανατολισμένα στην ένταξη, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών. Βελτιώνεται επίσης η αποτελεσματικότητα και τελικά η σχέση κόστους – αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1997). Σύμφωνα με ορισμένες θεωρητικές απόψεις, η επέκταση των πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση των ειδικών διαχωρισμένων δομών, επιχειρούν ν' αποκρύψουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στην παροχή ισότιμης, ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές (Slee, 1997).

Επίσης σαν βασικός τομέας βελτίωσης της εκπαίδευσης για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση αναφέρθηκε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Έχει αναφερθεί από πλήθος ερευνών ως ένας πολύ βασικός παράγοντας για την εξασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης. Θεωρείται ότι είναι αναγκαία εάν δεν θέλουμε τα σχολεία ν' αναπαράγουν την υπάρχουσα πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική δομή (Gewirtz *et al.*, 1995 στο Slee 2001, σ.173).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να επεκταθεί σε νέες μορφές γνώσης σχετικά με την ταυτότητα και την διαφορά και να προτείνει νέα ερωτήματα σχετικά με την παθολογία των σχολείων (Slee, 2001). Κάποια θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη δικαιοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης είναι: Ποιός είναι μέσα στο σύστημα και ποιός είναι έξω απ' το σύστημα, ποιός έρχεται, ποιός μένει και ποιός φεύγει απ' την εκπαίδευση. Ποιός αποφασίζει, ποιός ωφελείται και ποιός χάνει (Rawls 1972, Young 1980, Fraser 1997 στο Slee 2001, σ.175). Το κύριο όμως

ερώτημα που θέτει ο Slee είναι πώς να εκπαιδεύσουμε τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη ώστε να την εντάξουν στις πρακτικές τους (Slee, 2001).

Το γενικό σχολείο δεν μπορεί ν' ανταπεξέλθει και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του, εάν δεν γίνει αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και της διοίκησης, με στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας πρακτικής η οποία θα αναγνωρίζει και θα αντιμετωπίζει όλα τα εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Η ανάγκη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προβάλλει επιτακτικά, καθώς από τις πρακτικές του φαίνεται ότι η υπάρχουσα γνώση δεν είναι επαρκής, ώστε να μπορούν ν' αναπτύξουν ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι διαφορετικοί μαθητές (Kozleski & Waitoller, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι συνειδητοί στο ρόλο τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Οι βασικοί προβληματισμοί τους πρέπει να είναι πώς να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές και ποιά είναι η κουλτούρα που μεταφέρουν (Kozleski & Waitoller, 2009).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προτείνουν οι Donovan, Bransford and Pellegrino (1999) κατασκευάζεται από τρεις αλληλοεπικαλυπτόμενους παράγοντες: Ποιά πληροφορία πρέπει να μαθευτεί, τί πρέπει να αξιολογηθεί και ποιός μαθαίνει τί (Donovan, Bransford and Pellegrino, 1999, στο Kozleski & Waitoller, 2009). Η μαθησιακή εμπειρία είναι μια κυκλική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής μαθαίνει να κατασκευάζει τη γνώση. Όταν έχει περάσει από τη διαδικασία αυτή είναι έτοιμος ν' αφομοιώσει τη νέα γνώση (Bransford *et al*, 2000, στο Kozleski & Waitoller, 2009, σ.662). Έρευνες έχουν δείξει, ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται με δύο τύπους αξιολόγησης, την άτυπη που βασίζεται στην καθημερινή αξιολόγηση των παιδιών και την τυπική που βασίζεται στο βαθμολογικό σύστημα και τις γραπτές αξιολογήσεις (Kozleski & Waitoller, 2009).

Μια εκπαιδευτική πολιτική θα είναι αποτελεσματική, όταν λάβει υπόψη της τα καίρια θέματα της εκπαίδευσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και τις υπάρχουσες και προϋπάρχουσες έρευνες σχετικά με την ένταξη. Ο Carroll-Lind, ο Bevan-Brown και ο Kearney (2007) υποστηρίζουν ότι για να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί, να σκεφτούν περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα των προγραμμάτων σπουδών, την ένταξη και τον αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρία, θα πρέπει να

έχει γίνει σαφές ότι ο ρόλος τους είναι να διασφαλίζουν την προσβασιμότητα του αναλυτικού προγράμματος σε όλους τους μαθητές.

Η ανάγκη που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, για περισσότερο χρόνο, είναι μια από τις στρατηγικές που πρέπει να ληφθούν υπόψη, για να μην αποτελέσει το πρόγραμμα σπουδών αιτία αποκλεισμού (UNESCO, 2005). Ο παράγοντας διαθέσιμος χρόνος, μέσα σε μια τάξη συνεκπαίδευσης μελετήθηκε από διάφορες έρευνες αποκαλύπτοντας ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής τον θεωρούν ανεπαρκή (Avramidis *et al*, 2010· Diebold & VonEschenbach, 1991· Semmel *et al*, 1991).

Στην έκθεση της UNESCO αναφέρονται στρατηγικές όπως είναι η παροχή ευέλικτου χρονοδιαγράμματος και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσφέρει επιπλέον υποστήριξη στους μαθητές που χρειάζονται και η δυνατότητα ανάπτυξης θεμάτων προ-επαγγελματικής κατάρτισης (UNESCO, 2005).

Εάν θέλουμε να πετύχουμε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, θα πρέπει να μας απασχολήσουν ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, με την ανατροφοδότηση του προγράμματος σπουδών, με τα εθνικά συστήματα αξιολόγησης και με την παρακολούθηση της προόδου του σχολείου απ' τις εκπαιδευτικές αρχές (UNESCO, 2005, σ. 25). Έχει καταγραφεί ότι ένας παράγοντας αποκλεισμού για τους μαθητές με αναπηρία είναι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Keary, 1998). Σε μια έρευνα στην Ιρλανδία που απευθυνόταν σε δασκάλους μαθητών με κινητική αναπηρία, βρέθηκε ότι δεν είχαν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Shevlin, Kenny & McNeela (2002), των οποίων η έρευνα απευθυνόταν επίσης σε σχολείο της Ιρλανδίας. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν, ότι οι προσδοκίες των δασκάλων για τα παιδιά με αναπηρία ήταν χαμηλότερες απ' τις προσδοκίες που είχαν για τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία (Shevlin, Kenny & McNeela, 2002). Ομοίως, σε μια μελέτη τους οι Priestley και Rabiee (2002) ανέφεραν ότι οι προσδοκίες των δασκάλων ήταν ανάλογες με την αναπηρία του παιδιού. Σε μελέτη στη Νορβηγία ο Nes (1999) ανέφερε ότι οι δάσκαλοι δεν περίμεναν ιδιαίτερη επιτυχία από τα παιδιά με αναπηρία. Η στάση των εκπαιδευτικών, αλλά και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, είναι σημαντική για την ένταξη και το αυτοσυναισθημα των παιδιών με αναπηρία.

Οι αξίες και η στάση του σχολικού προσωπικού είναι ένα θέμα μεγάλης σημασίας που έχει υπογραμμιστεί σε όλες τις έρευνες (Dyson, Howes & Roberts, 2004). Πολλοί εκπαιδευτικοί και συγγραφείς εκπαιδευτικών εγχειριδίων λαμβάνουν

υπόψη τους μια τεχνική άποψη<sup>54</sup>, τη στιγμή που απαιτείται μια απομάκρυνση από την τεχνική προσέγγιση (Slee, 2001a). Τα δεδομένα των ερευνών για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, δυστυχώς, επιβεβαιώνουν την ακαμψία των σχολικών συστημάτων (Daunt, 1993·UNICEF, 1998).

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα**

### **5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας**

Η εκπαίδευση νοείται ως χάραξη και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, το πολυδιάστατο έργο του σχολείου επικεντρώνεται στην κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ένταξη. Σκοπός της λειτουργίας του σχολείου είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής και οικονομικής δομής (Olsen, 1981). Τα σχολεία μέσα στο πλέγμα της γενικότερης κοινωνικής δομής επιδιώκουν να αναπαράγουν το σύστημα. Ταυτόχρονα όμως προκαλούν αντιφάσεις σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνών. Πολλές φορές το σχολείο όχι απλά αναπαράγει αλλά και δημιουργεί διακρίσεις στην εκπαίδευση (Olsen, 1981).

Σύμφωνα με ορισμένες θεωρήσεις το σχολείο είναι ένας απ' τους πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, που επιδιώκουν τη διατήρηση και την ενίσχυση του υπάρχοντος κοινωνικού και οικονομικού συστήματος, ενώ σύμφωνα με άλλες αποτελεί πεδίο αντίστασης στις διακρίσεις και τον αποκλεισμό (Blackledge & Hunt, 1995). Η κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη λειτουργία του σχολείου, σε σχέση με τις διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές του, είναι ότι έχει δοθεί έμφαση στο μαθητή ως δημιουργό χωρίς, το σχολείο, να έχει λάβει υπόψη τα κοινωνικά προσκόμματα. Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του μαθητή προκαθορίζει τι είναι διαπραγματεύσιμο και τι όχι (Karabel & Halsen, 1977).

Το σχολείο αρχικά εξυπηρετούσε μια μειοψηφία προνομιούχων μαθητών που προέρχονταν απ' τις ανώτερες τάξεις και προοριζόνταν για τις ανώτερες σχολές. Με την υποχρεωτική φοίτηση όλου του πληθυσμού επεκτάθηκαν οι διαδικασίες αποκλεισμού (Slee, 2001). Ιστορικά όσο διευρυνόταν η εκπαίδευση, διευρυνόνταν και οι πρακτικές αποκλεισμού. Η ένταξη είναι μια πολιτική ενάντια στον αποκλεισμό

---

<sup>54</sup>Προτείνουν προγράμματα με στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες όπως συστήματα επικοινωνίας μέσω της ανταλλαγής εικόνων (Slee, 2001a).



και τις διακρίσεις. Ένταξη δεν είναι η άκριτη αποδοχή του διαφορετικού στο επίπεδο του σχολείου, αλλά στο επίπεδο της κοινωνίας (Armstrong, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν πολιτικές για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (π.χ. Περιοχές ή ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας<sup>55</sup>). Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι έγιναν κάποια βήματα και ότι σε πολλές χώρες της Ευρώπης παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του λειτουργικού αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συνολική άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου. Χαρακτηριστικά οι έρευνες έδειξαν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση διευρύνθηκε για όλα τα κοινωνικά στρώματα (Ασκούνη, 2004).

Όμως, παρά τις θετικές εξελίξεις, η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δείχνει να βαθαίνει. Εμφανίζεται με νέες μορφές και μετατίθεται σε άλλα επίπεδα(Ασκούνη,2004). Με τον παραπάνω τρόπο οι διακρίσεις επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα(Ασκούνη, 2004).

Σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας που είναι η εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής την προσδιορίζουν ως επικοινωνιακόπεριορισμό, που δεν οφείλεται σε μια δυσλειτουργία του μαθητή, αλλά προέρχεται απ' τους συμμαθητές της τάξης του. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για απομόνωση κάποιων μαθητών, που δεν οφείλεται στην ανυπαρξία κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, αλλά σε ένα χαρακτηριστικό του γνώρισμα (όπως πχ. στη διαφορετική θρησκεία). Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης δεν αναφέρουν την αναπηρία σαν αιτία διάκρισης, αλλά τη διαφορετικότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι οι διακρίσεις αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ το ίδιο πιστεύουν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τμήματος ένταξης.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι οι διακρίσεις απευθύνονται σε κάποια πληθυσμιακή ομάδα, όπως μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο, παιδιά που διαφέρουν απ' την ομάδα και «παιδιά με προβλήματα». Και οι τρεις ομάδες εκπαιδευτικών αναφέρουν διακρίσεις μεταξύ των παιδιών.

---

<sup>55</sup> Συγκεκριμένα οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εφαρμόστηκαν στη Γαλλία και σε άλλες χώρες της βόρειας Ευρώπης με σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Πρόκειται για δέσμες ποικίλων μέτρων στο πλαίσιο των οποίων είχαν ληφθεί εκτός από εκπαιδευτικά μέτρα και κοινωνικά(Ασκούνη, 2004). Η πολιτική που προέβλεπε τη συγκεκριμένη δέσμη μέτρων επηρεάστηκε από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σύμφωνα με την οποία οι διανοητικές ικανότητες του πληθυσμού μιας χώρας αποτελούν τη σημαντικότερη επένδυση για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Schultz,1961,1971).

Ενδιαφέρον έχει ότι ένας από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζει διακρίσεις που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς<sup>56</sup>.

Σε σχέση με τις αιτίες που γεννούν τις κοινωνικές διακρίσεις, ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί είναι επηρεασμένοι σε κάποιο βαθμό από το κοινωνικό μοντέλο καθώς οι πιο πολλοί θεωρούν, ότι οι αιτίες των διακρίσεων προέρχονται από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Το κοινωνικό μοντέλο<sup>57</sup> αποκλείει την θεωρία της προσωπικής τραγωδίας και τονίζει την ανάγκη του ατόμου για κοινωνικοποίηση (Oliver, 1990).

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την επίδραση μιας ψευδούς διχοτόμησης, μεταξύ «κανονικών» και «αναπήρων», καθώς οι απαντήσεις τους διαμόρφωσαν την κατηγορία «παιδιά με προβλήματα». Η αναπηρία δεν είναι απλώς η φυσική κατάσταση μιας μικρής μειοψηφίας, αλλά η φυσιολογική κατάσταση όλης της ανθρωπότητας, δεδομένου ότι κανενός το σώμα δεν λειτουργεί τέλεια «Όλοι οι άνθρωποι συνεπώς, είναι με κάποιο τρόπο ανάπηροι» (Sutherland, 1981 στο Shakespeare & Watson, 2002, σ. 18-24).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται πολλοί παράγοντες όπως η φτώχεια, η αναπηρία και η κοινωνική τάξη. Συγκεκριμένα «μπορεί να θεωρηθεί ως μέγιστο κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα, διότι αποσαφηνίζει και αποκρυσταλλώνει αυτό το σύνθετο σύνολο φαινομένων, στο οποίο συσσωρεύονται: ανισότητες, περιθωριοποιήσεις, φτώχεια και απομόνωση μέσα στον κοινωνικό και γεωγραφικό χώρο» (Kokoreff, 1995, σ. 27). Οι ανισότητες, η περιθωριοποίηση και η απομόνωση παρατηρούνται και στο χώρο του σχολείου. Οι «εντός» και οι «εκτός», οι μετέχοντες στο παιχνίδι και οι εκτός παιχνιδιού, οι λειτουργικά συνδεδεμένοι με το κυρίαρχο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, που διασφαλίζει κυρίως την κοινωνική επιβίωση, εμφανίζονται και στο χώρο του σχολείου δημιουργώντας την κυρίαρχη ομάδα (Touraine, 1991).

Συνεπώς ορισμένοι μαθητές επωφελούνται από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και κάποιοι όχι, καθώς το σχολείο έχει αναλάβει α) να προετοιμάζει και να παράγει την «elite» με τη μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας, β) να διαπιστώνει, να διαβαθμίζει και να πιστοποιεί την αδυναμία όσων δεν ανταποκρίνονται στις

<sup>56</sup> Σε ερευνητικό πρόγραμμα που διεξήχθη στις Η.Π.Α το 45% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δήλωσαν ότι ένιωθαν απροετοίμαστοι να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες (Kozleski & Waitoller, 2010).

<sup>57</sup> Το κοινωνικό μοντέλο αναπτύχθηκε τις δεκαετίες του 60-70 από την ένωση ατόμων με κινητικές βλάβες κατά του διαχωρισμού (UPIAS), αρχικά περιελάμβανε τις κινητικές βλάβες & αργότερα περιέλαβε νοητικές διαταραχές και αισθητηριακές βλάβες.

προδιαγραφές και απαιτήσεις αυτής της κουλτούρας· επομένως τους εγκλωβίζει σε κατευθύνσεις και επίπεδα εκπαίδευσης χαμηλότερης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής αξίας. Συνέπεια της συγκεκριμένης λειτουργίας του σχολείου είναι ο αποκλεισμός αυτής της ομάδας μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε άλλη περίπτωση τους ωθεί να αυτό-αποκλείονται (να διακόπτουν τη φοίτηση)(Μυλωνάς, 1982).

Η απαγκίστρωση από τις διαδικασίες μάθησης είναι μια σύνθετη διαδικασία και συνήθως καταλήγει στην παραίτηση του μαθητή (Bourdieu & Champagne, 1992). Οι «ευπαθείς» ομάδες μαθητών αντιδρούν διαφορετικά, αλλά το αποτέλεσμα σχεδόν πάντα είναι το ίδιο, η διακοπή της σχολικής φοίτησης. Άλλοι παραμένουν εντός σχολείου για ένα χρονικό διάστημα, άλλοι μεγαλύτερο, άλλοι μικρότερο. Όσοι παραμένουν «εντός» του σχολείου, σε κάθε περίπτωση συνιστούν την κατηγορία των μαθητών σε «εκκρεμότητα» (Bourdieu & Champagne, 1992). Αυτή η ομάδα μαθητών ή θα στραφεί κατευθείαν προς την έξοδο του σχολείου και την αγορά εργασίας, ή θα αναμείνει τη διοχέτευση - απόρριψή της σε «ειδικούς» χώρους πρόσκαιρης και πρόχειρης «στάθμευσης» μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι να εξέλθει σύντομα από εκεί, με δική της απόφαση. Αυτή ομάδα μαθητών είναι οι «αποκλεισμένοι του εσωτερικού»(Bourdieu & Champagne, 1992).

Η πιεστική λογική και λειτουργία του σχολείου μπορεί να παρομοιαστεί με ένα σύστημα παραγωγής, που απαιτείται απ' αυτό, η καλλιέργεια ιεραρχημένων και εξειδικευμένων γνώσεων (Baudelot & Establet, 1971). Σχετικά με τον προσδιορισμό του αποκλεισμού οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει, ότι ο αποκλεισμός είναι περιθωριοποίηση των μαθητών, που οφείλεται σε κοινωνικο-οικονομικά αίτια και στην διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με την ομάδα, την επίδραση της οικογένειας και άλλων κοινωνικών παραγόντων. Επομένως, με βάση τα ευρήματα της έρευνας μπορούμε να υποθέσουμε, ότι οι απόψεις τους σε κάποιο βαθμό έχουν επηρεαστεί από το κοινωνικό μοντέλο. Ωστόσο, πολλές από τις απόψεις τους είναι αρκετά στερεοτυπικές σε σχέση με τις ομάδες ατόμων στις οποίες απευθύνεται ο αποκλεισμός. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται αντιφατικές και πολλές φορές αντικρουόμενες.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι ο αποκλεισμός αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν ότι αποκλεισμός αφορά διαφορετικές πληθυσμιακές

ομάδες, όπως παιδιά με διαφορετική καταγωγή, θρήσκευμα και γλώσσα, τα διαφορετικά παιδιά με θετικά και αρνητικά στοιχεία και τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά. Ο αποκλεισμός έχει σχέση με την ικανότητα του συστήματος να προσαρμόζεται στις ανάγκες του πληθυσμού του (Parsons, 1999).

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε τις συνέπειες της απομόνωσης και του αποκλεισμού των ανάπηρων μαθητών, καθώς η αναπηρία δεν αναφέρθηκε σαν μεμονωμένος παράγοντας. Επίσης τα στοιχεία που δόθηκαν από τους διευθυντές, σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία στα σχολεία τους, είναι απογοητευτικά, καθώς από τα τέσσερα σχολεία μόνο στο ένα φοιτά μαθητής με κινητική αναπηρία. Η θεωρία επιβεβαιώνει την ύπαρξη διακρίσεων και αποκλεισμού σε όλους τους τομείς της ζωής και δράσης του ατόμου με αναπηρία όπως σχολείο, εργασία και προσβασιμότητα σε κοινωνικά αγαθά (UPIAS 1976 στο Barnes & Mercer, 2003). Η αναπηρία αναφέρεται ως «κοινωνικά παραχθείσα και πολιτισμικά κατασκευασμένη» (Oliver 1990, σ. 21-22).

Η σύγχρονη Παιδαγωγική καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, που γίνονται όλο και πιο σύνθετες. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 1996). Η ανάγκη της ένταξης προβάλλει επιτακτικά. Ως ένταξη περιγράφεται η ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες όλων των μαθητών του, η ικανότητα του ν' αναθεωρεί την οργάνωση του, ώστε να εξασφαλίζει την πρόσβαση σε όλους τους μαθητές της τοπικής κοινωνίας (Sebba & Ainscow, 1996). Η έννοια της ένταξης υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η ένταξη αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, έχει σχέση με την ευημερία όλων των μαθητών και προϋποθέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, που θα έχουν την ετοιμότητα και την προθυμία να υποδεχτούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Barton 1997 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η δημιουργία ενός σχολείου που θα βρίσκεται σε ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε παιδιού, προϋποθέτει την άρση των διακρίσεων, τον περιορισμό των εμποδίων και του αποκλεισμού που στερεοτυπικά έχουν συνδεθεί με την αναπηρία. Αυτό το σχολείο αποσκοπεί στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στην πρόσβαση όλων των μαθητών στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στην ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του

σχολείου(Boothetal, 2000). Για να υλοποιηθεί στην ελληνική πραγματικότητα το παραπάνω σχολείο, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται τόσο στο φιλανθρωπικό μοντέλο,<sup>58</sup> αλλά στην ουσιαστική κατανόηση της ένταξης Ζώνιου-Σιδέρη (2000).

Φαίνεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση γίνεται περισσότερο κατανοητή σαν φιλανθρωπία, παρά σαν εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού (Oliver, 1990). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επίδραση των μαθησιακών επιδόσεων στην κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς αναφέρουν την χαμηλή επίδοση σαν αιτία αποκλεισμού. Η παραπάνω άποψη απορρέει από την επίδραση του καπιταλιστικού συστήματος που δημιουργεί «νικητές και χαμένους» (Bowels & Gintis, 1976 · Willis, 1997 στο Slee & Weiner, σ.86).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το βασικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και η κοινωνική τάξη στον αποκλεισμό. Οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονέων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, και τη στάση του απέναντι στο σχολείο και κατ' επέκταση τη σχολική του επίδοση (Booth & Dunn, 1996· Κουτσούλης, 1998).Οι μαθητές που προέρχονται απ' τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν είναι εξοικειωμένοι με την κυρίαρχη γνώση και κουλτούρα, συχνά δεν ενισχύονται με κίνητρα μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται δεξιότητες και η ικανότητα να μαθαίνουν και ν'αφομοιώνουν τη νέα γνώση.Επομένως τους είναι δύσκολο ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου,γι αυτούς η σχολική αποτυχία είναι σχεδόν δεδομένη, αλλά και φυσιολογική (Αραβανής, 2000 · Booth & Dunn, 1996 · Hopf & Ξωχέλλης, 2003 · Κάτσικας, 1995 · Λάππα & Βαρδούλης, 2006 · Πυργιωτάκης, 1984 · Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Παρατηρούμε ότι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή το ενδιαφέρον της πολιτείας έχει στραφεί στη δημιουργία τμημάτων ένταξης, ειδικών σχολείων, τα οποία δεν μπορούν ούτε να στεγάσουν όλα τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, ούτε να λύσουν επί της ουσίας το πρόβλημα, αφού δεν έχουν έναν ενταξιακό προσανατολισμό (Miles & Signal, 2010). Αντιστοίχως στην

---

<sup>58</sup>Το φιλανθρωπικό ή ιατρικό- ατομικό μοντέλο αποδίδει την αναπηρία σε λειτουργικά αίτια και βασίζεται στη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας Το κλινικό μοντέλο εστιάζει στην αυθεντία της ιατρικής διάγνωσης, στην κλινική έρευνα και τους λειτουργικούς περιορισμούς του ατόμου συνδέοντας έτσι την αναπηρία με την θεραπεία και την αποκατάσταση(Oliver, 1983·Barnes & Mercer, 2003). Η υιοθέτηση του κλινικού μοντέλου σε όλο και περισσότερες πρακτικές δείχνει ότι η κοινωνία τείνει να παραμελεί την αναπηρία αποδίδοντας τη σε προσωπικούς λόγους και αποκρύπτοντας την κοινωνική ευθύνη για τον περιορισμό και την καταπίεση που υφίσταται το άτομο με αναπηρία (Oliver, 2009).

ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ενισχύονται οι πρακτικές διαχωρισμού αντί να ενδυναμώνεται η πολιτική της ένταξης.

Καμία ειδική προσέγγιση δεν έχει διερευνήσει τους λόγους που ένας τόσο μεγάλος αριθμός παιδιών αποτυγχάνει στο σχολείο, παράλληλα δεν έχει διερευνηθεί το κόστος για την οικογένεια. Έτσι η πολιτεία δείχνει να αγνοεί τη φωνή και τις ουσιαστικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Στην Ελλάδα υπάρχουν δυνατές φωνές, αλλά δεν είναι πολιτικές (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagiani & Spandagou, 2006). Το ζήτημα της ένταξης είναι πολιτικό και ιδιαίτερα σοβαρό (Barton, 2004). Οι Shakespeare και Watson θεωρούν ότι η εξίσωση του κοινωνικού μοντέλου με την προσέγγιση της πολιτικής για την αναπηρία είναι «πρόβλημα παρά λύση» (Shakespeare και Watson, 2002, σ.σ. 18-24). Σύμφωνα με τον Oliver η αναπηρία υφίσταται μόνο μέσα σε πολιτικές ρυθμίσεις και σε κοινωνικές πρακτικές (Oliver, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν πως συμβάλλουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Avramidis *et al.*, 2000). Ωστόσο η έμφαση που δίνουν στην κοινωνική διάσταση της ένταξης συνδέεται με την πεποίθησή τους ότι οι πρακτικές ένταξης δεν έχουν να προσφέρουν και πολλά στον ακαδημαϊκό τομέα στους μαθητές με αναπηρίες (Scruggs & Mastropier, 1996). Επειδή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τίγεται έντονα το θέμα της διαφορετικότητας χρήσιμο είναι να τεκμηριωθεί θεωρητικά τί είναι διαφορετικότητα και πώς αυτή προσεγγίζεται μέσα στην τάξη. Δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε ότι μέσα στην τάξη υπάρχει ανομοιογένεια.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι διαφορετική, όπως και η δομή της κοινωνίας. Παρά την ενταξιακή πολιτική που έχει ασκηθεί και το πλήθος των νομοθετικών πράξεων για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των αναπήρων, η φοίτηση παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη (Μάρκου, 2007).

Σε σχέση με τη διαφορετικότητα του πληθυσμού στη γενική τάξη παρατηρούμε, ότι δεν υφίσταται πλέον εθνική ομοιογένεια και η διαφορετικότητα στη σχολική τάξη στις μέρες μας αποτελεί γεγονός (Δρεττάκης, 2001). Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο έντονο είναι το φαινόμενο της περιθωριοποίησης ή της ετικετοποίησης, μέσα από τον αποκλεισμό κάποιων μαθητών λόγω της εθνικής τους

καταγωγής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η ετικετοποίηση συναντάται πολύ συχνά στην αναπηρία. Συγκεκριμένα ενισχύεται από το κλινικό μοντέλο, την ανάπτυξη των στερεοτύπων και την υπερεκτίμηση των ειδικών επιστημόνων σε θέματα αναπηρίας (Barnes & Mercer, 2003). Με τον παραπάνω τρόπο αποδίδεται το στίγμα από την κοινωνία στα μέλη της. Το στίγμα αναφέρεται στις ανεπιθύμητες μορφές διαφορετικότητας που είναι καθοριστικές για το είδος της κοινωνικής ταυτότητας. Δημιουργεί συναισθήματα βαθιά απαξιωτικά, αφού αναφέρεται σε κάτι μη ανθρώπινο (Goffman, 2001). Σύμφωνα με τον Oliver το στίγμα προσαρμόζεται στην καθημερινότητα του ατόμου και περιγράφει τι συμβαίνει όταν τα άτομα με αναπηρία διαντιδρούν με άτομα που δεν έχουν στιγματιστεί (Oliver, 2009).

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο ως προς τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας μέσα σε μια τάξη, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Campbell-Whitley & Corner, 2000). Ωστόσο για τη σωστή προσέγγιση της διαφορετικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποδοχή της (Cummins, 1999). Τα παιδιά στο σχολείο μεταφέρουν ιδιαιτερότητες και ανισότητες, που προκύπτουν από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική τους προέλευση. Οι συμπεριφορές που μεταφέρει ένα παιδί απ' το σπίτι του, συχνά, δεν συμπίπτουν με εκείνες που επικρατούν και είναι αποδεκτές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Lautrey, 1980). Η μεγάλη πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι να αφομοιώσει τη διαφορά, ώστε η κάθε είδους διαφορετικότητα μέσα στο σχολείο να μη μετατραπεί σε ανισότητα, αλλά σε πλούτο προς όφελος του συνόλου (Foulin & Mouchon, 2000).

Οι αντιλήψεις που εκφράζει ένας μαθητής, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετεί αντανakλούν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές αναπαραστάσεις<sup>59</sup> της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας της οποίας αποτελεί μέλος (Γεώργας, 1995). Τα στερεότυπα της ευρύτερης κοινότητας μεταβιβάζονται στον κόσμο των παιδιών, πολλές φορές, με τρόπο που παρακωλύουν και δυσχεραίνουν τις διεργασίες, που θα οδηγούσαν στην αμοιβαία και αρμονική συνύπαρξη και στην μακροπρόθεσμη αποδοχή της ετερότητας μέσα από την απόταξη στερεοτύπων και μισαλλόδοξων προτύπων (Biggler *et al.*, 1997).

---

<sup>59</sup>Στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει πρωταρχικό ρόλο η γλώσσα, η οποία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την κατανόηση του κοινωνικού- υλικού κόσμου και για τη διάπλαση τοπολιτισμού. Η κοινωνική αναπαραστάση αποτελεί έναν τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας (Moscovisi, 2000).

Οι μαθητές που συνυπάρχουν στην τάξη με αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή του «διαφορετικού», από μαθητές που δεν συναναστρέφονται παιδιά από άλλες χώρες, ενισχύοντας την άποψη για τη θετική σημασία της επαφής με άλλους πολιτισμούς (Unicef, 2001). Ανάλογα είναι τα ευρήματα ερευνών για τα ενταξιακά σχολεία και τη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Burstein *et al.*, 2004 & Copeland *et al.*, 2004).

Η προσέγγιση όμως της διαφορετικότητας μέσα στο ελληνικό σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη ευελιξίας και διαφοροποίησης σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τις μεθόδους μάθησης, την αξιολόγηση και την υποστήριξη. Η διαφοροποίηση που θα δίνει έμφαση στην ποιότητα, στη διαβάθμιση της ύλης, στην ισόρροπη συνύπαρξη γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών στόχων μπορεί να πραγματοποιηθεί με προγράμματα αυτογνωσίας, αυτοελέγχου και αυτοανάπτυξης (Κωνσταντίνου, 1998).

Ο εκπαιδευτικός σε θέματα προσέγγισης της διαφορετικότητας οφείλει να είναι διαλλακτικός και να ενθαρρύνει την ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και την καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό ενισχύοντας τη συνεργασία (Μαυρομάτης, 2008). Η συναισθηματική ασφάλεια, η συμμετοχή στην ομάδα και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης βοηθάνε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι παραπάνω στόχοι συνήθως επιτυγχάνονται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Τριλιανός, 1998). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι φανερό η ανάγκη δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου που θα αποδέχεται τη διαφορά (Bernstein, 1996, 1989 · Slee & Allan, 2001 · Σολομών, 1997).

Όπως αναφέρθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τίγεται το θέμα της διαφοράς. Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση είναι για τον Norwich (2005) ένα από τα διλήμματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός επειδή ενισχύοντας τη διαφορά στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συμπεριφορές από τα άλλα παιδιά (Norwich, 2005 · Terzi, 2005 στο Terzi, 2014). Η αξία όμως της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη διαμόρφωση ενταξιακών πρακτικών (Norwich, 2013 στο Terzi, 2014). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, την απόδοση ευθυνών στην ιεραρχία του συστήματος και τις ικανότητες των παιδιών συμπεραίνουμε ότι η κοινωνική διάσταση της ένταξης



φαίνεται πως δεν αποτελεί το πρωταρχικό πεδίο ευθύνης τους (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενταξιακή εκπαίδευση σαν την κατάλληλη εκπαίδευση για το κάθε παιδί, προβληματίζει ιδιαίτερα, καθώς προκύπτει το ερώτημα ποιός είναι ο ειδικός που θα ορίσει την κατάλληλη εκπαίδευση και τέλος ποιά είναι η κατάλληλη εκπαίδευση (Limpens *et al*, 2003 στο Lloyd 2008). Στην Ιρλανδία που το σύστημα είναι αρκετά προσανατολισμένο στην ένταξη τέθηκε ο παραπάνω προβληματισμός και διαπιστώθηκε ότι η κατάλληλη εκπαίδευση ενδυναμώνει την ξεχωριστή εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία και δυσχεραίνει μια ενταξιακή προοπτική (Limpens *et al*, 2003 στο Lloyd 2008).

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την ενταξιακή εκπαίδευση περισσότερο με κανονικοποιητικούς και αφομοιωτικούς όρους. Η παραπάνω προσέγγιση αναδύεται απ' την αναφορά τους στις επιδόσεις<sup>60</sup> των μαθητών και στις δυνατότητες προσαρμογής τους στο περιβάλλον. Θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Σύμφωνα με τις απόψεις τους υπάρχουν παιδιά που ανταποκρίνονται στις γνώσεις που δίνει το σχολείο και που δεν μπορούν ν' ακολουθήσουν το γενικό σχολείο (Slee & Weiner, 1998). Οι ενταξιακές πρακτικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η συνεργασία, η χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η ομαδικότητα. Οι Miles και Singal (2010) υπογραμμίζουν την ανάγκη να δοθεί έμφαση στις ενταξιακές πρακτικές, ώστε ν' ανταποκριθούμε στις σύγχρονες ενταξιακές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση στο σχολείο (Barton, 2004 · Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Η ενταξιακή πρακτική βιβλιογραφικά ορίζεται ως μια «εσωτερική σχολική μεταρρύθμιση» ενάντια στο διαιρεμένο σχολικό σύστημα, εσωτερικά προσανατολισμένη στη γενική παιδαγωγική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η παραπάνω άποψη ταυτίζεται με ενταξιακές πρακτικές που ανέφεραν κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Σχετικά με τις ενταξιακές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε την επίδραση του κοινωνικού μοντέλου στις απόψεις τους,

---

<sup>60</sup> Η εκπαιδευτική επίδοση, η επιτυχία και η αποτυχία αποτελούν αναπαραστάσεις κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) η κατασκευή τους αποτελεί προϊόν των διαδικασιών των πρακτικών και των μορφών αξιολόγησης του σχολικού συστήματος.

καθώς η πλειονότητα τους αναφέρει σαν ενταξιακή δραστηριότητα τις επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου. Ορισμένοι πιστεύουν ότι τα σχολεία τους δεν έχουν τις ενταξιακές δραστηριότητες που θα έπρεπε, ενώ εντύπωση κάνει ότι το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη αναφέρονται σαν ενταξιακές πρακτικές.

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν είναι επαρκής, κυρίως των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Χρειάζεται αλλαγή του συγκεκριμένου τρόπου σκέψης και πρακτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να δοθεί η ώθηση προς τη νέα ενταξιακή εποχή (Ainscow, 2004). Μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση για την ένταξη του μαθητή με αναπηρία πρέπει να συνδέει τον μαθητή με τον δικό του ατομικό τρόπο μάθησης, με το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και την σχολική κοινότητα (Corbett & Norwich, 1999).

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες της ένταξης, χρειάζεται να προσαρμόσει και να αναθεωρήσει την οργάνωση και τις παροχές του αναλυτικού προγράμματος (Sebba & Ainscow, 1996). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους δεν πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται ο ενταξιακός στόχος στο σχολείο τους, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν, ότι ο στόχος της ένταξης στο σχολείο τους επιτυγχάνεται με το τμήμα ένταξης, με τη συνεργασία με τους γονείς και με την προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.

Χρήσιμο θα ήταν, προτού εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική και τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή, ν'αναφερθούμε στην έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση και να διερευνήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δεκαετιών. Σύμφωνα με τον Πιέρ Μπουρντιέ (1986) «αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώσει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία» (Ασκούνη, 2004, σ.29).

Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές συνδέονται με τις κυρίαρχες αναγνώσεις της αναπηρίας, που την αντιλαμβάνονται ως βιολογική, ατομική παθολογία ιατρικού χαρακτήρα και θεωρούν εξ ορισμού άνισο το άτομο που φέρει την αναπηρία. Ωστόσο αυτές οι αναγνώσεις έχουν αμφισβητηθεί και τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται σε κινηματικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της αναπηρίας ως μια μορφή κοινωνικής μειονεξίας, ενώ παράλληλα εισάγεται στη σχετική συζήτηση η μορφή και ο βαθμός με τον οποίο οι κοινωνικές

δομές και οι θεσμοί δημιουργούν, συντηρούν και διαιωνίζουν τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις σε βάρος των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 2009).

Στην Ελλάδα οι νόμοι για την ειδική αγωγή θεμελιώνονται σύμφωνα με την ιατροκεντρική αντίληψη. Εξαίρεση αποτελεί η νομοθεσία που αφορά τη συνεκπαίδευση, η οποία σε μεγάλο βαθμό δεν εφαρμόζεται. Στο πνεύμα του νόμου η απόκλιση από τη στερεοτυπία του «κανονικού» ταυτίζεται με την οργανική βλάβη και προσάπτεται στην «παθολογική οργανικότητα». Με τον τρόπο αυτό αποκρύπτονται οι κοινωνικοί, δομικοί φραγμοί που προκαλούν την προσωπική δυσπραγία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 · Καραγιάννη, 2008). Αυτές οι παγιώσεις μέσα στην ιστορική τους πορεία φαίνεται πως σταθεροποιούνται ως αντικειμενικές αλήθειες και περνάνε στην ιδεολογία (Καραγιάννη, 2008).

Η πολιτεία υιοθετώντας το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας θα δώσει τη δυνατότητα στα μέλη και στους θεσμούς της, να εστιάσουν στο τι είναι αυτό που αρνείται την ανθρώπινη ύπαρξη των αναπήρων, τα ανθρώπινα και πολιτικά τους δικαιώματα καθώς και στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να εξασφαλισθεί η ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Morris, 2000).

Η Σύμβαση ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση (1960), στο άρθρο 1, εγγυάται σε όλους την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των τύπων και των βαθμίδων, ενώ απαγορεύει τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε μια μορφή εκπαίδευσης με κατώτερες προδιαγραφές. Στα άτομα με αναπηρία θα πρέπει, όπως συνάγεται από την ερμηνεία του άρθρου, να παρασχεθεί, από τις εθνικές κανονιστικές αρχές, η δυνατότητα της ίσης πρόσβασης στους πόρους της εκπαίδευσης, οι οποίοι, σύμφωνα με το άρθρο, είναι πλήρως συγκρίσιμοι με τους διαθέσιμους πόρους στα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες (Convention against Discrimination in Education, UNESCO 1960).

Στη σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται η ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα ίδια σχολεία, καθώς και η ισότιμη απόλαυση του εκπαιδευτικού αγαθού. Αυτό περιλαμβάνει: α) την πλήρη και χωρίς διαχωρισμούς συμμετοχή στα προγράμματα σπουδών και στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, β) τη χωροταξική διευκόλυνση της πρόσβασης σε κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας, γ) βοηθήματα συναφή με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, όπως ειδικό εξοπλισμό για μειωμένη όραση ή μειωμένη ακοή, εκπαιδευτικά βοηθήματα προσαρμοσμένα στο είδος της αναπηρίας.

Ο ΟΗΕ (το 1989) συντάσσει και θεσπίζει τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο άρθρο 28 στην πρώτη παράγραφο γίνεται σαφής αναφορά στην υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών, να ενισχύουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης και την προσβασιμότητά της σε όλους, με έμφαση στη δεύτερη βαθμίδα, ώστε να καταστήσουν ανοιχτή σε όλους την επαγγελματική ενημέρωση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και να παίρνουν διαρκή μέτρα για τη μείωση και την αποτροπή της σχολικής διαρροής<sup>61</sup>.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που εκδόθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2006 στην έδρα των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, αποτελεί το πιο πρόσφατο νομοθετικό κείμενο, σε διεθνές επίπεδο, το οποίο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό, καθώς συνηγορεί στη συνεκπαίδευση. Η Σύμβαση τονίζει την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης και επιβεβαιώνει ότι όλα τα άτομα με κάθε είδους αναπηρία, πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.

Διευκρινίζει τις προϋποθέσεις και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο όλες οι κατηγορίες των δικαιωμάτων ισχύουν για τα άτομα με αναπηρία και εντοπίζει τις περιοχές, όπου πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές, από τα υπογράφοντα κράτη για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να ασκήσουν και να απολαύσουν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους, καθώς και τις περιοχές όπου τα δικαιώματά τους έχουν παραβιαστεί και όπου η προστασία των δικαιωμάτων πρέπει να ενισχυθεί (βλ. άρθρο 4, CRPD, 2006). Το άρθρο 24 της σύμβασης περιγράφει εκτενώς τα βασικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, το δικαίωμα σε ποιοτική εκπαίδευση και το δικαίωμα του σεβασμού στο περιβάλλον της μάθησης.

Κάνοντας μια προσεκτική ανάγνωση της νομοθεσίας για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα παρατηρούμε, ότι από την επίσημη νομική διατύπωση που υιοθετείται,

---

<sup>61</sup>Η σχολική διαρροή, δηλ. η εγκατάλειψη του σχολείου στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σχεδόν εκμηδενιστεί. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει από τη διερεύνηση των μαθητικών ροών σ' αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο (Σταμέλος, 2002). Αρκετά δυσάρεστο είναι το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο. Τα ποσοστά αυτά περιορίζεται σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (ΥΠΕΠΘ, 1995). Το έτος 2000 το ποσοστό του πληθυσμού της ΕΕ που είχε εγκαταλείψει πρόωρα το δημοτικό σχολείο ήταν περίπου 20%. Ο στρατηγικός στόχος που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας ήταν έως το 2010 ο δείκτης σχολικής διαρροής να έχει μειωθεί τουλάχιστον στο μισό και να είναι κατά το 10% μικρότερος του ποσοστού του 2000 (Καραθανάση στο Παϊζής & Φατούρου, 2009).

φαίνεται ότι οποιαδήποτε απόκλιση αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Εκτός από το ότι αυτό αποτελεί επιστημονική ανακρίβεια παράλληλα προσφέρει μια ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική & τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή, είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι ελλειπής, επιφανειακή και το νομοθετικό πλαίσιο είναι μη εφαρμόσιμο και έντονο το πρόβλημα της γραφειοκρατίας. Σχετικά με τη νομοθεσία της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα θέσπισης νόμων για λειτουργικά θέματα του σχολείου, την ανάγκη ευελιξίας του νόμου σχετικά με την αυτονομία του εκπαιδευτικού, την ανάγκη ενημέρωσης σχετικά με θέματα νομοθεσίας. Σύμφωνα με τον Skrtic (1991) τα σχολεία λειτουργούν σαν μηχανές γραφειοκρατίας υπό το διαγνωστικό βλέμμα (Skrtic στο Vlachou, 2003).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την ελληνική νομοθεσία παρατηρούμε, ότι είναι έντονη η επίδραση του ιατρικού μοντέλου στους νόμους που αναφέρθηκαν, όσο και στις υπουργικές αποφάσεις. Η ατομική προσέγγιση έχει καθοδηγήσει την κρατική πολιτική και τους επαγγελματίες στη δημιουργία νέων υπηρεσιών για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να χειριστούν την τραγωδία τους (Barnes *et al*, 1999 · French & Swain, 2002). Το άτομο με αναπηρία γίνεται αντικείμενο λύπησης και φιλανθρωπίας, ένα αδρανές και παθητικό αντικείμενο στις θελήσεις των ειδικών, των κέντρων αποφάσεων, του κράτους πρόνοιας και των ανθρώπων που έχουν αναλάβει τη φροντίδα τους (French & Swain, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη τους για υποστήριξη, όπως και την ανάγκη καλύτερης εκπαίδευσης. Ένα σχολείο μπορεί να είναι ενταξιακό, όταν έχει μια ικανή διοίκηση και οργάνωση, όταν νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών του και όταν το προσωπικό του σχολείου έχει διδακτικές δεξιότητες (Marzano, 2000). Σύμφωνα με έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά, προϋποθέσεις της ένταξης είναι η υποστήριξη του προσωπικού από τη διοίκηση και το όραμα του προσωπικού για την ένταξη (Ainscow, 1995 · Stanovich & Jordan 1998, · Villa 1996).

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυρίως της ειδικής αγωγής διακρίνουμε την απουσία κρατικής μέριμνας, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό στο ειδικό σχολείο εμφανίζεται κατακερματισμένο, περιορισμένο και τροποποιημένο έναντι του υλικού

που παρέχεται στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών το μαθησιακό υλικό στο ειδικό σχολείο είναι όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά λιγότερο από το υλικό για τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Ζώνιου- Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004 · Broderich, Mehta - Parekh & Reid, 2005).

Εντύπωση κάνει το γεγονός ότι η παράλληλη στήριξη θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ενταξιακή πρακτική, γενικά η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και την αναπηρία έχει αναφερθεί ως εμπόδιο στην ενταξιακή εκπαίδευση (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou 2006 & Vlachou, 2006). Οι δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος και η προσβασιμότητα στο σχολικό περιβάλλον καθορίζουν ποιός θα μείνει και ποιός θα φύγει από το γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Πολλοί τομείς οι οποίοι αναφέρονται στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τους στόχους ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αναφέρεται σαν μια αναγκαία προϋπόθεση για μια ενταξιακή εκπαίδευση όπως και τα νέα αναλυτικά προγράμματα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Όσο η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού παραμένει ελλειπής, τόσο το πρόβλημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να υπάρχει, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000· Παπαναούμ, 2003· Τζάνη, 1983). Η παραπάνω ανάλυση καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας δεν αποδίδουν προσωπικές ευθύνες σε κανέναν εκπαιδευτικό, αλλά συνδέονται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται το νόημα των πρακτικών ένταξης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000).

### **5.1.1 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία προσπάθησε να διερευνήσει με περιγραφικό τρόπο τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής αγωγής. Η παραπάνω διερεύνηση έγινε μέσω των προφορικών δηλώσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον ιδιαίτερο τρόπο που αντιλαμβάνονται την διάκριση και τον αποκλεισμό στο πλαίσιο εργασίας τους. Εξετάστηκε η θεώρηση των εκπαιδευτικών, αρχικά, σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διάκρισης και του αποκλεισμού και σ' ένα

δεύτερο στάδιο εξετάστηκαν ζητήματα διακρίσεων και αποκλεισμού, που προκύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας παρόλο που ήταν αρκετά εκτεταμένο (έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης) προερχόταν από μια μόνο Διεύθυνση εκπαίδευσης την Δ' Αθήνας. Γεγονός που αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων ήταν επαρκής και ικανοποιητικός σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ωστόσο θεωρείται ανεπαρκής σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών στη Δ' Αθήνας με αποτέλεσμα, να περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Η διεύρυνση του δείγματος σε άλλες περιοχές δεν κατέστη δυνατή, εξαιτίας της μη προσβασιμότητας της ερευνήτριας σε τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία άλλων περιοχών. Οι λόγοι ήταν κυρίως πρακτικοί και οικονομικοί καθώς η έρευνα δεν ήταν χρηματοδοτούμενη. Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να χρησιμοποιηθεί ένα μεγαλύτερο δείγμα που να επεκτείνεται και σε άλλες περιοχές της Αττικής, με την ίδια αντιστοιχία εκπαιδευτικών ειδικής, γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε επειδή μέσω της συζήτησης επιτρέπεται η κατανόηση των κινήτρων, των αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών. Ο οδηγός συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκε διαμορφώθηκε από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια και δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο έτοιμο ήδη εφαρμοσμένο ερευνητικό εργαλείο, καθώς δεν βρέθηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες, που να μελετούν το συγκεκριμένο θέμα υπό την ίδια οπτική. Το δεδομένο αυτό ενδεχομένως να περιορίζει την εγκυρότητα της έρευνας. Για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν προϋπάρχουσες έρευνες σχετικά με τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια διεξαγωγής τους, με τρόπο ώστε να περιορίζεται ο προσανατολισμός των απαντήσεων προς κάποια κατεύθυνση. Η παρέμβαση της ερευνήτριας στις

απαντήσεις ήταν ανύπαρκτη και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις πολύ περιορισμένες, γεγονός που ενδεχομένως λειτούργησε σαν περιοριστικός παράγοντας.

Έγινε ακριβής καταγραφή των απαντήσεων και μια προσπάθεια όσο το δυνατόν αντικειμενικότερης ερμηνείας των αποτελεσμάτων από μέρους της ερευνήτριας. Ωστόσο είναι πιθανό οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην αντικατοπτρίζουν την ακριβή πραγματικότητα και να επηρεάζονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Μια δυσκολία του ερωτηματολογίου είναι ότι δεν έχουμε κανέναν τρόπο να ελέγξουμε εάν οι συμμετέχοντες απαντούν ειλικρινά (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Παρόλο που έχει γίνει προσπάθεια για την διεξαγωγή μιας έγκυρης και όσο το δυνατό αντικειμενικής έρευνας, απουσιάζει η τεχνική της τριγωνοποίησης των δεδομένων, μια αρκετά διαδεδομένη μεθοδολογία στην ποιοτική έρευνα, καθώς δεν έγινε χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων με σκοπό τη μεγαλύτερη εξασφάλιση εγκυρότητας (Cohen & Manion, 2000). Μια ερευνητική μέθοδος που θα μπορούσε να συνδυαστεί με την ημι-δομημένη συνέντευξη είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση εφαρμόζεται συνήθως για την έρευνα μικρών και συνεκτικών ομάδων, κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί με πολύ καλά αποτελέσματα. Η συμμετοχική παρατήρηση αποσκοπεί στην συλλογή ποιοτικών δεδομένων που βοηθούν στην κατανόηση της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην περίπτωση εφαρμογής της συμμετοχικής παρατήρησης η φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο ερευνητικό πεδίο θα ήταν αισθητή και σκοπό θα είχε την άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου θα υπήρχε ο κίνδυνος ταύτισης, γεγονός που θα μπορούσε να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στην ερμηνεία και στην θεωρητικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Με την συμμετοχική παρατήρηση η ερευνήτρια θα εστίαζε στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, αλλά και στις διαμορφούμενες σχέσεις των παιδιών. Ένα παιδί, είναι οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί που έχει δεχτεί, οι εμπειρίες του και τελικά μια διαφορετική εμπειρική πραγματικότητα (Mason, 2002). Αντικείμενο παρατήρησης θα ήταν επίσης οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, η διαντίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον τα συναισθήματα των μαθητών, οι φράσεις και



οι εκφράσεις τους καθώς και οι καταστάσεις στις οποίες θα εμπλεκόντουσαν καθημερινά, θα έδιναν σημαντικές πληροφορίες για τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό τόσο στο ειδικό όσο και στο γενικό σχολείο (Corbin & Strauss, 2008).

Η τεχνική της τριγωνοποίησης θα επέτρεπε τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς στην εκπαίδευση και τη διερεύνηση μεταξύ θεωρητικών απόψεων, αντιλήψεων και πρακτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση.

## 5.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Σε κάθε περίπτωση στόχος της έρευνας είναι να εδραιώσει μια κοινά αποδεκτή πρακτική για το αποτελεσματικό σχολείο (Slee & Weiner, 2001). Ένα θέμα που θα μπορούσε να διερευνηθεί και να ενταχθεί σαν θεματική στη μελέτη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, είναι η διερεύνηση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για τους μαθητές με αναπηρία και για τους μαθητές χωρία αναπηρία. Πολύ ενδιαφέρουσα επίσης θα ήταν η διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης και τμημάτων ένταξης για τους μαθητές τους. Ο συσχετισμός των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών θα έδινε μια πληρέστερη άποψη σχετικά με τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς στην εκπαίδευση. Επίσης ενδιαφέρον θα είχε μια έρευνα σχετικά με την υλοποίηση των στόχων μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της αναπηρίας, της ετερότητας και της διαφορετικότητας.

Η απουσία συστηματικής έρευνας στην ενταξιακή εκπαίδευση συνεπάγεται μια άγνοια της πολυπλοκότητας του φαινομένου, με αποτέλεσμα μια επιφανειακή εκπαιδευτική πολιτική, που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Slee, 2008). Λίγες είναι οι εκπαιδευτικές έρευνες που υιοθετούν την προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης, στις οποίες τα κοινωνικοπολιτισμικά αποτελέσματα αξιολογούνται περισσότερο απ' τα ακαδημαϊκά (Leeman & Volman, 2001 στο Vlachou, 2003).

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να απασχολήσει την παιδαγωγική έρευνα με δεδομένη την υπάρχουσα νομοθεσία, είναι αν η νομοθεσία αυτή νομιμοποιεί τον αποκλεισμό θεσμοθετώντας τα κριτήρια φοίτησης στη γενική τάξη (Armstrong *et al.*, 2005). Επίσης μπορούμε να διακρίνουμε μια απόσταση, μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει δηλωθεί και της πολιτικής που έχει εγκριθεί (Armstrong *et al.*,

2005). Αρκετά δυσλειτουργικό είναι το γεγονός ότι στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υπάρχει η φωνή των ανάπηρων (Vlachou, 2003).

Χρειάζονται περισσότερες έρευνες, ώστε να διαμορφωθεί και να υποστηριχθεί μια εκπαιδευτική πολιτική, που να εντάσσει όχι μόνο την αναπηρία αλλά και τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Οι έρευνες αυτές θα αποτελέσουν αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής βασισμένης στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και το σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού (Tersi, 2014). Επιπλέον θα μπορούσε να διερευνηθεί ο παράγοντας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών και να διαμορφώσουν ένα ενταξιακό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφία

### Αγγλική βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (ed.) (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton
- Ainscow, M (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley, Paris: UNESCO
- Ainscow, M. (1995). "Education for All: Making It Happen". *Support for Learning*, Vol.10, No. (4), 147-57.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- Ainscow, M., Hargreaves, D.H. and Hopkins, D. (1995) Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education* 9(2), 75-89
- Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow & Abha Sandill (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14, (4), 401-416
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer
- Alderson, P. & Goodey, C. (1998). Doctors, ethics and special education. *Journal of Medical Ethics*, Vol.24, No(1), 49-55
- Allport G.W. (1995). *The nature of prejudice* Reading, M.A: Addison - Wesley
- Armstrong F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in schools, *International Journal of Inclusive Education*, (3), 75-87

- Armstrong, F. (2000) *Space, Place: the production of the other. A study of difference, disability and policymaking in England and France*. PhD Thesis, University of Sheffield
- Armstrong, D.(2005).Reinventing ‘inclusion’: New Labour and the cultural politics of special education, *OxfordReview of Education*, 31, (1), 135-151.
- Armstrong, D.(2009). Educating youth. Assimilation and democratic alternative. In J. Wood & J. Hine (Eds)*Work with young people. Theory and policy for practice* (p.p 75-87). London: Sage
- Armstrong, F. Armstrong,D. & Barton, L.(2000). *Inclusive Education: Policy context and perspective*. London, UK: Routledge Falmer
- Armstrong, D., Armstrong, A., Spandagou, I. (2011). Inclusion: By Choice or By Chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.) (2000).*Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. LondonDavid: Fulton
- Artiles, A.& Dyson, A.(2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural – historical analysis. In D Mitchell (Ed.) *Contextualising inclusive education* (p.p.37-62). Oxfordshire, England: Routledge
- Avramidis E. Bayliss,P., & Burden, R.(2000).A survey into mainstream teachers ‘ attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 109-124
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389
- Avramidis, E., (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer – assessed social behavior, *EuropeanJournal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429

- Avramidis, E., Bayliss, P.D. & Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, (16), 1-16.
- Ball, S. (1998). Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory, in R.
- Ballard, K. (1999b). International voices: An introduction. In K. Ballard (Ed.), *Inclusive education: International voices on disability and justice* (p.p 1–9). London: Falmer Press
- Bannathan, M. (1992). The care and education of troubled children. *Therapeutic Care and Education*, (1),1–7.
- Banks, J. (2009). (Edit.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability: Key concepts*. Cambridge: Polity.
- Barnes,C.&Mercer & Shakespeare, T. (1999), *Exploring Disability: a Sociological introduction*. Cambridge: Policy Press
- Barton, L. (Ed.) (1987), *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion, <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Bartoninclusive-education.pdf> accessed 16/7/2018
- Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, Selection and Inclusive Education, *International Journal of Inclusive Education*, (3), 3-12.
- Barton, L.(1997).Inclusive Education: romantic, subjective or realistic?*International Journal of Inclusive Education*, 1(3), p.p. 231-42
- Barton, L.(2003).*Inclusive Education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. Professional Lecture. London, Institute of Education, University of London.
- Bauman, Z. (1997).*Postmodernity and its Discontents*. Oxford: Basil Blackwell.

- Bax, M (1999). Joining the mainstream. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Vol. 41, No (3), 85-122
- Becker, G. (1981). Coping with stigma: lifelong adaptation of deaf people. *Social Science and Medicine*, 15(1) 21–4.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello & Spagna, M. (2004). Moving toward
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches (second edition)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Billis, D. and Harris, M. (1996). *Voluntary Agencies* (Basingstoke: Macmillan).
- Bigler, R.S., Jones, L.S. & Lobliner, D.B. (1997). Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children, *Child Development*, 68(3), 530 -543.
- Biklen, D. (1989). Redefining schools. In D. Biklen, D. Ferguson and A. Ford (Eds.) *Schooling and disability* (p.p 1-24) Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Blyth, E. and Milner, J. (1993). Exclusion from school: a first step in exclusion from society? *Children and Society*, (13), 255–268.
- Blyth, E. and Milner, J. (1994) Exclusion from school and victim blaming. *Oxford Review of Education*, (20), 293–306.
- Bourne, J., Bridges, L. and Searle, C. (1994). *Outcast England: How Schools Exclude Black Children*. London: Institute of Race Relations
- Butler, C. (2001). Evidence tables and reviews of treatment outcomes. In A. Scherzer (Ed), *Early diagnosis and intervention therapy in cerebralpalsy* p.p. 314-330
- Braun, V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), σσ. 77-101.
- Bruner, M. & Brand. M. (1995). A comparison of two types of early intervention environments serving toddler- age children with disabilities. *The Transdisciplinary journal*, Vol 5, No 3, 207-217

Burgess, R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Unwin Hyman.

Byrne, D. (1999). *Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press

Booth, T. and Ainscow, M. (1998) (Eds.) *From Them to Us*. London: Routledge.

Booth, T., Nes, K., Stromstad, M. (2003) Developing inclusive teacher education: Drowning the book together. In: T. Booth, K. Nes, M. Stromstad (Eds). *Developing inclusive teacher education*, p.p. 166-178. London: Routledge Falmer.

Bowels S. & Gintis. (1976). *Schooling in capitalism America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books, Inc., Publishers

Brantlinger, E. (2004). The big glossies: How textbooks structure (special) education. In D. Biklen (Ed.). *Common solutions: Inclusion and diversity at the centre*. New York: Syracuse University

Broderich, A., Mehta-Pareek, H. & Reid, K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44 (3), 194-202

Brown, R. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for 21st century. In D. Mitchell (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes needs in education*. London and New York: Routledge Falmer, p.p. 139 – 156.

Burchardt, T. (2000). “Social exclusion: concepts and evidence” στο Gordon D & Townsend P. (Eds) *Breadline Europe: The measurement of poverty*, Bristol: Policy Press

Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings: Advances in learning and behavioral disabilities*, p.p. 153-198 Oxford, UK: Elsevier university Press.

Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). *Evaluating metaethnography: A synthesis of qualitative research on lay*

experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science and Medicine*, (56), 671-684.

Carrington, S. and Elkins, J.(2005). 'Comparisons of a Traditional and an Inclusive Secondary School Culture' in Rix, J., Simmons, K., Nind, M., and Sheehy, K., *Policy and Power in Inclusive Education: Values into Practice*, London: Routledge Falmer/ Open University Press.

Causton-Theoharis J.N. & Malmgren, K.W. (2005). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interactions. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 18-24

Cohen, R. and Hughes, J. with Ashworth, L. and Blair, M.(1994).*School's Out: The Family Perspective in School Exclusions* (London: Family Service Units, Barnardos).

Cook, B.G.(2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, (34), 203-13

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3),1-16.

Coontinho,M. J., & Repp, A.C.(1999).Inclusion: The integration of students with disabilities. Belmont, C.A: Wadsworth Pub. Co.

Copeland, S, R. Hughs, C. Carter, E.W, Guth, C., Presley, J.A, Williams, C.R, Foowler, E.(2004).Increasing access to general education: Perspectives of participants in a High school peer support program. *Remedial and Special Education*, Vol.25, No (1), 115-136

Cordin, J &Stauss A. (2008). Basics of Qualitative Research,USA: Sage Publication

Corbett, J.(2001). Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy. London: Taylor & Francis

Corbett, J. & Norwich,B.(1999). Learners with special needs in P. Mortimore (ed),*Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman

Corbett, J. (1996) *Bad Mouthing: the language of special needs*. London: Falmer.



- Corbett, J. and Slee, R.(2000). An international conversation on inclusive education, in F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (Eds.) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 133-146). London: David Fulton.
- Corbett, J. & Slee, R.(2000).An international conversation on inclusive education, in F.Armstrong & L. Barton (Eds), *Context and comparative perspectives*. London: David Fulton
- Crocker, J., Cornell,B. & Masor, B.(1993). The stigma of overweight: Affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of personality and Social Psychological Review*, (96), 608-63
- Daniels, H.& Garner, P.(1999). Introduction. In H.D.P. Garner (Ed), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (p.p 1-10). London: Kogan Page
- Danziger, S., and Waldfogel, J. (2000). *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*. New York: Russell Sage Foundation.
- Donovan, N. (ed.) (1998).*Second Chances: Exclusion from School and Equality of Opportunity*.London: New Policy Institute
- Daunt, P. (1993).The New Democracies of Central and Eastern Europe. In P. Mittler, R. Brouillette and D. Harris (eds), *World Yearbook of Education: Special Needs Education*. London: Kogan Page.
- Davis JM & Watson D, (2001). Where are the children's experiences? Cultural and social exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability and Society*, (16),671-687.
- David, T. (2008). *The Experience of Handicap*. London: Methnen
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S.(1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction. The discipline and practice of qualitative research in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 1-43). London: Sagepublications.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S.(2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Derrida, J.(1979). Border Lines, in H. Bloom et al (Eds) *Deconstruction and Criticism*. New York.
- Dewart, H. and Summers, S.(1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Windsor: NFER-NELSON.
- Dunn L M.(1968).Special education for the mildly retarded—is much of it justifiable? *Exceptional Children* (35), 5-22
- Dyson, A., Farrell, P., Gallannaugh,F., Hutcheson, G. and Polat, F.(2004). Inclusion and pupil achievement. London: Department for Education and Skills. From <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9f.pdf> Retrieved June 8, 2018
- European Center (2007).*Study of compilation of disability statistical data from the administrative registers of the member states - Study financed by DG employment, social affairs and equal opportunities*, Final report: European Centerec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=3007&langId=en, ημερομηνίατελευταίαςπρόσβασης 13/12/2018
- European Commition,(2001). *Disability and Social participation in Europe*. Office for Official Publications of European Communities
- Eman, M. & Farell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4): 407-422.
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Evans, J. (2010). *Not present and not correct; understanding and preventing school exclusions*. Ilford. Barnardos
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Routledge
- Farrell, P. & Linslay,M.(2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, (4), 153-162.

- Farley, A.(1999).*Gender Bias as Exemplified by Classroom Behaviours, Materials and Attitudes*.Project submitted for degree in Masters in teaching. Evergreen State College.
- Fabian Society.(2006).*Narrowing the gap: The final report of the Fabian commission on life chances and child poverty*. London: Fabian Society.
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P.(2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.
- Frazier, N. & Sadker, M.(1973). *Sexism in School and Society*. NY: Harper&Row.
- French, S and Swain, J.(2002). Across the disability divide: whose tragedy? In K.W. M. Fulford D.L. Dickenson and T.H. Murray (eds) *Healthcare Ethics and Human Values*. Oxford: Blackwell
- Frisk, C. A.(2004). Teacher collaboration: Learning from inclusion dyad dialogues. *Dissertation Abstracts International*, 65 (6), 2158A.
- Fulcher, G.(1989).*Disabling Policies?: A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer
- Fullan, M. & Hargreaves, A.(1992). *Understanding teacher development*. London, Cassell
- Garrison, J. (2008). Ethical obligation in caring for the other. In *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*, ed. D. Egéa-Kuehne, p.p.272–85. London: Routledge
- Gewirtz, S. (1998). *Educationpolicy in urban places: making sense of action zones*. Paper presented at the Social Policy Association Annual Conference, 14–16 July 1998.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill
- Gurgur, H. & Uzuner, Y.(2010). A phenomenological analysis of the views on coteaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (1), 311-331.

- Hay, J.F., Smit, J.& Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, (21), 213-21
- Hay, I.(ed.)(2000).*Qualitative Research Methods in Human Geography*. Melbourne: Oxford University Press
- Hayden, C.(1997) *Children Excluded from Primary School: Debates, Evidence, Responses*.Buckingham: Open University Press
- Hegarty S.(2001).Inclusive education: A case to answer. *Journal of Moral Education*, Vol.30, No (3), 243-249
- Hargreaves, A.(1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Henning, M.B., & Mitchell, L.C. (2002). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- Hodgson, A., Spours, K. & Waring, M.(2011). *Post-compulsory education and lifelong learning across the UK: policy, organization and governance*. London: IOE Publications
- Hoffmann-Riem, C.(1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (2), 339-372
- Hornby, G.(2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 1-23.
- Huebner, D.(1966). Curriculum as a Field of Study. In Passow A.*Curriculum Crossroads*. New York: Teachers College.
- Huizinga, Johan.(1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hutchinson, N. L. (2007). *Inclusion of exceptional learners in Canadian Schools: A practical handbook for teachers* (2<sup>nd</sup> ed). Toronto, Canada: Pearson Education Canada.

- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Imprie, R.(1996). *Disability and City: International Perspectives*, London: Paul Chapman Publishing.
- Jay, N.(1981). Gender and dichotomy. *Feminist Studies* 7,38-56
- Jorgensen, D. (1989). Participant observation: A methodology for human studies. London: Sage
- Milbourne, L. (2002) Life at the margin: education of young people, social policy and the meanings of social exclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 6:4, 325-343, DOI: 10.1080/13603110210148621
- Moore, D.(1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices* (4<sup>th</sup>)Boston:Houghton Mifflin,
- Mitchell, D. (1987). Special education in New Zealand. A historical perspective In D. Mitchell and N. Singh (Eds). *Exceptional children in New Zealand*, p.p.26-38.Palmerston North: New Zealand Dunmore Press.
- Kauffman, J.M.(1995). How we might achieve the radical reform of special education. In J.M Kauffman & D.P. Hallahan (Eds). *The illusion of full inclusion*, p.193-211. Austin, TX:PRD-ED
- Kauffman, J. M. & Badar. J.(2014). Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA. *Journal of International Special Needs Education*,(1),13-20.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R.(2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296. K. A.
- Kearney, A.(2011). *Exclusion from and Within School, Issues and Solutions*, Rotterdam: Sense Publishers

- Kindall-Smith, M., McKoy, C. L., Mills S W.(2011). Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. *International Journal of Music Education*, 29(4) 374–386
- Kliwer,C.(1998).The meaning of inclusion. *Mental Retardation*,Vol.36, No(4), 317-322
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. & Waitoller, F. R.(2011). ‘Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments’, in A. J. Artiles, E. B. Kozleski and F. R. Waitoller (Eds) *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krajewski, J.J & Hyde, M.S.(2000).Comparison of teem attitudes towards individuals with mental retardation between 1987- 1998. Has inclusion made a difference? Education and Training.*Mental Retardation and Developmental Disabilities*,Vol.35, No (3),284-293
- Keary, A.(1998). In/ exclusion: The politics of difference. *International Journal of inclusive Education*,Vol.2 (3), 225-235
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P.(1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Merrill.
- Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R.(2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal for Inclusive Education*, 14(7), 655-666.
- Lansdown, G.(2001). Promoting children’s participation in *Democratic decision-making*. Florence: Unicef.
- Lee,You & Bak.(2003). Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and training in developmental Disabilities*, Vol 38, No. (2),157-166.
- Llewellyn,A.(2000). Perceptions of mainstreaming: A system approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*,Vol.42, (2), 106-115
- Lipsky, D. K. & Gardner, A.(1995)The Evaluation of Inclusive Education Programs.*Collected Works*,Vol.2, (2),2-9

- Lloyd, C.(2008). ‘Removing barriers to achievement: a strategy for inclusion or exclusion?’ *International Journal of Inclusive Education*, 12, (2), 221-236.
- Lozman, T.(2007). Seven pillars of support for inclusive education Moving from ‘Why’ to ‘How’. *International journal of Whole Schooling*, Vol.3, No(2),22-38
- Macrae, S., Maguire, M. and Ball, S. J. (1997). Whose ‘learning’ society? A tentative deconstruction. *Journal of Education Policy*, (12), 499–509.
- Macrae, S., Maguire, M. & Milbourne L.(2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 89-101,
- Machmillan, D. L., Gresman, F. M. & Forness, S.R.(1995). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, Vol.77, No1p.p1-24
- Mayo, M.(1997). *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation*  
Leicester: Niace
- McKendrick, J.H.(1995). *Multi – Method Research in Population Geography: a primer to Debate*. Manchester: The University of Manchester
- MacNeil, J.(1990). *Curriculum*. USA: Harper and Collins Publishers.
- McCluskey G., Riddell S. & Weedon E. (2015). Children's rights, school exclusion and alternative educational provision. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 595-607,
- Milbourne, L.(1999). *Life at the margin: education of young people, social policy and the meanings of social exclusion*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference: University of Sussex, Brighton.
- Morris, J.(2000). *Summary of Presentations, Reclaiming the Social Model of Disability: Conference Report*. London: Greater London Action on Disability.
- Moscovisi, S.(2000). *Social Representations Edited by Gerard Dyveeen*. Polity Press.
- Shakespeare T.& Watson N.(2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, p.p. 9-28
- Mac Arthur, J., Dight, A & Purdue, K.(2000). Not so special. Values and Practices in early childhood education for children with disabilities. *Early Education*,(24), 17-27

Meckley, A.(2002). *Observing children's play: Mindful methods*. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.

Miles S & Singal N.(2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*,(14),1-15.

Mitchell, D.(1987). Special education in New Zealand. A historical perspective. In D. Mitchell and N. Singh (Eds). *Exceptional children in New Zealand*,p.p.26-38.Palmerston North: New Zealand Dummore Press.

Mordal, K.N. and M. Stromstad.(1998). "Adapted Education for Some?". In T. Booth and M. Ainscow (eds), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge

Mortimer, H.(2001). *Special needs and early years' provision*. London: Continuum

Norwich, B.(2000). 'Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice', in H Daniels (ed.), *Special Education Re-formed, Beyond Rhetoric*, London and New York: Falmer p.p. 5-30

Norwich, B. & Lewis, A.(2007).How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?*Journal of CurriculumStudies*, 39(2), 127-150

Oliver, M.(1990).*The Politics of Disablement*. London: Macmillan.

O'Donovan R., Berman N. & Wierenga A. (2015). How schools can move beyond exclusion.*International Journal of Inclusive Education*, 19 (6), 645-658,

Oakley, A. (2000).*Experiments in Knowing: Gender and Method in the Social Sciences* (Cambridge: Polity).

Olssen, M.(2004). From the Crick Report to the Parekh Report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy - the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.

Oliver,M.(1983).*Social Work with Disabled people*. Basingstoke: Macmillan



- Philo, C. (1987). ‘Fit Localities for an Asylum’: The historical Geography of the Nineteen Century ‘Mad Business’ in England as Viewed Through the pages of the Asylum journal. *Journal of Historical Geography*, 13, (4), 398-415
- Piaget, J.(1998). *La formation du symbole chez l’ enfant*. Paris: Delachaux et Niestlè.
- Pijl, S.J. and C.J.W. Meijer.(1991). “Does Integration Count for Much? : An Analysis of the Practices of Integration in Eight Countries”. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 3, No. (2), 63-73
- Reiser R. (2009). Inclusion, Empowerment and the Vital Role of Disabled People and Their Thinking in *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*, Sage Publications
- Rice, D. & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 190-197.
- Rose, N.(1989).*Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_.(1999). Powers of freedom. Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Royle, N. (1999). On not Reading Derrida and Becket, in J. Wolfreys (Ed.) *Literary Theories: a reader and guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sachs, J.(2005).*The end of poverty: Economic possibilities for our time*. New York:Penguin Press
- Sailor, W. (2002). Inclusion: President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville. Tennessee, 2002. Retrieved from <http://www.beachcenter.org/Books%5CFullPublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf> ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 3/9/2018
- Salend,S.j.(1998)(3rd ed.).*Effectivemainstreaming. Creating inclusive classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Salter, Brian, & Tapper, Ted.(1981). *Education, politics, and the state: the theory and practice of educational change*. London: G. McIntyre.

- Stromstad, M.(2003).Developping inclusive teacher education: Drowning the book together. In: T. Bouth, K. Nes, M. Stromstad (Eds). *Developping inclusive teacher education*,p.p. 166-178. London: Routledge Farmer
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A.(2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4): 392-416.
- Searle,C.(2001). *An exclusive education Race, class and exclusion in British schools*. London: Lowrence and Wishart.
- Semmel M., Abernathy T., Butera G., & Lesar S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*,(58), 9–24.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T.(2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disability. *Disability and Society*. 23(7), 773–785
- Shakespeare T.& Watson N.(2002). The social model of disability: an outdated ideology?*Research in Social Science and Disability* p. 9-28
- Shevlin, M., Kenny, E. and Mc Neela, E.(2002). Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish experience,*Disability and Society*, 17 (2),159-169
- Skidmore, D. (1997). *Inclusion: The dynamic of school development* (Buckingham, Open University Press)
- Slee, R.(1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: FalmerPress
- Slee, R.(1995). Inclusive education: From policy to school implementation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Towards inclusive school* p.p.30-41New York: Teachers College Press
- Slee R.(2001). Social justice and the changing directions in educational reform.*International Journal of inclusive Education*, 5 (2/3),167-177
- Slee, R.(2001a). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31 (3), 385-397

- Slee, R.(2001b).Social Justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*,5 (2/3),167-177
- Slee, R.(2008). Beyond Special and Regular Schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.
- Slee, R.(2008). ‘New sites for old practice? *Disability, Handicap and Society*, 8
- Slee, R.(2010). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Slee, R.(2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Slee, R.(2013). *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?* London: Routledge.
- Slee, R. and Allan.(2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2),173-192
- Slee, R. and Allan.(2005). Excluding the included:A reconsideration of inclusive education. In K.S.J Rix, M.Nind and K. Sheehy (Ed.). *Policy and power in inclusive education. Values into practice*p.13-24. London: Routledge Falmer
- Slee, G. Weiner & S.(1998). *School Effectiveness for Whom?* In Slee, G. Weiner & S. Tomlinson(eds),*School Effectiveness for Whom?*London: Falmer Press.
- Slee, G. Weiner & S.(2010). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School improvement: An International Journal of Research. PolicyandPractice*, 12:1, 83-98  
<http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.83.3463>(ημερομηνίατελευταίαςπρόσβασης 7/8/2018)
- Stirling, M. (1996). Government policy and disadvantaged children. In E. Blyth and J. Milner (eds).*Exclusions from School: Inter-Professional Issues in Policy and Practice*, London: Routledge
- Skrtic, T. (1995) (Ed.).*New Disability and Democracy: reconstructing special education for postmodernity*. NewYork: TeachersCollegePress.

- Staub,E. 1990. Moral exclusion, personal goal theory and extreme destructiveness. *Journal of Social Issues*, 46 (1), 47-63
- Stromstad, M.(2003).Developping inclusive teacher education: Drowning the book together. In: T. Bouth, K. Nes, M. Stromstad (Eds). *Developping inclusive teacher education*,p.p. 166-178. London: Routledge Farmer
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Kaila, M.(2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1): 32-40.
- Strogilos, V.(2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system.*International Journal of inclusive Education*,16(12),1241-1258
- Spedding, S. (2008). The role of Teachers in successful inclusion. In P. foreman (Ed.), *Inclusion in action* (2<sup>nd</sup> ed., p.390-426). Melbourne:Thomson
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A.(1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Tafa,E. & Manolitsis, G.(2003).Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special NeedsEducation*, Vol.18,No2, 155-171
- Terzi, L.(2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44, 479-493.
- Teese,R., and Polesel J.(2003). *Undemocratic schooling: Equity and quality in mass secondary education in Australia*.Carlton, Victoria: Melbourne University Publishing.
- Tomlinson, S.(1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge &Kegan Paul.
- Tomlinson, S.(1996) Conflicts and Dilemmas for Professionals in Special Education, in C. Christensen & F. Rizvi (Eds).*Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, C.(1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO, (1995). *Review of the Present Position in Special Education*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2001). *The open files on inclusive education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). *International Conference on Education, Forty-eighth session International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008, Reference Document*

UNICEF. (1998). “Education For All?”. Regional Monitoring Report, No. 5. Florence: UNICEF *International Child Development Centre*.

UNICEF, (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child Well-Being in Rich Countries*. Retrieved June 2012 from <http://eprints.whiterose.ac.uk/73187/1/Document.pdf> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 16/6/2018)

UNESCO, (2008). *International Conference on Education, Forty-eighth session International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008, Reference Document*

UNESCO.(2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

UNICEF, (2012). *The rights of children with disabilities to education: A rights based approach to inclusive education*. Geneva: Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS).

UNICEF, (2013). *The second form of the global partnership on children with disabilities* (G Pwd). Retrieved from [http://www.unicef.org/disabilities/files/GPewd\\_2013\\_forum\\_report\\_final.pdf](http://www.unicef.org/disabilities/files/GPewd_2013_forum_report_final.pdf) Accessed on April 3, 2017

Young M. (1971). “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge” in Young M. (ed). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.

Vesay, J. P. (2004). Linking perspectives and practice: Influence of early childhood and early childhood special educators’ perspectives of working collaboratively in the

integrated preschool classroom. *Dissertation Abstracts International perspectives*, 65 (3), 826A, (UMI No AA13126498).

Vitello, S.J., and D.E. Mithaug, eds. (1998). Inclusive schooling: National and international in Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs*, 18, 17-35.

Vislie, L. 2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 1, 17–35

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1): 3-21.

Vlachou – Balafouti A. & Zoniou – Sideri.(2000).Greek policy practices in the area of special / inclusive education in F. Armstrong and L. Barton (eds). *Inclusive Education: Policy, contexts and comparative perspectives* (p.p. 27-41). London: David Fulton

Ward, R. (2003). General educators' perceptions of effective collaboration with special educators: A focus group study. *Dissertation Abstracts International*, 64 (03): 861A.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Wierenga, A., J. Wyn, S. Glover, and M. Meade.(2003). *Application of Enabling State Principles in the Delivery of Youth Services, for the Victorian Government Department of Premier and Cabinet, Social Policy Branch*. Melbourne: Youth Research Centre.

Wright, C., Weekes, D. and McGlaughlin, A. (2000) 'Race', *Class and Gender in Exclusion from School*. London: Falmer Press

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αβραμίδης Η. & Καλύβα Ευ.(2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Παπαζήση.*
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης.* Αθήνα: Διάδραση
- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα.* Αθήνα: Γρηγόρης
- Armstrong, F.(2012). Πολιτική, Αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία, σ' έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη Α.(2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα : Πεδίο
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Έρευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης,* Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, Μεταίχμιο
- Apple M. (1980). *Ιδεολογία και Αναλυτικά προγράμματα.* Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής
- Βάμβουκας, Μ.(2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγορης
- Barton L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη,* τομ. Β' σ.251-266. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2007). Εκπαίδευση και ο Αγώνας για Αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Φτιάκα. Ε, (2008) *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείο στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 21-38). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και δικαιοσύνη ορισμένες παρατηρήσεις στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη Α.(2012). *Αναπηρία και*

*Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.*

Πεδίο: Αθήνα

Βλάχου Α., Διασκάλου Ε., Παπανάνου Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη Α.(2012).

*Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Πεδίο: Αθήνα

Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης* μτφρ. Α Βουγιούκας, επιστ. επιμ. Χρ. Βεΐκου, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφραση: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π., & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δημητριάδου, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Η ενταξιακή διάσταση στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε.

Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρنيωπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σ.σ. 358-390). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Dausien, B. (2000/2013). Η ανακατασκευή του “φύλου” μέσα από τη “βιογραφία”. Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης, & Ε. Σιούτη (Επιμ.),



*Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (Γ. Τσιώλης, & Θ. Τάσης, Μεταφρ., σ.σ. 223-250). Αθήνα: Νήσος.

Ευρωπαϊκή επιτροπή (2010). Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, το συμβούλιο, την ευρωπαϊκή, οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή περιφερειών. *Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52010DC0636> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 13/12/2018).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 1143/1981. «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Φ.Ε.Κ. 80/ 31-3-1981, τ. Α΄

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικών ατόμων» [online] Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf) (τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 10 Νοεμβρίου 2018).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 3699/ 2006, ΦΕΚ 1999 Α/ 2-10-2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 1143/1981, Φ.Ε.Κ. 80/ 31-3-1981, τ. Α΄ «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167/ 30-9-1985, τ. Α΄ «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 1824/1988,ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 2817/2000,ΦΕΚ 78 Α/ 14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 3699/ 2006,ΦΕΚ 1999 Α/ 2-10-2008«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 3699/ 2006,ΦΕΚ 1999 Α/ 2-10-2008«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Freire, P., (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τζάμης) Αθήνα: Καστανιώτης

Ζώνιου–Σιδέρη, Α.(1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56).

Ζώνιου- Σιδέρη Α.(2004α).Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα. Μια πορεία είκοσι χρόνων. Στο Α.Ζώνιου – Σιδέρη &Η. Σπανδάγου (επιμ). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 43-51. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη Α.(2004β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, τομ. Α΄,σ.29-54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη,Καραγιάνη,Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου.(2004).Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην Ενταξιακή Εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα στο Ζώνιου-Σιδέρη

Α,Σπανδάγου Η.(επιμ).*Εκπαίδευση και τύφλωση σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.*

Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012).Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη Α.(2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Πεδίο:Αθήνα

Goffman, E.(2001).*Στίγμα, Σημειώσεις για την διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας,* Αλεξάνδρεια:Αθήνα

Huizinga, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Homoludens. Γνώση. Αθήνα.

(PDF) Η Εφαρμογή της Σύμβασης των Εθνών για τα... Availablefrom:

[https://www.researchgate.net/publication/306591846\\_E\\_Epharmoge\\_tes\\_Symbases\\_ton\\_Ethnon\\_gia\\_ta\\_dikaiomata\\_ton\\_atomon\\_me\\_anaperia\\_sten\\_Ellada\\_Antimetopise\\_tes\\_prokleses\\_gia\\_Entaxe](https://www.researchgate.net/publication/306591846_E_Epharmoge_tes_Symbases_ton_Ethnon_gia_ta_dikaiomata_ton_atomon_me_anaperia_sten_Ellada_Antimetopise_tes_prokleses_gia_Entaxe) [τελευταίαημερομηνία πρόσβασης 03 Αυγούστου 2018].

Ιωσηφίδης, Θ.(2003).*Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.*

Κριτική: Αθήνα

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «*Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION*». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη»

Καραγιάννη Π.(2008). Αναπηρία, Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη.*Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου:* Πάτρα

Κάτσικας, Χ. (1995). «Οικογένεια και σχολική επίδοση: η σύμπτωση μιας σχέσης». *Νέα Παιδεία*, 74, 121-128.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση.* Gutenberg: Αθήνα

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2018). *Βασικά μεγέθη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Διακρίσεις και Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Εργασία,* Ετήσια Έκθεση 2017-2018 για την Εκπαίδευση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ σε συνεργασία με το

«Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας» της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. <https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-2017-2018-gia-tin-ekpaidefsi-tou-kentrou-anaptyksis-ekpaideftikis-politikis-tis-gsee-se-synergasia-me-to-paratiritirio-thematon-anapirias-tis-ethnikis-synomospondias-atom/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 20/11/2018).

Κοσμίδου, Ε. , Ζώνιου- Σιδέρη, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Ενταξιακές πρακτικές στη γενική τάξη ενός νηπιαγωγείου: Μελέτη περίπτωσης. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Πεδίο: Αθήνα

Κουτσούλης, Μ. (1998). Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 83-99.

Κοσμάτος, Θ., Μητροσύλη, Μ., Πανάγου, Α., Λαμπάκης Χ.. Χαραλαμπίδης Θ.(2013). Εκπαίδευση σε θέματα αυτοσυνηγορίας και σε θέματα αλλαγών που επιφέρει στο χώρο της ψυχικής αναπηρίας η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Εγχειρίδιο εκπαιδευτή. ΕΣΑΜΕΑ, Αθήνα

Κωνσταντίνου, Χ., (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Gutenberg: Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). *Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου*. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2017, από [www.specialeducation.gr/files/lampropoulou\\_nomos.doc](http://www.specialeducation.gr/files/lampropoulou_nomos.doc)

Λαμπροπούλου, Ε. (2009). Η σχολή του Σικάγου & η νεανική παραβατικότητα, 259-285 στο Τάτσης Ν. & Θανοπούλου Μ.(2009), *Η Κοινωνιολογία της σχολής του Σικάγου*. Παπαζήσης: Αθήνα

Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006), Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.

Lautrey, J. (1980). *Classes sociales, milieu familial et intelligence. Par- Διαφορετικότητα και διαχείριση της στη σχολική τάξη Παιδαγωγικός λόγος* 1/2013 73: Presses Universitaires de France

Μπούντα, Ε. (2013). *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια*. Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης

McDaniel, P. (2012). «Βαθείες τομές» στην ειδική αγωγή στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Πεδίο: Αθήνα

Νάσκου-Περράκη, Π. (2002). *Η διεθνής σύμβαση του Ο. Η. Ε για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη, ερμηνεία κατ' άρθρο*. Αντ. Ν. Σάκκουλα: Αθήνα-Κομοτηνή.

Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2002). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών 30 χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη. Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. & Βλάχου Α. (επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Πεδίο: Αθήνα

Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου. (Επιμ.) (2013). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Πεδίο: Αθήνα.

Παναγιωτοπούλου Ι. (1993). *Γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Οδυσσέας : Αθήνα

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2007). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου) σελ. 83-97. Γρηγόρη: Αθήνα

Rose, R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης. Στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Θεωρία, σ.σ 209-234. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Μεταίχιμο: Αθήνα

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ2010»)*(2009/C 119/02) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:002:0010:EL:PDF> ( ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 21/7/2018)

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*. Πεδίο: Αθήνα.

Σταμέλος Γ. (2002). *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Ψηφίδα: Αθήνα

Υ.Α αριθμ.102357/ Γ6/2002, ΦΕΚ 1536/Β, εδάφ.Θ, «*Ένταξη και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων και τα τμήματα ένταξης*».

Υ.Α αριθμ.102357/ Γ6/2002, ΦΕΚ 1536/Β, εδάφ.Θ, «*Ένταξη και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων και τα τμήματα ένταξης*».

UNICEF (2001), *Διακρίσεις και ρατσισμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, UNICEF & Κόσμος, 45: 32-39.

United Nations Information Centre. (2015). Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 13/9/2018).

ΥΠΕΠΘ (1995): Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*, Εκδόσεις ΟΕΔΒ

- Φλούρου, Λ. (2007). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών με ε.ε.α. . *Διπλωματική εργασία*, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Φλουρής, Γ. (1999). Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε., Κανάκης, Ι.Ν. (επιμ) (1999) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης: Αθήνα.
- Φουκαρέλη, Σ., & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς σταθμούς. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*.Πεδίο: Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: *Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Δαρδανός:Αθήνα
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998).*Γνώθι το curriculum*, Ατραπός: Αθήνα
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009).*Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης («ΕΚ2010»)(2009/C 119/02)<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri:OJ:C:2009:119:002:0010:EL:PDF> (τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 13/9/2018)
- Wetherell, M.(2005). Η κατασκευή αντρικών ταυτοτήτων, στο M. Wetherell(Επιμ.), Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα. Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας, Μεταίχμιο : Αθήνα

## Παράρτημα

### Οδηγός Συνέντευξης

#### Δημογραφική ταυτότητα εκπαιδευτικών

**Φύλο:** Άντρας  Γυναίκα  Άλλο

**Ηλικία:** 25-30  31-35  36-40  41-45  46-50  51-55  55 και άνω

**Πλαίσιο εργασίας:** Γενική Εκπαίδευση  Ειδική εκπαίδευση

**Πλαίσιο τάξης:** Γενική τάξη  Τμήμα Ένταξης  Παράλληλη στήριξη   
Ειδική τάξη

#### Εκπαίδευση

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος

Δεύτερο πτυχίο

Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής

Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή

Μετεκπαίδευση στη γενική αγωγή

Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακό σε άλλον τομέα

Διδακτορικό

#### Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση:

0-1  1-5  5-10  10-15  15-20  20-25  25-35

#### Χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή:

0-1  1-5  5-10  10-15  15-20  20-25  25-35

#### Περιγραφή πλαισίου

Σύνολο αριθμού μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε: \_\_\_\_\_

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών: \_\_\_\_\_

Αριθμός ανάπηρων μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε: \_\_\_\_\_



Είδος αναπηρίας μαθητών στο πλαίσιοεργασίας: \_\_\_\_\_

---

---

---

**A. Θεματικός άξονας: *Εννοιολογική προσέγγιση της διάκρισης***

- Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της διάκρισης;
- Ποιούς νομίζετε ότι αφορούν οι διακρίσεις; (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς;)
- Εντοπίζετε διακρίσεις στο σχολείο σας; Σε ποιο επίπεδο (κοινωνικό, μαθησιακό, εργασιακό, συνεργατικό;)
- Ποιές είναι οι αιτίες που γεννούν διακρίσεις;

**B. Θεματικός άξονας: *Εννοιολογική προσέγγιση του αποκλεισμού***

- Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια του αποκλεισμού;
- Ποιούς νομίζετε ότι αφορά ο αποκλεισμός; (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς;)
- Εντοπίζετε αποκλεισμούς στο σχολείο σας; Σε ποιο επίπεδο (κοινωνικό, μαθησιακό, εργασιακό, συνεργατικό;)
- Ποιές είναι οι αιτίες που γεννούν αποκλεισμούς;
- Θα εντάσσετε τη λειτουργία του τμήματος ένταξης σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες (της διάκρισης ή του αποκλεισμού) και γιατί;

**Γ. Θεματικός άξονας : *Εννοιολογική προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης;***

- Πώς προσδιορίζετε την ενταξιακή εκπαίδευση;
- Ποιούς αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση
- Ποιές ενταξιακές πρακτικές υιοθετείτε;
- Πιστεύετε ότι το σχολείο έχει ενταξιακές δραστηριότητες και αν ναι ποιές είναι αυτές;
- Πώς επιτυγχάνεται ο στόχος της ένταξης στο σχολείο σας;

**Δ. Θεματικός άξονας: *Απόψεις και οι γνώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ελληνική νομοθεσία και τις διεθνείς συμβάσεις για τον ανάπηρο μαθητή και γενικότερα για την προσφερόμενη εκπαίδευση***

- Ποιά είναι η άποψή σας για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τα δικαιώματα του ανάπηρου μαθητή στην εκπαίδευση;
- Έχετε ασχοληθεί με ζητήματα νομοθεσίας ή διεθνών συμβάσεων; Ποιά είναι η γνώμη σας;
- Γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του ειδικού σχολείου και των ενταξιακών δομών;
- Πιστεύετε ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζεται στο σχολείο σας και αν όχι γιατί;

***Ε. Θεματικός άξονας: Προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού***

- Ποιοί είναι οι βασικοί τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο του σχολείου σας και της εκπαίδευσης γενικότερα αναφορικά με την άρση των διακρίσεων και του αποκλεισμού;
- Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι παραπάνω τομείς που αναφέρατε ώστε να εξλειφθούν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός;