

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη**

**Φυσική Αγωγή και ΑΜΕΑ.
Όψεις της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Μαρινάκου- Καλαϊτζίδη Μαρία**

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Σπυριδάκης Εμμανουήλ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Επιβλέπων
Φερόνας Ανδρέας, Επίκουρος Καθηγητής
Κουτσούκου Ηλέκτρα, Επιστημονικός Συνεργάτης**

Κόρινθος, Ιανουάριος 2017

Copyright © 2017 Μαρινάκου-Καλαϊτζίδη Μαρία.

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4

Μέρος Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ

ΑΝΑΓΚΕΣ/ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	9
1.1. Η πορεία από το ειδικό σχολείο σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.....	9
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου συνεκπαίδευση.....	13
1.2.1. Ο όρος ενσωμάτωση.....	13
1.2.2. Ο όρος ένταξη.....	15
1.2.3. Ο όρος συνεκπαίδευση.....	16
1.2.4. Κοινά σημεία και διαφορές μεταξύ των όρων ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση.....	19
1.3. Εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.....	21
1.3.1. Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	22
1.3.2. Προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.....	24
1.4. Η πολιτική της συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη.....	29
1.4.1. Η Ελληνική νομοθεσία για τη συνεκπαίδευση.....	34
1.5. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης....	38
1.6. Επιχειρήματα για τη συνεκπαίδευση.....	42
1.6.1. Ηθικά και ανθρωπιστικά επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής.....	42
1.6.2. Ομοιότητες μεταξύ ειδικής και «γενικής» φυσικής αγωγής.....	44

1.6.3. Οικονομικά πλεονεκτήματα συνεκπαίδευσης συγκριτικά με το προηγούμενο διπλό εκπαιδευτικό σύστημα.....	46
1.6.4. Η συνεκπαίδευση βελτιώνει τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες..	47
1.7. Προετοιμασία καθηγητών φυσικής αγωγής, των γονέων και των μαθητών χωρίς αναπηρίες.....	49
1.7.1. Προετοιμασία καθηγητών φυσικής αγωγής.....	49
1.7.2. Προετοιμασία στάσεων και συμπεριφορών μαθητών χωρίς αναπηρίες..	55
1.7.3. Προετοιμασία γονέων και κηδεμόνων.....	57
1.8. Προτάσεις για προσαρμογή διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στη συνεκπαίδευση.....	58
1.9. Σχετικές έρευνες για το ρόλο των προσαρμογών στη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στη φυσική αγωγή.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

2.1. Μοντέλα για την αναπηρία.....	68
2.1.1. Το ιατρικό μοντέλο.....	69
2.1.2. Το κοινωνικό μοντέλο.....	71
2.1.3. Το πολυδιάστατο μοντέλο.....	75
2.2. Η αναπηρία ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.....	76
2.2.1. Ατομικά δικαιώματα (Civil Rights).....	76
2.2.2. Πολιτικά δικαιώματα.....	77
2.2.3. Κοινωνικά δικαιώματα.....	77
2.2.4. Αποτύπωση των αρχών για την αναπηρία στους διεθνείς θεσμούς.....	78
2.3. Κοινωνικός αποκλεισμός.....	82
2.3.1. Κοινωνικός αποκλεισμός και αναπηρία.....	89
2.3.2. Εκπαίδευση και αναπηρία.....	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΟΣ

3.1.	Σώμα και αναπηρία.....	96
3.2.	Ταυτότητα και αναπηρία.....	102
3.2.1.	Κριτική στην πολιτική των ταυτοτήτων.....	108
3.3.	Σύγχρονες θεωρίες σώματος.....	110
3.3.1.	Bourdieu και «σωματικό κεφάλαιο» (physical capital).....	110
3.3.2.	Η σχέση του σώματος με την κοινωνία και την παιδεία.....	114
3.3.3.	Chris Shilling και το σώμα ως «σχέδιο εργασίας» (body project).....	118
3.4.	Εικόνα σώματος, φυσική δραστηριότητα και αυτοεκτίμηση.....	121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	127
4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.....	134
4.1.1. Η φύση και η μορφή αναπηρίας.....	135
4.1.2. Επιμόρφωση-κατάρτιση.....	138
4.1.3. Εκπαιδευτική πολιτική.....	141
4.1.4. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία από μαθητές με αναπηρία.....	143
4.1.5. Εκπαιδευτική εμπειρία.....	144

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ		
ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ		146
5.1.	Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση.....	149
5.1.1	Χρονολογική ηλικία.....	150
5.1.2	Προηγούμενη εμπειρία από μαθητές με αναπηρία.....	151
5.1.3	Φύλο.....	152
5.1.4	Στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	152
5.1.5	Μορφή αναπηρίας.....	156

Μέρος Β΄

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

Η ΕΝΝΟΙΑ, ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ

ΣΤΑΣΕΩΝ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

159

6.1. Η σημαντικότητα διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος.....	162
6.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	163
6.3. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	164
6.3.1. Μεθοδολογικό εργαλείο.....	164
6.3.2. Ελεύθερη- μη δομημένη συνέντευξη.....	165
6.3.3. Δείγμα.....	166
6.4. Διεξαγωγή έρευνας.....	166
6.4.1. Επεξεργασία δεδομένων.....	167
6.4.2. Παρουσίαση δεδομένων και αποτελεσμάτων.....	169
6.5. Προβληματισμοί έρευνας.....	169

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες. Στάσεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.....	171
7.1.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την ενημέρωση και την ετοιμότητά τους σε θέματα ειδικής αγωγής...	171
7.1.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεκπαίδευση.....	175
7.1.3. Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την εμπειρία τους από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες...	179
7.1.4. Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το φύλο.....	183
7.2. Καταλληλότερη μορφή φοίτησης για το μαθητή με αναπηρία. Γενικό ή ειδικό σχολείο;.....	185

7.3.	Επισημάνση των παραγόντων που καθιστούν δύσκολη τη συνεκπαίδευση του μαθητή με αναπηρία.....	190
7.4.	Στάση των υπολοίπων μαθητών προς τα παιδιά με αναπηρία όπως παρουσιάζεται και αξιολογείται από τους καθηγητές τους.....	192
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	198
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	203

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεκπαίδευση του μαθητή με αναπηρίες είναι ένα θέμα που δεν έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο κυριότερος λόγος για αυτή την απουσία ενασχόλησης με την εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρίες, είναι ότι η «αναπηρία» θεωρείται σαν ένα ζήτημα που απασχολεί τις ιατρικές κυρίως υπηρεσίες, χωρίς όμως να αναγνωρίζονται οι συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αναπηρίες. Εάν θέλουμε να κάνουμε λόγο για μια αναβαθμισμένη ποιότητα ζωής του παιδιού με αναπηρία δεν μπορούμε να μη λάβουμε υπόψη την παράμετρο της εκπαίδευσής του και ειδικά τη συμμετοχή του στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η ανίχνευση όλων εκείνων των παραμέτρων με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η πλήρης συμμετοχή και αποδοχή του παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για το λόγο αυτό εξετάσαμε τις απόψεις/στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπική τάξη. Η ενημέρωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η μορφή αναπηρίας, η προσαρμογή της διδασκαλίας, η συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών, είναι μερικές από τις πιο σημαντικές παραμέτρους που σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνά μας, μπορούν να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities is a research area that has not been investigated extensively by Greek researchers. The main reason for this absence of interest in the education of students with disabilities is that “disability” is considered as a topic that concerns mainly the medical services, without however recognizing the psychological, social and educational needs of the students with disabilities. One major aspect of an increased quality of life of children with disabilities is also their education and especially his/her physical education. The purpose of the present study is to investigate all the possible parameters which play a major role to the complete attendance and acceptance of the student with disability in his/her gym class. For this reason we examine the views/attitudes of physical education teachers toward the inclusion of students with disabilities in formal education settings. The education/ information of teachers, the kind of disability, the

adaptation of teaching method, the rest of the students attitude, are the most important parameters, which according to the participants of our study, can lead to a successful school inclusion of the student disabilities in physical education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑμεΑ	Άτομα με αναπηρία
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Αρθ.	Άρθρο
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΔΑΥ	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΚΕΔΔΥ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΦΑ	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ΣΕ	Συνεκπαίδευση
ΣΜΕΑ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
ΦΑ	Φυσική Αγωγή
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη διάρκεια του αιώνα που πέρασε, οι κοινωνίες έγιναν πιο δεκτικές στη διαφορετικότητα και άρχισαν να απεμπολούν τους φόβους τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Στέφα 2002: 70). Οι αλλαγές που σημειώθηκαν τόσο σε κοινωνικό όσο και πολιτικό επίπεδο, επηρέασαν τις κοινωνικές αντιλήψεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευσή τους. Μέχρι και το 19ο αιώνα η στάση των κοινωνιών απέναντι στα άτομα με μειονεξίες οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η άποψη, ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να ζουν σε απομόνωση, «μακριά από κάθε μάτι», αναφέρεται στην Πολιτεία του Πλάτωνα (Ζώνιου-Σιδέρη 1998: 21-24). Μια τέτοια στάση αμφισβητούσε στην ουσία τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία και καταργούσε το δικαίωμά τους να ζουν ως «πολιτικά όντα». Η στάση της ολιγαρχικής Σπάρτης, ήταν ακόμη πιο σκληρή καθώς οδηγούσε τα άτομα με αναπηρία στον Καιάδα ενώ κατά το Μεσαίωνα, εξαιτίας της δαιμονοπληξίας και των προλήψεων, χιλιάδες άτομα με σωματικές ή ψυχικές αναπηρίες τιμωρήθηκαν ακόμη και με θάνατο στην πυρά (Τζουριάδου 1995: 16). Μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, ο φόβος απέναντι στο διαφορετικό σε συνδυασμό με την ελλιπή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία επέβαλε τον εγκλεισμό τους και καθιέρωσε ένα διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Έτσι, μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, όλοι οι μαθητές με αναπηρία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, στα οποία εκπαιδεύονταν ξεχωριστά, μακριά από τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Karagiannis et. al. 1996: 19).

Στην εποχή μας, αν και εξακολουθεί να υπάρχει η αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία αδυνατούν να εκπαιδευτούν και να προσφέρουν στην κοινωνία, τείνει να επικρατήσει η αντίθετη άποψη, που υποστηρίζει την άρση του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα αλλά και τη δυνατότητα να ζήσουν ανεξάρτητα και εξίσου παραγωγικά με τους «υγιείς». Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας των ευκαιριών (Ζώνιου-Σιδέρη 1998: 9). Το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για συμμετοχή στην κοινή ζωή με τους υπόλοιπους συνδέεται με τις αξίες που διαμορφώθηκαν από την εποχή του διαφωτισμού. Οι ιδέες του διαφωτισμού, οδήγησαν στον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών επιβάλλοντας την ουμανιστική αρχή «ο ένας μαζί με τον άλλον» με αποτέλεσμα να επικρατήσει η αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή (Σούλης 2002: 79-80)

Η αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και η ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος που διεκδικούσε ίση μεταχείριση επηρέασε και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα σε πολλές χώρες άρχισε να αμφισβητείται το διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης και να υιοθετείται η ιδέα της ένταξης (integration) των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Πιο πρόσφατα, πολλές χώρες υιοθετούν την ιδέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (inclusive education) σε «ένα σχολείο για όλους». Η δημιουργία σχολείων στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αλλαγές στη δομή, στη λειτουργία του σχολείου αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα. Η επιτυχία της συνεκπαίδευσης, ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση και προς τα άτομα με αναπηρία (Lindsay 2007). Επιπλέον, σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η επιτυχία της συνεκπαίδευσης επηρεάζεται και από τη στάση των συνομηλίκων απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Hodkinson 2007). Η θετική στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους μαθητές με αναπηρία δημιουργεί στους δεύτερους ένα αίσθημα αποδοχής, το οποίο είναι προϋπόθεση για την επίτευξη της μάθησης (Shaffner & Buswell 2004).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μέσω αυτών και των μαθητών, προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και προς τη συνεκπαίδευσή τους στη γενική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον για τη συνεκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ εξηγείται λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος αλλά και λόγω έλλειψης παρόμοιων ερευνών ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Η φυσική αγωγή είναι το μόνο μάθημα που απευθύνεται στους τρεις βασικούς τομείς της προσωπικότητας του ατόμου: Το σωματικό, τον ψυχικό, και τον πνευματικό δίνοντας προτεραιότητα στο σώμα. Η καλλιέργεια και η γνώση του σώματος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, για το σχηματισμό της ταυτότητας του μαθητή ενώ μέσω της παιγνιώδους μορφής που λαμβάνει το μάθημα της ΦΑ συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών. Προσφέρει όλες εκείνες τις ευκαιρίες που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες κατάλληλες για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες αναψυχής, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυτοπεποίθηση και θετική γνώμη για τον εαυτό τους.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά, επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή ως προς την παροχή της ειδικής

εκπαίδευσης και ανιχνεύονται οι παράγοντες που συντέλεσαν στην μετάβαση από την ειδική αγωγή στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση και παρουσιάζονται τα μοντέλα της συνεκπαίδευσης όπως αυτά έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Παρουσιάζονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση αλλά και οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται ως προς την εφαρμογή της σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, αναλύεται ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης καθώς και οι προσαρμογές που συντελούνται τόσο στους μαθητές με αναπηρίες όσο και στους υπόλοιπους μαθητές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα αναπηρίας και πώς αυτά έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική. Προσεγγίζεται η αναπηρία μέσα από το πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναλύεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα ΑμεΑ.

Στο τρίτο κεφάλαιο, συσχετίζεται το σώμα με την αναπηρία και παρουσιάζονται σύγχρονες θεωρίες του σώματος. Αναλύεται ο ρόλος του, στο σχηματισμό της ταυτότητας του ατόμου και στη γνώση του εαυτού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία με βάση ελληνικά και διεθνή ερευνητικά δεδομένα. Αναλύονται, επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται, με βάση βιβλιογραφικά δεδομένα, οι στάσεις των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση και προς τα άτομα με αναπηρία καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση τους.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η πορεία της έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να διερευνήσει τις στάσεις τους προς τη συνεκπαίδευσή μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Παρουσιάζονται και αναλύονται επίσης, οι στάσεις των υπολοίπων μαθητών προς τους μαθητές με αναπηρία μέσα από τη «ματιά» των καθηγητών φυσικής αγωγής. Προσδιορίζονται οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα ακόλουθα ζητήματα: α) Τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης. β) τα σημαντικότερα, κατά την άποψή τους, εμπόδια που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση των μαθητών. γ) την επαγγελματική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αλλά και ετοιμότητάς τους για αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες δ) την προσωπική «τοποθέτηση» των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο γενικό σχολείο ε) την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στ) τους παράγοντες (φύλο, ηλικία, εμπειρία) που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και ζ) τη μορφή της εκπαίδευσης (ειδικό/γενικό σχολείο) που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως την καταλληλότερη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν αυτή τους την τοποθέτηση. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ/ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1.1. Η πορεία από το ειδικό σχολείο σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά

Η παροχή εκπαίδευσης σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο *περιοριστικό περιβάλλον* (*restricted environment*), είναι μία από τις πιο σημαντικές επιδράσεις που δέχτηκε η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία^[1] τις τελευταίες δεκαετίες σε όλο τον κόσμο (Ainscow 1998; Ballard 1995; Bannister, Sharland, Thomas, Upton & Walker 1998; Estes 2004; Evans & Lun 2002; Fish & Evans 1995; Florian 1998a; Gallagher 1997; Flasbrouck & Christen 1997; Mamlin 1999; Moore 1999; Parsons 1999; Peterander 1996; Poon-McBrayer 2004; Reynolds 1995; Rose 2003; Zigmond 2003; Kalyvas & Reid 2003; Heinikaro-Johanson, Sherrill, French & Huuhka 1995; Arbogast & Lavay 1986; Block & Vogler 1994; Giangreco & Putman 1991; Sherrill 1998; Bernade & Block 1994). Όταν αναφέρουμε *περιοριστικό περιβάλλον* περιγράφουμε δομές εκπαίδευσης που παρέχονται όχι στο πλαίσιο του κοινού σχολείου, αλλά αντίθετα σε διαχωριστικές μορφές εκπαιδευτικής αντιμετώπισης, όπως είναι π.χ. το ειδικό σχολείο.

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους (*inclusion*) στα γενικά σχολεία. «Από την πλήρη απόρριψη και τη

[1] Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τον όρο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (όρος που υιοθετήθηκε και στο Νόμο 3699/2008), θεωρώντας την αναπηρία σαν ένα κοινωνικό κατασκεύασμα (η κοινωνία τοποθετεί φραγμούς ή εμπόδια στο άτομο εξαιτίας της έλλειψης ενός «Καθολικού Σχεδιασμού» όπου όλα τα προϊόντα και οι υπηρεσίες θα είναι προσπελάσιμα από όλους) και προσδιορίζοντας τις ανάγκες του μαθητή ως εκπαιδευτικές και όχι ως γενικότερες ειδικές ανάγκες (ο όρος ειδικές ανάγκες είναι αρνητικά φορτισμένος και οι Αναπηρικές Οργανώσεις έχουν κάνει αγώνα για την απόσυρση του όρου ειδικές ανάγκες).

φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσυλα φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες και των διεκδικήσεων των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες για κοινωνική συμμετοχή» (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2005: 2).

Τα σχολεία που ιδρύθηκαν κατά το 19ο αιώνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες λειτουργούσαν στην ουσία ως άσυλα. Οι φιλανθρωπικές οργανώσεις και η εκκλησία, που είχαν αναλάβει τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία, εξακολουθούσαν να έχουν ως κύριο μέλημα την προστασία των τελευταίων από την εκμετάλλευση και μεριμνούσαν ελάχιστα για την εκπαίδευσή τους (Karagiannis et al. 1996). Με την καθιέρωση, όμως, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι δυσκολίες των παιδιών γινόταν όλο και πιο έκδηλες. Οι μαθητές που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης παραπέμπονταν συχνά σε ειδικά σχολεία με αποτέλεσμα να ιδρύονται όλο και περισσότερα ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (Τζουριάδου 1995. Τζουριάδου 2000). Με τον τρόπο αυτό άρχισε να καθιερώνεται ένα διακριτό σύστημα εκπαίδευσης που προωθούσε όλο και περισσότερο την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία (Karagiannis et al. 1996).

Στις αρχές της δεκαετίας του '60, η εμφάνιση των κοινωνικών κινημάτων που στρέφονταν κατά των διακρίσεων, του στιγματισμού των ανθρώπων και της στέρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έγιναν αφορμή ώστε να εξεταστεί εκ νέου η έννοια της «αναπηρίας» και η θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική ζωή (Saleh 1997). Μετά τη δεκαετία του '80 η εκπαίδευση απέκτησε ουσιαστικό χαρακτήρα, όταν τα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να αντιμετωπίζονται όχι ως «άρρωστα», αλλά ως άτομα με δική τους προσωπικότητα, τα οποία λόγω των ειδικών δυσκολιών χρειάζονταν βοήθεια και όχι «θεραπεία». Η προσέγγιση αυτή προώθησε την «αποϊατρικοποίηση» της ειδικής αγωγής και έστρεψε το ενδιαφέρον στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της ζωής. Έτσι, οι δυσκολίες των αναπήρων από ιατρικό ζήτημα έγινε κοινωνικό-εκπαιδευτικό και την υποχρέωση για την αντιμετώπισή του ανέλαβε το κράτος (Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Η αποκοπή των μαθητών από το γενικό σχολείο και η εκπαίδευσή τους σε ειδικά σχολεία αποτέλεσε, κατά το παρελθόν, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αποκατάστασης της αναπηρίας. Η ποιότητα, ωστόσο, των παρεχόμενων υπηρεσιών στα ειδικά σχολεία αμφισβητήθηκε, καθώς οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά δε

σημείωναν καμία πρόοδο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2000; Σούλης 2002). Η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα ζητήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία ενισχύθηκε με τις αντιδράσεις των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς, μέσα από τις οργανώσεις τους, διεκδίκησαν το δικαίωμα των παιδιών τους να λαμβάνουν καλύτερες υπηρεσίες εκπαίδευσης ενώ στο πλευρό τους συμπαρατάχθηκαν ομάδες ερευνητών που ασχολούνταν με την ειδική αγωγή και τόνιζαν τη σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες μαζί με τους συνομηλίκους τους στη γενική εκπαίδευση (Karagiannis et al., 1996). Παρόμοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί συγκεκριμένα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής το οποίο μας απασχολεί ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία, επιβεβαιώνοντας τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία στις τυπικές τάξεις (Block & Zeman 1996; Sideridis & Chandler 1997; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop 1998; Lieberman, Dunn, Van der Mars & McCubbin 2000; Goodwin & Watkinson 2000; Slininger, Sherrill & Jankowski 2000; Conatser, Block & Lepore 2000; Conatser, Block & Gasneder 2002; Place & Hodge 2001; Hutzler, Fliess, Chacham & Van den Auweele 2002; Obrusnikova & συνεργάτες 2003; Kalyvas & Reid 2003; Block & Obrusnikova 2007).

Σήμερα, ο αριθμός των ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η ειδική αγωγή προωθεί διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία έχει αυξηθεί. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η ανάγκη για παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής οφείλεται στην ανεπάρκεια του σχολείου να προσαρμόσει τα προγράμματά του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (Norwich, 2004), ενώ εκπαιδευτικοί κύκλοι τάσσονται υπέρ της δημιουργίας ενός σχολείου, το οποίο θα διασφαλίζει το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Έτσι, η εκπαίδευση τείνει να αλλάξει προσανατολισμό και έχει ως στόχο να ανταποκριθεί καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, οι οποίοι καλούνται σε μια συνεργασία σε μαθησιακό επίπεδο (Σούλης, 2002).

Παράλληλα, η σχέση ανάμεσα στην ειδική και στη γενική εκπαίδευση επαναπροσδιορίστηκε. Κατά το παρελθόν, η ειδική αγωγή αποτελούσε ζήτημα του ειδικού σχολείου και αναφερόταν σε «κάθε τι που έχει σχέση με παιδιά τα οποία έχουν σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες και πρέπει να εκπαιδευτούν με ορισμένο τρόπο και σε ορισμένα ιδρύματα» (Saleh, 1997). Σύμφωνα με ένα ορισμό που έχει γίνει αποδεκτός από πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σύστημα ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και

υπηρεσιών, που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι η ειδική αγωγή προσδιορίζεται ως ένα σύστημα πολύ ιδιαίτερο και διακριτό από αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Ο Kirk, αναφερόμενος σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, πρότεινε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προσδιορίζουν τον «ειδικό» χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αυτά περιλαμβάνουν την ύπαρξη ειδικών αιθουσών, ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, ειδικής διάγνωσης, τη συστηματική και εξατομικευμένη καθοδήγηση και εκπαίδευση γονέων. Υποστήριξε, επίσης, ότι εφόσον οι μέθοδοι που εφαρμόζονται για τα άτομα με μειονεξίες είναι ειδικές τότε και η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ειδική. Σήμερα, η ειδική αγωγή θεωρείται ως μια σύνθεση θεωριών και γνώσεων από επιστημονικούς τομείς όπως η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η ιατρική. Η σχέση της όμως με τη γενική εκπαίδευση δεν είναι τόσο σαφής. Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης προς τη συνεκπαίδευση, η ειδική αγωγή εκλαμβάνεται ως μια «εξειδίκευση» που περιλαμβάνει ένα σύνολο καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες απευθύνονται όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία αλλά σε όλους τους μαθητές (Brodine & Lindstrand 2007).

Η αλλαγή που σημειώθηκε στις στάσεις, στις κοινωνικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, οδήγησε στην αναπροσαρμογή και της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα την ειδική αγωγή και προωθήθηκε η μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης. Στο πλαίσιο αυτό, η ειδική αγωγή σταδιακά δίνει τη θέση της στην «παιδαγωγική της ένταξης». Η Παιδαγωγική της ένταξης θεωρείται ως μετεξέλιξη της ειδικής αγωγής και αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Πιο πρόσφατα η νέα τάση, αυτή της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία κατέστησε την ειδική αγωγή ζήτημα του γενικού σχολείου. Τόσο η προοπτική της ένταξης όσο και εκείνη της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με τις κοινωνικές ερμηνείες που επιδέχεται η έννοια της αναπηρίας, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες κάθε εποχής.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου συνεκπαίδευση

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η σημασιολογική αποσαφήνιση κάποιων όρων που παρουσιάζονται στην ελληνική αλλά και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία πολλές φορές ως συνώνυμοι και άλλες φορές ως διαφορετικοί μεταξύ τους. Αν και οι όροι παραπέμπουν σε κάποια κοινά στοιχεία, το εννοιολογικό τους περιεχόμενο παρουσιάζει διαφορές, καθώς εκφράζουν πρακτικές που υιοθετήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και είναι επηρεασμένες από διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογικά κινήματα. Αναφέρονται, επομένως, σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για τους όρους: *ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση*.

1.2.1 Ο όρος ενσωμάτωση

Στο λεξικό Τεγόπουλος- Φυτράκης (σελ.259), η ενσωμάτωση αναφέρεται ως «η ένωση σε ένα σώμα». Με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης ένα άτομο τοποθετείται σε μια ομάδα και εκτός από την αριθμητική διεύρυνση, η λειτουργία της εμπλουτίζεται από την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει ότι το άτομο γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας και ενστερνίζεται τις αξίες της. Ταυτόχρονα καθώς αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της ετερογενούς ομάδας, χάνονται τα αρχικά χαρακτηριστικά του και στο τέλος εξομοιώνεται με αυτήν.

Στην εκπαίδευση ενσωμάτωση είναι «η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο» (Μπίρτσας 1990). Σύμφωνα με τον Wilson (1998) ο όρος *mainstreaming* σημαίνει την τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία σε ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί ειδικά για αυτά τα παιδιά. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου το οποίο δεν αλλάζει, αλλά εξασφαλίζεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Στόχος της ενσωμάτωσης είναι «η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού κατά τρόπο που να μη διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης για τους άλλους μαθητές. Αντί να τροποποιούμε το πρόγραμμα της τάξης, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με μειονεξίες, επιλέγουμε τα μαθήματα, τις ενότητες ή ακόμα και τις επιμέρους διδακτικές ώρες στις οποίες ο μαθητής θα

μπορούσε να ωφεληθεί, αν συμμετείχε με την απαραίτητη πάντα υποστήριξη (Χαρούπιας 2003).

Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (1993), *ενσωμάτωση (incorporation)*, είναι η αποδοχή ενός ατόμου ή ομάδας από ένα σύνολο ή μια ομάδα και η δημιουργία αλληλεπιδραστικών σχέσεων. Κάθε άτομο ή ομάδα που ενσωματώνεται διατηρεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνη με την άποψη του Τσιναρέλη (1993) είναι η άποψη του Κυπριωτάκη (1999α), «ενσωμάτωση σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση και γίνεται αντιληπτή με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, και του άλλου να τον “καταλαβαίνει” και να τον αποδέχεται όπως είναι και μαζί να μαθαίνουν, να αναπτύσσονται και να συμβιούν.»

Με παρόμοιο τρόπο η έννοια της ενσωμάτωσης προσδιορίζεται και από τον Νιτσόπουλο και την Καββαδία-Γώγου, σύμφωνα με τους οποίους η ενσωμάτωση περιγράφει ένα τρόπο και μια φιλοσοφία αντιμετώπισης της αναπηρίας που στοχεύει στην επιστροφή των ατόμων με αναπηρία στο φυσικό τους περιβάλλον (Νιτσόπουλος 1986-87, Καββαδία- Γώγου 1987).

Αντίθετη είναι η άποψη της Ζώνιου-Σιδέρη (1996, 1998) η οποία θεωρεί ότι η *ενσωμάτωση* είναι μια διαδικασία όπου τα ατομικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά του συνόλου ή της ομάδας στην οποία εντάσσεται. Ο όρος ενσωμάτωση, επομένως, «υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου - στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο αποτελούν τα «υγιή», τα «φυσιολογικά άτομα- απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα- το άτομο δηλαδή με ειδικές ανάγκες» (Σούλης 2002).

Η έκθεση Wornock στην Αγγλία διακρίνει τρία είδη ενσωμάτωσης:

α) την χωρική ή τοπική (locational), για παιδιά με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια, όπου τα παιδιά αυτά παραμένουν απλώς στον ίδιο χώρο με τα άλλα παιδιά,

β) την κοινωνική (social), όπου μερικά παιδιά δεν είναι μεν ικανά να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συμμετέχουν όμως στις αθλητικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, που γίνονται από κοινού με τα υπόλοιπα παιδιά και

γ) τη λειτουργική/εκπαιδευτική (functional), η οποία είναι η πλήρης ενσωμάτωση, όπου ο μαθητής συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης του.

Βλέπουμε ότι υπάρχει ένα πλήθος ορισμών γύρω από την έννοια της ενσωμάτωσης ακόμα και αντιφατικών μεταξύ τους. Ουσιαστικά, θα λέγαμε ότι η σχολική ενσωμάτωση (mainstreaming) των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημαίνει παρακολούθηση του προγράμματος του γενικού σχολείου με την παροχή ανάλογης υποστηρικτικής βοήθειας.

1.2.2. Ο όρος ένταξη

Ο όρος ένταξη, αντίθετα, σύμφωνα με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη σημαίνει απλά την τοποθέτηση κάποιου (κατά μία ορισμένη σειρά, τάξη, κατηγορία), μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο, σε πραγματικό ή νοητό χώρο (<http://www.komvos.edu.gr>). Σύμφωνα με τον Σούλη, με τον όρο ένταξη νοείται όχι μόνο ενσωμάτωση του ανάπηρου στο σύνολο των μη αναπήρων αλλά και το αντίστροφο. Ο παραπάνω προσδιορισμός υποδηλώνει ότι το άτομο με ειδικές ανάγκες διατηρεί τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και εκείνα τα στοιχεία που το κάνουν μοναδικό. Επιπλέον, με την ένταξή του, ξεκινά μια διαδικασία αξιοποίησης αυτών των χαρακτηριστικών, που οδηγεί στην αυτοβελτίωση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα άτομα χωρίς αναπηρία βιώνουν τις αξίες της αλληλεγγύης και το σεβασμό στη διαφορετικότητα και οδηγούνται και αυτά στην αυτο- βελτίωση. Η ένταξη (integration), σύμφωνα με τον Σούλη, έχει το ίδιο νόημα με την έννοια της συμβίωσης. Μέσα από τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη σχολική ζωή δίνεται η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας καινούργιας πραγματικότητας, ενός κοινού πολιτισμού. Ο πολιτισμός αυτός προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση και τη σύνθεση της κουλτούρας των ατόμων με και χωρίς αναπηρία, χωρίς ωστόσο καμιά ομάδα να απεμπολήσει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Η ένταξη έχει την έννοια «ο ένας μαζί με το άλλον» που διαφέρει από το τυχαίο «ο ένας με τον άλλον». Από τη σκοπιά αυτή, δε σημαίνει απλή συνύπαρξη αλλά συνδημιουργία (Σούλης 2002). Η σχολική ένταξη προτείνεται ως μια παιδαγωγική αρχή που οδηγεί σε μια καλύτερη κοινωνία με περισσότερη αλληλεγγύη και λιγότερες διακρίσεις (Σούλης 2002, 113). Σκοπός της

ένταξης είναι «ο κάθε άνθρωπος να γίνεται αποδεκτός στην αυθεντικότητά του και να αποκτά τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας» (Σούλης 2002, 130).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (1996, 1998) θεωρεί ότι η ένταξη εκτός από την απλή τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε ένα σύνολο αποτελεί και την ολοκλήρωση ενός ατόμου ως ακέραιου μέρους ενός συνόλου, χωρίς όμως το άτομο αυτό να χάνει τα αρχικά του χαρακτηριστικά. Κατά τη διαδικασία της ένταξης καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το άτομο ή τα άτομα που εντάσσονται να βρουν μια θέση και να αναλάβουν ένα ρόλο μέσα στην ομάδα όπου επιχειρούν να ενταχθούν (Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Σύμφωνα με τον Sehrbrock (2000) «το περιεχόμενο της ένταξης αφορά την κοινή ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων, με ή χωρίς αναπηρίες, σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής εκπαίδευσης· μια κοινή ζωή που πλησιάζει τις τριβές της κανονικότητας της εξωσχολικής καθημερινότητας, μια μάθηση που προσανατολίζεται στην ξεχωριστή αξία κάθε παιδιού.» Η «παγίδα» στη διαδικασία της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο είναι ότι αρκετές φορές η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ταυτίζεται με τη διαδικασία της κανονικοποίησης (normalization). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφομοιώνεται και συμμορφώνεται* (Ξηρομερίτη 1997) στο γενικό σύνολο χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητά του με αποτέλεσμα ο ίδιος ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρνείται τη δική του ταυτότητα και να εσωτερικοποιεί τις παγιωμένες σταθερές της πλειοψηφίας (Βλάχου- Μπαλαφούτη 2000).

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως είναι αρκετά δύσκολο να αποσαφηνιστεί η έννοια της ένταξης όπως και η έννοια της ενσωμάτωσης. Αυτό γίνεται ακόμα πιο έκδηλο από τις αντιφατικές απόψεις που επικρατούν και για τις δύο έννοιες.

1.2.3. Ο όρος συνεκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα έκανε την εμφάνισή του ο όρος *inclusion*. Προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και ο όρος αποδίδεται συνήθως ως «συνεκπαίδευση», χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία και οι όροι «σύγκλιση»,

«εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Πρόκειται για το αποτέλεσμα της προσπάθειας ξένων επιστημόνων για απορρόφηση οικονομικών πόρων καθώς επίσης και της απαίτησης των συλλόγων των αναπήρων για αλλαγή των αντιλήψεων και της κοινωνικής πολιτικής» (Ζώνιου-Σιδέρη 2000β).

Οι όροι ένταξη και συνεκπαίδευση συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, διαφέρουν ωστόσο καθώς αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες προσπάθειες της ενσωμάτωσης και της ένταξης που ενδιαφέρονταν, κυρίως, για την τοποθέτηση των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, η συνεκπαίδευση στρέφει το ενδιαφέρον στη φιλοσοφία και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και των συμμαθητών και εκπαιδευτικών (Anderson et al. 2007).

Ο όρος συνεκπαίδευση επιδέχεται πολλές ερμηνείες στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996), ο όρος περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου. Η έννοια της συνεκπαίδευσης βασίστηκε στην άποψη ότι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους με την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να τα υποδεχτεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow 1997b).

«Ο όρος αυτός αναφέρεται σ' ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου. Δηλαδή, τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών. Σε ένα τέτοιο σχολείο η ένταξη δεν θεωρείται αυτοσκοπός αλλά μέσο για δράση και για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ψυχοπαθολογική θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης» (Unesco 1994).

Η συνεκπαίδευση (inclusion) είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία (Σούλης 2008β) που σέβεται τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και έχει ως στόχο την αναπροσαρμογή του σχολείου (προγράμματα, κτιριακές υποδομές, διδασκαλία κ.ά.) στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, πρόκειται για μια διαδικασία η

οποία θέτει αλλαγή των στόχων της εκπαίδευσης από μακροκοινωνικούς σε μικροκοινωνικούς μέσα από την ολική αναδιαμόρφωση του σχολικού συστήματος, την μετατροπή του ανταγωνιστικού/ γνωσιοκεντρικού σχολείου σε ανοιχτό και ανεκτικό στην κουλτούρα του διαφορετικού και την πολυτροπικότητα στην εκπαιδευτική πράξη (Κουρκούτας 2007β- 2008).

Βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης που αναγνωρίζονται από όλους είναι:

- όλοι ανήκουν και όλοι είναι ευπρόσδεκτοι,
- είναι μια διαδικασία ευέλικτη όπου το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή και όχι ο μαθητής στις ανάγκες του σχολείου,
- η γενική με την ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσουν ένα κοινό σύστημα προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθητή,
- σεβασμός της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή,
- οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της κοινωνίας,
- ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του καθενός μαθητή,
- ο κάθε μαθητής με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης,
- δικαιούται σεβασμό της προσωπικότητάς του και μια θετική προσέγγιση που θα επιτρέψει να αυξηθεί η συμμετοχή του στο σχολείο και να περιοριστεί η απομόνωσή του (Norwich 2000; Eichinger, Meyer & D' Aquanni 1996).

Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (1998), η συνεκπαίδευση απαιτεί:

- μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων
- άρση των προκαταλήψεων
- αποδοχή της διαφορετικότητας
- επανεξέταση των αξιών και των στόχων εκπαίδευσης
- ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
- σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων
- εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

1.2.4. Κοινά σημεία και διαφορές μεταξύ των όρων ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση

Ο Χαρούπιας (2003) αναφέρει ότι «η ένταξη διαφέρει από τη συνεκπαίδευση στο ότι η πρώτη υποδηλώνει μία φυσική παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, χωρίς διαφοροποιήσεις. Η ένταξη δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, η οποία, ωστόσο, προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης» (Χαρούπιας 2003). Και φυσικά το πρόβλημα δεν λύνεται με την απλή τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως η ένταξη είναι «ικανή και αναγκαία συνθήκη επίτευξης της ενσωμάτωσης αρχικά σε σχολικό και μετά σε συνολικό κοινωνικό επίπεδο» (Τσιναρέλης 1993).

Άλλοι ερευνητές όπως η Idol (1997), υποστηρίζει ότι οι όροι *ενσωμάτωση* (*mainstreaming*) και *συνεκπαίδευση* (*inclusion*) διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Η *συνεκπαίδευση* αναφέρεται στην 100% συμμετοχή του μαθητή στη γενική εκπαίδευση, ενώ αντίθετα η *ενσωμάτωση* αναφέρεται στη μερική στήριξη του μαθητή σε κάποιο ειδικό πλαίσιο μολονότι παρακολουθεί στο μεγαλύτερο μέρος το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 1) αναφέρονται συνοπτικά οι σημαντικότερες διαφορές *ένταξης- συνεκπαίδευσης* σύμφωνα με τον Walker (1995).

Η ένταξη (<i>integration</i>) δίνει έμφαση:	Η συνεκπαίδευση (<i>inclusion</i>) δίνει έμφαση:
Στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Στα δικαιώματα όλων των μαθητών
Στην αλλαγή του αντικειμένου μάθησης/Θεραπευτική αντιμετώπιση	Στην αλλαγή του σχολείου
Στα οφέλη του μαθητή με ειδικές ανάγκες που εντάσσεται	Στα οφέλη για όλα τα παιδιά μέσα από τη συνεκπαίδευση όλων
Στους επαγγελματίες, ειδικούς και στην επίσημη-τυπική υποστήριξη	Στην ανεπίσημη/ άτυπη υποστήριξη και ειδίκευση όλων των δασκάλων
Στις τεχνικές παρεμβάσεις (ειδική διδασκαλία, θεραπεία)	Στην καλή διδασκαλία για όλους

Πίνακας 1. Διαφορές ένταξης- συνεκπαίδευσης

Το σίγουρο είναι πως αρκετοί ερευνητές εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τους όρους ένταξη και συνεκπαίδευση ως συνώνυμους, μιας και θεωρούν ότι ο όρος συνεκπαίδευση χρησιμοποιείται συμπληρωματικά για να συνοδεύσει την έννοια ένταξη.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, πως η κεντρική ιδέα της *σχολικής ενσωμάτωσης*, της *σχολικής ένταξης* και της *συνεκπαίδευσης*, αναφέρεται στην κοινή φοίτηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία. Η *συνεκπαίδευση* ήρθε να προσφέρει μια νέα διάσταση, αυτή της αναδόμησης όλου του σχολείου, προκειμένου να υπάρχει ένα κοινό σχολείο για όλους. Θεωρούμε ότι ο όρος *συνεκπαίδευση (inclusion)* είναι ένας όρος που έχει καθιερωθεί στην αγγλική βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται από όλους τους συγγραφείς σε όλα τα έγκυρα επιστημονικά περιοδικά του χώρου της ειδικής αγωγής. Και αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος να χρησιμοποιούμε τον όρο *συνεκπαίδευση* αντί για τους όρους *ένταξη* και *ενσωμάτωση*. Ενώ η έννοια *ένταξη (integration)* χρησιμοποιούνταν στην Αγγλία, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, στις Ηνωμένες Πολιτείες και στον Καναδά χρησιμοποιούσαν τον όρο *ενσωμάτωση (mainstreaming)*. Όμως η κατανόηση της έννοιας *συνεκπαίδευση* είναι διεθνής. Εμείς για τους παραπάνω λόγους χρησιμοποιούμε τον όρο *συνεκπαίδευση* αλλά θα αναφερόμαστε και στους όρους *ένταξη* και *ενσωμάτωση* όταν παραθέτουμε τις απόψεις των ερευνητών ή όταν αναφερόμαστε σε Επίσημα κείμενα (π.χ. Νόμους).

Στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 2), παρουσιάζουμε συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των εννοιών *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *συνεκπαίδευση*

	Ορισμός	Έννοιες-Κλειδιά
Ένταξη	Τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρίες στο πλαίσιο του συνηθισμένου σχολείου με αντίστοιχη στήριξη.	-τοποθέτηση μέσα στο συνηθισμένο σχολείο -πρόσθετη στήριξη -το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αλλάζει
Ενσωμάτωση	Οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί με αναπηρίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές του	-σχέσεις αλληλεπίδρασης -το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αλλάζει
Συνεκπαίδευση	Εκπαίδευση όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στο ίδιο σχολείο μέσα από την ανακατασκευή του σχολικού συστήματος	-Ανακατασκευή του σχολείου -Σεβασμός της διαφορετικότητας -Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά -Όλοι ίσοι -Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλάζει και γίνεται κοινό για όλα τα παιδιά

Πίνακας 2. βασικά χαρακτηριστικά ένταξης, ενσωμάτωσης, συνεκπαίδευσης.

1.3. Εφαρμογή της συνεκπαίδευσης

Κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και υιοθετήθηκαν οι ίδιες θεωρητικές αρχές, δεν εφαρμόστηκαν οι ίδιες πάντα πρακτικές. Κάθε σχολείο, ανάλογα με τους πόρους, το προσωπικό που διέθετε και τη μορφή συνεργασιών που μπορούσε να αναπτύξει, εφάρμοζε τη συνεκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο.

Οι χώρες της Ευρώπης εφαρμόζουν διαφορετικές πολιτικές όσον αφορά στη συνεκπαίδευση των παιδιών. Ορισμένες χώρες διαμορφώνουν την πολιτική τους με στόχο την κοινωνική ένταξη. Οι χώρες αυτές κατευθύνουν όλους τους μαθητές στην γενική εκπαίδευση. Άλλες χώρες έχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα, ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικά σχολεία για μαθητές χωρίς αναπηρίες. Τέλος, υπάρχουν χώρες που διαθέτουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων και παρέχουν μία ποικιλία υπηρεσιών, καθώς και τη

δυνατότητα επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής.

1.3.1 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Τέσσερα, ωστόσο, θεωρούνται ως τα πιο βασικά:

- I. Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion). Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο. Αντιτίθεται σε κάθε είδους διάκριση και επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους. Στην πλήρη συνεκπαίδευση τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δε δέχονται καμία υποστηρικτική βοήθεια και κανενός είδους ειδική εκπαίδευση καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Δεν υπάρχει ξεχωριστό θεσμικό και νομικό πλαίσιο για παιδιά με αναπηρίες.
- II. Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό εντός ή/και εκτός της τάξης συνεκπαίδευσης σε κάποιο ειδικό χώρο. Η βοήθεια μπορεί να παρέχεται, επίσης, από ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς. Υπάρχει ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Έτσι, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.
- III. Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης προτείνεται να φοιτήσουν σε κάποιο ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιλογή αυτή επιβάλλεται, επίσης, όταν η φοίτηση των παιδιών στη γενική τάξη θεωρείται ότι θα παρεμποδίσει την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η φοίτηση σε μονάδες εκτός της γενικής εκπαίδευσης αποφασίζεται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών όπως αυτές εκτιμώνται κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξής τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

IV. Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion). Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία είναι βοηθητική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κυρίως σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση καθώς η αλληλεπίδραση με παιδιά χωρίς αναπηρία βοηθά την κοινωνικοποίηση τους. Στην απόφαση σχετικά με το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί συμμετέχουν και οι γονείς (Norwich 2000).

Κάθε μοντέλο έχει τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία. Στο πρώτο μοντέλο η τοποθέτηση των παιδιών στη γενική τάξη χωρίς υποστήριξη γίνεται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων. Επιπλέον, δεν επιτρέπεται η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Η γενική τάξη θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς να υπάρχει ειδική νομοθεσία για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί επικρίσεις από ερευνητές, καθώς, χωρίς υποστήριξη από τα αναλυτικά προγράμματα ή από ειδικούς, ο δάσκαλος είναι δύσκολο να εφαρμόσει κατάλληλα προγράμματα που να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και παράλληλα να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των τάξεων (Norwich 2000).

Το δεύτερο μοντέλο, σε αντίθεση με το πρώτο, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα παροχής υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικούς μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το μοντέλο, επομένως, η ειδική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό φαίνεται να προσεγγίζει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Δε λαμβάνει υπόψη, ωστόσο, τη γνώμη των γονέων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη τοποθετώντας όλα τα παιδιά στις γενικές τάξεις. Όσον αφορά το τρίτο και το τέταρτο μοντέλο, η παραμονή των παιδιών σε ειδικά σχολεία κινδυνεύει να αποβεί εις βάρος της κοινωνικής τους ένταξης.

Συνεπώς η επιτυχής έκβαση της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο, προϋποθέτει τόσο την εμπλοκή των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων όσο και άλλους παράγοντες όπως την επαρκή υποστήριξη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με μειονεξίες, την επαρκή χρηματοδότηση και την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.3.2. Προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση, όπως αυτή προσδιορίστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μία νέα αντίληψη για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Δεδομένου ότι η συνεκπαίδευση αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη συνολική αναμόρφωση του σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών, η εφαρμογή της προϋποθέτει επιμέρους αλλαγές που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικές απόψεις, οι αλλαγές αυτές αφορούν διάφορους τομείς, που συνδέονται με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία.

Οι απαραίτητες λοιπόν προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχείς η εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης είναι:

- ✓ η λειτουργική ένταξη του παιδιού (ή και ολόκληρης τάξης), έτσι ώστε να ωφεληθεί τόσο από το γενικό σχολικό πρόγραμμα, όσο και από το ειδικό της τάξης του
- ✓ η αποφυγή δημιουργίας προβλημάτων εξαιτίας της συνεκπαίδευσης στην όλη λειτουργία όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της τάξης
- ✓ απόλυτη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού, σχολείου-σπιτιού, άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος
- ✓ συμμετοχή & συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης
- ✓ απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός
- ✓ προσπελασιμότητα και εύκολη πρόσβαση στους σχολικούς χώρους
- ✓ το σχολείο ένταξης να είναι σχολείο της ‘‘γειτονιάς’’
- ✓ χωροταξικές διευθετήσεις
- ✓ μικρός αριθμός παιδιών στην τάξη ένταξης
- ✓ μικρός αριθμός παιδιών στο τμήμα
- ✓ διαρκής επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών
- ✓ ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και των διδακτικών μεθόδων
- ✓ η στάση των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης όσο και απέναντι στα ΑμεΑ (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ).

Στο σημείο αυτό θα αναλύσουμε κάποιες από τις παραπάνω προϋποθέσεις που θεωρούνται «κλειδιά» στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και στις οποίες θα εστιάσει και η έρευνά μας σε σχέση με το μάθημα της Φ.Α.

Μέθοδοι διδασκαλίας: Στα σχολεία συνεκπαίδευσης τα διδακτικά μέσα και η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας που θα αξιοποιούν τις διαφορετικές δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα του κάθε μαθητή. Με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους (Σούλης 2002). Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζονται πέντε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που είναι αποτελεσματικές στις τάξεις συνεκπαίδευσης:

- Συνεργατική διδασκαλία: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς (εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ή συνάδελφο), το διευθυντή και άλλους επαγγελματίες όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και τις μεθόδους διδασκαλίας
- Συνεργατική μάθηση: οι μαθητές όταν βοηθούν ο ένας τον άλλο, ειδικότερα όταν δεν έχουν ίδιο επίπεδο ικανοτήτων, επωφελούνται από την ομαδική μάθηση
- Επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία: η τήρηση κανόνων μέσα και έξω από την τάξη και ο καθορισμός των ορίων – που συμφωνούνται από κοινού με όλους τους εκπαιδευόμενους – με την ταυτόχρονη παροχή των κατάλληλων κινήτρων ή αντικινήτρων έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικοί τρόποι για όλους τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση της συχνότητας και της έντασης των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργούνται κατά την διάρκεια των μαθημάτων
- Ανομοιογενείς ομάδες: δημιουργούνται από την ομάδα των μη ανάπηρων παιδιών και από την ομάδα των ανάπηρων παιδιών. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται η συσπείρωση των ανάπηρων παιδιών σε μια ομάδα που σα συνέπεια θα έχει την γκετοποίηση τους και την αποένταξή τους. Στόχος είναι να δημιουργούνται ομάδες με ετερογενή άτομα.

- Αποτελεσματική διδασκαλία και εξατομίκευση: όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο όταν δέχονται συστηματική καθοδήγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αποφεύγουν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση που απαιτεί πειθαρχία στον εκπαιδευτικό, ατομική εργασία και να υιοθετούν μια παιδοκεντρική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να συμμετέχουν ενεργά.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επιφέρει ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία καλούνται να εφαρμόσουν πάντα οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην επιτυχία ή στην αποτυχία της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Barton (2004), η αξιολόγηση των συναισθημάτων και του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ενός κλίματος υποστήριξης και εμπύχωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης (Barton 2004).

Πέρα από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, σημαντική είναι και στάση τους απέναντι στους ίδιους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις ατομικές διαφορές μέσα στην τάξη και η προθυμία τους να ανταποκριθούν θετικά και αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα επηρεάζουν τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης. Αναδύεται λοιπόν ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού που είναι απαραίτητος για την προώθηση της συνεκπαίδευσης, ο οποίος θα δραστηριοποιείται ώστε να καλλιεργήσει ένα σχολικό ήθος με βασικούς άξονες τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των παιδιών τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνικοποίηση. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει τη συγκρότηση ενός σχολείου της γνώσης αλλά και της αλληλεγγύης (Σούλης 2002). Αναφορικά με τη μάθηση, ο ρόλος του είναι πολύ ουσιαστικός, καθώς είναι αυτός που μεσολαβεί μεταξύ του μαθητή και του μορφωτικού αγαθού. Από την άλλη πλευρά, οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών

σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς.

Διαρκής επιμόρφωση: Η διαρκής επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύονται στο έργο τους και να εφοδιάζονται διαρκώς με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων. Πολύ σημαντική θεωρείται επίσης η θεωρητική τους κατάρτιση σχετικά με τα ζητήματα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό τους δίνει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, σιγουριά και επομένως καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Συνεργασία: Παράγοντα-κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί η υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι

- Ο διευθυντής του σχολείου
 - Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού.
- Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής γίνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών καθώς και η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης είναι η υποστήριξη και η καλή συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν πολύ ανακουφιστική την υποστήριξη από τους ειδικούς παιδαγωγούς και περιμένουν πολλά από τη συνεργασία με αυτούς. Για την αρμονική συνεργασία μεταξύ του δασκάλου ειδικής και γενικής αγωγής κρίνεται απαραίτητη η απόκτηση, από την πλευρά τους, δεξιοτήτων στη συμβουλευτική και στην επικοινωνία. Πάνω από όλα, όμως, θεωρείται σημαντική η θετική τους στάση προς την αλλαγή και βελτίωση των συνθηκών που προάγουν τη μάθηση και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Τέτοιες συνθήκες, σύμφωνα με απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών σε κάθε τμήμα, τη βελτίωση των υποδομών, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους ειδικούς.

- Η συνεργασία μεταξύ των γονέων. Από πολλούς συγγραφείς επισημαίνεται ο ρόλος των γονέων στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ως εθελοντές μέσα στην τάξη για το καλό όλων των παιδιών. Βοηθούν σε εκδηλώσεις του σχολείου και συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια μαζί με το προσωπικό του σχολείου.
- Συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών: Κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, οι γονείς συχνά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσεις με τους γονείς και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε οι σχέσεις γονέων εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους λιγότερο στρεσογόνους παράγοντες.

Κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις: Στο σύνολο των παραμέτρων που συνθέτουν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει το μικρόκοσμο του σχολείου. Έχει ιδιαίτερη σημασία το θετικό κοινωνικοπολιτισμικό κλίμα και το ήθος τόσο στο μικρόκοσμο του σχολείου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Ainscow (1997) δεν επαρκούν οι καλές προθέσεις και οι αλλαγές σε επίπεδο οργάνωσης ή μεθόδων διδασκαλίας, όταν έχει πια παγιωθεί στα σχολεία η νοοτροπία «του μειονεκτικού ατόμου». Βασική προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης, επομένως, σε ένα σχολείο για όλους αποτελεί η θετική στάση όλων απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι μαθητές δεν αρκεί να πετύχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στις τάξεις όπου εντάσσονται. Παράλληλα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτοί, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι πέρα από την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία υποδομών, είναι απαραίτητη η υποστήριξη της πολιτείας και η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων που θα ανατρέψουν κοινωνικές προκαταλήψεις και πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού. Πρέπει, επίσης, να περιοριστεί το ανταγωνιστικό κλίμα του σχολείου, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις των μαθητών καθώς και ο γνωσιοκεντρικός του χαρακτήρας που προβάλλει την ικανότητα για μάθηση και τη σχολική επίδοση, ως μοναδικούς στόχους (Barton 2004). Το σχολείο οφείλει να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας με την ανάδειξη συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, όπως:

- την αναγνώριση ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με την αναπηρία είναι μέλη της σχολικής κοινότητας άξια σεβασμού (Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου 2006)
- το σεβασμό στα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η φυλή, η εθνικότητα, η αναπηρία, ώστε να γίνει αντιληπτό ότι δεν διαφοροποιούν το δικαίωμα στην ελευθερία, στην αξιοπρέπεια και στη δικαιοσύνη
- τη δημιουργία μιας νοοτροπίας ότι κανένα παιδί δεν είναι «ακατάλληλο για εκπαίδευση
- τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών να δέχονται ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης.

1.4. Η πολιτική της συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη: σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ενσωμάτωση και η ένταξη ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία και η ισότιμη συνεργασία με τους συνανθρώπους τους έχει απασχολήσει τα κοινωνικά συστήματα όλων των ανεπτυγμένων χωρών. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μετατόπιση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ζητούμενο πλέον είναι πώς να επιτευχθούν προγράμματα συνεκπαίδευσης. Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat 1999/2000; Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003). Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως *ένταξη* ή *ενσωμάτωση*) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003)

Η κοινωνική τάση να ενσωματώνονται τα άτομα με αναπηρίες, με ίσους όρους, στα ίδια κοινωνικά και εκπαιδευτικά προγράμματα με τους συνανθρώπους τους που δεν έχουν αναπηρίες ξεκίνησε στις σκανδιναβικές χώρες στις αρχές της δεκαετίας του 1950 (Sherrill 2004). Οι σκανδιναβικές χώρες θεωρούνται πρωτοπόρες στην προώθηση της ενσωμάτωσης όλων των ατόμων ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους ή κινητικών και νοητικών περιορισμών τους. Ο Σουηδικός όρος κανονικότητα (normalization), ο

οποίος υποστήριξε με έμφαση ότι τα άτομα με αναπηρίες θα έπρεπε να απολαμβάνουν τις ίδιες προτεραιότητες, δικαιώματα και ευκαιρίες όπως όλοι οι υπόλοιποι άνθρωποι, ήταν η πρώτη έννοια που ενέπνευσε την φιλοσοφία της ενσωμάτωσης (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] 1995). Η βασική επιχειρηματολογία της φιλοσοφίας αυτής στηρίζεται σε έγκυρα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση και η διαφορετική συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές ανάγκες επηρεάζεται περισσότερο από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από το κοινωνικό σύνολο παρά από τις αναπηρίες τους αυτές καθ' αυτές (Sherrill, 1998).

Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση ωστόσο απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή και όχι απλώς "τυπικές" εκπαιδευτικές παροχές. Απαιτεί, επίσης, πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και του συνεργαζόμενου υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (βοηθών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κλπ) (European Commission 2000). Σημαντική συμβολή στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευσή /επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (European Commission 2000; Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή 2003).

Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός 1992). Την κίνηση αυτή «ενίσχυσαν και νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία, και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση» (Τριλιανός 1992). Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987), πρότεινε το 1987 ένα «*πρόγραμμα συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία*» (σ.1), διότι οι ενδείξεις που υπήρχαν (τα συμπεράσματα που βγήκαν) από προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, από τότε που άρχισε αυτή να εφαρμόζεται με βάση το Ψήφισμα του

Συμβουλίου το 1984, «επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία».

Όπως επισημαίνει ο Τσιναρέλης (1993) «η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η τάση του ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης.» Η εκπαιδευτική πολιτική, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, που υποστήριζε την αρχή να συμπεριλαμβάνονται όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία, επηρέασε την πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών χωρών, προς την ίδια κατεύθυνση (Hornby 1999).

Άλλος ένας σταθμός προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε και το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών αναφέρονταν στα ακόλουθα: 1. Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση, 2. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, 3. Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, 4. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης.

Σήμερα οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Ιαπωνία πρεσβεύουν εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζουν την διάδοση της ΣΕ. Διαφέρουν όμως ως προς τον βαθμό που αυτές οι πολιτικές εφαρμόζονται στην πράξη και δεν ισχύουν μόνο νομοθετικά (OECD 1995). Με άλλα λόγια, αν και ορισμένες χώρες έχουν περάσει κυβερνητικές νομοθεσίες που στηρίζουν την ΣΕ, στην πράξη επιδεικνύουν ελάχιστο ενδιαφέρον στην προώθηση και εφαρμογή της ενσωμάτωσης. Από την άλλη πλευρά, σε άλλες χώρες η ενσωμάτωση αποτελεί μια υψίστης σημασίας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στην Βόρεια Αμερική όπου η κίνηση για ΣΕ άρχισε στις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Stainback, Stainback, & Forest, 1989) και νομοθετήθηκε επίσημα το 1975

(Aufsesser, 1991) πιστεύεται ότι σήμερα περίπου 93.5% των μαθητών με αναπηρίες μορφώνονται και εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία μαζί με συμμαθητές που δεν έχουν αναπηρίες (Decker & Jansma 1995).

Στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου και τη Γερμανία, η εκπαίδευση είναι διαχωρισμένη. Στα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται διαφορετικές δομές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Δανία, η Ιταλία και η Σουηδία, χαρακτηρίζονται από εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Στην Νορβηγία ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης ήδη από το 1991, στην Ισπανία υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο συνεκπαίδευσης, το οποίο παρέχει βοήθεια και στήριξη σε όλα τα σχολεία. Στην Ιταλία, επίσης ένα δίκτυο πληροφόρησης έχει κατασκευαστεί όπου κάθε σχολείο έχει πρόσβαση και μπορεί αυτόνομα να διαχειριστεί τις πληροφορίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στη Δανία εφαρμόζεται η πολιτική *ένα σχολείο για όλους*. Στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ποιότητα της συνεκπαίδευσης και όχι τόσο στο εάν η συνεκπαίδευση μπορεί ή όχι να πραγματοποιηθεί (Johnstone & Warwick 1999).

Έχουν γίνει αρκετές ρυθμίσεις στην εκπαίδευση των χωρών της Ευρώπης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες χώρες το σύστημα της Ειδικής Αγωγής λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία ενώ σε πολλές χώρες οι πιέσεις από τους συλλόγους γονέων έχουν επηρεάσει τις νομοθετικές ρυθμίσεις.

Οι χώρες ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθούν μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat 1999/2000; Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003, 8):

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (one-track approach). Ονομάζεται κατηγορία *μιας διαδρομής*. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα υπηρεσιών με επίκεντρο το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.

β) Στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach) (κατηγορία *διπλής διαδρομής*). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσης εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα

δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία. Στην Ελβετία και το Βέλγιο η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογα οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

γ) Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη (*multi-track approach*) (*κατηγορία πολλαπλών διαδρομών*). Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Οι υπηρεσίες αυτές κυμαίνονται από τις πολλαπλές ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης) έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, περιλαμβανομένων των δραστηριοτήτων *ανταλλαγών* (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003). Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάιν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Οι χώρες με σύστημα *διπλής διαδρομής*, τείνουν να υιοθετήσουν προσέγγιση *πολλαπλών διαδρομών* (για παράδειγμα η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες ενώ ανήκαν στο σύστημα *διπλής διαδρομής* μετακινούνται στο σύστημα *πολλαπλών διαδρομών*). Σε αυτές τις χώρες παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός δομών μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Οι χώρες που ανήκουν στις κατηγορίες *μονής διαδρομής* και *πολλαπλών προσεγγίσεων* οδηγούνται στην μετατροπή ενός αριθμού ειδικών σχολείων σε πολυδύναμα κέντρα (κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών - *resource centres*).

Σε όλες τις χώρες το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο στη συνεκπαίδευση. Επίσης, όλες «οι χώρες προσπαθούν να μετακινηθούν από το ψυχο-ιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης παράδειγμα.

Σαφώς, υπάρχουν και σημεία απόκλισης μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών ως προς τις πρακτικές συνεκπαίδευσης. Η Σουηδία, η Δανία, η Ιταλία και η Νορβηγία είναι χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει πολιτικές συνεκπαίδευσης και έχουν θεσμοθετήσει νομοθετικές ρυθμίσεις εδώ και αρκετά χρόνια. Στις υπόλοιπες χώρες έχουν γίνει κάποιες νομοθετικές αλλαγές και αφορούν κυρίως:

-το δικαίωμα επιλογής των γονέων του εκπαιδευτικού πλαισίου του παιδιού τους (Αυστρία, Κάτω Χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο, Λιθουανία).

-ρυθμίσεις σε ζητήματα χρηματοδότησης (Κάτω Χώρες και Ελβετία)

-νομοθεσία σχετικά με την ειδική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κάτω Χώρες, Αυστρία, Ισπανία) (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003; Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2005).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε πως η συνεκπαίδευση είναι η τάση που επικρατεί διεθνώς, κυρίως από τη δεκαετία του '60 και μετέπειτα, καθώς και η σχετική προσπάθεια που καταβάλλεται για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και μάλιστα μέσα στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις, με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από διεπιστημονική ομάδα.. Η συνεκπαίδευση τελικά είναι ένα ζήτημα παροχής κατάλληλης, υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις.

1.4.1. Η ελληνική νομοθεσία για τη συνεκπαίδευση

Στην Ελλάδα, γίνεται λόγος περί ενσωμάτωσης για πρώτη φορά το 1974, και το 1976 «παραγγέλλεται στους διευθυντές των σχολείων από το υπουργείο με την εγκύκλιο 103703/21-09-1976 να δέχονται στα σχολεία «αποκλίνοντες» μαθητές, εφόσον αυτοί μπορούν να παρακολουθήσουν». Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80 η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Το 1981, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο νόμο 1143/81 για την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Ο νόμος 1143/81, θεωρήθηκε δικαίως μία κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες». Από πολλούς όμως θεωρήθηκε ότι όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης, αλλά σύμφωνα με πολλούς επικριτές του,

ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων οδηγώντας τα στην περιθωριοποίηση. Οι επικρίσεις αυτές κατά του νόμου οδήγησαν τελικά στην σύνταξη και δημοσιοποίηση, το 1984, ενός σχεδίου νόμου, γνωστού ως «αντι-309», στο οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο νόμος 1566/1985 αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Είναι φανερό, ότι το 1985 το υπουργείο παιδείας άρχισε να προωθεί την στρατηγική της ένταξης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Οι ρυθμίσεις που συμπεριλάμβανε ο νόμος του 1566/85 ήταν:

- η σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα
- η μεταβίβαση αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής-επαγγελματικής) και θέματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία
- η εκτύπωση με το σύστημα Μπράϊλ διδακτικών βιβλίων για τυφλούς κ.ά. (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

Στη συνέχεια, δύο ακόμα νόμοι έρχονται να συμπληρώσουν το ήδη υπάρχον θεσμικό πλαίσιο που συμβαδίζει ουσιαστικά με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη και είναι:

1. Ο νόμος 1824/1988 με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, και
2. Ο νόμος 1771/1988 με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

Στις 14 Μαρτίου του 2000 δημοσιεύτηκε το σχέδιο νόμου που περιέχει μία σειρά από θετικά στοιχεία τα οποία καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα. Στον νόμο 2817/14.3.2000, μεταξύ άλλων:

1. επαναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής, και δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους

2. προβλέπονται μέτρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες της προσχολικής ηλικίας και για όσα από αυτά έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση
3. προωθείται η αρχή της ένταξης/ενσωμάτωσης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες
4. καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων (ειδικών) εκπαιδευτικών»
5. θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες
6. θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης-υποστήριξης με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.)
7. δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής (μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα κλπ)
8. εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (πολυμέσα, ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, μηχανές Μπράιγ, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς, λεξικά νοηματικής γλώσσας κλπ) για τα άτομα με ειδικές ανάγκες
9. αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών, και
10. ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής (επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό) (Εφημερίδα της Κυβέρνησης 14.3.2000).

Η βασικότερη αδυναμία του νόμου αυτού, ήταν η υπερσυγκέντρωση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα οι δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές να μένουν εκτεθειμένες. Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν πολύ σημαντική στο να δοθούν νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η κοινή αγωγή αναπήρων και μη. Η πρόταση του Υπουργείου να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα υπόλοιπα, είναι ασφαλώς μια πολιτική απόφαση (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

Στον πιο πρόσφατο Νόμο 3699/2008 χρησιμοποιείται ο όρος συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία και αναφέρεται ότι κατά τη συνεκπαίδευση «εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής» (σ.3500).

Η ένταξη συνεπώς στην Ελλάδα, θεσμοθετείται με το νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης». Η θεσμοθέτησή της όμως δεν αποτέλεσε πανάκεια. Αντίθετα μέσα από την αύξηση των ειδικών τάξεων και με παιδαγωγικές προοπτικές που πολύ απέειχαν από μια ουσιαστική πολιτική ένταξης, η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού συνεχίστηκε με τρόπους πιο εξευγενισμένους. Υπήρχε ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία. Η κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία ούτε καν αισθητικά, που διαμόρφωνε και διαμορφώνει τις υπηρεσίες της σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς και το εκπαιδευτικό της σύστημα χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό, την πρόθεση ελέγχου, και την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης, επιχείρησε την θεσμοθέτηση της ένταξης. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως, που ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια στοχεύει στην σύνδεση της οικονομίας και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που υποθάλλει αλλά και εξασφαλίζει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία για όλα όσα αποκλίνουν δεν μπορεί εύκολα να επιτύχει στους σκοπούς της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

Αυτό που προβλέπεται από την Ελληνική Νομοθεσία είναι παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και λήψη μέτρων «ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης/ συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης» (ΥΠΕΠΘ 2004, 4).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα, όσον αφορά τις προσπάθειες για κοινή φοίτηση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χώρα μας είναι η μη κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και η ανυπαρξία υποστήριξης από άλλους ειδικούς επιστήμονες. Και αυτό μολονότι τα τελευταία χρόνια η πολιτική της συνεκπαίδευσης αποτελεί σταθερό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Όμως μέχρι σήμερα όλες αυτές οι απόπειρες, οι οποίες καθημερινά αποτελούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των παιδιών με

ειδικές ανάγκες, δεν καταγράφονται, δεν αξιολογούνται και δεν σχεδιάζονται συστηματικά από κανένα φορέα. Έτσι, γνωρίζουμε ελάχιστα σχετικά με τη σχολική ένταξη στην Ελλάδα, όσον αφορά και τις ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις της. Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2000δ, 38) «από την έναρξη της θεσμοθέτησης της ένταξης (1985-2000) ελάχιστος αριθμός παιδιών με ειδικές ανάγκες που έχουν εμφανείς αναπηρίες έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 ετών».

Την θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αλληλοαποδοχή, ούτε μιας καινούργιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων.

Για τη χώρα μας «ο γενικότερος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός σχολείου για όλα τα παιδιά και για όλους τους νέους, το οποίο θα είναι σε θέση να ανταποκρίνεται τόσο στα ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα όσο και στη συλλογική μάθηση. Δηλαδή ένα σχολείο όπου δεν θα γίνονται διαχωρισμοί και διακρίσεις» (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

1.5. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης

Η φυσική αγωγή ως αναπόσπαστο πια κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δε θα μπορούσε παρά να έχει ισότιμο ρόλο στη διαδικασία της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες σ' αυτή τη νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα που λέγεται «συνεκπαίδευση». Ο ρόλος της φυσικής αγωγής θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην ένταξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, διότι προσφέρει όλες εκείνες τις ευκαιρίες που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες κατάλληλες για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες αναψυχής, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυτοπεποίθηση και θετική γνώμη για τον εαυτό τους.

Η διαδικασία εκπόνησης προγραμμάτων φυσικής αγωγής σε τάξεις, που συμπεριλαμβάνονται παιδιά με ειδικές ανάγκες, έχει απασχολήσει τους ερευνητές τουλάχιστον τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Έχουν, λοιπόν, προταθεί διαφορετικές

θεωρητικές κατευθύνσεις που η κάθε μία από αυτές εκπροσωπεί και διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα. Ο αμερικάνικος νόμος για την ειδική αγωγή PL 94-142 χρησιμοποιεί τον όρο Ελάχιστα Περιοριστικό Περιβάλλον (Least Restricted Environment – LRE), για να αναφερθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές τοποθετήσεις που πρέπει να είναι διαθέσιμες μέσα στο σχολικό σύστημα (Sherrill 1986). Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση περιορίζεται, όμως, στο να προτείνει εναλλακτικές τοποθετήσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κατεύθυνση της γενικής φυσικής αγωγής χωρίς ουσιαστικές αλλαγές (DePauw & Doll-Terper 2000). Το ίδιο ισχύει και για την κατεύθυνση της «ένταξης». Τα παιδιά προσαρμόζονται στο γενικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με τις απαραίτητες, βέβαια, προσαρμογές στις δυσκολίες τους και την υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό.

Η νεότερη θεωρητική κατεύθυνση αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση, όπου προσπαθεί να αποδομήσει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και να δομήσει ένα καινούργιο, όπου θα συγχωνεύονται τάσεις και ιδέες με κυρίαρχη την ισότιμη συμμετοχή όλων. Δε θα υπάρχει κυρίαρχη και μη κυρίαρχη κουλτούρα, όπως επίσης δε θα γίνεται μνεία σε όρους, όπως “κανονικοποίηση”, “φυσιολογικός”, “μη φυσιολογικός” κ.ο.κ.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη η συνεκπαίδευση είναι δύσκολο να εφαρμοστεί. Χρειάζονται ουσιαστικές αλλαγές, ωρίμανση της κοινωνίας, άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, εκδημοκρατισμός των διαδικασιών συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα, ισότιμη πρόσβαση σ’ όλους τους τομείς της ζωής και πολιτικές αποφάσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Εφόσον βάσει της υπάρχουσας νομοθεσίας η συνεκπαίδευση είναι πια μια πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χρειάζεται να τεθούν ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της στη φυσική αγωγή. Έτσι, απαιτούνται:

1. Διασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ. προσπελασιμότητα κτιρίων, αγορά αθλητικών οργάνων τυπικών και προσαρμοσμένων).
2. Προγράμματα υψηλής ποιότητας και εξατομικευμένου χαρακτήρα (Block 1999, στο: DePauw & Doll-Terper 2000).
3. Μικρότερος αριθμός παιδιών ανά τάξη.
4. Θετική στάση καθηγητών φυσικής αγωγής στο να δουλέψουν με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες (Block 1999, στο: DePauw & Doll-Terper 2000).

5. Υποστήριξη και εκπαίδευση καθηγητών γενικής φυσικής αγωγής από καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής (Block 1999, στο: DePauw & Doll-Tepner 2000).
6. Συχνή αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών με στόχο τη βελτίωσή τους.

Η ένταξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να είναι πλήρης και να έχει την έννοια της παρακολούθησης του μαθήματος της φυσικής αγωγής μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές. Μπορεί, όμως, να είναι και μερική, δηλαδή, συμμετοχή μόνο σε επιλεγμένες δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά με επιτυχία (Sherrill 1998).

Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ποια παιδιά εντάσσονται. Είναι γεγονός ότι δε μπορούν να ωφεληθούν όλα τα παιδιά από ένα πρόγραμμα ένταξης στη φυσική αγωγή και μάλιστα να παρουσιάσουν ιδιαίτερα οφέλη στην κινητική απόδοση (Zeman & Block 1996). Παρόλα αυτά λίγα είναι αυτά που δεν ωφελούνται. Ακόμα και σοβαρής μορφής αναπηρίες έχουν να κερδίσουν από ένα πρόγραμμα ένταξης.

Τα οφέλη από τη συνεκπαίδευση στη φυσική αγωγή είναι αμφίδρομης κατεύθυνσης, καθώς δεν ωφελούνται μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και παιδιά του τυπικού πληθυσμού. Η ένταξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να προωθήσει την κινητικότητά τους, να αλλάξει τη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό και να αυξήσει την ικανότητά τους για συνεργασία. Ακόμα και σοβαρής μορφής αναπηρίες έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι δεν παρεμποδίζουν το μάθημα της φυσικής αγωγής, ούτε μειώνει την ποιότητά του (Vogler, Koranda & Romance 2000).

Δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού, ισορροπία, οπτικο-ακουστικό συντονισμό, κινητικό συντονισμό, κιναισθήση, αντίληψη χώρου και κατεύθυνσης, ρυθμό και χορό, αθλοπαιδιές, αθλήματα στίβου και κολύμβηση πρέπει να αποτελούν το περιεχόμενο των μαθημάτων της ΦΑ. Σημαντικό μέρος στο πρόγραμμα επίσης, πρέπει να κατέχει και η φυσική κατάσταση με ιδιαίτερη προσοχή στην ένταση, στη διάρκεια και στη συχνότητα της άσκησης. Παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και κινήτρων για αυτενέργεια. Ένα προσεκτικά σχεδιασμένο και καλά δομημένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει και προς αυτή την κατεύθυνση. Οι δραστηριότητες πρέπει να απλοποιούνται έτσι ώστε να εκτελούνται με ευκολία και να οδηγούν στην επιτυχία. Πρέπει να δίνονται κίνητρα, να ενθαρρύνονται τα παιδιά και να επιβραβεύονται για τις προσπάθειές τους. Οι δραστηριότητες πρέπει να γίνονται προοδευτικά και μόνο όταν τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν. Το

περιεχόμενο του προγράμματος φυσικής αγωγής πρέπει να περιέχει, επίσης, και ασκήσεις χαλάρωσης.

Στις δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Δηλαδή, να μην είναι δραστηριότητες που τα κάνει να αισθάνονται ότι οι συμμαθητές με αναπηρίες τα κρατούν πίσω ή τα αναγκάζει να συμβιβάσουν το παιχνίδι τους (Vogler, Koranda & Romance 2000; Block & Zeman 1996). Οι δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε ομάδες που έχουν παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, δε θα πρέπει να είναι ανταγωνιστικές ή να απαιτούν τη συμμετοχή και τη βοήθεια του άλλου, γιατί τότε τα παιδιά με αναπηρίες δε γίνονται δεκτά και θεωρούν τα υπόλοιπα παιδιά ότι τα καθυστερούν (Vogler, Koranda & Romance 2000; Goodwin & Jane Watkinson 2000). Η ομάδα των συνομηλίκων είναι σημαντική για την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, καθώς μπορούν να αποδειχθούν σημαντικοί δάσκαλοι των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Lieberman, Dunn, van der Mars & McCubbin 2000).

Οι καθηγητές φυσικής αγωγής δε θα πρέπει ποτέ να αφεθούν μόνοι τους χωρίς τη στήριξη, την καθοδήγηση και τη συνεχή εκπαίδευση από ειδικευμένους καθηγητές φυσικής αγωγής (Block & Zeman 1996; Vogler, Koranda & Romance 2000). Εδώ, βέβαια, τίθεται το ερώτημα πως θα μπορέσει να αντεπεξέλθει η πολιτεία στο επιπλέον αυτό προσωπικό. Παρόλα αυτά χρειάζεται να βρεθεί λύση, γιατί όταν η συνεκπαίδευση επιτελείται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την απαραίτητη βοήθεια και στήριξη, καταλήγει σε αποτυχία με αποδέκτες κυρίως τα παιδιά.

Οι καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής οφείλουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, βοηθώντας τον καθηγητή γενικής φυσικής αγωγής στο σχεδιασμό των προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής, συμμετέχοντας στη διεπιστημονική ομάδα (Cowden & Torrey 1995), στηρίζοντας τους καθηγητές γενικής φυσικής αγωγής σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής, προωθώντας την ένταξη.

Αυτό που χρειάζεται είναι συντονισμένη προσπάθεια από όλους όσους συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης, ώστε να έχουν επιτυχημένη έκβαση για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.6. Επιχειρήματα για την συνεκπαίδευση

Οι υποστηρικτές της ΣΕ παρουσιάζουν ένα αριθμό επιχειρημάτων για την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της, που συμπεριλαμβάνουν από ηθικο-ανθρωπιστικούς λόγους μέχρι οικονομικές αιτιάσεις. Το ηθικό και ανθρωπιστικό επιχείρημα έχει προβληθεί ευρέως και αποτελεί ίσως τον ακρογωνιαίο λίθο της μεταρρύθμισης της ΣΕ (DePauw & Doll-Tepner 2000; OESD 1995; Sherrill 1985). Άλλα επιχειρήματα, όπως η βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν σε περιβάλλον ΣΕ, οι ομοιότητες στους στόχους της γενικής και ειδικής αγωγής, τα οφέλη για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες και ακόμα το γεγονός ότι η ΣΕ σαν εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποδειχθεί οικονομικά πιο συμφέρουσα από ένα διπλό σύστημα ειδικής και γενικής αγωγής αξιολογούνται ερευνητικά συνεχώς και μελετώνται για την εγκυρότητα τους (Wheeler & Watkinson 2003; Stainback et al 1989; Whitman 1990; Block 1999; Cipani 1995). Όλα όμως αυτά τα επιχειρήματα μαζί δημιουργούν ένα ισχυρό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ΣΕ.

Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται αρκετές ενστάσεις σχετικά με την καταλληλότητα και την βιωσιμότητα της ΣΕ σαν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης, χωρίς να αμφισβητούν τις ηθικές και ανθρωπιστικές της αιτιάσεις, ισχυρίζονται ότι η ΣΕ όλων των μαθητών στα κανονικά σχολεία δεν αποτελεί πάντα μια εφαρμόσιμη και ρεαλιστική επιλογή. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΣΕ είναι ο ανεπαρκής προγραμματισμός, η έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού και υλικοτεχνικής υποστήριξης και η έλλειψη οικονομικών πόρων (Karper 1995).

1.6.1. Ηθικά και ανθρωπιστικά επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης. Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής

Αν και οι ηθικοί και ανθρωπιστικοί λόγοι που υποστηρίζουν την ΣΕ δεν είναι εύκολο να τεκμηριωθούν με επιστημονική έρευνα, ωστόσο οι υποστηρικτές της ΣΕ θεωρούν ότι η εκπαιδευτική καινοτομία να συμπεριλαμβάνονται μαθητές με και χωρίς αναπηρίες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον δεν θα είχε εφαρμοσθεί ποτέ αν η εκπαιδευτική

κοινότητα προσδοκούσε η ΣΕ να ξεκινήσει σαν αποτέλεσμα μιας πολιτικής που βασίζεται σε επιστημονική έρευνα και όχι σε ηθικούς και ανθρωπιστικούς λόγους (Stainback et al. 1989). Η Sherrill (1985, 2004) έχει επανειλημμένα δώσει έμφαση και έχει προσπαθήσει να συσχετίσει την ΣΕ στα γενικά σχολεία και ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) με ηθικά και ανθρωπιστικά επιχειρήματα. Τρεις διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις – ο πραγματισμός, ο ιδεαλισμός και ο ρεαλισμός – παρουσιάζονται από την ίδια (Sherrill 1985) σαν ένας τρόπος να αντλήσει φιλοσοφική υποστήριξη η ΣΕ.

Σύμφωνα με τους πραγματιστές, το περιβάλλον της ΦΑ στο σχολείο αποτελεί ένα μικρόκοσμο των πραγματικών κοινωνικών περιβαλλόντων. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με αναπηρίες δεν θα πρέπει να αποκλείονται αλλά μάλλον να γίνονται αποδεκτοί μέσα στην τάξη τους στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο που πρέπει να γίνονται αποδεκτοί και στην κοινωνία. Αν δεν δοθούν στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ευκαιρίες για να βιώσουν εμπειρίες αμοιβαίου σεβασμού και ίδιων ευθυνών και δικαιωμάτων, είναι πιθανόν να παρουσιαστούν άνετοιμοι να επιδείξουν παρόμοιες συμπεριφορές στην μελλοντική τους ζωή μετά το σχολείο. Για τους πραγματιστές η ΣΕ στην ΦΑ πρέπει να στοχεύει περισσότερο στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες και στην κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών χωρίς αναπηρίες και λιγότερο στην κινητική απόδοση και φυσική βελτίωση των μαθητών.

Η δεύτερη φιλοσοφική θεωρία που επικαλείται η Sherrill είναι ο ιδεαλισμός. Αν και γενικά οι υποστηρικτές του ιδεαλισμού είναι αυτοί που έχουν την τάση να διαχωρίζουν τους ανθρώπους σε τέλειους και μη τέλειους, οι υποστηρικτές του ανθρωπιστικού ιδεαλισμού τείνουν να επικροτούν την ΣΕ σαν τον μοναδικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό τρόπο που οδηγεί στην ηθική τελειότητα. Ο αποκλεισμός είναι λάθος ηθικά και ως τέτοιος, ακατάλληλος να προταθεί σαν εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, η θεωρία του ρεαλισμού συνήθως επικαλείται την «κοινή λογική» και βασίζει τις απόψεις της στην νομοθεσία, τον ορθολογισμό καθώς επίσης και στα επιστημονικά ερευνητικά ευρήματα. Εφόσον η ΣΕ επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να επιτυγχάνουν τους ατομικούς εκπαιδευτικούς στόχους τους και να βελτιώνονται σε μέγιστο ατομικό επίπεδο χωρίς να εμποδίζουν και να επιβραδύνουν τον ρυθμό εκπαίδευσης της τάξης, δεν θα έπρεπε να υπάρχουν ενστάσεις σχετικά με την ΣΕ. Καθώς επίσης, δεν υπάρχουν ερευνητικές εργασίες με αρνητικά αποτελέσματα και επειδή η ΣΕ είναι νομοθετικά αποδεκτή, οι υποστηρικτές του ρεαλισμού δεν θα πρέπει να είναι αντίθετοι στην ΣΕ.

Επιπρόσθετα, τρεις άλλες θεωρίες που είναι θεμελιώδους σημασίας για την ΣΕ είναι η *ουμανιστική θεωρία* (humanistic theory), η θεωρία της *κανονικότητας* (normalization theory) και η θεωρία των *οικοσυστημάτων* (ecological theory) (Sherrill 2004). Ο ουμανισμός δίνει έμφαση στην κατανόηση και την αποδοχή ατόμων που δεν διέπονται από «μαθηματική κανονικότητα», καθώς επίσης και στην σημασία του σεβασμού των ατομικών διαφορών. Παρόμοια, η θεωρία της κανονικότητας και των οικοσυστημάτων υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε κανονικό περιβάλλον όχι προσαρμόζοντας τους μαθητές στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αλλά αντίθετα προσαρμόζοντας το περιβάλλον στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Ιδιαίτερα η θεωρία των οικοσυστημάτων έχει συνεισφέρει τα μέγιστα στην σταδιακή εξάλειψη του ιατρικού μοντέλου (medical approach), στην κοινωνική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες και στην υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν πάθηση και κατά συνέπεια, τα άτομα με αναπηρία πρέπει πρώτα να «θεραπεύσουν» τα συμπτώματα της αναπηρίας τους και στην συνέχεια να επιχειρήσουν την ενσωμάτωσή τους στην «μη ανάπηρη» κοινωνία. Αντίθετα, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία δεν είναι πάθηση αλλά απλά μια διαφορετική κατάσταση που πρέπει να γίνει σεβαστή από το κοινωνικό περιβάλλον και να προσαρμοστεί το κοινωνικό περιβάλλον στις ιδιαιτερότητες της αναπηρίας παρέχοντας στα άτομα με αναπηρίες τον απαραίτητο σεβασμό και την απαραίτητη υποστήριξη. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου στην εκπαίδευση ταυτίζεται ουσιαστικά με την φιλοσοφία της ΣΕ (θα αναλύσουμε εκτενέστερα το ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο στο επόμενο κεφάλαιο).

1.6.2. Ομοιότητες μεταξύ ειδικής και «γενικής» φυσικής αγωγής

Σύμφωνα με τους σκοπούς της γενικής παιδείας και την φιλοσοφία του νόμου περί εκπαίδευσης των ελλήνων, δεν παρουσιάζονται διαφορές στους σκοπούς της εκπαίδευσης ή στους σκοπούς του μαθήματος της ΦΑ που να έχουν σχέση με την ύπαρξη ή όχι αναπηρίας στους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος 1566/85 του ελληνικού συντάγματος προβλέπει ότι «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην

ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Επιπρόσθετα, η ΦΑ έχει ως βασικό σκοπό «χρησιμοποιώντας τις γυμναστικές, αθλητικές και άλλες κινητικές δραστηριότητες να αναπτύξει ισόρροπα κι αρμονικά τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις των μαθητών και να τους καταστήσει ικανούς να ενταχθούν αρμονικά και ωφέλιμα στο κοινωνικό σύνολο» (Αναλυτικό Πρόγραμμα ΦΑ). Το επιχείρημα αυτό περί ομοιοτήτων στην φιλοσοφία και στους σκοπούς της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως αναπηρίας ή αρτιμέλειας χρησιμοποιείται διεθνώς και δικαίως προβάλλεται από τους υποστηρικτές της ΣΕ σαν βασικός λόγος για την ενοποίηση των δύο μέχρι πρότινος χωριστών συστημάτων εκπαίδευσης (γενική και ειδική αγωγή).

Εκτός από τις ομοιότητες που προσδιορίζονται στους στόχους και στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές της ΣΕ ισχυρίζονται ότι και οι αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας παραμένουν κοινές, ανεξαρτήτως αν καλούμαστε να διδάξουμε μαθητές με αναπηρίες ή χωρίς αναπηρίες. Βασιζόμενοι στο επιχείρημα αυτό, πολλοί υποστηρικτές της ΣΕ υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) της γενικής εκπαίδευσης θα βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες στην προσπάθεια τους να διδάξουν μαθητές διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς θα χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους ξεφεύγοντας από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σύστημα που απευθύνεται στον μέσο όρο ικανοτήτων του μαθητικού πληθυσμού.

Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της ΣΕ, βασιζόμενοι στις αρχές της εξατομικευμένης διδασκαλίας, θεωρούν ότι οι βασικές αρχές που διέπουν την διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες δεν είναι απαραίτητα διαφορετικές από αυτές που διέπουν την διδασκαλία οποιουδήποτε άλλου μαθητή που δεν έχει αναπηρίες (Whitman 1990). Αυτό που ίσως διαφέρει, ειδικά κατά την διδασκαλία μαθητών με νοητική αναπηρία, είναι η ποικιλία των διδακτικών μεθοδολογιών που εφαρμόζονται και η συχνότητα εφαρμογής τους προκειμένου ο μαθητής να επιτύχει τον εκπαιδευτικό του στόχο.

Σύμφωνα με την αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως της ύπαρξης ή όχι αναπηρίας είναι μοναδικές προσωπικότητες και διακρίνονται όλοι από προσωπικά φυσικά, νοητικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Stainback et al 1989). Ως

εκ τούτου, πρέπει να αντιμετωπίζονται διδακτικά με κριτήριο τα προσωπικά τους εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και όχι ανάλογα με την αναπηρική τους διάγνωση. Παρόμοια, ο τελικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι κάθε παιδί να επιτυγχάνει το μέγιστο επίπεδο εκπαιδευτικής ολοκλήρωσης του μέσα στα ατομικά πλαίσια των ατομικών του δυνατοτήτων. Κατά συνέπεια, το συγκεκριμένο επιχείρημα περί κοινής μεθοδολογίας παραμένει έγκυρο αν ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης βασίζεται σε κάποιες βασικές προϋποθέσεις και παραδοχές που ούτως ή άλλως πρέπει να χαρακτηρίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξαρτήτως αν αυτό απευθύνεται σε μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα:

- οι στόχοι των μαθητών πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και όχι κοινοί για όλους τους μαθητές
- ο τρόπος διδασκαλίας καθώς επίσης και το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να προσαρμόζεται στις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή και να μην προσαρμόζεται στον «μέσο όρο» ικανοτήτων της τάξης
- η αξιολόγηση των μαθητών να είναι εξατομικευμένη και να γίνεται σε συνάρτηση με τους ατομικούς στόχους του κάθε μαθητή και όχι με γενικά κριτήρια.

1.6.3. Οικονομικά πλεονεκτήματα ΣΕ συγκριτικά με το προηγούμενο διπλό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Cipani (1995), το κόστος της οργάνωσης ενός προγράμματος ΣΕ δεν είναι μεγαλύτερο από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υποστηρίζει παράλληλα την ειδική και την γενική αγωγή σε μια χώρα. Στην πραγματικότητα, θα πρέπει να είναι και χαμηλότερου κόστους. Οι υποστηρικτές της ΣΕ στην ΦΑ θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να διδαχθούν το μάθημα στον ίδιο χώρο, στον ίδιο χρόνο και με τον ίδιο βασικό εξοπλισμό που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι μαθητές χωρίς αναπηρίες (Block 2000). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού σε ένα περιβάλλον ΣΕ μπορεί να αποδειχθεί σαν ένα οικονομικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προοπτική της μείωσης του εκπαιδευτικού κόστους με τον περιορισμό του ρόλου της ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σίγουρα είναι ένα

δελεαστικό κίνητρο για τους πολιτειακούς ιθύνοντες σε κάθε χώρα. Τούτο όμως δεν πρέπει να τους κάνει απρόθυμους να μεταφέρουν μαζί με τους μαθητές και τα απαραίτητα κονδύλια που μεταφράζονται σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποστήριξη στο νέο τους σχολικό περιβάλλον (Kelly 1994). Η απλή «μετακόμιση» των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, χωρίς την παροχή όλων των επιπλέον απαραίτητων υπηρεσιών που απολαμβάνουν στα ειδικά σχολεία, δεν είναι ηθικά αποδεκτή και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται σαν ένα οικονομικό επιχείρημα υπέρ της ΣΕ.

Αν και δεν υπάρχουν επίσημα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το επιχείρημα της εξοικονόμησης χρημάτων, τόσο οι υποστηρικτές της ΣΕ όσο και αυτοί που διαφωνούν μαζί τους το αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Η εκπαίδευση των μαθητών δεν πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με βάση οικονομικά κριτήρια και το κόστος δεν πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα όταν παίρνονται αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Δυστυχώς, τη φετινή σχολική χρονιά το υπουργείο παιδείας προχώρησε σε πολύ μικρότερο αριθμό προσλήψεων τόσο σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης όσο και σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θα στελέχωναν τα γενικά σχολεία στο πλαίσιο της ΣΕ. Όσο για το μάθημα της ΦΑ μέχρι και σήμερα δεν έχουν καλυφθεί τα κενά με αναπληρωτές καθηγητές ΦΑ. Μάλιστα έγινε αποδεκτό με τις «ευλογίες» του υπουργείου, το μάθημα της ΦΑ να ανατίθεται σε δασκάλους με περίσσειμα ωρών. Αυτό σημαίνει ότι ειδικά στην Α/θμια όπου υπάρχει έλλειμμα καθηγητών ΦΑ το μάθημα της γυμναστικής γίνεται από τους δασκάλους οι οποίοι είναι ανεκπαιδευτοι πάνω σε θέματα φυσικής αγωγής.

1.6.4. Η ΣΕ βελτιώνει τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες

Ένα από τα βασικότερα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν διεθνώς οι υποστηρικτές της ΣΕ μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι η μείωση των προκαταλήψεων και η βελτίωση των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες (Kishi & Meyer 1994; Downs & Whilliams 1994; Tripp, French & Sherrill 1995). Η υπόθεση ότι, αν τοποθετήσουμε μαθητές με αναπηρίες στα «γενικά» σχολικά πλαίσια και τάξεις, θα δημιουργήσουμε ευνοϊκές συνθήκες για ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους

μαθητές, αποτελεί ίσως τον ακρογωνιαίο λίθο για την φιλοσοφία της ΣΕ (Johnson & Johnson 1986).

Σύμφωνα με τους Cowden and Megginson (1988), στάσεις είναι η τάση των ανθρώπων να αξιολογούν μια συγκεκριμένη οντότητα (πρόσωπο, έννοια, πράγμα), με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Με πιο απλά λόγια, οι στάσεις εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανταποκρίνονται, αποδέχονται και συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον μέσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως εργασιακοί χώροι, σχολεία, κοκ. Σύμφωνα με τους Slininger και συνεργάτες (2000), οι στάσεις εκφράζουν μια ομάδα γνωστικών διεργασιών και πεποιθήσεων που επηρεάζονται από το συναίσθημα και προδιαθέτουν το άτομο να εκδηλώσει κάποια συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς. Οι διαφορετικοί ορισμοί των στάσεων και η σημασία τους αναφορικά με το περιεχόμενο της ΣΕ έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να προβλέψουν, με ορισμένες προϋποθέσεις, την συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον (Παπαϊωάννου, Γούδας & Θεοδωράκης 2003). Κατά συνέπεια, η δημιουργία και η ύπαρξη θετικών στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες είναι πιθανόν να οδηγήσει και σε ανάλογη συμπεριφορά απέναντι τους, από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς που συνυπάρχουν μαζί στο περιβάλλον της ΣΕ.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν τις στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες στην ΣΕ παρουσιάζονται διφορούμενα μέχρι σήμερα (Nowicki & Sandieson 2002). Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες βιώνουν την προκατάληψη και αδιαφορία των εκπαιδευτικών τους, καθώς επίσης την απομόνωση, την απόρριψη ή ακόμα και τον χλευασμό των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρίες (Goodwin & Watkinson 2000). Από την άλλη πλευρά, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναφέρουν θετικά αποτελέσματα και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες είναι δεκτικοί και αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρίες στη ΣΕ με θετικό τρόπο (Καλύβας, Σκορδίλης & Κουτσούκη 2004; Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης 2005; Slininger, Sherrill & Jankowski 2000).

Τα διφορούμενα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών που εξετάζουν το θέμα των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η απλή συνύπαρξη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον δεν εξασφαλίζει, αυτόματα, την αρμονική συνύπαρξη και τον απαραίτητο αμοιβαίο σεβασμό και αλληλοαποδοχή. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις υπήρχαν ενδείξεις ότι η συνύπαρξη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα και σε

επιδείνωση των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς αναπηρίες (Tripp, French & Sherrill 1995).

1.7. Προετοιμασία καθηγητών φυσικής αγωγής, των γονέων και των μαθητών χωρίς αναπηρίες

1.7.1. Προετοιμασία καθηγητών φυσικής αγωγής

Αν και η έρευνα στα υπόλοιπα διδακτέα αντικείμενα εκτός της ΦΑ υποστηρίζει αρκετά μοντέλα για την εφαρμογή της ΣΕ, ωστόσο λίγες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταγραφεί στο αντικείμενο της ΦΑ που να υποστηρίζουν αποτελεσματικά μοντέλα ΣΕ (Block & Vogler 1994). Η πραγματικότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ακόμα πιο αρνητική καθώς δεν έχει προβλεφθεί κανένα συστηματικό μοντέλο προετοιμασίας των ΚΦΑ για την ΣΕ των μαθητών με αναπηρίες στην ΦΑ. Όσο οξύμωρο και αν ακούγεται, φαίνεται ότι στην χώρα μας αποφασίσαμε να τοποθετήσουμε την άμαξα της ΣΕ στην ΦΑ μπροστά από το άλογο (δηλ. τον ΚΦΑ) και να απαιτούμε τώρα την ομαλή και γρήγορη κίνηση της άμαξας. Πρόσφατες έρευνες στα ελληνικά σχολεία (Πικουλη 2000; Παπαδοπούλου, Κοκαρίδας, Παπανικολάου & Πατσιαούρας 2004; Βαπορίδης, Κοκαρίδας & Κρομμύδας 2005), δείχνουν ότι όσο καλές κι αν είναι οι προθέσεις των υπευθύνων ΚΦΑ να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των μαθητών τους με αναπηρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής τούτο δεν είναι αρκετό.

Η ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας προτείνει δύο βασικές κατηγορίες μοντέλων για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΣΕ στην ΦΑ. Η πρώτη κατηγορία αφορά μοντέλα υποστήριξης των ΚΦΑ που απαιτούν την ύπαρξη εξειδικευμένων επιστημόνων προσαρμοσμένης (ειδικής) ΦΑ, οι οποίοι έχοντας ρόλο σύμβουλου συνεργάζονται με τον ΚΦΑ ώστε να εφαρμόσουν προγράμματα ΣΕ στα σχολεία που εργάζονται. Η δεύτερη βασική κατηγορία αφορά μοντέλα που αποσκοπούν στην επιμόρφωση των μελλοντικών και των εν ενεργεία ΚΦΑ πάνω σε θέματα ΣΕ. Ουσιαστικά, η δεύτερη αυτή κατηγορία μοντέλων ΣΕ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να οργανώνεται στο μέλλον το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών ΦΑ έτσι ώστε οι μελλοντικοί ΚΦΑ να είναι προετοιμασμένοι να

διδάξουν στα γενικά σχολεία και μαθητές με αναπηρίες. Στην συνέχεια θα αναλυθούν τα σημαντικότερα μοντέλα ΣΕ που προτείνονται στην διεθνή βιβλιογραφία και θα επιχειρηθεί μια συσχέτιση τους με την ελληνική πραγματικότητα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στο ρόλο του συμβούλου. Στην Ελλάδα ο θεσμός των συμβούλων στην ειδική αγωγή περιορίζεται μόνο για τους δασκάλους που έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Όμως σε χώρες του εξωτερικού που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και ιστορία στην ειδική αγωγή και στην ΣΕ, θέσεις συμβούλων ειδικής αγωγής προβλέπονται και για τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων παιδαγωγικών ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ΦΑ. Η σχετική βιβλιογραφία (Block & Conatser 1999; Sherrill 2004) προσδιορίζοντας τους βασικούς ρόλους που πρέπει να εκπληρώνει ο θεσμός του σύμβουλου της προσαρμοσμένης / ειδικής ΦΑ στην ΣΕ, συμπεριλαμβάνει μέσα σε αυτούς: α) αξιολόγηση των ικανοτήτων και ιδιοσυμπεριφορών των μαθητών με αναπηρίες που αλληλεπιδρούν με το μάθημα της ΦΑ, β) εντοπισμός και προτάσεις αντιμετώπισης ανασταλτικών παραγόντων για την ΣΕ μαθητών με αναπηρίες στην ΦΑ (προβλήματα προσβασιμότητας, χρήση προσαρμοσμένου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές μαθητών χωρίς αναπηρίες, τροποποίηση διδακτικών μεθόδων, κα, γ) επιμόρφωση ΚΦΑ σχετικά με θέματα αναπηρίας και προσαρμογών του μαθήματος για την επιτυχημένη ΣΕ και δ) περιοδική παρατήρηση των μαθημάτων με στόχο την παροχή βοήθειας στον ΚΦΑ.

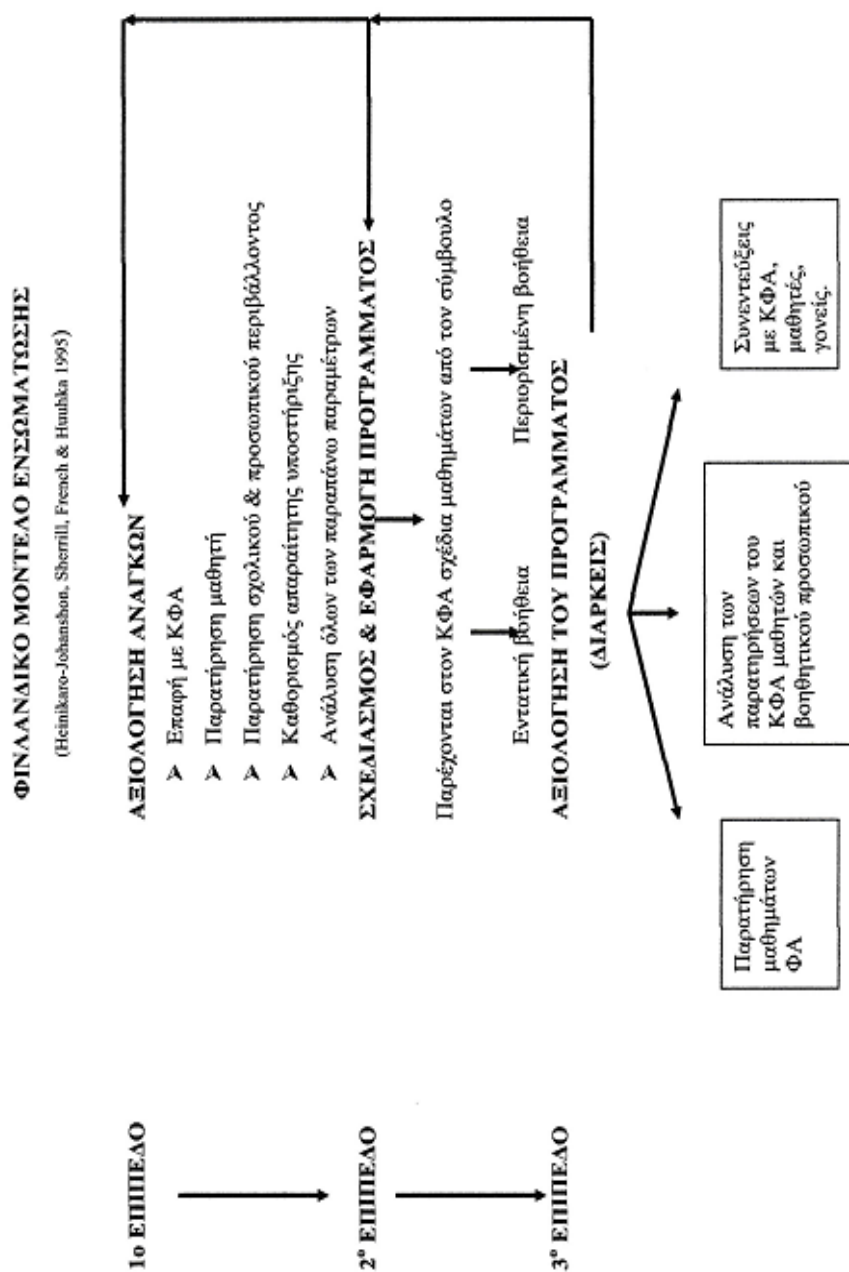
Οι Heinikaro-Johanshon, Sherrill, French & Huuhka (1995), πρότειναν ότι ένα αποτελεσματικό μοντέλο ενσωμάτωσης στην ΦΑ με την υποστήριξη ενός συμβούλου προσαρμοσμένης/ειδικής ΦΑ θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία βασικά επίπεδα: (α) καταγραφή αναγκών, (β) σχεδιασμό και εφαρμογή του προγράμματος και (γ) αξιολόγηση του προγράμματος. (σχήμα 1)

Το συγκεκριμένο Φινλανδικό μοντέλο, αποτελεί την πρώτη επίσημη προσπάθεια οργάνωσης της πρακτικής εφαρμογής της ΣΕ στην ΦΑ αλλά δεν προτείνεται για ανεξάρτητη υλοποίηση από τον ΚΦΑ που εκτελεί το πρόγραμμα. Η παρουσία ειδικευμένων ΚΦΑ σε θέση ειδικού συμβούλου ΣΕ κρίνεται απαραίτητη και δίχως αυτό η αποτελεσματικότητα του μοντέλου ΣΕ μηδενίζεται.

Πιο συγκεκριμένα, και όπως φαίνεται στη σχήμα 1, η Heinikaro-Johanshon και οι συνεργάτες της αξιολόγησαν το μοντέλο με εντατική συμμετοχή και βοήθεια από την πλευρά του συμβούλου καθώς επίσης και με περιορισμένη βοήθεια και συμμετοχή του.

Στην πρώτη περίπτωση της εντατικής βοήθειας ο σύμβουλος συνεργάζονταν άμεσα με τον ΚΦΑ του σχολείου σε εβδομαδιαία βάση. Ο σύμβουλος με τον ΚΦΑ συναντιόταν πριν το μάθημα ΦΑ και συναποφάσιζαν για τις απαραίτητες μεθόδους, τεχνικές διδασκαλίας και προσαρμογές που θα βοηθούσαν τους μαθητές με αναπηρίες να συμμετάσχουν στο μάθημα ΦΑ με επιτυχία και ασφάλεια. Στην συνέχεια ο σύμβουλος συμμετείχε ως παρατηρητής στο μάθημα με σκοπό να προτείνει περισσότερες προσαρμογές. Στην δεύτερη παραλλαγή του μοντέλου (περιορισμένη βοήθεια) ο σύμβουλος με τον ΚΦΑ συναντιόνταν 2 φορές μέσα σε διάστημα 2 μηνών και στο διάστημα που μεσολαβούσε επικοινωνούσαν από απόσταση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και τα δύο συμβουλευτικά μοντέλα ωφέλησαν σημαντικά τον ΚΦΑ να εφαρμόσει την ΣΕ των μαθητών με αναπηρίες στη ΦΑ, ωστόσο η εφαρμογή του μοντέλου με εντατική βοήθεια είχε σημαντικά θετικότερη επίδραση.

Σχήμα 1.



Το παραπάνω μοντέλο και άλλες παραλλαγές του, όπου ο ειδικός καθηγητής προσαρμοσμένης ΦΑ έχει συμβουλευτικό ρόλο, ενώ ο ΚΦΑ του σχολείου που εφαρμόζει ΣΕ έχει τον εκτελεστικό ρόλο του μαθήματος έχει γίνει αρκετά δημοφιλές και στην Βόρεια Αμερική. Οι Kelly & Ganseder (1998) σε μια παναμερικανική έρευνα με δείγμα από όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, αναφέρουν ότι 59% από τους εργαζόμενους καθηγητές προσαρμοσμένης ΦΑ παρέχουν «έμμεσες» υπηρεσίες σε ΚΦΑ που εργάζονται σε γενικά σχολεία, τα οποία ενσωματώνουν μαθητές με αναπηρίες. Ως «έμμεσες» υπηρεσίες ορίζονται «καθοδηγητικές ή συμβουλευτικές υπηρεσίες, παροχή υπηρεσιών, αξιολόγηση, ή άλλη βοήθεια αλλά όχι απευθείας διδασκαλία στους μαθητές. Το μάθημα ΦΑ διδάσκεται από άλλο άτομο δηλ τον καθηγητή φυσικής αγωγής» (Kelly & Ganseder 1998, 146).

Η υιοθέτηση τέτοιων μοντέλων και στην Ελλάδα κρίνεται απαραίτητη και χρήσιμη για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, όπως ήδη αναφέρθηκε νωρίτερα, η μεταρρύθμιση της ΣΕ έγινε στην χώρα μας χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος ουσιαστικός προγραμματισμός και προετοιμασία των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων. Ως αποτέλεσμα, η μεγάλη πλειοψηφία των ΚΦΑ που καλούνται σήμερα να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις των γενικών σχολείων δεν έχει παρακολουθήσει τις περισσότερες φορές κανένα μάθημα προσαρμοσμένης/ειδικής ΦΑ σε προπτυχιακό επίπεδο με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις και μειωμένη έλλειψη ικανότητας και διδακτικής αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, η συνεργασία καθηγητών ειδικής ΦΑ με τους εν ενεργεία ΚΦΑ μπορεί να καλύψει την αδυναμία και να μετριάσει, σε μεγάλο βαθμό, το κενό που έχει δημιουργήσει η έλλειψη προγραμματισμού πριν νομοθετηθεί η ΣΕ στα ελληνικά σχολεία.

Δεύτερον, η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού, μπορεί να αποτελέσει επίσης και λύση για την επαγγελματική ανασφάλεια όλων των ειδικοτήτων ειδικής αγωγής στην νέα πραγματικότητα της ΣΕ. Αναλυτικότερα, η μοιραία μείωση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, επειδή καθημερινά αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με αναπηρίες που επιθυμούν να εγγραφούν σε γενικά σχολεία, προκαλεί επαγγελματική ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων ειδικής αγωγής, που μπορεί να μετριασθεί με την συστηματική απορρόφηση τους στα γενικά σχολεία. Κατά συνέπεια, η χρήση των ειδικοτήτων αυτών σε θέσεις συμβούλων που θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων που ενσωματώνουν μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αποτελέσει την μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών προσαρμοσμένης / ειδικής ΦΑ.

Ένα επίσης πολύ σημαντικό κομμάτι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της. Πολλοί επιστήμονες στον χώρο της προσαρμοσμένης ΦΑ έχουν υποστηρίξει την ανάγκη για μια πρακτική διδακτική προσέγγιση που να αφορά την ΣΕ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Block 1999; Block & Vogler 1994; Rizzo & Lavay 2000). Πιο συγκεκριμένα, ο Block (1999) υποστήριξε ότι ένα από τα βασικότερα προβλήματα που σχετίζονται με την μεταρρύθμιση της ΣΕ είναι ότι «κανένας δεν είχε προνοήσει να διδαχθούν στους ΚΦΑ ειδικές τεχνικές και πρωτόκολλα εκπαίδευσης που ήταν απαραίτητα για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η ΣΕ». Πολύ νωρίτερα, οι Block & Vogler (1994) είχαν επισημάνει ότι «οι μαθητές με αναπηρίες βρίσκονται ήδη στις τάξεις ΦΑ στα γενικά σχολεία καθώς όλο και περισσότερα σχολεία εφαρμόζουν τη μεταρρύθμιση της ΣΕ. Πρέπει να δώσουμε έμφαση σε έρευνες και προσπάθειες ώστε αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα γενικά σχολεία». Είναι φανερό ότι οι διαπιστώσεις αυτές που έγιναν σχεδόν μια δεκαετία νωρίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι εξίσου επίκαιρες και αντιπροσωπευτικές της ελληνικής πραγματικότητας σήμερα.

Κατά το σχεδιασμό και εφαρμογή ενός προγράμματος ΣΕ στην ΦΑ ο ρόλος του ΚΦΑ είναι θεμελιώδους σημασίας και για το λόγο αυτό θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη προετοιμασία των ανθρώπων από τους οποίους θα ζητηθεί να πραγματοποιηθεί αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η επιτυχία ή η αποτυχία ενός προγράμματος ενσωμάτωσης στη ΦΑ εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις, ικανότητες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις του ΚΦΑ. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ΚΦΑ να συμφωνεί και να υποστηρίζει τον θεσμό της ενσωμάτωσης καθώς επίσης και τα κοινωνικά και ηθικά της επιχειρήματα. Επιβάλλεται να είναι ενήμερος του σημαντικού ρόλου που οι προσωπικές του στάσεις και αντιλήψεις διαδραματίζουν, καθώς είναι το άτομο εκείνο που θα επηρεάσει τις στάσεις και αντιλήψεις όλων αυτών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα (μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό). Είναι ουτοπιστικό να ελπίζουμε σε μια επιτυχημένη ΣΕ στην ΦΑ, αν οι ίδιοι οι ΚΦΑ αμφιβάλουν για την χρησιμότητα της και την αξία της.

Συχνά εικάζεται ότι οι ΚΦΑ έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις όλων των μαθητών τους ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή αδυναμιών και να τους ενσωματώσουν επιτυχημένα σε ένα κοινό πρόγραμμα ΦΑ. Πάρα ταύτα, η έρευνα δείχνει ότι οι τάξεις ΣΕ είναι διαφορετικές από

τις παραδοσιακές τάξεις και διδακτικές μέθοδοι που είχαν αποδειχτεί επιτυχημένες σε κανονικές τάξεις δεν εφαρμόζονται απαραίτητα και σε προγράμματα ΣΕ (Vogler et al 1992). Αποτελεσματικότεροι ΚΦΑ σε κανονικά σχολεία δεν αποδείχτηκαν εξίσου ικανοί σε τάξεις ΣΕ, καθώς η ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες φαίνεται να απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και εμπειρία. Ο LaMaster και συνεργάτες (1998), έδειξαν ότι ΚΦΑ που διδάσκουν σε τάξεις ΣΕ, ανέφεραν ότι η διδασκαλία σε τέτοια περιβάλλοντα απαιτεί πολύπλοκες διδακτικές μεθόδους και απέδωσαν την εκλαμβανόμενη μειωμένη αποτελεσματικότητα τους σε ανεπαρκή ακαδημαϊκή εκπαίδευση για προσαρμογή διδακτικών μεθόδων και διδασκαλία σε τάξεις ΣΕ στη ΦΑ. Είναι ξεκάθαρο ότι η ανώτατη εκπαίδευση των ΚΦΑ πρέπει να περιλαμβάνει εξειδικευμένη εκπαίδευση και να προετοιμάζει τους μελλοντικούς ΚΦΑ να διδάξουν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα σε προγράμματα ΣΕ.

1.7.2 Προετοιμασία στάσεων και συμπεριφορών μαθητών χωρίς αναπηρίες

Τα προαναφερθέντα συμπεράσματα συντέλεσαν στην δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων προετοιμασίας των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενημέρωσης για τις αναπηρίες (disability / ability awareness programs), γίνονται στα σχολεία με διαθεματική προσέγγιση όλων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με την απαραίτητη συμμετοχή του μαθήματος της ΦΑ και έχουν αποδειχτεί ότι μπορούν να βελτιώσουν τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες (Loonvis & Loonvis 1997). Οι Lieberman & Huston -Wilson (2002) προτείνουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα τριών διαδοχικών σταδίων για να προετοιμαστούν κοινωνικά και συναισθηματικά οι μαθητές χωρίς αναπηρίες των γενικών σχολείων να δεχτούν με θετικό τρόπο την πιθανότητα ΣΕ μαζί με μαθητές με αναπηρίες.

Σύμφωνα με τους Lieberman & Houston – Wilson (2002) ένα τέτοιο πρόγραμμα προετοιμασίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία στάδια:

- I. θεωρητική επαφή με την αναπηρία
- II. βιωματική επαφή με την αναπηρία
- III. συνύπαρξη με την αναπηρία.

Κατά το πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, (συζήτηση, παρουσίαση οπτικού υλικού, κ.α.), μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές του χωρίς αναπηρίες την για την αναπηρία του/των συμμαθητή/των τους που πρόκειται να ενσωματωθεί στην τάξη τους και γενικότερα για την συνολική έννοια της αναπηρίας. Η ενημέρωση αυτή πρέπει να γίνεται με αντικειμενικό τρόπο που να μην προκαλεί οίκτο, ούτε αμηχανία αλλά να δίνει πληροφορίες για την αναπηρία και οπωσδήποτε να μην δίνει έμφαση σε διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές αλλά περισσότερο να τονίζει τις ομοιότητες τους. Επιπλέον τρόποι για να ενημερωθούν οι μαθητές είναι να παρακολουθήσουν οπτικό υλικό με δημιουργικές δραστηριότητες ατόμων με αναπηρίες, να πάρουν συνεντεύξεις από άτομα με αναπηρίες που έχουν διακριθεί για κοινωνικές, εκπαιδευτικές, αθλητικές τους δράσεις, να επισκεφθούν κοινωνικές ή αθλητικές εκδηλώσεις ατόμων με αναπηρίες, κ.α.

Κατά το δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες (π.χ ΚΦΑ, καθηγητή εικαστικών) μπορεί να οργανώσει βιωματικές δραστηριότητες μίμησης αναπηρίας για τους μαθητές τους. Οι Lieberman & Houston – Wilson (2002) προτείνουν θαυμάσιες βιωματικές δραστηριότητες κατάλληλες για κάθε είδος αναπηρίας και για κάθε μαθητική ηλικία. Είναι σημαντικό τέτοιες δραστηριότητες να οργανώνονται με παιγνιώδη τρόπο που δεν δημιουργούν αρνητικές εμπειρίες και να ακολουθούνται, οπωσδήποτε, από ανοικτή συζήτηση. Το μάθημα της ΦΑ προσφέρει γόνιμο έδαφος για την πραγματοποίηση τέτοιων βιωματικών δραστηριοτήτων μίμησης αναπηρίας. Για παράδειγμα, ο ΚΦΑ μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παραδοσιακό, γνωστό παιχνίδι όπως είναι η «τυφλόμυγα» σαν αφορμή και μέσον για να εξοικειώσει τους μικρούς μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου με την αισθητηριακή αναπηρία της τύφλωσης και να προκαλέσει μια δημιουργική συζήτηση/ μάθημα μαζί τους. Παρόμοια, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού σχολείου μπορούν μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε παραολυμπιακά αθλήματα (βόλεϊ καθιστών, γκόλμπολ τυφλών, κ. α.) με σκοπό να εξοικειωθούν με τις διάφορες αναπηρίες και να απομυθοποιήσουν τα αρνητικά στερεότυπα που τις συνοδεύουν.

Τέλος, κατά το τρίτο στάδιο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργητικά δράσεις υποστήριξης ατόμων με αναπηρίες τόσο μέσα στο σχολείο τους όσο και στην τοπική κοινωνία. Για παράδειγμα μπορούν να καταγράψουν τι ποσοστό από τα προσβάσιμα πεζοδρόμια και διαβάσεις της περιοχής που ζουν είναι κατειλημμένες από μη αναπηρικά οχήματα, τι ποσοστό από τα κτήρια δημοσίας χρήσης είναι προσβάσιμα

για άτομα με αναπηρίες. Μπορούν ίσως να προσφέρουν εθελοντική εργασία σε ειδικά σχολεία της περιοχής τους και να οργανώσουν από κοινού με το σχολείο τους μια σχολική εκδήλωση. Μέσα στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ μπορούν να αναλάβουν βοηθητικό ρόλο διδασκαλίας (peer teaching) με συμμαθητές με αναπηρίες, όπως για παράδειγμα να είναι συνοδός αθλητής για ένα μαθητή με τύφλωση κατά την προθέρμανση του μαθήματος ΦΑ. Το παραπάνω μοντέλο πρέπει να αποτελέσει βασικό μέρος της σχολικής εκπαίδευσης των ελλήνων μαθητών, αν θέλουμε να αυξήσουμε την πιθανότητα η ΣΕ να τύχει θετικής ανταπόκρισης μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, η σχετική έρευνα δείχνει ότι οι στάσεις και η συμπεριφορά των ανθρώπων διαμορφώνεται και μμορφοποιείται κυρίως σε μικρή ηλικία πριν αρχίσουμε να επηρεαζόμαστε από κάθε είδους στερεότυπα και αρνητικά ακούσματα και βιώματα (Kishi & Meyer 1994). Κατά συνέπεια τα προγράμματα που στοχεύουν σε βελτίωση στάσεων είναι πιο αποτελεσματικά αν εφαρμόζονται σε μαθητές μικρότερων ηλικιών και, δη, δημοτικών σχολείων. Η αποδοχή της αναπηρίας είναι μείζονος σημασίας και, ως τέτοια, θα πρέπει να εισαχθεί σαν αυτόνομο αντικείμενο στα περιεχόμενα της ευέλικτης ζώνης των ελληνικών σχολείων.

1.7.3. Προετοιμασία γονέων & κηδεμόνων

Η επίδραση σημαντικών προσώπων για τους μαθητές είναι σημαντική για την διαμόρφωση των στάσεων τους γενικά και μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την συμπεριφορά τους απέναντι στον συμμαθητή τους που πρόκειται να ενσωματωθεί στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με αυτούς. Το ίδιο σημαντική είναι και η επίδραση των γονέων του μαθητή με αναπηρία ως προς την συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του χωρίς αναπηρίες. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο οι γονείς να ενημερωθούν και να τους επισημανθεί η σημασία της δικής τους αντίδρασης για την συμπεριφορά των παιδιών τους.

Ο εκπαιδευτικός κατά τις συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία πρέπει να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα αποδοχής και να τους καθιστά ενήμερους της σπουδαιότητας της δικής τους στάσης. Αρκετές από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά το πρώτο στάδιο της θεωρητικής επαφής των μαθητών με την

αναπηρία μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν και κατά τις συναντήσεις με τους γονείς τους.

Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενθαρρυντικός με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία και να είναι ενήμερος για πιθανές αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα που ίσως βιώνουν, με σκοπό να μην τους τα ενισχύει αλλά να τους βοηθά να τα ξεπεράσουν.

1.8. Προτάσεις για προσαρμογή διδασκαλίας της ΦΑ στην ΣΕ

Κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ΣΕ στη ΦΑ η λέξη κλειδί φαίνεται πως είναι προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Block (2000) οι προσαρμογές είναι τροποποιήσεις που εισάγονται στις αθλητικές δραστηριότητες έχοντας ως στόχο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν και να αποδώσουν με μεγαλύτερη επιτυχία. Πιο απλά η Sherrill (1998, σελ. 63), αναφερόμενη στην έννοια προσαρμογή στην ΦΑ σημειώνει: « προσαρμόζω σημαίνει να ταιριάξω, να μετατρέπω, να τροποποιήσω σύμφωνα με ατομικές ανάγκες. *Προσαρμογή* σημαίνει *εξατομίκευση*. Για μερικά άτομα, προσαρμόζω ίσως σημαίνει να κάνεις κάτι πιο εύκολο, για άλλους ίσως σημαίνει να κάνεις κάτι πιο δύσκολο ή πιο ενδιαφέρον. Για τους περισσότερους, προσαρμόζω απλώς σημαίνει να βρεις έναν άλλον τρόπο: να πειραματιστείς, να ανακαλύψεις, να δημιουργήσεις!». Ο σκοπός των προσαρμογών είναι να μειώσει το χάσμα μεταξύ των ατομικών κινητικών χαρακτηριστικών των μαθητών και να μειώσει την πιθανότητα αποτυχίας και αρνητικών αντιδράσεων για τους μαθητές με αναπηρίες. Για τον λόγο αυτό, οι προσαρμογές είναι απαραίτητες κατά την εφαρμογή της ενσωμάτωσης και χωρίς τον σωστό σχεδιασμό τους η ΣΕ είναι καταδικασμένη να αποτύχει.

Πιο συγκεκριμένα, ο Block (1992, 2000) συσχετίζει την αξία και την ανάγκη των προσαρμογών με την αρχή της «μερικής συμμετοχής» (partial participation). Η αρχή της μερικής συμμετοχής υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες που δεν γίνεται να εκτελεστούν εξαιτίας κινητικών ή διανοητικών περιορισμών μπορούν να δοκιμαστούν και να εκτελεσθούν μέσω φυσικής βοήθειας ή μέσω τροποποιήσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος άσκησης. Η μερική συμμετοχή είναι καλύτερη από την μηδενική συμμετοχή και επιτυγχάνεται μέσα από μία ποικιλία προσαρμογών. Για κάποιους

μαθητές μπορεί να είναι φυσική βοήθεια από ένα συμμαθητή τους (προσαρμογή παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδακτικής μεθόδου και εφαρμογή συνδιδασκαλίας/peer teaching). Για κάποιους άλλους μαθητές μπορεί να είναι η προσαρμογή του αθλητικού περιβάλλοντος όπως ένα μεγαλύτερο καλάθι στην καλαθοσφαίριση, ενώ για κάποιους άλλους μπορεί να είναι μια τροποποίηση στους κλασσικούς κανόνες ενός παιχνιδιού, όπως το δικαίωμα να περπατήσεις χωρίς να χτυπάς την μπάλα συνεχώς στο έδαφος στην καλαθοσφαίριση.

Μία πληθώρα από προτάσεις και οδηγίες έχουν προταθεί για την προσαρμογή ομαδικών και ατομικών αθλημάτων καθώς επίσης και για γενικότερα προγράμματα φυσικής αγωγής προκειμένου να ενσωματώσουν επιτυχημένα μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων (Sherrill 1998; Block 2000; Block & Vogler 1994). Παρά ταύτα, η τροποποίηση ενός προγράμματος με σκοπό την κάλυψη των αναγκών ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν οδηγεί πάντα στα αναμενόμενα αποτελέσματα, γιατί μπορεί να συμβούν αρνητικές επιδράσεις στους στόχους ενός άλλου μαθητή. Για παράδειγμα, η απλοποίηση μιας αθλητικής δραστηριότητας για να βοηθηθεί ένας μαθητής χαμηλών ικανοτήτων, θα μπορούσε να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος για άλλους πιο επιδέξιους μαθητές. Είναι απαραίτητο, οι ΚΦΑ να είναι πολύ προσεκτικοί όταν αποφασίζουν να προσαρμόσουν δραστηριότητες και να είναι βέβαιοι ότι η επιλογή τους είναι η καταλληλότερη δυνατή για όλους τους μαθητές τους. Πρόσφατη έρευνα (Kalyvas & Reid 2003) κατέδειξε την σημασία της σωστής επιλογής και προγραμματισμού προσαρμογών καθώς και την ανάγκη για συνεχή επαναξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, ανάλογα με τις μεταβλητές που αλληλεπιδρούν μέσα στο μάθημα (ηλικία και φύλο μαθητών, μέγεθος τάξης, αντικείμενο διδασκαλίας, κα.).

Με την μεταρρύθμιση της ΣΕ, αρκετές τεχνικές έχουν παρουσιασθεί στην σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τις απαραίτητες προσαρμογές που πρέπει να εφαρμόσει ο ΚΦΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα ΦΑ και στις διδακτικές μεθόδους (Arbogant & Lavay 1986; Mizen & Linton 1983; Laurie & Cordin 1981). Ο Block (2000) παρουσιάζει μια κατηγοριοποίηση των προσαρμογών σε προσαρμογές Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) και προσαρμογές διδακτικών μεθόδων. Ο όρος διδακτικές προσαρμογές αναφέρεται σε τροποποιήσεις στη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιεί ο ΚΦΑ. Με άλλα λόγια σχετίζεται με διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης των πληροφοριών και της διδακτικής ύλης στους μαθητές καθώς επίσης και οργάνωσης του γενικού περιβάλλοντος της τάξης. Σε περιβάλλοντα ΣΕ προτείνεται ότι ένας συνδυασμός διδακτικών μεθόδων είναι

πιο αποτελεσματικός στις περισσότερες περιπτώσεις από την επιλογή ενός ή δύο διδακτικών μεθόδων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών.

Οι προσαρμογές του ΑΠ αναφέρονται σε τρόπους που χρησιμοποιούνται για να γίνει το πρόγραμμα της ΦΑ προσιτό για τους μαθητές με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο όρος αναφέρεται σε κάθε τροποποίηση που γίνεται για να ταιριάξουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων στο ίδιο μάθημα ΦΑ, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό εφικτό για τους μαθητές με αναπηρίες να συμμετάσχουν στο ίδιο πρόγραμμα ΦΑ σε διαφορετικά όμως επίπεδα δυσκολίας από τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες (Block & Vogler 1994). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος για να επιτευχθεί ένας κινητικός στόχος/επιδεξιότητα και το πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Rizzo, Davis, & Toussaint 1994).

Εξειδικευμένα μοντέλα για την εφαρμογή προσαρμογών στο ΑΠ όπως *πολυεπίπεδο ΑΠ* (multilevel curriculum) και *αλληλοκαλυπτόμενο ΑΠ* (curricular overlapping) έχουν προταθεί (Block & Vogler 1994; Giangreco & Putnam 1991). Πολυεπίπεδο ΑΠ είναι να αναγνωρίζεις διαφορετικούς στόχους και να τους ταιριάζεις στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών μέσα όμως στην ίδια θεματική ενότητα του ΑΠ. Αφού γίνει αυτό τότε διαφορετικοί στόχοι για κάθε μαθητή μπορούν να επιτευχθούν μέσα στο ίδιο μάθημα ΦΑ και στις ίδιες φυσικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα αν η θεματική ενότητα του ΑΠ είναι βόλεϊ ένας κινητικά επιδέξιος μαθητής μπορεί να εκπαιδεύεται στην εκτέλεση της τεχνικής του σερβίς ενώ κάποιος αθλητής με αναπηρίες που έχει χαμηλό επίπεδο κινητικών ικανοτήτων μπορεί να εκπαιδεύεται στην απλή ρήψη της μπάλας αντί για κανονικό χτύπημα – σερβίς.

Αντίστοιχα, ο όρος *αλληλοκαλυπτόμενο ΑΠ* αναφέρεται στην τεχνική του να διδάσκεις όλους του μαθητές μαζί την ίδια ομαδική δραστηριότητα αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές να εξασκούνται σε διαφορετικούς κινητικούς στόχους που μπορεί να προέρχονται ακόμα και από διαφορετικές θεματικές ενότητες του ΑΠ. Για παράδειγμα, σε ένα παραδοσιακό αγώνα σκυταλοδρομίας ένας μαθητής με κινητικές αναπηρίες μπορεί να συμμετάσχει σπρώχνοντας με τα χέρια του το αναπηρικό του αμαξίδιο (βελτίωση κινητικής ικανότητας άνω άκρων), ενώ ο μαθητής χωρίς αναπηρίες που τρέχει δίπλα του σαν «αντίπαλος» του μπορεί να διανύσει την απόσταση κάνοντας κουτσό ή τρέχοντας με πίσω βήματα (βελτίωση κινητικής ικανότητας κάτω άκρων).

Τέλος, χρησιμοποιώντας την ΣΕ σαν αφορμή και αιτία μαζί, όλο και περισσότερα μοντέλα ΦΑ αναφέρουν τελευταία την σημασία της ένταξης ειδικών δραστηριοτήτων συνεργασίας (cooperative games) στα Αναλυτικά Προγράμματα ΦΑ, που στόχο έχουν να τονίσουν τις ομοιότητες των μαθητών, να προάγουν την συνεργασία και τα κοινά στοιχεία ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές κινητικές και νοητικές δυνατότητες και όχι να δώσουν έμφαση στον συγκριτικό ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα μεταξύ των μαθητών (Grineski 1996). Αν και στα ελληνικά ΑΠ ΦΑ γίνεται θεωρητικά λόγος για τον στόχο της συνεργασίας, ωστόσο δεν προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι για το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Αντίθετα, η μεγάλη έμφαση στις αθλοπαιδιές και τους αθλητικούς αγώνες (το μεγαλύτερο μέρος των ετήσιων διδακτικών μαθημάτων καλύπτονται από αθλοπαιδιές σύμφωνα με το ΑΠ), οδηγεί πολλές φορές σε καταστάσεις ακραίου ανταγωνισμού και σύγκρισης ικανοτήτων που μοιραία αδικεί και αποθαρρύνει τους μαθητές με αναπηρίες που συνήθως έχουν μειωμένες κινητικές ικανότητες. Είναι ανάγκη τα ΑΠ ΦΑ να προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους αλλά και δραστηριότητες με τις οποίες θα ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση και θα προωθείται η ΣΕ των μαθητών με αναπηρίες. Η χρήση τέτοιων μοντέλων (cooperative learning in physical education) θα βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση.

1.9. Σχετικές έρευνες για το ρόλο των προσαρμογών στη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στη φυσική αγωγή

Οι Block και Zeman (1996) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος εκμάθησης καλαθοσφαίρισης στις στάσεις και την κινητική συμπεριφορά μαθητών/τριων δημοτικού σχολείου σε συνθήκες ενσωμάτωσης. Οι ερευνητές χώρισαν τους συμμετέχοντες σε δύο ομάδες: α) πειραματική ομάδα-ΠΟ (N = 28), με 12 κορίτσια και 16 αγόρια, από τα οποία 3 είχαν νοητική καθυστέρηση (NK), με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 55, και β) ομάδα ελέγχου-OE (N = 28) με 15 κορίτσια και 13 αγόρια. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η παρουσία βοηθών διδασκαλίας, εξειδικευμένου καθηγητή προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής (ΠΚΑ) και υλικού, δεν θα δημιουργούσε αρνητικές στάσεις και προβλήματα στην εκμάθηση καλαθοσφαίρισης.

Οι Block και Zeman (1996) βρήκαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες (ΠΟ και OE) μονάχα στον χειρισμό της μπάλας. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν διαφορές σε βολή και πάσα.

Επιπλέον, δεν βρέθηκε βελτίωση των στάσεων, στις δύο ομάδες, στο τέλος του προγράμματος. Οι Block και Zeman (1996) κατέληξαν ότι οι μαθητές με αναπηρία μπορούν, όταν ενισχυθεί η διδασκαλία τους, να ενταχθούν και συμπεριληφθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής χωρίς να δημιουργήσουν ‘προβλήματα’ στους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία.

Οι Sideridis και Chandler (1997) δημιούργησαν το ‘Ερωτηματολόγιο Στάσεων Αναφορικά με την Ένταξη’, για να περιγράψουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες. Αξιολογήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας οι απαντήσεις 54 καθηγητών μουσικής και 56 καθηγητών φυσικής αγωγής. Από την στατιστική επεξεργασία προέκυψαν 4 παράγοντες, με συνολικό συντελεστή αξιοπιστίας 77, που ονομάστηκαν ως εξής: α) Δεξιότητες, β) Οφέλη, γ) Αποδοχή και δ) Υποστήριξη.

Οι Sideridis και Chandler (1997) όρισαν τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου, που εφεξής μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ερευνητές για να αξιολογήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα τους. Συγκεκριμένα, οι Sideridis και Chandler (1997) όρισαν τους παράγοντες ως εξής: α) *Δεξιότητες*: Οι δεξιότητες και ικανότητα των εκπαιδευτικών για να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με αναπηρία που έχουν ενταχθεί/ ενσωματωθεί στη ‘γενική’ τους τάξη, β) *Οφέλη*: Οφέλη από την συνεκπαίδευση για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, γ) *Αποδοχή*: Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη των μαθητών με αναπηρίες, όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός, καθώς και η διάθεση/ πρόθεση του εκπαιδευτικού να ‘βοηθήσει’ τους μαθητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και δ) *Υποστήριξη*: Επάρκεια σε χρηματοδότηση, υποστηρικτικό υλικό και παρουσία συναδέλφων άλλων ειδικοτήτων (πχ. λογοθεραπευτές, ειδικής αγωγής) για την διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία.

Οι LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop (1998) εξέτασαν έμπειρους καθηγητές φυσικής αγωγής, που χωρίζονταν, ανάλογα με το φύλο, σε 5 άνδρες και 1 γυναίκα. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ημιδομημένη συνέντευξη και παρατήρηση των εκπαιδευτικών τη στιγμή της διδασκαλίας τους και κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα: α) *συνολικά οι εκπαιδευτικοί είχαν πολλαπλούς τρόπους διδασκαλίας*, β) *θεωρούσαν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία την μεγαλύτερη κατάκτηση της σχολικής ένταξης*, γ) *είχαν αγωνία, στρες, αισθήματα ανεπάρκειας και ενοχές*, και δ) *διέφεραν στην διδασκαλία μεταξύ τους*. Συνολικά, οι καθηγητές φυσικής αγωγής ‘φοβόντουσαν’ ότι συνεκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιείται για την αναδιανομή του

εκπαιδευτικού υλικού, χωρίς ουσιαστική επίδραση στην κοινότητα των καθηγητών και μαθητών, με και χωρίς αναπηρία.

Οι Lieberman, Dunn, van der Mars και McCubbin (2000) εξέτασαν την επίδραση των βοηθών διδασκαλίας στην φυσική δραστηριότητα μαθητών δημοτικού σχολείου με αναπηρίες (διαταραχές της ακοής-κώφωση), σε συνθήκες ένταξης. Για τις ανάγκες της έρευνας συμμετείχαν 8 μαθητές με αναπηρία, 4 αγόρια και 4 κορίτσια, και 8 βοηθοί της ίδιας ηλικίας και φύλου. Οι βοηθοί εκπαιδεύτηκαν αρχικά στη νοηματική γλώσσα με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας. Η εποπτεία του μαθήματος γινόταν από καθηγητή φυσικής αγωγής, που δεν γνώριζε τη νοηματική γλώσσα και είχε μεταφραστή για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, ενώ το μέγεθος της τάξης ήταν συνολικά από 27 έως 32 μαθητές/ τριες.

Οι Lieberman, Dunn, van der Mars και McCubbin (2000) βρήκαν ότι οι μαθητές με αναπηρία καθώς και οι βοηθοί τους αύξησαν τον 'καθαρό' χρόνο συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία αύξησαν από 22% σε 41.5% τον καθαρό χρόνο συμμετοχής τους, ενώ οι βοηθοί αύξησαν από 19% σε 37.5% τον καθαρό τους χρόνο αντίστοιχα. Οι ερευνητές δήλωσαν ότι η αύξηση της συμμετοχής δεν ήταν εμφανής από τα πρώτα μαθήματα, ενώ οι βοηθοί χρειάστηκαν κάποιο διάστημα προσαρμογής για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του καινούριου τους ρόλου. Αργότερα όμως και σταδιακά, οι βοηθοί απέκτησαν σιγουριά, επικοινωνούσαν, διόρθωναν, συμβούλευαν και γενικότερα συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πιθανά, κατέληξαν οι ερευνητές, στο μέλλον να χρειαστεί οι γονείς, συμμαθητές, αδέρφια, εκπαιδευτικοί, κοκ. να χρειαστεί να εκπαιδευτούν και να πάρουν τη θέση των βοηθών διδασκαλίας.

Οι Goodwin και Watkinson (2000) κατέγραψαν την εμπειρία μαθητών δημοτικού σχολείου με αναπηρία, από την παρουσία τους σε μαθήματα συνεκπαίδευσης στη φυσική αγωγή. Για τις ανάγκες της έρευνας συμμετείχαν 6 αγόρια και 3 κορίτσια, που εμφάνιζαν κινητικές αναπηρίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, δισχιδή ράχη και ακρωτηριασμούς. Επιπλέον, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, μαγνητοφωνήσεις, ζωγραφίες μαθητών καθώς και σημειώσεις των ερευνητών από την επαφή τους με τους μαθητές/ τριες με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, σύμφωνα με τους Goodwin Watkinson (2000), ότι οι μαθητές χώριζαν την εμπειρία τους στα μαθήματα συνεκπαίδευσης σε 'κακές' και 'καλές' μέρες. Στις 'κακές' μέρες οι μαθητές/ τριες βίωναν: α) κοινωνική απομόνωση,

β) ερωτηματικά για τις ικανότητες τους και γ) περιορισμένη συμμετοχή στη φυσική αγωγή. Αντίθετα, τις ‘καλές’ μέρες βίωναν ότι: α) συμμετείχαν στην κοινωνική τους ομάδα, β) μοιραζόντουσαν τα ευεργετήματα της συμμετοχής τους και γ) βελτιώναν τις δεξιότητες τους. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η εμπειρία των μαθητών με αναπηρία, όπως ακριβώς καταγράφηκε στην έρευνα, βοηθάει να κατανοήσουμε την αναπηρία σαν διαφορετική έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης.

Οι Slininger, Sherrill και Jankowski (2000) εξέτασαν την επίδραση τριών διαφορετικών μορφών διδασκαλίας φυσικής αγωγής, αναφορικά με τις στάσεις μαθητών του ‘γενικού’ σχολείου για τους συμμαθητές τους με βαριές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση της: α) οργανωμένης επαφής-OE, β) μη οργανωμένης επαφής-MOE και γ) έλλειψη επαφής-EE. Οι Slininger και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι τα κορίτσια ήταν πιο θετικά από τα αγόρια για τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Επιπλέον, οι στάσεις των μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά όταν το δείγμα αξιολογήθηκε συνολικά, σαν ενιαία ομάδα. Το μέγεθος της επίδρασης όμως ήταν χαμηλό, προσδιορίζοντας ότι οι στάσεις μένουν ουσιαστικά σταθερές και δεν αλλάζουν εύκολα. Τέλος, όταν εξετάστηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και πειραματικής συνθήκης, βρέθηκαν σημαντικά αποτελέσματα για τα αγόρια της οργανωμένης επαφής, από την αρχική στην τελική μέτρηση. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι: α) η επίδραση της συνεκπαίδευσης ίσως πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια, και β) τα αγόρια ίσως χρειάζεται να ακολουθούν προγράμματα μμεγαλύτερης διάρκειας και συχνότητας επαφής με συμμαθητές τους με αναπηρίες, συγκριτικά με τα κορίτσια.

Οι Conatser, Block και Lepore (2000) εξέτασαν τις στάσεις εκπαιδευτών κολύμβησης για την ένταξη και ένταξη μαθητών με αναπηρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 82 εκπαιδευτές, 59 άνδρες και 23 γυναίκες, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο: Στάσεις Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την διδασκαλία Ατόμων με Αναπηρία. Οι Conatser και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές και συσχετίστηκαν σημαντικά με: α) την παρακολούθηση προγραμμάτων σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής, β) τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στο παρελθόν και γ) το φύλο (οι γυναίκες ήταν θετικότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους).

Οι Conatser, Block και Gasneder (2002) εξέτασαν: α) τις απόψεις εκπαιδευτών κολύμβησης για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία σε συνθήκες ένταξης και ένταξης, και β) την εφαρμογή της θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς (ΣΣ). Οι

ερευνητές εξέτασαν εκπαιδευτές κολύμβησης, από 25 διαφορετικές πολιτείες των ΗΠΑ (122 διαφορετικές πόλεις), που απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που βασίστηκε στην αντίστοιχη θεωρία (με 4 παράγοντες που ερμηνεύουν την συμπεριφορά: στάσεις, σημαντικοί άλλοι, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και πρόθεση). Οι Conatser και συνεργάτες (2002) βρήκαν ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτών κολύμβησης ήταν περισσότερο θετικές για τη διδασκαλία μαθητών με ελαφρές αναπηρίες, συγκριτικά με μαθητές τους με σοβαρότερες αναπηρίες. Επιπλέον, ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι οι στάσεις και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς μπορούσαν να προβλέψουν την πρόθεση των εκπαιδευτών να εργαστούν σε συνθήκες ένταξης με μαθητές με αναπηρία. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (ΣΣ) μπορούσε να προβλέψει την πρόθεση των εκπαιδευτών κολύμβησης να διδάξουν τους μαθητές τους με αναπηρία.

Οι Place και Hodge (2001) εξέτασαν την συμπεριφορά μαθητών της 2ας Γυμνασίου, αναφορικά με την ένταξη και ένταξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες ήταν 19 μαθητές/ τριες χωρίς αναπηρία (11 κορίτσια και 8 αγόρια) και 3 μαθήτριες με κινητικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η έρευνα και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, σε διάρκεια ενός κύκλου μαθημάτων 6 εβδομάδων, με βιντεοσκόπηση, συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση. Οι Place και Hodge (2001) βρήκαν ότι οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία σπάνια συναναστρέφονταν μεταξύ τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, περίπου 2% του χρόνου τους αφιέρωναν οι μαθητές χωρίς αναπηρία στους συμμαθητές τους με αναπηρία για συζήτηση, και λιγότερο από 1% για καθένα από τα παρακάτω: α) ενίσχυση, β) κάλεσμα με το μικρό όνομα, γ) ανατροφοδότηση, και δ) σωματική επαφή. Οι Place και Hodge (2001) δήλωσαν ότι η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές με αναπηρία είχαν συχνότερη και πιο ουσιαστική επαφή μεταξύ τους, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία. Οι Place και Hodge (2001) κατέληξαν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να συμβούν μόνο όταν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, παρουσία βοηθών διδασκαλίας, προσαρμογές και τροποποιήσεις στη διδασκαλία, κ.ο.κ. Τέλος, πιθανά το χρονικό διάστημα των 6 εβδομάδων να μην ήταν το καταλληλότερο για να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία.

Οι Hutzler, Fliess, Chacham και Van den Auweele (2002) εξέτασαν τους υποστηρικτικούς και περιοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις μαθητών

με κινητικές αναπηρίες, αναφορικά με την ένταξη και ένταξη τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Hutzler και συνεργάτες (2002) εξέτασαν τις εμπειρίες που αποκόμισαν μαθητές με κινητικές αναπηρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επιπλέον, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους υποστηρικτικούς και περιοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Για τους παραπάνω σκοπούς εξετάστηκαν, με συνέντευξη, 8 μμαθήτριες και 2 μαθητές με κινητικές αναπηρίες, ηλικίας από 9 έως 15 χρόνων, που συμμετείχαν στο 'γενικό' μάθημα της φυσικής αγωγής του σχολείου τους. Οι Hutzler και συνεργάτες (2002) βρήκαν πέντε (5) κατηγορίες που εμφανίστηκαν από τις συνεντεύξεις: α) βοηθητικός εξοπλισμός, β) φυσική δραστηριότητα, γ) συμμαθητές, δ) ενήλικες με ουσιαστικό ρόλο, και ε) εαυτός. Οι εμπειρίες που βίωναν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής ήταν υποστηρικτικές ή περιοριστικές, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούσαν στους πέντε (5) παραπάνω παράγοντες. Οι ερευνητές κατέληξαν, ότι οι παραπάνω περιοριστικοί ή υποστηρικτικοί παράγοντες εμφανίζονταν με την ίδια συχνότητα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριων με κινητική αναπηρία.

Οι Obrusnikova και συνεργάτες (2003) εξέτασαν την επίδραση που είχε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένης πετοσφαίρισης, διάρκειας 2 εβδομάδων. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία, σε ερωτηματολόγια στάσεων και γνώσεων, καθώς και οι επιδόσεις τους στις δεξιότητες της πετοσφαίρισης. Επιπλέον, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε σε δύο τάξεις, που αποτέλεσαν δείγμα σκοπιμότητας. Μία από τις τάξεις ήταν 'γενικής' φυσικής αγωγής, ενώ στην άλλη τάξη υπήρχε μαθητής με κινητική αναπηρία (συνεκπαίδευση). Οι Obrusnikova και συνεργάτες (2003) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες πετοσφαίρισης που ανέπτυξαν οι μαθητές. Συνολικά, οι στάσεις των μαθητών και στις δύο τάξεις, ήταν θετικές. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η προσεχτική προετοιμασία και οι προσαρμογές στο μάθημα επιτρέπουν, χωρίς προβλήματα, την ενσωμάτωση μαθητή με κινητική αναπηρία στο μάθημα της 'γενικής' φυσικής αγωγής. Πιθανά, κατέληξαν, στο μέλλον να είναι χρήσιμη η αξιολόγηση της διαδικασίας συνεκπαίδευσης σε διαφορετικές χώρες, ή ακόμα και ελέγχοντας παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως η εξάσκηση εκτός σχολείου, η επαφή παιδιών με και χωρίς αναπηρία στην κοινότητα γενικότερα, η σχολική τάξη, το φύλο, οι προηγούμενες στάσεις, κοκ.

Οι Kalyvas και Reid (2003) εξέτασαν την επίδραση παρεμβατικού προγράμματος, με ένα προσαρμοσμένο παιχνίδι (αθλοπαιδιά), στην συμμετοχή μαθητών με και χωρίς

αναπηρία. Οι συμμετέχοντες ήταν 15 παιδιά με κινητικές αναπηρίες (11 αγόρια και 4 κορίτσια) και 20 παιδιά χωρίς κινητικές αναπηρίες (8 αγόρια και 12 κορίτσια). Η ηλικία των συγκατεχόντων κυμαίνονταν από 7 έως 12 χρόνων και όλοι τους αξιολογήθηκαν με παρατήρηση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, σε μεταβλητές όπως: επιτυχημένες πάσες, αποτυχημένες πάσες, ενεργός χρόνος συμμετοχής, ανενεργός χρόνος συμμετοχής και χρόνος εκτός δραστηριότητας. Επιπλέον, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο καταγραφής εσωτερικών κινήτρων. Οι Kalyvas και Reid (2003) βρήκαν ότι το προσαρμοσμένο παιχνίδι αύξησε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά περνούσαν καλά, σε όλα τα παιχνίδια, αν και τα μεγαλύτερα παιδιά χωρίς αναπηρία δήλωσαν κάποια δυσφορία στις συνεντεύξεις, αναφορικά με την προσαρμοσμένη δραστηριότητα, που δεν τη θεωρούσαν ιδιαίτερη 'πρόκληση' για να συμμετέχουν ενεργότερα. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αφού οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία συμμετείχαν γενικότερα στις δραστηριότητες και περνούσαν καλά. Πιθανά βέβαια, να απαιτούνται και κάποιες προσαρμογές για τα μεγαλύτερα παιδιά. Συνολικά, η έρευνα είχε ορισμένους περιορισμούς, όπως την ολοκλήρωση της στο χώρο του κλειστού γυμναστηρίου, καθώς και τον ίδιο αριθμό περίπου, μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Στο μέλλον, κατέληξαν οι ερευνητές, θα πρέπει να εξεταστεί η επίδραση σε διαφορετικό περιβάλλον (σχολική αυλή), με διαφορετική αναλογία μαθητών με και χωρίς αναπηρία, σε διαφορετικές ηλικίες, κοκ.

Οι Block και Obrusnikova (2007) αξιολόγησαν 38 δημοσιευμένες μελέτες, από αγγλόφωνα επιστημονικά περιοδικά, αναφορικά με την επίδραση της συνεκπαίδευσης στη φυσική αγωγή, κατά την περίοδο 1995-2005. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί πια μακρινό όνειρο, αφού το 96% των μαθητών με αναπηρία εκπαιδεύονται σε 'γενικά' σχολεία και περισσότεροι από το 50% είναι ενταγμένοι στο γενικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Συνολικά, η αύξηση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία σε τάξεις ένταξης είναι εμφανής τα τελευταία χρόνια και εξακολουθεί να δείχνει ότι τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

2.1. Μοντέλα για την αναπηρία

Είναι δύσκολο να οριοθετηθεί η αναπηρία, γιατί αφενός δεν αρκεί μια απλή εννοιολογική προσέγγιση και εξήγηση του φαινομένου και των επιπτώσεων του στη υγεία του ανάπηρου ατόμου, όπως ορίζει το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο^[2], αλλά μια γενικότερη περιγραφή της συνολικής εικόνας που έχει η κοινωνία για τον ανάπηρο πολίτη, για τη θέση του στην κοινωνία, για τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, για τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις αναπήρων και «υγιών» πολιτών, για το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο, για τις αντικειμενικές εν γένει συνθήκες, μέσα στις οποίες το ανάπηρο άτομο καλείται να ζήσει και να δράσει. (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005).

Από την εποχή του Μεσαίωνα, όπου τα άτομα που παρουσίαζαν κάποια απόκλιση από το κοινά αποδεκτό ως «φυσιολογικό» καταδικάζονταν σε μια ζωή περιθωριοποίησης και εγκλεισμού, μέχρι σήμερα, ο προσδιορισμός της έννοιας της αναπηρίας έχει εγείρει έντονη προβληματική σχετικά με το αν αποτελεί απλώς μια ανθρώπινη μειονεξία, μια οργανική ατέλεια, όπως υποστηρίζει ο Ιατρικός κόσμος ή εν τέλει είναι κοινωνικό πρόβλημα και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται. (Δαφέρμος 2002).

Ο Vygotsky ασκώντας έντονη κριτική στην αντιμετώπιση της αναπηρίας ως σωματική έλλειψη, διατύπωσε την άποψη ότι προκειμένου να κατανοηθεί η έννοια της αναπηρίας, θα πρέπει να μελετηθούν οι κοινωνικές της προεκτάσεις και να γίνει διάκριση ανάμεσα στις πρωτογενείς ατέλειες που συνεπάγεται η αναπηρία ως ανθρώπινη αδυναμία και τις δευτερογενείς, που οφείλονται σε κοινωνικά αίτια και απορρέουν από τις κοινωνικές στάσεις, συμπεριφορές και δομές. Δεδομένου ότι τα πολιτιστικά μέσα και πρακτικές ασκούν μια διαμορφωτική επίδραση στη διαδικασία ανάπτυξης του ανθρώπου, τότε τα εμπόδια που ορθώνει η κοινωνία στη συμμετοχή κάθε πολίτη στα πολιτιστικά αγαθά αποτελούν σοβαρή αιτία όχι απλώς εκδήλωσης ανησυχίας, αλλά αιτία αντίδρασης, ώστε να καταλυθούν (Hick, Kershner, Farrell 2009).

[2] Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο δίνεται έμφαση στην αναπηρία από παθολογοανατομικής απόψεως και προσεγγίζεται το μέγεθος της σωματικής βλάβης και οι επιπτώσεις της στην υγεία του αναπήρου ατόμου.

Ο Vygotsky λοιπόν τάχθηκε κατά της κοινωνικής απομόνωσης και εγκλεισμού των αναπήρων ατόμων από τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και διακήρυξε την ανάγκη αποϊδρυματοποίησής τους, το συγχρωτισμό τους με «υγιή» άτομα και την ενεργητική συμμετοχή τους σε εναλλακτικά και δημιουργικά πολιτιστικά δρώμενα, προκειμένου να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που δεν αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ασθένεια. (Gindis 1999).

Διαφορετικά μοντέλα για την «αναπηρία» έχουν κατά καιρούς επηρεάσει το χώρο της ειδικής αγωγής. Πρόκειται για σύνολα κοινωνικών αντιλήψεων που ερμηνεύουν την έννοια της αναπηρίας, όπως αυτή αποτυπώνεται σε κάθε εποχή. Τα επικρατέστερα μοντέλα είναι το ιατρικό, που προσεγγίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου, και το κοινωνικό που ερμηνεύει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και προωθεί την άποψη ότι η από κοινού εκπαίδευση των ανάπηρων και μη παιδιών μπορεί να αλλάξει τη στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία. Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο ακολουθούνται όπως είναι αναμενόμενο από διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τα ΑμεΑ ((Lindsay 2004).

2.1.1. Το ιατρικό μοντέλο

Το παραδοσιακό μοντέλο που κυριάρχησε για πάρα πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο (medical or individual model). Το ιατρικό μοντέλο άρχισε να επηρεάζει την ειδική αγωγή από τη δεκαετία του '50 προβάλλοντας ως κεντρική την αντίληψη ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα μιας σωματικής δυσλειτουργίας που οφείλεται σε ένα πρόβλημα ιατρικής φύσης (Johnstone 2001). Το άτομο με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι ένας ασθενής ενώ η αντιμετώπιση της «ασθένειας» και η υποστήριξη «του ασθενούς» αποτελούν τους βασικούς στόχους της ειδικής αγωγής. Οι επαγγελματίες- ειδικοί ακολουθώντας τις βασικές αρχές του ιατρικού μοντέλου εντοπίζουν το πρόβλημα και διατυπώνουν αρχικά υποθέσεις σχετικά με αυτό. Σε δεύτερη φάση, αναλύοντας τα ευρήματα της αξιολόγησης σύμφωνα με κάποια θεωρία προχωρούν στη διάγνωση και στην κατηγοριοποίηση του προβλήματος δίνοντας έμφαση στο έλλειμμα του παιδιού (π.χ. γλωσσικές διαταραχές, εγκεφαλική δυσλειτουργία, κινητική δυσλειτουργία προβλήματα λόγου-ακοής, συναισθηματικές διαταραχές), γεγονός που συχνά λειτουργεί ως μια αρνητική «ετικέτα». Κατόπιν, προχωρούν στην πρόγνωση σχετικά

με τη μελλοντική εξέλιξη του ατόμου και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το είδος της παρέμβασης. Ακολουθούν η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και η επαναξιολόγηση του ατόμου, διαδικασία από την οποία προκύπτουν τα συμπεράσματα. Η παρέμβαση που προτείνεται μπορεί να στηρίζεται σε φαρμακευτική αγωγή, στην αντιμετώπιση του προβλήματος σε κέντρα αποκατάστασης, στην παροχή ειδικής αγωγής, ψυχοθεραπείας ή κάποιας άλλης θεραπείας (Reiter 2000).

Η προσέγγιση αυτή θέτοντας την έρευνα και την τεχνολογία στην υπηρεσία της ειδικής αγωγής κατάργησε την προσκόλληση στις δεισδαιμονίες και στις προλήψεις σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία ανάγονταν σε κάποιο αμάρτημα (Reiter 2000). Από την άλλη πλευρά όμως το ιατρικό μοντέλο δέχτηκε και ισχυρή κριτική κυρίως για δύο λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με την ιατρικοποίηση της αναπηρίας που κατέστησε τους γιατρούς ως τους πλέον «ειδικούς» να αναλάβουν τη διάγνωση και τη θεραπεία των προβλημάτων των αναπήρων και έθεσε σε δεύτερη μοίρα την εκπαίδευση των τελευταίων περιορίζοντας παράλληλα το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη δεκαετία του '80, οι αποφάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση και την αποκατάσταση των ΑμεΑ λαμβάνονταν αποκλειστικά από τους επαγγελματίες της υγείας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων (Lindsay 2004). Ο δεύτερος λόγος που θέτει σε αμφισβήτηση το ιατρικό μοντέλο αφορά την επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της αναπηρίας. Το ιατρικό μοντέλο υποστηρίζει ότι τα προβλήματα των αναπήρων πηγάζουν αποκλειστικά από το ίδιο το άτομο (within-child factors) και παραγνωρίζει ή και αγνοεί εντελώς τους κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία. Η προσέγγιση αυτή έχει συγκεκριμένες προεκτάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η αναπηρία (Lindsay 2004). Εφόσον, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, το πρόβλημα βρίσκεται αποκλειστικά στο άτομο, το άτομο καλείται να αλλάξει καλύπτοντας τις ανεπάρκειές του σε μια προσπάθεια να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία των «υγιών». Καθώς όμως οι ανεπάρκειες εστιάζονται στο ίδιο το άτομο χωρίς να διερευνώνται οι προεκτάσεις τους στο ευρύτερο περιβάλλον, η ειδική αγωγή παρέχεται με τη μορφή θεραπείας με στόχο την αποκατάσταση. Επομένως, είναι πιο δύσκολο το άτομο με ειδικές ανάγκες να ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση όπως υπαγορεύεται από την αρχή των ίσων ευκαιριών. Επιπλέον, όταν δίνεται έμφαση αποκλειστικά στις ανεπάρκειες του ατόμου, δε λαμβάνεται μέριμνα για τη διερεύνηση των εξωτερικών-κοινωνικών παραγόντων που συμβάλλουν στην κατασκευή της αναπηρίας και θέτουν το άτομο με ειδικές ανάγκες σε μειονεκτική θέση. Στην

πραγματικότητα, το ιατρικό μοντέλο, τονίζοντας την ανεπάρκεια, διαχωρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα αντιμετωπίζει ως ξένο σώμα σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Υπό την έννοια αυτή, ευθύνεται για την κατηγοριοποίηση των αναπήρων και για το διπολικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο απομονώνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία στο όνομα της αποκατάστασης (Scrit 1995).

2.1.2. Το κοινωνικό μοντέλο

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία και είχε επικρατήσει στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας και της κοινωνικής πρόνοιας, το κοινωνικό μοντέλο (social model), προσεγγίζει την αναπηρία ως πολιτικό-κοινωνικό πρόβλημα που δημιουργείται εξαιτίας των χαρακτηριστικών της κοινωνίας και των φυσικών ή των κοινωνικών φραγμών που αυτή θέτει. Η θεωρητική αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας εντοπίζεται για πρώτη φορά στη Μεγάλη Βρετανία το 1976, στο κίνημα της Ένωσης Ατόμων με Αναπηρίες Ενάντια στις Κοινωνικές Διακρίσεις (Union of Physically Impaired Against Segregation) ^[3]. Στις ιδρυτικές αρχές του κινήματος αναφέρεται ότι η Ένωση επιδιώκει να επαναπροσδιορίσει τις επικρατούσες ερμηνείες για τη φύση της αναπηρίας, διακήρυξη η οποία ουσιαστικά σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του ιατρικού ορισμού της αναπηρίας ως οργανικής βλάβης και μειονεξίας και επικεντρώθηκε στην αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Shakespeare & Watson, 2002), παραγόμενη από ένα μεροληπτικά δομημένο περιβάλλον που σχεδιάστηκε από μη ανάπηρα άτομα και για μη ανάπηρα άτομα και στο οποίο οι ανάπηροι λόγω της φυσικής δυσλειτουργίας τους, υφίστανται καθημερινά κοινωνικό αποκλεισμό και στερούνται ευκαιριών και δυνατοτήτων για καθολική συμμετοχή στον καθημερινό βίο. Ο ορισμός του κοινωνικού μοντέλου, όπως προκύπτει από τις Βασικές Αρχές της Αναπηρίας, που συνιστούν το κείμενο της διακήρυξης της Ένωσης, παρατίθεται ακολούθως ως έχει:

« Κατά την άποψη μας είναι η κοινωνία που αχρηστεύει και αδρανοποιεί τα ανάπηρα άτομα, που καθιστά ανάπηρα τα άτομα με φυσικά ελαττώματα, απομονώνοντάς τα και εξαιρώντάς τα από την πλήρη κοινωνική συμμετοχή τους...Οριοθετούμε λοιπόν ως μειονεξία (impairment) την οργανική ανικανότητα –δυσλειτουργία και ως αναπηρία (disability) τους περιορισμούς που επιβάλλουν στα άτομα με φυσικές μειονεξίες η κοινω-

[3] www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/UPIAS.pd

νική οργάνωση και οι κοινωνικές δομές, εξαιρώντας τα από κάθε κοινωνική δραστηριότητα...» (Oliver 1996).

Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης η αναπηρία παύει να θεωρείται ως ατομικό πρόβλημα και γίνεται κοινωνικό ενώ η έμφαση δίνεται στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που θέτουν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων και όχι στην προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στις συγκεκριμένες συνθήκες της ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα το κοινωνικό μοντέλο:

- θεωρεί την αναπηρία ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη στάση των κοινωνιών
- αναγνωρίζει το δικαίωμα των αναπήρων να αποφασίζουν για την εκπαίδευσή τους
- αναγνωρίζει ότι οι πολιτικές διεργασίες καταπιέζουν τα άτομα με αναπηρία και αρνούνται σε αυτά τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ παραχωρούν σταδιακά τη δύναμη και τις αποφάσεις για θέματα των ατόμων με αναπηρία στις οργανώσεις των αναπήρων (Johnstone 2001).

Το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει λοιπόν ότι η δυσλειτουργία που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία οφείλεται περισσότερο στην κοινωνία, που «κατασκευάζει» ή δημιουργεί την αναπηρία παίρνοντας ως σημείο – αναφοράς το πρότυπο του «αρτιμελούς» ατόμου^[4]. Δεν αρνείται το πρόβλημα της αναπηρίας, απλά το μεταθέτει στην κοινωνία. Αν η κοινωνία δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των αναπήρων, ανεξάρτητα από τους ατομικούς κινητικούς ή νοητικούς περιορισμούς, τότε είναι αυτή που προκαλεί, δηλαδή «κατασκευάζει» την αναπηρία και όχι κατ' ουσίαν η λειτουργία του μυαλού ή του σώματος των αναπήρων πολιτών. Επομένως, η κοινωνία είναι αυτή που πρέπει να αλλάξει, παρέχοντας ένα επίπεδο ισοτιμίας μεταξύ των αναπήρων και των υπολοίπων πολιτών, εξασφαλίζοντάς τους άρση των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων, που αποδυναμώνουν έως και εκμηδενίζουν την ενεργητική συμμετοχή των ΑμεΑ στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας.

Θα λέγαμε πως το κοινωνικό μοντέλο σε αντιδιαστολή με το ιατρικό, έχει «θετική»

[4] ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ, Μέλος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*, Ιούνιος 2008

προσέγγιση καθώς δίνει έμφαση στους όρους *ικανότητα, εύλογη προσαρμογή, καθολικός σχεδιασμός, δικαιώματα, διαφορά* και διευκρινίζει ότι οι «δυσκολίες» των αναπήρων ατόμων προκαλούνται από τη μη ρεαλιστική απαίτηση της κοινωνίας να είναι όλοι «φυσιολογικοί». Άλλωστε η έλλειψη ή μειονεξία κάποιου μέλους δε δημιουργεί πάντα αίσθημα αδυναμίας στον άνθρωπο, αντίθετα μπορεί να ενδυναμώσει το χαρακτήρα του και να ενεργοποιήσει άλλες δυνατότητες του.

Η σπουδαιότητα του κοινωνικού μοντέλου έγκειται σε δύο κύρια σημεία: αφενός εισήγαγε και ενίσχυσε την πολιτική της άρσης των εμποδίων – εάν τα άτομα με μειονεξίες καθίστανται ανάπηρα από την κοινωνία, τότε πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα η κατάλυση των εμποδίων αυτών και η προώθηση της κοινωνικής ένταξης τους – και αφετέρου αντικαθιστώντας την παραδοσιακή ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας « απενοχοποίησε » τα ανάπηρα άτομα και τα απελευθέρωσε από την εξίσου καταπιεστική αντίληψη ότι λόγω της μειονεξίας τους δεν μπορούν να συμμετάσχουν καθολικά στις φυσιολογικές κοινωνικές δραστηριότητες. Συνειδητοποίησαν λοιπόν ότι δε χρειάζεται να αλλάξουν οι ανάπηροι πολίτες ή τουλάχιστον μόνο αυτοί. Χρειάζεται να αναπροσαρμοστούν οι κοινωνικές δομές και υπηρεσίες για μια κοινωνία βιώσιμη, όπου όλοι οι πολίτες μπορούν εξίσου να απολαμβάνουν τα αγαθά του κοινωνικού βίου. (Shakespeare and Watson 2002).

Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται μια τάση απομάκρυνσης από το ιατρικό μοντέλο και μια στροφή προς το κοινωνικό. Με το κοινωνικό μοντέλο ασκείται μια έντονη κριτική στην Ειδική Αγωγή και υποστηρίζεται ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο με το οποίο διαμορφώνονται οι προσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις και η θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου ισχυρίζονται ότι ο αποκλεισμός των ανάπηρων από την κοινωνία οδηγεί σε υποβάθμιση όχι μόνο τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και τους «υγιείς», καθώς οι τελευταίοι μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άτομα με αναπηρία αποκτούν κοινωνική ευαισθησία και αξίες όπως αυτή της αλληλεγγύης και της υποστήριξης ενώ μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Ash et al. 1997).

Έντονη κριτική, ωστόσο, ασκείται και στο κοινωνικό μοντέλο καθώς, όπως υποστηρίζεται, έχει και αυτό τους περιορισμούς του . Οι επικριτές του θεωρούν ότι, κατ' αντιστοιχία με το ιατρικό, επικεντρώνεται σε μια διάσταση της «αναπηρίας», την κοινωνική. Υπό το πρίσμα αυτό, παραγνωρίζει την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το ίδιο το παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες όσο και με την αλληλεπίδραση ατόμου- περιβάλλοντος. Το κοινωνικό μοντέλο αντιμετωπίζει με

καχυποψία κάθε άποψη για αλλαγή του ίδιου του ατόμου με αναπηρία, πράγμα που θέτει φραγμούς στη δυνατότητα βελτίωσης του τελευταίου μέσω της μάθησης. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι για την εκπαίδευση θα ήταν πιο χρήσιμο ένα μοντέλο της αναπηρίας που θα δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος και θα υποστηρίζει τη μάθηση παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική αναμόρφωση (Coles & Zsargo 1998, Lindsay 2004).

ΙΑΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Διάγνωση – Βλάβη – Στιγματισμός	Διάγνωση – Αναγνώριση εμποδίων / δυσκολιών – Αναζήτηση λύσεων
Το ανάπηρο άτομο είναι προβληματικό	Το ανάπηρο άτομο έχει αξία
Τα όρια και οι ρόλοι του ανάπηρου ατόμου καθορίζονται από τους άλλους και από τη φύση της αναπηρίας του.	Οι ανάγκες και οι δυνατότητες του αναπήρου ατόμου ορίζονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον, όσο και από το ίδιο
Η ένταξη του αναπήρου ατόμου γίνεται εφόσον θεωρηθεί κατά ένα επίπεδο «φυσιολογικό». Σε αντίθετη περίπτωση → αποκλεισμός – ιδρυματοποίηση (άσυλα, «προστατευτικές μονάδες»)	Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν ενδείκνυται ως λύση – θεραπεία του προβλήματος
Η σωματική βλάβη/ μειονεξία είναι το πρόβλημα	Οι κοινωνικές δομές είναι το πρόβλημα.
Κοινωνία αμέτοχη	Κοινωνία ενεργή , εμπλεκόμενη, συμμετέχουσα

Πίνακας 3, Σύγκριση απόψεων των υποστηρικτών του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου. Προσέγγιση της έννοιας της Αναπηρίας.

2.1.3. Το πολυδιάστατο μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, αν και προσέγγισε την έννοια της αναπηρίας με σαφώς πιο «βελτιωμένο» τρόπο σε σχέση με το ιατρικό μοντέλο, και έθεσε τις βάσεις για μια ριζική αλλαγή στο σχεδιασμό και λειτουργία της κοινωνίας ώστε να λαμβάνει υπόψη τα άτομα με αναπηρία, απομακρύνθηκε από την αντιμετώπιση των ειδικών-ατομικών προβλημάτων. Η εμφάνιση του ονομαζόμενου πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία, κάλυψε αφενός τη μονόπλευρη και περιοριστική προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου, η οποία αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ατομικό-προσωπικό πρόβλημα, αφετέρου τη «γενική» προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου, κατά την οποία η κοινωνία φέρει την κύρια ευθύνη για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο οι πολιτικές για την αναπηρία πρέπει να είναι ένας συνδυασμός μέτρων για το σχεδιασμό και τη λειτουργία της κοινωνίας ώστε να αποκλείονται σε γενικό επίπεδο οι διακρίσεις, και εξατομικευμένων δράσεων που θα αντιμετωπίζουν τα ειδικά προβλήματα των ατόμων με αναπηρία.

Η καινοτομία του πολυδιάστατου μοντέλου συνίσταται στο συγκερασμό του κοινωνικού και ιατρικού μοντέλου. Έτσι, εφόσον δεν είναι ορθό τα προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία να αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο, αλλά ούτε και αποκλειστικά στην κοινωνία, τότε η επίλυση των εν λόγω προβλημάτων θα πρέπει να επιχειρηθεί με ένα συνδυασμό πολιτικών σε κοινωνικό επίπεδο και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Το μείγμα μέτρων που υιοθετεί το πολυδιάστατο μοντέλο, ενισχύει την ευελιξία των πολιτικών διότι προβλέπει τη δυνατότητα μετατόπισης του κέντρου βάρους στις παθητικές ή/και στις ενεργητικές πολιτικές αναλόγως των συνθηκών και των προβλημάτων.

Τα μοντέλα αναπηρίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η ειδική αγωγή. Ενώ το ιατρικό μοντέλο συνδέεται με την κατηγοριοποίηση και το διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης, το κοινωνικό μοντέλο συνδέεται με την αρχή των ίσων δικαιωμάτων και της ισότιμης μεταχείρισης των αναπήρων προωθώντας την κοινωνική ένταξη των αναπήρων και υποστηρίζοντας την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε ένα σχολείο για όλους.

Διαπιστώνεται ότι η αντίληψη για την αναπηρία έχει κρίσιμη σημασία, διότι συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των πολιτικών για την αντιμετώπισή της. Η έννοια της

αναπηρίας, από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμοί, υποδομές κ.λπ.). Αντιστοίχως, οι πολιτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας από παθητικές πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας, εμπλουτίστηκαν με ενεργητικές πολιτικές σε κοινωνικό επίπεδο. Η πλέον πρόσφατη αντίληψη για την αναπηρία συνδυάζει το ιατρικό με το κοινωνικό μοντέλο και προτείνει την πολυδιάστατη αντιμετώπιση (κοινωνική και ατομική) των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία Δεκέμβριος 2009).

2.2. Η αναπηρία ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 η αναπηρία αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για τα ανθρώπινα δικαιώματα οι διεθνείς οργανισμοί έχουν υιοθετήσει σειρά πράξεων. Ωστόσο, οι ριζικές αλλαγές στην προσέγγιση της αναπηρίας, προς την κατεύθυνση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είχαν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση κειμένων ειδικά για την αναπηρία. Ορισμένα από αυτά συνιστούν κατευθυντήριες γραμμές, ενώ άλλα έχουν εν δυνάμει νομική ισχύ στο βαθμό που επικυρώνονται από τα κράτη μέλη των διεθνών οργανισμών. Τα κείμενα αυτά καλύπτουν πλέον ένα τεράστιο φάσμα θεμάτων. Ωστόσο, πριν την αναφορά στις βασικές πράξεις των διεθνών οργανισμών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικότερα για τα δικαιώματα σχετικά με την αναπηρία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στη διάκριση ανάμεσα στα ατομικά, πολιτικά και τα κοινωνικά δικαιώματα.

2.2.1 Ατομικά δικαιώματα, (Civil Rights)

Τα ατομικά δικαιώματα (ή ατομικές ελευθερίες) αναφέρονται στις βασικές αξίες της προστασίας της προσωπικότητας, του ιδιωτικού και οικογενειακού βίου, της ιδιοκτησίας, της κατοικίας, της ελευθερίας της σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, της επικοινωνίας και γενικά καλύπτουν τον ιδιωτικό βίο (Ρούκουνας Ε. 1995). Συγκεκριμένα παραδείγματα ατομικών δικαιωμάτων είναι: προσωπική ελευθερία, προσωπική ασφάλεια, άσυλο κατοικίας, δικαίωμα συναθροίσεων, δικαίωμα συνεταιρισμού, ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης, ελευθερία γνώμης και τύπου,

ελευθερία διδασκαλίας, έρευνας και εκπαίδευσης, δικαίωμα ιδιοκτησίας, απόρρητο επιστολών και ελευθερία επικοινωνίας. Ωστόσο, με δεδομένο ότι η πρακτική δυνατότητα άσκησης ενός ατομικού δικαιώματος εξαρτάται από τη συνδρομή ορισμένων κοινωνικοοικονομικών προϋποθέσεων, για να διασφαλιστεί η άσκησή του χρειάζεται και κάποια θετική ενέργεια (παροχή) εκ μέρους της κρατικής εξουσίας (Μάνεσης 1979). Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι με τον όρο ατομικά δικαιώματα δεν εννοούμε μόνο δικαιώματα του αστικού δικαίου αλλά μια ευρύτερη κατηγορία που αντιπαραβάλλεται προς τα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (Ρούκουνας Ε. 1995).

2.2.2. Πολιτικά δικαιώματα (Political Rights)

Τα πολιτικά δικαιώματα έχουν ενεργητικό περιεχόμενο και θεμελιώνουν αξίωση για συμμετοχή των κυβερνωμένων στην άσκηση της κρατικής εξουσίας. Τα πολιτικά δικαιώματα αναφέρονται κυρίως στο δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, τη συμμετοχή στη δημόσια υπηρεσία και τη δυνατότητα συμμετοχής του πολίτη στη διαχείριση των κοινών. Κατά την άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων θα πρέπει να εξασφαλιστούν ορισμένες κοινωνικοοικονομικές προϋποθέσεις και ένα *minimum* «παροχών», καθώς και η εξασφάλιση της «αποχής» της κρατικής εξουσίας - ή προστασία των ατομικών δικαιωμάτων - από επεμβάσεις στον ελεύθερο σχηματισμό της πολιτικής βούλησης και στην ανεμπόδιστη εκδήλωσή της (Μάνεσης Α. 1979; Ρούκουνας Ε. 1995).

2.2.3. Κοινωνικά δικαιώματα (Social Rights)

Τα κοινωνικά δικαιώματα έχουν θετικό περιεχόμενο και θεμελιώνουν αξίωση για παροχή ορισμένων υπηρεσιών ιδίων οικονομικών παροχών ή θετικών ενεργειών από την κρατική εξουσία. Παραδείγματα κοινωνικών δικαιωμάτων (παροχής) αποτελούν το δικαίωμα για εργασία, η προστασία της υγείας και της μητρότητας, το δικαίωμα για κοινωνικές ασφάλισεις και για κατοικία, για εκπαίδευση. Τα κοινωνικά δικαιώματα βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με τις ατομικές και πολιτικές ελευθερίες.

Ως προς τα κοινωνικά δικαιώματα πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάζουν μια ιδιορρυθμία που καθιστά αμφίβολη μερικές φορές την ιδιότητά τους ως κατά κυριολεξία δικαιωμάτων. Δεν υπάρχει δυνατότητα εξαναγκασμού του κράτους και

ειδικότερα της νομοθετικής εξουσίας του για τη θέσπιση και προστασία των αντίστοιχων κοινωνικών δικαιωμάτων. Ενώ δηλαδή τα ατομικά και τα πολιτικά δικαιώματα θεμελιώνουν αγωγή αξίωση για την απόλαυσή τους και συνεπάγονται ποινική, αστική ή και πειθαρχική ευθύνη για τα κρατικά όργανα που τα παραβιάζουν, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα κοινωνικά δικαιώματα μέχρι αυτά να συγκεκριμενοποιηθούν διαμέσου της κοινής νομοθεσίας. Οι διατάξεις του συντάγματος περί κοινωνικών δικαιωμάτων εμφανίζονται, από αυτήν την άποψη, ως «συνταγματικές εντολές» ή ως «θεσμικές εγγυήσεις», ή ως «κατευθυντήριες αρχές». Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από τον (κοινό) νομοθέτη να φροντίσει για την κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων που προβλέπονται από το Σύνταγμα. Οι σχετικές διατάξεις του δεν είναι δηλαδή νομικώς αυτάρκειες: δεν ενεργοποιούνται παρά μόνο αφότου ο νομοθέτης αποφασίσει να τις υλοποιήσει και συγκεκριμενοποιήσει. Αφότου όμως αυτό συμβεί, η μελλοντική τροποποίηση ή κατάργηση των νόμων που προστατεύουν συγκεκριμένα κοινωνικά δικαιώματα δεν πρέπει να αντιβαίνει στις αντίστοιχες διατάξεις του Συντάγματος (Μάνεσης Α. 1979). Στα κοινωνικά δικαιώματα συμπληρώνονται και τα οικονομικά (economic rights) και πολιτιστικά δικαιώματα (cultural rights) (Ρούκουνας Ε. 1995).

2.2.4. Αποτύπωση των αρχών για την αναπηρία στους διεθνείς θεσμούς

Η διαχρονική εξέλιξη των αρχών και των θεσμών αντανakλά ριζικές αλλαγές στη θεώρηση της αναπηρίας. Δεδομένου ότι οι αρχές, οι θεσμοί και το νομικό πλαίσιο συνιστούν παντού τη βάση για τη διαμόρφωση των όποιων πολιτικών (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση), θα παραθέσουμε στο σημείο αυτό μια συνοπτική «ιστορική αναδρομή» του διεθνούς θεσμικού πλαισίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αναπηρία όπως αυτό αποτυπώνεται σε βασικές πράξεις του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο αρχών και θεσμών συνιστούν τη βάση για το νομοθετικό έργο και τη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών για την αναπηρία.

- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

-Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (1975)

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (1975), ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και αποτελεί συνέπεια της εγγύησης των κρατών-μελών του ΟΗΕ να δραστηριοποιηθούν για να προάγουν το επίπεδο ζωής των ατόμων με αναπηρία.

-Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρία (1982)

Στους στόχους του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για τα άτομα με αναπηρία (1982) υπάρχει σαφής εισαγωγή της προσέγγισης της αναπηρίας στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, για πρώτη φορά η αναπηρία ορίστηκε ως αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ των ατόμων με αναπηρία και του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, στην παράγραφο 12, ως «ισότητα ευκαιριών» ορίζεται «η διαδικασία μέσα από την οποία το γενικό σύστημα της κοινωνίας, όπως το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, η στέγαση και η μεταφορά, οι κοινωνικές υπηρεσίες και οι υπηρεσίες υγείας, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, η πολιτιστική και κοινωνική ζωή, συμπεριλαμβανομένων της άθλησης και της ψυχαγωγίας, γίνονται προσβάσιμα σε όλους». Στην παράγραφο 21 αναφέρεται ότι για την επίτευξη της «ισότητας ευκαιριών» είναι αναγκαία η λήψη μέτρων που ξεπερνούν τα παραδοσιακά μέτρα αποκατάστασης. Η εμπειρία έχει δείξει ότι σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον είναι εκείνο που καθορίζει την επίδραση της αναπηρίας στην καθημερινή ζωή του ατόμου.

-Πρότυποι Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών των Ατόμων με Αναπηρία (1993)

Οι Πρότυποι Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία (1993) είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων διεργασιών και σειράς κειμένων που έχουν υιοθετηθεί από διεθνείς οργανισμούς, τα οποία αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για τη διατύπωση των πρότυπων κανόνων. Σημαντική ήταν επίσης η αξιοποίηση της εμπειρίας του Ο.Η.Ε. για τα άτομα με αναπηρία που προέκυψε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας (1983-1992). Βασικός στόχος των Κανόνων είναι η διασφάλιση για τα άτομα με αναπηρία των ίδιων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων με όλα τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει την άρση όλων των εμποδίων, τα οποία καθιστούν δυσχερή την πλήρη συμμετοχή τους στις κοινωνικές δραστηριότητες και δεν τους επιτρέπουν να απολαμβάνουν θεμελιώδεις ελευθερίες και να ασκούν τα δικαιώματά τους.

Οι Κανόνες τυποποιούν σε συγκροτημένο πλαίσιο ένα μεγάλο αριθμό υποδείξεων σε τομείς αποφασιστικής σημασίας για την προστασία, την ποιότητα ζωής και την επίτευξη πλήρους συμμετοχής και ισότητας των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον,

συνιστούν ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο τεχνικής υποστήριξης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής σχετικά με την αναπηρία σε εθνικό επίπεδο. Οι Πρότυποι Κανόνες δεν είναι δεσμευτικοί, ωστόσο εκφράζουν την ηθική και πολιτική δέσμευση των κρατών μελών να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία.

-Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, (2007)

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία προετοιμάζονταν από το 2001. Στις 13 Δεκεμβρίου 2006 ψηφίστηκε ομόφωνα από τη ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών και στις 30 Μαρτίου 2007 82 κράτη – μέλη του ΟΗΕ, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, προσυπογράφουν τη Σύμβαση. Πρόκειται για μια Σύμβαση που έχει την ίδια αξία με τη Σύμβαση για την Εξάλειψη των Διακρίσεων σε βάρος των Γυναικών (1979), τη Διεθνή Σύμβαση για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων (1966) και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989).

Η νέα Σύμβαση είναι ένα νομικά δεσμευτικό μέσο και ως τέτοιο αναμένεται να αποτελέσει ίσως την πιο σημαντική πρωτοβουλία στην ιστορία της διεθνούς πολιτικής για την αναπηρία. Όπως συμβαίνει γενικά με τις Συμβάσεις, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία αναμένεται να ασκήσει καταλυτική επίδραση στις εθνικές νομοθεσίες και πολιτικές για την αναπηρία, προς την κατεύθυνση θέσπισης νομοθεσίας που προστατεύει και προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και κατάργησης ή τροποποίησης της νομοθεσίας που παράγει και συντηρεί διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία.

Η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία αποτελεί μια ιστορική στιγμή για το αναπηρικό κίνημα. Η Σύμβαση αποτελεί την πρώτη επίσημη αναγνώριση της αναπηρίας ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης είναι η πρώτη Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που υπογράφεται από τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες ως μία ολότητα.

- Συμβούλιο της Ευρώπης

-Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, (1961)

Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης (1961)¹¹ περιέχει τα βασικά κοινωνικά-οικονομικά δικαιώματα (δικαίωμα στην εργασία, στις συλλογικές διαπραγματεύσεις, στην κοινωνική ασφάλιση, στην ιατρική βοήθεια κ.λπ.). Από πλευράς μηχανισμών ελέγχου, ο χάρτης δεν προβλέπει δυνατότητα διακρατικών ή ατομικών προσφυγών αλλά μόνο την παραδοσιακή μέθοδο του διεθνούς ελέγχου. Στο άρθρο 15

αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία και οι υποχρεώσεις των συμβαλλομένων μερών για επαγγελματικό προσανατολισμό, επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική και κοινωνική αναπροσαρμογή.

-Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, αναθεωρημένος, (1996)

Στο άρθρο 15 του αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (1996) γίνεται αναφορά στις υποχρεώσεις των συμβαλλομένων μερών προκειμένου να εγγυώνται στα άτομα με αναπηρία την αποτελεσματική άσκηση του δικαιώματος στην αυτονομία, την κοινωνική αποκατάσταση και τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Έτσι, αναφέρεται ότι θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για να παρέχουν στα άτομα με αναπηρία επαγγελματικό προσανατολισμό, επαγγελματική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση στο πλαίσιο του κοινού δικαίου όπου είναι δυνατό ή διαφορετικά μέσω ειδικευμένων ιδρυμάτων δημοσίου ή ιδιωτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, να ευνοούν την πρόσβαση στην απασχόληση με κάθε μέτρο που θα ήταν δυνατό να ενθαρρύνει τους εργοδότες να προσλαμβάνουν και να απασχολούν άτομα με αναπηρία στο σύννητες εργασιακό περιβάλλον και να προσαρμόζουν τις συνθήκες εργασίας στις ανάγκες των προσώπων αυτών.

Τα ανωτέρω μέτρα θα μπορούν να δικαιολογούν ενδεχομένως την προσφυγή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες ανεύρεσης εργασίας και συνοδών ατόμων με αναπηρία. Ακόμη, να ευνοούν την πλήρη επανένταξη και συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή, με μέτρα τεχνικής υποστήριξης, που αποσκοπούν στην υπερπήδηση των επικοινωνιακών και κινητικών δυσχερειών, καθώς και να επιτρέπουν την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα μεταφορικά μέσα, στην κατοικία, στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στη ψυχαγωγία.

- Ευρωπαϊκή Ένωση

-Συνθήκη του Άμστερνταμ, (1997)

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ (η οποία τέθηκε σε εφαρμογή το 1999), συμπεριέλαβε για πρώτη φορά αναφορά στην αναπηρία επιφέροντας, από νομική σκοπιά, τη βασική αλλαγή στην πολιτική για την αναπηρία. Στο άρθρο 13 της Συνθήκης αναφέρεται ότι το Συμβούλιο μπορεί να αναλάβει κατάλληλη δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Η Κοινότητα έχει τη δυνατότητα να λάβει τέτοιου είδους δράση, που μπορεί να περιλαμβάνει και την υιοθέτηση δεσμευτικής νομοθεσίας, σε όλους τους τομείς.

-Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2000)

Στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), υπάρχουν δύο σαφείς αναφορές στην αναπηρία: Το άρθρο 21 απαγορεύει κάθε διάκριση ιδίως για λόγους φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής καταγωγής, αναπηρίας κ.ά. Βάσει του άρθρου 26 η Ένωση αναγνωρίζει και σέβεται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία να επωφελούνται από μέτρα που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στον κοινοτικό βίο.

Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει ενσωματωθεί στο ευρωπαϊκό δίκαιο και ως εκ τούτου δεν έχει δεσμευτική ισχύ. Ωστόσο, ο Χάρτης αποτελεί συστηματικά αντικείμενο επίκλησης στις αποφάσεις των γενικών εισαγγελέων και έχει επηρεάσει επανειλημμένα τις αποφάσεις του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Σχετικά με την εφαρμογή του Χάρτη, αξίζει να σημειωθεί ότι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συνέστησε επιτροπή για την αξιολόγηση της εφαρμογής καθενός από τα δικαιώματα που προβλέπει ο Χάρτης.

- *Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, (2002)*

Στη Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (2002) το άρθρο 13 (πρώην άρθρο 6Α, το οποίο τροποποιήθηκε από τη συνθήκη της Νίκαιας) παρέχει στην Κοινότητα τη δυνατότητα να αναλάβει κατάλληλη δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

- *Οδηγίες και Κανονισμοί του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου*

Υπάρχει πλήθος οδηγιών και κανονισμών που αφορούν την ποιότητα ζωής των ΑμεΑ. Δε θα προβούμε σε περιγραφική ανάλυση αυτών, αφού επιχειρούμε να αναδείξουμε το πνεύμα της Ευρωπαϊκής νομοθεσίας και την εξέλιξή του η οποία και αντικατοπτρίζει το ζητούμενο της κοινωνικής αλλαγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

2.3. Κοινωνικός αποκλεισμός

Ο ορισμός και η ερμηνεία του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης που σχετίζεται με την πολυσημία και την ασάφεια που περιβάλλει αυτή την έννοια. Ο Τσιρώνης (2003, σελ.116) υποστηρίζει ότι η ανάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο εννοιών όπως η οικονομία, ο πολιτισμός, η θέση στον εργασιακό χώρο, τα δίκτυα των προσωπικών σχέσεων, η δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και η συμμετοχή στις κοινωνικές ομάδες που ανήκει κανείς. Ο

όρος θεωρείται δυναμικός και όχι στατικός γιατί υπονοεί τόσο μια κατάσταση μη ενσωμάτωσης, όσο και μηχανισμούς που οδηγούν σε αυτήν την κατάσταση ή αναπαράγονται από αυτήν. Είναι κατάσταση και διαδικασία.

Από πολλούς ωστόσο, η χρήση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μοντέλο ανάλυσης και ερμηνείας των κοινωνικών προβλημάτων θεωρείται ότι συσκοτίζει τις πραγματικές αιτίες που παράγουν αυτά τα προβλήματα και συνεπώς δεν είναι δυνατό να απαντήσει αποτελεσματικά σε αυτά. Ο Νούτσος (1998) θέτει ζήτημα ερμηνευτικής εμβέλειας και θεωρητικής εγκυρότητας του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός», ο οποίος ορίζεται ως ιδιόμορφη διεργασία περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων και ατόμων, που συμβαίνει επειδή καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας και άρα και στα δημόσια αγαθά που η αντίληψη των σημερινών κοινωνιών προσγράφει στην αξιοπρέπεια του εργαζόμενου-πολίτη. Ο ορισμός αυτός αν και αποφεύγει την άμεση διατύπωση περιγραφικών χαρακτηριστικών, ωστόσο προκαλεί κάποιες ενστάσεις όπως ότι σε σχέση με τους αποκλεισμένους υπονοείται ένας αρκετά ελαστικός κατάλογος (άτομα με ειδικές ανάγκες, αλκοολικοί, τοξικομανείς, άστεγοι, κουρελήδες, φυλακισμένοι, ηλικιωμένοι, μετανάστες, πρόσφυγες, μειονότητες ή ημειδικευμένα τμήματα εργαζόμενων κλπ) και ως προς τον προθάλαμο της εργασίας περιλαμβάνει το σύνολο των μορφών «σχολικής αποτυχίας». Ωστόσο, δεν προσδιορίζονται οι μηχανισμοί που οδηγούν σ' αυτόν τον αποκλεισμό, ούτε υποδεικνύονται σαφώς τα αίτια της περιθωριοποίησης.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια έννοια που εμφυτεύτηκε στην κοινωνική επιστήμη από το χώρο της κυρίαρχης κοινωνικής πολιτικής (Πετράκη 1998), ενώ η γενίκευσή του οφείλεται στα ανώτερα στελέχη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που, αντλώντας από συναφείς θεωρήσεις γάλλων κυρίως κοινωνιολόγων, προσδιόρισαν ένα επιπλέον περίγραμμα «δράσεων» για την αντιμετώπιση της κοινωνικής «παθολογίας» των χωρών της (Νούτσος 1998). Η Καβουνίδη (2005) διερευνώντας την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στα ευρωπαϊκά κείμενα, αναφέρει ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε κοινοτικό κείμενο το 1989, όταν η καταπολέμηση του φαινομένου αποτέλεσε άξονα του Κοινωνικού Χάρτη που υιοθετήθηκε από τα ευρωπαϊκά κράτη. Η ραγδαία αύξηση της χρήσης του όρου πυροδότησε τη συζήτηση σχετικά με τα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο και την υιοθέτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού. Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ως φαινόμενο που πηγάζει από την εμφάνιση καινούριων μορφών αποστέρησης με πολυδιάστατο χαρακτήρα, ενώ τα άτομα που τις βιώνουν δεν αποστερούνται σε έναν μόνο τομέα,

αλλά σε περισσότερους. Ως σημαντικότερα αίτια της δημιουργίας του φαινομένου θεωρούνται: η διαδικασία της οικονομικής και βιομηχανικής αναδιάρθρωσης, η μεγάλη έκταση που έχει πάρει η μετανάστευση τα τελευταία χρόνια και οι μεταβολές στη συνοχή των άτυπων διαπροσωπικών δικτύων που αποδίδονται στις αλλαγές των οικογενειακών δομών, των αξιών και των αντιλήψεων. Η λέξη «αποκλεισμός» υπονοεί την ύπαρξη περιορισμών στην πρόσβαση, είτε οι περιορισμοί αυτοί γίνονται ηθελήμένα είτε όχι.

Οι τρεις άξονες λειτουργίας του κοινωνικού αποκλεισμού, σύμφωνα με τον Serge Paguam είναι οι εξής:

A) Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κοινωνικές ανισότητες εμφανίζονται σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής: Σε σχέση με τη μόρφωση, το φύλο, τη φυλή, το εισόδημα, το επίπεδο διαβίωσης κλπ. Αποτελούν τους προσδιοριστικούς παράγοντες που είτε αποκλείουν κοινωνικές κατηγορίες και πρόσωπα, είτε τα εντάσσουν και τα κάνουν αποδεκτά.

B) Η απώλεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός ερμηνεύεται και ως παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αποκλεισμένων κοινωνικών κατηγοριών αποτελούν τροχοπέδη όχι μόνο για την άσκηση των δικαιωμάτων αυτών αλλά και αιτίες για την άγνοια της ύπαρξής τους. Συνεπώς δεν ασκούνται τα κατοχυρωμένα δικαιώματα, οι επιλογές και ελευθερίες που τους προσφέρονται, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα αυτά έχουν απολεσθεί στην πράξη. Τα δικαιώματα υφίστανται εφόσον είναι δυνατό να ασκηθούν χωρίς οποιουδήποτε φραγμούς και περιορισμούς (Marshall & Bottomore 1995; Roger 1995).

Γ) Η χαλάρωση και η διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού. Όσο οι κοινωνικοί δεσμοί είναι ισχυροί τόσο πιο απίθανο είναι κάποιος να βιώσει αισθήματα κοινωνικής αποστέρησης. Η οικογένεια και τα συγγενικά δίκτυα προηγούμενων εποχών αποτελούσαν τη δικλίδα ασφαλείας ότι τα μέλη της θα προστατεύονταν στο πλαίσίό τους, θα έβρισκαν φροντίδα και υποστήριξη. Η αποβολή από αυτές ήταν στοιχείο στιγματισμού και περιθωριοποίησης αλλά εξαρτιόταν κυρίως από το ίδιο τα πρόσωπο αν ήθελε να απομακρυνθεί. Συνεπώς το μέγεθος του κοινωνικού αποκλεισμού συναρτάται άμεσα και από το επίπεδο και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων καθώς και από την ύπαρξη αλληλεγγύης που επιδρά ως προστατευτικό δίχτυ ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η Κανταντζόγλου αναφέρει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ερμηνεύοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό, δίνει έμφαση στις διαδικασίες δομικής φύσης, οι οποίες απαγορεύουν την πρόσβαση ορισμένων ομάδων σε διάφορες κοινωνικές και οικονομικές ευκαιρίες ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές πρακτικές τους όπως επίσης και την άσκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων (Κανταντζόγλου 2006). Η ίδια υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός θέτει το ζήτημα των ατομικών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων, επειδή τα αμφισβητεί άμεσα ως προς τη λειτουργία και την υλοποίησή τους. Η ιδιότητα του πολίτη, αν και θεωρείται αναφαίρετη, δεν αναγνωρίζεται πλήρως στους αποκλεισμένους οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «πολίτες δεύτερης κατηγορίας».

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού συνοψίζει διαφορετικές μορφές περιθωριοποίησης, παρεμπόδισης πρόσβασης και στέρησης σε μερίδα πολιτών της συμμετοχής στους «φυσιολογικούς» τρόπους ζωής και στα δημόσια κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, που πρέπει να είναι κοινά για όλους τους πολίτες ενός κράτους. Εμπόδια στο δομημένο περιβάλλον, αποκλεισμός από τα πολιτισμικά αγαθά και την πολιτιστική ζωή, προσβλητικές και απωθητικές συμπεριφορές από το κοινωνικό περιβάλλον, καθιστούν κατά τον Τσιρώνη αναγκαία την οριοθέτηση σχεδίων δράσης στην άσκηση της κοινωνικής πολιτικής, με βάση τη διασφάλιση των «δημόσιων αγαθών» για όλους. (Τσιρώνης 2003). Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη ενός κοινωνικού κράτους που θα αποσκοπεί στην απόδοση στα άτομα με αναπηρία του ελέγχου του σώματος και του τρόπου ζωής τους και θα τους εγγυάται το δικαίωμα στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση για μια ζωή αξιοπρεπή και ολοκληρωμένη.

Ωστόσο, έντονη κριτική έχει ασκηθεί στην κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μοντέλου ανάλυσης των κοινωνικών προβλημάτων. Η κριτική αυτή εστιάζει στο ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί περισσότερο στοιχείο πολιτικής ρητορικής παρά ουσιαστικής κοινωνικής παρέμβασης και ότι η ανάπτυξη ενός τέτοιου μοντέλου αποσκοπεί στην απαγκίστρωση του ενδιαφέροντος από την ανάλυση της ταξικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών. Ειδικότερα, ο Τσιρώνης (2003, σελ. 118) αναφέρει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν υφίσταται ως μια ενιαία και γενική θεωρία, αλλά αποτελεί μια περιγραφή επιμέρους «αποκλεισμών», που δημιουργούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό πλαίσιο, σε άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και κυρίως με την πολιτική και οικονομική οργάνωση και την κοινωνική διάρθρωση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός χρησιμοποιεί μια ουδέτερη γλώσσα, που δεν παρέχει δυνατότητες περιγραφής των κοινωνικών διαφοροποιήσεων

και των μηχανισμών ηγεμονίας και ιεραρχίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Οι κοινωνικές ανισότητες και ο ρόλος τους στη δημιουργία αποκλεισμών δεν αναλύονται σε βάθος και ευνοείται το πέρασμα από την κάθετη θεώρηση της κοινωνίας των τάξεων, στην οριζόντια θεώρηση του διαχωρισμού της κοινωνίας στους «μέσα» και τους «έξω» από αυτήν.

Το μοντέλο του κοινωνικού αποκλεισμού έρχεται να αντικαταστήσει την ανάλυση της κοινωνίας με βάση την ταξική διαστρωμάτωση έχοντας ως θεωρητική αφετηρία, κατά κύριο λόγο, το λειτουργιστικό παράδειγμα έτσι όπως αναπτύχθηκε τόσο από τον Durkheim, όσο και από τον δομολειτουργισμό, τη συστημική θεωρία κλπ. Ο Θ. Αλεξίου (2006) αναφέρει ότι σύμφωνα με τις διάφορες εκδοχές του λειτουργισμού, η κοινωνία συγκροτείται έξω από οικονομικούς λόγους, στη βάση κάποιων «μυστηριωδών οντοτήτων» όπως η συλλογική συνείδηση, οι θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες, τα επικοινωνιακά συστήματα κ.ά., έργο των οποίων είναι η κοινωνικοποίηση των δρώντων ατόμων, η αποκατάσταση της κοινωνικής ισορροπίας, η επιβολή κυρώσεων κλπ. Επίσης, ο λειτουργισμός δε βλέπει μακρο-κοινωνικούς φορείς δράσης, όπως είναι οι κοινωνικές τάξεις, αλλά μόνο ατομικούς φορείς ρόλων, λειτουργιών, οι οποίοι προσαρμόζονται παθητικά στις λειτουργικές ανάγκες του συστήματος. Δυσλειτουργίες όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός αντιμετωπίζονται μέσω της έντασης ηθικών μέτρων, δηλαδή της υπερκοινωνικοποίησης, ενώ οι κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες τέμνουν κάθετα τον καταμερισμό εργασίας και προσδιορίζουν ουσιαστικά τον χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, θεματοποιούνται απλά ως η παθολογική πλευρά του συστήματος. Οι τριβές, οι αποκλίσεις, οι δυσλειτουργίες και οι αποκλεισμοί προκύπτουν οριζόντια και συνιστούν κατά κάποιο τρόπο, λειτουργικές διαφοροποιήσεις του συστήματος στη διαδικασία ολοκλήρωσής του. Μ' αυτήν την έννοια, είναι και ελέγξιμες και απαραίτητες. Συνεπώς, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι η άλλη όψη του νομίσματος ενός συστήματος που παράγει αντιθέσεις, τις οποίες όμως μπορεί να διαχειριστεί και να ελέγξει.

Ωστόσο, εφόσον ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την ταξική κοινωνική διαστρωμάτωση και άρα με τη μισθωτή εργασία και τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν, δε μπορούμε να μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό ως φαινόμενο δυσλειτουργίας ενός συστήματος, αλλά για ένα εγγενές χαρακτηριστικό του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας είναι αυτή που καθορίζει το βαθμό ενσωμάτωσης ή λειτουργικής περιθωριοποίησης του ατόμου. Η επιβίωση εξαρτάται πλέον από τη δυνατότητα για

εργασία. Σε νομικό επίπεδο το άτομο αναγνωρίζεται ως αντικείμενο δικαίου και αντιμετωπίζεται ως ιδιοκτήτης εμπορεύματος, δηλαδή ως ιδιοκτήτης της εργατικής του δύναμης. Συνεπώς, τα φαινόμενα απαξίωσης της εργατικής δύναμης που προέρχονται από την απορύθμιση των εργασιακών σχέσεων, την αποειδίκευση της εργασίας, την αναδιάρθρωση της εργασιακής διαδικασίας και οδηγούν σε ανεργία, δε μπορούν να θεωρηθούν ότι οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό εφόσον αποτελούν οργανικές παρενέργειες της αγοράς μισθωτής και εξαρτημένης εργασίας (Αλεξίου 2008, 264).

Ο αποκλεισμός, λοιπόν είναι η περιγραφική απόληξη μιας σύνθετης κοινωνικής διαδικασίας, στενά συνδεδεμένης με τη δομή της κοινωνικής οργάνωσης, την οικονομική της διάρθρωση, το πολιτικό της οικοδόμημα, την ταξική της διαίρεση. Η ανάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού, αν και εμφανίζεται ως ένα περιγραφικό εργαλείο κοινωνικής πολιτικής, θεμελιώνεται σε μια ορισμένη αντίληψη για τον κοινωνικό κόσμο, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει ενότητα στην κοινωνική δομή (Πετράκη 1998). Η προβληματική του κοινωνικού αποκλεισμού περιγράφει έναν κερματισμένο κοινωνικό ιστό, του οποίου οι προβληματικότητες δεν συναρθρώνονται, δεν έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους, παρά ως μη κανονικότητες. Ανακατασκευάζεται έτσι το κοινωνικό πρόβλημα ως περιπτώσεις προβλημάτων που στερούνται συνοχής, ενώ ο ίδιος ο ορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού αφορά μια περιπτωσιολογία ομάδων, των οποίων η σχέση με τη συνολική δομή μένει απροσδιόριστη αλλά και μη αναζητήσιμη.

Τα προγράμματα κοινωνικής επανένταξης των «αποκλεισμένων» που εκπονούνται από εθνικούς και υπερεθνικούς σχηματισμούς και φορείς δεν έχουν στόχο να απαντήσουν στην ουσία του προβλήματος, παρά να αποσοβήσουν τις αναπόφευκτες κοινωνικές εντάσεις και να εξασφαλίσουν κοινωνική συνοχή. Ένα κοινωνικό-οικονομικό σύστημα θα πρέπει να αυτοανατραπεί αν θέλει να εξαλείψει τα δομικά του χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία αποτελούν και οι κοινωνικές ανισότητες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, μαζί με τα προγράμματα αντιμετώπισής του, συνιστά ένα εγχείρημα συστημικής ολοκλήρωσης, δηλαδή λειτουργικής ένταξης του πληθυσμού στις παραμέτρους της αστικής-καπιταλιστικής πραγματικότητας. Αντιτίθεται συνολικά στην προσέγγιση του φαινομένου όπως αυτή γίνεται κατανοητή στα πλαίσια των λειτουργιστικών κυρίως προσεγγίσεων, λέγοντας ότι στο βαθμό που τα χαρακτηριστικά ομάδων και ατόμων προσεγγίζονται όχι στη βάση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και της θέσης τους σε αυτόν, αλλά στη βάση μιας μεταφυσικής ανάγκης του

συστήματος για ολοκλήρωση, το ενταξιακό εγχείρημα εξελίσσεται περισσότερο ως επανακοινωνικοποίηση του πληθυσμού στη λογική της αγοράς (Αλεξίου 2008).

ο Δαφέρμος (2006, σελ. 135-152) υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός παρουσιάζεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης -όπου η κοινωνία ταυτίζεται με την αγορά και ο αποκλεισμός με τη διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού (Αλεξίου 2008, 234)- ως επιμέρους, περιφερειακή «δυσλειτουργία» του συστήματος που μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της υιοθέτησης κάποιων «διορθωτικών» μορφών κοινωνικής πολιτικής (ανακατανομή πόρων, επαγγελματική κατάρτιση και ένταξη στην αγορά εργασίας, προστασία ευπαθών ομάδων κλπ.), προκειμένου να αποφευχθούν οι επικίνδυνοι κοινωνικοί κλυδωνισμοί και να παραμείνει αδιατάραχτο το κυρίαρχο status quo.

Αποτέλεσμα της ανάγνωσης του κοινωνικού αποκλεισμού ως μοντέλο ανάλυσης της κοινωνίας είναι τα κοινωνικά προβλήματα να παρουσιάζονται ως προβλήματα ιδιαίτερων ομάδων-κατηγοριοποιήσεων που ορίζονται ως «αποκλεισμένοι» και των οποίων η ειδική μεταχείριση, μέσω συστάδων ειδικών μέτρων, να θεωρείται ότι θα επιτύχει την επιδιωκόμενη άρση του αποκλεισμού. Ο θεωρητικός κατακερματισμός του κοινωνικού προβλήματος νομιμοποιεί τον κερματισμό της κοινωνικής πολιτικής σε δέσμες μέτρων που αφορούν άτομα-ομάδες, ενταγμένων σε μια διαχειριστική λογική αντιμετώπισης επειγόντως εκρηκτικών ή ανεξέλεγκτων καταστάσεων και τη μετατροπή μεγάλων κομματιών του πληθυσμού σε «βοηθηματούχους» στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Τα κοινωνικά προβλήματα έτσι, νομιμοποιούνται ως προβλήματα των «ομάδων αποκλεισμένων» και των ατόμων και όχι ως προβλήματα που παράγονται από τη λειτουργία της ίδιας της κοινωνίας (Πετράκη 1998).

Άμεση συνέπεια της πολιτικής των μέτρων που απευθύνονται σε «ειδικές πληθυσμιακές ομάδες» είναι η προσωποποίηση των προβλημάτων και ο στιγματισμός των «δικαιούχων» κοινωνικής βοήθειας, καθώς τα κοινωνικά προβλήματα αποσυνδέονται από τις κοινωνικές δομές που τα προκαλούν. Η κατηγοριοποίηση σε ομάδες αποκλεισμένων και η ίδια η εικόνα του κοινωνικού δυαδισμού, οι «μέσα» και οι «έξω», έχουν ως αποτέλεσμα τη στιγματοποίηση των πληθυσμών μέσω του ορισμού, της κατάταξης και της ταξινόμησης. Το λεξιλόγιο ενισχύει και επικυρώνει την απόσταση ανάμεσα στους «αποκλεισμένους» και τους «ενταγμένους», αυτούς που έχουν μια θέση στην κοινωνία και αυτούς που δεν έχουν. Η χρήση του από τις διοικητικές υπηρεσίες και η νομιμοποίησή του από την κοινωνική επιστήμη, η υιοθέτησή του πλέον και από την κοινή δημοσιογραφική γλώσσα συμβάλλει στο να

υπάρξει ο «αποκλεισμός» και ως πραγματικότητα. Δημιουργείται έτσι ένα σύστημα ταξινόμησης που λειτουργεί και ως μηχανισμός υποβάθμισης με ισχυρή κανονιστική λειτουργία. Εν τέλει, η εικόνα που παρουσιάζει η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού για την κοινωνία είναι αυτή ενός κερματισμένου κόσμου προβλημάτων, ασύνδετων και ανερχόμενων, όπου κανένα δεν έχει μια δική του ειδική δομή και ταυτότητα γιατί όλα είναι ίδια. Οι δομές, μικρές και μεγάλες, ορατές και αόρατες εξαφανίστηκαν, τα υποκείμενα ξανάγιναν άτομα και τα πάντα αναλύονται στο βραχύ χρόνο, στο χρόνο του γεγονότος (Πετράκη 1998, 22-23).

2.3.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και αναπηρία

Μια από τις πληθυσμιακές ομάδες που αποτελούν αντικείμενο πολιτικών καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού είναι και οι ανάπηροι. Τα άτομα που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή που γενικά ανήκουν σε κάποια «ειδική κατηγορία», εξοστρακίζονται με συνοπτικές διαδικασίες που στηρίζονται στη προκατάληψη, στους μηχανισμούς κοινωνικού ή πολιτικού ελέγχου, ή στο ρατσιστικό γράμμα κάποιων νόμων με αποτέλεσμα να σπρώχνονται στο κοινωνικό περιθώριο, να ομαδοποιούνται για να ασκείται πάνω τους αποτελεσματικότερα ο κοινωνικοπολιτικός έλεγχος (Κουρουμπλής 2007).

Ωστόσο, σε μια κοινωνία που συγκροτείται στη βάση της μισθωτής εργασίας και ενός συστήματος αξιών και status που αρθρώνονται γύρω από αυτήν, εκείνοι που δε μπορούν να διαπραγματευτούν την εργατική τους δύναμη, αναγκαστικά παραμένουν στο περιθώριο. Σύμφωνα με τον Αλεξίου (2008, σελ. 274-277), το στοιχείο που καθιστά τους ανάπηρους «διαφορετικούς» είναι η αδυναμία ή η παρεμπόδιση τους να εκθέσουν την εργατική τους δύναμη στην αγορά εργασίας. Αυτό δηλαδή που τους τοποθετεί σε μειονεκτική θέση είναι η (σχετική) αδυναμία τους να συμμετέχουν στην παραγωγική ζωή και άρα να διασφαλίζουν τη συντήρηση και την αναπαραγωγή τους.

Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη, «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας». (Ζώνιου 1996, 123). Η οργάνωση και αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου συστήματος κοινωνικής υποστήριξης προϋποθέτει την αλλαγή κοινωνικής αντίληψης από τη μεριά των ατόμων χωρίς αναπηρίες και απαιτεί μια ολιστική και ενιαία προσέγγιση του προβλήματος, μέσα από τη συνέργεια

πολιτικών που αφορούν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης. Η κοινωνική ένταξη βέβαια των ατόμων με αναπηρίες δε θα πρέπει να νοείται ως ενσωμάτωση τους στην κοινωνία των «μη μειονεκτικών» πολιτών, αλλά ως «κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας μεταξύ τους» (Σούλης 1997), με στόχο να μάθουν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν σε μια ανθρώπινη κοινωνία ανοχής και αλληλεγγύης. Η Sherrill (1998) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση και η διαφορετική συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές ανάγκες επηρεάζεται περισσότερο από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από το κοινωνικό σύνολο παρά από τις αναπηρίες τους αυτές καθ' αυτές. Κατά τον Κυπριωτάκη, η ενσωμάτωση δεν είναι προσαρμογή και αφομοίωση των ατόμων με αναπηρίες στο κοινωνικό σύνολο, αλλά διαδικασία κοινωνικοποίησης τους μέσω της κοινής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης στο κοινωνικό περιβάλλον (Κυπριωτάκης 2001). Η κοινωνική ένταξη σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις κοινωνικές συναναστροφές μέσα σε «φυσιολογικούς» χώρους και κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι άνθρωποι που συμμετέχουν να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. (Τάφα 1997). Μέσω της κοινωνικής ένταξης ενεργοποιούνται αφενός τα κίνητρα για πολιτιστική δημιουργία κάθε πολίτη και αφετέρου η κοινωνία ανακαλύπτει μέσα για ανάδειξη και ενδυνάμωση του «πολιτιστικού είναι» των αναπήρων μελών της.

2.3.2. Εκπαίδευση και αναπηρία

Κατεξοχήν χώρος αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η εκπαίδευση. Ανάμεσα στις πολλές κοινωνικές ομάδες μαθητών που παρεμποδίζονται στην ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι ανάπηροι μαθητές και μαθήτριες. Σημαντικά προβλήματα καταγράφονται από τους ίδιους, που θα μπορούσαν επιγραμματικά να αναφερθούν ως προβλήματα ρατσισμού και διακρίσεων, προσβασιμότητας του δομημένου περιβάλλοντος, εντατικοποίησης της εκπαίδευσης, στιγματισμός και διαχωριστική εκπαίδευση. Αποτέλεσμα της πραγματικότητας αυτής, είναι να παραμένει η συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ζωής εξαιρετικά ελλιπής και σε κάποιες περιπτώσεις ανύπαρκτη.

Η σχολική κοινότητα, αντανακλώντας τις αντιλήψεις που εκφράζονται και στα άλλα κοινωνικά πεδία, υιοθετεί συμπεριφορές αρνητικές απέναντι στα ανάπηρα άτομα που τα καθλώνουν στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Ο Barton αναφέρει ότι οι

διακρίσεις είναι βαθιά ριζωμένες και αποτελούν ένα θεσμοθετημένο κομμάτι του κοινωνικού συστήματος. Στα σχολεία κυριαρχούν στερεότυπες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα. Το ανταγωνιστικό κλίμα και η έμφαση στην επιλογή και τις ικανότητες για μάθηση συμβάλλουν στη διατήρηση καταστάσεων κοινωνικού διαχωρισμού που πολλές φορές καταλήγει σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό για τις ευπαθείς μαθητικές ομάδες (παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά μεταναστών, παιδιά μειονοτικών ομάδων πχ τσιγγανάκια κτλ). Επίσης, οι συγκεντρωτικές οδηγίες που ισχύουν σε εθνικό επίπεδο, οι πρακτικές όπου η επιτυχία του μαθητή ισοδυναμεί με το «άριστα» και η επιτυχία ή η αποτυχία θεωρούνται προσωπική υπόθεση του μαθητή εκφράζουν την ανταγωνιστική ιδεολογία που διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία τα ανάπηρα παιδιά δεν έχουν θέση (Barton 2000).

Η σημερινή δομή του γενικού σχολείου στην Ελλάδα, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (που προσανατολίζεται στις αξίες της αγοράς και στις ανάγκες της οικονομίας), οι προτάσεις για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων αυτών, καθώς και τα νέα βιβλία με το αυξημένο επίπεδο δυσκολίας στο περιεχόμενο, τη δομή και τη μεθοδολογία, οδηγούν στο περιθώριο κατά πρώτο λόγο τους ανάπηρους μαθητές, μεγαλώνουν τα ποσοστά μαθητικής διαρροής από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και ενισχύουν την άνθιση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της «ειδικής εκπαίδευσης». Και εάν η εντατικοποίηση του σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει δυσμενείς επιπτώσεις στους ανάπηρους μαθητές, οι επιπτώσεις αυτές πολλαπλασιάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου και οι απαιτήσεις του σχολείου πολλαπλασιάζονται. Όσοι από τους ανάπηρους μαθητές «εκπαιδεύονται» στο διαχωριστικό σύστημα της «ειδικής αγωγής», εγκαταλείπονται όταν φθάσουν στην ηλικία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας την μοναχική τους πορεία αβοήθητοι. Στην πράξη αυτό που συμβαίνει είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία που περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής της σε διαχωριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια της πρωτοβάθμιας «ειδικής αγωγής», στη συνέχεια μένει στο σπίτι, χωρίς δουλειά και χωρίς προοπτική πέρα από αυτή των επιδομάτων και του οίκτου.

Βέβαια, η εκπαιδευτική διαδικασία δε συντελείται σε πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό κενό. Είναι αποτέλεσμα πολιτικού σχεδιασμού και αποφάσεων που συνδέονται με τους οικονομικούς στόχους που κάθε φορά τίθενται και τις πολιτισμικές αξίες που επικρατούν. Η οικονομική, πολιτισμική και πολιτική πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αποφασίζεται η υπερεθνική και

εθνική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (Brine 2001). Σύμφωνα με τον Giroux (2003) τα σχολεία θεωρούνται ως απλά παραρτήματα των χώρων εργασίας, ενώ επιβάλλονται μοντέλα αξιολόγησης σε ανταγωνιστικά πλαίσια τα οποία αναπαράγουν τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες.

Η απόπειρα ένταξης των ανάπηρων μαθητών σε μια τέτοιου είδους εντατικοποιημένη και ανταγωνιστική εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται είτε στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (δηλαδή, στο γενικό σχολείο που διατηρώντας την τρέχουσα μορφή του πραγματοποιεί «ένταξη»), είτε μέσα από το διαχωριστικό θεσμό της «ειδικής αγωγής». Στην περίπτωση της ένταξης μέσα από την υπάρχουσα γενική εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα. Ειδικότερα, αναφέρονται από τους ίδιους τους μαθητές τα παρακάτω:

- προβλήματα προσβασιμότητας στο δομημένο περιβάλλον του σχολείου
- μη υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης στην τάξη από βοηθητικό προσωπικό
- απουσία θεραπειών, τις οποίες υποστηρίζουν ένθερμα οι μαθητές
- αδυναμία συμμετοχής σε δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα
- εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά από κάποιους εκπαιδευτικούς
- κοινωνική απομόνωση στο σχολείο, απαξίωση και τραμπουκισμοί (bullying)
- εντατικοποιημένος ρυθμός δουλειάς που τους αφαιρεί την ισότιμη συμμετοχή (Pitt and Curtin 2004).

Γίνεται φανερό ότι ένταξη δε σημαίνει τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο ή εγκατάλειψη των παιδιών σε ένα περιβάλλον χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένος προγραμματισμός (Barton 2000).

Σχετικά με την «ειδική αγωγή», απευθύνεται σε μια ομάδα του μαθητών που, ανάλογα με τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα, αντιμετωπίζονται ως «μειονεκτικά παιδιά με καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα» (Καλαντζής 1972), «παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα» (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου 1984), «παιδιά με μειονεξίες» ή τελευταία «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Τα ειδικά σχολεία, που μαζί με τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη ανάπηρων μαθητών αποτελούν και τις βασικές μορφές της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι «κλειστές» δομές. Αδυνατούν να βρουν διεξόδους και να σπάσουν το φράγμα των προκαταλήψεων. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους δεν είναι

αντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας, αφού δεν παρουσιάζει ποικιλία. Οι μαθητές επιλέγονται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των ίδιων, των οικογενειών τους αλλά και των ειδικών σχολείων. Οι μαθητές των ειδικών σχολείων γκετοποιούνται, καθώς περιορίζονται με τους «ομοίους» τους, με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν συχνά να κοινωνικοποιηθούν αποτελεσματικά και να ενταχθούν κοινωνικά. (Ζώνιου-Σιδέρη 1997, 772 και Ζώνιου-Σιδέρη 2000α, 34).

Δυστυχώς, από την εποχή του Vygotsky ελάχιστα πράγματα έχουν αλλάξει και μόνο σε φραστικό επίπεδο, ο οποίος διαπίστωσε ότι στα πλαίσια της παραδοσιακής θεώρησης για την αναπηρία οι πρωτογενείς δυσλειτουργίες παρουσιάζονται ως η βάση που καθορίζει όλη την προσωπικότητα του παιδιού. Το παιδί με αναπηρία εξετάζεται υπό το πρίσμα καθαρά βιολογικών όρων, ενώ αγνοείται η κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και η δυνατότητα υπέρβασης των δυσκολιών που δημιουργούν οι οργανικές ατέλειες. Η «ειδική αγωγή» δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενεργά κοινωνικά άτομα αλλά περισσότερο σαν ζώα που πρέπει να «εξημερωθούν» ή να «εκγυμναστούν». Στα πλαίσια της «ειδικής αγωγής» τονίζεται η διαφορά και η ανομοιότητα σε σχέση με τα «κανονικά» παιδιά. Τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζονται σαν ξεχωριστός τύπος παιδιών που έχει ανάγκη ιδιαίτερων παιδαγωγικών μεθόδων σε ένα «ειδικό» σχολείο, όπου εφαρμόζεται ένα «ειδικό» πρόγραμμα σπουδών (Δαφέρμος 2002).

Η «ειδική αγωγή», λειτουργώντας περιθωριακά ως προς τον κύριο κορμό της εκπαίδευσης, παραβλέπει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των ανάπηρων μαθητών. Πέρα από τους διακηρυγμένους στόχους της, είναι προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο εντοπίζει αβασάνιστα την πηγή των εκπαιδευτικών δυσκολιών στους ίδιους τους μαθητές, παρά στο είδος των αλληλεπιδράσεων που βιώνουν αυτοί μέσα στο σχολείο. Το είδος αυτό της «ειδικής αγωγής» αποτελεί ένα από τα παραδείγματα εκπαιδευτικών δομών οι οποίες κάνουν συστηματικές διακρίσεις σε βάρος των διαφερόντων μαθητών. Παρά τη ρητορική περί ένταξης, η «ειδική αγωγή» συνεχίζει να αντανakλά ιατρικές και ψυχολογικές αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά η κατάσταση της αναπηρίας, συντελώντας έτσι στη διατήρηση ενός «ειδικού», διαχωριστικού μοντέλου (Cummins 2005).

Ο Vygotsky χρησιμοποιώντας το παράδειγμα τυφλού παιδιού, θεωρεί ότι το ειδικό σχολείο όχι μόνο δεν το βοηθά αλλά με συστηματικό τρόπο το αποσπά από το

κοινωνικό περιβάλλον και το τοποθετεί σε ένα στενό απομονωμένο μικρόκοσμο, στον οποίο όλα προσαρμόζονται στην ατέλειά του και του θυμίζουν τη μειονεκτικότητά του. Αυτό το σχολείο όχι μόνο δεν καλλιεργεί και ενισχύει την ανάπτυξη των δυνάμεων του τυφλού παιδιού αλλά αντίθετα προωθεί τη συστηματική τους εξασθένηση. Ο εξαναγκασμός του παιδιού με αναπηρία να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την εμφάνιση του αισθήματος κατωτερότητας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση και την εσωτερική αποδοχή της μειονεκτικότητάς του. Κατά τον Vygotsky το ειδικό σχολείο είναι από τον ίδιο του το χαρακτήρα αντικοινωνικό. Το μεγαλύτερο μειονέκτημά του είναι ότι ισχυροποιεί την ψυχολογία του απομονωτισμού. Οι κοινωνικές διαφορές παρουσιάζονται ως φυσικές και οι αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα παρουσιάζονται σαν να απορρέουν από την ίδια τη φύση των παιδιών σε συνάρτηση με το αν είναι «προικισμένα ή «ελαττωματικά», «ικανά» ή «ανίκανα».

Η ειδική αγωγή, έχοντας ως αφετηρία το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, συνιστά ένα πεδίο στο οποίο ο νομικός, ψυχολογικός, επιστημονικός, κοινωνικός, πολιτισμικός, ιστορικός και πλήθος άλλων λόγων περιπλέκονται, χωρίς ωστόσο να κατευθύνουν τη δράση τους στην κοινωνική αλλαγή. Τίθεται έτσι το ερώτημα, σε ποιο βαθμό η αποτυχία της ένταξης οφείλεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ενδιαφέρεται συνολικά για αλλαγή και ισότητα και ακόμη, κατά πόσο οι μη ανάπηροι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ενδιαφέρονται να διατηρήσουν τη δική τους σφαίρα επιρροής αντί να προωθήσουν ουσιαστικές αλλαγές για τους ανάπηρους ανθρώπους (Connor & Ferri 2007).

Η λύση που προτείνεται από όλες τις πλευρές (φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, γονείς ανάπηρων μαθητών, εκπαιδευτικούς, κλπ.) ως η πλέον ενδεδειγμένη για την άρση των ανισοτήτων που βιώνουν οι ανάπηροι μαθητές στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι η συνεκπαίδευση. Όμως, η ασάφεια με την οποία συχνά χρησιμοποιείται ο όρος καθώς και η οπτική που θεωρεί ότι η μεταφορά του ειδικού τομέα της εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε άρση του αποκλεισμού, έχει φανεί ότι οδηγεί σε ανισότητα και αποτελεί μια ψευδεπίγραφη εκδοχή της ένταξης. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, η ουσιαστική ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη «αρχιτεκτονική» της φοίτησης στα σχολεία, δηλαδή τι διδάσκεται και με ποιο τρόπο (Ζώνιου-Σιδέρη 2004, 23- 35).

Η ένταξη επιχειρήθηκε αφενός μέσα σε ένα αρνητικό κλίμα για την αναπηρία, δεδομένων των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που κυριαρχούν και αφετέρου

μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμορφώνει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, στοχεύοντας στη σύνδεση οικονομίας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο δε μπορεί να έχει ως στόχο την ένταξη αλλά αντίθετα υποθάλλει και εξασφαλίζει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία για όλα τα παιδιά που με κάποιον τρόπο αποκλίνουν από τους κανόνες που αυτό ορίζει (Ζώνιου- Σιδέρη 2000β, 38).

Προϋπόθεση για μια ενταξιακή παιδαγωγική αποτελεί η αναγνώρισή της στα πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια στα οποία μπορεί να έχει εφαρμογή. Η ένταξη, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (1998, σελ. 145) πρέπει να κατανοηθεί ως κοινωνική και κοινωνικοπολιτική υπόθεση, που σημαίνει ότι πρέπει να αλλάξουν και να διαφοροποιηθούν τόσο το κοινωνικό σύστημα όσο και οι εκπαιδευτικοί φορείς, ώστε τα ανάπηρα παιδιά να βρουν το ρόλο τους ως μαθητές του γενικού σχολείου. Η ένταξη απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Επίσης, σχετίζεται με την πολιτική της αναγνώρισης, αφού εξετάζει ποιοι περιλαμβάνονται και ποιοι αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Προϋπόθεση θεωρείται η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς που είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να υποδεχθούν όλο το μαθητικό πληθυσμό, ώστε να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο (Barton 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΟΣ

Η φυσική αγωγή είναι το μοναδικό μάθημα που επικεντρώνει άμεσα στο σώμα ως εργαλείο αλλά και αντικείμενο γνώσης. Πλήθος θεωριών έχουν αναπτυχθεί για τη σπουδαιότητα του σώματος στη διαμόρφωση του «εαυτού», των ταυτοτήτων, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και γενικότερα τη σημασία του στην ανθρώπινη δράση. Για το λόγο αυτό δε θα μπορούσε να λείπει από την παρούσα εργασία μια προσέγγιση του σώματος, της έννοιας της ταυτότητας και οι προεκτάσεις τους στην αναπηρία.

3.1. Σώμα και Αναπηρία

Γύρω από το σώμα αναπτύχθηκε ένας έντονος διάλογος που προσπάθησε να το εντάξει σε ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και να το ορίσει ως πεδίο που το διατρέχουν αντιφάσεις και αντιπαραθέσεις, αντλώντας κάθε φορά επιχειρήματα από διάφορες ιδεολογικές αφετηρίες.

Η Μακρυνιώτη (2004, σελ. 11) αναφέρει ότι το σώμα βρίσκεται στο επίκεντρο ποικίλων και αντιφατικών μεταξύ τους θεωρήσεων: είναι γνώριμο και ταυτόχρονα ξένο, είναι «φυσικά δοσμένο» και ταυτόχρονα προσλαμβάνεται μόνο σε συνάρτηση με πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα, είναι άρρηκτα δεμένο με το νου αλλά ταυτόχρονα η υλικότητά του αντιπαρατίθεται με τις πνευματικές δραστηριότητες, νομίζουμε ότι μας ανήκει αλλά ξέρουμε ότι ελέγχεται και ρυθμίζεται από μια πληθώρα επιστημονικών λόγων, ειδικοτήτων, πρακτικών και τεχνολογικών εφαρμογών, το νοιώθουμε ως ολότητα αλλά βλέπουμε αυτή την ολότητα να θρυμματίζεται σε διακριτά μέρη και μεμονωμένες λειτουργίες, φροντίζουμε για τη διατήρηση ενός νεανικού και σεξουαλικά επιθυμητού σώματος αλλά μας κατακλύζει η αγωνία και ο φόβος για τη φθορά του επενδύουμε σε αυτό για να εξασφαλίσουμε μια αποδεκτή εικόνα του εαυτού προς τα έξω και ταυτόχρονα το χρησιμοποιούμε για να δηλώσουμε την αντίθεσή μας στα καθιερωμένα, γνωρίζουμε τα όριά του αλλά ανακαλύπτουμε ότι αυτά ανατρέπονται από τα ιατρικά, βιολογικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, νομίζουμε ότι το ελέγχουμε ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουμε ότι προδίδει τις προσωπικές μας ιστορίες και εμπειρίες.

Τον 20^ο αιώνα το σώμα επαναπροσδιορίζεται τόσο κοινωνικά όσο και θεωρητικά. Έχοντας ήδη εγκαταλειφθεί η χριστιανική αντίληψη του αμαρτωλού σώματος που συνδέθηκε περισσότερο με τον άνθρωπο ως έκπτωτο και ατελές δημιούργημα, τίθενται σε αμφισβήτηση και οι θέσεις του Ντεκάρτ, ο οποίος, θεμελιώνοντας έναν διπολικό τρόπο σκέψης, ορίζει το ανθρώπινο σώμα ως διακριτό αντικείμενο, προσαρμόσιμο και χειραγωγήσιμο σαν να ήταν μηχανή. Το σώμα για τον Descartes, βρίσκεται σε αντίθεση με τη σκέψη και τη λογική και θεωρείται ότι δε μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης πληροφοριών ούτε για τον εαυτό ούτε για τον περίγυρο. Οι απόψεις αυτές καθιέρωσαν διπολικές και ιεραρχικές συλλήψεις όπως άνδρας/γυναίκα, κοινωνία-πολιτισμός/φύση, πολιτισμένος/πρωτόγονος, λευκός/μαύρος, λογική/συναίσθημα, σύμφωνα με τις οποίες ο νους, η πνευματική ενασχόληση, η λογική και ο έλεγχος των παθών ταυτίζονται με τον πολιτισμένο, το λευκό και τον άνδρα, ενώ το σώμα, οι λειτουργίες, οι επιθυμίες του και το συναίσθημα ταυτίζονται με τη γυναίκα, τον άγριο και τον απολίτιστο. Ο Durkheim, ο Νίτσε, η φροϋδική ψυχανάλυση και πιο πρόσφατα ο M. Merleau-Ponty, ο M. Foucault, η M. Douglas, ο M. Mauss, ο N. Elias, ο P. Bourdieu, οι φεμινιστικές θεωρίες, ανάμεσα σε πολλούς άλλους, έθεσαν σε αμφισβήτηση τον ορθολογισμό του Διαφωτισμού και τους δυϊσμούς που είχε επιβάλλει στη σκέψη. Τα καθιερωμένα δίπολα που όριζαν σαφή όρια του ενός σώματος από τα άλλα, του εσωτερικού και του εξωτερικού του σώματος και του ανθρώπου από τη μηχανή έγιναν αντικείμενο έντονου προβληματισμού.

Πιο συγκεκριμένα ο

- *M. Merleau-Ponty* σύμφωνα με τη φαινομενολογία της αντίληψης, υποστήριξε ότι το σώμα δεν είναι αντικείμενο αλλά συνθήκη (beyond object) και πλαίσιο μέσω του οποίου βιώνουμε, συλλέγουμε εμπειρίες και γνώσεις, αντιλαμβανόμαστε και δεχόμαστε πληροφορίες από τον έξω κόσμο και τους προσδίνουμε σημασίες. Μέσω αυτού τοποθετούμαστε στον κόσμο.
- Ο *M. Foucault*, τοποθέτησε το σώμα στο επίκεντρο της πολιτικής διαμάχης και διεκδίκησης, αφαιρώντας του κάθε ουδέτερο, απολιτικό χαρακτήρα και εμπλέκοντάς το σε σχέσεις εξουσίας/κυριαρχίας.
- Η *M. Douglas*, με τις αναλύσεις της περί καθαρότητας και ρυπαρότητας που υφίσταται και προκαλεί το σώμα, υποστήριξε ότι το σώμα δεν μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικά ουδέτερος τόπος αλλά φορέας και εκφραστής κοινωνικών σημασιών και συμβολισμών.

- Ο *M. Mauss*, μελέτησε τις τεχνικές του σώματος και διερεύνησε τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι, ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία, μαθαίνουν, μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν το σώμα τους σύμφωνα με τις ισχύουσες κοινωνικές επιταγές.
- Σύμφωνα με τον *N. Elias*, το σώμα προσεγγίζεται ως ατελής βιολογική οντότητα, η οποία οφείλει να υποβληθεί σε μια μακρόχρονη διαδικασία εκπαίδευσης πριν γίνει πλήρως αποδεκτή από την κοινωνία.
- Κατά τον *P. Bourdieu*, η κοινωνική τάξη προσδιορίζει τόσο τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναπτύσσουν το σώμα τους όσο και τις συμβολικές αξίες που αποδίδονται σε ξεχωριστούς τύπους σώματος ενώ,
- οι *φεμινιστικές θεωρίες*, προτείνουν τη θεώρηση του σώματος ως τόπου ενδεχομενικότητας, ως μια κοινωνικά κατασκευασμένης ρευστής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κειμενικής σωματικότητας, αποδομώντας τα κλασσικά δίπολα σώματος/νου και πολιτισμού/φύσης.

Βλέπουμε πως το σώμα πλέον εκλαμβάνεται ως κάτι που βιώνεται, συγκροτείται και ανασυγκροτείται μέσω διαρκών τροποποιήσεων και επαναπροσδιορισμών, άμεσα συνυφασμένων με τη διαρκή αναζήτηση μιας έστω και εφήμερης ταυτότητας. Δεν προσεγγίζεται ως στατικό, ενιαίο και δεδομένο, αλλά ως μεταβαλλόμενο και ενδεχομενικό. Έτσι, αναδεικνύεται ως ασαφής και αβέβαιος φορέας ιστορικής, κοινωνικής και πολιτισμικής σημασιοδότησης. Το σώμα εξετάζεται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, τις ισχύουσες σχέσεις εξουσίας και τους λόγους που διατυπώνονται για τη διατήρηση και νομιμοποίησή τους. Το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνότητα αναδεικνύονται σε παράγοντες που ανατρέπουν τον ενιαίο και οικουμενικό χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας και προκαλούν ανισότητες και συγκρούσεις. Η έννοια της διαφοράς παραμερίζει αυτήν της ομοιομορφίας (Μακρυγιάννη 2004, 12-25 ; Μακρυγιάννη 2001, 28-31).

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν στα πλαίσια του προβληματισμού σχετικά με το σώμα μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κύριες προσεγγίσεις: τη νατουραλιστική, την κονστρουκτιβιστική και τη φαινομενολογική.

- Η *νατουραλιστική προσέγγιση* στηρίζεται στη θεώρηση του σώματος ως προκοινωνικής, καθαρά βιολογικής οντότητας. Σύμφωνα με αυτή, οι ανισότητες δεν δημιουργούνται κοινωνικά, ούτε εννοούνται ως απρόβλεπτες ή αντιστρέψιμες, αλλά καθορίζονται από το βιολογικό έμφυλο σώμα, και επομένως εννοούνται μέσα από δυο απολύτως αντίθετα μεταξύ τους (βιολογικά)

μοντέλα: του ανδρικού και του γυναικείου σώματος. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες δε δημιουργούν διαφορές, απλώς τις αντιγράφουν από τη φύση, η οποία αναδεικνύεται σε καθοριστικό ρυθμιστικό παράγοντα της κοινωνικής πραγματικότητας και οι αντιθετικές εννοιολογήσεις όπως ολόκληρο/ατελές, ικανό/μη ικανό, καλό/κακό, λειτουργικό/δυσλειτουργικό σώμα θεωρούνται φυσικά δοσμένες. Οι ανισότητες ως προς το φύλο βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το "αδύναμο" και "άστατο" γυναικείο σώμα, ιδεολόγημα που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αιτιολογήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική κατωτερότητα των γυναικών. Αντίστοιχα, οι ανισότητες ως προς την φυλή ερμηνεύονται με βάση «σωματικά δεδομένα» σύμφωνα με τα οποία τεκμηριώνεται η κατωτερότητα των ασιατικών και των αφρικανικών λαών. Σ' αυτή την περίπτωση, οι βιολογικές πληροφορίες του σώματος στηρίζουν επιχειρήματα για την αιτιολόγηση και ιδεολογική νομιμοποίηση της δουλείας, της αποικιοκρατίας και του ρατσισμού.

- *Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση*, προϋποθέτει την κοινωνική κατασκευή του σώματος, και επικεντρώνεται στις διαδικασίες και πρακτικές μέσω των οποίων το σώμα διαμορφώνεται θεσμικά, απορρίπτοντας την άποψη ότι η βιολογία μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές ερμηνείες για την εμφάνιση και καθιέρωση κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας και υποτέλειας. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση δεν αντλεί από ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο ούτε προάγει μια κοινή θεωρητική θέση. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της έχουν παίξει το έργο του M. Foucault, οι φεμινιστικές θεωρίες (κυρίως από το 1960 και μετά), η κοινωνική ανθρωπολογία της M. Douglas και ένα μέρος από το έργο του E. Goffman, το οποίο θα παραθέσουμε αναλυτικότερα παρακάτω.
- *Η φαινομενολογική προσέγγιση*. Το είδος της θεωρητικής ενασχόλησης με το σώμα που προάγει τόσο η νατουραλιστική όσο και η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, τροφοδότησε κριτικές οι οποίες υπογραμμίζουν ότι και οι δυο προσεγγίσεις διακατέχονται από τις πρωταρχικές διχοτομίες της κοινωνικής θεωρίας ανάμεσα στην υλικότητα του σώματος και το νου, στο σώμα και την ψυχή, στη λογική και το πάθος, στη φύση και την κοινωνία, στον εαυτό και την κοινωνία. Ανάμεσα στα έργα που αναγνωρίζουν τις εν λόγω διχοτομίες και προσπαθούν να προαγάγουν μια πιο σύνθετη αντίληψη, απελευθερωμένη από αυτές, σημαντική θέση καταλαμβάνουν εκείνα των M. Mauss, N.Elias και

P.Bourdieu. Παρά τις μεταξύ τους διαφορές, προσφέρουν τη βάση για τη θεώρηση του σώματος τόσο ως φυσικής, όσο και ως κοινωνικής-πολιτισμικής οντότητας, που μεταβάλλεται στο ρου της ιστορίας (Μακρυγιάννη 2001; Μακρυγιάννη 2004).

Η συζήτηση για το σώμα δε θα μπορούσε να μείνει βέβαια, έξω από το λόγο για την αναπηρία. Έντονη κριτική ασκήθηκε στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας -όπως έχει αναφερθεί ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο- ότι εξόρισε το σώμα από το λόγο του, θεωρώντας το αμιγώς φυσικό αντικείμενο, χωρίς ιστορικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Οι Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2006) αναφέρουν ότι οι παραπομπές στο σώμα και οι αναφορές σχετικά με την αποδοχή του πόνου αποσιωπήθηκαν από τους ερευνητές του κοινωνικού μοντέλου από «φόβο» στήριξης της αντίθετης προσέγγισης. Ως αποτέλεσμα αυτής της αποσιώπησης το «σώμα» αποκλείστηκε από το λόγο της αναπηρίας, τη χρονική στιγμή μάλιστα που η Κοινωνιολογία έστρεφε το ενδιαφέρον της πέρα από τις μετα-καρτεσιανές θεωρητικές προσεγγίσεις και ανέδειξε το ευρύ πεδίο της Κοινωνιολογίας του Σώματος.

Ενώ λοιπόν, το κοινωνικό μοντέλο απέκλεισε το σώμα από το λόγο του, οι μεταδομιστικές και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις το επαναφέρουν θέτοντας στο προσκήνιο την υλική και βιολογική του διάσταση όχι απλώς ως βιολογικό αλλά ως κοινωνικό ζήτημα. Η επέκταση των φεμινιστικών θεωριών στην αναπηρία δίνουν τη δυνατότητα να ξαναπαρουσιαστεί η βλάβη απαλλαγμένη από τα αισθητικά ιδεώδη για το σώμα και να επανασυγκροτηθεί η αναπηρία με όρους περηφάνιας και θετικότητας. Ο μεταδομισμός θεωρητικοποίησε τη βλάβη έξω από τα ιατρικά πλαίσια αναφοράς: αν η ιατρική γλώσσα παράγει τα ανάπηρα σώματα, τότε μπορεί να αποδομηθεί. Η ιατρική είναι ο αποκλειστικός κυρίαρχος στη γλώσσα της βλάβης και αποκτά αυτή την κυριαρχία μέσω της εξουσίας της να ονοματίζει τις σωματικές δυσλειτουργίες. Το νόημα ακολουθεί την ονομασία ή τη διαγνωστική ταμπέλα και η κατά κόρον επανάληψή της παράγει ένα συγκεκριμένο είδος σώματος με τα ανάλογα σημάδια, συμπτώματα και προσδοκίες. Δηλαδή η βλάβη αποτελεί προϊόν της πρακτικής του λόγου. Το αναπηρικό κίνημα γνωρίζει καλά ότι, όπως είπε ο Νίτσε, το να δίνεις όνομα σε κάτι σημαίνει να καθορίζεις την ουσία του και η έκλειψη της ορολογίας «μειονεξία» αποτελεί σημαντική στιγμή στην αναγνώριση της δύναμης του λόγου (Hughes and Paterson 1997, 332-333).

Παρά τη σημαντική συνεισφορά του μεταδομισμού στην αναγνώριση της κοινωνικής φύσης του σώματος, του έχει ασκηθεί και κριτική ότι η φύση του σώματος

που προωθεί καταλήγει συχνά να έχει τα χαρακτηριστικά του φαντάσματος. Οι Shakespeare και Watson (2002) υποστηρίζουν ότι η κοινωνιολογία του σώματος, κυρίως εξαιτίας της επικράτησης του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού στους κόλπους της, στην πραγματικότητα χάνει το από σώμα το οποίο ζητά να ερμηνεύσει. Ο μεταδομισμός αντικαθιστά τη βιολογική ουσιοκρατία⁵ με την ουσιοκρατία του λόγου. Το σώμα δεν είναι τίποτα περισσότερο από τις πολλαπλές σηματοδοτήσεις που του δίνουν και νόημα. Η μεταμοντέρνα αντίληψη στην ουσία εκμηδενίζει το σώμα ως προφανές, φυσικό, υλικό αντικείμενο. Το σώμα εξαφανίζεται μέσα στη γλώσσα και το λόγο και χάνει την υλική του υπόσταση μέσα στη διάχυτη ηγεμονία των συμβόλων.

Εξίσου επικριτική στη μεταδομιστική και μεταμοντέρνα προσέγγιση του σώματος είναι και η Erevelles (1996) η οποία αναφέρει πως εφόσον η «πραγματική» ζωή αποτελεί «αποκύημα φαντασίας» τότε η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων που κατασκευάζουν την αναπηρία δεν είναι παρά ένας μυθοποιημένος χώρος ανοιχτός σε ατέρμονες ερμηνείες. Σε αυτά τα πλαίσια, οι πραγματικοί, υλικοί περιορισμοί που οι ανάπηροι αντιμετωπίζουν μπορούν να εξαφανιστούν με τη δημιουργική κατασκευή μιας αναπαραγωγικής ολότητας που ο Ντελέζ και ο Γκουατταρί έχουν ονομάσει «σώμα χωρίς όργανα», μια κατασκευή που υπάρχει έξω από κάθε υλικό όριο. Αυτή η μεταμοντέρνα επανατοποθέτηση του σώματος, ανεμπόδιστη από ιστορικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς καταναγκασμούς, κορυφώνεται στη μεταμοντέρνα εφεύρεση της φανταστικής ολότητας, αυτού που η Donna Haraway ονόμασε cyborg και περιγράφει ως υβρίδιο μηχανής και οργανισμού, ως συμπυκνωμένη εικόνα της φαντασίας και της υλικής πραγματικότητας.

Οι ανάπηροι βιώνουν εξίσου τη βλάβη και την αναπηρία, όχι ως τα χωριστά μέρη της Καρτεσιανής αντίληψης για τον άνθρωπο (δυϊσμός σώματος-νου) αλλά ως μια σύνθετη αλληλοδιείσδυση της καταπίεσης και της δοκιμασίας. Η βλάβη και η αναπηρία συναντώνται στο σώμα όχι σαν ξεχωριστά εξωτερικά ή εσωτερικά φαινόμενα αλλά

[5] Η *ουσιοκρατία* εκφράζει τη θέση ότι κάθε ταυτότητα θεμελιώνεται σε μια αναλλοίωτη ουσία, πλήρως προσβάσιμη στη γνώση. Αντίθετα, ο *κονστρουκτιβισμός* αναγνωρίζει κάθε ταυτότητα ως κοινωνική κατασκευή, ως προϊόν μιας διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο πεδίο του λόγου.

έχοντας ως δεδομένο ότι η βλάβη δομεί τις αντιλήψεις για την αναπηρία και η πρόκληση της αναπηρίας αποτελεί μέρος του αισθητού κόσμου (Hughes and Paterson 1997).

3.2. Ταυτότητα και Αναπηρία

Το ζήτημα της ταυτότητας αποτελεί ένα πολυσύνθετο πεδίο στο οποίο συναντιούνται κοινωνικοί ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες και φιλόσοφοι χρησιμοποιώντας τον όρο σε διάφορα πλαίσια, προκειμένου να προσδιορίσουν τη δική τους οπτική.

Σύμφωνα με τη Δραγώνα, (2004) η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Το ερώτημα δεν είναι απλώς «ποιος είμαι;» αλλά «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλο; Πώς με βλέπει ο άλλος και πώς βλέπω εγώ τους άλλους;». Στην έννοια της ταυτότητας ενυπάρχει κάτι το παράδοξο: υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό. Το θέμα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν θέμα ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο, και κατ' επέκταση απειλητικό. Με αυτή την έννοια, της διαλεκτικής του ίδιου και του άλλου, είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα.

Στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας, ωστόσο, η ταυτότητα έχει χάσει τα σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά της και διακρίνεται από μια ρευστότητα. Η Μακρυνιώτη (2004, σελ. 27) αναφέρει πως τα ζητήματα σχετικά με την ταυτότητα έχουν αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περίγυρο, τα περιβάλλοντα την ταυτότητα σχήματα αποσταθεροποιούνται δημιουργώντας συνθήκες ανασφάλειας και αμηχανίας αλλά και πρόκλησης λόγω της διαρκούς αναπροσαρμογής και αναδιαμόρφωσης. Η ταυτότητα του υποκειμένου χάνει τον ενιαίο και σταθερό χαρακτήρα του παρελθόντος και οι αλλαγές της δεν είναι πλέον ούτε αναμενόμενες ούτε προβλέψιμες και δεν ακολουθούν την προδιαγεγραμμένη

πορεία της ζωής του υποκειμένου. Η ταχύτητα και το εύρος των αλλαγών αυτών ακυρώνουν την αντίληψη του ενοποιημένου υποκειμένου και η αίσθηση της ταυτότητας και του εαυτού γίνεται ρευστή, ασταθής, αποσπασματική και ατελής.

Κινούμενος στα πλαίσια της αμερικανικής κοινωνιολογικής παράδοσης που αντλεί την επιχειρηματολογία της από την ατομική ψυχολογία, ο Goffman εξετάζει την ανάπτυξη της ταυτότητας μέσω της προσωπικής παρουσίας του εαυτού. Συζητά για τις φθαρμένες ταυτότητες, αυτές που βρίσκονται έξω από τα πλαίσια του «κανονικού» ως αντανάκλαση αρνητικών ιδιοτήτων. Σε αυτούς που δε θεωρούνται αρκετά «ανθρώπινοι» αποδίδεται ένα στίγμα, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ντροπή, ξεπεσμό, αυτο-οικτιρμό, έλλειψη σεβασμού και αυτοσυνείδησης (Goffman 2001). Θεωρεί ότι η επίγνωση της αρνητικής εικόνας που έχουν οι άλλοι για ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια εσωτερική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά μια «φθαρμένη ταυτότητα» και έρχεται αντιμέτωπο με την αποδοχή του «στίγματος». Έτσι, το άτομο πασχίζει να δομήσει μια ατομική συμπεριφορά ως ένα μέσο για να αποσοβήσει την ταπείνωση ως «αρνητική» συμπεριφορά.

Ο Goffman διακρίνει δυο είδη ταυτότητας, την προσωπική και την κοινωνική. Η κοινωνική και προσωπική ταυτότητα αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων και των ορισμών που διαμορφώνουν άλλοι άνθρωποι για το άτομο του οποίου η ταυτότητα είναι υπό συζήτηση. Η κοινωνία καθιερώνει τα μέσα κατηγοριοποίησης ανθρώπων και το σύνολο των γνωρισμάτων που θεωρούνται συνηθισμένα και φυσιολογικά για τα μέλη καθεμιάς από αυτές τις κατηγορίες. Κάθε κοινωνικός περίγυρος καθιερώνει τις κατηγορίες ανθρώπων που μπορεί να συναντήσει κανείς στα πλαίσιά του. Οι κανονικότητες της κοινωνικής συνεύρεσης σε καθιερωμένους περίγυρους μας επιτρέπουν να αντιμετωπίζουμε αναμενόμενους άλλους χωρίς ιδιαίτερη προσοχή ή σκέψη. Όταν λοιπόν ένας ξένος εμφανιστεί μπροστά μας, οι πρώτες εντυπώσεις θα μας επιτρέψουν κατά πάσα πιθανότητα να προεξοφλήσουμε την κατηγορία και τα γνωρίσματά του, δηλαδή, την κοινωνική του ταυτότητα. Ο Goffman δέχεται ότι το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του από τα ίδια υλικά με τα οποία και οι άλλοι διαμορφώνουν αρχικά μια αντίληψη για την κοινωνική και προσωπική του ταυτότητα, έχοντας όμως τη δυνατότητα να διαχειριστεί σημαντικές πληροφορίες για τον εαυτό του και, στην περίπτωση του στιγματισμένου ατόμου, για το ελάττωμά του. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας επιτρέπει την εξέταση του στιγματισμού ενώ η έννοια της προσωπικής ταυτότητας επιτρέπει την εξέταση του ρόλου του ελέγχου των πληροφοριών στη διαχείριση του στίγματος. Το στιγματισμένο άτομο αποκτά κριτήρια

ταυτότητας τα οποία εφαρμόζει στον εαυτό του παρά την αδυναμία του να συμμορφωθεί με αυτά και αυτό συνεπάγεται μια αναπόφευκτη αίσθηση αμφιθυμίας για τον εαυτό του (Goffman 2001).

Ο Goffman μεταφέρει το ενδιαφέρον στο ίδιο το αποκλίνον πρόσωπο που προσπαθεί να το αναδείξει ως υποκείμενο του κόσμου του, να φωτίσει την ιδιάζουσα συγκρότηση της ταυτότητάς του μέσα από μια σειρά κρίσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις και να ανασυγκροτήσει τις στρατηγικές μέσω των οποίων αυτό διαχειρίζεται τις κρίσεις και ελέγχει τις πληροφορίες προκειμένου να διαφύγει τις θέσεις απαξίωσης, όχι πάντα με επιτυχία.

Στο έργο του Goffman «Στίγμα» λοιπόν, ο εαυτός εμφανίζεται ως κοινωνικό προϊόν, αποτέλεσμα των ερμηνειών στις οποίες επιδίδεται το άτομο όταν βρίσκεται σε συνθήκες αλληλεπίδρασης. Η έννοια του εαυτού δεν προϋπάρχει του ατόμου, δεν υπάρχει ένας πρότερος εαυτός που περιμένει να ενεργοποιηθεί και να εκφραστεί στις κοινωνικές περιστάσεις, αλλά ο εαυτός διαμορφώνεται και επικυρώνεται σε συνθήκες δημόσιας ερμηνείας ενός ρόλου. Διαμορφώνεται δηλαδή, σε συνάρτηση με την ποικιλία των περιστάσεων της κοινωνικής ζωής. Στο «Στίγμα», το υποκείμενο δεν προσδιορίζεται σύμφωνα με τον τρόπο που βλέπει το ίδιο τον εαυτό του αλλά όπως οι άλλοι το προσλαμβάνουν και το αξιολογούν (Μακρυνιώτη 2001, 21-25).

Ο Shakespeare (1996) αναφέρει ότι υπάρχουν δύο κυρίως προσεγγίσεις για τον τρόπο που οι ανάπηροι αποκτούν ταυτότητα ως ομάδα. Η μια βασίζεται στην ιατρική προσέγγιση (αρνητική ταυτότητα) και η άλλη στην κοινωνιο-πολιτισμική κατανόηση της αναπηρίας (θετική ταυτότητα). Οι ιατρικές προσεγγίσεις της αναπηρίας θεωρούν ότι η αρνητική ταυτότητα του εαυτού είναι αποτέλεσμα της φυσικής βλάβης και εστιάζουν στην ανάγκη για προσαρμογή, για πένθος και για συμβιβασμό με την απώλεια. Αντίθετα οι κοινωνικές προσεγγίσεις της αναπηρίας βλέπουν τη θετική ταυτότητα ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στις δυνατότητες αλλαγής της κοινωνίας, της ενδυνάμωσης των αναπήρων και στην προώθηση μιας διαφορετικής κατανόησης του εαυτού. Ένας ιδιαίτερα χρήσιμος τρόπος κατανόησης και των δύο αυτών προσεγγίσεων παρέχεται από την ιδέα της ταυτότητας ως αφήγηση που επικεντρώνεται στις ιστορίες για τον εαυτό και τη ζωή οι οποίες δομούν ερμηνείες που περιλαμβάνουν πλοκή, αιτιώδεις σχέσεις και αντιφάσεις. Αυτό δίνει τη δυνατότητα για ένα εκλεπτυσμένο μοντέλο ταυτότητας, το οποίο δεν εντάσσεται ξεκάθαρα ούτε στη μια περίπτωση ούτε στην άλλη. Ο Giddens (1991, όπ. αναφ. στο Shakespeare, 1996, σελ. 99) λέει ότι ο

αυτοπροσδιορισμός της ταυτότητας δεν είναι ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που κατέχει το άτομο. Είναι ο εαυτός, όπως αυτοπαθώς κατανοείται από το άτομο, με όρους της ίδιας του της βιογραφίας. Συνεπώς, η ταυτότητα συνδέει το κοινωνικό και το προσωπικό και περιλαμβάνει την ατομική τοποθέτηση του εαυτού σε ένα συλλογικό πλαίσιο.

Το βίωμα της αναπηρίας ως αρνητική ταυτότητα προκύπτει σύμφωνα με τον Shakespeare (1996) από την κοινωνική προσαρμογή ή από το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, στις οποίες η βλάβη είναι η μοναδική εστία ανάλυσης. Η θλίψη και η απώλεια εσωτερικεύονται και η δοκιμασία εστιάζεται στον εαυτό. Ως μια εξατομικευμένη εμπειρία, τα δομικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα δεν αμφισβητούνται και πιθανές εναλλακτικές προοπτικές στο κυρίαρχο βιοϊατρικό παράδειγμα δε γίνονται ορατές. Η διαφορά είτε φетиχοποιείται ως ιατρική τραγωδία είτε αγνοείται. Εκείνο που απομένει ως στρατηγική διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας, είναι η αφομοίωση. Άλλες στρατηγικές διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας είναι:

- Η προσπάθεια ελαχιστοποίησης της σπουδαιότητας της βλάβης, ακόμα και με την απόκρυψή της. Με τους όρους του Goffman, το άτομο προσπαθεί «να περνάει για κανονικό».
- Ο θρησκευτικός προσδιορισμός της ταυτότητας ως βάσανο που στωικά αποδίδεται στη μοίρα ή στην επιθυμία του θεού. Συχνά υπάρχει και η προσδοκία της αποζημίωσης του παραδείσου.
- Το «ξεπέρασμα» της βλάβης με την άρνηση της υποταγής στην πραγματικότητα και η προσπάθεια επανάκτησης μιας «κανονικής» ταυτότητας (π.χ. αρρενωπότητα) μέσω υπεράνθρωπων προσπαθειών, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της συμμετοχής σε εντατικές αθλητικές δραστηριότητες.

Όλες αυτές οι στρατηγικές διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας, κατά τον Shakespeare (1996), δεν είναι ούτε ψυχολογικά ούτε κοινωνικά υγιείς ή προοδευτικές, δεδομένου ότι περιέχουν το στοιχείο της άρνησης ή της αποτυχίας συμβιβασμού. Το σώμα αναδεικνύεται σε ουσιώδες στοιχείο της ταυτότητας. Εστιάζοντας στο σώμα και στο άτομο, οι ανάπηροι παγιδεύονται σε μια φυλακή, μη δικής τους επινόησης, από όπου δε μπορούν να δραπετεύσουν παρά μόνο με στρατηγικές που τελικά αυτοανατρέπονται.

Στον αντίποδα της προσέγγισης του Goffman για τη διαχείριση των εντυπώσεων για το πάσχον σώμα από το στιγματισμένο άτομο, βρίσκεται η αντίληψη της αναπηρίας ως θετική ταυτότητα. Στη μικροκοινωνιολογία του Goffman η παρουσίαση του εαυτού

προετοιμάζεται «στα παρασκήνια», μακριά από τη δημόσια έκθεση και το υποκείμενο επιλέγει να επιδοθεί σε δραστηριότητες που θα του επιτρέψουν να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στην εν δυνάμει και στην πραγματική ταυτότητα, αναγνωρίζοντας ότι υστερεί σε σχέση με τα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και προσπαθεί να τα προσεγγίσει εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες αποκατάστασης (Μακρυγιάννη 2001, 45-46).

Αντίθετα, η αναπηρία ως θετική ταυτότητα σηματοδοτεί μια διαδικασία κατά την οποία η υποτέλεια μετατρέπεται σε υποκειμενοποίηση. Απορρίπτονται οι αρνητικές προεκτάσεις του ιατρικού μοντέλου και υπερισχύει η επικέντρωση στον αποκλεισμό και την ανισότητα που χαρακτηρίζει την αναπηρία. Η μετατόπιση αυτή, συχνά παίρνει τη μορφή αντικατάστασης του ενός αναλυτικού πλαισίου (ιατρικό μοντέλο) με ένα άλλο (κοινωνικό μοντέλο), προκειμένου να οδηγήσει σε μια θετική ταυτότητα, που συχνά περιγράφεται ως ντεμπούτο, ως δημοσιοποίηση («coming out»). Αυτή η δημοσιοποίηση είναι η διαδικασία του θετικού αυτοπροσδιορισμού της ταυτότητας, απορρίπτοντας την ταξινόμηση της υποταγής και επιβεβαιώνοντας την υποκειμενικότητα και τη συλλογική δύναμη. Παρά το γεγονός ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να αποτελεί μια ιδιωτική και ατομική εξέλιξη ή μια προσωπική αφύπνιση, είναι πολύ πιθανό να συμβεί μέσα σε συλλογικά πλαίσια: η ίδια η αυτοοργάνωση υπαγορεύει τη διαδικασία του προσδιορισμού της ταυτότητας. Ο Weeks (1990, όπ. αναφ. στο Shakespeare, 1996, σελ. 88) αναφέρει ότι η ταυτότητα έχει σχέση με την αίσθηση του ανήκειν, με αυτό που έχει κανείς κοινό με κάποιους άλλους ανθρώπους και που τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους. Και το πιο σημαντικό, δίνει την αίσθηση της προσωπικής τοποθέτησης, το σταθερό πυρήνα της ατομικότητας (Shakespeare 1996).

Βέβαια, η δημοσιοποίηση («coming out») των αναπήρων και το πέρασμά τους από μια αρνητική σε μια θετική ταυτότητα αναπηρίας είναι μια δύσκολη υπόθεση, όσο και επίπονη, γιατί οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας για την αναπηρία μέσα από το ιατρικό μοντέλο που είναι κυρίαρχο. Ο Paulo Freire (1977) λέει σχετικά:

«Η αυτουποτίμηση είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του καταπιεζόμενου. Κι αυτή προέρχεται από την εσωτερίκευση εκ μέρους του καταπιεζόμενου της γνώμης που οι δυνάστες έχουν γι αυτόν. Τόσο συχνά ακούν ότι δεν είναι ικανοί για τίποτε, δε γνωρίζουν τίποτε, ότι είναι ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ότι είναι άρρωστοι, τεμπέληδες και μη παραγωγικοί, που στο τέλος πείθονται για την ανικανότητά τους»

Οι Swain και Cameron (1999) διερευνώντας τον τρόπο που οι ανάπηροι κάνουν το ντεμπούτο τους στην κοινωνία («coming out»), αναφέρονται στη θεωρία της

κοινωνικής ταυτότητας όπως αυτή διατυπώθηκε από τους Tajfel και Turner. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας διαφοροποιεί την *ατομική ταυτότητα*, που περιλαμβάνει τις μοναδικές ατομικές ιδιότητες της προσωπικότητας -όπως οι προτιμήσεις και αντιπάθειες, οι ιδιαίτερες ικανότητες κ.λ.π.- από την *κοινωνική ταυτότητα* που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας. Έτσι το ντεμπούτο («coming out») ενός αναπήρου στην κοινωνία ουσιαστικά σηματοδοτείται από τη μετακίνηση της ταυτότητάς του με τα προσωπικά χαρακτηριστικά ως μη ανάπηρο άτομο, σε μια ταυτότητα με τα χαρακτηριστικά του αναπήρου, έτσι όπως αυτά επιβάλλονται από τους κοινωνικούς φραγμούς. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ στην αρχή κρίνεται από τα θετικά ή αρνητικά επιτεύγματα και ιδιότητες του μη αναπήρου, τώρα αποκτά τα χαρακτηριστικά του μέλους μιας ομάδας που κατηγοριοποιείται ως ομάδα αναπήρων. Στα πλαίσια της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, εντοπίζονται τρία στάδια προσδιορισμού της ταυτότητας.

- Το πρώτο είναι η «κοινωνική κατηγοριοποίηση». Είναι μια γνωστική διαδικασία αναγνώρισης δύο ομάδων: των αναπήρων και των μη αναπήρων. Η θεωρία αναγνωρίζει ότι αυτές είναι κοινωνικές κατηγορίες, προϊόν ανθρώπινης δραστηριότητας σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια. Έτσι, η ταξινόμηση αυτή δεν αφορά τη βλάβη αλλά την κοινωνική διαδρομή της αναπηρίας.
- Το δεύτερο στάδιο είναι η «κοινωνική ταύτιση», η διαδικασία της απόκτησης ταυτότητας κατά την είσοδο στην κοινωνία («coming out»), τόσο για τον ίδιο τον ανάπηρο, όσο και για τους άλλους. Η ιδιότητα του μέλους μιας ομάδας περιλαμβάνει την επίγνωση του ανήκειν στην ομάδα των αναπήρων και όχι των μη αναπήρων.
- Το τρίτο στάδιο της «κοινωνικής σύγκρισης» είναι ουσιαστικά η άμεση σύγκριση με την εξω-ομάδα.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας έχει ψυχολογικές προεκτάσεις που βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των αναπήρων και στις εμπειρίες των άλλων. Συγκεκριμένα, η ταυτότητα του αναπήρου προσφέρει σε πολλά άτομα μια θετική αυτοεκτίμηση κατά τη μετατόπισή τους από την αντίληψη της προσωπικής τραγωδίας προς ένα κοινωνικό μοντέλο.

Η ταυτότητα των αναπήρων φαίνεται να συγκροτείται πάντα σε αντιδιαστολή με αυτή των μη αναπήρων. Ενώ οι μη ανάπηροι προσδιορίζονται σε σχέση με αυτά που μπορούν να κάνουν, οι ανάπηροι ορίζονται ως προς το τι δε μπορούν να κάνουν. Η κοινωνική ταυτότητα αυτών που ορίζονται ως «κανονικοί» επιβεβαιώνεται μόνο μέσα

από μια διαδικασία που περιλαμβάνει το συστηματικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των άλλων -στη συγκεκριμένη περίπτωση των αναπήρων- οι οποίοι ταυτίζονται με την απόκλισή τους από μια ιδεατή ιδανική εικόνα. Από την πλευρά των αναπήρων, η προσωπική και η κοινωνική τους ταυτότητα συγκροτείται μέσα σε ένα πλαίσιο από το οποίο οι ίδιοι έχουν αποκλειστεί (Swain and Cameron 1999).

Οι Shakespeare και Watson (2002) θέτουν το ζήτημα των πολλαπλών ταυτοτήτων. Ενώ κάποια άτομα με αναπηρία αντιδρούν στον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους ως ανάπηροι γιατί θέλουν να βλέπουν τον εαυτό τους ως «κανονικό», κάποιοι άλλοι προτιμούν να προσδιορίζονται σύμφωνα με διάφορες πτυχές της εμπειρίας τους. Για παράδειγμα, το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να αποτελούν βασικότερα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους. Η έρευνα π.χ. στο χώρο των ομοφυλόφιλων με αναπηρία έδειξε ότι προτεραιότητα για τους συμμετέχοντες είχε η σεξουαλική ταυτότητα, ενώ αγνοούνταν η εμπειρία της βλάβης. Οι περισσότεροι άνθρωποι τοποθετούνται ταυτόχρονα σε μια ευρεία γκάμα θέσεων υποκειμένου. Η υπόθεση ότι η αναπηρία αποτελεί πάντα το κλειδί της ταυτότητας ισοδυναμεί με το λάθος που κάνει το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο ορίζει τους ανθρώπους σύμφωνα με τη βλάβη τους. Κάθε ανάπηρο άτομο μπορεί κατά περίπτωση να ορίζεται άλλοτε ως άτομο με συγκεκριμένη αναπηρία, γενικά ως ανάπηρο, άλλοτε ως προς την ιδιότητα του κοινωνικού του φύλου, της εθνικότητας, της σεξουαλικότητας, της θρησκείας, του επαγγέλματος ή της ποδοσφαιρικής ομάδας που υποστηρίζει. Το ζήτημα της ταυτότητας, κατά τους Shakespeare και Watson, συνεπώς είναι ζήτημα ατομικής επιλογής.

3.2.1. Κριτική στην πολιτική των ταυτοτήτων

Το μοντέλο των ταυτοτήτων σύμφωνα με την Nancy Fraser (Fraser 2000) ξεκινά από τη Χεγκελιανή ιδέα ότι η ταυτότητα δομείται διαλογικά, μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης. Σύμφωνα με τον Χέγκελ, η αναγνώριση καθορίζει μια ιδεώδη αμοιβαία σχέση μεταξύ των υποκειμένων, στην οποία ο καθένας βλέπει τον άλλο τόσο ως όμοιο, όσο και ως ξεχωριστό από αυτόν. Αυτή η σχέση είναι θεμελιώδης για την υποκειμενικότητα: κάποιος καθίσταται ατομικό υποκείμενο μόνο επειδή αναγνωρίζει και αναγνωρίζεται από ένα άλλο υποκείμενο. Η αναγνώριση από τους άλλους είναι

συνεπώς, ουσιώδης στην ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού. Η άρνηση της αναγνώρισης ή η στρεβλή αναγνώριση από τους άλλους συνεπάγεται τη διαστρέβλωση της σχέσης του υποκειμένου με τον εαυτό του και τον τραυματισμό της ταυτότητάς του. Οι υπέρμαχοι της πολιτικής των ταυτοτήτων μεταφέρουν το Χεγκελιανό σχήμα της αναγνώρισης στο πολιτισμικό και πολιτικό πεδίο. Υποστηρίζουν ότι το να ανήκεις σε μια ομάδα απαξιωμένη από την κυρίαρχη κουλτούρα σημαίνει να αναγνωρίζεσαι με στρεβλό τρόπο και να υποφέρεις από μια παραμόρφωση της σχέσης με τον εαυτό σου. Ως αποτέλεσμα των επαναλαμβανόμενων κοινωνικών συναντήσεων με το «στιγματίζον» βλέμμα των πολιτισμικά κυρίαρχων άλλων, τα μέλη των «ανυπόληπτων» ομάδων εσωτερικεύουν την αρνητική εικόνα του εαυτού τους και έτσι εμποδίζονται από την ανάπτυξη μιας υγιούς πολιτισμικά ταυτότητας. Κατά παράδοξο τρόπο, το μοντέλο της ταυτότητας τείνει να αρνείται τη Χεγκελιανή του προέλευση. Ενώ ξεκινά προϋποθέτοντας ότι η ταυτότητα είναι *διαλογική* και συγκροτείται μέσω της αλληλεπίδρασης με ένα άλλο υποκείμενο, καταλήγει πριμοδοτώντας μια *μονολογική* συγκρότηση της ταυτότητας, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι που αναγνωρίζονται στρεβλά μπορούν και οφείλουν να δομήσουν την ταυτότητά τους μόνοι τους. Αυτό προϋποθέτει ότι μια ομάδα έχει το δικαίωμα να γίνεται κατανοητή μόνο με τους δικούς της όρους, ότι κανείς άλλος δε νομιμοποιείται να δει ένα άλλο υποκείμενο με μια εξωτερική προοπτική ή σε διάσταση με τη δική του αυτο-ερμηνεία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διαλογική οπτική, καθιστώντας την πολιτισμική ταυτότητα μια αυτο-παραγόμενη αυτο-περιγραφή την οποία ο ένας παρουσιάζει στον άλλο ως παρεμφερές σχόλιο. Αυτό το είδος της πολιτικής των ταυτοτήτων, προσπαθώντας να απαλλάξει τις «αυθεντικές» συλλογικές αυτο-περιγραφές από όλες τις προκλήσεις της δημόσιας σφαίρας, δεν ευνοεί καθόλου την κοινωνική αλληλεπίδραση των διαφορών, ενώ αντίθετα, ενθαρρύνει το διαχωρισμό.

Τα κινήματα ταυτότητας (identity movements) αποτελούν παραφυάδα των «νέων» κοινωνικών κινημάτων που έφτασαν στην ακμή τους τη δεκαετία του '70 και άρχισαν να παρακμάζουν από τα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν άρχισαν να εφαρμόζουν τις λεγόμενες «πολιτικές ταυτότητας»: το είδος δηλαδή, των μεταμοντέρνων πολιτικών που συνεπάγεται μία επικέντρωση στα θέματα κουλτούρας και ταυτότητας και αντίστοιχη απομάκρυνση από τα γενικότερα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα. Το κίνημα των πολιτικών ταυτότητας είναι, σήμερα, η κατ' εξοχήν μορφή μεταμοντέρνας πολιτικής, καθώς οι πολιτικές της προώθησης των ειδικών συμφερόντων συγκεκριμένων ομάδων ταιριάζουν απόλυτα με τον αντικαθολικό

χαρακτήρα της μεταμοντέρνας θεωρίας. Έτσι, τα σημερινά κινήματα «ταυτότητας», παρά τη ριζοσπαστική κριτική που ασκούν ενάντια σε συγκεκριμένες ιεραρχικές δομές (όπως αυτές που βασίζονται στο φύλο, τη φυλή, τη σεξουαλική καταπίεση και την καταπίεση των μειονοτήτων), δεν προώθησαν ποτέ ένα συνολικό πολιτικό πρόταγμα για συστημική αλλαγή. Η αποσπασματική φύση τους δεν επιτρέπει άλλωστε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αντίθετα, προώθησαν ζητήματα κουλτούρας και προσωπικής ταυτότητας. Η υιοθέτηση των «νέων κοινωνικών κινήμάτων»/κινήματων ταυτότητας, ως πολλαπλών πηγών «ριζοσπαστικής» αλλαγής ενσωματώνει τις «πολιτικές της διαφορετικότητας» και συνεπάγεται απλώς μία διαδικασία «επέκτασης και εμβάθυνσης» της σημερινής πολιτικής και οικονομικής «δημοκρατίας», η οποία βασίζεται στο διαχωρισμό της κοινωνίας από την πολιτεία και τη φύση μέσα σε ένα σύστημα που θεμελιώνεται στην οικονομία της αγοράς και την αντιπροσωπευτική «δημοκρατία».

3.3. Σύγχρονες θεωρίες σώματος

Τα έργα των Θεωρητικών Bourdieu και Shilling συνδυάζοντας τις μελέτες τόσο της κοινωνιολογίας όσο και της ψυχολογίας, έχουν πολλά να προσφέρουν για τη θέση του σώματος στη μεταμοντέρνα κοινωνία αλλά και για την πρωταρχική πλέον συμβολή του στη δημιουργία της ατομικής ταυτότητας του κοινωνικού δράστη. Ξεφεύγοντας από τη κλασσική δυαδική προσέγγιση του σώματος της κοινωνιολογίας, βιολογία /κοινωνία, σώμα / πνεύμα, φύση / πολιτισμός προσφέρουν τις σύγχρονες Θεωρίες του σώματος.

3.3.1. Bourdieu και «σωματικό κεφάλαιο» (physical capital)

Η θεωρία του Bourdieu για την κοινωνική αναπαραγωγή, έχει στο κέντρο της την αντίληψη για το σώμα σαν αντικείμενο διάκρισης και φορέα στάτους προτείνοντας ότι το σώμα μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική τοποθέτηση. Το σώμα για τον Bourdieu όπως άλλωστε και για τον Elias και τον Shilling, αποτελεί μια ατελή οντότητα η οποία αναπτύσσεται σε συνδυασμό με διάφορες κοινωνικές δυνάμεις και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu

ανέλυσε τις κοινωνικές ανισότητες με όρους τεσσάρων διαφορετικών ειδών κεφαλαίου. Η τοποθέτηση στην κοινωνική ιεραρχία περιλαμβάνει διάφορα ποσά οικονομικού κεφαλαίου (χρήματα, πλούτος, φτώχεια), πολιτιστικού κεφαλαίου (παιδεία, γνώση των τεχνών και της υψηλής κουλτούρας), συμβολικού κεφαλαίου (παρουσίαση του εαυτού, τρόποι συμπεριφοράς) και σωματικού κεφαλαίου (σχήμα του σώματος, ομορφιά, τρόπος ομιλίας, τρόπος βαδίσματος). (Bourdieu 2002).

Η ανάλυσή του για το σώμα, περιλαμβάνει μια εξέταση των πολλαπλών τρόπων μέσω των οποίων το σώμα έχει εμπορευματοποιηθεί στις μοντέρνες κοινωνίες. Αυτό αναφέρεται όχι μόνο στη συμμετοχή του στην αγοραπωλησία της εργατικής δύναμης (labour power), αλλά και στις μεθόδους εκείνες με τις οποίες το σώμα έχει μετατραπεί σε σωματικό κεφάλαιο, κατέχοντας δύναμη, status και διακριτικά συμβολικά σημεία και το οποίο είναι αναπόσπαστο μέρος στην συσσώρευση ποικίλων πόρων. Η παραγωγή σωματικού κεφαλαίου αναφέρεται στην ανάπτυξη των σωμάτων σε τέτοιους τρόπους που τους αναγνωρίζεται η κατοχή αξίας στα κοινωνικά πεδία, ενώ η μετατροπή του σωματικού κεφαλαίου αναφέρεται στη μετάφραση της σωματικής συμμετοχής στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο και σε άλλα πεδία, σε άλλες μορφές κεφαλαίου. Η μετατροπή όμως αυτή, είναι ανάλογη με την κοινωνική τάξη του υποκειμένου, αφού το σωματικό κεφάλαιο της εργατικής τάξης για παράδειγμα, έχει μικρότερη αξία ανταλλαγής από αυτό των κυρίαρχων τάξεων. Για το Bourdieu, το σώμα φέρει την σφραγίδα της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκει το υποκείμενο, λόγω τριών παραγόντων: της κοινωνικής τοποθέτησης του (social location), την έξης του (habitus) και του ταξικού του γούστου (taste). Η κοινωνική τοποθέτηση αναφέρεται στις ταξικά βασισμένες συνθήκες οι οποίες διαμορφώνουν το γενικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και συμβάλλουν στην εξέλιξη των σωμάτων τους. Οι κοινωνικές τοποθετήσεις μπορούν επίσης να προσδιοριστούν από την «απόστασή τους από την ανάγκη», ή την οικονομική, πολιτισμική και κοινωνική επιθυμία (Bourdieu 1985).

Η έξη αποτελεί ένα κοινωνικά κατασκευασμένο σύστημα γνωστικών δομών, οι οποίες παρέχουν στο άτομο ταξικά εξαρτώμενους, προδιαθετειμένους τρόπους για να συνδέεται το άτομο και να κατηγοριοποιεί τόσο οικείες όσο και νέες καταστάσεις. Ο Bourdieu, εμπλουτίζοντας την κλασική έννοια της έξης, την χρησιμοποίησε ως ένα είδος γραμματικής μέσα στα όρια της οποίας το άτομο μπορεί να γράψει άπειρες «φράσεις». Στη δράση και το έργο κάθε κοινωνικού υποκειμένου, υπάρχει ένα είδος ενότητας, συνολικής φυσιογνωμίας, μία ενότητα ύφους πέρα από την ποικιλία των πρακτικών του. Η αρχή των πρακτικών δεν είναι το συνειδητό υποκείμενο αλλά η

σχέση που αυτό έχει με τον κόσμο, μια σχέση κοινωνικά συγκροτημένη και βαθιά σωματική. Η έξη βρίσκεται κατά τον Bourdieu τοποθετημένη μέσα στο σώμα και επηρεάζει κάθε διάσταση της ανθρώπινης σωματοποίησης (Bourdieu 1978). Σχηματίζεται στο πλαίσιο των κοινωνικών τοποθετήσεων των ανθρώπων, μεταφέροντάς τους μία άποψη για τον κόσμο, βασισμένη και προσαρμοσμένη σε αυτές τις θέσεις. Με αυτό τον τρόπο τείνει να αναπαράγει τις υπάρχουσες ταξικές δομές. Για τον Bourdieu διαγράφεται με τον τρόπο αυτό ένας χώρος «ταξικών σωμάτων» που αναπαράγει τη δομή του κοινωνικού χώρου. Δεν είναι τυχαίο ότι τα σωματικά χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά διαμέσου των κοινωνικών συστημάτων ταξινόμησης, τα οποία είναι με τη σειρά τους εξαρτημένα από την κατανομή των διαφορετικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Έτσι, οι ταξινομίες που εφαρμόζονται στο αντιληπτό σώμα, (χοντρό / λεπτό, δυνατό / αδύναμο, κτλ) είναι ταυτόχρονα και αυθαίρετες, (εφόσον η ιδέα της γυναικείας ομορφιάς μπορεί να συνδέεται, σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, με το πάχος ή την ισχύτητα), αλλά και αναγκαίες, δηλαδή θεμελιωμένες στον ορθολογισμό μιας κοινωνικής ευταξίας (Bourdieu 2002).

Το γούστο αναφέρεται κατά τον Bourdieu στις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες τα άτομα οικειοποιούνται σαν αυθόρμητες επιλογές και προτιμήσεις, τρόπους ζωής (lifestyles), οι οποίοι είναι στην πραγματικότητα ριζωμένοι σε υλικούς περιορισμούς. Είναι προϊόν των «οροεξαρτήσεων» που σχετίζονται με μια ιδιαίτερη τάξη υπαρξιακών συνθηκών, ενώνοντας όλους όσους είναι προϊόντα παρόμοιων συνθηκών αλλά ταυτόχρονα διακρίνοντάς τους από όλους τους άλλους. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν προτιμήσεις σε αυτό που τους είναι διαθέσιμο. Η ανάπτυξη του γούστου, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί σαν μία συνειδητή εκδήλωση της έξης, είναι σωματοποιημένη και επηρεάζει βαθιά τους προσανατολισμούς των ατόμων για το σώμα τους. Ο ίδιος ο Bourdieu γράφει (2002: σελ. 238): «Το σώμα είναι η πλέον αδιαφιλονίκητη αντικειμενοποίηση του ταξικού γούστου, το οποίο και εκδηλώνει με ποικίλους τρόπους». Αυτό επιτυγχάνεται αρχικά με τα φυσικά χαρακτηριστικά του σώματος, τις διάφορες διαστάσεις (όγκος, ύψος, βάρος) και το σχήμα (στρογγυλό ή τετράγωνο, δύσκαμπτο ή εύκαμπτο, ευθυτενές ή κυρτό) των εμφανών του μορφών, τα οποία εκφράζουν με απεριόριστους όσο και ποικίλους τρόπους, μια ολόκληρη σχέση με το σώμα. Ένα τρόπο να αντιμετωπίζει κανείς το σώμα του, να το φροντίζει, να το τρέφει, να το διατηρεί, που αποκαλύπτει τις βαθύτερες διαθέσεις της έξης. Είναι πράγματι γεγονός, ότι η ταξική κατανομή των σωματικών χαρακτηριστικών, καθορίζεται μέσω

των προτιμήσεων, σε σχέση με το φαγητό, τα οποία μπορούν να διαιωνίζονται πέρα από τις κοινωνικές συνθήκες που τα παρήγαγαν (όπως σε άλλους τομείς, μια προφορά, ένας τρόπος βαδίσματος κ.λ.π).

Η χρήση και ο προσανατολισμός του σώματος εξάλλου, δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική θέση των χρηστών. Έτσι, σύμφωνα με τον Bourdieu, οι άνθρωποι της εργατικής τάξης έχουν έναν πιο πρακτικό προσανατολισμό απέναντι στα σώματά τους. Η σχέση τους με αυτά είναι εργαλειακή και εκφράζεται τόσο στις πρακτικές που έχουν το σώμα σαν αντικείμενο ή διακύβευμα (δίαιτα, φροντίδες ομορφιάς, σχέση με την αρρώστια ή φροντίδες υγείας) όσο και στην επιλογή αθλημάτων τα οποία απαιτούν μεγάλη επένδυση ενέργειας, κόπου ή πόνου. Η ιδιότητα αυτή των «λαϊκών αθλημάτων» συσχετίζεται σιωπηρά με τη νεότητα αφού εγκαταλείπονται πολύ νωρίς. Αντίθετα, τα «αστικά αθλήματα», στα οποία επιδίδεται κανείς χάρη στη σωματική συντήρηση που παρέχουν και στο κοινωνικό όφελος που προσφέρουν, έχουν το κοινό γνώρισμα ότι επεκτείνονται πολύ περισσότερο χρονικά, κι ίσως τόσο πιο πέρα όσο μεγαλύτερου γοήτρου χαίρουν. Παράλληλα, όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία ο λόγος παίρνει μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τη σωματική επαφή, καθώς εγκαθιδρύεται όλο και μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ των σωμάτων και αποκλείεται κάθε σωματική ή λεκτική βία και κάθε άνομη χρήση του σώματος (φωνές, απρεπείς χειρονομίες κτλ). Έτσι το γκολφ για παράδειγμα, σπορ των κυρίαρχων στρωμάτων, θέτει τους ανθρώπους σε απόσταση μέσω του απομονωμένου, ήσυχου, αρμονικά διαρθρωμένου χώρου όπου εξελίσσεται η αθλητική πρακτική, μέσω της λογικής του ανταγωνισμού ο οποίος αποκλείει την άμεση σωματική επαφή. Ταυτόχρονα, είναι ένα άθλημα με το οποίο μπορεί να ασχολείται κανείς μέχρι προχωρημένη ηλικία. Οι αστικές αθλητικές πρακτικές (γκολφ, σκι, γιότινγκ, ιππασία) έχουν επίσης σαν γνωρίσματά τους, τους χωριστούς και κλεισμένους από ιδιώτες χώρους διεξαγωγής τους (π.χ λέσυχες), τη δυνατότητα επιλογής των συμπαικτών, αλλά και μια σημαντική επένδυση σε χρόνο, χρήματα και προσπάθειες ειδικής εκμάθησης. Τα οικονομικά όμως εμπόδια δεν επαρκούν για τον Bourdieu στην εξήγηση της κατανομής των αθλημάτων μεταξύ των τάξεων. Υποστηρίζει πως: «κάποια καλύτερα κρυμμένα εισαγωγικά τέλη, όπως η οικογενειακή παράδοση ή ακόμα και η ευπρέπεια (με τη διττή έννοια) καθώς και οι ισχύουσες τεχνικές κοινωνικότητας, απαγορεύουν τα αθλήματα αυτά στις λαϊκές τάξεις και στα ανερχόμενα άτομα των μεσαίων ή ανώτερων τάξεων, κατατάσσοντάς τα στους ασφαλέστερους δείκτες (μαζί με τα σικ παιχνίδια συναναστροφών, όπως το σκάκι και κυρίως το μπριτζ) της αρχαιότητας στην αστική τάξη». (Bourdieu 2002, 264). Ο

γενικός κανόνας που θέτει είναι πως ένα άθλημα έχει τόσο περισσότερες πιθανότητες να υιοθετηθεί από τα μέλη μιας κοινωνικής τάξης όσο λιγότερο αντίκειται στη σχέση που αυτή έχει με το σώμα στο βαθύτερα ασυνείδητο του επίπεδο, δηλαδή το «σωματικό σχήμα» (body schema) το οποίο αποτελεί το θεματοφύλακα μιας ολόκληρης θεώρησης του κοινωνικού κόσμου, μιας ολόκληρης φιλοσοφίας του ατόμου και του σώματος. Η κοινωνική όμως τάξη, ασκεί μεγάλη επιρροή όχι μόνο στην επιλογή αθλητικών πρακτικών αλλά και σε άλλους τομείς της σωματοποίησης του ατόμου, όπως το φαγητό, το ποτό, το ντύσιμο, το μακιγιάζ, την ομιλία, τους τρόπους.

Οι διαφορές στα σώματα των υποκειμένων επαυξάνονται και τονίζονται συμβολικά από τον τρόπο που φέρει κανείς το σώμα του στο κοινωνικό του χώρο. Σε αυτή τη διαδικασία προστίθενται όλες οι διορθώσεις που απευθύνονται στη σκόπιμη τροποποίηση της εμφάνισης του σώματος, μέσω ενδυματολογικών ή κοσμητικών σημάτων, τα οποία με τη σειρά τους εξαρτώνται από την κοινωνική τοποθέτηση του ατόμου δηλαδή τα όποια οικονομικά και πολιτιστικά μέσα διαθέτει ανάλογα με τη τάξη στην οποία ανήκει και που μπορούν να επενδυθούν σε αυτό. Η σπουδαιότητα της παραγωγής αυτής του σωματικού κεφαλαίου, δεν έγκειται μονάχα στην παρατήρηση πως το βιοτικό ύφος (style de vie) των ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις έχει «εγγραφεί» στα σώματά τους, αλλά επίσης στο ότι αυτά τα διαφορετικά «κοινωνικά» σώματα καθιστούν τα άτομα κατάλληλα για διαφορετικές δραστηριότητες. Υπό το πρίσμα αυτό, οι κοινωνικές διαφορές ενσωματώνονται στα σώματα και γίνονται «φυσικές» διαφορές οι οποίες αναγνωρίζονται λανθασμένα ως τέτοιες και γίνεται αυτονόητα και ασυνείδητα φυσικό για τα άτομα να φέρονται και να φέρουν το σώμα τους ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη (Bourdieu 2002).

3.3.2. Η σχέση του σώματος με την κοινωνία και την παιδεία

Στο πλαίσιο των κοινωνικών θεωριών σημαντική υπήρξε η συμβολή της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης του Durkheim για την σχέση μεταξύ του σώματος, της παιδείας και της κοινωνίας. Τρεις βασικές αρχές φαίνεται να διέπουν τη θεωρία του:

Πρώτον, για τον Durkheim (1995) το σώμα αποτελεί τον πρωταρχικό *τόπο* για την κοινωνία. Η κοινωνία προϋπάρχει της γέννησης κάθε νέας γενιάς και οι κυρίαρχες μορφές των κοινωνικών σχέσεων και θεσμών ασκούν μια αναπόφευκτη επιρροή στην

ανάπτυξη των ενσώματων υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα για τον Durkheim, (1995), η κοινή ηθική που μετατρέπει μια συγκέντρωση ανθρώπων σε κοινωνία, εκφράζεται μέσα από μια συνολική τάξη η οποία δομεί όχι μόνο τη συνείδηση και τη συναίσθηση των μελών της αλλά και την εξωτερική εμφάνιση των σωμάτων τους. Αυτό συμβαίνει όταν οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν το σωματικό μέγεθος, σχήμα και εμφάνιση ενός κοινωνικού πληθυσμού. Αν η εξωτερική επιφάνεια του σώματος όμως αποτελεί τόπο επιρροής για την κοινωνία, το ίδιο συμβαίνει και με τις «εσωτερικές» προδιαθέσεις και ικανότητες του. Οι τελευταίες αναλύθηκαν ουσιαστικά από τον στενό συνεργάτη του Durkheim, τον Marcel Mauss (1973) ο οποίος υποστήριξε πως οι κοινωνικές εκείνες τεχνικές οι οποίες είναι τόσο παραδοσιακές όσο και αποτελεσματικές για μια κοινωνία εγκαθιδρύονται βαθιά, διαμέσου μαθητειών στα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά του σώματος. Για τον Mauss, δεν υπάρχει μάλλον «φυσικός» τρόπος για έναν ενήλικα να διαχειριστεί το σώμα του και για το λόγο αυτό «κάθε κοινωνία έχει και οφείλει να έχει τις δικές της ξεχωριστές συνήθειες που διέπουν το σώμα». Οι τεχνικές αυτές μεταδίδονται με τη μύηση και την εκπαίδευση όπου οι επιφάνειες του σώματος διαπερνώνται και ο κοινωνικός συμβολισμός εισέρχεται στη καρδιά του ατομικού σωματικού εαυτού.

Η δεύτερη αρχή που αναγνωρίζεται από τον Durkheim σαν θεμελιώδης για την συγκρότηση της κοινωνικής ζωής, υποστηρίζει πως ενώ η κοινωνία προϋπάρχει της κάθε νέας γενιάς, οι ενσώματες ιδιότητες των ατόμων κληροδοτούν σε αυτά την ικανότητα να δρουν δημιουργικά πάνω στο περιβάλλον τους. Από αυτή την προσέγγιση, το σώμα δεν είναι μόνο τόπος για την κοινωνία αλλά ταυτόχρονα και πηγή κοινωνικού χώρου πάνω στον οποίο υπάρχουν και αναπτύσσονται ηθικά σύμβολα και νόρμες.

Τρίτον, το σώμα συγκροτεί ένα μέσο διαμέσου του οποίου οι άνθρωποι είναι τοποθετημένοι (προσκολλημένοι ή αποστασιοποιημένοι από) το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο Durkheim (1961) αναγνώρισε πως τα σχολεία διαδραμάτιζαν ένα σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της κοινωνίας πάνω και μέσα στα ενσώματα υποκείμενα, και θεωρούσε τη σχολική τάξη σαν μια μικρή κοινωνία. Αναγνώριζε πως η εκπαίδευση συνιστούσε από μια άποψη μια επιβολή στους μαθητές αφού αντιμετώπιζε τα σώματά τους σαν τόπους εγγραφής των κοινωνικών σχεδίων. Παρόλα αυτά, έδινε έμφαση στο γεγονός πως η ηθική τάξη της εκπαίδευσης μπορούσε να λειτουργήσει ταυτόχρονα σαν ένα μέσο με το οποίο τα άτομα δύνανται να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Ανησυχούσε για την ηθική κατάσταση της κοινωνίας της εποχής του

και θεωρούσε την εκπαίδευση σαν το μόνο σωστό, ενδιάμεσο οργανισμό που υπήρχε ανάμεσα στην οικογένεια και το κράτος. Για τον Durkheim, η αξία της κοινότητας είχε αποδυναμωθεί. Παρόλα αυτά, οι σωματικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παρείχαν την δυνατότητα να βοηθήσουν στην ηθική αναζωογόνηση της κοινωνίας.

Αν και έχουν αλλάξει οι εποχές από τον καιρό του Durkheim, ο μελετητής του, Basil Bernstein (1996), έχει εκφράσει παρόμοιες ανησυχίες για τη σχέση της εκπαίδευσης και της ηθικής τάξης στην σύγχρονη εποχή. Περισσότερο από αυτό, ο Bernstein έχει υποστηρίξει πως η οργάνωση των σχέσεων εξουσίας και του λόγου μέσα στην εκπαιδευτική γνώση, καταδεικνύουν πως τα σχολεία έχουν αποτύχει στην κοινωνική αποστολή τους. Αντί να βοηθάνε τους ανθρώπους να αισθανθούν πως έχουν μερίδιο στη κοινωνία, δικαίωμα να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή καθώς και να συμμετέχουν στις διαδικασίες με τις οποίες η κοινωνική τάξη συντηρείται ή αλλάζει, ο Bernstein συνδέει τα σχολεία με την παραγωγή και αναπαραγωγή των αδικιών και ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα για το σώμα, αναφέρεται στις αξίες που καλλιεργούνται στα σχολεία σε σχέση με το σχήμα, το μέγεθος και το βάρος των μαθητών. Αναρωτιέται αν υπάρχει μια κυρίαρχη «εικόνα» σώματος που χαίρει μεγαλύτερης αξίας αποκλείοντας το σώμα κάποιων ή και των περισσότερων μαθητών. Για τον Bernstein (2000), το σχολείο κρατάει ένα καθρέφτη στον οποίο αντανακλάται μια εικόνα. Ολόκληρη η ιδεολογία του σχολείου μπορεί να παρομοιαστεί σαν μια κατασκευή μέσα στον καθρέφτη διαμέσου της οποίας αντανακλώνται οι εικόνες. Το ερώτημα είναι: Ποιος αναγνωρίζει τον εαυτό του σαν κάτι που έχει αξία; Ποιες εικόνες αποκλείονται από την κυρίαρχη έτσι ώστε κάποιοι μαθητές να μη μπορούν να βρουν τον εαυτό τους και το σώμα τους στο καθρέφτη; Με αυτή την έννοια οι εικόνες του σχολείου αποτελούν προβολές μιας ιεραρχίας υπερισχυόντων ταξικών αξιών (Evans and Davies 2004). Οι συγγραφείς συνεχίζουν γράφοντας πως αυτά είναι σημαντικά θέματα που μας θυμίζουν πως η κατανομή της γνώσης (για παράδειγμα του σώματος και για το σώμα) μεταφέρει άνιση αξία, εξουσία και δυνατότητα. Αυτό με τη σειρά του, έχει σημασία επειδή η κατανομή των υλικών, οικονομικών και χωρικών πόρων τείνει να ακολουθεί τη διανομή των εικόνων έτσι ώστε για αυτούς στην κορυφή με την «σωστή» εικόνα σώματος ή με τη σωματική ικανότητα να αποδίδουν να υπάρχει περισσότερος χώρος, ευκαιρίες, προσοχή και ανταμοιβή-τόσο συναισθηματική όσο και υλική. Ο Bernstein (2000), καθιστά σαφές πως για να επιτευχθούν οι κοινωνικές δημοκρατικές συνθήκες

στα σχολεία θα πρέπει να θεσμοθετηθούν τρία αλληλένδετα δικαιώματα, αυτά της *βελτίωσης, του συνυπολογισμού και της συμμετοχής*.

Το πρώτο αναφέρεται στο δικαίωμα για προσωπική βελτίωση σαν μια κατάσταση όπου ο μαθητής δεν έχει μόνο το δικαίωμα να γίνει κάτι περισσότερο ατομικά, περισσότερο πνευματικά, περισσότερο κοινωνικά, περισσότερο υλικά αλλά είναι το δικαίωμα να αποκτήσει μια κριτική αντίληψη και κατανόηση έτσι ώστε να εκτεθεί σε νέες πιθανότητες. Απαιτεί από το δάσκαλο και το μαθητή, να σκέφτονται πέρα από το μέσο όρο και τις εκπαιδευτικές συμβατικότητες, να αντιπαρατίθενται στα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, να τα κρίνουν εποικοδομητικά και να παίρνουν πρωτοβουλία σε θέματα που τους αφορούν άμεσα. Το δεύτερο δικαίωμα, είναι αυτό του συνυπολογισμού, το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται και να συνυπολογίζεται κοινωνικά, πνευματικά, πολιτισμικά και προσωπικά, μια κατάσταση “*communitas*” που λειτουργεί στο επίπεδο του κοινωνικού. Το τρίτο δικαίωμα είναι το δικαίωμα της συμμετοχής. Αυτό δεν αναφέρεται μόνο στο λόγο και τη συζήτηση, αλλά κυρίως στην πρακτική. Την πρακτική εκείνη που έχει ουσιαστικό νόημα και είναι το δικαίωμα της συμμετοχής, στις διαδικασίες με τις οποίες κατασκευάζεται, συντηρείται ή αλλάζει η τάξη των πραγμάτων. Υπό το πρίσμα της θεωρητικής του Bernstein, αναρωτιέται κανείς αν αυτά τα δικαιώματα - της βελτίωσης, του συνυπολογισμού και της συμμετοχής – παρέχονται στους μαθητές, στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της φυσικής αγωγής, ιδιαίτερα στα κορίτσια και τους μαθητές με περιορισμένες κινητικές και σωματικές δεξιότητες. Οι νέοι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το φύλο, το σωματότυπο, τις δεξιότητες, χρειάζονται χώρο, χρόνο και ευκαιρίες για να αναπτύξουν στο έπακρο, το σωματικό τους δυναμικό και να κατασκευάσουν τη σωματική τους ταυτότητα. Έχουν ανάγκη από ασφάλει, και υποστηρικτικά εκπαιδευτικά πλαίσια για να πειραματιστούν και εξοικειωθούν με την σωματική τους υπόσταση, έτσι ώστε να αποκτήσουν μια υγιή σχέση με το σώμα τους. Ακολουθώντας τον Bernstein, θα έπρεπε ίσως η παιδαγωγική πολιτική που ακολουθείται, να σταθμιστεί με το μοντέλο που προτείνει. Προϋποθέτει όμως μια βαθιά κατανόηση της παιδαγωγικής πρακτικής μας και θέληση για αναδιοργάνωση των θεσμικών δομών με τέτοιο τρόπο που να προκαλεί τις υπάρχουσες κατανομές εξουσίας και ελέγχου. Δεν αποτελεί απλοϊκή κίνηση του να πάρει θέση κανείς υπέρ ή ενάντια σε συγκεκριμένες μορφές παιδαγωγικής, κοινωνικής θεωρίας και κατανόησης. Αφορά στο να ασχοληθεί κανείς ρεαλιστικά και αναστοχαστικά, με θεωρητικά δομημένες και κοινωνικά ενήμερες παιδαγωγικές της Φυσικής Αγωγής.

3.3.3. Chris Shilling και το σώμα «σχέδιο εργασίας» (body project)

Στο έργο του “The Body and Social Theory” ο Shilling (1993), αντιμετωπίζει το σώμα σαν μια ανολοκλήρωτη οντότητα, η οποία βρίσκεται στη διαδικασία του γίνεσθαι, ένα σχέδιο εργασίας (project) το οποίο πρέπει να δουλευτεί και να ολοκληρωθεί σαν μέρος της ατομικής ταυτότητας κάποιου. Στη θεώρηση του για το ανθρώπινο σώμα ως μια κοινωνική και βιολογική ημιτελή οντότητα που αποτελεί ένα σχέδιο εργασίας, ο Shilling, προσφέρει στο ενσώματο υποκείμενο την δυνατότητα της δράσης μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών δομών, καθιστώντας το ταυτόχρονα «κατασκευαστή» και «κατασκευάσμα» που δημιουργείται από ένα σύνολο συνειδητών ατομικών επιλογών. Το να αναγνωριστεί το σώμα ως τέτοιο, για πολλούς «μοντέρνους» ανθρώπους εμπεριέχει την αποδοχή πως η εμφάνιση, το μέγεθος, το σχήμα ακόμα και τα περιεχόμενά του είναι δυνητικά ανοιχτά σε ανακατασκευή ανάλογα με τις επιθυμίες και τα σχέδια του κατόχου. Αναφέρεται σε υποκείμενα που έχουν τη συνείδηση, την ανησυχία και τη φροντίδα για τη διαχείριση, συντήρηση και εμφάνιση των σωμάτων τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί την πρακτική αναγνώριση της σπουδαιότητας των σωμάτων, τόσο ως προσωπικά μέσα (resources) όσο και σαν κοινωνικά σύμβολα που δίνουν μηνύματα για την ατομική ταυτότητα των κατόχων τους. Σύμφωνα με το Shilling(1993) σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ρίσκο και αβεβαιότητα, το σώμα αποτελεί έναν ασφαλή τόπο τον οποίο τα άτομα μπορούν να ελέγξουν. Η επένδυση στο σώμα παρέχει στα άτομα μια διέξοδο αυτό έκφρασης καθώς και ένα τρόπο να αισθάνονται καλά με την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο πάνω στα σώματά τους. Αυτό προϋποθέτει δύο βασικά στοιχεία της σημερινής μετανεωτερικότητας:

- I. ότι κατέχουμε πλέον τη γνώση και τις τεχνικές ικανότητες στις πλούσιες Δυτικές κοινωνίες να επέμβουμε και να αλλάξουμε ουσιαστικά το σώμα. Η προσέγγιση αυτή του σώματος ως σχεδιάσμα, συνοδεύεται και συντηρείται από την εμφάνιση πολλαπλών πρακτικών αναδιαμόρφωσης ή τροποποίησής του όπως είναι η δίαιτα και οι διατροφικές συνήθειες, η μόδα, το μακιγιάζ, η σωματική άσκηση και οι πρακτικές συντήρησης της καλής φυσικής κατάστασης του σώματος, η πλαστική χειρουργική, οι εγχειρήσεις αλλαγής φύλου, το τατουάζ και το πέρσινγκ (Featherstone 1991) και
- II. ότι ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ατόμων αναγνωρίζει το σώμα σαν ανολοκλήρωτη οντότητα το οποίο σχεδιάζεται, μορφοποιείται και ολοκληρώνεται μερικώς σαν αποτέλεσμα των επιλογών τρόπου ζωής.

Ο όρος τρόπος ζωής, χρησιμοποιείται κι από άλλους κοινωνιολόγους, όπως ο Giddens, με σκοπό να δείχτει πώς τα άτομα ψάχνουν να εγκαθιδρύσουν μια αξιόπιστη και με νόημα αίσθηση ατομικής ταυτότητας στις συνθήκες της μετανεωτερικότητας. Αναφέρεται δε σε ένα σχετικά συγκροτημένο σύνολο πρακτικών επιλεγμένο από το άτομο για να δώσει υλική μορφή σε μια συγκεκριμένη αφήγηση της ατομικής του ταυτότητας. Όσο η παράδοση χάνει την ικανότητά της να παρέχει στους ανθρώπους μια ασφαλή και σταθερή αίσθηση εαυτού, τόσο οι άνθρωποι πρέπει να διαπραγματεύονται επιλογές τρόπου ζωής και να τους προσδίδουν σημασία. (Giddens 1991). Φυσικά οι τρόποι ζωής λαμβάνουν χώρα ανάλογα με τους περιορισμούς και τις ευκαιρίες που παρέχει η κοινωνική τοποθέτηση του ατόμου. Οι τρόποι ζωής, επηρεάζουν και το σώμα αφού οι άνθρωποι υιοθετούν συγκεκριμένες σωματικές αγωγές (body regimes) σαν μέρος της επιλογής τους. Οι αγωγές του σώματος είναι προγράμματα συμπεριφοράς σχετικά με το σώμα όπως η υιοθέτηση των αγωγών υγείας και διατήρησης της φόρμας. Εξάλλου, η προσοχή και η φροντίδα που επενδύεται για την ατομική κατασκευή ενός υγιούς και αρμονικού σώματος είναι το πιο κοινό ίσως παράδειγμα σωματικού σχεδιάσματος. (Shilling 1993).

Σε μια εποχή που η υγεία μας απειλείται ολοένα και περισσότερο από παγκόσμιους κινδύνους, παροτρυνόμαστε να αναλάβουμε την ατομική ευθύνη των σωμάτων μας μέσα από τις αγωγές του σώματος. Οι καρδιακές παθήσεις, διάφορα είδη καρκίνου και πολλές άλλες ασθένειες παρουσιάζονται σαν αποφευκτές από τα άτομα που διατρέφονται σωστά, δεν κάνουν καταχρήσεις ουσιών όπως αλκοόλ ή τσιγάρο και γυμνάζονται συστηματικά. Οι αγωγές του σώματος απαιτούν από τα άτομα να προσλαμβάνουν το σώμα σαν σχέδιο εργασίας του οποίου τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό μπορεί να ρυθμιστεί και να συντηρηθεί στην μεγαλύτερη δυνατή λειτουργικότητά του. (Shilling 1993). Οι αγωγές του σώματος καθώς και αυτές της προσωπικής φροντίδας δεν αφορούν μόνο στην αποφυγή ασθενειών, έχουν άμεση σχέση και με την εμφάνιση των σωμάτων τόσο στα ίδια τα άτομα όσο και στους άλλους. Η υγεία συσχετίζεται πλέον στενά με την εξωτερική εμφάνιση και με αυτό που ο Goffman (1963) όρισε σαν την «παρουσίαση του εαυτού» (presentation of self). Το ενδιαφέρον αυτό, διευκολύνθηκε από την παραγωγή αμέτρητων εγχειριδίων για την προσωπική φροντίδα, βιβλίων και βιντεοκασετών με προγράμματα γυμναστικής, οδηγών υγιεινής διατροφής και διαίτας. Στο βιβλίο του «The Presentation of Self in Everyday Life» (1969), ο Goffman δημιουργεί μια εικόνα, με τα άτομα να εμφανίζονται σαν ηθοποιοί που επιδιώκουν να προωθήσουν τα συμφέροντά τους παρουσιάζοντας,

«παίζοντας», τις κατάλληλες επιδόσεις οι οποίες απειλούνται διαρκώς από την πιθανότητα αμηχανίας ή αποτυχίας. Η διαχείριση και διαμόρφωση του σώματος έχει γίνει κεντρικό στοιχείο στην παρουσίαση του εαυτού, και αυτό έχει υποστηριχτεί από την ευδοκιμούσα βιομηχανία της ομορφιάς, της δίαιτας και της γενικότερης σωματικής φροντίδας. (Wolf 1991). Στη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία, το άτομο κατασκευάζεται ως καταναλωτής και το σώμα του γίνεται κεντρικό στοιχείο της κατανάλωσης (Shilling 1993) αφού αποτελεί την κύρια μορφή έκφρασης και εκδήλωσης της. Το σώμα σαν σχέδιο εργασίας, τροποποιείται κατά βούληση και με τη βοήθεια της ιατρικής, των πρακτικών υγιεινής διατροφής και δίαιτας, ένδυσης και άσκησης συμβάλλει στην παρουσίαση ενός σώματος που ακολουθεί τα νέα κοινωνικά πρότυπα εμφάνισης (Shilling 1993). Η νευρική ανορεξία αποτελεί την παραδειγματική ασθένεια η οποία εκφράζει την κατάρρευση του σώματος κάτω από τις συνθήκες των ανταγωνιστικών πιέσεων της παρουσίας του εαυτού. Η ανορεξία πλήττει κυρίως τις γυναίκες και είναι στενά συνδεδεμένη με τη σχέση μεταξύ ομορφιάς και αδύνατης σιλουέτας (Lawrence 1987) αφού η ομορφιά -ως κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία- έχει συνδεθεί με την ισχύτητα εγκαθιδρύοντας μια νέα αισθητική.

Καθώς η αντίληψη του σώματος στην κοινωνία της κατανάλωσης κυριαρχείται από την ύπαρξη οπτικών εικόνων, η χρήση της φωτογραφίας δημιουργεί τα κανονιστικά πρότυπα της εμφάνισης. Οι εικόνες (στη διαφήμιση, στις ταινίες, στα μουσικά βίντεο κλπ) δημιουργούν στα άτομα μεγαλύτερη συνείδηση της εξωτερικής εμφάνισης, της σωματικής παρουσίας, του περίφημου «look». Οι εικόνες όμως προκαλούν συγκρίσεις: αποτελούν τη μόνιμη υπενθύμιση του πως είμαστε και πως-με προσπάθεια-πρέπει να γίνουμε. (Featherstone 1991). Η επένδυση στα σωματικά σχεδιάσματα όμως σύμφωνα με τον Shilling (1993) δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Κατά μία έννοια όλη αυτή η προσπάθεια είναι εκ των προτέρων καταδικασμένη αφού τα σώματα γερνάνε, εκφυλίζονται και δεν μπορούν να ξεφύγουν από το αναπόφευκτο του θανάτου που αντιπροσωπεύει, σε αυτό το πλαίσιο, το ύστατο τέλος του ατομικού ελέγχου πάνω στο σώμα. Επιπλέον, τα σωματικά σχεδιάσματα είναι περιορισμένα στην συχνή τους άρνηση να πλαστούν σύμφωνα με τις προθέσεις των κατόχων τους. Υπάρχουν πάντα δυσκολίες, συχνά αζεπέραστες, στη διαδικασία αλλαγής του σωματικού σχήματος ή μεγέθους. Εξάλλου, οι διαδικασίες αυτές εμπεριέχουν κινδύνους όπως έχει επανειλημμένως αποδειχτεί με τις ολιγοθερμιδικές, συχνές δίαιτες ή τις αποτυχημένες περιπτώσεις πλαστικής χειρουργικής. Με την έννοια αυτή τα σώματα μας είναι

ταυτόχρονα *περιοριστικά* (constraining) και *διευκολυντικά* (facilitating) όσο είναι ζωντανά και όχι μόνο όταν πεθαίνουν. (Shilling 1993).

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί σε αυτό το σημείο η μεταμοντέρνα αμφισημία σχετικά με το σώμα. Από τη μια μεριά τη νέα χρήση των παλαιών πρακτικών του σώματος τη διακρίνει η μετατόπιση του πειθαρχικού ενδιαφέροντος από τη σάρκα στο σκεπτόμενο σώμα. Έτσι, πρακτικές όπως η δίαιτα ή η σωματική άσκηση ενώ συνιστούσαν μορφές άμυνας εναντίον της σαρκικής απόλαυσης σύμφωνα με το χριστιανισμό και τη μεσαιωνική θρησκευτική αντίληψη, τώρα χρησιμοποιούνται για προσωπική ευχαρίστηση καθώς συμβάλλουν στην δημιουργία ενός επιθυμητού εαυτού. (Turner 1996). Αλλά ενώ οι πρακτικές αυτές διαφημίζονται ως τρόποι ενεργοποίησης του υποκειμένου, προβάλλοντας την προθετικότητα του και δίνοντάς του τον έλεγχο της διαμόρφωσης του σώματος του σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια και όρους, η υιοθέτησή τους υποτάσσει ακόμα περισσότερα τα ενσώματα υποκείμενα στις κοινωνικές επιταγές και στα κυρίαρχα πρότυπα κανονικότητας.

Το ενδιαφέρον σε αυτήν την αμφισημία έγκειται κατά την Μακρυνιώτη (2004, 36): «στη συνύπαρξη της προσωπικής ευχαρίστησης και ενδυνάμωσης με την εφαρμογή πανοπτικών τεχνολογιών με απώτερο στόχο την παραγωγή αυτοεπιτηρούμενων και υπάκουων σωμάτων».

3.4. Εικόνα Σώματος, φυσική δραστηριότητα και αυτοεκτίμηση

Ενδιαφέρον παρουσιάζει για την παρούσα εργασία η μελέτη της εικόνας του Σώματος, του τρόπου δηλαδή που αντιλαμβάνεται κανείς το σώμα του και η νοερή αναπαράσταση που έχει γι' αυτό. Η Εικόνα Σώματος αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή που συμπεριλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την αντιληπτική, την συναισθηματική, τη γνωστική και την συμπεριφορική (Cash & Green 1986). Η αντιληπτική, ορίζεται ως η ακρίβεια της κρίσης του υποκειμένου, για το μέγεθος, το σχήμα, και το βάρος του σώματος σε σχέση με τις πραγματικές του αναλογίες. Η συναισθηματική αφορά στα συναισθήματα ευχαρίστησης, ικανοποίησης, ή δυσαρέσκειας προς την εμφάνιση ή λειτουργία του σώματος. Η γνωστική, περιλαμβάνει τις σκέψεις και πεποιθήσεις για το σχήμα και την εμφάνιση του σώματος και τέλος η συμπεριφορική αναφέρεται στις συμπεριφορές και πρακτικές περιποίησης και

καλλωπισμού (grooming behaviors) που χρησιμοποιούνται για την διατήρηση ή βελτίωση της εμφάνισης του σώματος (Cash 1994).

Η εικόνα σώματος, αν και ενδέχεται να μην έχει καμία σχέση με την πραγματικότητα, αφού είναι καθαρά υποκειμενική, ασκεί μεγάλη επιρροή στη γενικότερη αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. (Furnham & Greaves 1994). Το σώμα, και συγκεκριμένα ο «σωματικός εαυτός» που εμπεριέχει στοιχεία συνδεδεμένα με την εμφάνιση, την εικόνα σώματος, την ικανοποίηση από το σώμα, την αποδοχή του και την αυτό-αποτελεσματικότητα του (self-efficacy) αποτελούν βασικό παράγοντα στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου. (Fox 2002). Καθώς τα κριτήρια και το περιεχόμενο που χρησιμοποιούνται για τη δόμηση της αυτοεκτίμησης υπαγορεύονται τόσο από το άτομο, όσο και από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει, κατανοούμε τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τη σχέση που έχουν τα άτομα με το σώμα τους στην σημερινή κοινωνία. Η αυτοεκτίμηση είναι ευρέως αποδεκτή σαν βασική ένδειξη συναισθηματικής σταθερότητας και προσαρμογής στις απαιτήσεις της ζωής. Σε υψηλό βαθμό έχει συνδεθεί με πολλά θετικά χαρακτηριστικά, όπως ικανοποίηση από τη ζωή, θετική κοινωνική προσαρμογή, ανεξαρτησία, ηγετικές ικανότητες, αντιμετώπιση και έλεγχο του άγχους και υψηλό δείκτη επιτυχίας στην εκπαίδευση και στην εργασία. (Diener 1984).

Αν και ο σχηματισμός της εικόνας του σώματος επηρεάζεται από πολλούς ενδογενείς παράγοντες, (όπως ο σωματότυπος, η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η προσωπικότητα), πρωταρχική σημασία –τουλάχιστον κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της ζωής - έχει ο βαθμός στον οποίο το σώμα συμμορφώνεται με τα πολιτισμικά ιδανικά της ομορφιάς και της σεξουαλικής ελκυστικότητας (Cash and Green 1986; Fox 1997). Η επιρροή που ασκούν τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα ομορφιάς, οδηγεί στην εμφάνιση και υιοθέτηση πολλαπλών πρακτικών αναδιαμόρφωσης ή τροποποίησης του σώματος, όπως είναι η δίαιτα και οι διατροφικές συνήθειες, η μόδα, το μακιγιάζ, η σωματική άσκηση και οι πρακτικές συντήρησης της καλής φυσικής κατάστασης του σώματος, η πλαστική χειρουργική, το τατουάζ και το πέρσινγκ.

Για πολλά χρόνια η έρευνα στον τομέα της αυτοεκτίμησης ήταν αυστηρά περιγραφική. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζοταν στον εντοπισμό των τυχόν διαφορών στην αυτοεκτίμηση μεταξύ διαφόρων ομάδων, και στην εύρεση της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης σε διάφορους κοινωνικούς χώρους όπως η

εργασία, το σχολείο και ο αθλητισμός. Κατά τη διάρκεια της αρχικής αυτής φάσης της έρευνας, είχε υιοθετηθεί μια απλοϊκή αντίληψη που απέδιδε στον «εαυτό» μια μονοδιάστατη δομή (Wylie 1979). Τα υπάρχοντα δε όργανα μέτρησης της αυτοεκτίμησης δε διευκόλυναν καθόλου αυτούς που τους ενδιέφερε ο σωματικός τομέας της αυτοεκτίμησης και η εύρεση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του «εαυτού» και συμπεριφορών όπως η συμμετοχή στον αθλητισμό και την άσκηση.

Πιο πρόσφατα η έρευνα μπήκε σε μια διαφορετική δεύτερη φάση. Η αποδοχή της πολλαπλής διάστασης της δομής του «εαυτού», καθώς και της σημαντικότητας του «σωματικού εαυτού» σαν μια ενότητα που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της δομής του συνολικού εαυτού και που είναι ανοιχτή σε ανεξάρτητη μελέτη, οδήγησε στη δημιουργία οργάνων που αποδείχθηκαν ικανά να περιγράψουν με σαφήνεια το σωματικό προφίλ ατόμων ή ομάδων (Fox & Corbin 1989; Marsh et al 1994), και να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ του «σωματικού εαυτού» και σχετικών συμπεριφορών.

Παρ' όλα αυτά λίγα ακόμη είναι γνωστά για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ενσωματώνουν το σωματικό εαυτό τους στη γενικότερη δομή του εαυτού τους, με ποιους τρόπους ο σωματικός εαυτός διαφοροποιείται μέσα από τη συμμετοχή σε διάφορες φυσικές δραστηριότητες και σωματικές εμπειρίες, ή ακόμη πως επενεργεί στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση της γενικότερης αυτοεκτίμησης. Με δεδομένο ότι ο «εαυτός» είναι ένα περίπλοκο σύστημα γνώσεων και συναισθημάτων το οποίο εμπλέκεται με τις εμπειρίες της ζωής, οποιαδήποτε απλή απάντηση αλλά και προσέγγιση στα παραπάνω ζητήματα θα ήταν απορριπτέα. Εν τούτοις, τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες, το σώμα, η εμφάνισή του, οι ικανότητές του και η δυνατότητά του να μεταφέρει μηνύματα και να εξωτερικεύει καταστάσεις εκ μέρους του «εαυτού», έχει τελευταία εξελιχθεί σε ζήτημα μείζονος σημασίας. Εξ αιτίας αυτού, ο σωματικός εαυτός τείνει να εξισωθεί με την έννοια του «δημόσιου εαυτού» (*public self*) σαν αντικείμενο κατανάλωσης και κοινωνικής σύγκρισης (Harter 1990a; 1999). Περισσότερο από ποτέ το σώμα έχει άρρηκτα συνδεθεί με το γενικότερο εαυτό, και είναι δύσκολο για τα άτομα ή τους ερευνητές να αγνοήσουν την κοινωνική του σημασία. Επιπρόσθετα, υπάρχει μια όλο και αυξανόμενη πίστη ότι η εμπλοκή σε φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες επιδρά θετικά πέρα από το σωματικό εαυτό και στην ποιότητα ζωής και την πνευματική ευεξία. Εν ολίγοις, η έννοια του «σωματικού εαυτού» γίνεται όλο και περισσότερο κρίσιμη για την ανθρώπινη ύπαρξη και λειτουργία

Η αναγνώριση της πολλαπλής διάστασης της δομής του εαυτού και η δημιουργία κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων (*Physical Self Perception Profile, Physical Self Description Questionnaire*) έδωσαν την ευκαιρία ο σωματικός εαυτός να μελετηθεί σαν μια ξεχωριστή οντότητα και να διερευνηθεί η συμβολή του στην διαμόρφωση της συνολικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Σε ότι αφορά τις σωματικές (φυσικές) ικανότητες, θα περίμενε κανείς να παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση. Όμως κάτι τέτοιο δεν έχει επιβεβαιωθεί. Τα αποτελέσματα ερευνών κατέγραψαν χαμηλή με μέτρια συσχέτιση της τάξης του $r = 0.15 - 0.4$, ενώ δεν παρατηρήθηκε πάντα σημαντική θετική μεταβολή της σωματικής αυτοεκτίμησης και της γενικότερης αυτοεκτίμησης, παρ' όλη την αύξηση της αντιλαμβανόμενης σωματικής ικανότητας που προέκυψε μετά από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Αντίθετα παρατηρήθηκε βελτίωση της γενικότερης αυτοεκτίμησης και της σωματικής αυτοεκτίμησης, χωρίς παράλληλη αύξηση της αντιλαμβανόμενης σωματικής ικανότητας (Mutrie & Davison 1994; Page, Fox, McManus, & Armstrong 1994).

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα ερευνών με χρήση των ερωτηματολογίων της Harter σε δείγματα από διάφορες χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Καναδάς, Ιταλία, Ολλανδία), όπου η σχέση της αντιλαμβανόμενης σωματικής ικανότητας με τη γενικότερη αυτοεκτίμηση παίρνει τιμές από 0.30 έως 0.33 (Harter 1999).

Σε έρευνα στον ελληνικό χώρο, με χρήση των ερωτηματολογίων της Harter, σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, η συσχέτιση που εμφάνισε η αντιλαμβανόμενη σωματική ικανότητα με τη γενικότερη αυτοεκτίμηση ήταν 0.27, 0.38 και 0.24 αντίστοιχα (Makri-Botsari & Robinson 1991; Μακρή - Μπότσαρη 1999α).

Οι Fox και Corbin, αλλά και οι Sonstroem, Harlow και Josephs στις έρευνές τους με χρήση του ερωτηματολογίου PSPP (*Physical Self Perception Profile*), τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία που παρουσιάζει η σταθερή εμφάνιση της σωματικής αυτοεκτίμησης σαν ένας μεσολαβητής στη σχέση μεταξύ σωματικής αυτοαντίληψης και γενικότερης αυτοεκτίμησης. Με την αφαίρεσή του, οι συσχετίσεις εξαφανίζονται ή μειώνονται δραματικά (Fox 1990; Fox & Corbin 1989; Sonstroem, Harlow, & Josephs 1994). Ως εκ τούτου η σωματική αυτοεκτίμηση φαίνεται να προβάλλει σαν ένας ισχυρός δείκτης της γενικότερης ευεξίας του ατόμου στον φυσικό /σωματικό τομέα. Έρευνα των Sonstroem και Potts (1996) απέδειξε ότι η σωματική

αυτοεκτίμηση σχετίζεται με ρυθμίσεις του τρόπου ζωής ανεξάρτητα από την γενικότερη αυτοεκτίμηση.

Αντίθετα οι αντιλήψεις της φυσικής εμφάνισης και της ελκυστικότητας σώματος φαίνεται να είναι εκείνοι οι παράγοντες που εμφανίζουν την ισχυρότερη σχέση με τη γενικότερη αυτοεκτίμηση. Η σχέση αυτή σύμφωνα με τη Harter κυμαίνεται μεταξύ 0.54 και 0.65 σε έρευνες με δείγμα μαθητές και μαθήτριες από Αγγλία, Αυστραλία, Καναδά, Ιταλία και Ολλανδία (Harter 1999).

Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα ερευνών με χρήση των ερωτηματολογίων του Marsh όπου ο παράγοντας της φυσικής εμφάνισης εμφανίζει τη ψηλότερη συσχέτιση (0.48 - 0.52) με την αυτοεκτίμηση (Marsh 1986b; Marsh & McDonald-Holmes 1990).

Στον ελληνικό χώρο, σε έρευνες με μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και Λυκείου με χρήση των ερωτηματολογίων της Harter, η συσχέτιση της αντίληψης της φυσικής εμφάνισης με την αυτοεκτίμηση βρέθηκε στο επίπεδο του 0.60 (Μακρή - Μπότσαρη 2001). Επίσης στην Ελλάδα σε έρευνα σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, με τη χρήση του ερωτηματολογίου Physical Self Perception Profile του Fox, η αντιλαμβανόμενη ελκυστικότητα σώματος εμφάνισε συσχέτιση με τη σωματική αυτοεκτίμηση της τάξης του 0.62 (Kalogiannis et al. 2002; Kalogiannis & Papaioannou 2003).

Η δυνατότητα του σώματος να επιδεικνύει μέσα από την εμφάνισή του, εκτιμώμενα χαρακτηριστικά το καθιστά ιδιαίτερα καίριο ζήτημα στη ζωή πολλών ανθρώπων. Τα παιδιά έχουν ήδη αρχίσει να κατατάσσουν τους εαυτούς τους, σε σχέση με το αν διαθέτουν ή όχι, κάποιους εμφανισιακούς παράγοντες, γύρω στην ηλικία των 11 ετών, και έχουν μορφώσει μια γνώμη για το αν και κατά πόσο διαθέτουν μια ελκυστική εμφάνιση. Δεδομένα έρευνας (Page & Fox 1997), έδειξαν ότι ακόμη και απλά χαρακτηριστικά όπως ύψος, ποσοστό λίπους, χαρακτηριστικά προσώπου καθίστανται συναισθηματικοί παράγοντες κατά την παιδική ηλικία και σχετίζονται άμεσα με την αυτοεκτίμηση.

Η Harter (1999) υποστηρίζει ότι αυτοί οι οποίοι σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα είναι ελκυστικοί στην εμφάνιση αντιμετωπίζονται θετικότερα απ' ότι οι λιγότερο εμφανίσιμοι, έχουν ευρύτερη απήχηση στο άλλο φύλο και μεγαλύτερη αποδοχή μεταξύ των συνομηλίκων τους. Έτσι, από πολύ μικρή ηλικία, ο εξωτερικός εαυτός των ατόμων, όπως αντανακλάται μέσα από τη φυσική τους εμφάνιση και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, φαίνεται να συνιστά μια εξέχουσα διάσταση που

προκαλεί αξιολογικές - συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη εκτίμηση του εαυτού. Ειδικότερα σε μια κοινωνία όπως η σύγχρονη δυτική, η οποία δίνει έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση των ατόμων κάθε ηλικίας, ο τομέας της φυσικής εμφάνισης φαίνεται να είναι ποιοτικά διαφορετικός από όλους τους άλλους επί μέρους τομείς της αυτοαντίληψης, υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό, εκτεθειμένο πάντοτε σε παρατήρηση από τους άλλους ή και από τον ίδιο τον εαυτό.

Το σώμα και η εμφάνισή του έχουν γίνει το επίκεντρο για τη μελέτη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, λειτουργικότητας, φύλου και υγείας του ατόμου. Φαίνεται ότι τα δεδομένα είναι πλέον επαρκή για να δικαιολογήσουν την έρευνα της εμφάνισης του σώματος σαν μια υψηλής βαθμίδας δομή που εντάσσει πολλούς άλλους παράγοντες, που είναι παρεμφερής με την έννοια του δημόσιου εαυτού που πρότεινε η Harter (1990a), και που πιθανόν να παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με τον κοινωνικό, φυλετικό και λειτουργικό εαυτό. Αυτά είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένα μέσα από την παρουσία του σώματος στα κοινωνικά δρώμενα και διαμορφώνουν μια βάση πάνω στην οποία η ελκυστικότητα, η εμπιστοσύνη και η ικανότητα κρίνονται από τον κοινωνικό περίγυρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες αποτελεί πλέον το αντικείμενο πολλών ερευνών που αφορούν την εκπαίδευση παγκοσμίως. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και απέναντι στη συνεκπαίδευση (Lindsay 2007, 13). Υποστηρίζεται ότι οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν προκειμένου να εφαρμοστούν με επιτυχία οι αρχές της συνεκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζονται στην προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αλλά πρέπει να προσανατολίζονται και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στην ίδια τη συνεκπαίδευση (Watkins 2007).

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με έρευνες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Watkins 2003; Watkins 2007). Σε σχετική έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου σε 641 εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy). Καθώς το αίσθημα της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τακτικών, οι ερευνήτριες σημειώνουν ότι είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όταν διδάσκουν με επιτυχία στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες, να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006, 383).

Ένα εξίσου σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα, ως ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες και πως δεν θα συμβάλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκριναν ότι η συνεκπαίδευση θα επηρεάσει αρνητικά τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη, ενώ παράλληλα δεν θα ωφελήσει τις επιδόσεις τους και ότι, αν και μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους δεν θα ευνοήσει τη γνωστική και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης και ότι το ειδικό σχολείο προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006, 392).

Πρέπει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα δεν είχαν καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες και δεν είχαν σαφείς γνώσεις σχετικά με το τι είναι η συνεκπαίδευση, ενώ θεωρούσαν ότι για την ελληνική πραγματικότητα η πολιτική της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια πολιτική που υπαγορεύεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι συγγραφείς ερμήνευσαν τις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών με το υπάρχον πλαίσιο και την ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, όπου επικρατεί για πάρα πολλά χρόνια το διπολικό σύστημα εκπαίδευσης (ειδική-γενική εκπαίδευση). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με τη στάση τους προς τους μαθητές με αναπηρία και όχι με την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρέχονται στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνικοποίηση των ανάπηρων παιδιών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης προέρχονται από μια φιλεύσπλαχνη μορφή ουμανισμού (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006, 389-391).

Ανάλογα αντιφατικά δεδομένα προκύπτουν και από άλλες έρευνες. Δηλαδή, παρόλο που οι έρευνες καταγράφουν τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν την πλήρη αποδοχή της πολιτικής αυτής (Lindsay 2007). Οι Scruggs και Mastropieri (2004) σε μια ανασκόπηση των ερευνών που είχαν

πραγματοποιηθεί κατά την περίοδο 1958-1995 σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη συνεκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στη μεθοδολογία, στο δείγμα, στη χρονική περίοδο και στη γεωγραφική περιοχή, οι έρευνες κατέγραφαν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (N = 10.560) που συμμετείχαν στις έρευνες που αναλύθηκαν, συμφωνούσε με τη γενική ιδέα της ένταξης, αρχικά, και της συνεκπαίδευσης, αργότερα, ενώ ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων δήλωνε ότι θα ήθελε να εφαρμόσει τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης στην τάξη. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία θα παρενοχλούσαν το έργο της τάξης και θα απαιτούσαν περισσότερη προσοχή από την πλευρά τους ήταν σημαντικά περιορισμένος. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης, ότι δεν υπήρχε καμία συσχέτιση μεταξύ της χρονικής περιόδου κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα και της στάσης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν χωρίς να επηρεαστούν από ενδεχόμενες αλλαγές που επιτελέστηκαν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την ειδική αγωγή καθ' όλο το χρονικό διάστημα 1958- 1995 (Scruggs & Mastropieri (2004).

Η θετική στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2002, 150-157). Στη συγκεκριμένη έρευνα, που αποτέλεσε μία μελέτη περίπτωσης, εφαρμόστηκε ένα ευρύ φάσμα εθνογραφικών ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες περιελάμβαναν συνεντεύξεις και παρατήρηση, με στόχο να διερευνηθεί η εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης συνολικά στο επίπεδο του σχολείου. Πρόκειται για τη μελέτη της περίπτωσης ενός γυμνασίου, στο οποίο εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης για μεγάλο χρονικό διάστημα και φοιτούν σε αυτό πολλά παιδιά με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν ιδιαίτερα θετική στάση υπέρ της συνεκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι η πολιτική αυτή σέβεται το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να βρίσκονται κοντά στην οικογένεια και στους φίλους τους. Θεωρούσαν, επίσης, ότι, στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, οι μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν πρόοδο σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ οι μαθητές χωρίς αναπηρία ωφελούνται εξίσου στους τομείς αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί, επιπροσθέτως, υποστήριζαν ότι, αν και είχαν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές στις υποδομές, υπήρχε ακόμη μεγάλη ανάγκη για επιπλέον βελτιώσεις. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούσαν ότι η εμπειρία που είχαν αποκτήσει

από τη συνεκπαίδευση ενίσχυσε την εμπιστοσύνη τους στις δυνατότητές τους και αξιολογούσαν τον εαυτό ως αποτελεσματικό, δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε η επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Συνολικά, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσής τους προσέφερε μεγάλη ικανοποίηση (Avramidis et al. 2002, 150).

Στην Ελλάδα, πρόσφατη έρευνα της Κουτρούμπα και των συνεργατών της σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση καταγράφει μια θετική στάση σε 52,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 365 καθηγητές που υπηρετούσαν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια των Αθηνών (Καλλιθέα και Μαρούσι). Από τους εκπαιδευτικούς που είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, το 26,4% θεωρούσε ότι αυτή θα μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες, το 14,5% ότι αποτελεί την εφαρμογή της αρχής των ίσων δικαιωμάτων σε μια δημοκρατική κοινωνία, ενώ το 8,3% δήλωσε ότι η συνεκπαίδευση συντελεί στην άρση των προκαταλήψεων και το 0,5% ότι δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε περιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση επέλεξαν όλους τους παραπάνω λόγους.

Ωστόσο, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν είχε θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση. Από τις απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι κατά την άποψή τους, οι συνθήκες που αιτιολογούν τη στάση τους είναι οι ακόλουθες: α) δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας (29,6%), β) απαιτείται πολύ μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλων και αξιόπιστων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα έχουν αξιολογηθεί μετά την εφαρμογή τους σε μεικτές τάξεις (8.1%), γ) η επίδοση των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες θα παρουσιάσει πτώση (2.3%). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό 60% των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ανέφερε όλους τους παραπάνω λόγους (Koutrouba et al. 2008, 415).

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας για με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα (Avramidis & Kalyva 2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων μιας περιφέρειας της

Βόρειας Ελλάδας. Το 25% υπηρετούσε σε σχολεία, στα οποία εφαρμόζονταν προγράμματα ένταξης (στην Ελλάδα δεν έχουν εφαρμοστεί προγράμματα συνεκπαίδευσης). Το υπόλοιπο 75% υπηρετούσε σε σχολεία της περιφέρειας που επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο *My thinking about inclusion (MTAI)* των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998), το οποίο περιελάμβανε και ένα δημογραφικό μέρος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Θεωρούσαν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς τους όπως όλα τα παιδιά και ότι αυτό είναι εφικτό. Επίσης, έκριναν, ότι η συνεκπαίδευση θα ωφελήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως προς τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιφυλάξεις, ωστόσο, εκφράστηκαν σχετικά με τα πρακτικά ζητήματα που θα προκύψουν αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη. Η αρνητική στάση απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα αποτελεί ένδειξη της ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές δυσκολίες που συνεπάγεται το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης και για εκείνες που πρόκειται να συναντήσουν στην καθημερινή λειτουργία τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006, 391), ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση στο βαθμό που θεωρούν ότι την ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες θα έχουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την αρνητική στάση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ενόψει της προοπτικής να αναλαμβάνουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva 2007).

Θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση καταγράφηκε και από πρόσφατη συγκριτική έρευνα σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεξήχθη από τη Μπάτσιου και τους συνεργάτες της (2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και 92 από την Κύπρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί από την Κύπρο ήταν πιο θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση και παράλληλα ένιωθαν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους (Batsiou et al. 2008).

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών που προβάλλουν στο σύνολό τους μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, άλλες έρευνες καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε σχετική έρευνα σε

72 εκπαιδευτικούς στη Σερβία διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διάκειται αρνητικά προς τη συνεκπαίδευση (Kalyva et al. 2007). Ανάλογη στάση παρουσίαζαν στην πλειονότητά τους οι Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι οι επιφυλάξεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, αφορούσαν συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας και όχι το σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lifshitz et al. 2004).

Ειδικότερα για την φυσική αγωγή, η μέθοδος P.E.A.T.I.D. που χρησιμοποιήθηκε από τους FolsomMeek & Rizzo (2002) και Kowalski & Rizzo (1996) για τη μέτρηση της στάσης των γυμναστών απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες έδειξε ότι μεγάλη σημασία στην ικανότητα των γυμναστών να χειριστούν τους μαθητές αυτούς και επομένως στην απόκτηση θετικής στάσης ως προς τη συνεκπαίδευση, έχει η ικανότητα αντίληψής τους και η προετοιμασία τους όσο είναι φοιτητές.

Οι Rizzo & Kirkendall (1995) έδειξαν τη σχέση μεταξύ της δημογραφικής θέσης των τελειόφοιτων φυσικής αγωγής και την ικανότητά τους να διδάξουν σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα αντίληψης καθώς και η ακαδημαϊκή προετοιμασία ήταν οι δυο σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής. Ως δεύτεροι παράγοντες έρχονταν η ηλικία και η προϋπηρεσία.

Οι Sideridis & Chandler (1997) ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο TIAQ (Teacher Integration Attitude Questionnaire) που μετρούσε τη στάση των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες ως προς τέσσερις παράγοντες: επιδεξιότητα, οφέλη, αποδοχή και υποστήριξη. Η επιδεξιότητα και η ικανότητα των καθηγητών στην διδασκαλία και αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών από μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη υγιών μαθητών, επηρεάζει την επιτυχία της εφαρμογής της μεθόδου της ενσωμάτωσης. Η κίνηση της ενσωμάτωσης σκοπό έχει να ωφελήσει εξίσου τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες μιας τάξης. Η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες εκφράζονταν με την επιδοκιμασία των υγιών συμμαθητών τους, των καθηγητών τους και την επιθυμία τους να τους δεχτούν στην τάξη τους. Η υποστήριξη των καθηγητών περιλάμβανε την εξασφάλιση κεφαλαίων, υλικών και προσωπικού. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιέλαβε δύο νέες κατηγορίες (ορθοπεδικές βλάβες και πολλαπλές μειονεξίες) που δεν περιλαμβάνονταν στο PEATH. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά αλλά επίσης πρότειναν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Άλλες έρευνες δείχνουν πως οι καθηγητές φυσικής αγωγής δεν είναι θετικά προσκείμενοι ως προς τη συνεκπαίδευση. Δεν είναι λίγοι οι γονείς και οι καθηγητές φυσικής αγωγής που παρεμποδίζουν με την στάση τους την διαδικασία της ενσωμάτωσης, εφαρμόζοντας προγράμματα μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων στα παιδιά τους - οι πρώτοι - (Sherrill 1998) και τηρώντας αρνητική στάση -οι δεύτεροι απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης χειρισμού των μαθητών αυτών αλλά και την ελλιπή προετοιμασία των γυμναστών στο πανεπιστήμιο πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής (Clark, French & Henderson 1986; Rizzo & Vispoel 1992; Sideridis & Chandler 1997). Ακόμα και αυτοί που συμφωνούν με την μέθοδο της ενσωμάτωσης στο τέλος δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις ενός ολοκληρωμένου προγράμματος (Kozub & Porretta 1998).

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό ότι δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός ότι μόνο το 4,6% των καθηγητών θεωρούν θετικά τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό έργο (Yasutake & Lerner 1996).

Από όσα αναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό, ότι η στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής προς την συνεκπαίδευση ποικίλουν. Η διαφοροποίηση και οι αντιφάσεις που διαπιστώνονται στη στάση των εκπαιδευτικών εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτική αυτή. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης πολλών μελετών και εξετάζονται στην ενότητα που ακολουθεί.

Δεδομένου ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωές των μαθητών (Κοκαρίδας 2004), περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Ιδιαίτερα, η εξέταση των απόψεων των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής μπορεί να δώσει μια πρώτη εικόνα όσον αφορά την ενσωμάτωση στη χώρα μας η οποία δεν έχει ακόμη διερευνηθεί επαρκώς.

4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και στη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς αναπηρία. Ο Αβραμίδης και ο Norwich μέσα από ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1984-2000 αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τη συνεκπαίδευση, προσδιόρισαν ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί, είτε με τον εκπαιδευτικό ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή τους, από τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που οι ίδιοι δέχονται και τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramidis & Norwich 2002). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τον οποίο η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης ή επάρκεια των διαθέσιμων πόρων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση (Watkins 2007).

Στο ερωτηματολόγιο των Sideridis και Chandler (1997) όπως προαναφέρθηκε, εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση με βάση τέσσερις παράγοντες: α) Δεξιότητες, β) Οφέλη, γ) Αποδοχή και δ) Υποστήριξη. Συγκεκριμένα, οι Sideridis και Chandler (1997) όρισαν τους παράγοντες ως εξής: α) *Δεξιότητες*: Οι δεξιότητες και ικανότητα των εκπαιδευτικών για να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με αναπηρία που έχουν ενταχθεί/ ενσωματωθεί στη 'γενική' τους τάξη, β) *Οφέλη*: Οφέλη από την συνεκπαίδευση για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, γ) *Αποδοχή*: Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη των μαθητών με αναπηρίες, όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός, καθώς και η διάθεση/ πρόθεση του εκπαιδευτικού να 'βοηθήσει' τους μαθητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και δ) *Υποστήριξη*: Επάρκεια σε χρηματοδότηση, υποστηρικτικό υλικό και παρουσία συναδέλφων άλλων ειδικοτήτων (πχ. λογοθεραπευτές, ειδικής αγωγής) για την διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία. Παρακάτω θα αναλύσουμε διεξοδικότερα

κάποιους από τους παραπάνω παράγοντες οι οποίοι προκύπτουν και από τη δική μας έρευνα, για να κατανοήσουμε το πώς αυτοί επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών.

4.1.1 Η φύση και η μορφή αναπηρίας

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αναπηρίας με βάση τις διαφορετικές μορφές, τη σοβαρότητα αυτών των μορφών και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που συνδέονται με αυτές. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τρεις ευρύτερες κατηγορίες ειδικών αναγκών, α) τις κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, β) τις γνωστικές αναπηρίες και γ) τα συναισθηματικά προβλήματα ή/και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis & Norwich 2002). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση αλλά και το στυλ της διδασκαλίας τους επηρεάζεται από έναν ακόμη παράγοντα που σχετίζεται με τις απόψεις τους για τη φύση της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η αναπηρία αφορά αποκλειστικά το άτομο και αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να επιλύσει το ίδιο το άτομο, έχουν διαφορετική στάση κατά τη διδασκαλία τους στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από εκείνους που θεωρούν την αναπηρία αποτέλεσμα των περιορισμών που θέτει το περιβάλλον. Η πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσίασε τη λιγότερο αποτελεσματική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, ενώ οι δεύτεροι ενθαρρύνουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (Janney et al. 1995, παράθεμα στο Avramidis & Norwich 2002). Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την αναπηρία. Σε σχετική έρευνα του Lifshitz και των συνεργατών του (2004) σχετικά με τη στάση Ισραηλινών και Παλαιστινίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με τέσσερις διαφορετικές μορφές αναπηρίας (κινητική, αισθητηριακή, συμπεριφοριστικές/συναισθηματικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση) διαπιστώθηκε ότι οι Παλαιστίνιοι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες και νοητική καθυστέρηση. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι η στάση αυτή ανάγεται σε θρησκευτικές προκαταλήψεις σύμφωνα με τις οποίες οι συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας είναι αποτέλεσμα της τιμωρίας από το Θεό.

Σύμφωνα με τον Lifshitz και τους συνεργάτες του (2004) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη μορφή και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών καθώς αυτές υπαγορεύουν και το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής μέσα στη τάξη. Όπως διαφαίνεται και από τα δεδομένα της έρευνας των Center και Ward (1987), οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλες τις μορφές αναπηρίας και τοποθετούνται υπέρ της συνεκπαίδευσης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 2.219 εκπαιδευτικοί γενικής και 332 ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εξέφραζαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Από την ποιοτική, όμως, ανάλυση των απαντήσεων τους διαπιστώθηκε ότι δεν θα επιθυμούσαν τη συνεκπαίδευση παιδιών με αισθητηριακές ή/και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και των μαθητών με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Διαφάνηκε επιπλέον ότι είχαν αρνητική στάση και προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στις περιπτώσεις των μαθητών με κινητική αναπηρία εκτός και αν αυτοί είχαν την υποστήριξη των γονέων τους ή κάποιου συνάδελφου. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι αυτή η στάση των εκπαιδευτικών εκφράζει την αγωνία και το άγχος τους σχετικά με τη δική τους διδακτική επάρκεια, την έλλειψη ικανοποιητικού χρόνου και υποστήριξης, που θα τους επέτρεπαν να αντεπεξέλθουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000b), τα οποία καταλήγουν σε αντίστοιχα ευρήματα. Οι φοιτητές παιδαγωγικής σχολής (μεταπτυχιακοί και τελειόφοιτοι) που έλαβαν μέρος στην έρευνα αν και ήταν θετικοί προς τη συνεκπαίδευση αντιμετώπιζαν με άγχος και αγωνία το ενδεχόμενο να διδάξουν σε μαθητές με προβλήματα συναισθηματικού τύπου ή προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al. 2000b).

Στην έρευνα της Κουτρούμπα και των συνεργατών της (2008) που προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με αναπηρία που μπορούν να παρακολουθήσουν τάξεις συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 39,2% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσε ότι η συνεκπαίδευση στις περιπτώσεις παιδιών με κινητική αναπηρία είναι απλή ως προς την εφαρμογή της, καθώς η δυσκολία που ανακύπτει αντιμετωπίζεται εύκολα με χωροταξική προσαρμογή. Τα εμπόδια, ωστόσο, που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε άλλες μορφές αναπηρίας φαίνεται να καθιστούν τη συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών δυσχερή. Ειδικότερα, η άποψη αυτή υποστηρίχτηκε από μεγάλο

ποσοστό εκπαιδευτικών (71,2%), για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, ενώ σημαντικός ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διατυπώνουν σαν επιφύλαξη ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με πρόβλημα όρασης ή ακοής (34,5% και 42% αντίστοιχα). Οι εκπαιδευτικοί ήταν επίσης πολύ επιφυλακτικοί σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς καθώς μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,3%) είχε θετική στάση. Πολύ διαφορετική ήταν όμως η στάση τους ως προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά την άποψη του 62,2% των συμμετεχόντων δεν ανακύπτουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της συνεκπαίδευσής τους (Koutrouba et al. 2008).

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αποδοχή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς επηρεαζόταν από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών που θα παρακολουθούσαν τάξεις συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης είναι περισσότερο εφικτή σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα ακοής, ενώ ακόμα περισσότερες επιφυλάξεις εκφράστηκαν προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης όπου θα φοιτούσαν παιδιά από εθνικές, θρησκευτικές ή/και γλωσσικές μειονότητες παρά παιδιά με αναπηρία (Zoniou-Sideri & Vlahou 2006, 386-387).

Η έρευνα του Αβραμίδη και της Καλύβα (2007) καταλήγει σε αντίστοιχα συμπεράσματα, με τη διαφορά ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, που συμμετείχαν σε αυτήν, θεωρούσαν ότι μόνο οι μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης μπορούν χωρίς προβλήματα να φοιτούν στις τάξεις συνεκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρές και πιο σύνθετες ανάγκες. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων δασκάλων που υπηρετούσαν σε σχολεία όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και εκείνων που υπηρετούσαν σε σχολεία χωρίς τμήματα ένταξης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια υψηλού βαθμού συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με το ποια παιδιά θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τάξεις συνεκπαίδευσης και στην επάρκεια που ένιωθαν οι ίδιοι να διδάξουν αποτελεσματικά σε μαθητές με αναπηρία. Οι δάσκαλοι ένιωθαν ανεπαρκείς στο να αναλάβουν την εκπαίδευση παιδιών

με εγκεφαλική βλάβη, αισθητηριακές διαταραχές και αυτισμό (Avramidis & Kalyva 2007).

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν φαίνεται να συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη σοβαρότητα της αναπηρίας και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία εξαρτάται, ωστόσο, και από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έχει διαπιστωθεί ότι παράγοντες όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν, η επαφή τους με ανάπηρα άτομα και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση (Avramidis & Norwick 2002).

4.1.2 Επιμόρφωση – κατάρτιση

Οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Hsien 2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, ώστε να καταστούν ικανοί όχι μόνο να καταρτίζουν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους αλλά και να αναπτύσσουν πρακτικές, οι οποίες θα συμβάλουν στον περιορισμό της ιδέας του «ελαττώματος» και γενικότερα στην άρση των προκαταλήψεων (Ainscow 1997a).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να υποδεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν για να τους βοηθήσουν (Bender et al. 1995). Όπως προκύπτει από την κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό επίπεδο του Hsien (2007), υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής με τους πρώτους να μην είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης και να έχουν αρνητική στάση απέναντι της.

Στη συγκριτική έρευνα της Heiman (2004) σε Άγγλους και Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς, ένα σημαντικό ποσοστό των ισραηλινών εκπαιδευτικών (39%) εξέφραζαν αρνητικά συναισθήματα λόγω της ανεπάρκειας της εκπαίδευσής τους, που δεν τους επέτρεπε να αντιμετωπίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Οι ισραηλινοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η ελλιπής κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής αποτελούσε εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Heiman 2004). Ανάλογα, όμως, ήταν και τα ευρήματα έρευνας με δείγμα μεταπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων των στην Αγγλία. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους ένιωθαν ανασφάλεια ως προς την ικανότητα και τις γνώσεις τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, διαφάνηκε μια θετική σχέση μεταξύ της στάσης των φοιτητών προς τη συνεκπαίδευση και της αντίληψης που είχαν για την επάρκειά τους. Οι φοιτητές που θεωρούσαν τον εαυτό τους πιο έτοιμο να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ήταν και πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση (Avramidis et al. 2000b).

Ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στην Βρετανία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και ενδοϋπηρεσιακά περιορίζουν το άγχος των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στο σχολείο της γειτονιάς και συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων (Avramidis et al. 2000b).

Τα ευρήματα αυτά, καταδεικνύουν τη σημασία της βασικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα ειδικής αγωγής και να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Στην Ελλάδα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν το έντονο ενδιαφέρον και την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Στην έρευνα της Κουτρούμπα και των συνεργατών της (2008) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα της ειδικής αγωγής απολύτως αναγκαία για όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θεωρούν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, ακόμη και με έξοδα των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ισχυρό

κίνητρο για να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης (Koutrouba et al. 2008). Στο σημείο αυτό αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η ελλιπής γνώση σχετικά με τα ζητήματα της ειδικής αγωγής είναι το πρώτο και πιο σοβαρό εμπόδιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Από τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα προέκυψε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση βρίσκονταν σε συνάρτηση με το επίπεδο της γνώσης τους αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 93 καθηγητές φυσικής αγωγής που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία των Αθηνών. Οι καθηγητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των Sideridis και Chandler (1997). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μόνο το 41% των συμμετεχόντων στην έρευνα είχε θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στην πλειονότητά τους (60,2%) αυτοί οι καθηγητές δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Αντίθετα, το 39,8% των καθηγητών που δήλωσαν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις που τους καθιστούν ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία είχαν και θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (Papadopoulou et al. 2004).

Η επίδραση των προγραμμάτων επιμόρφωσης θεωρείται σημαντική για την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Η Dickens-Smith (1995) μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συνεκπαίδευση πριν και μετά την επιμόρφωσή τους. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών εμφάνισαν πιο θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση μετά την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση και κατάρτιση σε σχέση με πριν από αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, της γενικής εκπαίδευσης παρουσίασαν την πιο έντονη αλλαγή ως προς την εμφάνιση θετικότερων στάσεων μετά την επιμόρφωση. Με βάση τα παραπάνω, η ερευνήτρια οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η εξειδίκευση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής είναι το κλειδί για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

Στην έρευνα του Αβραμίδη και της Καλύβα (2007) που προαναφέρθηκε, εξετάστηκε και η επίδραση της ποιότητας της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση. Η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μέσα από μεγάλης διάρκειας σεμινάρια αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικής

στάσης προς τη συνεκπαίδευση από την πλευρά των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν: α) εκπαιδευτικοί χωρίς καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή β) εκπαιδευτικοί που είχαν μια σύντομη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και γ) εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν μεγάλης διάρκειας σεμινάρια, τα οποία οδήγησαν και σε μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει μεγάλης διάρκειας σεμινάρια και είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και στις άλλες δύο ομάδες σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις τους για τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης. Δεν διαπιστώθηκαν, ωστόσο διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις απόψεις τους για την επίδραση της συνεκπαίδευσης στην καθημερινή λειτουργία της τάξης (Avramidis & Kalyva 2007).

Συνοψίζοντας, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η θεωρητική κατάρτιση (σπουδές - επιμόρφωση) αλλά και η πρακτική ως διδακτική εμπειρία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να διδάξουν σε μαθητές που παρουσιάζουν διαφορετικότητα (αναγνωρίζοντας έτσι την συνεισφορά τους στην πρόοδο των μαθητών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία) είναι αυτοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη οργανωμένων και δομημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δεξιοτήτων – (ως αποτέλεσμα της κατάρτισης) και είναι θετικοί στο να εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης. Επομένως, όπως τονίζουν στο βιβλίο τους οι Clough και Lindsay (1991), η θετική στάση που διαφαίνεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση προκειμένου να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα πρέπει να συνοδεύεται και από διαρκή επιμόρφωση.

4.1.3 Εκπαιδευτική πολιτική

Η διασφάλιση της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές στα σχολεία αποτελεί μέσο για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και σημαντικό επίτευγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα να, όταν η συνεκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί βάσει νομοθετικού πλαισίου, οι

εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι της. Εκπαιδευτικοί από χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προέβλεπε χωριστή εκπαίδευση για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες δεν αντιμετώπιζαν θετικά την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Bowman 1986).

Από την άλλη πλευρά, πολλές έρευνες ανέδειξαν την επίδραση που έχουν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παράγοντες που σχετίζονται με το σχεδιασμό και τη λειτουργία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, όπως είναι οι υπηρεσίες στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, η λειτουργία των κατάλληλων υποδομών αλλά και η συμβουλευτική και η γενικότερη υποστήριξη από το έμψυχο δυναμικό (Avramidis & Norwich 2002). Διαπιστώνεται ότι, όταν η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες πραγματοποιείται με πρόχειρο τρόπο, χωρίς συστηματοποιημένες και οργανωμένες μεθόδους εκπαιδευτικής στήριξης, δεν καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς η ενσυναίσθηση που συμβάλλει ώστε να προσεγγίσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να αντιληφθούν τις ανάγκες τους και να υιοθετήσουν τον κατάλληλο τρόπο εκπαιδευτικής τους υποστήριξης. Το συμπέρασμα αυτό αιτιολογεί την εκδήλωση των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Bacon & Schulz 1991).

Στην Ελλάδα, όπως σημειώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για την εξατομίκευση της διδασκαλίας, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική. Πολλά από τα θέματα αυτά άπτονται του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και επιδρούν με αρνητικό τρόπο στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση (Avramidis & Kalyva 2007).

Συνοπτικά, από όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, είναι πιθανό να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση όταν δε δέχονται βοήθεια από υποστηρικτικές υπηρεσίες και όταν η εκπαιδευτική πολιτική δεν προωθεί το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμέρους ενεργειών και τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

4.1.4 Προηγούμενη διδακτική εμπειρία από μαθητές με αναπηρία

Η εμπειρία της διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες αναφέρεται σε διάφορες μελέτες ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, οι θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς με ειδικές ανάγκες μπορούν να καλλιεργηθούν με την άμεση απόκτηση πρακτικής εμπειρίας από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης. Η στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές τους εμπειρίες (Watkins 2007).

Σε σχετική έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2002) διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία της διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και να αλλάξουν τη στάση τους προς τη συνεκπαίδευση.

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) διαφάνηκε ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με άτομα που παρουσίαζαν ειδικές ανάγκες επηρέασε σημαντικά την στάση τους απέναντι στην προοπτική να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν καμία προηγούμενη διδακτική εμπειρία με ανάπηρα άτομα ήταν λιγότερο θετικοί ως προς το να επιλέξουν να διδάξουν σε μια τάξη στην οποία συμπεριλαμβανόταν ένα παιδί με αναπηρία. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουτρούμπα και των συνεργατών της (2008). Η διδακτική εμπειρία αποτέλεσε έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78,6%) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα και έδειξαν θετική στάση για τη συνεκπαίδευση, ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (Koutrouba et al. 2008).

Σε μία πρόσφατη έρευνα αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα (Avramidis & Kalyva 2007) υποστηρίζεται ότι ο παράγοντας της προηγούμενης

εμπειρίας σε ζητήματα που αφορούν στην ένταξη είναι καθοριστικός. Οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν σε σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση όσον αφορά τη συνεκπαίδευση από εκείνους που υπηρετούσαν σε σχολεία όπου δεν λειτουργούσαν τέτοια τμήματα. Η διαφορετική στάση των δύο ομάδων σχετιζόταν με τη γενικότερη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και αφορούσε την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες για συνεκπαίδευση στα σχολεία της γειτονιάς. Ωστόσο, η ίδια μεταβλητή (εμπειρία συνεκπαίδευσης) δεν διαφοροποίησε τη στάση των δύο ομάδων αναφορικά με τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνεκπαίδευση και με την επίδραση της τελευταίας στην καθημερινή πρακτική και στη διδασκαλία στην τάξη.

4.1.5. Εκπαιδευτική εμπειρία

Σύμφωνα με ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς αναπηρία είναι σημαντική. Υπάρχουν, ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών τα οποία οδηγούν σε αντίθετα συμπεράσματα.

Στην Ελλάδα, από τη διεξαγωγή πρόσφατης έρευνας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Πρέπει, όμως να σημειωθεί ότι, στην πλειονότητά τους, οι καθηγητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον ένα μαθητή με αναπηρία κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους. Επιπλέον, το 66% από αυτούς δήλωσε ότι αντιμετώπισε τα παιδιά με ενσυναίσθηση ενώ το 34% δήλωσε ότι αξιολογούσε τα παιδιά με τα ίδια κριτήρια, όπως και τους υπόλοιπους μαθητές. Μόνο το 36,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα συμβούλευε τους γονείς των παιδιών αυτών να τα στείλουν σε ειδικά σχολεία (Koutrouba et al. 2008). Αντίστοιχα, στη συγκριτική έρευνα των στάσεων μεταξύ Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες (Batsiou et al. 2008).

Άλλες έρευνες, ωστόσο, κατέληξαν σε αντίθετο συμπέρασμα, δηλαδή ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία, η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση γίνεται πιο αρνητική. Ειδικότερα, στην έρευνα του Forlin (1995) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν λιγότερο από 6 έτη προϋπηρεσίας ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν ένα παιδί με σωματική αναπηρία μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με εκείνους που είχαν από 6 μέχρι 11 έτη προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (πάνω από 11 έτη) ήταν πολύ αρνητικοί προς τη συνεκπαίδευση. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα της έρευνας των Center και Ward (1987) από τα οποία προκύπτει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και όσοι είχαν τα λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (0-2 χρόνια) υποστήριζαν τη συνεκπαίδευση καθώς, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, η μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές στάσεις στους εκπαιδευτικούς για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Τέλος, στην έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000a) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Το ερώτημα σχετικά με το αν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη είναι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Καθώς, όμως, οι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους κατά κύριο λόγο στους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έρευνα αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη προς τη συνεκπαίδευση είναι περιορισμένη (Loreman et al. 2008). Είναι αλήθεια, ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επιθυμούν να γίνονται αποδεκτοί από την κοινότητα στην οποία ανήκουν. Εγείρονται ωστόσο, πολλά ερωτηματικά σχετικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης στην περίπτωση που οι μαθητές χωρίς αναπηρία κρατούν μια αρνητική στάση απέναντί σε εκείνους που έχουν αναπηρία (Ferguson 1999). Η αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, σύμφωνα με τους Fisher, Pumpian και Sax (1998), παρεμποδίζει συχνά την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία από την κοινότητα. Η αρνητική στάση εκφράζεται συχνά με αρνητικά σχόλια, πειράγματα και απομόνωση των μαθητών με αναπηρία. Οι τελευταίοι δηλώνουν ότι οι αρνητικές στάσεις από την πλευρά των συμμαθητών τους αποτελεί το μεγαλύτερο φραγμό για την κοινωνική και σχολική τους ένταξη (Pivik et al. 2002). Έτσι, η έρευνα, τα τελευταία χρόνια, στρέφεται όλο και περισσότερο στη μελέτη των στάσεων που έχουν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία και, παράλληλα, ενδιαφέρεται για τον προσδιορισμό των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα είναι συχνά αντιφατικά. Οι έρευνες των Magiati, Dockrell και Logotheti (2002), των Fisher, Pumpian και Sax (1998) και των Kalyva και Agalotis (2009) κατέδειξαν θετικές στάσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Αντίθετα ήταν, ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών της Ferguson (1999) και των Krajewski & Flaherty (2000). Από την άλλη πλευρά, από την έρευνα του Siperstein και των συνεργατών του διαφάνηκε ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία διάκεινται διατείνονται *αρνητικά απέναντι στη συνεκπαίδευση* μαθητών με και χωρίς *νοητική καθυστέρηση* κυρίως κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και των

μαθηματικών ενώ υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση στα μαθήματα των εικαστικών ή της γυμναστικής (Siperstein et al. 2007).

Στην έρευνα των Magiati, Dockrell και Logotheti (2002) συμμετείχαν 79 μαθητές από αστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Οι μαθητές είχαν ηλικία από 8 έως 11 χρόνων και φοιτούσαν στη Γ', Δ' και Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Οι ερευνητές είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τι κατανοούν οι μαθητές σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία, ποια είναι η εμπειρία τους από τα άτομα αυτά και ποια είναι η στάση που κρατούν απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις που διήρκησαν 15 λεπτά, ενώ τους χορηγήθηκε και ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η γνώση των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία ήταν περιορισμένη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν τα άτομα με αναπηρία ως «ανήμπορα» και «αβοήθητα», ενώ οι γνώσεις που διέθεταν για διάφορες μορφές αναπηρίας είναι περιορισμένες και χαρακτηρίζονται από γενικεύσεις, υπεραπλουστεύσεις και παρανοήσεις. Η πλειονότητα, ωστόσο, των μαθητών με τυπική ανάπτυξη είχε θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Magiati et al. 2002).

Οι Kalyba και Agaliotis (2009) διερευνήσαν το κατά πόσο κατανοούν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη ζητήματα που σχετίζονται με την κινητική αναπηρία και ποια στάση έχουν απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές που είχαν εμπειρία συνεκπαίδευσης με το μαθητή με την κινητική αναπηρία είχαν αναπτύξει πληρέστερη κατανόηση των συναισθηματικών αλλά και των κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται με την κινητική αναπηρία, ενώ, επιπλέον, είχαν υιοθετήσει πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητική αναπηρία (Kalyva & Agaliotis 2009).

Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε η Ferguson (1999), η οποία μελέτησε τη στάση 99 μαθητών της Γ' Γυμνασίου και 97 μαθητών της Γ' Λυκείου προς τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές στην πλειονότητά τους (67%) ήταν αρνητικοί προς τη συνεκπαίδευση. Το 63 % αυτών που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου και το 69% αυτών που φοιτούσαν στη Γ' Λυκείου συμφωνούσε ότι οι μαθητές με αναπηρία δε θα έπρεπε να βρίσκονται στη γενική εκπαίδευση. Μόνο το 33% των μαθητών θεωρούσε ότι ωφελούνταν σε ακαδημαϊκό

επίπεδο από την παρουσία των παιδιών με αναπηρία στην τάξη. Μεγαλύτερο ήταν ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών με τυπική ανάπτυξη (52%), που δήλωσε ότι είχε σημαντικά οφέλη σε κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, το 61% των μαθητών του γυμνασίου και το 57% των μαθητών του λυκείου δήλωσε ότι δεν υπήρχαν αρνητικές συνέπειες για αυτούς όσον αφορά την προσοχή που τους αποδίδονταν από τους καθηγητές μέσα στην τάξη λόγω της παρουσίας των μαθητών με αναπηρία (Ferguson 1999).

Σύμφωνα, επίσης, με τα αποτελέσματα της έρευνας των Krajewski και Flaherty στη Nevada των ΗΠΑ (2000), η στάση μαθητών γυμνασίου προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς νοητική καθυστέρηση ήταν αρνητική. Αντίθετα, απαντώντας σε σχετική ερώτηση, δήλωσαν ότι θα πήγαιναν σε ένα πάρτι ενός συμμαθητή τους με νοητική καθυστέρηση και δεν θα είχαν πρόβλημα να κολυμπήσουν στην ίδια πισίνα.

Σε μια πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε επίσης ότι οι περισσότεροι μαθητές με τυπική ανάπτυξη, στην πλειοψηφία τους (57%) ήταν αρνητικοί προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς νοητική καθυστέρηση σε ό,τι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο, δηλαδή τη διδασκαλία της γλώσσας ή των μαθηματικών. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 6000 μαθητών Α' και Β' Γυμνασίου. Πολλοί μαθητές με τυπική ανάπτυξη θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση θα είχε αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους, επειδή οδηγούσε σε μείωση της συγκέντρωσής τους (59%) ή επειδή οι μαθητές με αναπηρία θα προσέλκυαν την προσοχή του καθηγητή (63%). Από την άλλη πλευρά θεωρούσαν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε αθλητικές ομάδες με άλλους μαθητές που επίσης παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση (88%) αλλά όχι με μαθητές χωρίς νοητική καθυστέρηση (54%) (Siperstein et al. 2007). Αντίθετα, πίστευαν ότι η συνεκπαίδευση θα είχε σημαντικά οφέλη για την προσωπικότητά τους, καθώς μέσα απ' την επαφή μαζί τους θα μάθαιναν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (77%) και θα μάθαιναν να αποδέχονται τους άλλους (74%) (Siperstein et al. 2007). Η άρνησή τους ως προς τη συνεκπαίδευση σε ακαδημαϊκό επίπεδο αποδόθηκε από τους ερευνητές στην έλλειψη θετικών προτύπων αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, αφού οι επαφές των μαθητών με τυπική ανάπτυξη με μαθητές με νοητική καθυστέρηση στην τάξη ήταν περιορισμένες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές επαφές μαθητών με τυπική ανάπτυξη και μαθητών με νοητική καθυστέρηση ήταν ελάχιστες, με αποτέλεσμα οι πρώτοι να μην είναι σε θέση να γνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Από το σύνολο

των μαθητών μόνο ένα ποσοστό 40% είχε έναν συμμαθητή με νοητική καθυστέρηση στην τάξη του τα προηγούμενα χρόνια στο δημοτικό σχολείο.

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχετικά με τη στάση των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση είναι αντιφατικά. Διαφαίνεται ότι διάφοροι παράγοντες, όπως είναι η εμπειρία από τη συνεκπαίδευση ή τη μορφή της αναπηρίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες, είναι πιθανό να υπεισέρχονται και να διαφοροποιούν τη στάση των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Η μελέτη των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους ερευνητές που ασχολούνται με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθώς μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης και ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν την αναπηρία.

5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση

Η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες καθοριστικοί παράγοντες είναι η χρονολογική ηλικία (King et al. 1989), το φύλο (Ferguson 1999), το είδος της αναπηρίας (Hindes & Mather 2007). Άλλες έρευνες, ωστόσο, κατέδειξαν ότι οι στάσεις επηρεάζονται από το βαθμό της συνεκπαίδευσης, τη σύνθεση της τάξης (Hindes & Mather 2007; Cook & Semmel, 1999), τη συμμετοχή σε προγράμματα ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Ferguson 1999). Σημαντικός παράγοντας, επίσης, έχει αναδειχθεί η προηγούμενη εμπειρία και η επαφή με τους μαθητές με αναπηρία (Krajewski & Flaherty 2000), η επαρκής και κατάλληλη ενημέρωση καθώς και η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Fisher et al. 1998).

Έχει διαπιστωθεί επιπλέον, ότι η στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στη συνεκπαίδευση. Όσο πιο θετική είναι η στάση των εφήβων απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες τόσο πιο θετική είναι και η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου 2000).

Όπως προαναφέρθηκε, οι αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών με νοητική καθυστέρηση διαπιστώθηκε ότι αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρέασαν τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στη συνεκπαίδευση (Siperstein et al. 2007).

5.1.1 Χρονολογική ηλικία

Η χρονολογική ηλικία αποτελεί σύμφωνα με πολλές έρευνες παράγοντα διαφοροποίησης της στάσης των τυπικών μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Έχει διαπιστωθεί ότι, όσο οι μαθητές πλησιάζουν στην εφηβεία, διαμορφώνουν όλο και πιο αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (King et al. 1989; Krajewski & Flaherty 2000). Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα του Siperstein και των συνεργατών του (2007) που μελέτησαν τη στάση μαθητών Α΄ και Β΄ γυμνασίου απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς νοητική καθυστέρηση στις Η.Π.Α. αλλά και της Ferguson (1999) που μελέτησε τη στάση μαθητών γυμνασίου προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητικές και νοητικές αναπηρίες.

Αντίθετα, αποτελέσματα προκύπτουν από ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Fisher και των συνεργατών του (1998) κατέδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση από την πλευρά των μαθητών λυκείου. Επίσης, στην έρευνα των Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), που προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση διέφεραν ανάλογα με την ηλικία. Ειδικότερα, ενώ η στάση των φοιτητών ήταν θετική, η στάση των μαθητών γυμνασίου και λυκείου ήταν λιγότερο θετική. Ωστόσο, μεταξύ των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών γυμνασίου και λυκείου διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η στάση των μαθητών λυκείου προς την συνεκπαίδευση ήταν πιο θετική σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών γυμνασίου.

5.1.2. Προηγούμενη εμπειρία από μαθητές με αναπηρία

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η κοινωνική επαφή και η αλληλεπίδραση επηρεάζει θετικά τη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Bunch & Valeo 2004). Ειδικότερα, στην έρευνα των Bunch και Valeo (2004) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία, που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, ανέπτυσαν φιλίες και είχαν σε μικρότερο βαθμό αναπτύξει προσβλητικές συμπεριφορές απέναντι στους συνομήλικους τους με αναπηρία, ενώ τους υποστήριζαν περισσότερο από ότι οι μαθητές που δε φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Η άμεση ή η έμμεση εμπειρία με άτομα που παρουσίαζαν αναπηρία στην έρευνα της Magiati και των συνεργατών της (2002) οδήγησε τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη στην επίγνωση της διαφορετικότητας και των ειδικών αναγκών που έχουν τα άτομα με αναπηρία. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Kalyva και του Agaliotis (2009: 217). Η άμεση επαφή με μαθητές με αναπηρία διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει θετικά περισσότερο τη στάση των αγοριών προς συνεκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι ερευνητές σημειώνουν ότι δεν αρκεί η κοινωνική επαφή μαθητών με και χωρίς αναπηρία να είναι συχνή αλλά πρέπει να είναι και ποιοτική με την έννοια ότι πρέπει να συμβάλει στην άρση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων και να αναδεικνύει τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών αντί τις διαφορές τους. Ένα παράδειγμα τέτοιων σχολείων αναφέρεται στην έρευνα που διεξήχθη σε μια περιοχή του Καναδά. Η πλειονότητα των μαθητών από Α΄ Δημοτικού έως και Γ΄ Λυκείου (σύνολο 855 μαθητές) αν και φοιτούσαν σε σχολεία όπου εφαρμοζόταν η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία, δήλωσαν ότι δεν είχαν στο σχολείο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όπως διαπιστώθηκε από προσωπική συνέντευξη, σύμφωνα με το διευθυντή εκπαίδευσης της περιοχής, οι μαθητές γνώριζαν τον όρο «ειδικές ανάγκες» (special needs) αλλά το σχολικό περιβάλλον ήταν τέτοιο που οι μαθητές με αναπηρία δεν αντιμετωπίζονταν ως ειδικά άτομα αλλά με τον ίδιο τρόπο όπως και οι άλλοι μαθητές (Loreman et al. 2008).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η κοινωνική επαφή σε τάξεις συνεκπαίδευσης δεν οδηγεί απαραίτητα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Tripp et al. 1995, παράθεμα στο Nowicki & Sandieson 2002). Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της Ferguson (1999).

5.1.3. Φύλο

Ένας από τους παράγοντες που έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει τη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι το φύλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ferguson (1999), τα κορίτσια διέφεραν ως προς τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τα αγόρια. Ειδικότερα, ενώ το 50% των κοριτσιών δήλωσε ότι ήθελε να παρακολουθεί τάξεις συνεκπαίδευσης, μόνο το 29% των αγοριών εκδήλωσε την ίδια επιθυμία. Σε μεγαλύτερο, επίσης, ποσοστό (44%) τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια (20%) δήλωσαν ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη ωφελούνται από τη συνεκπαίδευση, ενώ με την άποψη ότι η συνεκπαίδευση συνιστά μία πιο δίκαιη πολιτική συμφώνησε το 54% των κοριτσιών και το 32% των αγοριών (Ferguson 1999).

Διαφορές ανάμεσα στη στάση αγοριών και κοριτσιών διαπίστωσαν και οι Krajewski και Flaherty (2000). Τα κορίτσια ήταν πιο θετικά ως προς τη συμμετοχή τους σε ορισμένες κοινές δραστηριότητες με συνομήλικους τους με νοητική καθυστέρηση (όπως, για παράδειγμα, να πάνε στο πάρτι ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση, να κολυμπήσουν στην ίδια πισίνα, να δειπνήσουν μαζί, να κατοικούν στο ίδιο κτήριο κ.ά.). Τα κορίτσια φάνηκε να αποδέχονται περισσότερο τους συμμαθητές τους με νοητική καθυστέρηση από ό,τι τα συνομήλικά τους αγόρια.

Ανάλογες διαφορές στη στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διαπιστώθηκαν και στην έρευνα του Siperstein και των συνεργατών του (2007). Ωστόσο, δε διαπιστώθηκε διαφορά στη στάση αγοριών και κοριτσιών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε τάξεις που γίνεται η διδασκαλία γλώσσας και μαθηματικών (Siperstein et al. 2007).

5.1.4. Στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες

Έχει διαπιστωθεί ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τη συνεκπαίδευση είναι η στάση τους απέναντι στα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η κατανόηση και η θετική στάση που έχουν οι μαθητές με τυπική αναπηρία προς τους συνομήλικούς τους με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ τους και συντελεί στην αύξηση της αλληλεπίδρασής τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Dyson 2005; Roll 1997). Αντίθετα, η αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία παρεμποδίζει

την πλήρη συμμετοχή των ατόμων αυτών στην κοινωνική ζωή και στην εργασία. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οδηγεί το ίδιο το άτομο με αναπηρία σε απόσυρση και προκαλεί καταστάσεις άγχους, προβλήματα συμπεριφοράς ή ακόμη και άρνηση της αποδοχής των δυσκολιών του (Πολυχρονοπούλου 1995).

Σύμφωνα με την Diamond και τους συνεργάτες της (1997), η γνώση μας σχετικά με το τι κατανοούν οι μαθητές και ποια στάση έχουν απέναντι στα άτομα με αναπηρία είναι σημαντική όχι μόνο για την προώθηση πιο ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών ομάδων μαθητών, αλλά και για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης, μέσα από τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι, αν και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά προωθείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συχνά υποβαθμίζεται η σημαντική επίδραση που έχουν οι στάσεις των συνομηλίκων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Hodkinson 2007).

Οι έρευνες στις οποίες εξετάστηκαν οι στάσεις των μαθητών που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, κατέληξαν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Ορισμένες από αυτές κατέδειξαν θετικές στάσεις (Diamond et al. 1997; Dyson 2005; Fisher et al. 1998; Hall 1994; Nikolarazi & DeReybekiel 2001) ενώ σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε το αντίθετο (Hodkinson 2007; Nowicki & Sandieson 2002).

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που διαπιστώνεται θετική στάση των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες, οι ερευνητές επισημαίνουν ζητήματα που αφορούν την ποιότητα των σχέσεων που μπορεί να δημιουργηθούν μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτά τα άτομα δεν προτιμούνται ως φίλοι (Hodkinson 2007). Ειδικότερα, οι Nikolarazi και De Reybekiel (2001) οι οποίοι μελέτησαν τις στάσεις 463 παιδιών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα και στην Αγγλία σημειώνουν ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε παιδιά με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, αν και ήταν θετικές, είχαν ένα *προστατευτικό* χαρακτήρα. Όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη αντιμετώπιζαν τους συνομηλίκους τους με αναπηρία όχι ως φίλους, με τους οποίους θα ήθελαν να αλληλεπιδράσουν, αλλά ως άτομα τα οποία οι ίδιοι καλούνται να προστατέψουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ειδικά οι Έλληνες μαθητές ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν θα έκαναν καλύτερό τους φίλο ένα παιδί με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η θετική στάση που

διαπιστώθηκε από την πλευρά των μαθητών που συμμετείχαν στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, μαρτυρούσε πιο πολύ μια μορφή κοινωνικού ενδιαφέροντος παρά την επιθυμία για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης (Nikolarai & De Reybekiel (2001).

Η ανάπτυξη διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων είναι ένας από τους στόχους της συνεκπαίδευσης και, επομένως, κρίνεται αναγκαία η προώθηση πιο ουσιαστικών σχέσεων και η ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων από την πλευρά των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες. Η διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομήλικούς τους με αναπηρία εξαρτάται, ωστόσο, από πολλούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η χρονολογική ηλικία ή το φύλο των μαθητών με ειδική ανάπτυξη, το είδος της αναπηρίας και η συμπεριφορά του παιδιού με ειδικές ανάγκες, αλλά και η φύση του μαθήματος και το πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Κουρέα & Φτιάκα 2003).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η κοινωνική επαφή μπορεί να επηρεάσει τη στάση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική επαφή και η ενημέρωση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία μπορούν επηρεάσουν θετικά και μάλιστα σε σύντομο σχετικά διάστημα, τη στάση των μικρών παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Favazza & Odom 1997). Από την έρευνα της Favazza και των συνεργατών της (2000) διαφάνηκε ότι η κοινωνική επαφή των μαθητών με και χωρίς με αναπηρία μέσα από ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης επηρέασε θετικά τη στάση των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες απέναντι στους συνομηλικούς τους με αναπηρία και οδήγησε στην αποδοχή των τελευταίων. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε, επίσης, ότι όχι μόνο η άμεση αλλά και η έμμεση επαφή των μικρών παιδιών μέσα από την αφήγηση ιστοριών για την αναπηρία οδήγησε τους μικρούς μαθητές με τυπική ανάπτυξη στην αποδοχή των συμμαθητών τους με αναπηρία. Μάλιστα οι ερευνητές σημειώνουν ότι δεν υπήρχε διαφορά ως προς το βαθμό αποδοχής ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών (εκείνων που είχαν άμεση και εκείνων που είχαν έμμεση επαφή με θέματα σχετικά με την αναπηρία). Οι ερευνητές αποδίδουν το γεγονός αυτό στο είδος της έμμεσης παρέμβασης, δηλαδή στο ότι γινόταν στο σπίτι και *ενέπλεκε και την οικογένεια*. Μετά από την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης διαπιστώθηκε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία εντός και εκτός του σχολείου. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Favazza και Odom (1996) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία είχαν κοινωνικές

επαφές με συμμαθητές τους με αναπηρία, τους αποδέχονταν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που δεν είχαν ανάλογες κοινωνικές επαφές.

Από την άλλη πλευρά, οι Nikolaraiizi και DeReybekiel (2001), ενώ αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική επαφή επηρεάζει τη στάση των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τα άτομα με αναπηρία, επισημαίνουν ότι ο παράγοντας αυτός δεν επηρεάζει αναγκαστικά με θετικό τρόπο τη στάση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη. Ειδικότερα στην έρευνά τους, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική επαφή μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες, με μαθητές με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες διαφοροποίησε τη στάση Ελλήνων και Άγγλων μαθητών Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών που δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με μαθητές με αναπηρία προέκυψε να είναι πιο θετική σε σχέση με τους μαθητές αντίστοιχων βαθμίδων στην Αγγλία, οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με περισσότερους μαθητές με αναπηρία, καθώς στην Αγγλία εφαρμόζονται για περισσότερο χρονικό διάστημα προγράμματα ένταξης ή/και συνεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι Άγγλοι μαθητές, που είχαν αναπτύξει προηγουμένως κοινωνικές επαφές με κωφούς μαθητές, είχαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους Έλληνες μαθητές. Η αντίστοιχη κοινωνική επαφή των Ελλήνων μαθητών με κωφούς συνομηλίκους τους δεν επηρέασε θετικά τη στάση τους. Η αρνητική στάση των Ελλήνων μαθητών ειδικά απέναντι σε κωφούς, σύμφωνα με τους ερευνητές, ερμηνεύεται πιθανώς από τις δυσκολίες επικοινωνίας που υπάρχουν στη λεκτική αλληλεπίδραση κωφών και μη κωφών μαθητών. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της κοινωνικής επαφής για τη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στα άτομα με αναπηρία δεν μπορεί να εκτιμηθεί παρά μόνο εφόσον προσδιορίζονται και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επαφής καθώς και το πλαίσιο αυτών των κοινωνικών επαφών (Nikolaraiizi & De Reybekiel 2001).

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα των ερευνών ως προς τον παράγοντα της χρονολογικής ηλικίας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες. Η χρονολογική ηλικία των μαθητών επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων τους προς τα ΑμεΑ. Απαιτείται όμως η διερεύνηση των στάσεων σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών για να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη βεβαιότητα η επίδρασή του (Nowicki & Sandieson 2002).

Τέλος, ως προς τον παράγοντα του φύλου διαφαίνεται πως τα κορίτσια έχουν πιο θετική στάση προς τους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες απ'ότι τα αγόρια (Nikolaraiizi και DeReybekiel 2001; Gannon και ο McGilloway 2009; McDougall et al.

2004). Οι Olkin και Howson (1994) επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τη διαφοροποίηση της στάσης κοριτσιών και αγοριών υποστηρίζουν ότι «τα κορίτσια αντιμετωπίζονται συχνά ως μειονοτική ομάδα και για το λόγο αυτό αναπτύσσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι σε συνομήλικους που έχουν αναπηρία και διαμορφώνουν πιο θετική στάση απέναντί τους».

5.1.5 Μορφή αναπηρίας

Η μορφή και η σοβαρότητα της αναπηρίας αποτελούν δύο ακόμη παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών προς τα παιδιά με αναπηρία. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες διαμορφώνουν μια ιεραρχία ως προς τις προτιμήσεις τους για τη δημιουργία φιλίας με μαθητές με αναπηρία. Συγκεκριμένα, προτιμούν για φίλους εκείνους που έχουν «φυσιολογική» εμφάνιση. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή. Ειδικότερα, ο Hodgkinson (2007) στην έρευνά του, στην οποία μελέτησε τις στάσεις 57 μαθητών δημοτικών σχολείων προς τα άτομα με αναπηρία διαπίστωσε ότι το 51% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα έκανε παρέα με ένα παιδί που χρησιμοποιεί βοήθημα για να περπατήσει καθώς και με ένα τυφλό παιδί. Πιο εύκολα, ωστόσο, θα έκανε παρέα με κάποιον που χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο παρά με ένα τυφλό ή κάποιον που χρειάζεται βοήθημα για να περπατήσει. Οι Nowicki και Sandieson (2002) στη μεταανάλυση των ερευνών που αφορούσαν τις στάσεις μαθητών δημοτικού προς τα άτομα με κινητικές και νοητικές αναπηρίες, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προτιμούν να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους που έχουν κινητική παρά νοητική αναπηρία.

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Κουρέα και Φτιάκα (2003). Στην έρευνα των Κουρέα και Φτιάκα, συμμετείχαν 96 μαθητές δημοτικών σχολείων, ηλικίας 6-10 ετών, μεταξύ των οποίων φοιτούσαν 6 μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές ανάγκες, όπως κώφωση, ελαφρά νοητική καθυστέρηση, αυτιστικά στοιχεία, συναισθηματικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνήτριες παρατήρησαν για ένα μήνα τις συμπεριφορές των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές εκδήλωναν πιο αρνητική στάση προς τους συνομηλικούς τους με εμφανείς παρά με λιγότερο εμφανείς αναπηρίες, ενώ ήταν λιγότερο ανεκτικοί απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε,

επίσης, ότι όταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εκδήλωναν αρνητική ή ακόμη και επιθετική συμπεριφορά, οι συμμαθητές τους έδειχναν αδιαφορία και ανοχή παραβλέποντας τις αταξίες τους. Η στάση τους, ωστόσο, δεν ήταν το ίδιο ανεκτική στην περίπτωση του μαθητή με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικότερα, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες, οι μαθητές που παρουσιάζουν περισσότερο εμφανείς μορφές αναπηρίας τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής από ό,τι εκείνοι που έχουν μορφές που δε διακρίνονται (Wetstein-Kroft & Vargo 1984; Cook & Semel 1999).

Όπως διαφαίνεται από όσα αναφέρθηκαν, τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση, συχνά είναι αντιφατικά. Όσον αφορά την Ελλάδα, τα δεδομένα αντίστοιχων ερευνών είναι περιορισμένα. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης και να αρχίζουν να υλοποιούνται συστηματικά προγράμματα συνεκπαίδευσης.

Β' ΜΕΡΟΣ
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΝΝΟΙΑ, ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα από τα κύρια ζητήματα που μελετήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς αυτές αποτελούν σημαντικό παράγοντα και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Lindsay 2007). Για το λόγο αυτό, τέθηκε και ως βασικός στόχος της έρευνας η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και μέσω αυτών και των μαθητών, προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στην έννοια της στάσης (attitude), ώστε να διασαφηνιστεί ο όρος και να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και οι μέθοδοι μέτρησής της.

Ο όρος χρησιμοποιείται τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Άλλοτε εκφράζει ατομικές, προσωπικές αντιδράσεις απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις και άλλοτε χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις αντίστοιχες συλλογικές αντιδράσεις. Η στάση εκφράζει τη γενική θέση ενός ανθρώπου ως προς τους άλλους και ως προς τα πράγματα και τα συμβάντα γύρω του και συνδέεται όχι μόνο με καταστάσεις και γεγονότα αλλά και με συστήματα αξιών. Επιπροσθέτως, η στάση επηρεάζει τα συναισθήματα, τις κρίσεις και τις επιλογές των ανθρώπων (Maisonneuve 2001).

Στη βιβλιογραφία προτείνονται διαφορετικοί ορισμοί για τον όρο «στάση», ανάλογα με τις επιστημονικές ερμηνείες των διαφόρων ερευνητών και τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται (π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία κ.ά.). Ο Allport ήταν από τους πρώτους που τόνισαν ότι οι στάσεις εκφράζουν στην πραγματικότητα την ετοιμότητα για δράση και εκφράζονται ως λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα ο Allport ορίζει τη στάση ως μια κατάσταση ετοιμότητας σε νοητικό αλλά και σε νευρολογικό επίπεδο, που οργανώνεται με βάση τις εμπειρίες του ατόμου και επηρεάζει τις αντιδράσεις του προς τα αντικείμενα, τα άλλα άτομα ή/και τις καταστάσεις που βιώνει (Allport 1935). Ένας άλλος ορισμός που προτάθηκε από τον Kahle (1984) προσδιορίζει τις στάσεις ως «αφομοιωμένες αφαιρέσεις ή γενικεύσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία σε ένα περιβάλλον, ιδιαίτερα κοινωνικό, και

εκφράζονται ως προδιαθέσεις για την αξιολόγηση ενός αντικειμένου, μιας ιδέας ή ενός συμβόλου». Σύμφωνα με το Γεώργα (1995) οι στάσεις υποδηλώνουν την αντίληψη που έχει το άτομο για τα κοινωνικά φαινόμενα. Η στάση διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με πρόσωπα και καταστάσεις. Με την έννοια αυτή, αποτελεί μια επιλεκτική αποδοχή του κοινωνικού και επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο αποκτάται και εκφράζεται (Eiser 1987). Τα αντικείμενα των στάσεων μπορεί να είναι κοινωνικά θέματα, φυλές-λαοί, πρόσωπα κ.ά. τα οποία επενδύονται με διαφορετικές σημασίες, από το κάθε άτομο και το κοινωνικό σύνολο (Ναυρίδης 1994).

Καθώς οι ορισμοί σχετικά με τις στάσεις είναι αρκετοί και διαφέρουν ως προς τον προσανατολισμό τους, επισημαίνεται η ανάγκη σύμπτυξης των ορισμών σε έναν γενικότερο, ο οποίος να μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις εκδοχές της έννοιας και να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά επιστημονικά και ερευνητικά πεδία. Ένας πιο αναλυτικός ορισμός που προτείνεται είναι ο ακόλουθος: «η στάση συνίσταται σε μια (από λίγο ως πολύ αποκρυσταλλωμένη) θέση ενός (ατομικού ή συλλογικού) υποκειμένου ως προς ένα αντικείμενο (πρόσωπο, ομάδα, κατάσταση, αξία). Η στάση εκφράζεται περισσότερο ή λιγότερο ανοιχτά μέσω διαφόρων συμπτωμάτων ή δεικτών (λόγια, τόνος, κινήσεις, πράξεις, επιλογές) ή με την απουσία τους και ασκεί μια λειτουργία που είναι συγχρόνως γνωστική, συναισθηματική και ρυθμιστική των συμπεριφορών που υποβαστάζει» (Maisonneuve 2001: 196).

Σύμφωνα με απόψεις σύγχρονων κοινωνικών ψυχολόγων, διακρίνονται τρεις διαστάσεις στην έννοια της στάσης, η γνωστική, η συναισθηματική και η διάσταση της συμπεριφοράς (Maisonneuve 2001). Πιο αναλυτικά, α) η γνωστική (cognitive) διάσταση αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη, δηλαδή τι γνωρίζει και πώς σκέπτεται το άτομο για τα αντικείμενα των στάσεων, β) η συναισθηματική ή συγκινησιακή (affective), αντανακλά τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), τις συγκινήσεις, τις αξιολογήσεις του ατόμου που εγείρονται σχετικά με το «αντικείμενο» της στάσης και, γ) η διάσταση της δράσης ή της συμπεριφοράς (conative or behavioral) εκφράζει τις τάσεις της συμπεριφοράς που υπάρχουν σε κάθε στάση, περιλαμβάνει δηλαδή οτιδήποτε πράττει το άτομο όταν αντιμετωπίζει τα αντικείμενα των στάσεων (Γεώργας 1995; Kahle 1984).

Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η στάση είναι μια κατάσταση ετοιμότητας για δράση. Δεν ταυτίζεται με τη συμπεριφορά αλλά αποτελεί μία κατάσταση που συνιστά προδιάθεση για εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η προδιάθεση για δράση μπορεί να παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας και

επιρροής και είναι δυνατό να διαμορφώνει ανάλογα τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Με την έννοια αυτή, οι στάσεις, θετικές ή αρνητικές, αν και είναι υπαρκτές γίνονται εμφανείς μόνον όταν το άτομο καλείται να τις εκφράσει είτε μέσω του λόγου είτε μέσω άλλων αντιδράσεων. Η συμπεριφορά, ωστόσο, του ατόμου δεν είναι πάντα συνεπής με την άδηλη στάση του. Οι περισσότερες μελέτες της σχέσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών δείχνουν ότι δεν είναι απόλυση η συνέπεια στάσης και συμπεριφοράς (Γεώργας 1995).

Οι στάσεις αφενός διαμορφώνονται, υπό την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, μέσω της μάθησης, της πληροφόρησης ή της εμπειρίας που αποκτά το υποκείμενο και αφετέρου έχουν και ένα χαρακτήρα προσωπικό, στο βαθμό που κάθε άτομο αφομοιώνει με διαφορετικό τρόπο τις κοινωνικές προσλαμβάνουσες και τις μετουσιώνει με ιδιαίτερο τρόπο (Ναυρίδης 1994). Οι στάσεις έχουν σταθερό αλλά όχι μόνιμο χαρακτήρα. Επιδέχονται αλλαγές, οι οποίες ωστόσο εξαρτώνται από το πόσο βαθιά ριζωμένες είναι οι στάσεις στην προσωπικότητα του ατόμου και από την επιρροή εξωτερικών παραγόντων. Σημαντική στο σημείο αυτό είναι η επίδραση της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης (Maisonpneuve 2001). Σύμφωνα με το Ναυρίδη (1994), οι στάσεις που είναι επιφανειακές και συνδέονται με πεποιθήσεις, απόψεις, αντιλήψεις για διάφορα ζητήματα είναι δυνατόν να αλλάξουν εύκολα. Οι στάσεις, όμως, του ατόμου, που σχετίζονται με τις βασικές αξίες της ζωής και αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητάς του δεν αλλάζουν εύκολα ή δεν αλλάζουν καθόλου.

Οι στάσεις διερευνώνται μέσω ποιοτικών (συνέντευξη) αλλά και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (μέσω ερωτηματολογίων). Οι ποιοτικές μέθοδοι μέτρησης των στάσεων περιλαμβάνουν α) αναφορές των υποκειμένων για τα πιστεύω, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, β) την παρατήρηση της συμπεριφοράς απέναντι στο «αντικείμενο» της υπό εξέταση στάσης, γ) την παρατήρηση των αντιδράσεων ή και ερμηνειών απέναντι σε καταστάσεις σχετικές με το «αντικείμενο» της στάσης, και τη μέτρηση αντιδράσεων και λειτουργιών κατά την έκθεση στο «αντικείμενο» της στάσης (Ναυρίδης 1994).

Στις ποσοτικές προσεγγίσεις η μέτρηση των στάσεων πραγματοποιείται με τη βοήθεια κλιμάκων μέτρησης. Οι κλίμακες ποικίλλουν ανάλογα με το ή τα συστατικά των στάσεων που μετρούν, αλλά και τη θεωρία στην οποία βασίζεται ο κατασκευαστής τους.

Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών θα γίνει μέσω της ποιοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα της ελεύθερης συνέντευξης. Αναλυτικότερα θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

6.1. Η σημαντικότητα διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος

Κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της καριέρας του θα συναντήσει τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000 γίνεται λόγος για ένταξη/ ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία. Στα παιδιά αυτά συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά με χρόνια νόσημα. Επίσης, και στον τελευταίο Νόμο 3699/2008, αναφέρεται η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επομένως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για το αν και κατά πόσο εφαρμόζονται επιτυχώς προγράμματα συνεκπαίδευσης διότι δεν αρκεί απλά η τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία στην τάξη για να ισχυριστούμε ότι εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός ενώ αποτελεί βασική παράμετρο επιτυχίας της συνεκπαίδευσης η θετική στάση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες (Lindsay 2007).

Επιπλέον, σε σχέση με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν είναι πρόσφατα δηλ. δεν έχουν λάβει υπόψη τους τον αυξημένο αριθμό παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι λόγοι που μας οδήγησαν στην συγκεκριμένη μελέτη είναι οι ακόλουθοι:

1. Αύξηση του ποσοστού μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία,
2. η έλλειψη ερευνών και στοιχείων γύρω από τη συνεκπαίδευση και την εφαρμογή της στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην α/θμια εκπαίδευση,
3. η λανθασμένη αντιμετώπιση του μαθητή με αναπηρία ως ασθενή και όχι ως ενός παιδιού με τις ίδιες ανάγκες όπως και των υπολοίπων παιδιών,
4. το προσωπικό μας ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον θα παραθέσουμε στάσεις και συμπεριφορές των συμμαθητών των παιδιών με αναπηρίες όπως αυτές διακρίνονται από τους καθηγητές τους. Πέρα από την εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η μελέτη αυτή αναμένεται να προσφέρει ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Από την άλλη πλευρά, η μελέτη των στάσεων των μαθητών μπορεί να αποβεί χρήσιμη για την εφαρμογή ενεργειών που αποσκοπούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, ενώ η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισής τους.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση των στάσεων των καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα ακόλουθα ζητήματα:
 - Μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης.
 - Ποια είναι, κατά την άποψή τους, τα σημαντικότερα εμπόδια που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση των μαθητών
 - Επαγγελματική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αλλά και ετοιμότητάς τους για αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.
 - Προσωπική «τοποθέτηση» των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο γενικό σχολείο.
 - Προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
2. Ποιοι παράγοντες (φύλο, ηλικία, εμπειρία) παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία.

3. Ποια μορφή εκπαίδευσης (ειδικό/γενικό σχολείο) θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως την καταλληλότερη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ποιοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν αυτή τους την τοποθέτηση.

6.3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Τους παραπάνω άξονες επιδιώκουμε να τους κατανοήσουμε σε βάθος και όχι να μείνουμε σε μια απλή επιδερμική περιγραφή. Για να επιτευχθεί αυτό, η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέξαμε εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας στο μέτρο που στόχος είναι η ανάδειξη στάσεων, αναπαραστάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων και προσωπικών απόψεων. Η ποιοτική έρευνα απαντά σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» επιχειρώντας να εισδύσει στον τρόπο σκέψης των ερωτώμενων (Ιωσηφίδης 2008) δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ποιότητα των ευρημάτων παρά στον αριθμό των υποκειμένων απ' όπου τα ευρήματα αυτά προέρχονται (O'reilly 2005). Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτήν τη στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα χρησιμοποιήσουμε ως εργαλείο της έρευνάς μας τη συνέντευξη και συγκεκριμένα την ελεύθερη συνέντευξη.

6.3.1 Μεθοδολογικό εργαλείο

Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο επιλέξαμε την ελεύθερη- μη δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα από τα ερευνητικά εργαλεία (όπως και το ερωτηματολόγιο και η Παρατήρηση), τα οποία εφαρμόζονται μεταξύ άλλων και στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σε αυτήν μπορούν να ενταχθούν ερωτήσεις που επιτρέπουν τη διεύρυνση και την εμβάθυνση σε ορισμένες επιμέρους πτυχές του προβλήματος που εξετάζεται, οι οποίες δεν είναι εύκολο, τουλάχιστον με την ίδια προσπάθεια για εμβάθυνση, να συμπεριληφθούν σε ένα ερωτηματολόγιο: προσωπικές σκέψεις, στάσεις, αίτια συμπεριφοράς, ενδοιασμοί, φόβοι, ανασφάλεια κλπ.

Λέγοντας συνέντευξη εννοούμε την ‘κατάθεση ψυχής’ στο πλαίσιο της συνομιλίας και επικοινωνίας δύο ή και περισσότερων ανθρώπων, προκειμένου να αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για την προσέγγιση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Ενώ το ερωτηματολόγιο μπορεί να ελέγχει ένα μεγαλύτερο εύρος παραγόντων, αλλά με έναν ανώνυμο και ποσοτικό τρόπο, η συνέντευξη δίνει βάρος στην προσωπική επικοινωνία αυτού που παίρνει και αυτού που δίνει τη συνέντευξη και ασφαλώς στην ποιοτική διάσταση μιας έρευνας.

6.3.2 Ελεύθερη-μη δομημένη συνέντευξη

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου είδους συνέντευξης ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Ο ρόλος του συνίσταται κυρίως στο να βοηθά το υποκείμενο για να εκφράζει τα πιο σημαντικά γεγονότα και στοιχεία, τα οποία θα βοηθήσουν στην εκτίμηση των δυνατοτήτων και ιδιοτήτων του. Ο ερευνητής κυρίως ακροάται το υποκείμενο. Η ακρόαση εστιάζεται σε αυτά που λέει ή “δε λέει” (R. Pierron 1973, 190).

Η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων δεν είναι προκαθορισμένα, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι το υποκείμενο ερωτάται και μιλεί για οτιδήποτε. Τα θέματα έχουν προσδιοριστεί και προετοιμαστεί και τα ερωτήματα που υποβάλλονται έχουν ήδη διατυπωθεί. Απλώς η σειρά υποβολής τους δεν καθορίζεται. Η συνέντευξη παίρνει τη μορφή μιας ελεύθερης συζήτησης παρά τη μορφή ερωτηματολογίου. Η συζήτηση αυτή μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση του περιεχομένου της.

Ο ερευνητής προτείνει το θέμα ή τα θέματα στο υποκείμενο. Η συζήτηση εστιάζεται σε μια όψη του θέματος. Το υποκείμενο αφήνεται να μιλήσει, βοηθείται για να μιλήσει και με διαρκείς ανατροφοδοτήσεις ο ερευνητής φροντίζει, κατευθύνοντας ελάχιστα τη πορεία της συνέντευξης να διευρύνει ολοένα και περισσότερο το θέμα της συζήτησης. Ο ερευνητής προσέχει να κρατά μια “ουδέτερη στάση”, φροντίζοντας να δείχνει διαρκώς ενδιαφέρον σε ό,τι λέγει το υποκείμενο, χωρίς να ευνοεί τη μια ή την άλλη άποψη που εκθέτει. Η ελεύθερη συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς ή σε συνδυασμό με κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο.

6.3.3. Δείγμα

Για την αναζήτηση των υποκειμένων της έρευνας, αξιοποιήθηκε η ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στα δημοτικά σχολεία λόγω της επαγγελματικής της ιδιότητας ως καθηγήτρια φυσικής αγωγής, εργαζόμενη επί σειρά ετών (14 χρόνια) στην Α/θμια εκπαίδευση στο νομό Κορινθίας.

Επιλέχθηκαν καθηγητές και καθηγήτριες φυσικής αγωγής που εργάζονται είτε μόνιμα είτε ως αναπληρωτές σε σχολεία του νομού Κορινθίας αφού εκεί υπήρχε εύκολα προσβασιμότητα λόγω εργασίας της ερευνήτρια σε σχολεία του συγκεκριμένου νομού. Η αρχική συνέντευξη έλαβε χώρα με καθηγήτρια ΦΑ που εργαζόταν στο ίδιο σχολείο με την ερευνήτρια. Στη συνέχεια με τη *μέθοδο της χιονοστιβάδας* (θα αναπτύξουμε παρακάτω τους λόγους που μας ώθησαν να χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη μέθοδο) έγιναν οι επαφές με τους υπόλοιπους ερωτώμενους. Η μέθοδος της χιονοστιβάδας στηρίζεται στις επαφές που θα δημιουργηθούν κατά σύσταση των υπαρχόντων.

Αναλυτικότερα το δείγμα μας αποτελείται από 6 καθηγητές γενικής φυσικής αγωγής (3 άνδρες και 3 γυναίκες για ισορροπία του δείγματος) και 2 καθηγήτριες ειδικής φυσικής αγωγής. Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι τρεις είναι μόνιμοι (2 γενικής ΦΑ και 1 ειδικής ΦΑ) ενώ οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές, που σημαίνει πως αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο. Αυτό έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνά μας αφού η εμπειρία που μας μετέφεραν δεν αφορούσε αποκλειστικά μαθητικό πληθυσμό των σχολείων της Κορινθίας και συνέβαλλε ώστε να ξεπεράσουμε τον κίνδυνο της ομοιογένειας του δείγματος μας και κατ' επέκταση την επικάλυψη των αποτελεσμάτων μεταξύ των ερωτηθέντων. Οι ηλικίες των ατόμων του δείγματός της έρευνάς μας κυμαίνονται από 37 έως 51 χρόνων. Ήταν επιθυμητό να υπάρχει μεγάλη ηλικιακή διακύμανση ώστε να επισημανθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία των ερωτηθέντων.

6.4. Διαξαγωγή έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από τον μήνα Ιούνιο έως και τα μέσα Αυγούστου. Οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα εντός των σχολείων για όσο αυτά παρέμεναν ανοιχτά δηλ. μέχρι 21 Ιουνίου, ενώ αργότερα από αυτήν την ημερομηνία οι συνεντεύξεις

διεξάγονταν σε χώρο που διάλεγε συνήθως ο ερωτώμενος ώστε να αισθάνεται πιο άνετα. Τις περισσότερες φορές επέλεξαν το χώρο κατοικίας τους. Οι συναντήσεις γίνονταν έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία και σχετική ενημέρωση επί του θέματος που πρόκειται να συζητηθεί.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν μετά από συναίνεση των συνομιλητών και κατά τη διάρκειά τους κρατούνταν σημειώσεις από την ερευνήτρια για τυχόν διαφοροποιήσεις στις εκφράσεις του προσώπου τους, στον τόνο της φωνής τους, στις κινήσεις του σώματός τους κτλ. για εκμαίευση έμμεσων και κρυφών νοημάτων.

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η συγγραφή της παρούσας εργασίας. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπαθούσε και με βάση την προσωπική της εμπειρία ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, να μειώσει όσο το δυνατόν περισσότερο, το τυχόν «άχρηστο υλικό» των συζητήσεων και ταυτόχρονα να υποβοηθήσει την ελεύθερη έκφραση των ερωτηθέντων ώστε να αναδειχθούν τα συναισθήματα και τα πιστεύω του καθενός.

Φυσικά, το γεγονός πως η ερευνήτρια έχει την ίδια επαγγελματική ιδιότητα με τον πληθυσμό του δείγματος, ενείχε τον κίνδυνο να παρασύρει του συνομιλητές της με βάση τις προσωπικές της απόψεις πάνω στο ζήτημα που έχουν διαμορφωθεί από την χρόνια εμπειρία της. Αυτό θεωρούμε πως εκμηδενίστηκε από την επιλογή της ελεύθερης συνέντευξης η οποία μειώνει σε μεγάλο βαθμό τις παρεμβάσεις του ερευνητή, επομένως και τον κίνδυνο κατεύθυνσης της συζήτησης, αφήνοντας το υποκείμενο της έρευνας πιο ελεύθερο να εκφράσει την άποψη του «ανενόχλητο».

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στην παρούσα ποιοτική έρευνα συνέτρεξαν προϋποθέσεις που ο Ιωσηφίδης κατατάσσει σε παράγοντες επιτυχίας μιας ερευνητικής διαδικασίας, όπως η σε βάθος γνώση του αντικειμένου, ικανότητα δόμησης της διαδικασίας και της πορείας της συνέντευξης και η ενημερωμένη συναίνεση των ερωτούμενων (Ιωσηφίδης 2003).

6.4.1 Επεξεργασία δεδομένων

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη «η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, αναπαράστασης και ερμηνείας με κεντρικό στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, την κατανόηση των

κοινωνικών φαινομένων διαδικασιών και συμπεριφορών ή τον τυχόν έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων» (Ιωσηφίδης 2006).

Στο πλαίσιο αυτό και έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και θεωρίας η στρατηγική ανάλυσης που ακολουθήθηκε περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

1. Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και απόρριψη του άχρηστου υλικού ώστε να περιοριστούν τα δεδομένα στην ερευνητική περιοχή. Προετοιμασία του υλικού προκειμένου να διευκολυνθεί το επόμενο στάδιο της συγκριτικής μελέτης.
2. Συνεχή συγκριτική μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων ώστε να εντοπιστούν μεταξύ τους διαφορές αλλά και ομοιότητες. Πιο συγκεκριμένα:
 - Χωροχρονικές συνδέσεις γεγονότων
 - Ομοιότητες και διαφορές στο περιεχόμενο: Ομοιότητα και η επανάληψη, η παρέκκλιση από το συνηθισμένο, οι αντιθέσεις
 - Επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών και κοινωνικών πρακτικών
 - Κοινός συμβολικός λόγος και λεκτικοί διαχωρισμοί
3. Κωδικοποίηση, ερμηνεία, νοηματοδότηση του λόγου των υποκειμένων. Αναλυτικότερα:
 - Έλεγχος και απόδοση νοήματος στα δεδομένα που περιλαμβάνει τη δόμηση του ερευνητικού και θεωρητικού πλαισίου με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα ή την κατανόηση των υπό έρευνα φαινομένων, διαδικασιών ή συμπεριφορών
 - Αναζήτηση σχέσεων αιτιότητας και αμοιβαιότητας μεταξύ κοινωνικών φαινομένων καθώς και μηχανισμών κατασκευής τους
 - Νοηματικές συνάφειες, άμεσα και έμμεσα διατυπωμένα νοήματα, κρυφά περιεχόμενα, που μπορούν να ενταχθούν σε κοινές κατηγορίες
 - Κοινοί συμβολισμοί, νοηματική επένδυση της γλώσσας και συναισθηματικές επενδύσεις των υποκειμένων.
4. Ταξινόμηση σε γενικές εννοιολογικές κατηγορίες με βάση ομοιότητες που παρουσίαζαν και κοινά χαρακτηριστικά.
5. Ερμηνεία δεδομένων μέσα από τη σύνδεση με τη θεωρία.

6.4.2. Παρουσίαση δεδομένων και αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων ακολούθησε την ταξινομική λογική του σταδίου της ανάλυσης σε κοινές εννοιολογικές κατηγορίες ενώ έγινε με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να προτάσσεται στο κείμενο ο λόγος των υποκειμένων. Ο σχολιασμός εκ μέρους της ερευνήτριας, παρεμβάλλεται μόνο για να συμπυκνώσει τον γεμάτο νοήματα λόγο ή για να παραθέσει διαφορές που παρατηρούνται στον τόνο της φωνής, στη ροή του λόγου, σε εκφράσεις του προσώπου των υποκειμένων κτλ.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας, έγινε προσπάθεια να μην προβληθούν προσωπικές απόψεις, στάσεις ή και προκαταλήψεις της ερευνήτριας, ώστε ο λόγος των ερωτώμενων να είναι αυθεντικός, πηγαίος και να μην αλλοιώνεται.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με τρόπο που να επιτρέπει τη συνολική θέαση του αντικειμένου της έρευνας, έγινε σύγκριση με άλλες έρευνες και τη βιβλιογραφία, εντοπίστηκαν τα κύρια ευρήματα ενώ αναδείχθηκαν τα σημεία που χρίζουν περαιτέρω διερεύνηση. Τέλος, έγινε προσπάθεια μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας να προκύψουν προτάσεις και πολιτικές για θετικές παρεμβάσεις στο υπό μελέτη αντικείμενο.

6.5. Προβληματισμοί έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τους καλοκαιρινούς μήνες, Ιούνιο μέχρι και μέσα Αυγούστου. Τους μήνες αυτούς όπως είναι γνωστό τα σχολεία είναι κλειστά οπότε η εύρεση εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την υλοποίηση των συνεντεύξεων αποδείχθηκε εξαιρετικά δύσκολη. Οι μεν αναπληρωτές είχαν φύγει για τις περιοχές κατοικίας τους οι δε μόνιμοι ήταν δυσεύρετοι αφού δεν είχαμε στη διάθεσή μας τηλέφωνα. Ακόμα όμως και για τις περιπτώσεις που βρήκαμε στοιχεία και καταφέραμε να επικοινωνήσουμε μαζί τους, μπορεί να έλειπαν ή και να αρνούνταν να μας μιλήσουν στα πλαίσια των «καλοκαιρινών διακοπών» μεταθέτοντας τις περισσότερες φορές τα ραντεβού για τις συνεντεύξεις με το άνοιγμα των σχολείων. Για να αντιμετωπίσουμε το παραπάνω πρόβλημα καταφύγαμε στη μέθοδο της χιονοστιβάδας η οποία πραγματικά απέδωσε

αφού όσες επαφές συστάθηκαν από τους προηγούμενους δεν αρνήθηκαν να μας μιλήσουν.

Ακόμα πιο δύσκολη ήταν η εύρεση καθηγητών ειδικής φυσικής αγωγής όπου και εκεί χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Αρχικά ρωτήσαμε μια δασκάλα ειδικής αγωγής που μας παρέπεμψε σε καθηγήτρια ειδικής φυσικής αγωγής και αυτή με τη σειρά της στην επόμενη. Δεν μπορέσαμε να βρούμε περισσότερους, που να κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας ώστε να μπορέσουμε να πάρουμε συνέντευξη. Άλλωστε ο νομός Κορινθίας έχει μόνο ένα ειδικό σχολείο για παιδιά με αναπηρίες, στο οποίο η θέση του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής καλύπτεται από αναπληρωτή, ο οποίος μάλιστα δεν είναι και πάντα με ειδικότητα ειδικής αγωγής. Προσπαθήσαμε με το που άνοιξαν τα σχολεία, να μιλήσουμε με τον εκπαιδευτικό που θα προσλαμβανόταν ως εκπαιδευτικός ειδικής φυσικής αγωγής στο ειδικό αυτό σχολείο. Κάτι που όμως δεν απέδωσε αφού οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών και ειδικά της ειδικής αγωγής καθυστέρησαν πάρα πολύ. Αρχισαν τέλη Οκτώβρη και συνεχίζονται ακόμα και μέχρι το Δεκέμβριο. Γίνεται φανερό πως λόγω χρονικής πίεσης συγγραφής, παράδοσης και παρουσίας της παρούσας εργασίας δεν ήταν εφικτό να περιμένουμε το μήνα Νοέμβριο ώστε να συνεχίσουμε την έρευνά μας.

Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, πως ένας λόγος που κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν άβολα να μας μιλήσουν, ήταν η ελλιπέστατη ενημέρωση τους πάνω στο θέμα της συνεκπαίδευσης ακόμα και η άγνοια του συγκεκριμένου όρου. Αυτό το αντιμετωπίσαμε και με την πλειοψηφία των γυμναστών γενικής αγωγής με τους οποίους μιλήσαμε αφού αναγκαζόμασταν να αναλύσουμε τον όρο συνεκπαίδευση ή να τους αναφέρουμε τον όρο ένταξη αντί για συνεκπαίδευση που τους ήταν περισσότερο γνώριμος. Αυτό όμως ενείχε τον κίνδυνο να παρασυρθούν οι ερωτώμενοι σε μια συζήτηση βασισμένη στις αντιλήψεις της ερευνήτριας πάνω στο θέμα. Θεωρούμε πως αυτό ξεπεράστηκε, αφού η ερευνήτρια περιορίστηκε σε μια αρχική ενημέρωση πάνω στο θέμα της συνεκπαίδευσης, αφήνοντας τα υποκείμενα της έρευνας να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ακόμα και αν αυτές ήταν αντίθετες προς τις δικές της, μειώνοντας στο ελάχιστο ερωτήσεις και παρεμβάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σημείο αυτό θα συζητήσουμε αναλυτικά τα ευρήματα της ερευνάς μας, τα οποία αφορούν τις απόψεις, τις θέσεις και τη στάση των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής φυσικής αγωγής), όσον αφορά το πολύπλευρο ζήτημα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής και των ιδιομορφιών που παρουσιάζει. Σε ένα πρώτο επίπεδο θα προχωρήσουμε στη συζήτηση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το δείγμα των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνεκπαίδευση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως αυτά προέκυψαν από την έρευνά μας) λαμβάνοντας υπόψη μας και συγκρίνοντας όλες τις απόψεις των εμπλεκόμενων στην έρευνά μας. Θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε τα κοινά σημεία αλλά και τις διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αφού αυτοί αποτελούν το «κλειδί» της επιτυχίας της συνεκπαίδευσης.

7.1. Συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες. Στάσεις εκπαιδευτικών ΦΑ

Αρχικά να αναφέρουμε ότι σε σχέση με τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει, πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας τουλάχιστον έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γεγονός πολύ σημαντικό που επιβεβαιώνει τη σημασία διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος λόγω της υψηλής συχνότητας μαθητών με αναπηρίες που πλέον φοιτούν στο τυπικό σχολείο.

7.1.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την ενημέρωση και την ετοιμότητά τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής ΦΑ του δείγματός μας, δήλωσαν ότι δεν είχαν καθόλου ενημέρωση για τη φύση, τα αίτια και τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές κατηγορίες. Δεν τους επισκέφθηκε ποτέ σύμβουλος ούτε έγινε κάποιο σεμινάριο

ή κάποια επιμόρφωση σε σχέση με αυτό το ζήτημα. Επιπλέον κάναμε πρώτα μια μικρή επεξήγηση του όρου συνεκπαίδευση αφού δεν τους ήταν γνώριμος. Ας δούμε τις αναφορές μερικών από αυτών:

«Όχι δεν είχα ενημερωθεί ποτέ. Στα τόσα χρόνια που δουλεύω (14 χρόνια) δεν έχει εμφανιστεί ποτέ σύμβουλος ή κάποιος άλλος για ενημέρωση, ούτε για να παρακολουθήσει το μάθημά μου και να μου δώσει κάποιες συμβουλές, ούτε κάποια ημερίδα- επιμόρφωση πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης. Μόνο όποτε γίνουν κάποια σεμινάρια μπορούμε να εκφράσουμε τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε. Όταν γίνονται....».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός είπε χαρακτηριστικά:

«Δεν είχα ποτέ ενημέρωση από πλευράς συμβούλων και πολιτείας γενικότερα....ούτε από το υπουργείο. Μόνοι μας πέσαμε στα βαθιά μια μέρα που μας έφεραν παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Είναι εμφανής η αγανάκτηση και η απογοήτευση αυτού του εκπαιδευτικού για την παντελή έλλειψη στήριξης από πλευράς πολιτείας. Διαφαίνεται επίσης και πόσο δύσκολο θεωρεί το να διαχειριστεί παιδί με αναπηρία αφού αναφέρει πως ήταν σαν να βουτάς στα βαθιά όταν είχε να διδάξει σε παιδί με ειδικές ανάγκες.

Θα παραθέσουμε την εμπειρία ενός ακόμα εκπαιδευτικού:

«Δεν έχω κάποια ενημέρωση σχετικά με ΑμεΑ και για τη συνεκπαίδευση αυτών των ατόμων. Ποτέ και κανένας δε μας ενημέρωσε σχετικά. Στα χρόνια που υπηρετώ είχα περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά δεν υπήρξε κάποια ενημέρωση πάνω στο θέμα αυτό».

Διαφοροποιείται όμως η εικόνα όσον αφορά τους καθηγητές ειδικής ΦΑ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είχαν μόνο γνώση του όρου συνεκπαίδευση αλλά ήταν και καταρτισμένοι σε ότι αφορά τα παιδιά με αναπηρία και τις ανάγκες τους. Γνώριζαν επίσης τον τρόπο λειτουργίας των ειδικών σχολείων αλλά και το θεσμικό πλαίσιο για τον διορισμό εκπαιδευτικών ΦΑ σε αυτά τα σχολεία. Είναι πολύ ενδιαφέρον να δούμε τι μας ανέφερε ο ένας εξ αυτών:

«Στο πανεπιστήμιο Κομοτηνής την εποχή που ήμουν φοιτήτρια έπρεπε υποχρεωτικά να παρακολουθήσεις μια σειρά μαθημάτων γύρω από την ειδική αγωγή. Στην πορεία αυτά τα μαθήματα έγιναν προαιρετικά. Πήρα την ειδική αγωγή σαν δεύτερη ειδικότητα αφού δεν μου έδιναν το δικαίωμα να την πάρω σαν κύρια. Αν μου έδιναν το δικαίωμα θα την έπαιρνα σαν κύρια. Αργότερα δόθηκε το δικαίωμα ως κύριας ειδικότητας. Έχω γενικότερα μια ευαισθητοποίηση προς τα ΑμεΑ αφού προέρχομαι από οικογένεια με άτομο με ειδικές ανάγκες. Ο πατέρας μου είναι ΑμεΑ και αυτό σίγουρα αποτέλεσε ένα

κίνητρο για να ασχοληθώ με την ειδική αγωγή. Θέλησα δηλ. να προσφέρω σαν εκπαιδευτικός στα άτομα με αναπηρίες..... Η πρώτη επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες έγινε σε προγράμματα δήμων (Αθλητισμός και ΑμεΑ) και αμέσως μετά μπαίνοντας στην εκπαίδευση ως αναπληρώτρια έλεγα πως είχα ειδικότητα ειδικής αγωγής και με τοποθετούσαν παράλληλα με σχολεία της β/θμιας και σε ειδικά σχολεία. Τώρα είμαι διορισμένη σε γενικό σχολείο δημοτικό. Απ' ότι ξέρω **οργανική θέση γυμναστή ειδικής αγωγής στα ειδικά σχολεία δεν προβλέπεται.** Δηλ τα ειδικά σχολεία καλύπτονται από εκπαιδευτικούς που είναι τοποθετημένοι σε γενικό σχολείο και τους δίνονται ώρες στο ειδικό λόγω ειδικότητας στην ειδική αγωγή. Τις περισσότερες φορές είναι αναπληρωτές από όσο γνωρίζω. Συνήθως τα ειδικά σχολεία είναι 5/θεσια 6/θεσια δηλ 12 ώρες πάνω κάτω ενώ το ωράριο μας το πλήρες είναι 24 ώρες στην α/θμια. Η συνεχής αυτή αλλαγή των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία δεν είναι καθόλου καλή αφού συχνά μπαίνουν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καθόλου εμπειρία , ψάχνονται οι άνθρωποι , ενώ υπάρχουν άλλοι εκπαιδευτικοί με εμπειρία και μπορούν να καλύψουν μόνιμα τα ειδικά σχολεία για καλύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Μάλιστα το χειρότερο είναι πως μπορεί να εργαστεί σε ειδικό σχολείο γυμναστής ο οποίος **δεν έχει ειδίκευση στην ειδική αγωγή.** Δηλ. αν είναι τοποθετημένος γυμναστής γενικής εκπαίδευσης και του περισσεύουν ώρες μπορεί να τον τοποθετήσει για συμπλήρωση ωραρίου σε ειδικό σχολείο. **Προσωπικά, στα περισσότερα ειδικά σχολεία που ξέρω η γυμναστική καλύπτεται από γυμναστές χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή.** Πρέπει όμως να πω εδώ πως οι συνάδελφοι αυτοί χωρίς ειδικότητα το ψάχνουν πάρα πολύ και διαβάζουν ώστε να ανταπεξέλθουν στο ειδικό σχολείο και στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες».

Από τα παραπάνω γίνεται ολοφάνερο πόσο παραμελημένα είναι τα ειδικά σχολεία από άποψη στελέχωσής τους με εκπαιδευτικούς ειδικής ΦΑ και κατ' επέκταση πόσο παραμελημένα είναι και τα παιδιά γύρω από το μάθημα της ΦΑ. Δεν προβλέπονται οργανικές θέσεις που σημαίνει πως οι αναπληρωτές καλύπτουν αυτό το κενό κάτι που όμως δεν είναι παιδαγωγικά ορθό αφού κάθε χρόνο αλλάζει ο ΚΦΑ που αναλαμβάνει τα παιδιά στο ειδικό σχολείο. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως τις περισσότερες φορές οι αναπληρωτές αυτοί δεν κατέχουν γνώσεις ειδικής ΦΑ ενώ καλούνται να δουλέψουν σε ειδικό σχολείο. Πραγματικά πόσο παράδοξο και λυπηρό ταυτόχρονα είναι αυτό, αποδεικνύοντας, πόσο υποβιβασμένη ή ακόμα καλύτερα παραπεταμένη είναι η ειδική ΦΑ, παρά το πλήθος ερευνών που υποδεικνύουν τη σημαντικότητα αυτού του μαθήματος για τα ΑμεΑ.

Η ίδια εκπαιδευτικός, σε σχέση με την ενημέρωση που είχε πάνω στο θέμα από συμβούλους ή άλλους φορείς της εκπαίδευσης, στα σχολεία που δούλεψε, αναφέρει:

«Κάποια στιγμή όταν ήμουν στο ειδικό σχολείο ήρθε η προηγούμενη σύμβουλος η οποία έτυχε να έχει κάποιες γνώσεις πάνω στην ειδική Φυσική αγωγή, υλικό που είχε βρει από μόνη της και επειδή ήξερε ότι με ενδιαφέρει και αγαπάω το συγκεκριμένο αντικείμενο, είχε έρθει να δει το μάθημα. Δηλ. περισσότερο ήρθε για να δει πως είναι να ασχολείσαι με ΑμεΑ. Αυτό έγινε στο ειδικό σχολείο. Στο γενικό σχολείο ποτέ κανείς δε μας ενημέρωσε γύρω από τη συνεκπαίδευση. Μόνο ο σύμβουλος των δασκάλων μπορεί να έρθει στο σχολείο εφόσον του έχει μεταφερθεί κάποιο έντονο πρόβλημα με παιδί με αναπηρία από το δάσκαλο της τάξης αλλά και πάλι είναι άλλο το αντικείμενό μας. Δεν μπορεί να μας βοηθήσει ο σύμβουλος των δασκάλων πάνω στη ΦΑ. Είναι τελείως διαφορετικό το κομμάτι της τάξης από το πώς θα λειτουργήσει το παιδί στην αυλή, έξω. Θα δώσει μόνο κάποιες γενικές κατευθύνσεις».

Από την παραπάνω αναφορά διαπιστώνουμε πως τόσο στα ειδικά όσο και στα γενικά σχολεία η ενημέρωση πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης όχι μόνο είναι ελλιπής αλλά απουσιάζει εντελώς. Παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον μάλιστα το γεγονός πως είναι πολύ πιθανό, σύμβουλος ΦΑ να υπολείπεται σε γνώσεις ειδικής αγωγής και να μαθαίνει από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ειδικής φυσικής αγωγής που εργάζεται σε ειδικό σχολείο, παρακολουθώντας μαθήματά του.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ως προς την ενημέρωση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, το τοπίο διχάζεται. Δεν υπάρχει καμιά απολύτως στήριξη και ενημέρωση στα γενικά σχολεία και στους γυμναστές γενικής ΦΑ σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες. Η έλλειψη ενημέρωσης οδηγεί σε ανασφάλεια και αύξηση του συναισθήματος ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση πιθανών καταστάσεων (π.χ. κρίσεων) που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης ενός μαθητή με αναπηρία, αλλά και στην απαιτούμενη συναισθηματική υποστήριξη και πλαισίωση αυτών των μαθητών (Lightfoot, Wright & Sloper 1998). Γι' αυτό και όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής ΦΑ του δείγματός μας δήλωσαν πως δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ένα μαθητή με αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά δηλώνουν πως θα δέχονταν μαθητές με αναπηρία και θα προσάρμοζαν το μάθημά τους ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν.

Όμως οι γυμναστές που έχουν γνώσεις ειδικής φυσικής αγωγής εμφανίζονται πιο ενημερωμένοι, επομένως και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Η ενημέρωση προέρχεται στα πλαίσια απόκτησης πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου πάνω στην ειδική φυσική αγωγή και όχι από σεμινάρια ή επιμορφώσεις που θα βοηθούσαν το σύνολο των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Βέβαια, η ευσυνειδησία κάποιων συμβούλων αλλά και ΚΦΑ που δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή, και κατέφευγαν σε προσωπική δουλειά (διάβασμα, παρατήρηση μαθήματος εκπαιδευτικού ειδικής φυσικής αγωγής) ώστε να αυξήσουν τις γνώσεις τους πάνω στην ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση, είναι σίγουρα αξιοσημείωτες και καλοδεχούμενες αλλά δεν μπορεί το υπουργείο παιδείας να στηρίζει την τύχη της συνεκπαίδευσης αλλά και την ειδική ΦΑ, στην ευσυνειδησία του εκάστοτε συμβούλου ή εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να στηρίζει όλους όσους έρχονται σε επαφή με παιδιά με αναπηρίες και να τους βοηθά στο διδακτικό τους έργο είτε με επιμόρφωση είτε με σεμινάρια. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα για τον παράγοντα επιμόρφωση.

7.1.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεκπαίδευση

Ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ πάνω στην ειδική αγωγή και την ειδική φυσική αγωγή φαίνεται πως υπάρχει σχεδόν ομοφωνία. Τόσο οι «ειδικοί» όσο και οι καθηγητές ΦΑ χωρίς ειδικές γνώσεις φαίνεται να συνηγορούν ως προς την ανάγκη επιμόρφωσής τους πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης και διαχείρισης των παιδιών με αναπηρία. Παραθέτουμε μερικές απόψεις τους:

«Χρειάζεται καλύτερη ενημέρωση σε μας τους ΚΦΑ γιατί δεν έχουμε γνώσεις χειρισμού των παιδιών αυτών. Να γίνουν τουλάχιστον κάποια σεμινάρια, κάποια μετεκπαίδευση. Το σίγουρο είναι πως χρειαζόμαστε ενημέρωση και μετεκπαίδευση για ήπιες μορφές αναπηρίας. Στις βαριές μορφές δε νομίζω ότι μπορούμε να προσφέρουμε στα πλαίσια του γενικού σχολείου ακόμα και αν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις. Θα αφήσουμε το άλλο τμήμα.....αυτά τα παιδιά θέλουν να είσαι.....να ασχοληθείς μαζί τους».

«Θα 'πρεπε να είχαμε κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα των ΑμεΑ. Εμείς σαν ΚΦΑ δεν έχουμε κάποια ειδική γνώση σε σχέση με αυτά τα παιδιά. Μόνο όσοι έχουν κάνει ειδική φυσική αγωγή. Όσο για αυτούς που έχουν τελειώσει ειδική αγωγή και ασχολούνται αποκλειστικά με παιδιά με αναπηρίες λειτουργούν τελείως διαφορετικά από μας..... Από θέμα γνώσεων θεωρώ πως είμαι ελλιπείς. Θα ήθελα να γνωρίζω

πράγματα πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Όταν όμως μου τυχαίνει να έχω παιδιά με ειδικές ανάγκες στο τμήμα μου το προσπαθώ. Προσπαθώ να μάθω και να ενημερωθώ (μπαίνω στο ιντερνετ , διαβάζω, ενημερώνομαι ώστε να μπορέσω από την πλευρά μου να βοηθήσω όσο μπορώ περισσότερο.

Θεωρώ πως όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας και βαθμίδας θα πρέπει να επιμορφωθούν πάνω στη συνεκπαίδευση. Τώρα που έρχονται παιδιά από ειδικά σχολεία στις κανονικές τάξεις όλοι πρέπει να αποκτήσουμε γνώσεις για τα ΑμεΑ».

Εκπαιδευτικός ειδικής φυσικής αγωγής:

«Επειδή πλέον αυξάνονται οι περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία στα σχολεία θα πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση για τους συναδέλφους. Θα ήτανε πάρα πολύ καλό, μάλλον απαραίτητο πια, ο εκπαιδευτικός ΦΑ να έχει κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή. Π. χ να κάνει ο σύμβουλος σεμινάρια. Να μιλήσει για το φάσμα αυτισμού και πως μπορείς να συμπεριφερθείς. Βέβαια είναι τελείως διαφορετικό το αντικείμενό μας....χρειάζεται προσαρμοσμένη ειδική ΦΑ. Όταν αγαπάς το αντικείμενό σου και θέλεις να προχωράς τη δουλειά σου τότε είναι που προσπαθείς πραγματικά και λες θέλω να κάνω κάτι με αυτό το παιδί αλλά ξέρεις τι γίνεται; Με αυτά τα παιδιά έστω και ένα μικρό βήμα είναι πολύ σημαντικό γιατί ας πούμε μια πασούλα απλή και ένα χαμόγελο είναι αρκετά. Δηλ δε χρειάζεται να ζητάμε και θαύματα γιατί συνήθως αυτά τα παιδιά παλινδρομούνανεβαίνεις ένα σκαλάκι και κατεβαίνουν δυο. Αυτό είναι το μεγάλο μείον και εκεί είναι που απογοητεύεσαι ως εκπαιδευτικός αλλά έτσι είναι η κατάσταση».

Μόνο ένας ΚΦΑ γενικής εκπαίδευσης διαφοροποιείται ως προς έναν βαθμό λέγοντας χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ πως μπορούμε να κάνουμε πράγματα πάρα πολύ απλά, ακόμα και χωρίς ειδικές γνώσεις και ανάλογα με την περίπτωση βλέπεις πιο παιδί είναι αυτό που χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση και τι είναι αυτό που το ευχαριστεί..... Οι γνώσεις μας σαφώς και θα μπορούσαν να ναι περισσότερες αλλά μπορείς απλά να κατεβαίνεις πολύ σε επίπεδο και να ψάχνεις, δε νομίζω ότι παρέχεται έτοιμο υλικό σε σχέση με τα άτομα με αναπηρία. Πάντως θα ήμουν θετικός στο να επιμορφωθούμε πάνω σε θέματα ΑμεΑ γιατί πάντα κάτι έχεις να πάρεις και μακάρι να γίνει».

Είναι φανερό πως αυτός ο εκπαιδευτικός ενώ επιθυμεί να γίνει επιμόρφωση γιατί θα αυξήσει τις γνώσεις του πάνω σε θέματα που αφορούν ΑμεΑ και ως προς τη συνεκπαίδευσή τους με τους υπόλοιπους μαθητές, ταυτόχρονα θεωρεί πως οι γνώσεις που διαθέτει τον καλύπτουν ως ένα βαθμό, ιδιαίτερα ως προς τη συναισθηματική ικανοποίηση των μαθητών αυτών.

Τονίζεται επίσης από έναν εκπαιδευτικό, πως θα ήταν προτιμότερο να εστιαστεί η επιμόρφωση στις απλές μορφές αναπηρίας αφού μόνο σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρεί πως μπορεί να βοηθήσει ενεργά. Για τις βαριές αναπηρίες, θεωρεί πως δεν μπορεί να βοηθήσει ο ΚΦΑ στα πλαίσια του γενικού σχολείου οπότε και η επιμόρφωση πάνω στην αντιμετώπιση και διαχείριση τέτοιων δύσκολων και απαιτητικών καταστάσεων θα ήταν περιττή.

Οι Leatherman και Niemeyer (2005) διαπίστωσαν ότι τόσο η προϋπηρεσιακή όσο και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επηρέασαν θετικά τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, στην έρευνα του Anderson και των συνεργατών του (2007) διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην κατάρτιση αφορά τις ικανότητές τους να εντάξουν μαθητές με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (Avramidis et al. 2000). Φαίνεται λοιπόν, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη διεύρυνση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης και επηρεάζει θετικά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους όσο και τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση θα λέγαμε, για την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, την επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με αναπηρία (Anderson et al. 2007; Avramidis et al. 2002; Δόικου 2000). Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει η επιμόρφωση να γίνεται είτε με τη μορφή σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακά, ενώ σε προπτυχιακό επίπεδο θεωρούν πως πρέπει να μπει ως υποχρεωτικό μάθημα σε όλα τα ΤΕΦΑΑ. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Θα πρέπει τα ΤΕΦΑΑ να εκσυγχρονίσουν τα προγράμματα σπουδών τους. Να μπει η ειδική ΦΑ ως υποχρεωτικό μάθημα. Δεν επιτρέπεται να αποκτούν πτυχίο γυμναστές που τους δίνει τη δυνατότητα να διδάξουν σε σχολεία, χωρίς όμως να έχουν γνώσεις πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής. Είναι τεράστια έλλειψη, αν σκεφτεί κανείς ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα τυπικά σχολεία. Προσωπικά, τα τελευταία 4 χρόνια αντιμετωπίζω συνεχώς σε τμήματά μου, μαθητές με αναπηρίες. Κάποιες φορές να σας πω, αισθάνομαι ανεπαρκής αφού οι γνώσεις μου είναι σχεδόν ανύπαρκτες πάνω στην ειδική ΦΑ. Είναι πολύ άσχημο συναίσθημα και είναι στιγμές που πραγματικά αναρωτιέμαι τι πρέπει να κάνω για να βοηθήσω ένα τέτοιο παιδί και δεν έχω απάντηση.....δεν ξέρω πώς να το βοηθήσω ώστε να αισθανθώ και γω καλύτερα, πως δεν έχω αποτύχει».

Τέλος, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ότι η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής μειώνει το άγχος των εκπαιδευτικών που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους (Avramidis et al. 2000; Center & Ward 1987; Van Reusen et al. 2000), κάτι που φαίνεται καθαρά στα λόγια της εκπαιδευτικού που μόλις παραθέσαμε.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης, για να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα την επάρκεια της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τη Δόικου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις στρατηγικές που διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες προκειμένου να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους με την εφαρμογή δραστηριοτήτων στις οποίες θα μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (Δόικου 2000). Ο ρόλος του, επομένως, θεωρείται πολύ σημαντικός, καθώς, πέρα από το να προάγει τη μάθηση, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις (Δόικου 2000). Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερο βάρος για το μάθημα της ΦΑ, αφού ένας από τους κύριους στόχους του, είναι ο συναισθηματικός τομέας που περιλαμβάνει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πέρα από την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσανατολίζεται στην αλλαγή της αντίληψης της «ελλειμματικότητας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Ainscow, ακόμα και οι καλύτερες μέθοδοι διδασκαλίας είναι αναποτελεσματικές, αν οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να τις εφαρμόσουν έχουν την αντίληψη ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν «μειονεκτικά» άτομα που χρειάζονται βοήθεια, εάν προσεγγίζουν, δηλαδή, τους μαθητές με αναπηρία μέσα από τη σκοπιά του «μειονεκτικού προτύπου». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν την αναπηρία ως διαφορά και όχι ως ελάττωμα, να σκέφτονται δημιουργικά και να πειραματίζονται αξιοποιώντας την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους (Ainscow 1997).

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη, πέρα από τους παραπάνω παράγοντες, την αναγκαιότητα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα που μπορούν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες όλων των

μαθητών. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο τα προγράμματα επιμόρφωσης να εμπεριέχουν στρατηγικές μεταβίβασης της θεωρητικής γνώσης σε πρακτική εφαρμογή (Leatherman & Niemeyer 2005). Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο στην αρχική κατάρτιση του εκπαιδευτικού να δίνεται έμφαση στις θεωρητικές γνώσεις και όχι στις δεξιότητες που θα πρέπει συγχρόνως να καλλιεργήσει. Η μεταφορά της θεωρητικής γνώσης στην πράξη δεν έχει πάντα επιτυχή έκβαση ιδιαίτερα όταν η καινούργια γνώση εκφράζει μια πραγματικότητα αντίθετη με τις παλιές γνώσεις και αντιλήψεις, των εκπαιδευτικών καθώς είναι πιθανό να την απορρίψουν και να μην αναζητήσουν τρόπους εφαρμογής της στην τάξη (Anderson & Bird 1995). Για το λόγο αυτό, η αξία της θεωρητικής γνώσης αμφισβητείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν την τάση να αναζητούν λύσεις πιο πρακτικές μέσα από την επιμόρφωσή τους.

Συνεπώς, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν και να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι που θα παρέχουν τη βιωματική εμπειρία προκειμένου να επιτευχθεί ανανέωση και αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών. Όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα παρέχει, πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση, τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων αλλά και ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς, οι προοπτικές για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος είναι αισιόδοξες. Έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με ταυτόχρονη ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς από τους επιμορφωτές μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών (Anderson & Bird 1995; Witkins & Nietfeld 2004). Ένα πρόγραμμα που στοχεύει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην αναθεώρηση του ρόλου τους όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να στηρίζεται όχι μόνο στην παροχή θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και στη δυνατότητα προσφοράς εμπειρικής γνώσης μέσα από την πρακτική (Δόικου 2000).

7.1.3. Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την εμπειρία τους από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους προς τη συνεκπαίδευση. Εάν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικές διδακτικές εμπειρίες από τη διδασκαλία τους σε μαθητές

με ειδικές ανάγκες αισθάνονται ικανοποιημένοι από το έργο τους και διαμορφώνουν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Όταν, όμως, μεσολαβούν δυσάρεστες καταστάσεις κατά την εξέλιξη του διδακτικού τους έργου σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, νιώθουν απογοητευμένοι, ανασφαλείς και διάκινεται λιγότερο θετικά προς τη συνεκπαίδευση. (Watkins 2007).

Σύμφωνα, επίσης, με τους Wilkins και Nietfeld (2004) η θετική εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη διδασκαλία σε τάξεις συνεκπαίδευσης αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη στάση τους προς τη συνεκπαίδευση. Από την έρευνά τους διαφάνηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από την προηγούμενη εμπειρία τους σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Με την προσωπική τους εμπλοκή στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν θετική εμπειρία, καθώς ανακάλυψαν επιτυχείς στρατηγικές για την αντιμετώπιση των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Leatherman & Niemeyer 2005).

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006: 386) διαφάνηκε ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ειδικές ανάγκες επηρέασε σημαντικά τη στάση τους απέναντι στη προοπτική να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν καμία προηγούμενη διδακτική εμπειρία με ανάπηρα άτομα ήταν λιγότερο θετικοί ως προς το να επιλέξουν να διδάξουν σε μια τάξη στην οποία συμπεριλαμβανόταν ένα παιδί με αναπηρία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ποσότητα των παιδιών με αναπηρίες που είχαν στο παρελθόν. Παρουσιάζεται όμως ποιοτική διαφορά. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που είχαν θετικές διδακτικές εμπειρίες στο παρελθόν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους είχαν δημιουργηθεί ευχάριστα συναισθήματα, λάμβαναν θετική ανατροφοδότηση βάζοντας θετικό πρόσημο στη συνεκπαίδευση. Αντίθετα, όσοι είχαν βιώσει αρνητικά συναισθήματα από προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία και είχαν αισθανθεί ανεπάρκεια στο διδακτικό-εκπαιδευτικό τους έργο, εμφανίζονται διστακτικοί στο να αναλάβουν παιδιά με αναπηρίες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, βάζοντας αρνητικό πρόσημο όχι εν γένει στο θεσμό της συνεκπαίδευσης αλλά όπως αυτός εφαρμόζεται στα Ελληνικά

σχολεία (έλλειψη υποδομών, πολυπληθή τμήματα, έλλειψη επιμόρφωσης, θεσμός παράλληλης στήριξης κτλ).

Παρακάτω θα παρουσιάσω τα λόγια ενός ΚΦΑ (άνδρα) με θετικές διδακτικές εμπειρίες σε αντιδιαστολή με όσα μας ανέφερε ένας άλλος ΚΦΑ (γυναίκα) που είχε βιώσει αρνητικές διδακτικές εμπειρίες. Συνομιλητής Α:

«Κάποια στιγμή που είχα μαθητή με πρόβλημα σοβαρό, το παιδάκι ήταν με καροτσάκι, κινητική αναπηρία.....αυτό το παιδάκι του άρεσε να ασχολείται μαζί του, δηλ. ήθελε να του πετάς την μπάλα, πάσες κτλ.....αφιέρωνα χρόνο 5-10 λεπτάκια, όταν έβαζα την υπόλοιπη τάξη σε κάποια σειρά και την οργάνωνα, και παίζαμε μαζί κάτι το οποίο το χαιρόταν πάρα πολύ! Κάποιες φορές δεν μπορούσα να του αφιερώσω το δεκάλεπτο. Προσπαθούσα όμως να του το αφιερώνω γιατί έπαιρνα ικανοποίηση από το χαμόγελό του. Ήθελε με την μπάλα του βόλει να του την πετάω και να μου την ξαναπετάει. Τον ευχαριστούσε και χαίρονταν πάρα πολύ. Η ικανοποίηση που πήρα από αυτήν την τάξη ήταν αυτό.....το ότι το έβλεπα και χαμογελούσε, γιατί αυτό με είχε ανάγκη δεν με είχαν τα άλλα. Αυτή ήταν η εμπειρία μου με παιδάκι που είχε έντονο πρόβλημα κινητικό. Όταν κάποιο παιδί δεν έκανε γυμναστική για κάποιο λόγο έπαιζε μαζί του με την μπάλα. Δηλ υπήρχαν κάποια παιδάκια που ασχολιόντουσαν μαζί του. Όχι όλα.....κάποια παιδάκια.

Παιδιά με πιο απλά προβλήματα είχα.....θυμάμαι μια χρονιά είχα παιδάκι με πιο ελαφριά μορφή πάθησης το οποίο συμμετείχε σε όλες τις ασκήσεις, συμμετείχε μέσα στο τμήμα.....μπορούσε να τρέχει, να κάνει σουτ στο καλάθι κτλ. Δεν του άρεσε τόσο όμως να έχει επαφή με άλλα παιδιά, ήθελε μόνος του περισσότερο να κάνει διάφορα πράγματα. Κάποιες φορές έμπαινε και σε παιχνίδια με άλλα παιδιά».

Συνομιλητής Β:

«Από την εμπειρία που έχω δυο τρεις χρονιές που δούλεψα με τέτοια παιδιά δεν μπορώ να πω ότι είχαν ιδιαίτερα οφέλη τα παιδιά. Απεναντίας χάνανε όλα τα υπόλοιπα, γιατί ειδικά το ένα παιδί με απασχολούσε αποκλειστικά αφού ήθελε να ασχολούμαι μαζί του και να απασχολείται και αυτό μαζί μου και αναγκαστικά άφηνα το άλλο τμήμα για να ασχοληθώ με αυτό το παιδάκι και να παίζω μαζί του. Το ένα απ'αυτά τα παιδάκια είχε βαριά νοητική αναπηρία, το άλλο είχε ελαφρύτερη αναπηρία αλλά δε συμμετείχε καθόλου στο πρόγραμμα. Μπορεί να ερχόταν για 5 λεπτά και μετά σταματούσε. Απλά χρειάζεται καλύτερη ενημέρωση σε μας τους ΚΦΑ γιατί δεν έχουμε γνώσεις χειρισμού των παιδιών αυτών. Να γίνουν τουλάχιστον κάποια σεμινάρια, κάποια μετεκπαίδευση ήαυτό βέβαια είναι δύσκολο.....να υπάρχει και δεύτερος γυμναστής ειδικής αγωγής όταν

υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις παιδιών μέσα στο τμήμα. Το σίγουρο είναι πως χρειαζόμαστε ενημέρωση και μετεκπαίδευση για ήπιες μορφές αναπηρίας. Στις βαριές μορφές δε νομίζω ότι μπορούμε να προσφέρουμε στα πλαίσια του γενικού σχολείου ακόμα και αν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις. Θα αφήσουμε το άλλο τμήμα.....αυτά τα παιδιά θέλουν να είσαι.....να ασχοληθείς αποκλειστικά μαζί τους. Θυμάμαι πως όταν έπαιζα μαζί του και έστρεφα για λίγο το βλέμα μου στο υπόλοιπο τμήμα, μου έριχνε την μπάλλα και την έτρωγα στα μούτρα.

Πιστεύω επίσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει, όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης να είναι γυμναστής ειδικής αγωγής. Όχι απλά ειδικής αγωγής.

Το πρόγραμμα του μαθήματος δε διαφοροποιείται, απλά συνήθως αυτά τα παιδιά έχουν έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης. Μπορεί να παίζει ένα, δύο, τρία, πέντε λεπτά κάποιο παιχνίδι που ίσως του κερδίσει το ενδιαφέρον, να μπει να συμμετάσχει αλλά μετά να σηκωθεί να φύγει. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για πολύ ώρα οπότε δεν μπορεί να ενταχθεί. Θα ξεκινήσω αλλά μετά από λίγο όσο ενδιαφέρον και αν είναι το αντικείμενο θα στρέψει αλλού το ενδιαφέρον του. Δεν εντάσσεται. Στους χορούς ειδικά δεν το έβαζα καθόλου. Δεν μπορούσε να παρακολουθήσει. Να φανταστείς το ένα από τα παιδάκια που είχα με πρόβλημα, δεν μπορούσε να ακούει τη μουσική η οποία όταν κάνουμε χορό είναι λίγο πιο δυνατά απ' ότι όταν ακούμε τη μουσική σπίτι μας ώστε να ακούγεται από όλα τα παιδιά ακόμα και αν αυτά μιλάνε ή γελάνε από ευχαρίστηση. Έκλεινε τα αυτιά του. Δεν το άντεχε. Φαντάσου να του πεις να κάνει βήματα, δεν το συζητάμε».

Είναι ολοφάνερο πως ο Β εκπαιδευτικός βιώνει αρνητικά συναισθήματα, είναι γεμάτος ανασφάλειες, και ζητά βοήθεια, είτε μέσω της επιμόρφωσης ώστε να αυξήσει τις γνώσεις του πάνω στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης, είτε μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης (όταν υπάρχει) που μάλιστα θα προτιμούσε να είναι ειδικής ΦΑ, είτε τέλος με την παρουσία δεύτερου γυμναστή ειδικής αγωγής.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο και οι δυο εκπαιδευτικοί ειδικής ΦΑ εμφανίζονται θετικοί στο να έχουν παιδιά με αναπηρίες στο τμήμα τους, ανεξάρτητα από προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες (θετικές ή αρνητικές) αφού εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, στις ικανότητές τους και γνωρίζουν πως για κάποια παιδάκια με αναπηρίες, «δεν μπορούν να γίνουν θαύματα» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η μια εξ αυτών.

7.1.4. Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με ζητήματα συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες έχουν παρατηρηθεί σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Papadatou et al. 2002a; Papadatou et al. 2002b), όπου πιθανόν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποσυνείδητα αναγνωρίζουν έναν μητρικό και υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στο μαθητή που νοσεί. Πρέπει να επισημάνουμε, όμως, ότι τα ευρήματα σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία είναι αντικρουόμενα. Υπάρχουν ερευνητές που δεν εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (π.χ. Padeliadu & Lammpropoulou 1997) και ερευνητές που έχουν εντοπίσει σημαντικές διαφορές (Avramidis & Norwich 2002), όπου στην τελευταία περίπτωση οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικές από ότι οι άνδρες απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες θεωρείται ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα ανεκτικότητας από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Avramidis, Bayliss & Burden 2000).

Στην παρούσα έρευνα, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα που να καθιστούν περισσότερο θετικές τις γυναίκες από τους άνδρες ΚΦΑ απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες τους δείγματός μας ήταν πολύ υπομονετικοί, υποστηρικτικοί και συναισθηματικά δεμένοι με παιδιά με αναπηρίες που είχαν στα τμήματά τους. Όπως χαρακτηριστικά μας ανέφεραν άνδρες ΚΦΑ:

«έπαιρνα ικανοποίηση από το χαμόγελό του. Ήθελε με την μπάλα του βόλεϊ να του την πετάω και να μου την ξαναπετάει. Τον ευχαριστούσε και χαίρονταν πάρα πολύ. Η ικανοποίηση που πήρα από αυτήν την τάξη ήταν αυτό.....»

Ένας άλλος ΚΦΑ μας λέει:

«Προσπάθησα να του κάνω και κάτι άλλο αλλά είδα ότι αυτό τον ευχαριστούσε, αυτό ήθελε. Εγώ από αυτό έπαιρνα θετική ανατροφοδότηση. Το παιδί ευχαριστιόταν, περνούσε ευχάριστα και ταυτόχρονα ήταν και μια κινητική εμπειρία για αυτό».

Είναι ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να παραθέσουμε και φράσεις γυναικών εκπαιδευτικών ΦΑ:

«Προσαρμόζω το μάθημά μου ώστε να μπορούν τα παιδιά αυτά να συμμετέχουν και έτσι να αποκτούν αυτοπεποίθηση, να ξέρουν ότι μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα με τα

υπόλοιπα παιδιά δηλ. να κάνουμε όλα τα παιδιά να αισθανθούν ικανά και να μη νιώσουν μειονεκτικά. Να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση».

Γυναίκα εκπαιδευτικός Ειδικής ΦΑ:

«Και ειδικά για αυτά τα παιδιά βλέπεις πόσο χαίρονται με το να πετύχουν μια δεξιότητα ακόμα και αν είναι πολύ απλή. Δηλ μετά από πολύ δουλειά βλέπει ότι κάτι που δεν μπορούσε να το κάνει, τώρα μπορεί. Αυτό το γεμίζει με χαρά και ικανοποίηση. Και πως και τα υπόλοιπα παιδάκια, (εφόσον έχεις κάνει δουλειά με το τμήμα) το χειροκροτούν, και του λένε μπράβο, τα κατάφερες, συνέχισε.....Και αυτό δεν είναι κάτι που αφορά μόνο παιδάκια με αναπηρίες, μπορεί να αφορά ένα παιδάκι συνεσταλμένο, ένα παιδάκι που δεν τα καταφέρνει πολύ καλά, φοβισμένο.....Η παρότρυνση αυτή και η δυνατότητες επιτυχίας που δίνει το μάθημά μας τα γεμίζει ικανοποίηση, ότι μπορούν να τα καταφέρουν».

Μόνο ο ένας εκ των ανδρών ΚΦΑ του δείγματός μας εμφανίστηκε λιγότερο υπομονετικός και υποστηρικτικός ως προς τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας.

Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Στις βαριές μορφές δε νομίζω ότι μπορούμε να προσφέρουμε στα πλαίσια του γενικού σχολείου ακόμα και αν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις. Θα αφήσουμε το άλλο τμήμα.....αυτά τα παιδιά θέλουν να είσαι.....να ασχοληθείς μαζί τους. Δε με πειράζει που στο σχολείο έρχονται παιδιά με ειδικές ανάγκες απλά να είναι μικρού βαθμού αναπηρίας..... Θυμάμαι πως είχα ένα παιδάκι που όταν έπαιζα μαζί του και έστρεφα για λίγο το βλέμμα μου στο υπόλοιπο τμήμα, μου έριχνε την μπάλα και την έτρωγα στα μούτρα».

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι θετικός ως προς τη συνεκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά εμφανίζεται «κουρασμένος» και παραμελημένος από τους κρατικούς εκπαιδευτικούς φορείς αφού σε άλλο σημείο της συνέντευξής του αναφέρει με αγανάκτηση «Δεν είχα ποτέ ενημέρωση από πλευράς συμβούλων και πολιτείας γενικότερα....ούτε από το υπουργείο. Μόνοι μας πέσαμε στα βαθιά μια μέρα που μας έφεραν παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως δεν υπάρχουν έμφυλες διαφοροποιήσεις ως προς το ζήτημα της συνεκπαίδευσης. Οι όποιες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται δεν είναι λόγω φύλου. Επεμβαίνουν άλλοι παράγοντες που θα αναλύσουμε παρακάτω.

7.2. Καταλληλότερη μορφή φοίτησης για το μαθητή με αναπηρία. Γενικό ή ειδικό σχολείο;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, θεωρούν ως καταλληλότερη μορφή φοίτησης το γενικό σχολείο για τα παιδιά με ήπιες μορφές αναπηρίας και το ειδικό σχολείο για τις πιο βαριές μορφές. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η φύση και η σοβαρότητα της ασθένειας επηρεάζει τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους ως προς την καταλληλότερη μορφή φοίτησης για αυτά τα παιδιά. Όσο πιο πολύ απομακρύνεται ο μαθητής με αναπηρία από το μοντέλο του μαθητή με τυπική ανάπτυξη, το μοντέλο του υγιούς μαθητή, του μαθητή χωρίς προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην εκφορά απόψεων αντι-ενταξιακών, στην πεποίθηση ότι οι ειδικοί έχουν την ευθύνη γι' αυτά τα παιδιά, άποψη που κατά τη γνώμη μας αντανακλά την κυριαρχία της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας.

Οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά, αναγνωρίζουν το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν τη συνηθισμένη τάξη του σχολείου τους, πιστεύουν όμως ότι είναι καλύτερο, τόσο για τα ίδια τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά, να φοιτούν σε ειδικό σχολείο θεωρώντας πως αυτή η μορφή εκπαίδευσης θα τα βοηθήσει περισσότερο.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια καθηγήτρια ΦΑ γενικής εκπαίδευσης:

«Το αν ένα παιδί θα φοιτήσει στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο, εξαρτάται από το πρόβλημα και το βαθμό του προβλήματος. δηλ. υπάρχουν παιδιά που δύσκολα μπορούν να μουν στη γενική εκπαίδευση, στο γενικό σχολείο. . Δημιουργείται ένα κλίμα όπου δεν μπορείς να εργαστείς κανονικά με όλα τα παιδιά. Στις βαριές περιπτώσεις χρειάζεται παράλληλη στήριξη αλλά με το άτομο αυτό να έχει γνώσεις πάνω στη φυσική αγωγή, δηλ χρειάζεται άτομο ειδικής ΦΑ. Όχι για να το διαχωρίσει από το υπόλοιπο τμήμα, να το πάρει δηλ μόνο του αλλά να το βοηθάει μαζί με το υπόλοιπο τμήμα. Γιατί όταν εγώ έχω εικοσιπέντε παιδιά δεν μπορώ να ασχολούμαι αποκλειστικά με το ένα... χάνω όλη την ομάδα, το τμήμα. Τα παιδιά όμως που είναι σε ελαφριά μορφή θα μπορούσαν άνετα να παρακολουθούν το γενικό σχολείο. Μάλιστα θα ήταν πολύ καλύτερο για αυτά το γενικό σχολείο. Ακόμα και παιδάκια με αυτισμό, μπορούν να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολείο αλλά όχι οι βαριές μορφές. Στις βαριές περιπτώσεις, ένα εξειδικευμένο σχολείο θα μπορούσε να του παρέχει καλύτερη εκπαίδευση, θα το βοηθούσε πολύ περισσότερο σε

όλους τους τομείς. Όλες οι παθήσεις αν είναι ελαφριάς μορφής μπορούν και νομίζω είναι καλύτερα να εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση.

Στις κινητικές αναπηρίες ελαφριάς μορφής δεν υπάρχει πρόβλημα ένταξης στο μάθημα ΦΑ. Όταν όμως έχουμε βαριές κινητικές αναπηρίες (καροτσάκι) υπάρχει πρόβλημα λόγω της μορφής των περισσότερων σχολείων σήμερα (έλλειψη ράμπας, γενικότερα ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή)). Με μια μπασκέτα και ένα φιλέ δεν μπορείς να κάνεις και πολλά. Χρειάζονται κονδύλια. Στη ΦΑ όμως, μπορούμε με μικρές αλλαγές στη διδασκαλία και βάζοντας ευκολότερους στόχους για αυτά τα παιδιά, να τα εντάξουμε. Ακόμα και αν έχουμε καροτσάκι. Προσαρμόζω το μάθημά μου ώστε να μπορούν τα παιδιά αυτά να συμμετέχουν και έτσι να αποκτούν αυτοπεποίθηση, να ξέρει ότι μπορεί να συμμετέχει ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά και μετά από κει και πέρα το δουλεύεις παράλληλα. . Όταν δηλ. αφιερώνεις χρόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα βοηθάς να συμμετέχουντο βλέπεις στο χαμόγελο τους. Ειλικρινά αυτό με ικανοποιούσε, το χαμόγελό τους που αισθάνονταν ότι συμμετείχαν και έκαναν πράγματα».

Διαφαίνεται, η θετική της στάση ως προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με ελαφριές μορφές αναπηρίας, (ακόμα και κινητικές) με τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο, κυρίως στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και του περιεχομένου του μαθήματος αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή πορεία της συνεκπαίδευσης όπως επίσης και η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή τόσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος (κατάλληλα γήπεδα, ειδικές μπάλες κτλ.) όσο και για την προσβασιμότητα των παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο πχ. ράμπες. Παρατηρούμε επίσης, πως ενώ υποστηρίζει ως καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης, για τους μαθητές με βαριά μορφή αναπηρίας, το ειδικό σχολείο ταυτόχρονα υποστηρίζει πως αυτές οι περιπτώσεις μαθητών θα μπορούσαν να φοιτούν στο γενικό σχολείο με την παρουσία «ειδικού» δηλ. παράλληλης στήριξης.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει:

«Τα ελληνικά σχολεία δεν είναι έτοιμα, σε μεγάλο βαθμό, να υποδεχτούν παιδιά με αναπηρίες. Όχι πως γνωρίζω τι ακριβώς χρειάζεται να υπάρχει στο σχολείο για αυτά τα παιδιά. Ράμπες ας πούμε κάποια σχολεία δεν έχουν. Αν τα προηγούμενα χρόνια δεν υπάρχει περίπτωση παιδιού που να χρειάζεται ράμπα, το σχολείο δεν έχει. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια έχουμε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο οπότε πριν δε χρειάζονταν αυτά. Τώρα που χρειάζεται, φτιάχνουν. Συνήθως βάζουνε ράμπες όταν

προκύπτει η ανάγκη. Για το μάθημά της ΦΑ τις περισσότερες φορές υπάρχει υλικό δηλ. πιο μαλακές ή πιο μικρές μπάλες.

Πιστεύω πως οι βαριές περιπτώσεις πρέπει να παρακολουθούν το ειδικό σχολείο. Είναι χάσιμο χρόνου το γενικό σχολείο για τα παιδιά με σοβαρό πρόβλημα. Ατομικά, κάθε περίπτωση ξεχωριστά πρέπει να βλέπουμε για να πούμε που είναι καλύτερα να πηγαίνει αυτό το παιδί, στο γενικό ή στο ειδικό. Από μέτριου βαθμού αναπηρία και προς τα κάτω, καλά είναι να είναι στο σύνολο, στο γενικό σχολείο, απλά χρειάζεται καλύτερη ενημέρωση σε μας τους ΚΦΑ γιατί δεν έχουμε γνώσεις χειρισμού των παιδιών αυτών. Να γίνουν τουλάχιστον κάποια σεμινάρια, κάποια μετεκπαίδευση ήαυτό βέβαια είναι δύσκολο.....να υπάρχει και δεύτερος γυμναστής ειδικής αγωγής όταν υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις παιδιών μέσα στο τμήμα.

Παρατηρούμε, πως και αυτός ο εκπαιδευτικός θεωρεί ως καταλληλότερο το ειδικό σχολείο για μαθητές με βαριά αναπηρία. Υποστηρίζει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης αλλά και την ύπαρξη ενός δεύτερου γυμναστή ειδικής αγωγής σε περίπτωση που υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το βαθμό αναπηρίας των παιδιών αυτών.

Το ίδιο μοτίβο ακολουθούν και οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών γενικής ΦΑ δημιουργώντας εύλογα το ερώτημα, αν θα επέμεναν στην προτίμηση του ειδικού σχολείου για τις «δύσκολες περιπτώσεις» παιδιών με αναπηρία, ακόμα και αν διέθεταν γνώσεις ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα ειδικής ΦΑ. Απάντηση στο ερώτημα αυτό θα πάρουμε παρατηρώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής ΦΑ.

«Η φοίτηση σε γενικό ή σε ειδικό σχολείο ακόμα και στο μάθημά μας εξαρτάται από την περίπτωση.....δηλ. αν έχεις ένα παιδάκι χωρίς έντονα μαθησιακά προβλήματα μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα ως ένα βαθμό δηλ να μπορεί να γράψει να διαβάσει.....φυσικά και ο δάσκαλος να το προσέχει περισσότερο τότε θεωρώ καλύτερο το γενικό σχολείο. Το ίδιο ισχύει και για το μάθημά μας. Αν μπορεί να παρακολουθήσει ως ένα βαθμό το μάθημά μας το οποίο φυσικά το προσαρμόζουμε, τότε είναι καλύτερα το γενικό σχολείο. Αν όμως δεν μπορεί να ακολουθήσει καθόλου τότε το ειδικό σχολείο και το μάθημα της ΦΑ όπως αυτό γίνεται σε αυτά τα σχολεία (πολύ πιο απλές ασκήσεις, λιγότερες απαιτήσεις), θα το βοηθήσει περισσότερο. Αν όμως τώρα είναι μια περίπτωση πολύ δύσκολη, δύσκολη κατηγορία καλό είναι να πηγαίνει στο ειδικό σχολείο. Βέβαια θα μπορούσε να ξεκινάει με ένα γενικό σχολείο και στην πορεία, αν υπάρχει παλινδρόμηση αν δεν υπάρχει εξέλιξη να ακολουθεί το ειδικό γυμνάσιο. Γιατί πολλά παιδάκια δηλ ξέρω περιπτώσεις παιδιών που μπορεί να έχουν κινητικά προβλήματα (κάνουν επεμβάσεις στα

άκρα) που αυτό σημαίνει πως ναι μεν περπατάει αλλά με πολύ δυσκολία, οπότε θέλει η μητέρα να είναι περισσότερο κοντά του.....στο συγκεκριμένο παιδί όπως και σε άλλα παιδιά στα ειδικά σχολεία που μπορεί να είναι σε καροτσάκια, βλέπεις ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι τόσο ωφέλιμη στην περίπτωση τους. Βέβαια θα τελειώσουν το δημοτικό με δυσκολία αλλά μετά δεν μπορούν να προχωρήσουν αυτά τα παιδιά στο γυμνάσιο γιατί μπορεί να υπάρχει και ένας λίγο χαμηλότερος δείκτης νοημοσύνης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Αλλά τους βοηθά πολύ στον τομέα της κοινωνικοποίησης το γενικό σχολείο. Πολύ γονείς φοβούνται ότι το παιδί τους θα χαθεί μέσα στο ειδικό σχολείο λόγω των πολύ βαριών περιπτώσεων και τότε ο γονέας διαλέγει το γενικό σχολείο ώστε να έχει επαφή με «κανονικά» παιδάκια. Και δεν είναι απόλυτα άδικο αυτό».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη της δεύτερης καθηγήτριας ειδικής ΦΑ η οποία αναφέρει:

«Δεν μπορούμε να πούμε με ένα ναι ή ένα όχι τι είναι καλύτερο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση είναι εφικτή ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος του παιδιού, με την πάθησή του. Κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και εξαρτάται τι δουλεία γίνεται από πίσω, από την οικογένεια και κατά πόσο το παιδί παρακολουθεί και άλλα προγράμματα. Αν έχει αδέρφια, είναι πολύ σημαντικό το οικογενειακό περιβάλλον..... Η φυσική αγωγή σαν μάθημα βοηθάει πολύ αυτά τα παιδιά ή καλύτερα βοηθάει και αυτά τα παιδιά. Είναι το σημαντικότερο μάθημα στα σχολεία κατά τη γνώμη μου και αν κάποιος υποτιμάει το μάθημά μας.....κακό του κεφαλιού του (χαμόγελο). Πραγματικά θεωρώ ότι είναι από τα πιο σημαντικά μαθήματα του σχολείου. Και ειδικά για αυτά τα παιδιά βλέπεις πόσο χαίρονται με το να πετύχουν μια δεξιότητα ακόμα και αν είναι πολύ απλή. Δηλ μετά από πολύ δουλειά βλέπει ότι κάτι που δεν μπορούσε να το κάνει, τώρα μπορεί. Αυτό το γεμίζει με χαρά και ικανοποίηση. Και πως και τα υπόλοιπα παιδάκια, (εφόσον έχεις κάνει δουλειά με το τμήμα) το χειροκροτούν, και του λένε μπράβο, τα κατάφερες, συνέχισε.....Και αυτό δεν είναι κάτι που αφορά μόνο παιδάκια με αναπηρίες, μπορεί να αφορά ένα παιδάκι συνεσταλμένο, ένα παιδάκι που δεν τα καταφέρνει πολύ καλά, φοβισμένο.....Η παρότρυνση αυτή και η δυνατότητες επιτυχίας που δίνει το μάθημά μας τα γεμίζει ικανοποίηση, ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως οι πολύ βαριές περιπτώσεις δεν μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό σχολείο, δεν τους προσφέρει κάτι και γι' αυτό το λόγο είναι καλύτερα να είναι σε ειδικό σχολείο. Το γενικό σχολείο υπερτερεί σε σχέση με το ειδικό στον τομέα της κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά βρίσκονται σε ένα περιβάλλον ανάλογο με

αυτό που θα ζήσουν αύριο. Γι' αυτό και πολλοί γονείς πλέον επιθυμούν να παρακολουθούν τα παιδιά τους το γενικό σχολείο ώστε να συναναστρέφονται με «κανονικά» παιδάκια. Αυτή η αλληλεπίδραση κατά τη γνώμη μου, δε βοηθά μόνο τα παιδάκια με αναπηρίες αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές οι οποίοι έρχονται σε επαφή με κάτι διαφορετικό. Μαθαίνουν έτσι να σέβονται το διαφορετικό. Βέβαια σε αυτό παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο οι γονείς των υπολοίπων παιδιών και οι νοοτροπίες τους. Κάποιες φορές όσα και να πει ο δάσκαλος, όσα και να κάνει δεν αποδίδουν. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με διαμορφωμένες αντιλήψεις και νοοτροπίες από τα σπίτια τους που σε μερικές περιπτώσεις είναι τόσο βαθιά ριζωμένες που ότι και να πούμε εμείς, δεν αλλάζουν.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, πως και για τους καθηγητές ειδικής ΦΑ, η φύση και ο βαθμός αναπηρίας των παιδιών είναι οι κύριοι παράγοντες που θα καθορίσουν την καταλληλότερη μορφή φοίτησης για τους μαθητές αυτούς. Γίνεται όμως φανερό η τάση, τουλάχιστον στην α/θμια εκπαίδευση να προτιμάται το γενικό σχολείο λόγω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται με τους συμμαθητές τους.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως για τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία αλλά και για τους συμμαθητές τους, τα οφέλη από την συνεκπαίδευση εντοπίζονται -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός – στον συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση της συνεκπαίδευσης.

Τα παιδιά με αναπηρίες, γενικότερα, ωφελούνται από τη συνύπαρξή τους με τα τυπικά παιδιά στον κοινωνικό τομέα, γιατί οι συμμαθητές μαθαίνουν πώς να βοηθούν και να σέβονται ένα παιδί που έχει ανάγκες διαφορετικές από τις δικές τους (Oesterreich 1995).

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το δικαίωμα συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη και εμφανίζονται διατεθειμένοι να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αλλά με την βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό(ισχύει μόνο για τους γενικής αγωγής ΚΦΑ), με μικρό αριθμό μαθητών σε κάθε τμήμα, με την κατάλληλη επιμόρφωση και τα ανάλογα κονδύλια ώστε να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή που θα καταστήσει τα Ελληνικά σχολεία ικανά να υποδεχτούν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους. Αυτή η καταφυγή στον ειδικό και στην ανάγκη υποστήριξης θέτει έμμεσα ζητήματα των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σχετικά με την αντίληψη που έχουν σε σχέση με το ρόλο τους (π.χ. εγώ δεν είμαι ειδικός, δεν μπορώ να βοηθήσω το συγκεκριμένο παιδί).

7.3. **Επισήμανση των παραγόντων που καθιστούν δύσκολη τη συνεκπαίδευση του μαθητή με αναπηρία**

Οι δυσκολίες συνεκπαίδευσης, όπως αυτές επισημάνθηκαν από την πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών, αφορούν παιδιά κυρίως με μεγάλα προβλήματα συμπεριφοράς πχ. βαριές μορφές ΔΕΠΥ, αυτισμού, αλλά και συνδυασμό παθήσεων πχ. ΔΕΠΥ και σχιζοφρένεια. Τα παιδιά αυτά μπορεί να διατηρούν ένα καλό νοητικό επίπεδο αλλά λόγω της προβληματικής τους συμπεριφοράς πχ. επιθετικότητα είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν το υπόλοιπο τμήμα δηλ. να ενταχθούν. Μάλιστα τις περισσότερες φορές χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό ώστε να μη διακόπτεται η ροή του μαθήματος και να μην προκαλούνται προβλήματα και αντιδικίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον ο κίνδυνος ατυχήματος αυτών των παιδιών όταν ξεφεύγουν από την επίβλεψη των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα αυξημένος.

Αναφέρεται συγκεκριμένα από την εκπαιδευτικό ειδικής φυσικής αγωγής:

*«Στο γενικό σχολείο που είμαι πλέον, συνήθως είχα παιδιά ΔΕΠΥ που πολλές φορές όμως συνοδεύονταν π.χ. από σχιζοφρένεια, δηλ βαριά μορφή ΔΕΠΥ που το παιδί να χρειάζεται κατασταλτικά. Στο μεγαλύτερο ποσοστό είχα παιδιά με ΔΕΠΥ. Μπορεί επίσης να έχεις παιδάκια π.χ. με αυτισμό, με ΔΕΠΥ και μέχρι να σταλούν από το σχολείο στο ΚΕΔΔΥ για να γίνει η διάγνωση περνά πολύς καιρός αφού η διαδικασία είναι χρονοβόρα. Τότε αντιμετωπίζεις τις περιπτώσεις διαφορετικά σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης..... Θα δείξω την αγάπη μου προς αυτό το παιδί, θα προσπαθήσω όσο μπορώ αλλά αν δεν είναι εφικτό; Γιατί είναι και μια κατηγορία παιδιών που είναι πολύ δύσκολες , μπορεί να χρειάζεται φάρμακα για να μένει σε καταστολή, βαριές περιπτώσεις και ενώ μπορεί η νοημοσύνη του να είναι σε πολύ καλό επίπεδο αλλά να έχει άλλες υποκατηγορίες προβλήματα συμπεριφοράς , μπορεί να έχει και σχιζοφρένεια, μια ακραία μορφή ΔΕΠΥ και εκεί μετά το παιδί τι γίνεται; Πώς να το εντάξεις; Χρειάζεται οπωσδήποτε κατασταλτικά αλλιώς δε γίνεται γιατί δε λειτουργούν αυτά τα παιδιά. Και αν αυτό το παιδί δεν πάει στο ειδικό και μένει στο γενικό τι κάνεις; **Σου δένει τα χέρια δε γίνεται.** Και σου λένε εντάξει είσαι εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθήσεις και εννοείται πως θα το παλέψω αλλά (παύση) κάποια στιγμή μπορεί να μην μπορέσεις..... θέλει παραπάνω κούραση από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να συμβεί αυτό το παιδάκι που του έχεις δώσει μια οδηγία να φύγει και να βρεθεί στα κάγκελα με κίνδυνο και εκεί που είναι όλα μια χαρά, παρακολουθεί το μάθημα,*

ξαφνικά σηκώνεται και φεύγει και το ψάχνεις γιατί εκείνη την ώρα είναι υπ' ευθύνη σου. Και άμα έφυγε και δεν ξέρω που είναι; Δε θα αφήσεις το υπόλοιπο τμήμα;»

Μια άλλη παράμετρος που καθιστά δύσκολη τη συνεκπαίδευση είναι ο αριθμός των παιδιών στο τμήμα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αναφέρθηκαν σε αυτή την παράμετρο. Είναι χαρακτηριστική η έκφραση που χρησιμοποίησε μια εκπαιδευτικός του δείγματός μας:

«όταν εγώ έχω εικοσιπέντε παιδιά δεν μπορώ να ασχολούμαι αποκλειστικά με το ένα γιατί χάνω όλη την ομάδα, το τμήμα. Ο αριθμός των παιδιών στο τμήμα (το επανέλαβε τουλάχιστον 5 φορές σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης) και ο βαθμός αναπηρίας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες κατά τη γνώμη μου για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης».

Σε γενικές γραμμές, ως δυσκολίες συνεκπαίδευσης επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας οι παρακάτω παράμετροι που συνδέονται με τα ακόλουθα:

- Την έλλειψη κτιριακών υποδομών (πχ. ράμπες) και υλικοτεχνικής υποδομής (πιο μαλακές και ελαφριές μπάλες, πιο χαμηλές μπασκέτες κτλ.)
- Η έλλειψη ενημέρωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα
- Την ασφάλεια του ίδιου του μαθητή με αναπηρία αλλά και των συμμαθητών του σε περιπτώσεις ακραίας συμπεριφοράς του.
- Η απομόνωση και τα πειράγματα του μαθητή με αναπηρία από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (θα μιλήσουμε αναλυτικότερα για αυτόν τον παράγοντα σε επόμενο κεφάλαιο)

Τα λιγότερο σημαντικά εμπόδια που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η πιθανή αρνητική συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως επίσης και η ελλιπής συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης ή με τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα για το θεσμό της παράλληλης στήριξης επισημαίνεται η αναγκαιότητα ύπαρξης καθηγητών ειδικής φυσικής αγωγής για το μάθημα της γυμναστικής. Επιπλέον, για τις βαριές περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης γιατί, *«ακόμα και αν δεν μπορέσει να βοηθήσει να ενταχθεί το παιδί με αναπηρία στο μάθημα ΦΑ και κάνει μόνο φύλαξη, βοηθά ώστε να μην εμποδίζεται η πρόοδος των υπόλοιπων μαθητών και να μην ταράζεται η τάξη»*, όπως αναφέρει εκπαιδευτικός του δείγματος. Με αυτή τη θέση συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής ΦΑ.

7.4. Στάση των υπόλοιπων μαθητών προς τα παιδιά με αναπηρία όπως παρουσιάζεται και αξιολογείται από τους καθηγητές τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζουν θετικά τα παιδιά με αναπηρίες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών σχετικά με τη στάση των μαθητών διαφορών ηλικιών, οι οποίες κατέδειξαν θετικές στάσεις προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Diamond et al. 1997; Dyson 2005; Fisher et al. 1998; Hall 1994; Nikolarazi & DeReybekiel 2001; McDougall et al. 2004).

Οι Nikolarazi και DeReybekiel (2001: 177) διαπίστωσαν ότι, αν και η στάση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν θετική, η στάση αυτή είχε χαρακτηριστικά υπερπροστασίας ή περιοριζόταν σε απλό κοινωνικό ενδιαφέρον, δηλ σαν μια κοινωνική «μέριμνα» και βοήθεια προς το συνάνθρωπο και όχι απαραίτητα από την επιθυμία τους να συναναστραφούν με τα παιδιά με αναπηρίες.

Στην παραπάνω διαπίστωση καταλήξαμε και μεις μέσα από την ανάλυση των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών τους προς τα παιδιά με αναπηρία. Όπως αναφέρει ΚΦΑ (γενικής εκπαίδευσης):

«Σε όλες τις περιπτώσεις που δούλεψα και είχα μαθητή με αναπηρία, ήταν θετικά τα υπόλοιπα παιδιά. Βοηθούσαν το παιδί που είχε πρόβλημα και δεν το απομόνωναν. Ήταν ευαισθητοποιημένα τα παιδιά, προσπαθούσαν να εντάξουν τον συμμαθητή τουςνα μην τον κοροϊδεύουν και τον διώχνουν».

Ένας άλλος αναφέρει:

«Πιστεύω ότι άλλα παιδιά περισσότερο και άλλα λιγότερο δίνουν πράγματα στα παιδιά με αναπηρίες.....δηλ ασχολούνται με αυτά».

Είναι αξιοσημείωτο πως ο πρώτος εκπαιδευτικός αναφέρεται σε όσα δεν κάνουν τα παιδιά σε συμμαθητή τους με αναπηρία πχ. δεν τον κοροϊδεύουν, δεν τον διώχνουν, δεν τον απομονώνουν. Δεν αναφέρεται όμως καθόλου σε κάτι θετικό που κάνουν απέναντι στο συμμαθητή τους με αναπηρία. Θεωρεί μάλιστα πως αυτή η απουσία αρνητικών συμπεριφορών εκ μέρους των υπολοίπων παιδιών, αποτελεί προσπάθεια ένταξης του μαθητή με αναπηρία και δείγμα ευαισθητοποίησης τους ως προς τα ΑμεΑ. Σε παρόμοια συμπεράσματα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο συμμαθητή τους με αναπηρία έχει καταλήξει και ο δεύτερος ΚΦΑ ο οποίος ερμηνεύει την «ενασχόλησή» τους με το παιδάκι με αναπηρία ως θετική στάση απέναντί του.

Συνεκπαίδευση όμως δεν είναι απλά η τοποθέτηση ενός μαθητή με αναπηρία μέσα στην τάξη. Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, (και ο βαθμός συνύπαρξης/ ένταξης) που έχουν με το συμμαθητή τους με αναπηρία, γεγονός που όπως επισημαίνουν οι Maras & Brown (2000), είναι μέγιστης σημασίας στη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.

Η «θετική» τους αυτή στάση ενδεχομένως να πηγάζει από τη λύπη που νιώθουν απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Δηλαδή, το συναίσθημα του οίκτου και της συμπόνιας - το οποίο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα του γενικού πληθυσμού απέναντι στα ΑμεΑ- ενδεχομένως από την επίδραση των στερεότυπων αντιλήψεων των ενηλίκων, προσδιορίζει ενδεχομένως αυτή τη θετική τους απόκριση ως προς την κοινωνική προσέγγιση απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Οι Nikolaraizi και De Reybekiel (2001: 177) έχοντας διεξάγει μια συγκριτική έρευνα σε μαθητές δημοτικού σχολείου σε Ελλάδα και Αγγλία, διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε παιδιά με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, αν και ήταν θετικές, είχαν ένα προστατευτικό χαρακτήρα. Οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες αντιμετώπιζαν τους συνομήλικους τους με αναπηρία όχι ως φίλους, με τους οποίους θα ήθελαν να αλληλεπιδράσουν, αλλά ως άτομα τα οποία καλούνται να προστατέψουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ειδικά οι Έλληνες μαθητές ήταν πολύ αρνητικοί όταν ρωτήθηκαν αν θα έκαναν καλύτερό τους φίλο ένα παιδί με κινητική ή/και αισθητηριακή αναπηρία. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι η θετική στάση που διαπιστώθηκε από την πλευρά των μαθητών που συμμετείχαν στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, μαρτυρούσε πιο πολύ μια μορφή κοινωνικού ενδιαφέροντος παρά την επιθυμία για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης (Nikolaraizi & De Reybekiel 2001: 175).

Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός πως σχεδόν όλοι (6 από τους 8) οι εκπαιδευτικοί ΦΑ (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) στάθηκαν πολύ περισσότερο στις αρνητικές συμπεριφορές κάποιων παιδιών απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα και όχι στη θετική στάση των υπολοίπων μαθητών. Ανέφεραν πως τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζονται με φόβο και ρατσισμό. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν:

Καθηγήτρια ειδικής ΦΑ:

«Ενώ ζούμε σε μια σύγχρονη εποχή, πραγματικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες ακόμα και τώρα, βιώνουν το ρατσισμό. Πόσο μάλλον ένα παιδάκι σε ένα σχολικό περιβάλλον, που τα παιδάκια ξέρουμε πόσο αυθόρμητα είναι και σκληρά, ακριβώς αυτό που νιώθουν θα στο πούνε κατά μέτωπο, δε χαρίζονται τα παιδιά..... Βλέπεις ότι βγάζουν ρατσισμό, τον υποτιμούν».

Καθηγήτρια γενικής ΦΑ:

«Κάποια παιδιά θα έλεγα πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με ρατσισμό. Ακόμα και τα πρωτάκια..... Υπάρχει διάκριση απέναντι σε αυτά τα παιδιά, επικρατεί το στερεότυπο και εκεί είναι στο χέρι σου αν θα το αφήσεις να διαιωνιστεί αυτό το κλίμα. Το δουλεύεις και προσπαθείς να εξαλείψεις τέτοια φαινόμενα ρατσισμού. Κάποια παιδιά το καταλαβαίνουν κάποια άλλα όχι. Ευτυχώς είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν με φόβο και ρατσισμό τα ΑμεΑ».

Το συναίσθημα που κυριαρχεί στα παιδιά είναι ο φόβος. Φόβος απέναντι στο διαφορετικό, απέναντι σε αυτό που δεν γνωρίζουν. Εδώ επισημαίνεται η απουσία πολιτικών προαγωγής της υγείας, αλλά κυρίως συμβουλευτικής σε σχέση με ανάλογα ζητήματα και πληθυσμούς καθώς και συνεχιζόμενης ενδοσχολικής επιμόρφωσης από σχολικούς συμβούλους και σχολικούς ψυχολόγους. Είναι γεγονός πως η πλειοψηφία των παιδιών δεν έχει καθόλου γνώσεις ως προς το τι είναι αναπηρία και δεν γνωρίζει τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των ΑμεΑ.

Η στάση των μαθητών προς τους συνομήλικούς τους με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζεται και από έναν άλλο παράγοντα, την ηλικία τους. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας οι τέσσερις (στους οχτώ), αναφέρθηκαν στην ηλικία των μαθητών και πως αυτή καθορίζει ως ένα βαθμό τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν πως τα όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο πιο αρνητική συμπεριφορά εμφανίζουν απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τους φέρονται σκληρά και τα απομονώνουν πολύ εύκολα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός ειδικής ΦΑ:

«Βλέπεις ότι βγάζουν ρατσισμό, τον υποτιμούν. Όχι όλα τα παιδιά βέβαια. Τα μεγαλύτερα παιδιά δεν είναι έτσι, τα αντιμετωπίζουν διαφορετικά, καλύτερα. Τα καταλαβαίνουν καλύτερα και είναι πιο βοηθητικά και υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά με προβλήματα».

Εκπαιδευτικός γενικής ΦΑ (γυναίκα):

«Κάποια παιδιά θα έλεγα πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με ρατσισμό. Ακόμα και τα πρωτάκια. Ειδικά πρωτάκια, δευτεράκια..... όσο πιο μικρά τα παιδιά τόσο πιο σκληρά είναι. Κοροϊδεύουν, απομονώνουν τα παιδάκια με αναπηρίες. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι διαφορετικά, πιο καλά, πιο προστατευτικά. Δεν κοροϊδεύουν, καταλαβαίνουν πως αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και προσπαθούν να τα βοηθήνε».

Εκπαιδευτικός γενικής ΦΑ (άνδρας):

«Τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουν και πολλές φορές μιλάνε άσχημα δηλ. μπορεί αν τσακωθούν για κάτι με ένα παιδί που έχει πχ. μια κινητική αναπηρία, να του πουν: εσύ που δεν μπορείς να περπατήσεις και τέτοια».

Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα, μέσω της ικανότητας ενσυναίσθησης, την κατάσταση (συναισθηματική, σωματική) την οποία βιώνει ένα παιδί με αναπηρία σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά λόγω της νοητικής τους ανάπτυξης (Hergenrather & Rabinowitz 1991).

Ως προς το φύλο των παιδιών, τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενα απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με χρόνιο νόσημα σε σχέση με τα αγόρια, ένα εύρημα που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλους ερευνητές για διάφορες κατηγορίες αναπηρίας (Gash 1993a; Gash & Coffey 1995; Nikolarazi & De Reybekiel 2001).

Οι περισσότεροι ΚΦΑ όταν ήθελαν να περιγράψουν με παραδείγματα τη θετική στάση των υπολοίπων μαθητών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αναφέρονταν πάντα σε κορίτσια που έκαναν παρέα και βοηθούσαν αυτά τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα:

Εκπαιδευτικός γενικής ΦΑ:

«Θυμάμαι μια περίπτωση με ένα αυτιστικό παιδί, δεν το είχα εγώ το είχε ο άλλος γυμναστής, που υπήρχε ένα κοριτσάκι το οποίο έκανε παρέα μαζί του και αυτός ήθελε να παίξει μαζί της. Το παρατηρούσα στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος. Κάνανε παρέα αυτά τα παιδάκια».

Οι ερευνητές εντοπίζουν αυτή τη διαφορά στους αναμενόμενους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, δηλαδή τα κορίτσια είναι περισσότερο ευαίσθητα και εκφράζουν τα συναισθήματά τους γιατί προετοιμάζονται για το μητρικό ρόλο. Είναι πιο προστατευτικά και στοργικά. Αντίθετα τα αγόρια είναι πιο συγκρατημένα στο να εκφράζουν συναισθήματα και δε δείχνουν τις ευαισθησίες τους. Ειδικότερα σε θέματα κοινωνικής συναναστροφής με το παιδί με αναπηρία, τα κορίτσια εμφανίζονται πιο θετικά σε σχέση με τα αγόρια.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, δύο ακόμα παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών με τυπική ανάπτυξη έναντι των μαθητών με αναπηρίες. Η οικογένεια των μαθητών και ο δάσκαλος της τάξης. Συγκεκριμένα εφτά από τους οχτώ εκπαιδευτικούς ανέφεραν και τους δύο παράγοντες (οικογένεια, δάσκαλος), ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε μόνο

τον δάσκαλο της τάξης ως καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών έναντι των συμμαθητών τους με αναπηρίες. Μέσα από τις αναφορές τους διαφαίνεται ο κυρίαρχος ρόλος της οικογένειας και δευτερευόντως ο ρόλος του δασκάλου της τάξης, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να αποδεχτούν και να εντάξουν στην ομάδα της τάξης τα παιδιά με αναπηρίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός ειδικής ΦΑ:

«Είναι καθαρά θέμα οικογένειας και χαρακτήρα παιδιού. Η οικογένεια από πίσω τη δουλειά έχει κάνει, εμείς οι εκπαιδευτικοί όσο μπορούμε μιλάμε κάνουμε ότι μπορούμε αλλά τελικά εμείς έχουμε να κάνουμε με τα παιδιά όσο είναι στο σχολείο από κει και πέρα άλλοι έρχονται σε επαφή με τα παιδιά. Το υγιές οικογενειακό περιβάλλον είναι σημαντικότερος παράγοντας..... Καλό είναι αν καταφέρνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να περνάμε μηνύματα στα παιδιά και να δίνουμε ερεθίσματα, να αφήνει ο λόγος μας κάτι αλλά τελικά δεν ξέρω αν τα καταφέρνουμε....τα καταφέρνουμε;; Μεγάλη ερώτηση».

Καθηγητής γενικής ΦΑ:

«Πολύ μεγάλο ρόλο παίζει η οικογένεια, το τι δηλ κουβαλάει το κάθε παιδί στο σχολείο από το σπίτι του σε σχέση με τα ΑμεΑ. Αλλά και ο δάσκαλος της τάξης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Κατά πόσο θα επιμείνει στο να το βοηθούν οι συμμαθητές του και να μην το απομονώνουν..... ο δάσκαλος της τάξης παίζει σημαντικό ρόλο γιατί έχει χρόνο να μιλήσει μαζί τους, να δουλέψει με το τμήμα. Οι ειδικότητες όπως εμείς δεν έχουμε πολλές ώρες με το τμήμα οπότε δεν μπορούμε να δουλέψουμε αποτελεσματικά»

Καθηγήτρια γενικής ΦΑ:

«Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια. Εσύ σαν εκπαιδευτικός ότι έχεις να πεις το λες, προσπαθείς να φτιάξεις τις ανάλογες ομάδες μέσα στο τμήμα, αυτόν που έχει ρατσιστική συμπεριφορά του θέτεις όρια δηλ. πως πρέπει να συμπεριφερθεί, οριοθετείς κάποια πράγματα αλλά από κει και πέρα παίζει ρόλο η οικογένεια. Τον μεγαλύτερο ρόλο παίζει η οικογένεια. Πως έχουν μάθει το παιδί τους να αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρίες είτε είναι παιδί είτε είναι ενήλικας..... Γιατί βλέπουν ένα παιδί το οποίο υστερεί και δεν έχουν τη γνώση και την παιδεία από την οικογένειά τους να συμπεριφερθούν όπως θα έπρεπε και εκφράζουν οτιδήποτε σκεφτούν χωρίς να το επεξεργαστούν. Υπάρχει διάκριση απέναντι σε αυτά τα παιδιά, επικρατεί το στερεότυπο..... Επίσης πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και ο δάσκαλος της τάξης, όχι μόνο οι ειδικότητες. Πως θα αντιμετωπίσει το παιδάκι αυτό μέσα στην τάξη και πως θα οδηγήσει τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να του συμπεριφερθούν σωστά. Οι ώρες που περνάει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη είναι πολύ περισσότερες απ ότι εμείς οι ειδικότητες οπότε ο

δάσκαλος είναι αυτός που θα βοηθήσει ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη. Σε αυτό το θέμα είναι πιο σημαντικός ο ρόλος του απ' ό,τι ο δικός μας».

Από τις παραπάνω αναφορές φαίνεται καθαρά πως τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη διαμορφωμένες απόψεις που προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, οι οποίες και καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Επομένως, αν στην οικογένεια κυριαρχεί ο φόβος για το διαφορετικό, το στερεότυπο γύρω από τα ΑμεΑ, τότε και το παιδί θα διακατέχεται από παρόμοιες- αν όχι ίδιες- αντιλήψεις και παρόμοια συναισθήματα απέναντι στα ΑμεΑ στο χώρο του σχολείου. Το αν αυτές οι αντιλήψεις δύναται να διαφοροποιηθούν κάτω από την επίδραση των εκπαιδευτικών αποτελεί μεγάλο ερωτηματικό όπως χαρακτηριστικά αναφέρει καθηγήτρια ειδικής φυσικής αγωγής:

«Καλό είναι αν καταφέρνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να περνάμε μηνύματα στα παιδιά και να δίνουμε ερεθίσματα, να αφήνει ο λόγος μας κάτι αλλά τελικά δεν ξέρω αν τα καταφέρνουμε....τα καταφέρνουμε;; Μεγάλη ερώτηση».

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας πιστεύουν πως ο δάσκαλος της τάξης, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι ειδικότητες, μπορεί να διαμορφώσει ένα καλό κλίμα συνεργασίας και αποδοχής μεταξύ των παιδιών με αναπηρίες και των υπολοίπων συμμαθητών τους. Ο λόγος είναι πως ο δάσκαλος έχει πολύ περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του για να δουλέψει με τα παιδιά της τάξης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, πχ. μέσω project ή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Είναι γεγονός πως ο χρόνος που έρχονται σε επαφή με την τάξη οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων επομένως και οι ΚΦΑ, είναι πολύ λιγότερος σε σχέση με τους συναδέλφους τους δασκάλους. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα της Ε' και ΣΤ' τάξης (σύνολο ωρών 30) η ΦΑ καταλαμβάνει μόλις 2 ώρες, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις Α', Β', Γ', Δ', η ΦΑ καταλαμβάνει 3 ώρες από τις 30 του εβδομαδιαίου προγράμματος. (πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου ολοήμερου σχολείου, ΦΕΚ 1324 τΒ 11-5-2016). Με βάση τα παραπάνω είναι πραγματικά δύσκολο για τους ΚΦΑ να καταφέρουν να «διδασκούν» στο τμήμα επιφέροντας αλλαγές σε ρατσιστικές συμπεριφορές παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως διαφάνηκε, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής προς τη συνεκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν θετική. Το εύρημα αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς η διαμόρφωση θετικών στάσεων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με αναπηρία και τη συνεκπαίδευση αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις ώστε να εφαρμοστούν με επιτυχία οι αρχές της συνεκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνάς μας πρέπει να επισημάνουμε, πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του μαθητή με αναπηρία, η συνεργασία οικογένειας σχολείου, το είδος και ο βαθμός αναπηρίας, καθώς και η προσαρμογή του μαθήματος και τις διδακτικής μεθόδου, κρίνονται ως οι βασικότερες παράμετροι μιας επιτυχημένης σχολικής φοίτησης του μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς δύο κυρίως παραμέτρους: α) την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και β) την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα καθορίζει τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Η θετική στάση των καθηγητών γενικής φυσικής αγωγής προς τη συνεκπαίδευση ακολουθείται από συναισθήματα φόβου, άγχους και ανασφάλειας αφού αισθάνονται ανέτοιμοι να εφαρμόσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης, λόγω ελλιπούς ενημέρωσής τους ως προς τις ανάγκες και τη διαχείριση μαθητών με αναπηρίες. Αντίθετα οι καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής εμφανίζονται με περισσότερη αυτοπεποίθηση, έτοιμοι να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μια τάξη με παιδιά με αναπηρίες, επισημαίνοντας όμως και αυτοί την ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης πάνω σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Είναι γεγονός πως στη χώρα μας οι καθηγητές ΦΑ γενικής εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν γνώσεις ειδικής αγωγής τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σε σχολεία, με τη μορφή σεμιναρίων ή επιμόρφωσης. Με βάση τα παραπάνω επισημαίνεται η αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης – επιμόρφωσης των ΚΦΑ πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης αλλά και αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων

επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού ώστε να προετοιμάζει κατάλληλα τους μελλοντικούς γυμναστές για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Φαίνεται πως η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών ΦΑ προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Δεν αφορά την ποσοτική παράμετρο των εμπειριών τους αλλά την ποιοτική. Εκπαιδευτικές εμπειρίες με παιδιά με αναπηρίες που χαρακτηρίστηκαν θετικές οδήγησαν στην υιοθέτηση θετικής στάσης ως προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης και γενικότερα προς τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα αποτελέσματα επέφεραν εμπειρίες οι οποίες δημιούργησαν στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα όπως φόβου και ανασφάλειας, οδηγώντας τους σε επιφυλακτική στάση, ακόμα και αρνητική ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και εν γένει ως προς τη διδασκαλία των ατόμων με αναπηρία. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται όσον αφορά τους καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής οι οποίοι ανεξάρτητα από τα εκπαιδευτικά τους βιώματα με μαθητές με αναπηρίες, έχουν θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στις γνώσεις που διαθέτουν απέναντι στη διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες, επομένως και στην μεγαλύτερη ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση που εμφανίζουν στη διαχείριση μιας τάξης η οποία περιέχει και παιδιά με αναπηρίες.

Η μορφή και ο βαθμός αναπηρίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την τύχη της συνεκπαίδευσης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς αυτήν. Ομόφωνα όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας (γενικής και ειδικής φυσικής αγωγής), θεωρούν πως είναι καλύτερα τα παιδιά με ήπιες μορφές αναπηρίας να φοιτούν στα γενικά σχολεία, τόσο για τα ίδια όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά. Ειδικά για την α/θμια εκπαίδευση, προτείνεται η γενική εκπαίδευση. Προτάσσεται η κοινωνική διάσταση της συνεκπαίδευσης κυρίως λόγω των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές με αναπηρίες ερχόμενοι σε επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, όπως επίσης και τα οφέλη που αποκομίζουν τα υπόλοιπα παιδιά από την επαφή τους με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μόνο για τις πολύ βαριές μορφές αναπηρίας θεωρείται καλύτερο και αποδοτικότερο το ειδικό σχολείο.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής, όπως προέκυψαν από την έρευνά μας είναι:

- α) Ενημέρωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών ΦΑ
- β) Ολιγάριθμα τμήματα

- γ) Κατάλληλες κτηριακές δομές (πχ. ράμπες) και υλικοτεχνική υποδομή (πχ. πιο ελαφριές και μαλακές μπάλες, πιο χαμηλές μπασκέτες κτλ)
- δ) Συμπεριφορά των υπολοίπων συμμαθητών προς το παιδί με αναπηρία (ρατσιστικές συμπεριφορές εκ μέρους των υπολοίπων μαθητών και απομονωτισμός του μαθητή με ειδικές ανάγκες αποτελούν τροχοπέδη για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη ΦΑ)
- ε) Συνεργασία του ΚΦΑ με τον δάσκαλο της τάξης και η αποτελεσματικότητα του δασκάλου στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ως ισότιμα και ισάξια μέλη της ομάδας της τάξης.
- στ) Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ζ) Ασφάλεια του ίδιου του μαθητή με αναπηρία αλλά και των συμμαθητών του σε περίπτωση ακραίας συμπεριφοράς του.

Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε, σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών τους, θετική στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες με τα κορίτσια να έχουν πιο θετική στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες από ό,τι τα αγόρια. Η θετική στάση των μαθητών τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών ωστόσο, όπως διαφάνηκε από την περαιτέρω ανάλυση των ευρημάτων, αφορούσε μόνο τη σύναψη τυπικών σχέσεων με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αξιολογείται περισσότερο ως κοινωνικό ενδιαφέρον- βοήθεια προς το συνάνθρωπο-εκφράζοντας συναισθήματα οίκτου και συμπόνιας και όχι απαραίτητα ως επιθυμία συναναστροφής με παιδιά με αναπηρίες.

Σε γενικές γραμμές, η συμπεριφορά και η στάση των υπολοίπων μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία, όπως προκύπτει από την έρευνά μας, κρίνεται θετική, χωρίς ωστόσο να λείπουν ρατσιστικά φαινόμενα και συμπεριφορές μαθητών που αναπαράγουν κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις γύρω από τα ΑμεΑ. Αυτές στην πλειοψηφία τους δε δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου αλλά «κληροδοτούνται» από το οικογενειακό περιβάλλον. Επισημαίνεται μάλιστα, πως οι ηλικιακά μικρότεροι μαθητές (κυρίως Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη) εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες.

Το εύρημα αυτό, το οποίο έρχεται να επιβεβαιώσει μια σειρά αντίστοιχων ευρημάτων, εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τα αποτελέσματα από την

εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης/συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και ειδικά στο μάθημα της ΦΑ όπου ο αριθμός αντίστοιχων ερευνών είναι πολύ μικρός. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Ειδικά για τη φυσική αγωγή, η ένταξη/συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στα πλαίσια της κανονικής τάξης αντιπροσωπεύει τον κυριότερο στόχο της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, γιατί αποτελεί την κυριότερη προϋπόθεση για τη υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής του μαθητή με αναπηρίες και τη διαμόρφωση μίας προσωπικότητας που επιθυμεί την αθλητική συμμετοχή. Γενικότερα, δίνει μια ώθηση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να προσπαθούν συνέχεια για τη βελτίωση της υγείας τους και την υλοποίηση των στόχων τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πιο θετικής και αισιόδοξης ματιάς για τη ζωή και τους ανθρώπους. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης αλλά και της κοινωνικότητας των μαθητών με αναπηρία που παρέχει η συμμετοχή στη φυσική αγωγή είναι στοιχεία που προδιαγράφουν μια καλή ζωή για τα άτομα με αναπηρίες, βοηθώντας τα να ενταχθούν ομαλά αρχικά στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνικό σύνολο.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι όχι μόνο η ικανότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής να εφαρμόζει σταδιακά το πρόγραμμα ασκήσεων αλλά και η γενικότερη θετική στάση του απέναντι στην έννοια της συνεκπαίδευσης. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών με αναπηρίες. Γι' αυτό και η καταγραφή της στάσης τους απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι αυτοί είναι οι κύριοι υπεύθυνοι που καλούνται να προετοιμάσουν και να εντάξουν τους μαθητές με μειονεξίες στην ομάδα των τυπικών παιδιών. Η καταγραφή των απόψεών τους μπορεί επιπλέον να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα βελτίωσης των διαδικασιών συνεκπαίδευσης στο μέλλον.

Εν κατακλείδι, η επιτυχία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης βασίζεται στη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σκοπός σε κάθε περίπτωση

είναι η δημιουργία ενός σχολείου που προάγει την ένταξη/συνεκπαίδευση και που μέσα από τις δομές του, τους στόχους και τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αποδεικνύεται ευαίσθητο και ικανό να αναλάβει να διαχειριστεί περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες. Πρόκειται για ένα νέο σχολείο που «νοιάζεται και φροντίζει» και που προάγει πέρα από τους γνωστικούς στόχους και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία όλων των μαθητών, ακόμα και αυτών με ιδιαίτερες δυσκολίες, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. (2005). Η πολιτική οικονομία του σώματος: από το πραγματοποιημένο σώμα στο άκεντρο σώμα. *Θέσεις*, 91, 93-116.
- Αλεξίου, Θ. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός και αποκλεισμένες ομάδες: Οι ιδεολογικές λειτουργίες μιας εννοιολόγησης. *Κοινωνία και ψυχική υγεία*. 1, 32- 50.
- Αλεξίου, Θ. (2008). *Κοινωνική Πολιτική, Αποκλεισμένες Ομάδες και Ταξική Δομή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής (2003). ΥΠΕΠΘ
- Αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής για μαθητές με κινητικές αναπηρίες. [www.pi-schools.gr/special_education/index.php]
- Βαπορίδης, Κ., Κοκαρίδας, Δ. & Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* 3 (1), 40-47
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, σσ. 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2008). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη ανακτήθηκε από <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=698>
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα? Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. σελ. 29-54, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και αναλύσεις δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καββαδία-Γώγου, Α. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Κοινωνιολογική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 34-38 & 35, 55-65.
- Καλύβας, Β., Σκορδίλης, Μ. & Κουτσούκη, Δ. (2004). Στάσεις και απόψεις μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στην φυσική αγωγή. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου παιδιατρικού συνεδρίου. Ρόδος
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες-Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σσ. 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, (<http://www.komvos.edu.gr>). Ρέθυμνο
- Λεξικό Τριανταφυλλίδη στο [<http://www.komvos.edu.gr>].
- Μαγγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ. & Θεοδωράκης, Γ. (2005). Απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 212-224.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Στο: Ε. Goffman, *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (σελ. 21-25). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ) (2004). *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος
- Νιτσόπουλος, Μ. (1986-87). Αναπηρία και ταξική συνείδηση (Σχόλια σε μια επιχειρούμενη ενσωμάτωση των αναπήρων). Τα εκπαιδευτικά, 6, 30-43.
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α΄ 78/14.03.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α΄199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82- 83, 90-96.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Πίκουλη, Θ. (2000). Η στάση καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Καθολικό πανεπιστήμιο του Lueven. Βέλγιο.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο, *Θέματα ειδικής αγωγής*, 15, 70-74
- Τάφα, Ε. (1997α). Πρόλογος, στο Τάφα, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 19-23. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας στο (επιμ. Κυπριωτάκης Α.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σ. 120-128, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adapted Physical Education National Standards (1995). *National consortium for physical education and recreation for individuals with disabilities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ainscow, M. (1997b). Towards inclusive schooling, *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.265-279 New York: RoutledgeFalmer
- Arbogast, G. & Lavay, B. (1986). Combining students with different ability levels in games and sports. *Physical Educator*, 44, 255-260.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b) Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, Issue3, pp.: 277-293
- Bacon, E. H. & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices, *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-144
- Bernade, E. & Block, M. (1994). Modifying rules of a regular girls softball league to facilitate the inclusion of a child with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(1), 24-31.
- Block, M. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education*. 2nd ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Block, M. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon? Problems with inclusion in physical education. *Palaestra* 15 (3)
- Block, M., E. & Conatser, P. (1999). Consulting in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 9-26

- Block, M. & Vogler, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 40-44.
- Brodine, J. & Lindstrand P. (2007). Perspectives of a school for all, *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133–145.
- Cambell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). Integration and the Support Service. Slough: NFER.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο
- Decker, J. & Jansma, P. (1995). Physical education least restrictive environment continua used in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 124-138.
- DePauw, K.P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or Reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (2) 134-143
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Fisher, D., Sax, C. & Pumpian, I. (1996). From intrusion to inclusion: Myths and realities in our schools, *The Reading Teacher*, 49, 580-584.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, (2) 144-160.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Human Kinetics
- Heinikaro-Johanson, P. & Vogler, W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5, 12-25
- Kalyvas, V. & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students With and Without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199.

- Karper, W. (1995). Problems with inclusive elementary school physical education. *Palaestra*, 11-3, 32-35.
- Lieberman, L & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion*. Human Kinetics.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 104-111.
- Rizzo, L. T., Davis, W. E. & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes: breaking from traditional curricula. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 40-44
- Rizzo, T.L. & Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the confusion? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (4), 32-36.
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11
- Sherrill, C. (1985). Integration of handicapped students: Philosophical roots in Pragmatism, Idealism, and Realism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 264-272
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (5th ed). WCB McGraw-Hill.
- Silinger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, (2) 176-196
- Tripp, A., French, R. & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332
- Whitman, T. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*. 40, 347-362.
- Wilson, S. & Lieberman, L. (2000). Disability awareness in physical education. *Strategies* 13 (6): 12, 29-33

