

Η κοινωνική ένταξη στην καθημερινότητα ενός Ειδικού Νηπιαγωγείου

Εισηγήτριες: Αμπαζίδου Ελισάβετ (Ειδική παιδαγωγός), Κομιανού Κωνσταντίνα (Ειδική παιδαγωγός)

Στοιχεία επικοινωνίας: Αμπαζίδου Ελισάβετ: elliampa@yahoo.gr

Κομιανού Κωνσταντίνα: anarteach@yahoo.com

Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα: Κωστή Γεωργία (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό), Τσάπατος Στυλιανός (Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής), Κουτσογιάννη Μάρθα (Κοινωνική Λειτουργός), Νεοφυτίδου Παρασκευή (Νηπιαγωγός).

Περίληψη: Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να αναδείξει την αναγκαιότητα υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων στα ειδικά σχολεία. Παρουσιάζεται εδώ αναλυτικά ένα πρόγραμμα, όπως πραγματοποιήθηκε τη σχολική περίοδο 2011-12 στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Ξάνθης. Βασικό θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του προγράμματος αποτέλεσαν: το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, η αρχή της “εκπαίδευσης για όλους” και οι συνεργατικές μορφές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Το πρόγραμμα αξιολογείται θετικά ως προς την επίτευξη των στόχων του, ωστόσο προτείνεται μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων σε ενταξιακά προγράμματα, καθώς και επιπλέον επεξεργασία διαφοροποιητικών κοινωνικών παραγόντων, όπως το φύλο και η πολιτισμική ετερότητα.

Εισαγωγή: Επί δεκαετίες, οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδούνταν από ιδιωτικούς και φιλανθρωπικούς φορείς. Η είσοδος τους στην κρατική εκπαίδευση τοποθέτησε μεγάλη μερίδα μαθητών με αναπηρίες αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία. Σήμερα, ωστόσο, κεντρικό εκπαιδευτικό πρόταγμα αποτελεί η ένταξη όλου του μαθητικού πληθυσμού στη γενική εκπαίδευση, με θεωρητική αφετηρία το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με στόχους την άρση των διακρίσεων και την προώθηση της κοινωνικής ισότητας. Όμως, οι περισσότεροι μαθητές των ειδικών σχολείων παραμένουν αποκλεισμένοι από αυτήν την προοπτική. Η ετερογένεια των χαρακτηριστικών των μαθητών με αναπηρίες αντιμετωπίζεται συνήθως κλινικά, από τους περισσότερους εμπλεκόμενους επαγγελματίες στην εκπαίδευση. Η έμφαση στα βιολογικά τους χαρακτηριστικά (βαθμός, είδη και πολλαπλότητα αναπηριών) συχνά

χρησιμοποιείται ως ιδεολογικό επιχείρημα που θεωρεί την ειδική τους εκπαίδευση αυτονόητη και την ένταξη τους στη γενική εκπαίδευση ουτοπία. Μέσα σε αυτό το τοπίο, η παρούσα εισήγηση αισιοδοξεί να αναδείξει τη σημασία υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων στα ειδικά σχολεία, με σκοπό την άρση του αποκλεισμού που βιώνουν οι μαθητές σε αυτά και να θίξει την αναγκαιότητα αλλαγής των κοινωνικών όρων που συντηρούν αυτό τον αποκλεισμό.

Θεωρητικό πλαίσιο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα στηρίζουν την παραδοχή ότι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η δράση τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 1998). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μια αντίληψη για την κοινωνία και τη θέση της εκπαίδευσης μέσα σ' αυτήν. Περιλαμβάνουν, επίσης, ιδέες για την ανθρώπινη φύση, για τη φύση της γνώσης, για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991). Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την έννοια της αναπηρίας καθορίζει τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατ' επέκταση καθορίζει την εξέλιξη των ίδιων των μαθητών¹. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί, ερμηνεύουν τη γνωστική εικόνα των μαθητών τους, αποδίδοντας την σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Blackledge & Hunt, 1995), όπως, στο βαθμό νοημοσύνης και στην ύπαρξη αναπηρίας.

Δύο κυρίαρχα κι αντικρουόμενα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας είναι το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Στη θεώρηση του ιατρικού μοντέλου η αναπηρία γίνεται κατανοητή μέσα στο πλαίσιο της παθολογίας, ως μια φυσική κατάσταση ελλειμματική, βιολογικά καθορισμένη (Ainscow, 1999). Η ιατρικοποίηση της αναπηρίας οδηγεί στην αντιμετώπιση των αναπήρων με όρους και πρακτικές που άπτονται περισσότερο του κλάδου της φυσιολογίας και του ηθικού πλαισίου της φιλανθρωπίας -μιας και αντιμετωπίζεται ως «προσωπική τραγωδία» των μαθητών, για την οποία ευθύνονται οι ίδιοι (Oliver, 1996)- παρά της κοινωνικής πολιτικής (Bailey, 1998). Με «αντικειμενικά» επιστημονικά κριτήρια οι ανάπηροι «αποκλίνουν» και διαχωρίζονται από τους «φυσιολογικούς», ενώ παράλληλα αναγκάζονται να ακολουθούν μια συνεχόμενη διαδικασία κανονικοποίησης που περιλαμβάνει θεραπευτικά προγράμματα και ειδική εκπαίδευση. Γενικός στόχος είναι η

¹ “Αυτοεκπληρούμενη προφητεία”: μια πρόβλεψη για ένα μελλοντικό γεγονός, αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί αυτό το γεγονός (Fontana, 1996).

προσαρμογή των αναπήρων στο κοινωνικό κι εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της εξομάλυνσης της διαφορετικότητας και της προσέγγισης των ομοιογενών στερεοτυπικών προτύπων του «φυσιολογικού» (Abberley, 1989).

Το ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας αμφισβητείται από τις διεκδικήσεις του κινήματος των αναπήρων, από τις ανάγκες για συμπερίληψη των κοινωνικο-οικονομικά αποκλεισμένων ομάδων στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες (Oliver, 1990), από τις διακηρύξεις παγκόσμιων ανθρωπιστικών οργανώσεων για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς κι από σύγχρονα ακαδημαϊκά ρεύματα στον επιστημονικό χώρο της κοινωνιολογίας, που αναλύουν την αναπηρία ως φαινόμενο κοινωνικό κι όχι βιολογικό. Το νέο αυτό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι το κοινωνικό. Η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή (Shakespeare & Watson, 1997). Οι άνθρωποι με αναπηρίες καθίστανται ανάπηροι όχι από την ίδια την αναπηρία, αλλά από τον τρόπο που το περιβάλλον την αντιμετωπίζει (Barton & Oliver, 1997). Οι εκφραστές του κοινωνικού μοντέλου, πολιτικοποιούν την έννοια της αναπηρίας, προτάσσοντας τις οικονομικές, κοινωνικές² και πολιτισμικές παραμέτρους που την καθορίζουν. Η έμφαση στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας εκφράζει την πολιτική επιλογή της ισότητας και του αντιρατσισμού κι αποσκοπεί στην κατάργηση των κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος των αναπήρων και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν.

Κοινωνικός αποκλεισμός υπάρχει όταν άτομα ή κοινωνικές ομάδες δεν μπορούν να συμμετέχουν στη ζωή του τόπου τους. Τα άτομα με αναπηρίες είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένα στον κίνδυνο του αποκλεισμού³. Η άρση αυτού του αποκλεισμού αποτελεί τα τελευταία χρόνια τον κυρίαρχο στόχο για τα άτομα με αναπηρίες. Βασικότερο μέσο για την επίτευξη αυτού του κοινωνικοπολιτικού στόχου έχει αναδειχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Η νέα αυτή τάση έχει ως προϋπόθεση το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους του ανεξαρτήτως αναπηριών και άλλων τυχόν ατομικών διαφορών (Jenkinson, 1997). Αυτή είναι η βασική αρχή της “εκπαίδευσης για όλους”⁴.

² Σύμφωνα με τον Oliver (1990) ο κοινωνικο-οικονομικός αποκλεισμός των αναπήρων είναι αποτέλεσμα της καπιταλιστικής οργάνωσης της κοινωνίας, που περιθωριοποιεί τις μη παραγωγικές ομάδες.

³ Τα άτομα με αναπηρίες που διαβιών σε ιδρύματα βιώνουν έναν ακραίο κοινωνικό αποκλεισμό, τον εγκλεισμό.

⁴ Ο όρος αποδίδει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλικό “inclusive education”.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει ότι το σημείο κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή της ένταξης, πέραν φυσικά της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι οι θέσεις των εκπαιδευτικών (Annamides & Norwich, 2002). Ο Barton (2000:64) παρατηρεί ότι «οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν, στηρίζοντας τον αποκλεισμό». Αυτά που υποστηρίζει ο Barton, για να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη ένταξη, προϋποθέτουν αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Υποστηρίζοντας αυτή τη θέση, επιστημονικές έρευνες προτείνουν: α) την επιστημονική υποστήριξη των δασκάλων προς την προσέγγιση των σύγχρονων κοινωνικών θεωριών για την αναπηρία, β) την προοπτική της συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. (Jones, 2005) και γ) την ενδυνάμωση σύγχρονων μορφών αξιολόγησης, μέσα από ένα συνεργατικό μοντέλο διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Lacey, 2001). Έχοντας ως θεωρητική βάση όλα τα παραπάνω, επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε ένα ενταξιακό πρόγραμμα που να διέπει την καθημερινότητα του σχολείου μας.

Πλαίσιο-Στόχοι: Το πρόγραμμα ξεκίνησε μέσα Οκτωβρίου του 2011 κι ολοκληρώθηκε μέσα Ιουνίου του 2012. Ο πρώτος ενάμιση μήνας του σχολικού έτους αποτέλεσε ένα διάστημα ελεύθερης παρατήρησης, συλλογής πληροφοριών, συζήτησης και καταγραφών με σκοπό την καλύτερη δυνατή κατανόηση του πλαισίου και των συνθηκών του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και των ιδιαίτερων αναγκών των νηπίων. Σε αυτό συμμετείχαν οι 7 μαθητές του 2/Θ Ειδικού Νηπιαγωγείου Ξάνθης και οι 11 μαθητές του 1/Θ Νηπιαγωγείου Ν. Ζυγού Ξάνθης. Η σύσταση της ομάδας του Ειδικού Νηπιαγωγείου, ως προς τα κοινωνικά της χαρακτηριστικά των μαθητών έχει ως εξής: ως προς την ηλικία: 3 νήπια και 4 προνήπια, ως προς το φύλο: 4 αγόρια και 3 κορίτσια, ως προς την πολιτισμική προέλευση: 3 αλλόγλωσσοι κι αλλόθρησκοι, 1 παλλινοστούντας, ως προς τις διαγνώσεις: 2 μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, 3 μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (νοητική καθυστέρηση και κινητικές αναπηρίες) και 2 μαθητές με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Η αντίστοιχη σύσταση της ομάδας του Γενικού Νηπιαγωγείου είναι: ως προς την ηλικία: 7 νήπια και 4 προνήπια, ως προς το φύλο: 8 αγόρια και 3 κορίτσια, ως προς την πολιτισμική προέλευση: 5 αλλόγλωσσοι κι

αλλόθρησκοι. Τα σχολεία μοιράζονται κοινό προαύλιο. Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν όλο το εκπαιδευτικό (3 νηπιαγωγοί, 1 κοινωνική λειτουργός, 1 γυμναστής) και βοηθητικό (1 βοηθός) προσωπικό του σχολείου, καθώς και 3 ασκούμενοι φοιτητές (προερχόμενοι από το τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος, όπως διατυπώθηκαν αρχικά, αλλά κι όπως διαμορφώθηκαν στην πορεία υλοποίησης του, συνοψίζονται ως εξής:

- α) ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (όπως, αυτονομία, συναισθηματική οργάνωση-επικοινωνία).
- β) κοινωνική κι εκπαιδευτική αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες και πολιτισμική διαφορετικότητα.
- γ) κοινωνική και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση των μαθητών με ενηλίκους και ανηλίκους γενικών και ειδικών σχολικών πλαισίων, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.
- δ) ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας σε ζητήματα αναπηρίας και γενικότερα αποδοχής της διαφορετικότητας.
- ε) ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (μέσα από οργανωμένες και συνεχείς διαδικασίες, όπως: συνεργατικές μορφές σχεδιασμού, μεθοδολογίας, υλοποίησης και αξιολόγησης, αυτομόρφωση, διεπιστημονική πλαισίωση).

Εφαρμογή του προγράμματος: Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έγινε αντιληπτή η αρνητική αντιμετώπιση των μαθητών μας από τους μαθητές του Γενικού Νηπιαγωγείου, σε τυχαία κοινά διαλείμματα. Καθιερώσαμε άμεσα, καθημερινά κοινά διαλείμματα των δύο σχολείων, παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αντιδράσεις όλων των νηπίων. Η γενική εικόνα που αντικρίζαμε καθημερινά ήταν κάπως έτσι: οι ανάπηροι μαθητές μας επιζητούσαν με διάφορους τρόπους την προσοχή των συνομηλίκων τους, εισπράττοντας είτε πλήρη αδιαφορία είτε ευθεία άρνηση από όλους. Τα αιτήματα τους για κοινό παιχνίδι δεν είχαν καμία ανταπόκριση. Κάναμε την αρχή, χρησιμοποιώντας έντονα κι ελκυστικά ερεθίσματα προσέγγισης κι αλληλεπίδρασης. Το πρώτο διάστημα λοιπόν, οι μαθητές μας έβγαιναν στο κοινό διάλειμμα με κουβαδάκια ή αυτοκινητάκια ή ζωάκια ή κούκλες ή μπάλες κ.ο.κ. Το πρώτο βήμα είχε γίνει κι η αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών του διπλανού σχολείου ήταν εμφανής. Πλησίαζαν τα παιδιά μας και ζητούσαν να παίξουν μαζί

τους. Φυσικά δεν μείναμε στην επιφανειακή συνύπαρξη. Προκειμένου να επεξεργαστούμε διάφορες αντιστάσεις που προέκυπταν στο παιχνίδι, όπως, «δεν παίζω με την Φ. γιατί φωνάζει και με ενοχλεί», «ο Γ. δεν μπορεί να παίξει, αφού κάθεται σε καρότσι» κ.λπ., παρεμβαίναμε με κάθε ευκαιρία για να (επανα)-νοηματοδοτήσουμε τι είναι να μοιράζομαι, να περιμένω, να χάνω, να δίνω τη σειρά μου και κυρίως να καταλαβαίνω τον άλλον και να μπαίνω στη θέση του.

Ο χρόνος του διαλείμματος, όμως, είναι πολύ περιορισμένος. Προσεγγίσαμε, επομένως τη νηπιαγωγό του διπλανού σχολείου προτείνοντας την υλοποίηση από κοινού ενός ενταξιακού προγράμματος. Η πρόταση μας αντιμετωπίστηκε αρχικά με επιφυλακτικότητα, λόγω της άρνησης των συνομηλίκων παιδιών και κυρίως λόγω πιθανών αντιδράσεων των γονέων τους. Με τον ερχομό, όμως, του γυμναστή σε εβδομαδιαία βάση στο σχολείο μας, το κίνητρο για κοινό παιχνίδι έγινε ακόμα πιο ισχυρό, οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση περισσότερες κι η χαρά όλων ανεξαιρέτως των παιδιών πολλαπλάσια. Η άφιξη του γυμναστή αποτέλεσε με άλλα λόγια το έναυσμα έναρξης της συνεργασίας των δύο σχολείων, δίνοντας απτά πλέον επιχειρήματα προς όλες τις κατευθύνσεις. Μεταξύ των δύο σχολείων συμφωνήθηκαν σταδιακά οι εξής **κοινές δραστηριότητες**⁵: καθημερινό 20λεπτο διάλειμμα, εβδομαδιαία ωριαία ψυχοκινητικά παιχνίδια στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής, εβδομαδιαίες ομαδικές δημιουργικές κατασκευές, αρχικά εβδομαδιαία και σταδιακά 2 φορές την εβδομάδα ωριαία διαπραγματευση θεματικών ενοτήτων με διαφοροποιημένες δραστηριότητες από όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος (είτε με διαθεματική προσέγγιση, είτε με τη μέθοδο project), εβδομαδιαία αφήγηση παραμυθιού, συμμετοχή στις εξωσχολικές και στις ενδοσχολικές επισκέψεις, συμμετοχή στις γιορτές και στα έθιμα και τέλος, εβδομαδιαία παρακολούθηση του προγράμματος του γενικού νηπιαγωγείου από ζεύγη μαθητών μας σε κυκλική εναλλαγή.

Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε η καθημερινή επαφή και τριβή των μαθητών των δύο σχολείων σε ποικίλα πεδία. Το πρώτο τρίμηνο ξεκινώντας από παιχνίδια γνωριμίας φτάσαμε να παρουσιάσουμε από κοινού στο σχολείο θεατρική πρωτοχρονιάτικη παράσταση, με θεατές τους γονείς όλων των μαθητών, προσωπικό από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. του νομού και τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής. Ωστόσο, παρά την πρόοδο που φαινόταν να υπάρχει, στην πρώτη Ειδική Διαγνωστική

⁵ Οι δραστηριότητες αναφέρονται με τη χρονική σειρά που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα και διαμορφώθηκαν με βάση αύξοντα βαθμό απαιτητικότητας εμπλοκής των μαθητών.

Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) διαπιστώθηκε ότι δεν είχαμε προσεγγίσει ικανοποιητικά τους στόχους μας. Από την πλευρά των μαθητών μας παρατηρήσαμε ότι συχνά ο τρόπος επικοινωνίας τους δεν ήταν αποδεκτός, ενώ από την πλευρά των συνομηλίκων τα αρνητικά στερεότυπα για την αναπηρία παρέμεναν ισχυρά.

Επιχειρήσαμε να ανοίξουμε κι άλλο τις οδούς της αλληλεπίδρασης μέσω κοινών ποικίλων εκπαιδευτικών επισκέψεων. Πραγματοποιήσαμε εξόρμηση στο χωριό όπου βρίσκονται τα σχολεία με καταγραφές και ξενάγηση. Καλέσαμε στο σχολείο έναν φυσικό επιστήμονα και κάναμε πειράματα με το νερό, τον αέρα και τη φωτιά. Καλέσαμε στο σχολείο έναν ζαχαροπλάστη, μάθαμε πως φτιάχνεται η σοκολάτα και φτιάξαμε κι εμείς. Καλέσαμε το σχολείο τυφλών και αμβλυώπων, το σχολείο κωφών και βαρήκοων και το ειδικό δημοτικό σχολείο, γνωρίσαμε τους μαθητές τους και παίξαμε μαζί τους. Παράλληλα, συνεχίσαμε τις συνδιδασκαλίες και το εβδομαδιαίο μας πρόγραμμα κανονικά.

Η ΕΔΕΑ του 2^{ου} τριμήνου μας έδειξε ότι οι μαθητές του ειδικού νηπιαγωγείου είχαν κάνει μεγάλη πρόοδο στον τομέα της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Σε αυτό, θεωρούμε ότι συνέβαλλε και το καθημερινό εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) των μαθητών επιτυγχάνοντας ατομικούς στόχους, όπως αύξηση της συγκέντρωσης προσοχής, τροποποίηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών κ.λπ. Η αλλαγή της στάσης των συνομηλίκων παιδιών, ενώ υπήρχε, πάλι δεν προσέγγιζε τους ενταξιακούς μας στόχους. Το 3^ο τρίμηνο ήταν και το τελευταίο και το κρισιμότερο για μας. Η τελευταία ΕΔΕΑ μας έδειξε ότι οι πρακτικές που μεσολάβησαν απέδωσαν τα θετικότερα δυνατά αποτελέσματα. Θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στα κάτωθι:

α) κατόπιν σκέψης αλλάξαμε τη βιβλιογραφία στη δραστηριότητα της εβδομαδιαίας αφήγησης παραμυθιού κι αντί για βιβλία που σχετίζονταν με την εκάστοτε θεματική μας, διαβάσαμε βιβλία για τη διαφορετικότητα (ενδεικτικά: Το κάτι άλλο, Ο Έλμερ το ελεφαντάκι, Ένα γουρούνι με ταλέντο, Δεν θέλω μοβ μύτη κ.ά.) με ανάλογη επεξεργασία μετά την ανάγνωση.

β) κατόπιν πρότασης και μεσολάβησης της κοινωνικής λειτουργού, ήρθαμε σε επαφή με το Κέντρο Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης & Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρίες (Κ.Ε.Κ.Υ.Κ.Α.ΜΕΑ.) Ξάνθης με το οποίο πραγματοποιήσαμε ένα βιωματικό εργαστήριο στο σχολείο μας, βασισμένο σε παραμύθι επεξεργασίας της αναπηρίας («Το Κουτσό Αρκουδάκι») που έχει παράξει το ίδιο το Κέντρο. Προμηθευτήκαμε ένα εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο καταγραφής της στάσης μη ανάπηρων μαθητών απέναντι σε αναπήρους. Οι μαθητές του γενικού νηπιαγωγείου

κλήθηκαν να το συμπληρώσουν πριν και μετά το εργαστήρι. Τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα ήταν για μας ενθαρρυντικά. Η επιτυχία του εργαστηρίου σχετίζεται με την προσομοίωση του βιώματος της αναπηρίας μέσα από παιγνιώδη τρόπο. Τα παιδιά έπαιζαν τους τυφλούς, του κωφούς, τους κινητικά ανάπηρους κι έτσι ενεργοποιήθηκε η διαδικασία της ενσυναίσθησης.

γ) κατόπιν πρότασης και μεσολάβησης του γυμναστή το σχολείο μας συμμετείχε στο άθλημα BOCCE των Special Olympics που πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ξάνθη με την εθνική ομάδα του αθλήματος και πολλά σχολεία του νομού. Οι προπονήσεις των μαθητών μας έλαβαν χώρα στο προαύλιο και συμμετείχαν, μετά από αίτημα τους και οι μαθητές του γενικού νηπιαγωγείου. Εκεί θεωρούμε ότι οι συνομήλικοι αντιμετώπισαν τους μαθητές μας ως ισότιμους συμπαίχτες και ισότιμους αντιπάλους. Τους είδαν με άλλα λόγια μέσα σε έναν ενεργό και δυναμικό ρόλο, που δεν τους απέκλειε εκ προοιμίου. Αντίθετα, ήταν σχεδιασμένος με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους.

δ) χάριν της συνεργασίας μας με όλα τα ειδικά σχολεία του νομού και των τμημάτων της πρώτης και της πέμπτης⁶ τάξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης, παρουσιάσαμε όλοι μαζί τη θεατρική παράσταση «Το Βρωμοχώρι» (διασκευή του ομώνυμου παραμυθιού της Σ. Ζαραμπούκα) στο Δημοτικό Αμφιθέατρο της πόλης. Η προετοιμασία για αυτήν την ...υπερπαραγωγή είχε πολλές απαιτήσεις (πρόβες, κατασκευή σκηνικών, ενδυμάτων, προσκλήσεων, αφισών κ.λπ.) με αποτέλεσμα τον τελευταίο μήνα είτε να έχουμε συχνά πολλούς επισκέπτες στο σχολείο μας και να είμαστε οικοδεσπότες, πρωταγωνιστές και πολυάσχολοι, είτε να είμαστε εμείς οι επισκέπτες και να λείπουμε. Το γεγονός ότι οι φίλοι μας μας αναζητούσαν, πολύ μας χαροποίησε!

ε) με το πέρασμα του χρόνου βλέπαμε ότι έχουν αναπτυχθεί **φιλίες** μεταξύ συγκεκριμένων μαθητών των δυο τμημάτων κι αυτό μας φαινόταν επίτευγμα. Αργήσαμε να καταλάβουμε ότι οι φιλίες αυτές είχαν συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνειδητοποιήσαμε δηλαδή ότι οι μαθητές που εμβάθυναν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (π.χ. επέλεξαν να καθίσουν μαζί, προτιμούσαν τα συγκεκριμένα άτομα στο ελεύθερο παιχνίδι, υπερασπίζονταν ο ένας τον άλλον σε

⁶ Θέλουμε να τονίσουμε, ότι οι μαθητές αυτού του τμήματος είναι οι πιο ενταξιακοί άνθρωποι που έχουμε γνωρίσει ποτέ. Απ' ότι μάθαμε οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ένταξης στη σχολική τους ζωή.

μικροσυγκρούσεις μέσα στην ομάδα κ.λπ.) ήταν είτε μαθητές του ίδιου φύλου (αγόρι με αγόρι, κορίτσι με κορίτσι δηλαδή) είτε μαθητές προερχόμενοι από τη μειονότητα. Το φύλο και η πολιτισμική ετερογένεια, επομένως αποτέλεσαν δύο επίσης βασικούς παράγοντες επιρροής της απόστασης μεταξύ των μαθητών, πέραν της αναπηρίας κι αυτό αποτέλεσε σημαντικό σημείο προβληματισμού.

Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί ότι η κοινωνική ένταξη κι αποδοχή των μαθητών μας επιχειρήθηκε και στην **τοπική κοινότητα**. Πέρα από τις ομαδικές εξορμήσεις, εξασφαλίστηκε και η καθημερινή επαφή με τη γειτονιά μέσω του πρωινού προγράμματος αυτονόμησης. Κάθε πρωί ένας μαθητής (άλλος κάθε φορά) συνοδεύει ενήλικα πήγαινε στο μίνι μάρκετ της γειτονιάς και ψώνιζε τα απαραίτητα για το πρωινό, το οποίο φτιάχναμε όλοι μαζί στο σχολείο. Το μίνι μάρκετ αποτελεί τόπο συνάντησης των κατοίκων στη μικρή κοινωνία του χωριού. Εκεί λοιπόν οι κάτοικοι είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους μαθητές μας, να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να εξοικειωθούν με την αναπηρία.

Θα περιγράψουμε τέλος, τον τρόπο με τον οποίο δουλέψαμε σε αυτό πρόγραμμα οι ενήλικες. Πρόκειται για έναν τρόπο δουλειάς που πλησιάζει μεθοδολογικά, σε επιστημονικό επίπεδο, την εκπαιδευτική έρευνα δράσης⁷. Από την αρχή προτιμήσαμε και επιλέξαμε τις συλλογικές διαδικασίες δουλειάς από τις ατομικές. Ακολουθήσαμε ένα συνεργατικό μοντέλο που μας περιελάμβανε όλους σε όλα. Συμμετείχαμε ισότιμα, όλο το προσωπικό του σχολείου, τόσο στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση του προγράμματος, όσο και στην αξιολόγηση του⁸. Ειδικά για το ζήτημα της αξιολόγησης, όλη διαδικασία δεν ήταν μονομερής. Δεν πραγματοποιήθηκε μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε συνεργασία με τις υπόλοιπες εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότητες (συναξιολόγηση). Θεωρώντας ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση και στην επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης (Worham,1995), επιλέξαμε να μην την αντιμετωπίσουμε ως μια διαδικασία τυπική και αποδυναμωμένη και την εφαρμόσαμε διεπιστημονικά, σε όλα της τα στάδια (αρχική- διαμορφωτική- τελική). Οπότε κάθε εκπαιδευτικός στόχος, είτε ατομικός για κάθε μαθητή, είτε ομαδικός για την εξέλιξη του

⁷ Η έρευνα δράσης ορίζεται ως η διαδικασία ανάπτυξης η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης (Mertler,2005).

⁸ Διευκρινίζεται ότι η νηπιαγωγός του Γενικού Νηπιαγωγείου, λόγω προσωπικών δυσκολιών, δεν συμμετείχε στις διεπιστημονικές ολομέλειες, ωστόσο, συμμετείχε σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες.

προγράμματος, η εφαρμογή του, ο έλεγχος κι ο επαναπροσδιορισμός του ήταν αντικείμενο σχολιασμού και τελικά συνδιαμόρφωσης όλων μας.

Σε καθημερινή βάση κάναμε περιγραφικές καταγραφές των δραστηριοτήτων του προγράμματος, καθώς και των αντιδράσεων των παιδιών σε ειδικές εξατομικευμένες φόρμες. Σε μηνιαία βάση ελέγχαμε την επίτευξη των στόχων και σχεδιάζαμε νέες δράσεις. Σε τρίμηνη βάση αξιολογούσαμε συνολικά το πρόγραμμα και την εξέλιξη του κάθε μαθητή μας. Στη λήξη του έτους συντάξαμε τελική έκθεση απολογισμού συνολικών αποτελεσμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καταγραφές παρατηρήσεων από την κάθε ειδικότητα ήταν συμπληρωματικές μεταξύ τους, καθώς προέρχονταν από διαφορετική επιστημονική σκοπιά με αποτέλεσμα αφενός η εικόνα που είχαμε, τόσο για κάθε μαθητή όσο και για το πρόγραμμα, να είναι αρκετά διασταυρωμένη κι ολοκληρωμένη κι αφετέρου να μοιράζεται η γνώση μεταξύ μας.

Αξιολόγηση – Συμπεράσματα - Σχολιασμός: Συγκρίνοντας ποιοτικά τα καταγεγραμμένα δεδομένα μας, βάσει της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής αξιολόγησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το πρόγραμμα αξιολογείται θετικά ως προς την επίτευξη των στόχων του. Αυτό όμως που για μας είναι σημαντικότερο είναι η ανάγκη συζήτησης για τις γενικές και επιμέρους δυσκολίες που συναντά ένα τέτοιο πρόγραμμα, το υπόβαθρο αντιμετώπισης τους κι η διαδικασία αναστοχασμού. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του προγράμματος σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί, συγκλίνουν στις παρακάτω διαπιστώσεις:

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο (ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών) όλοι οι μαθητές μας είχαν θετική εξέλιξη. Δυο μαθητές που αντιδρούσαν αρχικά στην ύπαρξη πολλών ατόμων γύρω τους, έπαψαν να έχουν αυτή τη συμπεριφορά κι έγιναν δεκτικοί με ενήλικες και συνομηλίκους. Τροποποίηση συμπεριφοράς παρατηρήθηκε και σε δυο μαθήτριες που επιζητούσαν αρχικά την προσοχή με τρόπους μη αποδεκτούς (π.χ. έντονες κραυγές, αυτοτραυματισμοί, επιθετικότητα). Η συμπεριφορά αντικαταστάθηκε με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως με χρήση αυτοσχέδιου οπτικού υλικού. Ένας μαθητής παρουσίασε παλινδρόμηση, ως προς το συγκεκριμένο στόχο το τελευταίο δίμηνο. Η επίσκεψη μας στο σπίτι του με την κοινωνική λειτουργό και ο διάλογος με τους γονείς μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το παιδί είχε επηρεαστεί από οικογενειακά αδιέξοδα. Εδώ θέλουμε να τονίσουμε ότι η απουσία ψυχολόγου από το δυναμικό του σχολείου, αποτέλεσε βασικό παράγοντα δυσκολίας για μας. Ανάλογες δυσκολίες

αντιμετωπίσαμε λόγω απουσίας των ειδικοτήτων λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και φυσιοθεραπείας.

Αναφορικά με τον δεύτερο στόχο (κοινωνική κι εκπαιδευτική αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες και πολιτισμική διαφορετικότητα) παρότι, προσεγγίσαμε αρκετά την κομβική για μας αυτή επιδίωξη, θεωρούμε ότι μια τέτοια επιδίωξη δεν εξαντλείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η ένταξη δηλαδή αποτελεί αφενός πάγιο αίτημα κι αφετέρου διαρκής διαδικασία μέσα στο σύνολο της σχολικής και της κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο που το επιχειρήσαμε, το αντιλαμβανόμαστε ουσιαστικά σαν μια παρακαταθήκη για το μέλλον όλων των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτό. Εντοπίζουμε το μεγαλύτερο περιορισμό αυτού του προγράμματος στη μη δυνατότητα εμβάθυνσης και κατανόησης όλων των συνομηλίκων παιδιών. Αν το πρόγραμμα ήταν όχι μερικά, αλλά συνολικά συνεκπαίδευση πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν θετικότερα. Θετικότερα, επίσης, θα ήταν αν είχαμε καταφέρει να εμπλέξουμε περισσότερο τους γονείς των συνομηλίκων μαθητών σε αυτό. Διάφορες αντικειμενικές δυσκολίες δεν μας επέτρεψαν κάτι τέτοιο. Ήταν όμως εμφανές ότι παιδιά που προέρχονταν από οικογενειακό περιβάλλον που καλλιεργεί την αποδοχή, ήταν πιο δεκτικά απέναντι στη διαφορετικότητα. Δεν παραβλέπουμε, επίσης, έναν κάπως ανασταλτικό παράγοντα στην πλήρη επιτυχία του συγκεκριμένου στόχου, ο οποίος σχετίζεται με τον τόπο διαμονής των μαθητών. Οι συνομηλικοί μαθητές διαμένουν όλοι στο χωριό που βρίσκονται τα σχολεία και κάνουν παρέα και εκτός σχολικού ωραρίου. Αντίθετα, κανένας από τους μαθητές μας δεν διαμένει στο χωριό και μάλιστα ο καθένας μένει σε τελείως διαφορετική περιοχή μέσα στο νομό. Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη ότι ενώ προσεγγίσαμε τους αλλόθρησκους κι αλλόγλωσσους μαθητές με απόλυτο σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα (χρήση εκ μέρους μας λεξιλογίου από τη μητρική τους γλώσσα, διακριτικότητα στην παρουσία θρησκευτικών συμβόλων, παρουσίαση εθίμων κ.λπ.), αναγνωρίζουμε ότι υπήρχε κι άλλο περιθώριο ένταξης δραστηριοτήτων στηριγμένων στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι στην απόφαση μας να επιχειρήσουμε την υλοποίηση ενός ενταξιακού προγράμματος συνέβαλλαν οι επιπλέον σπουδές μας σε ζητήματα ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτός ο παράγοντας θεωρούμε ότι μας διαφοροποίησε απέναντι στον κυρίαρχο λόγο που θεωρεί ότι η ένταξη είναι αδύνατη με τα σημερινά δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σε σχέση με τον στόχο “κοινωνική και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση των μαθητών με ενηλίκους και ανηλίκους γενικών και ειδικών σχολικών πλαισίων, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος” εξασφαλίσαμε τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή των μαθητών σε πολλές και ποικίλες κοινωνικοποιητικές και αλληλεπιδραστικές διαδικασίες, όπως περιγράφηκαν παραπάνω. Η επιτυχία αυτού του στόχου βασίζεται κυρίως στις εξής μεθόδους: δημιουργία ελκυστικών ερεθισμάτων κι έντονων εσωτερικών κινήτρων, συμμετοχή στις δραστηριότητες με το μοντέλο των μικρών μεικτών ομάδων κι ανταπόκριση στην ετερογένεια των μαθητών με διαφοροποιημένες πρακτικές, καθώς κι αντίστοιχο υλικό⁹. Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών καθορίστηκε και από τον κοινωνικό παράγοντα «φύλο», κάτι που συνειδητοποιήσαμε καθυστερημένα με αποτέλεσμα να μην προβούμε σε κάποια οργανωμένη παρέμβαση σε σχέση με αυτό. Τέλος, ενστερνιζόμενοι τη θέση «Σήμερα, όμως, ξεκινάμε από την υπόθεση ότι ακόμα και τα άτομα με βαριές νοητικές καθυστερήσεις είναι σε θέση να μάθουν, ακόμα και όταν τα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνονται με την πρώτη ματιά μηδαμινά» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994:14) αντισταθήκαμε έμπρακτα στο χονδροειδή διαχωρισμό των μαθητών σε «βαριά» κι «ελαφρά παιδιά» ή αλλιώς «ασκήσιμα» και «εκπαιδύσιμα» στηρίζοντας τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών μας με τους υπόλοιπους μαθητές κι απαλείφοντας τον στιγματισμό εις βάρος τους.

“Ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας σε ζητήματα αναπηρίας και γενικότερα αποδοχής της διαφορετικότητας”. Θεωρώντας ότι ο αποκλεισμός είναι διττός και αμοιβαίος, δηλ. δεν αποκλείονται μόνο οι ανάπηροι από την πλειοψηφία της κοινωνίας, αλλά κι η πλειοψηφία της κοινωνίας «χάνει» από την μη επαφή της με τους αναπήρους, νομίζουμε ότι έγινε μια σημαντική μετατόπιση, όσον αφορά τόσο την μικρο-κοινωνία του σχολείου μας και της κοινότητας, όσο και μαθητές και ενήλικες όλης της πόλης. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται τόσο από το κατάμεστο θέατρο με αθόρυβους -κυρίως μαθητές- θεατές κατά τη διάρκεια της παράστασης στη λήξη του έτους (μάλιστα μας έγινε πρόταση για επανάληψη της παράστασης με σκοπό να τη δουν όλοι οι μαθητές του νομού), όσο και από την απήχηση του

⁹ Όπως, αναφέρεται από την Καραγιάννη (στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2000:167) «διαφοροποίηση σημαίνει ποικίλη χρήση μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή». Αντίθετα, η απλοποίηση αποτελεί πρακτική απλουστευμένης μορφής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με παράλληλη χρήση απλουστευμένου υλικού. Σημειώνεται, ακόμη, ότι η υιοθέτηση της απλοποίησης είναι παράλληλη και με την επεικική και χαριστική αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες, ιδιαίτερα στο θέμα της αξιολόγησης.

αθλήματος Bocce των Special Olympics στην πολιτεία, η οποία πρότεινε να γίνει ετήσιος θεσμός. Μέσα από αυτές τις εξωστρεφείς επιλογές, οι ανάπηροι μαθητές βγήκαν στην κοινωνία, έπαψαν να είναι «αόρατοι» και έκαναν, πιστεύουμε κατανοητό ότι είναι ισότιμοι απέναντι σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως στην εκπαίδευση, στην τέχνη, στον αθλητισμό.

Κλείνοντας, θα σχολιάσουμε τον τελευταίο μας στόχο, που ήταν η “ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου”. Η πορεία του προγράμματος λειτούργησε μόνο ενισχυτικά για μας, τόσο σε επιστημονικό, όσο και σε ηθικό, αν θέλετε, επίπεδο, μέσα στους χαλεπούς καιρούς που ζούμε κι αναγνωρίζοντας τις δυσμενείς συνέπειες που έχουν και στο χώρο της εκπαίδευσης. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι αυτό το πρόγραμμα (με τις πολλαπλές ανατροφοδοτικές του δυνατότητες) αποτέλεσε για μας άμυνα και συνάμα αντεπίθεση απέναντι στην ευρύτερη παραίτηση, στη μιζέρια και ενίοτε στην κατάθλιψη που επικρατεί γύρω μας. Η ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων ή ακόμα και συναισθημάτων εντός της διεπιστημονικής πλαισίωσης αποτέλεσε για μας αυτομορφωτική διαδικασία και ιδιαίτερα εμπλουτιστική εμπειρία. Η υποστήριξη οργανωμένων, συνεχών και συνεργατικών μορφών αξιολόγησης αναβάθμισε το εκπαιδευτικό έργο, ενίσχυσε την αποτελεσματικότητα του και ενδυνάμωσε τον ρόλο όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού (Lacey, 2001). Υπογραμμίζεται ότι η έμφαση που δίνεται εδώ στο θέμα της αξιολόγησης δεν σχετίζεται με εξωτερικούς ή/και “από τα πάνω” θεσμούς. Αφορά μια εσωτερική διεργασία, η οποία σχετίζεται με την αντισταθμιστική λειτουργία της προς τις χαμηλές προσδοκίες και την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Διότι μέσα από τις αξιολογικές αποτιμήσεις των στόχων, των πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συσχετίσουν την εξέλιξη των μαθητών τους με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν (Wortham, ό.π.) κι όχι μόνο με τα «ελλείμματα» των αναπηριών τους. Σημειώνεται, τέλος, ότι το πρόγραμμα που περιγράφηκε είναι περιορισμένης κλίμακας, οπότε δεν επιχειρείται καμία γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων του. Ελπίζουμε όμως μέσω της δημοσιοποίησης του να προκαλέσει το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και να συμβάλλει με τον τρόπο του στην απόπειρα μελλοντικών ενταξιακών εγχειρημάτων.

Βιβλιογραφία:

- Abberley, P. (1989). Disabled people, normality and social work, in Barton, L. *Disability and Dependency*, Lewes: The Falmer Press.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*, London: Falmer Press.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς, *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1 (1), http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androusou.html [22 Νοεμβρίου 2007]
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bailey, J. (1998). "Medical and Psychological Models in Special Needs Education", in Clark, C., Dyson, A. & Millard, A. *Theorising Special Educations*, London: Routledge.
- Barton, L., (2000). "Η πολιτική της inclusion", στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; *Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. & Oliver, M. (1997). *Disability studies: Past, Present and Future*, Leeds: The Disability Press.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Jones, P. (2004). 'They are not like us and neither should they be': issues of teacher identity for teachers of pupils with profound and multiple learning disabilities, *Disability in Society*, 19(2), pp. 159–168.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). “Αντί Προλόγου” στο Anstötz, C. *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2000). “Εκπαιδευτικές πρακτικές” στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lacey, P. (2001). *Support Partnerships, Collaboration in action*, London: David Fulton Publishers.
- Mertler, C. (2005). *Action Research. Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage Publications.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*, London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*, London: Macmillan.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1997). Defending the Social Model. *Disability and Society*, 12(2), 293-300.
- Fontana, D.(1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Wortham, S. C. (1995). *Measurement and evaluation in early childhood education*, NJ:Prentice-Hall.