



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Ιωάννας Ι. Τριανταφύλλου-Τάφου

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών
1989

**Διερεύνηση των θεσμικών ρυθμίσεων που διευκολύνουν την ένταξη των ατόμων
με νοητικές αναπηρίες**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Δροσινού-Κορέα
Επίκουρη Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες: Γεωργία Ξανθάκη- Καραμάνου
Καθηγήτρια
Σοφία Ζυγά
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015

Στη

Μητέρα μου

*που με τόση εγκαρτέρηση και υπομονή περίμενε να φθάσω στο τέλος του
δρόμου αυτού.*

Σε Ευχαριστώ Μανούλα μου που ήσουν δίπλα μου, που ήσουν εκεί...!

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΚΡΟΝΥΜΩΝ ΚΑΙ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ	6
ΕΠΙΣΗΜΑ ΚΕΙΜΕΝΑ-ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10
ABSTRACT	11
RIASSUNTO	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
1. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ- ΟΡΙΣΜΟΣ	13
1.1. Σύνδρομο Down- Χαρακτηριστικά	13
1.2. Θεωρητικό υπόβαθρο	14
2. ΕΝΤΑΞΗ, ΜΟΡΦΕΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ.	21
2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο	24
3. ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	49
3.1. Διακήρυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση	50
3.2. Η εκπαίδευση των νοητικώς υστερούντων ατόμων μετά τη μεταπολίτευση	50
3.2.1. Νόμος 1143/1981	51
3.2.2. Νόμος 1566/1985	53
3.2.3. Νόμος 2817/2000	54
3.2.4. Νόμος 3699/2008	55
3.2.5. Νόμος 3879/2010	58
3.2.6. Νόμος 4115/2013	59
3.2.7. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996	60
4. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	64
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	64
1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	64
1.1. Ποιοτικά δεδομένα	65
1.2. Ποσοτικά δεδομένα	65

2. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	66
3. ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	67
3.1. Ατομικό ιστορικό	69
3.2. Οικογενειακό ιστορικό	70
3.3. Σχολικό ιστορικό	71
3.4. Αίτημα γονέων	72
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	72
4.1. Συμμετοχική παρατήρηση με ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας	76
4.2. Συμμετοχική παρατήρηση με ΛΕΒΔ Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	79
4.3. Συμμετοχική παρατήρηση με ΛΕΒΔ Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών	80
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	80
6. ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ	82
7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ	89
8. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΣΗ	92
9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	97
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	97
1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	97
A) Ποσοτικά ευρήματα	97
1.1. Πρώτη υπόθεση	97
1.2. Δεύτερη υπόθεση	100
1.3. Τρίτη υπόθεση	109
B) Ποιοτικά ευρήματα	110
2.1. Τρίτη υπόθεση	110
2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	115
1. Νομοθεσία	115
1.1. Πρώτη υπόθεση	115
1.2. Δεύτερη υπόθεση	121
1.3. Συνολικά Συμπεράσματα	126
2. Κοινωνικές Ιστορίες (Τρίτη υπόθεση)	128
3. Σχεδιασμός και εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Τρίτη υπόθεση)	129
4. Συμπεράσματα-Θεωρητική θεμελίωση	130

4.1. Πρώτη υπόθεση	130
4.2. Δεύτερη υπόθεση	133
4.3. Τρίτη υπόθεση	135
3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- Κριτική θεώρηση	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : Οπτικοποιήσεις αποκλίσεων ΛΕΒΔ, ΠΑΠΕΑ, ΓΜΔ.	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ : Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ Ανάγνωσης και Γραφής	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ μέσω μεταφοράς και κυκλοφοριακής αγωγής	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Κοινωνικές Ιστορίες	151
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	153

Κατάλογος ακρονύμων και ορολογίας

ΑμεΑ:	Άτομα με Αναπηρία
ΑμΕΑ:	Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
Α.Π. :	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΓΔΒΜ:	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΜΔ :	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΓΝΩΣΥΚΟΙ	Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές (δυσκολίες)
Δ.Ε. :	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
DS :	Down Syndrome
Ε.Α.	Ειδική Αγωγή
ΕΑΕ :	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΒΠ :	Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
ΕΔΕΑ:	Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης
ΕΔΕΑΥ:	Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Ε.Ε. :	Ειδική Εκπαίδευση
ΕΕΓ :	Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια
ΕΕΕ:	Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΕΕΕΕΚ:	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΕΛ:	Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια
ΕΕΠ:	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΙΠΚ :	Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα
ΚΔΑΥ:	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΚΕΔΔΥ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ	Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
ΜΝΥ	Μέτρια Νοητική Υστέρηση
ΝΚ	Νοητική Καθυστέρηση
ΝΥ	Νοητική Υστέρηση
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΟΣΚ	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΑ	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΠΕΚΕΑ	Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΣΔΕΥ	Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης
ΣΕΚ	Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΣΜΕΑ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΤAs	Teacher Assistant
ΤΕ	Τμήματα Ένταξης
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Επίσημα κείμενα-Νομοθεσία

Διερευνώμενοι Νόμοι

- N. 1143 (1981)** «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». *ΦΕΚ 80/A'/31-03-1981.*
- N. 1566 (1985)** «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 167/A'/30-09-1985.*
- N. 2817(2000)** «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 78/A'/14-03-2000.*
- N. 3699 (2008)** «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». *ΦΕΚ 199/A'/02-10-2008.*
- N. 3794 (2009)** «Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 156/A/04-09-2009.*
- N. 3879 (2010)** «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις». *ΦΕΚ 163/A'/21-09-2010.*
- N. 4115 (2013)** «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 24/A'/30-01-2013.*

Άλλοι Νόμοι

- N. 963 (1979)** «Περί Επαγγελματικής Αποκαταστάσεως Αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων». *ΦΕΚ 202/A'/01-09-1979.*
- N. 3794 (2009)** «Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 156/A/04-09-2009.*
- N. 3194 (2003)** «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 267/A'/20-11-2003.*
- N. 4186 (2013)** «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» *ΦΕΚ 193/A'/17-09-2013.*

Προεδρικά Διατάγματα

- Π.Δ. 603 (1982)** «Οργάνωση και λειτουργία μονάδων Ειδικής Αγωγής». *ΦΕΚ 117/A'/21-09-1982.*
- Π.Δ. 301(1996)** «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής». *ΦΕΚ 208/A'/29-08-1996.*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο στην κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με θέμα: «Διερεύνηση των θεσμικών ρυθμίσεων που διευκολύνουν την ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία».

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τα άτομα με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με έμφαση τα άτομα με νοητική αναπηρία, αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενσωμάτωση και την ένταξη των παιδιών αυτών σε όλες τις βαθμίδες της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τη δημιουργία κοινών καταστάσεων ζωής και μάθησης με στόχο την κοινωνική ένταξη και την ισότιμη απασχόληση στην αγορά εργασίας. Επηρεάζουν τη ζωή χιλιάδων παιδιών με Ειδικές Ανάγκες και των οικογενειών τους, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων, πολιτικών και πρακτικών αναφορικά με τον περιορισμό του ρόλου των κοινωνικών προκαταλήψεων και των αρνητικών συμπεριφορών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρία. Στη βάση αυτή αναπτύχθηκε ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας, ο οποίος εστίασε στο κατά πόσον το νομικό και θεσμικό πλαίσιο στη Ελλάδα για τα άτομα με νοητική αναπηρία διευκολύνει την ένταξή τους σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της κοινωνίας.

Θεωρούμε αυτονόητη υποχρέωσή μας να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Δροσινού Μαρία για την αμέριστη συμπαράσταση, στήριξη και βοήθεια που μας παρείχε με ουσιαστικές υποδείξεις και κατευθύνσεις σε όλα τα στάδια της επίπονης εκπόνησης της εργασίας αυτής καθώς και τα μέλη της Επιτροπής, την Καθηγήτρια κ. Ξανθάκη Γεωργία και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ζυγά Σοφία για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους.

Ένα μεγάλο ακόμη Ευχαριστώ στην κόρη μου Δανάη για την ουσιαστική συνεισφορά της στη λεπτομερή καταγραφή σημειώσεων στο θεωρητικό υπόβαθρο του πρώτου μέρους της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Θέμα της παρούσας έρευνας, έναυσμα και αιτία της οποίας αποτέλεσε η ύπαρξη εφήβου με νοητική αναπηρία εντός του οικείου περιβάλλοντός μας, αποσκοπεί στη διερεύνηση συγκεκριμένων θεσμικών ρυθμίσεων της περιόδου 1981-2013 που διευκολύνουν τη σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με νοητικές αναπηρίες. Η έρευνα διεξήχθη σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο των Αθηνών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, κινούμενη στους άξονες της μελέτης νομικών ντοκουμέντων με έμφαση την πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση και των επιτόπιων παρατηρήσεων μέσα στο Ειδικό σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ως μελέτη περίπτωσης μαθήτρια με σύνδρομο Down, ηλικίας 13 περίπου ετών. Ειδικότερα, στο Πρώτο Κεφάλαιο συζητείται το θεωρητικό υπόβαθρο με βάση τους κεντρικούς άξονες της έρευνας, τη νοητική δηλαδή αναπηρία με έμφαση το σύνδρομο Down, τις αρχές, τη φιλοσοφία και τις μορφές της ένταξης στο γενικό σχολείο καθώς και τα κανονιστικά κείμενα που προάγουν την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση. Το Πρώτο Κεφάλαιο κλείνει με τη σκοπιμότητα, την αναγκαιότητα και τις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες πρωτίστως διερευνούν την πρόσβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενταξιακή εκπαίδευση μέσα από τη μελέτη της νομοθεσίας και την εφαρμογή Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διδακτική και παιδαγωγική προώθηση της μαθήτριας με Down, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα ένταξης και συνεκπαίδευσης μέσα στο κοινό για όλους σχολείο. Το Δεύτερο Κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη μεθοδολογία, τις διαδικασίες και τα στάδια της έρευνας που διεξήχθη σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα του σχολικού έτους 2013-2014 με μεικτή μεθοδολογία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και τη διεξοδική μελέτη της νομοθεσίας που προωθεί και υποστηρίζει τη σχολική ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία. Στο Τρίτο και τελευταίο Κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για καθεμία από τις ερευνητικές υποθέσεις, συνδεδεμένα με βιβλιογραφικές αναφορές, εξάγονται τα αναγκαία συμπεράσματα και διατυπώνεται ο σχετικός προβληματισμός μαζί με κάποιες προτάσεις για μία πιο αποτελεσματική διευθέτηση των θεμάτων που άπτονται της ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία μέσα στον κορμό της γενικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

The subject of this research, trigger and cause of which was the existence of a teenager with mental disabilities within our environment aims at the investigation of specific institutional arrangements for the period 1981-2013 that facilitate school integration of people with mental disabilities. The research was conducted in a Special Elementary School of Athens in the Graduate Internship Program, moving among the axes of the study of legal documents focusing on access to general education and field observations in the special school. As a case study the sample of the research was a student with Down syndrome, aged about 13 years. More specifically, in the first chapter the theoretical background is discussed based on the central axes of the research, which are the intellectual disabilities with an emphasis on Down syndrome, the principles, the philosophy and forms of integration in mainstream schools as well as the regulatory texts which promote accessibility in education. The first chapter closes with the appropriateness, necessity and the research hypotheses, which primarily investigate the access of people with intellectual disabilities to inclusive education through the study of legislation and implementation of Targeted, Individualized, Structured, Membership Program of Special Education for the learning and pedagogical development of the female student with Down syndrome aiming at the possibility of integration and inclusion in public schools for all. The Second Chapter negotiates the methodology, procedures and stages of the research carried out at three different periods within the school year 2013-2014 with a mixed methodology of qualitative and quantitative data through participant observation and in-depth study of the legislation that promotes and supports school inclusion of people with intellectual disabilities. The third and final chapter concerns the results of the research based on qualitative and quantitative data for each of the research hypotheses and related to bibliographic references. Moreover, in this chapter the necessary conclusions are drawn and the relevant concern is expressed about this topic with some suggestions for a more effective resolution of issues related to the integration of people with intellectual disabilities in general education.

RIASSUNTO

L'argomento del presente studio, ispirato dalla presenza di un'adolescente affetta da disabilità mentale nel nostro ambiente familiare, si propone di esaminare le disposizioni istituzionali poste in essere nel periodo 1981-2013 e volte ad agevolare l'inserimento scolastico delle persone affette da disabilità mentale. La ricerca, condotta in una Scuola elementare speciale di Atene nell'ambito del Tirocinio del Programma di studi post-laurea, da una parte ha analizzato i documenti legislativi con particolare riguardo all'accesso all'istruzione generale e dall'altra si è basata sulle osservazioni sul campo raccolte nella scuola speciale. Il campione della ricerca era costituito da una ragazzina affetta da Sindrome di Down, di circa 13 anni di età. In particolare, nel primo capitolo viene discusso il background teorico sulla base dei filoni principali della ricerca, ossia la disabilità mentale con particolare riguardo alla Sindrome di Down, i principi, la filosofia e le modalità di inserimento nella scuola generale e infine i testi normativi volti a promuovere l'accesso all'istruzione. Il primo capitolo si conclude con la fattibilità, la necessità e le ipotesi euristiche che in primo luogo hanno lo scopo di far luce sull'accesso delle persone affette da disabilità mentale all'inserimento scolastico mediante lo studio della legislazione e l'applicazione del Programma di educazione e istruzione speciale mirato, individuale, strutturato per l'inserimento, con lo scopo di promuovere dal punto di vista didattico e pedagogico la studentessa affetta da Sindrome di Down, in vista dell'inserimento finale nella scuola generale dell'obbligo. Il secondo capitolo affronta la questione della metodologia, delle procedure e delle tappe della ricerca, svoltasi in tre momenti diversi dell'anno scolastico 2013-2014 avvalendosi di una metodologia mista di dati qualitativi e quantitativi desunti mediante l'osservazione diretta, e dell'analisi approfondita della legislazione volta a promuovere e a sostenere l'inserimento scolastico delle persone affette da disabilità mentale. Nel terzo e ultimo capitolo vengono discussi i risultati della ricerca in base ai dati qualitativi e quantitativi per ciascuna delle ipotesi di ricerca, e in collegamento con i riferimenti bibliografici se ne traggono i necessari risultati che danno luogo a una riflessione e ad alcune proposte per accrescere l'efficacia degli interventi volti a favorire l'inserimento delle persone con disabilità mentale nel sistema dell'istruzione generale.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Νοητική Αναπηρία, Ένταξη και Θεσμικό πλαίσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας που διεξήχθη στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής εστιάζει σε τρεις άξονες: τη Νοητική Αναπηρία με έμφαση το Σύνδρομο Down, την Ένταξη μέσω του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα Κανονιστικά κείμενα που προάγουν την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.

1. Νοητική Αναπηρία-Ορισμός

Η νοητική καθυστέρηση (NK) είναι μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από νοητική ανεπάρκεια και χρονολογείται από τα πρώτα χρόνια της ιστορίας του ανθρώπου. Σύμφωνα με το Robert Ebel (1974, p. 486) «η μοναδική απόδειξη που έχουμε για το εάν ένα άτομο είναι περισσότερο ή λιγότερο νοήμον, είναι ότι συμπεριφέρεται με περισσότερη ή λιγότερη νοημοσύνη». Η νοημοσύνη όμως δεν είναι μια μεμονωμένη ικανότητα αλλά ένα σύνολο συμπεριφορών και δεξιοτήτων που καθιστούν δύσκολη τη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού για τη NK. Η νοημοσύνη εξετάζεται μέσα από την πολλαπλή ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου στο χώρο, το χρόνο, τις τέχνες, το χορό, τη μουσική, τα μαθηματικά, τη γλώσσα, το συναίσθημα και τις κοινωνικές σχέσεις (Gardner's multiple intelligence) (Δροσινού, Μαρκάκης, et al., 2009, σσ. 22-23). Ένας αποδεκτός ορισμός είναι του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης, κατά τον οποίον «η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μία γενική νοητική ικανότητα κάτω από του μέσου όρου που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη γέννηση ή τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου του ατόμου» (Χρηστάκης, 2006, σσ. 156-158). Το νοητικό ελάττωμα, ως βασικό χαρακτηριστικό της πλειοψηφίας των αναπήρων, διαποτίζει την αναπηρία στην ολότητά της, καθώς συνήθως η οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας διασυνδέεται και με ένα νοητικό μειονέκτημα που σφραγίζει την προσωπικότητα του ανάπηρου ανθρώπου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 22).

1.1. Σύνδρομο Down- Χαρακτηριστικά

Ένα από τα συχνότερα σύνδρομα χρωμοσωμικών διαταραχών που επιφέρει νοητική αναπηρία είναι το σύνδρομο Down (DS) με ιδιαίτερα μορφολογικά

χαρακτηριστικά, εμφανή κατά τη γέννηση ή λίγο μετά. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες ακουστικής απώλειας, μικρό βαθμό συγκέντρωσης, χαμηλό μυϊκό τόνο, μέτρια έως σοβαρή νοητική αναπηρία, τάση για εστίαση σε κοντινά αντικείμενα, αυξημένη κοινωνικότητα και σοβαρά γλωσσικά προβλήματα (Δροσινού, et al. , 2009). Η πτωχή ικανότητα ομιλίας και γλωσσικής ανάπτυξης επηρεάζει δυσμενώς όλες τις πλευρές της ζωής τους, δημιουργώντας μεγάλη απογοήτευση (Buckley, 2000, pp. 13-14). Έρευνες της Τζουριάδου (1995) έχουν δείξει ότι παιδιά 12 ετών με DS έχουν λεξιλόγιο περίπου 2.000 λέξεων που αντιστοιχεί σε παιδί φυσιολογικής νοημοσύνης 5 ή 6 ετών. Στην ενηλικίωση, τα περισσότερα άτομα με DS είναι κοινωνικά, συνεργάσιμα και ικανά να εργαστούν σε ημιπροστατευμένο, προστατευμένο ή ανοικτό χώρο εργασίας (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ. 365).

1.2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με τη Λάμπρου, Ε., και Σιόλου, Ε. (2013, σσ. 43-51) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής με τίτλο: «Διερεύνηση και Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης Μαθητών με Μέτρια Νοητική Υστέρηση» (MNY), ο βαθμός αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών με μέτριο νοητικό δυναμικό είναι χαμηλός, απόρροια εν πολλοίς της περιφρόνησης και της περιθωριοποίησης που τα παιδιά με νοητική υστέρηση (NY) βιώνουν έντονα από την πρώιμη ήδη παιδική ηλικία από τον κοινωνικό και σχολικό τους περίγυρο που κρίνει τη NY με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα την οικειοθελή, πλήρη πολλές φορές απόσυρση και αποστασιοποίησή τους αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή. Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς 2012-2013, πριν και μετά την εφαρμογή στοχευμένων δραστηριοτήτων σε δείγμα 7 μαθητών ηλικίας 16-22 ετών του ΕΕΕΕΚ (Δροσινού, 2007, σσ. 114-128) Ιωαννίνων, ήταν η διερεύνηση της αυτοαντίληψης μαθητών με MNY και η δυνατότητα ενίσχυσής της με στοχευμένες δραστηριότητες σε πεδία διαφορετικά της περιοχής των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η σωματική ικανότητα και οι σχέσεις με τη μητέρα. Η στατιστική ανάλυση έδειξε την αρνητική αυτοαντίληψη και στους τέσσερις επιμέρους τομείς πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αλλά και το σημαντικό βαθμό ενίσχυσής της στις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μετά την εμπλοκή των μαθητών σε παρεμβάσεις βιωματικής ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, όπως παιχνίδια

δραματοποίησης και ασκήσεις συνεργασίας και καταγραφής θετικών στοιχείων της προσωπικότητας από τους συμμαθητές, αυτούς τους «σημαντικούς άλλους», η αποδοχή των οποίων ενισχύει το κοινωνικό προφίλ των παιδιών με ΝΥ, καθώς αποτελεί τόσο αποδοχή του ίδιου του εαυτού τους όσο και επιβεβαίωση και ένδειξη αποδοχής από την ομάδα. Δεδομένης της λειτουργίας της ΝΥ ως τροχοπέδης στη δημιουργία και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η καταγραφείσα σημαντική διαφορά στην αύξηση και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών της έρευνας κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους πριν και μετά τις συνεργατικές δραστηριότητες, επισημαίνεται ως αξιοσημείωτη από τις ερευνήτριες, οι οποίες θεωρούν καθοριστική την ύπαρξη ομαδοσυνεργατικών συνθηκών και πρακτικών που προάγουν την εμπιστοσύνη και τα θετικά συναισθήματα της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, βασικές συνιστώσες και οι δύο της έννοιας του εαυτού.

Σύμφωνα με τη Cowan, A. και Gentile, J. (2012, pp. 1-13), σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο εγχειρίδιο *Psychiatry of Intellectual Disability: A Practical Manual*, First Edition, με τίτλο: «Overview» υπό το πρίσμα μίας ιστορικής ανασκόπησης, η διανοητική αναπηρία είναι απόλυτα συνυφασμένη από παλιά με τη ψυχική ασθένεια, με αποτέλεσμα οι δύο αυτές ομάδες ατόμων να θεωρούνται διαχρονικά ως «ψυχικά ελαττωματικές» και με τον εγκλεισμό των περισσότερων στα άσυλα να υποβαθμίζονται στο περιθώριο της κοινωνίας, η οποία τους θεωρούσε ως κάτι «λιγότερο από ανθρώπους» που δεν άξιζαν να έχουν τα ίδια δικαιώματα και θεραπεία με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Στις παλαιότερες εποχές τα άτομα αυτά ήταν απόλυτα εξαρτημένα από την οικογένεια ή την κοινότητα στην περίπτωση αδυναμίας ή απροθυμίας του οικογενειακού περιβάλλοντος για την παροχή φροντίδας και περίθαλψης. Στα νεότερα χρόνια σημαντική πρόοδος έχει συντελεστεί στην αλλαγή των απόψεων και στάσεων για τα δικαιώματα, τις επιλογές και τη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία και ψυχικές ασθένειες που συνυπάρχουν σήμερα στο 2% περίπου του πληθυσμού, με αυξημένη συχνότητα εμφάνισης συνοδών ψυχιατρικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων. Η διανοητική αναπηρία είναι μία ετερογενής κατάσταση οφειλόμενη σε ποικίλα αίτια (χρωμοσωμικές ανωμαλίες, γενετικούς, περιβαλλοντικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες) και κατηγοριοποιείται συνήθως σε τέσσερα επίπεδα (ήπια, μέτρια, σοβαρή και πολύ βαθιά) που το καθένα αποτελεί δείκτη του βαθμού εξάρτησης ή δείκτη των γλωσσικών εκφραστικών ικανοτήτων του ατόμου. Τα άτομα με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες έχουν τη

δυνατότητα ανεξάρτητης διαβίωσης στην κοινότητα και συμμετοχής στη διά βίου υποστηριζόμενη απασχόληση, λαμβάνοντας ειδική επαγγελματική κατάρτιση για την επίτευξη καλύτερης ποιότητας ζωής. Τα άτομα με μέτρια νοητική ανεπάρκεια, λόγω των περιορισμένων εκφραστικών τους ικανοτήτων, χρειάζονται συχνά ποικίλα επίπεδα υποστήριξης από την οικογένεια ή τους κοινοτικούς οργανισμούς, ενώ τα άτομα με σοβαρή και βαθιά διανοητική αναπηρία, με πολύ υψηλό βαθμό εξάρτησης από εξωτερική υποστήριξη και συνηθισμένες συνοδές παθήσεις (επιληπτικές κρίσεις, δυσκολίες κατάποσης, κινητικούς περιορισμούς, γλωσσικές διαταραχές και μειωμένο προσδόκιμο ζωής) χρειάζονται εντατική υποστήριξη για την ανταπόκριση σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης. Ένα άλλο σημαντικό σημείο, ενδεικτικό της αλλαγής των αντιλήψεων στη θεώρηση της νοητικής αναπηρίας είναι η δια νόμου επίσημη εξάλειψη του όρου «νοητική καθυστέρηση» και η αντικατάστασή του με την ορολογία «άτομο με διανοητική αναπηρία» στη νομοθεσία των Ηνωμένων Πολιτειών για την υγεία, την εκπαίδευση και την εργασία, με χαρακτηριστική τη χρήση της γλώσσας «Ο άνθρωπος πρώτα» («People first» language), το γλωσσικό δηλαδή ύφος που αναγνωρίζεται σήμερα ευρέως και προτάσσει τα άτομα αντί της συνδεδεμένης με αυτά αναπηρίας την οποία τοποθετεί ως δεύτερο χαρακτηριστικό, αποφεύγοντας έτσι την αντιληπτή και υποσυνείδητη αποκτήνωση του ανθρώπου και την «ετικετοποίηση» του ατόμου βάσει της αναπηρίας του.

Σύμφωνα με τη Ricci, L. και Osipova, A. (2012, pp. 123-129) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special Education* με τίτλο: «Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome», τα παιδιά με DS μπορούν πράγματι να αποκτήσουν την αναγνωστική δεξιότητα. Το άρθρο αναφέρεται σε έρευνα, μία από τις λίγες για τα οράματα και τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με Down στην Αμερική αναφορικά με την επίτευξη του αλφαριθμητισμού των παιδιών αυτών. Οι γονείς 50 παιδιών διαγνωσμένων με DS συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σύντομη τηλεφωνική συνέντευξη και ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία. Η μέση νοητική ηλικία των παιδιών, αποτελούμενων από 25 αγόρια και 25 κορίτσια ηλικίας 3-13 ετών, ήταν περίπου τα 3,5 χρόνια. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων (82%) επικεντρώθηκε στο δυνατό ενδιαφέρον των παιδιών αυτών για το διάβασμα που τους προσδίδει «μεγαλύτερη ικανοποίηση, υπερηφάνεια και αίσθημα ολοκλήρωσης».

Η θετική στάση των παιδιών απέναντι στο διάβασμα καταγράφηκε ως το πιο συχνά επαναλαμβανόμενο στις απαντήσεις των γονέων θέμα, με μία μητέρα να παρομοιάζει τη φιλιαναγνωσία του παιδιού της σαν «ένα ταξίδι στη βιβλιοθήκη, σαν ένα ταξίδι στη Disneyland». Περισσότερα από τα μισά παιδιά με DS αλληλεπιδρούσαν συχνά με τα βιβλία, επιθυμώντας την από κοινού ανάγνωση με τους γονείς τους. Οραματιζόμενοι οι περισσότεροι γονείς (72%) τα παιδιά τους σαν ικανούς αναγνώστες, το 62% περιέγραψε τις αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών ως σημείο δύναμης, αναφέροντας την κατάκτηση ενός ρεπερτορίου περισσότερων από 100 οπτικών λέξεων και φωνολογική επίγνωση των γραμμάτων. Καθοριστική ήταν ακόμη η σημασία της πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της ανάγνωσης. Στον αντίποδα των αισιόδοξων αυτών προοπτικών, το 32% περιέγραψε την ανάγνωση ως περιοχή δυσκολίας εξαιτίας των γνωστικών και λεκτικών περιορισμών, επισημαίνοντας τη δυσκολία αναγνώρισης των ήχων και των γραμμάτων των λέξεων καθώς και τη δυσκολία κατανόησης περισσότερο σύνθετων κειμένων ακόμη και μετά την αποκωδικοποίηση κάποιων απλών λέξεων, ενώ ανάμεσα στους φόβους που ένα 10% εξέφρασε για την επίτευξη της αναγνωστικής ανάπτυξης περιλαμβάνονταν η τηλεόραση σαν μία ελάχιστη διασπαστική παρεμβολή στην ανάγνωση, η εύρεση κατάλληλων στο αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού βιβλίων καθώς και η γνώση της ορθής διδακτικής προσέγγισης. Σημαντική κρίθηκε η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών με DS, καθώς το 18% των γονέων περιέγραψε τη συνήθεια της ανάγνωσης σαν μία σπουδαία οικογενειακή βραδινή τελετουργία σε καθημερινή βάση, όπου όλα τα μέλη της οικογένειας διάβαζαν με δυνατή φωνή στο παιδί με Down. Εμφανής ήταν ακόμη μία τάση μίμησης προς τη φιλιαναγνωσία των μεγαλύτερων αδελφών που λειτουργούν για τα παιδιά με DS ως πρότυπα κανόνων και μάθησης. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο ήταν η δυσαρέσκεια της πλειοψηφίας των γονέων για την αναποτελεσματικότητα της διδακτικής της ανάγνωσης στο σχολείο την οποία προσπαθούσαν να βελτιώσουν είτε υποστηρίζοντας τους δασκάλους με τους αναγκαίους πόρους είτε με την εκ μέρους τους αναζήτηση περισσότερων ωφέλιμων στρατηγικών προκειμένου να διδάξουν οι ίδιοι μόνοι στο σπίτι ανάγνωση στα παιδιά τους. Κοινή όμως ήταν η διαπίστωση όλων ότι το θετικό ενδιαφέρον των παιδιών πρέπει να λειτουργήσει σαν μία έκκληση αφύπνισης προς τους δασκάλους να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την εκμάθηση κατάλληλων στρατηγικών που θα επιτρέψουν την επιτυχή διδασκαλία της ανάγνωσης. Το 34% των γονέων μοιράστηκε τέτοιες υποστηρικτικές στρατηγικές,

όπως η καθημερινή με δυνατή φωνή ανάγνωση βιβλίων στα πρώτα χρόνια ζωής («story book reading at an early age»), η νοηματική γλώσσα, οι οπτικές λέξεις και οι οπτικές εικόνες (flashcards), εκπαιδευτικά προγράμματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (H/Y), δομημένα προγράμματα ανάγνωσης οπτικών λέξεων, η παράφραση του κειμένου για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά και η σύνθεση της δικής τους ιστορίας για τη συμπλήρωση των εικόνων, η παράλειψη και η συμπλήρωση λέξεων καθώς και η επιλογή βιβλίων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Συμπερασματικά, παρά τους περιορισμούς και τη σχετικότητα των ερευνητικών δεδομένων, βασισμένα αφενός στις υποκειμενικές εκτιμήσεις των γονέων και όχι σε ανεξάρτητες αντικειμενικές αξιολογήσεις της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με DS και αφετέρου στην ιδιαίτερη πολιτισμική κουλτούρα της πλειοψηφίας της ομάδας-στόχου (μεσοαστικές οικογένειες του Καυκάσου), η έρευνα έδειξε τη δυνατότητα των παιδιών με DS για ανάγνωση, βελτιούμενη σημαντικά με την πρώιμη παρέμβαση καθώς και τις υψηλές προσδοκίες των γονέων για την ικανότητα αυτών των παιδιών να φθάσουν στο επίπεδο του «λειτουργικού αναγνώστη» και να υπερβούν ακόμη και τις πιο ευοίωνες προβλέψεις. Στην επίτευξη του στόχου αυτού των εθνικών προσπαθειών σημαντικός είναι και ο ρόλος των δασκάλων στην οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την υποστήριξη της αναγνωστικής προόδου των παιδιών με Down μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με το Bhaumik, S., et al. (2011, pp. 53-61), σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* με τίτλο: «Transition for Teenagers with Intellectual Disability: Carers' Perspectives», σε διεπιστημονική έρευνα που διεξήχθη με ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις και άσκηση χαρτογράφησης σε ευρεία περιοχή του Ηνωμένου Βασιλείου με σκοπό την εκτίμηση του αριθμού των εφήβων ηλικίας 16-19 ετών με διανοητική αναπηρία, των επιπέδων των ψυχικών και σωματικών τους αναγκών αλλά και των αντιλήψεων και προσδοκιών των φροντιστών κατά το μεταβατικό στάδιο στις υπηρεσίες της ενήλικης ζωής, βρέθηκε ότι οι έφηβοι με διανοητικές αναπηρίες έχουν αξιοσημείωτα περισσότερα προβλήματα υγείας, μεγάλες δυσκολίες στην πρόσβαση και χρήση των υπηρεσιών καθώς και πολλές ανεκπλήρωτες ανάγκες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι περισσότεροι σήμερα άνθρωποι με ΝΚ λαμβάνουν υπηρεσίες μέσα στην κοινότητα, ενώ τα τελευταία 20 χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με ΝΚ που

παρακολουθούν με υποστήριξη το υποχρεωτικό γενικό σχολείο, το οποίο όμως αφήνουν από την ηλικία των 16 ετών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μετά ανάγκες ακάλυπτες και υπηρεσίες ενηλίκων που φαίνεται ότι δε σχεδιάστηκαν γι' αυτά. Οι περισσότεροι από τους εφήβους της έρευνας είχαν σημαντικό βαθμό ΝΚ, πολλαπλά προβλήματα, ανάγκη συνεχούς εποπτείας και κοινωνικής περίθαλψης καθώς και σύνθετες άλλες ανάγκες, και ενώ χρησιμοποιούσαν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών υγείας, κοινωνικής φροντίδας και εκπαίδευσης, καταγράφηκαν-σύμφωνα με τους φροντιστές- σημαντικές ανικανοποίητες ανάγκες στους τομείς της υγείας και της κοινωνικής μέριμνας, όπως και ανάγκη για ένα σύστημα ποιοτικής πληροφόρησης με τη χρήση πολλαπλών πηγών και επικυρωμένων τυποποιημένων εργαλείων για τον ενεργητικό και ευέλικτο σχεδιασμό έγκαιρης μετάβασης που θα πρέπει να αρχίζει νωρίς και να συναντά τις ατομικές ανάγκες των εφήβων με ΝΚ στα πρόθυρα της εισόδου στην ενήλικη ζωή. Στα ευρήματα επισημαίνεται ακόμη και συστήνεται η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου συστήματος παραπομπής υγείας και κοινωνικής φροντίδας για τη διευκόλυνση του συντονισμένου σχεδιασμού της μετάβασης, επικεντρωμένου στο άτομο και την ολοκληρωμένη επαγγελματική φροντίδα. Ένα απλό σύστημα «φωτεινού σηματοδότη» συστήνεται για την παρακολούθηση των ανεκπλήρωτων αναγκών των εφήβων με ΝΚ που βρίσκονται στη μεταβατική καμπή, με χρήση πληροφοριών από έξι μηνιαίες αξιολογήσεις και ανατροφοδότηση από τους φροντιστές και τους βασικούς εργαζόμενους.

Σύμφωνα με τη Dowse, L. (2009 , pp. 290-316) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Journal of Research in Special Educational Needs* με τίτλο: «'It's like being in a zoo'. Researching with people with intellectual disability», σκοπός της αναφερόμενης έρευνας είναι η περιγραφή μίας συνεργατικής αυτόβουλης προσέγγισης που αφορά τη δράση για τη βιωματική εμπειρία των ατόμων με νοητική αναπηρία, επιδιώκοντας να δείξει τον τρόπο εφαρμογής μεθόδων αυτο-υποστήριξης, αυτο-υπεράσπισης και αυτο-συνηγορίας των ατόμων με ΝΚ. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της έρευνας για τη νοητική αναπηρία επικεντρώνονται στο πρόβλημα αυτό καθεαυτό, δίνοντας έμφαση στη θεραπεία, περιγραφή και ταξινόμηση των βλαβών και αναζητώντας τρόπους για την ελαχιστοποίηση ή την πρόληψή τους αντί της κατανόησης της βιωματικής εμπειρίας των ατόμων με ΝΚ την οποία επιδιώκουν οι νεότερες προσεγγίσεις. Η πιο ακραία μορφή της ιατρικής έρευνας σχετικά με τη νοητική αναπηρία στηρίχθηκε στους πειραματισμούς των Ναζί πάνω σε χιλιάδες

ανάπηρα παιδιά και ενήλικες. Η εξάλειψη της διανοητικής αναπηρίας μέσω ευγονικών προγραμμάτων είναι ένας ακόμη στόχος των παραδοσιακών ερευνητικών προσπαθειών, ενώ ο ευρέως διαδεδομένος προγεννητικός έλεγχος δίνει τη δυνατότητα στην επιλογή της αποφυγής της γέννησης ενός παιδιού με αναπηρίες, υποδεικνύοντας την αναγκαιότητα της πρόληψης. Επίμαχο θέμα σε πολλές χώρες παραμένει η ιατρική στείρωση των γυναικών με ΝΚ για την εξάλειψη της εμμήνου ρύσεως και τον έλεγχο της αναπαραγωγής (Dowse, 2001) καθώς και η δύναμη του ιατρικού μοντέλου για ομαλοποίηση των ατόμων, καθιστώντας τα παθητικά 'αποκλίνοντα' αντικείμενα έρευνας, «σχεδόν σαν σε ζωολογικό κήπο», ('It's like being in a zoo'), με κορυφαία παραδείγματα τις επικίνδυνες επεμβάσεις του εγκεφάλου για την επιληψία τη δεκαετία του '80 και τις τραυματικές διαδικασίες ανακατασκευής του προσώπου και μείωσης του μεγέθους της γλώσσας των ατόμων με DS τη δεκαετία του '90 για αισθητικούς και μόνον λόγους ενός πιο αποδεκτού κοινωνικά προσώπου, χωρίς την ύπαρξη ερευνητικά διαπιστωμένων αποτελεσμάτων στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. Στην ψευδο-επιστημονική ταξινόμηση και «ετικετοποίηση» των ατόμων με ΝΚ για φαινομενικά εκπαιδευτικούς σκοπούς έχουν συμβάλλει τα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης για τη διάγνωση του βαθμού της βλάβης και την ικανότητα εκπαιδευσιμότητας. Από το 1950 οι ερευνητικές προσπάθειες στοχεύουν στην ανάπτυξη θεραπευτικών σχημάτων αποκατάστασης προκειμένου το άτομο με ΝΚ να υπερνικήσει, να προσαρμόσει ή να αντιμετωπίσει τις μειονεξίες του, ενώ παράλληλα έχουν αναπτυχθεί εντός του κλάδου της Ε.Α. νέες παιδαγωγικές μέθοδοι που επικεντρώνονται στην εμπλοκή των ατόμων με ΝΚ ως «κάτι περισσότερο από παθητικά αντικείμενα έρευνας» καθώς και στη 'φωνή' των ατόμων αυτών, απαιτώντας σε πολλές περιπτώσεις τη συμμετοχή τους. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές της έρευνας της αναπηρίας που έχουν ενοχοποιηθεί για την πρόκληση και την ένταση της ψυχικής επιβάρυνσης των ΑμεΑ, η νέα προσέγγιση απαιτεί νομιμότητα, υπευθυνότητα και δικαιοσύνη προς την πλευρά των αυτο-υπερασπιζόμενων ατόμων με νοητική αναπηρία και περιορισμένη παιδεία, για τους περισσότερους από τους οποίους οι διαδικασίες της συζήτησης, του διαλόγου και της ανταλλαγής είναι οι μόνοι δρόμοι για την ανάπτυξη της σκέψης τους. Μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου, της ακρόασης, της ενεργητικής μάθησης και της βιωματικής εξιστόρησης, οι αυτο-υπερασπιζόμενοι άνθρωποι με νοητική αναπηρία αναπτύσσουν μαζί μία μοναδική κριτική συνείδηση που τους καθιστά ικανούς να αναπαράγουν τα βιώματά τους με νέους τρόπους.

2. Ένταξη: Μορφές, απόψεις και εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ο όρος «ένταξη» μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90 δεν ήταν ευρέως διαδεδομένος. Ο όρος «ενσωμάτωση» ήταν αυτός που κυριαρχούσε και σήμαινε κυρίως την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στα κανονικά σχολεία με διαφορετικά επίπεδα ενσωμάτωσης που κυμαίνονταν από την πλήρη τοποθέτηση του μαθητή στην κανονική τάξη μέχρι την τοποθέτησή του σε ειδική τάξη. Οι Mazurek και Winzer (1994) έκαναν ενδιαφέρουσες συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων επιπέδων ένταξης στην εκπαίδευση σε διάφορα μέρη του κόσμου, κυμαινόμενα ποικιλοτρόπως σε «περιορισμένο», «αναδυόμενο», «διαχωριστικό», «προσεγγιστικό» και «ενιαίο».

Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στο βαθμό που ένα σχολείο ή η ευρύτερη σχολική κοινότητα αποδέχεται τους μαθητές με ΕΕΑ ως πλήρη μέλη της ομάδας και αναγνωρίζει τη συμβολή τους στη λειτουργία του σχολείου. Η ένταξη, ως η πορεία και μετάβαση από ένα εκπαιδευτικό σύστημα διαχωρισμού που κατηγοριοποιεί τους μαθητές στη βάση κοινωνικών κριτηρίων προς ένα άλλο σύστημα μόρφωσης και διδασκαλίας, διαπνεόμενο από δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αρχές, προβάλλει επιτακτικά το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιοτική εκπαίδευση. Ο Farrell (2004, pp. 5-19) ορίζει την ένταξη με βάση τέσσερις άξονες: α) την παρουσία, αναφερόμενη στο βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων στα κανονικά σχολεία, β) την αποδοχή, αναφερόμενη στο βαθμό που διδακτικό προσωπικό και μαθητές αποδέχονται τα άλλα παιδιά ως ενεργά και ισότιμα μέλη, γ) τη συμμετοχή, αναφερόμενη στο βαθμό συμμετοχής όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και δ) την επίτευξη, αναφερόμενη στο βαθμό μάθησης και ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ένταξη προάγεται πραγματικά όταν σε ένα σχολείο ισχύουν και οι τέσσερις συνθήκες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή μειονεξίας και γενικότερα ανεξαρτήτως των οποιονδήποτε διαφορών από κάθε άποψη.

Στις αρχές του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση, λαμβάνοντας υπόψη την Έκθεση Warnock (1982) για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες με κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα για όλα τα παιδιά, θέτει ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη. Μεταξύ των πορισμάτων της Έκθεσης με σημαίνοντα αντίκτυπο σε όλη σχεδόν την Ευρώπη ήταν η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με ΝΚ αντίθετα με την παραδοσιακή ιατρική αντιμετώπιση, η σταδιακή αποκατηγοριοποίηση της ΝΚ, η χρήση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» για τα εκπαιδευσιμα άτομα, κ.ά. (Ζώνιου-

Σιδέρη, 2011, σσ. 164-165). Η μετά Warnock εποχή σφραγίζεται από μεγάλες αλλαγές, όπως η αποκατηγοριοποίηση των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) και η μετατόπιση του κέντρου βάρους από την παθολογία του παιδιού στην παθολογία της εκπαίδευσης, ενώ με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) γίνεται παγκοσμίως αποδεκτός ο όρος «συμπερίληψη» ως «η εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων», ως η εκπαίδευση «του μη αποκλεισμού». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 247-250). Κύριο επιχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενάντια στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας που εστιάζει στις ατομικές ανεπάρκειες στο σώμα και το πνεύμα είναι ότι υποστηρίζει ένα στενό στερεότυπο του φυσιολογικού αντί να εκθειάζει, όπως το κοινωνικό μοντέλο, τη διαφορά και το ίδιο το άτομο ως μία πολύπλευρη προσωπικότητα, επιρρίπτοντας την ευθύνη στα κοινωνικά εμπόδια που αποτρέπουν το άτομο να βιώσει πλήρως ως πολίτης τα δικαιώματά του (Corbett, 2004, σσ. 64-66).

Η βασική αρχή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, σε αντίθεση με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο, είναι η «αναπηροποίηση» της ίδιας της κοινωνίας που θέτει περιορισμούς στη συμμετοχή των ανάπηρων ανθρώπων καθώς και ότι η αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα της σωματικής παθολογίας αλλά της κοινωνικής οργάνωσης (Καραγιάννη, Ζώνιου-Σιδέρη, 2006, σσ. 223-232). Σύμφωνα με τον Oliver (2009, σ. 185), η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής αντιμετωπίζει το πρόβλημα ως δημιούργημα του μυαλού των σωματικά ικανών, είτε ως ατομική προκατάληψη είτε ως συλλογική υιοθέτηση κοινωνικών πολιτικών που βασίζονται στη θεώρηση της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας, η οποία θεωρεί το άτομο βάρος για την οικογένεια και την κοινωνία και επιρρίπτει στο ίδιο την ευθύνη για τη βλάβη-διαταραχή όσο και για την ομαλοποίησή του, βασική ιδέα της οποίας είναι, σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1995, σ. 28), η ενσωμάτωση των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο και την κοινωνία. Για το Vygotsky, το σοβιετικό ψυχολόγο που πρώτος προσέγγισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους από το 1920, ασκώντας δριμεία κριτική στην ατομική-παθολογική προσέγγιση, η αναπηρία είναι κοινωνική κατηγορία, καθώς ο άνθρωπος δεν είναι μόνον βιολογική αλλά και κοινωνική οντότητα. Τα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ στέκονται τις πιο πολλές φορές πίσω από «κλειστές πόρτες» στην προσπάθειά τους να ενταχθούν σε οργανωμένες κοινωνικές δομές που υψώνουν τείχη και εμπόδια (Δροσινού, 2002, σσ. 288-299). Συνεπώς, στρατηγικός στόχος της πορείας προς την πραγματοποίηση του «ενός σχολείου για

όλους» πρέπει να είναι η αλλαγή του κοινωνικού συστήματος που συνειδητά παρεμποδίζει την ανάπτυξη των ανάπηρων ανθρώπων.

Η σχολική ένταξη των ΑμεΑ είναι σήμερα ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς γίνεται πλέον αποδεκτό πως στο σχολείο αντικείμενο μάθησης δεν είναι μόνον η διδακτέα ύλη αλλά βασικά η κοινωνική μάθηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 165). Η ιδέα της κατάργησης της διαχωριστικής εκπαίδευσης ανήκει και πάλι στο Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αγωγή των «κανονικών» και των ανάπηρων παιδιών και πως η εκπαίδευση των παιδιών αυτών γίνεται «μέσα στην κοινωνία, μέσω της κοινωνίας και για την κοινωνία». Η ενθαρρυνόμενη όμως σχολική ενσωμάτωση υλοποιείται σε διαφορετικούς βαθμούς και τύπους (χωροταξική, κοινωνική, διδακτική ενσωμάτωση). Σε ορισμένες περιπτώσεις ενσωματώνονται παιδιά με οποιαδήποτε αναπηρία και ειδική ανάγκη, όπως στην Ιταλία, Νορβηγία και Δανία όπου η σχολική ένταξη είναι πραγματικότητα εδώ και χρόνια από τη βρεφική ήδη ηλικία. Στην Ιταλία ήδη από το 1977 το μοντέλο της κατηγοριοποίησης αντικαθίσταται από το μοντέλο της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ στο κοινό σχολείο, χωρίς διάκριση προβλημάτων ή αναγκών. Σύμφωνα με τη Farinella A., (2013), η οποία έχει διεξάγει έρευνα εστιάζοντας στις τυπικές σχεσιοδυναμικές μίας οικογένειας με αναπηρία, διερευνώντας τόσο τις εμπειρίες του πόνου και την ανθεκτικότητα όσο και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του, επιδίωξη στην Ιταλία είναι η ένταξη στα δημόσια σχολεία να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο ο μαθητής με ΕΕΑ συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες της τάξης. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο επιτρέπεται στο μαθητή με σοβαρή ΝΚ να αποχωρήσει για λίγο από την τάξη για να παρακολουθήσει άλλες πρακτικού κυρίως τύπου δραστηριότητες. Στην κατεύθυνση υποστήριξης της νοητικής αναπηρίας στην Ιταλία, όπου η στήριξη από την οικογένεια συμπληρώνει το ρόλο του σχολείου, έμφαση έχει δοθεί στην εκπαίδευση και υποστήριξη των οικογενειών των παιδιών με DS, τα οποία παρακολουθώντας κανονικά το πρόγραμμα του σχολείου και συμμετέχοντας σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες αποδεικνύουν τις ικανότητές τους και έως πού μπορούν να φθάσουν με την εξατομίκευση.

Η σύγχρονη τάση της Ε.Α. είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα σε σχολεία συνεκπαίδευσης, όπου ο καθένας ανήκει, γίνεται αποδεκτός και υποστηρίζεται από τους συνομήλικους συνεργάτες του και τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Τάφα, 1997, σ. 101). Η διδακτική ή λειτουργική ενσωμάτωση

με την εκπαίδευση και συμμετοχή στην ίδια διδακτική διαδικασία μέσα στην κοινή τάξη, όχι απαραίτητα και με ομότροπη διδασκαλία, είναι η τελειότερη αναμφίβολα μορφή, καθώς επιτυγχάνεται καλύτερη κοινωνική αποδοχή και σημαντική βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών με ΕΕΑ, τηρουμένων βέβαια των απαιτούμενων όρων και προϋποθέσεων (εξατομικευμένη διαφοροποίηση διδακτικών στόχων, μέσων και υλικών) ώστε να είναι αποτελεσματική. (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ. 314), (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 165), (Χρηστάκης, 2006, σσ. 138-140). Ο Σούλης (2002, σ. 52), αναφερόμενος στην κουλτούρα της συμβίωσης, της αλληλοαποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων, θεωρεί την ένταξη ως το μέσο με το οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι με ή χωρίς ειδικές ανάγκες θα οικοδομήσουν από κοινού ένα νέο πολιτισμό. Η αποτελεσματική όμως ένταξη προϋποθέτει ότι η διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ευκαιρία εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, να γίνεται ευρύτερα αποδεκτή και να επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στα δρώμενα του σχολείου και της κοινότητας, καθώς η ένταξη απλά και μόνον σε κανονικές τάξεις δεν αρκεί για να εξασφαλιστεί η μίμηση της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (Δροσινού, 2000, σσ. 16-44). Η ένταξη εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Ballard (1999), θα πρέπει να είναι «η εκτίμηση της διαφορετικότητας και όχι η αφομοίωσή της». Υπό τη νέα οπτική που εισάγει η έννοια της ένταξης ως μία συνεχής διαδικασία για τη μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή και την εκπαίδευση όλων των ατόμων, και όχι μόνον των μαθητών με ΕΕΑ (Booth, Ainscow, 1998), το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη διαδικασία της μάθησης και τη στήριξη των μαθητών για την πρόσβαση όλων στο πνευματικό αγαθό της παιδείας και όχι στις επιδόσεις και τα διαγωνιστικά αποτελέσματα. Η ένταξη θέτει διλήμματα και προκλήσεις στα σχολεία και η επιτυχία της εξαρτάται κατά πολύ από τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης στήριξης εντός αυτών. Οι Wolfe και Hall (2003, pp. 56-60) επισημαίνουν ότι η επιτυχής ένταξη είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που κρίνεται απαραίτητη για το σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα επαυξήσει τα οφέλη της φοίτησης των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με τον McMenamin, T. (2014, pp. 25-41) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special Education* με τίτλο: «Neither confirmed nor

denied:special school provision in New Zealand's Special Education policy», η Ν. Ζηλανδία με την πρώτη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της για την Ειδική Εκπαίδευση (SE2000), διακήρυξε την πρόθεση για την επίτευξη ενός «παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς» με στόχο την πλήρη ένταξη όλων των ανάπηρων παιδιών στο κανονικό σχολείο και συνεπώς, την κατάργηση του ξεχωριστού Ειδικού σχολείου. Ένα θέμα που έχει έντονα συζητηθεί στην αντιπαράθεση και την επικρατούσα διχογνωμία υπέρ ή κατά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο 'χώρος', με την έννοια του είδους του σχολείου όπου το παιδί με αναπηρία λαμβάνει εκπαίδευση, καθώς σύμφυτη με την ιδέα της ένταξης είναι η πεποίθηση ότι το κανονικό σχολείο είναι το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλα τα ΑμεΑ, ενώ αντιθέτως το Ειδικό σχολείο είναι το λιγότερο άριστο μέρος για την εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τις θέσεις υποστηρικτών της ενταξιακής πρακτικής που παρατίθενται στο άρθρο, «δεν υπάρχει κανένας θεσμικός λόγος να διαχωρίζουμε τα παιδιά στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, καθώς αυτά μαζί ανήκουν το ένα στο άλλο» (Κέντρο Σπουδών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση), ή ότι τα Ειδικά σχολεία είναι «τόπος καταπίεσης και διάκρισης» (Allan & Brown, 2001, pp. 199-207), ή ακόμη και η άποψη ότι τα Ειδικά σχολεία δεν έχουν δικαίωμα και λόγο ύπαρξης. Αρκετές είναι οι προοδευτικές στο άρθρο απόψεις για τη σπουδαιότητα της ένταξης στη γενική εκπαίδευση, ως «μία αντίδραση ενάντια στις συζητήσεις του αποκλεισμού βάσει κάποιων χαρακτηριστικών», ή «ως ζήτημα που άπτεται των ανθρώπινων θεμελιωδών δικαιωμάτων» και ιδιαίτερα του δικαιώματος των ΑμεΑ για εκπαίδευση στο κανονικό σχολείο. Η ιδέα της ένταξης στην κανονική εκπαίδευση αναπτύχθηκε από ένα ενδιαφέρον για το δικαίωμα αυτών των παιδιών να συμμετέχουν «στα αναλυτικά προγράμματα, στην κουλτούρα και την κοινότητα των σχολείων της γειτονιάς». Η Ryba (1996, p. 223), υπέρμαχος της ενταξιακής λογικής στη Ν. Ζηλανδία, θέτει τον προβληματισμό της εάν η γονεϊκή επιλογή για φοίτηση στα «ξεχωριστά σχολεία» κείται ενάντια στο συμφέρον των παιδιών. Και μολονότι η πίεση που άρχισε τη δεκαετία του 1960 για τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο κανονικό σχολείο εξελίσσεται κλιμακούμενη τις δεκαετίες του '70 και '80, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) ήταν αυτή που έφερε την ένταξη στο προσκήνιο σαν ένα διεθνές πρόγραμμα και δέσμευση των 92 χωρών που την υιοθέτησαν, συμπεριλαμβανομένης και της Ν. Ζηλανδίας, για την εφαρμογή της αρχής της «Εκπαίδευσης για όλους», υλοποιούμενης με την εγγραφή και εκπαίδευση όλων των παιδιών σε σχολεία όλων των βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει

να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ΕΕΑ των παιδιών, εκτός και εάν επιτακτικοί λόγοι καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή της αρχής αυτής. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη, τα κανονικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι περισσότερο αποτελεσματικά στην καταπολέμηση των διακρίσεων, στη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων και στην οικοδόμηση μίας κοινωνίας και ενός κοινού σχολείου, παρέχοντας πρόσβαση και μία αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών με ΕΕΑ. Κατά τον McMenemy, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, με την ακλόνητη πεποίθηση και δέσμευση ότι η εκπαιδευτική ένταξη είναι το κλειδί της κοινωνικής ανάπτυξης, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις αλλαγές που σημειώθηκαν έκτοτε σε εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο σε πολλές χώρες. Ο στόχος της «εγγραφής όλων των παιδιών στα κανονικά σχολεία» και ιδιαίτερα των παιδιών με αναπηρία, ήταν μία επιτακτική ηθική υποχρέωση των χωρών που υπέγραψαν τη συμφωνία. Στη Ν. Ζηλανδία ο δρόμος για μία περισσότερο συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των ΑμεΑ άνοιξε το 1989, όταν για πρώτη φορά θεσπίστηκε με νόμο η υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των παιδιών ηλικίας 6-16 ετών και το δικαίωμα όλων των παιδιών να παρακολουθούν ανεξαρτήτως ικανότητας το δημόσιο σχολείο. Η θεσμική αυτή ενέργεια έχει ανυπολόγιστη αξία, καθώς στην πράξη σήμαινε ότι κανένα σχολείο δεν είχε το δικαίωμα να αρνηθεί την εγγραφή ενός παιδιού εξαιτίας της αναπηρίας του. Το δικαίωμα των ανάπηρων παιδιών να ενταχθούν στο κανονικό δημόσιο σχολείο ήταν πλέον νομική επιταγή.

Στη φιλοσοφία όμως της ένταξης ορθώνεται πολέμια η φιλοσοφία του νεοφιλελευθερισμού που περιγράφεται ως μία στάση που θέτει την παραγωγή και την ανταλλαγή των υλικών αγαθών στην καρδιά της ανθρώπινης εμπειρίας. Με όραμα το πολιτικό σχέδιο της παγκοσμιοποίησης και επίκεντρο την αγορά, η παροχή βοήθειας από την Πολιτεία για πρωτοβουλίες μίας πολιτικής ισότητας θεωρείται από την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού ως επίθεση στο «επιχειρηματικό πνεύμα», την «έντονη προσπάθεια», την «ανεξαρτησία», την «υπεύθυνη αυτοδιαχείριση» και την «προσωπική θυσία». Κατά τον McMenemy, η πιθανή εξήγηση της έλλειψης ξεκάθαρων πολιτικών στόχων και σαφών εντολών που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στις συζητήσεις για το μέλλον της ύπαρξης των Ειδικών σχολείων στη Ν. Ζηλανδία έγκειται στις αντικρουόμενες ιδεολογικές βάσεις και τις συνακόλουθες εντάσεις της συμπερίληψης και του νεοφιλελευθερισμού που χαρακτηρίζουν τη SE2000, με αποτέλεσμα η διατήρηση ή η απόρριψη των Ειδικών σχολείων να μην μπορεί ευκρινώς «ούτε να επιβεβαιωθεί ούτε όμως και να αμφισβητηθεί».

Σύμφωνα με τους Takala, M., και Ahl, A. (2014, pp. 59-81) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special Education* με τίτλο: «Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees?», τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών Σουηδίας και Φιλανδίας παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε με ερωτηματολόγια στις δύο χώρες ήταν αφενός η διερεύνηση του εργασιακού αντικειμένου των δύο κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών στη Σουηδία και αφετέρου η σύγκριση και αντιπαραβολή με τους αντίστοιχους ειδικούς δασκάλους στη Φιλανδία. Παρά τις υφιστάμενες διαφορές της Ειδικής Εκπαίδευσης (E.E.) από χώρα σε χώρα, οι ερευνητές συμφωνούν ότι τυπικά εργαλεία των ειδικών εκπαιδευτικών είναι η γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών με δυσκολίες, η τροποποιημένη εξατομικευμένη διδασκαλία, η ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και η γνώση βασικών νομοθετικών διαδικασιών. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο των δύο χωρών στη βάση της αρχής της ισότητας, κάθε σχολείο αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης σε όλα τα παιδιά που ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι ειδικής ανάγκης, επιβάλλεται να καθοδηγούνται και να ενδυναμώνονται κατά τη μαθησιακή πορεία και προσωπική ανάπτυξη. Η σοβαρή αντιμετώπιση της απαίτησης αυτής επιβάλλει το σχεδιασμό ενός ατομικού πλάνου ανάπτυξης για κάθε παιδί σε συνεργασία με τους γονείς του.

Το σουηδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) συνομολογεί την υπευθυνότητα των σχολείων για τους μαθητές με δυσκολίες στην προσέγγιση των διδακτικών στόχων (Swedish National Agency for Education, 2011, 2012), ενώ υποχρέωση του κάθε εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι η παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης για κάθε μαθητή που την έχει ανάγκη σε συνδυασμό με την κατάρτιση ενός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Το σημαντικό είναι ότι η υποστήριξη προσφέρεται πρωτίστως μέσα στην ομάδα που ανήκει το παιδί, χωρίς να το αποκόπτει από αυτήν, και μόνον αν παραστεί ανάγκη παρέχεται ατομικά είτε μέσα σε μία ομάδα ειδικής εκπαίδευσης. Στη Φιλανδία, κάθε παιδί με ήπιες ή μέτριες μαθησιακές δυσκολίες έχει το δικαίωμα στήριξης και/ ή μίας εν μέρει ειδικής εκπαίδευσης που στην πράξη σημαίνει την παρακολούθηση της κανονικής τάξης του σχολείου και την παροχή E.E. σε ολιγόωρη βάση την εβδομάδα, χωρίς απαραίτητα κάποια συνοδευτική διάγνωση ή δήλωση, ενώ σε περίπτωση μεγαλύτερης δυσκολίας παρέχεται πλήρης E.E., συνήθως σε ειδική τάξη ή Ειδικό σχολείο, σε συνδυασμό με τον υποχρεωτικό γραπτό σχεδιασμό εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Το όλο σύστημα

υποστήριξης, αναβαθμισμένο από το 2010, περιλαμβάνει τη γενική, την εντατική και την ειδική υποστήριξη. Η γενική υποστήριξη δίνεται στο γενικό σχολείο, συνήθως από το δάσκαλο της τάξης, και εάν αυτή δεν επαρκεί, παρέχεται εντατική υποστήριξη μέσα στην κανονική τάξη ή με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (resources room) (Δροσινού, 1997, σσ. 131-142) σε συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στη βάση ενός γραπτού ατομικού προγράμματος μάθησης. Η ειδική υποστήριξη παρέχεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς μέσα στην κανονική τάξη ή σε ειδική τάξη (Δροσινού, 1997, σσ. 297-302), εάν οι δύο προηγούμενες μορφές υποστήριξης αποδειχθούν ανεπαρκείς για τις ειδικές ανάγκες του παιδιού. Η έρευνα ανέδειξε την ενεργητική εμπλοκή όλων των δασκάλων στην υποστήριξη των μαθητών και των δύο χωρών, οι οποίες επισημαίνουν εμφαντικά την κοινή ευθύνη όλων στην ανάγκη της ατομικής προσέγγισης. Συγκριτικά ωστόσο με τη Φιλανδία, η Σουηδική εκπαίδευση είναι περισσότερο ενταξιακή, έχοντας επιτύχει να φοιτούν λιγότερα παιδιά στα Ειδικά σχολεία. Στη Σουηδία οι ΕΕΑ αντιμετωπίζονται με δύο διαφορετικά προγράμματα, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και το Ειδικό Διδακτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, προορισμένα αντίστοιχα για τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους ειδικούς δασκάλους που ο ρόλος τους ομοιάζει αρκετά με τους δασκάλους SENCOs της Μ. Βρετανίας. Οι ειδικοί παιδαγωγοί στη Σουηδία έχουν συμβουλευτικό κυρίως ρόλο με κέντρο τον ενήλικα. Συμβουλεύουν τους δασκάλους που εργάζονται με παιδιά με ΕΕΑ, λειτουργούν ως σύνδεσμος μεταξύ της Διεύθυνσης και του προσωπικού του σχολείου, οργανώνουν το σύστημα υποστήριξης των σχολείων και προσπαθούν να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικούς τρόπους εργασίας για τη διασφάλιση ποιοτικού και ισότιμου για όλα τα παιδιά εκπαιδευτικού κλίματος, ενώ δευτερευόντως υποστηρίζουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, όχι όμως με την έκταση και τη συχνότητα των ειδικών δασκάλων, οι οποίοι έχουν ως επίκεντρο της εργασίας τους την εκπαίδευση των παιδιών στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, ενώ δευτερευόντως ασκούν κι αυτοί συμβουλευτικό και οργανωτικό ρόλο. Ανάλογος είναι και ο ρόλος των ειδικών δασκάλων στη Φιλανδία, συμπεριλαμβανομένης και της αντιμετώπισης των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δυσκολιών. Η πολυτροπική διδασκαλία, το δράμα, οι κοινωνικές ιστορίες, οι ομαδικές συζητήσεις, το δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα, η προσαρμογή των μεθόδων και του σχολικού περιβάλλοντος, η επαφή με τα παιδιά και η συνεχής ενδυνάμωση και παρουσία είναι κάποιες από τις διδακτικές στρατηγικές των ειδικών εκπαιδευτικών στη Σουηδία. Τα αισθήματα των παιδιών είναι στο επίκεντρο της

προσοχής όλων. Στην έρευνα το 42% των ειδικών παιδαγωγών και το 57% των ειδικών δασκάλων ανέφεραν ως μεγαλύτερες δυσκολίες την έλλειψη χρόνου να ανταποκριθούν στις πολλαπλές υποχρεώσεις του ρόλου τους, την έλλειψη συνεργασίας με τους άλλους δασκάλους που δυσκολεύονται στην κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών καθώς και τη συχνή βίωση συναισθημάτων μοναξιάς και ανεπάρκειας εξαιτίας κυρίως των υψηλών προσδοκιών τους. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα των καταγραφών για τους ειδικούς δασκάλους στη Φιλανδία.

Συμπερασματικά αναφέρεται πως δύο τουλάχιστον προσεγγίσεις έχει ανάγκη η Ε.Ε. στα σχολεία: μία ατομική, εστιασμένη στις ανάγκες του παιδιού, και μία συνολική, επικεντρωμένη στη δομημένη υποστήριξη, την εργασία με ομάδες και την ανάπτυξη του σχολείου. Ο τομέας της Ε.Ε. είναι ευρύς και γι' αυτό χρειάζεται ικανότητα για σφαιρική θεώρηση των πραγμάτων με μία «ελικοπτερική προοπτική» (helicopter perspective), καθώς υπάρχει ο κίνδυνος σύμφωνα με τους ερευνητές «να χάσουμε το δάσος (δηλαδή την παιδαγωγική οργάνωση) εάν κοιτούμε μόνον τα δέντρα (τις ατομικές ανάγκες του παιδιού), ενώ από την άλλη, εάν κοιτούμε μόνον το δάσος, θα χάσουμε τα δέντρα».

Σύμφωνα με το Χρηστάκη, Κ. (2014, σσ. 60-68) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής με τίτλο: «Σχολική ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη», η σχολική ένταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ) που προωθείται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο από τις αρχές του 1980 με τις πρώτες ειδικές τάξεις του Ν. 1143/1981 που διαδέχθηκαν τα κατοπινά Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) του Ν. 2817/2000 (Δροσινού, 2001, σσ. 225-239) χρειάζεται αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την πλήρωση των αρχών και προϋποθέσεων κατά την προώθηση παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Η ένταξη, χωρίς να είναι πανάκεια ή αυτοσκοπός, λειτουργεί ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και αποσκοπεί στη μελλοντική ενσωμάτωση των ΑμΕΑ στην κοινωνία και την εργασία, προοπτική που όμως προϋποθέτει τη μερική έστω άμβλυση των δυσκολιών στην εκπαίδευση και την υγεία. Για την επιτυχία της σχολικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ χρειάζονται ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, συντονισμένες σε ένα ευρύ διδακτικο-θεραπευτικό πλαίσιο που συνίσταται στη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης, στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης των βασικών φορέων της εκπαίδευσης (σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας) και δράσεις ευαισθητοποίησης για την αλλαγή στάσης απέναντι στην ετερότητα, στην

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βάση της ατομικής προσέγγισης όπως και της οικογένειας για την ορθή διαχείριση των προβλημάτων στο σπίτι, στη διασφάλιση της προσβασιμότητας με τις κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές και τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την αναλογική μείωση του αριθμού των μαθητών στις κοινές τάξεις του γενικού σχολείου όπου φοιτούν ΑμΕΑ, τη λειτουργία ΤΕ έως ότου καταστεί εφικτή η καθολική υποστήριξη των παιδιών μέσα στον κορμό της γενικής τάξης και τη διάθεση πλεονάσματος εξωδιδασκτικού χρόνου για την απαραίτητη με τους γονείς συνεργασία. Ο συγγραφέας διαπιστώνει την ανεπάρκεια των κτιριακών υποδομών και λειτουργικών διευκολύνσεων, των υποστηρικτικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών για προσαρμογές στο διδακτικό πρόγραμμα, ειδικά των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών και την έλλειψη επιμόρφωσης των γονέων και των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας όμως ότι σε καμία περίπτωση τα υφιστάμενα εμπόδια δεν καταργούν την κυρίαρχη αντίληψη της προώθησης της σχολικής ένταξης που θα πρέπει να υλοποιείται με προσεκτικό σχεδιασμό, ασφαλείς όρους και προϋποθέσεις και σε ανθρωποκεντρική βάση που θα εξετάζει εάν κατά περίπτωση η ένταξη αποδίδει πραγματικά οφέλη. Λόγω του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος και των υψηλών απαιτήσεων του γενικού σχολείου τίθεται υπό αμφισβήτηση η ωφελιμότητα της ένταξης των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και προτείνεται ο περιορισμός του Ειδικού σχολείου μόνον ως σχολείου ανάγκης για τις αρκετά σοβαρές περιπτώσεις, μετεξελιγμένου όμως σε Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής (ΠΕΚΕΑ) (Δροσινού, 2005, σσ. 143-156) με ειδικά προγράμματα και εξειδικευμένο προσωπικό. Μία άλλη πρόταση που επίσης κατατίθεται είναι η κλιμακωτή σε τρία στάδια ένταξη με την επιλεκτική προώθηση στα γενικά σχολεία λίγων αρχικά παιδιών με ηπιότερες δυσκολίες και τη βαθμιαία γενίκευση του αριθμού και των περιπτώσεων, με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και επιμόρφωση του προσωπικού, τηρουμένης όμως της επιφύλαξης ότι η ένταξη θα αποβαίνει πραγματικά σε όφελος των ατόμων με αναπηρία και ΕΕΑ.

Σύμφωνα με τη Saddler, H. (2014, pp. 145-152) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Journal of Research in Special Educational Needs* με τίτλο: «Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: exploring social inclusion»,

αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα ερευνών και ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την αποτελεσματική υποστήριξη των βοηθών δασκάλων (TAs) στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών με ΕΕΑ. Στο άρθρο διερευνάται ο ρόλος και η επιρροή των TAs στην εκμάθηση σχολικών γνώσεων ιδιαίτερα στα παιδιά με ΕΕΑ και συζητείται η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης στα Δημοτικά σχολεία. Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των TAs στην Αγγλία σε ένα μόλις χρόνο (2010-2011) και η πολύωρη επαφή τους με τα παιδιά υποδεικνύουν την εξέχουσα θέση και την ιδιαίτερη επίδραση που αυτοί ασκούν στην εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Ο ρόλος των TAs στα γενικά Δημοτικά σχολεία είναι ιδιαίτερα σύνθετος, χωρίς να είναι εύκολα διακριτός από εκείνον του δασκάλου της τάξης, με αποτέλεσμα τη σύγχυση ανάμεσα στις παιδαγωγικές ευθύνες του δασκάλου και τις ποικίλες δραστηριότητες των βοηθών δασκάλων. Η πολυπλοκότητα του ρόλου τους ανάγεται στην υποστήριξη των μαθητών, των δασκάλων, του σχολείου και του Α.Π. και περιλαμβάνει πολυάριθμα καθήκοντα που δύσκολα διεκπεραιώνονται με τους περιορισμούς της σχολικής ημέρας, όπως η άμεση μαθησιακή και ψυχολογική στήριξη των μαθητών, η υποστήριξη του σχολείου σε οργανωτικό-επικοινωνιακό επίπεδο, κ.ά. Επιπλέον, ο υπερπροστατευτικός ρόλος των TAs για τα παιδιά με ΕΕΑ επιταχύνει το σύνδρομο προσκόλλησης (SEN Velcro-syndrome) σε αυτούς με αποτέλεσμα την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτονομίας των παιδιών, γνωστής με τον όρο «μαθημένη αβοηθησία», για την πρόληψη της οποίας προτείνεται η εργασία σε μικρές ομάδες μέσα στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Οι βοηθοί δάσκαλοι αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας πολλών παιδιών στα Δημοτικά σχολεία, καθώς ασκούν ισχυρή δυναμική επίδραση στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό με μεγάλα οφέλη στο σχεδιασμό της χωρίς αποκλεισμούς κοινωνικής ένταξης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να μεγιστοποιεί στο έπακρο τη συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και να μειώνει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό μέσα στο σχολείο. Βάσει των θεμελιωδών αρχών της ένταξης (παρουσία, συμμετοχή και επίτευξη για όλους), η διευκόλυνση όλων των παιδιών σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον (παρουσία) δίνει την ευκαιρία για δράση μέσα σε αυτό (συμμετοχή), οδηγώντας σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη (επίτευξη). Στα γενικά Δημοτικά σχολεία ο στόχος της κοινωνικής ένταξης ισοδυναμεί με την κοινωνική συμμετοχή όλων, ενηλίκων και παιδιών εντός της σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, η επίδραση του ρόλου των ΤΑs στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών δεν έχει ακόμη διερευνηθεί αποτελεσματικά και χρήζει περαιτέρω έρευνας, ενώ η επίδρασή τους στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ θα πρέπει να διερευνηθεί εντός του πλαισίου των Δημοτικών σχολείων.

Σύμφωνα με την Καραμπά, Ι. (2013, σσ. 52-64) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής με τίτλο: «Ο Κόσμος των Παιδιών με Σύνδρομο Down», η ελιτίστικη αντίληψη της κοινωνία μας για «ανθρώπους τέλειους, αγγελικά πλασμένους» εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να στηλιτεύει το δικαίωμα στην ισότητα και την ετερότητα και να καταδικάζει στο εκπαιδευτικό, εργασιακό και κοινωνικό περιθώριο τους ανθρώπους με κάποιο ιδιαίτερο από τη φύση στοιχείο, στερώντας τους τα αναφαίρετα, κοινά για όλους δικαιώματα της εκπαίδευσης και της εργασίας. Ειδικότερα, αναφορικά με τα άτομα με Down, η κοινωνία πρέπει κάποτε να απεγκλωβιστεί από τις βασανιστικές στερεοτυπίες των εμμονών της για επιθετική χρωμοσωμική «ετικετοποίηση» και σχολικό αποκλεισμό των παιδιών αυτών, τα περισσότερα από τα οποία δύνανται με κατάλληλες στρατηγικές να αποκτήσουν στοιχειώδη μόρφωση και τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης σε επίπεδο «λειτουργικού αναγνώστη». Γι' αυτό και το Α.Π. για παιδιά με DS στοχεύει στη λεγόμενη «κοινωνική ανάγνωση», δηλαδή την ανάγνωση λέξεων σε πληροφοριακές πινακίδες, συνδεόμενες άμεσα με την καθημερινότητά τους, ενώ γνώσεις από άλλες περιοχές του Α.Π. διδάσκονται συνοπτικά και επιλεκτικά. Παράγοντες που επηρεάζουν ανασταλτικά τη μαθησιακή τους ικανότητα και εξέλιξη είναι τα τυπικά οργανικά προβλήματα του συνδρόμου, όπως η προβληματική όραση και ακοή που συνεπάγεται καθυστερημένη γλωσσική και λεξιλογική ανάπτυξη, καθώς και τα καρδιολογικά και κινητικά προβλήματα. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη χωροταξική ένταξη του μαθητή με DS, ο οποίος λόγω των προβλημάτων όρασης κι ακοής θα πρέπει να κάθεται σε θρανίο κοντά στο δάσκαλο και τον πίνακα, ενώ οι διδόμενες οδηγίες θα πρέπει να διατυπώνονται αργά και καθαρά, με γράμματα μεγάλα και ευανάγνωστα, ενώ σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να διατηρείται η βλεμματική επαφή. Εκτός από τις γλωσσικές και συντακτικές δυσκολίες, καθυστέρηση εμφανίζεται και στη γραφή λόγω των εγγενών ελλειμμάτων του κινητικού συντονισμού. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της γραφής προτείνεται εμφαντικά η εξάσκηση στη χρήση του πληκτρολογίου των Η/Υ που προσφέρει άνεση και οικειότητα στα άτομα με Down, καθώς επιλύει ταυτόχρονα και το πρόβλημα της ορθογραφίας, η χρήση

μολυβιών με ειδική λαβή και η χρήση εφαρμογών υπερμέσων («Hypermedia») με εικόνες, video, κείμενα, ήχο που βοηθούν πολύ το παιδί με DS να συλλάβει τα μηνύματα και το περιεχόμενό τους μέσα από την οπτική και ηχητική αναπαράσταση. Η ενασχόληση επίσης με τη ζωγραφική, ως προϋπόθεση ανάπτυξης της γραφής, θα πρέπει να ενθαρρύνεται ιδιαίτερα στα παιδιά με Down. Τα κατάλληλα επίσης εποπτικά μέσα εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι, προτού χαράξουν τις πρώτες γραμμές, θα πρέπει να εξασκηθούν στην άμμο ή τη χρήση πλαστελίνης. Η εκμάθηση του παιδιού από πρώιμη ηλικία στο σχεδιασμό του ονόματός του με συγκεκριμένα μικρά βήματα είναι μία από τις πρώτες προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξη της γραφής. Η πρόοδος της αναγνωστικής ικανότητας που μπορεί να αρχίσει ακόμη και στην εφηβεία, άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και τη βελτίωση της βραχύχρονης μνήμης, ακολουθεί τη χρονολογική ηλικία των παιδιών αυτών και επιτυγχάνεται κυρίως με τη μέθοδο οπτικού λεξιλογίου και τη διδασκαλία κατανοητών και οικείων στο παιδί λέξεων με δομημένη και οργανωμένη πορεία. Βασικό όμως αξίωμα κάθε διδακτικής δραστηριότητας, γραφής ή ανάγνωσης, παραμένει ο ευχάριστος και παιγνιώδης χαρακτήρας του μαθήματος. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με DS των γενικών σχολείων προηγούνται κατά 2,5 χρόνια στην ομιλία και 3 χρόνια στην ανάγνωση και τη γραφή από τους συνομηλίκους τους που φοιτούν στα Ειδικά σχολεία.

Συμπερασματικά επισημαίνεται ότι ο έπαινος και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας του παιδιού με Down, οι κατάλληλοι παιδαγωγικοί χειρισμοί, η έγκαιρη παρέμβαση και η συνεργασία με τους γονείς συντελούν στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο «σχολείο για όλους», καθώς σύμφωνα με τη Buckley (1993, pp. 34-39) «δε θα έπρεπε να έχουμε κανένα τελείως απομονωμένο σχολείο, διότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν μαθαίνουν με ή από συνομηλίκους».

Σύμφωνα με τους Paige-Smith, A., και Rix, J. (2011, pp. 28-36) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special* με τίτλο «Researching early intervention and young children's perspectives-developing and using a 'listening to children approach'», η πρώιμη παρέμβαση για τα παιδιά με DS μπορεί να διεξαχθεί στο σπίτι από τους γονείς, και όχι μόνον από τους επαγγελματίες, αξιοποιώντας στο έπακρο την παιδαγωγική σχέση γονέα-παιδιού. Στη συγκεκριμένη εθνογραφική έρευνα διάρκειας πέντε μηνών, την ομάδα-στόχου αποτελούν δύο οικογένειες εκπαιδευτικών με παιδιά με DS που συμμετέχουν σε προγράμματα πρώιμης

παρέμβασης στην Αγγλία. Στη μία οικογένεια υπήρχε για το παιδί με DS φροντιστής πλήρους απασχόλησης, ενώ στην άλλη οικογένεια η μητέρα ήταν αυτή που είχε την πλήρη φροντίδα του παιδιού. Η συμμετοχή των δύο παιδιών και η μάθησή τους καταγράφηκε σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον τρόπο επίτευξης της πρώιμης παρέμβασης με επίκεντρο τη συμμετοχή του παιδιού, αποτελώντας ταυτόχρονα μία διαδικασία που προβάλλει και το ρόλο του γονέα. Οι εθνογραφικές παρατηρήσεις βασίστηκαν σε μία αφηγηματική περιγραφή των δραστηριοτήτων των παιδιών με DS μέσα από συστηματική παρατήρηση, φωτογραφικό υλικό, προσωπικές ομιλίες και συζητήσεις με τους γονείς και τους ειδικούς για τις εμπειρίες των δύο παιδιών. Το 'αποτύπωμα' του ειδικού ως κατευθυντήρια δύναμη που διεξάγει την έρευνα συμπληρώθηκε από τη συμμετοχική-ενεργό δράση του παιδιού και των γονέων του. Παρατηρήθηκαν διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων πρώιμης παρέμβασης αλλά και διαφορετικοί τύποι συμμετοχής των παιδιών που ενδυναμώθηκαν μέσα από επιλογή δραστηριοτήτων, ενώ η μάθηση επιτεύχθηκε με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία, η οποία ανέδειξε και το ρόλο του ερευνητή ως ισάξιου συμμετόχου και όχι ως απλού μόνον παρατηρητή. Η έρευνα σε αυτή τη μελέτη πρώιμης παρέμβασης εστιάζει σε μία προσέγγιση 'ακρόασης για τα παιδιά' που βλέπει τη μάθηση ως μία διαδικασία συνεργασίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (Clark, 2004), όπου τα παιδιά έχουν το δικό τους χρόνο, χώρο και δραστηριότητες, συμβουλές και καθοδήγηση (συμμετοχική εκτίμηση) αλλά και το μερίδιο της προσωπικής ευθύνης. Η ακρόαση των παιδιών είναι το εργαλείο για να κινητοποιηθούν και να ενισχυθούν στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την προσεκτική ακρόαση των ίδιων των παιδιών. Υπογραμμίζεται επίσης η σημασία του ευέλικτου και ανεπηρέαστου πολιτισμικά ερευνητή, ώστε να μη λειτουργεί ως εμπόδιο στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Πολλές και διαφορετικές είναι οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την πρώιμη παρέμβαση, η οποία κατ' άλλους ερευνητές θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα πλάνο επίτευξης ορισμένων αναπτυξιακών στόχων που στην περίπτωση της παρέμβασης στο σπίτι ασκεί πίεση στους γονείς λόγω του ρόλου που αναλαμβάνουν να διδάξουν οι ίδιοι το παιδί τους, ενώ κατ' άλλους θεωρείται ως το αποτέλεσμα ισορροπημένης συνεργασίας μεταξύ γονέων και ειδικών, ενώ βάσει άλλων προσεγγίσεων επίκεντρο της κάθε παρέμβασης είναι το παιδί και οι δραστηριότητές του μέσα στην οικογένεια. Η προσέγγιση με την «εκμάθηση ιστορίας» («learning story») αποτελεί μία επιτυχή εναλλακτική δίοδο στην

αναπτυξιακή προσέγγιση της αξιολόγησης του παιδιού, καθώς χωρίς να απευθύνεται μόνον σε ειδικούς και βασιζόμενη σε μία κοινή προοπτική ένταξης χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα για παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τους Canevaro, A., και De Anna, L. (2010, pp. 203-216), σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Alter, European Journal of Disability Research* με τίτλο: «The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations», η πολιτική της ενσωμάτωσης στην Ιταλία, οι απαρχές της οποίας εντοπίζονται στη δεκαετία του '70 με την απόφαση κατάργησης των σχολικών ειδικών τάξεων και των ασύλων για ανθρώπους διανοητικά και ψυχολογικά επιβαρυσμένους, στηρίζεται σε ένα πνεύμα φιλόξενης κουλτούρας και αμοιβαίου πλουτισμού στο κοινό σχολείο που επιτρέπει την πρόσληψη νέων διαφορετικών τρόπων μάθησης που απορρέουν από τη σχολική συμβίωση με τα ανάπηρα παιδιά. Σκοπός του άρθρου κατά τους αναλυτές είναι η ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης της ενσωμάτωσης μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές για τις σημαντικότερες πτυχές του ιταλικού μοντέλου της «*integrazione scolastica*», οι αρχές της οποίας εδράζονται στην ισότητα δικαιωμάτων και αξιών, σε μία κουλτούρα που δεν απορρίπτει την διαφορετικότητα και δεν αντιμετωπίζει στην πρόκληση της ενσωμάτωσης, εν αντιθέσει με άλλες χώρες, τις ειδικές ανάγκες ως αναπηρία αλλά ως ανάγκη για ομαλότητα και αξιοπρέπεια. Το μοντέλο αυτό εμπερικλείει τις έννοιες της «*educabilità*», της δυνατότητας δηλαδή για εκπαίδευση, της «*scolarizzazione*», της σχολικής παρακολούθησης και των πολιτικών ανάπτυξής της, την έννοια του ατόμου και της εκτίμησης της διαφορετικότητας. Το ιταλικό μοντέλο, κατοχυρωμένο θεσμικά με ένα ευρύ φάσμα νόμων, αποσκοπεί στο να νοιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο κοινό, «*inclusive*» σχολείο όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως της όποιας πολιτισμικής, γλωσσικής, μαθησιακής, σωματικής ή πνευματικής διαφοράς. Ο ρόλος του σχολείου επαναπροσδιορίζεται όχι απλώς ως φορέας μετάδοσης γνώσης αλλά και ως πηγή καθολικής εκπαίδευσης που προσπορίζει διαφορετικούς τρόπους και είδη γνώσης, παρακάμπτοντας έτσι τη μονομέρεια του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού προσανατολισμού ως ένα πρώιμο πλάνο σχεδιασμού ζωής, όπου τα παιδιά με ΕΕΑ μαθαίνουν με έναν νέο, διαφορετικό τρόπο στον οποίο οδηγούνται «ζώντας μαζί». Αναφερόμενοι στις απαρχές της γένεσης της «συμμετοχικής εκπαίδευσης» στην Ιταλία, οι αναλυτές υποδεικνύουν ως καθοριστικό παράγοντα το έντονο κύμα εσωτερικής μετανάστευσης των ετών 1960-1970, το οποίο δεν άφησε ανεπηρέαστη

την εκπαίδευση που έθεσε το διακύβευμα των μαθησιακών δυσκολιών, οφειλόμενων στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο σημαντικό ρόλο του Νηπιαγωγείου, αυτό το κατώφλι της εκπαίδευσης, όπου τα νήπια αλληλεπιδρούν με μιμητικές δράσεις και παιγνιώδεις ανταλλαγές.

Συμπερασματικά, η επιτυχία της «*integrazione scolastica*» οφείλεται σε κάποια δυνατά χαρακτηριστικά του ιταλικού μοντέλου, όπως η εστίαση στη μάθηση και όχι τη διδασκαλία, η συνεξέλιξη που μετατρέπει τις δυσκολίες και τους περιορισμούς σε υπαρκτά για τον καθένα οφέλη, η ενίσχυση της κοινωνικής ζωής με την εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, η ευελιξία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας, η εσωτερική οργάνωση των διαφορετικών σταδίων της διαδικασίας ενσωμάτωσης, ο ρόλος των δασκάλων και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων και όλων των άλλων συμμετεχόντων στη διαδικασία επαγγελματιών-ειδικών. Η συνεξέλιξη και η συμμετοχή στην κοινή συμβίωση δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αυξημένη ανάπτυξη στην ενεργό ενήλικη ζωή, κάτι που δείχνει ο αυξημένος αριθμός των «βιωματικών ιστοριών» ατόμων με DS που εργάζονται στην Ιταλία, σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες με εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό «βιωματικών ιστοριών» (βάσει στοιχείων του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Leonardo).

Σύμφωνα με τους Michailaki, D., και Reich, W. (2009, pp. 24-44) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Alter, European Journal of Disability Research* με τίτλο: «*Dilemmas of inclusive education*», η ένταξη των παιδιών με νοητικές αναπηρίες στις κανονικές τάξεις είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών αναπτυγμένων χωρών, καθόσον η κοινή εκπαίδευση ανοίγει το δρόμο για την ένταξη στην κοινωνία, ανοίγοντας μία πόρτα για καλύτερη ζωή, ή τουλάχιστον αποτελεί προϋπόθεσή της. Η ενταξιακή εκπαίδευση, ως μία προσπάθεια διδασκαλίας των ατόμων με νοητικές αναπηρίες σε όσο το δυνατόν πιο κοινές μονάδες διδασκαλίας, οδηγεί αναπόφευκτα λόγω του επιλεκτικού αποκλεισμού σε εντάσεις σε τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το λειτουργικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, το οργανωτικό καθώς και το επίπεδο της προσωπικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη που δε σχετίζεται τόσο με τις σωματικές, ψυχικές ή νοητικές δυσλειτουργίες των συμμετεχόντων ή τις συμπεριφορές του ενός προς τον άλλον όσο με τη δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ τους. Στις σύγχρονες εύπορες κοινωνίες, όπως στη Σουηδία που από το 1967 κάθε

παιδί με σοβαρές ΕΕΑ έχει δικαίωμα στη μόρφωση, η εκπαίδευση των ατόμων με νοητικές δυσκολίες μέσω της παράλληλης διαχωριστικής εκπαίδευσης με ευδιάκριτη οριοθέτηση σε σχέση με το κανονικό σχολείο είναι αμφισβητούμενη και θεωρείται προβληματική. Το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προωθεί την εγγραφή των παιδιών με ΝΚ στα κανονικά σχολεία κατόπιν των αναγκαίων προσαρμογών. Στις δεκαετίες του '60 και '70 οι κύριοι στόχοι της παιδευτικής διαδικασίας ήταν η ομαλοποίηση και η ενσωμάτωση. Ήδη στη δεκαετία του '60 σε πολλές χώρες της Δύσης οι μαθητές με νοητικές και άλλες αναπηρίες είχαν το δικαίωμα εγγραφής στα κανονικά σχολεία, με μέσα επίτευξης της ενσωμάτωσης το κοινό πρόγραμμα και την υποχρεωτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον προορισμό των μαθητών σε Ειδικά ή κανονικά σχολεία. Παρά το ότι η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρίες φοιτά σήμερα στα κανονικά σχολεία, τα παιδιά με ΝΚ θεωρούνται ακόμη εξαίρεση και η πλήρης ένταξή τους αποτελεί πολιτική φιλοδοξία για «ένα σχολείο που ταιριάζει σε κάθε παιδί». Σημείο καμπής στάθηκε αναμφισβήτητα η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα που αντικατέστησε την προηγούμενη θεώρηση της ενσωμάτωσης με αυτήν της ένταξης για να περιγράψει την αντίθετη με την προκατάληψη και το διαχωρισμό εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά με ΕΕΑ θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα κανονικά σχολεία που θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες τους με τις κατάλληλες αλλαγές στο περιβάλλον για τη διευκόλυνση της λειτουργικότητας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Εκτός από τη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, σημαντικό υπό μελέτη θέμα είναι η σύνθετη αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως το σχολικό πρόγραμμα, η ετοιμότητα των δασκάλων, οι διαθέσιμοι πόροι, η έλλειψη αυτοπεποίθησης των μαθητών, η κατανόηση των προβλημάτων τους και κατ' επέκταση, η παροχή κινήτρων. Στη Σουηδία και αλλού στη Δύση τα παιδιά με διανοητικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα (ονομαζόμενα με τον κοινό όρο («disabled children»)) εντάσσονται είτε σε ειδικές τάξεις αποκατάστασης είτε στις κανονικές τάξεις, ενώ ειδικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο είδος της αναπηρίας υπάρχουν για τις περιπτώσεις εκείνες που η φοίτηση στο κανονικό σχολείο καθίσταται αδύνατη λόγω της σοβαρότητας των αναπηριών, με στόχο την παροχή ισότιμης κατά το δυνατόν εκπαίδευσης. Σήμερα πλέον από ποτέ η εκπαιδευτική ένταξη θεωρείται σχεδόν δεδομένη και η συμπερίληψη είναι σχεδόν ολοκληρωτική. Παρά το ότι η κοινή εκπαίδευση αίρει σε θεωρητική τουλάχιστον διάσταση την ετικέτα των «disabled children», ωστόσο το σύστημα της έλλειψης βαθμολόγησης για

τα παιδιά αυτά αποτελεί μία αντιφάσκουσα μορφή αποκλεισμού μέσα στο κανονικό σχολείο που αδυνατώντας να αποδώσει τις διαφορές επίδοσης των παιδιών αυτών καθιστά τα άτομα υπεύθυνα για την πρόοδό τους, το ίδιο και τα παιδιά με ΝΚ που ορίζονται έτσι ως φυσιολογικοί μαθητές, μη δυνάμενοι να προβάλλουν τη δικαιολογία της μειωμένης αντίληψης, γεγονός που επιτρέπει στο δάσκαλο να αποδώσει το πρόβλημά τους σε αδιαφορία ή ακόμη και τεμπελιά αντί σε παιδαγωγική ανικανότητα. Από την άλλη πλευρά, καθώς η Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) θεωρείται ότι εστιάζει κυρίως στη μεταλαμπάδευση γνώσεων και ικανοτήτων, η σκόπιμη αυτή εξαίρεση από την υποχρεωτική βαθμολόγηση εκλαμβάνεται από πολλούς ως υποστήριξη που μετατρέπει το κανονικό σχολείο, αντί μίας σειράς αγχωδών γραπτών εξετάσεων, σε ένα φυσικό καταφύγιο που προστατεύει τα παιδιά αυτά από τον περιβάλλοντα στιγματισμό. Στη Σουηδία, με σημαία τη φιλοδοξία του «One School for All» και παρά την κριτική ότι η συμπερίληψη των «disabled children» θα δυσχεράνει τις συνθήκες μάθησης των υπόλοιπων παιδιών, είναι διάχυτη η αντίληψη ότι κάθε είδους διαφοροποίηση ή ταξινόμηση των παιδιών μέσα στη συνήθη τάξη θεωρείται αποτυχία, στενά συναρτώμενη με την παιδαγωγική ανεπάρκεια του δασκάλου στη διαχείριση των προβλημάτων των παιδιών με ΕΕΑ στις κανονικές τάξεις. Οι ερευνητές, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως είναι μάλλον απίθανο να βελτιωθεί η ζωή των ατόμων με μειωμένες νοητικές ικανότητες μέσα από την ολοκληρωτική συμπερίληψή τους στο κοινό σχολείο, στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αναζήτηση του καταλληλότερου συνδυασμού συμπερίληψης και επιλεκτικού αποκλεισμού για τη μεγιστοποίηση της ευτυχίας των ατόμων αυτών καθώς και τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξάλειψη της διάκρισης μεταξύ εκπαιδευσιμων-μη εκπαιδευσιμων παιδιών και κανονικών-Ειδικών σχολείων και τάξεων θα οδηγούσε σύμφωνα με τους ερευνητές στην πλήρη ένταξη των παιδιών με νοητική αναπηρία με ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και σεβασμού στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τη Λέκκα, Ν. (2007, σσ. 172-182), σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Θέματα Ειδικής Αγωγής* με τίτλο: «Πρακτικές Οδηγίες για την Παιδαγωγική Υποστήριξη Παιδιών με Σύνδρομο Down», τομείς που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής στην εκπαίδευση των παιδιών με DS είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς καθώς και δεξιοτήτων ημερήσιας διαβίωσης που θα διευκολύνουν την αυτονομία και την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή. Πολλά είναι τα οφέλη της ενσωμάτωσης για τα παιδιά αυτά στο γενικό

σχολείο, το οποίο ενδείκνυται ως το καταλληλότερο περιβάλλον για τα περισσότερα παιδιά που λόγω της εγγενούς ισχυρής τάσης για μίμηση μπορούν να ωφεληθούν από την αλληλεπίδραση με τα «φυσιολογικά» παιδιά, βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις κοινωνικές τους συνάψεις. Η συγγραφέας εκφράζει την πεποίθηση για τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με DS στο κοινό σχολείο με υποστήριξη και επισημαίνει την τήρηση κάποιων θεμελιωδών προϋποθέσεων για την ουσιαστική ένταξη, μεταξύ των οποίων και η συνεπής εφαρμογή ειδικού Α.Π. που θα συνυπολογίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με DS που τα ξεχωριστά μαθησιακά τους γνωρίσματα επιβάλλουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αντιμετώπιση, αποκλίνουσα εκ βάθρου από των άλλων παιδιών στο ρυθμό και την ακολουθούμενη πορεία. Η επίτευξη της αναγνωστικής δεξιότητας είναι εφικτή, ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία, ενώ η γραφή και η αρίθμηση, οι τομείς με τις μεγαλύτερες δυσκολίες, μπορούν να αναπτυχθούν ως ένα ορισμένο σημείο. Κοινή όμως συνισταμένη της γνωστικής προόδου των παιδιών αυτών είναι η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την εκμάθηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων με δραστηριότητες συνδεδεμένες κατά κύριο λόγο με την πραγματική ζωή. Τέτοιες βιωματικές, έξυπνες δραστηριότητες για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με DS εκτίθενται διεξοδικά στο άρθρο.

Σύμφωνα με το Συμεωνίδη, Χ. (2007, σσ. 183-192) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής με τίτλο: «Πρόγραμμα Παρέμβασης σε Τμήμα Ένταξης σε α.μ.ε.ε.α. με Νοητική Υστέρηση», τα παιδιά με ΝΥ έχουν το δικαίωμα ένταξης, εξατομικευμένης εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, με κύριο στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας για την κατοπινή επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική συμμετοχή. Αναλύοντας σχέδιο οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης σε παιδί με ΝΥ σε ΤΕ Νηπιαγωγείου (Δροσινού, 2006, σσ. 59-67), ο ερευνητής εστιάζει στην αξία της συστηματικής παρατήρησης ως διδακτικής μεθόδου για την καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης πριν την εφαρμογή εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος με σκοπό την επίτευξη αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης που εξετάζεται στο άρθρο, συνιστάται η συνεχής παρουσία και συμμετοχή του νηπίου ή του παιδιού με ΝΥ μέσα στην ομάδα και η ανάληψη πρωτοβουλιών μέσα σε αυτήν για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτονομίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και θετικής

αυτοαντίληψης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ακόμη ότι τα οφέλη της αναπτυσσόμενης αλληλεπίδρασης αφορούν όλη την ομάδα, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών. Η συνεχής παραμονή του παιδιού με ΝΥ μέσα στην τυπική τάξη του δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής του σε αρκετές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κοινωνική του ανάπτυξη και αποδοχή. Η επιδιωκόμενη ένταξη επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με προγράμματα δράσης κινούμενα σε τρεις άξονες, αυτόν της κοινής ομάδας με την κοινή πορεία εξέλιξης των δραστηριοτήτων, τον άξονα της εξειδικευμένης εξατομικευμένης παρέμβασης και τέλος, τον οικογενειακό άξονα, κοινή συνισταμένη των οποίων είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών. Για την επιδιωκόμενη απόκτηση αυτονομίας συνιστάται εμφαντικά το πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής που βοηθάει στην ανάπτυξη του ΝΥ παιδιού και την απόκτηση χρηστικών για τη ζωή του γνώσεων και συνηθειών.

Σύμφωνα με τον Farrell, P. (2004, pp. 5-19) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *School Psychology International* με τίτλο: «School psychologists: Making inclusion a reality for all», η ένταξη οδηγεί παρά τις δυσκολίες σε θετικά αποτελέσματα για όλους. Ειδικότερα αναφέρεται πως στις περιπτώσεις της φοίτησης μαθητών με DS στα κανονικά σχολεία τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι στις τάξεις που προωθούνταν περισσότερο η ένταξη οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τα παιδιά αυτά απλώς ως ένα μέλος της τάξης τους, συμμετέχοντας και οι ίδιοι ενεργά τόσο στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαίδευσής τους όσο και στη συμβουλευτική υποστήριξη των βοηθών δασκάλων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε μαθητής που παρουσίαζε κάποιο πρόβλημα αλληλεπιδρούσε με τα άλλα παιδιά που τον αποδέχονταν πλήρως ως μέλος της ομάδας τους, ενώ παράλληλα σημείωνε σημαντική μαθησιακή βελτίωση. Στις τάξεις αντίθετα που δεν προάγονταν η ένταξη, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ μικρό έως μηδαμινό ποσοστό συμμετοχής στη διδασκαλία των μαθητών με Down, οι οποίοι ελάχιστα αλληλεπιδρούσαν τόσο με τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και με τους άλλους συμμαθητές, γεγονός που επηρέαζε αρνητικά την κοινωνικοποίηση στην ομάδα των συνομηλίκων αλλά και την εν γένει σχολική πρόοδο και προσαρμογή.

Σύμφωνα με τη Vlachou, A. (2004, pp. 3-21) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *International Journal of Inclusive Education* με τίτλο: «Education and inclusive policy-making: implications for research and practice», παρά την

παγκοσμιοποίηση του ζητήματος της ένταξης και το αυξανόμενο ενδιαφέρον, τις άφθονες Διακηρύξεις και τις δεδηλωμένες προθέσεις και πρακτικές της προώθησης της ένταξης των ΑμεΑ, στην πράξη υπάρχουν αυξανόμενα αποδεικτικά στοιχεία των πρακτικών αποκλεισμού και ακυρωτικές ιδεολογίες, καθώς τα ΑμεΑ εξακολουθούν να εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως η εκπαίδευση, οι υπηρεσίες κοινωνικής και ψυχικής υποστήριξης και η απασχόληση, όπου οι άνθρωποι με αναπηρίες αντιμετωπίζουν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα δύο ή τρεις φορές μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας. Επισημαίνεται ότι πολλές είναι οι πηγές από τις οποίες απορρέουν οι δυσκολίες δημιουργίας περισσότερων ενταξιακών πρακτικών, όπως η αφηρημένη διατύπωση των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών καθώς και η παραδοσιακή, κυρίαρχη και επίμονη εστίαση του ιατρικού μοντέλου σε μία ατομική ελλειμματική προσέγγιση των αναγκών, η οποία αγνοεί τη διάσταση των πολιτικών προτεραιοτήτων σε θέματα ισότητας, αναγκών και δικαιωμάτων, συνδεδεμένα με την κοινωνική πρόνοια, την εργασία, την υγεία και την εκπαίδευση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός στην κοινωνικοποίηση, το σχηματισμό κοινωνικής συνείδησης και την επαύξηση των επαγγελματικών ευκαιριών. Οι διακρίσεις, η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός επιδρούν άμεσα σε άλλα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και του σχηματισμού «ταυτότητας». Οι ανάπηροι άνθρωποι θεωρούνται για πολλούς κάτι λιγότερο από άνθρωποι, άξιοι οίκτου και ελεημοσύνης. Η ομαλοποίηση των ανθρώπων φαίνεται να είναι πιο βολική, επειδή η ομαλοποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνεπάγεται την αμφισβήτηση του ισχύοντος εκπαιδευτικού καθεστώτος και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αναφέρονται στην έλλειψη πρόσβασης των ΑμεΑ στη δημόσια εκπαίδευση, ή στην περιορισμένη έστω, μη ισοδύναμη όμως εκπαίδευση, στην a priori επίδειξη της δυνατότητας ωφέλειας από την κανονική τάξη πριν ακόμη την τοποθέτηση σε αυτήν, στο διαχωρισμό ενός περιθωριοποιημένου πληθυσμού με ελλιπή μόρφωση και υψηλή ανεργία καθώς και στον πλήρη ή μερικό διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία με τον ισχυρισμό της προστασίας από τη σκληρή πραγματικότητα του γενικού σχολείου, όπως οι στάσεις του προσωπικού και των μαθητών, η λεκτική και σωματική βία, η έλλειψη επαρκών πόρων, η περιορισμένη πρόσβαση στο Α.Π., ο ελλιπής αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, κ.ά. Η αυξανόμενη αποτυχία παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και η διαιώνιση της διάκρισης είναι μία δυνατή υπόμνηση της ανάγκης μετατόπισης του ελλείμματος από

την ατομικιστική παθολογία της αναπηρίας στην παθολογία του σχολείου που καθιστά ικανούς ή ανίκανους τους μαθητές.

Σύμφωνα με τους Fox, S., et al. (2004, pp. 184-190) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special Education Needs* με τίτλο: «Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome», η επιτυχημένη ένταξη των ΑμεΑ στη γενική εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων. Έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με την ένταξη των παιδιών με DS στα Δημοτικά σχολεία της Β.Δ. Αγγλίας και τους παράγοντες που κατά το μάλλον ή ήττον την επηρεάζουν, έδειξε σε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 70%-80% τη σχολική τους εκπαίδευση στα γενικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και την απογοητευτική συρρίκνωση του ποσοστού αυτού στο 20%-25% στη Δ.Ε. Η έρευνα, με χρονικό εύρος δύομισι περίπου ετών, πραγματοποιήθηκε σε 18 σχολεία που το καθένα ήταν υπεύθυνο για την εκπαίδευση ενός παιδιού με DS που είχε πλήρως τοποθετηθεί στην κανονική τάξη με ποικίλη υποστήριξη. Οι ερευνητές επισκέπτονταν επί δύο χρόνια όλα τα σχολεία για μία εβδομάδα. Η συστηματική παρατήρηση των παιδιών ανά 15λεπτα διαστήματα με καταγραφή στο τέλος του καθενός των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συμμαθητές και το διδακτικό προσωπικό για μία ολόκληρη ημέρα αποτέλεσε μαζί με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ένα από τα εργαλεία των ερευνητών που ενδιαφέρονται κυρίως για την υποστήριξη των παιδιών με DS και τις στάσεις του προσωπικού, των συμμαθητών και των γονέων για την ένταξη των παιδιών με DS, όπως και για τους κυρίαρχους προτρεπτικούς και αποτρεπτικούς παράγοντες της ένταξης όλων των παιδιών με DS και μαθησιακές δυσκολίες, το αλληλένδετο των οποίων επισημαίνουν έρευνες και δημοσιεύσεις. Η έρευνα έδειξε πως ένα καθοριστικό στοιχείο στην αποτελεσματικότητα των ενταξιακών διευθετήσεων είναι η διδακτική επάρκεια του δασκάλου της τάξης και η οικοδόμηση καλών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ αυτού και του βοηθού δασκάλου. Στα μισά περίπου σχολεία οι δάσκαλοι δεν ήταν εξοικειωμένοι στις διδακτικές στρατηγικές των παιδιών με DS, με αποτέλεσμα να εναποθέτουν στο βοηθό δάσκαλο την κύρια ευθύνη για τη μεταβίβαση της γνώσης στο παιδί. Σε αυτά προστίθεται και η έλλειψη επανατροφοδότησης, καθώς η φτωχή επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων εμπόδιζε τη διατήρηση των αποκτημένων γνώσεων και εμπειριών και των δοκιμασμένων θετικών στρατηγικών. Παραδείγματα όμως καλών πρακτικών άλλων

σχολείων ανέδειξαν την προσπάθεια των δύο δασκάλων για αρμονική και επωφελή προς το συμφέρον του παιδιού συνεργασία, με από κοινού προκαθορισμένες συναντήσεις με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών για το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ του παιδιού με DS. Τέτοιες επίσης ενταξιακές διευθετήσεις διευκόλυναν συζητήσεις αναφορικά με τον τρόπο που ο ειδικός δάσκαλος θα μπορούσε να υποστηρίξει κι αυτός συνολικά την τάξη, μετατοπιζόμενος έτσι από τη μοναχική εστίαση στο μαθητή με DS, πρακτική η οποία συντελεί στην προσωπική βίωση της συμμετοχής του ως αναπόσπαστο κομμάτι της τάξης. Με την καλή αυτή πρακτική συνεργασίας αξιοποιούνταν οι απόψεις του ειδικού δασκάλου που αποτελούσαν τη βάση για το σχεδιασμό της διαφοροποίησης της μαθησιακής δραστηριότητας. Το αίσθημα της ομάδας αντανάκλα τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δασκάλων της τάξης και των βοηθών δασκάλων που μαθαίνουν να μοιράζονται ιδέες και να εμπιστεύονται ο ένας την κρίση του άλλου. Η ίδια τακτική των προκαθορισμένων συναντήσεων σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και του από κοινού σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος σε εβδομαδιαία βάση ακολουθήθηκε σε άλλο σχολείο, όπου το παιδί με DS υποστηρίζονταν από δύο ειδικούς δασκάλους που καθοδηγούνταν από το δάσκαλο της τάξης. Ο συντονισμός υπήρξε επιτυχής, η υποστήριξη απέφερε θετικά αποτελέσματα και το παιδί με DS αναγνωριζόταν από όλους ως ισότιμο μέλος της τάξης. Στην εκτίμηση των στάσεων και των απόψεων για την ένταξη, οι περισσότεροι γενικοί και ειδικοί δάσκαλοι θεωρούν ότι τα θετικά οφέλη της ένταξης υπερिशχύουν των όποιων αρνητικών συνεπειών. Το υψηλό άγχος στην αρχή της χρονιάς για τη συμπερίληψη ενός παιδιού με DS στην τάξη ήταν το κυρίαρχο συναίσθημα στην περίπτωση δασκάλων με μικρή εμπειρία στα ΑμεΑ, γεγονός το οποίο ενέτεινε και η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του παλιού και του νέου δασκάλου, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει λιγότερο αποτελεσματική ένταξη, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις οι δάσκαλοι βρήκαν μόνοι τους πιο δημιουργικούς τρόπους ένταξης του παιδιού. Θετικοί σε γενικές γραμμές στην ενταξιακή κατεύθυνση ήταν και οι γονείς των παιδιών με DS, οι οποίοι υπογραμμίζουν εμφαντικά το ρόλο των ειδικών δασκάλων ως παράγοντα ζωτικής σημασίας στην αποτελεσματική ένταξη των παιδιών. Οι γονείς πάλι των μη ανάπηρων παιδιών, στο πλαίσιο ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στους συνανθρώπους τους με αναπηρία, είδαν πολύ θετικά την ένταξη του παιδιού με DS και μόνον σε λίγες περιπτώσεις με προβλήματα συμπεριφοράς εξέφρασαν την ανησυχία τους για την ένταξη. Από την άλλη, η έρευνα στα 18 σχολεία μελέτης με

κοινωνιομετρικά δεδομένα ανέδειξε την προθυμία και τη θετική στάση των συμμαθητών των παιδιών με Down, ακόμη και μία τάση υπερπροστατευτισμού απέναντί τους («mothering»), χωρίς αυτό να σημαίνει και την ύπαρξη πραγματικής φιλίας. Κάποια σχολεία, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αυτονομίας των παιδιών με DS, περιόρισαν αυτήν την προστατευτική τάση ενθαρρύνοντας με διάφορους τρόπους την αυτενέργεια του παιδιού με DS, με αποτέλεσμα την ικανοποιητική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και την ενεργητική στο παιχνίδι συμμετοχή. Διαπιστώθηκε ακόμη πρόοδος στη γενική απόδοση της τάξης στην οποία είχε συμπεριληφθεί το παιδί με Down. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεμονωμένη περίπτωση ενός άλλου σχολείου όπου το παιδί με DS δεν αντιμετωπίζονταν από τους συμμαθητές του ως ισότιμο μέλος της τάξης αλλά σαν κάτι διαφορετικό που κανείς δεν ήταν πρόθυμος να συνάψει φιλία μαζί του, κάτι σαν βάρος και πρόσθετη υπευθυνότητα, γεγονός για το οποίο ευθύνεται η συμπεριφορά και η εμμονή του δασκάλου της τάξης να κρατά στο περιθώριο το παιδί την ώρα του μαθήματος, χωρίς να του δίνει καμία ευκαιρία ενεργητικής εμπλοκής στις δραστηριότητες της τάξης.

Συμπερασματικά επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει αποτελεσματική συνταγή για επιτυχή ένταξη, η οποία μοιάζει να εξαρτάται από έναν αριθμό παραγόντων, όπως η ανάληψη ενός κεντρικού ρόλου από το δάσκαλο της τάξης στη διαχείριση της υποστήριξης και την οργάνωση της καθημερινής εκπαιδευτικής εμπειρίας του παιδιού με Down, οι τρόποι συνεργασίας μεταξύ του ειδικού και γενικού δασκάλου καθώς και ο βαθμός προσβασιμότητας στο Α.Π. Τα ευρήματα από τα 18 σχολεία μελέτης δίνουν κάποια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο προσωπικό και γονείς μπορούν να αναπτύξουν ωφέλιμες πρακτικές για τη μέγιστη συμμετοχή και μάθηση των παιδιών με Down στα γενικά Δημοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον Parsons, C. (1999, pp. 179-183) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Support for Learning με τίτλο: «Social Inclusion and Social Improvement», επισημαίνεται εξ αρχής ότι η κοινωνική ένταξη, νοούμενη ως αποδοχή και συμμετοχή όλων των παιδιών στο κανονικό σχολείο, αντιμάχεται τη σχολική πρόοδο, αφενός επειδή η σχολική επίδοση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι χαμηλότερη του κανόνα και αφετέρου επειδή συνήθως τα παιδιά αυτά απαιτούν το πλεόνασμα του διδακτικού χρόνου του δασκάλου που σε διαφορετική περίπτωση θα κατευθυνόταν στα παιδιά με μεγαλύτερη προσαρμοστική και μαθησιακή ευκολία. Για την αντιμετώπιση του σχολικού αποκλεισμού ο Parsons θεωρεί αναγκαία τη λήψη

μέτρων που θα κάνουν το κανονικό σχολείο μία διαχειρίσιμη για όλους εμπειρία. Η πολιτική του σχολικού αποκλεισμού είναι ορατά διακριτή στην Αγγλία και την Ουαλία σε σχέση με τη Σκωτία και τη Β. Ιρλανδία καθώς και σε σύγκριση με άλλες χώρες της Δύσης (Γαλλία, Γερμανία, Δανία, κ.ά.) όπου ο αποκλεισμός δεν υφίσταται και το δικαίωμα του παιδιού σε μία συνεχή και πλήρη γενική εκπαίδευση τηρείται ευλαβικά και προστατεύεται με νόμο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μετακίνηση ενός παιδιού από ένα σχολείο σε άλλο δεν μπορεί να αποτελεί προσωπική επιλογή του εκάστοτε Διευθυντή σχολείου, ο οποίος υποχρεώνεται στην περίπτωση αυτή να εξασφαλίσει άλλο σχολικό περιβάλλον για το παιδί με δυσκολίες και με τη σύμφωνη πάντα γνώμη των γονέων. Στην Αγγλία όμως και την Ουαλία, και σε μικρότερη έκταση στη Σκωτία και τη Β. Ιρλανδία, οι εκπαιδευτικές αρχές επιδεικνύουν ανευθυνότητα αναφορικά με την εκπαίδευση και τις ανάγκες φροντίδας των παιδιών που σε μόνιμη βάση αποκλείονται από το σχολείο. Στις χώρες όπου ο μόνιμος αποκλεισμός είναι εμφανής, τα σχολεία μπαίνουν στον πειρασμό να απορρίψουν ο,τιδήποτε μπορεί να υπονομεύσει τη φήμη τους, όπως τα παιδιά με προβλήματα και δυσκολίες. Σε τέτοια ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, όπου το εμπορικό ήθος υπερισχύει του διδακτικού και η εκπαίδευση θεωρείται ως προϊόν, επέρχεται ο αποκλεισμός ως συνέπεια μίας κακής συμπεριφοράς. Ο Parsons, στη βάση της επιστολής του Charles Clarke, αναφέρει ότι ο αποκλεισμός και η συνακόλουθη σχολική διαρροή βλάπτουν σοβαρά την κοινωνική συνοχή και οδηγούν σε υψηλή νεανική παραβατικότητα, ενώ μνεία γίνεται ακόμη στη σημασία της πρόληψης και της πρώιμης παρέμβασης μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς και άλλους φορείς. Το «Ποιμαντικό Πρόγραμμα Στήριξης» («Pastoral Support Program») προβάλλεται ως μία καινοτόμος και πρακτική στρατηγική, όπου ένα σχολείο σε συνεργασία με άλλους φορείς υλοποιεί την πρώιμη παρέμβαση σε εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρό κίνδυνο μόνιμου αποκλεισμού ή «εγκληματικής δραστηριότητας». Αναφερόμενος στο νόημα της ένταξης ο ερευνητής υποστηρίζει ότι αυτή δεν είναι απλά το ταίριασμα, η τοποθέτηση δηλαδή των ατόμων στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με κάποια ίσως συμπληρωματική βοήθεια ή υποστήριξη, αλλά η διασφάλιση της ικανότητας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να υποστηρίξουν τη νόμιμη αξίωση όλων για πρόοδο και συμμετοχή στη δημόσια γενική εκπαίδευση. Η απλή «ετικετοποίηση» των «παιδιών με προβλήματα» είναι ο εντοπισμός του προβλήματος με τα παιδιά ή τους γονείς. Η ένταξη είναι ο εντοπισμός των προβλημάτων με τις θεσμικές ρυθμίσεις. Εκφράζεται ακόμη η άποψη ότι η

κυβερνητική πολιτική θα πρέπει να εστιάσει στο ρόλο της εκπαίδευσης για την κοινωνική και εθνική συνοχή, η οποία είναι κάτι πέρα από τα δικαιώματα των παιδιών, καθώς και ότι η φροντίδα για το παιδί προϋποθέτει μία ομαλή μετάβαση από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο σε άλλο που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες του. Αυτό σημαίνει ότι η ένταξη δεν επιτυγχάνεται με την υποχρεωτική, αναγκαστική παραμονή σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο συνήθως ούτε το παιδί είναι διαχειρίσιμο αλλά ούτε και το ίδιο μπορεί να διαχειριστεί τον εαυτό του.

Συμπερασματικά αναφέρεται πως η σχολική ανάπτυξη και πρόοδος, στενά συνδεδεμένη με το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, θα ερίζει πάντα με την ένταξη. Η δημιουργία μίας ευρύτερης υπηρεσίας που θα εστιάζει στη φροντίδα και την ανάπτυξη του παιδιού και θα λειτουργεί σε πολυσυμμετοχικό περιβάλλον υπηρεσιών και με τη συνεργασία των γονέων για τη μέγιστη απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού προτείνεται ως μία σημαντική προοπτική προς την κατεύθυνση αυτή.

Σύμφωνα με την Alton, S. (1998, pp. 167-173) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Support for Learning με τίτλο: «Differentiation not discrimination», η αυξανόμενη ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο είναι το αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, ένας εκ των οποίων είναι το έντονο ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίηση των γονέων για την αξία και τα οφέλη της ένταξης στο γενικό σχολείο, στο «σχολείο της γειτονιάς». Ειδικότερα για τα παιδιά με DS το κλειδί της ασφαλούς και επιτυχούς εκπαιδευτικής ένταξης, ως το κρίσιμο βήμα για την προετοιμασία της αληθινής ένταξης στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία σαν πλήρη και παραγωγικά μέλη, συνίσταται στην κατανόηση των δυσκολιών του ιδιαίτερου μαθησιακού τους προφίλ μαζί με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία του Α.Π. σε μικρά εφικτά βήματα σε συνδυασμό με υποστήριξη, συμβουλευτική εργασία, επαρκείς πόρους, σταθερότητα, λογικές προσδοκίες και υπερηφάνεια για κάθε προσπάθεια και κυρίως με τη θετική στάση όλου του σχολείου. Η Alton στο άρθρο αυτό, αναφερόμενη στη χρωμοσωμική διαταραχή του συνδρόμου Down ως την πιο συχνή μορφή μαθησιακής ανεπάρκειας και αμφισβητώντας κάποιους μύθους συνδεδεμένους με αυτό, όπως την περιορισμένη μαθησιακή πρόοδο και την αναπτυξιακή ομοιότητα όλων των ανθρώπων με DS, κρίνει θετικά για την ένταξη στο γενικό σχολείο την υποστήριξη του παιδιού με Down από δύο δασκάλους, συνιστά τη συνεργατική εργασία με τους γονείς, με μικρές ομάδες ή και με όλη την τάξη μέσα από δραστηριότητες, λόγω της ισχυρής αλληλεπίδρασης και του συγχρωτισμού με τα

άλλα παιδιά που λειτουργούν ως πρότυπα κανόνων και μίμησης για τα ευπαθή συναισθηματικά με DS παιδιά και προτείνει χρήσιμες και ευέλικτες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα εστιάζει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτονομίας.

Σύμφωνα με τους Scheepstra, A., et al., (1996, pp. 134-138) σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *British Journal of Special Education* με τίτλο «‘Knocking on the school door’: pupils in the Netherlands with Down’s Syndrome enter regular education», παρουσιάζει αυξητική τάση ο αριθμός των παιδιών με DS που φοιτά στα κανονικά σχολεία στην Ολλανδία σε αντίθεση με την παλαιότερη αποκλειστική επιλογή των Ειδικών σχολείων. Σε μία μεγάλης κλίμακας έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια προς τους γονείς των παιδιών με DS και το προσωπικό των κανονικών Δημοτικών σχολείων (πάνω από 300 γονείς και σχολεία) για την τοποθέτηση των παιδιών με DS στη γενική εκπαίδευση, περιγράφεται η δυναμική πρωτοβουλία των γονιών για την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στα κανονικά σχολεία, οι διαδικασίες υποβολής αίτησης των γονέων και λήψης απόφασης για την τοποθέτηση στο κανονικό σχολείο, οι διαφορές μεταξύ των γονέων παιδιών με DS και των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης καθώς και οι διαφορές μεταξύ των κανονικών σχολείων που αποδέχονται στις τάξεις τους παιδιά με DS από τα άλλα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η Ε.Ε. στην Ολλανδία αποτελεί ένα εκτεταμένο ξεχωριστό σύστημα με 15 τύπους Ειδικών σχολείων ανάλογους με το βαθμό και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών και με πάνω από το 4% περίπου του συνόλου των μαθητών ηλικίας 6-17 ετών να εκπαιδεύεται αποκλειστικά στα Ειδικά σχολεία, εντούτοις μεγάλες προσπάθειες καταβάλλονται για την ένταξη των μαθητών με DS στην κανονική εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο στην οποία διαδραματίζουν οι οργανώσεις των γονέων που καταγράφουν επιτυχές έργο προς την κατεύθυνση αυτή σε συνδυασμό με την κυβερνητική πολιτική που ακολουθώντας τις εξελίξεις και το παράδειγμα της Σουηδίας, Αγγλίας και Γερμανίας, επιχειρεί τη μείωση του αριθμού των παιδιών στα Ειδικά σχολεία και την παροχή περισσότερης γενικής εκπαίδευσης, ενώ σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην τοποθέτηση και αποδοχή όλο και περισσότερων παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου κατέχουν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την αύξηση της χρηματοδότησης των παροχών των ειδικών αναγκών. Χαρακτηριστική στην έρευνα αυτή ήταν η δυνατή επιθυμία των περισσότερων γονέων για μεγαλύτερη κοινωνική

συμμετοχή και φοίτηση των παιδιών με DS στο σχολείο της γειτονιάς μαζί με τα αδέρφια τους και τη συνεκπαίδευση με τα μη ανάπηρα παιδιά. Η έρευνα έδειξε ότι τα περισσότερα σχολεία αποδέχονται την πρόκληση της ένταξης και μαθαίνουν σταδιακά να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι στην Ολλανδία η φοίτηση των παιδιών με DS στα κανονικά σχολεία δε είναι θεσμικά κατοχυρωμένη αλλά επαφίεται στην απόφαση του γονέα και στην ικανότητά του να πείσει το σχολείο να αποδεχθεί το παιδί, κάτι που φυσικά έχει δυσκολίες. Επειδή στην έρευνα με ερωτηματολόγια είναι δύσκολη η ανεύρεση αξιόπιστων κριτηρίων για τη γονεϊκή αποφασιστικότητα, γι' αυτό στην παρούσα έρευνα το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων χρησιμοποιείται ως δείκτης, με την υπόθεση πως καλύτερα μορφωμένοι γονείς μπορούν να αναπτύξουν καλύτερα πειστικά επιχειρήματα. Τα 3/4 των γονέων της έρευνας πέτυχαν την τοποθέτηση του παιδιού με DS στο σχολείο της πρώτης τους επιλογής, ενώ υπήρξε και μία περίπτωση που ένα ζευγάρι αιτήθηκε την ένταξη σε 20 διαφορετικά σχολεία, όπως και περιπτώσεις που οι γονείς εγκατέλειψαν λόγω των δυσκολιών την προσπάθεια αναζήτησης ενός κανονικού σχολείου και δέχθηκαν τη φοίτηση στο Ειδικό σχολείο. Το πιο πειστικό από τα επιχειρήματα των γονέων είναι η ευκαιρία του συγχρωτισμού και της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΕΕΑ με τους ομηλικούς τους, η εκπαίδευση των οποίων μπορεί να εμπλουτιστεί μέσα από την επαφή με τα DS παιδιά, σύμφωνα με τη θετική αποτίμηση πολλών σχολείων. Άλλοι λόγοι της συναίνεσης των σχολείων-που τα περισσότερα ενεργούν προς όφελος των μαθητών με DS και των γονιών τους- είναι ο σεβασμός της γονεϊκής επιθυμίας, τα οφέλη της κανονικής εκπαίδευσης για τον 'ειδικό' μαθητή και η παροχή επιπλέον υποστήριξης με τη χρηματοδότηση του σχολείου. Μολονότι πολλοί άνθρωποι μπορεί να εμπλέκονται στην απόφαση ένταξης ενός παιδιού με DS, το προσωπικό του σχολείου είναι αυτό που φέρει την τελική ευθύνη για την τελική ή όχι αποδοχή του παιδιού. Η έρευνα έδειξε ότι πολλά σχολεία (94%) ζητούν συμβουλές από τις οργανώσεις των γονέων αλλά και από τους γονείς και τα συμβουλευτικά όργανα του σχολείου και οι πληροφορίες αυτές μπορούν να επηρεάσουν την απόφαση για την τοποθέτηση. Επιπροσθέτως, τα 3/4 των σχολείων δε γνωρίζουν το ακριβές διάστημα παραμονής του παιδιού στο σχολείο, το 50% του υπολοίπου συνηγορεί υπέρ της απένταξης του παιδιού στο τέλος του σχολικού έτους, ενώ πάνω από το 50% των σχολείων της έρευνας επισημαίνει εμφαντικά τη διακοπή της ένταξης, εάν το παιδί αποσπά πολύ από το διδακτικό χρόνο του δασκάλου ή εάν η παρουσία του έχει δυσμενείς

επιπτώσεις στη πρόοδο των άλλων μαθητών. Οπωσδήποτε, το καθοριστικό κριτήριο για την παραμονή ενός παιδιού με DS στο κανονικό σχολείο είναι η σημειούμενη πρόοδός του. Ένας ακόμη παράγοντας που διευκολύνει την ένταξη είναι η μεγαλύτερη σχετικά ηλικία του προσωπικού, συνδεδεμένη με την απόκτηση εμπειρίας, χωρίς βέβαια αυτό να έχει απόλυτη ισχύ, ενώ η εξοικείωση των δασκάλων με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (κυρίως στην ανάγνωση και την αριθμητική) καθιστά ευκολότερη τη διδασκαλία παιδιών με Down. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή του θέματος είναι η συνεργασία του προσωπικού, καθώς οι δάσκαλοι που στην τάξη τους φοιτά ένας μαθητής με DS έχουν μεγαλύτερη εμπειρία συνεργατικής εργασίας, η οποία ενδυναμώνει τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και τις σχέσεις του προσωπικού με το Διευθυντή του σχολείου.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι η έρευνα υποδεικνύει τα κριτήρια για μία επιτυχημένη σχολική ένταξη. Τέσσερις σχολικοί παράγοντες επηρεάζουν την ένταξη, όπως η ηλικία του προσωπικού, ο ενεργητικός Διευθυντής, η συνεργατική διδασκαλία και η διαφοροποίηση του Α.Π. Η μικρή επίσης ηλικία των μαθητών με DS διευκολύνει την ένταξη στα κανονικά σχολεία, καθώς στις μικρές τάξεις οι αναγκαίες τροποποιήσεις στο Α.Π. είναι πιο ήπιες και μετριοπαθείς συγκριτικά με μεγαλύτερες τάξεις. Οι γονείς των παιδιών με DS στην Ολλανδία έχουν πρωτοστατήσει στην ένταξη των παιδιών αυτών στο κανονικό σχολείο, οι λύσεις όμως σε αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να είναι συνολικές, προς όφελος όλων των παιδιών με ΕΕΑ και των οικογενειών τους και όχι στραμμένες αποκλειστικά στο παιδί με Down.

3. Θεσμικές ρυθμίσεις

Στο τρίτο μέρος η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα κανονιστικά κείμενα της εθνικής νομοθεσίας της περιόδου 1981-2013 με πρωταρχική στόχευση τη διαπίστωση του βαθμού προσβασιμότητας των παιδιών με νοητική αναπηρία (Drossinou, 2006, pp. 96-97), (Drossinou, 2007, σσ. 213-215) στη γενική εκπαίδευση μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού ενταξιακού μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στο «κοινό για όλους σχολείο». Επειδή όμως η ένταξη εμπεριέχει το αξίωμα του συνυπολογισμού σε όλους τους τομείς της ζωής, σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάζεται ο βαθμός πρόσβασης μέσω της εκπαίδευσης σε περιβάλλοντα όπως η εργασία, η κοινωνική προσαρμογή, η υγεία, η μέριμνα και η κοινωνική ασφάλιση, η μετακίνηση, ο αθλητισμός και η ψυχαγωγία.

3.1. Διακήρυξη των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση

Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ με τη Διακήρυξη των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων (1971) καλεί τα κράτη-μέλη να συμβάλλουν στην προστασία των ατόμων αυτών και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Τα κράτη-μέλη οφείλουν, τόσο σε συλλογικό όσο και κρατικό επίπεδο, να αναλάβουν δράση για την προαγωγή του βιοτικού επιπέδου ζωής των ατόμων με πνευματική καθυστέρηση, εξασφαλίζοντάς τους συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και προόδου. Η Διακήρυξη, το πρώτο διεθνές κείμενο που αναφέρεται στην προστασία μίας ειδικής κατηγορίας ατόμων με ειδικές ανάγκες, αναγνωρίζει στον ανώτερο βαθμό τις ικανότητες και τα δικαιώματα των ΝΚ ατόμων, ίδια με των άλλων ανθρώπων, όπως το δικαίωμα για εκπαίδευση, κατάρτιση, καθοδήγηση και αποκατάσταση που θα κάνουν το άτομο ικανό να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές του, το δικαίωμα άσκησης παραγωγικής εργασίας ή άλλου σκόπιμου επαγγέλματος στο ανώτατο δυνατό όριο των ικανοτήτων του καθώς και το δικαίωμα παροχής κατάλληλης ιατρικής φροντίδας και θεραπείας. Η Ελλάδα έχει επικυρώσει και υπογράψει τις κυριότερες Διεθνείς Συμβάσεις που αφορούν στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και ειδικότερα στα Δικαιώματα των Ατόμων με νοητική αναπηρία.

3.2. Η εκπαίδευση των νοητικώς υστερούντων ατόμων μετά τη Μεταπολίτευση

Το Σύνταγμα της Ελλάδας (Άρθρο 16, παρ.4) διασφαλίζει το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία για όλους τους πολίτες, υποχρεώνοντας την Πολιτεία να προσφέρει κατάλληλη στήριξη στους μαθητές με ΕΕΑ. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας συμπεριλαμβάνει τα κανονικά και τα Ειδικά σχολεία και θέτει ως προτεραιότητα, την εκπαίδευση και ενσωμάτωση στα κανονικά σχολεία. Η εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ παρέχεται τόσο στα Ειδικά όσο και στα κανονικά σχολεία, στα οποία οργανώνονται συνήθως τάξεις ενσωμάτωσης για τα παιδιά αυτά.

Στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση το επίσημο Κράτος αρχίζει να εκδηλώνει το όψιμο ενδιαφέρον του για τη συστηματική ανάπτυξη της Ε.Α., την οποία έως τις αρχές του 1980 θεωρούσε ως αυτοτελές κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος με τη δική του νομική υπόσταση και το δικό του εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Στασινός, 2001, σσ. 231-232). Την ίδια περίοδο, η εκπαίδευση των «νοητικώς υστερούντων» καταγράφεται σε μία προσπάθεια του Κράτους για νομιμοποίηση του δικαιωμάτος τους στην εκπαίδευση και την εργασία. Η μεταδικτατορική Βουλή των

Ελλήνων του 1974 κατοχυρώνει συνταγματικά τα δικαιώματα «του μειονεκτικού παιδιού» για δωρεάν παιδεία στα «κρατικά εκπαιδευτήρια» όλων των βαθμίδων (Άρθρο 16, παρ. 4 Σ), ενώ στις αρχές της δεκαετίας του '80, ύστερα από ολιγορία πέντε περίπου ετών από τη σύσταση της πρώτης «Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής», ψηφίζεται ο Νόμος 1143/1981, ο πρώτος νόμος για την Ε.Ε. που ένα χρόνο αργότερα συμπληρώνεται με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 603 (1982) που ρύθμιζε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ε.Α.

3.2.1. Νόμος 1143/1981

Ο Ν. 1143/1981 (Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων) θέτει ως σκοπό στη θεωρητική του διακήρυξη την παροχή Ε.Α. και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕ) στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» άτομα και τη λήψη κατάλληλων μέτρων κοινωνικής μέριμνας που επιδιώκουν την αντίστοιχη των δυνατοτήτων τους ένταξη στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα. Για την υλοποίηση των στόχων αυτών προτείνεται η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα (Άρθρα 1, 5). Στη ρητή εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «αποκλίνοντα άτομα» περιλαμβάνονται και τα άτομα με ΝΚ (Άρθρο 2, παρ. 2).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο Νόμος επισημαίνει ότι η Ε.Α. (σε επίπεδο προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδας) καθώς και η ΕΕΕ παρέχονται δωρεάν από το Κράτος σε δημόσια σχολεία, είτε αυτά αφορούν τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (αυτοτελείς ή λειτουργούσες μέσα σε ιατρικά πλαίσια) είτε τις ειδικές παράλληλες τάξεις και τα ειδικά τμήματα των κανονικών σχολείων, ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης για τη βαθύτερη διάγνωση δύσκολων περιπτώσεων και την ανάλογη ένταξή τους σε ειδικά προγράμματα, ενώ μεριμνά και για την κατ' οίκον παροχή της Ε.Α. σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Η επαγγελματική εκπαίδευση, εκτός του σχολικού πλαισίου, μπορεί να παρέχεται σε σχολές μαθητείας, σε εργαστήρια, εργοστάσια και επιχειρήσεις, ενώ για τα άτομα με εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες ο Νόμος μεριμνά για την παροχή της ΕΕΕ σε προστατευμένα εργαστήρια μαθητείας και παραγωγής (Άρθρο 3, παρ. 1, 2, 3). Ακόμη, προβλέπεται η δυνατότητα εγγραφής ή παράτασης της φοίτησης και πέρα

από το 17^ο έτος σε εξαιρετικές περιπτώσεις, τόσο στις ειδικές δομές όσο και τα σχολεία της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Άρθρο 4, παρ. 2).

Στο πεδίο της εργασίας ορίζεται ότι η επαγγελματική ένταξη, πραγματοποιούμενη στους διάφορους κλάδους της οικονομικής δραστηριότητας και στο προστατευμένο περιβάλλον των εργαστηρίων (Άρθρο 8), τελεί υπό την προστασία του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) για τον έλεγχο και τη βελτίωση των όρων και συνθηκών εργασίας (άρθρο 10), ενώ προβλέπονται, άνευ ορίου ηλικίας, ειδικά μέτρα για την ενίσχυση της επαγγελματικής απασχόλησης (επιχορηγήσεις, χαμηλότοκα ή και άτοκα δάνεια, τεχνικός εξοπλισμός).

Στην περιοχή της υγείας ως κοινωνικού αγαθού του οποίου η προστασία υπάγεται αποκλειστικά στην κρατική ευθύνη και επιβάλλει για κάθε πολίτη την παροχή περίθαλψης και κοινωνικής ασφάλισης, ως εκδήλωσης του κοινωνικού κράτους για την απελευθέρωση του ανθρώπου από το φόβο των κοινωνικών κινδύνων και την κάλυψη των βασικών του αναγκών, υπό την έννοια της λήψης μέτρων για ιατρική, φαρμακευτική, νοσηλευτική και ιδρυματική περίθαλψη, ο Ν. 1143 ορίζει ως προϋπόθεση για την παροχή Ε.Α. και ΕΕΕ τη διαπίστωση του βαθμού της μειονεξίας με διαγνωστική εξέταση που διενεργείται σε Ιατροπαιδαγωγικούς Σταθμούς «ψυχικής υγιεινής και περιθάλψεως», σε Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς, ενώ στις περιοχές που δε λειτουργούν οι προαναφερόμενες δομές προβλέπεται η αξιολόγηση της μειονεξίας από κινητές διαγνωστικές μονάδες που απαρτίζονται από ιατρό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Άρθρο 7, παρ. 1, 2). Επίσης, ειδικές συσκευές και άλλα υποστηρικτικά μέσα χορηγούνται δωρεάν σε άπορους μη ασφαλισμένους μαθητές, ενώ με δημόσια δαπάνη διανέμονται βιβλία και μαγνητοταινίες σε όλους τους «αποκλίνοντες» μαθητές, φοιτητές και σπουδαστές. (Άρθρο 18, παρ. 2, 3).

Μολονότι ο Νόμος 1143/1981 θεωρήθηκε παρά τις αδυναμίες του μία κατάκτηση για το χώρο της Ε.Α., αφού η επίσημη Πολιτεία ανέλαβε για πρώτη φορά την ευθύνη της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), στα μέσα της δεκαετίας του '80 το Κράτος επιχειρεί την αναθεώρησή του με τη σύνταξη και δημοσιοποίηση προς συζήτηση ενός σχεδίου-νόμου, γνωστού και ως «αντί-309» (Στασινός, 1984, σσ. 36-37) για τη δομή και λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης, με το οποίο η Ε.Α. ενσωματώνεται για πρώτη φορά στο όλο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλέγμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 115-116), (Στασινός, 2001, σσ. 238-239).

3.2.2. Νόμος 1566/1985

Ο Ν. 1566/1985 (Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις) με τον οποίον η Ε.Α. ενσωματώνεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο (Κεφ. Ι΄, Ειδική Αγωγή, Άρθρα 32-36) στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, προτάσσει ως σκοπό του την παροχή Ε.Α. και ΕΕΕ για την ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και την κοινωνική αλληλοαποδοχή των ΑμΕΑ (Δροσινού, 2001, σσ. 345-349) στα οποία ανήκουν και τα άτομα με διανοητική καθυστέρηση (Άρθρο 32, παρ. 1, 2). Το ΥΠΕΠΘ ορίζεται ο αποκλειστικός φορέας για την Ε.Α. και την ΕΕΑ (Άρθρο 34).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο Ν. 1566/1985, υιοθετώντας την αρχή της ενσωμάτωσης (mainstreaming) των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον κορμό των κανονικών σχολείων, προτάσσει –στη λεκτική του έστω διατύπωση συγκριτικά με το Ν. 1143/1981- τη δωρεάν παροχή της Ε.Α. και της ΕΕΕ σε δημόσια κανονικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις και ειδικά τμήματα εντός των κανονικών σχολείων ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης για τη βαθύτερη διάγνωση δύσκολων περιπτώσεων παράλληλα με τις ειδικές σχολικές δομές πρωτοβάθμιας (Π.Ε.) και Δ.Ε., ενώ σε ειδικές περιπτώσεις η Ε.Α. παρέχεται με κατ’ οίκον διδασκαλία (Άρθρο 32, παρ. 4). Στο πνεύμα της ενσωμάτωσης, η ΕΕΕ παρέχεται σε ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κανονικά σχολεία, καθώς και σε ειδικές επαγγελματικές σχολές και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια και προστατευόμενα εργαστήρια. Για την υλοποίηση των στόχων της Ε.Α. και της ΕΕΕ εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αναλόγως του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης και τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης στην παραγωγή και την κοινωνία (Άρθρο 33). Αξίζει ακόμη να επισημανθεί ότι ο Ν. 1566/85 αναφέρεται ήδη από την αρχή (Άρθρο 2), εκτός του Κεφαλαίου Ι΄ για την Ε.Α., στην ένταξη σε κανονικές τάξεις των μαθητών Π.Ε. και Δ.Ε. με ΕΕΑ.

Στην υγεία και τη μέριμνα, η ιατροδιαγνωστική εξέταση για τη διαπίστωση της ειδικής ανάγκης των παιδιών σχολικής ηλικίας και τη συνακόλουθη κατάταξη και φοίτησή τους στις αντίστοιχες σχολικές δομές, επεκτείνεται και στους μαθητές των κανονικών σχολείων (Άρθρο 33, παρ. 1). Ακόμη, χορηγούνται δωρεάν στα άτομα με ΕΕΑ τα απαιτούμενα για την εφαρμογή της Ε.Α. και της ΕΕΕ διδακτικά μέσα. (Άρθρο 33, παρ.4).

Με εφελτήριο τους δύο προαναφερόμενους Νόμους-σταθμούς για τη θεσμοποίηση της Ε.Ε. στην Ελλάδα, με κυρίαρχο μέχρι και το Ν. 1566/1985 το

μοντέλο του Ειδικού σχολείου (Χρηστάκης, 2006, σ. 110), το Κράτος επιχειρεί το 1995 να εξαλείψει τις αδυναμίες των άρθρων του Ν. 1566 για την Ε.Ε. με τη σύνταξη και δημοσιοποίηση προς συζήτηση ενός σχεδίου νόμου που ψηφίστηκε με καθυστέρηση πέντε ετών.

3.2.3. Νόμος 2817/2000

Ο Ν. 2817/2000 (Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις), στοχεύοντας στην προώθηση του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης της Ε.Α. στην Ελλάδα (Πολυχρονοπούλου, 2012, σσ. 102-106), επαναδιατυπώνει την ορολογία της Ε.Α. με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμΕΑ και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους. Ο όρος «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες» αντικαθίσταται από τον όρο «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», στα οποία περιλαμβάνονται και τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια (Άρθρο 1, παρ. 2). Η παροχή Ε.Ε. στα άτομα με ΕΕΑ αποσκοπεί κυρίως στην ένταξη ή επανένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, την επαγγελματική κατάρτιση και συμμετοχή στην παραγωγή, την αλληλοαποδοχή και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη (Άρθρο 1, παρ. 6). Η υλοποίηση των στόχων πραγματοποιείται με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, κατάλληλο διδακτικό υλικό, ειδικό εξοπλισμό και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις για τα άτομα με ΕΕΑ ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις Π.Ε και Δ.Ε. Για την υποστήριξη της ισότιμης μεταχείρισης των ατόμων με ΕΕΑ παρέχονται υπηρεσίες όπως η διάγνωση και αξιολόγηση των ΕΕΑ, η λογοθεραπεία, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, η ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη, η μεταφορά και μετακίνηση, κ.ά. (Άρθρο 1, παρ. 7).

Η εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ παρέχεται δωρεάν από το Κράτος σε δημόσια σχολεία, η μορφή των οποίων προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ΕΕΑ των μαθητών (Άρθρο 1, παρ. 9). Η προώθηση της σχολικής ενσωμάτωσης γίνεται με τη στήριξη των μαθητών με αναπηρία μέσα στη συνήθη τάξη (παράλληλη στήριξη) ή σε κατάλληλα οργανωμένα και στελεχωμένα ΤΕ, μετονομασία των πρώην ειδικών τάξεων (Δροσινού, 2001, σσ. 225-239). (Άρθρο 1, παρ. 11, 17). Το ίδιο ισχύει και στο Ν. 3699/2008.

Η φοίτηση στα Ειδικά σχολεία (αυτοτελή ή ως παραρτήματα εντός ιατρικών-θεραπευτικών πλαισίων) περιορίζεται μόνον για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες (Άρθρο 1, παρ. 12), ενώ σε εξαιρετικές περιπτώσεις προβλέπεται και η φοίτηση στο σπίτι (Άρθρο 1, παρ. 12). Στους αποφοίτους των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) Ε.Α. καθορίζονται επαγγελματικά

δικαιώματα, ενώ στους αποφοίτους των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) χορηγείται απολυτήριο τίτλος με τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα (Άρθρο 1, παρ. 23). Δραστηριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα του Ειδικού Δημοτικού σχολείου, ενώ μαθήματα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και κατάρτισης μπορεί να περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα Γυμνασίων και Λυκείων Ε.Α. (Άρθρο 1, παρ.16). Το ίδιο ισχύει και στο Ν. 3699/2008(Άρθρο 8, παρ. 2).

Με το Άρθρο 2 του Νόμου 2817/2000 θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διαγνωστικής αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με ΕΕΑ με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΔΑΥ) με πολλαπλές αρμοδιότητες (Δροσινού, 2004, σσ. 12-27), μεταξύ των οποίων η εισήγηση για το σχεδιασμό προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων καθώς και προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, ο καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων, η κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους του σχολείου, η εισήγηση αντικατάστασης των γραπτών δοκιμασιών, κ.ά. Τα ΚΔΑΥ συνεργάζονται με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ) (Άρθρο 2, παρ.21). Τα αυτά ισχύουν και στο Ν. 3699/2008 (Άρθρο 12, παρ. 1, 5). Για τη μεταφορά των μαθητών των Ειδικών σχολείων συστήνονται 10 θέσεις οδηγών και αντίστοιχων συνοδών, με επιχορήγηση των οικείων σχολικών επιτροπών από το ΥΠΕΠΘ για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των λεωφορείων των ΣΜΕΑ (Άρθρο 3, παρ. 14). Για την ψυχαγωγία των μαθητών με ΕΕΑ προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης εφαρμόζονται στα αυτοτελή σχολεία Ε.Α., ισότιμα προς τα αντίστοιχα σχολεία της Π.Ε και Δ.Ε. (Άρθρο 1, παρ. 16). Το ίδιο προβλέπεται και στο Ν. 3699/2008 (Άρθρο 4, παρ. 1).

Η νομοθετική ρύθμιση του πλαισίου της Ε.Α. συνοδεύει την αλλαγή της Κυβέρνησης το 2004 με την ψήφιση ενός νέου νόμου υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

3.2.4. Νόμος 3699/2008

Ο Ν. 3699/2008 (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) αντικαθιστά τον όρο «Ειδική Αγωγή» με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (ΕΑΕ), την οποία καθιστά υποχρεωτική ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας υποχρεωτικής και δημόσιας δωρεάν παιδείας για τους ανάπηρους όλων των ηλικιών και όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Διακηρύσσει τη δέσμευση της Πολιτείας για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ΕΕΑ και την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνία (Άρθρο 1, παρ. 1, 2). Το Κράτος έχει υποχρέωση να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Π.Ε. και Δ.Ε., αποκλειστικός φορέας της οποίας είναι το ΥΠΕΠΘ. (Άρθρο 2, παρ. 1). Στόχοι της ΕΑΕ είναι η ένταξη ή η επανένταξη στο γενικό σχολείο και την εργασία και η ισότιμη κοινωνική συμβίωση που πραγματώνονται με την υποχρεωτική εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους» για τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των ΑμεΑ τόσο στα εκπαιδευτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό όσο και στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές (Άρθρο 2, παρ. 5), (Δροσινού, 2003, σσ. 21-28). Για την παρακολούθηση της φυσικής και ηλεκτρονικής προσβασιμότητας των ΑμεΑ και ΕΕΑ συνιστώνται δύο συμβουλευτικές-γνωμοδοτικές επιτροπές στο ΥΠΕΠΘ (Άρθρο 2, παρ. 7). Στους μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ συγκαταλέγονται και τα άτομα με νοητική αναπηρία (Άρθρο 3, παρ.1).

Η ενταξιακή εκπαίδευση για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες πραγματώνεται στην κοινή τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ για τους μαθητές με σοβαρότερες δυσκολίες μπορεί να παρέχεται είτε πάλι μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη όμως στήριξη-συνεκπαίδευση από ειδικό εκπαιδευτικό, ακόμη και σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση, είτε σε ΤΕ που λειτουργούν στα σχολεία της γενικής και ΤΕΕ εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων ανάλογα με τη σοβαρότητα των ΕΕΑ. Οι στερούμενοι της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης μαθητές μπορούν να φοιτούν, εκτός από τις ΣΜΕΑΕ, και στα κανονικά σχολεία ή σε ΤΕ με υποστήριξη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) (Άρθρο. 6, παρ. 2). Η πρόσληψη ΕΒΠ προβλέπεται ακόμη για τους μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων χωρίς παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό (Άρθρο 18). Στις συνήθεις τάξεις του γενικού σχολείου είναι δυνατή η φοίτηση των τυφλών ή με χαμηλή όραση μαθητών χωρίς όμως ΝΚ ή άλλες ΕΕΑ, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και κατά περίπτωση με την υποστήριξη μέλους του ΕΕΠ του κλάδου ΠΕ31 (για τυφλούς και κωφούς) ή μέλους του ΕΒΠ (Άρθ. 7, παρ. 2). Στην περίπτωση σοβαρής δυσχέρειας της φοίτησης στα κανονικά σχολεία και τα ΤΕ εξαιτίας της φύσης και του βαθμού των ΕΕΑ, η εκπαίδευση παρέχεται στις ειδικές δομές του θεσμού της ΕΑΕ. Τα τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης λειτουργούν στα

Νηπιαγωγεία ΕΑΕ για μαθητές έως το 7^ο έτος της ηλικίας τους (Άρθρο 8, παρ. 1, 2). Για τη φοίτηση σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ παρατείνεται το όριο ηλικίας και μετά το 23^ο έτος (Άρθρο 8, παρ. 4), ενώ αρμόδια για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών των Ειδικών σχολείων είναι η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) (Άρθρο 4, παρ. 2). Επίσης, σε άτομα ηλικίας άνω των 15 ετών με βαριά ΝΚ και συνοδές αναπηρίες είναι δυνατή η παροχή εκπαίδευσης, κατάρτισης και συμβουλευτικής υποστήριξης από άλλους φορείς σε ισότιμη βάση με τις ΣΜΕΑΕ του ΥπεΠΘ. Επίσης, με την κατ'οίκον διδασκαλία για σοβαρά χρόνια και βραχυχρόνια προβλήματα υγείας, παρεχόμενη όχι υποχρεωτικά από εκπαιδευτικό ΕΑΕ (Άρθρο 6, παρ. 4). Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια ΕΕΕ, ο Ν. κατοχυρώνει επαγγελματικά δικαιώματα στους αποφοίτους των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων (ΕΕΓ), Λυκείων (ΕΕΛ) και των ΕΕΕΕΚ, ενώ θεσμοθετεί την Πρακτική Άσκηση για τα ΕΕΓ και τα ΕΕΕΕΚ, οι απόφοιτοι των οποίων έχουν δικαίωμα εγγραφής στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) Ε.Α. (Άρθρο 28, παρ. 1).

Τα ΚΔΑΥ του Ν. 2817/2000 μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), με στόχο την παροχή προηγμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ΕΑΕ, όπως η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση και η αξιολόγηση και η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα που παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ (Άρθρο 2, παρ. 2,3). Τα ΚΕΔΔΥ εξακολουθούν να έχουν τις διευρυμένες αρμοδιότητες του Ν. 2817/2000, με επιπλέον νέες ενισχυτικές της συνεκπαίδευσης αρμοδιότητες, όπως η σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων-προτάσεων για την καλύτερη υποστήριξη της λειτουργικότητας και συμμετοχής του κάθε ΑμεΑ και ΕΕΑ κατά τη συνεκπαίδευση στο κοινό σχολείο, η σύνταξη εκθέσεων-προτάσεων στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) για τη βελτίωση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών των ΣΜΕΑΕ και των γενικών σχολείων, η διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων για τους γονείς και κηδεμόνες, η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων με προφορικές κατά την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ των ΣΜΕΑΕ και των γενικών σχολείων, η μέθοδος εξέτασης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο καθορισμός των εκπαιδευτικών βοηθημάτων, κ.ά. (Άρθρο 4, παρ. 1). Αναφορικά με το χρόνο επαναξιολόγησης των ΕΕΑ και των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών Λυκείων, οι εισηγήσεις των ΚΕΔΔΥ ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Άρθρο 5, παρ. 5).

Η μεταφορά των μαθητών των ΣΜΕΑΕ γίνεται είτε με κοινά δρομολόγια των σχολικών λεωφορείων της ενιαίας σχολικής επιτροπής του συγκροτήματος είτε με μισθωμένα από την οικεία Νομαρχία μεταφορικά μέσα (Άρθρο 8, παρ. 6). Οι λοιπές διατάξεις για την αγορά και μίσθωση σχολικών λεωφορείων εξειδικευμένων προδιαγραφών τασσόμενων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τη σύσταση θέσεων οδηγών και συνοδηγών και την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των αυτοκινήτων των ΣΜΕΑΕ από τις οικείες σχολικές επιτροπές με επιχορήγηση των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) έχουν αντικατασταθεί από τους Ν. 3794 (2009) και 3879 (2010). Ο Ν. προβλέπει ακόμη επιμορφωτικά προγράμματα για ενήλικες με αναπηρία και ΕΕΑ που βρίσκονται εκτός του πλαισίου των ΣΜΕΑΕ, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των οποίων ανατίθεται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) (Άρθρο 34).

3.2.5. Νόμος 3879/2010

Ο Ν. 3879/2010 (Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις), αναφερόμενος στην εκτός σχολικού πλαισίου μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, αποσκοπεί ιδιαίτερα στη δυνατότητα πρόσβασης των κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων, μεταξύ των οποίων ορίζονται ρητώς και τα ΑμεΑ σε όλες τις δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της Διά Βίου Μάθησης (Άρθρα 1, 5). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του Νόμου βρίσκονται τόσο η αρχική όσο και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση που στοχεύουν στην ένταξη και την επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρία, στην αγορά εργασίας και τη σύνδεση με την απασχόληση (Άρθρο 2). Η παροχή κινήτρων και η λήψη μέτρων προβλέπονται για την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με έμφαση τους ενήλικες με αναπηρία (Άρθρο 5). Ως προς τη σχολική ενταξιακή εκπαίδευση, ο Ν. 3879/2010, λειτουργώντας συμπληρωματικά στο Ν. 3699/2008, ορίζει στην περίπτωση ανεπαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών ΕΑΕ την παροχή της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και από εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων της γενικής Π.Ε. και Δ.Ε. στο πλαίσιο της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη ΑμεΑ ή και με ΕΕΑ (Άρθρο 26).

Για τη μετακίνηση των ΑμεΑ προβλέπεται για το τελευταίο τετράμηνο του έτους 2010 και μέχρι ολοκλήρωσης των σχετικών διαγωνισμών η παράταση ή η ανανέωση

των συμβάσεων του έτους 2008-2009 για τη μεταφορά των μαθητών των ΣΜΕΑΕ που δε διαθέτουν ιδιόκτητα σχολικά λεωφορεία καθώς και η μεταφορά των μαθητών από τη Νομαρχία για όσες ΣΜΕΑΕ τεθούν σε λειτουργία από το σχολικό έτος 2010-2011 καθώς και για όσες δεν υφίστανται συμβάσεις μεταφοράς μαθητών (Άρθρο 28, παρ.2).

3.2.6. Νόμος 4115/2013

Ο Ν. 4115/2013 (Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις) αναφέρεται στην εισαγωγή αθλητών με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ορίζοντας την προσαύξηση των μορίων κατά 30% για την εισαγωγή σε ΑΕΙ στους αθλητές με αναπηρία που κατακτούν την 7^η ή 8^η νίκη σε θερινούς ή χειμερινούς παραολυμπιακούς Αγώνες ή σε Πανευρωπαϊκούς Αγώνες ανδρών-γυναικών (Άρθρο 38, παρ.3). Επίσης, στους αθλητές με αναπηρία που συμμετέχουν σε αγώνες πολύ υψηλού επιπέδου και εργάζονται στο δημόσιο ή στους ΟΤΑ παρέχονται ισότιμα οι ίδιες διευκολύνσεις που ισχύουν και για τους αθλητές χωρίς αναπηρία που εργάζονται στους ίδιους φορείς (όπως άδεια μετ' αποδοχών για την καλύτερη προετοιμασία τους (Άρθρο 38, παρ. 6).

Με το Άρθρο 39, (παρ. 4), αναφέρεται στη λειτουργία της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των ΑμεΑ και ΕΕΑ σε κάθε σχολείο της γενικής εκπαίδευσης που είναι ενταγμένο στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Ειδικότερα, διευρύνεται ο ρόλος των ΣΜΕΑΕ, καθώς εκτός της διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία, αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης μίας αδιαβάθμητης ενότητας σχολείων της δημόσιας γενικής και ιδιωτικής εκπαίδευσης τα οποία συνθέτουν το ΣΔΕΥ που προωθεί την ένταξη στο κανονικό σχολείο και συντονίζει το έργο των γενικών σχολείων. Το σχολικό συμβούλιο των γενικών σχολείων του οικείου ΣΔΕΥ εισηγείται για θέματα ένταξης στο γενικό σχολείο καθώς και άλλα θέματα (πχ. εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο σχολείο, κοινωνική υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους.). Μεταξύ των αρμοδιοτήτων της ΕΔΕΑΥ είναι ο σχεδιασμός προσαρμοσμένου εξατομικευμένου προγράμματος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης του μαθητή με διαπιστωμένη δυσκολία, η συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη, η συνεργασία με ιατρικές, κοινωνικές και άλλες υπηρεσίες, η

διαμόρφωση προγραμμάτων προσχολικής πρώιμης παρέμβασης σε συνδυασμό με την οργάνωση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για γονείς παιδιών ηλικίας έως 6 ετών (Δροσινού, 1998, σσ. 17-27), η κοινωνική στήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του και η παραπομπή του μαθητή στα ΚΕΔΔΥ με τεκμηριωμένη εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων μόνον στη ρητή περίπτωση μη ευδοκίμησης όλων των αναγκαίων πραγματοποιούμενων μέσα στο σχολείο υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

3.2.7. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996

Ένα ακόμη σημαντικό κανονιστικό κείμενο αποτελεί το Π.Δ. 301 (1996), κύριος στόχος του οποίου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη και προετοιμασία των παιδιών με ΕΕΑ με την προοπτική της σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης μέσα σε κλίμα ισοτιμίας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Σύμφωνα με αυτό ρυθμίζονται θέματα απολύτως αναγκαία για την εκπαίδευση των ΑμεΑ, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση «ανοιχτών» διδακτικών στόχων σε συγκεκριμένες αναπτυξιακές περιοχές των μαθητών και τομείς της ΕΑΕ, όπως η αποκατηγοριοποίηση και η επικράτηση του όρου «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (ΑμΕΕΑ), (Δροσινού, 2006, σσ. 82-93), (Δροσινού, 2004, σσ. 12-27), (Δροσινού, 2014 α), ή «Άτομα με Δυσκολίες Μάθησης» (αντί των όρων τυφλά, κωφά, νοητικά καθυστερημένα), ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της μειονεξίας, δεδομένου ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι το κοινό από εκπαιδευτική άποψη στοιχείο όλων των ΑμΕΕΑ, για την άμβλυνση των οποίων απαιτούνται οι κατάλληλες προσαρμογές, ώστε οι ανάπηροι όλων των ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 15-16) (Δροσινού, et al., 2009, σσ. 11-12).

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αποτελεί έναν ενδεικτικό οδηγό άντλησης υλικού και ταξινομημένων στόχων και δραστηριοτήτων για το σχεδιασμό των δομημένων διδακτικών προγραμμάτων για τα παιδιά και τους νέους με ΝΚ. Η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας, χωρίς παραλείψεις ή υπερβάσεις, καθώς το παιδί με ΝΚ χρειάζεται ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και συστηματική διδασκαλία. Το μοντέλο αυτό του Α.Π. που δεν ακολουθεί τη συνήθη παραδοσιακή μορφή ενός κειμένου στο οποίο περιλαμβάνεται το περιεχόμενο κάθε μαθήματος, γνωστού με τον όρο «Curriculum» (Χρηστάκης, 2011, σσ. 59-60) υιοθετεί το ΠΑΠΕΑ, του οποίου η σύνταξη, εξαιτίας των μεγάλων ατομικών διαφορών, σκοπίμως διαφοροποιείται από το Εθνικό

Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΑΠ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του σχολείου ως προς το περιεχόμενο, τη διάταξη και την εσωτερική δομή των κειμένων. Η ύλη δομείται κατά περιοχές γνώσεων, εμπειριών, στάσεων, δεξιοτήτων σε ενότητες και ενότητες ζωής, μην ακολουθώντας τη δόμηση των συμβατικών προγραμμάτων του κοινού σχολείου κατά τάξεις, βαθμίδες ή ηλικίες, καθώς μία τέτοια δόμηση για τα άτομα με ΝΚ και ΕΕΑ θα ήταν αντίθετη με τις αρχές της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας, της σύνδεσης με τη ζωή και της εξατομίκευσης των προγραμμάτων. Το περιεχόμενο του ΠΑΠΕΑ αφορά τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης ως ομάδα και εφαρμόζεται σε ολόκληρο το φάσμα της Ε.Α., κοινό για όλα τα Ειδικά και γενικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει άτομα με ΝΚ πρέπει να είναι ειδικά εκπαιδευμένος για τη σωστή επιλογή των διδακτικών στόχων και του υλικού, εξατομικευμένου και ισόρροπου προς τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών αυτών. Ανάλογη εξατομίκευση ισχύει και σε ό,τι αφορά την κατανομή του διδακτικού χρόνου λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας των ατόμων με ΝΚ με ποικιλία περιπτώσεων (Χρηστάκης, 2006, σσ. 201-203). Η σύνδεση του ΠΑΠΕΑ με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ προτείνεται σε διττή διάταξη προσβασιμότητας, οριζόντια στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετη, σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το ΕΕΛ (Δροσινού, et al., 2009, σ. 278).

Το γενικό πλαίσιο του ΠΑΠΕΑ περιλαμβάνει πέντε κεντρικές περιοχές που αναλύονται σε γενικές ενότητες και ενότητες ζωής, σχεδιασμένες ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών με ΝΚ. Οι περιοχές αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις αναπτυξιακού και σχολικού τύπου. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι όλα τα επιμέρους στοιχεία σχεδιάζονται κατά τρόπο ώστε να αποτελούν «ενότητες ζωής», τη χρησιμοθηρική δηλαδή σύνδεση της γνώσης με την πρακτική πλευρά της ζωής. Μία απλή παρατήρηση της δομής και του περιεχομένου του ΠΑΠΕΑ δείχνει ότι αποτελεί συνδυασμό στοιχείων προγράμματος ‘κλειστού τύπου’, με σαφή καθορισμό του σκοπού, των στόχων και του περιεχομένου, αλλά και προγράμματος ‘ανοικτού τύπου’, καθώς αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο που προσδίδει στον εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία δράσης στο σχεδιασμό του ετήσιου (ή και μικρότερης χρονικής διάρκειας) Α.Π. μίας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών και νέων καθώς και των διδακτικών προγραμμάτων. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 71-74), (Χρηστάκης, 2006, σσ. 201-203).

Η ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία στην εκπαίδευση, την εργασία, την κοινωνία, την κοινωνική ασφάλιση, την ασφαλή μετακίνηση, τον αθλητισμό και την ψυχαγωγία απασχολεί τη φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ το οποίο, πέρα από την κύρια προοπτική της ένταξης στο σχολείο και την κοινωνία, θέτει κατά περιοχές ειδικότερους διδακτικούς σκοπούς που υλοποιούνται με αντίστοιχες δραστηριότητες. Για την καλύτερη κατανόηση του ΠΑΠΕΑ και προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αυτό επαληθεύει ολικώς ή μερικώς τις υποθέσεις μας, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε συνοπτική περιγραφή των περιοχών που περιλαμβάνονται σε αυτό.

Η πρώτη περιοχή της Σχολικής ή Μαθησιακής Ετοιμότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για την επίτευξη της μάθησης που απαιτείται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα. Οι αρχές της αποκατηγοριοποίησης και αποηλικιοποίησης είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη σχολική ετοιμότητα του μαθητή, η οποία περιγράφεται για πρώτη φορά στο ΠΑΠΕΑ, έτσι όπως αυτό εκδόθηκε με το Π.Δ. 301/1996 (Δροσινού, Κοσμετάτος, 2003, σσ. 15-22). Στην περιοχή αυτή περιλαμβάνονται ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, η προκαταρκτική διδακτική εργασία της προετοιμασίας των παιδιών για την ανάγνωση, τη γραφή και τις εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, σύστημα Makaton, κ.ά.) καθώς και η εργασία για τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών αυτών. Η δεύτερη περιοχή των Σχολικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει γλωσσικές και αριθμητικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως η εκμάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, η καλλιέργεια του γραπτού λόγου ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας, η εκμάθηση των μαθηματικών πράξεων και εννοιών, των χρημάτων και του χρόνου, με γνώμονα την πρακτική τους χρήση στην καθημερινή ζωή. Η τρίτη περιοχή της Κοινωνικής Προσαρμογής αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας και των κοινωνικών χαρακτηριστικών, απαραίτητα για την ομαλή επαγγελματική και κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή. Η αυτονομία, η προφύλαξη από κινδύνους, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η συνεργασία με τους άλλους, ο σεβασμός των δικαιωμάτων και η προστασία του περιβάλλοντος (Δροσινού, 2008, σσ. 14-31) είναι στοιχεία που προσδιορίζουν τα αποδεκτά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η τέταρτη περιοχή των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων συντελεί σημαντικά στην εργασιακή και κοινωνική προσαρμογή, καθώς περιλαμβάνει δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, ορθής οργάνωσης και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου και σωστής χρήσης των μέσων ενημέρωσης, παιχνίδια και συμμετοχή στις πολιτιστικές και κοινωνικές

δραστηριότητες της κοινότητας. Η πέμπτη περιοχή της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας περιλαμβάνει την εκμάθηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (π.χ., οι λεπτές κινητικές δεξιότητες, η δεξιότητα της συνεργασίας, η χρήση απλών εργαλείων χειροτεχνίας, κ.ά. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 75-77).

4. Σκοπιμότητα-Ερευνητικές υποθέσεις

Το θέμα της παρούσας έρευνας αποσκοπεί στη διερεύνηση των θεσμικών ρυθμίσεων που διευκολύνουν την ένταξη των ατόμων με νοητικές αναπηρίες. Ειδικότερα εστιάζει στις αρχές και τη φιλοσοφία για την ένταξη των ΑμεΑ που απορρέουν από το θεσμικό πλαίσιο, τις κανονιστικές διατάξεις που διέπουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την εργασία, την κοινωνία, την υγεία, τη μέριμνα και την κοινωνική ασφάλιση, τη μετακίνηση και την προσβασιμότητα, τον αθλητισμό και την ψυχαγωγία. Η διερεύνηση γίνεται με έμφαση το ενταξιακό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Στον πυρήνα του προβληματισμού της έρευνας της νομικής διάστασης της αντιμετώπισης της νοητικής αναπηρίας από το Ελληνικό Κράτος βρίσκεται η τάση των σύγχρονων Ευρωπαϊκών νομοθεσιών, όπως αυτές αποτυπώνονται στα ερευνητικά κείμενα (McMenamin, 2014), (Takala, Ahl, 2014), (Canevaro, De Anna, 2010), (Fox, S., Farrell, P., Davis, P., 2004), (Δροσινού, (1996), (1998) (2003), για τη βελτίωση της θέσης των ατόμων που πάσχουν από διανοητικές ή ψυχικές διαταραχές και σωματικές αναπηρίες στο σχολείο και την κοινωνία.

Βάσει της προαναφερόμενης συλλογιστικής, τίθεται η πρώτη βασική υπόθεση που διερευνά το κατά πόσον το περιεχόμενο συγκεκριμένων κανονιστικών κειμένων της περιόδου 1981-2013 διευκολύνει την καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία και ιδιαίτερα με νοητική αναπηρία στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Μία δεύτερη υπόθεση διερευνά τη σχέση της εκπαίδευσης με επιμέρους τομείς, όπως η εργασία, η κοινωνία, η υγεία, η μέριμνα και η κοινωνική ασφάλιση, η μετακίνηση-προσβασιμότητα, ο αθλητισμός και η ψυχαγωγία.

Μία τρίτη υπόθεση διερευνά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με στόχο την εκπαιδευτική και διδακτική προώθηση μαθήτριας με Down.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μελέτη Περίπτωσης και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που τα τελευταία χρόνια εγείρει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών λόγω των μεγάλων αλλαγών που η εξάπλωση του κινήματος της «ένταξης» έχει επιφέρει στα ελληνικά εκπαιδευτικά πεπραγμένα αλλά και σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων Δυτικών χωρών. Η αύξηση της φοίτησης στο κανονικό σχολείο παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες που παραδοσιακά εκπαιδεύονταν σε Ειδικά σχολεία είναι μία από τις σημαίνουσες αυτές αλλαγές.

1. Ερευνητική Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ο εκπαιδευτικός Ε.Α καλείται να εφαρμόσει στηρίζεται σε τρεις κυρίως άξονες: την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος και το Έντυπο καταγραφής Εξατομικευμένου Δομημένου Διδακτικού Προγράμματος. Η ακολουθούμενη στην παρούσα μελέτη μεθοδολογία βασίζεται σε αυτήν ακριβώς τη μεθοδολογία που περιγράφεται στο «Βιβλίο του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2009), το οποίο έχει δομηθεί κατά τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ σε συμφωνία με τα ελληνικά δεδομένα αναφορικά με την εκπαίδευση των ΑμεΑ και ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για μεικτή μεθοδολογία που περιλαμβάνει ερευνητικό σχεδιασμό και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 253-258) και τη μελέτη των τεκμηρίων που αφορούν νομοθετήματα και άλλες κρατικές ρυθμίσεις. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων ως μεθοδολογική τάση στην ίδια έρευνα απαντά όλο και πιο συχνά σε πολλές έρευνες εξαιτίας της συχνής αδυναμίας μίας μόνον μεθόδου να επιτύχει τη σε βάθος αποτελεσματική διερεύνηση ενός θέματος. Παρά την έως σήμερα παραδοσιακή κυρίαρχη τάση του συνδυασμού ποσοτικών κυρίως μεθόδων, γίνεται αποδεκτό ότι τα δύο είδη έρευνας δεν έχουν αντιθετική χροιά αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα στο άλλο, ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 361-363). Ακόμη, σε έρευνες με παιδιά, λόγω του ότι όλα είναι ξεχωριστά, μόνον τα

ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να λάβουν υπόψη τη μοναδικότητά τους, αφού ακόμη και σε σύνδρομα όπως το Down, συναντά κανείς μεγάλες διαφορές (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ. 37). Όπως μάλιστα τονίζει χαρακτηριστικά ο Golby (1994, σ. 15) «...(σε μία μελέτη περίπτωσης)... όλες οι μέθοδοι είναι επιτρεπτές. Καμία δεν μπορεί να αποκλειστεί».

1.1. Ποιοτικά δεδομένα

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσα από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης, τη Μεθοδολογία της Παρέμβασης και την Ειδική Διδακτική. Τα εργαλεία των ποιοτικών δεδομένων συνιστούν η Εμπειρική Παρατήρηση μαθήτριας με DS ως μελέτης περίπτωσης, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) για τη σχολική ετοιμότητα, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος (ΠΑΠΕΑ) για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (ΓΜΔ), το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παρέμβασης με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

1.2. Ποσοτικά δεδομένα

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη μέθοδο του Πειράματος με τις Κοινωνικές Ιστορίες για την επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαφοροποίησης ως προϋπόθεσης της διδακτικής προσβασιμότητας καθώς και τη διεξοδική μελέτη της νομοθεσίας που προωθεί και υποστηρίζει τη σχολική ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία. Το Πείραμα ως ποσοτική ερευνητική μέθοδος που αποσκοπεί στην απόδειξη της σχέσης αιτίας-αιτιατού μεταξύ δύο μεταβλητών, μίας ανεξάρτητης και μίας εξαρτημένης, θεωρείται η πιο αξιόπιστη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς είναι η μόνη μέθοδος που με την ελεγχόμενη μεταβολή μίας μεταβλητής, με σκοπό την παρατήρηση της επίδρασής της σε κάποια άλλη, μπορεί να θέσει υπό έλεγχο υποθέσεις που αφορούν τις σχέσεις αιτίας-αιτιατού (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 153-154).

Στην παρούσα περίπτωση το συγκεκριμένο πείραμα αποσκοπούσε στην εξέταση της επίδρασης της διδακτικής μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών (ανεξάρτητη ή πειραματική μεταβλητή) στη μαθησιακή ανάπτυξη και επίδοση (η εξαρτημένη μεταβλητή, το μετρήσιμο δηλαδή αποτέλεσμα) μαθήτριας με DS σε συγκεκριμένο

διδασκτικό στόχο προς επιβεβαίωση της διδασκτικής αποτελεσματικότητας του δομημένου εξατομικευμένου προγράμματος που είχε εφαρμοστεί πρωτίτερα για την επίτευξη του στόχου αυτού.

2. Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη Περίπτωσης είναι μία ξεχωριστή μορφή έρευνας που αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών για τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή και μίας ομάδας ως οντότητας ή μίας χαρακτηριστικής περίπτωσης συμπεριφοράς. Η μελέτη περίπτωσης ως ξεχωριστή περισσότερο ερευνητική στρατηγική για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων παρά ως ερευνητική μέθοδος, καθώς το ίδιο το αντικείμενο της μελέτης είναι αυτό που τελικά καθοδηγεί τον ερευνητή στην επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ. 299), χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στο χώρο της Ε.Α. και στην εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα, προερχόμενη κυρίως από την ανάγκη διενέργειας περισσότερων ποιοτικών ερευνών μικρής κλίμακας, εξαιτίας της περιορισμένης εμβέλειας των ποσοτικών ερευνών στην καθημερινή πρακτική των δασκάλων. Με τον καθορισμό της μελέτης περίπτωσης ως ξεχωριστής ερευνητικής στρατηγικής συμφωνεί και ο Stake (1994), ο οποίος επισημαίνει ότι μία μελέτη περίπτωσης δε χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά από το αντικείμενο της μελέτης που σε μεγάλο βαθμό είναι ένα «συγκεκριμένο, μοναδικό, κλειστό σύστημα». Ο Yin (2003a) αντίθετα, χαρακτηρίζοντας τον ορισμό του Stake πολύ γενικό, ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως την «εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές», υπό την έννοια του αλληλένδετου του φαινομένου και του κοινωνικού του πλαισίου εκδήλωσης. Η διεξοδική κατανόηση του μελετώμενου αντικειμένου επιτυγχάνεται με εκτεταμένες παρατηρήσεις του φαινομένου μέσα στο πολύπλοκο φυσικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εκδηλώνεται. Η διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης μπορεί να κάνει χρήση του συνδυαστικού μοντέλου έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων (ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι), ενώ συχνά συσχετίζεται με ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 299-304), ενώ δεν αποκλείεται και η χρησιμοποίηση ποσοτικής αποκλειστικά μεθοδολογίας.

Η περίπτωση μελέτης στην παρούσα έρευνα αναφέρεται σε μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης Ειδικού Δημοτικού σχολείου με DS καθώς και τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί της, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας-στόχου ταυτοποιήθηκε με την Πρακτική Άσκηση στο χώρο του Ειδικού σχολείου και τη μελέτη περίπτωσης με νατουραλιστική, συμμετοχική, αμεταμφίεστη παρατήρηση και την εμπλοκή του παρατηρητή-ερευνητή σε τακτική βάση μίας έως δύο φορές την εβδομάδα για πέντε ώρες για μεγάλο χρονικό διάστημα, το οποίο ξεκίνησε στις 15-11-2013, ολοκληρώθηκε στις 13-06-2014, ημερομηνία που σηματοδοτεί και τη λήξη του σχολικού έτους και διήρκησε συνολικά 20 εβδομάδες και 150 ώρες. Σύμφωνα με τα προαναφερόμενο θεωρητικό υπόβαθρο, στόχος της μελέτης περίπτωσης στο διάστημα αυτό των έξι μηνών ήταν η σε βάθος παρατήρηση και εξέταση της μαθήτριας με σκοπό την αναγνώριση και κατανόηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών της (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολιών για τον περαιτέρω σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση ενισχυτικού εξατομικευμένου προγράμματος επί τη βάση των ιδιαίτερων αναγκών της, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τη Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση και την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Με εστίαση του ενδιαφέροντος στην καταγραφή των όποιων μεταβολών στην απόδοση της μαθήτριας μελέτης σε ορισμένους ιδιαίτερα τομείς-εξαρτημένες μεταβλητές, όπως στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες με έμφαση στην ανάγνωση και τη γραφή, τον προφορικό λόγο, τη γλωσσολογική ανάπτυξη και τις κοινωνικές δεξιότητες, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εξέταση των δυνατοτήτων της μαθήτριας (τη μέτρηση δηλαδή της εξαρτημένης μεταβλητής) σε τρεις διαφορετικές χρονικές καταγραφές, μία στην αρχή του προγράμματος και άλλες δύο μετρήσεις, μία ενδιάμεση και μία τελική, με βασικό ζητούμενο το κατά πόσο η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της μαθήτριας μελέτης και όχι στο κατά πόσο αυτή διαφέρει από τα άλλα συνομήλικα με αυτήν παιδιά.

3. Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση

Η αρχική Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση στο χώρο των πειραματικών ή εφαρμοσμένων προγραμμάτων ΕΑΕ αποτελεί την πρώτη φάση της μελέτης για τη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ. Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο ειδικός παιδαγωγός συλλέγει από τους

εκπαιδευτικούς και τους γονείς στοιχεία και πληροφορίες που διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς και στη συνέχεια στο σχεδιασμό των διδακτικών διαφοροποιήσεων. Η αρχική συστηματική εμπειρική παρατήρηση, ως μία μορφή άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, παρά την έλλειψη επιστημονικής εγκυρότητας, έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς είναι πιο οικεία στον εκπαιδευτικό και επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών, ενώ μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους (Δροσινού, et al. , 2009, σσ. 18-19). Την αξία της συστηματικής παρατήρησης ως διδακτικής μεθόδου για την καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή υπογραμμίζουν εμφαντικά στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας οι Συμεωνίδης (2007) και Fox, et al. (2004).

Η εμπειρική παρατήρηση ενός παιδιού με νοητική αναπηρία και του περιβάλλοντός του παρέχουν σημαντική πληροφόρηση, καθώς αυτή δίνει επιπλέον τη δυνατότητα συλλογής μίας ποικιλίας στοιχείων από τη ρουτίνα, τις αλλαγές ή και από τις πιθανές αυθόρμητες καταστάσεις. Μέσα από την παρατήρηση των εκδηλώσεων της συμπεριφοράς της μαθήτριας μελέτης μέσα στην αίθουσα, το προαύλιο αλλά και κάποιες φορές έξω από το σχολείο (κατά τον εκκλησιασμό, σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, στην πορεία προς το σχολικό λεωφορείο) και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια, μπορέσαμε να εντοπίσουμε και να αξιολογήσουμε αρκετά από τα χαρακτηριστικά της, όπως κατεξοχήν σοβαρές ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Ειδικότερα, στον κινητικό τομέα παρατηρήθηκε αδεξιότητα στην κίνηση συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών του κινητικού συντονισμού (πχ. ασταθές βάδισμα, λανθασμένη και κακή στάση του σώματος όταν γράφει, κρατάει λανθασμένα το μολύβι, ξεφεύγει από το περίγραμμα όταν χρωματίζει, δεν μπορεί να κουμπώσει τα κουμπιά της, να κλείσει το φερμουάρ, κ.ά), στον αισθητηριακό τομέα μία σχετικά εύκολη διάσπαση της προσοχής μέσα ή έξω από την τάξη, στο συναισθηματικό ευμετάβλητη διάθεση, εύκολο κλάμα, παρορμητικότητα, συχνή τάση για εύκολη εγκατάλειψη της προσπάθειας (γνωστική αποφυγή) και μειωμένο κίνητρο επίτευξης. Στο γλωσσικό τομέα παρατηρήθηκε πτωχό λεξιλόγιο, κακή σύνταξη, αρθρωτικές δυσκολίες (δυσαρθρία), χρήση ημιτελών προτάσεων με λάθη σε ρήματα και αντωνυμίες, κ.ά. Η συλλογή των βασικών αυτών πληροφοριών διευκόλυνε τη διαδικασία καταγραφής στις ΛΕΒΔ κατά τη δεύτερη

φάση (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση) και στη συνέχεια το σχεδιασμό του Δομημένου και Εξατομικευμένου Προγράμματος (τρίτη φάση).

Το πρώτο στάδιο της έρευνας στη βάση αυτή περιελάμβανε τη λήψη ατομικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού ως μέρους της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης για τη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον της μαθήτριας.

3.1. Ατομικό ιστορικό

Η περίπτωση μελέτης μας εστιάζει στη Μ., ένα κορίτσι 13 περίπου ετών που κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2013-2014 φοιτά για έκτη συνεχή χρονιά σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο των Αθηνών. Είναι το δεύτερο παιδί τετραμελούς οικογένειας. Διαγνώσθηκε με DS αμέσως μετά τη γέννησή της, με οριστική διάγνωση δέκα ημέρες μετά, καθώς νοσηλεύτηκε στην εντατική λόγω λοίμωξης, ενώ μπήκε στη θερμοκοιτίδα και εξαιτίας άλλων περιγεννητικών προβλημάτων (ίκτερος, μελανό χρώμα). Θηλασμός δεν έγινε, λόγω της δυσκολίας της μυϊκής ατονίας. Σε ηλικία 2 μηνών και 4 ετών αντίστοιχα νοσηλεύτηκε στο νοσοκομείο Παιδών «Αγία Σοφία» με βρογχολίτιδα. Σημειώθηκε καθυστέρηση στη στήριξη του κεφαλιού και στον έλεγχο των σφιγκτήρων, τον οποίο απέκτησε στα 3 έτη. Πλήττει από συχνές ωτίτιδες. Μεταξύ 2^½ -3^½ ετών άρχισε φυσιοθεραπεία. Έχει αστιγματισμό και φοράει στο μάθημα γυαλιά, όχι όμως συνεχώς, αφού στο διάλειμμα και κατά την αποχώρηση από το σχολείο δεν τα φορά. Μολονότι είναι αρκετά κοινωνική, τρυφερή και εκδηλώνει τη χαρά και τη λύπη της, δυσκολεύεται να πλησιάσει τα άλλα παιδιά, καθώς δε γνωρίζει τον τρόπο προσέγγισης αλλά και τους κανόνες του παιχνιδιού. Παρά τις δυσκολίες, προσεγγίζει κάποιες φορές ενήλικες και ομηλικούς και εμπλέκεται σε δραστηριότητα μαζί τους, κυρίως με αγόρια (λόγω του αδελφικού προτύπου) και το παιχνίδι της είναι κάποιες φορές και συνεργατικό. Διατηρεί βλεμματική επαφή και δημιουργεί σχέση συνεργασίας με τον ενήλικα ή με λίγο μεγαλύτερα παιδιά. Έχει μειωμένη συγκέντρωση προσοχής που όμως βελτιώνεται σταδιακά με την πάροδο της ηλικίας. Μπαίνει εύκολα σε ρόλους και ολοκληρώνει το στόχο του ρόλου με βοήθεια. Στο μαθησιακό κομμάτι είναι συνεργάσιμη, στο πλαίσιο βέβαια των δυνατοτήτων της, χρειάζεται όμως συνεχή παρότρυνση για να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα. Δεν αποζητά συχνές εναλλαγές δραστηριότητας. Δουλεύει με αργούς ρυθμούς, ανταποκρίνεται όμως χωρίς ιδιαίτερη αντίδραση σε σαφή καθορισμό ορίων. Στο παρελθόν παρακολουθούσε για αρκετό διάστημα πρόγραμμα εργοθεραπείας, δύο

φορές την εβδομάδα σε μικρο-ομάδα δύο παιδιών. Εξακολουθεί όμως να δυσκολεύεται σε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας και ιδιαίτερα οπτικοκινητικού συντονισμού, όσο και σε λεπτούς επιδέξιους χειρισμούς. Ως προς την πλευρίωση, είναι δεξιόχειρας, αν και χρησιμοποιεί και το αριστερό κάποιες φορές. Καταφέρνει ιχνογραφήσεις και αντιγραφές με σχετικά καλή τριποδική λαβή του μολυβιού. Δυσκολεύεται όμως πολύ στο ψαλίδι, το οποίο και δείχνει να φοβάται και να αποφεύγει. Καθοδηγούμενη με βοήθεια μπορεί να κόψει ευθείες, όχι όμως και γωνίες. Έχει καλή σωματογνωσία και πραγματογνωσία. Τα καταφέρνει επιεικώς μόνη της στο ντύσιμο-γδύσιμο, ενώ δυσκολία μεγάλη συναντά στο φερμουάρ και στα μικρά κουμπιά. Αδυνατεί να δέσει κορδόνια. Δεν αναγνωρίζει την καλή και ανάποδη πλευρά στα ρούχα. Χρησιμοποιεί πιρούνι και κουτάλι, αν και λίγο άτσαλα, χωρίς να τα καταφέρνει και στη χρήση του μαχαιριού .

Ως προς τα αναπτυξιακά ορόσημα της ομιλίας και της βάδισης σημειώνεται καθυστέρηση ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη, με τις πρώτες λέξεις να εκφέρονται κοντά στα 2 έτη. Έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, κάνει όμως προτάσεις στον αυθόρμητο επικοινωνιακό λόγο. Μέχρι πέρυσι έκανε συστηματική λογοπεδική θεραπεία δύο φορές την εβδομάδα σε μικρο-ομάδα δύο ατόμων. Περπάτησε 2^{1/2} ετών. Τρέχει και έχει ‘ανοιχτό’ βάδισμα, ανασηκώνοντας ελαφρά τα πέλματα προς τα πάνω. Αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα και στην προσωπική της καθαριότητα και υγιεινή. Σύμφωνα με τις πληροφορίες της μητέρας, βοηθά στις οικιακές εργασίες και είναι γενικά πρόθυμη, χρειάζεται όμως συνεχή εγρήγορση και καθοδήγηση. Μολονότι έχει την αίσθηση του κινδύνου, δεν κυκλοφορεί ποτέ έξω μόνη της. Ελάχιστα χρήματα γνωρίζει, αντιλαμβάνεται όμως τη συναλλακτική τους χρησιμότητα. Κάνει συμβολικό παιχνίδι με τα μολύβια, ενώ της αρέσουν τα κινούμενα παιχνίδια (πχ. τα αυτοκίνητα), τα κινούμενα σχέδια, η μουσική, ο κινηματογράφος, οι βόλτες και η παιδική χαρά. Αποφεύγει την πολλή φασαρία και φοβάται τους δυνατούς θορύβους, τις μάσκες και τους κλόουν. Εκφράζει την επιθυμία να είναι καλά οι γονείς της, ενώ φαίνεται να έχει αναπτύξει στενότερη σχέση με τον πατέρα της που τον αναφέρει συχνά λέγοντας «ο πατέρας μου», ενώ αποκαλεί τις πιο πολλές φορές τη μητέρα της με το μικρό της όνομα.

3.2. Οικογενειακό ιστορικό

Οι Γονείς την έχουν πλήρως αποδεχθεί και τη φροντίζουν με αγάπη που δεν την κρύβουν. Μιλούσαν από πολύ νωρίς στο μεγαλύτερο παιδί τους, καθώς πιστεύουν ότι

από τη στάση κυρίως των γονέων εξαρτάται ο τρόπος που οι άλλοι θα δουν το παιδί. Εκφράζουν το παράπονό τους ότι δεν υπήρξε καμία υποστήριξη από το νοσοκομείο (Ζυγά, 2013) και την Πολιτεία όταν γεννήθηκε η κόρη τους και συμφωνούν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην οργάνωση και οριοθέτηση του παιδιού. Και οι δύο γονείς έχουν ανώτερη πανεπιστημιακή μόρφωση. Ο πατέρας είναι περισσότερο εσωστρεφής χαρακτήρας σε σχέση με τη σύζυγό του, όμως ως μπαμπάς είναι προστατευτικός, γλυκός και τρυφερός. Η μητέρα είναι ευγενική, συνεργάσιμη και υποστηρικτική αναφορικά με τη φοίτηση της Μ. στο σχολείο (προσφορά παιδαγωγικού υλικού και υλικών πόρων για τις μαθησιακές και ποικίλες άλλες δραστηριότητες (μαξιλαράκια για τη γωνιά χαλάρωσης, κουζινικά σκεύη για τις ενταξιακές δραστηριότητες των εργαστηρίων Μαγειρικής- Ζαχαροπλαστικής, κ.ά). Έχει αναπτύξει δύσκολα 'αντανακλαστικά' ως προς τις δημόσιες υπηρεσίες, με τις οποίες αναγκάζεται να συγκρούεται συχνά λόγω δυσλειτουργιών και ανεπαρκειών. Ο μεγαλύτερος κατά 2 χρόνια αδελφός είναι υπομονετικός και υποστηρικτικός με τη Μ.. Οι σχέσεις των δύο αδελφών είναι γενικά καλές. Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι καλό, το ίδιο και η σχέση του ζευγαριού που προσπαθεί να επιλύσει τα όποια προβλήματα διαπαιδαγώγησης του παιδιού με αγάπη, συνεργασία και κατανόηση. Μαζί με την οικογένεια ζει και η μητέρα του πατέρα που υπεραγαπά και φροντίζει τη μαθήτριά μελέτης.

3.3. Σχολικό ιστορικό

Η μαθήτριά έχει ενταχθεί και προσαρμοστεί στο σχολικό πρόγραμμα χωρίς να δημιουργεί εντάσεις. Ο πρώτος αποχωρισμός από τη μητέρα της επήλθε σε ηλικία 2^{1/2} ετών με την εγγραφή της σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, όπου παρέμεινε επί δύο χρόνια με καλή προσαρμογή, ενώ στη συνέχεια φοίτησε σε Ολοήμερο Νηπιαγωγείο με ΤΕ, όπου παρέμενε όλη την ημέρα τον πρώτο χρόνο (4 ετών). Τα επόμενα όμως χρόνια δε συνεχίστηκε η ολοήμερη παραμονή της σε αυτό, γεγονός που αναστάτωσε τη ζωή της οικογένειας. Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο επαναπροτάθηκε για μία ακόμη φορά έως τα επτά της χρόνια που πήγε στο Ειδικό σχολείο, στο οποίο εξακολουθεί να φοιτά επί 7 συναπτά έτη, ενώ το ΚΕΔΔΥ αποφάσισε με πρόσφατη αξιολόγηση την επαναφοίτηση σε αυτό για μία ακόμη χρονιά, καθώς δεν παρουσιάζει την απαιτούμενη σχολική ωριμότητα για την αποφοίτηση από το Ειδικό σχολείο.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αν και συνεχίζει να έχει γενικά την εικόνα χαλαρής απόδοσης και να μη συγκεντρώνεται επαρκώς, εντούτοις τα όρια και οι κανόνες της

ομάδας την έχουν κινητοποιήσει θετικά και παρουσιάζει βελτίωση στη διάσπαση της προσοχής. Κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014 σημείωσε αισθητή πρόοδο στο μαθησιακό-γνωστικό τομέα. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή της στην ομάδα χρειάζεται ενθάρρυνση. Η αντιληπτική της ικανότητα υπερτερεί της λεκτικής, σε σημείο που ξαφνιάζει ευχάριστα αρκετές φορές. Γενικά, διαθέτει ένα επίπεδο γνώσεων αλλά δεν το επεξεργάζεται με υπομονή. Γεγονός όμως είναι ότι παρουσιάζει δυσκολία και αργοπορία στην αντίληψη της ιστορίας όταν αυτή δεν υποστηρίζεται οπτικά. Χρειάζεται γενικά βοήθεια, εγρήγορση και καθοδήγηση. Εκτελεί με επιτυχία γνωστικές λειτουργίες (ταύτιση-σύγκριση). Γνωρίζει τα περισσότερα χρώματα. Καταφέρνει να αντιγράψει τον κύκλο, το τετράγωνο και το σταυρό. Είναι σε θέση να κάνει απλούς συλλογισμούς και να βρίσκει ελλείψεις σε εικόνες, αρκεί αυτές να είναι μεγάλες και ευκρινείς (παρατηρητικότητα).

Στην Ανάγνωση αναγνωρίζει αρκετά γράμματα και βρίσκεται στο στάδιο του συλλαβισμού, υποβοηθούμενη σημαντικά με της μέθοδο της «ολικής συλλαβής». Στην αριθμητική μπορεί να μετρά έως το 10-12 με κάποιες παραλείψεις αριθμών. Λόγω της αδύναμης ακουστικής μνήμης και της ελλειμματικής βραχύχρονης μνήμης χρειάζονται πολλές και διαρκείς επαναλήψεις για την αφομοίωση και εμπέδωση της νέας γνώσης. Δεν αντιγράφει από τον πίνακα. Η μεγάλη της δυσκολία εστιάζεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, την ακουστική μνήμη και αντίληψη και τη διάσπαση της προσοχής.

3.4. Αίτημα γονέων

Οι γονείς επιθυμούν η μαθήτριά «να ανεξαρτητοποιηθεί συναισθηματικά και πρακτικά, έτσι ώστε να επιτευχθεί μελλοντικά αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση. Να μη γίνει βάρος στον αδελφό της και να τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση».

4. Μεθοδολογία της Παρατήρησης

Η Παρατήρηση ως επιστημονική τεχνική αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης ΑμεΑ και ΕΕΑ αλλά και βασική δεξιότητα του εκπαιδευτικού για τη συνεργασία του με τους γονείς Σύμφωνα με τον Ντόναλντ Βίννικοτ (2004), παιδίατρο, παιδοψυχολόγο και ψυχαναλυτή, η παρατήρηση στρέφεται στην αλληλεπίδραση του παιδιού με την οικογένεια και το εξωτερικό περιβάλλον από τη βρεφική ήδη ηλικία, με έμφαση τη μητρική φροντίδα αλλά και τις συνθήκες που οδηγούν σε μία εκπαιδευτική διάγνωση (Δροσινού, 2014 β).

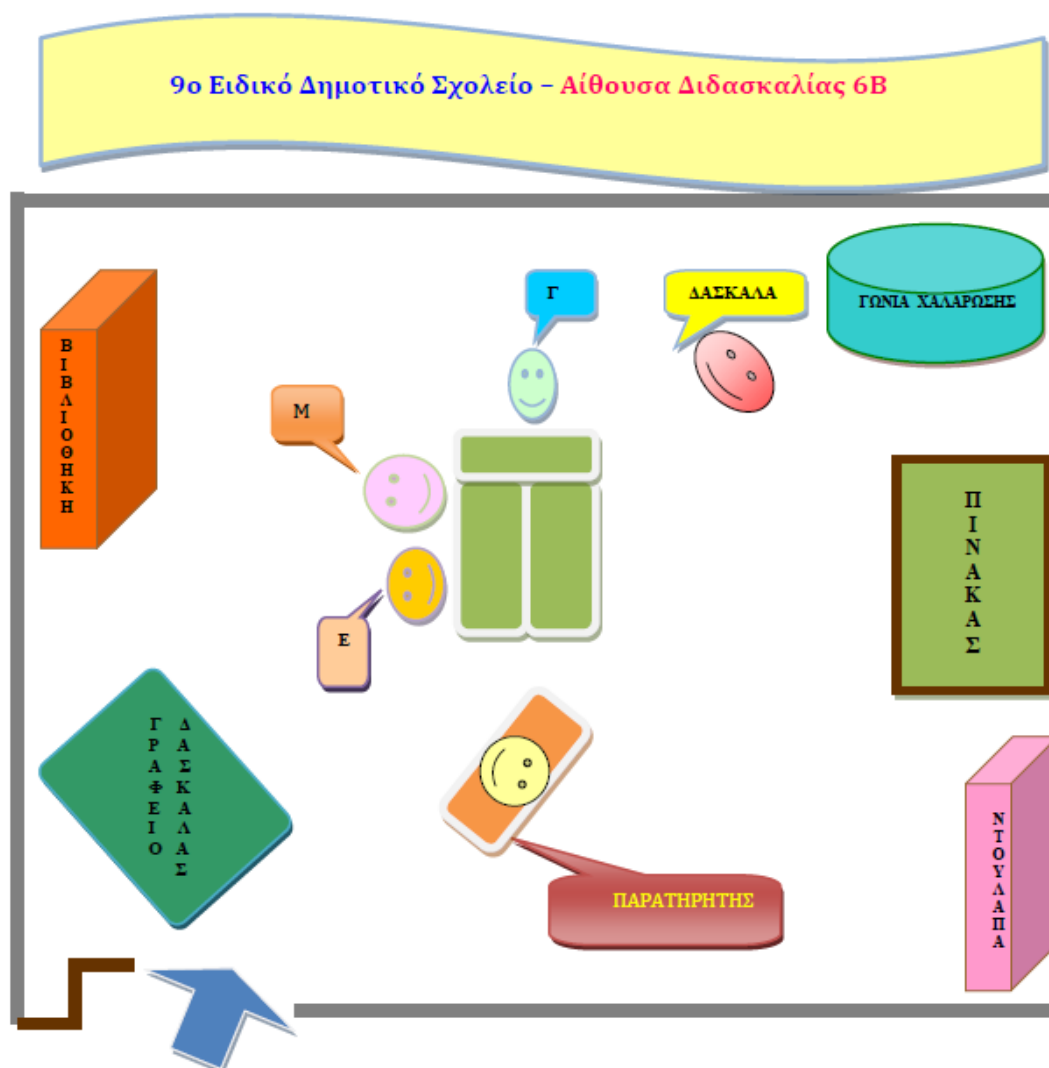
Δύο είναι τα είδη της παρατήρησης: α) η ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση για την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με κύρια χαρακτηριστικά τη μέτρηση προκαθορισμένων συμπεριφορών, τις επαρκείς διαδικασίες για τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών και την προσεκτική επιλογή του τόπου και του χρόνου της παρατήρησης (Salvia, Ysseldyke, 2001), και β) η ποιοτική ή μη συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση που είναι κατά βάση περιγραφική και προηγείται συχνά της ποσοτικής παρατήρησης. Βασική προϋπόθεση των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι η χρονικά μεγαλύτερη παραμονή του ερευνητή σε κάποιο πλαίσιο, η γνωριμία με τους συμμετέχοντες και η τήρηση εμπιστευτικών και λεπτομερών αρχείων (Sommer & Sommer, 2002). Η ποιοτική παρατήρηση διακρίνεται στην εθνογραφία και στη συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στα τεκταινόμενα, διαφοροποιούμενος σαφώς από το ρόλο ενός περαστικού θεατή ή παρευρισκόμενου. Ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα ενδιαφέροντός του και συμμετέχει στις δραστηριότητές της, ενώ η βίωση της συναισθηματικής μάθησης είναι εξίσου σημαντική με την καταγραφή των εξωτερικών γεγονότων (Salvia, Ysseldyke, 2001).

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας περιελάμβανε τις παρατηρήσεις με τις ΛΕΒΔ στους χώρους του σχολείου. Ειδικότερα, το στάδιο αυτό απαρτίζεται από τρεις φάσεις παρατηρήσεων, προκειμένου να καταγραφούν οι όποιες σημειούμενες αλλαγές στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά της μαθήτριας. Η χρονική δειγματοληψία απαιτεί πάντα την εδραίωση χρονικών διαστημάτων που ονομάζονται «συνεδρίες παρατήρησης» και στη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται η παρατήρηση (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 240-241). Ο χρόνος τέλεσης των παρατηρήσεων είναι συστηματικά επιλεγμένος, με την αρχική παρατήρηση να κυμαίνεται μεταξύ της πρώτης και τρίτης (1^{ης}-3^{ης}) εβδομάδας, μετά το πέρας της οποίας προσδιορίστηκαν και οι διδακτικοί στόχοι, την ενδιάμεση μεταξύ της έβδομης και δέκατης (7^{ης}-10^{ης}) εβδομάδας και την τελική μεταξύ της εικοστής και εικοστής τρίτης (20^{ης} -23^{ης}) εβδομάδας. Η έναρξη της αρχικής παρατήρησης, διάρκειας τριών εβδομάδων, σημειώνεται στις 29-11-2013 και ολοκληρώνεται στις 16-12-2013. Η ενδιάμεση (ή διαμορφωτική) παρατήρηση, διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων, οριοθετείται από 23-01-2014 έως 27-02-2014, ενώ η τελική παρατήρηση, διάρκειας δύο εβδομάδων, πραγματοποιείται από 18-03-2014 έως 09-04-2014.

Πριν την έναρξη της αρχικής παρατήρησης στις 29-11-2013 είχαν προηγηθεί άλλες δύο επισκέψεις γνωριμίας στο Ειδικό σχολείο κατά τη διάρκεια των οποίων η

παρατήρηση περιορίστηκε στη σχολική ένταξη με έμφαση τη χωροταξική ένταξη με το σχεδιασμό χωροταξικού σκαριφήματος του σχολείου και της τάξης φοίτησης της μαθήτριας με Down. Η χωροταξική δομή και η καλή οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013, σσ. 252-253) επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ατομική πρόοδο και τη δυναμική αλληλεπίδρασης της ομάδας της τάξης.

Στο χωροταξικό σκαρίφημα που ακολουθεί προσδιορίστηκε η θέση της μαθήτριας στη διάταξη των θρανίων σε «σχήμα Π ή ημικυκλίου» που προσφέρεται άριστα για τη διαμαθητική αλλά και τη δασκαλομαθητική επικοινωνία, όπως και η θέση του παρατηρητή, αρχικά πίσω από τη μαθήτρια μελέτης, ενώ σε ύστερο χρόνο κρίθηκε σκόπιμη η μετακίνηση του παρατηρητή προκειμένου να διασφαλιστεί καλύτερη οπτική επαφή με τη μαθήτρια, η οποία παρατηρείται, όσο οι συνθήκες το επιτρέπουν, σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής καθημερινότητας.



Σύμφωνα με το χωροταξικό σκαρίφημα η μαθήτρια κάθεται, με κατεύθυνση από την πόρτα προς το εσωτερικό, στην αριστερή μέσα πλευρά του Π, έχοντας ευθεία οπτική επαφή με τον πίνακα. Η θέση αυτή, διόλου τυχαία επιλεγμένη, διευκολύνει με τον πιο πρόσφορο τρόπο την ανάπτυξη συνεργασίας σε μία ομαδική δραστηριότητα. Η Δασκάλα της τάξης σπανίως κάθεται στην έδρα, καθήμενη είτε στο θρανίο δίπλα στα παιδιά, τα οποία έτσι την οικειοποιούνται, είτε στέκεται δίπλα τους και τα καθοδηγεί, έχοντας άμεση εποπτεία. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στη δασκάλα να αγγίζει ένα μαθητή ως επιβράβευση ή ως συναισθηματική ενίσχυση (Barisone, 2013).

Οι στάσεις και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και των μαθητών διαμορφώνονται και από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους. Στη βάση αυτή της αποφυγής της μετωπικής διάταξης των θρανίων που δε φαίνεται να διευκολύνει την απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών, η εμπειρία αποδεικνύει ότι οι μαθητές με ΝΚ συγκεντρώνονται καλύτερα αλλά και απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσά τους, ενέργεια ακόμη περισσότερο ενδεδειγμένη για τα παιδιά με DS που λόγω των συχνών προβλημάτων όρασης και ακοής επιβάλλεται να κάθονται κοντά στο δάσκαλο, ώστε να ακούνε και να βλέπουν καλύτερα και αυτόν και ό,τι εκείνος χρησιμοποιεί ως μέσον και υλικό διδασκαλίας. (Καραμπά, 2013, σσ. 52-64). Η βλεμματική επαφή του παρατηρητή με τη μαθήτρια, ενισχυόμενη με έπαινο και αμοιβή, αποτέλεσε βασική συνισταμένη της συγκέντρωσης και της διατήρησης της προσοχής της μαθήτριας πριν και κατά την εκτέλεση των διδακτικών παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με τη Barisone (2013), ο παρατηρητής πρέπει να κατανοήσει πως αυτό που καλείται να κάνει μέσα στην τάξη είναι «μία διαδικασία κατά την οποία πρέπει να προσπαθήσει να καταλάβει τον κόσμο των παιδιών». Η παρατήρησή του απέναντι στη συμπεριφορά των μαθητών δεν πρέπει να είναι επιφανειακή αλλά αντίθετα θα πρέπει να αναζητεί κάθε φορά την αιτία και το βαθύτερο νόημα μίας ενέργειας. Ενστερνιζόμενοι τις θέσεις αυτές κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε η παρουσία του παρατηρητή μέσα στην τάξη να μην επηρεάζει τη συμπεριφορά τόσο της μαθήτριας μελέτης όσο και των άλλων μαθητών. Καταγράφοντας επιδόσεις και συμπεριφορές μέσα από την αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση επιδιώξαμε, βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες με τη μαθήτρια μελέτης, την εκδήλωση μίας πιο φυσικής, ανεπηρέαστης κατά το δυνατόν εκ μέρους της συμπεριφοράς. Όταν ο ρόλος του παρατηρητή ως συλλέκτη πληροφοριών για τη συμπεριφορά των

παρατηρούμενων ατόμων είναι γνωστός σε αυτά αναφερόμαστε σε αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 253-254). Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι σε αυτό το στάδιο της παρατήρησης με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, ο παρατηρητής δεν θα πρέπει να είναι παρεμβατικός αλλά να καταγράφει τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες του και να αναλύει συμπεριφορές, οδηγία την οποία και ακολουθήσαμε όντας συνεπείς στις αρχές της συμμετοχικής παρατήρησης, σύμφωνα με την οποία η παρατήρηση εξελισσόταν ταυτόχρονα με τη συμμετοχή, με την καταγραφή των παρατηρήσεων συνδυαστικά με τη διεξαγωγή ανεπίσημων συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών, με τη μελέτη κανονιστικών κειμένων και την καταγραφή της ανάλυσης δεδομένων, ενώ ο αρχικός ρόλος του απλού παρατηρητή προσέλαβε αργότερα και τη διάσταση του δασκάλου-εμπνευστή για την ενθάρρυνση και συμμετοχή της μαθήτριας στην υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Επειδή όμως αντικειμενικά δεν είναι εφικτή η παρατήρηση και η καταγραφή οιοδήποτε συνδεόμενου με την παρατηρούμενη κατάσταση στοιχείου, θεωρείται χρήσιμη και απαραίτητη η σύνταξη της λεγόμενης «κλείδας παρατήρησης», ενός καταλόγου με κάποιες διασαφηνισμένες διαστάσεις της επιθυμούμενης προς παρατήρηση συμπεριφοράς, ο οποίος και αποτελεί τεκμήριο εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Δροσινού, 2014 β). Η παρατήρηση της μαθήτριας σε συμπεριφορές που περιγράφονται στις λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, οι οποίες στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ως κλείδα παρατήρησης, συνιστά την πρώτη ενέργεια της Πρακτικής Άσκησης, εντασσόμενη στη Μεθοδολογία της Παρατήρησης.

4.1. Συμμετοχική Παρατήρηση με ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας

Η δεύτερη φάση της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης περιλαμβάνει την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ, μία για κάθε αναπτυξιακή περιοχή της σχολικής ετοιμότητας, νοούμενης ως της συστηματικής και οργανωμένης παρέμβασης που επιδιώκει την ενεργοποίηση, την προετοιμασία και τη διδακτική υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες για την ένταξη στο γενικό σχολείο και την παρακολούθηση του Α.Π. με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που επιδέχονται τροποποίησης, προσαρμογής και εξατομίκευσης στις ΕΕΑ του παιδιού με ΝΚ αλλά και κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό και απαιτείται να υποστηριχθεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα (ΥπεΠΘ- Π.Ι., 2009).

Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση συνιστά τη διαδικασία εκτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού που είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό εξειδικευμένων και εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών (Δροσινού, 1993, σσ. 18-24). Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός εξετάζει το βαθμό αυτονομίας των μαθητών, δηλαδή τι μπορούν να κατορθώσουν με μικρή ή μεγάλη βοήθεια ή χωρίς καθόλου βοήθεια και τι μπορούν να επιτύχουν μετά από μία δομημένη συστηματική διδακτική παρέμβαση. Οι ικανότητες των μαθητών εξετάζονται βάσει των διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών και του Α.Π. Οι Λίστες Ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, με μία σειρά ερωτήσεων που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς και απαντώνται συνήθως με την τεχνική του «Ναι-Όχι», βασίζονται στο Α.Π, καταγεγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων και θεωρούνται ως ένα καλό βοήθημα του δασκάλου για την εξέταση και την εκτίμηση του επιπέδου της εκπαιδευτικής παρουσίας των μαθητών (Δροσινού, et al., 2009).

Στην παρούσα έρευνα ο παρατηρητής, σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα απέχοντα μεταξύ τους δύο περίπου μήνες, προέβη με τις ΛΕΒΔ, αξιοποιώντας την αρχική εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή με τη μαθήτριά, τη Δασκάλα της τάξης, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διαπροσωπική επαφή με τη μητέρα της μαθήτριας, στην καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της μαθήτριας και στις τέσσερις επιμέρους περιοχές της ετοιμότητας. Η καταγραφή ειδικά των δυνατοτήτων της μαθήτριας έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η γνώση τους αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση του στοχευμένου διδακτικού προγράμματος με σκοπό, βάσει των επιλεγόμενων διδακτικών στόχων που καθορίζονται ανάλογα με τις ανάγκες της μαθήτριας, την κατανόηση, αντιμετώπιση ή τη μείωση των ΓΝΩΣΥΚΟΙ ελλειμμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από την τεθλασμένη γραμμή των μεταβολών (γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας) της καταγραφής με τις ΛΕΒΔ, το ΠΑΠΕΑ και τις ΓΜΔ. Για την αξιολόγηση της μαθήτριας με βάση το ΠΑΠΕΑ και τις ΓΜΔ εφαρμόζεται η ίδια διαδικασία της καταγραφής με τις ΛΕΒΔ, όπως και στην ετοιμότητα. Οι καταγραφές πραγματοποιούνταν συχνά σε τακτά χρονικά διαστήματα, διότι εάν γίνονταν μεταγενέστερα, ελλόχευε ο κίνδυνος διαστρεβλώσεων που οφείλεται στην ανεπάρκεια της μνήμης και τη λήθη του καιρού.

Ειδικότερα, η συμμετοχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ συνολικά στην περιοχή της Ετοιμότητας, όρος πολυδιάστατος που αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του

παιδιού, ανέδειξε σοβαρές πρωτίστως γνωστικές δυσκολίες, όπως αυτές αποτυπώνονται στη γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής οργάνωσης, με σημαντικά επίπεδα απόκλισης κάτω από τη Γραμμή Βάσης (Γ.Β.), η οποία ορίζεται, βάσει της χρονολογικής και όχι της νοητικής ηλικίας της μαθήτριας, στο πρώτο εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Η Μαθησιακή Ετοιμότητα, με βάση τα συνολικά αθροίσματα των τεσσάρων αναπτυξιακών περιοχών από τις τρεις μετρήσεις, κυμαίνεται συνολικά στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου, με απόκλιση -16,25 εξάμηνα από τη Γ.Β. Πιο αναλυτικά, οι αποκλίσεις σε εξάμηνα από τη Γραμμή Γ.Β. σε κάθε αναπτυξιακή περιοχή κατά τις αρχικές παρατηρήσεις είναι οι ακόλουθες:

Στον Προφορικό λόγο, (παρατήρηση 29-11-2013) ως το κατεξοχήν μέσο έκφρασης και επικοινωνίας που η ανάπτυξη ή η καθυστέρησή του επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού καθώς και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. σημειώνονται στα -15 εξάμηνα (α΄ εξ. Α΄ Δημοτικού).

Στην Ψυχοκινητικότητα, (παρατήρηση 4-12-2013) ως η σωματογνωσία και η επικοινωνία με τη «γλώσσα του σώματος» και ο συντονισμός των κινήσεων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή, στενά συνδεδεμένη και με τις Σχολικές Δεξιότητες, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. σημειώνονται στα -17,5 με -18 περίπου εξάμηνα (β΄ εξ. Προνήπιου 2).

Στις Νοητικές ικανότητες, (παρατήρηση 6-12-2013) ως η ανάπτυξη των ανεπαρκών μνημονικών λειτουργιών, της συγκέντρωσης της προσοχής και της ανακάλυψης των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα, τα πράγματα και τα γεγονότα για την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. σημειώνονται στα 17 εξάμηνα (α΄ εξ. Νηπιαγωγείου).

Στη Συναισθηματική Οργάνωση, ως η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συνεργασίας και της λειτουργικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους για την ενσωμάτωση στο κοινωνικό περιβάλλον, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. σημειώνονται στα -15 εξάμηνα (α΄ εξ. Α΄ Δημοτικού).

Ο συνολικός Μ.Ο. των αποκλίσεων από τη Γ.Β. κατά την αρχική παρατήρηση είναι τα -16 εξάμηνα (β΄ εξ. Νηπιαγωγείου).

4.2. Συμμετοχική Παρατήρηση με ΛΕΒΔ Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, καθώς έχει συνταχθεί με τη μορφή του curriculum, διευκολύνει το σχεδιασμό των αναγκαίων λιστών δεξιοτήτων σε όλες τις περιοχές του προγράμματος, αποτελώντας οδηγό και ασφαλές μέσο για την αξιολόγηση των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, όπως είναι τα παιδιά με ΝΚ (Χρηστάκης, 2013, σσ. 243-246). Άξονες παρατήρησης και καταγραφής των δεξιοτήτων της μαθήτριας με τις ΛΕΒΔ ως κλείδα παρατήρησης υπήρξαν οι πέντε περιοχές του ΠΑΠΕΑ και οι επιμέρους ενότητες κάθε περιοχής, από τις οποίες αναδείχθηκαν σημαντικά ελλείμματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στην τεθλασμένη των μεταβολών της γραμμής του ΠΑΠΕΑ, με Μ.Ο. αποκλίσεων από τη Γραμμή Βάσης τα -18 εξάμηνα (β' εξ. Προνήπιου 2). Από τις ενότητες αυτές κατέστη δυνατή η άντληση στοχευμένων δραστηριοτήτων και η σύνδεσή τους με τη λειτουργική περιγραφή των τιθέμενων διδακτικών στόχων. Ειδικότερα, οι αποκλίσεις σε εξάμηνα από τη Γ.Β. ανά θεματική περιοχή του ΠΑΠΕΑ κατά τις αρχικές παρατηρήσεις (Δεκέμβριος 2013) κυμαίνονται ως ακολούθως:

Στη Σχολική Ετοιμότητα, ως η ανάπτυξη προφορικής επικοινωνίας, ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, νοητικών δυνατοτήτων και συναισθηματικής οργάνωσης, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -17,25 εξάμηνα (α' εξ. Νηπιαγωγείου).

Στις Βασικές Σχολικές και Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, ως η κατάκτηση και χρησιμοποίηση για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μηχανισμών ανάγνωσης, γραφής, κατανόησης κειμένου και βασικών μαθηματικών εννοιών και πράξεων, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -20 εξάμηνα (β' εξ. Προνήπιου 1).

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, ως η προσαρμογή στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η αλληλοαποδοχή με αυτό και η επίτευξη του ανώτερου δυνατού βαθμού αυτονομίας, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -19 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 2).

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες, ως η βίωση της χαράς της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, η εμπέδωση των σχολικών δεξιοτήτων και η ορθή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -18 εξάμηνα (β' εξ. Προνήπιου 2).

Στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, ως η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικού προσανατολισμού, η οργάνωση της προσωπικότητας και η συνειδητοποίηση των δυνατών και αδύνατων σημείων, τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -21 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 1).

Ο συνολικός Μ.Ο. των αποκλίσεων από τη Γ.Β. κατά την αρχική παρατήρηση είναι τα -18 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 2).

4.3. Συμμετοχική Παρατήρηση με ΛΕΒΔ Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η συμμετοχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ γλωσσικών μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου έδειξε ελλείμματα, όπως αυτά καταγράφονται στην τεθλασμένη της γραμμής των ΓΜΔ με Μ.Ο. αποκλίσεων από τη Γ.Β. τα -19 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 2). Ειδικότερα, οι αποκλίσεις σε εξάμηνα από τη Γ.Β. ανά θεματική περιοχή κατά τις αρχικές παρατηρήσεις (Δεκέμβριος 2013) καταγράφονται ως ακολούθως:

Στις Γλωσσικές Δεξιότητες τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -20 εξάμηνα (β' εξ. Προνήπιου 1).

Στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -16 εξάμηνα (β' εξ. Νηπιαγωγείου).

Στις Μαθηματικές Δεξιότητες τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -21 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 1).

Στις Δεξιότητες της Συμπεριφοράς τα επίπεδα αποκλίσεων από τη Γ.Β. είναι τα -19 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 2).

Ο συνολικός Μ.Ο. των αποκλίσεων από τη Γ.Β. κατά την αρχική παρατήρηση είναι τα -19 εξάμηνα (α' εξ. Προνήπιου 2).

5. Μεθοδολογία της Παρέμβασης

Η Μεθοδολογία της Παρέμβασης υποστηρίζει την ένταξη των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με έμφαση τα άτομα με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες και στις οικογένειές τους. Η παρέμβαση αφορά σε όλες τις ηλικίες από τη στιγμή της γέννησης, όλα τα στάδια της ζωής και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εκτεινόμενη σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη με ειδικά προγράμματα που εξελίσσονται στα Ειδικά σχολεία και τα ενταξιακά προγράμματα στα γενικά σχολεία (Δροσινού, 2014 γ).

Κάθε παρέμβαση επιβάλλεται να είναι σχεδιασμένη και αποτελεσματική. Η συστηματική παρέμβαση, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία με τη δημιουργία Τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (Ν. 3699/2008),

περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγράμματος με επιλεγμένους στόχους, συγκεκριμένες στρατηγικές και μικρά μελετημένα βήματα, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, την επανατροφοδότηση των προγραμμάτων και τη συνεργασία με άλλους παράγοντες και ειδικούς.

Η Μεθοδολογία της Παρέμβασης αναφέρεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων ΕΑΕ για άτομα με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες και αποσκοπεί, υπό το πρίσμα των ίσων ευκαιριών και της θέασης της ξεχωριστής και μοναδικής προσωπικότητας του κάθε ατόμου με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες, στη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, στην οικονομική αυτάρκεια και κοινωνική ανεξαρτησία, στην αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση, την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Δροσινού, 2014 γ).

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ δομείται σε πέντε ευέλικτες φάσεις που ορίζονται με κριτήρια τις ανάγκες του κάθε υποστηριζόμενου μαθητή και δίνουν τη δυνατότητα στον ειδικό παιδαγωγό να παρέμβει σε όποια από αυτές το απαιτεί η κατάσταση του μαθητή με ΕΕΑ. Ειδικότερα, αυτές είναι: η Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση (1^η φάση) με εστίαση στην κατανόηση των δυσκολιών, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στο ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό, η Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (2^η φάση) με τον προσδιορισμό των επιπέδων των δυνατοτήτων και των αποκλίσεων με στόχο τη διδακτική προτεραιότητα της Παρέμβασης, το Σχέδιο Δόμησης Προγράμματος Παρέμβασης (3^η φάση) με την περιγραφή ρεαλιστικού και λειτουργικού στόχου, η Υλοποίηση και εφαρμογή της Παρέμβασης (4^η φάση) με προσαρμοσμένες διαφοροποιήσεις και η Αξιολόγηση της Παρέμβασης (5^η φάση) και η εκτίμηση σε σχέση με το αίτημα του γονέα αλλά και το βίωμα του παιδιού.

Στη Μεθοδολογία της Παρέμβασης στην παρούσα μελέτη ο παρατηρητής ασκείται στη συστηματική συμπλήρωση του Εντύπου καθημερινής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, εστιάζοντας ειδικότερα στη συχνότητα της αλληλεπίδρασης, την ημερολογιακή και ωρολογιακή καταγραφή του περιεχομένου του ΕΔΑ, στα λόγια που ο ίδιος ο παρατηρητής λέει με σαφήνεια και ακρίβεια στη μαθήτριά όταν της απευθύνει το λόγο, στην ετεροπαρατήρηση, στα λόγια δηλαδή της μαθήτριάς και τη μη λεκτική συμπεριφορά της με τη γλώσσα του σώματος (χειρονομίες, γκριμάτσες, μορφασμοί, κινήσεις), με έμφαση το διδακτικό στόχο που έχει ορίσει η Δασκάλα της τάξης (την εκμάθηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων) και τις δραστηριότητες που θέτει για την επίτευξή του (βάσει των ΛΕΒΔ και των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής

Ετοιμότητας (ΔΜΕ), του ΠΑΠΕΑ και των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και τέλος στην αυτοπαρατήρηση, στην αναπτυσσόμενη δηλαδή διαπροσωπική σχέση με τη μαθήτριά, στην ποιότητα της παρέμβασης αναφορικά με τη βίωση των συναισθημάτων του παρατηρητή κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία με τη μαθήτριά, την επιλογή των διδακτικών στόχων και τη λειτουργικότητά τους σε σχέση με την περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας καθώς και το επίπεδο των μαθησιακών επιδόσεων της μαθήτριας. Κατά τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης έμφαση δόθηκε και στη μη λεκτική συμπεριφορά του ίδιου του παρατηρητή ως αποφασιστικού παράγοντα όχι μόνον στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και στην πρόκληση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεών τους (Βρεττός, 1994, σ. 12). Έρευνες παγκοσμίως έχουν δείξει ότι το χρώμα της φωνής, η έκφραση των ματιών, η σύσπαση του δέρματος του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, κ.ά. μπορούν να παρωθήσουν ή να απωθήσουν το μαθητή, να τον φοβίσουν ενισχύοντας την τάση για απόσυρση (ειδικά των μαθητών με ΝΚ και DS) ή να τον ηρεμήσουν ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του στη μάθηση. Η ανάγκη ελέγχου της μη λεκτικής επικοινωνίας καθίσταται επιτακτική στην περίπτωση των παιδιών και νέων με ΝΚ και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, γι' αυτό εντάσσεται όλο και περισσότερο σε προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 1998, σ. 154).

6. Ειδική Διδακτική

Το πρόγραμμα ΕΑΕ θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Πολλές φορές παιδιά με την ίδια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετικά πρακτικά προβλήματα ή ενδιαφέροντα. Για το λόγο αυτόν η οργάνωση της διδασκαλίας σχεδιάζεται για τις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Πρόγραμμα Στοχευμένο και Ατομικό) και επιδιώκει τη σταδιακή ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων του (Πρόγραμμα Δομημένο και Ενταξιακό) (Δροσινού, 2014 α). Το πρόγραμμα ΕΑΕ βασίζεται στο ετήσιο Α.Π. Σπουδών της τάξης του μαθητή και στο ΠΑΠΕΑ, το οποίο είναι ένας οδηγός, ένας μακρύς κατάλογος σκοπών και στόχων από τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να περιλάβει στα διδακτικά του προγράμματα για την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα βοηθήσουν τα παιδιά με νοητικές δυσκολίες και άλλες ΕΕΑ να προετοιμαστούν για την ενήλικη ζωή. Ένα χρήσιμο

ετήσιο Α.Π., με βασικά του χαρακτηριστικά την ακρίβεια και σαφήνεια του περιεχομένου, πρέπει να σχεδιαστεί στη βάση του ΠΑΠΕΑ και των αποτελεσμάτων μίας πλήρους ανάλυσης των ικανοτήτων, των ανεπαρκειών και της προσωπικότητας του μαθητή, γιατί μόνον έτσι το πρόγραμμα θα προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού. Η γνώση του Α.Π. συνιστά βασική προϋπόθεση του σχεδιασμού των διδακτικών προγραμμάτων που καταρτίζονται με βάση τα ευρήματα της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (Χρηστάκης, 2013, σσ. 28, 103-104). Ακόμη, αναγκαίο είναι και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα που βρίσκεται πολύ κοντά στο διδακτικό και περιλαμβάνει συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας των πέντε ημερών της εβδομάδας, ενώ μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα μία ενότητα και γύρω από αυτήν να συνυφαίνονται οι στόχοι και οι δραστηριότητες των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2011, σ. 87), (Χρηστάκης, 2013, σσ. 121-122).

Οι διδακτικές εργασίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε ξεχωριστά βήματα, ώστε να είναι κατανοητή η διαδοχή των διδακτικών ενεργειών που οδηγούν σταδιακά στην ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας. Αυτή η σταδιακή υλοποίηση είναι απολύτως αναγκαία για τα παιδιά με ΝΚ, καθώς υπάρχουν φορές που ακόμη και η πιο απλή μορφή συμπεριφοράς αποδεικνύεται σύνθετη και πολύπλοκη για ορισμένα, αν όχι για όλα τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Σε μία τέτοια περίπτωση η συμπεριφορά, ο τελικός δηλαδή στόχος (είτε πρόκειται για γνώσεις είτε για δεξιότητες και στάσεις) αναλύεται σε απλά βήματα που το παιδί επιδιώκεται να κατακτήσει σταδιακά. Τα διδακτικά βήματα, η ανάλυση δηλαδή ή η κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρότερους στόχους, ή υποστόχους (Task Analysis), θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση το Α.Π., να είναι δομικά συνδεδεμένα και να διαδέχονται ιεραρχικά το ένα το άλλο. Ολόκληρο το διδακτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία του παιδιού, ενώ «η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση, με βαθμιαία μείωση της βοήθειας (fading), ιδιαίτερα για τη διδασκαλία μεγάλου αριθμού δεξιοτήτων σε παιδιά με ΝΚ, θα πρέπει να οδηγεί το παιδί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2009, σ. 29). Επιπροσθέτως, ο ακριβής και περιγραφικός προσδιορισμός των διδακτικών στόχων είναι μία πολύ χρήσιμη προσέγγιση για την ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ΝΚ, καθώς βοηθάει το διδάσκοντα στη διατύπωση των διδακτικών στόχων με όρους μετρήσιμους της συμπεριφοράς καθώς

και στην ανάλυση των στόχων σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους με την τεχνική της ανάλυσης έργου.

Για τη σύνταξη και υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ΕΕΑ σύμφωνα με το μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, απαραίτητο είναι το έντυπο καταγραφής Εξατομικευμένου, Δομημένου Διδακτικού Προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας για τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν στην ειδική διδακτική διαδικασία του κάθε υποστηριζόμενου μαθητή, όπως είναι το χρονοδιάγραμμα και ο χώρος της διδακτικής παρέμβασης και εργασίας, ο διδακτικός στόχος με τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι γενικές ενότητες του ΠΑΠΕΑ, τα παιδαγωγικά υλικά και τα διδακτικά μέσα, η συμπεριφορά του παιδιού, τα κριτήρια επιτυχίας, η αμοιβή και η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή (ΥπεΠΘ-Π.Ι., 2009, σσ. 29-30). Η διαμορφωτική αξιολόγηση, με το έντυπο (φυλλάδιο) των ημερήσιων καταγραφών, έχει συνήθως τη μορφή μίας συνεχούς διαδικασίας ανατροφοδότησης στα πλαίσια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε επίπεδο μαθητή, ομάδας ή και σχολικής τάξης με βήματα, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές (στη βάση του ετήσιου, μηνιαίου και εβδομαδιαίου προγράμματος) καθώς και κριτήρια αξιολόγησης.

Εν προκειμένω, στην περίπτωση μελέτης της μαθήτριας με Down, η τήρηση της λεπτομερούς καταγραφής του προαναφερόμενου εντύπου σε συνδυασμό με την παιδαγωγική αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ της Ετοιμότητας, των ΕΕΑ και των ΓΜΔ αποτέλεσαν τη βάση του σχεδιασμού και υλοποίησης των στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων που έγιναν, με βήματα, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές (στη βάση του ετήσιου, μηνιαίου και εβδομαδιαίου προγράμματος), κατόπιν συμφωνίας με τη Δασκάλα της τάξης και αδείας της μητέρας της μαθήτριας και του Διευθυντή του Ειδικού σχολείου. Κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης βαρύτητα δόθηκε κυρίως στη διαπίστωση των επιπέδων στις Βασικές Σχολικές Δεξιότητες και την Ετοιμότητα με έμφαση τις δεξιότητες του Προφορικού λόγου και της Ψυχοκινητικότητας, κυρίως λόγω της στενής της σχέσης με τις Σχολικές Δεξιότητες. Μολονότι η Ψυχοκινητικότητα αποτελεί περιοχή των αναπτυξιακών δεξιοτήτων, η αξιολόγησή της έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής, προαπαιτούμενα των οποίων είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, του συντονισμού των κινήσεων ματιού-χεριού και του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, ενώ συνδεδεμένες με τις δεξιότητες αυτές είναι ακόμη η αίσθηση του ρυθμού και η παγίωση της πλευρίωσης

(ΥπεΠΘ.-Π.Ι., 2009, σ. 21). Με την αξιολόγηση των Σχολικών Δεξιοτήτων και με εμφανείς τις σοβαρές δυσκολίες σε όλους τους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων, η επίτευξη ανάγνωσης και γραφής ετέθη ως ο πρώτος διδακτικός στόχος της στοχευμένης διδακτικής εργασίας. Η εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιοτήτας πραγματοποιήθηκε επιπλέον και με τις ΛΕΒΔ Ετοιμότητας, με έμφαση στον Προφορικό λόγο.

Βάσει των προαναφερόμενων αξιολογήσεων, ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος αναγνωστικής ετοιμότητας σύμφωνα με το μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, περιελάμβανε την κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρά κομμάτια-βήματα, τη διδασκαλία του καθενός από αυτά χωριστά και την ενθάρρυνση κάθε μικρής ή μεγάλης προσπάθειας της μαθήτριας, καθώς για τα παιδιά με ΝΚ καμία μορφή ενθάρρυνσης, όσο απαραίτητη κι αν είναι, δε θα βοηθήσει τη διδασκαλία του διδακτικού στόχου σε ένα μόνο στάδιο, καθώς και τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, προσαρμοσμένες κατάλληλα στις εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας και ανταποκρινόμενες, σύμφωνα με τις επικρατούσες απόψεις για τα δομημένα διδακτικά προγράμματα αναγνωστικής ετοιμότητας, στην προαγωγή του προφορικού λόγου και τον εμπλουτισμό του βασικού και με άμεση χρηστική αξία λεξιλογίου, την ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού και της γενικής και λεπτής κινητικότητας, την προαγωγή της οπτικής και ακουστικής διάκρισης, τον εμπλουτισμό των εμπειριών του παιδιού και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τα βιβλία (ΥπεΠΘ.-Π.Ι., 2009, σ. 15). Για την επίτευξη του στόχου και την ανάπτυξη θετικού αυτοσυναισθήματος και αναγνωστικής αυτοεικόνας, έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση της δυνατής στα άτομα με DS οπτικής διάκρισης, ως ενός από τους παράγοντες της αναγνωστικής ετοιμότητας των παιδιών με ΕΕΑ, με την εφαρμογή της μεθόδου ενός βασικού οπτικού λεξιλογίου και της «ολικής συλλαβής» (Κοτσιρίλου, 2013), μίας ειδικής μεθόδου για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής με την αναγνώριση των συμβόλων του γραπτού λόγου ως ολόκληρες γραμμάτων και όχι απλά ως ήχους, κάτι που διευκολύνει πολύ και την ενίσχυση της μειωμένης στα παιδιά με DS ακουστικής μνήμης. Η μέθοδος αποδεικνύεται εξαιρετικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές αλλά και γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι τα παιδιά με ΜΝΥ, τα οποία ωφελούνται από την οργάνωση, την ομαδοποίηση και τη συχνή επανάληψη των λέξεων με βάση την ολική συλλαβή (αποτελούμενη από το συνδυασμό συμφώνου και του σταθερού φωνήεντος α για τη δημιουργία δισύλλαβων και τρισύλλαβων λέξεων)

και όχι τη φωνολογική συνείδηση ως προαπαιτούμενη συνθήκη. Μία ιταλική μελέτη πάνω σε αυτήν την προσέγγιση (Cossu, Rossini, Marshall, 1990, σσ. 129-138), με στόχο την εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιότητας 10 παιδιών με Down με MNY σε άμεση σχέση με τη φωνολογική τους συνείδηση, έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση δεν είναι απαραίτητη για την εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι τα στοιχεία του συλλαβισμού και της σύνθεσης ήχων δεν είναι απαραίτητα για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Επιπλέον, μαζί με την ανάγνωση δουλεύεται και η γραφοκινητική ικανότητα του παιδιού και γενικότερα όλων των λέξεων που μαθαίνει, κάτι που ενισχύει σημαντικά την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας και της αναγνωστικής δεξιότητας, υποστηριζόμενη με τη μέθοδο του οπτικού λεξιλογίου (sight vocabulary), την ωφελιμότητα του οποίου ιδιαίτερα για τα άτομα με νοητική αναπηρία επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα σχετικής έρευνας σε μαθητές με μέτρια NK και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς με στόχο την ανάγνωση του δελτίου καιρού στις ημερήσιες εφημερίδες (Δροσινού, 2001, σσ. 28-34). Επειδή η οπτική μνήμη στα άτομα με DS είναι πιο ισχυρή και αποτελεσματική σε σύγκριση με την ακουστική, η οπτική παρουσίαση των διδασκόμενων λέξεων μέσα από τη χρήση οπτικών λέξεων-καρτών (flashcards, sight words), εικόνων-καρτελών, γραπτού εποπτικού υλικού και Η/Υ βοηθάει αποτελεσματικά την επίτευξη της ανάγνωσης στα παιδιά αυτά. Για το λόγο αυτό έγινε αυξημένη χρήση εικόνων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για τη διέγερση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας και επινοήθηκαν παιγνιώδεις τρόποι διδασκαλίας που βοήθησαν τη μαθήτρια στην κατανόηση της σημασίας αυτών των νέων λέξεων των γραμμένων σε καρτέλες και προσαρμοσμένων στο επίπεδο της ομιλίας της και στο σχηματισμό με αυτές μικρών φράσεων (παιχνίδια με καρτέλες εικόνες και φωτογραφίες, κ.ά.). Επειδή ο βιωματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης που επιτυγχάνεται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι σημαντικό κομμάτι του σεβασμού της διαφορετικότητας (Barisone, 2013), το οπτικό λεξιλόγιο περιείχε λέξεις της βιωματικής εμπειρίας του παιδιού, συμπεριλαμβάνοντας παράλληλα και λέξεις-κλειδιά για τη συγκεκριμένη μαθήτρια. Από αυτές διδάχθηκαν, βάσει της καταγραφής τους σε μία λίστα λέξεων, πρώτα εκείνες που ήταν πιο άμεσα κατανοητές και είχαν αμεσότητα χρηστική αξία για εκείνη (όπως το όνομά της και λέξεις από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον) (Oelwein, 1995, p. 79). Με γνώμονα πάντα την εξατομίκευση της διδασκαλίας, το κριτήριο επιλογής αυτών των πρώτων λέξεων ήταν η ίδια η μαθήτρια και ο βαθμός κατανόησής τους από αυτήν. Ενισχυτική προς την κατεύθυνση αυτή υπήρξε και η οπτική επαφή της μαθήτριας με

την αλφάβητο, η οποία γραμμένη σε ταινία επικολλήθηκε στο θρανίο της καθώς και στον τοίχο ακριβώς απέναντί της. Επιβοηθητικά στην όλη προσπάθεια υπήρξαν και τα μαγνητικά γράμματα που επιτελούν το ρόλο του γράμματος-καρτέλα, ενώ με την αλλαγή (αυξομείωση) της χροιάς της φωνής του παρατηρητή-εμπυχωτή η μαθήτρια βοηθήθηκε στη σταδιακή συνειδητοποίηση της διαφοράς μεταξύ κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων καθώς και στην κατανόηση ότι τα γράμματα της αλφαβήτου πηγαίνουν ανά ζευγάρι.

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της οποιασδήποτε διδακτικής δραστηριότητας παρέμεινε βασικό αξίωμα και στο διδακτικό στόχο βελτίωσης της γραφής, με την αρχική εξάσκηση στο χάραγμα γραμμών, σχημάτων, γραμμάτων και λέξεων (με βασικά χαράγματα τις κάθετες και οριζόντιες γραμμές και τον κύκλο), με τη χρήση μολυβιών ή μαρκαδόρων σε έντονο χρώμα (κυρίως το μαύρο ή το μπλε) που καθιστούσαν ορατό το αποτέλεσμα κάθε προσπάθειας σχεδιασμού, την αρχική καθοδήγηση του παιδιού στο σωστό κράτημα του μολυβιού για το σχεδιασμό του κάθε γράμματος, την προφορική περιγραφή των κινήσεων του χεριού με τη χρήση μνημοτεχνικών συνδυασμών για το σχεδιασμό των γραμμάτων με το σωστό τρόπο γραφής και τις ίδιες κάθε φορά κινήσεις (πχ. για το βασικό γράμμα άλφα (α) χρησιμοποιήθηκε η εξής περιγραφή: «γύρω ή ένας κύκλος, ή απλά κύκλος και σταματάμε, γραμμούλα προς τα κάτω», για το γράμμα γάμα (γ) ότι μοιάζει «σαν φιογκάκι», για το γράμμα πι (π) «μία γραμμούλα πάνω και δύο ποδαράκια κάτω», κ.ά.). Η τεχνική της μνημονικής είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά με Down που έχουν δυσκολία στο σωστό κράτημα του μολυβιού, ενώ τα βοηθάει πολύ και στην απομνημόνευση γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους.

Η ίδια εξατομίκευση της διδασκαλίας, ως βασικός μεθοδολογικός άξονας των διαφοροποιημένων παρεμβάσεων, ακολουθήθηκε και ως προς το δεύτερο διδακτικό στόχο που ετέθη συνδυαστικά με την επίτευξη αναγνωστικής δεξιότητας και σύμφωνα με το βασικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης των παιδιών με DS για την αναγκαιότητα της απόκτησης αυτονομίας και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, προκειμένου η μαθήτρια να εμπεδώσει καλύτερα τα γράμματα, τις λέξεις και τους κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής, χρησιμοποιήθηκαν εικόνες-κάρτες του διδακτικού υλικού «Η Αλφάβητος κυκλοφορεί στο δρόμο» που η καθεμία έφερε από τη μία πλευρά ένα γράμμα της αλφαβήτου (κεφαλαία και πεζά) με την αντίστοιχη εικόνα των μέσων μεταφοράς και των βασικών κανόνων οδικής συμπεριφοράς (π.χ. αυτοκίνητο, γερανός, διάβαση, λεωφορείο, μοτοσικλέτα, οδός, τροχονόμος, φανάρι,

κ.ά.), ενώ στην πίσω πλευρά ήταν γραμμένη η λέξη που αντιστοιχούσε στην εικόνα της πρώτης πλευράς. Οι οπτικές κάρτες-εικόνες χρησιμοποιήθηκαν με τη μορφή παιχνιδιών, όπως «η Αλφάβητος παίζει κρυφτό», όπου καλύπτονταν το γράμμα μίας κάρτας και ζητούνταν πρώτα η αναγνώριση της εικόνας και στη συνέχεια του ήχου του πρώτου γράμματος της λέξης, με αμοιβή την κάρτα στην περίπτωση σωστής απάντησης, ενώ σε λανθασμένη, με την υπόδειξη του σωστού και την επανάληψη της ίδιας λέξης αργότερα, ή το παιχνίδι «Η κυκλοφορία έχει τους δικούς κανόνες», ομαδική δραστηριότητα, όπου η ελεύθερη κίνηση της μαθήτριας και των άλλων παιδιών στο χώρο της τάξης συνδυάζονταν με το ρυθμό μουσικής (Δροσινού, 2000-2001, σσ. 49-57, 43-52), την ξαφνική διακοπή μαζί με την ακινησία των παιδιών και την ταυτόχρονη ανάγνωση ενός κανόνα κυκλοφοριακής αγωγής από τις αντίστοιχες κάρτες, όπως πχ. «Κοιτάω και ακούω ταυτόχρονα». Το παιχνίδι επαναλαμβάνονταν έως ότου τα παιδιά δείξουν με τη στάση του σώματος ότι κατανόησαν τον κανόνα της κυκλοφοριακής αγωγής.

Στο πλαίσιο αυτό η εκμάθηση των μέσων μεταφοράς και των βασικών κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής που βοηθούν στην ανάπτυξη του ΝΚ παιδιού με την απόκτηση χρηστικών γνώσεων και συνηθειών, υλοποιήθηκε με το μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με υποστόχους για τον καταμερισμό της διδασκαλίας σε μικρά μέρη (μέσα μεταφοράς ξηράς-θάλασσας-αέρα) και αισθητηριακές γλωσσικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της παρατηρητικότητας, της οπτικής διάκρισης, του οπτικοκινητικού συντονισμού, της λεπτής κινητικότητας και των νοητικών ικανοτήτων της μαθήτριας μελέτης. Για την ενίσχυση της οπτικής αντίληψης, την προσέλευση του ενδιαφέροντος και την παιγνιώδη πρόσληψη της γνώσης χρησιμοποιήθηκε πολυαισθητηριακό υλικό που συνέβαλε σημαντικά στην ομαδοποίηση, ταξινόμηση και σύγκριση των μέσων μεταφοράς, όπως εικόνες και ζωγραφιές με ζωηρά και φωτεινά χρώματα, σκίτσα με αφήγηση μικρών ιστοριών (εύθυμες εικονοϊστορίες), κάρτες-εικόνες, κολλάζ, αινίγματα με έμμετρο και παιγνιώδη λόγο για την καλύτερη αποτύπωση της πληροφορίας στη μνήμη, αυτοκόλλητα, βιβλιόκουτο με μεγάλους κύβους (πάζλ) που βοηθούν πολύ τα αδύνατα σημεία των παιδιών με Down (καλλιέργεια φαντασίας, περιέργειας και δημιουργικότητας, όξυνση παρατηρητικότητας και οπτικής αντίληψης, συντονισμό χεριού-ματιού, κ.ά.), παπουτσόκουτο με πλαστικοποιημένες κάρτες-εικόνες, δομημένο σε τρεις θήκες, όσες και οι κατηγορίες των μέσων μεταφοράς, ζωγραφική με τη βοήθεια Η/Υ, κ.ά. Ιδιαίτερα το παπουτσόκουτο (shoe-box) αποτελεί μία

καινοτόμο εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει τη χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, με τη δόμηση του ορισμένου χώρου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή, να τον υποβοηθήσει στην οπτική διάκριση, την ταυτοποίηση και την αυτονομία στη μάθηση (Δροσινού, et al., 2009, σ. 39).

Κριτήρια για την επιλογή των παιδαγωγικών μέσων και υλικών διδασκαλίας και για τους δύο διδακτικούς στόχους υπήρξε το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι δυνατότητες και οι ειδικές ανάγκες της μαθήτριας, η οποία ενθαρρύνονταν και επιβραβεύονταν συχνά, προκειμένου να αποφευχθεί η εμπλοκή της σε καταστάσεις αδυναμίας και η δημιουργία αισθήματος αποτυχίας, γεγονός άμεσα ανασταλτικό για την πρόοδό της και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης. Η συνεχής ενθάρρυνση και ο έπαινος συνιστούν αναπόσπαστα συστατικά της όλης προσπάθειας μαζί με το σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος που στοχεύει στην αποφυγή συναισθηματικών αναστολών, στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος και στη δημιουργία συνθηκών επιτυχίας για το παιδί με σύνδρομο Down (Δαραής, 2002, σ. 95).

7. Κοινωνικές Ιστορίες

Οι Κοινωνικές Ιστορίες, γραμμένες κατά προτεραιότητα για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και επικοινωνιακών δυσκολιών των παιδιών και ενηλίκων με διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, είναι ένας τρόπος γραφής, ένα σενάριο, μία μέθοδος για τη δημιουργία μίας μικρής ιστορίας με συγκεκριμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, μίας οπτικοποιημένης στρατηγικής, ενός κειμένου που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καλή πρακτική που βοηθά στην κοινωνική κατανόηση και πληροφόρηση και την αλληλεπιδραστική ρουτίνα των ατόμων με νοητική αναπηρία και ιδιαίτερα των ατόμων με Down που εμφανίζουν ιδιαίτερη ροπή στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης και των σταθερά επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών (ρουτίνα).

Ο γενικότερος στόχος μίας Κοινωνικής Ιστορίας είναι η περιγραφή και η ανταλλαγή πληροφοριών και κοινωνικών αντιλήψεων με σαφήνεια και ακρίβεια. Η πληροφορία, εντασσόμενη στην αφήγηση της κοινωνικής ιστορίας χρησιμοποιείται

με τη μορφή πρότασης. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι κοινωνικές ιστορίες, με ευρεία θεματική, πρέπει να είναι συναφείς των βιωμάτων και της καθημερινότητας του παιδιού. Τα θέματα μπορεί να είναι τόσο διαφορετικά και ατομικά, όπως και τα βιοματικά ίχνη των παιδιών με νοητικές και άλλες δυσκολίες που προσπαθούν να προσπελάσουν τα εμπόδια. Η περιγραφή μπορεί να είναι η ανάλυση ενός στόχου σε βήματα, εξατομικευμένες κοινωνικές δεξιότητες που επιδιώκονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ακόμη δεξιότητες που αποτελούν μέρος Α.Π. Συχνά χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της καθημερινότητας και των μεταβολών που τη συνοδεύουν. Πέρα από την κοινωνική κατανόηση και πληροφόρηση, η αναγνώριση της επιτυχίας είναι ένα ακόμη σημαντικό σημείο στο οποίο στοχεύουν οι κοινωνικές ιστορίες. Έτσι, η πρώτη Κοινωνική Ιστορία ενός παιδιού πρέπει να περιγράφει μία δεξιότητα ή κατάσταση στην οποία, όπως και στην ανάλυση των διδακτικών στόχων σε βήματα, το παιδί σημειώνει γενικά επιτυχία, κάτι που του προσδίδει θετικό αυτοσυναίσθημα και ταύτιση με μία ιστορία. Η διαφορά όμως μίας κοινωνικής ιστορίας από την παραδοσιακή ανάλυση των διδακτικών στόχων βήμα-βήμα ή άλλες οπτικοποιημένες στρατηγικές είναι η σύνθεσή τους από τέσσερα βασικά είδη προτάσεων με συγκεκριμένη αναλογία που καθορίζει τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Οι τέσσερις αυτοί βασικοί τύποι προτάσεων είναι οι Περιγραφικές προτάσεις, οι προτάσεις που αναφέρονται σε Εσωτερικές Καταστάσεις, οι προτάσεις Επιβεβαίωσης και οι Καθοδηγητικές προτάσεις. Οι Περιγραφικές προτάσεις, η «σπονδυλική στήλη» μίας κοινωνικής ιστορίας, αποτελούν αντικειμενική δήλωση της πραγματικότητας που δίνει στην κοινωνική ιστορία λογική και ακρίβεια, δύο ποιοτικοί παράγοντες στην αποτελεσματική απήχηση μίας κοινωνικής ιστορίας. Οι αναφερόμενες σε Εσωτερικές Καταστάσεις προτάσεις, η «καρδιά» μίας κοινωνικής ιστορίας, περιγράφουν κυρίως εσωτερικές καταστάσεις άλλων ατόμων (όπως σκέψεις, στάσεις, συναισθήματα, διαθέσεις, κ.ά). Οι προτάσεις Επιβεβαίωσης, αναφερόμενες στο κοινό αίσθημα ή στην έκφραση πολιτισμικών απόψεων, αποσκοπούν στο να τονίσουν ένα σημαντικό σημείο κάποιου κανόνα, νόμου ή εθίμου. Οι Καθοδηγητικές προτάσεις καθοδηγούν ευγενικά τη συμπεριφορά, προτείνοντας συγκεκριμένη συμπεριφορά ή επιλογή συμπεριφορών σε μία κατάσταση ή συνήθεια. Όλες οι προαναφερόμενες προτάσεις μπορούν να γραφούν και με τη μορφή των προτάσεων με Κενή Γραμμή, με αντικατάσταση δηλαδή ενός τμήματος της πρότασης με κενή γραμμή που το παιδί καλείται να βρει και να συμπληρώσει για την επίτευξη της κατανόησης και της ανεξαρτησίας. Υπάρχουν ακόμη οι προτάσεις Αυτοελέγχου καθώς και οι προτάσεις

Συνεργασίας, ενώ όλες οι προτάσεις μπορούν να γραφούν με συνδυασμό δύο τύπων (Δίπλα, 2012).

Με το σκεπτικό λοιπόν της ιδιαιτερότητας της σύνθεσης των Κοινωνικών Ιστοριών και της ωφέλειας για τη μεταβίβαση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και πληροφοριών, δημιουργήσαμε υπό μορφή Πειράματος πέντε Κοινωνικές Ιστορίες, προκειμένου να ενισχύσουμε περαιτέρω τη μαθήτρια στην κατανόηση και εμπέδωση του διδακτικού στόχου που θέσαμε αναφορικά με την εκμάθηση των μέσων μεταφοράς και την απόκτηση ασφαλούς κυκλοφοριακής συμπεριφοράς, διδακτικός στόχος που υλοποιήθηκε με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η πειραματική κατανόηση με τις Κοινωνικές Ιστορίες, θεωρούμενης ως ένα ακόμη βήμα στην υλοποίηση του διδακτικού στόχου με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, οργανώθηκε σε τέσσερα βήματα, μεταξύ των οποίων το πρώτο περιελάμβανε τη σχηματοποίηση του διδακτικού στόχου με κείμενο και εικόνες που ενδείκνυνται ειδικά για τον οπτικό τύπο των παιδιών με Down, καθώς αυτές λειτουργούν ως οπτικοί νοητικοί διευκολυντές για τη νοηματική πρόσληψη και αποσαφήνιση του νοήματος του κειμένου. Η συλλογή πληροφοριών από τη Δασκάλα της τάξης σχετικά με το θέμα και τον τρόπο παρουσίασής του ήταν το δεύτερο βήμα προτού μεταβούμε στη σύνταξη-γραφή (τρίτο βήμα) κατανοητών για τη μαθήτρια κοινωνικών ιστοριών που να κινητοποιούν τα ενδιαφέροντα και το εύρος της προσοχής της, προσαρμοσμένων στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ των παιδιών με DS και ανάλογων του μαθησιακού επιπέδου και της νοητικής της ηλικίας. Προς πλήρωση του σκοπού αυτού δημιουργήσαμε πέντε Κοινωνικές Ιστορίες με εισαγωγή, κυρίως θέμα και επίλογο για την καθεμία, με γλώσσα θετική και σαφείς καταφατικές προτάσεις που περιγράφουν τη διδασκόμενη νέα γνώση και καθοδηγούν ειδικά ως προς το θέμα της κυκλοφοριακής αγωγής για το τι πρέπει να γίνει και όχι για το αντίθετο, με κυριολεκτική διατύπωση, χωρίς το κείμενο ή οι εικόνες να εννοούν κάτι άλλο, καθώς τα άτομα με DS αδυνατούν να κατανοήσουν την αφηρημένη σκέψη και συλλογιστική, με λεξιλόγιο που να δημιουργεί θετικά συναισθήματα για την αποτροπή της συχνής για τη μαθήτρια τυπικής γνωστικής αποφυγής καθώς και ευχάριστο και ανέμελο κλίμα, συμβατό με την παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με Down (πχ. παιχνίδια της κυκλοφοριακής αγωγής με σήματα, τροχονόμο, αυτοκίνητα, πεζοδρόμια, κ.ά.), με τους τέσσερις βασικούς τύπους προτάσεων και τηρουμένης της βασικής αναλογίας κάθε κοινωνικής ιστορίας (2-5 πλήρεις ή με κενή

γραμμή Περιγραφικές προτάσεις, ή και προτάσεις αναφερόμενες σε Εσωτερικές Καταστάσεις ή και προτάσεις Επιβεβαίωσης καθώς και 0-1 πλήρεις ή με κενή γραμμή Καθοδηγητικές προτάσεις και προτάσεις τέλος Συνεργασίας. Το τέταρτο βήμα ήταν ο τίτλος της κάθε κοινωνικής ιστορίας ως η ουσία και το κύριο νόημά της. Σπάνια ο τίτλος αναφέρεται σε συμπεριφορές θετικές ή αρνητικές. Θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι προκειμένου να προσδιορίσουμε σημεία που πιθανόν να χρειάζονταν επανεξέταση και δημιουργικές τροποποιήσεις πριν καταλήξουμε στην τελικά κείμενα, δημιουργήσαμε μία «Λίστα Ελέγχου» με τη βοήθεια της οποίας συγκρίναμε τα προσχέδια των ιστοριών μας με τα χαρακτηριστικά εκείνα που προσδιορίζουν μία κοινωνική ιστορία, ενώ ζητήσαμε και τη γνώμη της Δασκάλας της τάξης αναφορικά με τα κείμενα και τις εικόνες, καθώς η συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό αποδείχθηκε για εμάς εξαιρετικά εποικοδομητική, τόσο κατά τη σύνταξη των κειμένων και την επιλογή των εικόνων όσο και κατά το χρονικό διάστημα της εφαρμογής των ιστοριών στη διδακτική πράξη, στη διάρκεια του οποίου προσπαθήσαμε, ιδιαίτερα στην αρχή της κάθε κοινωνικής ιστορίας, να ενεργοποιήσουμε τη συμμετοχική ανταπόκριση της μαθήτριας χρησιμοποιώντας απλές κινητήριες προτάσεις του τύπου «Έλα, έγραψα μία ιστορία μόνο για εσένα. Θα σου αρέσει. Έλα να τη διαβάσουμε μαζί». Η ανάγνωση της κάθε κοινωνικής ιστορίας γινόταν από εμάς τους ίδιους, λόγω αναγνωστικής δυσχέρειας της μαθήτριας σε επίπεδο προτάσεων και κειμένου, με ήρεμο, ευγενικό και εκφραστικό τόνο, καθήμενοι στο πλάι του παιδιού και λίγο πιο πίσω του, προκειμένου η προσοχή του να εστιάζεται στην Κοινωνική Ιστορία και να μη διασπάται εύκολα, επικεντρωνόμενη στη δική μας παρουσία. Επειδή γενικά η ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας από περισσότερους του ενός αναγνώστες σε σύντομο χρονικό διάστημα από την πρώτη φορά ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη συνέπεια και τη σταθερότητα, οι τρεις από τις πέντε Κοινωνικές Ιστορίες διαβάστηκαν εκ νέου αμέσως μετά την πρώτη ανάγνωση και από τη Δασκάλα της τάξης, κάτι που άρεσε στη μαθήτρια και που ολοφάνερα την κινητοποιούσε περισσότερο, όντας γι' αυτήν μία θετική δραστηριότητα για την παιδαγωγική και διδακτική της ενίσχυση.

8. Νομοθεσία για την εκπαιδευτική ένταξη

Κάθε μαθητής είναι μοναδικός (Unesco, 1994) και έχει αναφαίρετο δικαίωμα να επωφελείται από ποιοτικά προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης σε ένα

περιβάλλον ελάχιστα διαχωριστικό. Το δικαίωμά του αυτό εξασφαλίζεται με την ειλικρινή συνεργασία των σχολικών θεσμών και της οικογένειας και όχι με διοικητικού τύπου ενέργειες τοποθέτησής του σε πλαίσιο που θεωρείται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό. Η όλη εκπαιδευτική φιλοσοφία για την αντιμετώπιση της Ε.Α. στοχεύει, από την πρώτη στιγμή, στο να παραμείνουν ενσωματωμένα τα ειδικά άτομα στα κανονικά σχολεία με οργανωμένη φροντίδα της αγωγής αυτής.

Νόμοι απτόμενοι της σχολικής ενσωμάτωσης, όπως αυτοί περιγράφονται και αναλύονται εκτενώς στο πρώτο και τρίτο αντίστοιχα κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αναφορικά με την εκπαιδευτική ένταξη στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ και τα γενικά σχολεία, είτε με τη μορφή των θεσμών των ΤΕ είτε της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης είναι οι Νόμοι 1143 (1981) και 1566 (1985) με κυρίαρχο μοντέλο το Ειδικό σχολείο και το θεσμό της ειδικής τάξης στο γενικό σχολείο για τη διευκόλυνση της σχολικής ενσωμάτωσης. Στις τάξεις αυτές γίνονται δεκτά κατά κανόνα παιδιά του σχολείου που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα ως προς τη συμπεριφορά τους, φοιτώντας λίγες ώρες μόνον σε αυτές, ενώ τις υπόλοιπες ώρες στην κανονική τάξη. Η υπαγωγή με το Ν. 1143 των Κατώτερων Ημερήσιων Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών στην εποπτεία του ΥΠΕΠΘ αναδύει το κρατικό ενδιαφέρον για την αναβάθμιση και προστασία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο Ν. 1143 εισάγει την υποχρέωση της Πολιτείας να εξασφαλίζει τις δαπάνες για την ίδρυση, λειτουργία και εξοπλισμό των «εκπαιδευτηρίων και ετέρων μονάδων Ειδικής Αγωγής» και ορίζει αρμόδιο το Υπουργείο Παιδείας (Άρθρο 6). Ο Ν. 1566 για τη γενική εκπαίδευση προχώρησε σε μία πρώτη σημαντική καινοτομία: εμπειρεύε στο σώμα του τις διατάξεις για την ΕΑΕ. Στη συνέχεια οι Ν. 2817 (2000), 3699 (2008), 3879 (2010), στοχεύοντας στην ένταξη ή επανένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, προωθούν εμφαντικά την αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και την εντατικοποίησή της στη σχολική πράξη με τα αναβαθμισμένα ΤΕ και την παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ μέσα στην κοινή τάξη. Τα αυτοτελή Ειδικά σχολεία, εκπαιδευτικά ισότιμα με τα αντίστοιχα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης περιορίζονται για τις σοβαρότερες περιπτώσεις αναπηρίας και ΕΕΑ που καθιστούν τη φοίτηση στα κανονικά σχολεία αδύνατη. Εκπαιδευτική μέριμνα λαμβάνεται στο Ν. 3699 ειδικά για τους μαθητές με σοβαρή ΝΚ. Ο Ν. 4115 (2013), στο πνεύμα των δύο προηγούμενων νόμων για την ενταξιακή εκπαίδευση, αναβαθμίζει ταυτόχρονα τη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ, οι οποίες, εκτός

από αυτοτελή σχολεία ΕΑΕ, λειτουργούν και ως Κέντρα Υποστήριξης των γενικών σχολείων της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν ΑμεΑ και ΕΕΑ. Το Π.Δ. 301 (1996), με άξονες την αποκατηγοριοποίηση και την αποηλικιοποίηση, λειτουργεί συνολικά υπέρ της προετοιμασίας των παιδιών με αναπηρία και υπέρ της ανάπτυξης των κατάλληλων δεξιοτήτων για την ένταξη στο «Σχολείο για Όλους». Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη στην κοινότητα των μαθητών με αναπηρίες και ΕΕΑ με προϋποθέσεις, κατάλληλες προσαρμογές, διδακτικές διαφοροποιήσεις και εναλλακτικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις.

Η επιτυχής εκπαιδευτική ένταξη απαιτεί ταυτόχρονα και τη στήριξη της οικογένειας των ΑμεΑ, με παροχές και διευκολύνσεις προς τους γονείς. Τέτοιες ευνοϊκές διατάξεις προβλέπουν μεταθέσεις σε ΣΜΕΑΕ εκπαιδευτικών που είναι γονείς παιδιών με αναπηρία 67% και άνω (Ν. 3699, Άρθρο 21), τη διάθεση υπεράριθμων εκπαιδευτικών για τη στήριξη των γονέων μαθητών της γενικής εκπαίδευσης (Ν. 3699, Άρθρο 23), ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και προγράμματα και δράσεις κοινωνικής στήριξης του μαθητή και της οικογένειάς του με την αρωγή και συνεργασία διαφόρων κοινωνικών υπηρεσιών και φορέων (Ν. 4115, Άρθρο 39).

9. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς αναφορικά με τη «γενικευσιμότητα» και την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της που πρέπει να συζητηθούν. Η «εξωτερική ή οικολογική εγκυρότητα» αναφέρεται στο βαθμό που τα πορίσματα μίας έρευνας μπορούν να γενικευτούν πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση. Η κριτική που συνήθως ασκείται στις μελέτες περίπτωσης εστιάζεται κυρίως στην περιορισμένη «γενικευσιμότητα» των αποτελεσμάτων τους. (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 320-321).

Κατά πρώτον, αναφορικά με την εν λόγω έρευνα, το μικρό μέγεθος του δείγματος αυτής της έρευνας περιορίζει τη «σχετική γενίκευσή» της (Basse, M., 1999), καθώς μπορεί να μην είναι δυνατόν να γενικευτεί πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση μελέτης, ακόμη κι εάν αυτή ανήκει στο σύνδρομο Down που μπορεί να περιγραφεί, όπως άλλωστε και το κάθε σύνδρομο, ως μία πλειάδα κοινών χαρακτηριστικών που δημιουργούν μία «δέσμη» από την οποία μία ομάδα παιδιών μπορεί να έχει μερικά, αρκετά ή και όλα τα χαρακτηριστικά αυτής της δέσμης. Στη βάση αυτή, επειδή είναι

δυνατόν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές δυνατοτήτων ανάμεσα σε άτομα με το ίδιο σύνδρομο, ένα παιδί με Down μπορεί να χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση από ένα άλλο παιδί με το ίδιο σύνδρομο που μπορεί να φέρει ίδια χαρακτηριστικά αλλά διαφορετικές ανάγκες (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 47-48, 178). Η μεγάλη διαφοροποίηση που μπορεί να υπάρχει ακόμη και μέσα στην ίδια κατηγορία αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας αντικατοπτρίζεται και στην ποικιλία και τη διαφοροποίηση των ενισχυτικών προγραμμάτων που συχνά εφαρμόζονται σε δύο ή περισσότερα άτομα διαγνωσμένα με το ίδιο σύνδρομο, οπότε από την άποψη αυτή, η ομαδοποίηση ακόμη και ατόμων με το ίδιο σύνδρομο καθίσταται προβληματική (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 311-313). Από την άλλη, ένα μεγαλύτερο δείγμα που περιλαμβάνει μία ομάδα περιπτώσεων όμοιων σε ορισμένα χαρακτηριστικά αλλά ανόμοιων σε άλλα, δε συνιστά οπωσδήποτε δείκτη εγκυρότητας μίας μελέτης, καθώς στην ταυτόχρονη εξέταση πολλαπλών περιπτώσεων ελλοχεύει ο κίνδυνος επιφανειακών και λανθασμένων συγκρίσεων (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 305-306). Αναφορικά με το θέμα της εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια αύξησής της μέσα από τη λεπτομερή και σε βάθος εξέταση και περιγραφή της συγκεκριμένης περιπτώσιολογικής μελέτης και την «τριγωνοποίηση ή τριγωνισμό» των μεθόδων και των πηγών (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 318-319), το συνδυασμό δηλαδή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και τη σύνδεση-σύγκριση των εξαγόμενων πορισμάτων με παρόμοιες βιβλιογραφικές αναφορές. Οι καταγεγραμμένες επίσης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα μετρήσεις της έρευνας συντείνουν προς τον ίδιο σκοπό.

Κατά δεύτερον, η ελάχιστη έως μηδαμινή πρόσβαση του ερευνητή-υπό την ιδιότητά του ως εξωτερικού παρατηρητή-σε περισσότερα δεδομένα που αφορούν τη «μονάδα ανάλυσης» (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ. 307) που θεωρείται μοναδική και εξετάζεται στο σύνολό της εντός του σχολικού πλαισίου (πχ. προσωπικά αρχεία) σε σύγκριση με έναν εσωτερικό ερευνητή που εργάζεται στο Ειδικό σχολείο και απολαύει περισσότερο της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας των συναδέλφων, συνιστά έναν ακόμη περιορισμό σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο της έρευνας συγκριτικά με τον άφθονο χρόνο ενός εσωτερικού ερευνητή (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 313-314).

Μία άλλη σημαντική επίσης παράμετρος που επηρεάζει τα αποτελέσματα κάθε μελέτης περίπτωσης, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας, είναι η «δειγματοληπτική μεροληψία» που αφορά τις πηγές μεροληψίας, όπως οι γρήγορες

μεταπτώσεις στη διάθεση των ατόμων με Down (πχ. ξαφνικά πείσματα και θυμοί), δεδομένης μάλιστα της ανομοιογένειας του συνδρόμου καθώς και ένας βαθμός συναισθηματικής μεροληψίας του παρατηρητή που αναπτύσσεται μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ποιότητας της αναπτυσσόμενης διδακτικής αλληλεπίδρασης με το υποκείμενο της έρευνας το οποίο, παρά τη φυσική και αμεταμφίεστη παρατήρηση, δεν παύει να επηρεάζεται, σε ένα μικρό έστω βαθμό, (αντιδραστική επίδραση) από την παρουσία του παρατηρητή μέσα στην τάξη και τους χώρους του σχολείου. Άλλες πηγές μεροληψίας συνιστούν ακόμη ο καιρός, η ημέρα της παρατήρησης, ο τόπος, κ.ά. (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 248-249).

Η ηθική διάσταση της έρευνας και τα απορρέοντα ηθικά διλήμματα ως προς τη χρήση των πληροφοριών είναι ένας ακόμη περιορισμός, καθόσον στη διεξαχθείσα συμμετοχική αμεταμφίεστη παρατήρηση, μολονότι η μαθήτρια με DS γνώριζε το ρόλο του παρατηρητή ως έναν ακόμη δάσκαλο που θα τη βοηθούσε στα μαθήματά της, ωστόσο δεν ήταν σε θέση να αντιληφθεί ευκρινώς ότι συμμετέχει σε έρευνα ως κεντρικό υποκείμενο περιπτωσιολογικής μελέτης (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006).

Γενικά, οποιαδήποτε έρευνα πραγματοποιείται στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών οφείλει απαραίτητα να υπακούει πάντοτε στους κανόνες της ηθικής (κώδικες ηθικής δεοντολογίας του Συνδέσμου Ελλήνων Ψυχολόγων (ΣΕΨ), του Βρετανικού Συνδέσμου Ψυχολόγων (BPS) ή της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA), διαφυλάσσοντας στο ακέραιο την υπόληψη, την αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων σε αυτή προσώπων (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σσ. 115-129).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα- Συμπεράσματα-Προτάσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούμε τα αποτελέσματα για την καθεμία από τις τρεις υποθέσεις εργασίας, όπως αυτά προέκυψαν από τη διεξοδική μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων της κάθε ερευνητικής υπόθεσης χωριστά και διατυπώνουμε τα συμπεράσματά μας, αναφέροντας με ποιους από τους μνημονευόμενους στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας νόμους, ερευνητές και αναλυτές συμφωνούν τα πορίσματα αυτά, ενώ θα κλείσουμε τη μελέτη μας με την κατάθεση κάποιων σκέψεων – προτάσεων για τη βελτίωση της θέσης των ατόμων με νοητική αναπηρία.

1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

A) Ποσοτικά ευρήματα

1.1. Πρώτη υπόθεση

Η πρώτη βασική υπόθεση, επί τη βάσει συγκεκριμένων νομοθετημάτων των ετών 1981-2013, διερευνά το κατά πόσο αυτά διευκολύνουν την καθολική προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία στην *εκπαίδευση* και ιδιαίτερα των ατόμων με νοητική αναπηρία στην *ενταξιακή εκπαίδευση*.

Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των ποσοτικών ευρημάτων της πρώτης υπόθεσης εργασίας βάσει των κανονιστικών κειμένων, καταγράφονται τα εξής:

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση επαληθεύεται μερικώς ως προς τη γενική εκπαίδευση, καθώς η ειδική ή παράλληλη τάξη που λειτουργεί εντός των κανονικών σχολείων δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφέρεται απλά ως ένα μοντέλο που διευκολύνει τη σχολική ενσωμάτωση (Χρηστάκης, 2006, σσ. 108-110), ενώ δεν προσφέρεται διόλου στην προσχολική βαθμίδα (Δροσινού, et al., 2004, σσ. 127-148), παρά τη ρητή διατύπωση του Νόμου για την παροχή Ε.Α. προσχολικής βαθμίδας. Επιπλέον, αν και επιμηκύνει σε σοβαρές περιπτώσεις το όριο φοίτησης ή εγγραφής και πέρα από το 17^ο έτος, δεν καθιστά υποχρεωτική τη φοίτηση των παιδιών ηλικίας 6-17 ετών ούτε στα σχολεία Ε.Α., στερώντας σε κάποιες κατηγορίες «αποκλινόντων» ατόμων την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μερικώς επαληθεύεται η υπόθεση και ως προς την ΕΕΕ, καθώς αυτή εξακολουθεί να παρέχεται πρωτίστως σε ειδικές σχολές και ειδικά τμήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εντός των Ειδικών σχολείων και στα ειδικά προστατευμένα εργαστήρια για την εκμάθηση

επαγγελματικών δεξιοτήτων και με κριτήριο πάντα, όπως και για τη γενική εκπαίδευση, την παροχή Ε.Α. και ΕΕΕ «αναλόγως του είδους και του βαθμού της απόκλισης».

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση επαληθεύεται κατά ένα σημαντικό μέρος, καθώς υιοθετεί την αρχή της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον κορμό των κανονικών σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε. για την παροχή Ε.Α. και ΕΕΕ, όχι όμως και για την προσχολική αγωγή την οποία περιορίζει εντός του Ειδικού νηπιαγωγείου, διατηρεί και επεκτείνει το θεσμό των ειδικών τάξεων που λειτουργούν μέσα σε αυτά, επιτρέπει την εγγραφή ή μετεγγραφή παιδιών στο κανονικό σχολείο και αλλάζει την ονομασία των «αποκλινόντων» ατόμων σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», χαρακτηριστική ένδειξη της εξέλιξης των αντιλήψεων, χωρίς όμως να αποφεύγει την παγίδα της αυθαίρετης κατηγοριοποίησης και τον περιορισμό του κριτηρίου «αναλόγως του είδους και του βαθμού των ειδικών αναγκών» και «των δυνατοτήτων εκπαίδευσης και ένταξης». Ακολουθώντας το πνεύμα του Ν. 1143/1981, δε θεσπίζει την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των ΑμΕΑ (παρά μόνον με την έκδοση Π.Δ.) και απαλλάσσει της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κάποιες κατηγορίες ΑμΕΑ, ενώ η εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλα τα άλλα παιδιά. Αλληλεπικαλυπτόμενες με το Ν. 1143 είναι και οι διατάξεις του Ν. 1566 ως προς την παροχή της ΕΕΕ και Κατάρτισης στα προστατευόμενα εργαστήρια.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται πλήρως, καθώς όλη η περιοχή της Σχολικής Μαθησιακής Ετοιμότητας θέτει στόχους και δραστηριότητες για την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή άλλες εναλλακτικές μορφές (που συνιστώνται ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΝΚ), την καλλιέργεια των ψυχοκινητικών και νοητικών δυνατοτήτων και την οργάνωση του συναισθηματικού κόσμου. Το ίδιο ισχύει και για την περιοχή των Βασικών Σχολικών Δεξιοτήτων, με τις δραστηριότητες για την εκμάθηση των μηχανισμών ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κειμένου και των βασικών αριθμητικών εννοιών και πράξεων.

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται κατά ένα μεγάλο μέρος με τη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην κοινή τάξη με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό ΕΑ («περιπατητικό δάσκαλο»), ενώ επαληθεύεται εν μέρει αναφορικά με τα ΤΕ των σχολείων γενικής και ΤΕΕ με ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Και στις δύο όμως περιπτώσεις η πρόσβαση δεν είναι καθολική, καθώς τίθεται και εδώ το κριτήριο του ότι «αναλόγως του είδους και του βαθμού» των ΕΕΑ προσδιορίζεται η μορφή των

δημόσιων σχολείων στα οποία εκπαιδεύονται οι μαθητές με ΕΕΑ. Η πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση επαληθεύεται ακόμη μερικώς με τα ΤΕΕ Α΄ βαθμίδας για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και την εγγραφή, μετεγγραφή και κατάταξη από ειδικά σχολεία σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται κατά μεγάλο μέρος ως προς το σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης με τη φοίτηση των μαθητών μέσα στη συνήθη τάξη του γενικού σχολείου και την υποστήριξή τους, ανάλογα με τη διττή διαβάθμιση του επιπέδου των δυσκολιών, είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης για τις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, είτε με την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στην κοινή τάξη για τις σοβαρότερες δυσκολίες μάθησης. Επίσης επαληθεύεται εν μέρει με τα αναβαθμισμένα ΤΕ (με ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα), με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων αναλόγως του βαθμού σοβαρότητας των δυσκολιών, με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ανώτατου επιτρεπόμενου ορίου 15 ωρών την εβδομάδα για τις ήπιες ανάγκες, ενώ για τις σοβαρότερες με ομαδικό εξειδικευμένο ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου. Η μερική ως προς τα ΤΕ επαλήθευση δικαιολογείται με το σκεπτικό ότι δεν παύουν κι αυτά να δημιουργούν ένα χωριστό ειδικό σχολείο μέσα στο γενικό σχολείο (Καλαντζής, 1984, σσ. 57-72). Επαλήθευση συνιστά και η αναλογική μείωση κατά τρεις λιγότερους μαθητές για κάθε ΑμεΑ και ΕΕΑ που παρακολουθεί τη συνήθη σχολική τάξη και η ισοδύναμη κατανομή τους μέσα στα τμήματα της ίδιας τάξης καθώς και η φοίτηση στα κανονικά σχολεία και τα ΤΕ όσων παιδιών στερούνται την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης, υποστηριζόμενα από ΕΒΠ ή κατά περίπτωση και από σχολικό νοσηλευτή με γνωμάτευση δημόσιου νοσοκομείου. Επαληθεύεται επίσης εν μέρει με την παροχή εκπαίδευσης, κατάρτισης και συμβουλευτικής υποστήριξης στα άτομα με βαριά ΝΚ και συνοδές αναπηρίες από πιστοποιημένους με εκπαιδευτική ισοτιμία με τις ΣΜΕΑΕ φορείς, ενώ απορρίπτεται για τα άτομα που είναι τυφλά ή με χαμηλή όραση και έχουν νοητική υστέρηση. Αναφορικά με την ΤΕΕ η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων των ΕΕΓ, ΕΕΛ και των ΕΕΕΕΚ και τη θεσμοθέτηση της Πρακτικής Άσκησης για τα ΕΕΓ και τα ΕΕΕΕΚ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, την εξοικείωση σε περιβάλλον εργασίας και την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, απαραίτητης για τη μελλοντική επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση. Επαληθεύεται επίσης και με τις ευνοϊκές ρυθμίσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με το Νόμο 3879 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται τόσο εντός σχολικού πλαισίου με την παράλληλη στήριξη μέσα στην κανονική τάξη, με δυνατότητα παροχής ακόμη και από εκπαιδευτικούς βασικών ειδικοτήτων της γενικής Π.Ε. και Δ.Ε., όσο και στην εκτός σχολικού πλαισίου μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων με τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις δράσεις γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν και τα ΑμεΑ.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με την επαύξηση των μοριών αθλητών με αναπηρία για την εισαγωγή στην Ανωτάτη Εκπαίδευση, υπό την πλήρωση υψηλών όμως προϋποθέσεων που απορρίπτει την υπόθεση για τα άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς καθιστά σχεδόν αδύνατη την ευνοϊκή αυτή ρύθμιση. Επαληθεύεται όμως ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και υποστήριξη των ΑμεΑ, μεταξύ των οποίων και τα παιδιά με ΝΚ που φοιτούν στα γενικά σχολεία, τα οποία είναι ενταγμένα στα ΣΔΕΥ που προωθούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο «σχολείο των συνομηλίκων τους» με την υποστήριξη των ΤΕ, της παράλληλης στήριξης, της κατ'οίκον διδασκαλίας και της υποστήριξης των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία μετεγγραφής μαθητών και συντονίζουν το έργο των γενικών σχολείων μέσα στα οποία λειτουργούν οι ΕΔΕΑΥ που καταρτίζουν διαφοροποιημένα εξατομικευμένα προγράμματα από κοινού με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης και γενικά αντιμετωπίζουν συνεργατικά και διεπιστημονικά τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, κατά κύριο λόγο μέσα στο γενικό σχολείο στο οποίο αυτοί φοιτούν.

1.2. Δεύτερη υπόθεση

Η δεύτερη υπόθεση διερευνά, επί τη βάσει πάλι των ιδίων κανονιστικών κειμένων, το κατά πόσο η εκπαίδευση επηρεάζει την προσβασιμότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία σε περιβάλλοντα όπως *η εργασία, η κοινωνική προσαρμογή, η υγεία, η μέριμνα και η κοινωνική ασφάλιση, η μετακίνηση-προσβασιμότητα, ο αθλητισμός και η ψυχαγωγία.*

Η διεξοδική μελέτη ανά επιμέρους τομέα των ποσοτικών ευρημάτων της δεύτερης υπόθεσης εργασίας βάσει των κανονιστικών κειμένων κατέδειξε τα εξής:

Ως προς την εργασία

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση επαληθεύεται κατά ένα μεγάλο μέρος, όχι όμως πλήρως, γιατί παρά την υλοποίηση της επαγγελματικής ένταξης με την εφαρμογή του παλαιότερου Νόμου 963 (1979), (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 112-114), την προστασία του ΟΑΕΔ για την αναβάθμιση των εργασιακών συνθηκών στους

διάφορους παραγωγικούς κλάδους και στα προστατευόμενα εργαστήρια και την παροχή οικονομικών και άλλων τεχνικών διευκολύνσεων για την άσκηση επαγγέλματος, η ένταξη στην επαγγελματική δραστηριότητα πραγματοποιείται και εδώ με κριτήριο «αναλόγως του μέτρου των δυνατοτήτων».

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με την ένταξη των ατόμων με ΝΚ ως απασχολούμενων στα προστατευόμενα παραγωγικά και επαγγελματικά εργαστήρια, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 20^ο έτος της ηλικίας και έχουν παρακολουθήσει διετές τουλάχιστον πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. Δεν επαληθεύεται όμως πλήρως, καθώς ο Νόμος προβλέπει διορισμούς σε ΣΜΕΑ και ΕΕΕ μόνον για τυφλούς, κωφούς και άτομα με κινητικές αναπηρίες.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται πλήρως, καθώς το ΠΑΠΕΑ θέτει αλληλοεπικαλυπτόμενους στόχους για την ανάπτυξη εργασιακής συμπεριφοράς, όπως η γνώση και η χρήση των εργαλείων και των υλικών, η προφύλαξη από κινδύνους, οι κατασκευές με πηλό και ξύλο, η χειροτεχνία (όπως ράψιμο, κέντημα, ύφανση στον αργαλειό, ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΝΚ λόγω της ρουτίνας των στερεότυπα επαναλαμβανόμενων κινήσεων), η αναγνώριση της αξίας της εργασίας και η σύναψη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Προεπαγγελματική ετοιμότητα), η γνώση και η επιλογή των επαγγελμάτων και της αμοιβής, η τήρηση των όρων εργασίας και η διατήρηση αυτής (Επαγγελματικός Προσανατολισμός) καθώς και η χρήση σχετικού με τα επαγγέλματα και την εργασία λεξιλογίου.

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων στους αποφοίτους των ΤΕΕ Ε.Α. Α΄ και Β΄ βαθμίδας και στους αποφοίτους των ΕΕΕΕΚ στα οποία παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση σε εφήβους με μέτρια ΝΚ για την επαγγελματική τους ένταξη (Δροσινού, 2002, σσ. 54-55). Μερική επίσης επαλήθευση υπάρχει με τους επί ποσόστωσης 20% και υπό προϋποθέσεις διορισμούς τυφλών, κωφών και γενικά ΑμΕΑ στα ΣΜΕΑΕ, τα ΤΕ και τα ΚΔΑΥ σε θέσεις εκπαιδευτικού, ΕΕΠ και ΕΒΠ, στις οποίες, παρά την αναφορά του Νόμου για «και τα άτομα γενικά με ειδικές ανάγκες», δεν είναι φύσει δυνατόν να συμπεριληφθούν τα άτομα με ΝΚ και ως προς τα οποία η υπόθεση απορρίπτεται.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται με τη θεσμοθέτηση της Πρακτικής Άσκησης για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας των αποφοίτων των ΕΕΓ και των ΕΕΕΕΚ (στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός ατόμων με ΝΚ) και την κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των ΕΕΓ, ΕΕΛ και των ΕΕΕΕΚ για τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εργασία, σε συνδυασμό με το

δικαίωμα εγγραφής των αποφοίτων των ΕΕΕΕΚ στις ΣΕΚ Ε.Α. Η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με τους διορισμούς εκπαιδευτικών με μόνιμη αναπηρία τουλάχιστον 67% και σε ποσοστό 20% επί του συνόλου των διοριζομένων σε θέσεις εκπαιδευτικού και ΕΕΠ στις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ, απορρίπτεται όμως για τα άτομα με νοητική αναπηρία.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση επαληθεύεται μερικώς καθώς τα προγράμματα της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στοχεύουν στην ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας του ανθρώπινου δυναμικού και τη σύνδεση με την απασχόληση.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Ως προς την κοινωνία

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση απορρίπτεται, γιατί παρά τη θεωρητική επιδίωξη για ένταξη στην κοινωνική ζωή, στην πράξη κατατάσσει τους μαθητές σε 12 κατηγορίες προβληματικών ατόμων με κριτήριο το βαθμό και το είδος της μειονεξίας, με συνέπεια το διαχωρισμό ανάμεσα σε ανάπηρα και μη ανάπηρα άτομα.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει, καθώς η εκπαίδευση των ΑμΕΑ, ως πύλη για την ένταξη στην κοινωνία, δεν προσλαμβάνει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ με την απαλλαγή κάποιων κατηγοριών, η εκπαίδευση δεν είναι προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, η συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και την κοινωνία ορίζεται με γνώμονα τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης και όχι καθολικής ένταξης ανεξαρτήτως αυτών.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με διδακτικούς στόχους στην αυτοεξυπηρέτηση, κυκλοφοριακή αγωγή, προφύλαξη από κινδύνους, έκκληση και προσφορά βοήθειας, φιλική διάθεση και συνεργασία με τους άλλους, εκμάθηση κανόνων καλής συμπεριφοράς, σεβασμό στη γνώμη και την εργασία των άλλων, διεκδίκηση των δικαιωμάτων με διακριτικότητα, αγάπη για το περιβάλλον και έμπρακτο ενδιαφέρον για τη διατήρησή του, διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, συμμετοχή σε δραστηριότητες πολιτιστικού, θρησκευτικού και οικολογικού περιεχομένου της κοινότητας (Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή- Δημιουργικές δραστηριότητες), καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Προεπαγγελματική ετοιμότητα), ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (καθημερινές εκφράσεις, ανταλλαγή χαιρετισμών, φιλοφρονήσεων, χρήση του τηλεφώνου, κ.ά.) (Σχολική ετοιμότητα).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει μέσα από την εκπαιδευτική ένταξη με τη συνεκπαίδευση στη συνήθη τάξη και τα ΤΕ, καθώς η σχολική ένταξη συνεπάγεται την κοινωνική ένταξη και συνακόλουθα με την εκπαιδευτική ισοτιμία των ΣΜΕΑ προς τα αντίστοιχα γενικά σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε., με την επαγγελματική κατάρτιση με σκοπό τη συμμετοχή στην παραγωγή, με τις δράσεις των ΚΔΑΥ για πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας και τη συνεργασία τους με τα ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ. Επίσης, μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής υποστήριξης των ΚΔΑΥ.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει μέσα από τη συνεκπαίδευση στην κοινή τάξη ακόμη και των μη αυτοεξυπηρετούμενων μαθητών, με τον περιορισμό όμως του «όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, αναλόγως της αναπηρίας και των δυνατοτήτων ένταξης», με την υποχρεωτικότητα και την εκπαιδευτική ισοτιμία της ΕΑΕ ως αναπόσπαστο μέρος της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, με τις δράσεις των ΚΕΔΔΥ για συνεχή συμβουλευτική υποστήριξη, ενημέρωση, κατάρτιση και ευαισθητοποίηση μέσα από ενημερωτικές ημερίδες γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και τη συνεργασία τους με τα ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ καθώς και την κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων στους αποφοίτους των ΕΕΓ, ΕΕΛ και ΕΕΕΕΚ.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση επαληθεύεται μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, όπως οι ενήλικες με αναπηρία, στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται πλήρως με δράσεις κοινωνικής στήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες των Δήμων και άλλους αρμόδιους φορείς μέσα από τα σχολικά συμβούλια των γενικών σχολείων του οικείου ΣΔΕΥ, τη συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες και τις Δικαστικές Αρχές για περιπτώσεις προβλημάτων ψυχικής υγείας, κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης και την οργάνωση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για γονείς με παιδιά ηλικίας έως έξι ετών σε συνεργασία με τον οικείο Δήμο.

Ως προς την υγεία

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση επαληθεύεται με τη διενέργεια της διαγνωστικής εξέτασης σε Ιατροπαιδαγωγικούς Σταθμούς, Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς αρμοδιότητας ΥΠΕΠΘ, και το σημαντικότερο, σε κινητές διαγνωστικές

μονάδες εκεί όπου δε λειτουργούν οι προαναφερόμενες δομές υγείας, αποτελούμενες από προσωπικό τεσσάρων ειδικοτήτων.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση επαληθεύεται με την επέκταση της ιατροδιαγνωστικής εξέτασης και στους μαθητές των κανονικών σχολείων με σκοπό τη λήψη των αναγκαίων μέτρων καθώς και με την τήρηση ειδικών διατάξεων του Υπουργείου Υγείας σε θέματα ιατρικής βοήθειας (προφύλαξη, πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία) και κοινωνικής μέριμνας.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με τους διδακτικούς στόχους για τη φροντίδα ατομικής υγιεινής, καθαριότητας, διατροφής και προφύλαξης από κινδύνους μέσα και έξω από το σχολείο και το σπίτι (Κοινωνικές δεξιότητες και Κοινωνική Προσαρμογή).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται με τις διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες των ΕΕΑ από τα ΚΔΑΥ, με το σχεδιασμό προγραμμάτων ψυχολογικής και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, το σχεδιασμό των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων στο σχολείο ή στο σπίτι, την αγωγή λόγου, τη φυσικοθεραπεία και εργοθεραπεία, την κοινωνική και συμβουλευτική εργασία.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται μέσα από τις υπηρεσίες διάγνωσης και υποστήριξης που προσφέρουν τα ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με άλλες ιατρικές, ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες καθώς και τα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΠΠΔ), με ειδικά προγράμματα αποκατάστασης και συστηματικής παρέμβασης, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη καθώς και παροχή των απαραίτητων για κάθε μαθητή τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων στο σχολείο και το σπίτι, χωρίς μάλιστα ιατρική γνώμатеυση και συνταγή. Ειδικότερα ως προς τις διαγνωστικές υπηρεσίες, η υπόθεση επαληθεύεται με την πενταμελή διεπιστημονική ομάδα των ΚΕΔΔΥ, απαρτιζόμενη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, στο έργο του οποίου έγκειται, εκτός από τη διάγνωση, η θεραπευτική παρέμβαση και η παραπομπή για νοσηλεία, η πληροφόρηση των γονέων και η συνεργασία μαζί τους καθώς και η σύνταξη των σχετικών εκθέσεων για κάθε εποπτευόμενο μαθητή.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται με τη διαγνωστική αξιολόγηση από την ΕΔΕΑΥ των φοιτώντων στα γενικά σχολεία μαθητών με διαπιστωμένη δυσκολία, τη συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των ΕΕΑ μέσα στη σχολική μονάδα, τη συνεργασία με ΙΠΔ, παιδιατρικές, ψυχολογικές και άλλες υπηρεσίες και την παραπομπή του μαθητή για υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες καθώς και από τα ΚΕΔΔΥ με τεκμηριωμένη εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων μόνον όταν οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις εντός του σχολείου δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Ως προς τη μέριμνα και την κοινωνική ασφάλιση

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση επαληθεύεται καθώς ειδικές συσκευές, διδακτικά βιβλία και άλλα υποστηρικτικά μέσα χορηγούνται δωρεάν σε άπορους μαθητές, φοιτητές και σπουδαστές, ενώ για τους ασφαλισμένους καλύπτονται κατά περίπτωση από τους ασφαλιστικούς οργανισμούς ή και το δημόσιο (Άρθρο 18). Ακόμη, ως κοινωνική μέριμνα μπορεί να εκληφθεί η πρόβλεψη για την παροχή της εκπαίδευσης μέσα σε νοσοκομεία, κλινικές, ΙΠΔ, κ.ά. καθώς η κατ'οίκον διδασκαλία σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση επαληθεύεται με την προνοιακού χαρακτήρα παροχή εκπαίδευσης μέσα σε ΙΠΔ Κέντρα, νοσοκομεία, θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων, κ.ά. καθώς και τη μέριμνα για διδασκαλία στο σπίτι σε περιπτώσεις εξαιρετικής ανάγκης, με παράλληλη διαφώτιση και υποστήριξη της οικογένειας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών υπό την επίβλεψη ειδικού. Επίσης, με τη δωρεάν διάθεση στα ΑμΕΑ των απαραίτητων διδακτικών μέσων, όπως βιβλία, μαγνητόφωνα, ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας (επί παραδείγματι, για τα προβλήματα ακοής που αντιμετωπίζουν συχνά τα άτομα με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down).

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με τη γνώση της κοινωνικής ασφάλισης και της σημασίας της (όπως γνώση της σημασίας του βιβλιαρίου υγείας και ασθενοείας, επισκέψεις σε φαρμακεία, ύπαρξη του ταμείου ανεργίας). (Προεπαγγελματική ετοιμότητα).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται με την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολικών λεωφορείων των ΣΜΕΑ από τον προϋπολογισμό του ΥπεΠΘ, την παροχή της κατ'οίκον διδασκαλίας σε σοβαρές περιπτώσεις με χρήση και του συστήματος τηλεκπαίδευσης, τη μέριμνα για τη συνέχιση της φοίτησης σε ΣΜΕΑ ή παραρτήματα εντός ιατροθεραπευτικού

πλαίσιου, όταν αυτή δεν είναι εφικτή στα κανονικά σχολεία και τα ΤΕ, την παράταση του ορίου ηλικίας και μετά το 22^ο έτος για τη φοίτηση στις μονάδες Ε.Α., τη χορήγηση επαγγελματικών δικαιωμάτων στους αποφοίτους της ΤΕΕ, την παροχή διδακτικού υλικού και ειδικού εξοπλισμού, τη μέριμνα για τη διευκόλυνση των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε συνήθεις τάξεις αναφορικά με την αντικατάσταση των γραπτών σχολικών εξετάσεων με προφορικές, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία, την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης και γενικά τη μέριμνα για υλικοτεχνικές διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται με τη μέριμνα για παροχή δωρεάν δημόσιας ΕΑΕ στους αναπήρους όλων των ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων, τη διασφάλιση της προσβασιμότητας με την υποχρεωτική εφαρμογή του «Σχεδιασμού για Όλους» με προσαρμογές σε κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, ειδικό εξοπλισμό, διδακτικό υλικό και λογισμικό, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα «για όσο χρόνο είναι αναγκαίο ή και για όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής» και την εν γένει μέριμνα για κάθε είδους διευκολύνσεις και προσαρμογές, τη συστηματική πρώιμη παρέμβαση από την προσχολική ηλικία, τη μέριμνα για προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις προαγωγικές, απολυτήριες και εισαγωγικές εξετάσεις, την κατ'οίκον διδασκαλία με το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης, την εκπαίδευση σε ΣΜΕΑΕ ή παραρτήματα μέσα σε νοσοκομεία, ιδρύματα χρονίως πασχόντων, κ.ά., όταν αυτή δεν είναι δυνατή στα κανονικά σχολεία και τα ΤΕ, τη μέριμνα για εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες στα άτομα άνω των 15 ετών με βαριά ΝΚ και συνοδές αναπηρίες, την αναλογική μείωση του αριθμού των μαθητών μέσα στην κοινή τάξη και τη δικαιολόγηση της επάρκειας των προβλεπόμενων σχολικών απουσιών οφειλόμενων στη συμμετοχή του παιδιού σε προγράμματα αποκατάστασης και θεραπείας, την παρουσία ΕΒΠ, ακόμη και σχολικού νοσηλευτή στα γενικά σχολεία που φοιτούν μαθητές μη δυνάμενοι αυτοεξυπηρέτησης, την παράταση του ορίου ηλικίας και μετά το 23^ο έτος για τη φοίτηση στις μονάδες Ε.Α.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση επαληθεύεται με τη μέριμνα της ΓΓΓΔΒΜ για τη συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης των ευπαθών ομάδων του πληθυσμού, όπως οι ενήλικες με αναπηρία καθώς και με τη λήψη μέτρων και την παροχή κινήτρων για την αύξηση και ενίσχυση της συμμετοχής.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται με τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία μέσα σε κάθε γενικό σχολείο που ανήκει στο ΣΔΕΥ, με τη σύναψη συνεργασιών με ΠΔ Κέντρα, ιατρικές και

άλλες υπηρεσίες, με τα προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης σε συνδυασμό με τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς, με την κατ'οίκον διδασκαλία ως προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι για τη μελλοντική εκπαιδευτική του ένταξη καθώς και τη χορήγηση άδειας μετ' αποδοχών σε αθλητές με αναπηρία που εργάζονται στο Δημόσιο τομέα.

Ως προς την μετακίνηση-προσβασιμότητα

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με τη χρησιμοποίηση λέξεων και συμβόλων για προστασία και αυτόνομη μετακίνηση (Σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα), την ασφαλή μετακίνηση μέσα στην κοινότητα πεζή ή με τα μέσα συγκοινωνίας και την εξοικείωση στη χρήση του ανελκυστήρα (Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον), την εκτέλεση αδρών κινήσεων και τη βίωση του χώρου με το σώμα (Ψυχοκινητικότητα).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει και περιορισμένα ως προς τη μεταφορά των μαθητών των Ειδικών μόνο σχολείων με τη σύσταση 10 θέσεων οδηγών και αντίστοιχων συνοδών για την ασφαλέστερη μετακίνηση των ΑμΕΕΑ, ενώ επαληθεύεται ως προς την προσβασιμότητα με την κατάρτιση προτάσεων από τα ΚΔΑΥ για την ασφαλή πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης καθώς και την παροχή ποικίλων μέσων υποστήριξης και εξοπλισμού στα σχολεία της Π.Ε. και Δ.Ε.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει ως προς τη μετακίνηση, καθώς αφορά μεμονωμένα τη μεταφορά των μαθητών των ΣΜΕΑΕ και όχι και των γενικών σχολείων, ενώ επαληθεύεται πλήρως με τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία σε όλες τις κτιριακές, υλικοτεχνικές και ηλεκτρονικές υποδομές με την εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους» που αφορά τόσο το σχεδιασμό και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και τη χρήση κάθε είδους εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), τον καθορισμό των βοηθημάτων και των τεχνικών οργάνων, τη διευκόλυνση της πρόσβασης, φυσικής και γνωστικής στο σχολείο ή το σπίτι, την υποβολή προτάσεων των ΚΕΔΔΥ στον ΟΣΚ για κτιριακές και υλικοτεχνικές

βελτιώσεις στα γενικά σχολεία και τις ΣΜΕΑΕ και γενικά την παροχή καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών προηγμένης τεχνολογίας αλλά και παντός είδους προσαρμογών που προάγουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία κατά τη συνεκπαίδευση. Στο σκοπό αυτό συντελεί και η πρόσληψη ΕΒΠ για τους μαθητές των γενικών σχολείων με ΕΕΑ για θέματα καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει καθώς αφορά συμβάσεις περιορισμένης χρονικής διάρκειας και εύρους για τη μεταφορά μαθητών αποκλειστικά των ΣΜΕΑΕ και όχι μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Ως προς τον αθλητισμό

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με την ενασχόληση με τα σπορ και τα ομαδικά παιχνίδια με μπάλα (Δημιουργικές δραστηριότητες).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει, καθώς διευκολύνεται μεν η ισότιμη συμμετοχή σε αγώνες υψηλού επιπέδου αθλητών με αναπηρία με τη χορήγηση άδειας μετ' αποδοχών για την καλύτερη προετοιμασία και συμμετοχή τους στους αγώνες, στην πράξη όμως δε βρίσκει εφαρμογή και απορρίπτεται για τα άτομα με νοητική αναπηρία.

Ως προς την ψυχαγωγία

Με το Νόμο 1143 (1981) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 1566 (1985) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Π.Δ. 301 (1996) η υπόθεση επαληθεύεται με τη γνώση των μέσων και των υλικών και τις τεχνικές επεξεργασίας τους, τις ποικίλες μορφές θεατρικής έκφρασης (θεατρικό παιχνίδι, παντομίμα, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση), τη μουσική και μουσικοκινητική αγωγή, την αυτόνομη βούληση στην επιλογή τηλεοπτικών προγραμμάτων και ραδιοφωνικών εκπομπών, επιτραπέζια και ομαδικά παιχνίδια, δραστηριότητες οικολογικού και πολιτιστικού περιεχομένου, τη συμμετοχή στην κατασκευή. (Δημιουργικές δραστηριότητες).

Με το Νόμο 2817 (2000) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των ΣΜΕΑ μετά από εισήγηση των ΚΔΑΥ.

Με το Νόμο 3699 (2008) η υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει με τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης που καταρτίζονται από τα ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και το ΕΕΠ.

Με το Νόμο 3879 (2010) η υπόθεση απορρίπτεται καθώς δεν προβλέπονται αντίστοιχες διευκολύνσεις.

Με το Νόμο 4115 (2013) η υπόθεση επαληθεύεται με την ανάπτυξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο περιβάλλον του γενικού σχολείου τις οποίες εισηγείται το σχολικό συμβούλιο των γενικών σχολείων του οικείου ΣΔΕΥ.

1.3. Τρίτη υπόθεση

Η αποτελεσματικότητα των προσαρμοσμένων διδακτικών παρεμβάσεων ως προς το δεύτερο διδακτικό στόχο του θεματικού project «Μέσα μεταφοράς-Κυκλοφοριακή Αγωγή» επαληθεύεται επιπροσθέτως μέσα από τις πειραματικές κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στη μαθήτριά με πέντε διαφορετικά κείμενα κατανόησης, ένα κάθε φορά σε πέντε διαφορετικές ημέρες, επαναλαμβανόμενα όμως τα δύο από αυτά σε περισσότερες από μία ημέρες λόγω διάσπασης προσοχής, κόπωσης και απροθυμίας της μαθήτριας κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή εφαρμογής τους, ενισχυόμενα με 1-3 φωτογραφίες ανά θεματική περίοδο για την οπτικοποίηση σημαντικών εννοιών και 2-3 ερωτήσεις διατυπωμένες σε πρόταση 3-4 λέξεων και αντίστοιχες απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Τα αποτελέσματα από τα Πρωτόκολλα του Πειράματος με τις Κοινωνικές Ιστορίες, κρινόμενα από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων της μαθήτριας, παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

Αριθμός κοινωνικής ιστορίας	1η	2η	3η	4η	5η
Τίτλος	Το σχολικό λεωφορείο	Ο 'Κόκκινος' και ο 'Πράσινος'	Βόλτα με το αυτοκίνητο	Γιατί πρέπει να φοράω ζώνη ασφαλείας;	Ταξίδι με το πλοίο στο νησί του παππού
Ημερομηνία	5-6-2014	6-6-2014	11-6-2014	12-6-2014	13-6-2014
Αριθμός λέξεων	3-4	2-3	3-4	2-3	3-4
Αριθμός φωτογραφιών	3	3	2	2	3
Ερωτήσεις	3	3	3	2	3
Σωστές απαντήσεις	3	3	2	1	2

B) Ποιοτικά ευρήματα

2.1. Τρίτη Υπόθεση

Η τρίτη υπόθεση επί τη βάσει ποιοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων διερευνά το κατά πόσον το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συντελεί στην εκπαιδευτική και διδακτική προώθηση της μαθήτριας μελέτης σε βαθμό τέτοιο που θα μπορούσε μελλοντικά να ενταχθεί σε σχολείο της γενικής εκπαίδευσης με την κατάλληλη εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη του προτύπου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Μετά τη λεπτομερή μελέτη των ποιοτικών ευρημάτων σχετικά με την τρίτη υπόθεσης ερευνητικής εργασίας σε τρεις διαφορετικές χρονικές καταγραφές, η υπόθεση επαληθεύεται στη βάση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων με τη σημειούμενη με μικρά, σταθερά όμως βήματα και αυξητικά εξελισσόμενη πρόοδο της μαθήτριας στην περιοχή των βασικών σχολικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μετά την εφαρμογή των εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ο γενικός Μ.Ο. των αποκλίσεων από τη Γ.Β. κυμαίνεται στο επίπεδο περίπου του Νηπιαγωγείου (16 εξάμηνα). Ειδικότερα, με βάση τα επιμέρους ποιοτικά ευρήματα διαπιστώθηκαν τα εξής:

Στη Μεθοδολογία της Παρατήρησης, όπως αυτή διεξήχθη τρεις φορές στην περιοχή της Ετοιμότητας με τις ΛΕΒΔ, η τεθλασμένη γραμμή της Μαθησιακής Ετοιμότητας κινήθηκε κατά ένα εξάμηνο προς τη Γ.Β. μειώνοντας τη διαφορά στις εξής περιοχές: στον Προφορικό λόγο στη συμμετοχή στο διάλογο (από 16 εξάμηνα

(β' εξάμ. Νηπιαγωγείου) κατά την 1^η παρατήρηση σε 15 εξάμηνα (α' εξάμ. Α' Δημοτικού) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση), στην Ψυχοκινητικότητα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα (από 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 1^η και 2^η παρατήρηση σε 16 εξάμηνα (β' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 3^η παρατήρηση, στον προσανατολισμό (από 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπιου 2) κατά την 1^η παρατήρηση σε 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση), στο ρυθμό και το χρόνο (από 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 1^η και 2^η παρατήρηση σε 16 εξάμηνα (β' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 3^η παρατήρηση) και στην πλευρίωση (από 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η παρατήρηση σε 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση), στις Νοητικές ικανότητες στην ακουστική μνήμη (από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η και 2^η παρατήρηση σε 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 3^η παρατήρηση) και στη λογικομαθηματική σκέψη (από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η παρατήρηση σε 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση).

Στην περιοχή των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ), βάσει της τεθλασμένης γραμμής των αποκλίσεων που κινήθηκε εδώ κατά ένα έως και τρία εξάμηνα προς τη Γραμμή Βάσης (Γ.Β.), διαπιστώνονται οι εξής μεταβολές: Στη Μαθησιακή Ετοιμότητα στις νοητικές ικανότητες (από 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η και 2^η καταγραφή σε 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 3^η καταγραφή και στη συναισθηματική οργάνωση (από 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά την 1^η καταγραφή σε 16 εξάμηνα (β' εξάμ. Νηπιαγ.) κατά τη 2^η και 3^η καταγραφή. Στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες στην ανάγνωση σημειώνονται οι μεγαλύτερες μεταβολές, επαληθεύοντας σε ικανοποιητικό για τα μέτρα και τις δυνατότητες της μαθήτριας βαθμό την αποτελεσματικότητα των εξατομικευμένων και δομημένων βήμα-βήμα διδακτικών παρεμβάσεων για την επίτευξη του διδακτικού στόχου της αναγνωστικής δεξιότητας. Αναλυτικότερα, στην Ανάγνωση από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η παρατήρηση η απόκλιση μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο (18 εξάμηνα, β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η παρατήρηση, ενώ κατά την 3^η η διαφορά μειώθηκε κατά δύο ακόμη εξάμηνα, φθάνοντας στα 16 εξάμηνα (β' εξάμ. Νηπιαγ.). Επίσης στην Κατανόηση και τη Γραφή από το κατώτερο όριο των 21 εξαμήνων (α' εξάμ. Προνήπ. 1) κατά την 1^η και 2^η παρατήρηση σε 20 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 1) κατά την 3^η παρατήρηση. Στις Κοινωνικές Δεξιότητες στην αυτονομία στο περιβάλλον (από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η παρατήρηση σε 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση, ενώ

στην προσαρμογή στο περιβάλλον (από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η καταγραφή σε 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση.

Στην περιοχή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών οι Γλωσσικές Δεξιότητες στην Ανάγνωση, την Κατανόηση και τη Γραφή εμφανίζουν τις ίδιες μεταβολές όπως και στο ΠΑΠΕΑ, ενώ μείωση ενός εξαμήνου σημειώνεται στην Παραγωγή (από 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά την 1^η καταγραφή σε 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η και 3^η παρατήρηση. Επίσης μεταβολή σημειώνεται στις συμπεριφοριστικές δεξιότητες, με μείωση της απόκλισης στις θετικές δεξιότητες κατά ένα εξάμηνο από την 1^η και 2^η παρατήρηση (18 εξάμηνα, β' εξάμ. Προνήπ. 2) σε 17 εξάμηνα (α' εξάμ. Νηπ.) κατά την 3^η παρατήρηση, ενώ στις αρνητικές σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα συνολικά, από 20 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 1) κατά την 1^η καταγραφή σε 19 εξάμηνα (α' εξάμ. Προνήπ. 2) και 18 εξάμηνα (β' εξάμ. Προνήπ. 2) κατά τη 2^η και 3^η καταγραφή αντίστοιχα.

Στη Μεθοδολογία της Παρέμβασης η ανελλιπής συστηματική ημερολογιακή και ωρολογιακή καταγραφή των δεδομένων του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, αντίστοιχη με την κάθε ημέρα επίσκεψης στο Ειδικό σχολείο, με εστίαση στην ετεροπαρατήρηση και την αυτοπαρατήρηση, ανέδειξε τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τη μαθήτριά μελέτης, η οποία παρά την κάποια αρχική επιφυλακτικότητα, ανέπτυξε με την πάροδο του καιρού όλο και μεγαλύτερη συναισθηματική επαφή με τον παρατηρητή-εμπυχωτή. Η ετεροπαρατήρηση, διαδικασία προσεκτική και κάπως επίπονη στην αρχή, λόγω της φυσιολογικής έλλειψης οικειότητας με τη Δασκάλα της τάξης κατά τις πρώτες επαφές και του μη οικείου ακόμη περιβάλλοντος χώρου, με έμφαση τον κεντρικό διδακτικό στόχο της Δασκάλας αναφορικά με την προώθηση του αλφαριθμητισμού της μαθήτριας με DS (επίτευξη ανάγνωσης και γραφής και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού λόγου) με έμφαση τα ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ, ΠΑΠΕΑ και τις δραστηριότητες για την επίτευξη του στόχου, ανέδειξε την εκ μέρους της συνεχή παροχή ευκαιριών εμπλοκής, συμμετοχής και συνεργασίας της μαθήτριας μέσα στην τάξη, με συχνή επιβράβευση των προσπαθειών της ανεξάρτητα από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα καθώς και την υποδειγματική προς μίμηση στάση της στη συνολική υποστήριξη και ενθάρρυνση της μαθήτριας. Τα ευρήματα της αυτοπαρατήρησης (αναλυτικά σχόλια, λεπτομερείς παρατηρήσεις, προτάσεις με αναφορά), εστιασμένη στη βίωση των συναισθημάτων κατά την αλληλεπίδραση με τη μαθήτριά, ανέδειξαν πολλάκις την καλή και ολοένα αναπτυσσόμενη και βελτιούμενη διαπροσωπική σχέση και τη

συνακόλουθη ποιότητα της όλης παρέμβασης, με βίωση συναισθημάτων μοναδικών που η λεκτική τους αποτύπωση δεν κατορθώνει να αναπαραστήσει το μέγεθος και την ένταση της βιούμενης συγκινησιακής φόρτισης, ενώ από την άλλη διασαφηνίζουν την επιλογή των διδακτικών στόχων της παρέμβασης με γνώμονα τις ανάγκες και τις δυνατότητες της μαθήτριας καθώς και τη λειτουργικότητά τους αναφορικά με την περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και το επίπεδο των επιδόσεων της μαθήτριας στα γλωσσικά μαθήματα. Η συνολική αποτίμηση των καταγραφών της αυτοπαρατήρησης καθιστά φανερό ότι η μαθήτρια καθοδηγούμενη, παρά τις συχνές και χαρακτηριστικές του συνδρόμου Down αναστολές, συναισθηματικές μεταπτώσεις και αιφνίδιες αλλαγές συμπεριφοράς, γινόταν συν τω χρόνω όλο και πιο ‘ανοιχτή’ στην αλληλεπίδραση και τη μάθηση, με αυξανόμενες θετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις αμοιβαίας οικειότητας και εμπιστοσύνης, αξιοπρόσεκτη αντιληπτική ικανότητα και συναισθηματική νοημοσύνη υπερβαίνουσα κατά πολύ την περιορισμένη εκφραστική της δυνατότητα. Επιπροσθέτως, τα λόγια, οι εκφράσεις, οι χειρονομίες, οι γκριμάτσες, γενικά η όλη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά της αποτέλεσαν αντικείμενο λεπτομερούς και ακριβούς κατά το δυνατόν παρατήρησης και καταγραφής τόσο της ετεροπαρατήρησης όσο και της αυτοπαρατήρησης, μέσα από τις οποίες είναι εμφανής η ιδιαίτερα συχνή χρήση της γλώσσας του σώματος (γέννημο, κούνημα του κεφαλιού, χαμόγελο, ανοιγοκλείσιμο των ματιών, δείξιμο με το δάχτυλο, άγγιγμα στα μαλλιά, κ.ά.). Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι κατά τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης, λαμβάνοντας υπόψη τα μαθησιακά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της μαθήτριας με ΝΚ, προσοχή δόθηκε στον έλεγχο της μη λεκτικής συμπεριφοράς του παρατηρητή-εμπυχωτή για την ορθή προσέγγιση της μαθήτριας και τη δημιουργία κλίματος ενθάρρυνσης και εμπιστοσύνης.

Στην Ειδική Διδακτική ο προσεκτικά οργανωμένος σχεδιασμός και η εκτέλεση διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος βάσει του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την επίτευξη των διδακτικών στόχων της ανάγνωσης και γραφής δυσύλλαβων λέξεων του τύπου «σύμφωνο-φωνήεν» (ΣΦ-ΣΦ) για την ενίσχυση του αλφαριθμητισμού, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την προαγωγή του προφορικού λόγου της μαθήτριας συνδυαστικά με την εκμάθηση των μέσων μεταφοράς και των βασικών κανόνων κυκλοφορικής αγωγής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας επαληθεύει κατά ένα μεγάλο μέρος την αποτελεσματικότητα της προσαρμοσμένης διδασκαλίας και του συστηματικά σχεδιασμένου προγράμματος ως της καταλληλότερης διδακτικής στρατηγικής στην περίπτωση της ΝΚ και του DS. Η εφαρμογή της τεχνικής της

ανάλυσης έργου (Task Analysis) με κύρια χαρακτηριστικά την κατάτμηση και των δύο διδακτικών στόχων σε απλοποιημένα επιμέρους βήματα για τη σταδιακή προσέγγιση της γνώσης και τη βήμα προς βήμα επίτευξη των στόχων, συνδεδεμένη με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (Χρηστάκης, Κ., 2011, σσ. 169-171, 173), απέφερε θετικά αποτελέσματα για τη μαθήτρια που όπως όλα τα παιδιά με χαμηλές νοητικές ικανότητες δε διαθέτει την πολυτέλεια της αυτομόρφωσης και χρειάζεται πάντοτε εξατομικευμένο και δομημένο πρόγραμμα ανάλογο των αναγκών της για την εκμάθηση βασικών σχολικών γνώσεων, γνώσεων ζωής και θετικών συμπεριφορών. Ο προσδιορισμός των διδακτικών στόχων με σαφήνεια και ακρίβεια, η προσεκτική επιλογή του σκοπίμως επιλεγμένου εύκολου πρώτου βήματος ανταποκρινόμενου στο επίπεδο της μαθήτριας κατά την αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων της και της ταύτισης του τελευταίου δυσκολότερου με το διδακτικό στόχο, η ιεράρχηση των βημάτων κατά τρόπο που το κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα (Δροσινού, et al., 2009, σ. 31) και ο έπαινος, οι ενισχυτές και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας της μαθήτριας ή της κατάκτησης του κάθε βήματος ήταν οι τηρούμενοι κανόνες για την επιτυχή εκτέλεση της ανάλυσης και των δύο διδακτικών στόχων.

Ειδικότερα, αναφορικά με τον πρώτο στόχο της επίτευξης αναγνωστικής ετοιμότητας, η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη μέθοδο της «ολικής συλλαβής» με συλλαβές βιωματικού χαρακτήρα (πχ. Μα-ρία, μα-μά, κ.ά.) συνδυαστικά με τη μέθοδο του οπτικού λεξιλογίου με τη χρήση καρτελών, υποστηριζόμενων με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (πχ. μαγνητικός πίνακας, διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια για την εκμάθηση της αλφαβήτου, κάρτες με οπτικές λέξεις και εικόνες, αντιστοίχιση εικόνων-λέξεων, ταύτιση και ταίριασμα (matching) ίδιων λέξεων, κ.ά.) είχαν ως αποτέλεσμα το να κατορθώσει η μαθήτρια, αργά μεν και διστακτικά στην αρχή αλλά με συνεχιζόμενη σταθερή βελτίωση έως το τέλος του διδακτικού προγράμματος, να διαβάζει απλές δυσύλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦ-ΣΦ, προερχόμενες κυρίως από τη βιωματική εμπειρία και το καθημερινό οικείο της περιβάλλον. Στο θέμα της γραφής οι δυσκολίες ήταν περισσότερες, οφειλόμενες στις εγγενείς αδυναμίες του χαλαρού μυϊκού τόνου και της έλλειψης επαρκούς δύναμης στα χέρια και τα δάκτυλα. Η βελτίωση της γραφοκινητικής δεξιότητας επιδιώχθηκε με την επίδειξη του ορθού τρόπου κρατήματος του μολυβιού και την καθοδήγηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπου, με ζωγραφική (προϋπόθεση ανάπτυξης της γραφής), ιχνηλασία, μνημοτεχνική, γραφή σε μαγνητικό πίνακα και

προφορική περιγραφή των κινήσεων για το σχεδιασμό των φωνημάτων και άλλες συναφείς δραστηριότητες. Στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδακτικής υποστήριξης με την τεχνική της δομημένης και προσαρμοσμένης διδασκαλίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υλοποιήθηκε με θετικά επίσης κατά το μεγαλύτερο μέρος αποτελέσματα, χωρίς να παραβλέπεται και η κόπωση της μαθήτριας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, και η εκτέλεση του δεύτερου διδακτικού στόχου «Γνωρίζω τα μέσα μεταφοράς-Κυκλοφορώ με ασφάλεια) με αισθητηριακές και γλωσσικές δραστηριότητες εκμάθησης των μέσων μεταφοράς (ξηράς, θάλασσας και αέρα) και των κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής με τα κατάλληλα μέσα και υλικά (πχ. παπουτσόκουτο, βιβλιοπάζλ, κύβους, κάρτες, κολάζ, κάρτες με εικόνες με στιγμιότυπα κανόνων οδικής συμπεριφοράς, κ.ά.). Ιδιαίτερα οι οπτικές κάρτες-εικόνες («Η Αλφάβητος κυκλοφορεί στο δρόμο») για το συνδυασμό του πρώτου και δεύτερου διδακτικού στόχου ταυτόχρονα, αποδείχθηκαν εξαιρετικά επωφελείς για την εκμάθηση των βασικών κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και την όξυνση της σκέψης και της παρατηρητικότητας.

2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Νομοθεσία

1.1. Πρώτη υπόθεση

Μετά την ενδελεχή μελέτη των ευρημάτων συγκεκριμένων νομοθετημάτων της περιόδου 1981-2013 αναφορικά με την πρώτη υπόθεση εργασίας και την καθολική προσβασιμότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες με έμφαση τα άτομα με νοητική αναπηρία, συνάγεται ότι με εξαίρεση το Π.Δ. 301 (1996) κανείς από τους εξεταζόμενους νόμους δεν προάγει ολοκληρωτικά την καθολική πρόσβαση και την πλήρη ένταξη των ΑμεΑ και ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση και το κοινό για όλα τα παιδιά σχολείο. Ειδικότερα:

Ο Νόμος 1143 (1981), η πρώτη συνολική κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση των αναπήρων στη μεταπολεμική περίοδο ως εφαρμογή της συνταγματικής επιταγής, της Οικουμενικής Συνθήκης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΗΕ, 1948) και του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης (Τορίνο, 1961) για την κατοχύρωση των Δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων στην επαγγελματική εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική

προστασία και στο πλαίσιο της κήρυξης του έτους 1981 από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ ως «Διεθνές Έτος Αναπήρων» με θέμα «πλήρης συμμετοχή και ισότητα», υπήρξε θεμελιώδης για τη θεσμική λειτουργία και την εξέλιξη της Ε.Α., διότι, παρά τις αδυναμίες του, έφερε στην επικαιρότητα της εποχής σημαντικά θετικά στοιχεία και βελτίωσε σε κάποιο βαθμό την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πυροδοτώντας περαιτέρω συζητήσεις που αφορούσαν στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μέσα από την ψήφιση του Ν. 1143/1981 (καθώς και του Π.Δ. 603/1982) μπορούμε να δούμε την προσπάθεια της Ε.Α. να προσδιορίσει την ταυτότητά της και να θέσει τα όριά της, να δρομολογήσει λύσεις στα διαπιστωμένα προβλήματα και να αρθρώσει σύγχρονο επιστημονικό λόγο. Παρά το ότι η ένταξη των παιδιών στην Ελλάδα αρχίζει με την ψήφιση του Ν. 1143, ο οποίος με το Άρθρο 3 (παρ. 3β) θεσπίζει ότι μία από τις δομές της Ε.Α. είναι και οι ειδικές τάξεις, όμως αναφορικά με την υπόθεσή μας, όχι μόνον δε διευκολύνει κατά τη γνώμη μας την καθολική πρόσβαση των «νοητικώς υστερούντων» ατόμων στη γενική εκπαίδευση αλλά αντίθετα την περιχαράκωνει εντός των αυστηρά καθορισμένων ειδικών πλαισίων (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες, κτλ.), ορθώνοντας αυστηρά διαχωριστικές γραμμές με την εννοιολογική οριοθέτηση του διαχωρισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες σε κατηγορίες και την κατά κόρο χρήση του δογματικού και υποτιμητικού όρου «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» που φαίνεται να παραπέμπει σε «περιθωριακές και κοινωνικά εξοβελιστέες ομάδες ατόμων» (Στασινός, 2001, σ. 237). Με το Νόμο υιοθετήθηκε μεν η πολιτική της ενσωμάτωσης, κάτω όμως από ορισμένες προϋποθέσεις, όπως ότι το παιδί θα είχε τη χρειαζόμενη βοήθεια, η εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών δε θα διαταρασσόταν από τις διαδικασίες ένταξης, οι γονείς θα ήταν υποστηρικτικοί και οι διευθετήσεις θα είχαν ως συνέπεια την αποτελεσματική χρήση των πόρων (Δροσινού, Τσάνα, Μακρή, 2009, σσ. 3-18). Ο Νόμος δεν επιτάσσει την υποχρεωτικότητα της Ε.Α., ενώ απαλλάσσει κάποιες κατηγορίες «αποκλινόντων ατόμων» από τη βασική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα «...όχι μόνον να εντείνει και να διαχωρίζει τα φυσιολογικά παιδιά από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά να συμβάλλει στην περιθωριοποίηση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών και εφήβων, γιατί εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση» (Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος, 1983). Τα μέτρα που θεσπίζει δε φαίνεται να συνδράμουν ουσιαστικά κατά την κρίση μας τα παιδιά με νοητική αναπηρία και άλλες ΕΕΑ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων σχολικής και κοινωνικής μάθησης, ενώ εμφανίζουν την Ε.Ε. ως ξένο σώμα, αποστασιοποιημένο

και αποκομμένο από τον κορμό της γενικής εκπαίδευσης, οδηγώντας τα ανάπηρα παιδιά σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 114-115). Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι για το δογματικό ορισμό του «φυσιολογικού» και την κατηγοριοποίηση των παιδιών η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (1984, σσ. 90-93) διατύπωσε τους εξής προβληματισμούς: «Ποιος άλλος εκπαιδευτικός νόμος διαχωρίζει τα Ελληνόπουλα σε διάφορες κατηγορίες με «αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους δικαιώματα»; Πώς να μην ντρεπόμαστε όταν ορίζουμε ποιοι συνάνθρωποι ‘αποκλίνουν εκ του φυσιολογικού’ και δογματισμένα δηλώνουμε ότι γνωρίζουμε τον ορισμό του «‘φυσιολογικού’»; Ο Καλαντζής (1979, σ. 63) γράφει για το Νόμο 1143 πως παρέδωσε την Ειδική Αγωγή στην εμπορευματοποίηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Ο Νόμος 1566 (1985), ο «αντί-309», με την ενσωμάτωση της νομοθεσίας της Ε.Α. ως τμήματος του εκπαιδευτικού συστήματος με συμπληρωματική και ενισχυτική λειτουργία και την ένταξη των ‘ειδικών’ προβλημάτων κάτω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας με το σκεπτικό της ανεξαρτητοποίησης των ΑμΕΑ και της απαλλαγής της προγενέστερης συμπάθειας και φιλανθρωπίας αποτελεί αναμφίβολα το δεύτερο ιστορικό βήμα στην εξελικτική πορεία του θεσμού της Ε.Α. στην Ελλάδα, σηματοδοτώντας ακόμη και σε θεσμικό πλαίσιο μία αφετηρία στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης του παραγκωνισμού και της περιθωριοποίησης των μειονεκτικών ατόμων. Ενδεικτική της προοδευτικότερης αντίληψης υπήρξε και η επίσημη αλλαγή της ονομασίας «αποκλίνοντα άτομα» σε «άτομα με ειδικές ανάγκες». Πάραυτα, το μεγαλύτερο μέρος του Ν. 1566 δεν είναι παρά μία αναδιατυπωμένη, μεταγλωττισμένη μορφή από την καθαρεύουσα στη δημοτική των διατάξεων του Ν. 1143 (Στασινός, Δ., 1984, σσ. 36-37), (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 116), καθώς παρά τις θετικές διατάξεις της υιοθέτησης της αρχής της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον κορμό των κανονικών σχολείων, της επιμήκυνσης του χρόνου σχολικής φοίτησης και της σταδιακής δημοσιοποίησης των ειδικών σχολείων, ο Νόμος δεν κατορθώνει κατά τη γνώμη μας να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές και να επιτύχει το ιδεώδες της καθολικής ενταξιακής εκπαίδευσης των ΑμΕΑ, με έμφαση τα άτομα με νοητική αναπηρία, αφού δεν προασπίζει την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης και μάλιστα για όλες τις κατηγορίες των ΑμΕΑ, μεροληπτεί έναντι ορισμένων κατηγοριών μαθητών με σοβαρές αναπηρίες και ΕΕΑ με την ύπαρξη προνομιακών διατάξεων για την αξιολόγηση ή την άνευ εξετάσεων εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ

στερεί τα ίδια προνόμια από άλλες κατηγορίες αναπηρίας με εξίσου σοβαρά προβλήματα, δεν αποφεύγει την αυθαίρετη κατηγοριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, «το είδος και ο βαθμός» των οποίων αποτελούν το κριτήριο για τη μορφή των σχολείων φοίτησης των ΑμεΑ, δεν προβλέπει μετεκπαίδευση-επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. αντίστοιχα, ενώ επαναλαμβάνει αυτούσια, αν και χωρίς σαφή προσδιορισμό της εκπαιδευτικής βαθμίδας, τη διάταξη του Ν. 1143 για τις ειδικές τάξεις, οι οποίες, όπως επισημαίνει ο Χρηστάκης (2006, σ. 110), αναφέρονται απλώς ως ένα μοντέλο που διευκολύνει τη σχολική ενσωμάτωση, ενώ το μοντέλο του σχολείου Ε.Α. είναι το κυρίαρχο μοντέλο έως και το Ν. 1566 (1985). Επιπροσθέτως, οι διατάξεις για την Ε.Α. των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ήταν περισσότερο επιφανειακές και αποσπασματικές παρά ουσιαστικές, ενώ τα περισσότερα από τα άρθρα του Νόμου απαιτούσαν για την ισχύ τους Π.Δ. που ποτέ δεν εκδόθηκαν, καθώς δεν προχώρησε ποτέ η επεξεργασία και η ψήφισή τους, ενάντια σε ό,τι απαιτούσε κάθε ειλικρινής προσπάθεια για την υλοποίηση των επιταγών του νόμου. Σε κάθε όμως περίπτωση η θετική διάταξη που προσθέτει ο Ν. 1566 είναι η παρ. 4α του Άρθρου 32, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση των ΑμεΑ μπορεί να γίνεται και μέσα στα κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα.

Το Π.Δ. 301 (1996), το ΠΑΠΕΑ, με τη διαμόρφωση ‘ανοιχτών’ προσεγγίσεων κατανόησης και παρέμβασης με άξονες την αποκατηγοριοποίηση και την αποηλικιοποίηση με στόχο την υποστήριξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες με προϋποθέσεις, κατάλληλες προσαρμογές, διδακτικές διαφοροποιήσεις και εναλλακτικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις, θεωρούμε ότι επιτελεί πλήρως το ρόλο του στην ολόπλευρη ανάπτυξη και συστηματική προετοιμασία των παιδιών αυτών για τη μελλοντική σχολική και κοινωνική τους ένταξη, γεγονός το οποίο καταδεικνύεται και από το ότι τόσο τα Ειδικά όσο και τα γενικά ενταξιακά σχολεία ακολουθούν κοινή σχολική πολιτική, σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ, το οποίο ενδείκνυται για τη σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με ΝΚ, καθώς εμπεριέχει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες που η ανάπτυξη και κατάκτησή τους, τείνουν προς το σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης, θα τους προσδώσει τα εφόδια για την προετοιμασία σε μία αξιοπρεπή και κατά το δυνατόν ανεξάρτητη ενήλικη ζωή, με ισότιμη εργασιακή και κοινωνική συμμετοχή (Χρηστάκης, 2006, σ. 195).

Ο Νόμος 2817 (2000), ένας νόμος με μία πιο σύγχρονη αντίληψη και ευρωπαϊκό προσανατολισμό στην πλειοψηφία των διατυπώσεων και των επιλογών του αλλά και

με μειονεκτήματα και αντιφάσεις, αποτέλεσε μία νέα προσπάθεια για την αναβάθμιση των υπηρεσιών και των διαδικασιών. Οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης νομοθετούνται για πρώτη φορά στα ελληνική εκπαίδευση, με μειονέκτημα όμως την αντιφατική κατά την κρίση μας ονομασία «παράλληλη στήριξη», προσδιδόμενη σε μία δυναμική διαδικασία που ξεκινά από την αναγνώριση του μαθητή, την αξιολογική του διάγνωση, το σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος και την υποστήριξη για την ένταξή του στην ομάδα και την απόκτηση κοινού 'βήματος' με τους συμμαθητές του. Στρεφόμενος προοδευτικά στην αποκατηγοριοποίηση των ΑμεΑ και τη μετακίνηση από την παθολογία του παιδιού στην παθολογία της εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι προσεγγίζει έως ένα βαθμό, όχι όμως καθολικά, καθώς δεν παύει να αναπτύσσει ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κοινό, το στόχο της ενταξιακής εκπαίδευσης, με έμφαση στην αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και την εντατικοποίηση της εφαρμογής της με την παράλληλη στήριξη των ΑμεΑ μέσα στην κοινή τάξη ή στα ΤΕ και τη διεύρυνσή τους στη Δ.Ε. και την ΤΕΕ (Δροσινού, 2001, σσ. 225-239), στον περιορισμό του Ειδικού σχολείου μόνον για τις σοβαρές περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες (Χρηστάκης, 2014, σσ. 60-68) και στη μετεξέλιξη του με κυρίαρχο στοιχείο τα ΠΕΚΕΑ για την οργανωμένη εκπαίδευση παιδιών και νέων έως 23 ετών με πολύ σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που αδυνατούν να ωφεληθούν από την ένταξη στα γενικά σχολεία (Χρηστάκης, 2006, σ. 112), (Δροσινού, 2005, σσ. 143-156), στη θεσμοθέτηση της κατάρτισης εξατομικευμένων προγραμμάτων, βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες και την ίδρυση Τμήματος Ε.Α. στο Π.Ι. Η επιτυχής αντιμετώπιση του προβλήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη δημιουργία δομών στη Δ.Ε., όπως τα ΤΕΕ Ι και ΙΙ βαθμίδας και τα ΕΕΕΕΚ, αντί μίας τεχνικής επαγγελματικής σχολής τριετούς φοιτήσεως, με θετικό αποτέλεσμα την πολυμορφική ανάπτυξη της ΕΕΕ και την εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση «αναλόγως των δυνατοτήτων και των αναγκών» δεν παύει ωστόσο να συνιστά κατά την κρίση μας διεύρυνση του διαχωρισμού ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών. Αναμφίβολα, θετικό πρόσημο αποτελεί η διαπνέουσα όλο το Νόμο θετική αντίληψη της προώθησης της σχολικής ενσωμάτωσης των ΑμεΑ.

Ο Νόμος 3699 (2008), σε μία προσπάθεια εναρμόνισης της ειδικής με τη γενική εκπαίδευση, παρά τις αστοχίες και τις αντιφάσεις που κι αυτός εμπεριέχει, περιλαμβάνει αρκετά θετικά στοιχεία, με πλέον σημαίνοντα τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ΕΑΕ και την εκπαιδευτική αντιστοιχία και ισοτιμία όλων των

βαθμίδων της Ε.Ε., την πρώιμη προσχολική παρέμβαση και τη φοίτηση των ΑμεΑ και ΕΕΑ μέσα στην κοινή τάξη με ανάλογη του επιπέδου των δυσκολιών υποστήριξη. Ιδιαίτερα η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οδήγησε στην εγγραφή μεγαλύτερου αριθμού παιδιών στα Δημόσια σχολεία, με συνέπεια να αναγνωρίζονται ευκολότερα οι περιπτώσεις των ανάπηρων παιδιών και ο αγώνας των γονέων για την καλύτερη εκπαίδευσή τους (Τζουριάδου, 1995, σσ. 27-28). Με την υποχρεωτική εκπαίδευση το σχολείο δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ζήσουν σε κοινές δράσεις τις εμπειρίες και τη μάθησή τους. Κάτι που προξενεί εντύπωση και θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο νομοθέτης του Ν. 3699, σε μία προσπάθεια ίσως υπέρβασης των αναφορών του Ν. 2817, προσέθεσε και τον όρο «συνεκπαίδευση» (inclusion) στη φρασεολογία του όρου «παράλληλη στήριξη», προσπάθεια όμως που στη λεκτική της διατύπωση παραμένει ημιτελής, δεδομένου του ότι υιοθετεί ως κυρίαρχη την έννοια «παράλληλη» που την επαναλαμβάνει 22 φορές συνολικά στο κυρίως σώμα του νόμου έναντι μίας μόνον φοράς του όρου «παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση», κάτι που θεωρούμε πως αναδεικνύει την έλλειψη σαφούς νομικής ιδεολογικής τοποθέτησης αναφορικά με το θεσμό της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη. Πάραυτα, θεωρούμε πως ούτε κι αυτός επιτυγχάνει την καθολική πρόσβαση στην κοινή εκπαίδευση, καθώς διαπνέεται έντονα από το διαχωριστικό χαρακτήρα του ιατρικού μοντέλου με κριτήριο «το βαθμό και το είδος» της αναπηρίας και την τοποθέτηση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Άρθρο 3). Η ένταξη ή η επανένταξη στο γενικό σχολείο είναι ανάλογη των δυνατοτήτων, αφού πραγματοποιείται «όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους». (Άρθρο 2). Η προσέγγιση όμως αυτή, αντιτιθέμενη ολοφάνερα στο ιδεολογικό υπόβαθρο της ενιαίας ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, συντείνει κυρίως στην «ομαλοποίηση-κανονικοποίηση» του ατόμου και όχι στην ισότιμη και άνευ όρων αποδοχή της ετερότητας καθώς και στη διατήρηση της κατηγοριοποίησης αντί της κατάργησής της, βάσει της οποίας δημιουργείται όχι μόνον η εξειδικευμένη ανά κατηγορίες αναπηρία (Άρθρο 3) αλλά και ο εξειδικευμένος ανά κατηγορία αναπηρίας ειδικός εκπαιδευτικός (Άρθρα 16, 19, 20). Ο κατακερματισμός όμως και η κατάρτιση του προσωπικού σε εξειδικευμένες κατηγορίες αναπηρίας βάσει του ατομικού-παθολογικού μοντέλου επιτείνει την κατηγοριοποίηση και αντιπαρατίθεται στην ενταξιακή φιλοσοφία που συναινεί στη δημιουργία ενταξιακών εκπαιδευτικών καλά καταρτισμένων για όλους τους μαθητές, καθιστώντας αδύνατη την αντιμετώπιση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού

και των εκπαιδευτικών προκλήσεων του «ενός και δημοκρατικού σχολείου για όλους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 126-127). Στις βασικές αδυναμίες του Νόμου για την ενταξιακή εκπαίδευση μπορούμε να καταλογίσουμε ακόμη την έλλειψη της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο με την ταυτόχρονη παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στη συνήθη τάξη, δεδομένης μάλιστα της ευελιξίας του Α.Π. του Νηπιαγωγείου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τρυφερής και ευαίσθητης αυτής ηλικίας καθώς και την απουσία οιασδήποτε μνείας για ένα Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τη διαφοροποίησή του ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Ο Νόμος 3879 (2010) συμβάλλει στην κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ευελιξία παροχής της συνεκπαίδευσης όχι μόνον από ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και από εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης όταν οι συνθήκες το απαιτούν, ενώ ως Νόμος της Διά Βίου Μάθησης εισάγει τη δημιουργία εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκτός σχολικού πλαισίου ενήλικες με ΕΕΑ.

Ο Νόμος 4115 (2013) κατατείνει κι αυτός κατά ένα μέρος, όχι όμως καθολικά και απόλυτα, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη δημιουργία των ΣΔΕΥ και ΕΔΕΑΥ που αποσκοπούν αντίστοιχα στο συντονισμό των σχολικών μονάδων για την ένταξη και υποστήριξη καθώς και στην κατάρτιση διαφοροποιημένων προγραμμάτων, πρώιμης προσχολικής παρέμβασης, κ.ά. Το σημαντικό ακόμη είναι ότι και τα δύο προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς και διάφορους φορείς και υπηρεσίες, απαραίτητη προϋπόθεση κάθε ενταξιακής διαδικασίας.

1.2. Δεύτερη υπόθεση

Από τη διεξοδική μελέτη των ευρημάτων των προαναφερόμενων κανονιστικών κειμένων αναφορικά με τη δεύτερη υπόθεση εργασίας και τη διά της εκπαίδευσης προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες με έμφαση τα άτομα με νοητική αναπηρία σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προσαρμογή, η υγεία, η πρόνοια και η κοινωνική ασφάλιση, η μεταφορά, ο αθλητισμός και η ψυχαγωγία, συνάγεται ότι τα συγκεκριμένα νομοθετήματα έχουν θετικές και αρνητικές όψεις και μόνον το Π.Δ. 301 (1996) ανταποκρίνεται πλήρως στη διευκόλυνση της πρόσβασης στους ως άνω τομείς. Ειδικότερα:

Ο Νόμος 1143 (1981), αν και υλοποιεί μέσω της εφαρμογής παλαιότερων νόμων την επαγγελματική ένταξη των «αποκλινόντων ατόμων», μεταξύ των οποίων και τα άτομα με ΝΚ (Στασινός, 2001, σ. 237) και βελτιώνει με την αρωγή του ΟΑΕΔ τις

εργασιακές συνθήκες, εντούτοις θεωρούμε πως την πλήρη ένταξη στην απασχόληση περιορίζει το κριτήριο «αναλόγως του μέτρου των δυνατοτήτων». Η κοινωνική ένταξη συνακόλουθα, ως συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και την οικονομική αυτοτέλεια, δυσχεραίνεται σημαντικά με την κατηγοριοποίηση και το διαχωρισμό βάσει του είδους και του βαθμού της μειονεξίας σε 12 κατηγορίες «αποκλινόντων ατόμων». Στην υγεία, παρά την επικράτηση του κυρίαρχου για την εποχή ιατρικού μοντέλου, σημαντική κρίνεται η διενεργούμενη σε Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς διαγνωστική εξέταση και ακόμη περισσότερο σε κινητές διαγνωστικές μονάδες που λειτουργούν σε περιοχές που στερούνται παντελώς άλλων διαγνωστικών δομών. Μία τέτοια υπηρεσία, με σύγχρονες προδιαγραφές και ανάλογο προσανατολισμό στις ανάγκες του πολίτη της υπαίθρου, θεωρούμε ότι θα αποδεικνύονταν εξαιρετικά χρήσιμη και στις ημέρες μας. Στον τομέα της μέριμνας και της κοινωνικής ασφάλισης το Κράτος πρόνοιας, με καθυστέρηση 30 ετών συγκριτικά με την Ευρώπη και τις ΗΠΑ, δείχνει το κοινωνικό του πρόσωπο με την παροχή της Ε.Α. στο σπίτι, σε νοσοκομεία και κλινικές καθώς και τη διανομή βιβλίων, ειδικού εξοπλισμού και άλλων μέσων και σε άπορους, μη ασφαλισμένους μαθητές. Ο Νόμος δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στη μετακίνηση, τον αθλητισμό και την ψυχαγωγία.

Ο Νόμος 1566 (1985), αν και εμπεριέχει παραπλήσιες με το Ν. 1143 θετικές κατά την κρίση μας γενικά διατάξεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στις ειδικές επαγγελματικές σχολές και τα παραγωγικά και επαγγελματικά εργαστήρια στα οποία η πλειονότητα των επί πληρωμή απασχολούμενων είναι άτομα με ΝΚ, δεν επιτυγχάνει όμως την πλήρη πρόσβαση των ατόμων αυτών στην εργασία, καθώς και αυτός, ως εξελιγμένη μορφή του Ν.1143, ορίζει ότι η ένταξη στην απασχόληση γίνεται ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών αναγκών και των δυνατοτήτων εκπαίδευσης και ένταξης στην παραγωγική διαδικασία και την κοινωνία, ενώ αμφιβολίες εκφράζονται (Χρηστάκης, 2006, σ. 110) για την παροχή ικανοποιητικών εγγυήσεων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των προβλεπόμενων πλαισίων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με νοητικές και άλλες δυσκολίες γενικότερα. Συνεπώς, η συμμετοχή και η συνεισφορά στην εργασία και την κοινωνία ορίζεται με γνώμονα τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης και όχι την καθολική ένταξη, ενώ η μη υποχρεωτική εκπαίδευση, ως πύλη για την κοινωνία, περιορίζει την πρόσβαση σε αυτήν. Στην υγεία και τη μέριμνα, το Κράτος μεριμνά για την επέκταση της ιατροδιαγνωστικής εξέτασης και στους μαθητές των γενικών

σχολείων για την αναγνώριση τυχόν ειδικών αναγκών και τη λήψη διορθωτικών μέτρων, τη δωρεάν διανομή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και την παροχή διδασκαλίας στο σπίτι. Ο Νόμος δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στη μετακίνηση, τον αθλητισμό και την ψυχαγωγία.

Το Π.Δ. 301 (1996) ανταποκρίνεται κατά τρόπο άριστο ακόμη και στις πιο σοβαρές δυσκολίες μάθησης, καθώς περιλαμβάνει κεντρικές περιοχές δεξιοτήτων αναπτυξιακού τύπου και δεξιότητες, εμπειρίες, στάσεις και γνώσεις σχολικού τύπου που επιτυγχάνουν την πρόσβαση σε όλα τα περιβάλλοντα της υπόθεσής μας. Η επιτυχία ιδιαίτερα της επαγγελματικής και κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού με ΝΚ και ΕΕΑ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική επάρκεια και τα επιδιωκόμενα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (όπως η αυτονομία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η δυνατότητα συνεργασίας με τους άλλους και ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους, ο σεβασμός του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, η ικανότητα σωστής οργάνωσης και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, η σωστή χρήση των μέσων ενημέρωσης, τα παιχνίδια και η συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας), τα οποία το ΠΑΠΕΑ καλλιεργεί και αναπτύσσει με διδακτικούς στόχους και προτεινόμενες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Η διαμόρφωση εργασιακής συνείδησης ξεκινά με την διδασκαλία της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας που αρχίζει από την ηλικία των 10-12 με 15 περίπου ετών και ολοκληρώνεται στα 22-23 έτη περίπου, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και των νέων με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013, σσ. 94-95).

Ο Νόμος 2817 (2000), με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της Ε.Α., δίνει σημαντική ώθηση κατά τη γνώμη μας στον τομέα της απασχόλησης με την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αποφοίτους ΤΕΕ και ΕΕΕΕΚ. Ιδιαίτερα τα ΕΕΕΕΚ, με πέντε και οκτώ τάξεις ανάλογα με τις εξειδικεύσεις, παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση σε εφήβους με ΜΝΥ με σκοπό τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και την επαγγελματική τους ένταξη. Η κοινωνική ένταξη προωθείται μέσα από τη συνεκπαίδευση στην κοινή τάξη και τα ΤΕ, τα προγράμματα κοινωνικής και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης, τις δράσεις ευαισθητοποίησης και συμβουλευτικής εργασίας που ο Νόμος με την καθιέρωση του νέου θεσμού των ΚΔΑΥ δυναμικά φέρνει στο προσκήνιο καθώς και με την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς, η ενεργοποίηση των οποίων έχει βαρύνουσα σημασία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ως μία ιδιότυπη μορφή αναπηρίας (Δροσινού, 1998, σσ. 17-27). Ωστόσο, παρά την αδιαμφισβήτητη προσφορά των ΚΔΑΥ στη διαγνωστική

αξιολόγηση των παιδιών και στην υποστηρικτική εργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, μας βρίσκει σύμφωνους η κριτική γνώμη της Ζώνιου-Σιδέρη (2011, σ. 121) πως στις βασικές αδυναμίες του Νόμου, και ίσως η βασικότερη, συγκαταλέγεται η υπερσυγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα μεγάλα αστικά κέντρα με αποτέλεσμα να παραμένουν ακάλυπτες οι ειδικές ανάγκες στις δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές. Η ασαφής ή επιστημονικά ανακριβής «ορολογία» είναι μία ακόμη από τις αδυναμίες του Νόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 121), ενώ στο ίδιο πνεύμα κινούμενη η Δροσινού (2004, σσ. 12-27) επισημαίνει την ανάγκη αποσαφήνισης λειτουργικών όρων από τη μία και αναγνώρισης καλών πρακτικών από την άλλη, τονίζοντας τη σημασία της βιωματικής αποκωδικοποίησης των όρων για την αναπηρία που τις πιο πολλές φορές είναι δύσκολο να συγκλίνουν με τους διαθεματικούς και ευέλικτους στόχους του γενικού Α.Π. (Δροσινού, 2006, σσ. 82-93). Επίσης, επειδή πρωτεύοντα ρόλο για την καλή λειτουργία της Ε.Α. παίζει η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών, σημαντικό βήμα του Ν. 2817 είναι η δυνατότητα λειτουργίας βρεφοσυμβουλευτικών σταθμών ή κέντρων στις ΣΜΕΑ του ΥπεΠΘ (Χρηστάκης, 2006, σ. 111). Ο Ν. μεριμνά για την προσβασιμότητα των ΑμεΑ στα γενικά σχολεία με τεχνικές διευκολύνσεις και διδακτικά μέσα σύγχρονης τεχνολογίας, μεροληπτεί όμως κατά την κρίση μας στο θέμα της μετακίνησης των ΑμεΑ των γενικών σχολείων, καθώς προβλέπει κατ' αποκλειστικότητα, όπως και οι Νόμοι 3699 και 3879, σχετικές διευκολυντικές ρυθμίσεις μόνον για τους μαθητές των ΣΜΕΑ. Η ψυχαγωγία τέλος των ΑμεΑ εξαντλείται στα προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης ενταγμένα όμως στο πρόγραμμα των Ειδικών σχολείων. Ο Ν. δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στον αθλητισμό.

Ο Νόμος 3699 (2008), παρά την κατοχύρωση της ισοτιμίας των διπλωμάτων και των συνεπαγόμενων επαγγελματικών δικαιωμάτων των ειδικών επαγγελματικών λυκείων και ειδικών επαγγελματικών σχολών με τα αντίστοιχα της γενικής εκπαίδευσης και τη θέσπιση της Πρακτικής Άσκησης για τους αποφοίτους των ΕΕΓ και των ΕΕΕΕΚ, θεωρούμε πως απομακρύνεται της καθολικής πρόσβασης στην εργασία και την κοινωνία, καθώς προτάσσει ως κριτήριο «την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα», περιορισμός διαχωρισμού από τον οποίον διαπνέονται οι περισσότερες από τις διατάξεις του. Ο Νόμος, παρά τη λειτουργική και επιστημονική αναβάθμιση των ΚΕΔΔΥ με την παροχή διευρυμένων και αναβαθμισμένων υπηρεσιών υγείας, επανέρχεται στο ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας με

βάση «το βαθμό και το είδος της αναπηρίας» και την ιατρική διάγνωση-διαφοροδιάγνωση με «ορολογία» ιατρική και διαχωριστική. Παρά το ότι αναγνωρίζει την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και απαγορεύει τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στην κοινωνική συνεισφορά, εντούτοις περιπίπτει ταυτόχρονα σε αντιφάσεις, καθώς ενισχύει την κατηγοριοποίηση των παιδιών που τα αντιμετωπίζει και αξιολογεί με βασικό κριτήριο διαφοροδιαγνώσεις ιατρικού τύπου που καθορίζουν την τοποθέτηση στο ανάλογο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα πάντα με «το βαθμό και το είδος των αναγκών τους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 126). Στον αντίποδα όμως του ενταξιακού σκεπτικού η «ετικετοποίηση», ως αποτέλεσμα της διάγνωσης, γίνεται πολλές φορές μονόδρομος για τα ΑμεΑ για την εξασφάλιση πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες. Η μετακίνηση των ΑμεΑ διέπεται από την ίδια μεροληψία του Ν. 2817, καθώς η ένταξη στο γενικό σχολείο δε συνεπάγεται και τη μεταφορά με σχολικά λεωφορεία, ενώ η ίδια πεπατημένη του Ν. 2817 για τα προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης εντός των ΣΜΕΑΕ ακολουθείται και στην ψυχαγωγία, χωρίς να προβλέπονται ιδιαίτερες δραστηριότητες για τα παιδιά με αναπηρία των γενικών σχολείων. Ο Ν. δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στον αθλητισμό.

Ο Νόμος 3879 (2010) με επίκεντρο τα προγράμματα της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θεωρούμε πως διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των ενήλικων ΑμεΑ στην αγορά εργασίας και τη σύνδεση με την απασχόληση, καθώς παρέχει κίνητρα και λαμβάνει μέτρα για την αύξηση της συμμετοχής των ΑμεΑ σε προγράμματα και δράσεις Διά Βίου Μάθησης. Στον τομέα της μετακίνησης των ΑμεΑ ο Ν. με συμβάσεις περιορισμένης διάρκειας και εύρους ακολουθεί τη μεροληπτική κατεύθυνση των προηγούμενων Νόμων 2817 και 3699, αποκλειστικά εστιασμένη στους μαθητές των Ειδικών σχολείων. Ο Ν. δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στον αθλητισμό και την ψυχαγωγία.

Ο Νόμος 4115 (2013) θεωρούμε πως πληροί ικανοποιητικά την πρόσβαση στην υγεία μέσω της γενικής εκπαίδευσης με τη σύσταση των ΕΔΕΑΥ που εστιάζουν στην διαγνωστική αξιολόγηση και τη συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη, ενώ η κοινωνική ένταξη επιτυγχάνεται μέσα από την ποικιλότητα ανάπτυξη και προώθηση της συνεργασίας με κοινωνικές υπηρεσίες και άλλους φορείς, τη στήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του και την υλοποίηση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για γονείς, καθώς η ενεργοποίηση του γονεϊκού συμβουλευτικού ρόλου σηματοδοτεί μία εξαιρετικής σημασίας διδακτική

προτεραιότητα που καλείται να οργανώσει και να επεξεργαστεί ο εκπαιδευτικός της Ε.Α. (Δροσινού, 1998, σσ. 46-57). Η προαγωγή του αθλητισμού με αντικειμενικά ευνοϊκές διατάξεις για την εισαγωγή των αθλητών με αναπηρία στα Πανεπιστήμια και την ισότιμη συμμετοχή σε αγώνες υψηλού επιπέδου στην πράξη κρίνεται σχεδόν ανέφικτη για τα άτομα με ΝΚ. Στην ψυχαγωγία, στο πλαίσιο των εξεταζόμενων νόμων, είναι ο μοναδικός Νόμος που υποστηρίζει την ενταξιακή ψυχαγωγία, καθώς προβλέπει εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για τα ΑμεΑ μέσα στο γενικό σχολείο. Ο Ν. δεν εμπεριέχει διατάξεις για την πρόσβαση στην εργασία και τη μετακίνηση.

1.3. Συνολικά Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της μελέτης επί της πρώτης και δεύτερης υπόθεσης επιβεβαιώνεται ότι δυσκολίες, ελλείψεις και ανεπάρκειες εμφανίζει στην Ελλάδα το οργανωτικό πλαίσιο της Ε.Α. μέχρι και την έκδοση του Νόμου 2817 (2000), όπως προβλήματα στην εσωτερική δομή και διάρθρωση των σχολείων, ελλείμματα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, αδυναμίες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης που διαποτίζει ολόκληρο το Ν. 2817/2000, απόρροια της στροφής και της διαφορετικής θέασης της αναπηρίας από πρόβλημα ανθρωπιστικό σε πρόβλημα κοινωνικό-εκπαιδευτικό, κάνει έντονη την παρουσία της και στους υπόλοιπους Νόμους που ανεξάρτητα με το εάν την επιτυγχάνουν ή όχι σε απόλυτο βαθμό, τη θέτουν κύριο σκοπό τους, εναρμονιζόμενοι με τις οδηγίες και τα πρότυπα των άλλων χωρών-μελών της Κοινότητας και τις σύγχρονες επικρατούσες σήμερα διεθνώς τάσεις και αντιλήψεις για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων και αναγκών των ατόμων με ειδικές δυσκολίες και αναπηρία. Σύμφυτη με την αλλαγή και εξέλιξη των αντιλήψεων είναι η ποικιλία των όρων και των ορισμών που έχουν χρησιμοποιηθεί στα βασικότερα νομοθετήματα της Ε.Α., όπως για παράδειγμα, από τον όρο «ανώμαλα παιδιά» του Α.Ν. 1453 του 1937 και τον όρο «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» του Ν. 1143/1981 που δεν παύει ωστόσο να είναι μία εμφανής πρόοδος έναντι του προτέρου όρου «ανώμαλα και καθυστερημένα», περάσαμε στον όρο «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες» του Ν. 1566/1985 που προσδιορίζεται λεπτομερέστερα με τον όρο «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» του Ν. 2817/2000 για να μεταβούμε εν συνεχεία στον πληρέστερο όρο «Άτομα με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» του Ν. 3699/2008. Χωρίς

να αμφισβητούμε το ευρέως αποδεκτό αξίωμα ότι στη συζήτηση για την αναπηρία η ορολογία έχει κι αυτή τη δική της ξεχωριστή σημειολογία, θεωρούμε ότι η γλώσσα, όσο ωραιοποιημένη κι αν είναι, δεν μπορεί να ανατρέψει μαγικά την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων χωρίς οργανωμένους κοινωνικούς αγώνες, κοινωνικές αλλαγές και κυρίως, χωρίς πολιτική βούληση που θα εκφράζει τα προηγούμενα.

Η ουσιαστική ενταξιακή εκπαίδευση, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004, σσ. 23-25) θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη «αρχιτεκτονική» της σχολικής φοίτησης, υπό την έννοια του τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται, κάτι που στην Ελλάδα δεν ήγειρε ποτέ επίσημη αμφισβήτηση. Τα άτομα με νοητική αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στις κατηγορίες των ορισμών των Νόμων αυτών, χωρίς ιδιαίτερες διατάξεις και αναφορές, με εξαίρεση το Νόμο 3699 (2008) που αγγίζει τη βαριά νοητική αναπηρία, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στην εκπαίδευση, κατάρτιση και συμβουλευτική υποστήριξη των ατόμων με βαριά ΝΚ και συνοδές αναπηρίες (Άρθρο 6), στη φοίτηση μαθητών με αυτισμό και βαριά ΝΚ στις δομές της Ε.Α. (Άρθρο 7) καθώς και τον αποκλεισμό των τυφλών και αμβλύωπων μαθητών με ΝΚ από το κανονικό σχολείο (Άρθρο 7), διάταξη όχι νεόκοπη αλλά με ρίζες βαθύτερες που φθάνουν διαχρονικά στο 1974, όταν το Κράτος ανακοίνωσε ότι ακόμη και στις Ειδικές Σχολές Τυφλών δεν πρόκειται να λειτουργήσουν τάξεις για τυφλά παιδιά με ΝΚ τα οποία και αποκλείονται της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Στην πάροδο όμως των 30 ετών που παρήλθαν από τότε και των σημαντικών αλλαγών που διεθνώς συνέβησαν στο θέμα της εκπαίδευσης των ΑμεΑ, αναρωτιόμαστε πώς η διάταξη αυτή συμβιβάζεται με τις αρχές της καθολικής ενταξιακής εκπαίδευσης που ο Νόμος 3699 εκ προοιμίου ευαγγελίζεται για τη δέσμευση της Πολιτείας στη διασφάλιση σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ΕΕΑ ίσων ευκαιριών για πλήρη κοινωνική συμμετοχή και συνεισφορά, αυτονομία και οικονομική αυτάρκεια, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση και στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Δυστυχώς όμως φαίνεται πως στην Ελλάδα, κάτι που συχνά επαναλαμβάνει η Δροσινού (2006, σσ. 59-67), η εκπαίδευση δεν ήταν ποτέ δεδομένη για τα παιδιά με ΝΚ, παρά τις όποιες πρωτοπόρες και αξιόλογες προσπάθειες έχουν σημειωθεί κατά καιρούς. Σε γενικές όμως γραμμές θεωρούμε πως το σύστημα υποστήριξης που το ισχύον θεσμικό πλαίσιο παρέχει μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο ικανό να βοηθήσει τα παιδιά με ΝΚ και ΕΕΑ να ενταχθούν στα κανονικά σχολεία. Με την ένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο, η δομή της τάξης μεταβάλλεται και γίνεται πολυδύναμη-πολυμορφική (Χρηστάκης, Κ. , 2014,

σσ. 60-68). Η όποια ειδική βοήθεια χρειάζεται το παιδί με ΝΚ πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου με εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα.

Εν κατακλείδι, η ελληνική Πολιτεία, ασπαζόμενη την πολιτική ορθότητα των Διεθνών Διακηρύξεων για την αναγκαιότητα υιοθέτησης εκπαιδευτικών πολιτικών εστιασμένων σε ενταξιακά μοντέλα που στηλιτεύουν κάθε συνθήκη ενίσχυσης του σχολικού αποκλεισμού, έδειξε την ευαισθησία της με τη σταδιακή κατάργηση, σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο, της διαχωριστικής εκπαιδευτικής λογικής των αρχικών Νόμων 1143/1981 και 1566/1985 και την περαιτέρω επίσημη θεσμοθέτηση μίας ενταξιακής λογικής με σύγχρονες νομοθετικές διατάξεις (Ν. 2817/2000, 3699/2008, 3879/2010, 4115/2013), όπως και τους μη διερευνώμενους στο πλαίσιο αυτής της μελέτης Νόμους 3194 (2003) και 4186 (2013), οι οποίες, παρά το ότι στο σύνολό τους προωθούν τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, υποδεικνύουν ωστόσο την ανάγκη βελτίωσης της ισχύουσας νομοθεσίας, εστιασμένης ειδικά στα άτομα με νοητική αναπηρία, σύμφωνα και με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας που επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα σημαντικών αλλαγών σε επίπεδο κρατικής μέριμνας και νομοθεσίας αναφορικά με την άρση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμποδίων καθώς και των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στα ΑμεΑ, με έμφαση τα άτομα με νοητική αναπηρία.

2. Κοινωνικές Ιστορίες (Τρίτη υπόθεση)

Όπως προκύπτει από τα συγκεντρωτικά παρατιθέμενα αποτελέσματα (Πίνακας σελ.110) των εξατομικευμένων παρεμβάσεων με τις Κοινωνικές Ιστορίες, η μαθήτρια με Down, παρά τις υπάρχουσες νοητικές και μνημονικές δυσκολίες, τα χαμηλά κίνητρα για μάθηση και την πτωχή ικανότητα αυτορρύθμισης του συνδρόμου Down, διευκολυνόμενη με την προσαρμογή των κειμένων στη νοητική ηλικία και το μαθησιακό της τύπο, τρόπο και επίπεδο, με τις κατάλληλες περιγραφικές, καθοδηγητικές, συνεργατικές και άλλες προτάσεις και με αρκετές εικόνες για αποσαφήνιση και υποστήριξη του νοήματος, ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του πειραματικού αυτού εγχειρήματος, γεγονός από το οποίο συνάγεται ότι η μέθοδος της γραφής κοινωνικών ιστοριών ως τεχνικής μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών με κατανοητό και ευρηματικό τρόπο επιβεβαιώνει με το δικό της

μοναδικό τρόπο την αναμφίβολη χρηστικότητα και ωφέλεια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην κατεύθυνση της αναγκαίας τροποποιημένης και προσαρμοσμένης διδασκαλίας για τα άτομα με ΝΚ.

3. Σχεδιασμός και εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Τρίτη υπόθεση)

Η ανάγνωση των αποτελεσμάτων της ικανοποιητικής κατά μεγάλο μέρος εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφορικά με την επίτευξη των τεθέντων για τη μαθήτρια με DS διδακτικών στόχων καταδεικνύει την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στρατηγικών και μεθόδων για τα άτομα με ΝΚ ως βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευσή τους με την υψηλότερη δυνατή απόδοση στο μικρότερο δυνατό χρόνο, χωρίς σπατάλη του περιορισμένου νοητικού δυναμικού τους. Επειδή κάθε άτομο με νοητική αναπηρία είναι μία μοναδική προσωπικότητα που διαθέτει βασικές δεξιότητες εξέλιξης και μάθησης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων θα πρέπει να ακολουθεί και για τα παιδιά αυτά την κλιμακούμενη σε πέντε στάδια-φάσεις τεχνική του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, της αυστηρά δηλαδή δομημένης και προσαρμοσμένης διδασκαλίας στο μέτρο των ΕΕΑ και των δυνατοτήτων των παιδιών αυτών. Η εξατομίκευση του περιεχομένου και του τρόπου υλοποίησης των προσαρμοσμένων προγραμμάτων βάσει της διδακτικής τεχνικής της ανάλυσης του διδακτικού στόχου που υιοθετεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνιστά βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, κάτι που επαληθεύτηκε σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση της μαθήτριας με DS αναφορικά με την επίτευξη σταδιακής αναγνωστικής δεξιότητας και την εκμάθηση των μέσων μεταφοράς. Επειδή ο σχεδιασμός δομημένου διδακτικού προγράμματος αναγνωστικής ετοιμότητας προϋποθέτει την αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του μαθητή με ΝΚ, η εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιότητας θα πρέπει να εκτελείται με τις ΛΕΒΔ της Ετοιμότητας μετά τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, με έμφαση στον προφορικό λόγο και με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που να επιδέχονται εξατομίκευσης και προσαρμογής στις ΕΕΑ κάθε μαθητή με ΝΚ. Εν προκειμένω, η οργάνωση των συλλαβών και η ομαδοποίηση των λέξεων μέσα από τη μέθοδο της «ολικής συλλαβής», αναπτυσσόμενη σε επιμέρους δραστηριότητες-βήματα συνδυαστικά με τη μέθοδο του οπτικού λεξιλογίου για την ευκολότερη πρόσληψη της γνώσης μέσω της ισχυρής οπτικής μνήμης των παιδιών με Down , συντελεί στην εκμάθηση της αλφαβήτου και της σταδιακής απόκτησης της

αναγνωστικής δεξιότητας για την κατάκτηση του πρακτικού και χρησιμοθηρικού σκοπού του «λειτουργικού αναγνώστη» (ανάγνωση μηνυμάτων, κειμένων, πληροφοριακών πινακίδων, κ.ά.) και της στοιχειώδους μόρφωσης των παιδιών με DS και νοητική αναπηρία για την κοινωνικοποίησή τους και τη διασφάλιση μίας άνετης και (ημι-)αυτόνομης ζωής.

Η διδακτική και παιδαγωγική προώθηση των παιδιών με ΝΚ μπορεί να συντελεστεί μόνον μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σχεδιασμένα με πρότυπο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους, με κύρια χαρακτηριστικά από πλευράς μεθοδολογίας τα μικρά βήματα, τη σύνδεση με τη ζωή και την πραξιακή μορφή της διδασκαλίας, ενώ από πλευράς περιεχομένου τη διαθεματικότητα και τη δόμηση με ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Χρηστάκης, 2006, σσ. 211-212), ενώ επιβεβλημένη κρίνεται, λόγω της συχνής συναισθηματικής αστάθειας, και η επανατροφοδότηση των προγραμμάτων αυτών μέσω της διαδικασίας συνεχούς αξιολόγησης προόδου των παιδιών και η βελτίωσή τους για τη μεγαλύτερη δυνατή προσαρμογή στις δυνατότητες και τις ανάγκες τους.

4. Συμπεράσματα-Θεωρητική θεμελίωση

4.1. Πρώτη Υπόθεση

Με τα συμπεράσματα της πρώτης υπόθεσης για την ένταξη των ΑμεΑ και ΕΕΑ με έμφαση τη νοητική αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και το κοινό για όλα τα παιδιά σχολείο, συμφωνούν οι κάτωθι ερευνητές:

Ο McMenamin, T. (2014), αναφερόμενος στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ν. Ζηλανδίας για την Ε.Ε. (SE2000) με στόχο την πλήρη ένταξη όλων των ΑμεΑ στην υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, συνηγορεί υπέρ του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία για μία χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση στο κανονικό σχολείο, «το σχολείο της γειτονιάς», ως το άριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ικανότητας ή αδυναμίας. Θεωρώντας τη σχολική ένταξη ως το κλειδί της κοινωνικής ανάπτυξης, τάσσεται υπέρ της άποψης ότι «τα αποτελεσματικά σχολεία είναι τα σχολεία κατά του αποκλεισμού, τα σχολεία που παρέχουν πρόσβαση στην πλειοψηφία των παιδιών με ΕΕΑ». Η Χατζηχρήστου (2011, σ. 39), εκφράζει την ίδια άποψη, αναφέροντας οδηγία της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου σύμφωνα με την οποία τα πιο αποτελεσματικά σχολεία είναι τα ενταξιακά σχολεία. Προς την ίδια ιδεολογική κατεύθυνση τείνει και ο Ν. 2817 (2000) και ο Χρηστάκης

(2014, σσ. 60-68) με τη λειτουργία του Ειδικού σχολείου μόνον για τις πολύ σοβαρές περιπτώσεις παιδιών με γνωστικές δυσκολίες, με προεξάρχουσα όλων την Έκθεση Warnock (1978) για τη συνέχιση της λειτουργίας των Ειδικών σχολείων για τις χαμηλότερες σε νοημοσύνη κατηγορίες παιδιών με ΝΥ και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι Takala, M., Ahl, A. (2014), αναφέρονται στην υποχρέωση και την ευθύνη κάθε σχολείου γενικής εκπαίδευσης στη Σουηδία και τη Φιλανδία για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι ειδικής ανάγκης, στη βάση ατομικής και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Η Saddler, H. (2014), αναφερόμενη στο ρόλο και την επίδραση του υποστηρικτικού δασκάλου (TAs) στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών των γενικών Δημοτικών σχολείων, άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική τους ένταξη, τάσσεται υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης που μεγιστοποιεί τη συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση και μειώνει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.

Ο Χρηστάκης, Κ. (2014), τάσσεται υπέρ της σταδιακής και υπό προϋποθέσεις ένταξης των παιδιών με ήπιες και μέτριες δυσκολίες στα γενικά σχολεία, ενώ θέτει υπό αμφισβήτηση την ωφελιμότητα της ένταξης για τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες για τα οποία προτείνει το Ειδικό σχολείο ως σχολείο ανάγκης, μετεξελιγμένο όμως σε Πολυδύναμο Κέντρο Ε.Α. (Ν. 2817/2000), υπέρ της αναγκαιότητας του οποίου τάσσεται και η Δροσινού (2005, σσ. 143-156) ως λειτουργικής λύσης στο πρόβλημα της εξασφάλισης πόρων βιωσιμότητας των ΣΜΕΑΕ.

Η Καραμπά, Ι. (2013), τασσόμενη ενάντια στο χρωμοσωμικό διαχωρισμό και τις εμμονές του σχολικού αποκλεισμού των παιδιών με DS, θεωρεί δυνατή μέσω των κατάλληλων παιδαγωγικών χειρισμών και στρατηγικών την ένταξή τους «στο σχολείο για όλους», καθώς η αναπτυσσόμενη με τους συνομηλίκους αλληλεπίδραση είναι μεγάλη και αποφέρει πολλά οφέλη για τα παιδιά αυτά τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι Canevaro, A., De Anna, L. (2010), αναφερόμενοι στο μοντέλο της σχολικής ενσωμάτωσης («integrazione scolastica») στην Ιταλία που δεν απορρίπτει τη διαφορετικότητα και δεν αντιμετωπίζει τις ειδικές ανάγκες ως αναπηρία, θεωρούν ότι η κοινή σχολική συμβίωση και η συνεξέλιξη που μετατρέπει τις δυσκολίες σε οφέλη αποτελούν τις προϋποθέσεις για την αυξημένη ανάπτυξη στην ενεργό ενήλικη ζωή.

Οι Michailakis, D., Reich, W. (2009), αναφερόμενοι στο δικαίωμα μόρφωσης κάθε παιδιού με σοβαρές ΕΕΑ στη Σουηδία, υποστηρίζουν την πρόσβαση όλων των παιδιών, με έμφαση την εγγραφή και εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ στις κανονικές

τάξεις ή σε όσο το δυνατόν πιο κοινές μονάδες διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας ότι η κοινή εκπαίδευση ανοίγει μία πόρτα για την κοινωνική ένταξη. Αξιοσημείωτη είναι όμως η παρατήρησή τους ότι η πλειονότητα των παιδιών με ΝΚ δε φοιτά στα κανονικά σχολεία, όντας η εξαίρεση σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ. Η Δροσινού (2006, σσ. 59-67) ενστερνίζεται την ίδια άποψη, αναφέροντας πως και στην Ελλάδα η εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ δεν ήταν ποτέ δεδομένη.

Η Λέκκα, Ν. (2007), εκφράζοντας την ίδια γνώμη με την Καραμπά, Ι. (2013) για τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη θετική αλληλεπίδραση παιδιών με Down με τα «φυσιολογικά» παιδιά, υποστηρίζει την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο κανονικό σχολείο που το θεωρεί, όπως και ο McMenemy, Τ. (2014, σσ. 25-41), ως το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά με DS μπορούν να ενταχθούν με κατάλληλη υποστήριξη.

Ο Συμεωνίδης, Χ. (2007), κινούμενος κι αυτός στον ίδιο προσανατολισμό με τις Καραμπά, Ι. (2013) και Λέκκα, Ν. (2007), υπερασπίζεται το δικαίωμα ένταξης και κοινωνικοποίησης σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής των παιδιών με ΝΚ, με ατομικά και συνολικά οφέλη από την αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση.

Η Vlachou, Α. (2004), η οποία αναφέρει ότι παρά την προώθηση της ενταξιακής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο, τα ΑμεΑ περιορίζονται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, ανάμεσα στα οποία και η εκπαίδευση, με μηδαμινή ή ελλιπή και μη ισοδύναμη πρόσβαση και τον πλήρη ή μερικό διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός στην κοινωνικοποίηση, το σχηματισμό κοινωνικής συνείδησης και στην επαύξηση των επαγγελματικών ευκαιριών.

Ο Farrell, Ρ., (2004), επισημαίνει, όπως και ο Συμεωνίδης (2007), τα θετικά για όλους αποτελέσματα της σχολικής ένταξης και τάσσεται υπέρ της ένταξης των παιδιών με Down στα Δημοτικά σχολεία με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, λόγω της ενεργητικής συμμετοχής, της αποδοχής και της ισχυρής αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά αλλά και λόγω της θετικής στάσης του δασκάλου της τάξης.

Οι Fox, S., et al. (2004) στον ίδιο προσανατολισμό αναφέρονται στα πολλαπλά οφέλη της ένταξης των παιδιών με DS στα Δημοτικά Σχολεία ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, όπως η ίδια η αλληλεπίδραση των παιδιών με DS μέσα στην ομάδα των συμμαθητών και με το προσωπικό του σχολείου, η διδακτική επάρκεια και η στάση του δασκάλου της τάξης, η προσβασιμότητα στο Α.Π., η συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους.

Ο Parsons, C. (1999), αναφερόμενος στην κοινωνική ένταξη ως αποδοχή και συμμετοχή όλων των παιδιών στο κανονικό σχολείο, συμφωνεί με το Χρηστάκη (2014) υπέρ της υπό προϋποθέσεις -και όχι καταναγκαστικής ένταξης- σε ένα περιβάλλον διαχειρίσιμο για το παιδί, με τη συνεργασία των γονέων και τη δημιουργία μίας ευρύτερης υπηρεσίας σε πολυσυμμετοχικό περιβάλλον (ανάλογης του ΠΕΚΕΑ που προτείνει ο Χρηστάκης, 2014).

Η Alton, S. (1998) υποστηρίζει την ένταξη των παιδιών με DS στο γενικό σχολείο «της γειτονιάς» ως το κρίσιμο βήμα κλειδί για την προετοιμασία της αληθινής ένταξης των παιδιών με DS ως πλήρη και παραγωγικά μέλη στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία και προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την πρόσβαση σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του Α.Π.

Οι Scheepstra, et al. (1996) αναφέρονται στην αυξανόμενη ενσωμάτωση των παιδιών με DS στα κανονικά σχολεία στην Ολλανδία, ως αποτέλεσμα της γονεϊκής αποφασιστικότητας με κύρια επιχειρήματα το συγχρωτισμό, την αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς και την ωφέλεια για όλους.

4.2. Δεύτερη υπόθεση

Με τα συμπεράσματα της δεύτερης υπόθεσης για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες και ΕΕΑ με έμφαση τη νοητική αναπηρία σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως η απασχόληση, η κοινωνία, η υγεία, η μέριμνα και η κοινωνική ασφάλιση, η προσβασιμότητα-μετακίνηση, ο αθλητισμός και η ψυχαγωγία, συμφωνούν οι κάτωθι ερευνητές:

Ο McMenamin, T. (2014), υπό την επίδραση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα αναφέρει ότι η κοινωνική ανάπτυξη είναι απόρροια της εκπαιδευτικής ένταξης με σχολεία αποτελεσματικά κατά του αποκλεισμού που παρέχουν και διασφαλίζουν την προσβασιμότητα των παιδιών με ΕΕΑ.

Η Saddler, H. (2014), η οποία αναφέρεται στην ισχυρή δυναμική επίδραση των βοηθών δασκάλων ΤAs στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στα Δημοτικά σχολεία, άρρηκτα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή επίδοση. Στα γενικά Δημοτικά σχολεία ο στόχος της χωρίς αποκλεισμούς κοινωνικής ένταξης ισοδυναμεί με την κοινωνική συμμετοχή όλων, ενηλίκων και παιδιών εντός της σχολικής κοινότητας.

Ο Χρηστάκης, Κ. (2014) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική ένταξη αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των ΑμΕΑ στην εργασία και την κοινωνία, προοπτική που όμως προϋποθέτει τη μερική έστω άμβλυνση των δυσκολιών στην εκπαίδευση και την

υγεία και προτείνει δράσεις ευαισθητοποίησης για την αλλαγή στάσης απέναντι στην ετερότητα και τη διασφάλιση της προσβασιμότητας με τις κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές και τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Οι Cowan, A. και Gentile, J. (2012), διακρίνουν τρία επίπεδα νοητικής αναπηρίας με αντίστοιχη του κάθε επιπέδου λειτουργικότητα και αναφέρονται στα άτομα με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες που έχουν τη δυνατότητα ανεξάρτητης διαβίωσης στην κοινότητα και συμμετοχής στη διά βίου υποστηριζόμενη απασχόληση, λαμβάνοντας ειδική επαγγελματική κατάρτιση για την επίτευξη καλύτερης ποιότητας ζωής. Σε παρεμφερή διάκριση του περιβάλλοντος μάθησης αναλόγως του βαθμού της ΝΚ προβαίνει και ο Χρηστάκης (2006), αναφέροντας την ένταξη των παιδιών με ηπιότερα προβλήματα σε ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον, ενώ για τα παιδιά με σοβαρότερα ή περίπλοκα προβλήματα το περιβάλλον μάθησης είναι άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο περιοριστικό.

Οι Canevaro, A., και De Anna, L. (2010), με επίκεντρο το επιτυχημένο ιταλικό μοντέλο της σχολικής ενσωμάτωσης αναφέρουν μεταξύ άλλων θετικών χαρακτηριστικών την ενίσχυση της κοινωνικής ζωής με την εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, την αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, τη συνεξέλιξη και τη συμμετοχή στην κοινή συμβίωση ως προϋποθέσεις για την αυξημένη ανάπτυξη στην ενεργό ενήλικη ζωή, όπως μαρτυρούν οι «βιοματικές ιστορίες» για την απασχόληση ανθρώπων με Down στην Ιταλία.

Ο Parsons, C. (1999), συνδέοντας την εκπαιδευτική με την κοινωνική ένταξη, θεωρεί ότι ο σχολικός αποκλεισμός από τη συνεχή και πλήρη γενική εκπαίδευση και η σχολική διαρροή βλάπτουν την κοινωνική συνοχή για τη διατήρηση της οποίας η εκπαίδευση παίζει σπουδαίο ρόλο.

Οι Michailakis, D., και Reich, W. (2009) αναφέρονται στην κοινή εκπαίδευση στη Σουηδία ως μία πόρτα για την ένταξη στην κοινωνία και μία καλύτερη ζωή κατόπιν των αναγκαίων προσαρμογών που επιδέχονται τα κανονικά σχολεία για τη διευκόλυνση της λειτουργικότητας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική αναπηρία.

Η Λέκκα, Ν. (2007), θεωρεί αναγκαία τη διδασκαλία δεξιοτήτων ημερήσιας διαβίωσης, κοινωνικών δεξιοτήτων και κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς για τη διευκόλυνση της αυτονομίας και την κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με Down.

Ο Συμεωνίδης, Χ. (2007), θεωρεί αναγκαία την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων για την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική

ένταξη των παιδιών με ΝΥ. Η συνεχής παρουσία του παιδιού με ΝΥ μέσα στη συνήθη τάξη και η ενεργητική εμπλοκή του στις δραστηριότητες της ομάδας αποσκοπούν στην κοινωνική του ανάπτυξη και αποδοχή.

Η Alton, S. (1998), θεωρεί τη σχολική ένταξη των παιδιών με DS ως το καθοριστικό βήμα για την προετοιμασία της αληθινής ένταξης στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία σαν πλήρη και παραγωγικά μέλη, ενώ πρεσβεύει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να διασφαλίζουν την πρόσβαση και συμμετοχή στη γενική δημόσια εκπαίδευση.

Με τη δεύτερη υπόθεση διαφωνούν οι ερευνητές:

Οι Λάμπρου, Ε. και Σιόλου, Ε. (2013) αναφέρουν ότι ο χαμηλός βαθμός αυτοεκτίμησης των μαθητών με μέτριο νοητικό δυναμικό οφείλεται στην έντονη περιφρόνηση και περιθωριοποίηση που τα παιδιά με ΝΥ βιώνουν έντονα από την πρώιμη παιδική ηλικία από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που αξιολογεί τη ΝΥ με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα την οικειοθελή και πλήρη συχνά απόσυρση από την κοινωνική συμμετοχή.

Η Καραμπά, Ι. (2013), η οποία αναφέρει την ελιτίστικη στερεοτυπική εμμονή της κοινωνίας να εξακολουθεί να καταδικάζει στο εργασιακό και κοινωνικό περιθώριο τους ανθρώπους «που δεν είναι τέλειοι, αγγελικά πλασμένοι», στερώντας τους τα στοιχειώδη δικαιώματα της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Οι Bhaumik, S., Watson, J. (2011) εστιάζουν στις ανικανοποίητες ανάγκες των εφήβων με ΝΚ επικεντρωμένες ιδιαίτερα στις υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής μέριμνας κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή μετά το 16^ο έτος της ηλικίας που σηματοδοτεί το τέλος της σχολικής ζωής.

Η Vlachou, Α. (2004), η οποία επισημαίνει, ως αποτέλεσμα της περιορισμένης παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα προσκόμματα και τους περιορισμούς που συναντούν τα ΑμεΑ στην πλήρη συμμετοχή σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως η κοινωνική πρόνοια και υποστήριξη, η κοινωνική συμμετοχή, η υγεία και η εργασία, με δείκτες ανεργίας κατά πολύ υψηλότερους του υπόλοιπου πληθυσμού.

4.3. Τρίτη υπόθεση

Με τα συμπεράσματα της τρίτης υπόθεσης για την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων με στοχευμένες δραστηριότητες στο μέτρο των ΕΕΑ και δυνατοτήτων της μαθήτριας με Down συμφωνούν οι ερευνητές:

Οι Takala, M., και Ahl, A. (2014) αναφέρονται στη γνώση εκ μέρους του δασκάλου των χαρακτηριστικών των μαθητών με δυσκολίες για το σχεδιασμό τροποποιημένης διδασκαλίας και εξατομικευμένου προγράμματος με ποικιλία διδακτικών στρατηγικών.

Ο Χρηστάκης, Κ. (2014), ο οποίος αναφέρεται στην ανάγκη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αναγκαίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βάση της ατομικοκεντρικής προσέγγισης.

Οι Λάμπρου, Ε. και Σιόλου, Ε. (2013), με την εφαρμογή στοχευμένων βιωματικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αρνητικής αυτοαντίληψης μαθητών με ΜΝΥ σε τέσσερις επιμέρους τομείς, από τους οποίους σημαντική ενίσχυση σημειώνεται στο αλληλεπιδραστικό επίπεδο με τους συνομηλίκους μετά την εμπλοκή των μαθητών στις στοχευμένες δραστηριότητες.

Η Καραμπά, Ι. (2013), αναφερόμενη στη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής ενός βασικού με άμεση χρηστική αξία λεξιλογίου με λέξεις οικείες στο περιβάλλον του παιδιού με DS, υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να γίνεται μέσα από συγκεκριμένη, οργανωμένη και δομημένη πορεία, με βασικό αξίωμα κάθε στοχευμένης διδακτικής δραστηριότητας γραφής ή ανάγνωσης τον ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα.

Οι Ricci, L. και Osipova, A. (2012), με τα δομημένα προγράμματα ανάγνωσης οπτικών λέξεων για παιδιά με Down, σύμφωνα πάντα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού.

Οι Fox, S., et al. (2004), αναφέρονται στην εφαρμογή του προσαρμοσμένου στις ανάγκες του παιδιού με DS καθημερινού διδακτικού προγράμματος για την επίτευξη της προσβασιμότητας στο Α.Π. μέσα από την αξιοποίηση της συνεργασίας του δασκάλου της τάξης και του βοηθού (ειδικού) δασκάλου, του οποίου οι παρατηρήσεις αποτελούν το θεμέλιο λίθο για το σχεδιασμό της διαφοροποίησης της μαθησιακής δραστηριότητας.

Η Λέκκα, Ν. (2007), η οποία αναφέρει ότι κοινή συνισταμένη της γνωστικής προόδου των μαθητών με Down είναι η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την εκμάθηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων με βιωματικές στοχευμένες δραστηριότητες συνδεδεμένες πρωτίστως με την πραγματική ζωή.

Ο Συμεωνίδης, Χ. (2007), επισημαίνει τη σημασία της συστηματικής παιδαγωγικής παρατήρησης ως διδακτικής μεθόδου για την καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης πριν την

εφαρμογή δομημένου και εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος με σκοπό την επίτευξη αυτονομίας και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ΝΚ.

Η Alton, S. (1998), αναφέρεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία του Α.Π. σε μικρά εφικτά βήματα για την ασφαλή και επιτυχημένη εκπαιδευτική ένταξη και προτείνει ωφέλιμες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην περιοχή της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτονομίας.

Οι Scheepstra, A., et al. (1996) αναφέρουν ως έναν από τους παράγοντες διευκόλυνσης της σχολικής ένταξης των παιδιών με DS τη διαφοροποίηση και τις τροποποιήσεις του Α.Π. και την εξοικείωση των δασκάλων με τη διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία (κυρίως στις σχολικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της αριθμητικής) που καθιστά ευκολότερη τη διδασκαλία παιδιών με Down.

3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ –Κριτική θεώρηση

Η σχολική ένταξη των ΑμεΑ είναι ένας από τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, καθώς σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών «ουδείς δύναται στερηθεί του δικαιώματος όπως εκπαιδευτεί». Υποχρέωση της Ε.Α., υπαγορευόμενη και από το Σύνταγμα (Άρθρο 16 για την Παιδεία), είναι η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο σύμφωνα με την Έκθεση της Salamanca και τους Βασικούς Κανόνες του ΟΗΕ (Δροσινού, 1996, σσ. 47-60) για την εξίσωση των ευκαιριών και την πλήρη συμμετοχή των ΑμεΑ και ειδικές ανάγκες ακολουθεί την αρχή της ένταξης μέσα στην κανονική τάξη ως το καλύτερο μέσο για την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών με νοητική αναπηρία και των συμμαθητών τους, αυτών των «σημαντικών άλλων» που προσφέρουν στο ΝΚ παιδί τη δυνατότητα να διευρύνει τις εμπειρίες του και να ενταχθεί έτσι στην κοινωνική ζωή. Ωστόσο, προσωπική μας αίσθηση είναι ότι λίγα μόνον διστακτικά βήματα έχουν γίνει για τα δικαιώματα των νοητικώς υστερούντων ανθρώπων και αυτά με πολύ κόπο είναι αλήθεια. Οι νεότερες στην Ελλάδα νομικές ρυθμίσεις δεν τυγχάνουν ικανοποιητικής εφαρμογής στο σύνολό τους, καθώς δεν καλύπτουν επαρκώς τις αυξημένες ανάγκες των ατόμων με ΝΚ και των οικογενειών τους.

Στην πράξη η ένταξη αποδεικνύεται ένα ιδιαίτερα περίπλοκο εγχείρημα, διότι απαιτεί τη μετακίνηση από προηγούμενες εδραιωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές σε

μία γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση. Στην πραγματικότητα, ένας μικρός μόνον αριθμός παιδιών με ΝΚ ενσωματώνονται σε κανονικές τάξεις, καθώς για τους μαθητές με ελαφρά προς μέτρια ΝΚ το Ειδικό σχολείο μονοπωλεί σχεδόν την εκπαίδευσή τους, ενώ πολύ μικρή φαίνεται να είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση των περισσότερων παιδιών με σοβαρή νοητική αναπηρία. Μολονότι για τα παιδιά με ήπια ΝΚ η ένταξη σε ειδικές υποστηρικτικές τάξεις του κανονικού σχολείου αποτελεί τη συνήθη πρακτική, ωστόσο η έλλειψη ή η ελάχιστη ύπαρξη των απαραίτητων υποστηρικτικών μέσων (διδασκτικό υλικό και προσαρμοσμένα για τη ΝΚ σχολικά προγράμματα) καθιστούν το θεσμό αναποτελεσματικό. Για το λόγο αυτό αναγκαία κρίνεται η παροχή επιπρόσθετου εξειδικευμένου παιδαγωγικού υλικού και υποστηρικτικού εξοπλισμού για τα παιδιά με ΝΚ, καθώς από τη μελέτη της Νομοθεσίας αναδύθηκε η μέριμνα του Κράτους κυρίως για τους τυφλούς και κωφούς μαθητές. Παρά τις διατάξεις των Νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την κατάρτιση εξειδικευμένων προγραμμάτων και παντός είδους υλικοτεχνικών και εργονομικών διευκολύνσεων και παρά το ότι η εθνική πολιτική σε γενικές γραμμές προβλέπει παροχές για εξειδικευμένα και τροποποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα των ατόμων με ΝΚ, είναι ανάγκη να αυξηθούν τα σχολικά προγράμματα για τη νοητική αναπηρία με διαβαθμισμένες αναλόγως του νοητικού επιπέδου προσαρμογές, εφαρμοζόμενα τόσο στα γενικά όσο και τα ειδικά σχολεία, όπως επίσης και τα προγράμματα των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Π.Δ. 301/1996, Ν. 2817/2000, 3699/2008, 4115/2013) και της Προεπαγγελματικής Κατάρτισης (Ν. 2817/2000, 3699/2008) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση, καθώς τέτοιου είδους προγράμματα διευκολύνουν την ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων για την κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων με ΝΚ οιασδήποτε βαθμού. Ειδικά για τη βαριά ΝΚ, μολονότι το ΥπΕΠΘ και το Π.Ι. έχουν εκδώσει ανάλογο υλικό, έλλειψη ωστόσο εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού παρατηρείται στα σχολεία, με αποτέλεσμα να χρήζει ανάγκης ο σχεδιασμός και η εφαρμογή από κατάλληλα κατηρτισμένους εκπαιδευτικούς περισσότερων και πληρέστερων εξειδικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές με σοβαρή και βαριά ΝΚ, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν εξαιρούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, η επέκταση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου (Δροσινού, 2006, σσ. 27-32) και στα Ειδικά σχολεία της Π.Ε, έτσι ως προβλέπεται από το Ν. 3699/2008 (Άρθρο 8, παρ. 2), ως μέτρο αντιμετώπισης του περιορισμένου ωραρίου του Ειδικού σχολείου και η κατ' οίκον διδασκαλία για τα παιδιά με νοητική αναπηρία, μη προβλεπόμενη ρητώς έως

σήμερα για αυτά, κρίνονται ζωτικής σημασίας ενέργειες για την αποτελεσματική προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΝΚ.

Η διαφοροποίηση του Α.Π. και της σχολικής πρακτικής μέσα στη συνήθη τάξη του γενικού σχολείου είναι κατά τη γνώμη μας ο κύριος παράγων για την επιτυχία της σχολικής ενσωμάτωσης του μαθητή με ΝΚ, καθώς επιτρέπει την εργασία στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά σε διαφορετικό επίπεδο. Επειδή οι μαθητές αυτοί αδυνατούν συνήθως να ανταποκριθούν στις συνηθισμένες πρακτικές της σχολικής τάξης, όπως η μάθηση μέσω της ακοής, η από έδρας κατευθυνόμενη διδασκαλία και η αξιολόγηση βάσει των καθορισμένων για τα «φυσιολογικά» παιδιά κριτηρίων, προβάλλει αναγκαία η διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης, με προσαρμογές στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού καθώς και στο «μαθησιακό του στυλ», το οποίο, εάν κατανοηθεί και προσεγγιστεί ορθά, υπερτερεί συχνά των δυνατοτήτων του. Η διαφοροποίηση αφορά το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του εκπαιδευτικού προγράμματος, τις διδακτικές μεθόδους και την καλή χωροταξική οργάνωση της τάξης. Για τα εξατομικευμένα προγράμματα των παιδιών με ΝΚ χρειάζονται ευρύτατες προσαρμογές στο Α.Π. του κοινού σχολείου, όπως η αντικατάσταση στοιχείων που το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί και να μάθει με άλλα απλούστερα που να ανταποκρίνονται στην επίτευξη ενός βιοπρακτικού σκοπού, ο αργός ρυθμός της διδασκαλίας, η ανάλυση των διδακτικών στόχων σε επιμέρους στόχους καθώς και η σαφής μετάδοση των διδασκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω των κατάλληλων μέσων και υλικών. Για την επίτευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προτείνεται η χρήση διαφορετικών βιβλίων και εποπτικού πολυαισθητηριακού υλικού και μεθόδων για την ακουστική, οπτική και απτική πρόσληψη των εννοιών καθώς και η δημιουργία ανομοιογενών συνεργατικών ομάδων που όπως αναφέρει η Ημέλλου (2003α, σ. 191) μπορούν μετά την εκτίμηση του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης (συνήθως βάσει κοινωνιογραμμάτων ή κοινωνιομετρικών πινάκων) να λειτουργήσουν θετικά ως προς την αποτροπή αρνητικού επηρεασμού των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και της αυτοαντίληψης των μαθητών, καταστάσεις οι οποίες συνήθως συνυπάρχουν σε περιπτώσεις ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών της τάξης. Η διδακτική στρατηγική της συνεργατικής μάθησης (cooperative learning) ενδείκνυται για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΝΚ στο κανονικό σχολείο, καθώς ενταγμένα σε μία ομάδα

εργασίας αναπτύσσονται και μαθαίνουν μέσω της αναπτυσσόμενης αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Προσαρμογές απαιτούνται και στα κριτήρια αξιολόγησης ως προς την παρουσίαση των θεμάτων, τον αριθμό και τη μορφή των ερωτήσεων και απαντήσεων, το χώρο και το χρόνο, τις τεχνικές συμμετοχής-απόσυρσης, όπως και στην κτιριακή υποδομή, καθώς παρά τις ευοίωνες προβλέψεις των Ν. 2817/2000 και 3699/2008 για βελτιωμένες κτιριολογικές υποδομές σύμφωνα με την αρχή του «Σχεδιασμού για Όλους», η κτιριακή υποδομή παραμένει ανεπαρκής έως ανύπαρκτη (Χρηστάκης, Κ. , 2014, σσ. 60-68). Είναι υπαρκτή η ανάγκη αρχιτεκτονικού σχεδιασμού προσβάσιμων κτιρίων και η εξασφάλιση προϋποθέσεων απρόσκοπτης μετακίνησης με τα μέσα μαζικής μεταφοράς για τα άτομα με ΝΚ και τα άλλα ΑμεΑ.

Συναφές σημαντικό θέμα είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με ΝΚ, σε συνδυασμό με τον προτεινόμενο επανασχεδιασμό των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα πρέπει να επικεντρωθεί στις πολλαπλές ανάγκες τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των οικογενειών τους. Απαισιόδοξη πραγματικότητα συνιστά το ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν είναι σε θέση να σχεδιάζουν εξατομικευμένα προγράμματα σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2006, σ. 289), γεγονός που καταγράφεται ακόμη πιο έντονα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη δυσπραγία της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών για προσαρμογές στο Α.Π. που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ΝΚ και άλλες ΕΕΑ να υπερκεράσουν τις δυσκολίες τους και να εκπαιδευτούν ισότιμα με τα άλλα παιδιά. Για το λόγο αυτό προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων, καθώς ακόμη και σήμερα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χρηστάκης (2014, σσ. 60-68), η παράλληλη στήριξη των ενταγμένων στα γενικά σχολεία παιδιών γίνεται από αναπληρώτριες δασκάλες και καθηγήτριες Δ.Ε., χωρίς περαιτέρω ειδική εκπαίδευση αλλά ούτε καν επιμόρφωση στα θέματα της ΕΑΕ. Η πρόταση της μετεκπαίδευσης και της εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από σεμινάρια και μεταπτυχιακά προγράμματα στην ΕΑΕ κρίνεται ως αναγκαία ρεαλιστική θέση για την αντιμετώπιση των ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών των παιδιών με ΝΚ αλλά και όλων των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ (Δροσινού, 2004, σσ. 30-34)

Η εκπαίδευση και η ένταξη των μαθητών με ΝΚ στην κανονική τάξη θεωρούμε πως μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό συμμετοχική παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού Ε.Α. για τη στήριξη των ποικίλων αναγκών τους, ή ακόμη και από τον

εκπαιδευτικό της γενικής τάξης στην περίπτωση ηπιότερης νοητικής δυσκολίας καθώς και με τη μείωση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα του γενικού σχολείου όπου εντάσσονται παιδιά με ΝΚ και ΕΕΑ (Ν. 3699/2008). Κατά την Καλαντζή-Αζίζι (1989, σσ. 14-20), η ταυτόχρονη συμμετοχική παρουσία δύο παιδαγωγών στην τάξη για ένα τουλάχιστον μέρος του διδακτικού χρόνου είναι θεμέλιο δημιουργίας μίας πολύ θετικής αρχικής κατάστασης, και ιδιαίτερα όταν η συνεργασία είναι αληθινά συμπληρωματική και όχι αναπληρωματική ή διαχωριστική για την ομάδα της τάξης. Η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ΝΚ και ΕΕΑ επιζητά την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών που θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Fox, et al., 2004, pp. 184-190), με κοινό στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο Α.Π. Η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη καθώς, όπως επισημαίνουν οι Villa και Thousand (2003, pp. 19-23), αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων ενταξιακών προγραμμάτων, αφού η συνδιδασκαλία καθιστά τους δύο συνεργαζόμενους με διαφορετικούς αλλά ισότιμους ρόλους εκπαιδευτικούς συνυπεύθυνους για τη διδακτική προώθηση των μαθητών, την τροποποίηση του Α.Π., τη δημιουργία εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων ενίσχυσης και επανάληψης, την καταγραφή της μαθησιακής προόδου αλλά και την επικοινωνία με την οικογένεια των παιδιών. Πολλαπλά είναι ακόμη τα οφέλη της συνδιδασκαλίας και για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών ενταξιακών διδακτικών προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει και αξιοποιεί τις ικανότητες των δύο εκπαιδευτικών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών με ΝΚ. Η καλλιέργεια ακόμη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ όλων των διδασκόντων στο σχολείο θα κάνει δυνατή την αποδοχή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση των μαθητών με νοητική αναπηρία. Η δημιουργία συνεργατικών δομών προτείνεται και αναδεικνύεται καθοριστική για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης και τη βελτίωση συνολικά της λειτουργίας του σχολείου. Η επίτευξη του στόχου της ένταξης των παιδιών με ΝΚ στο σχολείο και την κοινωνία προϋποθέτει ακόμη την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα, κάτι που καινοτόμα θεωρούμε πως επιχειρεί ο Ν. 4115/2013 με τη συμπερίληψη των γενικών σχολείων στα ΣΔΕΥ για την προώθηση της ένταξης και τις ΕΔΕΑΥ με στόχο την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών,

Διευθυντών σχολείων και Σχολικών Συμβούλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης όπως και με διάφορους φορείς και υπηρεσίες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργατικής διάστασης, όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2014, σσ. 60-68), οι περισσότεροι από τους ειδικούς παιδαγωγούς θα έχουν το ρόλο του διαμεσολαβητή ή συντονιστή (coordinator) των υπηρεσιών, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, κάτι ανάλογο κατά τη γνώμη μας με το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στη Σουηδία. (Takala, Ahl, 2014, σσ. 59-81).

Οι προκαταλήψεις, η καταπίεση και η παρενόχληση σε βάρος των παιδιών με ΝΚ είναι ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας στην πορεία προς την ένταξη. Για την αλλαγή στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα της νοητικής αναπηρίας είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας. Η ευαισθητοποίηση θα διευκολύνει την υποστήριξη των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία (Δροσινού, 2005, σσ. 16-18) και συνεπώς την αποτελεσματική εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Για τη διάδοση και εφαρμογή της ένταξης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα είναι σημαντική η απαίτηση και η πρωτοβουλία των ίδιων των γονέων για ένταξη, καθώς αρκετοί γονείς, αν και οπαδοί της ένταξης, ζητούν χωριστά διαλείμματα σε συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες για να προστατεύσουν τα νοητικώς υστερημένα παιδιά τους.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών των γενικών σχολείων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από οργανωμένες ανταλλαγές επισκέψεων των μαθητών με ΝΚ στα γενικά σχολεία και αντιστρόφως των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στα Ειδικά σχολεία, καθώς είναι υπαρκτός σε πολλές περιπτώσεις ο δισταγμός των κανονικών σχολείων να αποδεχτούν παιδιά με ΝΚ, ακόμη κι όταν η γνωμάτευση δίνει τέτοιες συστάσεις. Για την υποστήριξη των μαθητών με ΝΚ σε επίπεδο οικογένειας προτείνεται η συμβουλευτική των γονέων σε τακτές μηνιαίες συναντήσεις με τον ειδικό παιδαγωγό στο χώρο του σχολείου για θέματα σχετικά με την παρέμβαση στο σπίτι (όπως η οργάνωση του χρόνου μελέτης και του ελεύθερου χρόνου του παιδιού, η διαχείριση των προβλημάτων συναισθηματικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, οι τρόποι κινητοποίησης των παιδιών, κ.ά). Είναι πραγματικά σημαντική από τους γονείς η συνειδητοποίηση του ρόλου τους στη θετική ή αρνητική σηματοδότηση του ψυχισμού των παιδιών τους και στη θετική συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, ενδυναμώνοντας έτσι τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Η συνειδητοποίηση της ενεργοποίησης του γονεϊκού ρόλου απαιτεί την επιμόρφωση

των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ και την ορθή διαχείριση των προβλημάτων τους στο σπίτι (Χρηστάκης, 2000), (Δροσινού, 1998, σσ. 17-27). Γενικότερα, προτείνεται η ανάπτυξη της θετικής σχέσης γονέα-παιδιού μέσα από την εμπλοκή τους σε ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες μάθησης, οι οποίες συστήνονται ιδιαίτερα για τα παιδιά με DS. Οι πολλαπλές αναφορές στην οικογένεια που περιλαμβάνουν οι Πρότυποι Κανόνες του ΟΗΕ επιβεβαιώνουν τον καταλυτικό ρόλο της οικογένειας σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες (Δροσινού, 1996, σσ. 47-60).

Μέσα από μαρτυρίες γονέων αναδύεται η διαπίστωση πως παρά τις πολλαπλές νομοθετικές ρυθμίσεις υπάρχει έλλειψη συντονισμού των φορέων στην καθοδήγηση και την παρακολούθηση της περίπτωσης τους και της προόδου των μαθητών, καθώς και έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων για τα σχολικά προγράμματα. Η δημιουργία ενός εξειδικευμένου σώματος για την προαγωγή της ισοτιμίας των ευκαιριών ειδικά για τα άτομα με νοητική αναπηρία, όπως και η δημιουργία ενός ισχυρού συντονιστικού οργάνου που θα εποπτεύει τη λειτουργία και τις δράσεις των συναρμόδιων δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών και φορέων, όπως τα Υπουργεία Παιδείας, Υγείας και Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας, τον ΟΑΕΔ και τους φορείς γονέων θα συντελούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με νοητική αναπηρία και θα συνέβαλε στη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ήδη διαθέσιμων υπηρεσιών.

Εν κατακλείδι, το πρόβλημα της νοητικής αναπηρίας, συγκριτικά ιδωμένο στην ανασκόπηση της παρούσας μελέτης με άλλες κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών αναγκών (όπως τύφλωση, κώφωση, κινητικές αναπηρίες) δεν έχει αντιμετωπιστεί στην Ελλάδα με καλά οργανωμένο σχέδιο και τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή που αρμόζει στα άτομα αυτά. Η παροχή προτεραιότητας σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας έναντι άλλων κατηγοριών είναι άμεσα συνυφασμένη με το οικονομικό κόστος, ενώ ο καθορισμός των κριτηρίων και των στρατηγικών που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτεραιότητες απαιτεί βαθύτερη ανθρωπιστική και παιδαγωγική συλλογιστική, ώστε να είναι αποτελεσματικές και ωφέλιμες για τα ΑμΕΑ (Δροσινού, 2004, σσ. 12-27). Δίχως αμφισβήτηση για τα έως σήμερα πεπραγμένα, πιστεύουμε σθεναρά πως κρίνεται απολύτως αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή περισσότερο προνοιακών για τα άτομα με νοητική αναπηρία νόμων, πολιτικών και πρακτικών που να διασφαλίζουν πραγματικά και ουσιαστικά την αρχή της ίσης μεταχείρισης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την εργασία με στόχο την επίτευξη της αυτονομίας και της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και

κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με νοητική αναπηρία στη ζωή της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού πλέγματος, με γνώμονα πάντα τη συστηματικά και προσεκτικά σχεδιασμένη διδακτικο-θεραπευτική προσέγγιση της επιδίωξης αυτής και με κέντρο, σε κάθε περίπτωση, το άτομο με νοητική ανεπάρκεια και τις ανάγκες του. Θιασώτης της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης της αναπηρίας, ο Αμερικανός συγγραφέας John Naisbite γράφει χαρακτηριστικά: (Χρηστάκης, 2014, σσ. 60-68)

«Η πιο επαναστατική αλλαγή στον 21^ο αιώνα δε θα προέλθει από την τεχνολογία, αλλά από μία καινούργια αντίληψη του τι πραγματικά σημαίνει να είσαι Άνθρωπος».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : Οπτικοποιήσεις αποκλίσεων με ΛΕΒΔ:

- **Ετοιμότητας**
- **ΠΑΠΕΑ**
- **ΓΜΔ**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ : Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ Ανάγνωσης και Γραφής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ : Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ Μέσων Μεταφοράς και
Κυκλοφοριακής Αγωγής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV : Οπτικοποιήσεις Πειράματος με Κοινωνικές Ιστορίες

1. Το σχολικό λεωφορείο
2. Γιατί πρέπει να φορά ζώνη ασφαλείας;

A) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.

2.4.	Όνομα μαθητή: Μ.Δ.							Τάξη: Β' Γυμνασίου Εξάμηνο: Α'					Ημερ/νίες: α' 29-11-2013, β' 23-01-2014, γ' 18-03-2014			
	Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Ιωάννα Τριανταφύλλου							Ειδικότητα: Φιλολόγος								
	Διδ/κή προτ/τα: Προφορικός Λόγος → Να εμπλουτίσει το βασικό του λεξιλόγιο και να περιγράψει προφορικά μία εικόνα με 4-5 λέξεις															
	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες					(4) συναισθηματική οργάνωση			
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Λογικομαθηματική σκέψη	Συλλογισμοί	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' Εξ. Β' Γυμν.																
Α' Εξ. Β' Γυμν.																
Β' Εξ. Α' Γυμν.																
Α' Εξ. Α' Γυμν.																
Β' Εξ. ΣΤ' Δημ.																
Α' Εξ. ΣΤ' Δημ.																
Β' Εξ. Ε' Δημ.																
Α' Εξ. Ε' Δημ.																
Β' Εξ. Δ' Δημ.																
Α' Εξ. Δ' Δημ.																
Β' Εξ. Γ' Δημ.																
Α' Εξ. Γ' Δημ.																
Β' Εξ. Β' Δημ.																
Α' Εξ. Β' Δημ.	x	x	x													
Β' Εξ. Α' Δημ.																
Α' Εξ. Α' Δημ.																
Β' Εξ. Νηπιαγ.		x	x													
Α' Εξ. Νηπιαγ.																
Β' Εξ. Προνήπιου 2																
Α' Εξ. Προνήπιου 2																
Β' Εξ. Προνήπιου 1																
Α' Εξ. Προνήπιου 1																

Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

3.4	Όνομα μαθήτριας: Μ.Δ.								Τάξη: Β΄ Γυμνασίου Εξάμηνο: Α΄				Ημερ/νίες: ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2013, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2014, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2014			
	Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Ιωάννα Τριανταφύλλου								Ειδικότητα: Φιλόλογος				ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ			
	Διδακτική προτεραιότητα: ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ → Να διαβάζει και να γράφει διούλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦ-ΣΦ															
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)		
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητική ικανότητα	Συνασθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότητ	Επαγγελματικός προσανατολισμός	
Β' Εξ. Β' Γυμν.																
Α' Εξ. Β' Γυμν.																
Β' Εξ. Α' Γυμν.																
Α' Εξ. Α' Γυμν.																
Β' Εξ. ΣΤ' Δημ.																
Α' Εξ. ΣΤ' Δημ.																
Β' Εξ. Ε' Δημ.																
Α' Εξ. Ε' Δημ.																
Β' Εξ. Δ' Δημ.																
Α' Εξ. Δ' Δημ.																
Β' Εξ. Γ' Δημ.																
Α' Εξ. Γ' Δημ.																
Β' Εξ. Β' Δημ.																
Α' Εξ. Β' Δημ.																
Β' Εξ. Α' Δημ.																
Α' Εξ. Α' Δημ.																
Β' Εξ. Νηπιαγ.																
Α' Εξ. Νηπιαγ.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Β' Εξ. Προνήπιου 2																
Α' Εξ. Προνήπιου 2																
Β' Εξ. Προνήπιου 1																
Α' Εξ. Προνήπιου 1																

Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

4.4	Όνομα μαθητή: Μ.Δ.				Τάξη: Β' Γυμνασίου Α' Εξάμηνο				ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2013 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2014 ΜΑΪΟΣ 2014				
	Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Ιωάννα Τριανταφύλλου								Ειδικότητα: Φιλολόγος		ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ		
	Διδ/κή προτεραιότητα: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ → Να συνδέει τον προφορικό με το γραπτό λόγο												
	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)	
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προπαίδεια	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές
Β' Εξ. Β' Γυμν.													
Α' Εξ. Β' Γυμν.													
Β' Εξ. Α' Γυμν.													
Α' Εξ. Α' Γυμν.													
Β' Εξ. ΣΤ' Δημ.													
Α' Εξ. ΣΤ' Δημ.													
Β' Εξ. Ε' Δημ.													
Α' Εξ. Ε' Δημ.													
Β' Εξ. Δ' Δημ.													
Α' Εξ. Δ' Δημ.													
Β' Εξ. Γ' Δημ.													
Α' Εξ. Γ' Δημ.													
Β' Εξ. Β' Δημ.													
Α' Εξ. Β' Δημ.													
Β' Εξ. Α' Δημ.													
Α' Εξ. Α' Δημ.													
Β' Εξ. Νηπιαγ.	X												
Α' Εξ. Νηπιαγ.	X												
Β' Εξ. Προν. 2	X												
Α' Εξ. Προν. 2	X												
Β' Εξ. Προν. 1	X												
Α' Εξ. Προν. 1	X												

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ Ανάγνωσης και Γραφής

Ολική συλλαβή + Οπτικό λεξιλόγιο:

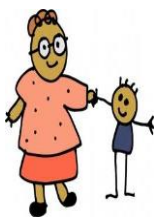
1) Φωτογραφίες



λά-δι



κό-λα



μα-μά



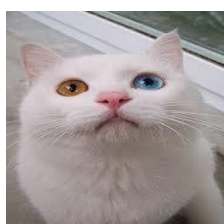
γό-μα



σά-κα



ρά-φι



γά-τα



κα-πέ-λο

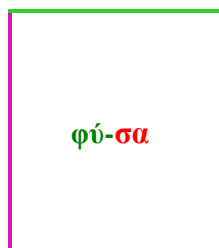
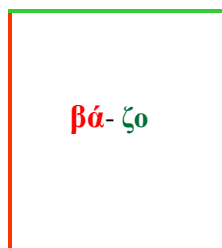
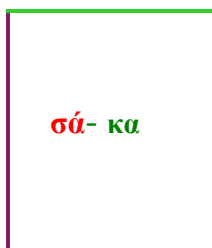


τά-ξη

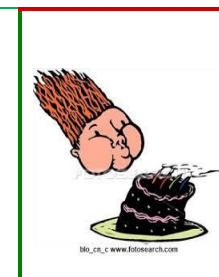
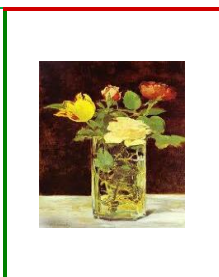


μά-θη-μα

2) Καρτέλες –λέξεις (οπτικές λέξεις)



3) Καρτέλες –εικόνες



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Οπτικοποιήσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ Μέσων Μεταφοράς και Κυκλοφοριακής Αγωγής



Εικόνα 1: Μέσα μεταφοράς



Εικ. 2: Ξηράς



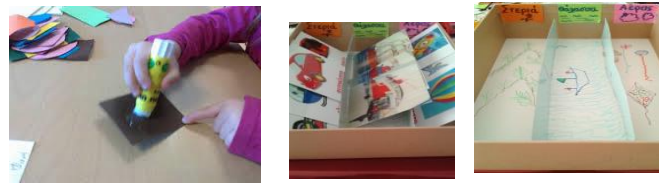
Εικ. 3: Θάλασσας



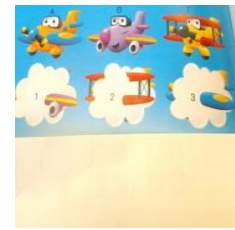
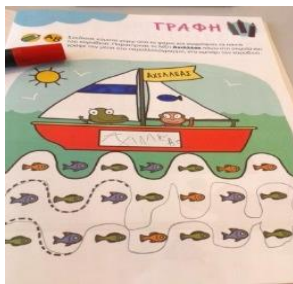
Εικ. 4: Αέρα



Εικόνα 5: «Η Αλφάβητος κυκλοφορεί»



Εικόνα 6: Κάρτες και παπουτσόκουτο



Εικόνα 7: Αισθητηριακές ασκήσεις θάλασσας και αέρα



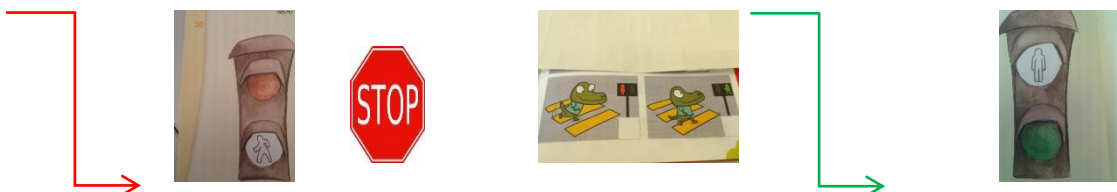
Εικόνα 8: Η ζώνη μας δένει με τη ζωή

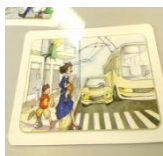


Εικ. 9: Κοιτώ δεξιά-αριστερά



Εικ. 10: Φανάρι






ΣΤΑΜΑΤΗΣ: → ΣΤΑΜΑΤΑΜΕ


ΓΡΗΓΟΡΗΣ → ΠΕΡΝΑΜΕ ΓΡΗΓΟΡΑ-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Οπτικοποιήσεις Πειράματος με Κοινωνικές Ιστορίες

1. Το σχολικό λεωφορείο (Ιστορία με εικόνες και κενή γραμμή)

Το  πηγαίνει τα παιδιά στο σχολείο.



Πηγαίνω στο  με το σχολικό λεωφορείο.

Το  είναι κίτρινο. Έχει μεγάλα παράθυρα.
Μου αρέσει να κάθομαι στο παράθυρο.




Βλέπω έξω τους _____ ανθρώπους. Βλέπω τα _____ αυτοκίνητα.
Βλέπω τα _____ σπίτια.

Μου αρέσει να είμαι με τα άλλα _____ μέσα στο 

Το  με πηγαίνει στο σπίτι μετά το _____ 

Μερικές φορές με πηγαίνουν σπίτι η  ή ο μπαμπάς μου.

Οι γονείς μου λένε πότε θα πάω με το 

Σημείωση: Οι Κοινωνικές Ιστορίες (1 & 2) παρατίθενται στο παράρτημα όπως

δημιουργήθηκαν στην αυθεντική τους μορφή. Κατά την εφαρμογή του Πειράματος στην τάξη και τη διδακτική και βιοπρακτική αξιοποίησή του για τη μαθήτριά με Down, κάποιες προτάσεις παραλείφθηκαν, ενώ κάποιες άλλες τροποποιήθηκαν σε προτάσεις ακόμη πιο απλούστερης μορφής και μικρότερης έκτασης, σύμφωνα με τις αρχές της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που διέπουν τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα.

2. Γιατί πρέπει να φοράω ζώνη ασφαλείας; (Ιστορία με εικόνες και κενή γραμμή)



Οι γονείς μου πάνε για ψώνια ή βόλτα με το _____



Μερικές φορές πηγαίνω κι εγώ μαζί τους.



Πάντα θέλουν να βάζω τη ζώνη ασφαλείας.

Και ο αδελφός μου φοράει _____



Με τη ζώνη είμαστε ασφαλείς, λένε.



Τα αυτοκίνητα πολλές φορές τρακάρουν (χτυπάνε το ένα το άλλο).



Πρέπει πάντα να φοράω τη _____ μου. Με δένει στη θέση μου. Με προστατεύει να μη χτυπήσω.

Οι γονείς μου με αγαπούν πολύ. Δε θέλουν να χτυπήσω.




Θα προσπαθήσω όταν μπαίνω στο _____ να πιάνω δυνατά τη ζώνη και να τη σπρώχνω



μέσα στη θήκη της. Πρέπει να ακούσω τον ήχο «ΚΛΙΚ». Τότε ξέρω ότι η ζώνη μου είναι δεμένη.



Νοιώθω ασφαλής με τη  μου. Γι' αυτό θα προσπαθώ πάντα να τη φοράω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Allan, J., Brown, S. (2001). Special schools and Inclusion. *Educational Review*(53), pp. 199-207.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination. *Support for Learning*(13), pp. 167-173.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Barisone, M. (11 Luglio 2013). *Intervenire nelle situazioni di difficoltà I gruppi come risorsa. Observation during meeting*. Università degli Studi di Torino.
- Barisone, M. (2013). *Psicologia dei gruppi : teorie e tecniche. L'obiettivo è fornire I principali strumenti per analizzare I processi di gruppo in ottica psicosociale*. Università degli Studi di Torino.
- Barisone, M. (2013). Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα ΕΑΕ09 «Θεωρία της διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης». Πανεπιστήμιο Τορίνο.
- Barton, L. (2004). *Η πολιτική της Ένταξης* (Τόμ. Α'). (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Επιμ.)
- Basse, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bhaumik, S., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T., Forte, J. (2011). Transition for Teenagers with Intellectual Disability: Carers' Perspectives. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*(8), pp. 53-61.
- Booth, T., Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Buckley, S. (2000). *Living with Down syndrome* (pp. 13-14). U.K.: Down Syndrome Educational Trust.
- Buckley, S., Bird, G. (1993). Teaching children with Down syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*(1), pp. 34-39.
- Canevaro, A., De Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER, European Journal of Disability Research*(4), pp. 203-216.
- Caramella, G. (2013). *Comunicazione non verbale*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα ΕΑΕ08 «Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας». Università degli Studi di Torino.

- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή* (σσ. 64-66). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Cossu, G., Rossini, F., Marshall, J. (1990). When reading is acquired but phonetic awareness is not. A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*(46), pp. 129-138.
- Cowan, A., Gentile, J. (2012). Overview. *Psychiatry of Intellectual Disability: A Practical Manual, First Edition* (pp. 1-13). Ltd. Published 2012 by John Wiley & Sons.
- Dowse, L., Frohmader, C. (2001). *Moving Forward: Sterilisation and Reproductive Health of Women and Girls with Disabilities*. Australia: Women with Disabilities Australia.
- Dowse, L. (2009). 'It's like being in a zoo.' Researching with people with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*(9), pp. 290-316.
- Drossinou, M. (2006). Special Education for students with Disabilities in the Agricultural University of Athens. *FEDORA Summer University*, (pp. 96-97). Cyprus .
- Drossinou, (2007). The dyslexic individual cognitive style a case Study from Agricultural University of Athens. Στο Ε. Κ.-Α. Θ. Γκιοβαζολιάς (Επιμ.), *FEDORA -PSYCHE Conference* (σσ. 213-215). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ebel, R. (1974). And still the dryads linger. *American Psychologist*(29), pp. 485-492,
- Farinella, A. (2013). Università appunti in classe "Teoria dei gruppi di gestione per l'integrazione". Università degli Studi di Torino.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International* , pp. 5-19.
- Fox, S., Farrell, P., Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*(31), pp. 184-190.
- Golby, M. (1994). *Introduction to case study research. Educational research Monograph series number 7*. Exeter: University of Exeter.
- Marks, D. (1999). *Disability: Controversial Debates and Psychological Perspectives*. London: Routledge.
- Mazurek, K., Winzer, M. (1994). *Comparative Studies in Special Education*. (Δ. Γουδήρας, Επιμ.) Washington: Gallandet University Press.

- McMenamin, T. (2014). Neither confirmed nor denied: special school provision in New Zealand's Special Education 2000 policy. *British Journal of Special Education*(41), pp. 25-41.
- Michailakis, D., Reich, W. (2009). Dilemmas of Inclusive Education. *ALTER, European Journal of Disability Research*(3), pp. 24-44.
- Oelwein, P. (1995). *Teaching Reading to Children with Down syndrom, a Guide for parents and teachers*. Washington: Woodbine House.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. (Π. Καραγιάννη, Επιμ., & Θ. Μπεκερίδου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Paige-Smith, A., Rix, J. (2011). Researching early intervention and young children's perspectives-developing and using a 'listening to children approach'. *British Journal of Special Education*(38), pp. 28-36.
- Parsons, C. (1999). Social Inclusion and Social Improvement. *Support for Learning*(14), pp. 179-183.
- Ricci, L., Osipova, A. (2012). Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome. *British Journal of Special Education*(39), pp. 123-129.
- Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*(14), pp. 145-152.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. (2001). *Assesment (8thed)*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Scheepstra, A., Pijl, J., Nakken, H. (1996). 'Knocking on the school door': pupils in the Netherlands with Down's Syndrome enter regular education. *British Journal of Special Education*(23), pp. 134-138.
- Sommer & Sommer. (2002). *A practical guide to behavioral research: Tools and Techniques (5thed)*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1994). Cases Studies . In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: SAGE Publications.
- Takala, M., Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish shoools:seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*(41), pp . 59-81.
- Unesco, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Acess And Quality*. Salamanca, Spain.

- Villa, R., Thousand, J. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), pp. 19-23.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practise. *International Journal of Inclusive Education*(8), pp. 3-21.
- Warnock Report, (1982). *Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Wolfe, P., Hall, T. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*(35), pp. 56-60.
- Yin, R. (2003a). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δαραής, Κ. (2002). *Ανάγνωση, Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δίπλα, Α.(2012). Παρεμβάσεις με Κοινωνικές Ιστορίες. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180> Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ημερομηνία πρόσβασης 05-01-2015.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, εντοπισμός και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή ή μίας ομάδας. *Ανοιχτό σχολείο*(42), σσ. 18-24.
- Δροσινού, Μ. (1996). Οι Πρότυποι Κανόνες και τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ένα θέμα Κοινωνικής Ψυχολογίας (Από αποδέκτες φιλανθρωπίας σε υποκείμενα δικαιωμάτων). *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(23), σσ. 47-60.
- Δροσινού, Μ. (1997). Η Ειδική τάξη στη Σουηδία. (Με αφορμή την επίσκεψη με τον Αρίωνα, το Μάρτη του 1996 στο Σκελέφτεο της Σουηδίας). *Το Σχολείο και το Σπίτι*(5), σσ. 297-302.
- Δροσινού, Μ. (1997). Οι Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή. Με αφορμή επίσκεψη στη Σουηδία μέσω του Ευρωπαϊκού Προγράμματος εκπαιδευτικών ανταλλαγών "Αρίων". *Νέα Παιδεία*(83), σσ. 131-142.
- Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*(13), σσ. 17-27.
- Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα Ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης (Αντιλήψεις

από τις χώρες της Ευρωπαϊκής κοινότητας). *Το σχολείο και το Σπίτι*, σσ. 410:383-389, 411:445-460.

Δροσινού, Μ. (2000). Πώς η διαδικασία μάθησης με παρατήρηση (ένταξη) επηρεάζει τη συμπεριφορά μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή με προβλήματα συμπεριφοράς. Κριτική θεώρηση. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(44), σσ. 16-44.

Δροσινού, Μ. (2000-2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο Ειδικό σχολείο. Καταγραφή μίας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (11), σσ. 49-57 και (12), σσ. 43-52.

Δροσινού, Μ. (2001). Ειδικές Τάξεις ή Τμήματα Ένταξης (Μία άλλη ανάγνωση στο Νόμο 2817/2000 και σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες). *Κοινωνική Εργασία*(64), σσ. 225-239.

Δροσινού, Μ. (2001). Οι κοινωνικές αντιλήψεις αλληλοαποδοχής και ένταξης των ΑμΕΑ, μπροστά στις τάσεις της φιλανθρωπίας στη σύγχρονη κοινωνία. *Το Σχολείο και το Σπίτι*(6-7), σσ. (435-436):345-349.

Δροσινού, Μ. (2001). Διδακτική φροντίδα με τη διαδικασία οπτικού λεξιλογίου σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Παρέμβαση με γνωστά θέματα. (Επιμ.). *Το Σχολείο και το Σπίτι*, (1), σσ. 28-34

Δροσινού, Μ. (2002). Αντιλήψεις και διαδικασίες ενσωμάτωσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Μία προσέγγιση απόψεων από το Διεθνές Συνέδριο για την Ειδική Αγωγή στο Μάντσεστερ της Μ. Βρετανίας (24-28 Ιουλίου 2000). *Το Σχολείο και το Σπίτι*(443), σσ. 288-299.

Δροσινού, Μ. (2002). Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Χρονογράφημα πάνω σε μία βροχερή διαδρομή στη λεωφόρο Μεσογείων. *Ρωγμές εν τάξει*(12), σσ. 54-55.

Δροσινού, Μ. (2003). Η εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Εθνικό Γαλλικό Εκπαιδευτικό σύστημα (Αγίον-εκπαιδευτική ανταλλαγή επίσκεψης). *Ανοιχτό Σχολείο*(8), σσ. 21-28.

Δροσινού, Μ., Κοσμετάτος, Π. (2003). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος στη λεπτή κινητικότητα. *Μαρασλειακό Βήμα*(3), σσ. 15-22.

Δροσινού, Μ. (2004). Ειδική Αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη*(89), σσ. 12-27.

Δροσινού, Μ. (2004). Εξειδίκευση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Από τις ανάγκες των ΑμΕΑ στις τρέχουσες πρακτικές των ΣΜΕΑ. *Ρωγμές εν τάξει*(15), σσ. 30-34.

- Δροσινού, Μ. (2004). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: μία προοπτική με κρίσιμο μέλλον.(Επμλ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(136), σσ. 127-148.
- Δροσινού, Μ. (2005). Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(9), σσ. 143-156.
- Δροσινού, Μ. (2005). Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. *Συμμετοχή* (3), σσ. 16-18.
- Δροσινού, Μ. (2006). Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο (Θεωρητικό Αφιέρωμα για την Ειδική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο)*(50), σσ. 82-93.
- Δροσινού, Μ. (2006). Κατανόηση και αντιμετώπιση μαθητών με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στο Ολοήμερο Σχολείο. *Ανοιχτό Σχολείο*(100), σσ. 27-32.
- Δροσινού, Μ. (2006). Νοητική Καθυστέρηση στο "κοινό" Νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο (Θεωρητική ύλη)*(52), σσ. 59-67.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(12), σσ. 114-128.
- Δροσινού, Μ. (2008). Προσέγγιση του περιβάλλοντος με διδακτικά προγράμματα συναισθηματικής οργάνωσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. σσ. 14-31. Στυλίδα: ΥΠΕΠΘ- Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Στυλίδας.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ., Τσάνα, Ε., Μακρή, Β. (2009). Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης. Σκέψεις για το μέλλον της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(47), σσ. 3-18.
- Δροσινού, Μ. (2014 α). Φάκελος σημειώσεων για το μάθημα « ΕΑΕ01. Ειδική Διδακτική». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/> , Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ημερομηνία πρόσβασης: 18-12-2014.
- Δροσινού, Μ. (2014 β). Φάκελος σημειώσεων για το μάθημα «ΕΑΕ03.Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ)».

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ημερομηνία πρόσβασης: 18-12-2014.

Δροσινού, Μ. (2014 γ). Φάκελος σημειώσεων για το μάθημα « ΕΑΕ04. Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ημερομηνία πρόσβασης : 24-12-2014

Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος, (1983). *Άτομα με ειδικές ανάγκες: Θεσμοί και νοοτροπίες*. Θεσσαλονίκη.

Ζυγά, Σ. (2013). Μαιευτήριο: η περίπτωση ανακοίνωσης συνδρόμου Down σε γονείς νεογέννητου βρέφους. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/527ebb5a3pb5>. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ημερομηνία πρόσβασης 23-01-2014.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2001). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμ. Α', Β'). (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ημέλλου, Ο. (2003α). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1989). Προβληματισμοί γύρω από την ενσωμάτωση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο κανονικό σχολείο. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*(31-32), σσ. 14-20.

Καλαντζής, Κ. (1979). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα.

Καλαντζής, Κ. (1984) Η Ειδική Αγωγή χθες και σήμερα. *Νέα Παιδεία*(32), σσ. 57-72.

Καραγιάννη, Γ., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*(15), σσ. 223-232.

Καραμπά, Ι. (2013). Ο Κόσμος των Παιδιών με Σύνδρομο Down. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (62), σσ. 52-64.

Κοτσιρίλου, Κ. (2013). *Η ολική συλλαβή*. Αθήνα: Αρμός.

Λάμπρου, Ε., Σιόλου, Ε. (2013). Διερεύνηση και στρατηγικές ενίσχυσης της αυτοαντίληψης μαθητών με μέτρια Νοητική Υστέρηση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(62), σσ. 43-51.

- Λέκκα, Ν. (2007). Πρακτικές Οδηγίες για την Παιδαγωγική Υποστήριξη Παιδιών με Σύνδρομο Down. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(38), σσ. 172-182 .
- Εηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(16), σσ. 90-93.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (1984). Ο «Αντί-309 και η Ειδική Αγωγή». *«Αντί»*(262), σσ. 36-37.
- Στασινός , Δ.(2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνίδης, Χ. (2007). Πρόγραμμα Παρέμβασης σε Τμήμα Ένταξης σε α.μ.ε.ε.α. με Νοητική Υστέρηση . *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(38), σσ. 183-192.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα : Διάδραση .
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (65), σσ. 60-68.