

Ημέλλου, Ό. & Χαρούπιας, Α. (2009). Βασικές φιλοσοφικές αρχές και προαπαιτούμενα για μια ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Προφορική εισήγηση σε ημερίδες με θέμα: «Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο/Λύκειο». Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και το Σχολικό Σύμβουλο της 1^{ης} Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης της Α' Διεύθυνσης Αθηνών.

Βασικές φιλοσοφικές αρχές και προαπαιτούμενα για μια ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Δρ Όλγα Ημέλλου¹ & Δρ Αριστείδης Χαρούπιας²

Εισαγωγικά

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock, περίπου ένα στα πέντε παιδιά (20% του μαθητικού πληθυσμού) θα παρουσιάσει –σε κάποια φάση της σχολικής του σταδιοδρομίας– ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Department of Education and Science, 1979: 11). Από το ποσοστό αυτό, το 18% αναμένεται να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν στα πλαίσια του γενικού σχολείου, συνήθως, μόνο από το δάσκαλο της τάξης και χωρίς την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης (Hornby, Gregan & Taylor, 1997: 1).

Το 1994 στην Ισπανία εμπειρογνώμονες από ολόκληρο τον κόσμο συντάσσουν και ανακοινώνουν στη διεθνή κοινότητα τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με αυτήν, «...τα σχολεία πρέπει να βρουν τρόπους επιτυχούς εκπαίδευσης όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων με σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες. Είναι μια κοινή παραδοχή ότι τα παιδιά και οι νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να περιλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που γίνονται για την πλειοψηφία των παιδιών. Αυτό οδήγησε στη σύλληψη της ιδέας για ένα σχολείο για όλους (*inclusive school*)...».

Σταδιακά όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών αλλά και άλλων χωρών του κόσμου αποδέχονται και εντάσσουν στις νομοθετικές τους ρυθμίσεις τις βασικές φιλοσοφικές αρχές και τις κατευθύνσεις της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, σχεδιάζοντας πολιτικές που εναρμονίζονται με αυτές.

Στην Ελλάδα καταγράφεται έντονη κινητικότητα τόσο σε επίπεδο επιχειρηματολογίας και λεκτικής ανάδειξης των αρχών της ισότιμης συνεκπαίδευσης (Κυπριωτάκης, 1994· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000) όσο και σε επίπεδο νομοθεσίας (Νόμος 2817/2000, Νόμος 3699/2008). Οι νομοθετικές προσπάθειες του ελληνικού κράτους για το σχεδιασμό πολιτικής ισότιμης συνεκπαίδευσης έχουν δεχθεί έντονη κριτική (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2006), ενώ ακόμα και η πρόβλεψη για υποστήριξη του 20% του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο σύμφωνα με την Έκθεση Warnock είναι εν δυνάμει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη.

Κατανοώντας την πραγματικότητα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Μια μελέτη περίπτωσης

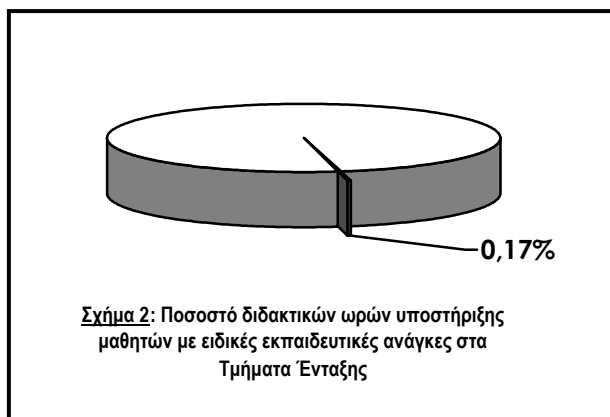
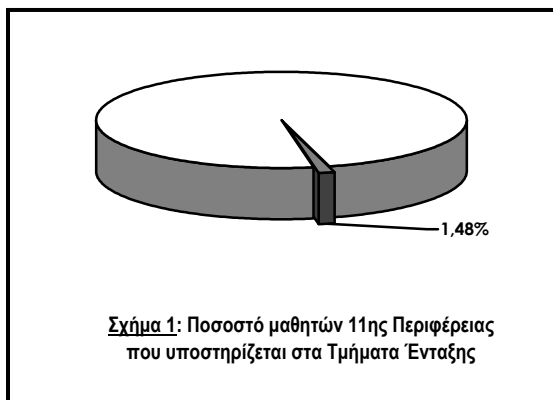
Διαχρονικά τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, αλλά και η τοπική κοινωνία προσεγγίζουν τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας αποσπασματικά και με βάση την προσωπική τους, κυρίως, εμπειρία εξαιτίας της έλλειψης ερευνητικών μελετών, οι οποίες να προσεγγίζουν και να διερμηνεύουν επαρκώς την υπάρχουσα κατάσταση. Η απόσταση αυτή της θεωρητικής μελέτης του συστήματος παιδείας από την πραγματικότητα έχει σημαντικές συνέπειες στη διαμόρφωση της πολιτικής για την εκπαίδευση, δεδομένου του ότι οι ως άνω στελεχώνουν ή θα στελεχώσουν στο μέλλον το νομοθετικό και το εκτελεστικό σώμα αυτής της πατρίδας. Αν ως πρόσωπα αποκτήσουν επαρκή και

¹ Σχολική σύμβουλος 11^η Περιφέρειας Δ.Ε. Νομαρχίας Αθηνών, ειδική παιδαγωγός & εργοθεραπεύτρια.

² Σχολικός σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας ΕΑΕ Νομαρχίας Αθηνών.

τεκμηριωμένη γνώση της πραγματικότητας στο χώρο της παιδείας, υπάρχει ελπίδα να σταθμίσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης και να αντιδράσουν στην κατάλληλη περίπτωση προκειμένου να αρθούν οι δυσμενείς της συνέπειες. Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης αυτής της πραγματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και των γενικότερων αντισταθμιστικών υπηρεσιών, ερευνήσαμε πιλοτικά μια περιφέρεια σχολικού συμβούλου από το σύνολο των είκοσι της Α' Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στην 11^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών, την οποία επιλέξαμε να μελετήσουμε σε ποσοτικό επίπεδο, καταγράψαμε τα εξής μεγέθη: (α) το ποσοστό των μαθητών της περιφέρειας, το οποίο δέχεται υποστηρικτικές υπηρεσίες στα Τμήματα Ένταξης, (β) το ποσοστό των διδακτικών ωρών υποστήριξης των μαθητών της περιφέρειας από τα υπάρχοντα ΤΕ, αναφορικά με το πλήθος των διδακτικών ωρών που αναλογούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα, (γ) το ποσοστό των διδακτικών ωρών υποστήριξης των μαθητών της περιφέρειας από όλους τους αντισταθμιστικούς θεσμούς: Ενοχχυτική Διδασκαλία (ΕΔ), Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ), Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), Τμήματα Γλωσσικής Στήριξης (ΤΓΣ), Συνεκπαίδευση-Παράλληλη στήριξη (Σ-ΠΣ), Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), αναφορικά με το πλήθος των διδακτικών ωρών που αναλογούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα και (δ) την εκατοστιαία κατανομή των διδακτικών ωρών υποστήριξης των μαθητών με ιδιαιτερότητες στους επιμέρους αντισταθμιστικούς θεσμούς. Η συγκεκριμένη αποτύπωση αφορά το σχολικό έτος 2007-08. Η ανάδειξη των ποιοτικών στοιχείων που αναφέρονται και αφορούν την υλοποίηση πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία της συγκεκριμένης Περιφέρειας θα πραγματοποιηθεί στα πλαίσια άλλης εργασίας (Ημέλλου, υπό δημοσίευση).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ερευνητικής αυτής μελέτης, το ποσοστό των μαθητών της 11^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, το οποίο δέχεται υποστηρικτικές υπηρεσίες σε Τμήματα Ένταξης, είναι 1,48% (Σχήμα 1). Το ποσοστό των διδακτικών ωρών υποστήριξης των μαθητών από τα υπάρχοντα ΤΕ είναι 0,17% (Σχήμα 2). Το ποσοστό υποστήριξης των μαθητών από όλους τους αντισταθμιστικούς θεσμούς είναι σε επίπεδο διδακτικών ωρών μόλις 0,77% (Σχήμα 3). Στο ελάχιστο αυτό ποσοστό διδακτικών ωρών, η εκατοστιαία



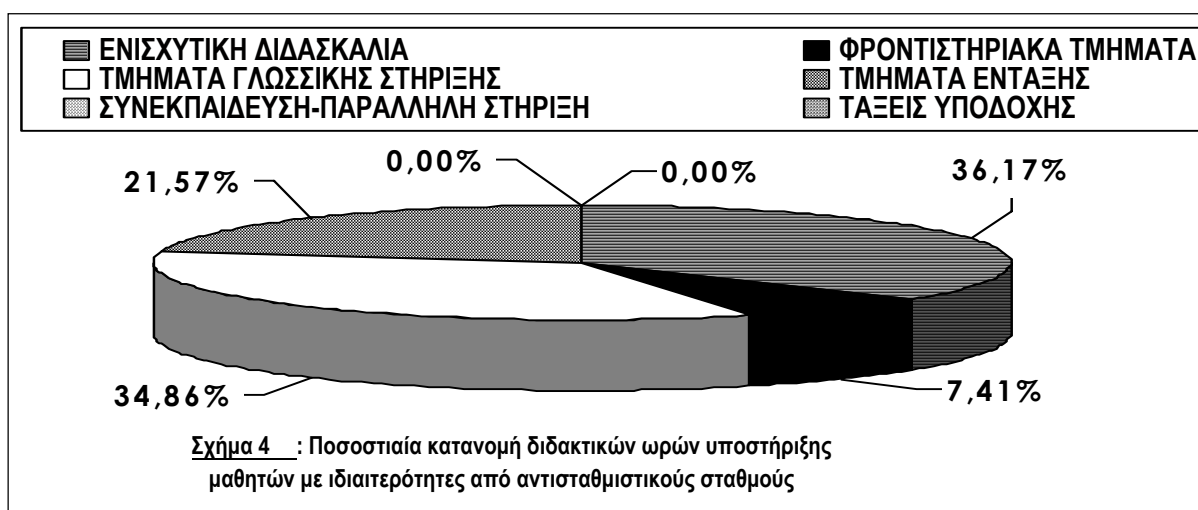
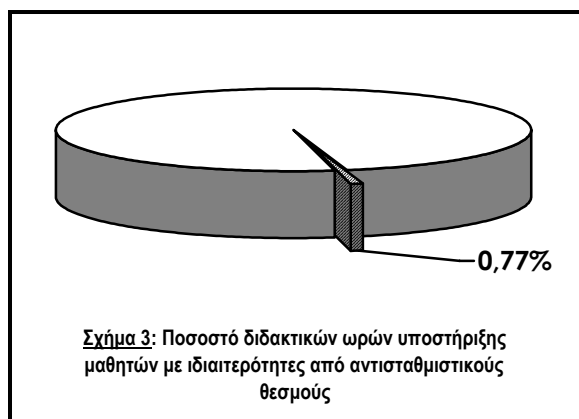
κατανομή των διδακτικών ωρών υποστήριξης των μαθητών με ιδιαιτερότητες στους επιμέρους αντισταθμιστικούς θεσμούς της ως άνω Περιφέρειας είναι σε φθίνουσα διάταξη: Ενοχχυτική Διδασκαλία 36,17%, Τμήματα Γλωσσικής Στήριξης³ 34,86%, Τμήματα Ένταξης 21,57%, Φροντιστηριακά Τμήματα 7,41%, Συνεκπαίδευση - Παράλληλη Στήριξη 0% και Τάξεις Υποδοχής 0% (Δες και Σχήμα 4). Σημειωτέον ότι οι αντισταθμιστικοί θεσμοί της Ενοχχυτικής Διδασκαλίας και των

Φροντιστηριακών Τμημάτων, στελεχώνονται, κατά κύριο λόγο, από μη εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου.

³ Τα Τμήματα αυτά σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με την υποστήριξη του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών και δεν έχουν λειτουργήσει ακόμη το σχολικό έτος 2008-09.

Από την παράθεση των στοιχείων γίνεται σαφές ότι το ποσοστό των μαθητών που υποστηρίζεται από τους αντισταθμιστικούς θεσμούς, δεν ξεπερνά το 1,5%, ενώ το υπόλοιπο 18,5% των μαθητών παραμένει στις σχολικές τάξεις των γενικών σχολείων χωρίς υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό. Στις τάξεις του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου υπάρχουν, σε μεγάλο ποσοστό, μαθητές με ιδιαιτερότητες (Χαρούπιας & Ημέλλου, 2006).

Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες αποτελούν ένα μαθητικό πληθυσμό ο οποίος βιώνει δυσκολίες μάθησης και σχολική αποτυχία είτε εξαιτίας διαγνωσμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές ορίζονται από το νόμο 3699/2008, είτε εξαιτίας προσωπικών, οικονομικών, οικογενειακών, κοινωνικών, ακαδημαϊκών ή άλλων καταστάσεων. Στη δεύτερη αυτή ομάδα μαθητών εντάσσονται οι μαθητές 'σε ανάγκη' για τους οποίους δεν προβλέπεται θεσμικά επαρκής υποστήριξη ούτε και εξασφαλίζεται στην πράξη, παρά μόνο σε περιπτώσεις εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας (Νόμος 3699/2008, άρθρο 3, παράγραφος 2). Όσο οι αντισταθμιστικοί θεσμοί δε συγκροτούν δίκτυο επαρκούς μέριμνας για όλους τους μαθητές 'σε ανάγκη' δεν υπάρχει και η δυνατότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα να εγγυηθεί ποιότητα υπηρεσιών στο σύνολο των μαθητών. Η μαθησιακή διαδικασία απαξιώνεται, η εκπαιδευτική κοινότητα βιώνει, σχεδόν καθημερινά, καταστάσεις 'ανάγκης' και επειδή δεν είναι σε θέση προσφέρει λύσεις επαρκείς και με διάρκεια θυματοποιείται. Λύσεις στη διαπιστωμένη απαξία γίνεται προσπάθεια να εξευρεθούν, υλοποιούνται αλλά



σύντομα αποδεικνύονται ως ημίμετρα. Το σύστημα παιδείας έχει ανάγκη από συνολική επανασχεδίαση και κάθε προσπάθεια για να πραγματοποιηθεί είναι απαραίτητο να βασιστεί στη διατύπωση μιας γενικά αποδεκτής φιλοσοφίας.

Επιλέξαμε να ερευνήσουμε μια τυπική περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης του Κέντρου των Αθηνών, όπου η ειδική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν και τα προβλήματα σταδιακά αυξάνουν, η πραγματικότητα είναι περισσότερο δυσχερής, δεδομένης και της απουσίας υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διαπίστωση της αναγκαιότητας ανάπτυξης και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δικτύου αντισταθμιστικών θεσμών αναδεικνύει το ζήτημα της συστηματικής μελέτης του προβλήματος πριν την σχεδίαση της ανάπτυξης των νέων υπηρεσιών. Βασικό προαπαιτούμενο σε κάθε προσπάθεια παιδαγωγικού εκσυγχρονισμού θεωρούμε τη συζήτηση και την αποδοχή μιας κοινά αποδεκτής φιλοσοφίας. Αν δεν συμφωνήσουμε το φιλοσοφικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθούμε,

προκειμένου να προσδιορίσουμε την πορεία μας, είναι δύσκολο να συζητήσουμε και να αποδεχθούμε από κοινού σκοπούς και στόχους, να προχωρήσουμε στην υλοποίησή τους και να σχεδιάσουμε τρόπους αξιολόγησης του εγχειρήματός μας.

Σε αναζήτηση μιας ανθρωπιστικής φιλοσοφίας βασισμένης στις αρχές και τους κανόνες της ισότιμης συνεκπαίδευσης στην εποχή της μετανεωτερικότητας

Σε ένα περιβάλλον όπου ισχύουν προνομιακά οι νόμοι της πολυπλοκότητας και η θεωρία του χάους, τη σχολική κοινότητα, τα συμπεράσματα από μια μελέτη περίπτωσης δεν είναι, ενδεχομένως, γενικεύσιμα. Ωστόσο, αν γίνει δυνατή η μελέτη πολλών σχολικών περιφερειών και αν επεκταθεί, στη συνέχεια, η μελέτη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι περισσότερο πιθανό να διαμορφωθεί ασφαλής και περισσότερο αντικειμενική εικόνα της πραγματικότητας. Η ανεπεξέργαστη μεταφορά των πορισμάτων ερευνών από την αγγλόφωνη κυρίως βιβλιογραφία στα τεκταινόμενα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας κρίνεται μη συμβατή. Πράγματι, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μιας περιφέρειας σχολικού συμβούλου, την οποία παρουσιάσαμε, αναδύεται μια πραγματικότητα την οποία αν και τη βιώνουμε καθημερινά, δεν είμαστε πάντα σε θέση να εκτιμήσουμε την έκταση των αρνητικών συνεπειών που ενδεχομένως παράγονται. Μια πραγματικότητα, η οποία ταλαιπωρεί τη σχολική κοινότητα, επαναλαμβάνεται διαχρονικά παράγοντας μια σειρά από αρνητικές συνέπειες και για την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Με σημείο εκκίνησης, την πραγματικότητα θα προσπαθήσουμε, στη συνέχεια, να κωδικοποιήσουμε και να αναδείξουμε τις φιλοσοφικές εκείνες αρχές οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό μιας νοήμονος εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία της σχολικής καθημερινότητας έχει ανάγκη από αρχές και δεοντολογία προκειμένου να απομονώνει τα 'γκρίζα' εκείνα σημεία της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας τα οποία την υποβαθμίζουν και παράγουν απαξία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να τα διορθώνει.

Κεντρικό σημείο της προσέγγισής μας αποτελεί η διεθνώς αποδεκτή βασική φιλοσοφική έννοια περί του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας. Στην ελληνική γλώσσα ο αγγλικός όρος «inclusion», ο οποίος εκφράζει την έννοια, αποδίδεται με διαφορετικούς όρους μεταξύ των οποίων καταγράφονται οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «ισότιμη συνεκπαίδευση». Από τις αποδόσεις που έχουν καταγραφεί, ως περισσότερο διαφανής και περισσότερο οικεία στην εκπαιδευτική λειτουργία θεωρούμε ότι είναι ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Χαρούπιας, 1997: 58), ενώ οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία αποδίδουν διαφορετικές εστιάσεις αναφορικά με την υλοποίηση της φιλοσοφίας του μη αποκλεισμού, όπως, για παράδειγμα, την επικέντρωση της διαδικασίας σε επίπεδο κοινωνίας (κοινωνική ένταξη, κοινωνική ενσωμάτωση).

Στην εκπαιδευτική πρακτική, ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται, συνήθως, για να περιγραφούν διαδικασίες κατά τις οποίες παιδιά με ιδιαιτερότητες υποστηρίζονται ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν στο συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα, ενώ ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» υπονοεί την προθυμία αναδόμησης του σχολικού προγράμματος ως συνέπεια της διαφορετικότητας των παιδιών που το παρακολουθούν (Ainscow, 2000: 111). Η ισότιμη συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια *δέσμευση* της πολιτείας, του εκπαιδευτικού συστήματος και όσων προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτό να παρέχουν στο κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες ειδική εκπαίδευση στις τάξεις του κοινού σχολείου -σε όσο μεγαλύτερη έκταση είναι αυτό δυνατό- με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών (Χαρούπιας, 2004).

Από τη μελέτη των βασικών κειμένων, τα οποία αναφέρονται και κατηγοριοποιούν τα δικαιώματα των προσώπων με αναπηρία και/ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (United Nations, 1989· UNESCO, 1994), προσπαθήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις σημαντικότερες φιλοσοφικές αρχές, η αποδοχή και η υλοποίηση των οποίων θα έδινε στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα μια νέα δυναμική. Οι βασικές αυτές φιλοσοφικές αρχές είναι οι ακόλουθες: (α) όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην ισότιμη πρόσβαση σε προγράμματα ποιοτικής εκπαίδευσης, (β) όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή της σχολικής κοινότητας και να αισθάνονται μέρος της, (γ) οι ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται με πρόνοια για την ανάπτυξη ενός συνεχούς υπηρεσιών, (δ) η μάθηση των παιδιών και των νέων μεγιστοποιείται

όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται και διαφοροποιείται προκειμένου να υπηρετήσει αυτές τις ανάγκες. Η βέλτιστη δυνατή λύση αναφέρεται στην εξαρχής σχεδίαση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητικών ομάδων και των προσώπων 'σε ανάγκη'. Η πολιτεία οφείλει να αναπτύξει πολιτικές που να ενισχύουν την εξαρχής σχεδίαση διδακτικών συστημάτων με βάση τον Καθολικό Σχεδιασμό με Σκοπό τη Μάθηση (ΚαΣΣΜ) (Rose, & Meyer, 2000, 2002). (ε) Οι επιστημονικές ομάδες που δραστηριοποιούνται εντός της σχολικής κοινότητας οφείλουν να καλλιεργούν ευελιξία σχεδιασμού των υποστηρικτικών παρεμβάσεων με βάση τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών. Προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικές, συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν τα μέλη τους με πνεύμα ισοτιμίας (συνεπιστημονικότητα⁴), (στ) η πρόωμη ανίχνευση, αναγνώριση και αξιολογητική διάγνωση αυξάνει τις πιθανότητες ανταπόκρισης στις δυσκολίες στη μάθηση τις οποίες μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές, (ζ) οι υπηρεσίες υποστήριξης των αναγκών εκπαίδευσης και άλλων αναγκών είναι αναγκαίο να βρίσκονται μέσα ή πολύ κοντά στη σχολική κοινότητα διαφορετικά χάνουν μεγάλο μέρος της αποτελεσματικότητάς τους και (η) η επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης είναι ανάγκη να αξιολογείται με κριτήρια τα οποία αναφέρονται σε πολλές περιοχές της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

Προαπαιτούμενα για την υλοποίηση της φιλοσοφίας της ισότιμης συνεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο

Για την τοποθέτηση μαθητών με ιδιαιτερότητες σε πλαίσια ισότιμης συνεκπαίδευσης είναι αναγκαίο να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές/οδηγίες, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εγγύηση της αποτελεσματικότητας των σχετικών προγραμμάτων (Westling & Fox, 2000: 31-32). Οι κυριότερες από αυτές είναι οι ακόλουθες: (α) οι μαθητές με ιδιαιτερότητες είναι ουσιώδης ανάγκη να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο είναι κατάλληλο για τη χρονολογική τους ηλικία, (β) οι μαθητές φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου, στις οποίες τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη για να λειτουργήσουν επιτυχώς, (γ) βασικό πλαίσιο αναφοράς κάθε παιδιού με ιδιαιτερότητες, ακόμη κι αν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης, σε φροντιστηριακό τμήμα, σε τάξη υποδοχής, σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή αλλού, υπάρχει ουσιώδης ανάγκη να είναι η τάξη του γενικού σχολείου, (δ) η τοποθέτηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες σε τάξεις γενικού σχολείου είναι ουσιώδης ανάγκη να βασίζεται στη φυσική αναλογία τους στο γενικό πληθυσμό, (ε) για την προαγωγή επιτυχημένων πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης, μπορεί να γίνει χρήση ποικίλων τακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, κ.λπ., (στ) οι μαθητές με ιδιαιτερότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής σε τάξεις στις οποίες η μάθηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες, (ζ) ο ειδικός παιδαγωγός (Ορθοπαιδαγωγός) οφείλει να συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης του γενικού σχολείου στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν την κατάλληλη μάθηση για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες και οι οποίες καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες, (η) οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες είναι αναγκαίο να παίξουν διαφορετικούς ρόλους στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές με ιδιαιτερότητες: συνεργάτες σε δραστηριότητες μάθησης, βοηθοί, δάσκαλοι, φίλοι, (θ) ο

⁴ Με τον όρο 'συνεπιστημονικότητα' αποδίδεται η έννοια της 'εγκάρσιας διεπιστημονικότητας'. Η συνεπιστημονικότητα χαρακτηρίζεται από τη δέσμευση των μελών της ομάδας για συνεργασία στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τα όρια της κάθε επιστήμης ξεχωριστά, με στόχο την υλοποίηση ενός ενοποιημένου πλάνου υπηρεσιών. Οι γονείς εντάσσονται στην ομάδα ως πλήρη και ενεργά μέλη της και κατόπιν ευρείας αναπτυξιακής αξιολόγησης του ατόμου αναπτύσσουν πλάνο παροχής υπηρεσιών, σύμφωνα με τις προτεραιότητες στις ανάγκες και τα διαθέσιμα μέσα, τις οποίες η οικογένεια θέτει. Η ομάδα ορίζει ένα μέλος της για να υλοποιήσει το πλάνο των υπηρεσιών, συναντιέται για το μοίρασμα πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων και λογοδοτεί ως προς τον τρόπο παροχής τους. Στη διεπιστημονικότητα τα μέλη της ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους τα επιμέρους ξεχωριστά πλάνα υπηρεσιών, ενώ στην πολυεπιστημονικότητα, το κάθε μέλος αναπτύσσει διαφορετικό πλάνο για την επιστήμη του (Garland, McGonigel, Frank & Buck, 1989).

δάσκαλος της τάξης του γενικού σχολείου υπάρχει αναγκαιότητα να είναι μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας για το παιδί με ιδιαιτερότητες και να συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.), (ι) η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να στηρίζει την υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης, παρέχοντας επαρκή χρόνο για συνεργασία και σχεδιασμό στα εμπλεκόμενα μέλη του προσωπικού του σχολείου.

Συνοπτικά, προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης θεωρείται η αλλαγή σε τρεις βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πρακτικής: στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο διδακτικό υλικό και στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η διαπραγμάτευση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου φοίτησης, η κατάρτιση Α.Π.Ε., η προσαρμογή και η τροποποίηση του διδακτικού υλικού και η διαχείριση μεταβλητών της σχολικής τάξης είναι σημεία κλειδιά στην υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κατηγορικό μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης, αν και στόχευε στη δημιουργία ομοιογενών ομάδων μαθητών με παραπλήσιες διαγνώσεις και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπήρξε αποτελεσματικό γιατί, ουσιαστικά, κάθε διαγνωστική κατηγορία μαθητών αντιπροσωπεύει μια ανομοιογενή ομάδα, στην οποία οι μαθητές εντάσσονται με βάση ποικίλα και, πολλές φορές, ασαφή κριτήρια (Ημέλλου, 2003α: 82-83). Σε κάθε περίπτωση σχολικής τάξης, η ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είναι ένα γεγονός που πρέπει να συνεκτιμηθεί.

Τυπολογία της ισότιμης συνεκπαίδευσης

Οι διάφορες πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία μοντέλων εφαρμογής, τα οποία προσφέρονται ως εναλλακτικές λύσεις για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Αναφέρονται αρκετά μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης (Webber, 1997: 43· Gildner & Zions, 1997: 105), τα σημαντικότερα από τα οποία είναι:

1. Τοποθέτηση σε τάξη ειδικού σχολείου με μερική τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου. Το μοντέλο αυτό υλοποιείται άτυπα σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και στηρίζεται στην ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής. Τα προγράμματα που, κυρίως, υλοποιούνται με το μοντέλο αυτό αφορούν τη σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άπτονται δευτερευόντων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου ή γίνονται στα πλαίσια σχολικών εορτών.

2. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης. Το μοντέλο αυτό άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα το σχολικό έτος 1983-84, ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Μετά την ψήφιση του νόμου 2817/2000, οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης, ενώ η λειτουργία τους βρίσκεται σε περίοδο αναπροσδιορισμού (Ημέλλου, 2003α: 92-93).

3. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher).

4. Συμβουλευτικό μοντέλο ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Η εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου στις τάξεις του ελληνικού γενικού δημοτικού σχολείου έγινε δυνατή ύστερα από την υπογραφή σχετικής απόφασης με θέμα: «*Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης*», η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1319/Τ/Β'/10-10-2002. Το μοντέλο αυτό έχει εφαρμοστεί πειραματικά με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Χαρούπιας, 2000· Imellou, 2000· Χαρούπιας και Περβανός, 2002· Ημέλλου, 2002), ενώ τα τελευταία χρόνια καταγράφεται ως συνεκπαίδευση ή/και παράλληλη στήριξη'.

5. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη και σε μόνιμη βάση υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό ή ειδικό παιδαγωγό και μέλος παραϊατρικού προσωπικού ή μόνο βοηθό. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στην Ελλάδα, κατά περίπτωση, σε περιπτώσεις συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης.

6. Τοποθέτηση σε τάξη κοινού σχολείου με λίγες ή μηδαμινές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την προηγούμενη υποστήριξη του παιδιού με ιδιαιτερότητες στα πλαίσια κάποιου άλλου από τα ήδη αναφερθέντα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Στα πλαίσια λειτουργίας ενός ελληνικού δημόσιου γενικού σχολείου, οι μαθητές με ιδιαιτερότητες μπορεί να φοιτούν: (α) στην τάξη του γενικού σχολείου χωρίς υποστήριξη, (β) στην τάξη του γενικού σχολείου και παράλληλα σε διαχωρισμένα τμήματα (Τμήματα Ένταξης, Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Τμήματα Γλωσσικής Στήριξης), τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και (γ) στην τάξη του γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικευμένο παιδαγωγό ή ειδικό βοηθό ή άλλη ειδικότητα (πρόγραμμα συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης).

Προτάσεις βελτίωσης του συστήματος αγωγής και εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές

Κάθε σχολική μονάδα συγκροτεί έναν οργανισμό παροχής εκπαίδευσης. Κεντρικός στόχος κάθε σχολικής κοινότητας είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Νόμος 1566/85, άρθρα 1, 2 και 4). Το ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελεί μια μη αυτόνομη σχολική μονάδα γραφειοκρατικού τύπου, οι περισσότερες από τις λειτουργίες της οποίας ρυθμίζονται κεντρικά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Με την ψήφιση του νόμου 3699/2008, το γενικό σχολείο θα κληθεί να υιοθετήσει, για ορισμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την πολιτική του ολιστικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία είναι ανάγκη να διασφαλίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα για τα παιδιά αυτά -είτε οι ανάγκες αυτές οφείλονται σε μειονεξίες, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στη φυλή ή αλλού (Department for Education 1994: 8· Hornby, Gregan & Taylor, 1997: 20-24).

Η μετατροπή του σχολείου για τους συνηθισμένους μαθητές σε σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί μια πρόκληση σε πολλά επίπεδα. Το σχολείο για όλα τα παιδιά είναι ένα σχολείο στο οποίο: (α) όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, (β) οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού αντιμετωπίζονται στο χώρο λειτουργίας του εξατομικευμένα, (γ) η αυξημένη ευθύνη για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων ανήκει στο ίδιο το σχολείο, (δ) η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πιστοποιείται με συγκεκριμένους τρόπους παρουσίασης και αξιολόγησης, και (ε) οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1996:4-7).

Αυξάνοντας τη φροντίδα στους μαθητές με ιδιαιτερότητες, το σχολείο για όλα τα παιδιά όχι μόνο αποδέχεται την ένταξή τους σε αυτό, αλλά και προσαρμόζει τη δομή και τις λειτουργίες του προκειμένου να ανταποκριθεί σ'αυτές τις ανάγκες. Εξάλλου, αν οι παρατηρούμενες δυσκολίες μάθησης εκληφθούν ως αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος παρά ως αποτέλεσμα των μειονεξιών που ενυπάρχουν στο παιδί (Hodgson & Trotter 1989: 166), τότε τεκμηριώνεται υποχρέωση του σχολικού πλαισίου ισότιμης συνεκπαίδευσης να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του παιδιού (Hornby et al., 1997: 130· Clark et al., 1996: 11). Αυτή η ειδική μεταχείριση σε τομείς όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διαχείριση της τάξης και το διδακτικό υλικό προσδιορίζει τις πρακτικές ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο, η εφαρμογή των οποίων απαιτεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο διαθέσιμων μέσων. Η πρακτική άλλων χωρών έχει δείξει ότι οι αλλαγές αυτές είναι εφικτές μέσα από σαφή προσδιορισμό μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, τη διαχείριση των διαθέσιμων υλικών μέσων, τη διαχείριση των ρόλων σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού και τη συνεργασία του προσωπικού (Clark et al., 1996: 74· Committee on Special Educational Needs, 1991).

Για τη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής, πρέπει να δοθεί έμφαση στις ακόλουθες πολιτικές βελτίωσης του υπάρχοντος συστήματος: (α) Πολιτική εμπλουτισμού των δεσμεύσεων των στελεχών και του εκπαιδευτικού προσωπικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την

εργασία τους στην τάξη, αλλά και τη συνολική λειτουργία τους στη σχολική μονάδα. Στην εφαρμογή της πολιτικής αυτής εμπλέκονται παράγοντες, όπως τα κίνητρα, η συνεργασία και η διαφορετικότητα. (β) Πολιτική ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, για την επίτευξη αλλαγών. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες μπορεί να καθορίζονται από τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας γενικής εκπαίδευσης και στην απόκτησή τους σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η ενδοσχολική επιμόρφωση και η επιστήμη και τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί προϋπόθεση για κάθε επιζητούμενη αλλαγή στις πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999: 113). Προτείνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση να γίνεται στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, το σχολείο, και να διαρκεί τουλάχιστον δύο ώρες κάθε εβδομάδα, για όλη τη σχολική χρονιά, με θέματα που απασχολούν το προσωπικό του σχολείου.

Αναφορικά σε θέματα αλλαγής του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σημαντικές προοπτικές φαίνεται να έχει η συμμετοχή όλων των συντελεστών της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001). Ακόμα, βοήθεια μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία μέσα από τη συνεργασία του προσωπικού του σχολείου, σε επίπεδο τοπικού ή διεθνούς δικτύου, με άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν σχετικές εμπειρίες. Σημαντικές πληροφορίες για θέματα κοινού ενδιαφέροντος μπορεί να ανακτηθούν με την αναζήτηση σε διεθνείς βάσεις δεδομένων ή σε ηλεκτρονικούς τόπους (sites) του διαδικτύου (Χαρούπιας, 1997: 122-126).

Η βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται στο κοινό σχολείο είναι εφικτή αν, για να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητα των σχολείων, βελτιώσουμε τις βασικές προϋποθέσεις τους, με σημεία αναφοράς συγκεκριμένες σχολικές μεταβλητές, όπως η επαγγελματική ηγεσία, οι κοινοί στόχοι και τα κοινά οράματα, καθώς και το ακαδημαϊκό ήθος, παράγοντες οι οποίοι έχουν υψηλότερη συνάφεια με την επίδοση των μαθητών από ότι οι πρακτικές διδασκαλίας (Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999: 112).

Το ελληνικό υπαρκτό σχολείο βρίσκεται σε μια στασιμότητα και παρουσιάζει μια αντίσταση στην αλλαγή, η οποία δεν διευκολύνει τη λήψη καινοτόμων αποφάσεων. Είναι σημαντικό, η ανάπτυξη και η βελτίωση του σχολείου για όλα τα παιδιά να βασίζεται στο ίδιο το σχολείο, να εμπλέκει όλο το προσωπικό του (Hornby et al., 1997: 23), να χτίζει μια κοινωνία μάθησης, στην οποία να περιλαμβάνονται το προσωπικό, οι γονείς, η κοινότητα και το υποστηρικτικό προσωπικό που έχει τοπική βάση δράσης (π.χ. το προσωπικό των Κ.Κ.Ψ.Υ. ή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), να καθοδηγείται από την πληροφορία, είτε αυτή προέρχεται από το σχολείο και την πρόοδο του μαθητή είτε από βιβλιογραφικές πηγές, να ενεργοποιείται μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού, να μπορεί να εξυπηρετεί τις ικανότητες όλων των μαθητών και να επικεντρώνεται στη μελέτη μεταβλητών που σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση του παιδιού -όπως η διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα- και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών βελτίωσής τους. Η ψήφηση νόμων ή κανονιστικών διατάξεων είναι παράγοντες που αφορούν μεταβλητές που σχετίζονται έμμεσα με το μαθητή και, συνήθως, αν και στόχος τους είναι η βελτίωση του σχολείου με τη μονομερή τους ανάπτυξη-πετυχαίνουν τα αντίθετα αποτελέσματα (Joyce et al., 1999: 1 & 29).

Στα πλαίσια αυτά, η βελτίωση του υπαρκτού σχολείου είναι εφικτή αν: (α) αναδομηθεί η εργασία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να συμπεριληφθεί στο σχολικό πρόγραμμα χρόνος για συλλογική έρευνα, (β) δημιουργηθούν συνθήκες για ενεργή και ζώσα δημοκρατία, κατά την εφαρμογή της οποίας τα μέλη της κοινότητας να συμπεριλαμβάνονται σε συλλογικές έρευνες, (γ) οι εκπαιδευτικοί μάθουν να μελετούν το μαθησιακό περιβάλλον, βοηθώντας έτσι στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, (δ) διασυνδεθούν τα υπεύθυνα μέλη (συνασπισμοί δασκάλων που εργάζονται με τους γονείς, μέλη της κοινότητας, οργανισμοί και επιχειρήσεις) με τη βασική γνώση πάνω σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη επιτυχημένων πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης, (ε) επιμορφωθεί το προσωπικό, τόσο σε επίπεδο πρακτικής και εφαρμογών πρωτοβουλιών βελτίωσης, στο χώρο εργασίας του, όσο και σε επίπεδο έρευνας στη σχολική τάξη και (στ) δημιουργηθούν μικρές ομάδες εργασίας διασυνδεδεμένες με την ευρύτερη κοινότητα, αλλά υπεύθυνες η μια για την άλλη, έτσι ώστε να αυξηθεί η αίσθηση του ανήκειν, η οποία μειώνει το άγχος, την απομόνωση και τα συναισθήματα αποξένωσης (Joyce

et al., 1999: 11-14), ενώ ταυτόχρονα απομακρύνει την πιθανότητα εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Καντάς, 1996).

Αν και οι συντελεστές της ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου για όλα τα παιδιά είναι πολλοί, για τα θέματα διαχείρισης των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών καθοριστικό ρόλο έχουν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ένταξης/Ενοσωμάτωσης (Σ.Π.Ε.) (Χαρούπιας, 2000· Department for Education, 1994: 8-10· Clark et al., 1996: 30-32).

Η διαχείριση των αναγκών των μαθητών με ιδιαιτερότητες, σε επίπεδο σχολείου, απαιτεί την πλήρη εμπλοκή του διευθυντή, ο οποίος -ως παράγοντας αλλαγής- θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: (α) δέσμευση στην παροχή ίσων ευκαιριών, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του δικαιώματος κάθε παιδιού σε αναλυτικό πρόγραμμα που αντιστοιχεί στις εκπαιδευτικές του ανάγκες, (β) ικανότητα αντίληψης της εσωτερικής σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης και (γ) προθυμία συμπερίληψης του Σ.Π.Ε. σε θέματα δυναμικής διαχείρισης των ειδικών αναγκών (Ημέλλου, 2003α: 169).

Ο ρόλος του Σ.Π.Ε. στην αλλαγή του υπαρκτού σχολείου θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Είναι το πρόσωπο που χαράζει τη στρατηγική, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης, αναπτύσσοντας τις πρακτικές κάθε μέλους του προσωπικού, αλλά και του σχολείου ως σύνολο. Ο Σ.Π.Ε. είναι ο διαχειριστής της οργανωσιακής αλλαγής και ανάπτυξης του σχολείου. Η διατήρηση του ρόλου του σε ικανοποιητικά επίπεδα προϋποθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας ανάμεσα στους συναδέλφους, υψηλό επίπεδο γνώσεων σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες και ευρεία αντίληψη στα θέματα της εργασίας του.

Για την καλύτερη, σφαιρικότερη και οικονομικότερη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ιδιαιτερότητες –και όχι μόνο- προτείνουμε την τοποθέτηση ενός Σ.Π.Ε. σε κάθε πολυθέσια σχολική μονάδα γενικής αγωγής, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για την καθημερινή διαχείριση των παροχών του σχολείου στα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Η υιοθέτηση του θεσμού του Σ.Π.Ε., σε συνδυασμό με προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, για τους δασκάλους γενικής αγωγής, θα αποτελέσουν παράγοντες διασφάλισης της ανάπτυξης και της βελτίωσης της ποιότητας των υπηρεσιών στο σχολείο για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, Mel (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In Daniels, Harry (ed). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* Chapter 6: 101-122. Falmer Press.
- Clark, C. Dyson, A. Milward, A. and Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of Newcastle-upon-Tyne. Department for Education London: HMSO.
- Committee on Special Educational Needs (1991). *The Open School. Pupils with records of needs in mainstream schools. A paper for staff development*. Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Department of Education and Science (1979). *Meeting special educational needs. The Warnock Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Department for Education (1994). *Code of Practice on the identification and assessment of special educational needs*. U.K.: DfE.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. Routledge.
- Garland, C.G., McGonigel, J.J., Frank, A., & Buck, D. (1989). The transdisciplinary model of service delivery. Lightfoot, VA: Child Development Resources.
- Gildner, Jennifer and Zions, Laura (1997). Planning for inclusion in an elementary setting. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 5, pp. 101-115. U.S.A.: Pro-ed.
- Ημέλλου, Όλγα (2002). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το ΑθηνάΤεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

- Ημέλλου, Όλγα (2003α). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2006). Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hodgson, F. & Trotter, A. (1989). In service education and special needs. In Jones, N. & Southgate, T. (eds). *The management of special needs in ordinary schools*. Chapter 12: 166-176. Routledge.
- Hornby, G., Gregan, D. & Taylor, G. (1997). *The special educational needs co-ordinator's handbook*. Routledge.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Open University Press.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Αθηνά (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντάς, Αριστοτέλης (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2): 71-85.
- Κυπριωτάκης, Αντώνης (1994). Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών; (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις «ειδικών παιδιών»). Στο: Καΐλα Μ., Πολεμικός, Ν & Φιλίππου Γ. (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις & απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης. Τόμος Β'*, σ. 778-788. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, John (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rose, D. H. & Meyer, A., 2000, *The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. ERIC, ED451624.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/ee/6d.pdf
- Rose, D. H. & Meyer, A., 2002, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Peabody, Center for Applied Special Technology (CAST).
- Χαρούπιας, Αριστείδης (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος 1: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2000). Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο. Στο Κυπριωτάκης, Αντώνης (επιμέλεια). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, σ. 252-268. 12-14 Μαΐου, Ρέθυμνο Κρήτης.
- Χαρούπιας Α.Π. (2004). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Π. Τ. Ν. Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡ.Ε.Θ.Α.), Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (υπό έκδοση). Και στο: <http://epeaek.ncsr.gr>.
- Χαρούπιας, Α. & Ημέλλου, Ο. (2006). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 'μαθητές σε ανάγκη'. Μια κριτική της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους μαθητές με ιδιαιτερότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες τους. Στο: Γεωργογιάννης, Παντελής (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 9ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος Ι*, σ. 336-349. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Χαρούπιας, Αριστείδης και Περβανάς, Κυριάκος (2002). Ερευνητικές πρωτοβουλίες στο υπαρκτό σχολείο: Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, σ. 391-399. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Σαλαμάνκα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO, 7-10 Ιουνίου.
- United Nations (1989). *Convention of the Rights of the Child*. General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989

- Webber, Joe (1997). Responsible inclusion: Key components for success. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 2, pp. 27-55. U.S.A.: Pro-ed.
- Westling, D.L. and Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Second edition. U.S.A.: Merrill, Prentice Hall.