

Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Ήπιες Μαθησιακές και Συναισθηματικές Διαταραχές: Θεωρητικές και Ιστορικές Καταβολές, Στάσεις και Αξιολόγηση

“The current era of normalization represents another move toward optimism. Let us hope that our expectations for progress in this direction are tempered with realism and compassion”

Zigler & Hall (1995)

Έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί για τις ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (βλ. Γενά, υπό έκδοση) και κατηγοριοποιηθεί βάσει συγκεκριμένων διαγνωστικών κριτηρίων (π.χ. DSM-V). Για τους σκοπούς όμως του παρόντος κεφαλαίου θα αρκεστούμε στον ορισμό των Manset και Semmel (1997) που θέτει λειτουργικά αξιολογικά κριτήρια. Βάσει αυτού του ορισμού, οι ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές αποτελούν αναπτυξιακό φαινόμενο που διαμορφώνεται και εκδηλώνεται ως απόρροια της αλληλεπίδρασης αφενός κάποιων εγγενών ιδιοτήτων και αφετέρου περιβαλλοντικών συνθηκών, επιφέροντας δυσλειτουργίες στη μάθηση, στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι διαταραχές αυτές έχουν υψηλό επιπολασμό, εφόσον εκτιμάται ότι 9 στα 10 παιδιά που γενικώς εμφανίζουν διαταραχές, διαγιγνώσκονται με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (Maheady, Harper, & Mallette, 2001), ενώ ο συνολικός αριθμός αυτών των παιδιών ξεπερνά τα 4,4 εκατομμύρια στις ΗΠΑ. Υπολογίζεται ότι 1 στα 5 παιδιά που φοιτούν στο γενικό σχολείο εμφανίζει ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (deBettencourt, 1999). Αντίστοιχη είναι η αναλογία που παρατηρείται και στην πατρίδα μας (Τζουριάδου, 1987).

Όσον αφορά στον ορισμό και στους σκοπούς της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες διαταραχές, υπάρχουν ποικίλες απόψεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), θα υιοθετήσουμε, όμως για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου, τα κριτήρια που θέτει η King-Sears (1997) περιγράφοντας τι αποτελεί και τι δεν αποτελεί ένταξη (inclusion). Για ένα μαθητή με ήπια διαταραχή, ένταξη σημαίνει: (α) να είναι εγγεγραμμένος στο σχολείο που φοιτούν τα αδέρφια του και τα παιδιά της γειτονιάς του, (β) να φοιτά στη γενική τάξη με τους συνομήλικούς του, (γ) να ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και (δ) να του παρέχεται από το σχολείο η στήριξη που χρειάζεται. Ωστόσο, ένταξη δεν σημαίνει ότι: (α) φοιτά και παρακολουθεί μαθήματα αποκλειστικά στη γενική τάξη, (β) χάνει τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας που μπορεί να προσφέρεται σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών, (γ) παρακολουθεί τη γενική τάξη με αποκλειστικό στόχο την κατάκτηση βασικών διδακτικών στόχων. Εν ολίγοις, η King-Sears υποστηρίζει ότι, «Οι καλύτερες πρακτικές και μέθοδοι για την τάξη της συνεκπαίδευσης είναι αυτές που έχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα στη συναισθηματική, ψυχοκινητική, γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη τόσο των παιδιών με, όσο και αυτών χωρίς διαταραχές, με την προϋπόθεση ότι, κατά το πλείστον, αν όχι εξ ολοκλήρου, εκπαιδεύονται από κοινού υπό συνθήκες διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας» (σ.2). Όπως γνωρίζουμε από προγενέστερες έρευνες, η πρόοδος των μαθητών με ήπιες διαταραχές καθορίζεται από την ποιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και όχι από την παρουσία τους καθαυτή στη γενική τάξη (π.χ., Fewell & Oelwein, 1990. Kluwin, & Moores, 1989).

Η προσπάθεια ανταπόκρισης στις μαθησιακές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές θα πρέπει να εναρμονίζεται με το κεκτημένο δικαίωμά του για συμμετοχή στο λιγότερο δυνατό

περιοριστικό (least restrictive) εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με το σχολικό ψυχολόγο (και άλλα μέλη της ομάδας ειδικών που συνεργάζεται με το σχολείο, εφόσον αυτό κρίνεται σκόπιμο) θα πρέπει να αξιολογούν σφαιρικά τις ανάγκες του παιδιού και να κρίνουν αν το γενικό σχολείο αποτελεί το πλαίσιο που υπηρετεί καλύτερα αυτές τις ανάγκες. Η προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς θα πρέπει, αρχικά τουλάχιστον, να γίνεται στο γενικό σχολείο, στην ίδια τάξη με τους άλλους συνομήλικούς του που δεν εμφανίζουν προβλήματα στη μαθησιακή επίδοση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην πενταετία από το ακαδημαϊκό έτος 1987/1988 έως το 1992/1993, η αύξηση στο ποσοστό των μαθητών με ήπιες διαταραχές που εντάχθηκαν στο γενικό σχολείο, στις ΗΠΑ, ανέρχεται στο 95% – αύξηση που απορρέει από τη μετάβαση από τις παραδοσιακές πρακτικές της ειδικής αγωγής σε παιδαγωγικά μοντέλα που ευνοούν τη συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο. (Cook, Semmel, & Gerber, 1999). Αντίστοιχα στην πατρίδα μας, τα τελευταία 20 χρόνια έχουν πάψει να ιδρύονται ειδικά σχολεία, ενώ σημειώνεται πολύ σημαντική αύξηση στην ίδρυση και λειτουργία τάξεων ένταξης (Σπετσιώτης, 2000), γεγονός που δηλώνει το σαφή προσανατολισμό προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης που περιλαμβάνει παιδιά με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές.

Η σημασία της συμμετοχής του παιδιού σε ομάδες ομηλικών, καθ' όλα τα στάδια της ανάπτυξής του, επισημαίνεται από το ξεκίνημα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και αποτελεί ένα από τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Πρώτος ο Piaget (1926) υποστήριξε ότι το παιδί μαθαίνει και εμπεδώνει κάποιες έννοιες, όπως την έννοια της διατήρησης (conservation), ή καλλιεργεί σχολικές δεξιότητες, όπως το διάβασμα και τις μαθηματικές πράξεις, μόνο μέσω επικοινωνιακών συναλλαγών (π.χ. επικοινωνίας και συναναστροφής με το δάσκαλο και τους συμμαθητές που συνεπάγεται η φοίτηση στο σχολείο). Αντίστοιχα, ο Vygotsky υποστήριξε ότι η συμμετοχή σε ομάδες συνομηλικών ευνοεί τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, σύμφωνα με τη θεωρία της «επικείμενης ζώνης της ανάπτυξης» (zone of proximal development). Η «επικείμενη ζώνη της ανάπτυξης» ορίζεται ως το φάσμα που περιλαμβάνει την απόσταση μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου στο οποίο βρίσκεται το παιδί και αυτού που θα μπορούσε να είχε φτάσει υπό ιδανικές συνθήκες και σύμφωνα με το δυναμικό του (Malgrem, 1998). Σύμφωνα, λοιπόν, με το Vygotsky, οι μαθητές με χαμηλότερες από το μέσο όρο επιδόσεις ευνοούνται από τη συναναστροφή με συνομήλικούς τους, και μάλιστα περισσότερο απ' ό,τι με τη συναναστροφή παιδιών άλλων ηλικιών ή ενηλίκων, γιατί οι συνομήλικοί τους αποτελούν πρότυπα υψηλότερου μεν επιπέδου, αλλά όχι ανεπίτευκτα. Και δεν είναι ανεπίτευκτα, γιατί ακριβώς βρίσκονται εντός της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης τους». Συνεπώς, τα πρότυπα των ομηλικών είναι τα πιο προσιτά πρότυπα προς μίμηση για παιδιά με χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Τα ερευνητικά δεδομένα για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς, από τη δεκαετία του '60 έως τις αρχές της δεκαετίας του '90, τεκμηριώνουν τη σπουδαιότητα της σχολικής και κοινωνικής συνύπαρξης των παιδιών. Στη συνέχεια, οι σχετικές ερευνητικές προσπάθειες εστίασαν στην αποδοτικότητα της συνεκπαίδευσης και στράφηκαν ιδιαίτερα στον εντοπισμό τεχνικών διδακτικής μεθοδολογίας που ενδείκνυνται για την τάξη που απευθύνεται σε «όλους» τους μαθητές (για μια αναλυτική ανασκόπηση, βλέπε Γενά, υπό έκδοση). Οπότε, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της συνεκπαίδευσης και γενικότερα στην αξιολόγηση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Τα ευρήματα

σχετικά με την αποδοτικότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, αν και εκκράζουν δισταμένες απόψεις, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, με την έννοια, ότι οι σύγχρονες πρακτικές της συνεκπαίδευσης δεν ευνοούν ιδιαίτερα τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών με ήπιες διαταραχές (Cook, Semmel, & Gerber, 1999). Τα ευρήματα αυτά θα συζητηθούν αναλυτικά στις ενότητες περί αξιολόγησης και αποδοτικότητας.

Στην πατρίδα μας, παρέχεται πλέον η θεσμική κάλυψη της σχολικής ένταξης και αποτελεί σημαντικό βήμα στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες για ίση μεταχείριση και πρόσβαση στο λιγότερο δυνατόν περιοριστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Σπετσιώτης (2003) καταγράφει εκτενώς και με ακρίβεια την ιστορική πορεία της ενταξιακής πολιτικής που ακολούθησε η χώρα μας και αναλύει διεξοδικά τους στόχους και τη λειτουργία των σημερινών τμημάτων ένταξης.

Παρά τα σημαντικά αυτά βήματα στην ενταξιακή πολιτική στην πατρίδα μας και τα οποία πρόσφατα έχουν καταγραφεί στην ελληνική βιβλιογραφία, παραμένουν αναπάντητα ποικίλα ερωτήματα: η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης που υλοποιήθηκαν, οι τρόποι με τους οποίους θα πρέπει να αξιολογούνται οι προσπάθειες ένταξης αυτών των ατόμων, οι τεχνικές παρέμβασης που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης, η κοινωνική εγκυρότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (όπως αυτή κρίνεται από εκπαιδευτικούς, γονείς, αλλά και τους ίδιους του μαθητές όταν αυτό είναι εφικτό) η βιωσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων και, βέβαια, οι τροποποιήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για να διευκολύνουν τις διαδικασίες ένταξης, διαδικασίες ενίοτε ιδιαίτερα επίπονες, τόσο για το παιδί και την οικογένειά του, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν.

Ένα από τα ερευνητικά ζητήματα που παραμένουν ασαφή είναι η σημασία της στάσης του εκπαιδευτικού για την επιτυχή ένταξη παιδιών με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής έναντι του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι αναμενόμενη, εφόσον συνήθως δεν εξασφαλίζεται η προεργασία και υποδομή για να λειτουργήσει ικανοποιητικά ο θεσμός. Η στάση αυτή όμως δεν είναι πάγια, αλλά βελτιώνεται όταν οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης συνοδεύονται από προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης του δασκάλου, καθώς και από την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Το ζήτημα των στάσεων θίγεται διεξοδικά στο παρόν κεφάλαιο με αναφορές στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Οι εξελίξεις στον τομέα της συνεκπαίδευσης και γενικότερα της ένταξης των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, ενισχύουν την αισιοδοξία μας όσον αφορά στην ομαλοποίηση και αποϊατρικοποίηση των μαθησιακών και συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, μας φέρνουν όμως και αντιμέτωπους με ένα από τα σοβαρότερα θέματα των εφαρμοσμένων επιστημών: την απόδοση λόγου, που μπορεί κάλλιστα να επιτευχθεί μέσω ερευνητικών διαδικασιών, όπως αυτές που υπαγορεύει το μοντέλο του παιδαγωγού-επιστήμονα (scientist practitioner model). Η αξιολόγηση του θεσμού και των πρακτικών της συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι μεν παιδοκεντρική, αλλά θα πρέπει να συνυπολογίζει και σημαντικές άλλες παραμέτρους, όπως τη λειτουργία και τους θεσμούς του σχολείου, τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του κ. ά. Η σημασία της αξιολόγησης απορρέει, κατά κύριο λόγο, από την τεκμηρίωση της αποδοτικότητας που νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική ένταξη.

Κύριος στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να καταδείξει το εύρος και την πολυπλοκότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης, αλλά και της αξιολόγησής του, καθώς και να επισημάνει τα ερευνητικά δεδομένα που θα μπορούσαμε να

αξιοποιήσουμε στα πρώτα βήματα που διανύει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην πατρίδα μας.

Το Θεωρητικό Υπόβαθρο και οι Ιστορικές Συνθήκες που Ανέδειξαν τη Σημερινή Πραγματικότητα όσον αφορά στο Θεσμό της Συνεκπαίδευσης

Το θεωρητικό υπόβαθρο και οι ιστορικές συνθήκες που ανέδειξαν το θεσμό της συνεκπαίδευσης πρέπει να αναζητηθούν, κατ' αρχάς στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1960, και στη συνέχεια σε βορειο-ευρωπαϊκές χώρες με παράδοση στην ειδική αγωγή, όπως η Αγγλία, η Γερμανία και οι Σκανδιναβικές χώρες. Οι πρώτες συστηματικές και σε ευρύ φάσμα, όμως, προσπάθειες υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές διαταραχές χρονολογούνται στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στις προσπάθειες αυτές πρωτοπορούν οι Αμερικανοί επιστήμονες που διαμόρφωσαν την Πρωτοβουλία για τη Γενική Εκπαίδευση -ΠΓΕ (Regular Education Initiative – REI). Η πρωτοβουλία αυτή υποκινήθηκε και διαμορφώθηκε στο πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο της «ομαλοποίησης» (normalization) το οποίο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και αφορούσε πρωτίστως μειονοτικές ομάδες, όπως μετανάστες και αфро-αμερικανούς και δευτερευόντως άτομα με ειδικές ανάγκες. Η πολιτική της ένταξης, λοιπόν, θεσπίζεται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εκδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, όταν στις ΗΠΑ κορυφώνονταν τα κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ουσιαστική εφαρμογή τους. Δηλαδή, όταν ξεκινά η ΠΓΕ στις αρχές της δεκαετίας του '80, αποτέλεσε μεν απόηχο του κινήματος για «ομαλοποίηση», αφορούσε, όμως, αποκλειστικά στα παιδιά με ήπια προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο.

Όπως προαναφέρθηκε, η ΠΓΕ άσκησε δριμύτατη κριτική στα παραδοσιακά μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης. Οι βασικές δε ενστάσεις που προέβαλε σχετικά με το επικρατούν σύστημα ειδικής αγωγής αφορούν στα ακόλουθα (Manset & Semmel, 1997):

- Την αξιοπιστία των κριτηρίων παραπομπής μαθητών στην ειδική αγωγή
- Την αποδοτικότητα των προγραμμάτων ειδικής αγωγής
- Την έλλειψη εναρμόνισης του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες των μαθητών της ειδικής αγωγής
- Την αναγκαιότητα διατήρησης δύο ξεχωριστών συστημάτων (γενικής και ειδικής αγωγής) παρά το υψηλό κόστος που αυτό συνεπάγεται

Η ΠΓΕ, ξεκίνησε αρχικά μεν και υποστηρίχθηκε από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας των ΗΠΑ, έτυχε, όμως και κρατικής αρωγής στα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν η Υφυπουργός Παιδείας των ΗΠΑ Madeleine Will, επικαλούμενη τους προαναφερθέντες παράγοντες, περιόρισε τις κρατικές δαπάνες για την ειδική αγωγή.

Όπως κάθε νέα πρωτοβουλία που αμφισβητεί τους επικρατούντες θεσμούς, η ΠΓΕ έχει ζηλωτές υπέρμαχους, αλλά και αυστηρούς επικριτές. Επισημαίνοντας τα κύρια χαρακτηριστικά της Πρωτοβουλίας για τη Γενική Εκπαίδευση μπορούμε να την ορίσουμε ως το κίνημα που αφορά: (α) στην εκπαίδευση των μαθητών που, παρότι δεν εμφανίζουν από την αρχή της φοίτησής τους στο σχολείο πασιφανή προβλήματα (όπως αισθητηριακές, σωματικές, συναισθηματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες), στην πορεία αποκτούν την «ταμπέλα» του μαθητή με «ελαφρές δυσλειτουργίες» (Stainback, Stainback, Courtneage, & Jaben, 1985), (β) στην υποστήριξη της πλήρους συμμετοχής αυτών των μαθητών στη γενική τάξη και (γ) στην αναμόρφωση της λειτουργίας της γενικής τάξης, ώστε να ευνοείται η επιτυχής φοίτηση όλων των

μαθητών, παρά τις ετερογενείς τους ανάγκες (π.χ. Lieberman, 1990. Manset & Semmel, 1997. Stainback & Stainback, 1984). Η ΠΓΕ έχει μεν χαρακτηριστεί ως κίνημα της ειδικής αγωγής, αφορά, όμως, κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Lieberman, 1990), εφόσον επιδιώκει τη συγχώνευση γενικής και ειδικής αγωγής (Stainback, & Stainback, 1984).

Οι υποστηρικτές της ΠΓΕ, σήμερα, διακρίνονται σε δύο ομάδες που αναφέρονται: στο μεγάλο αριθμό μαθητών με ήπιες διαταραχές, καθώς και τους μη-διαγνωσμένους, αλλά υψηλής επικινδυνότητας μαθητές, είτε στην πολύ μικρότερη αριθμητικά ομάδα μαθητών με βαριές νοητικές αναπηρίες. Παρότι δίστανται οι απόψεις των δύο αυτών ομάδων, ασκούν από κοινού αυστηρή κριτική στον τρόπο λειτουργίας της ειδικής αγωγής, θεωρώντας επιζήμια τη διάκριση γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ κρίνουν ότι ένα ενιαίο σύστημα αγωγής θα συμβάλει στην απρόσκοπτη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των μαθητών που παλαιότερα φοιτούσαν στην ειδική αγωγή (Alington & McGill-Franzen, 1989).

Η ανάγκη τροποποίησης του συστήματος ειδικής αγωγής των ΗΠΑ επισημαίνεται από τη δεκαετία του 1960 (π.χ., Dunn, 1968. Zigler, 19) από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των ερευνητών στις επιστήμες της αγωγής, ανεξάρτητα από τις θεωρητικές τους καταβολές. Είναι βέβαιο ότι η φοίτηση των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης σε τάξεις ειδικής εκπαίδευσης (που ίσχυε για την πλειονότητα των μαθητών αυτών μέχρι και τη δεκαετία του 1970) τους απέκοπτε από την πολύτιμη κοινωνική συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους και τους οδηγούσε συχνά σε κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό, με ανεπανόρθωτα συναισθηματικά και κοινωνικά επακόλουθα. Η ανεπάρκεια, λοιπόν, του ισχύοντος συστήματος ειδικής αγωγής για μαθητές με ήπιες διαταραχές ήταν καταφανής. Το σημείο αιχμής, όμως, των ειδικών, καθώς και οι φιλοσοφικές τους διαφορές σε θέματα συνεκπαίδευσης και ένταξης, αρχίζουν να διαφαίνονται όταν ξεκίνησαν οι προσπάθειες διαμόρφωσης ενιαίας πολιτικής και υλοποίησης των προγραμμάτων ένταξης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο. Το καίριο ζήτημα για τον τρόπο επίτευξης μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών με ήπιες διαταραχές στο γενικό σχολείο ήταν αυτό που πυροδότησε έντονες ιδεολογικές και επιστημονικές αντιθέσεις. Δύο βασικά ερωτήματα απορρέουν από το ζήτημα αυτό, τα οποία μάλιστα εξακολουθούν να είναι αμφιλεγόμενα: το πρώτο, όπως το έθεσαν ο William και η Susan Stainback και οι συνεργάτες τους, αφορά **στο βαθμό στον οποίο θα πρέπει να τροποποιηθεί το γενικό σχολείο, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των ατόμων με ήπιες διαταραχές** (Stainback, W., Stainback, S., Courtnage, & Jaben, 1985), ενώ το δεύτερο σχετίζεται με το **αν θα πρέπει να τίθενται και ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας της ένταξης** (Manset & Semmel, 1997). Τα ερωτήματα αυτά είναι αφενός καίρια και αφετέρου απαιτούν σύνθετες απαντήσεις, γι' αυτό εξακολουθούν να είναι επίκαιρα, αλλά και να αποτελούν σημείο αιχμής και διαμάχης μεταξύ ειδικών με διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό.

Οι Stainback και οι συνεργάτες τους πρωτοστάτησαν και συνεχίζουν να ηγούνται της πολιτικής που υποστηρίζει ανεπιφύλακτα την ένταξη και την ανάγκη αναμόρφωσης του γενικού σχολείου, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες αμφοτέρων, των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ., Stainback & Stainback, 1996. Stainback et al., 1985). Η στάση αυτή τεκμηριώνεται με το σκεπτικό ότι το γενικό σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα, δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ατομικές διαφορές και τις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα να αγνοούνται οι ακόλουθες παράμετροι:

(α) η μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού, σε συνδυασμό με τη χρονολογική του ηλικία και άλλα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά

(β) οι ατομικοί ρυθμοί μάθησης που δεν είναι ομοιόμορφοι για όλους τους μαθητές

(γ) οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή (π.χ., οι ρυθμοί μάθησης του ίδιου παιδιού μπορεί να διαφέρουν από μάθημα σε μάθημα).

Η αγνόηση των παραμέτρων ευθύνεται καθοριστικά για τη δυσλειτουργία του σχολείου ως ενιαίου φορέα εκπαίδευσης για παιδιά που κυμαίνονται σ' ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και άλλων ικανοτήτων – ζήτημα που επιβάλλει πολλαπλές τροποποιήσεις στη λειτουργία του σημερινού γενικού σχολείου. Οι Stainback, αισιοδοξώντας, κρίνουν ότι μπορούν να συντελεστούν αλλαγές που θα βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες, τόσο για τα παιδιά με ήπιες διαταραχές, όσο και για τους συμμαθητές τους με τυπική σχολική επίδοση.

Οι αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος που προτείνουν οι υποστηρικτές της ΠΓΕ αποσκοπούν στη βελτίωση του συστήματος συνολικά και στη δημιουργία εκπαιδευτικού κλίματος που ευνοεί τους μαθητές με μαθησιακές και άλλες διαταραχές. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών έχει προταθεί η αντικατάσταση των παράλληλων και ειδικών τάξεων από προγράμματα που στηρίζονται στο Μοντέλο Προσαρμοσμένων Συνθηκών Μάθησης (Adaptive Learning Environments Model), του Wang, τα οποία επιτρέπουν τη φοίτηση όλων των μαθητών στη γενική τάξη, αλλά υπό συνθήκες εξατομικευμένης διδασκαλίας (Wang & Birch, 1984). Επιπλέον, προτείνεται η χρήση πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας που ευνοούν την ένταξη, όπως οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης (Γενά, υπό έκδοση, Slavin & Stevens, 1991) η οποία βασίζεται στην ομαδική εργασία και στην αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών που απαρτίζουν ετερογενείς ομάδες, ενταγμένες πάντοτε στη γενική τάξη. Παρά τις πολυάριθμες αλλαγές που προτείνονται για την ειδική αγωγή, δεν καταργείται ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, αλλά τροποποιείται. Ο ειδικός παιδαγωγός γίνεται επίκουρος του δασκάλου της γενικής τάξης, αναλαμβάνοντας τη διαμόρφωση και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές με χαμηλή επίδοση, τη συμβουλευτική και την εκπαίδευση γονέων, και άλλες υπευθυνότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Reynolds, 1989).

Βάσει του ιδεολογικού υπόβαθρου της ΠΓΕ προέκυψαν θεσμικές τροποποιήσεις που συνέβαλαν σε σημαντική συρρίκνωση των παράλληλων τάξεων ή τάξεων ένταξης καθώς και των προγραμμάτων ειδικής αγωγής γενικότερα (National Associations of State Boards of Education, 1992). Οι τροποποιήσεις αυτές θορύβησαν την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα των επιστημόνων της ειδικής αγωγής που έκριναν άκαιρες και ατεκμηρίωτες τις αλλαγές που συντελέστηκαν. Ως εκ τούτου, ζήτησαν τη διαμόρφωση θεσμικού καθεστώτος που δε θα στηρίζεται πλέον σε ιδεολογικές τοποθετήσεις, αλλά σε κριτήρια που απορρέουν από αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Bryan & Bryan, 1988. Fuchs & Fuchs, 1988) και επιπλέον υποστήριξαν την ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης που εμπνεύστηκαν από την ΠΓΕ. Η προοπτική συστηματικής αξιολόγησης των ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές, δε βρήκε σύμφωνους κάποιους από τους υποστηρικτές της ΠΓΕ, με το σκεπτικό ότι προέχει η αποφυγή του κοινωνικού στιγματισμού που συνεπάγεται η φοίτηση σε προγράμματα ειδικής αγωγής, ακόμη και αν μετριάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών που μετέχουν σε προγράμματα ένταξης στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ο αποκλεισμός από την κοινωνικοποίηση με συνομηλικούς αποτελεί στίγμα τόσο καθοριστικό για τη ζωή ενός παιδιού με ήπιες διαταραχές μάθησης, που ακόμα και αν οι μαθησιακές του ανάγκες καλύπτονται επαρκέστερα στην ειδική

αγωγή, δε δικαιολογείται η παραπομπή του σ' αυτήν (Stainback & Stainback, 1992). Συνεπώς, οι Stainback, καθώς και άλλοι επιστήμονες που τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ της ένταξης, προβάλλουν δεοντολογική ένσταση στο διαχωρισμό κάποιων παιδιών από τους συνομηλίκους τους λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Η δεοντολογική αυτή ένσταση έχει πιθανόν συμβάλει στην απουσία ερευνών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης που έχουν μέχρι σήμερα υλοποιηθεί στις ΗΠΑ για παιδιά με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (Manset & Semmel, 1997).

Εκτός από την ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης, ασκείται περαιτέρω κριτική στην ΠΓΕ. Καταρχάς, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει σαφής ορισμός της ΠΓΕ και ότι, ενώ κάποιοι υποστηρικτές της κρίνουν απαραίτητη την απόλυτη συγχώνευση γενικής και ειδικής αγωγής, άλλοι τάσσονται μεν υπέρ της κατάργησης μεν των ειδικών τάξεων, αλλά παράλληλα ζητούν τη διασφάλιση της λειτουργίας ειδικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεν υπάρχει ενιαία στάση όσον αφορά στα κριτήρια ένταξης στο γενικό σχολείο. Ενώ υπάρχει η τάση για ένταξη ανεξαρτήτως διάγνωσης, κάποιοι υποστηρίζουν την εξαίρεση μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση (Lieberman, 1990). Γενικότερα, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 καθίσταται σαφές ότι η ΠΓΕ σταδιακά αρχίζει να χάνει την ευρεία αποδοχή που είχε μέχρι τότε. Ιδιαίτερα εμφανής είναι η μειωμένη υποστήριξη της ΠΓΕ από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, είτε γιατί την θεωρούσαν ανέκαθεν ως μια κίνηση που αφορά κατά κύριο λόγο τους μαθητές της ειδικής αγωγής, είτε γιατί οι ίδιοι επικεντρώνονται περισσότερο στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και λιγότερο στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Fuchs & Fuchs, 1995).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 το Κίνημα για Σχολεία Ένταξης (Inclusive Schools Movement) κατακτά πλέον την ισχυρότερη θέση σε θέματα ειδικής αγωγής, παραγκωνίζοντας την ΠΓΕ. Η επικράτηση αυτή οφείλεται πιθανόν, αφενός στην απομυθοποίηση των μεγάλων προσδοκιών που διατύπωσαν οι υποστηρικτές της ΠΓΕ σχετικά με την αποδοχή των θέσεων τους από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και αφετέρου στην απουσία δυναμικής διεκδίκησης των αλλαγών που επεδίωκαν. Αντίθετα, το κίνημα υπέρ των σχολείων ένταξης, εκπροσωπούμενο από την Ένωση για Άτομα με Βαριές Αναπηρίες (The Association for Persons with Severe Handicaps-TASH) δραστηριοποιήθηκε δυναμικά και συστηματικά, με αποτέλεσμα να επιτύχει τόσο την αποδοχή και υποστήριξη των θέσεων του από τα ΜΜΕ, όσο και τις θεσμικές τροποποιήσεις που επεδίωκε. Αν και οι επιδιώξεις του νέου κινήματος δε διαφέρουν ουσιαστικά από αυτές της ΠΓΕ, η στάση που τηρεί είναι ιδιαίτερα μαχητική και διεκδικεί σαφέστατα τα δικαιώματα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ακόμη και των ατόμων με βαριές αναπηρίες (Fuchs & Fuchs, 1995). Την πιο διαλλακτική στάση της ΠΓΕ, που υποστήριζε την ανάγκη στενής συνεργασίας γενικής και ειδικής αγωγής, διαδέχτηκε η στροφή προς την παντελή κατάργηση της ειδικής αγωγής, προς την πλήρη και άνευ όρων ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Η κατάργηση της ειδικής αγωγής θα εξαναγκάσει τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής να αντιμετωπίσουν τα παιδιά που προσπαθούν να αποφύγουν και κατά συνέπεια θα γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές για τη λειτουργία σχολείων ένταξης (Stainback & Stainback, 1992). Η ακραία αυτή στάση και η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού στον τρόπο λειτουργίας και διδακτικής μεθοδολογίας που χαρακτηρίζει τα σχολεία ένταξης δε βοηθά στην εξεύρεση στόχων προς την κατεύθυνση μιας ουσιαστικής και μακροπρόθεσμης αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος που προς το παρόν αφήνει μετέωρα τα προβλήματα εκατομμυρίων παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο σχολείο.

Κριτική στάση απέναντι στην ΠΓΕ, καθώς και στο κίνημα για σχολεία ένταξης, ασκούν κατά κύριο λόγο δύο ομάδες ειδικών: αυτοί που ασπάζονται τις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis)¹ και αυτοί που υποστηρίζουν τη Θεωρία της «Διδακτικής Ανοχής» (Theory of Instructional Tolerance).

Εκπροσωπώντας τη συμπεριφοριστική οπτική γωνία σε θέματα συνεκπαίδευσης, ο Zigler τοποθετείται διεξοδικά και με σαφήνεια στο ζήτημα της ομαλοποίησης των παιδιών με ήπιες διαταραχές, όταν γράφει πως εκτός από ενθουσιασμό χρειάζεται ρεαλισμός και κατανόηση για να επιτύχουμε στις προσπάθειες ομαλοποίησης ή ένταξης των παιδιών με ήπιες διαταραχές (Zigler & Hall, 1995). Ο Zigler, από τη δεκαετία του 1960 πρωτοστάτησε στο κίνημα υπέρ της ανατροπής και της εκ θεμελίων αναδόμησης της ειδικής αγωγής, εξακολουθεί μάλιστα να είναι υπέρμαχος της συνεχούς αναβάθμισής της· δεν παύει όμως να διατηρεί μια πιο συγκρατημένη στάση για την ένταξη στο γενικό σχολείο απ' αυτή των υποστηρικτών της ΠΓΕ και του κινήματος για σχολεία ένταξης, διατυπώνοντας το σκεπτικισμό του για τους τρόπους εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι θα πρέπει να διασφαλιστεί το δικαίωμα για εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα – τα οποία δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν πάντοτε να προσφέρονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, όσο και αν αυτό τροποποιηθεί – τα οποία εξασφαλίστηκαν μετά από πολυετείς αγώνες των διεθνών και τοπικών οργανώσεων για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (π.χ. Association for Children with Learning Disabilities, που μετονομάστηκε Learning Disabilities Association of America). Όπως φαίνεται ιστορικά, ενέχει ο κίνδυνος αλλοίωσης της έννοιας του «λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος» και ταύτισής του με το λιγότερο δαπανηρό εκπαιδευτικό περιβάλλον με περικοπές στις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εάν, τελικά, ταυτιστεί η έννοια του λιγότερο περιοριστικού με την έννοια του λιγότερο δαπανηρού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τότε τα δαπανηρά, αλλά απαραίτητα προγράμματα εξατομικευμένης βοήθειας θα συρρικνωθούν ή θα καταργηθούν (Zigler & Hall, 1995). Στο όνομα, λοιπόν, της ομαλοποίησης δε θα πρέπει να παραγραφούν, αλλά με ευρηματικότητα να διατηρηθούν τα ήδη κερτημένα δικαιώματα των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, όταν η πλήρης σχολική τους ένταξη κρίνεται καταλληλότερη από την ειδική αγωγή. Υπάρχουν όμως ποικίλα προβλήματα που απειλούν τη διασφάλιση αυτών των δικαιωμάτων. Για παράδειγμα, η έννοια του «λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος» δεν έχει οριστεί με σαφήνεια, οπότε είναι εύκολο να παρερμηνευτεί ή η έννοια της «ομαλοποίησης» πολύ συχνά παραποιείται, εφόσον δεν έχει οριστεί λειτουργικά για μαθητές με ήπιες διαταραχές (Zigler & Hall, 1995). Πώς λοιπόν να προτείνουμε ένα ολοκληρωμένο σύστημα υποδοχής των μαθητών αυτών, αν δεν έχουμε καν ορίσει λειτουργικά την έννοια της «ομαλοποίησης»; Πώς να εκπονήσουμε προγράμματα ένταξης με συνέπεια και συνοχή, χωρίς αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες «λύσεις» οι οποίες ουσιαστικά εκμηδενίζουν τις προσπάθειες λειτουργίας ενός συστήματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ήπιες διαταραχές σε βάθος χρόνου, όταν δεν έχουμε ακόμη ορίσει με σαφήνεια την ποιότητα του προγράμματος που τους εξασφαλίζει η φοίτηση σε «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον»;

¹Εκτενής περιγραφή της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς γίνεται στο βιβλίο της Α. Γενά *Αντισμός και Διάχρητες Αναπτυξιακές Διαταραχές* (2002) Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.

Όσο τα ερωτήματα αυτά παραμένουν αναπάντητα, δεν είναι δυνατό να οργανωθεί συστηματικά η ένταξη των παιδιών με ήπιες διαταραχές στο γενικό σχολείο και να αξιολογηθούν με αντικειμενικά κριτήρια τα βήματα που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί. Τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης, όπως έχει λειτουργήσει μέχρι σήμερα, στα παιδιά με ήπιες διαταραχές είναι εξαιρετικά σύνθετα και ποικίλα. Γι' αυτό θα πρέπει να αποτιμώνται βάσει πολυπαραγοντικής ανάλυσης που περιλαμβάνει μεταβλητές, όπως το ιστορικό του παιδιού, η ηλικία, το φύλο, και όσες άλλες κρίνονται ότι επηρεάζουν την ανταπόκριση του παιδιού στις νέες σχολικές συνθήκες (Zigler & Hall, 1995). Επιπλέον, η σημασία της συνεκπαίδευσης θα πρέπει να αξιολογείται στο πλαίσιο μιας διευρυμένης προοπτικής που περιλαμβάνει το μέλλον του παιδιού πέραν της εκπαίδευσής του και αποσκοπεί σε μια συνολικά βέλτιστη ανάπτυξη και αξιοπρεπή ζωή. Παρά την ανάγκη για «ομαλοποίηση», οι διαφορές των ατόμων με ήπιες διαταραχές εξακολουθούν να υφίστανται και να απαιτούν ιδιαίτερη μεταχείριση, χωρίς την οποία τα άτομα αυτά καθίστανται ανήμπορα να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μετέπειτα ζωής τους. Το παράδειγμα της Σουηδίας καταδεικνύει τα οδυνηρά αποτελέσματα της έλλειψης παροχής βοήθειας σε αυτά τα άτομα. Συγκεκριμένα, είναι μεγάλος ο αριθμός των ατόμων με ήπια νοητική καθυστέρηση τα οποία, χωρίς να φέρουν αυτή τη διάγνωση, ολοκληρώνουν μεν τις εγκύκλιες σπουδές τους, αδυνατούν δε, στη συνέχεια, να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά. Οπότε, αφού πρώτα αντιμετωπίσουν επαγγελματικές δυσκολίες, τότε ζητούν να διαγνωστούν και να λάβουν την ειδική εκπαίδευση που τους χρειάζεται, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν και να ανεξαρτητοποιηθούν (Zigler, Balla, & Hodapp, 1984).

Το δίλημμα που τίθεται συνήθως κατά τη φοίτηση των μαθητών με ήπιες διαταραχές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικό με το αναλυτικό πρόγραμμα: αν θα πρέπει, δηλαδή, να είναι παρόμοιο προς το πρόγραμμα της γενικής αγωγής ή να εστιάζει στην προεπαγγελματική τους κατάρτιση. Ενώ είναι σημαντική η επίδοσή τους στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, λόγω των ποικίλων προβλημάτων που εμφανίζουν και της αβέβαιης επαγγελματικής εξέλιξης των παιδιών αυτών, καλούμαστε να εξισορροπήσουμε αυτές τις ανάγκες και να λάβουμε αποφάσεις για την εκπαίδευση τους που θα έχουν νόημα και για τη μετέπειτα ζωή τους (Warner, Cheney, & Rienkowski, 1996). Το δίλημμα δε για τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών αυτών περιπλέκεται όταν, εκτός από τα εγγενή και τα επίκτητα προβλήματα που οι ίδιοι εμφανίζουν, προστίθενται και οι απρόσφορες συνθήκες που επικρατούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η υποδομή όσον αφορά στη συνεκπαίδευση είναι ακόμη φτωχότερη απ' αυτή της πρωτοβάθμιας.

Κάποια από τα ερωτήματα και τα διλήμματα που προκύπτουν σχετικά με τη συνεκπαίδευση θα μπορούσαν να αναλυθούν στο πλαίσιο μιας έρευνας, αντίστοιχης με αυτή που διεξήγαγε παλαιότερα ο Gottlieb (1981), αποτιμώντας συνολικά την έκβαση των στόχων που έθεσε το κίνημα της ενσωμάτωσης ατόμων με μειονεξίες. Μερικά από τα αξιοσημείωτα ευρήματα του Gottlieb σχετικά με μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση ήταν καταρχάς ότι η κοινωνική προσαρμογή τους στο γενικό σχολείο είναι μεν εφικτή, συνήθως, όμως, παραμένουν κοινωνικά περιθωριοποιημένα, με αποτέλεσμα οι διαφορές τους να προβάλλονται έντονα κατά τη συναναστροφή με ομήλικούς τους με τυπική κοινωνική συμπεριφορά. Υπ' αυτές τις συνθήκες, η ένταξη μπορεί να επιδεινώσει αντί να βελτιώσει την κοινωνική τους συμπεριφορά. Επιπλέον, χωρίς τροποποιήσεις της χρησιμοποιούμενης διδακτικής μεθοδολογίας, οι μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση που ενσωματώθηκαν στο γενικό σχολείο μοιραία οδηγήθηκαν σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της διδακτικής «ανοχής» υιοθετούν μια πιο διαλλακτική στάση για το ζήτημα της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ασκούν κριτική κατά της άνευ όρων ένταξης στη γενική τάξη και υπογραμμίζουν τη σημασία της συστηματικής αξιολόγησης. Επιπλέον, προτείνουν συγκεκριμένες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Σύμφωνα με τη θεωρία της διδακτικής «ανοχής», οι διαταραχές που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο είναι αποτέλεσμα μιας ατυχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (οργανικών και επίκτητων) και της ανεπαρκούς λειτουργίας του σχολείου που δεν δύναται να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών (Manset & Semmel, 1997). Οπότε, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει διδακτική «ανοχή» στα προβλήματα που ανακύπτουν, χωρίς να μπορεί να τα αντιμετωπίσει επαρκώς. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος, σε τελική ανάλυση, μπορεί να παίξει τον καθοριστικότερο ρόλο στην πορεία ανατροπής της ανακόλουθη σχέσης μαθητή-σχολείου και να την αναγάγει σε σχέση αμοιβαίας, συνεχούς, συστηματικής και θετικής ανατροφοδότησης. Η ανατροπή αυτή μπορεί να συντελεστεί εφόσον ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να αξιοποιεί το χρόνο διδασκαλίας και τη διδασκαλία του επιτυγχάνοντας τη μέγιστη δυνατή αποδοτικότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία της «διδακτικής ανοχής», υπάρχει πολύ συχνά απώλεια διδακτικού χρόνου και έργου του εκπαιδευτικού, η οποία λειτουργεί σε βάρος των μαθητών με ήπιες διαταραχές. Αντίθετα, η μέγιστη αξιοποίηση χρόνου και του έργου του εκπαιδευτικού θα καταστήσει γονιμότερη τη σχέση μαθητή-σχολείου, χωρίς ούτε να επιβαρύνει τη λειτουργία του σχολείου, γενικά, και ούτε να απαιτεί τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα που συνήθως δεν επιδέχεται ταχύρρυθμες αλλαγές.

Εκτός από την αποδοτικότερη αξιοποίηση του χρόνου και της εργασίας του εκπαιδευτικού προς επίτευξη των διδακτικών στόχων, προτείνονται από τους υποστηρικτές της «διδακτικής ανοχής» και κάποιες πολύ βασικές και γενικότερες τροποποιήσεις που αφορούν πλέον συνολικά στο σχολείο και στους θεσμούς του. Όπως στην ειδική αγωγή, έτσι και στη γενική θα πρέπει να εξεταστούν παράγοντες που αφορούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στη διδακτική μεθοδολογία, σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών με ήπιες διαταραχές. Επίσης να επιδιώκεται η εξεύρεση των απαιτούμενων πόρων, ώστε να είναι επιτεύξιμες οι προτεινόμενες τροποποιήσεις που συνεπάγεται η συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Manset και Semmel (1997) τα βασικότερα ζητήματα που καλούμαστε να εξετάσουμε σχετικά με τη συνεκπαίδευση είναι τα ακόλουθα:

1. *Ανεύρεση πόρων εντός και εκτός του σχολείου για να καλύπτονται οι επιπρόσθετες ανάγκες που συνεπάγεται η φοίτηση παιδιών με ήπιες διαταραχές στη γενική τάξη*
2. *Τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος*
3. *Τροποποιήσεις της διδακτικής μεθοδολογίας*
4. *Εντόπιση του βαθμού και των συνθηκών υπό τις οποίες κρίνεται αναγκαία η «διδακτική ανοχή» λόγω ανυπέρβλητων προβλημάτων που συνεπάγεται η φοίτηση των παιδιών με ήπιες διαταραχές στο δημόσιο σχολείο. Δηλαδή, σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός εξ ανάγκης αναπτύσσει «διδακτική ανοχή» και υπό ποιες συνθήκες θα πρέπει να είναι αδιάλλακτος στη διεκδίκηση βελτιωμένων συνθηκών φοίτησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Εφόσον εξεταστούν τα προαναφερθέντα ζητήματα και καλυφθούν ικανοποιητικά οι στοιχειώδεις ανάγκες που σχετίζονται με αυτά, μπορούμε στη συνέχεια να εξετάσουμε, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, την καταλληλότητα των διαφόρων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Μια τέτοια αξιολόγηση έχει ήδη

πραγματοποιηθεί στα διδακτικά μοντέλα που βρίσκονται σε εφαρμογή και λειτουργούν βάσει των αρχών της ΠΓΕ. Η διεξοδική αποτίμηση αυτών των μοντέλων επιχειρείται σε ακόλουθη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, σχετική με την αξιολόγηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Στην αντιπαράθεση που υπάρχει για το θεσμό και τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς, αξιοσημείωτη είναι η θέση της King-Sears (1997), σύμφωνα με την οποία, τόσο τα μοντέλα συνεκπαίδευσης που προκύπτουν από τη δομική θεώρηση για τη διδακτική (π.χ., τα μοντέλα που βασίζονται στην ΠΓΕ), όσο και τα μοντέλα άμεσης διδασκαλίας (direct instruction), που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Behavior Analysis), διαθέτουν σημαντικά θετικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος του μαθητή. Η αξιοποίηση αυτών των στοιχείων θα συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης.

Η Ελληνική Πραγματικότητα για τη Συνεκπαίδευση

Η Ελληνική πραγματικότητα για τη συνεκπαίδευση πρέπει να αναλυθεί στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της χώρας μας που είναι, βέβαια, συναφές με εκείνο των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και γενικότερα των κρατών που λειτουργούν στα πρότυπα της ελεύθερης οικονομίας και του νεοφιλελευθερισμού. Τις κοινωνίες των χωρών αυτών χαρακτηρίζουν τα ποικίλα και γνωστά προβλήματα του καταναλωτισμού, του υπέρμετρου ανταγωνισμού, της αλλοτρίωσης και αποξένωσης από τον εαυτό και τους άλλους κ. ά. (Κρουσταλάκης, 1995), καθώς και οι υποτονικές κοινωνικές παρεμβάσεις της πολιτείας, κατά συνέπεια, εφαρμόζονται πρακτικές και προωθούνται ιδεολογίες που επιτρέπουν κοινωνικές διακρίσεις και κοινωνική περιθωριοποίηση των πιο αδύναμων μελών της πολιτείας. Ένα τέτοιο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κάθε άλλο παρά ευνοεί τις ανάγκες των μαθητών που μειονεκτούν στο σχολείο και που θα εξακολουθούν να μειονεκτούν ως ενήλικες αν κριθούν με τους ισχύοντες νόμους της ελεύθερης αγοράς.

Η ένταξη και η συνεκπαίδευση θεσμοθετήθηκαν μέσα σε ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε μια κοινωνία που στιγματίζει και περιθωριοποιεί τους ανάπηρους, σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τον ατομικισμό και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό και που υποθάλλει το σχολικό αποκλεισμό και την ανισότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Όσο και αν προσπαθούμε να κατοχυρώσουμε το θεσμό της συνεκπαίδευσης, εάν οι προσπάθειες αυτές δεν συμβαδίζουν με μια νέα κοινωνική πολιτική που προάγει την αλληλοαποδοχή και εξαλείφει την άγνοια και το ρατσισμό προς τα μέλη της κοινωνίας που διαφέρουν ή μειονεκτούν, δεν πρόκειται να επιτευχθεί η ανεκτίμητη σημασία κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με διαταραχές στην κοινωνία των συμμαθητών τους. Επιπλέον, θα διαωνίζεται η παρούσα κατάσταση που μας κάνει ν' αναρωτιόμαστε αν τελικά είναι προτιμότερη η φοίτηση στο γενικό σχολείο ή στο ειδικό, εφόσον βέβαια μας απασχολεί η συναισθηματική ευρωστία του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Τσιναρέλης, 1997). Περαιτέρω, αναλύοντας το ζήτημα της συνεκπαίδευσης στην πολιτικοκοινωνική του διάσταση, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ώστε να αποφευχθούν κοινωνικά προβλήματα που απορρέουν από το διαχωρισμό των ατόμων με διαταραχές σε εντάξιμα και μη εντάξιμα. Μάλιστα, ο Σούλης (2002) υιοθετεί την ακραία στάση ότι το δικαίωμα για ένταξη δεν μπορεί να κριθεί σε ατομική βάση, αλλά πρέπει να αποτελέσει πρακτική εφαρμοστέα ανεξάρτητα στο σύνολο των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην αντίθετη περίπτωση,

αν, δηλαδή, η ένταξη κρίνεται ως ατομική επιλογή και πραγματοποιείται υπό όρους, θα οδηγήσει σε «διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής» (σ.34).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην πατρίδα μας δεν έχουμε πανελλαδικές επιδημιολογικές έρευνες ούτε σαφή δημογραφικά δεδομένα για τα άτομα με ήπιες διαταραχές. Γνωρίζουμε, όμως, ότι το 20% των παιδιών που φοιτούν στο γενικό σχολείο θα χρειαστούν σε κάποια φάση της φοίτησής τους ειδική αγωγή (Τζουριάδου, 1987), ποσοστό που συμπίπτει με τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων Ευρωπαϊκών χωρών (Ζαφειροπούλου, 1997). Από στατιστικές έρευνες που διεξήχθησαν μέσω των αρμόδιων Υπουργείων, υπολογίζεται ότι 10% του παιδικού πληθυσμού έχει ειδικές ανάγκες, ενώ 2,5% είναι τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς (Σπετσιώτης, 2003, σελ. 18). Ειδικότερα, το ποσοστό των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σε αστικές περιοχές του νομού Μαγνησίας, ανέρχεται στο 5.4% (Ζαφειροπούλου, 1997). Ανεξάρτητα, όμως, από τον επιπολασμό αυτών των διαταραχών, η ανάπτυξη των δομών που διαθέτονται στα Ελληνικά δημόσια σχολεία προς αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ήπιες διαταραχές (η οποία θα συζητηθεί εκτενώς στην παρούσα ενότητα) σηματοδοτεί την αναγνώριση των αυξημένων αναγκών για ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση στην πατρίδα μας.

Προκειμένου να εξετάσουμε διεξοδικά τις συνθήκες της συνεκπαίδευσης που επικρατούν σήμερα στην πατρίδα μας, κρίθηκε σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στην ορολογία και τους ορισμούς που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση, μια ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου και των θεσμών που διέπουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης, καθώς και μια συνολική αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού αυτού και των μελλοντικών προοπτικών του.

Ορολογία-ορισμοί

Καθότι η ελληνική ορολογία για τη συνεκπαίδευση αποτελεί συνήθως μετάφραση της αντίστοιχης αγγλικής ή γαλλικής, κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε εν συντομία τους ορισμούς που δίνονται στην ελληνική βιβλιογραφία για βασικές έννοιες, σχετικές με τη συνεκπαίδευση. Η έννοια της συνεκπαίδευσης περιγράφεται συχνά στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής της ένταξης», η οποία αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή και ορίζεται ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγητικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» (Σούλης, 2002 σ. 47). Σ' αυτό το πλαίσιο, η συνεκπαίδευση κρίνεται ως ο αμεσότερος τρόπος για να βοηθηθούν τα παιδιά με μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο με τους συνομηλίκους τους, με τα παιδιά της γειτονιά τους, αποσκοπεί στην παροχή ποικίλων και ικανών κοινωνικών προτύπων, τα οποία δεν παρέχονται στο ειδικό σχολείο. Τα πρότυπα αυτά θα ευνοήσουν την κριτική σκέψη και την καλλιέργεια κατάλληλων και αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Δελλασούδας, 2003. Κυπριωτάκης, 1996). Η συνεκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η φοίτηση παιδιών με και χωρίς διαταραχές στο γενικό σχολείο, κατόπιν τροποποιήσεων που επιτρέπουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών και την ικανοποίηση των ποικίλων και συχνά διαφορετικών αναγκών τους.

Οι έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης είναι λιγότερο σαφείς από την έννοια της συνεκπαίδευσης. Παρά τις ασάφειες που υπάρχουν, μπορούμε συνολικά να θεωρήσουμε καταλληλότερο τον όρο «ένταξη», αναφορικά με τα παιδιά με

διαταραχές, γιατί υπονοεί συμμετοχή χωρίς αλλοίωση ή απώλεια κάποιων χαρακτηριστικών και επιτρέπει την ετερότητα των μελών στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου, ενώ η έννοια της ενσωμάτωσης προϋποθέτει την πλήρη αφομοίωση νέων μελών στο υπάρχον σύνολο: «στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου» (σ.126) (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997). Η διαφοροποίηση των εννοιών της ένταξης και της ενσωμάτωσης, καθώς και μεταγενέστερων συναφών όρων, έχουν αναλυθεί εκτενώς στην ελληνική βιβλιογραφία (π.χ. Δελλασούδας, 2003. Ημέλλου, υπό έκδοση. Σούλης, 2002. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Συγκρίνοντας περαιτέρω τις έννοιες της ένταξης και της συνεκπαίδευσης, κρίνεται ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης δε στιγματίζει το μαθητή με διαταραχές, ενώ η έννοια της ένταξης συνδέεται με τη διαφορετικότητα και τη διαφοροποίηση (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τον Σούλη, η έννοια της συνεκπαίδευσης παραπέμπει στη συνύπαρξη δύο ομάδων μαθητών – των μαθητών με και των μαθητών χωρίς διαταραχές μάθησης – οι οποίοι, παρότι αποτελούν σαφώς διακριτά σύνολα, τελικά ενοποιούνται σε μια νέα ολότητα που χαρακτηρίζεται από καινούργιες δι-αντιδράσεις και συνεξαρτήσεις μεταξύ των μελών της, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι νέες, λοιπόν, αυτές αλληλεπιδράσεις οδηγούν σε διαφοροποιήσεις του συνόλου των μαθητών που προκύπτουν από τη σύγκριση των ετερογενών χαρακτηριστικών των δύο ομάδων που το απαρτίζουν. Υπ' αυτή την έννοια, ο όρος «συνεκπαίδευση» αποδίδει πληρέστερα, σαφέστερα και ορθότερα τους σκοπούς του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος για παιδιά με και χωρίς διαταραχές.

Οι έννοιες της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συνεκπαίδευσης εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στην Ελληνική βιβλιογραφία και επιπλέον εισάγονται νέοι όροι, όπως η «inclusion» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η αποσαφήνιση αυτών των όρων είναι σημαντική και ουσιαστική, ώστε να αποφεύγονται δυσχέρειες στην επιστημονική επικοινωνία και σύγχυση σε νέους επιστήμονες που μελετούν τη θεματική της ειδικής αγωγής.

Νομοθετικό πλαίσιο, ιστορική πορεία και θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Θα εξετάσουμε εν συντομία τις συνθήκες υπό τις οποίες διαμορφώθηκε η πορεία της ένταξης και της συνεκπαίδευσης τα τελευταία 20 χρόνια στην πατρίδα μας, ξεκινώντας από τη μεταστροφή που σημειώθηκε στην ειδική αγωγή στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Συγκεκριμένα, το 1981 ψηφίστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή (Νόμος 1143/1981), ο οποίος, παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε (Ξηρομερίτη, 1997. Στασινός, 1991), αποτέλεσε, αναμφισβήτητα, ένα θετικό βήμα προς τη συστηματική και ολοκληρωμένη θεσμοθέτηση των βασικών στόχων της ειδικής αγωγής. Από το 1983-84 παύουν να ιδρύονται ειδικά σχολεία, ενώ ξεκινά ο θεσμός των ειδικών τάξεων που κατοχυρώνεται επίσημα με το Νόμο 1566/1985. Με το Νόμο 1566 σηματοδοτείται το ξεκίνημα μιας νέας εποχής για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, εφόσον για πρώτη φορά θεσμοθετείται η σχολική ένταξη με ρυθμίσεις και διατάξεις που αναφέρονται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είναι η πρώτη φορά που η Ελλάδα συμβαδίζει με τις Ευρωπαϊκές εξελίξεις στην ειδική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Χαρακτηριστικά, κατά το ακαδημαϊκό έτος 1983-84 ιδρύονται οι πρώτες 7 ειδικές τάξεις, ενώ σήμερα λειτουργούν περισσότερες από 700, στις οποίες φοιτούν 6.000 μαθητές (Σπετσιώτης, 2000). Στις ειδικές τάξεις μετέχουν παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία παρακολουθούν την κανονική τους τάξη, ενώ ο χρόνος που βρίσκονται στην ειδική τάξη δεν ξεπερνά τις 6 ώρες εβδομαδιαίως. Στόχος των ειδικών τάξεων είναι η παροχή συμπληρωματικής βοήθειας σε μαθητές που τη χρειάζονται και προσφέρεται παράλληλα με τη φοίτηση στην κανονική τους τάξη (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ, 1988). Η Ίδρυση ειδικών τμημάτων ή ομάδων ένταξης επεκτάθηκε και στο Νηπιαγωγείο από το σχολικό έτος 1993-94 και σήμερα λειτουργούν 53 τέτοια τμήματα (Σπετσιώτης, 2003 σ. 27). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκαν τμήματα ένταξης, τα οποία απευθύνονται σε ειδικές ομάδες, όπως τα παιδιά με κώφωση (Σπετσιώτης, 2000). Συνολικά, στη δεκαετία του 1990, ο αριθμός των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και κυρίως των ειδικών τάξεων στη χώρα μας, αυξήθηκε κατά 500% - ποσοστό που δηλώνει τη σημαντική αύξηση στους μαθητές που κρίνεται ότι έχουν ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000 σ. 49) Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας που καθιερώθηκε με το Νόμο 1824/1988 και ίσχυε για τα εννιά χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δεν υποστηρίχτηκε με συστηματικό τρόπο από την πολιτεία, με αποτέλεσμα την κατάργησή του λίγα χρόνια μετά την καθιέρωσή του (για εκτενέστερη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη των τμημάτων ειδικής αγωγή ή ένταξης, όπως μετονομάστηκαν, βλέπε Σούλη, 2002 και Σπετσιώτη, 2000 & 2003). Το επόμενο σημαντικό βήμα για την ειδική αγωγή σε θεσμικό επίπεδο αποτελεί ο πολύ μεταγενέστερος Νόμος 2817/2000 ο οποίος προωθεί πλέον την ίδρυση του Σχολείου για Όλους. Με τον 1566 «ανοίγουν» οι πόρτες του γενικού σχολείου στο παιδί με ειδικές ανάγκες, ενώ με τον 2817 αναγνωρίζεται η ανάγκη αναμόρφωσης της λειτουργίας του σχολείου συνολικά, προκειμένου να ανταποκριθεί πλήρτερα στις ανάγκες αμφότερων των κατηγοριών (μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες). Με το νόμο 2817 μετονομάζονται οι ειδικές τάξεις σε τάξεις ένταξης, χωρίς να αλλάζει ο τρόπος λειτουργίας τους.

Οι σημαντικότερες ίσως θεσμικές ρυθμίσεις που καλλιέργησαν το κλίμα για την αναμόρφωση που πραγματοποιήθηκε στην πατρίδα μας, αποδίδονται καταρχάς στο ψήφισμα του *Ευρωπαϊκού Συμβουλίου* και των Υπουργών Παιδείας κατά τη *συνέλευση της 31^{ης} Μαΐου του 1990*, σύμφωνα με το οποίο τίθεται ο στόχος της κοινής εκπαίδευσης αναπήρων και μη (90/C162/02) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1996). Απώτερος σκοπός του ψηφίσματος αυτού ήταν η υποδοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως διαταραχών, στο γενικό σχολείο. Ακολούθως, η *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα* (Σαλαμάνκα, Ισπανία 7-10 Ιουνίου 1994), στόχος της οποίας ήταν η «**Εκπαίδευση για όλους**», καθιστούσε σαφή την ανάγκη για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, ώστε το σχολείο να προάγει την ένταξη και τη συμμετοχή και να αντιτίθεται στον αποκλεισμό (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994). Το δικαίωμα εκπαίδευσης και η ανάγκη για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες επισημαίνεται και υπογραμμίζεται επίσης στα άρθρα 14 και 26 του *Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Νίκαια 7 Δεκεμβρίου, 2000).

Οι νομοθετικές και θεσμικές ρυθμίσεις που συντελέστηκαν στην πατρίδα μας αντικατοπτρίζουν το πνεύμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αλλά οι πρακτικές που τις συνόδευσαν δε συμπίπτουν και με εκείνες των υπόλοιπων Ευρωπαϊκών χωρών. Η πατρίδα μας παραμένει τελευταία από τις χώρες της Κοινότητας στις παροχές προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Αποτίμηση και Προοπτικές του θεσμού της συνεκπαίδευσης

Είναι βέβαιο ότι η μειονεκτική θέση της πατρίδας μας σε θέματα ειδικής αγωγής σχετίζεται με την απουσία αξιολόγησης των συνθηκών, των τρόπων

λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που εφαρμόζονται για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παρότι ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι ευρέως διαδεδομένος και στην πατρίδα μας από τη δεκαετία του '80, δεν υπάρχει συστηματική αξιολόγηση και αποτίμηση της ελληνικής εμπειρίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997. Πολυχρονοπούλου, 1995). Ελάχιστες και μεμονωμένες είναι οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες αξιολογούνται συστηματικά οι προσπάθειες για συνεκπαίδευση, όπως η ένταξη πέντε παιδιών με κώφωση και τεσσάρων τυφλών παιδιών σε γενικά σχολεία της Αργυρούπολης και της Καλλιθέας (Polyhronopoulou, 1989), μεμονωμένες περιπτώσεις τυφλών παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994) και η ένταξη παιδιών με αυτισμό και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σε σχολεία της γειτονιάς τους (Γενά, 2002β, γ. Gena & Logotheti, 2001). Σε καμία περίπτωση όμως δε γνωρίζουμε κατά πόσο πέτυχαν οι στόχοι της συνεκπαίδευσης στο σύνολο των παιδιών που μετείχαν σε τέτοια προγράμματα στην πατρίδα μας, αλλά και ειδικότερα στο σύνολο των παιδιών με ήπιες διαταραχές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι δεν γνωστοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα τα αποτελέσματα των προσπαθειών συνεκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος ΗΛΙΟΣ Ι (1988-1994) (Πολυχρονοπούλου, 1995). Γενικότερα, ο θεσμός της αξιολόγησης δεν έχει καθιερωθεί σε συστηματική βάση, ούτε γίνεται από εξωτερικούς αξιολογητές, ώστε να γνωρίζουμε αντικειμενικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μέχρι τώρα πρακτικών της συνεκπαίδευσης και να προσβλέπουμε στη βελτίωσή τους (Σπετσιώτης, 2003).

Εκτός από την έλλειψη αξιολογικών μηχανισμών που θα μας επέτρεπαν να έχουμε μια σαφή εικόνα για τη λειτουργία της συνεκπαίδευσης, υπάρχουν και εγγενή προβλήματα του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην πατρίδα μας. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), το κίνημα της ένταξης έχει μέχρι σήμερα λειτουργήσει χωρίς θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο και ουσιαστικά έχει αποτύχει στους σκοπούς του. Η αποτυχία αυτή προέκυψε λόγω της απουσίας ιδεολογικού πλαισίου, αλλά και ουσιαστικής αναμόρφωσης στη λειτουργία του σχολείου, γεγονός που θα ευνοούσε την πρόοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Όπως ήδη επισημάνθηκε στο παρόν κεφάλαιο, το σχολείο για όλους συνεπάγεται αναμόρφωση του σχολείου και όχι μόνο χωροταξική συνένωση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι ο «άκρατος διοικητισμός» που χαρακτηρίζει τον κρατικό μηχανισμό, γενικότερα, και ειδικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα στην πατρίδα μας, κάθε άλλο παρά βοηθά να εφαρμοστούν και να ευοδωθούν οι «καινοτόμες προσπάθειες» και τα «πρωτοποριακά σχήματα» που κατά καιρούς προτείνονται (Σπετσιώτης, 2003, σ. 12).

Παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, όμως, πρέπει να τονίσουμε ότι οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις, η ίδρυση πανεπιστημιακού τμήματος ειδικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, καθώς και η ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αποτελούν καλούς οίονους για μια συστηματικότερη προσέγγιση στον τομέα της ειδικής αγωγής, που ευχόμαστε να υλοποιηθεί συν τω χρόνω και στην παιδαγωγική πράξη.

Προτάσεις για βελτίωση και προοπτικές

Αν επρόκειτο να ορίσουμε την καταλληλότερη εκπαιδευτική αγωγή για τα παιδιά με ήπιες διαταραχές στην πατρίδα μας, τα βασικότερα κριτήρια που θα επιλέγαμε δε θα διέφεραν απ' αυτά που έχουν ήδη και προ πολλών ετών οριστεί παγκοσμίως. Τα δύο καθοριστικής σημασίας κριτήρια είναι αφενός η αποτελεσματικότητα της αγωγής και αφετέρου η φοίτηση στο «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον».

Ξεκινώντας από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας, κρίνεται ότι η ποιότητα της ένταξης δεν καθορίζεται από τη συνεχή παραμονή του παιδιού με διαταραχές στη γενική τάξη, ούτε φαίνεται να έχει συνάφεια ο συνολικός χρόνος παραμονής στη γενική τάξη με τη συνολική πρόοδο του παιδιού (King-Sears, 1997). Όπως τονίζει και ο Σπετσίωτης (2003), η ειδική παιδαγωγός είναι συχνά απαραίτητο να δουλέψει εκτός ομάδας, εξατομικευμένα, με το παιδί που εντάσσεται, προκειμένου να το προετοιμάσει καλύτερα για κοινωνική συναναστροφή με τους συμμαθητές του, οπότε συχνά είναι απαραίτητη η «απ-ενσωμάτωση για την ενσωμάτωση» (σ. 50). Το δικαίωμα των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες για εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση είναι αλληλένδετα συνδεδεμένο με την αποτελεσματική διδασκαλία και απαιτεί τη συνεργασία του δασκάλου με το υποστηρικτικό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς (HELIOS II, 1996).

Για τα δεδομένα της Ελλάδας, το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον φοίτησης του παιδιού με ήπιες διαταραχές είναι το γενικό σχολείο, χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες, ενώ το πλέον περιοριστικό περιβάλλον αποτελούν τα νοσοκομεία, τα ιδρύματα και τα ειδικά σχολεία (Κρουσταλάκης, 1994). Η έννοια όμως του λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος καθαυτή νοηματοδοτείται μόνο εφόσον συνδυαστεί με την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής παρέμβασης. Η μη αποτελεσματική εκπαίδευση, ακόμη και αν παρέχεται σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, δεν είναι το ζητούμενο. Προκειμένου να ορίσουμε τη βέλτιστη κατά το δυνατόν αγωγή για παιδιά με ήπιες διαταραχές, θα πρέπει να εξετάσουμε διεξοδικά τα μαθησιακά και ψυχολογικά οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής και να ερευνήσουμε κατά πόσο αυτά συμβάλλουν, μακροπρόθεσμα, σε επιτυχή προσαρμογή στη σχολική και κοινωνική ζωή του. Συνυπολογίζοντας, επιπλέον, τις εκπαιδευτικές εναλλακτικές δομές που υπάρχουν στη χώρα μας, θα επιλέξουμε τον τρόπο αγωγής που αρμόζει κατά περίπτωση. Τα δικαιώματα για εξατομικευμένο ψυχοπαιδαγωγικό προγραμματισμό και αποτελεσματική διδασκαλία δε θα πρέπει να θυσιαστούν εν ονόματι του λιγότερο περιοριστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το παιδί με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές, όπως και οι ομήλικοί του, θα κληθεί εντέλει να προσαρμοστεί σ' ένα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον, για το οποίο θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα από τα πρώτα κιόλας χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο. Το γενικό σχολείο που δε βοηθά τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές τους, τα καταδικάζει σε δια βίου εξάρτηση από την ειδική μέριμνα. Παρότι, λοιπόν, το σχολείο για όλους μπορεί φαινομενικά να φαντάζει ως η πιο ανθρωπιστική αντιμετώπιση για τα παιδιά με ήπιες διαταραχές, αν όμως δεν παρέχει αποτελεσματική διδασκαλία, κάθε άλλο παρά ευνοεί τα παιδιά αυτά μακροπρόθεσμα.

Αποτιμώντας συνολικά το θεσμό της συνεκπαίδευσης και τους τρόπους εφαρμογής του στην πατρίδα μας, κρίνεται ότι ο βασικός γνώμονας για την επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου, κατάλληλου για παιδιά με ήπιες διαταραχές θα πρέπει να είναι η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους σε μαθησιακό και ψυχολογικό επίπεδο, ενώ οι αποφάσεις για τη σχολική τους ζωή θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες, στις οποίες θα κληθούν να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν. Οι αποφάσεις αυτές απαιτούν ρεαλισμό και όχι κοντόφθαλμη οπτική, προκειμένου να έχουν νόημα για τη ζωή του παιδιού συνολικά.

Εκτός από το δεοντολογικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, στο οποίο προαναφερθήκαμε, υψίστης σημασίας παράγοντας είναι και η μεθόδευση που θα τηρηθεί προς επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης. Υπάρχει πλειάδα παραγόντων που αφορούν στους τρόπους μεθόδευσης της συνεκπαίδευσης και οι οποίοι επισημαίνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Αναλύοντας τους βασικότερους, θα

πρέπει να ξεκινήσουμε από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται εντέλει να εφαρμόσει τις οποιοσδήποτε καινοτομίες εισάγονται στην παιδαγωγική πράξη και να εξομαλύνει τις δυσκολίες που συνεπάγεται η αλλαγή στόχων και σκοπών της αγωγής. Όπως επισημαίνει ο Ainscow (1997), ο βασικότερος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός και γι' αυτό θα πρέπει η ακαδημαϊκή του προετοιμασία να είναι τέτοια, ώστε να διευρύνει τον τρόπο σκέψης του και να τον κατοχυρώνει στρέφοντάς τον προς μια συνεχή αναθεώρηση και αναβάθμιση των διδακτικών του πρακτικών. Θα πρέπει, λοιπόν, ν' αναρωτηθούμε, αν στην πατρίδα μας η θεσμική κατοχύρωση της συνεκπαίδευσης συνοδεύτηκε από την απαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα εξασφάλιζε την ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού. Δυστυχώς, η ελληνική πολιτεία δεν έχει ακόμη εκδηλώσει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για την ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Υπό τις παρούσες συνθήκες, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τις θετικές συνέπειες που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση η υλοποίηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Αυτό είναι ένα καίριο σημείο, γιατί η πολιτική της συνεκπαίδευσης δεν μπορεί να συνοδευτεί από αλλαγή στο σχολείο αν οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν ενεργά και δεν πιστέψουν στο θεσμό αυτό (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997).

Εκτός από την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, βασικός παράγοντας που αφορά στη μεθόδευση για την επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης είναι η διδακτική μεθοδολογία. Υπάρχει και σ' αυτόν τον τομέα πλούσια βιβλιογραφία που μπορεί να μας κατευθύνει στα πρώτα βήματα εφαρμογής του θεσμού αυτού στην πατρίδα μας (Γενά, υπό έκδοση), αλλά έγκειται και πάλι στην πολιτεία να προωθήσει τη συστηματική εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που θα προάγουν τους στόχους της συνεκπαίδευσης. Η ανάγκη τροποποίησης του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος για να προαχθούν αυτοί οι στόχοι έχει επισημανθεί από την πλειονότητα των ειδικών στην ειδική αγωγή στη χώρα μας (π.χ. Γενά, 1997. Σούλης, 2002. Σπετσιώτης, 2003. Τάφα, 1997).

Καθοριστικό, τέλος, παράγοντα αποτελεί η απαιτούμενη οικονομική ενίσχυση από την πολιτεία, προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητες αλλαγές, ώστε το σημερινό ελληνικό σχολείο να μετεξελιχθεί σε σχολείο για όλους. Η Ζώνιου-Σιδέρη (1997) επισημαίνει την ανάγκη σύμπραξης της πολιτείας, ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών ως βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση του θεσμού και των στόχων της συνεκπαίδευσης στην πατρίδα μας.

Οι Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών για τη Συνεκπαίδευση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με διαταραχές είναι αλληλένδετα συνδεδεμένες με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή έχουν σαφέστερα λιγότερες προκαταλήψεις και θετικότερη στάση απ' αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί (Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2003). Δυστυχώς, όμως, ως κύριο προσόν για το διορισμό στην ειδική αγωγή θεωρείται η αρχαιότητα και όχι τα σχετικά προσόντα, όπως οι σπουδές στην ειδική αγωγή (Σπετσιώτης, 2003). Η συναφειακή σχέση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών για την ειδική αγωγή και την ένταξη και της επιμόρφωσης που έχουν δεχτεί, καθίσταται σαφής και σε πανελλήνιες έρευνες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000), τα ευρήματα και τα συμπεράσματα των οποίων θα πρέπει να αποτελέσουν γνώμονα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να δεχτούν αβίαστα τις θεσμικές αλλαγές σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνη τη συντριπτική πλειονότητα ενός μικρού δείγματος Ελλήνων εκπαιδευτικών, σύμφωνα τουλάχιστον

με έρευνα που πραγματοποιήθηκε προ έξι ετών στην πατρίδα μας και αποκλειστικά στην περιφέρεια της Κρήτης (Ρήγα, 1997). Εκτός από το εύρημα καθαυτό της έρευνας, θα πρέπει να μας απασχολήσει ο εντοπισμός των αιτίων της αρνητικής τους στάσης, καθώς και οι πιθανές επιπτώσεις της στάσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Η Ρήγα (1997) παραθέτει συνοπτικά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του θεσμού, οι οποίες είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές. Είναι βέβαιο ότι μια πανελλήνια έρευνα για τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, σε συνδυασμό με την ανίχνευση των παραγόντων που τη διαμορφώνουν και με προτεινόμενες αλλαγές, θα βοηθούσε σημαντικά το ξεκίνημα ενός ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ πολιτείας και ειδικών επιστημόνων για την πορεία που θα πρέπει να ακολουθήσουμε προς την ποιοτική υλοποίηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Η διεθνής έρευνα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση είναι εκτενής. Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε σε μερικές μόνο πολύ πρόσφατες έρευνες με ενδιαφέροντα ευρήματα, ενώ για μια εκτενή ανάλυση αυτού του θέματος προσφέρεται το άρθρο των Scruggs και Mastropieri (1996). Η βασικότερη ίσως επισήμανση που γίνεται σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση αφορά στο πόσο σημαντική είναι για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού. Οπότε, η συναίνεση και η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που αυτή συνεπάγεται. Όπως διαφαίνεται από έρευνα των Cook, Semmel και Gerber (1999) που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών διέφεραν σημαντικά από τις στάσεις των διευθυντών σχολείων σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ήπιες διαταραχές στη γενική τάξη. Τη θετικότερη στάση για τη συνεκπαίδευση είχαν οι διευθυντές, ενώ οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη συνεκπαίδευση ως αναποτελεσματική στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ήπιες διαταραχές. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και άλλων ερευνών που συνέκριναν τις στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντών και γονέων. Εντοπίστηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ήταν σαφώς πιο αρνητική από των υπολοίπων (Ruoho, Itatsu, & Happonen, 1996). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών δε μας εκπλήσσουν, εφόσον ο δάσκαλος της γενικής τάξης είναι αυτός που τελικά θα επωμιστεί πιο άμεσα τις συνέπειες και θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που συνεπάγεται η άνευ υποδομής συνεκπαίδευση. Όπως επισημάνθηκε από τις έρευνες αυτές, η υποδομή, η υλικοτεχνική στήριξη και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση είναι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Γενικότερα, όσο ευνοϊκότερες είναι οι σχολικές συνθήκες για τη φοίτηση των παιδιών με ήπιες διαταραχές στο γενικό σχολείο, τόσο θετικότερη διαμορφώνεται η στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.

Δε γνωρίζουμε ακόμη αν η στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση επηρεάζει τη σχέση τους με τα παιδιά με ήπιες διαταραχές που εντάσσονται στη γενική τάξη, ή την πρόοδο αυτών των παιδιών (Cook, Thakersely, Cook, & Landrum, 2000). Είναι όμως σαφές ότι, τόσο η σοβαρότητα, όσο και κατά πόσο είναι εμφανής η διαταραχή, αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή. Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη για την αποδοχή παιδιών με διαταραχές στη γενική τάξη, οι μαθητές με ήπιες και μη εμφανείς διαταραχές θα έπρεπε να γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, ενώ οι σοβαρές και εμφανείς διαταραχές θα οδηγούσαν πιθανόν σε στιγματισμό (Wang, Reynolds & Walberg, 1988). Σήμερα, όμως, γνωρίζουμε ότι οι

στάσεις σχετίζονται άμεσα με τις προσδοκίες και ως εκ τούτου θα πρέπει να εξεταστούν καταρχάς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τις δύο ομάδες μαθητών με διαταραχές που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με τη θεωρία της «διδασκτικής ανοχής» (tolerance theory), ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει μαθητές με ποικίλες και ετερογενείς ανάγκες, δε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, οπότε προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες της πλειοψηφίας. Κατά συνέπεια, οι ανάγκες των μαθητών που αποκλίνουν σημαντικά από το μέσο όρο (είτε προς τα κάτω είτε προς τα επάνω), είναι αυτές που παραμένουν συνήθως ακάλυπτες. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αυτοί δε βρίσκονται εντός του πλαισίου της «διδασκτικής ανοχής» του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου δεν πετυχαίνουν τις προσδοκώμενες επιδόσεις. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, κατά τον οποίο η διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, ο μαθητής αποτυγχάνει και ο δάσκαλος αναπτύσσει αρνητική στάση για το μαθητή, αν η διαταραχή του είναι ήπια και μη εμφανής (Cook, 2001). Οπότε, ο φαύλος αυτός κύκλος της αποτυχίας και της απόρριψης αφορά στους μαθητές με ήπιες διαταραχές, για τους οποίους ο εκπαιδευτικός προσδοκά υψηλότερη επίδοση απ' αυτή που τους επιτρέπεται να έχουν βάσει της εκπαίδευσης που τους παρέχεται. Η αρνητική, λοιπόν, στάση των εκπαιδευτικών, οφείλεται φαινομενικά στην αποτυχία του μαθητή, έχει όμως ουσιαστικά την προέλευσή της στην ανεπαρκή διδασκαλία και στις μη-ρεαλιστικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Για παιδιά, όμως, με σοβαρές και εμφανείς διαταραχές, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι συνήθως ρεαλιστικές, οπότε τον βοηθούν να αναπτύξει θετική και όχι αρνητική στάση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών με ήπιες διαταραχές. Η θεωρία αυτή για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σοβαρότητα των διαταραχών επιβεβαιώθηκε από σχετική έρευνα που κατέδειξε ότι οι πλέον στιγματισμένοι μαθητές στο γενικό σχολείο ή σχολείο ένταξης ήταν αυτοί με ήπιες και μη εμφανείς διαταραχές (Cook, 2001). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας πρέπει να προβληματίσουν σοβαρά την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να βρεθούν λύσεις που θα βοηθήσουν στην άρση των προκαταλήψεων για τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο, αλλά και στην εξεύρεση τρόπων προσέγγισης και κάλυψης των αναγκών των παιδιών που έχουν μεν ήπιες διαταραχές, αλλά δεν παύουν να χρειάζονται υποστηρικτική διδασκαλία.

Οι McLeskey και Waldrom (2002), χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης, εξέτασαν κατά πόσο οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μπορούν να βελτιωθούν μετά από κατάλληλη και συστηματική εκπαίδευση και υποστήριξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και αισιόδοξα, γιατί καταδεικνύουν ότι τελικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι πάγια αρνητικές, αλλά καθορίζονται από την ετοιμότητά τους να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις τάξεις της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα προετοιμασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών για συνεκπαίδευση συνεπαγόταν τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκτική μεθοδολογία, τον τρόπο βαθμολόγησης και αξιολόγησης των μαθητών και τον τρόπο ομαδοποίησης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Όμως η σημαντικότερη ίσως παράμετρος του προγράμματος αυτού ήταν η ομαδική στήριξη που προσφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά την οποία συζητούσαν θέματα διδασκτικής, και άλλων σημαντικών συνιστωσών για τη λειτουργία της τάξης, κάνοντας μάλιστα χρήση βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων από τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Αυτή η ομαδική συνεργασία προσέδωσε στους δασκάλους το «δικαίωμα» να κάνουν τροποποιήσεις στη διδασκτική διαδικασία, ενώ παλαιότερα θεωρούσαν ότι δεν «είχαν την άδεια να κάνουν». Τα δύο βασικότερα ευρήματα που καταγράφει η έρευνα των McLeskey και Waldrom είναι, αφενός η δυσκολία

εφαρμογής πολύ εξειδικευμένων τεχνικών (τεχνικών που είχαν κατεξοχήν χρησιμοποιηθεί στην ειδική αγωγή) και η προτίμηση μεθόδων και τεχνικών που εναρμονίζονται αβίαστα με τη ρουτίνα της γενικής τάξης, και αφετέρου η γόνιμη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών που αποτελεί την κορωνίδα της επιτυχίας των εφαρμογών στα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (σε συνδυασμό με τη στενή συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής) συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της στάσης τους προς τα παιδιά με διαταραχές, όπως, άλλωστε, έχουν καταδείξει και προγενέστερες έρευνες (π.χ. deBettencourt, 1999).

Οι στάσεις των μαθητών με τυπική σχολική επίδοση προς τους συμμαθητές τους με ήπιες διαταραχές είναι, σε γενικές γραμμές, αρνητικές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με διαταραχές μάθησης είναι λιγότερο δημοφιλείς και απορρίπτονται συχνότερα από τους συνομηλίκους τους, αγνοούνται συχνά απ' αυτούς, έχουν χαμηλό κοινωνικό status και λιγότερους φίλους (Heiman & Margalit, 1998). Είναι, όμως, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα της πενταετούς έρευνας σχετικά με τις στάσεις μαθητών του Δημοτικού έναντι παιδιών με αυτισμό που είχαν ενταχθεί στο γενικό σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη από την Kamps και τις συνεργάτιδες της (1998) και συμπεριέλαβε 203 μαθητές. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη τόσο μαθησιακών, όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων, ήταν εξαιρετικά, όπως έδειξε η έρευνα, και συνοψίζονται στα ακόλουθα: (α) βελτίωση στις κοινωνικές συναλλαγές μεταξύ παιδιών με αυτισμό και των συμμαθητών τους, (β) προθυμία των παιδιών με τυπική σχολική επίδοση να συμμετέχουν και να συνεργάζονται προς επίτευξη των στόχων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς και αύξηση της ανοχής, της αποδοχής και του ενδιαφέροντος για συναναστροφή με τους συμμαθητές τους με αυτισμό, (γ) καμία διαφοροποίηση στα αρνητικά σχόλια που έκαναν οι μαθητές για τα παιδιά με αυτισμό και τους συμμαθητές τους. Αν η συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό μπορεί να επιτευχθεί, χωρίς να στιγματιστούν τα παιδιά αυτά, που, ως γνωστόν, εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές και κοινωνικές ανεπάρκειες, πόσο μάλλον τα παιδιά με ήπιες διαταραχές. Αρκεί, βέβαια, οι συνθήκες της συνεκπαίδευσης να είναι προσεγμένες και κατάλληλες.

Όπως σαφέστατα διαφαίνεται, τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και από την ελληνική ερευνητική εμπειρία, η ποιοτική εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης καθιστά ως αναγκαία και πρωταρχικής σημασίας συνιστώσα την προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου-Πατσιοδήμου, 2000) και μάλιστα με συγκεκριμένους τρόπους, ώστε να νιώσουν ενδυναμωμένοι στον καινούργιο και συνθετότερο ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της συνεκπαίδευσης (Cutter, Sullivan Palincsa, & Magnusson, 2002. McLeskey & Waldron, 2002). Η στάση του εκπαιδευτικού για τη συνεκπαίδευση θα καθορίσει ως ένα μεγάλο βαθμό την επιτυχή υλοποίηση του θεσμού και δεν πρέπει να αγνοούμε ότι θα εξαρτηθεί, κατά κύριο λόγο, από την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση και τη δια βίου επιμόρφωσή του σε θέματα ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η ποιοτική κοινωνική ένταξη στην ομάδα των ομηλίκων θα κριθεί κατά κύριο λόγο από τις στάσεις των συμμαθητών. Οπότε, η συνεργασία των παιδιών στη διαδικασία της ένταξης είναι καίριας σημασίας και γι' αυτό θα πρέπει να καλλιεργηθεί με εξίσου συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο. Η θετική στάση, οι ρεαλιστικές προσδοκίες και η κατάλληλη προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών είναι οι ικανές και απαραίτητες συνθήκες, όπως διαφαίνεται από τις σχετικές έρευνες, για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Συνολική Αποτίμηση (Αξιολόγηση) των Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, οι ειδικοί που θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως βασική προϋπόθεση αποτροπής της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των παιδιών με ήπιες διαταραχές, υποστηρίζουν ότι η μαθησιακή τους πρόοδος δε θα πρέπει να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και κριτήριο για το αν θα συνεχιστεί ή όχι η φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Η τοποθέτηση αυτή καθιστά δευτερεύουσα τη σημασία της αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης και έχει συμβάλει στην ένδεια αξιολογικών ερευνών με αντικείμενο τέτοια προγράμματα (Manset & Semmel, 1997).

Είκοσι περίπου χρόνια μετά το ξεκίνημα της εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης με ιδεολογικό υπόβαθρο την ΠΓΕ, θεωρείται σημαντική η αποτίμηση της επίδρασης της στην εκπαίδευση. Μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν και παραμένουν αναπάντητα, είναι: (α) η αξιοπιστία της διάγνωσης των παιδιών με ήπιες διαταραχές, (β) η αποδοτικότητα των τάξεων συνεκπαίδευσης που λειτούργησαν στα πρότυπα της ΠΓΕ, (γ) η καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν και (δ) η αιτιολόγηση των οικονομικών δαπανών που προϋποθέτει η διατήρηση δύο ξεχωριστών συστημάτων ειδικής αγωγής (Manset & Semmel, 1997). Τα δύο πρώτα ερωτήματα, που αφορούν στην αξιοπιστία της διάγνωσης και στην αποδοτικότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, έχουν εξεταστεί ερευνητικά, ενώ οι απαντήσεις για τα δύο άλλα ερωτήματα εξακολουθούν να παραμένουν ασαφείς, λόγω του ότι δεν έχουν ακόμη τεθεί σε συστηματική διερεύνηση.

Ξεκινώντας από το πρώτο ερώτημα, περί διαγνωστικής αξιοπιστίας, αρκεί να αναφερθούμε σε δύο έρευνες, οι οποίες, αν και πραγματεύονται το ίδιο ζήτημα, παραθέτουν πολύ διαφορετικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, ενώ η deBettencourt (1999) αναφέρει ότι στις ΗΠΑ το 70% των μαθητών με διαταραχές φοιτούν στο γενικό σχολείο, οι Waldron και McLeskey (1998) παραθέτουν στοιχεία δημοσιευμένα από έγκριτες πηγές, βάσει των οποίων μόνο 35% των μαθητών με διαταραχές μάθησης εκπαιδεύονται στη γενική τάξη κατά τουλάχιστον το 80% των διδακτικών ωρών. Επιπλέον, οι Waldron και McLeskey υποστηρίζουν ότι ο αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις από το 1979 ως το 1989 διπλασιάστηκε. Προφανώς, οι έρευνες που προαναφέρθηκαν όρισαν το δείγμα τους, αλλά πιθανόν και την ένταξη ή τη συνεκπαίδευση, με διαφορετικά κριτήρια.

Όσον αφορά στο ζήτημα της αποδοτικότητας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, οι Manset και Semmel (1997) ανέλυσαν διεξοδικά τις εφαρμογές και τα αποτελέσματα οκτώ διδακτικών μοντέλων με γνώμονα τρεις παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο σύστασης των προγραμμάτων, τους τρόπους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών που επιλέχθηκαν και την αποδοτικότητα του κάθε προγράμματος. Η ανάλυση αυτή αναδεικνύει καταρχάς την ανάγκη αξιολόγησης τέτοιων προγραμμάτων, γιατί αν και είχαν ως κοινό γνώμονα τις αρχές της ΠΓΕ, οι εφαρμογές και τα αποτελέσματα τους κυμάνθηκαν σ' ένα ευρύ φάσμα. Εντοπίστηκαν δε κάποια στοιχεία και στις τρεις εξετασθείσες παραμέτρους, τα οποία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως επικουρικά για την αποτελεσματικότητα διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και να τα χρησιμοποιήσουμε μελλοντικά για τη διαμόρφωση αξιολογικών κριτηρίων. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αυτά τα στοιχεία ξεχωριστά για κάθε παράμετρο.

Ως προς τη δομή και τον τρόπο σύστασης των προγραμμάτων ένταξης: Καταρχάς πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή και των οκτώ μοντέλων προϋποθέτει κάποιες τροποποιήσεις στη διδακτική μεθοδολογία, οι οποίες για να αποβούν εποικοδομητικές θα πρέπει να τηρούνται υποχρεωτικά και συστηματικά και

όχι απλώς να προτείνονται εναλλακτικά. Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η ορθή λειτουργία των οποιωνδήποτε καινοτομιών δε θα πρέπει να αρκεστούμε στη διατύπωση και μόνο συστάσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Η σωστή εφαρμογή τους προϋποθέτει πρακτική εφαρμογή στην τάξη από τον ειδικό που τις προτείνει, ώστε να παρέχονται σαφή πρότυπα διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό που στη συνέχεια καλείται να τις εφαρμόσει για πρώτη φορά στην τάξη. Ούτε η διατύπωση υποδείξεων, ούτε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποδείχτηκαν επαρκείς για να επιτευχθεί μια ομαλή μετάβαση των μαθητών με ήπιες διαταραχές από την ειδική στη γενική τάξη.

Εκτός από την απαιτούμενη προεργασία, για την προετοιμασία των δασκάλων, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθή εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, και παρότι καταργείται η ειδική τάξη για μαθητές με ήπιες διαταραχές, κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση παροχής ατομικής φροντιστηριακής βοήθειας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες του παιδιών. Αυτή η βοήθεια θα μπορούσε να παρέχεται μετά τις διδακτικές ώρες και ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Τόσο η φροντιστηριακή βοήθεια, όσο και άλλες παροχές που δικαιούνταν οι μαθητές με ήπιες διαταραχές στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, δε θα πρέπει να καταργούνται στο όνομα της συνεκπαίδευσης, αλλά να αξιοποιούνται με ουσιαστικό τρόπο, χωρίς να παρεμποδίζεται η φοίτηση στο γενικό σχολείο, εφόσον, μάλιστα, δεν έχουμε ακόμη στη γενική αγωγή συστήματα που υποκαθιστούν επαρκώς τις παροχές της ειδικής.

Ως προς την αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: Το ζήτημα της αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης είναι φλέγον και βρίσκεται στο επίκεντρο της διαμάχης μεταξύ των υποστηρικτών της συνεκπαίδευσης, είτε άνευ είτε υπό όρων, όπως προαναφέρθηκε. Ενώ οι υπέρμαχοι της άνευ όρων συνεκπαίδευσης θεωρούν την αξιολόγηση περιττή, λόγω του κοινωνικού οφέλους που συνεπάγεται η από κοινού φοίτηση παιδιών με και χωρίς ήπιες διαταραχές. Εκ διαμέτρου αντίθετα, οι αναλυτές της συμπεριφοράς κρίνουν ότι η μαθησιακή πρόοδος του παιδιού στη γενική αγωγή θα πρέπει να αποτελέσει το βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της «διδασκτικής ανοχής» προτείνουν και στο ζήτημα της αξιολόγησης μια μέση οδό, τονίζοντας καταρχάς την ανάγκη έγκυρης, αξιόπιστης και πολυπαραγοντικής αξιολόγησης. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης προτείνουν δύο βασικές προϋποθέσεις:

(α) Επιλογή και περιγραφή, με σαφή και λειτουργικό τρόπο, των ανεξάρτητων μεταβλητών (στην προκειμένη περίπτωση των ζητούμενων μαθησιακών και άλλων επιτευγμάτων των μαθητών με ήπιες διαταραχές είτε φοιτούν στη γενική είτε στην ειδική αγωγή) που κρίνονται σημαντικές, ώστε να επιτραπούν συγκρίσεις μεταξύ των συστημάτων γενικής και ειδικής αγωγής. Και επιπλέον, επιλογή μεταβλητών με σφαιρικό προσανατολισμό, ώστε η πρόοδος του μαθητή να αξιολογείται βάσει του μέγιστου δυνατού αριθμού μαθησιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων.

(β) Επιλογή και περιγραφή των εξαρτημένων μεταβλητών (στην προκειμένη περίπτωση η διδακτική μεθοδολογία που τηρείται στα παραδοσιακά, σε αντιπαράθεση με εκείνη των εκσυγχρονισμένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης) με σαφήνεια, με ακρίβεια και με τρόπο που επιτρέπει την αξιόπιστη παρατήρησή τους.

Οπότε, παρότι η θεωρία της «διδασκτικής ανοχής» υποστηρίζει την αξιολόγηση και μάλιστα βάσει των αυστηρών και αντικειμενικών κριτηρίων που θέτουν οι αναλυτές της συμπεριφοράς, διαφέρει στο γεγονός ότι επισημαίνει την αναγκαιότητα πολυπαραγοντικής ανάλυσης της προόδου του μαθητή, τονίζοντας τόσο τη σημασία επίτευξης μαθησιακών στόχων, όσο και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Σήμερα πλέον διαπιστώνεται ο διττός χαρακτήρας

της ένταξης που δεν μπορεί να θεωρηθεί σφαιρική και ολοκληρωμένη παρά μόνο εφόσον συμβάλλει στην ανάδειξη τόσο των μαθησιακών όσο και των κοινωνικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων του παιδιού με ήπιες διαταραχές. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα διευρύνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται πλέον να λειτουργήσει ψυχοπαιδαγωγικά. Δυστυχώς, όμως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για ν' ανταποκριθούν σ' αυτό το συνθετότερο ρόλο, γι' αυτό και αγνοούν ή δεν ασχολούνται συστηματικά με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του μαθητή (Malgrem, 1998). Συνεπώς, με τα δεδομένα λειτουργίας του σημερινού σχολείου ένταξης, είναι απαραίτητη η εμπλοκή ειδικών που θα λειτουργήσουν επικουρικά και σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να αντιμετωπίσουν συλλογικά τις επιτακτικές ανάγκες της τάξης της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, οι υποστηρικτές της θεωρίας της «διδακτικής ανοχής» επισημαίνουν ότι, εκτός από τη διεύρυνση του φάσματος των δεξιοτήτων που καλούμαστε να αξιολογήσουμε προκειμένου να κρίνουμε αν έχουν ευδοώσει οι ενταξιακές προσπάθειες, ακόμη και εντός του φάσματος των γνωστικών δεξιοτήτων, δε θα πρέπει να αρκεστούμε στην αξιολόγηση που παραδοσιακά γίνεται με γνώμονα τη σχολική επίδοση. Η σχολική επίδοση δεν αντανακλά απαραίτητα τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την ικανότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης πραγματολογικών στοιχείων της επικοινωνίας και άλλων σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων, που όμως είναι εξαιρετικά σημαντικές για την επιτυχή πορεία του μαθητή. Συνοπτικά, λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε πως δεν αρκεί να επικαλεστούμε αξιολογικά κριτήρια για να αναλύσουμε την αποδοτικότητα των προγραμμάτων ένταξης, αλλά χρειάζεται συστηματική και διεξοδική ανάλυση για να συμπεριλάβουμε το μέγιστο δυνατό αριθμό παραγόντων που καταδεικνύουν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και σφαιρικότητα τα αποτελέσματα της ένταξης στους μαθητές με ήπιες διαταραχές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης και η συνάφειά του με τη σχολική επίδοση του παιδιού με ήπιες διαταραχές μάθησης. Ο Cawley και οι συνεργάτες του επισημαίνουν καταρχάς τα σοβαρά προβλήματα που υπάρχουν στις ΗΠΑ σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών γενικότερα, αλλά ειδικότερα των παιδιών με ήπιες διαταραχές, στον τομέα των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των παιδιών αυτών υστερούν στα μαθηματικά περισσότερο απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα (Cawley, Parmar, Foley, Salmon, & Roy, 2001). Το πιο ενδιαφέρον, όμως, είναι ότι η κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση έχει συνάφεια με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Χαρακτηριστικά, τα παιδιά με διαταραχές, που όμως προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά ευνοημένες οικογένειες, έχουν σαφώς υψηλότερη επίδοση από τα υπόλοιπα παιδιά με διαταραχές, αλλά ακόμη και από συνομήλικούς τους με τυπική μαθησιακή πρόοδο που προέρχονται από φτωχότερα κοινωνικά στρώματα. Βάσει αυτών των ευρημάτων, ο Cawley και οι συνεργάτες του συμπεραίνουν ότι η επίδοση στα μαθηματικά έχει υψηλότερου βαθμού συνάφεια με την κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση παρά με την ύπαρξη διαταραχών μάθησης. Το εύρημα αυτό εκτός του είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, μας φέρνει και προ των ευθυνών μας, γιατί καταδεικνύει τη σπουδαιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού στη μαθησιακή του πρόοδο και επίδοση.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης: Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας συνδέεται αλληλένδετα με την αξιολόγηση και αποτελεί το κύριο αξιολογικό κριτήριο για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Καταρχάς πρέπει να επισημανθεί ότι, για τους μαθητές χωρίς διαταραχές μάθησης και τα οκτώ μοντέλα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά και αποδοτικότερα από τους παραδοσιακούς τρόπους

διδασκαλίας, ενώ δεν ήταν εξίσου αποτελεσματικά για τους μαθητές με ήπιες διαταραχές (Manset & Semmel, 1997). Συγκεκριμένα, κάποια προγράμματα, τα οποία λειτούργησαν βάσει των ευνοϊκών προδιαγραφών που προαναφέρθηκαν, είχαν ευεργετικά αποτελέσματα, ενώ τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά όταν οι προδιαγραφές αυτές δεν τηρήθηκαν.

Η σημασία της προεργασίας που απαιτείται για τη λειτουργία κατάλληλων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο επισημαίνεται και από τους Waldron και McLeskey (1998), οι οποίοι τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης εφόσον οι μαθητές με διαταραχές σημειώνουν την ίδια ή μεγαλύτερη πρόοδο στο γενικό σχολείο απ' ό,τι στο ειδικό. Η στάση αυτή εναρμονίζεται με το κεκτημένο δικαίωμα των παιδιών αυτών για εκπαίδευση στο λιγότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον. Βασισμένοι στα ευρήματα της έρευνάς τους που αξιολογεί τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης σε παιδιά με διαταραχές μάθησης, οι Waldron και McLeskey προβάλλουν μια θετική και αισιόδοξη εικόνα για τη συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εντόπισαν ότι η ομάδα των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης που φοιτούσε σε τάξεις συνεκπαίδευσης βελτίωσε τις επιδόσεις της στο μάθημα της γλώσσας σε πολύ υψηλότερο βαθμό απ' την ομάδα που φοιτούσε σε ειδικές τάξεις, ενώ οι επιδόσεις των δύο ομάδων κρίθηκαν ισότιμες στα μαθηματικά. Εξάλλου, ο αριθμός των μαθητών που σημείωσαν σημαντική πρόοδο στα μαθηματικά ήταν μεγαλύτερος στην ομάδα συνεκπαίδευσης. Όσον αφορά στους μαθητές με βαριές μαθησιακές διαταραχές, δε διαφοροποιήθηκαν στις σχολικές τους επιδόσεις λόγω της φοίτησής τους στη γενική ή την ειδική τάξη. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα συναφών ερευνών που είχαν διεξαχθεί παλαιότερα (π.χ. Afflect, Madge, Adams, & Lowenbraun, 1988. Bear & Proctor, 1990. Zigmond et al., 1995), αλλά κάποιοι ερευνητές ερμηνεύουν τα ευρήματά τους με λιγότερο αισιόδοξη στάση για τη συνεκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Zigmond και οι συνεργάτες του έκριναν ότι το ποσοστό των 38-62% των μαθητών με ήπιες διαταραχές που σημείωσαν πρόοδο αντίστοιχη με αυτή των συμμαθητών τους εντασσόμενοι στη γενική τάξη, δεν είναι ικανοποιητικό και δηλώνει την ανεπαρκή λειτουργία των τάξεων συνεκπαίδευσης (Baker & Zigmond, 1995. Zigmond & Baker, 1990. Zigmond et al., 1995). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ακόμη και όταν τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι συναφή, η αποτίμησή τους διαφοροποιείται, ανάλογα με την ιδεολογική στάση των ερευνητών και το θεωρητικό τους υπόβαθρο για τη συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο.

Αποτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ένταξης για παιδιά με ήπιες διαταραχές, πρέπει να επικροτήσουμε τις προσπάθειες αξιολόγησής τους και να επισημάνουμε την ανάγκη συνεχούς αξιολόγησής τους, όχι για να ασκηθεί κριτική ή για να προταθεί η κατάργησή τους, αλλά προκειμένου καταγράφονται οι συνθήκες που ευνοούν ή δεν ευνοούν τη σχολική επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών με ήπιες διαταραχές στο σχολείο της συνεκπαίδευσης. Μόνο υπ' αυτές τις συνθήκες μπορούμε να προσβλέπουμε στην ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο και να αποτρέψουμε το στιγματισμό που μπορεί να προκύψει από την πλημμελή παρακολούθηση και ανεπαρκή αντιμετώπιση των αναγκών τους. Αν, τελικά, η γενική αγωγή αναμορφωθεί σε βαθμό που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, δε θα υφίσταται πλέον η ανάγκη λειτουργίας του διαχωρισμένου και δαπανηρού συστήματος της ειδικής αγωγής. Μέχρι όμως να γίνει αυτή η αναμόρφωση, πρέπει να μεριμνήσουμε με προσοχή, ώστε να διασφαλιστούν τα κεκτημένα δικαιώματα εξατομικευμένης αγωγής για όσους μαθητές τη

χρειάζονται. Επιπλέον, οι Manset και Semmel (1997) επισημαίνουν ότι οι ανεπιτυχείς εφαρμογές ορισμένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης οφείλονται, αφενός στην απροθυμία ανάληψης ευθυνών για την πρόοδο των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης που εντάσσονται στο γενικό σχολείο, και αφετέρου στο γεγονός ότι οι υπάρχοντες θεσμοί δεν καθιστούν τους ειδικούς συνυπεύθυνους με τους δασκάλους για τις επιδόσεις των παιδιών αυτών στο σχολείο. Η ανάληψη, λοιπόν, ευθύνης για την πρόοδο των μαθητών με ήπιες διαταραχές, καθώς και ο καταμερισμός της μεταξύ δασκάλων και επαγγελματιών της ειδικής αγωγής αποτελούν προϋποθέσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Η αποτίμηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, όπως έχουν λειτουργήσει μέχρι σήμερα στην πατρίδα μας, δεν είναι εύκολο να γίνει, παρά μόνο έμμεσα και βασιζόμενη στις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών για το θεσμό και τους τρόπους υλοποίησής του. Άμεση αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συνεκπαίδευσης δεν έχει επιχειρηθεί ακόμη και δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες εξαιρέσεις που έγινε συστηματική καταγραφή της προόδου των Ελλήνων μαθητών με διαταραχές που φοιτούν στο γενικό σχολείο, στις οποίες και προαναφερθήκαμε.

Δεν έχει, δυστυχώς, ακόμη ξεκινήσει στην πατρίδα μας ο επιστημονικός διάλογος που αφορά στο καίριο ζήτημα της αποδοτικότητας της συνεκπαίδευσης και στη μεθοδολογία που ενδείκνυται για την κατά το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές στο γενικό σχολείο. Η συνθετική εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων σε παγκόσμια κλίμακα και της ελληνικής πραγματικότητας σχετικά με τη συνεκπαίδευση μπορεί να αναδείξει τις κύριες συνιστώσες, με στόχο την ουσιαστική και ποιοτική λειτουργία του θεσμού αυτού στην πατρίδα μας.

Επίλογος

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα θετικό και σημαντικό βήμα προς τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές και συνεπάγεται περισσότερες και καλύτερες συνθήκες κοινωνικοποίησής τους. Παρά τα θετικά, όμως, στοιχεία του θεσμού, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε τις προκλήσεις που απορρέουν από την εφαρμογή του, καθώς και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κληθεί εντέλει να ανταποκριθεί σ' αυτές τις προκλήσεις. Οπότε, αφενός θα πρέπει να δημιουργήσουμε συνθήκες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και αφετέρου να διαμορφώσει θετική στάση για τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοείται η σημασία της ενεργού και ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και στην υλοποίησή του.

Μια ρεαλιστική αποτίμηση των πρακτικών της συνεκπαίδευσης, όπως έχουν διαμορφωθεί μέχρι σήμερα, καθιστά σαφή την ανάγκη ανταπόκρισης στις ακόλουθες προκλήσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να ανταποκριθούν σ' ένα ρόλο συνθετότερο από ποτέ, ως υπεύθυνοι υλοποίησης προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές με ανάγκες και δυνατότητες που ποικίλλουν περισσότερο απ' ό,τι στο παρελθόν. Το σύνολο των μαθητών της τάξης της συνεκπαίδευσης είναι ανομοιογενές, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει ένα πλατύτερο εύρος αναγκών, τόσο συναισθηματικών και κοινωνικών, όσο και μαθησιακών.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα τροποποιείται και διευρύνεται κατ' εξακολούθησιν προκειμένου να καλύψει τις σύνθετες ανάγκες που προαναφέρθηκαν, καθώς και τις αυξημένες ανάγκες που υπαγορεύει η αγορά εργασίας.

- Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα ιδιαίτερα σύνθετο και γεμάτο προκλήσεις ρόλο για τον οποίο συχνά δεν του παρέχεται ούτε η στοιχειώδης επιστημονική ούτε η αναγκαία υλικοτεχνική στήριξη.
- Οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν στενή συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, που όμως δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί, αφού έχουν διδαχτεί να προσεγγίζουν το μαθητή με πολύ διαφορετικούς τρόπους.
- Η συνεκπαίδευση δε νοείται παρά μόνο υπό συνθήκες τήρησης των δύο βασικών δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες: το δικαίωμα για εκπαίδευση στο κατά το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και το δικαίωμα για αποτελεσματική αγωγή. Η εξισορρόπηση των δύο αυτών παραγόντων είναι εξαιρετικά δύσκολη και χρήζει εξατομικευμένου και όχι «συνταγογραφημένου» σχεδιασμού.

Η ανταπόκριση στις προκλήσεις που συνεπάγεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης και η υλοποίησή του απαιτεί συνεχή και ανοικτό διάλογο μεταξύ κυβερνητικών εκπροσώπων, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και ερευνητών της ειδικής αγωγής, ώστε η συνεκπαίδευση στη χώρα μας να ακολουθήσει μια δυναμική πορεία και να λειτουργεί υπό διαρκώς βελτιούμενες παιδαγωγικές συνθήκες για τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα.

Εξακολουθούν να παραμένουν αναπάντητα πολλά ερωτήματα σχετικά με τη συνεκπαίδευση και γι' αυτό χρήζουν ερευνητικής διερεύνησης. Για παράδειγμα, η στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και των συνομηλίκων των παιδιών με ήπιες διαταραχές έχει αρχίσει να ερευνάται, αλλά η στάση, οι απόψεις και τα συναισθήματα των ίδιων των παιδιών με ήπιες διαταραχές, παρότι εξαιρετικής σημασίας για τη συνεκπαίδευση, δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί. Το παρόν κεφάλαιο θέτει κάποιους προβληματισμούς για τη σημασία ποικίλων παραγόντων, όπως η στάση, η στήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή η αξιολόγηση της συνεκπαίδευσης, ως έναυσμα για το ξεκίνημα ενός επιστημονικού διαλόγου που θα συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτικής ενιαίας και θεμελιωμένης σε ερευνητικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children, 54*, 339-348.

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (25-54)* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

Alington, R. L. & McGill-Franzen, A. (1989). Different programs, indifferent instruction. In D. K. Lipsky & a. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 75-97). Baltimore: Brookes.

Baker J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education, 29*, 163-180.

Bear, G. G. & Proctor, W. A. (1990). Impact of a full-time integrated program on the achievement of non-handicapped and mildly handicapped children. *Journal of Exceptionality, 1*, 227-238.

Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1988). Where is the beef? A review of published research on the adaptive learning environments model. *Learning Disabilities Focus, 4*, 9-15.

Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (231-245)* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενά, Α. (2002α). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Εφαρμογές ενός θεραπευτικού και παιδαγωγικού μοντέλου*. Αθήνα: Έκδ. συγγραφέα.

Γενά, Α. (2002β). Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός κοριτσιού με αυτισμό στο κοινό σχολείο: μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση (Τόμος Γ')* (σ.313-322) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γενά, Α. (2002γ). Η κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. *Διημερίδα της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας και των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Βόλος: Μάρτιος, 2002.

Γενά, Α. (υπό έκδοση) Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) *Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cawley, J. Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S. Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children, 67*. 311-328.

Cook, B. G. (2001). A comparison of teacher's attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*, 203-213.

Cook, B. G., Semmel, M., & Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education, 20*, 199-207.

Cook, B. G. Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*, 115-135.

Cutter, J., Sullivan Palincsar, A., Magnusson, S. J. (2002). Supporting inclusion through case-based vignette conversations. *Learning Disabilities Research & Practice, 17* (3), 186-200.

Δελλασούδας, Α. Γ. (2003). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. συγγραφέα.

deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education, 20*, 27-35.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. (7-10/6/1994). *Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή – Παγκόσμια Διάσκεψη*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.

Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children, 35*, 5-22.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

Ζαφειροπούλου-Πιπεράκη, Μ. (1997). Οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 214-230) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. *Πρακτικά του Διεπιστημονικού Ευρωπαϊκού Συμποσίου «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες»* τομ. Β' (σ. 768-778), Ρόδος, Μάιος 1992, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί, προϋποθέσεις, προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 246-259) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα* (σ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fewell, R. R. & Oelwein, P. L. (1990). The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 104-116.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1988). Response to Wang and Walberg. *Exceptional Children, 55*, 138-146.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1995). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds) *The illusion of full inclusion*. Austin TX: Pro-ed.

Gena, A. & Logotheti (2001). Improving on-task behavior and the social skills of a girl with autism during inclusion in Kindergarten. *First International Conference of the Association of Behavior Analysis, Venice, November, 2001*.

Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency 86* (2), 115-126.

Heiman, T. & Malka, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*, 154-163.

HELIOS II (1996). *Ο ρόλος του δασκάλου της τάξης και του υποστηρικτικού προσωπικού στην ολοκλήρωση της σχολικής ενσωμάτωσης – Επιπτώσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων. Αποτέλεσμα της θεματικής ομάδας 5*. Ελλάδα.

Γενά (2004). Στο συλλογικό έργο «Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού», επιμέλεια Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (σελ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kamps, D. M., Kravits, T., Gonzalez Lopez, A. Kemmerer, K., Potucek, J., & Garrison Harrell, L. (1998). What do the peers think? Social Validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of Children, 21*, 107-134.

King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children, 29*, 1-22.

Kluwin, T. N. & Moores, D. F. (1989). Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional Children, 55*, 327-335.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Lieberman, L. (1990). REI: Revisited...Again. *Exceptional Children, 56*, 561-562.

Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial & Special Education, 22*, 4-14.

Malgrem, K. W. (1998). Cooperative learning as an academic intervention for students with mild disabilities. *Focus of Exceptional Children, 31*, 1-6.

Manset, G. & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*, 155-180.

McLeskey, J. & Waldrom, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*, 41-54.

National Association of State Boards of Education. (1992). Winners all: A call for inclusive school environments: *The Report of the NASBE Study Group on Special Education*. Alexandria, VA: Author.

NΟΜΟΣ 1143/31.3.1981.

NΟΜΟΣ 1566/30.9.1985.

NΟΜΟΣ 2817/14.3.2000.

Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές-ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace.

Πολυχρονοπούλου Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: εκδ. συγγραφέα.

Polyhronopoulou, S. & Birtsas, C. (1989). Mainstreaming, a major trend in Greece. Στο Struiksma, C. & Meijer, F. (Eds), *Integration at work*. Rotterdam: Pedologisch Instituut Rotterdam.

Reynolds, M. C. (1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education, 10*, 7-11.

Ρήγα, Α., Β. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (260-294) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ruoho, K., Ihatsu, M., & Haponen, H. (1996, July). Attitudes toward educational inclusion of disabled people. Paper presented at the 10th World Congress

Γενά (2004). Στο συλλογικό έργο «Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού», επιμέλεια Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (σελ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Helsinki, Finland.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Slavin, R. E. & Stevens, R. J. (1991). Cooperative learning and mainstreaming. In J. W. Lloyd, A. D. Repp, & N. N. Singh (Eds.), *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 177-191). Sycamore, IL: Sycamore.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξη, Τομ. Α'.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σπετσιώτης, Ι. Μ. (2000). Ένα σχολείο για όλους. Η υπέρβαση της σχολικής αποτυχίας. Στο *Πρακτικά ΚΖ' Συνεδρίου της Χριστιανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργιών* (σ. 137-273). Αθήνα: Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργιών.

Σπετσιώτης, Ι. Μ. (2003). *Πρώιμη παιδαγωγική-εκπαιδευτική παρέμβαση.* Αθήνα: Ωρίων.

Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students.* Baltimore: Brooks.

Stainback, W. & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.

Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Inclusion: A guide for educators.* Baltimore: Brooks.

Stainback, W., & Stainback, S., Courtnege, L., Jaben, T. (1985). Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream. *Exceptional Children*, 52, 144-152.

Στασινός, Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (88-129) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

Τζουριάδου, Μ. (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, *Πρακτικά Σεμιναρίου.* Αθήνα.

Τσιναρέλης, Γ. (1997). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες – Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.

Waldron, N. L. McLeskey, J. (1998). The effects of inclusive school program on students with mild and severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.

Wang, M.C. & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51, 33-40.

Wang, M.C., Reynolds, M.C., & Walberg, H. J. (1988). Integrating the children of the second system. *Phi Delta Kappan*, 70, 248-251.

Warner, M. M., Cheney, C. O., & Pienkowski, D. M. (1996). Guidelines for developing and evaluating programs for secondary students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 31, 276-284.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Δ.Ε.Ε. (1988). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996). Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και αλλαγές. Αθήνα.

Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά, Α. (Μάιος, 2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο

Γενά (2004). Στο συλλογικό έργο «Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού», επιμέλεια Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (σελ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

δημοτικό σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Ρόδος.

Zigler, E., Balla, D., & Hodapp, R. (1984). On the definition and the classification of mental retardation. *Journal of Mental Deficiency*, 89, 215-230.

Zigler, E. & Hall, N. (1995). Mainstreaming and the philosophy of normalization. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin TX: Pro-ed.

Zigmond, N. & Baker, J. (1990). Mainstream experiences for learning disabled students (Project MELD): Preliminary report. *Exceptional Children*, 57, 176-185.

Zigmond, N., Jenkins, J. Fuchs, L., Deno, S., Fuchs, D., Baker, et al., (1995). Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies. *Phi Delta Kappan*, 76, 531-540.