

Η Κοινωνική Κατασκευή της Αναπηρίας

**Βοζίκη Αγγελική
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής**

Περίληψη

Η μελέτη αυτή είναι μια προσπάθεια προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, της κατανόησης της διαδικασίας της δημιουργίας της, και των παραγόντων που την ενισχύουν και την παγιώνουν. Οι προβληματισμοί μας εστιάζονται επίσης στο ρόλο του σχολείου, στο αν και με ποιο τρόπο συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.

Σαν απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς, επιχειρείται να γίνει κατανοητό, αν το κανονικό σχολείο, εφαρμόζοντας προγράμματα κοινής συμμετοχής (ενσωμάτωσης και σύγκλισης) για όλα τα παιδιά, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μη, μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνουν μέτοχοι κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Ο απώτερος στόχος είναι η ομαλή ένταξή τους και η εξασθένηση των μηχανισμών της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ.,	3
2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ..... »	4
3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ »	7
4. ΤΡΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....»	12
5. Η ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΚΑΙ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΩΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ.....»	14
6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....»	20
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... .»	21

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή είναι μια προσπάθεια προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, της κατανόησης της διαδικασίας της δημιουργίας της, και των παραγόντων που την ενισχύουν και την παγιώνουν. Οι προβληματισμοί μας εστιάζονται επίσης στο ρόλο του σχολείου, στο αν και με ποιο τρόπο συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.

Σαν απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς, επιχειρείται να γίνει κατανοητό, αν το κανονικό σχολείο, εφαρμόζοντας προγράμματα κοινής συμμετοχής (ενσωμάτωσης και σύγκλισης) για όλα τα παιδιά, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μη, μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνουν μέτοχοι κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Ο απώτερος στόχος είναι η ομαλή την ένταξή τους και την εξασθένηση των μηχανισμών της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια για την θεωρητική στήριξη της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας από τη σκοπιά συμβολικής αλληλεπίδρασης. Μετά γίνεται αναφορά στους τρόπους και στη διαδικασία εμφάνισης της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας στο σχολείο, ενώ στη συνέχεια εξετάζονται τα προγράμματα σύγκλισης και ενσωμάτωσης ως θετική πρόταση στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ

Ανατρέχοντας πίσω στο χρόνο σε μια προσπάθεια έρευνας της μορφής του σχολικού συστήματος, παρατηρούμε δυο κυρίως τάσεις. Η μια είναι η ιδέα της ισοτιμίας της εκπαίδευσης ή της σύγκλισης, της προσαρμογής δηλαδή του κανονικού σχολείου στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και η άλλη η ιδέα του διαχωρισμού, της ίδρυσης ειδικών σχολείων ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.

Η θεωρία της σύγκλισης δεν είναι καινούργια παρ' όλο που τη συναντάμε και στα κινήματα του '60, οι ρίζες της ανιχνεύονται στην ελεύθερη και προοδευτική σκέψη του προηγούμενου αιώνα αλλά και στα κινήματα για αστικές ελευθερίες του 20^{ου} αιώνα. Έτσι πολλοί άνθρωποι κατά την αλλαγή του προηγούμενου αιώνα σκέφτηκαν τις προσαρμογές που θα μπορούσαν να γίνουν στα κανονικά σχολεία χωρίς να λαμβάνουν σοβαρά στη διαχωριστική εκπαίδευση (Thomas, Walker, Webb χ.ημ.).

Η ιδέα του διαχωρισμού ενισχύθηκε από τις θεωρίες της ευγονικής στην περίοδο του μεσοπολέμου σύμφωνα με τις οποίες η ευφυΐα θεωρούνταν γενετικά κληρονομική και αμετάβλητη. Οι πεποιθήσεις αυτές ενδυναμώθηκαν από την ψυχομετρία και χρειάστηκε μόνο μικρή επέκταση αυτής της λογικής για να προταθεί ώστε απομακρυνθούν οι «προβληματικοί» άνθρωποι από τα κανονικά σχολεία. Οι αντιλήψεις αυτές οδήγησαν στην Act of Education του 1944¹ που καθιέρωσε ένα άκρως απομονωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με δέκα κατηγορίες ειδικών αναγκών. Η ιδέα του διαχωρισμού διαδόθηκε σε όλη την Ευρώπη και ήταν τόσο δημοφιλής ώστε κρίθηκε να δοθούν αποδείξεις για την καταλληλότητά της στα μέσα της δεκαετίας του '60. Τότε μόνο το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα συνέβαλε ώστε να ακουστεί η φωνή διαμαρτυρίας των ανθρώπων με αναπηρίες που είχαν δεχθεί μια τέτοιου είδους εκπαίδευση (Thomas, Walker, Webb, χ.ημ.).

Από τον 19^ο αιώνα στην κεντρική Ευρώπη επικράτησε η ολιστική παράδοση κατά την οποία οι διαφορετικές κατηγορίες ανεπάρκειας θεραπεύονταν ενιαία στο πλαίσιο της λεγόμενης «θεραπευτικής παιδαγωγικής». Η Γερμανική ορθολογιστική φιλοσοφία έδωσε έμφαση στην προτεραιότητα των κατηγοριών της σκέψης. Αντίθετα ο αγγλικός εμπειρισμός επέμενε να δίνει προτεραιότητα στα δεδομένα των αισθήσεων έναντι των κατηγοριών της σκέψης. Για να έχει κανείς «καθαρή» γνώση θα έπρεπε να έχει καθαρό αισθητηριακό ερέθισμα.

¹ Εκπαιδευτική πράξη που δημιούργησε σύστημα υψηλής διαχωριστικής εκπαίδευσης

Την ίδια εποχή, η ειδική αγωγή στη Σοβιετική Ένωση καθορίστηκε από το επιστημονικό κύρος και τη δράση του Vygotsky στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις τη δεκαετία του '20, είχαν ως συνέπεια την έκθεση σημαντικού αριθμού παιδιών σε δυσχερή θέση. Τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν τεράστιο ιατρικό, κοινωνικό και ψυχολογικό πρόβλημα, αλλά ταυτόχρονα και πεδίο έρευνας (kozulin, 1990).

Πρωταρχικό μέλημά του ήταν η αναγνώριση σοβαρών περιπτώσεων που έχριζαν ιατροπαιδαγωγική διαμεσολάβηση και η οργάνωση των παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο, ικανότητες και ψυχολογικό προφίλ στο σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η πραγματική αποκατάσταση της αναπηρίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αντισταθμιστικής ανάπτυξης των υψηλότερων μορφών της πνευματικής δραστηριότητας, η οποία με έμμεσο τρόπο υποκαθιστά τις χαμένες λειτουργίες. Σύμφωνα με τα παραπάνω η αναπηρία είναι η επιστροφή σε προηγούμενα στάδια εξέλιξης του είδους. Ο καθυστερημένος έχει αρχαιότερες μορφές συμπεριφοράς. Γι' αυτό δεν έχει νόημα να αντισταθεί η χαμένη όραση με την αγωγή της ακοής. Η εισαγωγή των αισθητηριακών δεδομένων μπορεί να επιτευχθεί με έναν εναλλακτικό τρόπο. Η σκέψη είναι μια υψηλότερη μορφή αντιστάθμισης για την ανεπάρκεια των αισθητηριακών αναπαραστάσεων. Την ώρα που χάνεται μια λειτουργία, αρχίζουν στον εγκέφαλο να διαδραματίζονται διεργασίες αντιστάθμισης.

Κατά τον Vygotsky ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί, αλλά αυτό που δημιουργεί το προφίλ του ειδικού ατόμου είναι οι δευτερεύοντες κοινωνικοί και ψυχολογικοί περιορισμοί. Αυτή η κατανόηση της ανικανότητας από τον Vygotsky τον έθεσε σε αντίθεση με την αγγλική παράδοση που εξέταζε την αποκατάσταση ως την υποκατάστατη αντιστάθμιση του αισθητηριακού μηχανισμού. Η σοβαρότητα μιας ανεπάρκειας ουσιαστικά εξαρτάται από τη θέση που κατέχει κάθε συγκεκριμένη λειτουργία στο όλο σύστημα των ανώτερων διαδικασιών. Η ευκαμψία των λειτουργικών συστημάτων που έχει εγκατασταθεί επιτρέπει την αντικατάσταση της ελαττωματικής αισθητηριακής διαδικασίας από μια «καθαρά» νοητική λειτουργία.²

Για την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία απαιτούνται τροποποιημένες εκπαιδευτικές μέθοδοι και εναλλακτικά συμβολικά συστήματα, ανάπτυξη εναλλακτικών διαδρομών προς ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Η έννοια της *Ζώνης της Επικείμενης*

² Ένα παιδί με ανέπαφη όραση μπορεί να προσλάβει με μια άμεση αντιληπτική πράξη, ενώ το τυφλό κατανοεί μέσω της φαντασίας και των συνδυαστικών δραστηριοτήτων της νόησης.

Ανάπτυξης και ο καθορισμός της για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί η ενεργή συμπεριφορά του είναι πολύ περιορισμένη και οποιαδήποτε δραστηριότητα ενός ειδικού παιδιού, πρέπει πρώτα να πάρει τη μορφή που γίνεται από κοινού με έναν παιδαγωγό- ενήλικο (Kozulin, 1990)

Στην Ελλάδα για πολλά χρόνια η ειδική αγωγή λειτούργησε στο περιθώριο του κύριου όγκου της εκπαίδευσης και των επιστημών της αγωγής. Μόλις τον τελευταίο αιώνα άρχισε να διαμορφώνει το δικό της πλαίσιο θεωρητικών προσεγγίσεων, μοντέλων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, υπήρξαν οι χώροι όπου η κοινωνία έβρισκε την αποενοχοποίησή της, διοχετεύοντας τα αισθήματα ελεημοσύνης στα άτομα με ειδικές ανάγκες και βρίσκοντας λύσεις στον εγκλεισμό, την απομόνωση και την παραμέληση των ατόμων σε αυτά.

Τα τελευταία χρόνια η ειδική αγωγή θέτει με σοβαρότητα και επαγγελματική ευθύνη τους στόχους της οι οποίοι εκφράζονται μέσα από το Σύνταγμα (άρθρο 21), τους νόμους (π.χ. Ν. 2817/2000), αλλά κυρίως από την επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάδειξη του ζητήματος της ειδικής αγωγής ως κυρίαρχο θέμα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής η αναπηρία δεν είναι ούτε φυσική ούτε αναγκαία αλλά παράγεται από την κοινωνία. Οι τρόποι με τους οποίους συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, οι κατηγορίες και οι αντιλήψεις που έχουμε είναι συγκεκριμένες από ιστορικής και πολιτιστικής απόψεως. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποδεικνύει ότι οι αξίες και οι τρόποι που βλέπουμε τα πράγματα είναι κοινωνικό επίτευγμα. Γι' αυτό δεν πρέπει να εστιάζουμε την προσοχή μας στα άτομα με αναπηρία γενικά και αφηρημένα, αλλά μάλλον στον τρόπο με τον οποίο οι «χαρακτηρισμοί – ταμπέλες» παράγονται και αναπαράγονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με καθιερωμένα και πολιτισμικά περιεχόμενα (Marks, 1999).

Η ανεπάρκεια, σε αντίθεση με την αναπηρία, ορίζεται από τους θεωρητικούς του κοινωνικού μοντέλου ως ένας περιορισμός στη σωματική, διανοητική ή αισθητηριακή λειτουργία. Η ανικανότητα γίνεται εμφανής και μετατρέπεται σε αναπηρία μόνο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Η βιομηχανοποίηση κατά τον Finkelstein υπήρξε αιτία εξοβελισμού από τον παραγωγικό δυναμικό των ατόμων με κάποια αναπηρία. Ο Oliver σε μια υλιστική τοποθέτηση τονίζει ξεκάθαρα τη σημασία των οικονομικών σχέσεων στη δημιουργία της αναπηρίας, εξ' αιτίας της σχετικά μεγάλης αξίας που δίνεται στην εργασία στη σύγχρονη κοινωνία για το κοινωνικό κύρος του ατόμου. Η εξαίρεση από την εργασία και οι λόγοι αυτής της εξαίρεσης παρέχουν ένα κρίσιμο στοιχείο κλειδί για την κατανόηση της αναπηρίας.

Το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία στη Βρετανία δημιουργήθηκε από ακτιβιστές και σπουδαστές. Τοποθετεί την αναπηρία όχι σε ένα ανάκανο ή μη λειτουργικό σώμα, αλλά σε ένα απαγορευτικό και καταπιεστικό κοινωνικό περιβάλλον και διατείνονται ότι πολλοί περιορισμοί που επιβάλλονται σε άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν φυσιολογική ή αναπόφευκτη συνέπεια της ανικανότητάς τους, αλλά είναι προϊόν ενός κοινωνικού περιβάλλοντος που αδυνατεί να λάβει υπόψη της συγκεκριμένα άτομα. Έτσι τα άτομα που παρέκκλιναν από το φυσιολογικό, τέθηκαν υπό έλεγχο μέσα σε ιδρύματα. Συνηθίζουμε να θεωρούμε δεδομένο το ότι είμαστε υγιείς ή χωρίς αναπηρίες υποθέτοντας τι είναι φυσιολογικό ή μη φυσιολογικό (Marks, 1999).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν ποικίλες κοινωνικές και πολιτιστικές ταυτότητες. Είναι άνδρες γυναίκες και παιδιά από διαφορετικούς κοινωνικούς τόπους, που ανήκουν σε

διαφορετικές κοινωνίες. Ο αντίκτυπος της αναπηρίας δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως σε αφηρημένο επίπεδο, παρ' όλο που συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η κοινωνική θέση διαμορφώνει τις ευκαιρίες να γίνει κανείς άτομο με ανικανότητα και σε ποιο βαθμό. Η οικονομική κατάσταση του ατόμου μπορεί να μετριάσει τις συνέπειες των κοινωνικών εμποδίων ή και να τα ξεπεράσουν με τη δυνατότητα πρόσβασης σε τεχνική βοήθεια και προσωπική υπηρεσία βοήθειας. Ο ρατσισμός είναι ένα στοιχείο που συντελεί να φανεί ότι η εμπειρία των ατόμων με αναπηρία που προέρχονται από συγκεκριμένες κυριότερες εθνικές ομάδες (π.χ. λευκοί αγγλικής καταγωγής) δεν αποτελεί την ίδια εμπειρία με εκείνη των υπόλοιπων ατόμων με αναπηρία (Marks, 1999).

Τα παιδιά εξ' αιτίας της ηλικίας τους έχουν πολύ μικρότερο έλεγχο της ζωής τους από ότι οι ενήλικες. Αυτό γίνεται ακόμα εντονότερο για πολλά παιδιά με αναπηρίες που υποχρεώνονται σε επιπλέον περιορισμούς που ίσως τα καθιστά πιο ευάλωτα στους κινδύνους. Ο αυστηρός έλεγχος της ελευθερίας κινήσεως των παιδιών μειώνει την ικανότητά τους να αναπτύξουν μια ρεαλιστική εικόνα του κόσμου. Το κλείσιμο σε ιδρύματα των ατόμων με αναπηρίες για τη δική τους προστασία, στερεί από τα άτομα αυτά τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους, τους στερεί την άποψή τους και τα κάνει πιο ευάλωτα, βιώνοντας τον κοινωνικό θάνατο.

Τα φύλο κάποιου ατόμου και τα στερεότυπα που δημιουργούνται σε σχέση με αυτό, μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες στην εμπειρία του σε σχέση με την αναπηρία. Όσον αφορά τη σεξουαλικότητα, οι άνδρες και οι γυναίκες με αναπηρίες συχνά θεωρούνται ως άτομα χωρίς σεξουαλικότητα και αυτό κυρίως αναφέρεται στα άτομα που χρησιμοποιούν αναπηρική καρέκλα. Επίσης τα άτομα με αναπηρίες δεν έχουν τον απόλυτο έλεγχο της ζωής τους και ιδίως αυτά που βρίσκονται σε ιδρύματα.

Το κοινό στοιχείο ανάμεσα στις μορφές προκατάληψης σε σχέση με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την ηλικία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα είναι ότι τοποθετούν τους πολίτες σε μια ιεραρχία δύναμης και κύρους. Όσο πιο χαμηλά τοποθετούνται στην κοινωνική ιεραρχία τόσο λιγότερη αυτονομία έχουν στη ζωή τους, υποβάλλονται σε μεγαλύτερο έλεγχο και αντιμετωπίζονται με λιγότερο σεβασμό.

Το κοινωνικό μοντέλο υπήρξε αντικείμενο κριτικής αρχικά διότι αγνοούσε τις διαφορές που πολλοί ανάπηροι άνθρωποι βιώνουν ως συνέπεια του φύλου της σεξουαλικότητας, της φυλής, του πολιτισμού και των άλλων διαφοροποιητικών στοιχείων. Κατά δεύτερον διότι το κοινωνικό μοντέλο υιοθέτησε πολλές αξίες της

καπιταλιστικής κοινωνίας, τοποθετώντας ως πρώτη προτεραιότητα την εργασία και την ανεξαρτησία και τρίτον για τον τρόπο με τον οποίο καθορίζει πότε ένα άτομο είναι ανάπηρο ή όχι.³ Επιπλέον η κριτική στο κοινωνικό μοντέλο εστιάζεται στο ότι αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη σημασία του σώματος και της ανικανότητας για την κατάσταση της αναπηρίας (Marks, 1999).

Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Ο όρος «συμβολική αλληλεπίδραση» χρησιμοποιείται ως μια περιγραφική λέξη για μια σχετικά διακριτική προσέγγιση ως προς τη μελέτη της κοινωνικής ζωής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Blumer, 1969).

Η συμβολική αλληλεπίδραση είναι μια άλλη προσέγγιση του κόσμου, μια θεωρία που, κατά την απλή λογική, παρέχει τις βασικές υποθέσεις του πλαισίου της προσέγγισης της «ταμπέλας» (Bogdan, 1986).

Για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τη σημασία της στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας σημαντικό και αναγκαίο είναι να μελετήσουμε τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτήν οι άνθρωποι ενεργούν μπροστά στα πράγματα ανάλογα με το νόημα που έχουν τα πράγματα γι' αυτούς. Το δε νόημα αυτών των πραγμάτων προέρχεται ή απορρέει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει κάποιος με τους συνανθρώπους του. Τα νοήματα αυτά τροποποιούνται μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται από το άτομο που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που συναντά. Η συμβολική αλληλεπίδραση θεωρεί τα νοήματα ως κοινωνικά προϊόντα ως δημιουργίες που αναπτύσσονται μέσω της ερμηνείας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων καθώς αλληλεπιδρούν (Blumer, 1969)

Η απόδοση των νοημάτων δεν είναι μια αυτόνομη ενέργεια. Τα ανθρώπινα όντα είναι κοινωνικά και το νόημα αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Κατά τη διάρκεια της ζωής τους οι άνθρωποι βλέπουν τα αντικείμενα ή τις πράξεις να έχουν μια έμφυτη σημασία ή ένα βασικό χαρακτηριστικό. Αυτό θεωρείται ως η εξήγηση για την ομοφωνία.

Για να χρησιμοποιήσει κανείς αυτή τη συμβολική αλληλεπιδραστική προοπτική για την κατανόηση του νοήματος της κατάστασης, πρέπει να κοιτάζει περισσότερο την

³ Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής το άτομο πρέπει να έχει μια θετική ταυτότητα ως ανάπηρο. Αν κάποιος δεν ταυτίζεται με την έννοια «ανάπηρος» τους κατηγορεί για «λανθασμένη συνήθεια».

ομάδα που ορίζει το αντικείμενο, καθώς και την ιστορία και τη φύση του ορισμού και της διαδικασίας συμμετοχής, παρά το ίδιο το αντικείμενο. Η θεωρία μένει μακριά από τον όρο «αλήθεια» δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη εμπειρία ως κάτι υποκειμενικό και όχι απόλυτο. Για να κατανοηθεί και να αναλυθεί ο κόσμος πρέπει να μελετηθεί από τη θέση του άλλου. Ο άνθρωπος μπορεί να το κάνει αυτό μόνο με την αρετή της κατοχής ενός «εαυτού» δηλαδή να μπορεί να είναι ένα αντικείμενο της δικής του συμπεριφοράς. Για να γίνει αυτό πρέπει να δει τον εαυτό του από έξω, ως παρατηρητής.

Κατά τη διαδικασία ορισμού του εαυτού τους οι άνθρωποι προσπαθούν να δουν τον εαυτό τους έτσι όπως οι άλλοι τους βλέπουν. Έτσι ο εαυτός είναι μια κοινωνική κατασκευή, πράγμα που είναι αποτέλεσμα του να αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του ως αντικείμενο κι έπειτα να αναπτύσσει έναν αυτοκαθορισμό μέσω της αλληλεπίδρασης (Bogdan, 1986).

Έτσι από την συμβολική αλληλεπιδραστική προοπτική, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν υπάρχουν κάτω από καμία απόλυτη λογική. Απλά είναι ένας τρόπος σκέψης και κατηγοριοποίησης των άλλων. Αν κάποιοι αντιμετωπίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες έχει να κάνει με το πώς κάποιοι άλλοι σκέπτονται με ιδιαίτερο τρόπο γι' αυτά τα πράγματα.

Η συμβολική αλληλεπιδραστική θεωρία υποστηρίζει ότι οι ορισμοί και τα νοήματα είναι χειροποίητα αντικείμενα της διαδικασίας της παραγωγής τους παρά η αξιόπιστη πληροφορία. Το να πούμε όμως ότι η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή δε σημαίνει ότι αρνούμαστε φυσιολογικές συμπεριφοριστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, αλλά θέλουμε να δείξουμε τη σπουδαιότητα της έννοιας αυτών των διαφορών κατασκευάζοντας τις ενέργειές μας απέναντί τους με συγκεκριμένους προσδιορισμούς. Η αναπηρία είναι πάντα αλληλεπιδραστική. Δε συμβολίζει απλά μια κατάσταση που υπάρχει εκ των προτέρων. Κάνει πιθανή την ύπαρξη ή την εμφάνιση των συνθηκών, είναι σφηνωμένη μέσα στις κοινωνικές σχέσεις και αλλάζει αλλάζοντας ο τρόπος σκέψης μας γι' αυτήν (Bogdan, 1986).

Τα νόημα της αναπηρίας ποικίλει στα διάφορα επίπεδα της κοινωνίας μας. Άνθρωποι που είναι σε ίδια επίπεδα αλλά σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, όπως επίσης άνθρωποι στο ίδιο επίπεδο και στην ίδια περιοχή μπορούν να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αναπηρία.

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί η επίδραση των κοινωνικών διαδικασιών στο πως οι άνθρωποι ορίζουν και χρησιμοποιούν τον ορισμό της αναπηρίας σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Το να μην ξέρει κάποιος να διαβάσει έχει διαφορετική ερμηνεία από

σχολείο σε σχολείο. Οι ορισμοί δεν προκύπτουν από απομονωμένα στοιχεία. Είναι κομμάτι ενός μεγαλύτερου και περίπλοκου συμπλέγματος. Η απομόνωση της εκπαίδευσης και της αναπηρίας μέσα στα συστήματα που υπάρχουν, σημαίνει διαστρέβλωση και κακή μελέτη. Η αναπηρία μπορεί να αλλάξει τη σημασία της συμπεριφοράς.

Το πως ένα άτομο ορίζει τον εαυτό του σχετικά με την υποτιθέμενη αναπηρία είναι μια λειτουργία και μια κατασκευή που δημιουργήθηκε μέσω της αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με αναπηρία ντρέπονται ή είναι υπερήφανα για την κατάστασή τους ή νοιώθουν ουδέτερα γι' αυτό, επιτυγχάνεται με τη διαμεσολάβηση σημαντικών άλλων – γονέων, δασκάλων, ομοίων, συνοδών – που βάζουν τις ζωές τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι άνθρωποι με ιδιαίτερες δυσκολίες δεν έχουν ιδιαίτερες προσωπικότητες ή τρόπους σκέψης για τον εαυτό τους. Για κάποιους η αναπηρία εξουσιάζει το πώς βλέπουν τον εαυτό τους ενώ για άλλους είναι ένα ασήμαντο μέρος του πως και του τι σκέπτονται. Ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τους ανθρώπους με υποτιθέμενες αναπηρίες είναι γεμάτος με κρίσεις σχετικά με το καλό ή το κακό με το κανονικό ή μη. Η αναπηρία λοιπόν, έχει ηθική σημασία (Bogdan, 1986).

Το νόημα της αναπηρίας στην ειδική αγωγή πάει πολύ πιο πίσω από τις υποτιθέμενες φυσικές και ψυχολογικές συμπεριφορές. Η αναπηρία έχει συμβολική σημασία που πρέπει να μελετηθεί σύμφωνα με το τι η κοινωνία τιμά και τι υποβιβάζει. Τα προβλήματα της αναπηρίας είναι πολύ πιο κοινωνικά από όσα αναγνωρίζονται από τους ειδικούς της ειδικής αγωγής.

ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το σχολείο είναι προέκταση της κοινωνίας και επομένως οι δυναμικές της, οι ιδέες της και οι στάσεις της μεταφέρονται και λειτουργούν με πανομοιότυπο τρόπο στο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα δε με μια πιο ανελαστική μορφή αφού το σχολείο όπως εμφανίζεται σήμερα έχει χαρακτηριστικά συντηρητικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Tawney οι άνθρωποι γεννιούνται άνισοι μεταξύ τους και είναι χρέος μιας πολιτισμένης κοινωνίας να μειώσει την ανισότητα που προκύπτει από τις βιολογικές καταβολές και τους κοινωνικούς θεσμούς. Το σχολείο θα πρέπει να εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση και όχι να μεγαλώνει ακόμα πιο πολύ αυτή την ανισότητα (Thomas, Walker, Webb, χ.ημ.).

Ο Merser (1973) απέδειξε ότι ο δηλωμένος αριθμός ατόμων του πληθυσμού με νοητική καθυστέρηση είναι περισσότερο λειτουργία της ηλικίας παρά οποιαδήποτε νοητική κατάσταση, γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των διαγνωσμένων ατόμων ως νοητικά καθυστερημένα δεν αναγνωρίζονται πριν την είσοδο στο σχολείο και αργότερα «εξαφανίζονται» όταν η επανομαζόμενη ομάδα φτάσει στην ενηλικίωση (Bogdan, 1986). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο με τον τρόπο λειτουργίας του ενισχύει την κατασκευή της αναπηρίας και βάζει εμπόδια σε μια εκπαίδευση ισότιμη για όλους. Με ποιους τρόπους το κάνει αυτό; Κατ' αρχή καλό σχολείο θεωρείται αυτό που οι μαθητές του έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, είναι σχολείο ανταγωνιστικό στο οποίο αντέχουν βέβαια, μόνο οι προικισμένοι. Από την άλλη τα προγράμματα, έχοντας καθαρά γνωσιοκεντρική φιλοσοφία αφήνουν έξω ένα μεγάλο ποσοστό ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μονόπλευρη και επικεντρώνεται στην επίδοση χωρίς να αξιολογούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλες παράμετροι.

Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι άνθρωποι που κουβαλούν μύρια όσα κοινωνικά στερεότυπα. Σύμφωνα όμως με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969), η αναπηρία είναι κοινωνικό προϊόν. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν αποσπασματικές γνώσεις για τα άτομα με αναπηρίες και ταυτόχρονα διακατέχονται από την τάση να βάζουν ετικέτες σε μια προσπάθεια να απαλλαγούν από τα προβληματικά παιδιά.

Αν και γνωρίζουμε την πρόοδο που έχει σημειωθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών στην έρευνα για την ειδική εκπαίδευση, δεν ξέρουμε απαραιτήτως τι μέρος αυτής της προόδου έχει ενσωματωθεί στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές των

εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να διδάσκονται να είναι ερευνητές (Blatt 1981). Η έρευνα τους «αναγκάζει» να παρατηρούν, να υπογράφουν και τελικά να μαθαίνουν (Rispen, χ.η).

Ένα άλλος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την εμφάνιση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας στο σχολείο, είναι η κτιριακή υποδομή των σχολείων που αποκλείει την πρόσβαση και τη χρήση των χώρων του από άτομα με αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο, όπως δημιουργήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, τοποθετεί την αναπηρία εκτός των άλλων σε ένα απαγορευτικό και καταπιεστικό κοινωνικό περιβάλλον – ένα δείγμα του είναι το σχολικό κτίριο – είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστούν τα εμπόδια, ακόμα και από τους σωματικά υγιείς.

Στο σχολείο η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται μέσα από στερεότυπα αρνητικού τύπου σαν ελλείψεις, αναπηρίες και ανικανότητες – που πράγματι υπάρχουν – διαμορφώνοντας μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το άτομο που υπόκειται σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις (Bogdan, 1986). Το να μην ξέρει για παράδειγμα κάποιος να διαβάσει έχει διαφορετική ερμηνεία από σχολείο σε σχολείο, ενώ ένας αργός μαθητής στο χώρο του σχολείου, να μη θεωρείται αργός στην οικογένειά του ή στη γειτονιά του.

Οι ορισμοί και ο τρόπος σκέψης δεν γεννιούνται ούτε στο κενό ούτε στην τύχη. Αντανακλούν το περιβάλλον του οποίου είναι μέρος. Το να απομονώνει κανείς την εκπαίδευση και την αναπηρία μέσα στα συστήματα τα οποία υπάρχουν, σημαίνει να τα διαστρεβλώνει και να τα αφήνει από πολλές πλευρές αμελέτητα. Οι κατηγορίες αναπηρίας δίνουν σ' αυτούς που τις χρησιμοποιούν μια αίσθηση γνώσης και επομένως έναν τρόπο συσχέτισης και προγραμματισμού γι' αυτούς που μπαίνουν κάτω από κεφαλίδες. Το να βάζει κανείς ταμπέλα σε ένα παιδί δείχνει ότι αυτό έχει γίνει αντιληπτό. Ένα σύνολο προσδοκιών και υποθέσεων αρχίζει να εφαρμόζεται.

Έτσι λοιπόν το σχολείο σαν κοινωνικό σύστημα, σαν κτιριακή υποδομή, το πρόγραμμα και η μεθοδολογία του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός και τα στερεότυπα που κουβαλά σε συνδυασμό με τις μερικές γνώσεις του και η αξιολόγηση, διαμορφώνουν μια κατάσταση όπου ευνοείται η δημιουργία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.

Η ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΚΑΙ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Απάντηση στο σχολείο των μη ίσων ευκαιριών και του διαχωρισμού είναι η προσέγγιση του σχολείου της σύγκλισης και της ενσωμάτωσης. Στόχος της νέας προσέγγισης είναι να επιφέρει θεμελιώδη μεταρρύθμιση στο σύστημα φροντίδας και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αφορά την ελαχιστοποίηση των διαφορών και τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προβλήματα (Τζουριάδου 1995, σελ: 33).

Με το θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έγιναν εμφανή τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι κινήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και οι θέσεις της ουμανιστικής φιλοσοφίας και ψυχολογίας, οδήγησαν στην ιδέα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία με στόχο την αποφυγή της ετικετοποίησης και του στιγματισμού(Τζουριάδου,σελ: 2-4). Έτσι δημιουργήθηκαν μοντέλα ενσωμάτωσης τα οποία αναπτύχθηκαν σε κάθε χώρα με διαφορετικό τρόπο, παρ' όλες τις κοινές εμπειρίες και απόψεις. Κάθε μοντέλο ενσωμάτωσης είναι αποτέλεσμα και συνάρτηση της γενικότερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής της κάθε χώρας.

Η εφαρμογή της ενσωμάτωσης έχει πολλές συνέπειες για ένα κανονικό σχολείο. Τρεις είναι κυρίως οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία της ενσωμάτωσης. Είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκόμενης ύλης, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου αλλά και το δάσκαλο ο οποίος βρίσκεται αντιμέτωπος με νέες απαιτήσεις. Η προετοιμασία και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι πρωτίστης σημασίας. Πρόβλημα υπαρκτό η έλλειψη σαφήνειας για τους στόχους και τα μέσα με τα οποία αυτοί θα επιτευχθούν. Υπάρχει μια διστακτικότητα στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης και προτείνεται μια ποικιλία κινήτρων και στόχων. Πρώτο κίνητρο είναι η ενσωμάτωση να είναι μια απάντηση στην αυξανόμενη δυσaráεσκεια για την απομονωμένη ειδική εκπαίδευση. Δεύτερο, η ενσωμάτωση να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τρίτο πρόταξη των ιδεολογικών κινήτρων και της φιλοσοφίας που κρύβεται πίσω από τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των παιδιών με

ειδικές ανάγκες στην κανονική εκπαίδευση π.χ. ότι η ειδική εκπαίδευση συμβάλλει στο στιγματισμό ή ότι η αναπηρία είναι κοινωνικό κατασκεύασμα.

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι, παρ' όλο που η ενσωμάτωση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ειδική εκπαίδευση, δεν έχουν επιτευχθεί όλοι οι στόχοι της. Είναι φανερό ότι δεν υπάρχει κανένα τυποποιημένο σχήμα για την ενσωμάτωση. Κάθε πτυχή της – καθορισμός, κίνητρα, στόχοι και επίπεδα – παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία στη πράξη που καθιστά δύσκολη την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τη Τζουριάδου και Μπάρμπα, οι βασικές προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο είναι:

- Η δυνατότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του προγράμματος της τάξης σε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο.
- Η δυνατότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής ομάδας.

Ο Porter¹⁹⁹⁵ (Thomas, Walker, Webb, χ.ημ) παραθέτει μια εξαιρετική περίληψη διαφορών μεταξύ της παραδοσιακής προσέγγισης και μιας ισότιμης προσέγγισης. Μια σημαντική διαφορά που επισημαίνει είναι ότι η παραδοσιακή προσέγγιση απαιτεί την παραπομπή του παιδιού σε ειδικό. Το μήνυμα αυτής της διαδικασίας όπως λέει είναι ότι οι κανονικοί δάσκαλοι δεν έχουν τα προσόντα ή την ικανότητα να παρέχουν εκπαίδευση σε έναν μαθητή με σημαντικά μαθησιακά προβλήματα. Επιπλέον η «εμπειρογνωμοσύνη» (Troynca and Vincent 1996) και ο «επαγγελματισμός» (Tomlinson 1996) αφθονούν στην ειδική εκπαίδευση. Ειδικοί και επαγγελματίες στο παρελθόν προώθησαν την ιδέα ότι μόνο αυτοί με τα ειδικά τους προσόντα είναι ικανοί να εκτιμήσουν, να διδάξουν και να λάβουν αποφάσεις για τα παιδιά που έχουν σημαντικές διαφορές από τα άλλα. Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα τα παιδιά με πρόβλημα κατηγοριοποιήθηκαν από επαγγελματίες, απομακρύνθηκαν από την εκπαίδευση και τοποθετήθηκαν στο ειδικό σύστημα προς ικανοποίηση όλων.

Μια διαφοροποιημένη προσπάθεια για την βελτίωση της διαδικασίας εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα είναι η σύγκλιση. Ο όρος «σύγκλιση» δεν υπήρχε μέχρι πριν δέκα χρόνια και χρησιμοποιούνταν ο όρος ενσωμάτωση. Κατά τον Ainscow, ενσωμάτωση σημαίνει πρόσθετοι διακανονισμοί στα σχολεία που ουσιαστικά δεν αλλάζουν, ενώ η σύγκλιση υπονοεί πιο ριζοσπαστικές αλλαγές. Ο Booth (1996) λέει ότι επενδύονται πάρα πολλά στην έννοια της σύγκλισης, προτείνοντας η λέξη να χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ιδεατή, μη πραγματοποιήσιμη κατάσταση.

Ο Hegarty(Thomas, Walker, Webb, χ.ημ) και οι συνεργάτες του λένε ότι η ενσωμάτωση είναι μια διαδικασία όπου ένα κανονικό σχολείο και ένα ειδικό, αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν ένα νέο εκπαιδευτικό σύνολο. Παρά τις πρόσφατες αλλαγές στη χρήση της λέξης, πολλοί ερευνητές και σχολιαστές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την «ενσωμάτωση» και τη «σύγκλιση» ως όρους που περιγράφουν πανομοιότυπες διαδικασίες.

Κατά τον Walker (1995) υπάρχουν αντιθέσεις στις έννοιες «σύγκλιση» και «ενσωμάτωσης». Στην εκπαίδευση με την έννοια της σύγκλισης όλοι οι σπουδαστές έχουν τα ίδια δικαιώματα, η αλλαγή γίνεται στα προγράμματα των σχολείων ώστε να μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές, τα οφέλη να είναι ίδια για όλους, το εκπαιδευτικό έργο της τάξης το αναλαμβάνει κανονικός εκπαιδευτικός και η διδασκαλία απευθύνεται σε όλους.

Στην εκπαίδευση με την έννοια της ενσωμάτωσης διαπιστώνονται και καλύπτονται ανάγκες για «ειδικούς» μαθητές, η αλλαγή και η προσαρμογή εφαρμόζεται στο μαθητή ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του προγράμματος, τα οφέλη είναι κυρίως για το μαθητή με ειδικές ανάγκες, το εκπαιδευτικό έργο υποστηρίζεται από επαγγελματίες ειδικούς εκπαιδευτικούς και τέλος γίνονται ειδικές διδασκαλίες και θεραπείες που απευθύνονται στο μαθητή με ειδικές ανάγκες.

Η χρήση του όρου «σύγκλιση» έχει να κάνει περισσότερο με την αφομοίωση παρά με την πραγματική ενσωμάτωση. Με τη χρήση του όρου «σύγκλιση» αλλάζει ιδιαίτερα η εστίαση και από το παιδί πηγαίνει στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Η φυσική παρουσία των μαθητών στις κανονικές τάξεις δεν αποτελεί εγγύηση για συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Ένταξη μπορεί να επέλθει αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητα σύγκλιση. Για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο πρόγραμμα, είναι χρήσιμο να αντιμετωπιστεί όχι ως γνώση που θα μεταφερθεί αλλά ως σύνολο διδακτικών και μαθησιακών σχέσεων με τις οποίες μεταφέρεται αυτή η γνώση.

Η σύγκλιση έχει ως κεντρική θέση ότι οι μαθητές που ξεχωρίζουν πρέπει να ανήκουν στην κανονική εκπαίδευση, οι δε εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης πρέπει να πιστέψουν ότι δικό τους έργο είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών. Σημαντικό στοιχείο ενός πετυχημένου σχεδίου σύγκλισης είναι η «ομάδα υπηρεσιών του μαθητή» όπου αρμόδιοι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως σύμβουλοι και παρέχουν στήριξη σε όλους όσους εμπλέκονται στο πρόγραμμα σύγκλισης. Σημαντική διαφορά της ενσωμάτωσης και της σύγκλισης είναι ότι συνήθως η ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία αφομοίωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακές βλάβες ή

σωματικές ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και συνήθως αποκλείει άλλα παιδιά όπως για παράδειγμα παιδιά των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά. Η έννοια της σύγκλισης δεν θέτει παραμέτρους σχετικά με τα συγκεκριμένα είδη θεωρούμενης ανικανότητας. Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τη σύγκλιση. Ένας από τους επικρατέστερους είναι αυτός που δόθηκε από το κέντρο μελετών Ισότητας Εκπαίδευσης (CSIE) ο οποίος περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Βασίζεται στην κοινότητα χωρίς να είναι εκλεκτικό ή απορριπτικό
- Δεν υπάρχουν περιορισμοί από την άποψη της πρόσβασης και από την άποψη του προγράμματος, μεθόδων επικοινωνίας και υποστήριξης
- Προωθεί τη συνεργασία με τα άλλα σχολεία
- Προωθεί την ισότητα

Για να προχωρήσει ένα σχολείο σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύγκλισης θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ένα είδος από-επαγγελματοποίησης και όλο το προσωπικό να συμμετέχει από κοινού στην εκπαίδευση των παιδιών, να υπάρχει δημοκρατία στη διαχείριση και την ανάπτυξη του σχολείου και κάθε μέλος πρέπει να έχει δική του φωνή που να ακούγεται. Τα παιδιά πρέπει να έχουν το δικαίωμα να μιλήσουν για τον εαυτό τους, όμως αυτό που συνήθως γίνεται είναι ο αποκλεισμός από τη συζήτηση που αφορά την εκπαίδευσή τους.

Ένα δημιουργικό παράδειγμα προγραμματισμού σύγκλισης είναι το σχέδιο Somerset. Το σχολείο αυτό στην πραγματικότητα έκλεισε, τα παιδιά μετακινήθηκαν στα τοπικά σχολεία και το προσωπικό που τα δίδασκε, τώρα εργάζεται σ' αυτά τα σχολεία. Όποια και αν είναι τα πλεονεκτήματα, μια τέτοια αλλαγή δημιουργεί οργανωτικές προκλήσεις. Το αποτέλεσμα ήταν μια σειρά καινοτόμων και πειραματικών σχεδίων. Κύριο πρόβλημα υπήρξε στη χρηματοδότηση της σύγκλισης διότι δεν μειώθηκε το κόστος από τη συντήρηση των ειδικών σχολείων ώστε να ελευθερωθούν κονδύλια και να φθάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Επιπλέον οι τοπικές αρχές δεν ήταν έτοιμες να χρηματοδοτήσουν τη σύγκλιση γιατί δεν είχαν πειστεί ότι τα χρήματα θα αξιοποιηθούν κατάλληλα.

Πρόσφατες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων στην προώθηση της διαδικασίας της σύγκλισης (Thomas, Walker, Webb, χ.ημ),αναφέρουν ότι:

- Η ενθάρρυνση των ομάδων με μεικτές ικανότητες αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως ευεργετική για την σύγκλιση αλλά και ως τρόπος αλλαγής της γενικής

κουλτούρας του σχολείου όσον αφορά τη μεγαλύτερη εκτίμηση της διαφορετικότητας.

- Ο Norwich (1993) τονίζει ότι η βελτίωση της μάθησης για όλους είναι ρητορική και δεν βασίζεται στην εμπειρία. Ό,τι είναι καλό για την πλειοψηφία δεν είναι πάντα καλό και για την μειοψηφία. Η αλλαγή στα σχολεία για τη βοήθεια μιας ομάδας μαθητών μπορεί να μη βελτιώνει αναγκαστικά την επίδοση και των άλλων ομάδων.
- Μια καλά οργανωμένη τάξη μπορεί να μην είναι τόσο καλή για παιδιά με δυσκολίες εκτός κι αν γίνονται ειδικά βήματα για να συμπεριληφθούν (Johnson 1983).
- Η έρευνα αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων είναι γενική και χωρίς εστίαση και τα επιχειρήματα για τη σύγκλιση δεν μπορούν να στηριχτούν σ' αυτήν. Έτσι δημιουργείται εύλογα η απορία, ποια μπορεί να είναι τα υποθετικά χαρακτηριστικά των σχολείων και των τάξεων που προωθούν την σύγκλιση.
- Αποτελέσματα ερευνών από συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σύγκλισης έδειξαν ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν από την έλλειψη ετικετών, την ενθάρρυνση της ανεξάρτητης μάθησης, τη συνεργασία κανονικού και ειδικού σχολείου με σκοπό τη συμμετοχή στην τοπική κοινότητα και την ευαισθητοποίηση των κανονικών μαθητών.
- Παρατηρήθηκαν θετικά πλεονεκτήματα στα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες που ήταν σε τάξεις σύγκλισης. Τα οφέλη ήταν κοινωνικά και όχι ακαδημαϊκά.
- Οι έρευνες για τη στάση των δασκάλων έδειξαν αδιαφορία έως εχθρότητα εκ μέρους των δασκάλων. Οι δάσκαλοι δεν διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών στη χρήση μεθόδων και υλικών. Η στήριξη στην ιδέα της σύγκλισης είναι περισσότερο θεωρητική παρά πρακτική.

Προσπάθειες για την εφαρμογή προγραμμάτων σύγκλισης έδειξαν ότι σημαντική διαδικασία σε μια τάξη σύγκλισης είναι η *αξιολόγηση* η οποία θα πρέπει να επικεντρώνεται στην καταγραφή της επίτευξης των στόχων των ατόμων, αποκλειστικά με όρους της δικής τους προόδου, χωρίς καμιά σχέση με αυτή των συμμαθητών τους. Ο Mortimer περιγράφει την προσέγγιση «Playladders» για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες σε πρόωρο στάδιο. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση κατά τη δράση μιας δραστηριότητα. Το σύνθημα είναι «ενεργώ όπου βρίσκεται το

παιδί». Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με πολλαπλές δυσκολίες γίνεται με τη συγκέντρωση στοιχείων, χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων.

Άλλη σημαντική παράμετρος για την επιτυχία ενός προγράμματος σύγκλισης είναι το περιβάλλον στήριξης της τάξης. Η τοποθέτηση των παιδιών μέσα σε τάξεις και η προσδοκία ότι θα αντεπεξέλθουν δεν αρκεί. Οι μαθητές με προβλήματα αντιμετωπίζονται με αρνητικούς τρόπους. Ο Higgins λέει ότι η σύγκλιση για να πραγματοποιηθεί, πολλοί άνθρωποι πρέπει να εργαστούν σκληρά. Δε γίνεται από μόνη της. Η επιτυχία της σύγκλισης εξαρτάται από την οργάνωση της διδασκαλίας και τη δόμηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ο Gunalnick και οι συνεργάτες του λένε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με πρόβλημα αλληλεπιδρούν περισσότερο στην τάξη σύγκλισης. Οι αλλαγές στην τάξη που ευνοούν τη σύγκλιση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας πρωτοβουλίας του σχολείου που να αφορούν το κλίμα της τάξης και συγκεκριμένων ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία για την επίτευξη της ιδέας της σύγκλισης.

Μια ακόμα διαδικασία που υπήρξε θέμα πολλών ερευνών και πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της ιδέας της σύγκλισης, είναι η δημιουργία φιλιών. Φαίνεται ότι οι φιλίες ειδικών και μη ειδικών παιδιών αναπτύσσονται με μεγαλύτερη πιθανότητα όταν οι μαθητές με αναπηρίες είχαν υποστεί εκπαίδευση σε γενικές εκπαιδευτικές τάξεις. Η ευαισθητοποίηση των μη ειδικών μαθητών απέναντι στους ειδικούς αυξάνεται με τη γνώση και την εκτίμηση της διαφοράς και όχι την αγνόηση αυτής της διαφοράς (Thomas, Walker & Webb, χ.η).

Από τα παραπάνω μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η επιτυχία των προγραμμάτων σύγκλισης μπορεί να στηριχθεί:

- Στην αλλαγή των χαρακτηριστικών των σχολικών προγραμμάτων.
- Στη προσαρμογή της διδασκόμενης γνώσης στις δυνατότητες όλων των μαθητών
- Την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών
- Συμμετοχή της πολιτείας σε θεσμικό και οικονομικό επίπεδο

Η επιτυχία ενός προγράμματος σύγκλισης φαίνεται ότι είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη υπόθεση με φιλόδοξα χαρακτηριστικά. που απαιτεί τη συμβολή, τη συνεργασία και ιδιαίτερα τη πίστη για τα οφέλη της σύγκλισης, όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της αγωγής και εκπαίδευσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η θεωρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας θεωρεί ότι η αναπηρία δεν είναι φυσική αλλά κοινωνικά παραγόμενη από τις αντιλήψεις για το *παθολογικό* και *φυσιολογικό*, οι οποίες είναι ριζωμένες σε κοινωνικές πρακτικές και προσδιορίζονται ιστορικά και πολιτισμικά. Το σχολείο αναπαραγάγει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, μέσα από το γνωσιοκεντρισμό των προγραμμάτων του, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μερικών γνώσεών τους, ακόμα και μέσα από τις κτιριακές δομές του.

Ύστερα από πολλά χρόνια περιπλάνησης της ειδικής αγωγής ανάμεσα στη διαχωριστική και στην κοινή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, σήμερα προσανατολίζεται σε μια κοινή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά μέσα από τα μοντέλα σύγκλισης και ενσωμάτωσης. Τα μοντέλα αυτά είναι η απάντηση, έναντι των αρνητικών αντιλήψεων που έχουν παγιωθεί, για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες,, προτάσσοντας ένα σχολείο κοινό για όλους τους μαθητές με προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών. Κεντρικός στόχος είναι η ελαχιστοποίηση των διαφορών και ο αποκλεισμός της ετικετοποίησης και του στιγματισμού. Η επιδίωξη της ελαχιστοποίησης των διαφορών μπορεί να είναι για μερικούς ουτοπία, όμως η προοπτική μιας έστω και μικρής επιτυχίας των μοντέλων σύγκλισης και ενσωμάτωσης, επιβάλλουν την πραγματοποίησή τους. Οι προσπάθειες που έγιναν μέχρι τώρα έδειξαν ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν από την έλλειψη των ετικετών ενώ τα κανονικά παιδιά είχαν κυρίως κοινωνικά οφέλη και όχι ακαδημαϊκά.

Με βάση τους προβληματισμούς που προέκυψαν, η επιτυχία των προγραμμάτων σύγκλισης συναρτάται από παράγοντες όπως:

- Δημιουργία ενιαίων σχολικών μονάδων που να υποστηρίζονται από πολλές ειδικότητες.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα με εύρος στόχων και επιδιώξεων, ικανά να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά.
- Επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών για ζητήματα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες
- Ανάληψη υπεύθυνου ρόλου από την πολιτεία και την τοπική αυτοδιοίκηση σε επίπεδο θεσμικής διευθέτησης και οικονομικής στήριξης
- Ουσιαστική συμμετοχή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blumer, H.** (1969). The Methodological Position of Symbolic Interactionism, *Symbolic Interactionism: perspective and method*, Berkeley: University of California Press.
- Bogdan, R.** (1986). The sociology of Special Education. *Special Education: Research and Trends*. In Morris, R., Blatt, B., Pergamon general psychology series
- Marks, D.** (1999). The Social Construction of Disability, *Disability: Controversial debates and Psychosocial Perspectives*, London. New York: Routledge
- Kozulin, A.** (1990). Mind in Trouble. *Vygotsky's Psychology. A Biography of Ideas*. N.Y: Harvester Wheatsheat.
- Rispens, J.** (...). Rethinking the course of integration: what can we learn from the Past? *In New Perspectives In Special Education*. A six-country study of integration, Meijer, Pihl and Hegarty (Eds.)
- Thomas G., & Walker, D., & Webb, J.**, (...) Inclusive Education. The ideas and the practice. *The Making Of The Inclusive School*. London & N.Y: Routledge
- Τζουριάδου, Μ.**, (1995), Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ.**, (2004), Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης. (ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3.α).
- ΥΠΕΠΘ**, 1994, Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, ΟΑΕΔ, Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ** Τεύχος Α', αρ.φύλλου 78/14-3- 2000, Ν.2817/2000: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

