

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

***Η Παιδαγωγική της Ένταξης του παιδιού με
Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο***

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ:

Ανδρονίκη Παπαδημητρίου

Ειδική Παιδαγωγός Μ.Α.

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ.....	4
2.1. ΤΟ ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	4
2.2. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	5
2.3. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ – Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΩΝ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΕΟΚ.....	6
3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΩΣ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ.....	7
3.1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	7
3.2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	8
3.3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....	9
4. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	10
4.1. Ο ΝΟΜΟΣ 1143/81.....	11
4.2. Ο ΝΟΜΟΣ 1566/85.....	12
4.3. Ο ΝΟΜΟΣ 2817/2000.....	13
5. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....	15
6. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ – ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....	16
7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ.....	20
8. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....	22
8.1. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ.....	22
8.2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ.....	23
9. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ.....	24
9.1. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ.....	24
9.2. ΟΙ ΣΥΧΝΟΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	25
9.3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	25
10. Η ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	29
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	32

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ειδική εκπαίδευση αποτελούσε μέχρι πρόσφατα έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος είχε στόχο την ανάπτυξη μεθόδων για την επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών προβλημάτων που αφορούν στα παιδιά με αναπηρία.

Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, οι αντιλήψεις για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους και οι αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος οδήγησαν στη σταδιακή αναθεώρηση της έννοιας και της πρακτικής της Ειδικής Αγωγής διεθνώς.

Κομβικό σημείο για την αναθεώρηση των προηγούμενων πρακτικών, είναι η συνδιάσκεψη που διοργανώθηκε το 1994 από την Ισπανική Κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO, όπου συζητήθηκε η αρχή της εκπαίδευσης για όλους και μελετήθηκαν οι βασικές αλλαγές που απαιτούνται για την προώθηση μιας εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ειδική αγωγή δεν αποτελεί πλέον έναν εξειδικευμένο κλάδο, αλλά μια ευρεία επιστημονική περιοχή που προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες. Πέρα όμως από την εμπλοκή και συνεργασία των διαφόρων επιστημονικών κλάδων πρόκειται για μια πολυδιάστατη κίνηση, που έχει όμως ως επίκεντρο όχι μόνο το παιδί με αναπηρία αλλά όλα τα παιδιά (Τζουριάδου 1995).

2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της αναπηρίας και διαφορετικοί όροι για τον χαρακτηρισμό των προσώπων με αναπηρία ανάλογα με την επιλεγόμενη ιδεολογικοπολιτική οπτική του φαινομένου.

Η έννοια της αναπηρίας μελετήθηκε αρχικά μέσα από την ιατροκεντρική προσέγγιση που “μετρούσε” και περιέγραφε την απόκλιση από το “φυσιολογικό”. Με την πάροδο του χρόνου και την αυξανόμενη επιστημονική έρευνα και εμπειρία, η ιατροκεντρική προσέγγιση αναθεωρήθηκε και εμπλουτίστηκε και άρχισε να δομείται το Κοινωνικό Μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας.

2.1. ΤΟ ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το ιατροκεντρικό μοντέλο έχει επηρεάσει πολύ τις αντιλήψεις για την αναπηρία, τα πρόσωπα με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους.

Υπάρχουν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στις απόψεις του Πιαζέ για το φυσιολογικά αναπτυσσόμενο παιδί (James & Prout 1990; James & Prout, 1995) και τις απόψεις του ιατροκεντρικού μοντέλου θεώρησης της παιδικής ηλικίας (Shakespeare & Watson, 1998 στους Christensen&James, 2001).

Και οι δύο θεωρήσεις αντιλαμβάνονται ως **παθολογία** την αδυναμία του προσώπου να κατακτήσει συγκεκριμένους αναπτυξιακούς στόχους και ορίζουν την αναπηρία ως βλάβη. Αγνοούν δηλαδή την πιθανότητα αυτές οι αντιλήψεις να είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες.

Σαν συνέπεια, η ακαδημαϊκή έρευνα διαφοροποιεί τα άτομα με γνώμονα τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες τους, αξιολογεί τις φυσικές και νοητικές τους ικανότητες βασιζόμενη σε νόρμες σωματικής και διανοητικής εξέλιξης και

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

παρέχει συμβουλές αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από ιατροκεντρική – αναπτυξιακή οπτική.

Τα πρόσωπα με αναπηρία χαρακτηρίζονται ως “**αποκκλίνοντα**”, “**μειονεκτούντα**”, “**σπαστικά**” (Priestley, 1998: 208-9).

2.2. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, το ιατροκεντρικό μοντέλο άρχισε να αμφισβητείται από τους ανάπηρους και τις οργανώσεις τους. Αρχίζει λοιπόν να αναπτύσσεται το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας που υποστηρίζει ότι *η αναπηρία συνιστά κοινωνική κατασκευή και προϊόν κοινωνικών πρακτικών απομόνωσης και αποκλεισμού* (Finkelstein, 1975, στους Christensen & James, 2001).

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως αυτό θεμελιώθηκε από τον Finkelstein 1975, στους Christensen & James, 2001) και την UPIAS/ Disability Alliance (1976), και προάχθηκε από πολλούς συγγραφείς (Abberley, 1987; Morris, 1991; Oliver, 1990; Barnes, 1991; Zarb, 1995 στους Christensen & James 2001), βοηθά πολύ στον φωτισμό των κοινωνικών παραγόντων - δομών αποκλεισμού που ορίζουν την αναπηρία.

Η Ένωση των σωματικά ανάπηρων εναντίον του διαχωρισμού (UPIAS) στο μανιφέστο της, “Βασικές Αρχές” (1976), αναγνωρίζει τον ιατρικό ορισμό της έννοιας της βλάβης (impairment), ορίζει όμως εκ νέου την έννοια της αναπηρίας (disability).

Συγκεκριμένα, ως βλάβη θεωρείται η απώλεια ή η όχι αποτελεσματική λειτουργία ενός άκρου, οργάνου ή σωματικού μηχανισμού.

Από την άλλη πλευρά, ως αναπηρία ορίζεται ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκύπτει από μια κοινωνική δομή που δεν μεριμνά

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

για την ύπαρξη ανθρώπων με σωματική αναπηρία με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από την κοινωνική συμμετοχή.

Αυτός που χαρακτηρίζεται ως ανάπηρος, στιγματίζεται και οι κοινωνικές προσδοκίες για το πώς αναμένεται να συμπεριφέρεται ή για το τι είναι ικανός να κάνει, ασκούν επιδράσεις που είναι ανεξάρτητες από την υπάρχουσα βλάβη.

Ο όρος άτομα με ειδικές ή ιδιαίτερες ανάγκες αρχίζει να υποχωρεί καθώς θεωρείται ότι δεν περιγράφει επαρκώς την αναπηρία, συγκαλύπτει δυσκολίες αποδοχής των ανάπηρων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και, με το επιχείρημα ότι είναι μια έκφραση “πιο ήπια” και “λιγότερο προσβλητική”, διαιωνίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Ο όρος αυτός δίνει τη θέση του στον όρο “**άτομα με αναπηρίες**”.

2.3. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ – Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΩΝ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΕΟΚ

Σύμφωνα με την **Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας** (1981), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Αναφορικά μ’ αυτή την θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

Το μειονέκτημα (deficiency), ορίζεται ως “ κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργίας”.

Η ανικανότητα (incapacity), “αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ’ ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον”.

Το ελάττωμα (disadvantage), είναι αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ.230/38/10.9.81, άρθρο 1.5.).

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό του **Συμβουλίου των υπουργών της Ε.Ο.Κ.**, αναφέρεται ότι:

“ ο όρος <<άτομα με ειδικές ανάγκες>>, περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο” (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αριθ. L56 της 9/3/93).

Από το σύνολο των παραπάνω ορισμών διαφαίνεται κυρίαρχη η τάση μιας περιγραφής βασισμένης στην “έλλειψη ικανοτήτων και συγκεκριμένων ανθρώπινων χαρακτηριστικών”, που έχουν σαν αποτέλεσμα το “ελάττωμα” ή το “μειονέκτημα”. Ωστόσο θα ήταν λάθος να παραμεληθούν οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό των σωματικών και νοητικών χαρακτηριστικών και της αναπηρίας εν γένει.

3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΩΣ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

3.1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πριν γίνει αναφορά στην Παιδαγωγική της Ένταξης, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην Ειδική Αγωγή και στους όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την εκάστοτε παιδαγωγική πρακτική.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο συναντάμε πληθώρα περιγραφών της Ειδικής Αγωγής, ωστόσο δεν υπάρχει ένας ενιαίος και ευρέως αποδεκτός ορισμός.

Ο πρώτος ορισμός της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, προέρχεται από τη Ρόζα Ιμβριώτη: το 1939 χρησιμοποιεί τον όρο “Θεραπευτική Αγωγή” η οποία στόχο έχει τη φροντίδα για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς (Ιμβριώτη, 1939).

Σταδιακά ο όρος “Θεραπευτική Αγωγή”, υποχωρεί για να δώσει τη θέση του στον όρο “Ειδική Αγωγή”, που γίνεται “εξελεγκτική βοήθεια και βοήθεια ζωής”. Η νέα αυτή βοήθεια συνειδητοποιήθηκε τώρα ως “ανθρώπινο δικαίωμα” του παιδιού και η παροχή της ως “χρέος της κοινωνίας και του κράτους”¹(περ.Νέα Παιδεία, τευχ.32).

3.2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η παιδαγωγική πρακτική που υιοθετήθηκε αρχικά και που χρησιμοποιήθηκε για αρκετές δεκαετίες ήταν αυτή του **σχολικού διαχωρισμού (segregation)**. Τα παιδιά δηλαδή με αναπηρίες εκπαιδεύονταν και κοινωνικοποιούνταν εκτός του γενικού σχολείου σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Oliver, 1987).

Ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας μας, τα κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες από το 1950 και μετά, η απομάκρυνση από την ιατροκεντρική προσέγγιση καθώς και η κινητοποίηση των ίδιων των αναπήρων και των οικογενειών τους, οδήγησαν στην άσκηση κριτικής απέναντι στην πρακτική του σχολικού διαχωρισμού και στην ανάδυση της έννοιας της ενσωμάτωσης.

¹ “ Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα”, 1984, περ.Νέα Παιδεία, τεύχος 32, σελ. 57-72.

Ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming), δηλώνει την μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση “σώματος” ή “ροής” με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000:36). Μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής της ενσωμάτωσης, δηλαδή, αναμένεται το παιδί με αναπηρία ν’ αποκτήσει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις νόρμες συμπεριφοράς της ομάδας των παιδιών στην οποία εντάσσεται, να εισέλθει δηλαδή σε μια διαδικασία “ομαλοποίησης” (Vlachou, 1997).

Εξέλιξη του όρου της ενσωμάτωσης είναι ο **όρος ένταξη (integration)**, που σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000:36). Ο όρος αυτός παραπέμπει στο λατινικό ρήμα “integrare” που σημαίνει “ολοκληρώνω, συμπληρώνω”, και περιγράφει την σκόπιμη τοποθέτηση ενός προσώπου σ’ ένα σύνολο ώστε ν’ αποτελέσει οργανικό μέλος του.

Εξέλιξη της ενταξιακής πρακτικής της “integration”, είναι η πρακτική της “inclusion” ή της παιδαγωγικής της ένταξης.

3.3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Ο όρος παιδαγωγική της ένταξης αποτελεί μια απόπειρα της γράφουσας μετάφρασης του όρου της inclusive εκπαίδευσης.

Η “inclusive εκπαίδευση”, έρχεται ν’ αντικαταστήσει τους προηγούμενους όρους ενσωμάτωση και ένταξη και να τους συμπληρώσει.

Το επίθετο inclusive, προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει “συμπεριλαμβάνω”. Ο όρος λοιπόν αυτός θα μπορούσε ν’

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

αποδοθεί συνοπτικά κι ως “συμπεριληπτική εκπαίδευση” ή “εκπαίδευση του μη αποκλεισμού”(Ζώνιου- Σιδέρη, 2000:39).

Κατά τον Mittler (1995) και Ainscow (1997), μια τέτοια παιδαγωγική διαφέρει λειτουργικά από τις προηγούμενες πρακτικές γιατί προϋποθέτει την μετατροπή των υπάρχουσών δομών του σχολείου, που για να πραγματοποιηθεί, απαιτεί πάλη και διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων, άρση των προκαταλήψεων και προαγωγή ενός μοντέλου ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο επιχειρεί ν’ ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το ν’ αναθεωρεί την δομή κι εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, με το να επιμορφώνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς και να τους ενισχύει σε υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό, με το ν’ αλλάζει εργονομικά τη μορφή του.

Ο όρος δηλαδή αυτής της μορφής ένταξης ουσιαστικά ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού εμπεριέχει αλλά και αντικατροπτίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας “κοινωνίας για όλους”.

Πριν γίνει αναλυτική έκθεση των προϋποθέσεων της ένταξης αυτής της μορφής, θ’ ακολουθήσει αναφορά στο νομοθετικό – θεσμικό πλαίσιο της σχολικής ένταξης παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

4. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από σποραδικές προσπάθειες που ανάγονται κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Μέχρι τις αρχές της

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

δεκαετίας του 1980, λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα (Τζουριάδου, 1995).

4.1. Ο ΝΟΜΟΣ 1143/81

Μόλις το 1981, ψηφίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης νόμος για την Ειδική Αγωγή.

Πρόκειται για τον νόμο 1143/81 << περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων >>.

Με τον νόμο αυτό :

- Οριοθετείται εννοιολογικά ο όρος “αποκλίνοντα άτομα”
- Προσδιορίζονται οι κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά.
- Ορίζεται ότι η ειδική εκπαίδευση και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- Ορίζεται η υποχρεωτική φοίτηση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 ετ.).
- Υλοποιείται η επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών.
- Προβλέπεται η σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό.

Παρά την άποψη ότι <<το νόμο διέπουν οι αρχές της αναγνώρισης ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης καθώς και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης>>(Τζουριάδου, 1995), ο νόμος αυτός μαζί με το προεδρικό διάταγμα 603/82, που τον συνόδευσε, θεωρείται ότι όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης αλλά και ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε δώδεκα κατηγορίες ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσιάζουν και υπαθάλποντας την περιθωριοποίηση. Οι επικριτές του θεώρησαν ότι ο νόμος αυτός, παρέτεινε την πρωτοκαθεδρία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο

της Ειδικής Αγωγής και εξέφραζε μια εκπαιδευτική πολιτική που ήθελε την Ειδική Αγωγή “εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από τον όλο κορμό της γενικής εκπαίδευσης” (Στασινός, 1991).

4.2. Ο ΝΟΜΟΣ 1566/85

Η έντονη κριτική του προηγούμενου νόμου οδήγησε τελικά στη σύνταξη, το 1984, του σχεδίου **νόμου 1566/1985**, που είναι γνωστός και ως “**αντι – 309**”.

Ο νόμος αυτός θεωρείται πρωτοποριακός γιατί αφορά στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης και αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Πρόκειται δηλαδή για την πρώτη προσπάθεια της επίσημης Πολιτείας, να καταργήσει έστω και συμβολικά, το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και να προχωρήσει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα με τον νόμο αυτό:

- Απαλείφεται ο όρος “άτομα αποκλίνοντα από του φυσιολογικού” και χρησιμοποιείται ο όρος “άτομα με ειδικές ανάγκες”.
- Καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Θεσμοθετείται η αρχή της σχολικής ένταξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Τα ιδιωτικά σχολεία εντάσσονται σταδιακά στο δημόσιο τομέα.
- Μεταβιβάζονται στο Υ.Π.Ε.Π.Θ., όλες οι αρμοδιότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν σε θέματα αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Εισάγεται η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία.
- Προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημιακού τμήματος λογοθεραπείας.
- Εκτυπώνονται με το σύστημα Μπράιγ διδακτικά βιβλία για τυφλούς.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Η κριτική του νόμου 1566/85 επικεντρώθηκε στους εξής τομείς:

- Δεν προέβλεπε την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δεν πρόβλεπε την μετεκπαίδευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Δεν θεσμοθέτησε την ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών Ειδικής Αγωγής στα πανεπιστήμια.
- Καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό – συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας κι όχι το Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Δεν διαχώριζε πλήρως και δεν καθόριζε με σαφήνεια το έργο των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

4.3. Ο ΝΟΜΟΣ 2817/2000

Το 2000, δημοσιεύεται ο τρίτος νόμος για την Ειδική Αγωγή, που ισχύει έως σήμερα.

Πρόκειται για το **νόμο 2817/14.3.2000** << περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες >>.

Στον νόμο αυτό:

- Επαναπροσδιορίζονται οι όροι της Ειδικής Αγωγής και στον όρο “άτομα με ειδικές ανάγκες”, οι ανάγκες προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές.
- Προωθείται η αρχή της ένταξης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες.
- Καθιερώνεται ο θεσμός των “περιοδευόντων εκπαιδευτικών”.
- Θεσμοθετείται η υποχρεωτική ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή για τους εκπαιδευτικούς.
- Αναγνωρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

- Θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες.
- Ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής.
- Θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης, διάγνωσης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).
- Δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής
- Αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών.
- Εισάγεται η χρήση μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας.
- Προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Λαμβάνονται μέτρα που αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Παρά τις σύγχρονες αντιλήψεις του, ο νόμος αυτός χρησιμοποιεί "ορολογία" ασαφή ή επιστημονικά ανακριβή, ενώ τα μέτρα που προτείνονται θυμίζουν περισσότερο την πολιτική που ίσχυε πριν το 1989 παρά το πνεύμα του νόμου 1566 (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, 36).

Επίσης, τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, εξαιτίας της πληθώρας αρμοδιοτήτων και των πολλών ελλείψεων σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή συχνά εμποδίζονται στην πλήρη άσκηση του ρόλου τους. Η υπερσυγκέντρωση τους μάλιστα στα μεγάλα αστικά κέντρα δυσχεραίνει την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των δυσπρόσιτων και απομονωμένων περιοχών (Ευσταθίου, 2002).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα κενά και οι αδυναμίες του νομοθετικού αλλά και εκπαιδευτικού πλαισίου, μέσα στο οποίο γίνεται προσπάθεια ν' αναπτυχθεί ο θεσμός της ένταξης, δεν καθιστούν την σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθημερινή πρακτική.

Αυτό συμβαίνει γιατί η θεώρηση και εφαρμογή της ένταξης αντιμετωπίζεται αποσπασματικά κι όχι στα πλαίσια του γενικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού. Η ένταξη δηλαδή, φαίνεται ν' αποτελεί την αιχμή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κι όχι έκφραση μιας πολιτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα όλων σε μια κοινωνία συνοχής και συνεργασίας.

5. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, αποτελεί προστάδιο και προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία.

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

Άρα αρχίζει να αναθεωρείται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής η αντίληψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει ν' αντιμετωπίζονται έξω από τα γενικά σχολεία.

Όπως υποστηρίζει και η Ζώνιου – Σιδέρη (2000 β), τα ειδικά σχολεία είναι σχολεία κλειστά, που επιλέγοντας το μαθητικό πληθυσμό με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, απομακρύνονται από την κοινωνική πραγματικότητα.

Οι αλλαγές στις ηθικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες αντικατροπίζονται πλέον και στη εκπαιδευτική σκέψη, η οποία υποστηρίζει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποστηρίζουν την κίνηση της εκπαιδευτικής ένταξης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Canadian Council of Ministers of Education 1983, Canadian Education Association 1985, The Council of Exceptional Children 1987:

- Η πρόοδος που έχει σημειωθεί στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, στον σχεδιασμό και εφαρμογή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δημιουργεί προϋποθέσεις εκπαιδευτικής ένταξης στο σχολείο μαθητών με διαφορετικό ρυθμό μάθησης.
- Η κινητοποίηση των οργανώσεων γονέων είναι εντονότερες και επιχειρηματολογούν για τα κοινωνικά πλεονεκτήματα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.
- Η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία υποστηρίζει ότι τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να στηρίζονται περισσότερο στις ατομικές διαφορές παρά στις αποκλίσεις από το “φυσιολογικό” που εκπορεύονται από τις ιατροκεντρικές διαγνώσεις. Έτσι, είναι εφικτή μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών σε όλους.
- Η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, έχει παρατηρηθεί ότι μεγιστοποιεί την ανάπτυξη των γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων και βελτιώνει το μαθησιακό τους προφίλ. Επίσης, η αλληλεπίδραση που σημειώνεται μεταξύ των παιδιών με αναπηρία και των μη ανάπηρων συμμαθητών τους, αυξάνει την ενσυναίσθηση και κοινωνική αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τελευταίους.

6. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ - ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διαδικασίας της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, είναι η **προετοιμασία** όλων των προσώπων και φορέων που εμπλέκονται ώστε η

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

νέα εκπαιδευτική πολιτική που αποτυπώνεται στη νομοθεσία να γίνει εκπαιδευτική πρακτική.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1990,1996, 2000:31), οι δομικού χαρακτήρα επιβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές, αν δεν ληφθεί υπ' όψιν και η εσωτερική δυναμική του παιδαγωγικού πεδίου (μικρο- επίπεδο), που αναδεικνύει τις αντιθέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και αν δεν δρομολογηθεί από πιο πριν η ενημέρωση, η εκπαίδευση, η εξειδίκευση, η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή σ' επίπεδο πρακτικών και στάσεων των εμπλεκόμενων ειδικών εκπαιδευτικών, επιστημόνων αλλά και γονέων (Hargreaves, 1994:ix).

Βασικά κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας είναι τα εξής(Hunt, 1990; Mittler, 1999; Hargreaves, 1994, Meister, 2000):

- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη λογική, τη φιλοσοφία, την αναγκαιότητα και τους περιορισμούς της ένταξης.
Έχει αποδειχθεί ότι αν λείπει το στέρεο και κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και μια εκπαιδευτική φιλοσοφία αποδεκτή απ' όλους, η ένταξη δυσχεραίνεται ή αποτυγχάνει .
- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των συμμαθητών και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος για θέματα που αφορούν στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να γίνεται σε ομάδες βιωματικών δραστηριοτήτων και συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων, με στόχο την συζήτηση, την έκφραση και μοίρασμα των προσωπικών στάσεων και συναισθημάτων και τη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα σε θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα και στις στάσεις μας απέναντί της.
- Η ενημέρωση των ίδιων των γονέων του παιδιού με αναπηρία για το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης και τους περιορισμούς της υλοποίησής της στην πράξη. Επίσης, η συζήτηση για τους προβληματισμούς και

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

τους φόβους τους την ενίσχυση του συναισθήματός τους και την εξασφάλιση της λειτουργικής συμμετοχής τους στην προσπάθεια αυτή.

- Η καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας και διεπιστημονικών ομάδων στο χώρο του σχολείου με στόχο την ολιστική εκπαιδευτική παρέμβαση. Δηλαδή, η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική, εξειδικευμένη στην αναπηρία βοήθεια παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις του σχολείου και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης. Αυτό σημαίνει συνεργασία του παιδαγωγού της τάξης τόσο με τον Ειδικό Παιδαγωγό αλλά και τον φυσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο και γιατρό που τυχόν παρακολουθούν το παιδί εκτός σχολείου.
- Διάθεση επιπλέον προσωπικού, για την καλύτερη εξυπηρέτηση του μαθητή με αναπηρία στους χώρους του σχολείου.
- Η καθιέρωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην ενταξιακή διαδικασία και στην κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον κάθε μαθητή.
- Η θέση ρεαλιστικών στόχων βασισμένων στην αναπτυξιακή εικόνα του παιδιού και τις αναδυόμενες ικανότητες αλλά και ο σεβασμός στον ρυθμό προσωπικής εξέλιξης.
- Η συνεχής επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος και των επιμέρους στρατηγικών υλοποίησής του.
- Η καθιέρωση της αρχής της εποπτείας στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου με στόχο την ανατροφοδότηση του παρεχόμενου έργου και την επαναξιολόγησή της φιλοσοφίας του.
- Η οριοθέτηση του ρόλου τόσο του Ειδικού Παιδαγωγού όσο και του Παιδαγωγού της τάξης και κατάρτιση ενός σαφούς και συμβολαίου συνεργασίας, βασισμένου στην συνεργασία.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

- Η αναπροσαρμογή της θεματολογίας του κοινού αναλυτικού προγράμματος μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και χρήσης επιπλέον εποπτικών μέσων.
- Η εργονομική διευθέτηση όχι μόνο των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών χώρων του σχολείου (τάξη) ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση και ελεύθερη μετακίνηση όλων των μαθητών.
- Η ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και των κατάλληλων εποπτικών μέσων στο χώρο του σχολείου (Η/Υ, ειδικά πληκτρολόγια, VIDEO, οθόνες αφής, εκπαιδευτικό υλικό, κλπ.).
- Επιλογή της κατάλληλης μορφής ένταξης και κατάρτιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού πολλαπλών σταδίων με στόχο την επιτυχή έκβασή της.
- Εγγύτητα του τόπου κατοικίας: Οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο) βρίσκονται κοντά στο τόπο όπου διαμένει το παιδί.
- Δημιουργία των προϋποθέσεων και μέριμνα για μετάβαση του παιδιού σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, όταν ολοκληρώσει τη φοίτησή του στην υπάρχουσα.

Καθ' ένα από τα παραπάνω κριτήρια έχει τη δική του δυναμική και επιρροή στην ενταξιακή διαδικασία και οπωσδήποτε βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της είναι ο εκ νέου σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση του σχολείου αλλά και του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων φορέων και υπηρεσιών.

Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας εδρεύει τόσο στην αποτελεσματική διεύθυνση σε κάθε τομέα του σχολείου αλλά και μέσα στην τάξη όπου βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το γνωστικό υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους (Scrugs & Mastropieri, 1996).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι αναμφισβήτητα δεν είναι δυνατόν να ισχύουν στην πράξη όλες οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν,

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

και αυτό γιατί είναι αρκετά δύσκολο να συντονιστούν όλες οι διαδικασίες και ταυτόχρονα ν' αντιμετωπιστούν όλα τα ζητήματα που αφορούν στο σχολείο γενικότερα.

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

7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού που πλαισιώνει την ενταξιακή διαδικασία, είτε συνεργαζόμενος μέσα στην τάξη με τον παιδαγωγό, είτε εκτός τάξης, στο τμήμα ένταξης είναι σύνθετος και χαρακτηρίζεται από ρευστότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο ρόλος αυτός εξαρτάται από τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών που εντάσσονται στο γενικό σχολείο.

Όπως υποστηρίζουν οι Thomas et al.(1998), οι βασικοί άξονες του ρόλου του Ειδικού Παιδαγωγού είναι οι εξής:

- Ο Ειδικός Παιδαγωγός διερευνά την εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου στο οποίο επιχειρείται η ένταξη, ενημερώνει για τις νέες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και προοπτικές και συζητά εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που θα διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης.
- Οι ρόλοι του Ειδικού Παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού της τάξης είναι ισότιμοι και δεν περιορίζει ο ένας τον άλλον. Έτσι, ο Ειδικός Παιδαγωγός, μελετά μαζί με τον παιδαγωγό της τάξης το Αναλυτικό

Πρόγραμμα της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία επιχειρείται η ένταξη και καταρτίζουν από κοινού το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπ' όψιν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όχι μόνο του μαθητή με αναπηρία αλλά και του συνόλου των μαθητών. Στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή ο Ειδικός Παιδαγωγός αναλάμβανε εξολοκλήρου τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η παρουσία του θα ενίσχυε τις πρακτικές διαχωρισμού τους και θα δυσχέρανε την πλήρη κοινωνική ένταξή τους.

- Ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στο μαθητή ή τους μαθητές που εντάσσονται, αλλά επεκτείνεται στο σύνολο της ομάδας. Έτσι, στην περίπτωση που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναφύονται δυσκολίες μαθησιακού τύπου ή συμπεριφοράς από τους άλλους μαθητές μπορεί να παρέμβει. Μάλιστα πολλές φορές μπορούν οι δύο εκπαιδευτικοί να εναλλάξουν τους ρόλους τους: ο Ειδικός Παιδαγωγός να διδάξει μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών και ο εκπαιδευτικός της τάξης μια μικρότερη.
- Ο Ειδικός Παιδαγωγός εμπλέκεται από κοινού με τον εκπαιδευτικό της τάξης, στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σ' αυτή και συζητούν προτάσεις βελτίωσης ή αναθεώρησής της.
- Αναλαμβάνει τη συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην σχολική και κοινωνική ένταξη. Προετοιμάζει τους γονείς των μαθητών χωρίς αναπηρία να αποδεχτούν την από κοινού φοίτηση των παιδιών τους με μαθητές με αναπηρία. Επίσης, συζητά με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία τις προκλήσεις και δυσκολίες της ένταξης και προτείνει λύσεις στους προβληματισμούς τους. Αν κρίνεται εφικτό, μπορεί να οργανώσει κοινές ομάδες γονέων όπου θα συζητηθούν γενικοί προβληματισμοί σε σχέση με εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα.
- Τέλος, έρχεται σ' επαφή με τους υπόλοιπους φορείς που εμπλέκονται στην ενταξιακή διαδικασία άμεσα ή έμμεσα (υπηρεσίες υγείας, ειδικούς

που ασχολούνται με τους μαθητές εκτός σχολείου, κέντρα κοινωνικής φροντίδας, Κ.Δ.Α.Υ, κλπ.). Επίσης, καλείται να παρέχει τις ερευνητικές του προτάσεις και να συνεργάζεται με τις υπηρεσίες των διαφόρων υπουργείων στο πλαίσιο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και παραγωγής διαδακτικού υλικού.

8. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Οι μορφές ένταξης διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την οργανωτική δομή τους και τον λειτουργικό τους χαρακτήρα.

8.1. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όσον αφορά στην οργανωτική δομή, προκύπτουν οι εξής μορφές ένταξης(Hegarty et al.,1981;Meijer, 1997):

1. “Κανονική” τάξη, χωρίς υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού. Στη σχολική αυτή τάξη εντάσσονται παιδιά με αναπηρία που δεν χρειάζονται επιπλέον φροντίδα.
2. “Κανονική” τάξη με υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος συνεργάζεται με τον παιδαγωγό της τάξης στην κατάρτιση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μορφή αυτή ένταξης ονομάζεται **συνεκπαίδευση** επιλέγεται σε περιπτώσεις ακουστικής, οπτικής ή κινητικής αναπηρίας συνδυασμένης με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν περιορίζεται στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος μόνο για τα παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας αλλά συνεργάζεται με τον παιδαγωγό για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Η μορφή αυτή ένταξης κρίνεται ιδανική και η πιο αποτελεσματική.
3. “Κανονική” τάξη με τμήμα ένταξης μερικής απασχόλησης. Σ’ αυτήν την περίπτωση το παιδί με αναπηρία παρακολουθεί το πρόγραμμα της

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

“κανονικής” τάξης και κάποιες ώρες μέσα στην ημέρα παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης.

4. Ειδική τάξη με κανονική τάξη μερικής απασχόλησης.

5. Μισή σχολική μέρα σε ειδικό σχολείο και υπόλοιπη μισή σε γενικό.

6. Ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στη χώρα μας, οι κυρίαρχες μορφές ένταξης είναι οι 1,2,3 και 6.

8.2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Η επιλεγόμενη οργανωτική δομή, μεταφράζεται λειτουργικά σε τρεις μορφές σχολικής ένταξης (Έκθεση Warnock, 1982):

1. Τη χωρική ένταξη: Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτίρια. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι περιορισμένη.

2. Την κοινωνική ένταξη: Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι ομάδες των ανάπηρων και ή ανάπηρων παιδιών εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις, ωστόσο κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων (διαλείμματα, σχολικές γιορτές, εκδρομές, κ.α.), έρχονται σ' επαφή.

3. Τη λειτουργική ένταξη: Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης, και οι δύο ομάδες παιδιών συμμετέχουν σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη.

9. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ : ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

9.1. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ

Την τελευταία δεκαετία έχουν αυξηθεί οι έρευνες που μελετούν τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες υπό το πρίσμα αναπτυξιακών προσεγγίσεων.

Πέρα από την ετερογένεια των μορφών κινητικής αναπηρίας τίθεται και η παράμετρος των συνοδών αναπηριών, που καθιστούν σύνθετη τη διενέργεια των αναπτυξιακών ερευνών και την εξαγωγή ασφαλών και γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, περίπου 60% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση, έχουν I.Q. κάτω του 70, που τα τοποθετεί στη βαθμίδα νοητικής λειτουργίας που χαρακτηρίζεται ως νοητική καθυστέρηση. Επιπλέον, το 50% των παιδιών παρουσιάζει στραβισμό, το 30% - 40% επιληπτικές κρίσεις και άλλα παιδιά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές της συμπεριφοράς καθώς και διαταραχές της ακοής ή της όρασης (Carute & Accardo, 1991).

Αυτή η πολυμορφία και η ετερογένεια καθιστά σύνθετη την αξιολογητική διαδικασία καθώς:

- απαιτεί τη διενέργεια αξιολόγησης από διαφορετικές ειδικότητες (ιατρός, φυσικοθεραπευτής – εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, ειδικός παιδαγωγός, ψυχολόγος κ.α.)
- απαιτεί συνδυαστική χρήση διαφόρων αξιολογητικών μοντέλων στα πλαίσια της κάθε ειδικότητας ξεχωριστά
- απαιτεί την προσαρμογή των ψυχομετρικών δοκιμασιών και των δοκιμασιών I.Q., όταν το παιδί καλείται ν' αντιδράσει στα ερεθίσματα εκτελώντας κινήσεις.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά στην προσαρμογή των ψυχομετρικών δοκιμασιών και των δοκιμασιών I.Q., καθώς οι πιο πολλές απαιτούν από το παιδί ν' αντιδράσει εκτελώντας κινήσεις.

Παρ' όλες τις δυσκολίες τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών αναπτυξιακού προσανατολισμού² δείχνουν ότι τα παιδιά με κινητικές και συνοδές αναπηρίες διατρέχουν τις ίδιες διαδοχές ανάπτυξης με τα υπόλοιπα παιδιά με ποιοτικές όμως διαφοροποιήσεις στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς και σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία (Cione, Paolicelli, Sordi & Vinter, 1993).

9.2. ΟΙ ΣΥΧΝΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Όπως προκύπτει από την εμπειρία στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής Παρέμβασης αλλά και τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα (Trevor et al., 1998), οι συχνότερες δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με κινητική αναπηρία είναι οι εξής:

- ▶ δυσκολία χωρικό – χρονικού προσανατολισμού
- ▶ δυσκολία στη μαθηματική σκέψη
- ▶ δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής
- ▶ δυσκολία στην επεξεργασία και σύνθεση των πληροφοριών
- ▶ δυσκολία στη δόμηση και συγκρότηση των πληροφοριών
- ▶ δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη
- ▶ δυσκολία αυθόρμητης σύγκρισης
- ▶ δυσκολία στη μνημονική λειτουργία
- ▶ δυσκολία στη συμβολική χρήση αντικειμένων

9.3. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ξεκινώντας θα ήθελα να τονίσω ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για την αντιμετώπιση των

² Οι δοκιμασίες των κλιμάκων αναπτυξιακού προσανατολισμού που χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά εργαλεία στις έρευνες αυτές δεν ακολουθούν την τυποποίηση των κλασικών δοκιμασιών στις οποίες μια απάντηση θεωρείται σωστή μόνο αν δοθεί με τυποποιημένο τρόπο, αλλά αξιολογούν προσπαθώντας να "ελέγξουν" την παράμετρο της κίνησης. Δεν επιτρέπουν τον καθορισμό I.Q., ωστόσο προσφέρουν ασφαλείς εκτιμήσεις των γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού. Μια τέτοια κλίμακα είναι αυτή των Uzgiris & Hunt (1975).

εκπαιδευτικών δυσκολιών των παιδιών με κινητική αναπηρία δεν διαφοροποιούνται απ' αυτές που χρησιμοποιούμε στα πλαίσια της παιδαγωγικής παρέμβασης στις εκπαιδευτικές δυσκολίες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Σ' ένα πρώτο στάδιο πολύ σημαντική είναι η **αξιολόγηση** των γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού και του μαθησιακού του προφίλ. Η αξιολόγηση είναι διερευνητική και εκτείνεται σ' όλη τη διάρκεια της παιδαγωγικής παρέμβασης.

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής αξιολογητικής διαδικασίας και βάσει των παρατηρήσεων που έχουν προκύψει, καταρτίζεται το συνολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης χωρισμένο σε υποτομείς και βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Σ' αυτό το στάδιο επιλέγεται η μορφή της παιδαγωγικής παρέμβασης (εξατομικευμένη, βιωματική, συνεργατική κλπ.) καθώς και το απαιτούμενο εποπτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να διέπεται από σαφήνεια και να στηρίζεται σε κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες με ξεκάθαρους στόχους και λογική. Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του είναι καλό να διερευνάται η αποτελεσματικότητά του και να αναθεωρείται αν κρίνεται απαραίτητο.

Επίσης, είναι καλό να είναι πολυδιάστατο, να καλύπτει δηλαδή όλους τους γνωστικούς- αντιληπτικούς τομείς:

- ▶ βασικές γνώσεις του κόσμου,
- ▶ χωρικές, χρονικές, ποσοτικές έννοιες , μεγέθη
- ▶ προαριθμητικές –αριθμητικές έννοιες και καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης
- ▶ προγραφικές και γραφοκινητικές δεξιότητες
- ▶ γραφοφωνολογική ενημερότητα

► ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας,

αλλά και αυτούς της κοινωνικοποίησης, της αυτοϋπηρέτησης και της αυτόνομης διαβίωσης.

Είναι ουσιαστικό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης να στηρίζεται στην **αρχή της διαφοροποίησης και της ευελιξίας**, να σέβεται τον προσωπικό ρυθμό εργασίας των μαθητών και να προωθεί την αυτενεργό δράση. Βασικός στόχος μας είναι η ενεργοποίηση και καλλιέργεια των υπολειπόμενων γνωστικών – νοητικών λειτουργιών και η ενίσχυση θετικών μορφών συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα στα σχολεία όπου επιχειρείται η ένταξη θα ήταν χρήσιμο :

- Να υπάρχει σταθερός, για όλους τους μαθητές, χρόνος έναρξης και λήξης του της κάθε δραστηριότητας αλλά και του σχολικού προγράμματος συνολικά. Η γνώση της αρχής και του τέλους μιας δραστηριότητας συντελεί στην βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής, της γνωστικής οργάνωσης των παιδιών και αυξάνει την προσαρμογή στις χρονικές απαιτήσεις της μαθησιακής δραστηριότητας. Επιπρόσθετα, τα σταθερά χρονικά όρια βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του ωρολογίου προγράμματός τους και τις καθημερινές τους υποχρεώσεις.
- Να γίνεται συζήτηση, πριν την έναρξη του μαθήματος, για τους στόχους της ενότητας που θα διδαχθεί και να επισημαίνονται οι βασικές νοηματικές της ενότητες.
- Να δίνεται έμφαση στη βιωματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται αρχικά τα πραγματικά αντικείμενα και η άμεση εμπειρία και κατόπιν η έγχρωμη και μαυρόασπρη εικόνα ή ο επεξηγηματικός λόγος.
- Να οργανώνονται ομάδες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Πρέπει να υπάρχει μέριμνα ώστε οι ομάδες αυτές πέρα από το ομαδικό –

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

συνεργατικό πνεύμα να δίνουν τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση και να σέβονται τον διαφορετικό ρυθμό απόδοσης του κάθε μαθητή ώστε οι “καλοί μαθητές” να μην μετατρέπονται ούτε σε υπηρέτες ούτε σε μέντορες των συμμαθητών τους με αναπηρία.

- Οι διδακτικοί στόχοι και οι επιμέρους δραστηριότητες που τους συνοδεύουν να είναι σαφείς και να διαρθρώνονται σε επίπεδα διαφορετικής δυσκολίας. Κατά τη φάση προσέγγισης νέων θεματικών ενοτήτων ή για τη διατήρηση κατεκτημένων βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη η επανάληψη.
- Να διερευνάται το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ακουστικός τύπος, οπτικός τύπος, αισθητικοαντιληπτικός τύπος)

Γενικά, ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης είναι καλό:

- να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές ν’ αναπτύσσουν ένα προσωπικό στυλ μάθησης
- να θέτει σαφείς στόχους
- να παρέχει σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις
- να αναπτύσσει δραστηριότητες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας
- να δίνει τη δυνατότητα επανάληψης των βασικών στόχων μέσω πρόσθετων μαθησιακών δραστηριοτήτων
- να μεταλλάσσει, όπου κρίνεται εφικτό, την κάθε διδακτική ενότητα σε μικρό εργαστήριο παραγωγής γνώσης με τη συνεργασία των μαθητών
- να αξιολογεί τον βαθμό κατανόησης και την επίδοση του κάθε μαθητή
- να προσφέρει ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης
- να είναι ευέλικτο και να προσφέρει εναλλακτικές δραστηριότητες επίτευξης των διδακτικών στόχων
- να προάγει την αυτενέργεια και να σέβεται τον προσωπικό ρυθμό μάθησης.

10. Η ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι εξελίξεις της παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής τα τελευταία 25 χρόνια, έστρεψαν το ενδιαφέρον των ειδικών στη μελέτη της πρόληψης και της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η επιστημονική πεποίθηση ότι οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη των γνωστικών και εννοιολογικών δεξιοτήτων του, έστρεψαν το ενδιαφέρον στην κατάρτιση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και αντιμετώπισης παιδιών που παρουσιάζουν αναπτυξιακά προβλήματα ή ανήκουν σε ομάδες “επικινδυνότητας” όσον αφορά στη συνολική γνωστική τους ανάπτυξη.

Επίσης, η μετατόπιση του εκπαιδευτικού κέντρου βάρους από την ιδρυματοποίηση στην κοινωνική ένταξη κι αποδοχή, έστρεψε πολλούς γονείς στην αναζήτηση συστηματικής και οργανωμένης εκπαιδευτικής βοήθειας για τα παιδιά τους πριν από την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με τον όρο πρώιμη παρέμβαση, ορίζονται :

- α) όλες οι μορφές δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης του παιδιού
- β) όλες οι δραστηριότητες υποστηρικτικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης των γονέων σε σχέση με την αναπτυξιακή εικόνα του παιδιού και τους στόχους του επιλεγόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος (De Moor et al.,1995).

Το πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης μπορεί να βοηθήσει παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς και να μάθουν να οργανώνουν τις πληροφορίες και εμπειρίες τους.

Η παρέμβαση αυτής της μορφής μπορεί ν’ αντισταθμίσει κάποια ελλείμματα και να εφοδιάσει το παιδί με μηχανισμούς που θα υποβοηθούν την

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

ανταπόκρισή του στις προκλήσεις του περιβάλλοντος ή να βελτιστοποιήσει ήδη υπάρχουσες δεξιότητες με την κατάλληλη εκπαίδευση.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης που αφορά στο παιδί και την οικογένεια του, πρέπει να καταρτίζεται από εξειδικευμένο προσωπικό που να έχει γνώση της φυσιολογικής και αποκλίνουσας ανάπτυξης καθώς και των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών και να είναι ειδικά εκπαιδευμένο για την υλοποίηση του προγράμματος και την αξιολόγησή του.

Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που αρχίζουν πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και που απαιτούν ενεργό συμμετοχή των γονέων.

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελείται από τις εξής φάσεις (Mitchell & Brown, 1991):

- Διενέργεια ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης του συνόλου των τομέων ανάπτυξης.
- Εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος – Διάγνωση. Παραπομπή για συμπληρωματικές ιατρικές ή ψυχομετρικές διαγνώσεις, εφόσον κριθεί απαραίτητο, για τη σύνταξη ολοκληρωμένου ιστορικού.
- Κατάρτιση εξειδικευμένου και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, διαιρεμένου σε υποδραστηριότητες – στόχους που απευθύνονται προς το παιδί και το περιβάλλον του και αποσκοπούν στη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών ανάπτυξης και εξέλιξης. Σ' αυτό το στάδιο, εφ' όσον αξιολογηθεί απαραίτητο μπορεί να ζητηθεί η συνδρομή κι άλλων ειδικοτήτων.
- Υλοποίηση του προγράμματος που απευθύνεται στο παιδί και την οικογένεια.
- Αξιολόγηση, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, της επίδοσης του παιδιού σε κάθε αναπτυξιακό τομέα με στόχο τον επανέλεγχο των

χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών και την επανατροφοδότηση του προγράμματος.

- Εξασφάλιση της συμμετοχής, στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, των γονέων ή του γονέα που μπορεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και δέσμευση και συνεκπαίδευσή του στις βασικές παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές και στη διαδικασία θέσης και αξιολόγησης των παιδαγωγικών στόχων. Οι γονείς συμμετέχουν, σ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο παιδί και για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από κατάλληλη πληροφόρηση και καθοδήγηση.
- Συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων σ' όλο το εύρος των ζητημάτων που άπτονται της αναπτυξιακής εικόνας και της εκπαίδευσης του παιδιού και των στάσεων και συναισθημάτων των ίδιων προς αυτά. Κύριος στόχος της συμβουλευτικής αυτής παρέμβασης είναι η διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης γονιού - οικογένειας – παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ,ΕΕ αριθ. L56 της 9/3/93, σελ.30.
- De Moor, J.M.H., Τζουριάδου, Μ., Van Waesberghe, Κοντοπούλου,Μ.(1995). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές – Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας. Eurlyaid, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αρ.230/38/10.9.81,άρθρο 1.5.
- Ευσταθίου Μ., (2002) Κ.Δ.Α.Υ και η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση ενώπιον του σχολικού αποκλεισμού των α.μ.ε.ε.α.,Σύγχρονη Εκπαίδευση,τευχ.125
- Ζώνιου-Σιδέρη.Α.,(2000),(επιμέλεια) Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη.Α.,(2000),(επιμέλεια) Άτομα με ειδικές ανάγκες και η Ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιμβριώτη, Π. (1939). Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Meister, H. (2000). “ Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη” στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2000), (επιμέλεια), Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Στασινός, Δ. (1991). Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη:Προμηθεύς.

Αγγλική

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of social theory of disability. *Disability, Handicap and Society*, v.2, n, 1, pp. 5-19.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, Vol.24 No 1.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity : Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Canadian Council of Ministers of Education (1983). *Survey of Special education in Canada, 1982-83*. Winnipeg, MB: Candid Research and Council of Ministers of Education.

Canadian Education Association (1985). *Mainstreaming: Some issues for school boards*. Toronto.

Capute, A.J. & Accardo, P.J. (1991). Cerebral Palsy: The spectrum of motor dysfunction, in A.J. Capute & P.J. Accardo (eds), *Developmental Disabilities in infancy and Childhood*. Brookes, Baltimore.

Cione, G., Paolicelli, P.B., Sordi, C & Vinter, A. (1993). Sensorimotor development in cerebral- palsied infants assessed with the Uzgiris – Hunt Scales. *Develpmental Medicine and Child Neurology*, 35.

Hargreaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern AGE*. London: Cassell.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.

Hunt, F.J. (1990). *The Social Dynamics of Schooling: Participants, Priorities and Strategies*. Lewes: The Falmer Press.

Meijer, C.J.W.(1997). *Integration in Europe : Provision for pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Mitchell, D.R. & Brown. (1991). *Early Intervation Studies for Young Children with Special Needs*. Britain: Page Bross

Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, Vol.22 No 3.

Mittler.,P. (1999). Working towards Inclusive Education. Social Contexts. Great Britain: The Cromwell Press.

James,A & Prout, A. (1990). Contemporary issues in the sociological study of childhood, στο A. James & A. Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

James,A. & Prout, A. (1995). Hierarchy, boundary and agency. *Sociological Studies in children*, v.7, pp. 77-99.

Priestley,M. (1998). Childhood disability and disabled childhoods: agendas for research. *Childhood*, v. 5,n.2,pp. 207-223.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming \ inclusion 1955- 1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59- 74.

The Council for Exceptional Children (1987). *The CEC Policy Manual* Reston.

Thomas,G.,Walker,D. & Webb.,J. (1998). *The Making Of The Inclusive School*. London and New York: Routledge.

Trevor, E., DuCette, & Shapiro, P. (1998). Educational assessment and diversity, in Lambert, N., McCombs, B. (eds) *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner – Centered Education*, Washington: American Psychological Association.

UPAIS / Disability Alliance (1976). *Fundamental Principles of Disability*, London : Methuen.

Vlachou,A,D (1997). *Struggles for inclusive education,An ethnographic study*: Open University Press.

Christensen,P & James,A. (2001). *Research with Children ,perspectives and practises*. London :Routledge,201-224.

Warnock Report: Report of the Committee of Enquiry into the education of Handicapped children and young people, London, Her Majesty's Stationery Office, 1982.